

Klinkhardt forschung

Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung

Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender

von
Colin Cramer

1. Auflage

[Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung – Cramer](#)

schnell und portofrei erhältlich bei beck-shop.de DIE FACHBUCHHANDLUNG

Julius Klinkhardt 2012

Verlag C.H. Beck im Internet:

www.beck.de

ISBN 978 3 7815 1862 9

1 Einführung und Vorüberlegungen

Lange Zeit haben sich Schulpädagogik und Empirische Bildungsforschung zu einseitig mit Merkmalen der Kinder und Jugendlichen beschäftigt, um das in internationalen Leistungsvergleichsstudien mittelmäßige Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler zu erklären. Neben schülerbezogenen Merkmalen wie deren sozialer Herkunft und schulischen Rahmenbedingungen geriet aus dem Blick, dass Schüler während eines Großteils ihrer Zeit an der Schule mit Lehrerinnen und Lehrern interagieren, die für die Organisation und Gestaltung des Unterrichts verantwortlich sind und Einfluss auf die Lehr-Lernprozesse haben. Um Schule und Unterricht zu verstehen, reicht es daher nicht aus, Schul- und Unterrichtsforschung zu betreiben – auch die Lehrerinnen und Lehrer selbst sowie ihre Ausbildung müssen sich einer wissenschaftlichen Prüfung unterziehen. Die Lehrerbildung erstreckt sich auf fast alle Universitäten und auf viele Fachbereiche – schon deshalb kommt ihr als Bildungsmaßnahme eine gesamtinstitutionelle Funktion zu. Hinzu kommt ihre gesellschaftliche Bedeutung. Aus ihr gehen Lehrkräfte hervor, die Schule und Schüler über Generationen prägen.

Obwohl die Lehrerbildung derzeit teils umfassenden Veränderungen durch die Umstellung auf konsekutive Studiengänge unterworfen ist, ist wenig über die Gestalt der bisherigen Lehrerbildungssysteme sowie den Zusammenhang zwischen Merkmalen der institutionalisierten Lehrerbildung einerseits und der professionellen Entwicklung ihrer Adressaten andererseits bekannt. Diese »Krise der fehlenden Daten« (Larcher/ Oelkers 2004, S. 129) ist aus wissenschaftlicher Sicht zugleich eine Krise der Lehrerbildung selbst. Den bildungspolitischen Reformen fehlt eine evidenzbasierte Entscheidungsgrundlage und die Lehrerbildungseinrichtungen arbeiten weitgehend ohne das für Qualitätsentwicklung notwendige Monitoring einer wissenschaftlichen Begleitung des Ausbildungssystems und der Lehre. Die Arbeit unternimmt daher eine umfassende (empirische) Bestandsaufnahme für die Lehrerbildung in Baden-Württemberg, die zwar gegenwärtig eine Modularisierung ihrer Lehramtsstudiengänge durchläuft, bislang aber keine Umstellung auf konsekutive Studienstrukturen erfährt. Im Mittelpunkt steht die Perspektive der Abnehmerinnen und Abnehmer des Angebots, jene der Lehramtsstudierenden selbst.

In den letzten Jahren hat sich im deutschsprachigen Raum die Idee einer teilautonomen (»selbstständigen«) Schule zunehmend durchgesetzt und Verankerung in Schulgesetzen und Bildungsplänen gefunden (Dubs 2009). Als immer stärker eigenständige pädagogische Einrichtung ist die Einzelschule mit für die Selbstverwaltung, Curriculum-Entwicklung, Profilbildung und Schulentwicklung verantwortlich (Bohl 2009). Solche Aufgaben lösen die traditionelle Rolle des Lehrers als Unterrichtsexperte durch ein erweitertes Aufgabenprofil ab (Fend 2008). Dadurch ergeben sich neue und breitere Anforderungen an die Professionalität der Lehrperson. Welche individuellen Eingangsbedingungen angehende Lehrkräfte für die spätere Ausübung des komplexen Lehrerberufs zu Beginn ihrer Ausbildung aufweisen und in welcher Weise die institutionalisierte Lehrerbildung zur Entwicklung von Professionalität beitragen kann, gilt bislang als weitgehend ungeklärt und stellt ein Forschungsdesiderat dar.

Die Arbeit nimmt sich daher der Frage an, wie sich Eingangsbedingungen in die Lehrerbildung, die sich dort vollziehende professionelle Entwicklung und die Erfahrungen Studierender mit der institutionalisierten Lehrerbildung theoretisch und empirisch fassen lassen. Sie operationalisiert so die individuellen Ausgangsbedingungen der professionellen Entwicklung Lehramtsstudierender, die Prozessmerkmale der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz sowie die Ausbildungserfahrungen in und mit dem Lehrerbildungssystem. Der Arbeit kommt der Charakter von Grundlagenforschung zu. Es ist ihr Anliegen, die gegenwärtige Situation der Lehrerbildung am Beispiel eines abgrenzbaren Lehrerbildungssystems (Baden-Württemberg) zu durchdringen und grundlegende, empirisch gesicherte Informationen zur Verfügung zu stellen. Die Ergebnisse sind in erster Linie als Beitrag zur empirischen Lehrerbildungsforschung zu verstehen und erheben nicht den Anspruch, unmittelbar für eine evidenzbasierte Reform der Lehrerbildung genutzt zu werden. Gleichwohl markieren sie aus wissenschaftlicher Sicht eine notwendige Basis für Entscheidungen von Bildungspolitik und Hochschulen auf dem Weg einer Qualitätsverbesserung in der Lehrerbildung.

Der legitime Anspruch empirischer Lehrerbildungsforschung, Grundlagendaten für die Optimierung der Lehrerbildung bereitzustellen, wirft die Frage auf, welcher Gewinn sich aus der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Lehrerbildung ergibt. Aus bildungspolitischer, aber auch aus hochschulorganisatorischer Perspektive ist hier sicherlich die Rechenschaftslegung über eine zeitgemäße Ausbildung pädagogischen Personals zu nennen. Aus Sicht der angehenden Lehrkräfte erscheint die Vorbereitung auf die beruflichen Anforderungen des Unterrichtens, aber auch der angemessene Umgang mit den eigenen Ressourcen (z. B. Selbstorganisation und Stressmanagement) zentral. Der wesentliche Anspruch verbesserter Lehrerbildung ist aber nur im Blick auf die Adressaten des beruflichen Handelns von Lehrkräften zu verstehen, die Schülerinnen und Schüler selbst. Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf möglichst optimale Bildung und Erziehung. Das schulische Umfeld trägt neben den Instanzen der Familie, Peergroup und Gesellschaft wesentlich zur deren Entwicklung bei.

Als primäres Ziel der Lehrerbildung kann daher letztlich eine möglichst positive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gelten, die sich in einem hohen Maß an Schülerlernen manifestiert. Unter Schülerlernen ist dabei jede Form hoher Kompetenz (»Outcomes« der Schüler) zu verstehen. Dazu gehören die Aneignung von Wissensbeständen (»Kognitionen«) und die Fähigkeit, erworbenes Wissen flexibel anzuwenden, aber auch weiche Fähigkeiten und Fertigkeiten (»Soft-Skills«) wie Team- oder Kommunikationsfähigkeit sowie Überzeugungen und Werthaltungen (»Beliefs«). Natürlich müssen Lehrkräfte auch einen Beitrag dazu leisten, die Funktionen von Schule zu garantieren (z. B. Enkulturation, Integration oder Allokation). Leistung impliziert damit die Gesellschaftsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern. Die Lehrerbildung steht insofern im Zusammenhang mit dem Schülerlernen, als dass sich im Unterricht Lernen vollzieht. Hier interagieren Schüler und Lehrer unter bestimmten Bedingungen. Der Lernprozess seitens der Schüler ist dabei wesentlich von der Unterrichtsqualität abhängig, die durch die Lehrperson beeinflusst wird. Wesentliche Techniken zur Optimierung von Unterricht durch Lehrerhandeln können im Rahmen institutionalisierter Lehrerbildung erlernt und geübt werden. Damit wirkt die Lehrerbildung indirekt und zeitlich versetzt auf das Lehrerhandeln und schließlich das Schülerlernen.

Um die Möglichkeiten und Grenzen institutionalisierter Lehrerbildung zu markieren, ist es notwendig, das spezifische Lehrerbildungssystem und seine Mechanismen möglichst gut zu verstehen. Hier setzt die vorliegende Studie an und versucht über die Hauptakteure, die künft-

tigen Lehrerinnen und Lehrer selbst, ein möglichst differenziertes Bild von der Lehrerbildung zu gewinnen. Um Aufschluss über das Zusammenspiel des Lehrerbildungssystems und seiner Klientel zu erhalten, müssen zunächst theoretische und organisatorische Kontexte der Lehrerbildung geklärt werden, um die dann erhobenen empirischen Daten verorten zu können. Aus diesem Abgleich des empirisch erfassten Standes der Lehrerbildung und den theoretischen und organisatorischen Rahmenbedingungen lassen sich schließlich vorsichtige Rückschlüsse auf denkbare Optimierungen des Systems ableiten.

Im Anschluss an den internationalen Diskurs stellt sich die entscheidende Aufgabe einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit Lehrerbildung dahingehend, die Indikatoren erfolgreicher Lehrerbildung zu bestimmen. Erfolgreich ist ein Lehrerbildungssystem dann, wenn die dort ausgebildeten Lehrkräfte so unterrichten, dass ihre Schülerinnen und Schüler hohe Leistungen erzielen. Die Schwierigkeit der Indikatorenbestimmung besteht darin, dass Schülerleistungen nicht nur von der Qualität der Lehrerbildung beeinflusst werden und auch das Lehrerhandeln nur zu einem begrenzten Teil die Folge der Ausbildung ist. Die Forschung steht vor der Aufgabe, ein komplexes Bedingungsgefüge aufzuklären, das im deutschsprachigen Raum bislang unzureichend untersucht wurde. Um hierzu einen weiterführenden Beitrag zu leisten, verfolgt die Arbeit eine breite Untersuchungsanlage. Gleichwohl sollen für die Fächer Mathematik und Religion exemplarisch vertiefende Analysen durchgeführt werden, weshalb immer wieder gezielt Ausführungen zu diesen beiden Fächern erfolgen.

In Kapitel 1 wird zunächst der Professionalitätsbegriff geklärt und das Modell der Entwicklung von Professionalität im Lehrerberuf entfaltet, das die theoretische Basis für die empirische Studie darstellt (1.1). Darauf aufbauend lässt sich Lehrerbildung als Weg der Entwicklung von Professionalität angehender Lehrkräfte beschreiben (1.2). Dann wird der Stand der empirischen Lehrerbildungsforschung in Grundzügen nachgezeichnet, der neben den theoretischen Grundlagen Ausgangspunkt für die empirische Studie ist (1.3). Großkapitel 2 widmet sich der Begründung der empirischen Studie und der ausführlichen Beschreibung ihrer Anlage. Dabei kommen Aspekte des Designs und der Methodik (2.1) sowie der Stichprobenbeschreibung (2.2) zur Sprache. Die Kapitel 3 bis 5 bilden den empirischen Teil im engeren Sinne. Kapitel 3 beleuchtet die individuellen Eingangsbedingungen der Entwicklung von Professionalität im Lehramt. Dazu gehören demografische Daten (3.1), die soziale Herkunft (3.2), der schulische Bildungsweg und die Vorbildung (3.3), Vorerfahrungen (3.4), Persönlichkeitsmerkmale (3.5), Begleitumstände (3.6) und die Studiensituation (3.7) sowie der Studienabbruch (3.8). Unter den Prozessmerkmalen der professionellen Entwicklung (Großkapitel 4) werden selbstregulative Fähigkeiten (4.1), Überzeugungen und Werthaltungen (4.2), motivationale Orientierungen (4.3) sowie das Professionswissen (4.4) gefasst. Unter den Ausbildungserfahrungen werden in Großkapitel 5 die Zufriedenheit mit der Ausbildung und deren Organisation (5.1), die Bedeutsamkeit, die Qualität und der Nutzen der Ausbildungskomponenten des Studiums (5.2) sowie die Erfahrungen aus den Schulpraktika und deren Relevanz (5.3) behandelt. Schließlich werden in Kapitel 6 die zentralen empirischen Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert (6.1) sowie Herausforderungen und Perspektiven für die Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung diskutiert (6.2).

Nachfolgend wird ausschließlich aufgrund der einfacheren Lesbarkeit meist die männliche Anrede verwendet. Dabei sind grundsätzlich gleichermaßen Frauen und Männer angesprochen. Wo möglich, werden inklusive Anredeformen bevorzugt. Statt von »Lehrerinnen und Lehrern« oder »Studentinnen und Studenten« ist dann von »Lehrkräften« oder »Studieren-

den« die Rede. Wenn keine inklusive Anredeform gebräuchlich ist, wird die männliche Form angewandt (z. B. »Schüler« als Sammelbegriff für »Schülerinnen und Schüler«). Sind ausschließlich Frauen oder Männer gemeint, ist dies explizit gekennzeichnet (z. B. »weibliche« oder »männliche« Studierende). Es ist stets im Blick, dass der »Lehrerberuf« heute überwiegend von Frauen ausgeübt wird.

1.1 Professionalität im Lehrerberuf

Jedem Bürger ist der Beruf des Lehrers vertraut und fremd zugleich: vertraut durch die jahrelange eigene Schulerfahrung, fremd hinsichtlich der tatsächlichen Anforderungen, mit denen Lehrpersonal täglich konfrontiert wird. In der öffentlichen Wahrnehmung des Berufsstandes überwiegt die Annahme, man könne den Lehrerberuf und seine Vertreter qualifiziert beurteilen (Rothland/ Terhart 2007, S. 23-28). Für eine wissenschaftliche Klärung der Bedeutung von Lehrerbildung für die Ausübung des Lehrerberufs ist es allerdings unerlässlich, die Wesensmerkmale des Berufsbildes genau zu beschreiben und so die Charakteristika der »Profession Lehrer« genau zu bestimmen. Erst im Wissen um die tatsächlichen Anforderungen kann auch geprüft werden, in welcher Weise die Lehrerbildung in ihrer gegenwärtigen Form auf die besonderen Herausforderungen des Berufsbildes vorbereitet.

1.1.1 Merkmale und Anforderungen des Lehrerberufs

Die institutionalisierte Lehrerbildung erhebt den Anspruch, auf die beruflichen Anforderungen des Lehrerberufs vorzubereiten. Es erscheint daher sinnvoll, das Anforderungsprofil der Profession »Lehramt« genau zu bestimmen, bevor der Weg der Entwicklung von Professionalität selbst ins Blickfeld gerät. Erst die Erörterung der Merkmale des Lehrerberufs ermöglicht eine konsequente Beschreibung professionellen Lehrerhandelns als wünschenswerte Folge qualifizierender Erstausbildung. Diese Bestimmung des Berufsbildes erfolgt sinnvollerweise entlang von Charakteristika der Arbeitstätigkeit und der Bedingungen der Berufssituation, die für den Lehrerberuf und den Arbeitsplatz Schule spezifisch sind und diesen in besonderer Weise von anderen Berufen und Professionen unterscheidet sowie entlang der besonderen Aufgaben von Lehrkräften und Erwartungen, die an sie gestellt werden (Rothland/ Terhart 2007; Herzog/ Makarova 2011). Während von Lehrern Zusammenarbeit im Kollegium erwartet wird, diktiert ihnen der Berufsalltag vorwiegend das Einzelkämpferdasein. Sie sollen in der Lage sein, die Ansprüche ihres beruflichen Alltags zu bewältigen und stehen zugleich vor den multikomplexen Anforderungen ihres Faches und dessen Didaktik, der Kommunikation, Verwaltung, Erziehung, Disziplinierung und Konfliktlösung, um nur einige zu nennen. Das berufliche Ethos von Lehrern ist regelrecht durch Belastungen geprägt (Terhart 1987).

Lehrer bilden die größte Berufsgruppe im öffentlichen Dienst. Sie sind mit wichtigen öffentlichen Aufgaben wie der Integration oder Qualifikation der nachfolgenden Generation betraut und reproduzieren sowie innovieren damit zugleich das kulturelle Kapital unserer Gesellschaft. Diese hoheitlichen Aufgaben werden von Menschen mit unterschiedlichen Eigenschaften, Überzeugungen und Motivationen ausgeübt – den »typischen« Lehrer oder Lehramtsstudierenden gibt es nicht (Terhart 1994). Neben der Individualität der einzelnen

Lehrperson (Geschlecht, Alter, soziale Herkunft usw.) ist es das vielfältige Berufsbild des Lehrers, das ein heterogenes Bild der Lehrerschaft zeichnet. Lehrkräfte nehmen sich je nach individueller Sicht und abhängig von den Rahmenbedingungen ihrer beruflichen Tätigkeit (z. B. je nach Lehramt oder Jahrgangsstufe) eher als Pädagoge, Akademiker, Sanktionierer, Fachwissenschaftler, Freund usw. wahr. Im Mittelpunkt der nachfolgenden Betrachtung sollen aber nicht Fragen nach der beruflichen Identität stehen, die sich etwa im Berufsbild, Selbstbild, der Berufsbiografie, Motivation, Befindlichkeit, den Zielsetzungen der eigenen Arbeit oder in den weltanschaulichen Orientierungen niederschlagen – diese Aspekte werden von der Lehrerforschung eingehend bearbeitet. Vielmehr werden die Merkmale und Anforderungen des Lehrerberufs beschrieben, welche jenseits der beruflichen Identität die Rahmenbedingungen des Berufsbildes »Lehrer« markieren.

Allgemeine Merkmale und Anforderungen

Trotz der oftmals stark intrinsisch motivierten Haltung vieler Lehrkräfte ist die Schule auch Arbeitsplatz, an dem der Lebensunterhalt finanziert wird. Lehrerhandeln ist damit nicht nur pädagogisches Tun, sondern immer auch mit Erwerbsarbeit verknüpft (Schönwälder 1987; Ulich 1996; Döbert 1997; Altrichter u. a. 2005). Dabei beschränkt sich die Tätigkeit nicht auf die Schule – ein zweiter Arbeitsplatz ist der heimische Schreibtisch, an dem Unterrichtsvorbereitung und Korrekturen sowie Verwaltungsaufgaben erfolgen. Diese Zweiteilung des Arbeitsplatzes führt nicht nur zu einer Außenwahrnehmung des Lehrerberufs als »Halbtagsjob«, sondern birgt das Problem einer schweren Trennbarkeit von Privatleben und Beruf, die zu einem erhöhten Belastungserleben führen kann (Dorsewagen u. a. 2007). Neben der geregelten Pflichtzahl an zu haltenden Unterrichtsstunden ist es Lehrkräften selbst überlassen, welche Zeit sie für die Arbeit am Schreibtisch aufwenden. Diese entzieht sich hinsichtlich Aufwand und Qualität der Arbeit weitgehend der Kontrolle durch die Schulaufsicht. Kein äußeres Merkmal lässt erkennen, ob die außerunterrichtlichen Anforderungen ausreichend erfüllt sind – es kann stets mehr getan werden, um Unterricht noch besser vorzubereiten, noch häufiger Kontakt zu Schülern, Eltern und Kollegen zu suchen, noch intensiver Fort- und Weiterbildung zu betreiben usw. (Giesecke 2001, S. 10). Diese Offenheit führt zur Verantwortung der einzelnen Lehrkraft, das Maximum an Arbeitsbelastung für sich zu definieren, um auch zur Ruhe zu kommen und so nicht ständig an die Grenzen der Belastbarkeit zu gehen. Beide »Arbeitsplätze« weisen gänzlich verschiedene Organisationsmerkmale auf: Während die Schule durch klare Zeitintervalle, einen festen organisatorischen Rahmen usw. geprägt ist, räumt der heimische Arbeitsplatz eine größtmögliche Gestaltungsfreiheit ein. Das Pendeln zwischen beiden Welten erweist sich als typische Herausforderung des Lehrerberufs. Hinzu kommt, dass die Lehrkraft den Großteil der Arbeitszeit auf sich alleine gestellt ist und auch mit Unterrichtsstörungen alleine umgehen muss (Rothland 2007a).

Der Unterricht selbst ist geprägt durch verschiedene berufsspezifische Herausforderungen. Die Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern ist erstens wegen der Schulpflicht erzwungen und beruht allenfalls auf einer im positiven Beziehungsgefüge hergestellten »Quasi-Freiwilligkeit« (Barth 1997). Hinzu kommt zweitens, dass diese Zusammenarbeit durch einen hierarchischen Unterschied geprägt ist. Die Lehrperson ist nicht nur aufgrund ihrer Verpflichtung zur Notenvergabe, sondern auch wegen ihres Wissens- und Erfahrungsvorsprungs in der Machtposition. Auch der Altersunterschied stützt dieses Gefälle in der pädagogischen

Beziehung (Körner 2003). Drittens gibt es kaum Möglichkeiten, eine Rückmeldung über die (langfristigen) Erfolge des eigenen Unterrichts zu erhalten. Dies liegt nicht nur daran, dass der Erfolg oder Misserfolg von Schülerbiografien aus empirischer Sicht nicht eindeutig auf das Lehrerhandeln zurückgeführt werden kann (Lipowsky 2006; Wayne/Youngs 2006), sondern auch an der wenig ausgeprägten Rückmeldekultur über Unterricht, die Anhaltspunkte über die Rezeption kurz- und mittelfristiger Maßnahmen geben könnte. Die in den vergangenen Jahren einsetzenden Bestrebungen einer Selbstevaluation von Unterricht und die verstärkten Bemühungen um pädagogische Diagnostik (Hesse/Latzko 2009; Ingenkamp/Lissmann 2009; Jürgens/Sacher 2009) tragen hier allerdings zu einem Fortschritt bei.

Das Berufsbild ist weiterhin durch geringe Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs geprägt. Echte Karrieremöglichkeiten haben nur einzelne Lehrkräfte, trotz des gegenwärtigen Mangels bei der Besetzung von Funktionsstellen. Fehlende »echte« berufliche Aufstiegspektiven können zusammen mit den weitgehend ausbleibenden Rückmeldungen zur eigenen Arbeit dazu führen, dass sich Lehrkräfte in ihrer Arbeit als nicht ausreichend beachtet oder honoriert fühlen (Altrichter 1996). In letzter Konsequenz kann dies zu einer Abnahme von Engagement und Leistungsbereitschaft führen, welche die Offenheit für Veränderungen in Unterricht und Schule zunehmend einem Konservativismus weichen lässt und »Dienst nach Vorschrift« nach sich ziehen kann.

Eine weitere Herausforderung bedeutet die öffentliche Wahrnehmung des Lehrerberufs. Durch die langjährige Schulerfahrung, die alle Mitglieder der Gesellschaft teilen, verstehen sich viele seit jeher selbst als Experten, die über Schule und Unterricht, insbesondere aber über den Lehrerberuf Auskunft geben können (Schohaus 1954, S. 5; Rothland/Terhart 2007, S. 16; Rothland 2010b). Es fehlt daher unter Berücksichtigung dieser Außenwahrnehmung an spezifischen Tätigkeiten, die eben nur ausgebildete Lehrpersonen ausführen könnten und die damit die Exklusivität der Profession unterstreichen würden. Das Recht zur Notenvergabe scheint hier lediglich ein Privileg der Berufsgruppe zu sein – die damit verbundenen Kompetenzen können von Außenstehenden angezweifelt werden, zumal eventuell leidvolle Erinnerungen an Noten und Leistungsdruck in der eigenen Schulzeit hervorgerufen werden. Das fehlende »Berufsgeheimnis« bezieht sich weiterhin auf die Aufgaben des Unterrichts und Erziehens, die als allgemeine Fähigkeiten jedes Menschen angesehen werden, insbesondere als jene der Eltern (Giesecke 2001). Damit weist der Beruf keine Exklusivität auf, welche die Professionalität von Lehrpersonen unterstreichen würde.

Hinzu kommt die häufig negative Wahrnehmung des Lehrerberufs in der Öffentlichkeit (Terhart 1994); ein Befund der sich so für ganz Europa replizieren lässt (Eurydice 2004), wenngleich in Deutschland die Primarlehrer stets ein höheres Ansehen genießen als das Lehrpersonal der Gymnasien (Rothland/Terhart 2007, S. 26). Die Geringschätzung der Arbeit von Lehrpersonen ist auch ein Bedingungsfaktor für Belastungsempfinden (Rudow 1994; Schröder 2006). In den letzten Jahren steigt zugleich aber das öffentliche Bewusstsein über die besonderen Anforderungen des Berufs, etwa im Blick auf den tatsächlich hohen Arbeitsaufwand oder mit Blick auf die Herausforderungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen sowie die beruflichen Belastungen: Der Beruf wird zunehmend als »schwer« wahrgenommen (Rothland/Terhart 2007, S. 27). Gleichzeitig sind die Erwartungen an die Lehrkräfte seitens der Eltern und der Öffentlichkeit hoch. Schließlich kommt den Lehrkräften eine besondere Pflicht zur Fürsorge für die heranwachsende Generation zu (Dannhäuser 2004). Damit werden zahlreiche »Hoffnungen, Erwartungen und Wünsche« an die Schule und ihr Personal

herangetragen, die kaum erfüllt werden können (Rothland/Terhart 2007, S. 24). Die Annahme, die Lehrkräfte seien für alle Erziehungsaufgaben verantwortlich (von der Einübung klassischer Tugenden bis hin zur Drogenprävention), unterstellt der Berufsgruppe, hier auch Erfolge verzeichnen zu können. Die im Alltag häufig begrenzten Möglichkeiten erzieherischer Einflussnahme in Unterricht und Schule kann die ggf. versäumte Wahrnehmung der Erziehungsaufgabe durch das Elternhaus nur begrenzt kompensieren. Gleichwohl stellen die Erwartungen und Hoffnungen der Gesellschaft eine Herausforderung für das Lehrpersonal dar.

Lehrkräfte sind in Deutschland überwiegend Beamte. Das wichtigste Argument hierfür ist ihre Ausübung »hoheitlicher Rechte«, insbesondere die Vergabe von Zensuren und letztlich Schulabschlüssen, die über die (Berufs-)Biografie Heranwachsender entscheiden. Durch das Beamtenverhältnis stehen Lehrkräfte in einem Dienst- und Treueverhältnis gegenüber dem Staat (Art. 33 Abs. 4 GG), das die Ausübung der Hoheitsrechte legitimiert. In den vergangenen Jahren hat sich der Beamtenstatus als erstaunlich flexible Anstellungsform erwiesen: Es ist heute sowohl eine Teilzeitanstellung (auch bei Neuanstellungen), wie auch eine länderspezifische Besoldung möglich. Der Staat sichert den Beamten ein hohes Maß an sozialer und rechtlicher Sicherheit zu (Staatstreue), auferlegt ihnen zugleich aber eine besondere Verfassungstreue und ein allgemeines Mäßigungsgebot, das sich auch auf die Meinungsfreiheit auswirkt (Pflichten). Alle Landesverfassungen räumen Lehrkräften darüber hinaus pädagogische Freiheit bei der Gestaltung ihres Unterrichts ein, während diese (zumindest durch traditionelle Lehrpläne) an Inhalte gebunden sind.

Tätigkeitsspezifische Merkmale und Anforderungen

An Lehrkräfte werden im Berufsalltag zahlreiche Erwartungen gerichtet, die zu Rollenkonflikten führen können. Kaum ein anderer Beruf konfrontiert mit derart vielschichtigen Erwartungsträgern, die in der zwischenmenschlichen Interaktion bedient werden müssen und zu jeweils spezifischem Rollenverhalten führen (zusammenfassend: Barth 1997; Jung-Strauß 2000; Rothland/Terhart 2007):

- Schüler erwarten von Lehrern Wissensvermittlung, Beratung, Hilfe oder Führung. Der Lehrer ist Fachmann, Berater, Helfer oder Vorbild;
- Eltern erwarten von Lehrern Wissensvermittlung, Förderung, Zusammenarbeit oder Entlastung. Der Lehrer soll Unterrichtsexperte, Lernbegleiter, Kooperationspartner oder Erziehungshelfer sein;
- Kollegen erwarten von einem Lehrer Anteilnahme, Freundschaft, Unterstützung oder Solidarität. Er ist hier Zuhörer, Freund, Helfer oder Mitstreiter;
- Schulleitung und Schulverwaltung erwarten von einem Lehrer Zuverlässigkeit, Arbeitseinsatz, Loyalität oder Fortbildungsbereitschaft. Aus ihrer Sicht ist der Lehrer ein verlässlicher, engagierter und loyaler Mitarbeiter, der zur Weiterentwicklung bereit ist;
- Die Öffentlichkeit erwartet schließlich von einem Lehrer die Wahrnehmung der Qualifikation, Enkulturation oder Integration sowie die Beratung der nachfolgenden Generation. Lehrer sind dann Vermittler von Wissen und Kultur und haben zugleich die Aufgabe, die gesellschaftliche Integration sowie die Identitätsfindung der Heranwachsenden zu bestärken und deren Entwicklung beratend zu begleiten.

Es ist unmöglich, als Lehrer allen gestellten Anforderungen und Rollenerwartungen gleichzeitig gerecht werden zu können. Die besondere Herausforderung liegt daher darin, mit den ständig wechselnden Interaktionspartnern auch die Rollenintegritäten zu wechseln. Dabei besteht die Notwendigkeit vom Selbstbild im Sinne des authentischen oder eigentlichen »Ich« zu abstrahieren und die jeweils erforderliche Rolle einzunehmen. In Folge dieser Wechsel lei-

det die Authentizität des Lehrers und es kann zu inneren wie äußeren Rollenkonflikten kommen. Helsper sieht die Lehrkraft daher »Antinomien« ausgesetzt, die unauflösbare Widersprüche beruflichen Handelns markieren (Helsper 1996; 2000; 2004). Gemeint sind Spannungsverhältnisse zwischen zwei Polen an Handlungsalternativen, die an sich beide legitimes Lehrerverhalten beschreiben, aufgrund ihrer Gegensätzlichkeit aber niemals zugleich realisiert werden können (vgl. 1.2.2, S. 70). Die Aufgabe im Lehrerberuf besteht unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen, Rollenkonflikte und Antinomien darin, trotz schwieriger Bedingungen die vielfachen Erwartungen und Widersprüche in Schule und Unterricht produktiv zu bewältigen (Tenorth 2006; Rothland/ Terhart 2007). Professionelle Lehrkräfte zeichnen sich demnach dadurch aus, dass sie auch unter Ungewissheit handlungsfähig sind.

Auswahl bzw. Auslese (Selektion) sowie Lehrerversorgung

Die Schulreform nach dem zweiten Weltkrieg war zugleich Teil der Kulturreform. Diese sollte wesentlich von Lehrern getragen werden. In seiner Schrift »Pädagogische Dilettanten oder geborene Erzieher. Kulturreform durch Lehrerauslese« fordert Wilhelm Lamszus im Jahr 1948 »geborene Erzieher« statt »pädagogischen Zufallsprodukten« (Lamszus 1948, S. 106). Während der »Zwangserzieher« als »pädagogischer Faschist« den Schülern wie ein Diktator den Lehrstoff verordne und die Demokratie untergrabe, sei der geborene Erzieher in der Lage, sich nach dem Vorbild Pestalozzis den Heranwachsenden in Liebe zuzuwenden (Lamszus 1948, S. 55). Die Idee der »Hinwendung zum Menschen im Schüler« durch die Gesellschaft (Schohaus 1954, S. 46) erfuhr nachdrückliche Wertschätzung. Zugleich wuchs die Einsicht, dass diese Hinwendung nicht allein durch geborene Erzieher erfolgen kann. Zuwendung zu Schülern gelingt vielmehr kulturell erschlossenen Menschen am besten, die trotz ihres Humankapitals zu Lehrern ausgebildet werden und über einen Erfahrungsschatz verfügen; einen geborenen Erzieher kann es nicht geben (Spranger 1968, S. 14). In den Nachkriegsjahren ist stets der Tenor zu hören, die »Auslese« der Lehrer stehe vor deren »Ausbildung« (Herrmann 2000, S. 23). Damit stellt sich die Frage nach einer geeigneten Rekrutierungsstrategie. Die Auslese solle aufgrund eigener Unterrichtsversuche der Studierenden zunächst Selbstauslese sein, meinen die Verfasser des *Esslinger Plans* für die Lehrerbildung in Württemberg-Baden (Lehrerbildung 1949). Auch aus dieser Idee erwächst eine anhaltende Forderung nach umfangreichen praxisbezogenen Ausbildungsanteilen bereits während der ersten Ausbildungsphase. Warum Praktika dennoch lange kaum in der gymnasialen Lehrerbildung verankert waren, lässt sich am ehesten durch die Ablehnung der Gründung pädagogischer Fakultäten durch die Philosophie und die eigenen führenden Fachvertreter erklären (Hanssler 1971, S. 164). Um die vorgesehene Entlassung unfähiger Lehrer zu vermeiden, betont der Esslinger Plan die Notwendigkeit umfangreicher Fortbildungsmaßnahmen und unterstellt den Lehrkräften einen Willen zur Weiterbildung (Lehrerbildung 1949, S. 105).

Die historisch stets mehr oder weniger explizit vorhandene Frage nach Ausbildung und/oder Auslese findet sich verstärkt wieder im aktuellen Diskurs (Mayr 2010b; Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2/2007). Sie verweist auf die Tatsache, dass damals wie heute dem Lehrerberuf von Vertretern aus Bildungspolitik und Öffentlichkeit, aber auch von zahlreichen Sozialwissenschaftlern immer ein gewisses Maß an persönlicher Eignung oder »Begabung« unterstellt wird, das nicht alleine durch Lehrerbildung aufgewogen werden kann. Die im Angloamerikanischen weit verbreitete Ansicht »Getting the brightest and making

them the best« (Townsend/Bates 2007, S. 177) zeigt, dass sich Auswahl und Ausbildung keineswegs widersprechen, sondern gemeinsam praktiziert werden können. Dies unterstreicht für die deutschsprachige Diskussion etwa die im Jahr 2009 an der Universität Trier veranstaltete Tagung mit dem Titel: »Auf den Lehrer kommt es an – Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern«.

Für die Berufsbiografien von Lehrkräften sind drei Selektionszeitpunkte zentral (Denzler/Wolter 2009, S. 642): die Selektion zu Studienbeginn, die Einstellung nach dem Vorbereitungsdienst und der Verbleib im Berufsleben (bzw. das vorzeitige Ausscheiden). Von Interesse ist vorliegend besonders die Eingangsselektivität. Sie erfolgt i. d. R. durch die notwendige Ausbildungsvoraussetzung (Abitur), eine Einschränkung durch Zulassungstests oder Auswahlgespräche, mittels Ausschluss ungeeignet erscheinender Studierender durch Prüfungsanforderungen sowie zu bestehende Schulpraktika. Durch diese Mechanismen mögen die eher geeigneten Studierenden in die Lehrerbildung aufgenommen werden oder dort verbleiben, die Maßnahmen sind aber der Selbstselektion nachgeordnet. Es ist keineswegs gesichert, dass sich gerade die am besten geeigneten Studierenden für den Lehrerberuf interessieren und für ein Studium bewerben.

Die angloamerikanische Forschung verweist auf eine deutlich vorhandene Negativselektion in den Lehramtsstudiengängen, insbesondere im Vergleich der kognitiven Fähigkeiten der Studierenden mit jenen anderer Studiengänge (Hanushek/Pace 1995; Goldhaber/Yung Hsu Liu 2003; Podgursky/Monroe/Watson 2004). Wenngleich die Forschungslage hierzu im deutschsprachigen Raum vergleichsweise knapp ist, gibt es ähnliche Befunde (Giesen/Gold 1993; Webbink 1999; Spinath u. a. 2005). Neuere Studien zeigen, dass Lehramtsstudierende ein geringeres Interesse an wissenschaftlichen Tätigkeiten haben als Studierende anderer Studiengänge (Denzler u. a. 2005; Trautwein u. a. 2006). Dies mag mit dem Befund einhergehen, dass Lehramtsstudierenden die »Lehrerpersönlichkeit« wichtiger erscheint als pädagogisches und fachliches Können (Kagan 1992; Wideen u. a. 1998).

Vor dem Hintergrund dieser Forschungsergebnisse stellt sich nicht nur die Frage, auf welche beruflichen Anforderungen die Lehrerbildung vorbereiten soll, sondern auch, welche Kriterien überhaupt für die Eingangsselektion Studierender angemessen, sinnvoll und (ethisch) rechtfertigbar erscheinen. Denn durch die Selektion vor Beginn der institutionalisierten Ausbildung wird bereits unterstellt, man wisse, welche Eigenschaften der Bewerber für die später erfolgreiche Berufsausübung notwendig seien. Bildungsökonomische Kriterien alleine (Denzler/Wolter 2009; Teuber u. a. 2009) können dafür keine ausreichenden Kriterien sein. Die gegenwärtig vorliegenden Eignungstests arbeiten mit Kriterien, die zu Studienbeginn bereits weitgehend als abgeschlossen gelten können, wie etwa dem Umfang an pädagogischen Vorerfahrungen oder relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmalen. Aus diesem Grund werden die unten skizzierten Testverfahren gegenwärtig weitgehend zur »Selbsterkundung« vor Studienbeginn oder zur Laufbahnberatung eingesetzt und dienen nicht einer zulassungsrelevanten Selektion im Sinne des klassischen »Mediziner-Tests«. Die Inventare dienen daher neben dem Anspruch, die geeigneten Lehramtsinteressenten aufgrund der Prognose ihres Erfolgs für das Studium zu finden, auch der Vermeidung (berufs-)biografischer Enttäuschungen sowie der Reduzierung von Ausbildungskosten (Mayr/Hanfstingl 2007). Die Festlegung geeigneter Kriterien und die Implementierung von Auswahltests in der Lehrerbildung ist keineswegs trivial (Rotter/Reintjes 2010).

Eines der ersten Instrumente zur Feststellung der beruflichen Eignung ist das *Berufseignungsinventar für das Lehramtsstudium (BEIL)*, das durch seinen eher explorativen Charakter geprägt und empirisch wenig fundiert ist (Rauin u. a. 1994; Rauin/Meier 2007). Im Anschluss an die Lehrerbelastungsforschung wurde ein weiteres Inventar entwickelt: *Fit für den Lehrerberuf. Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen* (Herlt/Schaarschmidt 2007). Das Verfahren wird von einem Berufsverband als Online-Version bereit gestellt (<http://www.fit-fuer-den-lehrerberuf.de>). Zunehmend werden weiterentwickelte Selbsterkundungs-Verfahren auch zur Zulassungsvoraussetzung. Wer etwa an der Universität Münster einen Masterstudiengang im Rahmen des Lehramtsstudiums absolvieren möchte, ist verpflichtet, an einem Selbsteinschätzungsverfahren teilzunehmen. Der Universitätsverwaltung muss eine Teilnahmebescheinigung vorgelegt werden, die vom *Feedback-Inventar beruflicher Erstorientierung für das Lehramt (FIBEL)* erzeugt wird (<http://uni-fibel.uni-muenster.de>). Das gegenwärtig wohl einflussreichste Verfahren zu Feststellung der beruflichen Eignung ist das von Johannes Mayr initiierte Projekt *Career Counseling for Teachers (CCT)*. Auf der Online-Plattform (<http://cct-germany.de>) wird ein Selbsterkundungs-Verfahren in drei Stufen angeboten: für Interessenten am Lehramtsstudium, für aktuell Studierende und für Lehrkräfte im Beruf. Ab 2011 ist die Teilnahme an einem adaptierten CCT-Selbsttest Zulassungsvoraussetzung für alle Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg (<http://www.bw-cct.de>).

An der Universität Bamberg wurde ein qualitativer Weg der Eignungsfeststellung erprobt. Hierzu fanden Auswahlgespräche von 30 Minuten Dauer mit Lehramtsinteressenten statt, deren Ergebnisse zu 50 % mit der Abiturnote verrechnet über die Zulassung entschieden (Faust u. a. 2003; Foerster 2006, S. 48-50). Die Kriterien für die Gespräche wurden unter Rekurs auf verschiedene konzeptionelle und empirische Vorarbeiten erstellt (Foerster/Faust 2006; 2007): berufsbezogene Interessen und Motivation, pädagogische Vorerfahrungen, Wahrnehmungsfähigkeit, Kontaktbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Differenzierungsvermögen sowie Durchsicht einer mitgebrachten Mappe. Die Bewertung erfolgt unmittelbar nach dem Gespräch auf Grundlage von standardisierten Protokollen. Insgesamt wurden durch dieses Verfahren 50 % aller Studienanfänger rekrutiert, die andere Hälfte wurde über die klassischen Auswahlkriterien (Abiturnote, Wartezeit, Nachrückverfahren oder Härtefallantrag) zugelassen. Es kann erwartet werden, dass angehende Studierende Eignungstests neben der Abiturnote als das am stärksten angemessene Auswahlkriterium einschätzen (Hell/Schuler 2005). Dass die Abiturnote allgemein ein guter Prädiktor für den Studienerfolg ist (Schuler 2001, S. 501), bestätigt sich für den Bereich des Grund- und Hauptschullehramts nicht (Giesen u. a. 1986). Es ist empirisch weitgehend unklar, ob und wie Abiturnote und Berufserfolg zusammenhängen (Schuler 2001, S. 505). Ein solches Auswahlverfahren soll den Studienerfolg der zugelassenen Kandidaten sichern.

Die Zulassung zum Studium garantiert – unabhängig von Auswahlmodalitäten – nicht die spätere Einstellung als Lehrkraft. Vielmehr ist die Lehrerversorgung durch zyklischen Wechsel von Mangel und Überfüllung gekennzeichnet (Ohidy u. a. 2007, S. 244; Terhart 2007, S. 53). Stehen in einer Phase wesentlich mehr Absolventen als Arbeitsplätze zur Verfügung, zieht dies eine hohe Lehrerarbeitslosigkeit nach sich. Dies bringt aufgrund der schlechten Berufsaussichten einen Rückgang der Studierendenzahlen mit sich, sodass bei gleichzeitig wieder zunehmendem Stellenangebot ein Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal entsteht. Einstellungskriterien werden dann gelockert und sogar Quereinsteigern wird der Zugang zum Lehramt eröffnet – eine im Blick auf die Qualitätssicherung in Lehrerbildung und Lehrerbe-

ruf problematische Praxis (Schmid 2010). Warum diese zyklischen Schwankungen durch die Bildungsplanung trotz der klaren Vorhersehbarkeit der demografischen Entwicklung und damit auch von Schülerzahlen und Lehrerberuf nicht verhindert werden können, ist weitgehend offen. Historisch gesehen steht die Wechselhaftigkeit vermutlich mit der gesellschaftlichen Einstellung zur Bedeutung von Schulbildung und Lehrerberuf sowie den ökonomischen Rahmenbedingungen im Zusammenhang (Sandfuchs 2004, S. 33). Hinzu kommt heute die (vermeintlich) bildungspolitische Ungewissheit bzw. Unplanbarkeit eines längeren Zeitraums (Denken in Legislaturperioden). Neue Studienstrukturen mit Bachelor- und Masterabschlüssen versprechen die Folgen von Mangel und Überfüllung auf dem Lehrerberufmarkt insofern abzumildern, als dass aufgrund ihrer polyvalenten Struktur Absolventen einfacher in außerschulische Berufsfelder einmünden können und sich zugleich Fachstudierende später noch für das Lehramt entscheiden können (vgl. S. 66). Noch liegen aber zu wenig Erfahrungen mit der »neuen« Lehrerbildung vor, um dies zu bestätigen.

Der Lehrerberuf aus Sicht der Fächer und Fachdidaktiken

Die Fächer stellen Lehrkräfte vor spezifische Anforderungen und Erwartungen, welche in der jeweiligen fachlichen und fachdidaktischen Diskussion erörtert werden. Dass sich die Anforderungen und Erwartungen an Lehrpersonen immer auch in Abhängigkeit von fachlichen Merkmalen konstituieren, wird nachfolgend am Beispiel der Religionslehrkräfte aufgezeigt.

In Anlehnung an die soziologische Rollentheorie (Schach 1980), konstatiert die Religionslehrerforschung eine Reihe von spezifischen Rollenerwartungen an die Lehrkräfte (zusammenfassend: Schweitzer 2006, S. 186). *Schüler* etwa haben ein ausgeprägtes Interesse an religiösen Fragen, die im Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt stehen (Feige 1982; Köcher 1989; Bucher 1996; 2000, S. 140; Kliemann/Rupp 2000). *Eltern* fordern verstärkt eine Werteerziehung in der Schule ein, rechnen dem Religionsunterricht hierbei eine bedeutsame Funktion zu und stellen seine Existenz i. d. R. nicht in Frage (Schweitzer/Biesinger 2002, S. 195). *Kollegen* nehmen kirchliche Religionslehrkräfte häufig nicht als »vollwertige« Mitglieder des Kollegiums wahr, weil diese oft nur für wenige Stunden wöchentlich an der Schule sind. Die *Kirche* hat in beiden Konfessionen immer wieder Erwartungen an Religionslehrkräfte formuliert (EKD 1997; DBK 2005, S. 34; Simon 2005). Sie stehen in engem Zusammenhang mit den Erwartungen an den Religionsunterricht selbst (EKD 1994; DBK 1996). Während auf katholischer Seite die Bindung der Lehrkräfte an die Kirche betont wird und ein Diskurs um eine materialkerygmatische Rückwendung zu beobachten war (Ratzinger 1983; kritisch: Werbick 1989, S. 43), rücken auf evangelischer Seite die Betonung einer wissenschaftlich-theologischen Qualifikation sowie die Gewissensfreiheit in den Mittelpunkt (EKD 1979; Schweitzer 2006, S. 188). Beide Kirchen binden den Lehrauftrag an eine Zulassung oder Lehrbefähigung (Vocatio/Missio canonica). *Staat und Politik* sehen im 19. und frühen 20. Jahrhundert den Religionsunterricht als einen Beitrag zur Pflicht der Staatstreue und zum Untertanengeist (vgl. »Stiehlsche Regulativen« von 1854: Nipkow/Schweitzer 1994a, S. 98). Die *Parteipolitik* formuliert Erwartungen, die sich zusammenfassend als Forderung nach einer verstärkten Werteerziehung verstehen lassen (EvErz 3/1988). Wissenschaftliche *Theologie und Religionspädagogik* befürchten eine Entfernung des Religionsunterrichts von der Theologie und dem explizit christlich-kirchlichen Bekenntnis (Ritter/Rothgangel 1998; Rothgangel/Thaidigsmann 2005). Zentral ist derzeit jedoch die Frage, wie sich Standards für die Religionslehrer-

bildung finden lassen und wie religionspädagogisch-theologische Kompetenz angebahnt werden kann (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 1/2007; 3/2008).

Ergänzend liegen fachspezifische Ergebnisse aus Einzeluntersuchungen vor, etwa zum Berufsbild des Religionslehrers (Meyer 1984), zu einer theologischen Bildungstheorie (Lämmermann 1985), zu biografischen Aspekten wie Berufsmotivation und beruflicher Identität (Heimbrock 1982; Biehl 1987), zu Zielsetzungen der eigenen Arbeit und zur religiösen Orientierung (Kürten 1987; Feige 1988; Langer 1989; Bucher 1996; Feige u. a. 2000; Liebold 2004; Bucher/ Miklas 2005; Feige/ Tzscheetzsch 2005). Solche Forschungsergebnisse sind durch Überblicksdarstellungen zugänglich (Biehl 1986; Ziebertz 1995; Lück 2002; Schweitzer 2006). Die empirische Forschung zu Religionslehrkräften zeigt zusammenfassend folgende Tendenzen (Schweitzer 2006, S. 190-192):

- Religionslehrkräfte zeigen eine Zufriedenheit und positive Einstellung mit und gegenüber ihrem Berufsalltag (Köcher 1989, S. 25; Englert/ Güth 1999, S. 49; Feige u. a. 2000, S. 290). Am ehesten als belastend werden Bedingungen wahrgenommen, die im Zusammenhang mit den Veränderungen in der (religiösen) Sozialisation (insbesondere dem Mangel an fehlenden Prägungen, Einstellungen und Kenntnissen) von Kindern und Jugendlichen einhergehen (Englert/ Güth 1999, S. 67; Lück 2002, S. 235).
- Zwei biografische Dimensionen erlangen für den Berufsalltag Bedeutung: die altersgruppenspezifisch-historische (Wirtschaftswunder, Wiedervereinigung usw.) und die individuelle (christliche Sozialisation in Familie, Kirche und Gesellschaft) (Heimbrock 1982; Biehl 1987; Feige u. a. 2000, S. 55; Dressler u. a. 2004).
- Die im privaten Umfeld gelebte Religion und die im Unterricht gelehrt Religion von Religionslehrkräften sind weitgehend deckungsgleich (Feige u. a. 2000). Das eigene religiöse Leben wird dabei im Sinne professionellen Handelns reflektiert und nicht unmittelbar in den Unterricht transferiert (Feige u. a. 2000, S. 201). Studium und Ausbildung können als wesentliche Instanz der Reflexion und Transformation eigener Glaubensauffassungen angesehen werden. Sie sind daher für professionelle Religionspädagogen unerlässlich.
- Lange Zeit wurde, auch im Rückgriff auf Empirie, der Religionslehrerschaft mangelnde Kirchlichkeit unterstellt (Langer 1989). Neuere Studien zeigen jedoch zumindest für katholische Lehrkräfte eine starke Kirchenbindung und kirchliches Engagement (Englert/ Güth 1999, S. 34). Die evangelische Religionslehrerschaft zeichnet sich hingegen durch Inhomogenität auf den Polen Nähe und Distanz aus (Feige 1988, S. 41). Eher Distanzierte sehen ihren Abstand zur Kirche im Unterricht nicht als prinzipielle Kirchenferne, sondern als notwendiges Prinzip schulischer Neutralität (Feige u. a. 2000, S. 466). In Baden-Württemberg wird das Verhältnis von Kirche und Schule einer Studie zufolge als konstruktiv, und die eigene Arbeit als potenziell unterstützend wahrgenommen (Feige/ Tzscheetzsch 2005, S. 15).
- Die Zielsetzungen und Maßstäbe, die Lehrer an den eigenen Unterricht stellen, werden maßgeblich durch eigene Erfahrungen aus der Praxis bestimmt (Feige u. a. 2000, S. 448; Feige/ Tzscheetzsch 2005, S. 23). Nur in geringem Ausmaß greifen die Kollegen auf theoretisch und didaktisch fundiertes Wissen aus Studium, Ausbildung oder aus Lehrbüchern zurück (Englert/ Güth 1999, S. 169). Es ist unklar, ob diese Mängel von einer defizitären Ausbildungspraxis bzw. Lehre herrühren oder ob ein Transferproblem theoretischen Wissens auf die Praxis besteht. Auch regionale Faktoren können Einfluss auf Zielsetzungen gewinnen, etwa die besondere Situation von Religionslehrkräften in Ostdeutschland (Liebold 2004).

1.1.2 Professionen, Professionalität und professionelle Entwicklung

Die Verwendung der Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung erfolgt im theoretischen und empirischen Diskurs uneinheitlich. Der Terminus »Profession« bezeichnet einen Berufsstand, der bestimmte Kriterien erfüllt. Die vorangehenden Ausführungen verweisen auf eine Vielzahl spezifischer Merkmale des Lehrerberufs, welche zu einer komplexen Anforderungsstruktur führen und von Lehrkräften im Berufsalltag zu bewältigen sind. Erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ihnen dies ermöglichen, werden unter dem Begriff »Professionalität« subsumiert. Professionalität meint also das Zielkriterium der Ausbildung

im Sinne hoher professioneller (berufsbezogener) Kompetenz. Der Begriff »Professionalisierung« wird in der Literatur in zweierlei Hinsicht verwendet. Traditionell meint er den historischen Weg zunehmender Akademisierung der Lehrerbildung durch kontinuierliche Annäherung von »niederen« und »höheren« Lehramt (Lemmermöhle/ Jahreis 2003; Sandfuchs 2004). Neuerdings findet er auch Anwendung zur Beschreibung der individuellen Professionalisierung, also der professionellen Entwicklung der einzelnen Lehrkraft innerhalb der institutionalisierten Lehrerbildung. Um Missverständnissen vorzubeugen, wird der Professionalisierungsbegriff nur im traditionellen Sinne gebraucht. Der Prozess des Kompetenzerwerbs von Lehrkräften wird hingegen konsequent als »Entwicklung von Professionalität« oder synonym als »professionelle Entwicklung« bezeichnet (vgl. 1.2, S. 54).

In der Erziehungswissenschaft existiert ein breiter Diskurs zu Struktur und Kriterien pädagogischer Professionalität (Helsper 2002; Wernet 2003; Kade/Seitter 2004). Dieser kategoriale Ansatz weist jedoch nur wenige Bezüge zu den gegenwärtig dominierenden empirischen Ansätzen der Kompetenzerfassung auf (vgl. 1.1.3, S. 35), wengleich erste Verbindungslinien zwischen beiden Konzepten gesucht werden (Lankes 2008). Die Debatte um pädagogische Professionalität hat die Tendenz, den Erfolg des Lehrerhandelns als eine unbestimmbare Größe zu verstehen (Terhart 2007, S. 47). Ergiebiger erscheinen daher Ansätze, die nach Expertise im Lehrerberuf fragen (Weinert u. a. 1990; Bromme 1992; Berliner 2001; Gläser-Zikuda/ Seifried 2008). Kompetentes Lehrerhandeln wird dort in theoretischen Bezug zu Schülerleistungen gesetzt. Die »Expertiseforschung« nimmt in der gegenwärtigen Diskussion eine wichtige Stellung ein. Sie fragt danach, welches Professionswissen sowie welche Fähigkeiten und Fertigkeiten für einen optimierten Unterrichtsalltag notwendig sind (Bromme/ Haag 2004). Ein empirisch fundiertes Modell der Expertise, das als Grundlage für die Lehrerbildung herangezogen werden könnte, existiert allerdings nicht (Bromme/ Haag 2004, S. 785).

Der Begriff »Expertise« wird uneinheitlich verwendet und je nach Studie weitgehend frei bestimmt (Besser/ Krauss 2009, S. 74). Eine erste Auffassung sieht Lehrkräfte generell als »Experten« für das Lehren und Lernen in der Schule an – »Lehrerexpertise« ist dann das berufsbezogene Wissen und Können, das den Lehrerberuf zur einer »Profession« macht (Bromme 2008, S. 159). Expertenwissen ist daher immer auch »professionelles Wissen« oder »Professionswissen« (Bromme 1992, S. 38). Im Anschluss an das angloamerikanische Begriffsverständnis des »expert teacher« (Sternberg/ Horvath 1995; Berliner 2001) verstehen Baumert/ Kunter (2006) nur solche Lehrkräfte als »Experten«, die sich im Vergleich mit Laien, aber auch Novizen oder unerfahrenen Lehrkräften aufgrund ihres Kompetenzprofils als »professionell« erweisen, also in ihrer professionellen Entwicklung einen Vorsprung aufweisen (Besser/ Krauss 2009, S. 76). Während der professionssoziologisch orientierte Ansatz von Bromme den Lehrer generell als Experten ansieht, sind aus Sicht von Baumert/ Kunter Lehrkräfte nur dann »Experten« bzw. »professionell«, wenn Sie bestimmte Kompetenzen aufweisen, die für eine erfolgreiche Ausübung des Berufs »Lehrer« notwendig sind.

In der deutschsprachigen Diskussion wurden grundlegende Ansätze zur pädagogischen Professionalität bereits Ende der 1980er Jahre vorgestellt (Giesecke 1987/ Schwänke 1988). Eine richtungweisende Entfaltung haben diese für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs aber erst einige Jahre später erfahren (Bauer u. a. 1996; Combe 1996; Combe/ Helsper 1996b). Verschiedene Klassifikationen der Forschung zu Professionalität verweisen auf unterschiedlichste Zugänge zum Themenfeld (Bauer 2000). Combe/ Helsper (1996a) unterscheiden interaktionistische, machttheoretische, systemtheoretische und strukturtheoretische Ansätze.

Wildt (1999) differenziert einen kriterienbezogenen, berufssoziologischen, machtstrategischen sowie kompetenztheoretischen Ansatz. Gegenwärtig erweisen sich mit dem strukturalistischen und kompetenztheoretischen Ansatz aber zwei auf den ersten Blick gegensätzliche Theorien pädagogischer Professionalität als bestimmend für den Diskurs.

Der zunächst eher allgemeine Diskurs um pädagogische Professionalität hat in den letzten Jahren mit Blick auf den Lehrerberuf eine deutliche Konkretisierung erfahren, sowohl in theoretischer (Terhart 2002; Tenorth 2006), als auch in empirischer Hinsicht (Gehrmann 2003; Kaiser u. a. 2008; Zlatkin-Troitschanskaia u. a. 2009). Insgesamt kann aber weder von einer ausreichenden theoretischen Klärung des Begriffs »Pädagogische Professionalität« ausgegangen werden, noch ist die empirische Forschungslage hinreichend (Scheunpflug u. a. 2006, S. 466). Notwendig sind eine weitere Bestimmung der Kernaufgaben von Lehrkräften, der Voraussetzungen für ihre gelingende Bewältigung, der Erfolgsindikatoren von Bewältigungsstrategien und des Prozesses der Entwicklung von Professionalität insgesamt.

Grundsätzliche Überlegungen

Ältere Ansätze machen Professionalität an Sozialstatus und der Wissenschaftlichkeit der institutionalisierten Ausbildung fest. Sie wurden folgenreich kritisiert (Tenorth 1989) und werden heute kaum mehr diskutiert. Ausgangspunkt der Debatte um Professionalität ist heute eher die vielfältige gesellschaftliche Kritik an der Arbeit der Lehrkräfte (Tenorth 2006, S. 581), die in der Öffentlichkeit erst jüngst und allenfalls gelegentlich revidiert wird (Die Zeit 40/2008, S. 85). Parallel zu dieser öffentlichen Diskussion über die Lehrerprofessionalität findet ein wissenschaftlicher Diskurs statt, der dem Berufsstand in Anschluss an Oevermann (1996) eine unbestimmte bzw. unbestimmbare Aufgabe zuschreibt (Herzog 2005, S. 256). Grundlegend ist die Annahme, pädagogische Arbeit sei durch »Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit und Ungewissheit beruflichen Handelns« (Combe/Kolbe 2004, S. 833) geprägt. Prominentester Vertreter eines solchen Professionsverständnisses, das die Krisenhaftigkeit des Lehrerberufs als »Normalfall« beschreibt, ist Werner Helsper (2004b). Ein solches *strukturtheoretisches* Professionsverständnis, das der Lehrkraft letztlich die Unmöglichkeit professionellen Handelns zuschreibt, kann mit Heinz-Elmar Tenorth als grundsätzlich fragwürdig aufgefasst werden. Es erscheine kaum plausibel, dass sich etwa der Schriftspracherwerb in der Primarstufe oder die Anbahnung von Basiskompetenzen im Sinne einer Studierfähigkeit in der Sekundarstufe II ohne schulische Anstrengungen vollziehen könne (Tenorth 2006, S. 583). Der Theorieansatz in der Linie Hespers sei nicht in der Lage, solche alltäglichen Befunde in sein Konzept zu integrieren oder gar zu erklären.

Die Klärung des Begriffes Professionalität in Bezug auf den Lehrerberuf erfordert eine präzise Bestimmung der Berufsaufgabe, eine Definition der Profession. Der Unterricht kann als »Kernaufgabe« des Lehrers beschrieben werden (Blömeke 2002, S. 42; Tenorth 2006, S. 585; Baumert/Kunter 2006, S. 470). Es geht hierbei um die »Gestaltung von Unterricht im Klassenverband« (Bromme 1992, S. 89), um die »Organisation von Lernprozessen« (Terhart 2000, S. 15) sowie um eine wissenschaftlich fundierte »individuelle Bewertung und systematische Evaluation« (ebd., S. 3). Erziehung geschieht dabei aufgrund der Unterrichtsorganisation von selbst, sie ist unvermeidbar. Unterricht und Schulleben erstrecken sich dabei nicht auf die ganze Person, sondern sind als Umfeld systematischen Lernens nur Teil der Gesamtentwicklung des Subjekts, das sich auch auf andere Lebensbereiche erstreckt (Tenorth 2006, S. 585).

Zum Kerngeschäft gehört ein professionstheoretisch eindeutig beschreibbares Handlungsrepertoire (z. B. die Organisation verschiedener Lernformen). Der strukturtheoretische Ansatz hingegen sieht Erziehung als Kerngeschäft der Lehrer an, die im Vergleich zu Unterricht kaum professionell organisiert werden kann, da berufsspezifische Kompetenzen eines Erziehers nur schwer beschreibbar und daher schwer erlernbar sind. Die Tätigkeit von Lehrkräften rückt daher strukturtheoretisch in die Nähe einer therapeutischen Beziehung zwischen Lehrer (Therapeut) und Schüler (Klient). Eine solche Modellvorstellung führt tatsächlich zu einer Sicht der Lehrertätigkeit als unkontrollierbare Berufsaufgabe und damit zwangsweise zu einer Abwertung des Lehrerberufs als »Nicht-Profession«. Im Bild des Lehrers als »Unterrichtsexperten« ist eine solche Bewertung nicht haltbar. Zugleich wird deutlich, dass der Lehrerberuf damit als eine pädagogische Profession verstanden werden kann, die anderen angewandten pädagogischen Berufen (Erzieherin, Sozialarbeiter, Erwachsenenbildner usw.) hinsichtlich ihres Professionalitätsgrades keinesfalls nachrangig ist.

Wie dies auch für die klassischen Professionen Medizin, Jurisprudenz und Theologie gilt, definiert sich die pädagogische Profession nicht alleine durch den Erwerb kognitiver Wissensbestände oder subjektiver Theorien (Hofer 1981; Alisch 1990; Dann 2000), weshalb das Konzept des »impliziten Wissens« (Neuweg 2002; 2004), also die Betonung von Erfahrungswissen, gegenwärtig stark diskutiert wird. Implizites Wissen ist an den Kompetenzbegriff (vgl. 1.1.3, S. 35) anschlussfähig und es ermöglicht, Professionalität auf die Verfügbarkeit eines bestimmten Handlungsrepertoires zurückzuführen. Die Technologien eines solchen Repertoires sind erlernbar. Tenorth plädiert, um Missverständnisse zu vermeiden, für eine radikale Abwendung vom Wissensbegriff und versteht implizites Wissen als »professionelle Schemata« (2006, S. 589), welche Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung der Berufsaufgabe seien. Damit seien sowohl Wissens- als auch Erfahrungsbestände und normative Orientierungen impliziert. Professionalität meine im Kern zwar Reflexivität, würde in bestimmten Situationen aber auch intuitives Handeln erfordern. Zur Lehrerprofessionalität gehören demnach das Aneignen von Wissen, die Verarbeitung von Erfahrung sowie eine soziale Komponente. Der professionelle Lehrer vereint »Ethos und Kompetenz«, also »Gesinnung und Handwerk« als Referenzen seiner Arbeit; pädagogische Professionalität definiert sich dann als »Herstellen guter Ordnung« (ebd., S. 590). Professionelle Schemata können daher nicht ausschließlich an der Hochschule erworben werden. Universitäten und Pädagogische Hochschulen sind als Orte der Lehrerbildung dahingehend legitimiert, dass sie Fachkompetenz anbahnen, Reflexivität fördern und durch forschende Arbeitsweisen einen flexiblen Umgang mit neuen Herausforderungen erleichtern. Handlungskompetenzen hingegen können erst durch die Konfrontation mit der realen pädagogischen Situation erworben werden. Die Beschäftigung mit Erziehungswissenschaft und Pädagogischer Psychologie erleichtert das »Monitoring«, die Spiegelung eigenen Verhaltens vor dem Hintergrund möglicher Deutungsmuster. Allerdings ist das Potenzial der wissenschaftlichen Beschäftigung mit pädagogischen Fragen dahingehend begrenzt, dass Wissenschaft ohne situativen Handlungsdruck auskommt und daher die pädagogische Situation nicht vorwegnehmen oder ersetzen kann.

Die Klärung der Frage nach pädagogischer Professionalität setzt eine Auseinandersetzung mit den divergierenden Positionen eines strukturtheoretischen versus kompetenzorientierten Professionalitätsverständnisses voraus. Die sich ferner im Zuge der Theoretisierung des Professionalitätsbegriffes seit den 1980er Jahren herausbildenden, systemtheoretischen (Stichweh 1996; Luhmann 2002), interaktionistischen (Schütze 2002) und machttheoretischen (Abbott

1988) Zugänge sind für die gegenwärtige Auseinandersetzung kaum von Bedeutung. Ausgangspunkt der nachfolgenden Darstellung ist der berufssoziologische Professionalitätsansatz, in dessen Erweiterung eine »Profession« heute am ehesten als ein Arbeitsfeld verstanden werden kann, das sich vereinfacht durch eine wissenschaftliche Grundlage, Qualitätsstandards und die Organisation seiner Mitglieder in professionellen Vereinigungen charakterisieren lässt. Die Mitglieder der Profession, die über eine loyale Berufsvorstellung sowie spezifische Arbeitstechniken und professionelles Wissen verfügen, werden dann als »Professionals« bezeichnet (Mulder u. a. 2009, S. 401). Es besteht also eine grundsätzliche Klärungsbedürftigkeit, ob »Professionalität« allen Mitgliedern einer Profession zugeschrieben wird, oder ob sich Professionalität erst im »professionellen Handeln« zeigt, dessen Grad individuell verschieden ausgeprägt sein kann (Simons/ Ruijters 2004). Setzt man diese Differenz von »Professionals« und »Professionalität« voraus, kann ein Individuum zwar Lehrerin oder Lehrer im Sinne eines »Professionals« sein, seinen Beruf aber – je nach den angelegten Kriterien – auch unprofessionell ausüben. Ob und in welchem Maße eine Lehrperson professionell handelt, ist dann von der spezifischen Handlungssituation abhängig und kann je nach Unterrichtssituation variieren (Heijden 1998). Voraussetzung für professionelles Handeln ist allerdings die Professionalität der Lehrkraft selbst, also die vollzogene Aneignung bestimmter Kompetenzen, die professionelles Handeln in variablen Situationen wahrscheinlich machen.

Klassische Professionen und Professionalität aus soziologisch-systemtheoretischer Sicht

Die komplexen beruflichen Aufgaben im Lehrerberuf (vgl. 1.1.1, S. 14) lassen kein einfaches oder »mechanisches« Muster erkennen, das bestimmte Schritte oder abgrenzbare Fertigkeiten zu deren Bewältigung vorsieht. Dies rückt den Lehrerberuf im Sinne der Berufssoziologie in das Umfeld der klassischen »Professionen« (Bucher/ Stelling 1977). Als solche werden traditionell die alten akademischen Disziplinen Medizin, Jurisprudenz und Theologie sowie die dazugehörigen Berufe Arzt, Anwalt und Pfarrer bezeichnet. Im berufssoziologischen Denken sind Professionen Berufe, die sich nicht wie Industrie, Handwerk und Handel am Gewinn, sondern am Gemeinwohl orientieren (Terhart 2010). Es sind bestimmte Merkmale, die Professionen (»professions«) von sonstigen Berufen (»occupations«) unterscheiden (Mieg 2003; Schmeiser 2006). Dazu gehört die Beschäftigung mit allgemein relevanten und existenziellen gesellschaftlichen Anliegen wie Gesundheit und Heilung, Recht und Gerechtigkeit, Seelenheil und letzten Fragen. Angehörige der jeweiligen Profession stellen sich in den Dienst der Gesellschaft und suchen nicht nach ihrem eigenen Vorteil. Die Ausübung der Professionen erfordert umfangreiches und hoch bewertetes Wissen sowie Erfahrung, zumal die Tätigkeiten nicht standardisiert, sondern hochgradig fallspezifisch sind. Professionen als Berufsstände und deren Vertreter genießen weitgehende Autonomie und berufliches Ansehen, unterliegen einer spezifischen Berufsethik und haben professionsinterne Instanzen und Mechanismen der Kontrolle (z. B. Ärztekammer). Ihre eindeutige Zuständigkeit ist durch eine Monopolstellung markiert (nur Ärzte operieren, nur Richter verurteilen, nur Pfarrer taufen) und durch Staat oder Kirche legitimiert.

»Professionalisierung« meint, dem berufssoziologischen Ansatz folgend, den Prozess des Aufstiegs eines gewöhnlichen Berufs zu einer Profession im Sinne einer kollektiven Professionalisierung (Mieg 2005). Da einige Berufe trotz ihres »Aufstieges« nur Teile der o.g. Kriterien aufweisen, findet für diese Berufe die Bezeichnung »Semi-Professionen« Anwendung –

auch für den Lehrerberuf (Etzioni 1969). Die Professionalisierung des Einzelnen bedeutet, ein Teil der Profession zu werden, also als Berufseinsteiger in die berufliche Rolle und in den mit der Berufsausübung verbundenen Status hineinzuwachsen (individuelle Professionalisierung). Dies erfordert ein aufwendiges Studium und eine intensive berufliche Sozialisation. Nur selten wurde auch der Lehrerberuf als eine Profession im vorliegenden Verständnis klassifiziert oder gar mit diesen gleich gestellt (Schön 1983).

Dieses klassische Professionsverständnis ist in zweierlei Hinsicht kaum geeignet, den Lehrerberuf abzubilden. Einerseits ist das berufssoziologische Modell zunehmend in die Kritik geraten, weil es Vielfalt und Wandel der heutigen Berufe kaum zu fassen vermag. Wie wäre etwa das höhere Management zu bewerten, das zwar eine exklusive Wissensbasis erfordert, i. d. R. aber keine Orientierung am Gemeinwohl aufweist? Auch erfüllen klassische Professionen nicht mehr in vergleichbarer Weise die einst eindeutigen Kriterien. Die »Expertenherrschaft« von Ärzten, Juristen und Theologen weicht einer Pluralität an Angeboten im Bereich von alternativen Heilmethoden, Beratungseinrichtungen und spirituellen Gruppen. Auch die Monopolstellung der Professionen geht zurück: Längst beschäftigen sich z. B. Psychologen, Biochemiker oder Molekularbiologen mit medizinischen Fragen. Ärzte, Juristen und Theologen üben einen »normalen« Beruf aus, der nicht nur von der gesellschaftlichen Elite, sondern von einer breiteren Schicht der Bevölkerung (potenziell von allen Abiturienten) ergriffen werden kann. Rechenschaftslegung über die eigene Arbeit und rechtliche Absicherung sind notwendig. Zunehmende Bürokratisierung schränkt direkte Entscheidungsbefugnisse ein und etabliert Kontrollmechanismen. Expertise kann heute auch von qualifizierten technischen Berufen, Beratern oder anderen spezialisierten Berufen verwaltet werden (Stehr 1994). In klassischen Professionen ist daher eine »Deprofessionalisierung« zu beobachten. Gleichwohl schreiben auch neuere soziologische Ansätze Professionen Merkmale wie hohe Qualifikation und Bearbeitung lebenspraktischer Probleme durch Akademiker zu (Kurtz 2000).

Zweitens war das berufssoziologische Professionsmodell nie gleichermaßen auch zur Beschreibung pädagogischer Berufe geeignet. Der Lehrerberuf ist infolge staatlicher Regulierung und Schulaufsicht kein »freier« Beruf (Jarausch 1990) und wurde daher als »Semi-Profession« bezeichnet. Der mit dem Lehramt verbundenen Expertise kann aufgrund ihrer (vermeintlichen) Nähe zum Alltagswissen kaum eine exklusive Wissensbasis unterstellt werden. Hinzu kommt, dass sich pädagogische Berufe ihrer Natur nach einer solchen, auf Professionspezifika beruhenden Kategorisierung entziehen. Lag die Erziehung Heranwachsender traditionell in der Verantwortung pädagogischer Laien (Eltern), ist Unterrichtsarbeit schon lange weitgehend verberuflicht. Die vielfältigen Aufgaben des Berufs lassen keine pauschale oder einheitliche Zuschreibung »professioneller« Kriterien zu. Auch die Ungewissheit hinsichtlich der tatsächlichen Wirkungen des unterrichtlichen Handelns von Lehrpersonen machen ihre Professionalität schwer nachvollziehbar. Die Unmöglichkeit einer einheitlichen Beschreibung des Berufsbildes lässt sich im Blick auf fast alle klassischen Professionsmerkmale hin nachvollziehen (z. B. die Gleichzeitigkeit von Anerkennung und Verachtung des Lehrerberufs in der Öffentlichkeit statt einem definierten Prestige). Die zunehmende Auflösung klar abgrenzbarer Tätigkeiten im Lehrerberuf lässt sich so auch für pädagogische Berufe im Allgemeinen erkennen und spiegelt sich in der Diskussion um die »Entgrenzung« pädagogischer Berufsarbeit.

In den letzten Jahren ist eine stärkere Ausdifferenzierung pädagogischer Arbeitsfelder und Institutionen zu beobachten (Zedler 2002). Zugleich erstreckt sich pädagogische Berufsarbeit zunehmend auf den gesamten Lebenslauf und nicht mehr ausschließlich auf die früher zen-

tralen Domänen des Kindes- und Jugendalters (Lenzen 1998). Hinzu kommt die öffentliche Wahrnehmung der Notwendigkeit des Lernens in allen Lebensbereichen, auch außerhalb von Bildungseinrichtungen. Diese Beobachtung einer Veralltäglicung und Öffnung des Pädagogischen wird unter dem Begriff »Entgrenzung« (Grunert/Krüger 2004) diskutiert, der auf die Übertragung und Generalisierung pädagogischen Denkens und Handelns in alle gesellschaftlichen Bereiche zielt. Eine Facette dieses weitgehend grundlagentheoretisch diskutierten Phänomens wurde von Grunert/Krüger (2004) empirisch bearbeitet: die Berufstätigkeit von Pädagogen in außerpädagogischen Arbeitsfeldern. Während regionale Studien aus den 1990er Jahren von 10 % bis zu 25 % der Absolventen aus Diplom- und Magisterstudiengängen der Pädagogik ausgehen, die in nicht-pädagogische Berufe einmünden (Kuckartz u. a. 1994; Gräsel/Reinhartz 1998; Fuchs 2001), zeigen repräsentative Ergebnisse, dass die Quote bundesweit bei gut 11 % liegen dürfte (Grunert/Krüger 2004, S. 312-318). Innerhalb der pädagogischen Arbeitsfelder ist eine Ausdehnung auf den gesamten Lebenslauf, insbesondere in der Rehabilitation sowie neueren Arbeitsbereichen wie Medien, Freizeit sowie interkulturelle Pädagogik zu beobachten. Die Arbeit von Pädagogen in außerpädagogischen Berufsfeldern hängt u. a. von regionalen Arbeitsmarktbedingungen ab und ist in Westdeutschland sowie in Ballungsräumen häufiger zu beobachten. Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass das Postulat der Entgrenzung zwar für die Ausdehnung pädagogischer Arbeit auf den gesamten Lebenslauf haltbar ist, zugleich aber nur ein gutes Zehntel der Pädagogik-Absolventen auch tatsächlich in außerpädagogische Arbeitsfelder einmündet. Lehramtsabsolventen münden vergleichsweise häufiger in Arbeitsfelder jenseits von Erziehung und Bildung ein, insbesondere in die Bereiche Datenverarbeitung und Informationstechnologie sowie in das Gesundheits- und Sozialwesen (Lipowsky 2003, S. 190). Die tatsächliche Quote ausgebildeter Lehrkräfte, die in andere Berufsfelder abwandern, lässt sich schwer bestimmen und variiert mit dem zyklischen Wechsel von Mangel und Überfüllung im Lehramt. Für das Jahr 1988, zu Zeiten hoher Lehrerarbeitslosigkeit, mussten rund 60 % der Absolventen einen außerschulischen Arbeitsplatz suchen – sowohl bundesweit als auch in Baden-Württemberg (ebd., S. 15).

Dieser Wandel erfordert eine Abkehr vom klassischen Professionenverständnis (Bauer 2000) und hat in der soziologischen Tradition neuere professionstheoretische Ansätze hervorgebracht (im Überblick: Reinisch 2009, S. 34-37). Im Anschluss an Parsons funktionstheoretischen Ansatz sind die Professionen für gesellschaftlich existenzielle Werte verantwortlich, deren Bearbeitung und Verwaltung eine hohe akademische Qualifikation erfordert (Parsons 1939). Stichweh (1992; 1996) nimmt diese soziologische Grundannahme auf und entwickelt sie vor dem Hintergrund der Systemtheorie Luhmanns weiter. Jedes Mitglied einer Gesellschaft sei im professionalisierten Funktionssystem in einer »Leistungsrolle« oder »Komplementärrolle« (Stichweh 1996, S. 59). Die Komplementärrolle manifestiert sich im »Klienten«, der ein Problem mangels Expertise nicht selbst lösen kann und sich daher einen Dienstleister sucht, der ihm bei der Bewältigung des Problems behilflich ist. An diese theoretische Linie anschließend ist der Ansatz von Oevermann (1996) zu lesen, der statt der gesellschaftlichen Funktion die innere Logik der Professionen mit Blick auf das professionelle Handeln bestimmen will. Professionelles Handeln ist demnach Hilfe bei der Krisenbewältigung eines Klienten, der sich dem Vertreter einer Profession anvertraut. Die Problembearbeitung vollzieht sich durch Interaktion zwischen beiden Partnern (Hughes 1963). Professionelles Handeln ist bestimmt durch die Freiwilligkeit der Beziehung zwischen dem Hilfe suchenden Klienten und dem helfenden Professionellen. Damit lässt sich professionelles Handeln als

quasi-therapeutische Beziehung beschreiben. Im Lehrerberuf sei es aufgrund der allgemeinen Schulpflicht unmöglich, ein auf Freiwilligkeit basierendes »pädagogisches Arbeitsbündnis« (Oevermann 1996, S. 162) zu schaffen, weshalb der Lehrerberuf allenfalls einen niedrigen Professionalisierungsgrad aufweise.

In Fortführung der traditionellen soziologischen Theoriebildung kann dem entgegnet werden, dass gerade diese Angewiesenheit auf die Mitarbeit des Klienten das Charakteristikum professioneller Intervention ist: »Der Lehrer kann den Schülern das Lernen nicht abnehmen, der Pfarrer kann nicht für den Ungläubigen [...] glauben und kein Arzt kann Patienten zwingen, gesund zu werden« (Kurtz 2009, S. 47). Handeln im Unterricht ruft stets Reaktionen hervor, die nicht im Voraus geplant werden können (Luhmann 1985). Die Komplexität des Unterrichtsgeschehens und dessen Situationsabhängigkeit sowie die daraus resultierende Unplanbarkeit pädagogischer Interaktion wurde von Luhmann/Schorr (1982) als »Technologiedefizit« in Schule und Lehrerberuf bezeichnet. Es fehlen Technologien (Mittel), um Unterrichtsprozesse gesichert steuern zu können. Die Unplanbarkeit erfolgreichen Handelns wird zum Charakteristikum der Professionen und des Lehrerberufs. Professionalität ist demnach die Fähigkeit, trotz der Gefahr des Scheiterns, Expertise wirksam anzuwenden – der gezielte Versuch also, kranke Menschen dennoch zu behandeln, mit Menschen dennoch über religiöse Fragen ins Gespräch zu kommen, Schülern dennoch etwas beizubringen und dabei auch (zumindest teilweise) erfolgreich zu sein. Unterrichtsplanung bedeutet dann den Versuch, bereits im Voraus denkbare Reaktionen der Adressaten zu assoziieren und mögliche Antwortmuster für den Umgang mit ihnen in der Interaktion bereit zu halten.

Am Beispiel der Sozialarbeit zeigen Schütze u. a. auf, dass pädagogisches Handeln zwangsweise auch zu Fehlentscheidungen führt und die Gefahr des Zweifels an der eigenen professionellen Rolle in sich trägt (Schütze u. a. 1996, S. 187). Übertragen auf den Lehrerberuf erfordert das unvermeidliche (temporäre) Scheitern der pädagogischen Beziehung erhebliche selbstregulative Fähigkeiten (z. B. Frustrationstoleranz). Scheitern ist auch Folge der für den Lehrerberuf typischen, geringen Anerkennung beruflicher Leistungen. Es erscheint daher notwendig, Irritationen des professionellen Selbstverständnisses durch Anerkennung von Leistung zu vermeiden (Pfadenhauer 2003). Infolge dessen wären Lehrkräfte stets auf der Suche nach Möglichkeiten, ihre Leistungen zu demonstrieren: gegenüber den Schülern, deren Eltern, dem Kollegium oder der Schulleitung. Die Lehrer-Schüler-Beziehung wäre dann korrespondierend zum Grundprinzip eines Verhältnisses zwischen Therapeuten und Klienten auch eine Beziehung zwischen Experten und Laien.

Von einem unterrichtspraktischen Theorieansatz lassen sich nur schwer handlungsanleitende Konsequenzen ableiten (Reinisch 2009, S. 36). Dies führt zur unterstellten Untauglichkeit erziehungswissenschaftlicher Theorie für die Praxis oder zur problematischen Rezeption der Theorie durch Lehrkräfte (Euler 1996; Heid/ Harteis 2005). Die soziologisch-systemtheoretisch orientierten Ansätze haben empirisch-rekonstruktive Forschung initiiert, welche die theoretischen Annahmen aus Sicht der jeweiligen Vertreter untermauern (Gehrmann 2003, S. 94-102). Kurtz (2000, S. 187) spricht vom Ende der Profession, das er mit einem Aufweichen der Hierarchie von Leistungsrolle und Klientenrolle (Lehrer vs. Schüler) begründet. Wernet (2003, S. 115) verabschiedet sich von Professionalität und Professionalisierung als Möglichkeiten des Pädagogen, da der Lehrer nicht länger Experte für Vermittlung, sondern von der universalistisch-unpersönlichen Leistungsorientierung des Einzelnen abhängig sei. Damit stellt sich aus soziologisch-systemtheoretischer Sicht die Frage, ob »Professionalität

tät« überhaupt mehr sein kann als eine »Steigerungsformel« (Reh 2004, S. 368) zur Beschreibung einer allgemein gewünschten Verbesserung pädagogischer Arbeit.

In der Literatur werden verschiedene Dimensionen von Professionalität diskutiert (Bastian u. a. 2000). Als eine Dimension sei hier exemplarisch die Gender-Perspektive genannt. Frauen waren noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts faktisch vom Lehramt an höheren Schulen ausgeschlossen. Auch heute machen sie an Gymnasien nur gut die Hälfte des Lehrpersonals aus, an den Grund- und Hauptschulen aber sind mehr als drei Viertel der Lehrkräfte weiblich (Horstkemper 2000, S. 91). Während im Zusammenhang mit Lehrkräften in den Medien meist vom »Lehrer« die Rede ist (literarische Figuren, Seriedarsteller usw.) ist der Beruf in der Realität durch Lehrerinnen dominiert. Ein geschlechterspezifischer Zugang sieht die Professionalisierung im Lehrerberuf daher gebunden an die »systematische Reflexion und Dekonstruktion der hierarchischen Geschlechterdifferenz« (ebd., S. 87). Der Lehrerberuf hat sich von einer klassischen Männerdomäne hin zu einem Tätigkeitsfeld entwickelt, in dem überwiegend Frauen arbeiten. Dieser Prozess wurde als Demokratisierung und Humanisierung des Schullebens gedeutet (Fischer u. a. 1996) oder als fragwürdig hinsichtlich der zunehmend fehlenden männlichen Identifikationspersonen für Jungen kritisiert (Schwänke 1988). Von einer Dominanz der Frau im Berufsfeld Schule könne nicht die Rede sein, da Frauen erheblich seltener in »höheren« Schularten oder auf Funktionsstellen arbeiten (Hänsel 1995; Lundgreen 1999). Außerdem arbeiten Lehrerinnen häufiger in Teilzeit. In jüngster Zeit scheint dies nicht länger haltbar, da viele Schulleitungsstellen von Frauen besetzt werden. Solche Überlegungen gründen auf einer differenztheoretischen Annahme darüber, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf auf unterschiedliche Weise verstehen und ausüben (Kansteiner-Schänzlin 2002). Möglicherweise verstärkt eine solche Differenzannahme die Reproduktion hierarchischer Geschlechterunterschiede sogar (Hagemann-White 1993).

Strukturtheoretisches Verständnis von Professionalität

Unter Aufnahme grundsätzlicher Überlegungen der soziologisch-systemtheoretischen Modelle werden diese in den 1990er Jahren zunehmend durch das strukturtheoretische Professionalitätsverständnis abgelöst (Bauer u. a. 1996; Helsper 1996; Wagner 1998; Combe/Kolbe 2004; Helsper 2004; Carlsburg/Heitger 2005; Wernet 2005; Gensicke 2006; Czerwenka 2007; Helsper 2011). Dieses ist gegenwärtig das dominierende handlungstheoretisch basierte Denkmodell in der Professionalitätsdebatte (Reh 2004, S. 360). Aus strukturtheoretisch-rekonstruktiver Sicht ist der Lehrerberuf durch ein Bündel von Widersprüchen, Paradoxien und Antinomien (Ungewissheitsantinomie etc.) geprägt (Combe/Helsper 1996a). Auf diese konstitutiven Anforderungssituationen des Lehrerberufs muss die Lehrerbildung vorbereiten. Die Permanenz des Widerspruchs kann durch keine Entscheidung der Lehrperson das pädagogische Problem auflösen (kritisch hierzu: Carle 2000). Eine entscheidende Komponente der Lehrerbildung müsste demnach die selbstreflexive Arbeit am »professionellen Selbst« sein, etwa durch Übungen der Kasuistik (Helsper 2000). Auf diese Weise gewinnt wissenschaftliches Wissen an lebensgeschichtlicher Bedeutung – mit den Widersprüchen kann produktiv umgegangen werden.

Prominentester Vertreter dieses Ansatzes ist Werner Helsper, der Lehrerhandeln im Anschluss an die Theorie professionellen Handelns nach Oevermann (1996) als quasi-therapeutische Tätigkeit versteht, die im Pflichtschulwesen zwangsläufig zu Dilemmasituationen führt

und so die Entwicklung von Professionalität im Lehrerberuf weitgehend verhindert (Helsper 1996; 2002; 2004; Radtke 2004). So wie sich der Patient in der Psychoanalyse seinem Therapeuten vollständig öffnet und das Setting der therapeutischen Beziehung akzeptiert, wird im Unterricht der Schüler durch die Sozialbeziehung als ganze Persönlichkeit thematisiert (zusammenfassend: Baumert/ Kunter 2006, S. 470). Die Lehrkraft gerät in einen unauflösbaren Widerspruch zwischen emotionaler Nähe zu den Lernenden und den Leistungsanforderungen, die das Setting Schule an sie stellt. Ein professionelles Verhältnis kann nach Oevermann aber nur gelingen, wenn – dem Leidensdruck des Patienten in der therapeutischen Beziehung gleich – die Schüler freiwillig, gleichsam aus epistemischer Neugier und Eigeninteresse in eine pädagogische Beziehung mit der Lehrperson eintreten. Die allgemeine Schulpflicht verhindert in diesem Verständnis eine Professionalisierung des Lehrerberufs.

Helsper (2002; 2004) beschreibt konstitutive Antinomien des Lehrerhandelns, z. B. das begründete Entscheiden unter Ungewissheit, die subsumtive Einordnung pädagogischen Geschehens unter allgemeine Kategorien trotz seiner Individualität, die Spannung zwischen Vermittlungsversprechen und Erfolgsrisiko einer Intervention, das Verhältnis zwischen gewünschter Nähe und geforderter Distanz oder die Spannung zwischen notwendiger Intersubjektivität des Wissens und der Subjektivität der Lebenswelt der Schüler. Die Antinomie »Nähe vs. Distanz« etwa sieht die Lehrkräfte vor der Herausforderung, Schülern einerseits nahe sein zu wollen (sich mögen, freundschaftlich auskommen), andererseits aber eine professionelle Distanz wahren zu müssen (um bei der Beurteilung oder im Blick auf körperliche Nähe Grenzen zu bewahren). Lehrkräfte sind im Anschluss an Helsper daher gezwungen, widersprüchliche Entscheidungen zu treffen. Er sieht die Notwendigkeit, in der gegenwärtigen Schulstruktur ein Arbeitsbündnis zwischen Lehrenden und Lernenden immer neu auszuhandeln, wobei dies scheitern und damit zu Belastungen führen könne (Helsper 2004, S. 63-65).

Sabine Reh (2004) bekräftigt im Anschluss an die strukturtheoretische Debatte Überlegungen, sich nicht vollständig vom Professionalitätsbegriff abzuwenden, sondern pädagogische Professionalität im handlungsorientierten Denken als »Reflexivität« zu verstehen. Sowohl die Selbstreflexivität des einzelnen Pädagogen, als auch die Reflexivität der pädagogischen Professionen als Systeme definieren das Professionelle des Lehrers oder Berufsstandes. Dazu gehören eine biografische Standortklärung und Sinnggebung sowie die Vermittlungsleistung zwischen eigenen Ansprüchen und Erwartungen der Adressaten (Reh 2004, S. 364). Die Entwicklung von Professionalität der Lehrertätigkeit kann daher nach einem konsequenten Weiterdenken der handlungsorientierten Ansätze (strukturtheoretisch; interaktionistisch) als »Steigerung von Reflexivität« (Reh 2004, S. 369) verstanden werden.

Eine streng strukturanalytische Deutung von Lehrerhandeln reduziert Unterricht auf das Vermeiden von Psychopathologien in einer erzwungenen Sozialbeziehung. Tenorth kritisiert daher zu Recht eine solche »Generalisierung der Erziehungserwartung gegenüber Lehrern und Schule« (2006, S. 585), die den Zugang Hespers überhaupt erst erzeuge. Tatsächlich gibt es zunächst keine Brücke zwischen dem strukturtheoretischen Professionsverständnis und dem Interesse der vorliegenden Arbeit, letztlich die Professionalitätsentwicklung in der Lehrerbildung zu stärken. Ein Erwerb berufsspezifischer Kompetenzen erscheint nach diesem Zugang regelrecht unmöglich (Baumert/ Kunter 2006, S. 472). Zugleich verbindet sich mit ihm der Vorwurf eines strukturellen Theoriedefizits in der Pädagogik insgesamt (Luhmann/ Schorr 1979), der Annahme, pädagogisches Handeln würde sich den Möglichkeiten technischer Rationalisierung entziehen und systematisch-theoretische Überlegungen seien wegen

der Spezifik des Einzelfalls hinfällig. Insgesamt lassen sich im Anschluss an Helsper (2004, S. 304) vier plausible Beobachtungen zur Professionalitätsfrage formulieren:

- Professionalität als Begriff normativ übersteigter Erwartungen an pädagogisches Personal wurde konsequent kritisiert (Tenorth 1990);
- Die Vielfalt pädagogischer Arbeitsfelder und ihrer Adressaten lässt vermuten, dass ein einheitliches Verständnis von Professionalität kaum zu halten ist (Combe/ Helsper 1996a);
- Der strukturtheoretische Ansatz wird zunehmend aufgrund konkurrierender Ansätze kritisiert (Lenzen 1997);
- Die »Entgrenzung« (Veralltäglichung) des Pädagogischen sieht pädagogisches Denken und Handeln losgelöst von der Erziehungswissenschaft und führt zur Auflösung des Professionalitätsgedankens (Kade 1997).

Kompetenzorientiertes Verständnis von Professionalität

Parallel zu der oben beschriebenen und soziologisch-systemtheoretisch inspirierten Entwicklung bietet die (Wissens-)Psychologie schon früh einen alternativen Ausgangspunkt zur Annäherung an die Frage nach Professionalität an (DeGroot 1965; Chase/Simon 1973). Professionalität und Expertise werden weitgehend gleichgesetzt (Reinisch 2009, S. 37). Einschlägige Arbeiten gehen davon aus, dass Lehrpersonen erfolgreich unterrichten, weil sie auf ein Repertoire an ähnlichen Fällen erfolgreich durchgeführten eigenen Handelns (»Können«) rekurrieren, so in Unterrichtssituationen Handlungsmöglichkeiten erkennen (»fine tuning«) und nach ihnen handeln (McNaer 1978; 1979). Möglich ist dies, weil das Handeln von Lehrpersonen auf erfahrungsgestützten, kognitiv repräsentierten Mustern beruht. Diese werden durch ereignisreiche Situationen ausgebildet. Die Wahrnehmung von Lehrkräften ist kategorial organisiert – sie erfassen eine komplexe Situation als Ganzes (Dreyfus/Dreyfus 1987; Bromme 1992; Bromme 1997). Ihr aus »Ereignisschemata« bestehendes Wissen beruht auf Erfahrungen, die mit dem operativen Können untrennbar verbunden sind. Damit erweist sich Professionalität stets als domänenspezifisch und von individueller Erfahrung abhängig (Waldmann 1996; Seifried/Ziegler 2009). Ein professioneller Lehrerhabitus oder ein »Lehrerethos« (Oser 1987; Terhart 1987; Zutavern 2001) können daher nicht alleine akademisch gelehrt werden.

Mit den Arbeiten Shulmans zur Kategorisierung von Lehrerwissen entsteht die Lehrerkognitionsforschung (Shulman 1986). Es schlossen sich Studien zur Bedeutung von Lehrerwissen für das unterrichtliche Handeln an (Leinhardt/ Greeno 1986; Berliner 1987). Diese angloamerikanischen Zugänge wurden insbesondere durch die Arbeiten von Terhart (1991) und Bromme (1992; 1997) für den deutschsprachigen Raum erschlossen und werden seitdem verstärkt diskutiert. Die Taxonomie Shulmans erfährt in der aktuellen Diskussion um Professionswissen als Teil der Lehrerexpertise insgesamt eine breite Zustimmung (Baumert/ Kunter 2006; Lipowsky 2006; Blömeke u. a. 2008c).

Kontrovers ist die Anschlussdiskussion an wissenspsychologische Forschung. Die Idee, aus dem Wissen über den Lernprozess auf dem Weg des Novizen zum Experten im Lehramt ein Curriculum herleiten zu können, wurde bald verworfen (Koch-Priewe 2002, S. 3). Vielmehr hat sich die gegensätzliche Auffassung durchgesetzt: Die Lehrerbildung muss Kreativität und Flexibilität schulen, um künftige Lehrpersonen auf die vielgestaltigen und stets neuen Herausforderungen des Berufsalltags vorzubereiten (Floden/ Clark 1991). Denn Unterricht als komplexes Geschehen ist gekennzeichnet durch Mehrdimensionalität, Nichtvoraussagbarkeit, Unmittelbarkeit und simultanes Ablaufen mehrerer Prozesse (Doyle 1995). Es ist anzunehmen, dass nur eine an der Reflexion von Handlungsalternativen ausgerichtete Lehrerbil-

derung der Reproduktion vermeintlich altbewährter Handlungsmuster und Routinen vorbeugt (Kolbe 1997).

Nach Prange (2000) und Tenorth (2006) organisiert Schule einen langfristigen und systematischen Wissenserwerb, in dem erfolgreiches Lehrerhandeln die Regel, nicht die Ausnahme ist. Weil in Westeuropa Schulpflicht besteht, wird allzu leicht übersehen, welches Monopol die Schule für den Wissenserwerb Heranwachsender faktisch hat (Baumert/ Kunter 2006). Lehrerhandeln ist aus dieser Sicht die Folge eines Erwerbs professioneller Kompetenzen, wobei die Vorbereitung auf das Unterrichten als »Kerngeschäft« besonders bedeutsam ist (Blömeke 2002, S. 42; Baumert/ Kunter 2006, S. 473; Tenorth 2006, S. 585; Krauss 2011). Im Anschluss an Herbart (1806) gibt es zugleich aber keinen Unterricht, der nicht auch erzieht. Lehrkräfte erziehen automatisch, indem sie Schüler vor kognitive Herausforderungen stellen, Reflexivität einfordern, Argumente erwarten, Regeln durchsetzen, Konflikte bewältigen oder Verantwortung einfordern. Baumert/ Kunter (2006, S. 473) weisen darauf hin, dass Kompetenzen auf die »professionelle Erfüllung der Berufsaufgabe« insgesamt zielen und kritisieren daher die etwa in den Standards der Kultusministerkonferenz (»KMK-Standards«) vorgenommene Trennung in Kompetenzen des Erziehens und Unterrichtens (vgl. S. 49).

Professionalität entwickelt sich im kompetenzorientierten Verständnis entlang internaler und externaler Dimensionen. Zu den internalen Dimensionen gehören etwa die kognitiven, emotionalen und motivationalen Voraussetzungen von Lehrkräften (Hascher/ Krapp 2009; Krapp/ Hascher 2009; Minnameier 2009), berufsspezifische Überzeugungen (Sembill/ Seifried 2009) oder ihr professionelles Ethos (Oser 2009). Mit externalen Dimensionen sind Prozesse der Berufswahlentscheidung und die Entwicklung im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen (Erstausbildung an Hochschule und Seminar sowie Fort- und Weiterbildung) angesprochen. Eingebunden sind diese Entwicklungsprozesse in organisatorische Kontexte des Wohlfahrtsstaates, der Bildungspolitik und Bildungsökonomie.

Die zentrale Bedeutung des kompetenzorientierten Zugangs liegt im Vergleich zum strukturtheoretischen Ansatz darin begründet, dass der Prozess eines kumulativen Kompetenzerwerbs im Rahmen institutionalisierter Lehrerbildung die Ausbildungsmaßnahmen überhaupt erst rechtfertigt. Es wird der Erstausbildung eine positive Wirksamkeit hinsichtlich der Handlungsfähigkeit angehender Lehrkräfte im beruflichen Alltag unterstellt. Der Kompetenzansatz orientiert sich am Aufgabenprofil des Lehrerberufs und fragt, wie berufsrelevante Kompetenzen in der Ausbildung angebahnt bzw. entwickelt werden können. Damit basiert er auf der empirischen Entscheidungsgrundlage der Schul- und Unterrichtsforschung. Eine wichtige Rolle kommt dabei der fachdidaktischen Forschung zu, zumal Ergebnisse der CoActiv-Studie (vgl. S. 37) darauf hinweisen, dass fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen der Lehrpersonen vermutlich von größerer Bedeutung für das Lernen der Schüler sind als das pädagogische Wissen der Lehrkraft (Brunner u. a. 2006). Eine Studie prüft derzeit, welche Bedeutung dem bildungswissenschaftlichen Wissen überhaupt für die berufsspezifische Kompetenzentwicklung im Lehramt zukommt (Kunter/ Baumert u. a. 2009).

Berufsbiografisches Verständnis von Professionalität

Der wissenschaftliche Diskurs um ein strukturtheoretisches oder kompetenzorientiertes Verständnis von Professionalität stößt mit Blick auf die Aufgaben der institutionalisierten Lehrerbildung an Grenzen. Die Lehrerbildung hat sich noch nie einseitig an einer der beiden Sei-

ten ausgerichtet. Dem strukturtheoretischen Ansatz wird sie darin gerecht, dass sie seit ihrer Akademisierung immer Schlüsselqualifikationen wie Handlungsfähigkeit in variablen Situationen oder Reflexionsvermögen implementierte, die als wichtige Eigenschaften angehender Lehrpersonen galten. Auch die Fallarbeit (Kasuistik) ist etwa im Rahmen der Vorbereitung von Unterrichtshospitationen vielerorts Teil der Lehrerbildung. Andererseits beansprucht die Ausbildung, ihren Studierenden auch »Handwerkszeug« für die Berufsausübung mitzugeben. In Seminaren zur Unterrichtsplanung oder zu Unterrichtsmethoden etwa zeigt sich diese Bemühung um Anbahnung berufsspezifischer Kompetenzen.

Es erscheint daher aus Sicht der Lehrerbildung kaum plausibel, die beiden Zugänge zu pädagogischer Professionalität als kontradiktorischen Widerspruch aufzufassen, wie dies im wissenschaftlichen Diskurs weitgehend der Fall ist. Trotz der Konjunktur des kompetenzorientierten Ansatzes kann von einem strukturanalytischen Ansatz gelernt werden, dass der Einzelfall nicht von Verallgemeinerungen verschleiert werden darf. Kompetenzerwerb vollzieht sich weder in der Schule noch in der Lehrerbildung gleichförmig, sondern ist ein Prozess, in dem das Individuum unterschiedliche Lernschritte vollzieht. Der strukturtheoretische Ansatz sensibilisiert dafür, dass selbst wohl begründete Maßnahmen in der Lehrerbildung nicht zwingend Erfolg haben müssen. Schließlich gibt er zu bedenken, dass die Qualität eines Lehrerbildungsmodells nicht ausschließlich an der Unterrichtsleistung der Lehrkräfte gemessen werden darf, sondern den Ausbildungsprozess einschließen muss.

Terhart (2002, S. 102) spricht von einer »pragmatischen Professionalität« im Lehrerberuf im Sinne lebenslanger Bereitschaft zur Veränderung bzw. professionellen Weiterentwicklung. Berufliches Handeln müsse sich auf unterschiedliche Leitbilder beziehen, die sich aufgrund tatsächlicher beruflicher Anforderungen bewährten. Dieses Verständnis artikuliert Professionalität als ein »berufsbiografisches Entwicklungsproblem«. Professionalität setzt dann voraus, dass sich Lehrkräfte hinsichtlich ihrer berufsspezifischen Kompetenz nie als »fertig« betrachten, sondern offen sind für notwendige berufsbiografische Veränderungen, welche sich auch durch die Reflexion von Berufserfahrung vollziehen. In der Annahme, Selbstreflexivität sei eine Kompetenz, berühren sich der strukturtheoretische und kompetenzorientierte Ansatz, obgleich die Vertreter beider Argumentationslinien mit divergierenden Begrifflichkeiten arbeiten. Gleichwohl kann die im strukturtheoretischen Denken mit »Reflexivität« bezeichnete Eigenschaft kompetenztheoretisch auch als erlernbare Fähigkeit gedeutet werden.

Diese Beobachtung legt nahe, die vordergründig unauflösbare Konkurrenz beider Ansätze aufzulösen. Als gewinnbringender und integrativer Ansatz bietet sich an, pädagogische Professionalität als Produkt berufsbiografischer Entwicklung aufzufassen. Professionalität entsteht dann in der wissens- aber auch erfahrungsgestützten produktiven Verarbeitung beruflichen Erlebens. Ein solches berufsbiografisches Entwicklungsmodell der Lehrerkompetenz impliziert empirische sowie normative Elemente und verweist auf die Entwicklungsdynamik der Anbahnung und Entfaltung von Professionalität. Die Professionalitätsentwicklung erfolgt im biografischen Verlauf entlang verschiedener Dimensionen, welche exemplarisch in einem Sammelband nachvollzogen werden können (Bastian u. a. 2000). Dort werden generelle Überlegungen zum Verhältnis von Professionalität und Geschlecht, Interaktion oder Schulentwicklung vorgestellt. Der berufsbiografische Ansatz ist fundiert und etabliert (Terhart 1995; Kraul u. a. 2002; Reh 2003; Fabel/Tiefel 2004; Hartz 2004; Kunze/Stelmaszyk 2004; Ellger-Rüttgard/Wachtel 2010), bislang aber nicht für den Professionalitätsdiskurs bestimmend.

1.1.3 Kompetenzen und Kompetenzmodelle

In Deutschland wird intensiv darüber diskutiert, wie Lehrkräfte in der Lehreraus-, fort- und Weiterbildung Kompetenzen erwerben und welche Bedeutung diese Kompetenzen für Unterrichtsqualität sowie Schulentwicklung haben (Scheunpflug u. a. 2006, S. 465). Drei wesentliche Entwicklungen sind für die intensive Kompetenzdebatte verantwortlich: der Bologna-Prozess, der im Zuge der Neustrukturierung der Lehrerbildung auf eine Optimierung zielt; die Ergebnisse der (internationalen) Schulleistungsvergleichsstudien, die auf eine zentrale Rolle der Lehrperson für den Lernerfolg der Schüler verweisen sowie das zunehmende Bewusstsein um die Belastungen im Lehrerberuf.

Es gibt viele Bestrebungen, das Konstrukt Kompetenz in Bezug auf den Lehrerberuf zu definieren (Erpenbeck/Heyse 1999; Bergmann u. a. 2000; Frey 2006; Frey/Jung 2011). Gemeinsam ist den Ansätzen die Annahme, dass eine kompetente Lehrperson etwas kann, handlungsfähig ist und sowohl für sich als auch für andere Verantwortung übernimmt. »Sie besitzt die Kompetenz, so tätig zu werden, dass sie eine Absicht, ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln mit Bezug auf konkrete, die jeweiligen Handlungssituationen bestimmende Bedingungen, zu erreichen vermag« (Frey 2006, S. 31). Kompetent ist im Lehrerberuf demnach, wer die Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzt, Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsbewusst zu lösen, sein Vorgehen zu reflektieren sowie zu bewerten vermag und dabei das eigene Verhaltensrepertoire weiterentwickelt. In diesem Verständnis herrscht zwischen einzelnen beruflichen Kompetenzen eine Interdependenz. Die Vernetzung der Teilkompetenzen führt in einem langen und kumulativen Prozess zu umfassender Handlungskompetenz, die verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten integriert. Solche »funktionale Kompetenzen« für den Lehrerberuf schlagen sich in der gängigsten Definition nieder: Kompetenzen sind »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert 2001, S. 27-28). Gängig ist die ursprünglich aus der Berufspädagogik stammende und von Weinert (2001) vertretene Einteilung in vier Kompetenzbereiche: Fach-, Personal-, Sozial- und Methodenkompetenz. Im Sinne der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften können diese wie folgt verstanden werden:

- *Fachkompetenz* beinhaltet fachspezifische Fähigkeitskonzepte, die aufgrund des ständigen disziplinären Wandels Weiterbildung erfordern. Sie ist Grundlage für die Spezialisierung einer Person zum Experten (Oser 1997a; Terhart 2002; Frey 2006, S. 33);
- *Methodenkompetenz* beinhaltet Fähigkeitskonzepte, die eine Person denk- und handlungsfähig machen, z. B. Analysieren, Strukturieren, Reflektieren oder Modifizieren (Frey u. a. 2005; Frey 2006, S. 33).
- *Sozialkompetenz* beinhaltet Fähigkeitskonzepte, die eine kooperative Lösung von Problemen, verantwortungsvolle Realisierung von Zielen sowie Kommunikations- bzw. Konfliktlösekompetenz ermöglichen (Schuler/Barthelme 2001; Frey 2006, S. 33);
- *Personalkompetenz* beinhaltet Fähigkeitskonzepte wie Tugenden, Überzeugungen, Werthaltungen, Selbsteinsicht, Entscheidungskompetenz etc., die ein selbstständiges, verantwortliches und motiviertes Handeln ermöglichen (Frey 2006, S. 33).

Gängige Kompetenzmodelle

In Anlehnung, in Erweiterung oder in kritischer Auseinandersetzung mit dieser vierteiligen Kategorisierung entwickelten sich verschiedene Kompetenzmodelle, deren gängigste nachfolgend kurz skizziert werden. Die vorliegenden Kompetenzmodelle verstehen Kompetenz als eine »latente (kognitive) Fähigkeit« (Lehmann-Grube/Nickolaus 2009, S. 63), die nicht direkt messbar ist. Alle Modelle einer Operationalisierung von Lehrerkompetenz zielen daher auf eine Abbildung der im Beruf zu bewältigenden Anforderungen. Der Grad an Bewältigung oder Nichtbewältigung der Anforderungssituationen des Lehrerhandelns (Performanz) lässt dann Rückschlüsse auf die tatsächliche Kompetenz im Sinne der kognitiven Leistungen zu. Durchgesetzt hat sich in der empirisch-pädagogischen Forschung, die Grundmuster von Lehrerkompetenz als Variablenausprägungen erfolgreichen Handelns zu bestimmen. Dabei wird etwa das berufliche Selbstverständnis im Verlauf der professionellen Entwicklung erfasst (Ziegler 2004; Arnon/Reichel 2007). Bislang sind gängigen Kataloge zur Beschreibung berufsrelevanter Kompetenzen für den Lehrerberuf theorie- und erfahrungsgestützte Konstrukte und können damit aus Sicht der Schulwirklichkeit niemals vollständig sein. Insbesondere stets wechselnde Anforderungen (Situationsbezug) machen es schwierig, elementare Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Lehrperson zu erfassen. Es sind unbedingt empirisch gesicherte Kompetenzbeschreibungen und -kataloge notwendig, um eine solide Basis für deren Erfassung zu haben (Bedarfsanalyse: Was ist Teil erfolgreichen Lehrerhandelns?). Nur so kann ein möglichst breites Spektrum an relevanten Kompetenzen abgedeckt werden. Dabei handelt es sich jedoch um ein eigenes Forschungsfeld, das hier nicht vertieft werden kann. Die nachfolgend vorgenommene Zusammenschau gängiger Kompetenzmodelle ist daher nur eine Hilfskonstruktion, um ein möglichst breites Kompetenzspektrum in den Blick zu nehmen, denn bislang fokussiert die Forschung meist nur auf einzelne Kompetenzfacetten (Lehmann-Grube/Nickolaus 2009, S. 63).

Das *Konzept der Unterrichtsexpertise* unterscheidet vier Wissensbereiche als zentrale kognitive Kompetenzen der Lehrerexpertise: Klassenführungsbezogenes Wissen, Unterrichtsmethodisches Wissen, Sachwissen und diagnostisches Wissen (Weinert u. a. 1990, S. 190). Im Zuge ihrer Nutzung im Unterricht werden die Wissensbereiche miteinander verknüpft. Die empirische Prüfung des Modells zeigt, dass sich der Lernerfolg der Schüler unabhängig von Kontextmerkmalen durch eine hohe Ausprägung der vier Variablen (Wissensbereiche) vorhersagen lässt. Das Konzept und seine empirische Prüfung kann als einer der ersten Versuche gelten, Forschung zur Lehrerexpertise für die Unterrichtsforschung nutzbar zu machen.

Andreas Frey entwickelt im Anschluss an das Modell von Weinert ein *hierarchisch-sequenzielles Handlungsmodell*, das er für die Analyse der Kompetenzstruktur Lehramtsstudierender nutzt. Es vermag zwar viele für den Lehrerberuf relevante Kompetenzen zu integrieren, zugleich aber ermöglicht es keine ausreichende Differenzierung einzelner Kompetenzbereiche. Frey versteht unter Kompetenz neben Fähigkeiten und Fertigkeiten auch die normativ bewertete Verantwortung, die Personen besitzen müssen, um im kompetenten Sinne handlungsfähig zu sein (Frey 2004, S. 904). Kompetenz meint also keinen statischen oder gar endgültigen Zustand, sondern den kontinuierlichen Erwerb von Fähigkeiten, die die von Lehrern zu bewältigenden beruflichen Aufgaben berücksichtigen. Aus diesen Aufgaben ergibt sich eine notwendige und entwickelbare Fähigkeitsstruktur (Terhart 2007, S. 45).

Trotz der intensiven Beschäftigung mit der Frage, welches Handlungswissen und welche beruflichen Kompetenzen für den Lehrerberuf die entscheidenden sind (Brophy 2000; Klieme 2003; Baumert/Kunter 2006), kann von keinem Konsens in deren Beantwortung ausgegangen werden. Fritz Oser hat daher vergleichsweise früh versucht, einen induktiven Weg hin zu Standards für Lehrpersonen zu beschreiten (Oser 1997a; 1997b; Oser/Oelkers 2001; Oser 2002). Er versteht unter »Standards« sowohl hochprofessionelle Kompetenzen wie auch den Maßstab für deren Erreichung (Baer u. a. 2006, S. 139): Standards sind »Fähigkeiten, die theoretisch fundiert sind, hinsichtlich derer es Grundlagenforschung gibt, die kriteriell evaluierbar sind und die auf einer gelebten Praxis beruhen« (Oser 1997b, S. 210). Oser definiert 88 Standards, die zwölf Gruppen zugeordnet werden können. Diese Standards entsprechen einem pädagogisch-psychologisch fundierten Kompetenzmodell. Es setzt voraus, dass Standards theoretisch fundiert, empirisch bewährt, graduierbar, praktisch relevant und schließlich auch lehr- und lernbar sind (Baumert/Kunter 2006, S. 478). Kompetenzen werden hier also zu Standards, indem ein mehr oder minder starker Erwerb der Kompetenzen im Rahmen der Lehrerbildung erwartet wird. Grundlage für Osers Kompetenzmodell war eine groß angelegte Expertenbefragung, die zu einem Kompetenzkatalog führte, der schließlich durch den Filter »praktisches Lehrerhandeln« reduziert wurde. Er beschreibt zwar auch sogenannte »fachdidaktische Kompetenzen«, die aber bei genauer Durchsicht »nur« als allgemein-didaktische Kompetenzen aufgefasst werden können. Eine Interpretation und Weiterführung dieser Standards aus Sicht der einzelnen Fachdidaktiken ist notwendig. Auch die anderen Standards sind eher allgemeine Anforderungen an den Lehrerberuf und die Lehrerbildung auf mittlerem bis hohem Abstraktionsniveau.

In der Tradition des obigen Ansatzes wählt auch Lipowsky bei der Operationalisierung überfachlicher Kompetenzen die berufspraktischen Anforderungen im Lehramt als Ausgangspunkt. Er geht davon aus, dass die subjektive Wahrnehmung des Kompetenzerwerbs durch Lehramtsstudierende Einfluss auf die spätere Berufszufriedenheit, Selbstsicherheit beim Unterrichten usw. hat (Lipowsky 2003, S. 150). Solche Annahmen werden durch ähnliche Ansätze gestützt (Gehrmann 2003; 2007). Der studienbezogene Kompetenzerwerb wird über vier Bereiche erhoben: (1) Unterrichtsplanung und -durchführung, (2) didaktisch-pädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten, (3) wissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten, (4) überfachliche und personale Kompetenzen (Lipowsky 2003, S. 150-152). Im Sinnes der hier praktizierten Forschung zur Kompetenz über berufsspezifische Anforderungen und Merkmale sowie über den methodischen Zugang der Kompetenzselbsteinschätzung ist eine Vielzahl an Studien durchgeführt worden, auf die später eingegangen wird (vgl. 4.4.1, S. 372).

Für die empirische Forschung erweist sich ein spezifischeres Kompetenzmodell als hilfreich, wie es im Forschungsprojekt *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz (CoActiv)* für den Mathematikunterricht entwickelt wurde (Krauss u. a. 2004; Brunner u. a. 2006). Die Gruppe um Jürgen Baumert geht zwar zunächst auch von einem breiten Kompetenzmodell aus, zielt aber im Vergleich zu Freys Modell ausschließlich auf die untere Hierarchieebene (vgl. Abbildung 2, S. 40). Das ermöglicht einen empirischen Zugang in der Tiefe, während Freys Untersuchung breit angelegt war. Beide Vorgehensweisen erscheinen sinnvoll und müssen sich wechselseitig ergänzen (Terhart 2007, S. 48). Der Grad an professioneller Entwicklung Lehramtsstudierender kann letztlich allerdings nur an einzelnen Kompetenzfacetten nachvollzogen werden. Erst die Synopse zahlreicher einzelner Aspekte kann die komplexen Ent-

wicklungsprozesse nachzeichnen. Damit erscheint ein detailliertes Kompetenzmodell die bessere Ausgangsbasis für eine Operationalisierung zu sein.

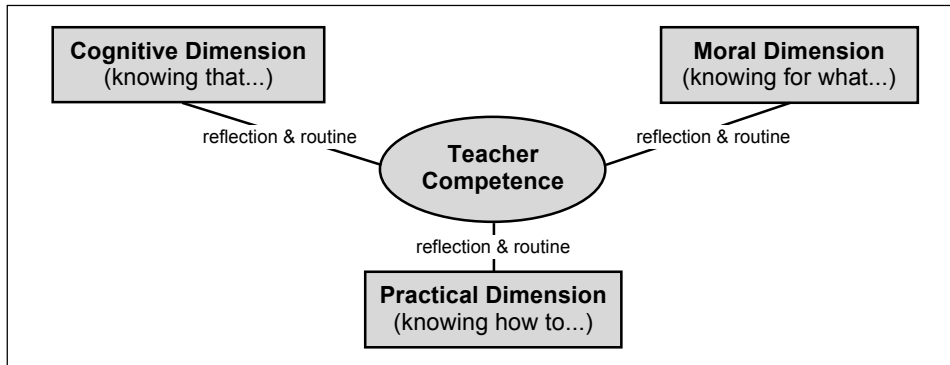
Ein weiteres Modell versteht professionelles Lehren als »Spezialfall von Kommunikation«, Lehrerkompetenz demzufolge als ein »Gefüge aus Einzelkompetenzen in einem aufeinander bezogenen Handlungssystem« (Girmes 2006, S. 20-21). Sollen Standards für professionelles Lehrerhandeln definiert werden, müssen diese sagen, »welche Aktivitäten mit welchen Qualitätsansprüchen in welchem [sic] Handlungsfeldern unter Nutzung welchen Wissens und Könnens als Repertoire und unter Berücksichtigung welcher Bedingungen im Handlungsfeld stimmig und situationsgerecht miteinander verbunden werden sollen« (ebd., S. 22). Auf dieser Grundlage müsse die Lehrerbildung Lerngelegenheiten zu sechs wesentlichen Kompetenzbereichen schaffen. Diesen werden zehn Qualifizierungsaufgaben zugeordnet. Ein solches Curriculum könne zu einer modularisierten Basis-Ausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonen führen (ebd., S. 27):

- *Diagnostische Kompetenz:* (1) Lernmöglichkeiten der Adressaten wahrnehmen und berücksichtigen; (2) Die gesellschaftlichen Voraussetzungen für die eigene Lehrtätigkeit klären;
- *Institutionelle Kompetenz:* (3) Arbeitsbedingungen in Lehrorganisationen und Bildungsbereichen von Unternehmen klären und verantwortlich mitgestalten; (4) Lernumgebungen/ Lernräume gestalten;
- *Curriculare Kompetenz:* (5) Lehrvorhaben sachgerecht und kompetenzorientiert klären und konzipieren; (6) Lernaufgaben adressaten- und sachgerecht formulieren/ Lehr-Lernmittel und Medien herstellen;
- *Methodische Kompetenz:* (7) Lehr- und Lernprozesse gedanklich, material, medial und zeitlich vorplanen; Anfänge und Inszenierungen finden;
- *Personell-kulturelle Kompetenz:* (8) In Lernsituationen den eigenen Vorhaben und Prinzipien entsprechend handeln und sprechen; (9) Prinzipien für die eigene Rolle/ für eine Haltung gegenüber Lernenden finden;
- *Reflexive und evaluative Kompetenz:* (10) Formen prozessbegleitender und ergebnisbezogener Erhebung von Lern- und Lehrergebnissen zur Reflexion und zum Lernen nutzen; Ergebnisse im Blick auf Kriterien bewerten.

Während das vorangehende Modell Kompetenz aufgrund des sozial-kommunikativen Gefüges im Lehrerberuf modelliert, zielt das Kompetenzmodell von Ewald Terhart auf die inhaltliche Dimension der beruflichen Aufgaben (Terhart 1991; 1998; 1999; 2002; 2007). Er entwickelt ein innovatives Kompetenzmodell, das Vorzüge aufweist, in dem an die Curricula der Lehrerbildungsmodelle angeknüpft wird und damit nicht nur eine Perspektive für deren Evaluation, sondern auch für die Implementierung notwendiger Veränderungen im Sinne einer Qualitätsverbesserung eröffnet. Außerdem lässt er eine berufsbiografische Perspektive in sein Modell einfließen, die den Blick für einen Kompetenzerwerb jenseits der Messung von Outcomes weitet. Basis des Modells sind die Topologie eines Kerncurriculums für die Lehrerbildung (Inhaltsstandards) sowie die daran anschließende Taxonomie von Kompetenzfacetten (Wissen, Reflektieren, Kommunizieren, Beurteilen und Können). Eine dritte Dimension ist die zeitlich-berufsbiografische Perspektive einer Kompetenzgenese. Die Kompetenzentwicklung vollzieht sich in qualitativen Stufen (Dreyfus/ Dreyfus 1987). Berufliches Können (»knowledge in action«) ist daher ein Entwicklungsziel und nicht die abschließende Konsequenz aus einer absolvierten Erstausbildung. Ausgehend von den inhaltlichen Aufgaben einer Lehrkraft, wie sie etwa in den KMK-Standards für die Lehrerbildung beschrieben werden (KMK 2004), lassen sich drei zentrale Voraussetzungen für deren Erfüllung als Kompetenzdimensionen unterscheiden (vgl. Abbildung 1): (1) Cognitive Dimension (Wissens-Dimension): »Wissen über Ziele, Bedingungen, Abläufe, Implikationen und Folgen von Handlungen und Entscheidungen« (Terhart 2007, S. 49-50); (2) Moral Dimension (Motivations-Dimension): »Haltungen, Einstellungen, Motivationen, Absichten«, die als verbindlich und leitend

für das eigene Handeln gelten; (3) Practical Dimension (Könnens-Dimension): »Fähigkeiten und Routinen des Handelns, des Interagierens und des Entscheidens« zur Gestaltung und Bewältigung des Berufsalltags.

Abbildung 1: Model of Teacher Development



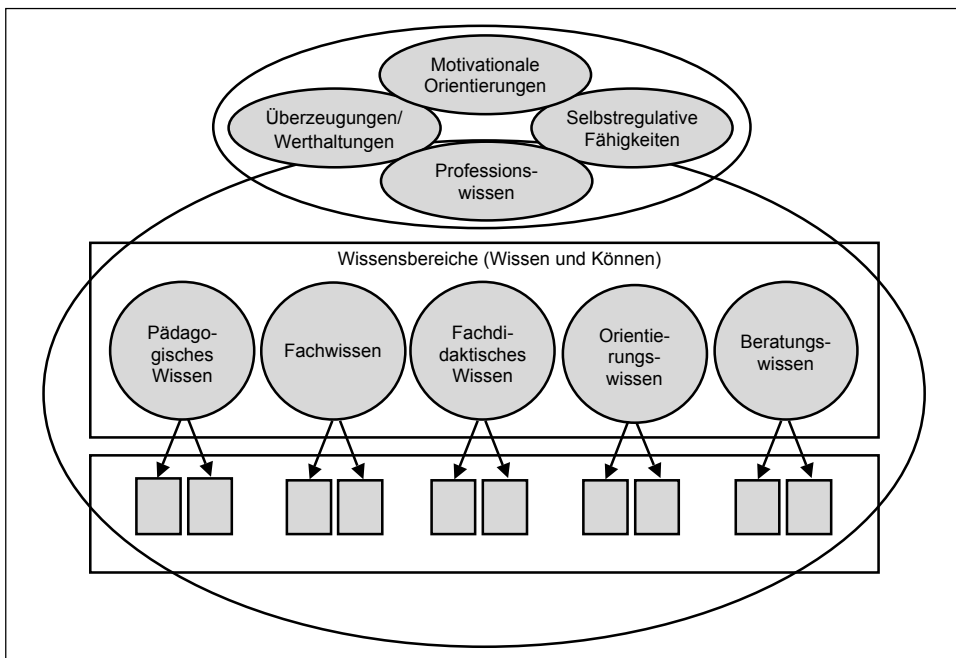
Quelle: Terhart 2007, S. 50.

Terhart versteht berufliches Handeln dann als kompetent, wenn es von einer Lehrperson selbstreflexiv überprüft und ggf. korrigiert wird. Die Geschwindigkeit des Kompetenzzuwachses und das Kompetenzniveau entlang der drei Dimensionen entwickelt sich individuell verschieden. Im Sinne der Qualitätssicherung erscheint es daher notwendig, Mindestniveaus zu definieren, die von eigenverantwortlich unterrichtenden Lehrkräften nicht unterschritten werden dürfen. Diese Minimalstandards können freilich nicht direkt von einem solch allgemeinen Modell abgeleitet werden, sondern müssen für einen spezifischen Kontext definiert werden (z. B. für das notwendige fachliche Wissen eines Mathematiklehrers an Gymnasien in Klassenstufe 10). Es sollte also ein »Möglichkeitsraum« (Terhart 2007, S. 51) aufgezeigt werden, in dem sich eine einzelne Kompetenz in der Realität zwischen einem Mindestniveau und einem nicht zu erreichenden Idealniveau entfalten kann. Dies setzt eine präzise Definition von Niveaustufen voraus, die durch Beispiele verankert und in ein empirisch fundiertes *Kompetenzmodell* überführt werden. Die Entwicklung solider Kompetenzmodelle setzt also sowohl theoretisch-normative Konstruktionsaufgaben, als auch eine empirische Überprüfung und Weiterentwicklung voraus. Nur durch ein solch kombiniertes Verfahren erscheint es möglich, Mindest-, Norm- und Idealwerte entlang einer bestimmten Kompetenz als Standards zu definieren und zu überprüfen.

Die gegenwärtige Diskussion prägt ein Beitrag maßgeblich, in dem Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006) unter Rückgriff auf frühere Arbeiten (Krauss u. a. 2004) ein heuristisches *Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf* entwickeln. Als Grundlage ziehen sie Arbeiten von Oser (2001) und Terhart (2002) heran. Den anderen Ansätzen fehle meist eine fundierte theoretische Basis (Baumert/Kunter 2006, S. 478). Ausgangspunkt sind Arbeiten von Shulman (1986; 1987) und seine Typologie professionellen Wissens von Lehrpersonen (vgl. 4.4, S. 370). Diese Klassifizierung rief eine größere Diskussion über die Struktur und Genese lehrerspezifischen Handlungswissens hervor, die im deutschsprachigen Raum insbesondere Bromme (1992; 1997) aufgenommen hat. Ausgehend von einer Anforderung

rungsanalyse des Unterrichts gelangt er zu seiner theoretischen Begründung professionellen Wissens. Bromme betont die Bedeutung der Fachinhalte für das Denken, Wissen und Handeln von Lehrkräften. Auf Basis der Arbeiten Shulmans wurde vom *National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)* (1999) ein nicht-hierarchisches Modell professioneller Handlungskompetenz entwickelt. Die Kernaussagen sind: (1) teachers are committed to students and their learning; (2) teachers know the subjects they teach and how to teach those subjects to students; (3) teachers are responsible for managing and monitoring student learning; (4) teachers think systematically about their practice and learn from experience; (5) teachers are members of learning communities. Für Baumert/ Kunter (2006, S. 481) resultiert nach diesem Modell die professionelle Handlungskompetenz aus (1) Wissen und Können (Kompetenzen im engeren Sinn), (2) Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien und Zielen, (3) motivationalen Orientierungen und (4) metakognitiven Kompetenzen einer professionellen Selbstregulation. Dieses allgemeine Modell muss auf die spezifischen Anforderungen des Lehrerberufs zugeschnitten werden. Baumert/ Kunter (2006, S. 482) entwerfen daher eine Typologie professioneller Wissensdomänen, die sich in einem Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf niederschlägt (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf



Quelle: Krauss u. a. 2004, S. 35; Baumert/ Kunter 2006, S. 482.

Dieses professionelle Lehrerwissen unterliegt verschiedenen Wissenstypen und Repräsentationsformen. Baumert/ Kunter (2006, S. 483) bedienen sich daher der Expertiseforschung und verschiedener Befunde aus der Lehrerforschung und kommen zum Ergebnis: Professionelles Wissen ist domänenspezifisch, ausbildungs- und trainingsabhängig, gut vernetzt und hierar-

chisch organisiert, an Schlüsselkonzepte angedockt. Es integriert Kontexte und ist flexibel an den Einzelfall sowie die Kontexte adaptierbar. Im Einzelnen ist Lehrerwissen häufig theoretisch-formaler Natur (Fachwissen, Teile des fachdidaktischen und allgemeinpädagogischen Wissens), das mental propositional repräsentiert ist (»formal and practical knowledge«). Daneben tritt das erfahrungsorientierte praktische Wissen und Können (z. B. kommunikatives Handeln im Unterricht), das immer im jeweiligen Kontext eingebettet ist (»knowledge in action«). Insbesondere hinsichtlich dieser zweiten Wissensform herrscht noch weitgehend Unklarheit (Bromme 1997, S. 199).

Modell der Professionalität im Lehrerberuf

Das von Baumerts Gruppe vorgeschlagene heuristische Modell der Handlungskompetenz von Lehrkräften ist theoretischer Ausgangspunkt der Studie. Kein anderes Kompetenzmodell hat in den vergangenen Jahren eine vergleichsweise starke Rezeption und Anerkennung gefunden. Entlang aller beschriebenen Kompetenzbereiche werden Daten erhoben, die es ermöglichen, die professionelle Entwicklung der Lehramtsstudierenden nachzuzeichnen. Dies setzt ein weites Kompetenzverständnis voraus, das sowohl klassische Wissensdomänen (Fachwissen) als auch Überzeugungen und Werthaltungen, selbstregulative Fähigkeiten sowie motivationale Faktoren zu den Eigenschaften einer professionellen Lehrperson rechnet. Zu kurz kommen in diesem Modell zwei bislang nicht berücksichtigte Aspekte. Einerseits vollzieht sich der berufsspezifische Kompetenzerwerb in einem komplexen (berufs-)biografischen Gefüge. Die ins Studium mitgebrachten Vorkenntnisse, sozialen Unterstützungssysteme oder kritischen Lebensereignisse sind nicht zu leugnende Begleitumstände der professionellen Entwicklung. Andererseits machen die Studierenden Ausbildungserfahrungen, die sich nicht vollständig in den vier vorgeschlagenen Kategorien einer kognitiven Entwicklung abbilden lassen, welchen aber dennoch eine zentrale Funktion für die Entwicklung von Professionalität zukommen dürfte. Zwar sind individuelle Eingangsbedingungen der Lehramtsstudierenden als Stand bzw. Voraussetzung der vier bestehenden Kompetenzdimensionen implizit im Modell enthalten, Voraussetzungen wie soziale Herkunft oder Persönlichkeitsmerkmale der Studierenden werden aber vom bestehenden Modell nicht berücksichtigt. Darüber hinaus schlägt sich die Kompetenzentwicklung der Studierenden nicht nur in Veränderungen der Variablen entlang der vier Dimensionen nieder, sondern manifestiert sich auch in konkreten Ausbildungserfahrungen, wie etwa der Studienzufriedenheit oder den Erfahrungen aus den Schulpraktika. Es erscheint daher notwendig, das Berliner Modell mit Blick auf den Prozesscharakter der professionellen Entwicklung um die Dimensionen »Eingangsbedingungen« und »Ausbildungserfahrungen« zu ergänzen (vgl. Abbildung 3). Beide Dimensionen sind nicht als weitere Prozessmerkmale zu verstehen, sondern als Rahmungen und Begleitumstände. Es wird daher nicht länger von professionellen Handlungskompetenzen (vgl. Abbildung 2) gesprochen, sondern von Dimensionen der Professionalität.

Die sechs Dimensionen der Professionalität im Lehrerberuf bilden den theoretischen Ausgangspunkt für die durchgeführte empirische Studie. Sie sind Grundlage für die Gliederung der drei empirischen Großkapitel. Kapitel 3 thematisiert die individuellen Eingangsbedingungen, Kapitel 4 bearbeitet die motivationalen Orientierungen, selbstregulativen Fähigkeiten, Überzeugungen und Werthaltungen sowie das Professionswissen zusammenfassend als »Prozessvariablen«, Kapitel 5 erläutert schließlich die Ausbildungserfahrungen. Die Hinter-

gründe der sechs Dimensionen professioneller Lehrerkompetenz werden nachfolgend kurz erläutert, um ihre Funktion für die Empirie insgesamt aufzuzeigen. Eine detaillierte Erörterung der jeweiligen theoretischen Konzepte und ihrer empirischen Umsetzung erfolgt später in den jeweiligen empirischen Kapiteln.

Abbildung 3: Modell der Professionalität im Lehrerberuf



Anmerkungen: Erweiterung des Modells professioneller Handlungskompetenz (vgl. Abbildung 2, S. 40). Die genannten Facetten in den Rechtecken sind als Beispiele zu verstehen.

Als Kontext der Entwicklung von Professionalität im Lehrerberuf können konstante Bedingungen und variable Begleitumstände betrachtet werden. *Konstante individuelle Eingangsbedingungen* sind Ereignisse und personale Merkmale, die zu Beginn der institutionalisierten Lehrerbildung (mit Studienbeginn) bereits irreversibel vorliegen. Dazu gehören etwa der schulische Bildungsweg und die Vorbildung, Vorerfahrungen und soziale Herkunft sowie Persönlichkeitsmerkmale. *Variable Begleitumstände* oder Kontexte geben Auskunft über die Studiensituation, in der sich die Aspiranten in unterschiedlichen Phasen ihrer Ausbildung befinden. Dazu zählen die finanzielle Situation der Studierenden, ihre Wohnsituation, die Anzahl ihrer Umzüge, ihre Mobilität und kritische Lebensereignisse. Die Prozessmerkmale und Ausbildungserfahrungen als Spiegel der professionellen Entwicklung werden sich stets vor dem Hintergrund dieser individuellen (Eingangs-)Bedingungen vollziehen und durch sie beeinflusst sein – wenngleich der Grad an Bedeutung der individuellen Eingangsbedingungen für die Entwicklung von Professionalität letztlich nicht empirisch zu isolieren sein wird. Die Ergebnisse der institutionalisierten Lehrerbildung sind immer eine Folge des sich im Anschluss an die individuellen Eingangsbedingungen vollziehenden Erwerbs professioneller Kompetenzen, der seinerseits eben auch durch nicht-institutionelle Faktoren wie die variablen Begleitumstände beeinflusst wird. Der Kontext der (berufs-)biografischen Entwicklung ändert sich damit ständig bzw. passt sich der fortschreitenden Entwicklung von Professionalität an. Die individuellen Bedingungen liegen damit einerseits quer zum institutionalisierten Kompetenzerwerb, der sich in Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen nieder-

schlägt, andererseits sind sie selbst untrennbar mit dem Entwicklungsprozess verbunden und daher zugleich Teil des Kompetenzmodells.

Die Professionsforschung versucht zu klären, in welcher Weise Professionswissen (kognitiv erworbene Wissensbestände) Bedeutung für das berufspraktische Handeln aufweist. Wie Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und allgemeine pädagogische Wissensbestände (z. B. über didaktische Theorien) Bedeutung für das Handeln in Schule und Unterricht erlangen, ist empirisch bislang weitgehend ungeklärt. Dennoch beschäftigt sich eine Vielzahl an Studien mit der Selbsteinschätzung von überfachlichen (pädagogischen) Kompetenzen durch die Lehramtsstudierenden. Die so erfassten Kompetenzerwartungen geben Auskunft über das berufliche Selbstverständnis der Aspiranten und ihr Interesse an berufsspezifischen Tätigkeiten. Für den Prozess der professionellen Entwicklung sind solche Informationen deshalb interessant, weil sie über die zunehmende Identifikation der Befragten mit der Lehrerrolle Auskunft geben können und damit ein Indikator für die professionelle Entwicklung sind.

Professionswissen (»knowledge«) ist kategorial von Werthaltungen (»value commitments«) und Überzeugungen (»beliefs«) zu unterscheiden. Die Trennung von Wissen einerseits und Glauben andererseits beruht auf einer epistemologischen Setzung (Baumert/Kunter 2006, S. 496). Während Wissen auf objektiv erfassbaren Merkmalen beruht, sind *Werthaltungen und Überzeugungen* rein subjektiv und geben Auskunft über die individuelle Sicht der Studierenden. Im Rahmen der Kompetenzentwicklung können vier Bereiche von Werthaltungen und Überzeugungen untersucht werden. *Wertbindungen* beziehen sich auf die Berufsethik des Lehrers, z. B. im Sinne einer selbst verinnerlichten Pflicht zur Fürsorge oder Gerechtigkeit. Die Anbahnung solcher Wertpräferenzen im Zuge der professionellen Entwicklung erscheint etwa für den Umgang mit Schülern oder im Blick auf einer der Sache und dem Subjekt dienlichen Leistungsbeurteilung notwendig. *Epistemologische Überzeugungen* oder *Weltbilder* verweisen auf die subjektiven Theorien von Lehrkräften, z. B. über die Bedeutung und Rechtfertigung bestimmter Inhalte im schulischen Curriculum. Die Überzeugungen strukturieren die Wahrnehmung der Ausbildungsrealität und haben Bedeutung für Lernen und Motivation. *Subjektive Theorien über das Lehren und Lernen* beeinflussen die Ziele des eigenen Unterrichts, das professionelle Selbstverständnis und damit das Handeln von Lehrkräften. Welche Vorstellung von »gutem Unterricht« die Studierenden schließlich haben, schlägt sich in ihren *Zielsystemen für Curriculum und Unterricht* nieder. Es scheint plausibel, dass sich Überzeugungen und Werthaltungen im Verlauf des Prozesses der Ausbildung von Professionalität in unterschiedlicher Weise entwickeln können.

Die *motivationalen Orientierungen* geben Auskunft über berufliches Engagement und Identifikation mit dem Berufsbild insgesamt. Enthusiasmus und Engagement von Lehrpersonen haben einen positiven Effekt auf die Schülermotivation und führen zu positivem emotionalen Erleben der Berufsausübung. Außerdem ist anzunehmen, dass eine große intrinsische Motivation für die beruflichen Tätigkeiten in positivem Zusammenhang mit der Qualität von Klassenführung und Unterricht steht. Noch vor der Motivation für berufsbezogene Tätigkeiten ist an jene bei der Berufswahl- bzw. Studienwahlentscheidung zu denken, die ebenso Bedeutung für die professionelle Entwicklung haben dürfte wie die Lern- und Leistungsmotivation beim Studieren. Verbunden ist die motivationale Lage mit dem allgemeinen Interesse an bestimmten Inhalten oder Tätigkeiten, damit ist sie auch für die Zufriedenheit mit dem Studieren selbst wie auch mit dem später ausgeübten Beruf von Bedeutung.

Selbstregulative Fähigkeiten sind Voraussetzung für die psychische Funktionsfähigkeit handelnder Personen (Baumert/ Kunter 2006, S. 501). Im Mittelpunkt der Forschung steht einerseits die *Selbstwirksamkeitserwartung* von Lehrpersonen. Sie beschreibt den Grad an Bemühung und den Glauben daran, trotz Barrieren etwas bei Schülern erreichen zu können, und weist damit Bezüge zur motivationalen Orientierung auf. Lehrpersonen mit ausgeprägter Selbstwirksamkeitserwartung gelten als enthusiastischer und identifizieren sich stärker mit ihren beruflichen Aufgaben. Daneben ist die Fähigkeit zur Bewältigung von beruflichen Belastungen und Beanspruchungen eine wichtige selbstregulative Eigenschaft. Das subjektive *Belastungserleben* gilt als wichtiger Prädiktor für die Verweildauer im Beruf sowie die Unterrichtsqualität. Notwendiges Regulationsmoment ist die Verbindung von hohem beruflichem Engagement und Distanzierungsfähigkeit. Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass Lehrer in besonders starker Weise psychischen Belastungen ausgesetzt sind. Aufgabe der professionellen Entwicklung scheint es daher zu sein, das Bewusstsein für die potenziellen Belastungsfaktoren zu schärfen und Wege der Prävention und Intervention aufzuzeigen.

Ausbildungserfahrungen, die aus der institutionalisierten Lehrerbildung resultieren, sind einerseits Spiegel der professionellen Entwicklung, andererseits wirken sie auch auf diese zurück. Damit beeinflussen die Erfahrungen das künftige Studier- wie auch Alltagsverhalten und bestimmen so den weiteren Kompetenzerwerb mit. Der produktive Umgang mit Erfahrung wird im Sinne der Fähigkeit zur Reflexivität selbst als Kompetenz verstanden. Im Regelfall wird aber die Bedeutung der Ausbildungserfahrungen als Indikator für fortschreitende Entwicklung der Lehramtsstudierenden im Zuge der institutionalisierten Lehrerbildung die größere Aufmerksamkeit erfahren. Eine günstig verlaufende Entwicklung von Professionalität im Sinne zügig voranschreitender Kompetenzsteigerung entlang der Prozessmerkmale wird sich in positiven Ausbildungserfahrungen niederschlagen. Es ist etwa zu erwarten, dass ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung (Prozessmerkmal) das Erfolgserleben in den Schulpraktika (Ausbildungserfahrung) positiv beeinflusst und der Selbstwirksamkeitserwartung damit auch eine förderliche Funktion für den weiteren Prozess der professionellen Entwicklung insgesamt zukommt. Umgekehrt wird z. B. eine von Studienbeginn an geringe Leistungsmotivation vermutlich auch zu geringeren Leistungen führen und damit den weiteren Verlauf der professionellen Entwicklung eher bremsen. Außerdem weisen die sehr konkreten Ausbildungserfahrungen auf möglichen Reformbedarf der Lehrerbildung hin.

Kompetenzmessung

Der kompetenzorientierte Ansatz ist auch als Folge der Abkehr von der Frage nach dem »geborenen Erzieher« in den 1950/60er Jahren und der ausgeprägten Einstellungsforschung zum Praxisschock Ende der 1970er Jahre (Dann u. a. 1978; Müller-Fohrbrodt u. a. 1978) sowie der Betonung eines berufsbiografischen Ansatzes (Terhart 2007, S. 41) zu verstehen. Während anfänglich ausschließlich nach der retrospektiven Bewertung von Ausbildungsbestandteilen gefragt wurde (Ulich 1996), erreichen neuere Ansätze auch die Ebene des beruflichen Handelns, auf der sich die Kompetenzen eigentlich erst niederschlagen (Frey 2004; Hascher/Thonhauser 2004; Nolle 2004; Baumert/ Kunter 2006; Frey 2006). Ein Anschluss an die international vorliegenden Instrumente erscheint wegen der unterschiedlichen Lehrerbildungssysteme schwierig (Terhart 2007, S. 42).

Aufgrund der wenigen nutzbaren Vorlagen stellt die Operationalisierung bzw. Messung von Kompetenzen eine Herausforderung dar. Entsprechend der Komplexität des Forschungsgegenstandes haben sich die Bemühungen um eine wissenschaftliche Klärung der Fragen nach Kompetenzmodellierung, -diagnostik, -entwicklung und -förderung insbesondere in Bezug auf die Schüler und aus Sicht des Arbeitsmarktes in den letzten Jahren stark intensiviert (Kaufhold 2006; Erpenbeck/Rosenstiel 2007; Prenzel u. a. 2007). Das DFG-Schwerpunktprogramm »Kompetenzdiagnostik« wurde eingerichtet (Gräsel/ Krolak-Schwerdt 2009), zahlreiche Fachtagungen zum Thema wurden in verschiedenen Sektionen und Kommissionen der DGfE durchgeführt. Allerdings verweist die Forschungsliteratur zur Lehrerbildung auf divergierende Ansätze bei der Kompetenzmodellierung und lässt keinen Mainstream oder konsensfähigen Ansatz erkennen (Oser/Oelkers 2001; Mayr 2002b; Seipp 2003). Auch die zunehmende Berücksichtigung der längsschnittlichen Entwicklung von Kompetenzen (Baer u. a. 2006; Gehrman 2007a; Larcher u. a. 2010) löst das grundsätzliche Problem einer geeigneten Operationalisierung nicht. Die professionelle Lehrerkompetenz ist keine stabile Eigenschaft, sondern eine sich in stetigem Wandel befindliche Größe, deren Entwicklung weder immer positiv verlaufen muss, noch mit einem einfachen »Maßband« gemessen werden kann (Oelkers 1996, S. 5; Oser u. a. 2010).

Die Lehrerbildungsforschung sieht in erworbenen berufsspezifischen Kompetenzen von Lehrkräften einen entscheidenden Hinweis auf die Wirksamkeit von Lehrerbildung. Zugleich wird der Expertise der Lehrperson zentrale Bedeutung für die Unterrichtsqualität und damit letztlich die Outcomes der Schüler zugeschrieben (Lipowsky 2006). Trotz dieser Bedeutung der Kompetenzdiagnostik für Wirksamkeitsforschung und Evaluation liegen nur wenige Instrumentarien vor, die spezifisch auf Kompetenzen im Lehrerberuf zugeschnitten und methodisch zuverlässig sind. Dies liegt insbesondere an folgenden Schwierigkeiten einer Kompetenzerfassung im Lehramt (Terhart 2007, S. 37-40):

- *Zielvielfalt und Zielunklarheit:* Es besteht Unklarheit über die normative Frage, was »guter Unterricht« ist. Immerhin existiert mittlerweile eine breite empirische Basis an Kennzeichen guten Unterrichts;
- *Nichtbeurteilbarkeit:* Ob sich die Kompetenzen von Lehrkräften überhaupt so in unterrichtlichem Handeln niederschlagen, dass sie Schülerleistungen unmittelbar beeinflussen können, kann hinterfragt werden;
- *komplexe Anforderungsstruktur:* Die Aufgaben im Lehramt sind so breit, dass kaum alle relevanten Kompetenzen erfasst werden können. Unklar ist, wie sich die Kompetenzen untereinander sinnvoll gewichten lassen;
- *multiple Ursachen von Differenz:* Offen ist, welche Prädiktoren das variable Maß an Kompetenz verursachen. In welcher Weise ist der Kompetenzerwerb etwa durch soziale Herkunft, eigene Schul- und Erziehungserfahrungen, Persönlichkeitsmerkmale oder im engeren Sinne durch Merkmale der Ausbildung determiniert? Wie lassen sich in Aus- und Weiterbildung berufsspezifische Kompetenzen anbahnen? Welche lokalen Faktoren (Arbeitsbedingungen, Ausstattung, situative Gegebenheiten usw.) beeinflussen die Kompetenzmessung und welchen Anteil haben Determinanten außerhalb der institutionalisierten Lehrerbildung (persönliche Biografien) auf den Kompetenzerwerb?;
- *praktische Konsequenzen:* Die Laufbahnstruktur im Lehrerberuf stellt eine Kompetenzevaluation jenseits von wissenschaftlichen Interessen in Frage: Unterschiedliche Kompetenzleistungen des Individuums haben keine Relevanz für die Anstellung und Besoldung. Seitens der Lehrkräfte bestehen große Bedenken gegenüber einer solchen Beurteilungspraxis, die aus ideellen und pragmatischen Gründen vielfach abgelehnt wird (Terhart 1997). Begleitforschung zu den traditionellen Beurteilungsverfahren (1. und 2. Staatsexamen sowie laufbahnrechtliche Prüfungen usw.) existiert nicht, wohl aber eine ausbildungsinterne Debatte (Bovet/Frommer 2009).

Der Lehrerberuf ist nicht einheitlich zu fassen. Je nach Lehramt oder Fächerkombination kann er ganz unterschiedliche Gestalt haben. Die Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung berufsspezifischer Kompetenzen muss diesen Differenzen gerecht werden. Das berufl-

che Profil einer Grundschullehrerin erfordert andere Kompetenzen als jenes einer Gymnasiallehrerin, wie sich auch Mathematik- und Religionslehrkräfte z. B. hinsichtlich ihrer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenz unterscheiden (Terhart 2007, S. 43). Die Instrumente zur Kompetenzerfassung müssen daher lehramts- und fachspezifischen Differenzen gerecht werden. Zu klären ist außerdem, in welchem Verhältnis solche differenzierten Kompetenzprofile zu allgemein-berufsspezifischen Kompetenzen wie Klassenführung oder Motivierungsqualität stehen.

In der Forschung zeigen sich im Wesentlichen fünf methodische Ansätze der Kompetenzerfassung (Terhart 2007, S. 52-55): (1) Erfassung (fach-)didaktischen Wissens und Urteilens; (2) Einholen von Selbsteinschätzungen; (3) Beurteilungen durch andere (Kollegen, Schüler, Vorgesetzte); (4) Beurteilung des beruflichen Handelns durch geschulte Beobachter; (5) Lernfortschritte der Schüler. Terhart plädiert dafür zu erproben, ob alle fünf Zugänge bzw. Verfahren kombiniert und gewichtet werden können, um so einen übergeordneten »Index Kompetenz« zu generieren, der plausibler Indikator für Lehrerkompetenz insgesamt sein kann.

Die verstärkte Forschung zur Lehrerkompetenz hat einschlägige Publikationen hervorgebracht. Meist werden in der Literatur die Kompetenzen lediglich beschrieben, es häufen sich aber auch Bemühungen, aus den Ergebnissen unmittelbar Anhaltspunkte für eine Qualitätsverbesserung der Ausbildung abzuleiten. Um eine solche Kompetenzevaluation aber überhaupt umsetzen zu können, sind geeignete Messinstrumente notwendig. Andreas Frey gibt eine tabellarische Übersicht über 47 zwischen 1991 und 2005 publizierte Instrumente zur Kompetenzmessung, die allesamt den Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Forschung entsprechen sollen (Frey 2006, S. 30). Die Zusammenstellung zeigt, dass die vorliegenden Instrumente fast gänzlich auf der Selbsteinschätzung durch Lehramtsstudierende beruhen und echte Wissenstests, Raster für Fremdbeurteilungen oder teilnehmende Beobachtung sowie der Einbezug von Schülerleistungen bislang kaum etabliert sind.

Eine besondere Herausforderung ist die Kompetenzmessung im Bereich der Fächer und Fachdidaktiken. Lediglich für das Fach Mathematik liegen bislang Forschungsansätze vor, auf deren Grundlage eine solide Erfassung fachspezifischen Wissens vorgenommen werden kann. Die Studien mit dem bislang größten Innovationspotenzial sind CoActiv (Krauss u. a. 2004) sowie international *Mathematics Teaching in the 21st Century (MT21)* (Blömeke u. a. 2008). Letztere Studie unterscheidet verschiedene Modelle fachbezogenen Wissens, die empirisch überprüft werden (ebd., S. 67-77). Mathematisch-fachbezogenes Wissen wird aus kognitiver Perspektive in einem Drei-Faktoren-Modell als Algorithmisieren, Problemlösen/Begründen und Modellieren operationalisiert. Zusätzlich wird ein inhaltsbezogenes Modell mit fünf Faktoren berücksichtigt. Zu jedem Faktor wurden zwei oder mehr Testaufgaben konstruiert. Parallel zu dem Versuch einer Operationalisierung existiert eine lebendige Forschung zur fachdidaktischen Qualität von Mathematikunterricht (Stigler/Hiebert 1998; Grouws/Cebulla 2000; Rakoczy u. a. 2010).

Solche fachlichen und fachdidaktischen Ansätze unterscheiden sich von den Kompetenzmodellen mit überfachlichem Zugang (z. B. Oser/Oelkers 2001; KMK 2004) darin, dass sie definierte Standards operationalisieren, um eine Messung verschiedener Kompetenzniveaus realisieren zu können. Genutzt werden dazu rasch-skalierte Testaufgaben, die eine differenzierte Erfassung der jeweiligen Niveaustufen ermöglichen. Das Problem dieser hochentwickelten Aufgaben ist allerdings, dass sie notwendigerweise so spezifisch sind, dass sie sich nicht auf jeden beliebigen Kontext übertragen lassen, in dem mathematisches Wissen erworben

wird. Prüfen die Testaufgaben etwa Wissensbestände, die nicht Gegenstand der Ausbildung waren, verweist das Testergebnis zwar auf eine Lücke der Befragten, dies impliziert aber nicht zugleich eine Aussage darüber, ob die Ausbildungsmaßnahme erfolgreich war. Zur Ausbildung von Religionslehrkräften wird zwar eine theoretische Debatte um theologisch-religionspädagogische Kompetenz geführt (EKD 2008; Rothgangel 2008; ZPT 3/2008), sie ist aber in ihrem Selbstverständnis und Entwicklungsstand weit von einer Annäherung an fachliche und fachdidaktische Wissenstests entfernt. Bereits die Notwendigkeit einer an die jeweiligen Kontexte des Kompetenzerwerbs angepassten Entwicklung von Instrumenten zur Kompetenzerfassung macht deutlich, dass ein objektiver Vergleich von fachlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen zwischen (angehenden) Mathematik- und Religionslehrkräften vermutlich niemals möglich sein wird. Was wäre etwa ein normativ vergleichbares Kompetenzniveau in der Religionslehrerbildung, das dem Beherrschen einer bestimmten stochastischen Rechenprozedur in der Mathematiklehrerbildung entspräche? Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Forschung zur Entwicklung solider Kompetenz- bzw. Wissenstests noch am Anfang steht – selbst für das Fach Mathematik.

Offenbar lassen sich sinnvolle Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung formulieren. Diese sind aber nicht die Ausbildung selbst. Sie können als Grundlage einer professionellen Ausbildung verstanden werden, sind aber kein Garant für deren tatsächlichen Vollzug. Der Prozess hin zur Professionalität kann nicht standardisiert werden: Kompetenzzuwachs bezüglich definierter Teilkompetenzen bedeutet nicht gleichzeitig auch gesteigerte Professionalität (Girmes 2006, S. 20). Beide Komponenten – Kompetenz und Professionalität im praktischen Tun – müssen zusammenkommen. Außerdem gilt angesichts der vorliegend befragten Lehramtsstudierenden der ersten Semester ein notwendiger Realismus im Blick auf das, was sie bereits gelernt haben können. Die Befragten können nach Abschluss des dritten Semesters noch keine »Unterrichtsexperten« sein. Es erscheint daher legitim und angemessen, sie nach ihrer Kompetenzselbsteinschätzung zu fragen. Zu einem Zeitpunkt, an dem die Erstausbildung noch lange nicht abgeschlossen ist, wäre es wenig plausibel, definierte Mindeststandards für die Berufsausübung mittels Wissenstest zu überprüfen.

1.1.4 Standards und deren Evaluation

Als die Handlungskompetenz des Lehrers weitgehend auf den schulischen Binnenraum beschränkt war, reichte es aus, den Schwerpunkt der Ausbildung in der Wissensorientierung (erste Phase) und Berufsbezogenheit (zweite Phase) zu verorten (Kemper 1996, S. 38). Dies hat sich mit der Überlagerung schulischer Lernherausforderungen durch veränderte außerschulische Lebensumstände gewandelt. Die zunehmend gesellschaftlich-soziale Aufgabe der Schule als in vielen Fällen vorrangige Erziehungsinstanz verlangt Lehrkräften ein breiteres Spektrum an Qualifikationen ab als früher. Solche notwendigen Qualifikationsprofile werden in Kompetenzerwartungen ausgedrückt, die beschreiben, was Lehrpersonen können müssen, um im Beruf handlungsfähig zu sein. Ansätze, die notwendige Kompetenzen für den Berufserfolg von Lehrpersonen und deren Überprüfung in den Mittelpunkt rücken, gehen von der Erwerbbarkeit dieser Qualifikationsmuster aus und sind daher dem kompetenzorientierten Professionalitätsansatz zuzuordnen. Die Definition von Standards und deren Überprüfung soll gewährleisten, dass definierte Kompetenzen auch wirklich erworben werden.

Der Versuch einer Beschreibung des idealen Lehrers sowie seiner Aufgaben und Fähigkeiten ist so alt wie der Beruf selbst (Terhart 2007, S. 48). Mittlerweile ist die Diskussion um Standards und Standardisierung aber zu einem wesentlichen Motor der Bemühungen um die Entwicklung von Kompetenzmodellen und Verfahren der Kompetenzerfassung avanciert (vgl. 1.1.3, S. 35). Während sich die normative Debatte um notwendige Eigenschaften im Lehrerberuf traditionell an den gesellschaftlichen Wertvorstellungen orientiert, wird im Anschluss an empirische Arbeiten und die Theoriebildung heute eine berufsnahe Aufgabenbeschreibung vorgenommen, die sich z.T. in Standards für Lehrerberuf und Lehrerbildung niederschlagen (Bromme/ Haag 2004; Bromme/ Rheinberg 2006; Mayr/ Neuweg 2006; Terhart 2006a). Wichtig ist, dass Standards und deren Evaluation stets der Qualitätssicherung bzw. Weiterentwicklung im Lehrerbildungssystem dienen müssen, um den betriebenen Aufwand zu rechtfertigen, aber auch um die Maßnahmen bildungspolitisch legitimieren zu können.

Internationale Erfahrungen

Im Jahr 1983 erschien in den USA mit »A Nation at Risk« ein Bericht der *National Commission on Excellence in Education*, der die Defizite des amerikanischen Schulsystems in bis dato ungewohnter Deutlichkeit artikulierte (NCEE 1983). Die Folge dieses »Bildungsschocks« war die Einführung und Etablierung eines Evaluationssystems auf Grundlage des »High-Stakes-Testing«. Fast alle Staaten haben Standards für kognitive Leistungen der Schüler, Chancengleichheit im System und Kostenaufwand etabliert, die auch evaluiert werden (Blömeke 2004a, S. 77). Schon früh zeichneten sich unerwünschte Nebenwirkungen der Standardisierung, wie etwa erhöhte soziale Ungleichheit oder das »teaching to the test«, ein einseitig an den Anforderungen der Leistungstests ausgerichteter Unterricht, ab. Negative Erfahrungen gibt es auch in Skandinavien, wo Evaluationssysteme vergleichbar lange implementiert sind und diese weitgehend positiv aufgenommen werden (Cramer 2007). Auffällig ist durchweg, dass der Rolle von Lehrpersonen im Rahmen der allgemeinen Diskussion um Standards und Evaluation lange Zeit keine oder eine völlig nebengeordnete Bedeutung zugemessen wurde.

In den USA wurde 1986 die universitätsübergreifende *Holmes Group* gegründet, die in ihrem ersten Bericht *Tomorrow's Teachers* in Anlehnung an die Evaluationspraxis in den Schulen auch ein Qualitätssicherungssystem für die Lehrerbildung einforderte (The Holmes Partnership 1986). Der Folgebericht *Tomorrow's Schools of Education* zielt auf die Verbesserung der fachwissenschaftlichen Lehrerbildung, die in den USA im Vergleich zu Deutschland lange Zeit vernachlässigt wurde (The Holmes Partnership 1995). Zentral ist auch die Arbeit der *Carnegie Foundation*, die in ihrem Bericht »A Nation Prepared. Teachers for the 21st Century« richtungweisend definierten, »what teachers should know and be able to do« (NBPTS 1999). Die 1987 vollzogene Gründung des *National Board for Professional Teaching* zertifiziert Absolventen der einschlägigen Ausbildungen aufgrund von Portfolios und Tests als geeignete Lehrpersonen, die Bedingungen für die Aufnahme ins Studium wurden verschärft. Entscheidungsgrundlage sind nach Schularten und Fächern differenzierte Standards.

Mit dem Titel »A Nation Still at Risk« wurde 1998 darauf aufmerksam gemacht, dass aufgrund sozialer und ethnischer Herkunft noch immer ungleiche Bildungschancen bestehen und Forderungen nach Mindeststandards an Bildung wurden laut (Blömeke 2004a, S. 79). Bei der Auflösung der Ungleichverteilung von Bildungsabschlüssen als sozial ausgelöstem Problem, sollen Lehrkräfte eine entscheidende Rolle spielen. Um diese Chancengleichheit herzu-

stellen, verabschiedete die Regierung 2002 das Gesetz »No Child Left Behind«. Tatsächlich aber führte diese durch Standards und Evaluation getragene Bildungsreform zu einer erhöhten sozialen Ungleichheit (Alexander/Entwisle 1996), steigenden Dropout-Rate, »teaching to the test« (Blömeke 2004a, S. 82) und weiteren negativen Nebenwirkungen. Die ca. 1 300 US-amerikanischen Lehrerbildungsinstitutionen können sich durch das *National Council for Accreditation of Teacher Education* akkreditieren lassen (NCATE 2003). In den akkreditierten Institutionen werden Lehrer nach strengen Qualitätsstandards ausgebildet (Darling-Hammond 2001, S. 753). Die notwendige hohe Qualifikation soll durch »full state certification« und »solid content knowledge« realisiert werden.

Situation im deutschsprachigen Raum

In Deutschland, wo die Diskussion um Bildungsstandards erst knapp 20 Jahre später (um die Jahrtausendwende) einsetzte, rückt die Frage nach einer Standardisierung und Evaluation der Lehrerbildung erst allmählich ins Bewusstsein. Die Debatte wird eher im Hinblick auf Schule, Unterricht und Schülerleistungen geführt. Erst allmählich wird sie auf die Lehrerbildung übertragen (Oser/Oelkers 2001; Terhart 2002; KMK 2004; Gogolin u. a. 2005; ZfPäd 2/2005; Hilligus/Rinkens 2006; Terhart 2006a; 2007; BzL 3/2008; Gehrman u. a. 2010; Lichtenberger 2010). Beide Argumentationslinien weisen aber weitreichende Übereinstimmung auf, sodass die Argumente für die Debatte im Schulbereich vielerorts auf die Lehrerbildung übertragen werden kann. In jedem Fall kann davon ausgegangen werden, dass die Einführung von Standards in der Lehrerbildung – wie auch immer geartet – »folgenreich« für die Lehrerbildung, ihre Institutionen und die Anwärtler ist (Terhart 1999, S. 148).

Spätestens mit dem Erlass der »Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften« durch Beschluss der *Kultusministerkonferenz (KMK)* vom 16.12.2004 ist die Standard-Debatte auch im wissenschaftlichen Diskurs präsent. Grundlage des Beschlusses sind die Expertise der Kommission *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* (Terhart 2000) sowie das von der KMK gemeinsam mit Lehrerorganisationen in der »Bremer Erklärung« definierte Lehrer-Leitbild. Die KMK-Standards für den mittleren Bildungsabschluss wurden zur zentralen politischen und inhaltlichen Vorgabe für die Entwicklung output-orientierter Curricula in den Bundesländern. Sie stoßen auf weitreichende Akzeptanz (Terhart 2007, S. 48) und greifen im Wesentlichen die bereits 1969 durch den *Deutschen Bildungsrat* formulierten Aufgabenbereiche im Lehramt auf: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (Bildungsrat 1970). Die Lehrkräfte müssen über ihre fachlichen und didaktischen Fähigkeiten hinaus bestimmte Kompetenzen erfüllen, um die Anforderungen des Berufsalltags bewältigen zu können. Die KMK formuliert elf Kompetenzen, mit denen *Standards für die Lehrerbildung* beschrieben werden, die vier übergreifenden Bereichen zugeordnet sind (KMK 2004):

- *Unterrichten*: (1) Unterrichtsplanung/-gestaltung; (2) zu Lernprozessen motivieren und Lernprozesse unterstützen; (3) Förderung selbstbestimmten Lernens und Arbeitens;
- *Erziehen*: (4) Kenntnis der sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen sowie Unterstützung der individuellen Entwicklung; (5) Vermittlung von Werten und Normen, Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns; (6) Finden von Lösungsansätzen für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht;
- *Beurteilen*: (7) Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen, gezielte Förderung und Beratung; (8) Beurteilung von Leistungen;

- *Innovieren*: (9) Einsicht in die besonderen Anforderungen des Lehrerberufs; (10) Verständnis des Lehrerberufs als ständige Lernaufgabe; (11) Beteiligung an Planung/ Umsetzung schulischer Projekte (Schulentwicklung).

Diese Sammlung ist eine umfassende Beschreibung des Lehrerberufs. Auch wenn der Katalog weiterer Konkretisierung bedarf, um Konsequenzen für eine reformierte Ausbildungspraxis ableiten und realistische Mindeststandards definieren zu können, zeigt er doch die Vielfalt an Erwartungen, die an Lehrkräfte gestellt werden. Lehrer werden und sein bedeutet mehr, als den Unterrichtsalltag zu bewältigen. Der vorgestellte Kompetenzkatalog ist der Kritik ausgesetzt: er komme ohne konzeptionelle oder begründete theoretische Argumentation aus und tradiere die Einteilung in die klassischen Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (Girmes 2006, S. 18). In jedem Fall betont die KMK mit diesem Katalog die Notwendigkeit professioneller berufsbezogener Kompetenzaneignung. Besonders die Kompetenzbereiche Beurteilen und Innovieren wurden in der Lehrerbildungspraxis der letzten Jahre vernachlässigt (Grunder/Schweitzer 1999; Schweitzer 2006, S. 193). Insofern erfüllen Standards durchaus die Funktion einer Orientierungshilfe für die Studien- und Ausbildungsplanung an den Hochschulen und Seminaren, indem sie neu auf die ganze Breite der beruflichen Anforderungen aufmerksam machen. In diesem Sinn sind die KMK-Standards als normative Zielkriterien für die Bemessung der Kompetenz von Absolventen zu verstehen (Terhart 2007, S. 43). Erst mit geeigneten Instrumenten zur Erfassung einzelner Niveaustufen entfalten die Standards ihre Bedeutung und Durchsetzungskraft (Porter u. a. 2001, S. 291).

Es wurden auch Standards für die Lehrerbildung in den einzelnen Fächern vorgelegt (Beschluss der KMK vom 16.10.2008 und 08.12.2008), die »ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung« definieren (KMK 2008). Sie sollen neben der Qualitätssicherung auch eine größere Mobilität der Lehramtsstudierenden zwischen Ausbildungssystemen gewährleisten. Für 19 Fachprofile wurden zu erreichende Standards und dazu notwendige inhaltliche Schwerpunkte definiert. Die Auflistung beschränkt sich auf Fächer der allgemeinbildenden Lehrämter. An der Erstellung des Papiers waren neben Bildungspolitikern auch Fachwissenschaftler und -didaktiker sowie Vertreter von Fachgesellschaften, Kirchen und Lehrerorganisationen beteiligt.

Neben den nationalen Vorgaben sind auf regionaler bzw. institutioneller Ebene zunehmend Bemühungen zu erkennen, Standards für die Lehrerbildung zu definieren, z. B. in Abstimmung der Curricula zwischen Universitäten und Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung. Eine Schlüsselrolle in diesem Abstimmungsprozess nehmen häufig die Zentren für Lehrerbildung ein, die an den Hochschulen eine zentrale Koordinationsaufgabe übernommen haben. Im Vergleich zu den eher allgemeinen Vorgaben der Bildungsadministration wecken solch regionale oder institutionelle Standards eher ein Bewusstsein darüber, dass ein Einfordern zu erreichender Standards seitens der Studierenden auch eine Orientierung der Ausbildungsinstitutionen und Lehrenden an diesen Standards erfordert (Terhart 2002; 2004). Damit verbindet sich eine notwendige Sensibilität der Lehrerbildungsinstitutionen und Auszubildenden für einen Mindeststandard an Lehrangebot und -qualität (Girmes 2006, S. 25).

In den einzelnen Fächern und Fachdidaktiken hat ebenfalls eine Diskussion um Standards für die Lehrerbildung eingesetzt, allerdings in unterschiedlicher Intensität und mit divergierender Bedeutung für die Ausbildungspraxis. Vergleichsweise stark ist die Auseinandersetzung mit Standards in der Theologie. Die *Evangelische Kirche in Deutschland (EKD)* hat eine dezidierte Beschreibung der Anforderungen an Religionslehrer hinsichtlich unterrichtlicher und theologischer Aufgaben und Kompetenzen vorgenommen und fordert ein »integratives

Lehramtsstudium« (EKD 1997, S. 50). Seitens der katholischen Kirche liegt kein entsprechend ausführlicher Katalog an Standards für die Religionslehrerbildung vor, wohl aber eine Überblicksdarstellung über entsprechende Konsultationen (Simon 2005). Neben dieser Positionierung der Kirchen versucht die wissenschaftliche Religionspädagogik im Dialog mit der Schulpädagogik eine religionspädagogische Handlungstheorie zu entwickeln, die eine Kompetenzbestimmung möglich macht (Collmar 2004). Auch für die Fort- und Weiterbildung wurden standardbezogene Überlegungen angestellt (Doedens/ Fischer 2004). Wichtige Standards werden generell im Blick auf theologische Kompetenzen betont (Ziebertz 2001, S. 193; Heil/ Ziebertz 2005). Dabei gilt es, die traditionell als spezifisch religionspädagogisch erachteten Kompetenzen von Religionslehrern zu berücksichtigen, wie etwa die Fähigkeit des Bekennens, Wahrnehmens, Erzählens oder zur Seelsorge (Schreiner 1999). Allerdings bestehen erst wenige Ansätze, die Standards auf eine empirische Grundlage stellen (Englert/ Güth 1999; Englert 2003; Heil u. a. 2003; Schweitzer 2007). Es zeigt sich etwa, dass die Legitimation des Faches Religion eng mit den Lehrkräften verbunden ist, die für ihr Fach eintreten und dessen Notwendigkeit vertreten können (Schweitzer 2006, S. 195.).

Anforderungen an Standards oder Probleme der Standardisierung

Die Entwicklung von Standards muss sich an (1) gesellschaftlichen und pädagogischen Zielsetzungen, (2) wissenschaftlichen, insbesondere pädagogischen und fachdidaktischen Aussagen zum Kompetenzaufbau und (3) an Konzepten und Verfahren der Testentwicklung orientieren. Standards haben damit eine knapp zu fassende Funktion für das Bildungssystem: Sie klären, worauf es im Schulsystem ankommt und bestimmen den pädagogischen Auftrag der Schule unter Berücksichtigung zentraler Ziele des Lehrens und Lernens (Klieme 2004, S. 258-264). Die wenigsten vorliegenden Standards erfüllen Merkmale »guter« Bildungsstandards. Klieme hat für die Standards des Schulwesens sechs Anforderungen formuliert, die sich auf Standards für die Lehrerbildung übertragen lassen. Legt man diesen Maßstab an die KMK-Standards für Lehrerbildung an, zeigt sich, dass diese mit Ausnahme der Kumulativität und Verbindlichkeit die Qualitätskriterien nicht erfüllen (Klieme 2003, S. 19-24):

- *Kumulativität*: Standards benennen Kompetenzen als Ergebnisse kumulativen und vernetzten Lernens;
- *Messbarkeit*: Diese Kompetenzen werden derart konkretisiert, dass sie durch Tests messbar sind;
- *Fachlichkeit und Fokussierung*: Die Standards sind fachbezogen, betreffen einzelne Lerngebiete und verweisen auf allgemeine Bildungsziele. Fokus: Kernideen, Grundbegriffe und Denkopoperationen;
- *Verbindlichkeit*: Standards sind Mindeststandards und sind verbindlich von allen zu erreichen;
- *Differenzierung*: Es existieren definierte Kompetenzstufen, um Entwicklungen erfassen zu können;
- *Verständlichkeit und Realisierbarkeit*: Die Formulierung der Standards bemüht sich um Klarheit, Eindeutigkeit, nachvollziehbare Beschreibung und eine realistische Erreichbarkeit.

Die Tatsache, dass die bislang vorliegenden Standards für die Lehrerbildung aus wissenschaftlicher Sicht deutliche Defizite aufweisen, überrascht nicht, sind doch hoch entwickelte Kompetenzmodelle die Grundlage für die Formulierung »guter« Standards. Es erscheint daher sinnvoll, Standards für die Lehrerbildung erst dann als Mindeststandards zu bezeichnen, wenn sie den formalen Anforderungen genügen und einer empirischen Basis entsprechen. Dazu ist es notwendig, die den Standards zugrunde liegenden Kompetenzen und deren Ausprägungen in empirisch festgestellten Kompetenzniveaus zu definieren. Für die Evaluation der Standards ist es sodann notwendig, die Standards zu präzisieren, in geeignete Testaufga-

ben zu überführen, die Testaufgaben von Experten (Psychometriker, Fachdidaktiker usw.) zu pilotieren und schließlich eine Normierung vorzunehmen, aus der Kompetenzstufenmodelle hervorgehen können. Auf dieser Grundlage könnten dann in einem weiteren Schritt Minimal-, Regel- und Optimalstandards definiert werden. Erst nach diesen Vorarbeiten könnte das entwickelte Instrumentarium dann dem Vergleich des Kompetenzerwerbs Lehramtsstudierender verschiedener Lehrerbildungssysteme dienen. Von einer solchen systematischen und fundierten Evaluationsstrategie für die Lehrerbildung sind die gegenwärtigen Bemühungen aber noch weit entfernt.

Gewinnbringend erscheint in der gegenwärtigen Debatte um Standards und Evaluation in der Lehrerbildung der sich vollziehende Perspektivenwechsel hin zu den Outcomes der Lehrerbildung. Korrespondierend zu den Diskussionen um Standards im Schulsystem steht nunmehr die Frage im Zentrum, was die Absolventen der institutionalisierten Lehrerbildung tatsächlich können, und weniger, was sie im Detail »durchgenommen« haben (Blum 2006). Mit dem neuen Paradigma der Outputsteuerung (Kompetenzorientierung) statt der früheren Orientierung an Inhalten und Zielen (Inputsteuerung) verbindet sich allerdings die Gefahr, dem Prozess der Lehrerbildung selbst zu wenig Beachtung zu schenken. Es gilt stets nicht außer Acht zu lassen, dass sich die professionelle Entwicklung im Rahmen der Lehrerbildung in einzelnen Schritten vollzieht, die für die Lehrerbildung insgesamt von zentraler Bedeutung sind, weil sich an ihnen entlang der Kompetenzzuwachs manifestiert. Gleichwohl schärft die Orientierung an den Ergebnissen der Lehrerbildung die Einsicht, dass unterschiedliche Ausbildungsinhalte und -wege zu vergleichbaren Kompetenzen führen können und zu starre Curricula daher die individuellen Wege des Kompetenzerwerbs eher einschränken dürften.

Schließlich ist kritisch zu prüfen, welche Bedeutung Standards für die Optimierung eines Lehrerbildungssystems haben können. Es ist fraglich, ob Standards überhaupt von der Makroebene der Bildungspolitik auf die Mikroebene des einzelnen Lehramtsstudierenden durchsteuern können. Der Einfluss erscheint eher begrenzt, werden die Standards doch nur auf dem Umweg über Prüfungsordnungen, Curricula und schließlich die unterschiedliche Gestaltung einzelner Seminare durch Dozierende für die Lehramtsstudierenden relevant. Aus Sicht der Bildungsadministration ist der Gedanke einer Steuerung durch Standards freilich reizvoll. Sie können – misst man ihnen eine Bedeutung für die Lehrerbildung zu – als Transmissionsriemen zwischen Systemebene und Individualebene verstanden werden (Schedler 2003). Die Übertragung vom System auf das Individuum kann in diesem Bild auf zweierlei Wegen erfolgen (Herzog 2008). Der angloamerikanische Weg des »High-Stakes-Testing« führt zu einer Lernzielinflation. Eine Beurteilung der individuellen Leistungen erfolgt nicht länger über vereinbarte Zielkriterien, sondern führt zu einem normorientierten »teaching to the test«. Nur das inhaltlich Relevante, didaktisch Zielführende und methodisch Effektive ist Teil der Lehrerbildung. Dies führt zu einer Deprofessionalisierung in der Lehrerbildung, da der vermeintlich »gute« und »richtige« Ausbildungsweg bereits vorgegeben ist. In Zentraleuropa wird statt normiertem Testen ein Weg der Definition von Standards im Sinne von Kompetenzen beschritten. Dies impliziert einen längerfristigen Prozess des Kompetenzerwerbs statt einer kurzfristigen und testorientierten Wissensaneignung. Außerdem sollen Kompetenzen anschaulicher sein als abstrakte Testkriterien. Es bleibt allerdings offen, in welcher Weise etwa die KMK-Standards den Studierenden als Richtschnur für die Gestaltung ihrer eigenen Ausbildung dienen können oder in welcher Weise sie sich überhaupt in den Curricula niederschlagen. Die Probleme sind in den USA wie auch in Zentraleuropa ver-

gleichbar: Standardisierung schränkt die Freiheiten zur Gestaltung der Lehrerbildung durch die Lehrerbildungsinstitutionen, Dozierenden und Studierenden merklich ein. So erweisen sich Standards als technokratische Top-Down-Strategie der bildungspolitischen Steuerung, deren unerwünschte Nebeneffekte in den USA bereits deutlicher wahrgenommen werden als in Deutschland. Der Weg hin zu guten und hilfreichen Standards ist aufwendig und erfordert die Geduld aller an der Lehrerbildung Beteiligten.

Offen ist nach der vorangehenden Darstellung auch, inwieweit es überhaupt gelingt, von standardbasierten Evaluationsergebnissen auf die Wirksamkeit von Lehrerbildung zu schließen. Die angloamerikanischen Erfahrungen mit der regelmäßigen Evaluation auf Ebene einzelner Personen und Institutionen verweist jedenfalls auf die Problematik, dass die beabsichtigte Schulreform durch Dezentralisierung und Förderung von Autonomie der Schulen bei gleichzeitiger Wahrung allgemeingültiger Qualitätsstandards durch die Lehrerbildung angetrieben werden soll (Böttcher 2003, S. 154). Es besteht die Gefahr, dass die Reform der Lehrerbildung zum bloßen Mittel für die Schulreform wird und die neuen organisatorischen Anforderungen vom ursprünglichen Kern des Unterrichtens ablenken und ihrerseits zu einer Deprofessionalisierung im Lehrerberuf führen (Böttcher/Liesegang 2009). Andererseits birgt die Evaluation der Lehrerbildung die Chance, Kompetenzniveaus für die Entwicklung empirisch fundierter Standards herauszuarbeiten und gibt den (angehenden) Lehrkräften eine systematische Rückmeldung, die Ansätze zur Verbesserung der eigenen Arbeit aufzeigen kann (Blömke 2004, S. 77). Daher sind insbesondere die auf Ebene der einzelnen Bundesländer eingerichteten Maßnahmen interner und externer Evaluation im Interesse des Lehrpersonals anzusehen, wenngleich diese Bestrebungen nur selten auch standardgeleitet erfolgen.

Evaluation und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Professionalität

Evaluationsmaßnahmen sollen Entscheidungen auf eine datengestützte (evidenzbasierte) Grundlage stellen (Hemsley-Brown/Sharp 2003; Huffman/Kalnin 2003; Sanders 2006). Insbesondere mit Maßnahmen der externen Evaluation kann aber das Gefühl von Autonomieverlust einhergehen (Moos 2005), das zu Abwehrreaktionen oder zur Scheinerfüllung von Aufgaben führen kann (Berkemeyer 2008). Andererseits können Evaluationsergebnisse durch Bestätigung guter Praxis oder Entdecken neuer Handlungsalternativen auch einen Legitimationsgewinn bedeuten (Berkemeyer/Bos 2009, S. 530). Es sind grundsätzlich die Entwicklung fördernde wie hemmende Effekte von Professionalität zu erwarten, die von 15 unterscheidbaren Evaluationsverfahren im Schulsystem (Scheerens u. a. 2003) ausgehen. Diese Verortung professioneller Entwicklung im Spannungsfeld von externer und interner Evaluation ist im wissenschaftlichen Diskurs zwar markiert, belastbare Befunde über die Art und Weise des Zusammenhanges beider Größen liegen aber noch nicht vor (Berkemeyer/Bos 2009, S. 538). Es ist also keineswegs gewährleistet, dass allein die Durchführung von Evaluationsverfahren die Qualität der Lehrerbildung nachweislich verbessert. Im Anschluss an die Durchführung einer Evaluation müssen daher begründete Prozesse der Qualitätsverbesserung initiiert und implementiert werden. Diese müssen nach geraumer Zeit erneut überprüft werden (Cramer 2007; Bohl/Kiper 2009).

1.2 Lehrerbildung als Weg der Entwicklung von Professionalität

Die Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland ist durch ihre zunehmende Professionalisierung geprägt, die sich im stetigen Aufstieg und schließlich in der Akademisierung der »niederen« Lehrämter widerspiegelt. Auf diesen langfristigen Professionalisierungsprozess der Lehrerbildung kann an dieser Stelle lediglich verwiesen werden, er wird an späterer Stelle ausführlicher dargestellt (vgl. 3.2, S. 154) und ist über Literatur zugänglich (Bölling 1983; Sandfuchs 2004; Terhart 2005; Kemnitz 2011). Im weiteren Verlauf wird unter Professionalisierung aber nicht die Lehrerbildung insgesamt im Sinne ihres Aufstiegs und ihrer zunehmenden Akademisierung verstanden, sondern die individuelle Entfaltung der künftigen Lehrkräfte. Professionalisierung meint dann die Entwicklung oder Verbesserung der Fähigkeiten und Fertigkeiten angehender Lehrkräfte in den für ihre Berufsausübung relevanten Kompetenzbereichen (Darling-Hammond/ Bransford 2005; Baumert/ Kunter 2006; Berkmeyer/ Bos 2009; Schneider/ Bodensohn 2010). Die Arbeit folgt einem solch pragmatischen Verständnis von »Professionalisierung« im Sinne eines über die institutionalisierte Lehrerbildung zu bestreitenden Weges der (Weiter-)entwicklung professioneller Handlungskompetenz. Dies setzt einen kompetenzorientierten Begriff von Professionalität voraus (vgl. S. 40). Um diese Bedeutungsfacette zu markieren, wird im Folgenden statt von (individueller) Professionalisierung von der »Entwicklung von Professionalität« oder »professioneller Entwicklung« gesprochen (vgl. zum Begriff auch: 1.1, S. 14).

1.2.1 Situation der Lehrerbildung

Der Furcht vor einem erneuten Lehrkräftemangel und die dadurch in den ersten Jahren seit der Jahrtausendwende erhöhten Studierendenzahlen im Lehramt haben den wissenschaftlichen Blick auf die Lehrerbildung neu gestärkt. Spätestens seit den intensiven Bemühungen um die Gestaltung konsekutiver Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses wurde eine Beschäftigung mit Strukturfragen der Lehrerbildung an allen Lehrerbildungseinrichtungen unausweichlich (Rotermund u. a. 2008). Die notwendige Auseinandersetzung ist Herausforderung und zugleich Chance für Reformmaßnahmen. Um dieses Potenzial nutzen zu können, ist eine Auseinandersetzung mit dem gegenwärtigen Stand der Lehrerbildung unerlässlich. Dabei muss gerade das nachweislich Erreichte kritisch rezipiert werden. Es reicht nicht aus, auf die Tradition zu rekurrieren (Terhart 2001, S. 165).

Bildungspolitische Rahmenbedingungen

Bildungs- und Erziehungsprozesse sind nicht alleine durch die Interaktion in pädagogischen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern oder Lehrkräften und Schülern bestimmt. Sie sind immer auch in gesellschaftliche und systembedingte Kontexte eingebunden. Daher hat der moderne Staat ein besonderes Interesse daran, den institutionellen Rahmen des Schulwesens, und untrennbar davon die Lehrerbildung, zu gestalten. Das Handeln des Staates schlägt sich in Gesetzen und Verordnungen nieder, die zumindest beanspruchen, einen zentralen Einfluss auf das Bildungssystem unserer Gesellschaft auszuüben. Dieser Anspruch einer Steuerung des Bildungswesens durch Bildungspolitik wird unter »Educational Governance« diskutiert.

Es herrscht international weitgehend Konsens über die organisatorischen Merkmale von Schule: Klassenprinzip (Lehrkraft und mehrere Schüler), Fachunterricht, Stundentakt, Lehrerzentriertheit usw. (Leschinsky 2005, S. 149). Neben geschichtlich bedingten Übereinstimmungen tangieren im Laufe des 20. Jahrhunderts internationale Vereinbarungen fundamentale Bereiche des Bildungswesens. Die *Konvention über die Rechte des Kindes* aus dem Jahr 1988 (BGBI. II 1992, S. 122) sichert etwa das »Recht auf Bildung« und damit unentgeltlichen Grundschulunterricht, sowie die allgemeine Zugänglichkeit von Ausbildung und Studium nach Maßgabe der Fähigkeit und Leistung. Das Gesetz knüpft damit an die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* der Vereinten Nationen von 1948 an, die das Recht aller Menschen auf Bildung betont. Die Ausbildung geeigneten Lehrpersonals für die Wahrnehmung der Bildungsaufgaben im Sinne ihrer Sicherung beruht damit also nicht auf Freiwilligkeit, sondern gehört zu den grundlegenden Verpflichtungen des Staates in unserer Gesellschaft. Zwischen dem Anspruch solcher Bestimmungen und deren globaler Umsetzung steht allerdings die Realität. Daher ist besonders ihre symbolische Bedeutung in Verbindung mit dem unnachlässigen Appell an eine Gleichberechtigung aller Menschen – auch und besonders im Bildungswesen – hervorzuheben.

Zwischen den einzelnen Organisationsebenen im Bildungswesen besteht reger Austausch. Die Bildungsinstitutionen (Schulen, duales Ausbildungssystem, Hochschulen) kommunizieren mit den Landesregierungen über die Kultusministerien und deren Unterorganisationen (Schulämter etc.). Institutionen und Landesregierungen kooperieren mit verschiedenen Beratungs- und Koordinationsgremien wie der Kultusministerkonferenz oder dem Wissenschaftsrat. Diese Einrichtungen sind wiederum eingebunden bzw. beeinflusst durch das Handeln der Bundesregierung, die ihrerseits Vertreter in die Gremien der Europäischen Union (EU) und weltweiter Organisationen entsendet (Leschinsky 2005, S. 154). Die Lehrerbildung spielt in diesem komplexen Gefüge eine wichtige, aber eben nur *eine* Rolle. Ihr Schwergewicht ist mit ihrer untrennbaren Kopplung an das Schulwesen zu erklären.

Der administrativ-steuernde Einfluss der Europäischen Union (EU) im Bildungsbereich trifft in Deutschland gerade aufgrund des Föderalismus auf Schwierigkeiten (Leschinsky 2005, S. 155). Zwar hat das Gemeinschaftsrecht, bundesverfassungsgerichtlich bestätigt, Vorrang vor dem nationalen und damit auch föderalen Recht, es gilt aber nur in den entsprechenden Anwendungsbereichen. Für die Lehrerbildung relevant ist Artikel 149 EGV des Vertrages von Amsterdam (01.05.1999), der das Recht der EU formuliert, das Hochschulwesen im Sinne der Förderung einer qualitativ hochstehenden Bildung gemeinschaftlich zu entwickeln. Die auf dieser Basis vollzogene *Erklärung von Bologna* (16.06.1999) und die in ihrer Folge eingeführten konsekutiven Studiengänge (Bachelor-Master-System) wird unten mit Blick auf die Lehrerbildung diskutiert.

Der kooperative Föderalismus (Art. 30 GG), auch als »Kulturhoheit der Länder« bezeichnet, ist als Definitionsgewalt ein zentrales Merkmal der deutschen Bildungslandschaft (Leschinsky 2005, S. 158). Allerdings obliegt es dem Bund, die Rahmenvorschriften des öffentlichen Dienstes in den Ländern zu erlassen (Art. 75 Nr. 1 und Art. 73 Nr. 8 GG). Damit regelt er z. B. den Zugang zum Vorbereitungsdienst sowie die Gehälter der Bediensteten (Angestellte und Beamte). Seit der Verabschiedung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) im Jahr 1970 regelt der Bund auch die Förderung finanziell schwächer gestellter Studierender. Weitere Zuständigkeiten gingen über die Jahre an den Bund, etwa mit der Verabschiedung des Hochschulbauförderungsgesetzes (1969) oder des Hochschulrahmengesetzes (1976). Ei-

nige Gesetze brachten eine Grundgesetzänderung mit sich. Es ist zu beobachten, dass im Nachkriegs-Deutschland stets versucht wurde, steuernde Aufgaben im Bildungswesen von den Ländern zurück an den Bund zu übertragen. In diesem Verständnis kann von »kooperativem Föderalismus« gesprochen werden, in dem der Bund die Rahmenbedingungen im Bildungssystem absteckt, während die Länder die eigentliche Bildungsverantwortung tragen.

Das gesamte Schulwesen steht nach Art. 7 Abs. 1 GG unter Aufsicht des Staates. Damit erlassen, bedingt durch die Kulturhoheit, die Landesregierungen und zuständigen Ministerien Verordnungen für alle Schulen (auch Privatschulen) und steuern die Schulentwicklung (Leschinsky 2005, S. 173). Die Zuständigkeit der Länder erstreckt sich auch auf die Lehrerbildung (Prüfungsordnungen sowie Verantwortung der Prüfungen selbst) und die Verwaltung des Lehrkörpers (Anstellung, Beförderung, Besoldung usw.). Lehrpersonen sind Beamte oder Angestellte der Länder. Auch alle anderen *inneren* Angelegenheiten der Schule (Lehrpläne, Stundentafeln, Stellenzuweisungen und Unterricht) obliegen den Ländern. Kern dieser Steuerung sind Stundentafeln (Fächerkanon und Unterrichtszeit) und die darauf aufbauenden Lehr- bzw. Bildungspläne. Letztere haben durch ihre Umstellung von Lerninhalten und -zielen auf Bildungsstandards eine (zumindest äußerlich) fundamentale Reform erfahren. Entscheidend soll nun sein, welche Kompetenzen die Schüler tatsächlich erlernt haben (Outputorientierung), nicht etwa, was Gegenstand (Input) des Unterrichts zur Erreichung dieser Kompetenzen war (Cramer 2007). Die Gemeinden (Kommunen) haben hingegen die Aufgabe, alle Angelegenheiten der örtlichen Gemeinschaft zu verantworten (Art. 28 Abs. 2 GG). Damit sind sie für die *äußeren* Angelegenheiten wie den Unterhalt der Schulgebäude, die Ausstattung der Schule mit Lehr- und Lernmitteln sowie für das Verwaltungspersonal (Sekretariat, Hausmeisterdienst etc.) zuständig.

Das zentrale Gremium bundesweiter Kooperation und Koordination ist die *Kultusministerkonferenz (KMK)*. Sie koordiniert kulturpolitische Anliegen von überregionaler Bedeutung, ihre Beschlüsse sind aber nur (gewichtige) Empfehlungen, die durch die Gremien der Länder beschlossen werden müssen. Über die Jahre hat die KMK viele bildungspolitisch wegweisende Reformen initiiert, so etwa zuletzt die Standardisierung der Bildungspläne im Schulwesen oder die Vorschläge für Standards in der Lehrerbildung (Terhart 2001; KMK 2004). Die *Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK)* hat 2008 die Aufgaben der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)* im Bereich der Innovations- und Forschungsförderung übernommen.

Die Politik hat sich immer auch durch Ausschüsse mit Vertretern aus der Wissenschaft beraten lassen. Von 1953-1965 nahm diese Funktion der *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* wahr. Er ist heute als ein Ausschuss zu sehen, der Kompromisse zwischen den Interessen von Bund und Ländern aushandelte, insgesamt aber nur begrenzten politischen Einfluss hatte (Leschinsky 2005, S. 167). Das Nachfolgeorgan, der *Deutsche Bildungsrat* (1965-1975), war als System mit zwei Kammern handlungsfähiger. Eine beratende Bildungskommission erteilte der Regierungskommission aus Vertretern von Bund, Ländern und kommunalen Spitzenverbänden Vorschläge. Die bedeutsamste Veröffentlichung war der *Strukturplan für das Bildungswesen*, der neben Perspektiven einer langfristigen Reform des Bildungswesens auch die Aufgaben von Lehrpersonen in einer weitgehend noch heute gültigen Form definierte (Bildungsrat 1970). Seit 1957 besteht bis heute, weitgehend parallel zu den beiden genannten Ausschüssen, der *Wissenschaftsrat*. Er ist das zentrale Organ der Förderung von Wissenschaft und koordiniert die gemeinsamen Bemühungen von Bund und

Ländern. In einer Verwaltungskommission sitzen Vertreter der Bundesregierung und Landesregierungen, während die Mitglieder der Wissenschaftskommission vom Bundespräsidenten berufen werden. Das Gremium ist daher auf Kompromisse angewiesen, weshalb ihm insgesamt eine eher konservative aber stabile Wissenschaftspolitik zugerechnet wird (Leschinsky 2005, S. 171). Zu verdanken sind dem Wissenschaftsrat insbesondere Impulse zum Ausbau des Hochschulwesens und die Intensivierung des Wettbewerbs unter den Hochschulen sowie deren systematische Evaluation.

Die *Schulaufsicht*, also die Überwachung des Unterrichts an den einzelnen Schulen und Klassen, obliegt ebenfalls den Bundesländern. Um diese Aufgabe umzusetzen, hat sich in den meisten Ländern ein hierarchisches Schulaufsichtssystem etabliert. An der Spitze steht das zuständige Ministerium, das regional durch staatliche Schulämter bzw. deren Äquivalente vertreten wird. Teilweise gibt es eine Verwaltungseinheit, die zwischen dem Ministerium und Schulamt agiert, in Baden-Württemberg etwa die früheren Oberschulämter, die heute als »Abteilungen für Schule und Bildung« in die vier Regierungspräsidien integriert sind. Hier wurden im Zuge der Entschlackung des öffentlichen Verwaltungsapparats und der Einsparung von Finanzmitteln auch die Schulämter als eigene Abteilungen in die Landratsämter integriert – ein Hinweis auf die zunehmende Ausdünnung der unteren Schulaufsichtsbehörden. In der Praxis unterliegen Lehrkräfte fast keiner inhaltlichen Überwachung. Sie erfolgt am ehesten noch durch turnusgemäße Unterrichtsbesuche der eigenen Schulleitung (mehrjähriger Rhythmus). Mit der Schulaufsicht haben Lehrpersonen im Alltag wenig Berührung. Schulräte als Vertreter der untersten Schulaufsichtsbehörden, der Schulämter, sind als Dienstvorgesetzte im Schnitt für rund 400 Lehrkräfte zuständig (Leschinsky 2005, S. 183). Sie sind weitgehend durch Verwaltungsaufgaben (Vollzug von Einstellungen, Dienstuweisungen, Beförderungen, Versetzungen) und Prüfungsverpflichtungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung ausgelastet. In ihrer Funktion als Prüfende haben die Schulräte allerdings eine Schlüsselfunktion im Rahmen der Lehrerbildung. Gerade für die Betreuung und Beurteilung des bereits im Beruf stehenden Lehrpersonals bleibt aber wenig Zeit. Eine zunehmende Unterstützung der Schulen auf dem Weg der Qualitätsverbesserung (interne Evaluation) einerseits, und die zunehmend geforderte Rechenschaftslegung über die Qualität der Schulen andererseits, wird vermehrt Aufgabe der Schulaufsichtsbeamten.

Die *Schulverfassung* regelt schließlich die innere Organisation der Schule, bestimmt Kompetenzen und Aufgaben ihrer Gremien und die Stellung der beteiligten Personengruppen: Schüler, Eltern, Lehrkräfte und Schulleitung (Leschinsky 2005, 193-198). Zwar trifft alle wesentlichen Entscheidungen letztlich der Lehrkörper, die Bemühungen, Interessen von Schülern und Eltern in Entscheidungsprozesse einzubinden, sind aber unübersehbar. Es ist eine Dezentralisierung im Bildungswesen zu beobachten, die Schulen und ihren Gremien, aber auch der einzelnen Lehrkraft, zunehmend Eigenverantwortung zuschreibt (ebd., S. 198-203).

Angestoßen durch die Bildungspolitik entstanden zahlreiche Expertisen zum Stand und den Perspektiven der Lehrerbildung, die zumindest mittelfristig auch zu Reformen geführt haben. Auf die einzelnen Maßnahmen wird hier nicht näher eingegangen. Exemplarisch genannt seien der *Strukturplan für das Bildungswesen* des Deutschen Bildungsrats (Bildungsrat 1970) und die neueren Expertisen zu *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* (Terhart 2000; Auftraggeber: KMK) und zur »Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen« (MIWFT 2007). Die Vertreter der aus Wissenschaft und Bildungsadministration zusammengesetzten Kommission der Kultusministerkonferenz unter Leitung von

Ewald Terhart etwa nimmt neben einer Situationsanalyse die Formulierung von Aufgaben und die notwendigen Kompetenzen von Lehrkräften als Grundlage für die Formulierung von konkreten Anforderungen an eine zukunftsorientierte Lehrerbildung vor. Die wesentlichen Aufgaben werden beschrieben als: Forschungsorientierung, Berufsfeldorientierung (Kerncurriculum), Stärkung der Fachdidaktik, Erprobung von Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung sowie personelle und institutionelle Verzahnung der drei Phasen (Terhart 2000).

Grundsätzliche Überlegungen

Im deutschen Bildungswesen hat die Lehrerbildung einen hohen Stellenwert (Terhart 2005). Immer wenn von Bildungsreformen die Rede ist, sind auch Lehrkräfte und ihre Ausbildung als Schlüssel zu einer veränderten Unterrichtspraxis im Gespräch. Ein unmittelbarer Einfluss der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften auf Schule und Unterricht liegt auf der Hand, wenngleich es kaum gesicherte Zusammenhänge zwischen der Qualität der Lehrerbildung und der Unterrichtsqualität im Klassenzimmer gibt. Zwischen Studium und professionellem Lehrerhandeln liegen viele Jahre der Berufsbiografie. Die in der Erstausbildung erworbenen Kompetenzen und die schulische Realität liegen oftmals so weit auseinander, dass sich der Wissenstransfer nur langsam vollzieht und in Handlungsmustern niederschlägt. Wie sich die Ausbildung tatsächlich im Lehrerhandeln, dem Schülerlernen und schließlich den Schülerleistungen niederschlägt, ist (zumindest empirisch) bislang kaum nachvollziehbar.

Die institutionalisierte Lehrerbildung ist nur ein, vielleicht weitaus geringerer Einflussfaktor auf künftige Lehrpersonen als häufig angenommen. Studierende bringen *erstens* eine Bildungsbiografie mit: Sie haben selbst Erfahrungen in der Schule gemacht, haben auch Vorstellungen davon, was der Lehrerberuf beinhaltet und sie haben Erwartungen an ihr Studium. Werden diese Annahmen in der Ausbildung überformt, reflektiert oder gar bestätigt? Lehramtsstudierende verbringen *zweitens* einen nicht unerheblichen Teil ihrer Lebenszeit außerhalb von Lehrveranstaltungen und Hochschule. Sie sind in ein soziales Umfeld aus Familie, Partnerschaft und Freundschaften eingebunden. Neben den hier bestehenden Verpflichtungen sind sie Teil des allgemeinen gesellschaftlichen Lebens. Das Privatleben kann einen erheblichen Einfluss auf den Verlauf der Ausbildung haben, vielleicht sogar über Erfolg und Misserfolg entscheiden. Es besteht *drittens* weitgehend Unklarheit darüber, welche Ausbildungsbestandteile zum Aufbau berufsspezifischer Kompetenzen führen. Es gelingt daher nur ansatzweise, die definierten Standards für die Lehrerbildung in die Curricula und insbesondere in den Lehrbetrieb zu implementieren. Weiterhin ist kritisch zu prüfen, ob sich die vorliegenden Kompetenzmodelle und die (hoffentlich) darauf aufbauenden Standards bewähren und wie sie ggf. weiterentwickelt werden müssen. Die Lehrerbildung alleine ist in dieser »Gemengelage« kaum als eindeutige Ursache für Schul- und Unterrichtsqualität anzusehen. Ihre Effekte werden nie vollständig isolierbar sein.

Die Akademisierung der Lehrerbildung (vgl. 3.2.1, S. 160) hat neben großen Verdiensten auch neue Strukturprobleme geschaffen (Terhart 2001, S. 166). Dazu gehören die unzureichende Koordination der fachwissenschaftlichen, didaktischen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Ausbildungsbestandteile (vgl. 5.2.1, S. 408) ebenso wie die Frage nach dem Verhältnis des wissenschaftlichen Studiums und dem auf die Berufspraxis ausgerichteten Kompetenzerwerb (vgl. 5.3.2, S. 459). Das zunehmende Scheitern von Lehrpersonen im pädagogischen Alltag erfordert eine realistische Sicht der Grenzen wissenschaftlicher Lehrer-

bildung. Zwar bleibt die Wissenschaft Kern einer soliden Ausbildung – sie muss sich aber zugleich um effektive Formen eines berufsspezifischen Kompetenzaufbaus ergänzen lassen.

Gerade die Debatte um Professionalität und deren Entwicklung (vgl. 1.1.2, S. 22) zeigt, dass eine professionelle Lehrerbildung nicht mit einer verwissenschaftlichten Lehrerbildung gleichzusetzen ist (Terhart, 2001, 166). Lehrerprofessionalität hat nicht nur eine kognitive (wissenschaftliche) Dimension, sondern ist Summe einer Vielzahl berufsrelevanter Kompetenzen (vgl. Abbildung 3, S. 42). Professionalität ist damit nicht allein das Ergebnis der Erstausbildung, sondern Folge eines lebenslangen beruflichen und persönlichen Lernens, das nur durch die Stärkung der dritten Phase (Fort- und Weiterbildung) optimal gefördert werden kann. Pädagogisches Handeln führt dabei nicht (unmittelbar) zu einem planbaren Kompetenzerwerb. Vielmehr ist es höchst individuell, welche professionellen Kompetenzen sich in der Ausbildung entwickeln und wie die institutionellen Lernangebote genutzt werden. Für die Lehrerbildung ergibt sich einmal mehr die Aufgabe, einen möglichst guten Rahmen für den Wissens- und Kompetenzerwerb bereitzustellen.

Die *Zweiphasigkeit* der Lehrerbildung ist trotz einiger Reformprojekte fest etabliert und wurde durch die Neuausrichtung der Lehrerbildung in Ostdeutschland nach 1990 bestätigt (Terhart 2001, S. 167). Weitgehend ungeklärt ist, was Studium und Referendariat im Einzelnen leisten und wo deren Grenzen liegen. Sicher erscheint, dass die Ausbildung von bis zu 15000 Lehramtsstudierenden an großen Universitäten für die Ausbildungsqualität nicht förderlich ist. Unter diesen Umständen sind die Universitäten »Riesenberufsschulen für gehobene Berufe« (ebd., S. 168), die der gerade von Studierenden eingeforderten »pädagogischen Bildung« nicht gerecht werden können. Ausweg ist entweder eine praxisorientierte Neudefinition der Universität oder aber die wohl sinnvollere Reduzierung der Studierendenzahlen im Lehramt an einzelnen Standorten. Das gegenwärtige System zwingt Studierende, in ihrer Ausbildung Schwerpunkte auf die notwendigen Leistungsnachweise (besonders in den Fachwissenschaften) zu setzen und verhindert ein breites erziehungswissenschaftliches Studium. So bleibt es weitestgehend Aufgabe der zweiten Phase, den berufsbezogenen Kompetenzerwerb anzubahnen. In der Zweiphasigkeit kann es nur dann zu optimierten Ausbildungsstrukturen kommen, wenn es eine klare, aufeinander abgestimmte und gemeinsam verantwortete Aufgabenteilung und -beschreibung gibt. Dies erfordert aber eine bessere Ausstattung sowie qualifiziertes Personal auf beiden Seiten, das die wissenschaftliche und berufspraktische Dimension der Lehrerbildung wertschätzt.

Es ergeben sich weiterhin neue Herausforderungen durch den *Wandel von Kindheit und Jugend* (Terhart 2001, S. 169). Diese stehen im Zusammenhang mit dem Medienumgang, dem Aufwachsen in einer pluralen Gesellschaft, den schulischen und beruflichen Selektionsprozessen sowie der zunehmenden Diagnose von Verhaltensauffälligkeiten. Die Lehrerbildung reagiert auf diese Anforderungen nur träge, wenngleich es kaum in der Macht künftiger Lehrkräfte steht, die beschriebenen Änderungen und ihre teils negativen Folgen abzuwenden.

Die Frage nach dem Verhältnis von *Theorie und Praxis* in der Lehrerbildung ist noch immer weitgehend ungeklärt (Terhart 2001, S. 170). Die begründete Gewichtung ist dabei nur ein Aspekt, denn der Versuch einer Verhältnisbestimmung fragt unausweichlich auch nach der Rolle der Erziehungswissenschaft. Die zunehmende Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft hat sie zu einer wissenschaftlichen Disziplin mit eigenem Selbstverständnis werden lassen, welche sich von einer an der Bewältigung und Gestaltung von Handlungsproblemen ausgerichteten Pädagogik abgrenzt. Die größer gewordene »Kluft« zwischen den »zwei

Kulturen« (ebd., S. 171) erschwert den Stand der Erziehungswissenschaft in einer zeitgemäßen Lehrerbildung. Diese Diskrepanz ist nur dadurch zu lösen, dass die Erziehungswissenschaft als Disziplin entweder verschiedenen Arbeitsgebieten auch unterschiedliche Formen an Aufgaben und Publikationsorganen etc. zugesteht und diese in ihrer jeweiligen Funktion würdigt, oder indem sie neben der Vermittlung grundlegenden Theoriewissens auch eine pädagogische Ausbildung jenseits ihres unmittelbaren Einflusses akzeptiert. Der zweite Ausweg würde der Erziehungswissenschaft langfristig wohl eine nebengeordnete Rolle in der Ausbildung zuweisen, während andererseits die Lehrerbildung Gefahr laufen würde, durch allzu viele gut gemeinte Ratschläge einer pädagogischen »Ratgeberkultur« ausgeliefert zu sein. Es ist zu hoffen, dass sich die Erziehungswissenschaft – zumindest solange die Lehrerbildung fest an der Universität etabliert ist – nicht aus ihrer Verantwortung für die Lehrerbildung zurückzieht, sondern sich stattdessen weiterhin »wissenschaftliche« und »pädagogische« Arbeitsbereiche leistet. Im Anschluss an die Diskussion des Verhältnisses von Theorie und Praxis ist offen, welche Gewichtung der Studien- und Ausbildungsanteile (fachwissenschaftliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und schulpraktische) für bestimmte Lehrämter zu bevorzugen ist. Auch die unzureichende Verknüpfung der Ausbildungsbestandteile ist zu bemängeln (Terhart 2000, S. 83; Cramer u. a. 2009a).

Struktur der Lehrerbildung

Die Struktur der Lehrerbildung entspricht der in Deutschland verankerten Idee eines horizontalen Schulsystems in der Primarstufe und dem darauf aufbauenden vertikalen System der Sekundarstufen. Dieses Strukturmodell aus gemeinsamer Grundschulzeit aller Kinder und hierarchischer Ausdifferenzierung in weiterführende Schularten liegt auch der Lehrerbildung durch die Gliederung in unterschiedliche Lehrämter zugrunde (Terhart 2005, S. 788). Traditionell wird in fünf Lehrämter unterschieden, die den Schularten entsprechen, für welche die jeweiligen Lehramtsabschlüsse qualifizieren: Grund- und Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Sonderschule und Berufsschule. Die individuellen Ausprägungen der Schulsysteme in den einzelnen Bundesländern und die entsprechend differenzierte Lehrerbildung führen derzeit jedoch zu über 40 verschiedenen Lehramtsbezeichnungen, die durch die klassische Typologie nicht erfasst werden können. Daher wurde im Zuge nationaler wie europäischer Anerkennungsfragen eine neue Typisierung durch die KMK eingeführt (Leusmann/ Glässner 1997): (1) Lehrämter der Grundschule bzw. Primarschule; (2) Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schulformen der Sekundarstufe I; (3) Lehrämter für alle oder einzelne Schulformen der Sekundarstufe I; (4) Lehrämter für die Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium; (5) Lehrämter für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen; (6) Sonderpädagogische Lehrämter.

Es ist weiterhin fraglich, welche notwendigen Gemeinsamkeiten und welche sinnvollen Unterschiede die Lehrämter und korrespondierende Wege der Lehrerbildung aufweisen sollten. Als gemeinsamer Kern kann gegenwärtig gelten, dass Lehrkräfte einer pädagogischen Tätigkeit nachgehen (Terhart 2005, S. 789). Diese bedarf der wissenschaftlichen Vorbildung an Universitäten oder gleichgestellten Institutionen, die sich sowohl auf Aneignung von Fachwissen als auch auf die pädagogisch-didaktische Kompetenz der künftigen Lehrkräfte bezieht und durch berufspraktische Anteile ergänzt werden muss. Die erste und zweite Aus-

bildungsphase werden durch Staatsexamina abgeschlossen. Prüfungsinhalte des Studiums werden dabei vom Staat, nicht von den Universitäten bestimmt.

Das Lehrerbildungssystem hat sich historisch in zwei bzw. drei Phasen ausdifferenziert. Die erste Phase umfasst das wissenschaftliche Studium an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen. Der Vorbereitungsdienst an Studienseminaren und Ausbildungsschulen wird als zweite Phase bezeichnet. Diese institutionelle Trennung geht mit unterschiedlichen Zielen und Inhalten beider Phasen einher: Während die erste Phase vornehmlich dem Erwerb von Theoriewissen dient, liegt der Schwerpunkt der zweiten Phase auf dem Erwerb von Handlungswissen (Blömeke 2004b, S. 262). Diese klassische Zweistufigkeit der Lehrerbildung wird heute um die dritte Phase ergänzt, die Fort- und Weiterbildung im Beruf sowie (im Idealfall) eine systematische Begleitung in den Berufseinstiegsjahren (z. B. durch Supervision). Gegenstand der Arbeit ist ausschließlich die erste Ausbildungsphase (Studium).

Die erste Phase wird institutionell von Universitäten und (in Baden-Württemberg) teilweise von gleichgestellten Pädagogischen Hochschulen verantwortet (Blömeke 2004b, S. 262). Sie dient dem Studium fachlicher und bildungswissenschaftlicher Grundlagen und schließt bislang überwiegend mit einer »Staatsprüfung« ab, die in den neuen Lehrbildungsmodellen zunehmend durch einen »Master of Education« ersetzt wird. Für die Lehrerlaubnis an der Sekundarstufe II (gymnasiale Oberstufe) ist i. d. R. ein mindestens achtsemestriges Studium an der Universität erforderlich, die Ausbildung für die anderen Lehrämter (Primar- und Sekundarstufe I, Sonderlehrämter und berufliche Lehrämter) ist mit sechs bis acht Semestern meist kürzer und findet an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sowie (in Einzelfällen bei der Fachlehrerausbildung) auch an Seminaren und Akademien statt.

Aus inhaltlicher Sicht lassen sich vier Kernbestandteile der ersten Phase identifizieren (Terhart 2009, S. 427): Das Studium der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, erziehungswissenschaftliche Studien und Schulpraktika. Die fachwissenschaftlichen Studienanteile in zwei oder drei Fächern dominieren im Umfang die erste Phase, die Möglichkeiten ihrer Auswahl und Kombination ist bundeslandabhängig und zusätzlich von den Möglichkeiten der einzelnen Hochschulen und ihren Prüfungsordnungen abhängig. Das Fachstudium wird mit Abstrichen bezüglich des Umfangs an den jeweiligen wissenschaftlichen Studiengängen der Fächer (früher: Diplom; heute: Master) ausgerichtet. Die fachdidaktischen Studien sind organisatorisch den jeweiligen Fächern zugeordnet. Sie sind daher nicht eigens etabliert oder sichtbar und führen an vielen Standorten ein Schattendasein. Sie sollen die Verschränkung von Fachinhalten und den Erfolg des Unterrichts in den Fächern gewährleisten – ein Anspruch, den die gegenwärtige Lehrerbildung häufig nicht erfüllt. Die erziehungs- oder bildungswissenschaftlichen Studienanteile (»Pädagogische Studien«) variieren stark in ihrem Umfang (ca. 5 % bis 25 % des Gesamtumfangs des Studiums). Gegenstand sind Inhalte der allgemeinen Pädagogik und Schulpädagogik (hier insbesondere unterrichtsbezogene), in unterschiedlichem Umfang ergänzt durch Angebote aus den Fächern Pädagogische Psychologie, Soziologie, Philosophie und Theologie. Mit der Neuausrichtung der Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen verbindet sich die Hoffnung, die erziehungswissenschaftlichen Studien auszubauen und ein Kerncurriculum zu definieren. Schließlich integriert die erste Phase in allen Studiengängen mindestens ein Schulpraktikum. Wo mehrere Praktika vorgesehen sind, wird häufig zwischen Blockpraktika (mehrere Wochen; Einblick in die Gesamtheit beruflicher Tätigkeiten) und Fachpraktika (tagesweise; Reflexion spezifischer fachlicher Aspekte)

unterschieden. Die besondere Herausforderung wird darin gesehen, eine sinnvolle Verzahnung dieser Praxisphasen mit dem Studium an der Hochschule vorzunehmen.

In den letzten Jahren wurden insbesondere zwei alternative Modelle der Organisation von Lehrerbildung diskutiert. Erstens wird in den meisten europäischen Nachbarländern die Lehrerbildung einphasig durchgeführt. In Deutschland kann bis auf die Situation in der ehemaligen DDR und abgesehen von einem Modellversuch an der Universität Oldenburg in den 1970er Jahre auf keine Erfahrungen mit einem einphasigen Modell zurückgegriffen werden. Gleichwohl ist es aufgrund der internationalen Praktikabilität des einphasigen Modells erstaunlich, dass in Deutschland keine ernsthaften Bemühungen um eine Prüfung der Chancen und Grenzen einer solchen Organisationsstruktur unternommen werden. Zweitens kommen die Fachhochschulen (»universities of applied sciences«) für die Lehrerbildung in Betracht (Wissenschaftsrat 2001). Reizvoll scheinen diese als Ausbildungsinstitutionen, weil dort beruflichen Handlungsrountinen – gleichwohl auf wissenschaftlicher Grundlage – eine stärkere Bedeutung zukommt als an den Universitäten (Terhart 2000, S. 90). Eine stärkere Orientierung der Lehrerbildung an den berufspraktischen Anforderungen scheint dort eher realisierbar und die Ausbildungszeiten könnten sich insgesamt verkürzen. Dies würde nicht nur zu Einsparungen bei der Ausbildung, sondern auch bei der Lehrerbesoldung führen, da Fachhochschulabsolventen im öffentlichen Dienst schlechter bezahlt werden (Terhart 2005, S. 806). Allerdings fehlen die notwendige Breite an Fächern und Fachdidaktiken sowie die Bildungswissenschaften meist gänzlich, weshalb die Fachhochschulen in ihrer gegenwärtigen Gestalt kaum eine Alternative zu den Universitäten darstellen. Ein entsprechender Ausbau bzw. eine Umstrukturierung der Fachhochschulen würde vermutlich zu einem den Pädagogischen Hochschulen ähnlichen Hochschultyp führen, der den Anforderungen der bisherigen, stark an den Ingenieurs- und Wirtschaftswissenschaften ausgerichteten Fachhochschulen und den damit traditionell verbundenen Studiengängen kaum gerecht werden dürfte. Eine dort angesiedelte Lehrerbildung würde die geforderte Stärkung der Fachdidaktiken oder die Durchlässigkeit des Systems kaum fördern (Terhart 2001). Hinzu kommen die enormen Kosten einer grundlegenden Strukturreform, die nach den Erfahrungen der fast vollständigen Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten eher nahelegen, die vorhandenen Mittel in eine Optimierung der Lehrerbildung im Rahmen bestehender Strukturen zu investieren, um so eine Verbesserung des Systems zu erzielen (Terhart 2005, S. 807).

Die institutionellen Merkmale der Lehrerbildung an der Hochschule variieren international erheblich (Blömeke 2004b, S. 264). Während in Finnland etwa die Lehrerbildung ausschließlich an der Universität angesiedelt ist, findet diese in der Schweiz traditionell auch an Lehrerseminaren statt – gleichwohl wird sie zunehmend an die dortigen Pädagogischen Hochschulen verlagert. Während etwa in Italien Hochschulabschluss und Lehrbefugnis zusammenfallen, wird in Dänemark (ähnlich wie in Deutschland) der universitären Phase eine praktische Ausbildung nachgestellt. In den USA oder in Großbritannien erfolgt die erste Ausbildungsphase rein wissenschaftlich (Bachelor in Fächern). Ergänzt wird sie i. d. R. durch eine knappe praxisorientierte Ausbildung. Auch der Grad an Wissenschaftlichkeit variiert erheblich, etwa von der stark akademischen Ausrichtung in Finnland bis hin zur eher am Training konkreter Fertigkeiten orientierten Ausbildung in England. Während in Finnland weitgehende Autonomie der Hochschulen bei der Gestaltung der Lehrerbildung existiert, ist in Deutschland, stärker aber noch in Großbritannien, eine starke staatliche Reglementierung und Steuerung zu beobachten. Schließlich erweist sich der zeitliche Gesamtumfang der Leh-

rerbildung in Deutschland mit viereinhalb bis sieben Jahren als überdurchschnittlich hoch, während in den meisten europäischen Ländern mit Ausbildungszeiten von insgesamt drei bis vier Jahren zu rechnen ist. Deutschland verfügt damit im Vergleich mit den Ausbildungssystemen anderer europäischer Staaten über eine sehr anspruchsvolle Lehrerbildung (Terhart 2000, S. 22). Die stetige Weiterentwicklung der Lehrerbildung ist daher insgesamt als »Erfolgsgeschichte« zur beurteilen (Sandfuchs 2004, S. 33).

Da die Universitäten neben der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses in ihrer Institutionengeschichte vermehrt auch für die Ausbildung in anwendungsbezogenen akademischen Berufen verantwortlich wurden, erscheinen sie als Ort der Lehrerbildung legitim (Blömeke 2004b, S. 268). In ihrer Funktion der Allgemeinbildung und intellektuellen gesellschaftlichen Aufklärung liegen die Universitäten nahe bei den Erwartungen, die dem allgemeinbildenden Schulwesen zuteil werden. Die Pädagogischen Hochschulen sind stärker an den schulpraktischen Anforderungen orientiert. Gleichwohl haben sie einen Forschungsauftrag, was sich etwa – abgesehen von schulpraktischen Betreuungspflichten – im gleichen Lehrdebutat des Personals im Vergleich mit Universitäten zeigt. Dennoch haben die kleinen Organisationsstrukturen und die vergleichsweise knappe Ausstattung zu einer Krise Pädagogischer Hochschulen in Baden-Württemberg geführt, die auf Anraten einer »Strukturkommission Lehrerbildung 2000« – wie in den anderen Bundesländern bereits erfolgt – in die Universitäten integriert oder zu diesen ausgebaut werden sollten (Gesk 1999). Die Landesregierung hat diesen Vorschlag allerdings abgelehnt und die Pädagogischen Hochschulen in ihrer ursprünglichen Form beibehalten, wenngleich heute dort auch wissenschaftliche Abschlüsse in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken angestrebt werden können (inklusive Promotion und Habilitation). Neuerdings kommen wieder Strukturdebatten auf, z. B. die Idee einer Zusammenlegung aller Pädagogischen Hochschulen zu einer Universität, bei Beibehaltung der einzelnen Standorte als Außenstellen.

Strukturprobleme der Lehrerbildung

Auf den ersten Blick erweisen sich die deutschen Lehrerbildungssysteme trotz ihrer jeweiligen Spezifika als anspruchsvoll (lange akademische Ausbildung) sowie auf kumulativen Kompetenzaufbau abzielend (theoretische Grundlagen an der Hochschule, berufsbezogene Ausbildung an den Seminaren sowie das Angebot einer kontinuierlichen Fort- und Weiterbildung in der dritten Phase). Gleichwohl wurden in den vergangenen Jahren die Defizite der Lehrerbildung in Deutschland durch Vertreter der Wissenschaft und im Rahmen bildungspolitisch initiiert Expertisen systematisch herausgearbeitet (Wissenschaftsrat 2001; Terhart 2002; MIWFT 2007). Nach Terhart (2006b, S. 51-57) bestehen verkürzt die nachfolgenden Strukturprobleme in der traditionellen Lehrerbildung.

Die Lehrerbildung weist eine starke strukturelle *Zersplitterung* auf. Es müssen zwei oder drei Fächer studiert werden, die nicht nur an verschiedenen Fakultäten organisiert sein können, sondern sich ggf. auch aus verschiedenen akademischen Disziplinen zusammensetzen (z. B. Fächerverbünde wie »Naturwissenschaftliches Arbeiten (NWA)«, das die früheren Schulfächer Biologie, Chemie und Physik an Realschulen in Baden-Württemberg integriert). Zu jedem Fach müssen die korrespondierenden Fachdidaktiken studiert werden. Hinzu kommen die bildungswissenschaftlichen Studienanteile (Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie durchgängig, ergänzende Studien in Philosophie, Soziologie und/oder

Theologie je nach Studiengang). Schließlich sind mittlerweile in alle deutschen Lehramtsstudiengänge Praktika bzw. schulpraktische Studien und begleitende Lehrveranstaltungen zur Unterrichtsplanung oder Reflexion der Unterrichtsversuche integriert. Diese umfangreichen und verschiedenen Studienbestandteile sind in sechs bis neun Semestern Regelstudienzeit zu durchlaufen. Dadurch ergeben sich aus Sicht der Studierenden, aber auch seitens der Planung der Hochschulen, erhebliche Schwierigkeiten bei der curricularen Abstimmung der Inhalte und Lehrveranstaltungen, was häufig zu einem (deutlichen) Überschreiten der Regelstudienzeiten führt. Hinzu kommt, dass die Lehramtsstudierenden mit Lehrangeboten versorgt werden, die von den jeweiligen Fächern, Instituten und Lehrenden häufig als ungeliebte Pflicht empfunden werden und neben den als wichtiger erachteten Lehrveranstaltungen für Hauptfachstudierende in den Diplom- und Magister- bzw. Bachelor- und Master-Studiengängen in Vorbereitung und (didaktischer) Qualität in den Hintergrund treten. Daran hat weder die Einrichtung der »Zentren für Lehrerbildung« etwas zentral geändert, noch ist die erziehungswissenschaftliche Lehre von dieser Problematik ausgenommen.

Zersplitterung ist ein wesentlicher Grund für die *mangelnde Verknüpfung und Abstimmung der verschiedenen Phasen* der Lehrerbildung. Der Vorbereitungsdienst kann kaum an einen einheitlichen Lernstand anschließen. Zusätzlich führen die stark verschiedenen Strukturen (z. B. Theorie vs. Praxis, unterschiedlicher Hintergrund der Lehrenden, Verschiedenheit in der Organisation und institutionellen Kultur) zu schwierigen Übergängen oder Brüchen von der ersten zur zweiten Phase oder sie bringen teils Dopplungen, teils mangelnde Anknüpfungspunkte oder Voraussetzungen mit sich (Hericks 2004). Die zweite Phase weist ihrerseits eine häufig unklare Abstimmung zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule auf. Damit einher geht der Konflikt, einerseits zunehmend in die Rolle der Lehrkraft hineinzuwachsen zu sollen (Schule) und zugleich selbst abhängiger Lernender zu sein (Seminar). Hinzu kommt, dass sich die Ausbildungscurricula stark an den Wissensgebieten der Fächer sowie Bildungswissenschaften orientieren und weniger an den Kompetenzen, die Lehrkräfte konkret für eine erfolgreiche pädagogische Arbeit benötigen. Mit der Zersplitterung ist ein wesentliches Problem der Positionierung der Lehrerbildung als eine derzeit zentrale Aufgabe der Universitäten markiert (Prondczynsky 1998; Blömeke 2002). Die Forderung nach einer umfassenden und systembezogenen Standardisierung der Lehrerbildung erscheint daher naheliegend (Terhart 2002, S. 30; Oelkers/ Reusser 2008) und findet in der Umstellung auf die neuen Studienstrukturen auch teilweise Erfüllung.

Ein weiteres Strukturproblem ist hinsichtlich der *Prüfungsmodalitäten und Berufszugänge* zu konstatieren. Die einstellungsrelevanten Abschlussprüfungen (Erste und Zweite Staatsprüfung) erfolgen unter Aufsicht des Staates, was durch das Beisein eines entsprechenden Vertreters in mündlichen Prüfungen und bei Unterrichtsbesuchen (»Lehrproben«) gewährleistet wird. Inhalte sowie Art und Weise des Prüfens obliegen weitgehend den Hochschulen und Seminaren bzw. den Prüfenden. So folgen die Prüfungen i. d. R. einem traditionellen Muster des Reproduzierens vorbereiteter Themen, meist verbunden mit dem Anspruch einer persönlichen Stellungnahme bzw. Bewertung. Aufgrund der oben beschriebenen Zersplitterung müssen zahlreiche Einzelprüfungen absolviert werden, für die jeweils wiederum mehrere Themen vorzubereiten sind. So folgt die Prüfungsstruktur den Brüchen in der Ausbildungsstruktur, weshalb hier kaum eine Vergleichbarkeit von Abschlüssen, zumindest nicht zwischen Bundesländern, hergestellt werden kann. Hinzu kommt, dass Ausbildung und Prüfung zu einer breiten Qualifizierung führen. Ein im akademischen Sinne notwendiger Tiefgang mit

dem Ziel einer grundsätzlichen Reflexion fachlicher Inhalte und der damit verbundenen Diszanzierungsfähigkeit kann kaum erreicht werden. Dies ist im Blick auf erzieherische und didaktisch-methodische Fragen problematisch. Die bevorzugt an den Abschlussnoten orientierte Einstellungspraxis fördert, dass ein erheblicher Anteil des Unterrichts an deutschen Schulen »fachfremd« (von Lehrkräften, die für das jeweilige Fach nicht ausgebildet wurden) erteilt wird. Dies geht zu Lasten der Unterrichtsqualität und der Leistungen von Schülern, wie internationale Studien zeigen (Laczko-Kerr/Berliner 2002; Darling-Hammond u. a. 2005). Im deutschsprachigen Raum existiert hierzu leider keine nennenswerte Forschung (Terhart 2007, S. 44). Außerdem ist bereits unter Studienanfängern eine starke Ungleichverteilung von Studierenden auf die Studienfächer zu beobachten. Insbesondere »kleinere« Nebenfächer sind chronisch unterversorgt (vgl. 3.7.3, S. 243).

Während im Zuge der Erstausbildung häufig eine (zu) umfangreiche Prüfungsstruktur anzutreffen ist, zeichnet sich der Berufsalltag durch eine *fehlende oder marginale kontinuierliche Lehrerbeurteilung* aus. Eine auf Lebenszeit verbeamtete Lehrperson unterliegt in den meisten Bundesländern derzeit keiner regelmäßigen Kontrolle oder Beurteilung (Terhart 2007, S. 40). Ausnahmen ergeben sich meist nur, wenn Lehrkräfte eine Funktionsstelle anstreben (Schulleitung etc.). Der Staat entzieht sich damit weitgehend einer Qualitätssicherung im Blick auf die wesentlichen Verantwortungsträger im Bildungssystem (OECD 2004). Eine Ausnahme ist Bayern (Hoyer u. a. 2001). Die z. B. in Baden-Württemberg eingeführten Fremdevaluationen schließen diese Lücke einer generellen und kontinuierlichen Lehrerbeurteilung nicht; die Besuche durch die Schulleitung in den ersten Berufsjahren können ebenfalls kaum als kontinuierlich oder möglichst objektiv erachtet werden.

Am Beispiel Baden-Württemberg wird deutlich, dass die Einstellung von Lehrkräften »nach Qualifikation und Eignung« erfolgt (Listen-Verfahren). Unter Qualifikation wird meist ausschließlich der sich aus Erster und Zweiter Staatsprüfung ergebende Notenschnitt gefasst, die Eignung beschränkt sich häufig auf die studierte Fächerkombination. Nach wie vor erfolgen die meisten Stellenbesetzungen aufgrund des Notenschnitts (»Gesamtqualifikation«), während der tatsächliche Bedarf an geeigneten Fachlehrern nur sekundäres Einstellungskriterium ist. Allerdings steigt die Quote an Einstellungen aufgrund »stellenscharfer« Ausschreibung; Schulen können in gesondertem Verfahren Lehrerstellen mit einem bestimmten Anforderungsprofil ausschreiben; der Schule wird ein erhebliches Mitbestimmungsrecht bei der Stellenbesetzung aufgrund der Bewerberlage eingeräumt. Zu ähnlichen Verfahren in anderen Bundesländern liegen Untersuchungen vor (Hercher u. a. 2006).

An anderer Stelle werden zwei weitere zentrale Probleme diskutiert, auf die an dieser Stelle nur verwiesen sei. Erstens markieren bereits die umfangreichen Prüfungsanforderungen (insbesondere im Vorbereitungsdienst) ein häufiges *Belastungserleben*, das für den Lehrerberuf charakteristisch ist und sich im berufsbiografischen Verlauf problematisch entwickeln kann (vgl. 4.1.1, S. 266). Zweitens stellt sich die Frage, *ob die Lehrerbildung überhaupt nachweislich wirkt* und in welcher Weise sie angehende Lehrpersonen auf ihre beruflichen Anforderungen vorbereiten kann (vgl. 1.2.4, S. 80).

Nachfolgend wird als letztes zentrales Strukturproblem die Frage gestellt, in welcher Weise die Umstellung der Lehrerbildung auf konsekutive Studiengänge ein *Spannungsverhältnis zwischen Professionalität und Polyvalenz* erzeugt. Es ist weitgehend unklar, wie diese Studienstruktureform am besten erfolgen soll. Problematisch ist in diesem Zusammenhang auch das andernorts diskutierte Problem eines zyklischen Wechsels von *Mangel und Überfüllung bei*

der Lehrerversorgung zu beurteilen (vgl. S. 18). Nachfolgend wird auch erörtert, ob und wie durch ein *Kerncurriculum* in der Lehrerbildung die Beliebigkeit der Themen und Inhalte (insbesondere in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung) eingedämmt werden kann.

Konsequente Studienstrukturen

Die durch den Bologna-Prozess angestoßene Reform des europäischen Hochschulwesens hat eine Umstellung (fast) aller Studiengänge auf Studienstrukturen im Bachelor-/Master-System mit sich gebracht. Infolgedessen erschienen Publikationen, die sich mit Möglichkeiten und Problemen der gegenwärtigen Lehrerbildungsreform (Modularisierung) auseinandersetzen (Habel/Wildt 2004; Óhidy u. a. 2007; Erziehungswissenschaft 2010). Als Schlüsselmerkmale dieses Prozesses können die Umstrukturierung in modularisierte und konsequente Studienstrukturen, die Einführung eines auf dem »workload« basierenden Punktesystems zur internationalen Vergleichbarkeit von Studienanforderungen und -leistungen sowie die Absicht einer verstärkten (berufsspezifischen) Kompetenzorientierung durch Verankerung von Kompetenzen im Curriculum gelten (Kuhlee/Buer 2009, S. 490). Aufgrund der vom Staat regulierten und überwachten Staatsprüfungen in den Lehramtsstudiengängen vollzieht sich dort die Umstellung auf die neuen Studiengänge im Vergleich zu den früheren Diplom- und Magisterstudiengängen vergleichsweise zaghaft und wird von einer starken bildungspolitischen Diskussion begleitet (im Überblick: Óhidy u. a. 2007, S. 249-331). Es erscheinen drei Wege einer B. A.-/M. A.-Struktur im Lehramt möglich (Terhart 2005, S. 807):

- Mit Studienbeginn entscheiden sich die Interessenten für ein lehramtspezifisches B. A.-Studium, in dem von Anfang an neben zwei Fachwissenschaften auch deren Didaktiken und bildungswissenschaftliche Anteile studiert werden. Die bildungswissenschaftlichen Studien können Grundstock für einen »Bachelor of Education« sein, die einzelnen Studienkomponenten werden auf Master-Ebene fortgesetzt. Im Anschluss besuchen die Absolventen die Studienseminare. Diese Variante ist der Versuch einer Adaption der bisherigen Ausbildung an die neuen Studienstrukturen und zielt auf größtmögliche Kontinuität. Sie gewährleistet eine weiterhin umfangreiche Ausbildung, schränkt aber die Möglichkeiten einer Lehrerbildungsreform durch die Umstellung auf neue Studienstrukturen ein. Die beiden anderen Varianten verweisen auf einschneidende Reformen in der Organisation der Lehrerbildung:
- Die Studierenden belegen ein B. A.-Fachstudium und können bei einer Lehramtsperspektive zusätzlich bildungswissenschaftliche Anteile studieren. Nach dem B. A.-Abschluss bewerben sie sich ohne Master an den Studienseminaren, an denen die berufsspezifische Ausbildung erfolgt. Während im europäischen Vergleich eine Verkürzung der ersten Phase durch dieses Modell durchaus reizvoll erscheint, gefährdet dessen konsequente Umsetzung den ohnehin schlechten Ausbau der Fachdidaktiken an deutschen Universitäten.
- Das B. A.-Studium erfolgt in den Fachwissenschaften. In der Master-Phase werden dann korrespondierende Fachdidaktiken sowie bildungswissenschaftliche Anteile studiert, ggf. mit einem vorgeschalteten Schulpraktikum. Da sich die Studierenden in der ersten Phase nicht in einem Lehramtsstudiengang immatrikulieren müssen, sind mit dem B. A.-Abschluss vielfältige berufliche Perspektiven denkbar. Die Entscheidung für das Lehramt wird auf einen späteren (berufs-)biografischen Zeitpunkt verschoben, zu dem es eventuell leichter ist, sich vor dem Hintergrund der Studienerfahrungen bewusst für oder gegen den Lehrerberuf zu entscheiden. Zugleich eröffnet diese Variante die größte Vielfalt an beruflichen Wegen und erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sich nur wirklich interessierte Studierende dann auch für den Weg des Lehramts entscheiden – anderen Absolventen steht der freie Arbeitsmarkt offen, ohne den Nachteil eines aufgrund der Lehramtspezifik »minderwertigeren« Abschlusses. Dies kann auch als Chance verstanden werden, verstärkt die »besten« Studierenden für das Lehramt zu gewinnen. Andererseits setzt in diesem Modell ggf. erst spät eine Identifikation mit dem Lehrerberuf ein.

Erste Erfahrungen mit den neuen Studienstrukturen in der Lehrerbildung zeigen in Bochum ein ambivalentes Bild (Ricken 2010): Die Verlagerung der bildungswissenschaftlichen Studienanteile in die Master-Phase erhöht aus Dozierendensicht die Reflexionsbereitschaft, das

Engagement und die Motivation für pädagogische Fragestellungen – vermutlich, weil das weitgehend fächerbezogene Studium in der Bachelor-Phase einen wissenschaftlich-kritischen Habitus besonders fördert und weil nach dessen Abschluss eine »neue« Entscheidung für das Lehramt erforderlich ist. Trotz der von den Studierenden kritisierten Verschulung des Studiums und ständigen Leistungskontrollen (Tegeler 2010) lässt sich mit Blick auf das Ende der weitgehenden Beliebtheit studentischer Biografien eine positive Bilanz ziehen: Es ist erstmals definiert, was Lehrkräfte in ihrer Ausbildung »gelernt« haben. Ein einfaches »Mitlaufen-Lassen« der Lehramtsstudierenden in den Veranstaltungen der einzelnen Fächer ist kaum noch der Fall. Problematisch erscheint hingegen eine Überfrachtung der Programme, die mit einer Überlastung der Studierenden einhergeht und diesen kaum noch Raum lässt, ihren Neigungen und Interessen nachzugehen. Solche »handwerklichen« Fehler bei der Konstruktion und Planung der Studiengänge lassen sich mit relativ geringem Aufwand beheben und sind häufig auch Folge kollegialer FehlAbstimmung – nicht jeder Dozierende könne seine bevorzugten Themen in der Lehre platzieren, sondern müsse sich auch dem Gesamtvorhaben verpflichtet wissen (Ricken 2010, S. 120). Gerade in der Notwendigkeit der im kollegialen Austausch zu bewältigenden Reform der Lehrerbildung liegt eine Chance für deren Umstrukturierung. Schließlich hat die anfangs im Gymnasialbereich eingeführte »Major-/ Minor-Struktur« zu schlechter Anschlussfähigkeit an andere deutsche Lehrerbildungsstudiengänge geführt. Eine Umstellung auf die »Equal-Struktur« führt allerdings zu der traditionellen Problematik der Staatsexamens-Studiengänge, in denen keine Anschlussfähigkeit an Studiengänge jenseits des Zieles Lehrerbildung gewährleistet war. Erfahrungen an der Humboldt Universität zu Berlin zeigen außerdem, dass sich gerade bis zum Abschluss der Bachelor-Phase weder die Arbeitsmarktrelevanz (»employability«) noch die Anbahnung berufsspezifischer Kompetenzen in gewünschtem Maße vollzogen haben und die Studierenden daher meist in den Masterstudiengang drängen (Kuhlee/ Buer 2009). Hinzu kommt, dass die dort befragten Studierenden ein mit den alten Lehrerbildungsstrukturen vergleichbares Bild vom Lehrerberuf entwickeln, das offenbar stärker von ihren subjektiven Überzeugungen und Vorerfahrungen als von den Reformmaßnahmen geprägt ist.

Unabhängig von den jeweiligen Varianten zeichnet sich ab, dass es sich bei der Reform um in der Grundrichtung irreversible Maßnahmen zu handeln scheint (Keuffer 2010, S. 55), die aber durchaus modifiziert und auf diese Weise nachgebessert werden können (Ricken 2010, S. 119). Die bisher vollzogene Umstellung der Lehrerbildung auf die neuen Studienstrukturen verweist in der Realität allerdings auch auf Probleme, die einige der guten Absichten eher konterkarieren. So führt die Verantwortung der einzelnen Hochschule für die Modularisierung etwa zu einer stärkeren Diversifizierung der Lehrerbildung (Helsper/ Kolbe 2002; Arnold/ Reh 2005). Hinzu kommt, dass die Bundesländer unterschiedlich mit Reformvorgaben umgehen, sodass reine B. A.-/ M. A.-Strukturen oder klassische Strukturen (Staatsexamina) nebeneinander oder in Mischmodellen gleichzeitig existieren – von verschiedenen Bachelor-Binnenmodellen wie Major-/ Minor- oder Equal-Modellen ganz zu schweigen (Nakamura 2008). Diese Uneinheitlichkeit der Lehrerbildung hat die Mobilität zwischen Hochschulen bisweilen eher eingeschränkt statt erhöht (Keller 2010, S. 99; Keuffer 2010, S. 54). Die Situation zeigt, dass die Reformmaßnahmen im europäischen Hochschulraum ursprünglich nicht bzw. nicht ausreichend mit Blick auf die spezifischen Anforderungen der Lehrerbildung durchdacht wurden bzw. ohne eine ausreichende Zeit der Erprobung implementiert wurden (Terhart 2008, S. 34). Es muss eine kritische Zwischenbilanz gezogen werden (Weiler 2010).

Ein möglicher Weg, diesen durch den Föderalismus begünstigten Problemen zu begegnen, könnte die Gründung eines bundesweiten Verbandes für die Lehrerbildung sein. Dieser könnte Kompetenzen bündeln und zentrale Diskussionsprozesse anregen, die bislang weitgehend isoliert durch einzelne Gremien und Einrichtungen wie KMK, DIPF, MPI oder IQB angerissen werden (Keuffer 2010, S. 57). Ein solches »Teaching Council« wurde etwa in Australien, Kanada oder Irland gegründet (Sliwka 2008). In jedem Fall bedeuten die gegenwärtigen Veränderungen für die Struktur der Lehrerbildung eine echte Reform – einige Erziehungswissenschaftler sprechen von einer »historischen Zäsur« (Zymek 2008) – deren Chancen und Risiken erst im Rückblick angemessen bewertet werden können. Mit diesem Veränderungsprozess gehen einmalige Möglichkeiten für eine überfällige Erneuerung der Lehrbildungssysteme einher, die produktiv genutzt werden sollten. Gegenwärtig muss ein Mangel an Begleitforschung konstatiert werden (Terhart 2009, S. 430). Eine besondere Herausforderung entsteht für die Lehrerbildungsforschung dadurch, dass Lehramtsstudierende in den neuen Strukturen, je nach Modell, in der Bachelor-Phase gar nicht mehr als solche erkennbar sind, da sie z. B. mit anderen Bachelor-Studierenden ohne Lehramts-Ambitionen gemeinsam studieren und sich so der Zugriff auf Probanden erschwert.

Kerncurriculum Erziehungswissenschaft

Die Reform der Lehrerbildung im Zuge der Umstellung auf neue Studienstrukturen rief erneut eine erstmals 1968 angestoßene Debatte (DGfE 1968) darüber hervor, was eigentlich das Spezifikum der erziehungswissenschaftlichen Bestandteile der Lehrerbildung sei (Wigger 2000; Wigger/ Horn 2002; Austermann u. a. 2004; Wigger 2004). Die Diskussion um ein »Kerncurriculum Erziehungswissenschaft« ist insbesondere auf die (von Studierenden) wahrgenommenen Defizite in Studium und Lehre zurückzuführen – sowohl in Hauptfachstudiengängen als insbesondere auch in den pädagogischen Anteilen der Lehramtsstudiengänge (Wigger 2010, S. 33). Kritisiert wurden und werden durch die Studierenden insbesondere der Mangel bei der Organisation der Studiengänge (z. B. fehlende Übersichtlichkeit und Beratungsangebote) und bei der curricularen Abstimmung (z. B. fehlende inhaltliche und zeitliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen innerhalb der Erziehungswissenschaft, aber auch mit den anderen Ausbildungskomponenten). Die besondere Herausforderung besteht für die Erziehungswissenschaft darin, einerseits ein berufsspezifisches Angebot bereitzustellen, das auch aus Sicht der Lehramtsstudierenden die Erziehungswissenschaft als Teil der Lehrerbildung legitimiert, andererseits sich selbst als Wissenschaft bzw. akademische Disziplin zu etablieren und weiterzuentwickeln.

Sinn eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft ist die Sicherung fachlicher Identität und Kommunikationsfähigkeit innerhalb der stark ausdifferenzierten Disziplin (Reuter 2010, S. 43). Es definiert verbindliche Studieninhalte und schafft einen Minimalkonsens an Grundlagenwissen, über das alle Absolventen verfügen sollen. Die Vergleichbarkeit einzelner Studiengänge und die Mobilität zwischen Hochschulen soll erhöht werden. Das Kerncurriculum fördert eine gemeinsame Basis der professionellen Entwicklung in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und Berufen. Auf diese Weise wird eine zunehmende »Polyvalenz« erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, aber auch der Lehramtsstudiengänge erreicht – eine Öffnung und Qualifizierung für verschiedene Berufs- bzw. Tätigkeitsfelder (Reuter 2010, S. 44). Über die erziehungswissenschaftlichen Lehramtsanteile erschließen sich

etwa Tätigkeiten als Assistenzlehrer, unterstützende pädagogische Tätigkeiten im außerschulischen Bereich oder Berufsfelder im Zusammenhang mit den studierten Fächern. Weiterhin eröffnen sich, je nach Ausrichtung des M. A.-Studiums (Lehramt, Erziehungswissenschaft, in einem der Fächer), weiterführende Perspektiven wie der Lehrerberuf, Karrieren in Schulleitung und -verwaltung, höher qualifizierte außerschulische Berufsfelder oder die Promotion.

In inhaltlicher Hinsicht wurden für die erziehungswissenschaftlichen Anteile der Lehramtsstudiengänge in den B. A.-Studienstrukturen von der DGfE zwei Studieneinheiten definiert, die von den Hochschulen je nach den örtlichen Möglichkeiten in Module überführt werden sollen (DGfE 2010). Studieneinheit 1 (»Grundlagen der Erziehungswissenschaft«) zielt auf die Bewusstmachung der Unterschiede zwischen alltäglichen pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Denkweisen, auf die Fähigkeit zur begrifflichen Eingrenzung pädagogischer Probleme sowie deren historische Verortung und gibt erste Einblicke in theoretische und methodische Fragestellungen. In Studieneinheit 2 (»Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nichtschulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte«) soll in die Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen eingeführt werden. Dazu gehört auch die Befähigung zur kritischen Beurteilung pädagogischer Handlungskonzepte, erziehungswissenschaftlicher Forschung und die Kontextualisierung verschiedener Fragestellungen im disziplinären Kontext. Eine Vertiefung von Methoden sozialwissenschaftlicher Forschung ist erst im M. A.-Lehramtsstudium vorgesehen.

Mittlerweile liegen erste Erfahrungen mit Kerncurricula in der Erziehungswissenschaft vor, die exemplarisch am »Dortmunder Modell« aufgezeigt werden (Wigger 2010, S. 34). Dort folgt auf ein Bachelor-Studium in zwei Fächern mit erziehungswissenschaftlichem Modul eine einjährige (Primar- und Sekundarstufe I) bzw. zweijährige (Sekundarstufe II) Master-Phase. Dort werden neben vertiefenden fachwissenschaftlichen Studien erstmals fachdidaktische Seminare belegt sowie zwei Schulpraktika absolviert. Im Mittelpunkt steht aber die erziehungswissenschaftliche Lehre. Die Erziehungswissenschaft erfährt auf diese Weise eine Aufwertung als zentraler Bestandteil der Lehrerbildung. Erste Erfahrungen zeigen die für modularisierte Studiengänge typischen Folgen einer Verschulung (inhaltliche Festlegung, Anwesenheitskontrollen, Literaturlisten etc.). Diese macht eine schrittweise Vereinfachung der Regularien notwendig, um Forschung und Lehre nicht durch gesteigerte Bürokratie zu belasten. Andererseits führt die Modularisierung zu einem Ende der Beliebigkeit von Inhalten und zu einer intensivierten Abstimmung der Lehrenden untereinander, welche einen zeitlichen Mehraufwand aufgrund der höheren Leistungen Studierender rechtfertigt, wie sie sich etwa in Prüfungsergebnissen widerspiegeln. Die Verschulung bringt allerdings auch für die Studierenden einen größeren organisatorischen Aufwand mit sich, der zu einer instrumentellen Haltung führen kann: Studierende richten sich weitgehend an den Erfordernissen aus, die für ein zielstrebiges und erfolgreiches Studieren notwendig sind. Dabei gerät der Gedanke einer freien Bildung aus »Muße« zunehmend aus dem Blick. Eine systematische Evaluation solcher Erfahrungen steht aber noch aus.

1.2.2 Angebot der Lehrerbildung und dessen Nutzung

Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass institutionalisierte Lehrerbildung eine Bedeutung für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte hat. Diese Prämisse setzt voraus, dass die von der Lehrerbildung zur Verfügung gestellten Lerngelegenheiten auch (effektiv) genutzt werden. Angebot und Nutzung der Lerngelegenheiten vollziehen sich dabei im Kontext der institutionalisierten Lehrerbildung bzw. in den einzelnen Lehrbildungsorganisationen. Damit ist auch der Prozess der professionellen Entwicklung von institutionellen Rahmenbedingungen und dem sich in ihnen vollziehenden Kompetenzerwerb abhängig. Da die Lehrerbildung bislang kaum als Institution und Organisation untersucht wurde, werden nachfolgend Überlegungen zur Schule auf die Lehrerbildung übertragen. Selbiges gilt für das Angebots-Nutzungs-Modell, das sich i. d. R. auf schulischen Unterricht bezieht.

Lehrerbildung als Organisation und Institution

Für die Analyse des Schulwesens hat sich der Begriff der »Organisation« zur Beschreibung der Einzelschule eingebürgert. Organisationen werden soziale Systeme genannt, in denen »Individuen oder Gruppen geordnet, arbeitsteilig und zielorientiert interagieren (arbeiten)« (Böttcher/Liesegang 2009, S. 517). Die »Institution« Schule ist dann das Gebilde, das sich aus der Summe der Organisationen bzw. Einzelschulen ergibt. Übertragen auf die Lehrerbildung kann die einzelne ausbildende Hochschule als Lehrbildungsorganisation und die Lehrerbildung als Maßnahme aller beteiligten Lehrbildungsorganisationen verstanden werden. Nachfolgend wird diese institutionalisierte Form der Erstausbildung angehender Lehrkräfte als »institutionalisierte Lehrerbildung« bezeichnet. In institutioneller Hinsicht stellen sich Fragen nach der rechtlichen Grundlage, der Planung, Finanzierung und insbesondere bildungspolitischen Steuerung der Lehrerbildung, die sich etwa in der Formulierung von Standards niederschlägt (vgl. 1.1.4, S. 47). Organisatorische Reformmaßnahmen haben für das Schulwesen bislang keine positiven Effekte auf dessen Leistungsfähigkeit zeigen können (Leithwood/Menzies 1998; Dempster 2000). Diese lassen sich vielmehr in der Unterrichtsqualität festmachen. Für das Hochschulwesen – insbesondere die Lehrerbildung – ist zu fragen, ob auch auf sie das Organisationsmerkmal eines »monoberuflichen Funktionssystems« (Stichweh 1996) zutrifft. Jedenfalls erscheint das professionelle Handeln des Lehrerbildners, also die Art und Weise der in der Lehrerbildung tätigen Dozierenden zu lehren, sich den Reformmaßnahmen weitgehend zu entziehen. Wie in Bezug auf die Schule (Böttcher/Liesegang 2009, S. 524) scheint in der bildungspolitischen Reformdebatte die Diskussion um professionelle Kompetenz des Personals auch in der Lehrerbildung hinter organisatorische und institutionelle Wünsche nach Veränderung zurückzutreten.

Die Schule als Organisation schränkt das individuelle Entscheidungs- und Handlungsverhalten der Lehrkraft ein, indem sie Rahmenbedingungen für Entscheidungen definiert (Luhmann 2006). Allerdings existieren innerhalb dieser bürokratisch-administrativen Strukturen Freiräume, die die Schule zu einer »pädagogischen« bzw. »professionellen« Institution machen (Mintzberg 1991; Merkens 2006). So liegt etwa die Verantwortung für die Art und Weise des Unterrichtens bei der einzelnen Lehrkraft (»didaktische Freiheit«). Die Lehrkräfte könnten in einen Widerspruch zwischen Anforderungen und Regeln der Organisation und Freiheiten professionellen Handelns geraten (Manojlovich/Ketefian 2002). Komplex wird

dieses Spannungsverhältnis insbesondere durch die zunehmend vielfältigeren Aufgaben im Beruf (vgl. 1.1.1, S. 14). Produktiv umgegangen werden kann mit diesem Widerspruch nur, wenn das Spannungsverhältnis durch ähnliche oder sogar gleiche Rationalitätsannahmen minimiert wird, auf die die Organisation wie auch der Professionelle rekurren (Merkens 2009, S. 550). Lehrerbildung mit dem Anspruch, auf die Handlungsfähigkeit innerhalb dieses Spannungsverhältnisses vorzubereiten, steht vor der Herausforderung, die Aufgaben einer professionellen Lehrkraft innerhalb der Rahmenbedingungen von Schule und Schulaufsicht zu thematisieren und im Zusammenhang mit Praxiserfahrungen zu reflektieren.

Wird die Lehrerbildung als Organisation und Institution aufgefasst, ist eine Klärung des Verhältnisses von der durch die Institution Lehrerbildung und ihre Einzelorganisationen angebotenen Ausbildung und deren Nutzung durch die Studierenden notwendig. Der Ausbildungserfolg, welcher sich im Grad der professionellen Entwicklung der Aspiranten widerspiegelt, ist dann Folge der Passung von Angebot und Nutzung der Lerngelegenheiten. In der Lehrerbildung erscheint es wichtig, die Wissensstruktur der angehenden Professionellen in organisierten Arbeitskontexten zu thematisieren. Aus theoretischer Sicht muss dabei geklärt werden, wie die an individuelles Wissen gebundenen (pädagogischen) Vorerfahrungen im organisatorischen Kontext der Lehrerbildung aufgenommen, gefördert, aber auch kritisch reflektiert werden können (Argyris/Schön 1978). Organisationales Lernen bedeutet hier, das implizit vorhandene handlungsanleitende Wissen in explizite Handlungsmodelle zu überführen (Kuper 2009, S. 562). Dies geschieht etwa durch die Rückbindung individueller Erfahrungen aus den Schulpraktika an gemeinsame Begrifflichkeiten, die z. B. didaktische Theorien anbieten (Reflexion). Aus organisationstheoretischer Sicht handelt es sich hierbei um die Kommunikation innerhalb einer professionellen Gemeinschaft (Bonsen/Rolff 2006). In ihr wird etwa überprüft, ob ein Handlungsschritt mit dem (eigenen) Handlungskonzept übereinstimmt, oder ob das Konzept korrigiert werden muss (»single-loop-learning«). Dies setzt Konsens über erwünschtes Lehrerhandeln – z. B. im Anschluss an die Arbeiten zur Unterrichtsqualität – voraus. Das Handeln selbst einer Überprüfung zu unterziehen (»double-loop-learning«), erfolgt meist nicht in der Erstausbildung, sondern im Vollzug von Evaluation oder Schulentwicklung im Berufsalltag. Aufgabe der Ausbilder in der Lehrerbildung ist vor diesem Hintergrund die Initiation einer »Wissenskonversion«. Dies kann aus Sicht der Forschung zum Wissensmanagement über einen Vierschritt erfolgen (Nonaka u. a. 2001): Überführung impliziten Wissens in explizites Wissen (Externalisierung); Überführung expliziten Wissens in implizites Wissen (Internalisierung); Verknüpfung expliziten Wissens untereinander (Kopplung); Übertragung impliziten Wissens durch Sozialisation. Mit Blick auf die Lehrerbildung zeigt dieses Modell, dass sie vor der Aufgabe von Wissenskonversion in verschiedene Richtungen steht, also zwischen Wissensformen (Horn 1999) vermitteln muss.

Mit Blick auf solche Prozesse der Wissenskonversion ist Entwicklung von Professionalität durch Lehrerbildung immer auch ein Prozess, der nicht nur die einzelne Person betrifft, sondern auch eine Sicherung und Weiterentwicklung der Professionalität einzelner Schulen und Lehrerbildungsinstitutionen bzw. deren Personals umfasst (Prenzel/Fischer 2009). Professionelle Entwicklung in einem kooperativen Prozess setzt professionelle Lerngemeinschaften voraus (Brown 1997; Putnam/Borko 2000) – in Studium, Vorbereitungsdienst und in der dritten Phase, z. B. durch die Fort- und Weiterbildung gesamter Kollegien. Es erscheint daher sinnvoll, dass Forschung zur Professionalitätsentwicklung in der Lehrerbildung (1) das Programm der Bildungsmaßnahme, (2) die angehenden Lehrkräfte als Lernende in einem Sys-

tem, (3) die Auszubildenden als Unterstützende der Lernenden bei der Konstruktion neuen Wissens und neuer Praxis und (4) den Kontext der professionellen Entwicklung berücksichtigt (Borko 2004). Das Programm zur *Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (SINUS)* setzt hier an (Prenzel/ Fischer 2009, S. 579-582). Professionalität wird besonders im Zusammenhang mit Lehrkräften im Beruf thematisiert – dort unter Berücksichtigung zahlreicher Kontexte, wie etwa dem Zusammenhang von Elternarbeit (»Erziehungspartnerschaft«) und professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Krumm 2009).

Verhältnis von Angebot und Nutzung

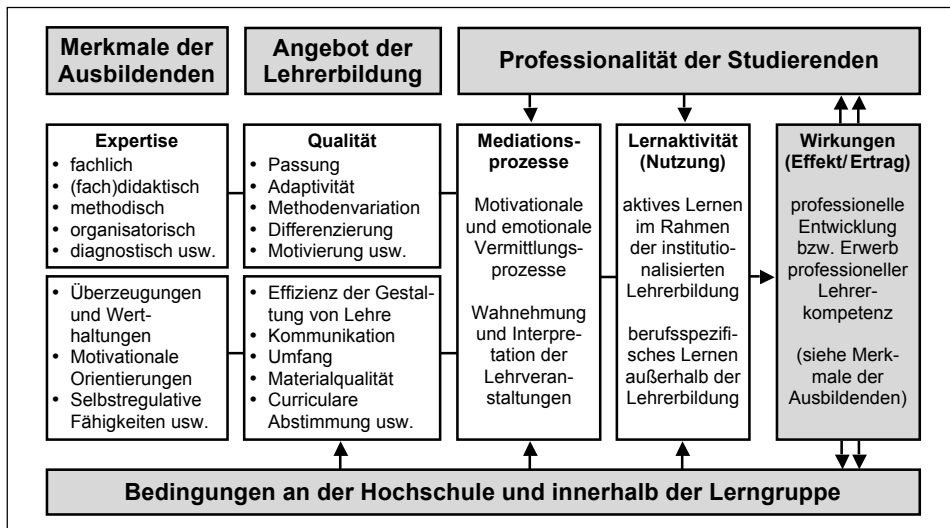
Die Unterrichtsforschung hat ein Angebots-Nutzungs-Modell entwickelt, welches berücksichtigt, dass eine Differenz zwischen Lerngelegenheiten und dem Lernen selbst besteht (Fend 1981; Helmke/ Weinert 1997; Fend 2002; Helmke 2004). Lernen vollzieht sich nämlich im sozialen Umfeld der Unterrichtssituation, in der die Lehrperson letztlich keinen Einfluss darauf hat, ob und wie der einzelne Schüler die angebotenen Lerngelegenheiten tatsächlich nutzt. Ein zweiter Unsicherheitsfaktor besteht in der gemeinsamen Aushandlung der Lerngelegenheiten zwischen Lehrenden und Lernenden, wobei die Lehrkraft wiederum nur bedingt Einfluss auf die Entwicklung der Situation hat. Aufgrund dieser doppelten Unsicherheit (Unverfügbarkeit/ Unberechenbarkeit) durch die Kontexte einerseits und die soziale Interaktion andererseits sprechen Baumert/ Kunter (2006, S. 476) in Erweiterung des Modells von Helmke (2003, S. 42) von einem *Opportunitäts-Nutzungsmodell mit doppelter Kontingenz*. Empirische Lehrerbildungsforschung hat bislang nur selten das Verhältnis von Angebot und Nutzung untersucht (Ausnahmen sind z. B.: Oser/ Oelkers 2001; Blömeke u. a. 2008c).

Grundannahme des Modells ist, dass ein Lernangebot nicht direkt zu Wirkungen führen muss, der angebotene Unterricht sich also nicht zwingend im Kompetenzerwerb der Lernenden niederschlägt (Helmke 2004, S. 41-48). Es geht darum, (1) ob und wie das Angebot von den Lernenden wahrgenommen und wie es ggf. interpretiert wird sowie (2) ob, und wenn ja, zu welchen Prozessen des Kompetenzerwerbs (etwa in motivationaler, emotionaler und volitionaler Hinsicht) das Angebot auf Seite der Lernenden führt. Beide Prozesse entscheiden darüber, ob und in welchem Maße Lernen im Unterricht stattfindet. Die Mediationsprozesse, die zwischen dem Angebot des Lehrers und dem Lernen des Schülers liegen, hängen wieder von individuellen Eingangsbedingungen wie Vorkenntnissen, Lernstrategien und der Leistungsmotivation ab. Bedeutung für die Nutzung der Angebote hat weiterhin das Unterrichtsklima (vgl. 3.4.2, S. 203; S. 82).

Kern der Modellvorstellung im Zuge ihrer Übertragung auf die institutionalisierte Lehrerbildung ist die Suche nach einer optimalen Passung von Angebot und Nutzung im Prozess der professionellen Entwicklung. Beide Variablen sind beim Erwerb professioneller Lehrerkompetenz nicht unabhängig voneinander zu denken. Ein Lehrerbildungssystem kann eine (vermeintlich) gute Leistung erbringen, die Lehramtsstudierenden können diese eventuell aber nicht (optimal) nutzen. Auf der anderen Seite können Studierende eine hohe Leistungsbereitschaft zeigen, ihre Lern- und Leistungsmotivation wird eventuell aber nicht befriedigt, weil ihnen nicht die passenden oder qualitativ hochwertigen Lerngelegenheiten angeboten werden. Das Verhältnis von Angebot und Nutzung bestimmt in der Praxis einen äußerst komplexen Prozess, der kaum geplant oder kontrolliert werden kann. Nach dem Kompetenzmodell von Weinert (vgl. 1.1.3, S. 35) kommt daher insbesondere der Metakompetenz

eine Schlüsselrolle zu. Sie beschreibt die Expertise, sich selbst als Lernender, Wissender und Handelnder wahrnehmen zu können. Ob Studierende und Referendare die ihnen angebotenen Lerngelegenheiten optimal nutzen können, hängt nicht nur von ihren kognitiven Fähigkeiten, sondern auch von ihrer Motivation, der Lernumgebung, ihrer Lerngeschichte, Kooperationsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme ab. Die Betrachtung der Lehrerbildung über das Angebots-Nutzungs-Modell rückt außerdem die Frage nach der Qualifikation der Dozierenden und Praxisbetreuer und den von ihnen verantworteten bzw. betreuten Lehrveranstaltungen und Praxisphasen in den Blick – ein Forschungsfeld, das bislang weitgehend ausgeblendet wurde.

Abbildung 4: Angebots-Nutzungs-Modell für die Lehrerbildung (vereinfacht)



Anmerkung: Übertragung des Modells von Helmke (2003, S. 42) auf die Lehrerbildung.

Abbildung 4 zeigt den Versuch einer Adaption des von Helmke (2003, S. 42) entwickelten Modells auf die Situation der Lehrerbildung. Die Professionalität der Studierenden kann als Ergebnis ihrer professionellen Entwicklung aufgefasst werden, die ihrerseits durch zahlreiche Größen bestimmt wird. Der Grad an professioneller Entwicklung hängt von Merkmalen der Auszubildenden (Expertise, Überzeugungen, Motivationale Orientierungen usw.) ab, definiert sich durch die tatsächlich gegebenen Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung (Qualität, Umfang, curriculare Abstimmung usw.) und wird über Mediationsprozesse und den Grad an Lernaktivität, also das eigentliche Nutzungsverhalten der Angebote durch die Studierenden, bestimmt. Der zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichte Grad an Professionalität ist aber zugleich nicht nur Folge des Kompetenzerwerbs, sondern hat selbst auch Einfluss auf die Mediationsprozesse und die Nutzung der Angebote durch Lernaktivität. Schließlich geht von der professionellen Entwicklung auch eine Veränderung bzw. veränderte Wahrnehmung der Bedingungen an der Hochschule und innerhalb der Lerngruppe aus. Professionelle Entwicklung in der Lehrerbildung vollzieht sich vor dem Hintergrund eines Angebots-Nutzungs-Modells also keineswegs linear, sondern beschreibt einen kumulativen und komplexen Prozess.

1.2.3 Lehrerbildungssystem, Studiengänge und Curricula

Die Interpretation der Daten zur Wahrnehmung des Angebots durch Studierende und zu deren Ausbildungserfahrungen im Rahmen der institutionalisierten Lehrerbildung erfordern eine Analyse des Angebots selbst, also dessen, was Studierende de facto »lernen« konnten. Das tatsächliche Ausbildungsangebot in einem Bundesland sowie dessen faktische Nutzung soll auf diese Weise Beachtung finden. Aus diesem Grund werden nachfolgend das Lehrerbildungssystem in Baden-Württemberg und die dortigen Ausbildungswege bzw. Lehramtsstudiengänge beschrieben. Die Curricula sind die verlässlichsten Quellen des Mindestangebots, das allen Studierenden zuteil wird. Allerdings kann die Analyse der Prüfungsordnungen und Studienpläne nicht die Frage ersetzen, welche einzelnen Lehrveranstaltungen die Studierenden wann im Studienverlauf belegt haben (vgl. 3.7.6, S. 247).

Im Zentrum der Arbeit steht die Lehrerbildung in Baden-Württemberg, deren Untersuchung einen spezifischen Beitrag zur Erforschung der Lehrerbildung insgesamt erwarten lässt. Die Lehrerbildung in diesem Bundesland ist im bundesdeutschen Vergleich durch die Besonderheit gekennzeichnet, dass Lehrkräfte für Grund-, Haupt- und Realschulen sowie für Sonderschulen an Pädagogischen Hochschulen, Lehrpersonen für die Gymnasien und für die höheren beruflichen Schulen an Universitäten ausgebildet werden. Die Ausbildungsgänge an diesen Institutionen sind im Hinblick auf fachliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und schulpraktische Anteile deutlich voneinander unterschieden, so dass es möglich ist, die Ausbildungsinstitutionen im Hinblick auf die Bedeutsamkeit ihrer Inhalte, Formen und Strukturen für die künftigen Lehrkräfte miteinander zu vergleichen.

Jede Schulart im dreigliedrigen Schulsystem, dessen Ergänzung durch die Sonderschulen sowie das berufliche Schulwesen bringen einen eigens zugeschnittenen Ausbildungsweg mit sich. Dabei sind die Studiengänge für das Grund- und Hauptschullehramt nicht klar voneinander zu trennen (s. u.). Beide Lehrämter werden auf Grundlage der gleichen Prüfungsordnung studiert, die nur im Sinne von Stufenschwerpunkten geringfügige Differenzierungen des Curriculums zulässt. Entsprechend werden Grund- und Hauptschullehrkräfte in beiden Schularten eingesetzt. Deshalb ist nachfolgend immer vom Grund-/Hauptschullehramt als einer Sammelkategorie die Rede. Tabelle 1 ist das Ergebnis einer umfassenden Recherche zu den in Baden-Württemberg angebotenen Ausbildungswegen ins Lehramt. Sie zeigt, ausschließlich für die erste Phase, die Vielfalt der wählbaren Lehrämter, Fachrichtungen und die Institutionen bzw. Hochschulstandorte, welche die jeweiligen Ausbildungswege anbieten.

Das Grundschullehramt wird exklusiv den Absolventen der sechs Pädagogischen Hochschulen eröffnet. In den Hauptschulen hingegen unterrichten neben den wissenschaftlich ausgebildeten Lehrkräften (PH) auch Fachlehrer in musisch-technischen Fächern, die an pädagogischen Fachseminaren ausgebildet werden. Lehrpersonal der Realschulen wird exklusiv von den PHs ausgebildet. Die künftigen Gymnasiallehrkräfte durchlaufen alle ein universitäres Studium, wobei Teile in musischen und/oder künstlerischen Bereichen an die Hochschulen für Musik und Darstellende Kunst sowie Kunsthochschulen ausgegliedert sind. Für das Lehramt an Sonderschulen werden neben PH-Absolventen auch nicht-wissenschaftliche Fachlehrer ausgebildet. Für die sonderpädagogischen Schwerpunkte Geistig- und Körperbehindertenpädagogik geschieht dies an einem Pädagogischen Fachseminar oder Fachseminar, letzteres bildet auch angehende Fachlehrer für Sonderschulen im technischen Bereich aus. Für das Lehramt an Beruflichen Schulen qualifizieren ebenfalls mehrere Institutionen. Im

technisch-gewerblichen Bereich ist die Ausbildung an Universitäten mit technischem Profil oder an Hochschulen (früher: Fachhochschulen) angegliedert. Lehrkräfte mit kaufmännischem Profil werden lediglich an Universitäten ausgebildet. Dies gilt auch für das neue Profil eines Lehramts »Pflegewissenschaft«. Schließlich werden auch an den Beruflichen Schulen Fachlehrer eingesetzt, deren theoretische Ausbildung von den Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) verantwortet wird. Hinzu kommen, je nach Bewerberlage, fluktuierende Modelle des Quer- oder Seiteneinstiegs ins Lehramt. Meist werden solche Angebote für das Lehramt an Gymnasien und Beruflichen Schulen unterbreitet. Studien über die berufsspezifischen Kompetenzen solcher nicht auf dem üblichen Weg der Lehrerbildung qualifizierten und eingestellten »Seiteneinsteiger« im Vergleich zu regulärem Personal liegen für Deutschland nicht vor, während die internationale Befundlage eine Höherqualifikation der regulär ausgebildeten Lehrkräfte nahe legt (Terhart 2009, S. 433).

Tabelle 1: Struktur der Lehrerbildung in Baden-Württemberg (erste Phase)

Lehramt	Fachrichtung	Institution	Standort
Grundschule	allgemein	Pädagogische Hochschule	Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Schwäbisch-Gmünd, Weingarten
	allgemein	Pädagogische Hochschule	s. o.
Hauptschule	<i>musisch-technisch</i>	<i>Pädagogisches Fachseminar</i>	<i>Karlsruhe, Kirchheim, Schwäbisch-Gmünd</i>
	allgemein	Pädagogische Hochschule	s. o.
Realschule	allgemein	Universität	Freiburg, Heidelberg, Hohenheim, Karlsruhe, Konstanz, Mannheim, Stuttgart, Tübingen, Ulm
	musisch	Staatl. Hochschule für Musik	Freiburg, Karlsruhe, Trossingen
	musisch-künstlerisch	Staatl. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst	Mannheim, Stuttgart
	künstlerisch	Staatl. Akademie für Bildende bzw. Freie Künste	Karlsruhe, Stuttgart
Sonderschule	allgemein	Pädagogische Hochschule	s. o.
	<i>sonderpädagogisch</i>	<i>Pädagogisches Fachseminar</i>	<i>Karlsruhe</i>
		<i>Fachseminar</i>	<i>Reutlingen</i>
		<i>Fachseminar</i>	<i>Reutlingen</i>
Berufliche Schulen	technisch-gewerblich	Universität	Karlsruhe (TH), Stuttgart
		Hochschule	Aalen, Mannheim, Offenburg, Ravensburg-Weingarten
	kaufmännisch	Universität	Hohenheim, Konstanz, Mannheim
	pflgewiss.	Universität	Heidelberg
	<i>technisch</i>	<i>Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufl. Schulen)</i>	<i>Freiburg, Karlsruhe, Stuttgart, Weingarten</i>

Anmerkungen: In den kursiv gedruckten Qualifizierungswegen werden Fachlehrkräfte ausgebildet, die kein wissenschaftliches Studium absolvieren. Die Fachrichtung »allgemein« bedeutet, dass hier i. d. R. das gesamte Fächerspektrum auf wissenschaftlicher Grundlage studiert werden kann.

Die Vielfalt an Wegen ins Lehramt kann in empirischen Untersuchungen kaum gleichzeitig abgedeckt werden. Eine besondere Schwierigkeit ergibt sich vor allem aus der Unterscheidung von wissenschaftlichen Lehrkräften und Fachlehrkräften, die aus den verschiedenen angebotenen Ausbildungswegen hervorgehen. Während Studierende an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Hochschulen eine wissenschaftliche erste Ausbildungsphase

durchlaufen, absolvieren die Aspiranten der Pädagogischen Fachseminare, Fachseminare und Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) eine seminaristische und damit keine akademische Ausbildung. Für das wissenschaftliche Lehramt ist die Hochschulreife Eingangsvoraussetzung, die seminaristische Ausbildung kann in der ersten Phase als klassischer »zweiter Bildungsweg« aufgefasst werden, der eine einschlägige abgeschlossene Berufsausbildung (und Berufserfahrung) voraussetzt. Den Absolventen der Seminare wird häufig die Möglichkeit eingeräumt, nach dem Examen an einer PH zu studieren.

Studiengänge und Curricula

Im Folgenden wird die jeweils erste Phase der in die Studie einbezogenen Lehramtsstudiengänge entlang der zu Erhebungsbeginn gültigen Prüfungsordnungen dargestellt. Zu Grunde gelegt werden: die (1) Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (Grund- und Hauptschullehrerprüfungsordnung I – GHPO I vom 22. Juli 2003); die (2) Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen (Realschullehrerprüfungsordnung I – RPO I vom 24. August 2003); die (3) Verordnung des Kultusministeriums über die Wissenschaftliche Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien (Wissenschaftliche Prüfungsordnung – WiGymStPrV BW vom 13. März 2001) und die (4) Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen (Sonderschullehrerprüfungsordnung I – SPO I vom 24. August 2003). Diese Verordnungen der baden-württembergischen Landesregierung sind der verbindliche Rahmen für die Gestaltung der Lehramtsstudiengänge durch die Hochschulen. Tabelle 2 (S. 78) zeigt die wichtigsten Merkmale der Studiengänge im Überblick (Grunddaten sowie Umfang von Theoriestudium und Schulpraxis).

Die Regelstudienzeit für das *Lehramt an Grund- und Hauptschulen* beträgt sechs Semester, für das *Lehramt an Realschulen* sieben Semester, wobei die ersten beiden Semester das Fundamentum bilden, darauf aufbauend folgt das vier- bzw. fünfsemestrige Hauptstudium (GHPO I, § 4; RPO I, § 4). Das Fundamentum dient der Vermittlung von Grundlagenwissen und wissenschaftlicher Methodenkompetenz im Erziehungswissenschaftlichen Bereich, im Grundlagenpflichtfach, im Grundlagenwahlfach sowie in den Fächern Deutsch, Mathematik und einem zu wählenden weiteren Fach unter Berücksichtigung grundlegender Aspekte der Grund- und Hauptschuldidaktik und vermittelt Einblicke ins Schulleben. Die Prüfungsanforderungen ergeben sich aus modularisierten Pflichtinhalten des Studiums. Am Ende des Fundamentums steht die Entscheidung für die Stufenschwerpunkte Grundschule (Klassen 1 bis 7) oder Hauptschule (Klassen 3 bis 10). Das Hauptstudium baut auf dem Fundamentum auf und dient der vertieften selbstständigen Erarbeitung fachlicher und pädagogischer Inhalte. Im Hauptstudium werden der Erziehungswissenschaftliche Bereich und das Grundlagenwahlfach fortgeführt. Es werden ein Hauptfach sowie zwei Fächer aus einem Fächerverbund als Leitfach und affines Fach gewählt; eines der im Fundamentum studierten Fächer ist i. d. R. als Leitfach weiter zu studieren.

Eine Kombination aus drei Fächern (Hauptfach, Leitfach, affines Fach) ist zu wählen (GHPO I, § 7; RPO I, § 7). Deutsch oder Mathematik müssen als ein Fach gewählt werden. Neben einem Hauptfach aus dem kompletten Fächerangebot ist aus ein und demselben Fächerverbund ein Leitfach sowie ein affines Fach zu wählen. Verbünde sind (GHPO I, § 6; RPO I, § 6): (1) Ästhetische Erziehung (Kunst, Musik, Sport, Evang./Kath. Theologie/Religi-

onspädagogik); (2) Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Verbund (Biologie, Chemie, Haushalt/Textil, Informatik, Mathematik, Physik, Technik, Evang./Kath. Theologie/Religionspädagogik); (3) Sozialwissenschaftlicher Verbund (Ethik, Geographie, Geschichte, Politikwissenschaft, Evang./Kath. Theologie/Religionspädagogik, Wirtschaftslehre); (4) Verbund Sprache (Deutsch, Englisch, Französisch, Evang./Kath. Theologie/Religionspädagogik).

Die schulpraktischen Studien dienen der Einführung in die Unterrichtstätigkeit und beziehen sich auf pädagogische, fachliche, didaktische, soziokulturelle und methodische Fragen des Unterrichts (GHPO I, § 17; RPO I, § 17). Sie erfolgen in Form von Blockpraktika und Tagespraktika. Dabei wird eines der Praktika in der nicht als Schwerpunkt gewählten Schulart abgeleistet. Die Betreuung der Praktika erfolgt durch Professoren, Hochschul- und Privatdozenten, wissenschaftliche oder künstlerische Mitarbeiter und Lehrkräfte für besondere Aufgaben sowie Ausbildungslehrer. Über mindestens drei verschiedene Praktika werden zwei Gutachten aus einem Blockpraktikum oder Tagespraktikum durch Betreuer aus der Hochschule und ein Gutachten durch einen Ausbildungslehrer erstellt. Im RS-Studiengang ist außerdem ein vierwöchiges Betriebs- oder Sozialpraktikum zu absolvieren.

Vor Ende des zweiten Semesters ist eine *akademische Zwischenprüfung* im Erziehungswissenschaftlichen Bereich (Fächer Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie) sowie in Deutsch, Mathematik und in dem im Fundamentum gewählten weiteren Fach abzulegen (GHPO I, § 8; RPO I, § 10). Die Zwischenprüfung umfasst in allen Fächern das Bestehen einer Klausur (90 Minuten). Eine *akademische Teilprüfung* wird studienbegleitend absolviert und besteht in Erziehungswissenschaft, im Hauptfach und im Leitfach aus jeweils zwei Modulprüfungen (GHPO I, § 16; RPO I, § 16). Im affinen Fach findet ausschließlich eine akademische Teilprüfung statt, die aus zwei (GH) oder drei (RS) Modulprüfungen besteht. Die *Abschlussprüfung* umfasst (1) in Erziehungswissenschaft eine mündliche Prüfung und die akademische Teilprüfung, in Pädagogischer Psychologie eine mündliche Prüfung; (2) im Hauptfach eine schriftliche Prüfung, mündliche Prüfung und akademische Teilprüfung; (3) im Leitfach eine mündliche Prüfung und akademische Teilprüfung; (4) im affinen Fach eine akademische Teilprüfung (GHPO I, § 9; RPO I, § 10). Die Anforderungen ergeben sich aus den modularisierten Inhalten und Studienordnungen der Hochschulen. In einem der gewählten Fächer, im gewählten Fächerverbund, im Erziehungswissenschaftlichen Bereich oder im Grundlagenwahlfach ist eine wissenschaftliche Hausarbeit anzufertigen. Bedingungen für die Zulassung zur Prüfung sind neben der Hochschulreife auch der erfolgreiche Abschluss der Zwischenprüfung, der Teilprüfung, die erfolgreiche Teilnahme an den vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen (nachgewiesen durch je einen Hauptseminarschein in Pädagogischer Psychologie, im Grundlagenwahlfach und im Hauptfach), an den schulpraktischen Studien sowie an einer Veranstaltung in Sprecherziehung (GHPO I, § 10; RPO I, § 10).

Das Studium für das *Lehramt an Gymnasien* soll fachwissenschaftliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche, ethisch-philosophische und praktisch-methodische Kenntnisse vermitteln. Es wird mit der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien (Wissenschaftliche Prüfung) abgeschlossen (WiGymStPrV BW, § 1). In der Prüfung soll nachgewiesen werden, dass in den Studienfächern fachwissenschaftliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche, ethisch-philosophische und im Fach Sport auch praktisch-methodische Kenntnisse und Fähigkeiten erworben wurden, die für einen erfolgreichen Unterricht an Gymnasien erforderlich sind. Die Regelstudienzeit beträgt zehn Semester, wobei sich diese

durch nicht bereits in der Schulzeit erlernte alte Sprachen (z. B. im Theologiestudium: Latein, Altgriechisch, Hebräisch) um mehrere Semester erhöhen kann (WiGymStPrV BW, § 6).

Tabelle 2: Prüfungsordnungen der Lehramtsstudiengänge im Vergleich

Merkmal	GH	RS	GY	SP	
Grunddaten	Regelstudienzeit	6 Semester	7 Semester	10 Semester	8 Semester
	Studienabschnitte	Fundamentum Hauptstudium	Fundamentum Hauptstudium	(Sprachstudium) Studium	1. Studienabschnitt 2. Studienabschnitt
	Schwerpunkte	Grundschule Hauptschule	-	Zwei- oder Dreifachstudium	Sonderpädagog. Fachrichtungen
Theoriestudium	Erziehungswissenschaft	30 SWS	30 SWS	8 SWS	20 SWS
	Grundlagen/-fragen	6 SWS	6 SWS	4 SWS	16 SWS
	Hauptfach	35 SWS	44 SWS	-	6 SWS (Deutsch)
	Leitfach/ 2. Hauptfach	31 SWS	36 SWS	-	6 SWS (Mathema.)
	affines Fach/zus. Fach	18 SWS	24 SWS	-	16 SWS
	Sonderpäd. Fachrichtung 1	-	-	-	48 SWS
	Sonderpäd. Fachrichtung 2	-	-	-	48 SWS
	gesamt	120 SWS	140 SWS	160 SWS	160 SWS
Wiss. Hausarbeit	3 Monate	3 Monate	4 oder 6 Monate	3 Monate	
Schulpraxis	Orientierungspraktikum	2 Wochen	2 Wochen	-	2 Wochen
	Tagespraktikum 1	allgemein	allgemein	-	allgemein
	Tagespraktikum 2	im Hauptfach	im Hauptfach	-	im Hauptfach
	Tagespraktikum 3	im Leitfach	im Leitfach	-	im Leitfach
	Blockpraktikum 1	3/4 Wochen	3/4 Wochen	-	3/4 Wochen
	Blockpraktikum 2	3/4 Wochen	3/4 Wochen	-	3/4 Wochen
Praxissemester	-	-	13 Wochen	-	

Anmerkung: Der Umfang der Schulpraxis variiert je nach Studienordnung der Pädagogischen Hochschulen geringfügig. Die Angaben entsprechen den zum Zeitpunkt der Erhebung gültigen Bestimmungen der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Die Semesterwochenstunden sind den Prüfungsordnungen bzw. deren Anhängen entnommen, können in der Praxis der einzelnen Hochschule aber geringfügig variieren, da nicht alle Sonderfälle/-regelungen in der vorliegenden Tabelle berücksichtigt werden konnten.

Es ist eine Kombination aus mindestens zwei der nachfolgenden Hauptfächer zu studieren (WiGymStPrV BW, § 4): Gruppe I: Deutsch, Englisch, Französisch, Mathematik; Gruppe II: Biologie, Chemie, Evang. Theologie, Geographie, Geschichte, Italienisch, Jüdische Religionslehre, Kath. Theologie, Latein, Philosophie/ Ethik, Physik, Politikwissenschaft, Spanisch, Sport; Gruppe III: Erziehungswissenschaft, Griechisch, Informatik, Russisch. Für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst in Baden-Württemberg sind Studierende an folgende Kombinationsmöglichkeiten gebunden: Die Fächer der Gruppe I können in beliebiger Verbindung untereinander gewählt werden. Ein Fach der Gruppe II kann in Verbindung mit einem Fach der Gruppe I oder mit zwei weiteren Fächern der Gruppe II, ausgenommen Evang. Theologie in Verbindung mit Kath. Theologie und Jüdische Religionslehre in Verbindung mit Evang. Theologie oder Kath. Theologie gewählt werden. Ein Fach der Gruppe III kann nur in Verbindung mit zwei Fächern der Gruppe I oder einem Fach der Gruppe I und einem weiteren Fach der Gruppe II gewählt werden. Dies führt zu Gymnasiallehrkräften, die entweder zwei oder drei Fächer studieren, wobei stets zwei Fächer als »Hauptfächer« eine stärkere Gewichtung erfahren und das dritte Fach als »Beifach« mit geringerem Umfang studiert wird. Dort wird eine »Erweiterungsprüfung« mit geringeren Prüfungsanforderungen abgelegt. Aufgrund

einer Sonderregelung kann eines der Fächer Evang. Theologie, Jüdische Religionslehre und Kath. Theologie außerdem mit jedem Fach der Gruppe II (ausgenommen Philosophie/Ethik) als Zwei-Fächer-Verbindung gewählt werden. Ähnliche Ausnahmen gibt es für die Kombination zweier Naturwissenschaften.

Zur Prüfung wird zugelassen, wer neben Hochschulreife, akademischer Zwischenprüfung und ggf. Sprachstudium auch die erfolgreiche Teilnahme am Schulpraxissemester, an den Pädagogischen Studien, am ethisch-philosophischen Grundlagenstudium sowie die erforderlichen Leistungen in den Lehrveranstaltungen der Hauptfächer nachweisen kann (WiGymStPrV BW, § 8). Die *akademische Zwischenprüfung*, die aus studienbegleitenden Leistungen bestehen kann, ist bis zum Ende des vierten Semesters abzulegen (WiGymStPrV BW, § 7). Die *Abschlussprüfung* umfasst in Hauptfächern und ggf. im Beifach schriftliche oder praktische Prüfungen, die einer mündlichen Prüfung vorausgehen. Die Regularien sind umfangreich und für jedes Fach unterschiedlich (WiGymStPrV BW, Anlage A).

Einheitliche Regelungen gibt es im Bereich der Pädagogischen Studien, in denen pädagogische/schulpädagogische und pädagogisch-psychologische Grundlagen im Umfang von 28 Semesterwochenstunden studiert werden müssen (WiGymStPrV BW, Anlage B). Sie sollen einen Überblick über den »Arbeitsplatz Schule« geben und der Vor- bzw. Nachbereitung des Praxissemesters dienen. Auf das Schulpraktikum (»Praxissemester«) entfallen 20 SWS. Im theoretischen Bereich ist die Teilnahme an zwei Vorlesungen/Lehrveranstaltungen zur Einführung in die Pädagogik/Schulpädagogik bzw. zur Einführung in Pädagogische Psychologie verpflichtend. Benotete Leistungsnachweise sind außerdem in zwei Seminaren zur Vertiefung folgender Bereiche zu erbringen: (1) Schule als Institution; (2) Schule in ihrem sozial-kulturellen Umfeld; (3) die Lehrkraft und ihre Kompetenzen; (4) Strukturen und Organisationsformen von Lehr- und Lernprozessen. Das Ethisch-Philosophische Grundlagenstudium wird i. d. R. von der Philosophie und von der Theologie angeboten. Die vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen können in einem der Bereiche (auch außerhalb der Fächerkombination des Bewerbers) absolviert werden. Es ist jeweils ein benoteter Leistungsnachweis in einer interdisziplinär ausgerichteten Lehrveranstaltung zu ethisch-philosophischen Grundfragen sowie in einer Lehrveranstaltung zu fach- bzw. berufsethischen Fragen zu erbringen.

Das Studium *Lehramt an Sonderschulen* gliedert sich in zwei Studienabschnitte mit einer Regelstudienzeit von insgesamt acht Semestern (SPO I, § 4). Auf einen viersemestrigen ersten Studienabschnitt, für den weitestgehend die Regelungen der GHPO I zutreffen, baut ein viersemestriger zweiter Abschnitt auf. Im ersten Abschnitt sollen Grundlagenwissen sowie wissenschaftliche Methodenkompetenz unter Berücksichtigung grundlegender Aspekte der besonderen Förderung von Kindern und Jugendlichen erworben und Einblicke ins Schulleben gewonnen werden. Neben dem Erziehungswissenschaftlichen Bereich (Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie und Grundlagenpflichtfach) werden die Fächer Deutsch, Mathematik und ein vom Studierenden zu wählendes anderes Fach studiert. Darauf aufbauend werden der Erziehungswissenschaftliche Bereich sowie zwei der studierten Fächer fortgeführt. Der zweite Studienabschnitt umfasst das Studium von Grundfragen, zweier sonderpädagogischer Fachrichtungen sowie zweier Wahlpflichtbereiche. Das Grundfragenstudium beinhaltet zwei Grundfragenbereiche, wovon einer den medizinischen Bereich und Soziologie umfassen muss. Studierende wählen eine erste und eine zweite sonderpädagogische Fachrichtung: Blinden- und Sehbehindertenpädagogik; Hörgeschädigtenpädagogik; Geistigbehindertenpädagogik; Körperbehindertenpädagogik; Pädagogik der Erziehungshilfe; Pädagogik der

Lernförderung; Sprachbehindertenpädagogik. Der erste Studienabschnitt kann an allen Pädagogischen Hochschulen erfolgen, der zweite Abschnitt nur an den Standorten Heidelberg und Reutlingen (Außenstelle der PH Ludwigsburg).

Eine akademische Zwischenprüfung ist im Erziehungswissenschaftlichen Bereich (Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik Pädagogische Psychologie), in Deutsch, Mathematik und dem gewählten weiteren Fach zu absolvieren (SPO I, § 5). Es ist jeweils eine Klausur abzulegen, in Fremdsprachen ggf. eine mündliche Prüfung. Die Abschlussprüfung erfolgt im ersten Abschnitt in Erziehungswissenschaft und im Hauptfach (SPO I, § 6). Die Anforderungen entsprechen jenen der GHPO I. Im zweiten Abschnitt wird die Prüfung in zwei Grundfragenbereichen, zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen und zwei Wahlpflichtbereichen abgelegt. Sie umfasst die wissenschaftliche Hausarbeit, in der ersten sonderpädagogischen Fachrichtung die schriftliche Prüfung, ein über ein betreutes Kind angefertigtes diagnostisches Gutachten und die mündliche Prüfung. In der zweiten sonderpädagogischen Fachrichtung erfolgt die mündliche Prüfung und die akademische Teilprüfung (zwei Teilprüfungen im Grundfragenstudium und je eine Teilprüfung in den gewählten Wahlpflichtbereichen).

1.2.4 Wirkungsweise der Lehrerbildung

Publikationen beschäftigen sich zunehmend mit der Frage, ob die Lehrerbildung wirksam ist und wie ihre Wirksamkeit ggf. erfasst werden kann (Rowan u. a. 1997; Weinert/Helmke 1997; Wright u. a. 1997; Ditton 2002; Helmke/Jäger 2002; Baumert u. a. 2003; Ingvarson u. a. 2007; Terhart 2007, S. 55; Hascher 2011). Es ist von zwei Grundannahmen auszugehen, wenn der Lehrerbildung Wirksamkeit unterstellt wird: (1) Lehrerhandeln beeinflusst Schülerhandeln und (2) Lehrerhandeln ist von der Qualität der Lehrerbildung abhängig (Blömeke 2004a, S. 62). In den Lehramtsstudiengängen nehmen die fachbezogenen Studien (Fachwissenschaft und Fachdidaktik) einen großen Raum ein. Es wäre also kurzsichtig, die Wirkungsforschung auf allgemeine Aspekte der Ausbildung, wie etwa die pädagogischen Studien, zu begrenzen. Es gilt freilich zu beachten, dass die fachbezogenen Studien in den »niedereren« Lehrämtern einen geringeren Stellenwert einnehmen. Auf der Suche nach angemessenen Kriterien gilt es auch zu berücksichtigen, nach welcher spezifischen Phase der Ausbildung eigentlich gefragt wird. Studium, Vorbereitungsdienst und Berufspraxis unterscheiden sich bezüglich der Organisation, Inhalte und Kompetenzanforderungen deutlich. Es ist also unausweichlich, den für die einzelnen Phasen zuständigen Institutionen und den jeweiligen Kontexten der Ausbildung Aufmerksamkeit zu schenken. Hierzu gehört auch, dass Kandidaten verschiedener Lehrämter an unterschiedlichen Einrichtungen mit ihrem je eigenen Profil studieren.

Die Frage, ob Lehrerbildung wirksam ist, kann nach Oelkers nicht beantwortet, sondern nur gestellt werden. »Was die Wirksamkeit der Lehrerbildung tatsächlich ausmacht, wissen wir nicht. Die Ziele sind gigantisch, die Datenbasis verschwindend gering. Das Feld wird beherrscht von idealen Theorien oder besser von theoretischer Idealität, die sich auf auffällige Weise kümmerlich zur Realität verhält« (Oelkers 1996, S. 5). Zwar wurde stets über die theoretische Konzeption, gleichsam den Sinn von Lehrerbildung gestritten: Kerschensteiner oder Spranger haben jedoch nie nach deren Effektivität gefragt. Sinn und Notwendigkeit der Lehrerbildung beruhen auf der Annahme, dass diese institutionalisierte Maßnahme wirkt, also zu einer professionellen Entwicklung der angehenden Lehrkräfte beiträgt, ihr eine positive Be-

deutung für das Lernen und Erleben der Schüler zukommt. Unter Annahme dieses Axioms hat eine »bessere« Lehrerbildung auch eine höhere Unterrichtsqualität und damit ein effektiveres Schülerlernen zur Folge. Was aber, wenn diese grundlegende Überzeugung, auf der alle Bemühungen um eine Optimierung der Lehrerbildung beruhen, ins Schwanken gerät, wenn sich keine oder nur marginale empirische Anhaltspunkte für ihre Gültigkeit finden lassen?

Auf dem Weg zur Lehrperson stellt die eigentliche Ausbildung (Studium und Anwärterzeit) biografisch gesehen nur einen geringen zeitlichen Teil dar (Kersten 2001, S. 399). Entsprechend kontrovers ist die Diskussion darüber, in welchem Maße die Lehrerbildung überhaupt auf ihre Adressaten wirkt. Einerseits wird vermutet, die zeitlich letztlich überschaubare Ausbildung könne die Einflüsse der ersten rund 20 Lebensjahre nicht übertreffen (Selbst- und Fremdsocialisation im Rahmen von Familie, Schule, Peergroup sowie durch Medien und Gesellschaft; vgl. Zinnecker 2000), andererseits wird die institutionalisierte Lehrerbildung als wesentlicher Faktor für das Erlernen berufsrelevanter Kompetenzen hervorgehoben (Oser/Oelkers 2001). Zunächst erscheint es kein Widerspruch zu sein, dass wichtige Einstellungen gegenüber dem Lehrerberuf und dessen Anforderungen bereits in der eigenen Zeit als Schülerin und Schüler gefestigt werden und der Erwerb professioneller Kompetenzen dann im Rahmen der institutionalisierten Lehrbildungsmaßnahmen hinzu tritt. Problematisch erscheint aber die Annahme, die mitgebrachten Einstellungen könnten einen stärkeren oder gar den entscheidenden Einfluss auf das spätere Lehrerhandeln haben. Denn in aller Konsequenz ließe sich dann auch die Frage stellen, ob Lehrerbildung *überhaupt* in einer berufsrelevanten Weise wirksam ist, ihr also letztlich eine Bedeutung für Unterricht und Schule zukommt. Über diese Frage wird in der US-amerikanischen Erziehungswissenschaft seit einigen Jahren erbittert gestritten (vgl. S. 89).

Im deutschsprachigen Raum haben sich traditionell zwei Zugangsweisen empirischer Forschung zur Lehrerbildung etabliert: Der erste Typus befragt Studierende zu ihren gegenwärtigen Erfahrungen in und mit ihrer Ausbildung (Rosenbusch u. a. 1988; Mayr 1994a; Flach u. a. 1995), der zweite Typus befragt berufstätige Lehrer retrospektiv zu ihren Ausbildungserfahrungen (Hirsch u. a. 1989). Beide Zugänge haben hinsichtlich ihrer Fragestellungen eine Berechtigung, sind aber aufgrund ihrer querschnittlichen Anlage im Blick auf die Wirkungsfrage unzureichend. Es reicht weder aus, Studierende hypothetisch nach ihrem künftigen Beruf zu befragen, noch gibt der retrospektiv-verklärte Blick berufstätiger Lehrkräfte Auskunft über die Wirksamkeit ihrer Ausbildung. Es ist unerlässlich, den Weg ins Lehramt längsschnittlich zu begleiten, um so tatsächliche Veränderungsprozesse nachzeichnen zu können. Prospektive oder retrospektive Befragungselemente sollten nur dort angewandt werden, wo Vermutungen oder Erinnerungen bewusst Gegenstand der Forschung sind (z. B. die Frage der Biografieforschung, an welche einschneidenden Momente ihrer Erstausbildung sich berufstätige Lehrkräfte überhaupt erinnern können). Es gilt einen Bogen zwischen den Ersterfahrungen in der Ausbildung oder im Idealfall von den berufsspezifischen Vorerfahrungen bis hin zu den Erfahrungen des beruflichen Alltags zu spannen. Nur aufgrund feststellbarer Veränderungen lassen sich auch Überlegungen zu möglichen Wirkungen der Ausbildung anschließen.

Im Anschluss an die vorangehenden Überlegungen erscheint es notwendig, zwischen einer »institutionalisierten Lehrerbildung« und der »Lehrerbildung« insgesamt zu unterscheiden. Die institutionalisierte Lehrerbildung umfasst alle organisierten Ausbildungsmaßnahmen in Studium und Vorbereitungsdienst, die durch Curricula definiert und durch Personal der Institutionen Hochschule und Studienseminar verantwortet werden. Die Lehrerbildung insge-

samt schließt hingegen auch die vielfältigen (individuellen) Bedingungen der Ausbildung mit ein, die durch Vorerfahrungen, Sozialisation und Erziehung sowohl vor als auch während der eigentlichen Ausbildung Bedeutung für die berufsbiografische Entwicklung künftiger Lehrpersonen erlangen. Allerdings hat sich der Terminus Lehrerbildung so etabliert, dass er gewöhnlich die institutionell verankerte Ausbildung meint. Empirisch ist ungeklärt, wie sich beide Größen, institutionelle und nicht-institutionelle Einflüsse zueinander verhalten und wie groß bzw. relevant der nicht-institutionalisierte Teil der Ausbildung im Prozess der Entwicklung von Professionalität ist.

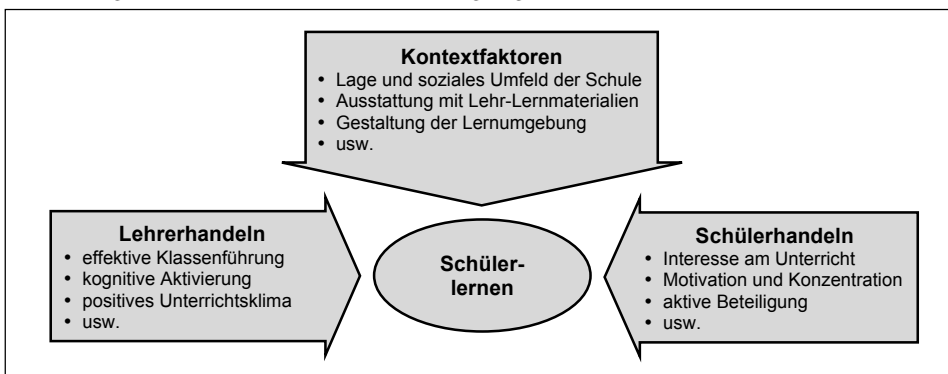
Einfluss des Lehrerhandelns auf Schülerleistungen

Nachfolgenden Ausführungen liegt die Annahme zugrunde, dass sich die Qualität eines Lehrerbildungssystems an dessen Wirkung bemisst. Dieser Trend hin zu einem evidenzbasierten Qualitätsbegriff in der Lehrerbildung (Weber/Achtenhagen 2009) lässt sich im Anschluss an die Diskussion um Unterrichtsqualität fassen. Unterricht ist nicht dann gut (qualitativ hochwertig), wenn er bestimmte methodische Bedingungen erfüllt (Methodenorientierung), sondern so gut wie die Wirkungen, die er erzielt (Wirkungsorientierung) (Helmke 2004, S. 17).

Die Kompetenzen von Lehrkräften – vermittelt über das Lehrerhandeln – gelten in der Forschung als wichtige Einflussgröße auf den Schulerfolg der Lernenden (Rowan u. a. 2002; Lanahan u. a. 2005; Baumert/ Kunter 2006; Lipowsky 2006; Küsting u. a. 2009; Pauli/ Reusser 2009; Wuttke 2009). Lehrerhandeln erweist sich demnach als eine zentrale Determinante von Unterrichtsqualität. Effektive Klassenführung, kognitive Aktivierung und unterstützendes Unterrichtsklima gelten als die drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (Klieme 2006) – an allen ist die Lehrkraft unmittelbar beteiligt. *Effektive Klassenführung* (»classroom management«) bedeutet im Kern, die Zeit aktiven Lernens zu maximieren und Unterrichtsstörungen zu minimieren (Slavin 2006). So entstehen Lerngelegenheiten als Voraussetzung für den Wissenserwerb (Helmke/ Weinert 1997). Kounin (1976) hat eine bis heute konsensfähige Auflistung von präventiven und reaktiven Merkmalen der Klassenführung vorgenommen. Die effektive Klassenführung gilt als zentraler Indikator für die Klassenleistung (Wang u. a. 1993). *Kognitive Aktivierung* bezieht sich auf die fachliche Qualität des Unterrichts, die Verarbeitungstiefe sowie die Art und Weise, in der sich Schüler mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen (Baumert u. a. 2004; Pauli u. a. 2008). Sie gilt dann als besonders hoch, wenn die Lehrkraft »gute« Aufgaben stellt, kognitive Konflikte erzeugt, die Unterschiedlichkeit von Zugängen betont und wechselseitige Kommunikation zwischen den Lernenden fördert (Brophy 2000; Klieme/ Reusser 2003; Lipowsky 2006; Maier u. a. 2009; Kleinknecht 2010). Es zeigt sich ein positiver empirischer Zusammenhang zwischen kognitiver Aktivierung und Schülerleistungen (Künsting u. a. 2009, S. 661). Das *Unterrichtsklima* (vgl. 3.4.2, S. 203) bezieht sich auf die Art und Weise, wie Lehrer und Schüler bzw. Schüler untereinander kommunizieren, auf das Engagement der Klasse und auf Merkmale der Lehrkraft (Eder 1996; Gruehn 2000; Mayr 2004; Klauer/ Leutner 2007). Ein positives Klima fördert Schülerleistungen (Brophy 2000), im Wesentlichen liegt seine Bedeutung aber auf affektiv-motivationaler Ebene (Campbell u. a. 2004; Grewe 2007; Künsting u. a. 2009). Neben den drei Basisdimensionen weisen neuere Publikationen darauf hin, dass die Bedeutung des Lehrerhandelns für die Leistungen der Lernenden in hohem Maße domänenspezifisch ist, also je nach Fach von weiteren spezifischen Merkmalen abhängt (Rakoczy u. a. 2007; Seidel/ Shavelson 2007).

Den Ausführungen folgend liegt der Versuch nahe, auch die institutionalisierte Lehrerbildung als »Unterrichtsprozess« zu betrachten, in dem sich Lehr-/ Lernprozesse vollziehen. Korrespondierend lassen sich Annahmen über Unterrichtsqualität auf die Lehrerbildungsqualität übertragen. Ein Wirkungsmodell für die Lehrerbildung bemisst dann die Qualität der Lehrerbildung letztlich an den Leistungen der Schüler – nicht etwa an den Noten ihrer Absolventen. An seine Grenzen stößt ein solches Modell, weil die Lehrperson nicht alleine für die Qualität von Unterricht verantwortlich ist und daher auch nur begrenzten Einfluss auf Schülerleistungen hat (vgl. Abbildung 5). Für das Schülerlernen sind neben der Lehrkraft und ihrem Handeln auch Facetten des Schülerhandelns verantwortlich, wie etwa ihr Interesse am Unterricht oder ihre motivationalen Orientierungen. Hinzu kommt, dass Unterricht von Kontextfaktoren wie der Schülerklientel oder der Ausstattung der Schule mitbestimmt wird.

Abbildung 5: Lehrerhandeln als ein Bedingungsfaktor von Schülerlernen



Der Lehrer ist also nur *ein*, gleichwohl aber wichtiger Prädiktor von Unterrichtsqualität. Im vorliegenden Teil der Studie werden mit Blick auf den Schwerpunkt der Lehrerbildung die Seite des Schülerhandelns und auch die Kontextfaktoren ausgeblendet. Dies geschieht aufgrund des Umstandes, dass erst zu einem späteren Zeitpunkt des Längsschnitts, wenn die vorliegend befragten Lehramtsstudierenden in den Beruf eingemündet sind, korrespondierende Schüler- und Kontextmerkmale erfasst werden können. Das Konzept der Unterrichtsqualität kann auf die begrenzte Bedeutung der Lehrkraft und damit auch der Lehrerbildung für das Schülerlernen aufmerksam machen, ist aber bereits aufgrund der zeitlichen Nachordnung des Unterrichtsgeschehens nicht als Modell für die Erforschung der vorangehenden Lehrerbildung geeignet. Notwendig ist ein Wirkungsmodell, das individuelle Eingangsbedingungen, Ausbildungserfahrungen, Lehrerhandeln und Schülerlernen integriert.

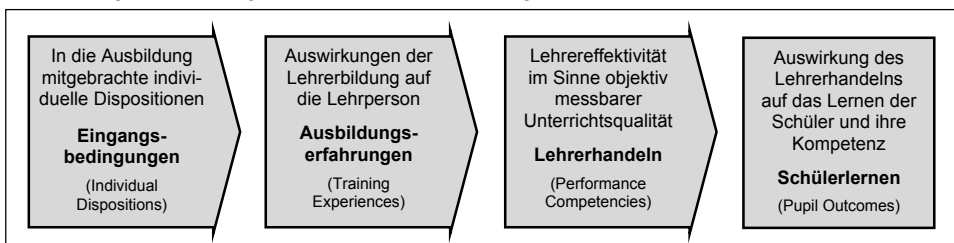
Grundannahmen und Wirkungsmodell

Der Begriff Wirkung ist in der landläufigen Diskussion unbestimmt. Dies ist wohl auf seine Komplexität zurückzuführen. Um von »Wirksamkeit« der Lehrerbildung zu sprechen, ist eine Ausdifferenzierung des Begriffes im Sinne seiner Operationalisierung notwendig. Welche Bedingungen machen einzelne Ausbildungsmaßnahmen und damit die Lehrerbildung insgesamt wirksam? Welche messbaren Teilwirkungen von Lehrerbildung gibt es? Oder: An wel-

chen Merkmalen lässt sich die Wirkung von Lehrerbildung festmachen? Solche Fragen bringen zahlreiche forschungsmethodische Herausforderungen mit sich. Auch deshalb existieren im deutschsprachigen Raum bislang keine systematischen Untersuchungen kurz-, mittel- oder langfristiger Wirkungen der Lehrerbildung auf das Selbstverständnis von Lehrern, das Lehrerhandeln, den Unterricht oder gar das Schülerlernen (Terhart 2003, S. 10). Zusammenfassend verweist der Forschungsstand auf divergierende Ansätze und eine kaum wahrnehmbare Basis vergleichbarer Erkenntnisse. Aufgrund dieses Defizits empirischer Lehrerbildungsforschung kann derzeit insbesondere keine Aussage getroffen werden, welchen spezifischen Anteil Lehrerbildung am (professionellen) beruflichen Handeln von Lehrkräften hat.

Die existierende Forschung zu Selbstbildern und zur Erfahrungsreflexion über die von Lehrkräften durchlebte Ausbildung erscheint notwendig und hilfreich, um Lehrpersonen Gehör zu verschaffen und ihre Berufserfahrung für die Lehrerbildungsreform zu nutzen und zu würdigen. Diese auf subjektiven Erfahrungen gründenden Forschungsansätze sind jedoch zugleich ungeeignet, um Aussagen über spezifische Wirkungen von Lehrerbildung oder deren Wirksamkeit zu treffen. Hierzu bedarf es »einer distanzierteren, an objektivierbaren Kriterien orientierten Forschungsstrategie« (Terhart 2003, S. 09). Damit ist nicht in erster Hinsicht die Evaluation der Lehrerbildung gemeint, also das stets virulente Bestreben, eine auf wissenschaftlichen Kriterien beruhende Überprüfung der Erreichung definierter Standards vorzunehmen. Eine geeignete Forschungsstrategie sollte vielmehr das letzte Ziel einer qualitativ volleren Lehrerbildung vor Augen haben: die Optimierung von Unterrichtsqualität zur Erhöhung der Lernleistungen der Schüler (»pupil outcomes«). Werden Schülerleistungen als Kriterium für die Beurteilung der Lehrerbildung herangezogen (Wirkungsorientierung), muss immer im Blick sein, dass diese Leistungen nicht nur kognitive Kompetenzen meinen, sondern eben auch den gesamten Bereich emotionaler, affektiver und sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten (»Soft Skills«).

Abbildung 6: Wirkungskette der Lehrerbildung



Quelle: Eigene, erweiterte Darstellung in Anlehnung an: Galluzo/Craig 1990, S. 603.

In Anbetracht des komplexen Forschungsgegenstandes, der bei den individuellen Dispositionen Lehramtsstudierender zu Studienbeginn ansetzt und sich bis hin zu deren Auswirkungen auf das Schülerverhalten im Berufsalltag erstreckt, ist eine multiperspektivische Forschungsstrategie notwendig, die die wesentlichen Einflussfaktoren auf die professionelle Entwicklung in den Blick nimmt (vgl. Abbildung 6). Diese Wirkungskette der Lehrerbildung setzt bei den individuellen Eingangsbedingungen der Studierenden an, die sie in das Studium mitbringen. In Abhängigkeit dieser individuellen Eingangsbedingungen vollziehen die Studierenden dann eine individuelle professionelle Entwicklung im Rahmen der institutionalisierten Ausbildung

und machen dort spezifische Ausbildungserfahrungen. Mit diesen Ausbildungserfahrungen treten sie in das Berufsleben ein und handeln auf deren Grundlage als Lehrkraft. In Abhängigkeit von der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülern lernen die Schüler individuell.

Ein wichtiges Ziel empirischer Lehrerbildungsforschung ist es, eben diese Wirkungskette zu ergründen und ihre Wirkungsmechanismen zu klären: Welche individuellen Eingangsbedingungen und Ausbildungserfahrungen der Lehrkräfte beeinflussen über das Lehrerhandeln das Schülerlernen positiv und wie hängen die vier Variablen zusammen? Die Komplexität dieser Forschungsfrage und die sich damit verbindenden methodischen Herausforderungen erschließen sich erst durch eine detaillierte Betrachtung eines Wirkungsmodells (vgl. Abbildung 7). Die zentrale Frage, wie die institutionalisierte Lehrerbildung auf messbare Schülerleistungen wirkt, ist nicht direkt zu operationalisieren. Der Wirkungsmechanismus gleich einer »black box«, dessen Inneres sich einer Betrachtung entzieht. Es kann weder direkt kontrolliert werden, ob und in welchem Maße ein Wirkungszusammenhang besteht, noch ist abgrenzbar, durch welche anderen Einflüsse beide Variablen moderiert werden. Daher ist ein Umweg über jene Schritte der Wirkungskette zu gehen, die einen Zusammenhang von Lehrerbildung und Schülerleistungen nahe legen.

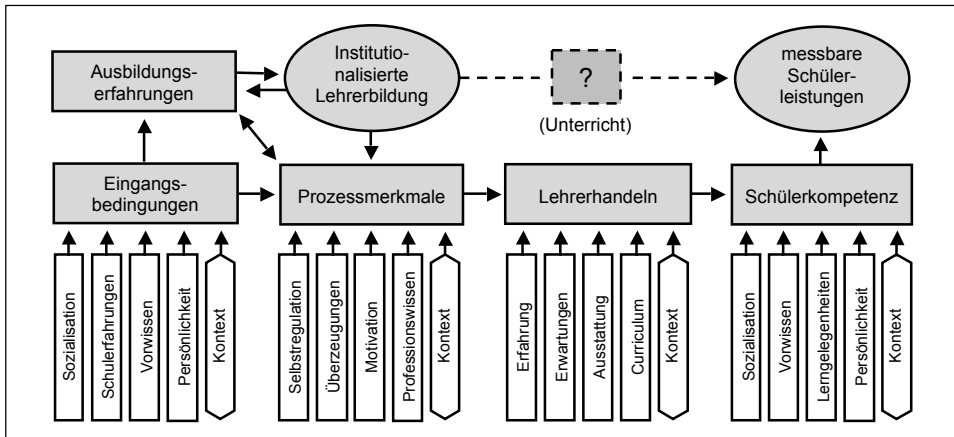
Zunächst ist zu fragen, ob und in welcher Weise die institutionalisierte Lehrerbildung einen Einfluss auf die Entwicklung professioneller Lehrerkompetenz hat. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Kompetenz in den Prozessmerkmalen (selbstregulative Fähigkeiten, Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale Orientierungen, Professionswissen) niederschlägt (vgl. S. 42). Zugleich bestimmen die je individuellen Eingangsbedingungen die Art und Weise des Kompetenzerwerbs. Die Wahrnehmung des Angebots der institutionalisierten Lehrerbildung führt aber nicht nur direkt zu einer Entwicklung von Professionalität (z. B. durch die Aneignung von Fachwissen), sondern führt auch zu spezifischen Ausbildungserfahrungen (z. B. Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen; Wahrnehmung des Ausbildungsklimas), die ihrerseits nicht nur eine Rückkopplung auf die Angebote der Lehrerbildung zeigen (z. B. durch verändertes Vorgehen eines Dozierenden nach einer Zwischenevaluation), sondern auch den weiteren Verlauf der professionellen Entwicklung mitbestimmen (z. B. durch ein verändertes Studierverhalten).

In einem nächsten Schritt ist zu klären, in welcher Weise sich die erworbenen professionellen Kompetenzen im späteren Lehrerhandeln, also in der Unterrichtssituation, niederschlagen. Seit der Forschung zum »Praxischock« in den 1970er-Jahren existiert ein Bewusstsein darüber, dass keineswegs von einer reibungslosen Anwendbarkeit der erworbenen Kompetenzen in der Schulpraxis ausgegangen werden kann. Zwischen professioneller Lehrerkompetenz und Lehrerhandeln liegt die Frage des Transfers kognitiver Wissensbestände in Handlungsmuster, die das Lehrerverhalten bestimmen. Dabei wird das Lehrerverhalten eben nicht nur durch die im Rahmen der institutionalisierten Ausbildung erworbenen professionellen Kompetenzen, sondern auch durch seine eigenen Schulerfahrungen, Erwartungen an den geplanten Unterricht, Möglichkeiten, die sich ihm vor dem Hintergrund der Ausstattung der Schule ergeben oder aufgrund der Vorgaben des Curriculums gesteuert.

Nun stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß das Lehrerhandeln eine Relevanz für den Kompetenzerwerb der Schüler hat. Diese Frage wurde anhand der Diskussion um Unterrichtsqualität bereits oben erörtert. Es ist davon auszugehen, dass dem Lehrerhandeln hier eine wichtige, aber eben nicht die alleinige Funktion zur Steuerung dieses Prozesses zu-

kommt. Außerdem ist der schülerseitige Kompetenzerwerb immer mit von deren Vorwissen, ihrem Nutzungsverhalten der Lernangebote und ihren persönlichen Dispositionen abhängig.

Abbildung 7: Wirkungsmodell für die Lehrerbildung



Anmerkung: In Erweiterung von: Galluzo/ Craig 1990, S. 603; Yackulic/ Noonan 2001.

Schließlich sind die von den Schülern tatsächlich erworbenen Kompetenzen nicht mit den methodisch messbaren Schülerleistungen gleichzusetzen. Nicht alles, was Schüler im Unterricht und damit zu einem Teil auch aufgrund der jeweiligen Ausbildung ihrer Lehrer lernen, kann operationalisiert und gemessen werden. Lehrerbildungsforschung, die sich um die Aufklärung der Wirkungsfrage bemüht, wird daher immer nur einen zu definierenden Ausschnitt des Gesamtgefüges erforschen können. Das entfaltete Modell birgt die Gefahr, die Lehrerbildung auf ihre Ausrichtung an messbaren Schülerleistungen zu reduzieren – eine Absicht, die vorliegend ausdrücklich nicht verfolgt wird.

Die Komplexität des Wirkungsmodells wird durch nicht-institutionalisierte Faktoren, die im vorliegenden Modell als Eingangsbedingungen und Begleitumstände bezeichnet werden, weiter erhöht. So können etwa kritische Lebensereignisse zu (berufs-)biografisch einschneidenden Veränderungen führen. Die Lehrerbildungsforschung kommt daher nicht umher, auch solche Kontexte mit zu erfassen, um z. B. Studienabbrüche, verlängerte Studienzeiten oder berufliche Neuorientierungen nach der ersten Phase erklären zu können. Es ist festzuhalten, dass die Lehrerbildung nur vermittelt über den Erwerb professioneller Lehrerkompetenz und über Lehrerhandeln auf Schülerleistungen wirkt. Es liegt nahe, dass an den jeweiligen Übergängen erhebliche Verluste bei der »Transmission« zu verzeichnen sind. So könnte etwa eine stark intrinsische motivationale Orientierung aus dem Studium in der Unterrichtssituation enttäuscht werden und von den Schülern schließlich nicht mehr als Schülerorientierung wahrgenommen werden, oder die theoretisch erworbenen Fähigkeiten im Umgang mit Unterrichtsmethoden lassen sich in der Klassensituation nicht kontrolliert einsetzen.

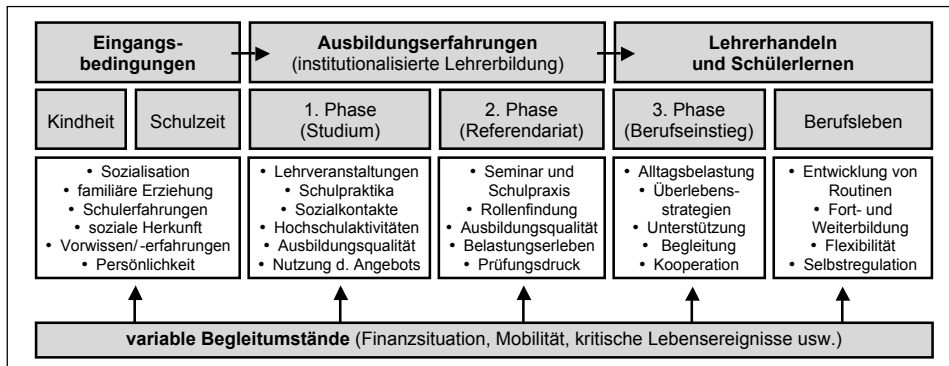
Ob durch Lehrerbildung eine hohe Qualität von Lehrerhandeln erreicht wird, kann »auf der Basis vorhandener Empirie nicht beantwortet werden« (Blömeke 2004a, S. 75). Es besteht die Gefahr, bei einer Fokussierung auf die institutionalisierte Lehrerbildung wesentliche Einflussfaktoren auf die professionelle Entwicklung, angefangen bei der Sozialisation und Erzie-

hung im Kindes- und Jugendalter über die Schulerfahrungen bis hin zur bildungspolitischen Systemsteuerung zu verdrängen (Berliner 2001, S. 465). Welchen spezifischen Anteil die Lehrerbildung auf Lehrerhandeln hat, wird wohl nie erhoben werden können. Schülerleistungen werden am ehesten als Indikator für erfolgreiche Lehrerbildung zu werten sein, ohne dabei andere Einflüsse auf die Kompetenzen der Schüler (z. B. soziale Herkunft oder motivationale Faktoren der Schüler) vernachlässigen zu können. Empirisch kaum zu klären ist aufgrund der Fülle von Determinanten auch die Frage, wie eine erfolgreiche Ausbildung aussehen sollte (z. B. Fachwissenschaft vs. Schulpraxis, Reglementierung vs. Wahlfreiheit, Anzahl und Gestalt der Phasen). Gleichwohl liegt es nahe, den Inhalten der Ausbildung größeren Einfluss auf Lehrerhandeln zuzuschreiben als ihrer organisatorischen Struktur (Tatto u. a. 2003).

Der Prozess der professionellen Entwicklung von Lehrkräften

Das vorangehend erläuterte Modell dient einer Gesamtbetrachtung des Arbeitsfeldes empirischer Lehrerbildungsforschung. Die skizzierte Wirkungskette kann aber aufgrund ihrer Komplexität nicht in Gänze Gegenstand der Arbeit sein. Im Folgenden soll daher nur jener Bereich des Wirkungsmodells näher betrachtet werden, der sich auf die (angehenden) Lehrkräfte bezieht. Der Veranschaulichung dient ein Prozessmodell für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften (vgl. Abbildung 8).

Abbildung 8: Prozessmodell für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften



Anmerkung: Erweiterung des Wirkungsmodells von Galluzzo/ Craig 1990, S. 603. Die Prozessmerkmale (vgl. 4., S. 265) sind implizit im Modell enthalten.

Ausgangspunkt für die Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung sind die berufsspezifischen Eingangsbedingungen, die Lehramtsstudierende bereits zu Studienbeginn aufweisen. Zu ihnen zählen etwa die Sozialisation in Schule, Familie und Gesellschaft, die Erfahrungen mit Erziehung in der Familie und aus mindestens 12 oder 13 Jahren Schule, die soziale Herkunft, das bereits erworbene Vorwissen, (pädagogische) Vorerfahrungen oder Persönlichkeitseigenschaften. Die eigenen Erfahrungen mit Schule, Lehrkräften und Unterricht führen zu bestimmten Vorstellungen davon, wie Schule »funktioniert« (Präkonzepte).

Auf Grundlage dieser Eingangsbedingungen machen die Studierenden Ausbildungserfahrungen im Rahmen der institutionalisierten Lehrerbildung. Die erste Phase (Studium) ist an-

fangs geprägt durch die Orientierung im Studienalltag (Ersterfahrungen, Studienorganisation, Identifikation mit Studium und Berufsbild, Verhältnis zu Mitstudierenden und Dozierenden usw.). Sozialkontakte und weitere Hochschulaktivitäten bestimmen die eigene Rolle im Hochschulleben und Studienalltag mit. Zugleich beginnt die eigentliche Ausbildung in den Fachwissenschaften und -didaktiken, im bildungswissenschaftlichen Bereich sowie in den Schulpraktika. Die Ausbildungsqualität und der wahrgenommene Nutzen der Lehre für die persönliche Entwicklung und für das spätere Berufsleben wird die Effektivität der Nutzung des Angebots mit beeinflussen und die Studienorganisation teilweise steuern.

Die zweite Phase (Vorbereitungsdienst) ist geprägt durch die eigene Findung zwischen Lehrerrolle und der Rolle, sich selbst als unfertig und lernend wahrzunehmen. Sinnbildlich hierfür stehen die Unterrichtsversuche an der Schule einerseits und das Lernen in Seminargruppen andererseits. Der Vorbereitungsdienst ist eine erste Prüfung des Belastungserlebens und erfordert die Fähigkeit, mit erhöhtem Prüfungsdruck umgehen zu können. Im Übergang zum Berufseinstieg kommt für die jungen Lehrkräfte die Alltagsbelastung eines erhöhten Deputats hinzu. Dies führt zur Entwicklung von »Überlebensstrategien« in den ersten Berufsjahren. Durch Unterstützung von außen, Begleitung durch Schulleitung und Schulverwaltung sowie Kooperation im Kollegium bildet sich eine berufliche Rolle heraus. Erst nach einigen Berufsjahren sind Routinen zu beobachten. Impulse für die eigene Reflexion und Weiterentwicklung sollten nun von der Fort- und Weiterbildung ausgehen. Um dauerhaft im Berufsalltag bestehen zu können, sind Fähigkeiten der Selbstregulation von hoher Bedeutung.

Bislang wurde Kontextfaktoren der professionellen Entwicklung, die außerhalb der institutionellen Maßnahmen liegen, kaum Bedeutung zugemessen (Allemann-Ghionda/ Terhart 2006, S. 8). Es ist aber davon auszugehen, dass eine Vielzahl an diskontinuierlichen Faktoren einen erheblichen Einfluss auf den Verlauf der Ausbildung und damit auf die professionelle Entwicklung künftiger Lehrpersonen hat. Diese können als quer zu dem Prozess der professionellen Entwicklung liegende, variable Begleitumstände beschrieben werden, z. B. die jeweils aktuellen Lebensumstände (Wohnsituation, finanzielle Situation, Mobilität oder kritische Lebensereignisse). Letztere sind häufig mit biografischen Schlüsselerfahrungen wie dem Auszug aus dem Elternhaus oder Schicksalsschlägen (eigene Krankheit, Tod von Angehörigen) verbunden. Sie können zu jeder Zeit Einfluss auf die professionelle Entwicklung nehmen und zu Studienabbrüchen und/oder beruflichen Neuorientierungen führen. Zu den variablen Bedingungen gehört auch die berufsspezifische Bildung der Studierenden jenseits der institutionalisierten Ausbildung, etwa durch eine einschlägige Freizeitgestaltung (z. B. berufsnahe Hobbies, ergänzende Bildungsmaßnahmen, kulturelles Interesse). Die Kontinuität der Lehrerbildung kann durch Unterbrechungen (wie z. B. ein Auslandssemester) vom üblichen Verlauf abweichen. Brüche im skizzierten idealtypischen Entwicklungsmodell können auch durch die Bedingungen des Arbeitsmarktes entstehen, etwa durch die Nichteinstellung nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes.

Der Einfluss institutionalisierter Lehrerbildung auf den Kompetenzerwerb von Lehrkräften ist nach dem Prozessmodell der professionellen Entwicklung begrenzt (vgl. Abbildung 8, S. 87). Die Maßnahmen beschränken sich letztlich auf das offerierte Bildungsangebot und auf den Versuch, die Entwicklung von Professionalität positiv zu beeinflussen. Keinen Einfluss hat die institutionalisierte Lehrerbildung auf die individuellen Eingangsbedingungen.

Professionalisierung versus Deregulierung

In der amerikanischen Forschungslandschaft wird versucht, den skizzierten Prozess und seine Wirkungszusammenhänge »mit wachsendem Aufwand und steigender Erbitterung« (Terhart 2003, S. 10) empirisch zu erforschen. Im Zentrum steht die Frage nach Ausmaß sowie Art und Weise der Wirkung von Lehrerbildung. Die Debatte (Cochran-Smith/Fries 2002) bewegt sich zwischen den Argumenten der Befürworter einer Professionalisierungs-These (Darling-Hammond 2000) einerseits und den Vertretern einer Deregulierungs-These (Ballou/Podgursky 2000) andererseits. Mit der *Professionalisierung* im Sinne professioneller Entwicklung verbindet sich die Annahme, die Lehrerbildung führe zu qualifizierten Lehrern, deren Handeln elementaren Einfluss auf die Leistung der Schüler hat. Folge ist die Forderung nach einer Pflichtausbildung (Fachwissenschaft, Pädagogische Studien, Schulpraxis). Zur Stützung ihrer Position führen die Hauptvertreter dieses Zugangs zahlreiche empirische Studien an. Vertreter der *Deregulierung* hingegen bezweifeln die Existenz der skizzierten Wirkungskette und plädieren für eine Öffnung der engen Ausbildungsstrukturen. Für die Vertreter beider Ansätze sind Lernerfolg und Leistungen der Schüler sichtbares und wesentliches Beurteilungskriterium für die Kompetenz der Lehrkräfte. Die Anhänger der Deregulierungs-These jedoch leugnen den Zusammenhang des Erfolges einer Lehrkraft mit ihrer im Vergleich zu »schlechten« Lehrern qualitativ volleren Ausbildung. Der Lehrmarkt reguliert sich unter dieser Annahme von selbst, die besten Lehrer finden sich von alleine – unabhängig davon, ob sie überhaupt eine Ausbildung haben. Die Deregulierer (vorrangig vertreten durch die *Abell Foundation*) verweisen auf die Review jener Literatur, die besonders hohe formalwissenschaftliche Anforderungen zu erfüllen scheint (Blömeke 2004a, S. 62): Large-Scale-Studien, Berücksichtigung von Drittvariablen (z. B. Sozioökonomie) und Veröffentlichungskriterien (»peer review«). Fragwürdig erscheint jedoch die aus den teils widersprüchlichen Ergebnissen der Studien gefolgerte notwendige Umwandlung der »*evaluation of teacher education*« in eine »*teacher evaluation*« (Terhart 1997; Kunz-Heim 2002; Terhart 2003).

Eine solche Umdeutung erweist sich als gefährlich, weil nun die Bewertung von Lehrern und nicht länger die Bewertung der Qualität von Lehrerbildung im Vordergrund steht. Solch ein Ansatz spricht dem innovativen Moment der Debatte nicht nur den Versuch ab, Lehrerbildung durch Reformmaßnahmen zu optimieren, er ist auch gegenüber den Lehrkräften als höchst »unpädagogisch« zu bewerten, weil er jegliche Form individueller Anstrengung im Unterricht hemmt und die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften ad absurdum führt. Dass sich sowohl die Professionalisierungs- als auch die Deregulierungs-These empirisch stützen lassen, verweist auf die Notwendigkeit des Einbezugs bildungstheoretischer Überlegungen bei der Wirksamkeitsfrage. Nicht nur, was messbar ist, kann Anlass für Rückschlüsse auf die Ausrichtung der Lehrerbildung geben, denn vieles, was Schule und Unterricht ausmacht, entzieht sich einer empirischen Untersuchung.

Die internationale Diskussion um die Wirksamkeit von Lehrerbildung ist in abgeschwächter Form auch im deutschsprachigen Raum anzutreffen. Jürgen Oelkers stellt folgende These auf: »Mit der Ausbildung stellt sich die Frage der Wirksamkeit, die durch die Ausbildung verdunkelt wird« (Oelkers 1996, S. 6). Er postuliert, die Lehrerbildung habe im Blick auf berufliche Anforderungen kaum Effekte, was ihr aber so lange nicht schade, wie die Wirkungsfrage nicht gestellt würde. Gründe für diese Situation sieht Oelkers in drei Mythen (ebd., S. 6-8):

- Der Mythos der *Bildung* besteht in der einseitigen Projektion der Bildung eines Menschen auf die Lehrberufung und die Annahme, sie sei nur durch ein entsprechendes Studium zu erreichen. Tatsächlich bildet den Lehrer vieles, das er außerhalb seiner Ausbildung lernt, die Ausbildungsinhalte nützen zugleich nicht immer unmittelbar der beruflichen Professionalität.
- Der Mythos von *Theorie und Praxis* nimmt an, beide Seiten müssten stets aufeinander bezogen sein und sich gegenseitig dienen. Eine Eigenständigkeit von Theorie oder Praxis gilt in der Lehrerbildung mehr als in anderen Professionen als unangebracht. Die Vertreter der unterschiedlichen Ausbildungsphasen beanspruchen jeweils für sich, die Theorie oder die Praxis sei der schwerer wiegende Ausbildungsteil.
- Der Mythos des *dauerhaften Effekts* bezieht sich auf die Annahme, die Lehrerbildung habe über sich hinaus Folgen. Die Ausbildung bringe jedoch nicht den *fertigen Lehrer* hervor, ihr formales Ende verweise zugleich auf den stets »unfertigen« Lehrer, der sich lebenslang weiterbildet und entwickelt. Reformversuche folgen dem unhaltbaren Ideal, Veränderungen in der Lehrerbildung müssten auch schnelle und deutliche Erfolge in der Schulpraxis erzielen. Gerade deshalb sei die Schule gegen Reformen von außen weitgehend resistent (Oelkers 1996, S. 8). Eine entsprechende Unbrauchbarkeit für berufliches Handeln wird den Ausbildungsinhalten von Lehrern konstatiert.

Ein weiteres Problem sei die einseitige Personenzentrierung der Ausbildung auf ihre Anwärter, ohne dabei die Bedürfnisse der Adressaten, Schulen und Schüler zu berücksichtigen. Dennoch gesteht Oelkers eine moderate Wirkung der Lehrerbildung ein, die sich als »indirekt« (Oelkers 1996, S. 11) beschreiben lässt: Schulwirklichkeit ist nicht allein das Resultat jahrelanger Praxiserfahrung, sie braucht den professionellen Kontext der Reflexion.

Während Oelkers als Vertreter einer schwachen Wirksamkeit von Lehrerbildung gelesen werden kann, lässt sich im Anschluss an Arbeiten der Empirischen Bildungsforschung von einer nennenswerten Wirksamkeit ausgehen. Die Lehrperson – mit ihren mehr oder weniger starken Prägungen durch die Lehrerbildung – hat einen zu bestimmenden Einfluss auf Schülerleistungen. Dabei hat die Lehrerbildung neben anderen prägenden Einflüssen auf die Entwicklung der Lehrkräfte nur begrenzte Bedeutung. In jedem Fall erscheinen die radikalen Positionen des US-amerikanischen Diskurses in der Bemühung um Klärung eines komplexen Wirksamkeitszusammenhangs wenig hilfreich, sondern beschränken die Forschung darauf, die jeweiligen Positionen empirisch zu untermauern.

Methodische Herausforderungen und Zugänge

Eine Vielzahl an Faktoren bedingt, dass die Wirkung der Lehrerbildung auf das Lehrerhandeln und letztlich das Schülerlernen, empirisch kontrolliert, kaum im Ganzen erfasst werden kann (Millman 1997; Blömeke 2002; Denner 2002; Blömeke 2004a; Terhart 2003; Gehrman 2007a). Die wesentlichen Gründe hierfür sind die große zeitliche Erstreckung des Wirkungsprozesses und die Unklarheit darüber, welchen Faktoren Wirkung unterstellt werden kann (z. B. Inhalten, Didaktik, Strukturierung, Phasen, Standorte, Dauer). Unklar ist, wodurch und wie stark Lehrerhandeln beeinflusst wird und welchen Anteil die Lehrerbildung hierbei hat. Auch das Kriterium, an dem sich Wirksamkeit bemessen lässt, ist streitbar (einschlägige Kognitionen der Lehrkräfte, ihr Unterrichtshandeln oder die Leistung der Schüler). Schließlich erscheint es notwendig, das berufliche Ethos der Lehrkräfte heranzuziehen (Blömeke 2002).

Ein empirischer Zugang zur beschriebenen Wirkungskette (vgl. Abbildung 6, S. 84) scheint daher nur durch die Konzentration auf deren Teilaspekte möglich (z. B. Klärung von Zusammenhängen zwischen Erfahrungen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes und jenen des Berufseinstiegs). Die Forschung zu solchen Teilbereichen (etwa zum »Praxischock«) reduziert die Lehrerbildung auf Formen und Inhalte, die hinsichtlich ihrer Wirkung nachgewiesen

werden können (Terhart 2003). Es besteht, wie auch bei der Evaluation von Bildungsstandards, die Gefahr der Vernachlässigung wichtiger Einflussfaktoren auf die Unterrichtsqualität, die nicht oder nur schwierig erfasst werden können. Die zur Erfassung der Wirksamkeit von Lehrerbildung angewandten Methoden sind vielfältig, es gibt darüber hinaus keine einheitliche Terminologie für die untersuchten Bereiche (Blömeke 2004a, S. 61). Noch virulenter erscheint im deutschen Kontext der Mangel an empirischen Untersuchungen überhaupt. Den wenigen empirischen Arbeiten zur Lehrerbildung steht eine deutlich größere Zahl an konzeptionell-strukturellen Arbeiten gegenüber. Die Studien beruhen weitgehend recht einseitig auf Befragungen von Lehrkräften oder der Analyse von Dokumenten (z. B. Merzyn 2002).

Wenig hilfreich erscheint auch die Ausrichtung der empirischen Wirkungserfassung an den durchschnittlichen Schülerleistungen. Begründete und empirisch fundierte Standards für die Lehrerbildung, die als Referenz für die Wirkungserfassung gelten können, sind notwendig (Terhart 2003, S. 14). Obwohl solche Standards eine streitbare Normierung bedeuten (Sanders 2004), tragen sie zu einer Form der Evaluation bei, die zumindest eine Qualitätsverbesserung der Ausbildung anstrebt. Sie ermöglichen eine kriterienbezogene Erfassung der Wirkungen (Vergleich der Ergebnisse mit vorab definierten Standards) statt eines lediglich normorientierten Vergleichs (absolutes Ranking der Bedingungsfaktoren). Die meisten der vorliegenden Studien sind stark thematisch und regional fokussiert. Von einer systematischen und zugleich theoriebezogenen empirischen Lehrerbildungsforschung kann gegenwärtig nicht ausgegangen werden (Oelkers 2002; Döbrich u. a. 2003, S. 3).

Mit Blick auf die Wirkungsfrage erscheint eine bildungstheoretische und -historische Verortung der Ergebnisse empirischer Lehrerbildungsforschung notwendig, um die komplexen Prozesse nicht in unangemessener Weise zu verkürzen (Blömeke 2004a, S. 86). Es sollte transparent werden, an welche Aspekte (Voraussetzungen, kognitive Leistungen, Institutionen etc.) die Wirksamkeitsfrage geknüpft ist. Welche Modelle liegen dem Forschungszugang jeweils zugrunde? Ähnliches gilt für die Bildungsgeschichte, die stets in engem Zusammenhang mit der allgemeinen nationalen Historie steht. Oftmals wurden eigene Erfahrungen mit der Lehrerbildung unzureichend reflektiert und damit das historische Erkenntnispotenzial nicht ausgeschöpft. Dies zeigen internationale Erfahrungen mit Standards und Evaluation (vgl. 1.1.4, S. 47). In jedem Fall ist Lehrerbildungsforschung meist *Grundlagenforschung* und nicht im Sinne der Evaluationsforschung in der Lage, konkrete Hinweise für bildungspolitische Maßnahmen geben zu können (Cochran-Smith 2001, S. 532).

Die empirische Erfassung der Wirksamkeit von Lehrerbildung steht vor großen forschungsmethodischen Herausforderungen. Eine umfassende Wirkungserfassung von Lehrerbildung erfordert sowohl deren Evaluation auf der Mikroebene der Personen, als auch auf der Mesoebene der Institutionen und der Makroebene der Steuerungssysteme (Terhart 2003, S. 16). Die Mikroebene der Personen lässt sich auf Grundlage des vorangehend erläuterten Prozessmodells der professionellen Entwicklung erschließen (vgl. Abbildung 8, S. 87). Auskunft über die Mesoebene der Institutionen kann eine Analyse des Ausbildungsangebots und dessen Qualität sowie der hochschulbezogenen Rahmenbedingungen geben. Die Makroebene der Steuerungssysteme fragt schließlich, ob und wie die Bildungsadministration Rahmenbedingungen für einen an Standards orientierten Kompetenzerwerb bereit stellt und wo der Ausbildung Grenzen gesetzt sind (z. B. Mangel an Personal- und Sachmitteln; Anzahl sowie regionale Verteilung und Raumangebot der Ausbildungseinrichtungen; Regulierung der Studierendenzahlen und Einstellungspolitik).

Neben methodischen Herausforderungen einer Mehrebenenanalyse, die Personen, Institutionen und Steuerungssysteme integriert und in Beziehung zueinander setzen kann, stellt sich für die Forschung auf Mikroebene die Frage, wie die bislang im Zentrum stehenden Selbsteinschätzungen durch testdiagnostische Verfahren abgelöst werden können. Ergänzend sollten Beobachtungs- und Beurteilungsverfahren bezüglich des beruflichen Handelns hinzukommen. Die Wirkungen von Lehrerkompetenzen auf das Schülerverhalten zu erheben, sei zwar grundsätzlich notwendig, angesichts des großen Aufwandes und sowohl theoretischer als auch methodischer Probleme jedoch kaum realisierbar (Terhart 2001, S. 95). Die Evaluation auf Ebene der Personen setzt also eine weitere Konkretisierung von Standards voraus, auf deren Basis dann sowohl geeignete diagnostische Instrumente entwickelt werden müssen, als auch ergänzende Beobachtungsverfahren. Wenn sich dann etwa zeigen ließe, dass die diagnostischen Verfahren zuverlässig zu ähnlichen Ergebnissen kommen wie Beobachtungsverfahren und damit die Realität valide abbilden, so könnte auf die aufwendigen Beobachtungsverfahren verzichtet werden. Querschnittsuntersuchungen markieren im Idealfall den Beginn kohortenspezifischer Längsschnitte, da nur longitudinale Ansätze Entwicklungsprozesse nachzeichnen können (ebd., S. 96). Die Hoffnung eines mehrebenenanalytischen, test- und beobachtungsbasierten sowie längsschnittlichen Zuganges besteht letztlich darin, eine Aussage darüber treffen zu können, unter welchen Ausbildungsbedingungen Absolventen die notwendigen Standards eher erfüllen und welche Maßnahmen demzufolge hinsichtlich einer Qualitätsverbesserung der Lehrerbildung abzuleiten sind.

Die bisherigen Studien beruhen meist auf den Selbsteinschätzungen von Lehrkräften. Wirkungsforschung muss aber über die Selbstbilder hinausreichen, um durch die Berücksichtigung möglichst vieler Informationsquellen eine weitestmögliche Objektivität zu erreichen. Als methodische Zugänge bieten sich an, sortiert nach der zunehmenden Aussagekraft und Güte der jeweiligen Forschungsansätze (Kennedy 1999; Terhart 2003, S. 16; Frey 2006, S. 34):

- *Selbsteinschätzungen* werden wegen ihrer einfachen Durchführbarkeit (viele Personen in kurzer Zeit) häufig eingesetzt. Allerdings sind sie stark subjektiv und damit eindimensional. Sie setzen voraus, dass die befragten Personen sich selbst möglichst objektiv einschätzen können und wollen (Gefahr von sozialer Erwünschtheit und Akquieszenz). Abmildern kann dies die Kombination der Selbsteinschätzungen mit Fremd- oder Gruppenbeurteilungen.
- *Schriftliche Testverfahren* garantieren eine größere Objektivität durch ihre Ausrichtung an Kompetenzmodellen und Standards, sind jedoch ebenfalls von Selbstdeutungen abhängig. Ihrem Einsatz geht ein aufwendiger Entwicklungsprozess der Instrumente voraus. Diese müssen an die spezifischen Fragen angepasst oder für das jeweilige Evaluationsvorhaben eigens konstruiert werden, da allgemeine Leistungstests (z. B. Intelligenztests) nichts über die professionelle Kompetenz aussagen (Schuler/ Barthelme 2001; Frey 2006, S. 35).
- *Fremdeinschätzungen* in Form von mündlicher oder schriftlicher Erhebung der Erfahrungen von Schülern, Schulleitern, Dozierenden, Ausbildern, Mitstudierenden, Kollegen und Eltern usw. ermöglichen im Abgleich die gegenseitige Validierung der einzelnen Informationsquellen.
- *Entwicklungsportfolios* im Sinne einer Dokumentation des Ausbildungsverlaufes durch ein Lerntagebuch und/ oder eine Sammlung von bearbeiteten Aufgaben geben Hinweise auf Veränderungen der Kompetenz anhand der dokumentierten Leistungen bzw. des hergestellten Produkts. Wichtig ist die Festlegung von Kriterien, die ein »gutes« Portfolio auszeichnen. Die Gütekriterien werden bei der Forschung mittels Portfolios nur selten erfüllt (Häcker/ Lissmann 2007). Der Aufwand bei der Entwicklung und Beurteilung (Rating) ist eher hoch.
- *Teilnehmende Beobachtung* (ggf. *Videoanalyse*) zeichnet sich durch Anwesenheit des Forschers in der zu beurteilenden Situation aus (z. B. Hospitationen bei Unterrichtsversuchen in Praktika, Vorbereitungsdienst und Berufsalltag). Die Beurteilung des beobachteten Unterrichts birgt die Gefahr einer schlechten Inter-Rater-Reliabilität. Daher ist es unerlässlich, genaue Kriterien für eine systematische Beobachtung und Beurteilung zu entwickeln. Gleichwohl ermöglicht das Verfahren von tatsächlich beobachtetem Verhalten (»on-the-job«) über die beobachtete Performanz auf die Kompetenz der Lehrperson zu schließen. Die teilnehmende Beobachtung erforder-

dert erheblichen finanziellen und zeitlichen Aufwand und die Beobachtungsfehler werden unterschätzt (Braun-Wimmelmeier 1999). Die heutigen Möglichkeiten der Videografie von Unterricht und der nachträglichen Beurteilung der Aufzeichnungen mittels Analysesoftware entlasten von der Echtzeit-Beobachtung und erleichtern das Rating, machen aber ebenfalls die Anwesenheit eines Forschers vor Ort notwendig.

- *Output-Messung* im Sinne der Erhebung von Lernleistungen der Schüler (z. B. mittels rasch-skalierten Leistungstests) sind die sicherste Methode, um Rückschlüsse auf die Leistung der jeweiligen Lehrkraft zu ziehen. Allerdings setzt dieses Vorgehen voraus, dass die erfassten Leistungen Gegenstand des Unterrichts waren und dieser durch die jeweilige Lehrkraft verantwortet wurde. Es ist wichtig, sicher zu stellen, dass das erfasste Wissen der Schüler nicht in anderen Fächern, bei anderen Lehrkräften oder außerschulisch angeeignet wurde, damit die Leistungen auch kausal auf den entsprechenden Unterricht zurückgeführt werden können.

Beobachtungen und die Tests in realen Unterrichtssituationen sind am aussagekräftigsten, aber auch am aufwendigsten (Level 1). Weniger gehaltvoll, aber einfacher zu handhaben sind Studien über hypothetische Unterrichtssituationen (z. B. Videoanalyse, losgekoppelt von den Lehrkräften, die in der Ausbildung längsschnittlich untersucht wurden und/oder ohne vergleichbare Inhalte des Unterrichts; Level 2). Noch weniger konkret sind nicht-situationsbezogene Befragungen nach dem eigenen Lehrerhandeln (Level 3). Am diffusesten sind Befragungen nach der eingeschätzten Wirkung von Lehrerbildung auf eigenes Handeln (Level 4). Die größte Zahl empirischer Studien zur Lehrerbildung bewegt sich gegenwärtig auf dem dritten und vierten Level. Wirksamkeitsforschung wird jedoch stets einen Kompromiss aus Effizienz einerseits und Ökonomie andererseits eingehen müssen. Gleichwohl stellt sich die grundsätzliche Anfrage an die Güte, die es bei der Dateninterpretation zu berücksichtigen gilt.

Der methodische Zugang alleine ist noch kein Garant für »gute« empirische Lehrerbildungsforschung. Erst in der Kombination möglicher Zugänge zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten kann eine Vorstellung davon entstehen, wie sich professionelle Lehrerkompetenz, Lehrerhandeln und Schülerlernen zueinander verhalten. Die Output-Messung bleibt so weitgehend ohne nennenswerte Erkenntnis, wenn nicht zu einem früheren Zeitpunkt personenspezifische Merkmale der Lehrkräfte erfasst oder das Ausbildungsangebot analysiert wurde. Der flexible Umgang mit den jeweils geeigneten Zugängen zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten ist in der gegenwärtigen Forschungspraxis kaum zu finden. Vielmehr herrschen in der auf einzelne Ausbildungsabschnitte begrenzten Forschung bestimmte Verfahren vor: In der ersten Phase liegt der Fokus gegenwärtig auf verschiedenen Selbstbeurteilungsverfahren, weil damit effizient Daten auf Gruppenebene erhoben werden können. In der zweiten Phase rückt das Individuum als Lehrperson ins Zentrum (Beobachtung/Videografie), die dritte Phase wird u. a. mittels Entwicklungsportfolio untersucht.

Grundsätzlich unterscheiden sich die bislang zur Erfassung von Wirkungsperspektiven in der Lehrerbildung angewandten Methoden nicht wesentlich von jenen der Lehrerforschung. Ein Unterschied besteht jedoch darin, dass die Instrumente (z. B. zur Erfassung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) wiederholt eingesetzt werden, um damit Entwicklungsprozesse zu verfolgen. Oftmals wird aber der methodische Fehlschluss gezogen, aus solchen Entwicklungen zugleich Kausalitäten und damit Wirkungen bestimmter Lehrbildungsmaßnahmen auf die Lehrperson und letztlich auch auf die Schüler abzuleiten. Eine solche Wirkungsanalyse kann sozialwissenschaftlich konsequent aber nur gelingen, wenn die Prädiktoren, welchen eine Wirkung zugeschrieben wird, auch trennscharf kontrolliert werden können. Daher muss ein quasi-experimentelles Design als Idealfall einer Wirkungsanalyse in der Lehrerbildung gelten, unabhängig von der notwendigen Klärung inhaltlicher Untersuchungsbereiche.

1.3 Stand der empirischen Lehrerbildungsforschung

Mit Verankerung der Erziehungswissenschaft als eigenständige Disziplin an deutschen Universitäten zu Beginn des 20. Jahrhunderts etablierte sich auch ein akademisches Nachdenken über den Lehrerberuf bzw. über Lehrkräfte (Rothland/Terhart 2009, S. 792). Bis in die 1960er Jahre dominierte, der damaligen Gestalt der Disziplin entsprechend, eine geisteswissenschaftliche und kulturtheoretische Betrachtungsweise des Berufs. Lehrkräfte galten je nach Konjunktur und Perspektive als Träger und Vermittler von Wissen und Kultur, als Anwalt der Kinder und Jugendlichen oder als Vermittler gesellschaftlicher Anforderungen. Entsprechend wurde der Lehrer zum Gegenstand stark normativ geführter Debatten über die wünschenswerten oder erforderlichen Eigenschaften des Erziehers (Überblick: Gerner 1969; 1975).

Heinrich Roth äußerte im Zuge der »Empirischen Wende« es sei »beklemmend zu sehen, wie viel in der Pädagogik über das Lernen des Kindes, wie aber überhaupt nicht über das Lernen des Lehrers reflektiert worden ist« (Roth 1968, S. 190). Von einer empirischen Durchdringung der Lehrerbildung kann Anfang der 1970er Jahre keine Rede sein (Bokelmann/Scheuerl 1970). Auf den Mangel an empirischen Fachvertretern und damit auch an empirischer Kompetenz und Tradition in den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen der Hochschulen wurde mit der Gründung der Berliner Einrichtungen *Pädagogisches Zentrum* (1967) und *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* (1968) reagiert. In der Folge nahmen empirische Forschungsaktivitäten stark zu. Schwerpunkte der frühen Empirie in der Erziehungswissenschaft waren die Untersuchung des akuten Lehrermangels (Posch 1967), die Curriculum-Entwicklung (Frey 1975; Hameyer 1983) und die von der Pädagogischen Psychologie vorangetriebene Unterrichts- bzw. Lehr-Lern-Forschung. Die Erkenntnisse dieser Phase der Schulforschung liegen in einer Überblicksdarstellung vor (Gerner 1981). Hinsichtlich der Frage nach Lehrerbildung und Unterrichtsqualität verdeutlichen sie aus heutiger Sicht die Gefahr, durch eine Überbewertung des Einflusses von Curricula auf den Unterricht, wichtige Bereiche wie die Lehrperson und die Schüler als Einflussgrößen auszublenden. Hinzu kamen in dieser ersten Phase der empirischen Lehrerbildungsforschung befruchtende und teils initiale empirische Arbeiten aus der Soziologie (Rollentheorie: Lange-Garritsen 1972) und Pädagogischen Psychologie (Forschung zu Einstellungen und beruflichen Übergängen: Koch u. a. 1972). Der Berufsalltag und die Ausbildung von Lehrpersonen waren insgesamt aber weiterhin kaum Gegenstand der Forschung (Ausnahmen: Frech 1976; Reichwein 1976).

Die sich nach einer Einstellungswelle Ende der 1970er Jahre verschärfende Einstellungssituation für Lehramtsabsolventen entwickelte sich in den 1980er Jahren bei gleichzeitigem Rückgang der Schülerzahlen zu einem weitgehenden Einstellungsstopp. Fehlende Übernahmemechanismen machten eine Neuorganisation der Lehrerbildung notwendig, die eine Verringerung der Kapazitäten an den Hochschulen mit sich brachte. Neben dem Lehramt wurde der seit 1968 im Zuge der »realistischen Wende« hin zur Sozialwissenschaft etablierte Diplomstudiengang ausgebaut (Herrmann 2000, S. 29). Dieses neue Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft unterstützte die zurückhaltende akademische Partizipation an der politisch geprägten Debatte um Lehrerbildung. Erst seit den 1990er Jahren sind, aufgrund des mittelmäßigen Abschneidens Deutschlands in den Schulleistungsvergleichen, wieder verstärkt Aktivitäten der Lehrerforschung zu beobachten. Dem Lehrerhandeln wird Einfluss auf Unterrichtsqualität und damit auch auf Schülerleistungen unterstellt. Eine Optimierung der Lehrerbildung wird als kausale Ursache einer Steigerung der Outcomes von Unterricht ange-

nommen. Aufgrund einer Pensionierungswelle nahmen Neuanstellungen wieder zu. Eine Diskussion um Professionalität als Ergebnis einer kompetenzorientiert-standardisierten Lehrerbildung setzte ein (Terhart 1990).

Für die derzeitige Diskussion ist eine Konzentration auf die Studierenden bzw. Lehrer in Ausbildung kennzeichnend, während die Angebotsseite der Ausbildung keine differenzierende Beachtung erhält. Als entscheidend für eine nachhaltige Qualitätsverbesserung im Lehrerbildungssystem gilt die Klärung der Wirkungskette zwischen den Eingangsbedingungen für das Lernen der Lehramtsstudierenden, ihren Ausbildungserfahrungen, dem späteren Lehrerhandeln und den korrespondierenden Schülerleistungen (vgl. Abbildung 6, S. 84). Die neuere empirische Lehrerbildungsforschung beschäftigt sich im Kern mit der datengestützten Untersuchung der Erstausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften. Die im angloamerikanischen Raum übliche Bezeichnung »Research on Teachers and Teacher Education« impliziert allerdings, dass die empirische Lehrerbildungsforschung nicht nur die Aus- und Weiterbildung im engeren Sinne zum Gegenstand hat, sondern auch die Merkmale des Lehrerberufs und die Lehrperson selbst berücksichtigt. Nur im Wissen um das Berufsbild und dessen Anforderungen sowie um die den Lehrerberuf ausübende Klientel kann die Ausbildung sinnvoll untersucht werden. Empirische Lehrerbildungsforschung ist damit immer auch mit Forschung zum Lehrerberuf in einem weiteren Sinn verknüpft. Dies zeigt etwa auch die gemeinschaftliche Organisation beider Forschungsbereiche in der Kommission »Professionsforschung und Lehrerbildung« der DGfE. Die Forschung zu Lehrerbildung und Lehrerberuf zeigt zunehmend auch eine Nähe zur Unterrichtsforschung bzw. Lehr-Lernforschung, weil sich viele Forschungsfragen (z. B. zur Unterrichtsqualität) nur in der Verknüpfung von Lehrer- und Schülervariablen sowie unterrichtsbezogenen Variablen operationalisieren lassen. Nicht berücksichtigt wird »Lehrerforschung« im Sinne der von Lehrkräften selbst durchgeführten Forschung (z. B. Selbstevaluation von Unterricht).

Der amerikanische Forschungsstand zu »Teacher Education« wurde in einer Review von Cochran-Smith/ Zeichner (2005) und in dem Bericht der *National Academy of Education* (Darling-Hammond/ Bransford 2005) dargelegt. Eingebettet ist die dortige empirische Lehrerbildungsforschung in die lange Tradition eines eigenen Wissenschaftszweiges (Townsend/ Bates 2007). Fragen der Lehrerbildungsforschung sind jedoch in starkem Maße von den jeweiligen nationalen oder gar regionalen Lehrerbildungssystemen abhängig. Es ist daher kaum möglich, die zahlreichen internationalen Erfahrungen in der Lehrerbildungsforschung für den deutschen Kontext fruchtbar zu machen und damit das hiesige Empiriedefizit schnell zu überwinden. Eine Durchsicht z. B. der gängigen Instrumente zur Kompetenzerfassung zeigt, dass zwar die grundlegenden Ansätze, nicht aber die entwickelten Instrumente übertragen werden können (Terhart 2007, S. 42). Dies liegt an der Kultur- und Kontextspezifik der Instrumente (unterschiedliche Ausbildungsstrukturen und -niveaus, Seiteneinstiege, soziale Position des Berufs in der Öffentlichkeit usw.). Insgesamt werden im Vergleich zum deutschen System inhaltlich und formal zu niedrige Niveaus durch die Instrumente erfasst. Es fällt unter Berücksichtigung des internationalen Forschungsstandes auf, dass »scheinbar jeder Aspekt des Lehrerberufs schon einmal thematisiert und untersucht worden ist« (Rothland/ Terhart 2009, S. 792). Dies macht eine Beschränkung der Darstellung auf zentrale Aspekte notwendig.

Die beschriebene Schwierigkeit einer Übertragung der angloamerikanischen Instrumente auf den deutschsprachigen Raum hat hierzulande zu einer eigenen, weitgehend von der internationalen Forschung unabhängigen Lehrerbildungsforschung geführt (Terhart 2001;

Blömeke 2004a; Allemann-Ghionda/ Terhart 2006; Hilligus/ Rinkens 2006; Seifried/ Abel 2006; Lüders/ Wissinger 2007; Abel/ Faust 2009; Gehrman u. a. 2010). Das Interesse einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit Lehrerbildung und Lehrerberuf erstreckt sich auf verschiedene Disziplinen, insbesondere auf die Erziehungswissenschaft (Schulpädagogik, Allgemeine Pädagogik und Empirische Bildungsforschung), die Pädagogische Psychologie, aber auch auf die Bildungssoziologie und -ökonomie sowie das Bildungsrecht (Rothland/ Terhart 2009, S. 791). Die Disziplinen und Subdisziplinen haben je eigene Fragestellungen und Zugänge zum Gegenstand entwickelt. Daher erweist sich die Lehrerbildungsforschung als ein Forschungsfeld mit teils divergierenden theoretischen Ansätzen, Erkenntnisinteressen und methodischen Vorgehensweisen. Der vorgenommene Forschungsüberblick greift Studien aus den unterschiedlichen Bereichen auf, auch wenn sie sich hinsichtlich ihrer Zugänge unterscheiden. Ein Schwerpunkt liegt auf den empirischen Ansätzen der schulpädagogisch geprägten Lehrerbildungsforschung und Arbeiten aus dem Umfeld der Empirischen Pädagogik bzw. Empirischen Bildungsforschung. Ausgewählt wurden solche Studien, die den Mainstream der Forschung markieren und den Diskurs bestimmen. Der Überblick dient einer ersten Orientierung im Feld, während der für die hier durchgeführte Studie und ihre Bereiche relevante Forschungsstand zu Beginn der jeweiligen Teilkapitel ausführlich referiert wird (vgl. Kapitel 3, 4 und 5). Die Darstellung beschränkt sich auf Studien zur ersten Phase der Lehrerbildung (Studium) und ergänzende Studien zum Lehrerberuf, da sich die vorliegende Studie derzeit nur auf die erste Phase bezieht. Für einen detaillierten Überblick zur Lehrerbildungsforschung sei außerdem auf bereits vorliegende Überblicksdarstellungen hingewiesen (international: Dunkin 1987; Houston 1990; Sikula u. a. 1996; Biddle u. a. 1997/ Good/ Goodson 1997; Cochran-Smith/ Zeichner 2005; Darling-Hammond/ Bransford 2005; Ingvarson u. a. 2007; Cochran-Smith u. a. 2008; Blömeke 2011; national: Schaffernicht 1967; Schlee 1992; Bayer u. a. 1997; Fried 1998; Prondczynsky 2001; Terhart 2001; Schaefers 2002; Blömeke u. a. 2004; Baumert/ Kunter 2006; Bromme/ Rheinberg 2006; Gehrman 2007a, S. 85; Cramer u. a. 2009a; Rothland/ Terhart 2009; Terhart u. a. 2010; Czerwenka/ Nölle 2011).

1.3.1 Forschungsüberblick

Zur Darstellung des Forschungsstandes bieten sich verschiedene Systematiken an. Nach Herkunft und Geltungsraum zu unterscheiden (internationale, nationale, regionale und institutionell verankerte Studien), liegt nur nahe, wenn diese Ebenen selbst Forschungsgegenstand sind. Eine Gliederung nach Ausbildungsphasen scheidet vorliegend ebenso aus, da nur Befunde zur ersten Phase referiert werden. Die historisch-chronologische Gliederung würde dem Interesse entgegenstehen, im Wesentlichen den gegenwärtigen Stand der Forschung abzubilden, der für die Durchführung der eigenen empirischen Studie relevant ist. Die Unterscheidung nach methodischen Zugängen (z. B. Querschnitt vs. Längsschnitt, Selbsteinschätzung vs. Wissenstest, deskriptive Forschung vs. Wirkungsforschung) erscheint nur dann sinnvoll, wenn die methodischen Fragen auch im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehen. Eine Auswahl nach theoretischen Zugängen stünde der breiten Anlage der vorliegenden Studie entgegen. Nach Bedingungsfaktoren der Wirksamkeit zu unterscheiden ist angesichts der wenigen Wirkungsstudien kaum plausibel. Es bietet sich schließlich eine Gliederung nach zentralen inhaltlichen und erkenntnisleitenden Gesichtspunkten an, die den Mainstream der

gegenwärtigen Forschung abbildet. Sie impliziert die Unterscheidung zwischen der Mikroebene der Personen, Mesoebene der Institutionen und Makroebene der Steuerungssysteme. Diese Systematik scheint am besten geeignet, um die unterschiedlichen Ansätze, Interessen und Methoden verschiedener Untersuchungen zusammenfassend darzustellen und folgt aktuellen Überblicksdarstellungen (Rothland/ Terhart 2009).

Individuelle Eingangsbedingungen und Merkmale der Lehramtsklientel

Die zu Beginn der Ausbildung bereits vorhandenen individuellen Eingangsbedingungen ins Studium haben einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die professionelle Entwicklung der Lehramtsstudierenden. Im Wesentlichen lassen sich drei grundlegende Bereiche von Eingangsbedingungen unterscheiden: (1) soziokulturelle und anthropogene Bedingungen, (2) Vorannahmen, Einstellungen und Erwartungen gegenüber dem Lehrerberuf (»beliefs«) sowie (3) Motive für die Berufswahl (Blömeke 2004a, S. 64). Außerdem lassen sich (angehende) Lehramtsstudierende nach Persönlichkeitsmerkmalen unterscheiden.

Zu den soziokulturellen und anthropogenen Eingangsbedingungen zählen demografische Merkmale wie Alter und Geschlecht, die in Studien zwar meist mit erfasst werden – eine eigenständige empirische Forschung zur Lehrerbildung in Abhängigkeit von Lebenslauf oder Gender ist aber nicht etabliert. Andere demografische Merkmale wie Familienstand, Familienkonstellation oder die Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit haben in der Forschung bislang kaum oder keine Bedeutung. Im Vergleich zu ihrer späteren Schülerklientel unterscheiden sich angehende Lehrkräfte offenbar nicht lehramtspezifisch nach ihrer sozialen Herkunft (Kühne 2006) und weisen vergleichbare soziale Rekrutierungsmuster auf. Die »Berufsvererbung« im Lehramt ist auffällig stark ausgeprägt (Hirsch u. a. 1990; Kühne 2006; Herzog u. a. 2007). Fast ein Viertel der Studierenden hat mindestens ein Elternteil im Lehramt.

Auch die ins Studium mitgebrachten Überzeugungen und Einstellungen (»beliefs«) stellen eine Voraussetzung für die professionelle Entwicklung in der Lehrerbildung dar. Schul- und lehramtspezifische Überzeugungen und Erwartungen werden zu einem Teil immer auch mit durch die Vorerfahrungen aus der eigenen Schulzeit und dem Elternhaus beeinflusst sein. Es lassen sich vier Forschungsbereiche unterscheiden (Baumert/ Kunter 2006, S. 497):

- Wertbindungen wie z. B. Schul- und Erziehungseinstellungen meinen eine Berufsethik, die Einfluss auf die Interaktion im Klassenzimmer, die didaktische Ausrichtung, die Gestaltung von Lernumgebungen oder die Bezugsnormen für die Leistungsbeurteilung hat (Baumert/ Kunter 2006, S. 498).
- Epistemologische Überzeugungen, wie z. B. religiöse Einstellungen, sind subjektive Theorien von Lehrkräften über Wissen und Wissenserwerb und strukturieren die Wahrnehmung, beeinflussen Denkprozesse sowie Lernen und Motivation von Lehrpersonen (Köller/ Baumert/ Neubrand 2000) und haben Einfluss auf das Lehrerhandeln (Brunner u. a. 2006; Seifried 2009).
- Subjektive Theorien über Lehren und Lernen, die sich z. B. in Vorstellungen von Schule, Bildung oder Erziehung niederschlagen, beeinflussen die Unterrichtsziele sowie das professionelle Selbstverständnis und Handeln von Lehrkräften (Trigwell u. a. 1999; Baumert u. a. 2004).
- Vorstellungen von Zielsystemen für Curriculum und Unterricht fragen, zu welchem Ergebnis die Bemühungen um qualitativ hochwertigen Unterricht und um schulische Arbeit führen sollen (Sembill/ Seifried 2009, S. 349).

Überzeugungen und Einstellungen sind vermutlich mit davon abhängig, welchen schulischen Bildungsweg, welche schulische und berufliche Vorbildung und welche einschlägigen berufsbezogenen Vorerfahrungen angehende Lehramtsstudierende gemacht haben. Der Stand der Forschung hierzu ist vergleichsweise knapp. Hier besteht ein Desiderat, gerade weil Kennt-

nisse über die schulische und familiäre Biografie zur Erklärung der Berufswahlentscheidung und des Studierverhaltens beitragen können. Existierende Daten beschränken sich etwa auf Abiturleistungen der Studierenden: Gymnasialstudierende in verschiedenen Bundesländern zeigen eine signifikant bessere Abiturleistung als jene der anderen Lehrämter (Trautwein u. a. 2007; Blömeke u. a. 2008b, S. 204). Pädagogische Vorerfahrungen, z. B. bei der Betreuung von Kindern oder bei der Anleitung von Gruppen in der Vereinsarbeit, bringen hingegen verstärkt Studierende der Primarlehrämter mit (Mayr 2010a).

Motive für die Berufswahl können unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden. Die intensivste Forschung befasst sich mit der Berufswahlmotivation (Hirsch u. a. 1990; Terhart u. a. 1994; Lipowsky 2003; Ulich 2004; Herzog u. a. 2007; Ortenburger 2010). Als entscheidend für die Berufswahl gelten intrinsisch-pädagogische Motive, insbesondere der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen (Rothland/Terhart 2009, S. 793). Die Berufswahlmotivation gilt über den Ausbildungszeitraum hinweg als weitgehend konstant (Brühwiler 1999, S. 123). Während die Berufswahlmotivation auf die Bedeutung des Berufsbildes für die Berufswahl zielt, erklärt das inhaltsbezogene Studieninteresse, welche Rolle die Orientierung an den Inhalten des Studiums für die eingeschlagene Laufbahn haben kann. Das Interesse an bestimmten Lerninhalten weist Bezüge zur Qualität von Lernprozessen auf und kann sowohl als Voraussetzung wie auch als Folge der fachbezogenen Ausbildung angesehen werden (Schiefele u. a. 1992, S. 3). Es zeigen sich starke positive Zusammenhänge zwischen Studieninteresse und Studienleistungen (Schiefele u. a. 1993a). Das Studieninteresse ist ein Indikator zur Erklärung von Fachwahl, Studienwechseln, Studienzufriedenheit oder dem Studienabbruch (Bergmann 1992). Auch die allgemeine Interessenlage wurde untersucht (Abel 1997; Lipowsky 2003; Langmeyer u. a. 2009). Geklärt werden soll, ob ein bestimmtes Interessenmuster für Lehramtsinteressenten typisch ist, etwa eine starke soziale Orientierung. Schließlich existieren einige Studien zur Lern- und Leistungsmotivation. Dabei ist nicht nur von einer Negativselektion im Vergleich zu anderen Studiengängen auszugehen (Lipowsky 2003, S. 101), sondern auch von Lehramtsunterschieden zugunsten höherer Leistungsmotivation unter Gymnasialstudierenden (Giesen/Gold 1993; 1994). Zahlreiche Forschungsbefunde unterstreichen die Bedeutung von Zielen für Lernen und Leistung in Ausbildungseinrichtungen (Spinath u. a. 2002, S. 10-12). Personen mit ausgeprägten Lernzielen erweisen sich Lernanforderungen gegenüber positiver eingestellt (Nicholls u. a. 1985) und weisen eine höhere intrinsische Motivation auf (Elliot/Church 1997). Die hier als wichtig erachteten beruflichen Ziele Lehramtsstudierender wurden selten untersucht (Lipowsky 2003). Keine Berücksichtigung fand bislang die systematische Erfassung fachbezogener Studienwahlmotive.

Eine Nähe zu Motiven der Berufswahl weist schließlich die Forschung zur Persönlichkeit Lehramtsstudierender auf. Zu Persönlichkeitsmerkmalen im Sinne relativ stabiler psychischer Dispositionen wurden mehrere Studien durchgeführt, die teils auch längsschnittliche Daten bereitstellen (Mayr 2007). Untersucht wurde etwa der Einfluss der Persönlichkeitsmerkmale (»Big Five«) auf den beruflichen Erfolg von Lehrpersonen (gemessen am Kriterium der Verarbeitungstiefe selbsteingeschätzter berufsspezifischer Kompetenzen). Wesentliches Ergebnis ist der Zusammenhang zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Extraversion und der Fähigkeit einer erfolgreichen Unterrichtsgestaltung. Da Persönlichkeitsmerkmale als relativ konstant gelten, wird angenommen, dass sie sich zur Prognostizierung beruflichen Erfolgs eignen. Die Persönlichkeitsforschung ist im Rahmen der Lehrerbildung jedoch umstritten, wenngleich sie zunehmend in der Laufbahnberatung Anwendung findet.

Begleitumstände und Studiensituation

Die Begleitumstände der Entwicklung von Professionalität im Lehramt sind in der Forschung bislang weitgehend unberücksichtigt geblieben. Es ist unklar, welche Bedeutung der finanziellen Situation der Studierenden, ihrer Wohnsituation, ihrer Mobilität oder kritischen Lebensereignissen für die professionelle Entwicklung zukommt. Zumindest einige Befunde liegen hingegen zur Studiensituation Lehramtsstudierender vor. So existiert etwa Forschung zum zeitlichen Studienaufwand. Lehramtsstudierende wenden mehr Zeit für ihr Studium auf als Studierende der Erziehungswissenschaft, andererseits aber auch weniger als Studierende der Medizin-, Ingenieurs- oder Naturwissenschaften (Bargel u. a. 2001; Isserstedt u. a. 2004; Lüders u. a. 2006). Angehende Gymnasiallehrer studieren zeitintensiver als Studierende des Realschul- oder Grundschullehramts (Lüders u. a. 2006). Welche konkreten Lehrveranstaltungen Lehramtsstudierende aber in ihrer Ausbildung de facto besuchen, wird nicht dezidiert erhoben. Ein Abgleich von Angebot und Nachfrage ist daher bislang kaum möglich.

Viele der vorliegenden Studien beziehen sich auf ein bestimmtes Lehramt oder werden an nur einer Hochschule durchgeführt. Lehramts- oder standortspezifische Vergleiche sind, insbesondere in repräsentativen Samples, selten. Die Bedeutung der studierten Fächer und Fachkombinationen für die professionelle Entwicklung in der Lehrerbildung ist völlig unklar. Es fehlt an fachspezifischer Lehrerbildungsforschung. Zum Studienabbruch im Lehramt liegen Daten aus unterschiedlichen Quellen vor (Henecka/ Gesk 1996; Gesk 1999; Lipowsky 2003). Die Bedingungsfaktoren des Abbruchs sind äußerst vielfältig und reichen von der sozialen Herkunft über einen mangelnden Informationsstand bis hin zu falschen Erwartungen zu Studienbeginn (Heublein u. a. 2003, S. 6).

Berufsbiografische Entwicklung

Die Forschung zur berufsbiografischen Entwicklung von Lehrkräften hat im Gegensatz zur qualitativen Biografieforschung weniger die Absicht, lebensgeschichtlich-reflexive Selbstdeutungen zu interpretieren, sondern will äußere Tatbestände und Übergänge in der Berufsbiografie in den Blick nehmen (Herzog u. a. 2007, S. 43). Traditionell waren die Bemühungen zunächst auf den Übergang von der Ausbildung in den Beruf fokussiert. Prominent sind insbesondere die Studie zu Schul- und Erziehungseinstellungen und der dort postulierte »Praxischock« (Müller-Fohrbrodt u. a. 1978; Mayr u. a. 1988) oder die Bestandsaufnahme von Schwierigkeiten junger Lehrkräfte in der Anfangsphase (Veenman 1984). Die biografische Entwicklung über den gesamten Berufsverlauf hinweg kommt erst später in den Blick (Terhart u. a. 1994). Ältere Arbeiten begrenzen sich auf das weitgehend theoretische Entwickeln von Stufenmodellen, die typische Entwicklungsschritte herausarbeiten (Fuller/ Brown 1975; Sikes u. a. 1985). Dass sich Entwicklungsverläufe letztlich immer individuell vollziehen, haben neuere Arbeiten verdeutlicht (Hubermann 1989; Hirsch u. a. 1990), auf deren Grundlage starre Stufenmodelle abgelehnt werden müssen. Insbesondere Vertreter eines kasuistischen Zuganges lehnen solche Standardisierungen ab (Kunze/ Stelmaszyk 2004; Reh/ Schelle 2006). Die qualitativ dominierte Forschung zu Berufsbiografien im Lehrerberuf ist – wie auch die Stufenmodelle – in ihrer Aussagekraft begrenzt. Es ist daher verstärkt eine Verbindung qualitativer und quantitativer Zugänge anzustreben, um von den Vorteilen der jeweiligen Zugänge und Daten zu profitieren (Rothland/ Terhart 2009, S. 796). Die wenigen quantitati-

ven Ansätze leiden unter einem fehlenden »echten« längsschnittlichen Zugang und weichen z. B. auf Einzelstichproben unter Lehrkräften verschiedenen Alters aus (Gehrmann 2003). Lehrer werden und bleiben scheint aber vielmehr ein lebenslanger Prozess der professionellen Entwicklung zu sein (Baumert/ Kunter 2006, S. 483), der enge Bezüge zur Biografie aufweist (Rothland/ Terhart 2009, S. 797). Die aktuelle Forschung beschäftigt sich insbesondere mit der Einmündung von Lehramtsabsolventen in den Lehrerberuf und andere Berufsfelder (Lipowsky 2003; Herzog u. a. 2005; 2007).

Wirkungsforschung und Längsschnittstudien

Über die Frage, ob die Lehrerbildung überhaupt nachweislich wirkt, wird besonders in der amerikanischen Forschung heftig gestritten (vgl. S. 89). Darling-Hammond (2000, S. 1) folgert: »Teacher preparation and certification are by far the strongest correlates of student achievement in reading and mathematics«. Die *Abell Foundation* nimmt diesen Bericht zum Anlass, als Gegenthese zu formulieren: »Teacher certification is neither an efficient nor an effective means by which to ensure a competent teaching force« (The Abell Foundation 2001, iii). Während für die Anhänger der erstgenannten Professionalisierungs-These eine fundierte Lehrerbildung aufgrund der empirischen Ergebnisse unverzichtbar erscheint, ziehen die Vertreter der Deregulierungs-These selbige Daten heran, um jegliche Zusammenhänge zwischen Lehrerbildung und Schülerleistungen in Frage zu stellen.

Dieser Wissenschaftsstreit steht exemplarisch für die internationale wie nationale Wirkungsforschung in der Lehrerbildung: Als wirklich gesichert kann fast nichts gelten (Blömeke 2004a, S. 75). Die Wirkungsweise der Lehrerbildung auf Schülerhandeln lässt sich nur über Längsschnittstudien, idealerweise in Abhängigkeit von einer Intervention, erfassen. Es liegen nur vereinzelt Studien vor, die solche Kriterien zumindest in Ansätzen erfüllen, etwa zur Wirksamkeit von Standards (Cochran-Smith/ Lytle 1999; Putnam/ Borko 2000; Schumann/ Eberle 2009; Larcher u. a. 2010). Ein Hinweis auf die Wirksamkeit von Lehrerbildung könnte sein, dass auf dem üblichen Weg qualifizierte Lehrkräfte größere Lernerfolge bei Schülern erzielen als Quereinsteiger (Darling-Hammond u. a. 2005). Ähnliche Studien verweisen allerdings auf divergierende Befunde (Wayne/ Youngs 2003). Problematisch ist, dass die eigentliche Leistung der Lehrkräfte für den Erfolg ihrer Schüler nicht isoliert werden kann und damit auch nicht eindeutig auf ein bestimmtes Unterrichtshandeln zurückzuführen ist, das in der Lehrerbildung seinen Anfang nehmen könnte (Kyriakides 2007). Von echter Wirkungsforschung kann hier also kaum gesprochen werden. Längerfristige instruktionale Wirkungen, welche durch die professionelle Kompetenz der einzelnen Lehrkraft bedingt werden, sind dabei kaum (Hoffer u. a. 1996) oder überhaupt nicht nachzuweisen (Scott u. a. 2007) – im engeren Sinne liegen solche Wirkungsstudien überhaupt nicht vor (Cochran-Smith/ Zeichner 2005; Blömeke u. a. 2008).

Im deutschsprachigen Raum wurde vereinzelt die Wirkung der Lehrerprofessionalität auf Schulorganisation und Schulentwicklung untersucht (Zlatkin-Troitschanskaia/ Förster 2009) oder aus bildungsökonomischer Perspektive betrachtet (Teuber u. a. 2009). Wirkungen im engeren Sinne werden mit solchen Ansätzen aber kaum erfasst. Gründe für diese erheblichen Forschungsdefizite sind der enorme Ressourcenaufwand für solche Längsschnittstudien, fehlende geeignete Modelle zur Modellierung und die Ausrichtung der Forschung auf kurzfristige und messbare Wirkungszusammenhänge (Schumann/ Eberle 2009, S. 718).

Während sich die Frage nach der Wirksamkeit von Lehrerbildung einem wissenschaftlichen Zugang weitgehend verschließt, werden Wirksamkeit und Wirkungsweisen von Lehrprofessionalität verstärkt diskutiert. In einem Sammelband zur Lehrprofessionalität werden entsprechende Beiträge unter drei Perspektiven subsumiert: personal, interpersonal sowie transpersonal (Zlatkin-Troitschanskaia u. a. 2009, S. 601-755). Der personalen Perspektive werden Studien zu selbstregulativen Fähigkeiten von Lehrpersonen, z. B. zur Beanspruchung und Gesundheit (vgl. 4.1.1, S. 266), zur Selbstwirksamkeit (vgl. 4.1.2, S. 287) oder zu Laufbahnentscheidungen zugerechnet. Die interpersonale Perspektive subsumiert Beiträge zum Zusammenhang von Lehrkompetenz einerseits und Schülerlernen, Steuerung von Lernprozessen oder Unterrichtsqualität andererseits. Zur transpersonalen Perspektive werden Texte zu langfristigen Effekten der Lehrprofessionalität auf Schüler oder Schulentwicklung gerechnet. Die Inhalte der genannten Beiträge sind für die Diskussion um Professionalität und Professionalisierung ohne Zweifel zentral – der Versuch ihrer Zuordnung zu verschiedenen Perspektiven der Wirksamkeit hingegen kann kaum überzeugen und spiegelt erneut die Problematik eines geeigneten Zugangs zur Wirkungsfrage in der Lehrerbildungsforschung. So erscheint es wenig plausibel, z. B. die Selbstwirksamkeitserwartung als direkte Folge oder Voraussetzung für Professionalität aufzufassen. Vermutlich bedingen sich Selbstwirksamkeit und Professionalität wechselseitig – ohne eine klar bestimmbare Ursache und Folge. Ähnlich verhält es sich mit den anderen genannten Aspekten. Am ehesten können der Wirkungsforschung noch die nachfolgend dargestellten Studien zugerechnet werden, die sich um eine Erfassung von Kompetenz und deren Bewertung vor dem Hintergrund definierter Standards bemühen.

Kompetenzentwicklung und Standards

In der empirischen Lehrerbildungsforschung etabliert sich die Annahme, die Kompetenzentwicklung künftiger Lehrkräfte sei das beste Kriterium, um beruflichen Erfolg zu messen und um daran die Wirksamkeit der Lehrerbildung festmachen zu können (Oser/Oelkers 2001; Terhart 2002; Lipowsky 2003; KMK 2004; Gogolin u. a. 2005; Lüders/Wissinger 2007; Prenzel u. a. 2007). Die Lehrperson ist wichtiger, oftmals sogar entscheidender Faktor von Unterrichtsqualität und damit auch von der Kompetenzentwicklung der Schüler (Creemers 1994; Scheerens/Bosker 1997; Teddlie/Reynolds 2000; Blömeke u. a. 2008c). Eine besondere Herausforderung liegt darin, geeignete Instrumentarien für die Kompetenzerfassung zu entwickeln. Sie kann nicht ohne fachdidaktische Expertise bewältigt werden. Zugleich verweist die in der Lehrerbildungsforschung übliche »Entwicklungsmetapher« (Hericks 2006; Gehrmann 2007a) auf den kumulativen Prozesscharakter des Kompetenzerwerbs in der Berufsbiografie von Lehrkräften. Die Debatte um die Notwendigkeit, die Vorteile (Zeitler u. a. 2010) und Nachteile (Herzog 2010; Kreitz 2010) sowie Möglichkeiten und Grenzen der Kompetenzerfassung und Standardisierung (Cramer 2010a; König u. a. 2010) reißt nicht ab.

Die internationale Forschung rankt sich seit Jahren um eine theoretische Fundierung und um geeignete methodische Ansätze einer Erfassung von Lehrkompetenzen (Porter u. a. 2001; Pearlman/Tannenbaum 2003; Wilson/Youngs 2005). Diese Ansätze lassen sich nicht einfach auf die deutsche Situation übertragen, geht es bei der Kompetenzerfassung doch um die Überprüfung der Erreichung spezifischer Standards, die sich je nach Lehrerbildungssystem unterscheiden. Solche wurden für Deutschland von der KMK vorgelegt, sowohl für den

bildungswissenschaftlichen Bereich (KMK 2004) als auch für die Fächer (KMK 2008). Die Standards bieten einerseits eine einheitliche Orientierung für die Ausarbeitung der individuellen Curricula auf Ebene der einzelnen Bundesländer und Hochschulen, andererseits sollen sie eine Leitlinie für die Evaluation der Lehrerbildung sein (Rothland/ Terhart 2009, S. 800). Letztere Funktion erfüllen sie in der derzeitigen Form aber kaum: Sie definieren weder verschiedene Niveaustufen noch bieten sie einen Anhaltspunkt für deren Evaluation.

Die theoretische Diskussion um die Modellierung von Lehrerkompetenz und deren Erfassung lässt sich in der Auseinandersetzung der Befürworter eines domänenspezifischen Kompetenzansatzes einerseits (Berliner 2001; Baumert/ Kunter 2006) und eines strukturtheoretischen Zuganges zu Lehrerprofessionalität andererseits (Helsper 2002; 2007) fassen. Vertreter des kompetenzorientierten Zugangs gehen davon aus, dass die Summe an Kompetenzfacetten eine professionelle Lehrkraft ausmacht, die bei höherer Ausprägung der Einzelkompetenzen auch höhere Schülerleistungen hervorbringt. Aus strukturtheoretischer Sicht ist das Unterrichtshandeln hingegen durch viele Antinomien geprägt, die eine feinschrittige Vorbereitung auf die Ausübung des Lehrerberufs unmöglich erscheinen lassen. Die empirische Forschung wird allerdings durch Studien auf Basis des kompetenzorientierten Ansatzes dominiert.

Einen im deutschsprachigen Raum einflussreichen empirischen Ansatz zu potenziellen kompetenzbezogenen Wirkungen wurde für das schweizerische Lehrerbildungssystem vorgelegt (Oser/ Oelkers 2001). Absolventen der Lehrerbildung wurde eine Liste mit pädagogischen bzw. allgemein-didaktischen Inhalten bzw. Kompetenzen vorgelegt. Sie wurden um ihre Einschätzung gebeten, inwieweit diese Bereiche Gegenstand ihrer Ausbildung waren. Ernüchterndes Ergebnis der Befragung ist, dass die Absolventen zwar die meisten der genannten Inhalte und Kompetenzen als wichtig für ihr berufliches Handeln erachten, zugleich aber darauf verweisen, dass die Kompetenzen und die ihnen zugrunde liegenden Inhalte kaum oder nur theoretisch Teil ihrer Ausbildung waren. Im Kern dieser Studie steht demnach das »Nichterreichen professioneller Standards im Konkreten« (Terhart 2003, S. 13) und die Frage danach, wie aufgrund dieser Ergebnisse vom Lehrerberuf als einer »anerkannten Profession« (Oser/ Oelkers 2001, S. 27) die Rede sein könne. Da berufsspezifische Kompetenzen von Lehrpersonen nur schwach ausgebildet sind, scheint die Lehrerbildung hinsichtlich funktionaler Kompetenzen zu wenig wirksam zu sein (Oser/ Oelkers 2001, S. 17). Vergleichbare Folgerungen ergeben sich nach einer Anschlussstudie für Deutschland (Seipp 2003). Publikationen nehmen (teils kritisch) Bezug auf die hier entwickelten Standards (Mayr 2006b).

Eine andere Anschlussuntersuchung berücksichtigt, dass die Studien trotz des Anspruches der Wirkungsforschung lediglich als Querschnitte angelegt sind und nur die Selbsteinschätzung der Studierenden bzw. Lehrpersonen heranziehen (Baer u. a. 2006, S. 145). Die Autoren wählen daher einen mehrperspektivischen und längsschnittlichen Zugang. Sie berücksichtigen eine Vielzahl an Zugängen: Online-Fragebogen; Vignettentest; Videografie von Unterricht zur Ermöglichung seiner Fremdeinschätzung; Skala zur Selbstwirksamkeitserwartung und zu Persönlichkeitsmerkmalen sowie Erfassung von Schülermerkmalen mit einem Schülerfragebogen (Seidel u. a. 2003). Insgesamt schätzen Studierende ihre Kompetenzen zu Beginn des Studiums recht niedrig ein (Baer u. a. 2006, S. 149-154). Eine Wiederholungsmessung in Zürich bestätigt das Ergebnis, dass sich die Studierenden bezüglich aller 16 Bereiche vom ersten auf das dritte Semester hin einen Kompetenzzuwachs attestieren.

Im Gegensatz zu den exemplarisch genannten Ansätzen stützt sich das CoActiv-Projekt nicht auf die Selbsteinschätzungen der Lehramtsstudierenden (Krauss u. a. 2004; Brunner u. a.

2006). Die Studie zielt u. a. auf den Zusammenhang von beruflicher Kompetenz und einem verständnisvollen Lernen im Mathematikunterricht. Dabei werden das fach- und fachdidaktische Wissen von Lehrkräften anhand von Kompetenztests sowie Schülerleistungen und Kontextvariablen erfasst und in Beziehung zueinander gesetzt. Die Kombination eines hohen fachlichen und fachdidaktischen Ausbildungsniveaus gilt als Indikator für hohe Lernleistungen der Schüler. Gleichwohl beschränkten sich die Aussagen auf den Mathematikunterricht.

Innovation verspricht das vom BMBF geförderte Projekt *PaLea – Panel zum Lehramtsstudium* (Prenzel/Möller 2008; Bauer 2009). Das Projekt (Laufzeit 2009-2012) beabsichtigt, die Entwicklung Lehramtsstudierender im Studienverlauf unter den verschiedenen Bedingungen der Neustrukturierung von Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen abzubilden. Dazu werden Lehramtsstudierende an 13 Hochschulen wiederholt befragt. Die Standorte wurden exemplarisch nach den aktuellen Varianten der Organisation von Lehrerbildung in der ersten Phase ausgewählt. Befragt werden in einer ersten Kohorte Lehramtsstudierende des 1. Semesters (Bachelor/ Staatsexamen) und in einer zweiten Kohorte solche mit fortgeschrittenem Studium (1. Semester Master/ 7. Semester Staatsexamen). Zusätzlich werden Studierende der Erziehungswissenschaft und Rechtswissenschaften als professionspezifische Vergleichsgruppen befragt. Nach der derzeitigen Planung beschränkt sich die Studie auf die erste Ausbildungsphase. Neben den Studierendenbefragungen werden zu Beginn die Strukturen der jeweiligen Lehramtsstudiengänge erfasst. Eine detaillierte Erfassung der tatsächlich von den Befragten besuchten Lehrveranstaltungen ist nicht vorgesehen. Die Angebotsanalyse beruht damit auf der Durchsicht der Studien- und Prüfungsordnungen sowie Modulhandbücher.

Evaluation von Lehrbildungssystemen, -einrichtungen und -reformen

Im US-amerikanischen Raum wurden Untersuchungen mit dem Anspruch durchgeführt, ganze Lehrbildungssysteme zu evaluieren. In »Large-Scale-Studien« und durch deren Metaanalyse wird versucht, über Wirkungsmechanismen Aussagen treffen zu können. Dabei werden die Rahmenbedingungen (Schulprofil, Dienstjahre der Lehrpersonen etc.) möglichst konstant gehalten (Floden 2001, S. 7). Das aufwendige methodische Vorgehen ist eine Anregung für die europäische und deutsche Forschung, während die Ergebnisse aufgrund unterschiedlicher bildungspolitischer Kontexte und Spezifika keine unmittelbare Bedeutung für die hiesige Situation der Lehrerbildung haben. Es existieren international zahlreiche Studien zur wissenschaftlichen Begleitung bzw. Evaluation von Reformansätzen wie Modifikationen von Ausbildungsprogrammen, Verhaltenstraining (etwa durch Microteaching; Klinzing 2002) oder zur Wirksamkeit von Praxiserfahrungen (Wideen u. a. 1998, S. 154; Kagan 1992, S. 148). Die Reichweite der Studien ist jedoch weitgehend auf den jeweiligen Gegenstand beschränkt, die Einzelergebnisse können nicht auf größere Fragestellungen bezogen werden.

Die aktuellen Forschungsbemühungen richten sich im Kern auf die alte Frage nach der geborenen vs. der ausgebildeten Lehrperson (vgl. S. 18). In welchem Verhältnis stehen im Hinblick auf die professionelle Kompetenz einer Lehrkraft die Lernvoraussetzungen im Vergleich zur Bedeutsamkeit der Ausbildung? Die einflussreichste Review zu dieser Forschung berücksichtigt sowohl Studien zum Einfluss von Lehrerbildung und Lehrerhandeln auf Schülerleistungen, als auch eine zusammenfassende Analyse von Daten aus drei bundesweiten US-Studien (Darling-Hammond 2000). Ergänzend werden Untersuchungen aus einzelnen Staaten referiert. Die unterschiedliche Reichweite der Studien und die divergierenden Grundgesamt-

heiten machen ein Aggregieren der Daten problematisch. Zentrale Thesen und deren Kritik werden nachfolgend diskutiert (Blömeke 2004a, S. 67-73 und die dort angegebene Literatur). Die Darstellung entspricht in ihren Grundzügen auch einer von der US-Regierung in Auftrag gegebenen Reanalyse der etwa 300 einschlägigen Einzelstudien (Wilson u. a. 2001).

- Schüler von Lehrkräften mit qualifiziertem Abschluss (i. d. R. Bachelor mit Major in Erziehungswissenschaft oder Fachwissenschaft) sind meist leistungsstärker. Die ausgebildeten Lehrer werden von der Schulaufsicht besser beurteilt als jene mit einer Notausbildung (im Jahr 2004 erlauben 30 US-Staaten die Anstellung von Lehrern mit keinem oder fachfremdem Studium). Sie haben einen reibungsloseren Einstieg ins Berufsleben, eine höhere Zufriedenheit mit der eigenen Ausbildung, effektivere Unterrichtsplanung und längeren Verbleib im Schuldienst. Allerdings zeigen einige Studien gegenteilige oder keine Zusammenhänge.
- Lehrpersonen mit zusätzlichem Masterabschluss erreichen höhere Schülerleistungen als jene mit Bachelor. Auch hier ist der Forschungsstand uneinheitlich. Außerdem ist fraglich, ob sich nicht ohnehin gerade die motivierten und leistungsfähigen Kandidaten für ein erweitertes Studium entscheiden. Damit bleibt offen, ob die höheren Schülerleistungen tatsächlich Folge des umfangreicheren Studiums sind.
- Eine signifikante Korrelation zwischen Fachwissen als Indikator der Ausbildungsqualität und Schülerleistungen lässt sich nicht feststellen. Allerdings existiert ein Deckeneffekt: Ein gewisser Grad an Fachwissen muss erworben werden, um hohe Schülerleistungen zu erreichen, aber eine Fachkompetenz über dem Grenzwert wirkt sich nicht weiter positiv auf die Schülerleistungen aus (Monk/ King 1994). Ob Ausbildungsqualität alleine durch Tests, die Zählung von Kursen oder Abschlussnoten operationalisiert werden kann, ist fraglich.
- Lehrkräfte, deren Ausbildung einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Fachdidaktik aufweist, erreichen höhere Schülerleistungen. Die Verknüpfung fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Elemente in der Ausbildung macht den spezifischen Anteil fachdidaktischer Studien jedoch schwer bestimmbar.
- Die Annahme, ein erziehungswissenschaftlicher Schwerpunkt wirke sich positiv auf die Schülerleistungen aus, wird durch einzelne Studien widerlegt. Darüber hinaus führt erziehungswissenschaftliches Wissen besonders in der Kombination mit den Fachwissenschaften zu unterrichtsrelevanten Kompetenzen der Lehrkräfte.
- Allgemeine kognitive Fähigkeiten (gemessen am Intelligenzquotienten) haben keinen signifikant positiven Einfluss auf Schülerleistungen. Allerdings bestätigt nur die verbale Kompetenz dieses Korrelat studienübergreifend. Fraglich ist auch, ob Intelligenz überhaupt ein akzeptabler Indikator für kognitive Fähigkeiten ist.

In Europa können die Bemühungen um eine Evaluation ganzer Lehrerbildungssysteme nicht auf eine vergleichbar große Datenbasis zurückgreifen. In der Schweiz wurde daher die eben bereits diskutierte Studie zur Evaluation der dortigen Lehrerbildung durchgeführt, die allerdings weniger unter dem Fokus der Programmevaluation, sondern eher im Hinblick auf die Evaluation und Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung rezipiert wurde (Oser/Oelkers 2001). Innovativ an Osers Ansatz ist die Berücksichtigung möglichst aller Akteure im Lehrerbildungsprozess (etwa auch der Auszubildenden). In Österreich wurden immer wieder Versuche einer inhaltlich breiten Evaluation der Lehrerbildung unternommen, die sich aber immer auf einzelne Hochschulstandorte beschränkten (Mayr 1994a). Auch in Deutschland liegen bislang nur Evaluationen einzelner Lehrerbildungseinrichtungen vor. Im Rahmen des Projektes *Grundschullehrerausbildung – Neukonzeption (GLANZ)* wurde etwa an der Universität Bamberg eine fakultätsübergreifende Längsschnittstudie initiiert (Abel 2006; Faust 2010). In der Projektlaufzeit (2000-2007) wurden die Studierenden des Lehramts Grundschule der jeweiligen Studierendenkohorten untersucht. Für die Kohorte 2004 wurden zu drei Messzeitpunkten Daten erhoben (umfangreiche Fragebögen, ergänzende Dokumentenanalyse und halboffene Leitfadenterviews). Es soll insbesondere geklärt werden, wer mit welchen Voraussetzungen Grundschullehramt studiert, wie die Interventionsziele mit den Eingangsbedingungen der Studierenden interagieren und inwieweit sich Rückschlüsse dazu ziehen lassen, ob die jeweilige Intervention erfolgreich war. In anderen Projekten wird die Reform der schulpraktischen Ausbildung wissenschaftlich begleitet. Das Projekt *Kompetenzentwicklung*

im Praxisjahr (KOPRA) etwa evaluiert die Erfahrungen und Leistungen aus dem Modellprojekt »Praxisjahr«, das an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und an Biberacher Schulen durchgeführt wird (Barthold u. a. 2006; Dieck u. a. 2010; Müller 2010).

International vergleichende Studien

In den letzten Jahren wurden Bemühungen unternommen, die Lehrerbildung international zu untersuchen. Die große Herausforderung solcher Ansätze besteht darin, geeignete Variablen für einen Vergleich zu finden – die einzelnen Lehrerbildungssysteme unterscheiden sich teils signifikant voneinander. Auf der Makroebene der Lehrbildungsstrukturen lassen sich die einfachsten Vergleiche anstellen. Vergleichsgrößen können etwa die Ziele, Komponenten und die Institutionalisierung der Ausbildung, das Verhältnis von Theorie und Praxis, die Zulassungsbedingungen oder die Steuerungs- und Kontrollmechanismen der Lehrbildungssysteme sein (Blömeke 2006). Aufgrund ihrer Komplexität und fehlenden Vergleichbarkeit im Detail erscheint internationale Forschung auf der Mesebene der Institutionen oder gar Mikroebene der Personen weitaus schwieriger, zumal die Strukturdaten weitgehend über Statistiken und Dokumente zugänglich sind, während inhaltliche Fragen auf einer niedrigeren Ebene Feldforschung erfordern. Letztere ist gerade im internationalen Vergleich auf größere Forschungsnetzwerke und Drittmittelsummen angewiesen. Die vorliegenden international-vergleichenden Studien unterscheiden sich außerdem in ihrem räumlichen Zuschnitt. Studien und Datenquellen mit weltweiter Reichweite stehen neben Ansätzen, die sich auf Mitgliedstaaten der Europäischen Union beschränken (Überblick: Blömeke 2011).

Den größten internationalen Vergleich der Lehrerbildung (17 Länder) unternimmt die Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M), die von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) initiiert wurde (Tatto u. a. 2008). Ziel ist die Bestimmung der Wirksamkeit der Mathematiklehrerbildung im internationalen Vergleich. Dazu wurden die Qualifikationen der kommenden Lehrergeneration aggregiert erfasst, die einen Vergleich der Effektivität der Lehrbildungssysteme unabhängig von ihrer konkreten Ausgestaltung erlauben. Ergänzend fand eine international-vergleichende Analyse der Effektivität einzelner Ausbildungsprogramme entlang vergleichbarer Merkmale statt. Berücksichtigt wurden Lernvoraussetzungen von Mathematikstudierenden zu Studienbeginn, der Lehr-Lernprozess in erster und zweiter Ausbildungsphase sowie in den ersten fünf Berufsjahren. Quer dazu wurden mehrebenenanalytisch Kontexte berücksichtigt (Lehrerbildungstraditionen, Institutionalisierung, Steuerung des Lehrbildungssystems, Arbeitsmarkttrends, Status des Lehrerberufs, Umfang und Qualität der Ausbildungsinhalte und -formen, Examina, Einstellungsverfahren, Berufsabbruch). Ergebnisse liegen bezüglich angehender Primarstufenlehrkräfte im Allgemeinen (Blömeke u. a. 2010a) und für angehende Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I (Blömeke u. a. 2010b) in Sammelbänden vor. Die Vorgängerstudie Mathematics Teaching in the 21st Century (MT21) wurde ebenso dokumentiert (Blömeke u. a. 2008c). Der international-vergleichende Charakter der Studie stellt einen Ansatz dar, der in inhaltlicher wie methodischer Hinsicht nicht einfach mit dem vorliegenden regionalen Zugang zu vergleichen ist. Inhaltlich bezieht sich die Studie etwa auf den sozioökonomischen Kontext angehender Lehrkräfte, ihre Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation, ihr mathematisches, mathematikdidaktisches und pädagogisches Wissen sowie ihre Überzeugungen.

Die *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)* rief das Projekt *Teaching and Learning International Survey (TALIS)* ins Leben. Der erste große Datenreport (OECD 2009b) bietet umfassende Struktur- und Surveydaten zu Lehrerberuf und Lehrerbildung, wenngleich Deutschland nicht zu den 23 OECD-Staaten gehört, die in der Erhebung berücksichtigt wurden. Der Bericht beschränkt sich auf die Sekundarstufe I. In den befragten Ländern wurde jeweils eine Zielpopulation von 200 Schulen und jeweils 20 Lehrkräften angestrebt. Die Rücklaufquote liegt bei rund 75 %. Lehrkräfte und Schulleitungen wurden in den Jahren 2007/08 mit separaten Fragebögen schriftlich befragt. Der inhaltliche Schwerpunkt des ersten Berichts liegt auf der Beschreibung der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften und von Lernumgebungen. Dargestellt werden eingangs quantitative und demografische Angaben zu Lehrkräften und deren Zugehörigkeit zu Schulen. Es folgt die Darstellung der Fort- und Weiterbildung. Dann werden die Unterrichtspraxis sowie Überzeugungen und Haltungen der Lehrkräfte berichtet. Ein weiteres Kapitel widmet sich der Evaluation von Schulen und deren Bedeutung für Unterricht und Lehrpersonal. Eine Teilstudie beschäftigt sich mit Stilen von Schulleitung und Art und Weisen des Schulmanagements. Schließlich werden das Klassenklima und die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte als Schlüssel für die Entwicklung produktiver Lernumgebungen entfaltet. Der inhaltliche Abriss zeigt, dass zwar die Fort- und Weiterbildung im Blick ist, die Erstausbildung bislang aber keine Berücksichtigung fand. Daher sind die TALIS-Daten für die vorliegende Arbeit nur bedingt relevant. Ähnlich verhält es sich mit den interessanten aber letztlich nicht treffenden OECD-Publikationen *Teachers Matter. Education and Training Policy. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OECD 2005) und der jüngsten Aktualisierung des Strukturdatenberichts *Education at a Glance. OECD Indicators* (OECD 2009a). Beide Berichte enthalten wertvolle Strukturdaten für die international-vergleichende Lehrerbildungsforschung, ersetzen in ihrer notwendigen Allgemeinheit aber nicht die Forschung auf der Meso- und Mikroebene.

Im Auftrag der Europäischen Union wurden die Daten des TALIS-Projekts bezüglich der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften einer Sekundäranalyse unterzogen (EU 2010). Für den Raum der EU liegen auch eigene Sammlungen von Strukturdaten vor, die zum Lehrerberuf bzw. zur Lehrerbildung Informationen bereit stellen. Zu nennen sind Ergebnisse des Netzwerkes *Information on Education Systems and Policies in Europe (EURYDICE)*. Die Daten beziehen sich aber stärker auf den tertiären Sektor insgesamt anstatt spezifisch auf die Lehrerbildung (<http://www.eurydice.org>). Eine vertiefende Erhebung von Strukturdaten und der Vergleich inhaltlicher Aspekte der Lehrerbildung sind von dem im Zeitraum 2010-2012 von der Europäischen Kommission geförderten Projekt *Governance of Educational Trajectories in Europe (GOETE)* zu erwarten (<http://www.goete.eu>). In einem Teilprojekt wird die Erstausbildung von Lehrkräften in acht EU-Staaten mit Blick auf ihre Vorbereitung auf den Umgang mit Bildungsverläufen sozial benachteiligter Jugendlicher verglichen.

Detaillierte Untersuchung von Einzelmerkmalen

Studien zur *Belastung und (psychischen) Gesundheit* nehmen in der aktuellen Forschung großen Raum ein. Das Feld ist nur schwer zu überblicken. Eine erste Orientierung bieten Überblicksdarstellungen (Krause/Dorsewagen 2007a; Rothland 2007a; Rothland/Terhart 2009, S. 802). Ausgangspunkt der Forschung ist die Beobachtung, dass Lehrkräfte in einem hohen Maße unter psychosomatischen Krankheiten leiden und entsprechend behandelt werden

(Weber 2003; Hillert/ Schmitz 2004). »Burnout« gilt als die problematischste Beanspruchungsfolge. Gemeint ist damit ein sich in Stufen vollziehender Prozess des Ausgebrannt-Seins (Schaarschmidt 2009, S. 611). Die empirische Grundlage für die Belastungsforschung ist der Befund, dass Lehrkräfte international ein auffällig hohes Risiko der psychischen Belastung und des Burnouts aufweisen (Vandenberghe/ Huberman 1999). Am prominentesten sind in der deutschsprachigen Forschung Arbeiten aus Potsdam (Schaarschmidt 2005; Schaarschmidt/ Kieschke 2007a). Alarmierend ist der Befund, dass Lehrkräfte zu über 60 % die Zugehörigkeit zu zwei Risikomustern aufweisen, die auf eine hohe Berufsbelastung und damit einhergehende gesundheitliche Beeinträchtigungen schließen lassen. Lehrpersonen, bei denen diese Risikomuster gleichsam stark ausgeprägt sind, zeichnen sich durch eine hohes Maß an innerer Unruhe, Unausgeglichenheit und durch begrenzte Distanzierungsfähigkeit aus. Sie haben ein eingeschränktes Lebensgefühl und neigen aufgrund von Misserfolgsereignissen zur Resignation. Es fällt ihnen schwer, sich zu entspannen. Soziale Unterstützung erleben diese Lehrpersonen nur wenig (zusammenfassend: Schaarschmidt/ Fischer 2008, S. 18-20). Kaum berücksichtigt werden bislang arbeits- und situationsbezogene Kontexte als Auslöser des Belastungserlebens, das weitgehend an personenbezogenen Variablen festgemacht wird (Rothland 2009; Rothland/ Terhart 2009, S. 803).

Die *Selbstwirksamkeitserwartung*, also die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigen zu können (Bandura 1977; Warner/ Schwarzer 2009, S. 629), gilt als Schlüsselvariable. Der Glaube an eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit hilft nicht nur zur Bewältigung und Reduktion von Berufsbelastung (Schmitz 2001; Schmitz/ Schwarzer 2002), sondern steht auch in einem positiven Zusammenhang mit ausgeprägtem Engagement und Berufszufriedenheit (Schmitz/ Schwarzer 2000). Insgesamt erweist sich die Selbstwirksamkeitserwartung als wichtige Komponente der psychischen Regulationsfähigkeit von Lehrkräften (Baumert/ Kunter 2006, S. 503). Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung hat positiven Einfluss auf die Motivation und Leistungsbereitschaft von Lehrpersonen (Schunk 1995, Zimmermann 2000; Warner/ Schwarzer 2009, S. 630). Lehrpersonen mit ausgeprägter Selbstwirksamkeitserwartung unterrichten enthusiastischer (Allinder 1994) und weisen eine stärkere normative Bindung an ihren Unterricht auf (Coladarcì 1992). Sie bemühen sich stärker um ihre Schüler (Gibson/ Dembo 1984; Podell/ Soodak 1993) und unterrichten innovativer, aktivierender und reflektierter (Riggs/ Enochs 1990; Allinder 1994). Die Selbstwirksamkeitserwartung kann durch Coaching im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung angeregt werden (Warner/ Schwarzer 2009).

Erfahrungen und Bewertungen aus Studierendensicht

Subjektive Ausbildungserfahrungen Studierender können als Spiegel ihrer professionellen Entwicklung interpretiert werden. Ihre Zufriedenheit mit den Inhalten und der Struktur ihrer Ausbildung kann z. B. über das wahrgenommene *Ausbildungsklima* erhoben werden. Allerdings beziehen sich vorhandene Studien überwiegend auf Schule und Unterricht (Bessoth 1989; Eder 1992; 1996; Gebert/ Rosenstiel 2002) und nur selten auf die Lehrerbildung selbst (Wild-Näf 2001). Ein zweiter Indikator für die Zufriedenheit mit der Ausbildung ist das Konstrukt *Studienzufriedenheit*, das als Erfolg sowie Zufriedenheit bezüglich studiennaher Inhalte operationalisiert wird (Giesen u. a. 1986). Bei der Prognose von Studienzufriedenheit kommt fachübergreifenden Faktoren eine höhere Bedeutung zu als fachspezifischen (Giesen u. a.

1986, S. 76). Neuere Studien knüpfen an diese Vorlage an (Urban 1992; Spies u. a. 1996; Mayr/Mayrhofer 1997; Spies u. a. 1998; Damrath 2006). Studienzufriedenheit gilt als ein Faktor von Studienerfolg insgesamt (Rindermann/ Oubaid 1999). Schließlich kann auch die Wahrnehmung der *curricularen Abstimmung* von Lehrveranstaltungen in zeitlicher wie inhaltlicher Hinsicht als Aspekt der Zufriedenheit mit der Ausbildung aufgefasst werden. Die wenigen Ergebnisse hierzu lassen vermuten, dass inhaltliche Abstimmungen – zumindest in nicht-modularisierten Studienstrukturen – kaum wahrgenommen werden (Abel 2006, S. 34). Dies gilt besonders für Zusammenhänge zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken.

Untersucht wurde weiterhin, wie Lehramtsstudierende die einzelnen *Bestandteile ihrer Ausbildung* bewerten. Die Befundlage ist divergierend. Während einerseits davon ausgegangen wird, dass Studierende den fachlichen Anteilen einen höheren Stellenwert zumessen als dem erziehungswissenschaftlichen Studium (Schadt-Krämer 1992; Terhart 2003, S. 9; Lersch 2006), kann für die Lehrerbildung in Baden-Württemberg zumindest unter Erstsemestern das Gegenteil gelten (Cramer u. a. 2009a, S. 771). Am bedeutsamsten werden aber grundsätzlich die schulpraktischen Elemente (Schulpraktika und Vorbereitungsdienst) erachtet (Horn 1991, S. 199; Grunder 1995; Reintjes 2007). Studierende wünschen sich außerdem eine Verstärkung erziehungswissenschaftlicher aber auch fachdidaktischer Studienanteile (Schubart u. a. 2005, S. 115; Müller u. a. 2008, S. 298). Beide Studien stellen keine lehramtspezifischen Unterschiede fest. Weitgehend ungeklärt ist, in welchem Zusammenhang die Bedeutsamkeitseinschätzungen der Ausbildungskomponenten mit der jeweils zugeschriebenen Qualität der Lehre und dem Nutzen der Bestandteile für die spätere Berufsausübung stehen.

Aufgrund der hohen Bedeutungszuschreibung an die *Schulpraktika* müssen die dort gemachten Erfahrungen und die ihnen zugemessene Relevanz für die spätere Berufsausübung als Untersuchungsgegenstand erachtet werden (Wild-Näf 2001; Balzer u. a. 2004; Bodensohn/Schneider 2006; Hascher 2006). Schulpraxis gehört zum Kern von Lehrerbildung (Mayr 2007, S. 153). Ihr wird eine stärkere Wirksamkeit zugeschrieben als der theoretischen Erstausbildung (Lipowsky 2004; Cochran-Smith/ Zeichner 2005; Mayr 2007). Ausbilder fordern eine verstärkte Reflexion der Praktika (Seyfried/ Seel 2005). Warum und für welche Tätigkeiten ihnen allerdings eine so hohe Relevanz zugeschrieben wird, ist empirisch nicht gesichert.

Fachliche und fachdidaktische Ausbildung

Da sich der Großteil der Lehrerbildung in den Fächern vollzieht, ist von einem starken Einfluss der Fächer und Fachdidaktiken auf die Ausbildung insgesamt auszugehen. Ein Einbezug fachspezifischer und fachdidaktischer Variablen ist daher unerlässlich. Wie unten ausgeführt und begründet wird, erfahren die Fächer und Fachdidaktiken Mathematik und Religion in der vorliegenden Studie besondere Berücksichtigung (vgl. 2.1.2, S. 116). Für die Mathematiklehrerbildung wird der Forschungsstand lediglich knapp angerissen. Am Beispiel der Religionslehrerbildung wird dann etwas ausführlicher, wengleich ebenfalls skizzenhaft, die Bedeutung der fachspezifischen Forschung zur Lehrerbildung exemplarisch aufgezeigt.

Forschung zur Mathematiklehrerbildung etablierte sich international seit ca. 1995 in einem eigenständigen Forschungsfeld. Die Zeitschrift *Journal of Mathematics Teacher Education* oder Gesellschaften wie die *European Society for Research in Mathematics Education* zeugen von den zunehmenden Aktivitäten auf diesem Gebiet. Zahlreiche kleinere Studien im anglo-amerikanischen Raum kennzeichnen den Forschungsstand (Adler u. a. 2005). Folgende

Trends zeichnen sich dabei ab (vgl. Adler u. a. 2005, S. 368-376): (1) Qualitative Studien mit kleinen Samples ($N < 20$) dominieren das Feld; (2) Die Studien werden hauptsächlich von Auszubildenden durchgeführt, die vielfach ihre eigenen Studierenden erforschen; (3) Forschung in Ländern mit Englisch als Landessprache prägt die Datenlage; (4) Wichtige Fragen jenseits von Programmevaluationen, z. B. die Rolle des Lernens durch Erfahrung, der Einfluss kultureller, sozialer und biografischer Aspekte oder der Vergleich verschiedener (regional erfolgreicher) Ausbildungsmodelle sind bislang unbearbeitet. Die Befundlage ist unübersichtlich. Insbesondere im deutschsprachigen Raum existiert kaum Forschung zur Mathematik-lehrerbildung im engeren Sinne. Wesentliche Ausnahme sind Arbeiten rund um das Projekt *CoActiv* am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Baumert/Kunter 2006). Insgesamt ist aber zu beobachten, dass die wenigen Lehrstühle für Mathematikdidaktik im Wesentlichen unterrichtsnahe Fragen bearbeiten. Auch die mathematikdidaktischen Fachzeitschriften gehen kaum auf die Frage der Lehrerbildung ein.

Die Religionslehrerbildung ist Gegenstand eines eigenen, kleinen Forschungszweiges innerhalb der Religionspädagogik geworden (Überblick: Schweitzer 2006, S. 185-195). Untersuchungen zu Religionslehrkräften haben in den letzten Jahren verstärkt Aufmerksamkeit erfahren (Biehl 1986; Ziebertz 1995; Feige u. a. 2000, Feige/Tzscheetzsch 2005; Biesinger u. a. 2008). Davon zu unterscheiden sind Modellbildungen (evang.: EKD 2008, Überblick zur kath. Diskussion: Simon 2005) und Untersuchungen zur Religionslehrerbildung sowie zu Theologiestudierenden (Ziebertz u. a. 2005; Feige 2007). Das Fach Religion unterscheidet sich von den Ausbildungswegen in anderen Lehramtsfächern: Neben staatlichen Lehrkräften erteilen (regional verschieden) u. a. auch Pfarrerrinnen und Pfarrer Religionsunterricht. Besonders für kirchliche Lehrkräfte ist der Religionsunterricht häufig nur ein Teilaspekt ihrer beruflichen Aufgaben (Schweitzer 2006, S.185). Die unterschiedlichen Voraussetzungen von Religionslehrkräften haben auch eine spezifische Kompetenzdebatte sowie die Frage um Standards in der Religionslehrerbildung aufgeworfen (Cramer 2007; Schweitzer 2007).

Die Religionslehrerbildung unterscheidet sich wesentlich von den Ausbildungswegen in anderen Fächern des Lehramts: Nicht nur staatliche Religionslehrkräfte erteilen konfessionellen Religionsunterricht. Zu einem nicht unerheblichen Teil wird er auch – regional verschieden – von Pfarrern, Diakonen oder Katecheten verantwortet. Dies hat z.T. eine juristische Trennung von Dienstaufsicht (beim Staat) und Fachaufsicht (bei der Kirche) zufolge. Unterschiedliche Ausbildungswege für die gleiche Tätigkeit erfordern die Sicherung eines Grundbestandes an religionspädagogischer Kompetenz. Für kirchliche Lehrkräfte ist Unterrichtsarbeit aber nur ein Teilaspekt ihrer beruflichen Aufgaben – auch staatliche Religionslehrkräfte unterrichten zumeist noch mindestens ein weiteres Fach. Es gilt zu klären, in welchem Maße die (religions-)pädagogischen Berufsanteile, etwa im Vergleich zu einem zweiten Fach, berufliche Identität ausmachen (Schweitzer 2006, S. 185). Untersuchungen belegen das Desiderat nach weiteren Befunden darüber, wie künftige Religionslehrkräfte theologisch-religionspädagogische Kompetenz erwerben sowie in eine Selbstrolle finden, in der sie zwischen eigenen Ansprüchen und Erwartungen anderer vermitteln können (längsschnittlich: Köhler/Schwaiger 1996; zum Berufswahlprozess: Fürst/Neubauer 2001; mit Impulsen für die Gestaltung des Studiums: Spiegel 1993). Seit den 1970er Jahren zeigt die Rollentheorie, dass Lehrpersonen einer Vielzahl divergierender Rollen und den damit verbundenen Erwartungen ausgesetzt sind (Schach 1980). Dieses Konfliktmuster lässt sich auf die Religionslehrerschaft übertragen. Dass Religionslehrkräfte noch heute solchen divergierenden Rollenerwartungen ausgesetzt sind,

ändert allerdings nichts an ihrer weitreichenden Akzeptanz (Lück 2002; Feige/Tzscheetzsch 2005) durch die genannten Instanzen:

- *Schüler* wünschen sich einen interessanten Religionsunterricht, der sowohl die christliche Tradition erschließt, als auch gegenwärtige Fragen thematisiert und dabei methodisch abwechslungsreich ist (Feige 1982; Bucher 2000). Sie konfrontieren die Unterrichtenden täglich mit ihren Fragen und fordern sie auf, Stellung zu beziehen. Die Lehrperson muss eine didaktische Reduktion komplexer Antwortschemata vornehmen können (Elementarisierung) und so zwischen ihrem Wissensvorsprung und dem für die Kinder und Jugendlichen Greifbaren vermitteln (Schweitzer 2007). Außerdem wünschen sich die Schüler mehr persönliche Zuwendung und sehen ihre Religionslehrer gerne als Vorbilder (Köcher 1989, S. 50). Damit einher geht der Schülerwunsch nach einem lebensnahen und handlungsorientierten Religionsunterricht (Bucher 2000, S. 140).
- Viele *Eltern* bringen dem Religionsunterricht Wertschätzung gegenüber (Schweitzer/Biesinger 2002, S. 195). In der öffentlichen Diskussion werden von der Schule Werteerziehung und Verantwortungslernen verlangt, die besonders dem Religionsunterricht zugeordnet werden. In der Praxis zeigt sich, dass Familienreligiosität zwischen den Extrempolen Fundamentalismus und Religionskritik die Beurteilung des jeweiligen Unterrichtsstils von Religionslehrkräften prägt und so zu Meinungsverschiedenheiten oder gar Konflikten führen kann.
- *Staat und Politik* messen im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert dem Religionsunterricht die Funktion der Erziehung zu Staatstreue und Pflichtbewusstsein zu (Nipkow/Schweitzer 1994, S. 98), die in den *Stiehlschen Regulativen* die Lehrerbildung adressiert. Auch später fordert die Politik einen Beitrag des Religionsunterrichts – nun jedoch hinsichtlich der Erziehung zur Dialogfähigkeit und Toleranz (EvErz 3/1988).
- Die *Kirchen* haben eigene Erwartungen an die Ausbildung kirchlicher und staatlicher Religionslehrkräfte, die eine kirchliche Lehrbefugnis (vocatio/missio) benötigen. Die Vorstellungen sind in Schriften dokumentiert (Simon 2005). Konfessionsunabhängig wird eine theologisch-wissenschaftliche Ausbildung vorausgesetzt.
- *Bildungspläne* definieren die bildungspolitischen (gesellschaftlichen) Erwartungen an Religionslehrkräfte und Religionsunterricht (Dieterich 2004), die so im Grundsatz auch für alle anderen Fächer gelten.
- Die den Religionslehrerberuf tangierenden *Wissenschaften* Religionspädagogik, Theologie und Pädagogik fragen nach notwendigen Standards und Kompetenzen in der Religionslehrerbildung. Einzelne Vertreter befürchten eine zunehmende Bekenntnisferne der wissenschaftlichen Ausbildung (Diskussion: Rothgangel/Thaidigsmann 2005). Der Vielfalt an Erwartungen kann eine Religionslehrkraft nicht allesamt gerecht werden. Sie muss in eine Selbstrolle finden, in der sie nach Kenntnis der Erwartungen und dem Bewusstsein über mögliche Konflikte die Rollenanforderungen mit dem eigenen Rollenverständnis verknüpft (Schweitzer 2006, S. 188).

Biografische Aspekte sind für die Religionslehrerbildung von besonderem Interesse, denn mit jeder Lebensgeschichte sind bestimmte Motivationen und Chancen für den Religionsunterricht verbunden. Weder die künftige Lehrperson noch die Ausbildung können diese Geschichte neu schreiben und müssen die Biografie wahrnehmen, reflektieren und an sie anschließen (Schweitzer 2006, S. 189). Wichtige Aspekte in der empirischen Forschung sind:

- *Berufszufriedenheit/Befindlichkeit*: Insgesamt scheint die Religionslehrerschaft durch eine positive Berufseinstellung und -zufriedenheit geprägt (Feige u. a. 2000, S. 290), wengleich besonders eine rückläufige religiöse Sozialisation und Vorbildung als erschwerend empfunden werden kann (Lück 2002, S. 235). Lehrkräfte berichten in solchen Studien, der Religionsunterricht habe einen guten Stand in den Schulen. Hinzu kommt eine zumeist positive innere Haltung gegenüber dem Berufsbild (Schweitzer 2006, S. 190).
- *Biografie*: In qualitativen Untersuchungen wurde intensiv nach der Bedeutung der eigenen Biografie für das berufliche Selbstverständnis geforscht (z. B. Dressler u. a. 2004; Feige u. a. 2006). Relevant sind vornehmlich kohortenspezifische Muster (z. B. Mauerfall) wie auch individuelle Schlüsselerfahrungen (Erziehung im Elternhaus, Begegnungen mit Religionslehrern usw.).
- *Gelebte und gelehrte Religion*: Es liegt nahe, dass ein Zusammenhang zwischen der selbst gelebten Religion und der dem jeweiligen Unterricht zugrunde liegenden Religion besteht, wengleich zwischen beiden Größen eine (erforderliche) Distanz besteht (Feige u. a. 2000). Diese professionelle Distanz kann als Folge der Konfrontation des eigenen Glaubens mit der wissenschaftlichen Theologie in der Ausbildung gedeutet werden.
- *Kirchlichkeit*: Neuere Studien verweisen bei katholischen Religionslehrkräften auf eine oftmals unterschätzte Kirchenbindung (Englert/Güth 1999, S. 34), während sich bei evangelischen Religionslehrern Nähe und Distanz mischen (Feige 1988, S. 41; Feige/Tzscheetzsch 2005, S. 15), also zwar eine Identifikation mit der Institution besteht, ein unmittelbares Engagement aber weniger ausgeprägt ist.

- *Theorie und Praxis*: Zwischen der religionspädagogischen Ausbildung und dem Unterrichtshandeln besteht nur selten ein unmittelbarer Zusammenhang (Englert/Güth 1999, S. 169). Gründe hierfür könnten ein Transferproblem zwischen Theorie und Praxis, eine defizitäre Aus- und Fortbildung oder aber eine Praxisuntauglichkeit der Theorie (z. B. Zeitaufwand einer soliden Unterrichtsplanung im Alltag zu hoch) sein.

Wie in der allgemeinen Lehrerbildungsdebatte richtet sich auch im Blick auf die Religionslehrerbildung das Augenmerk auf die Frage, welche Kompetenzen künftige Religionslehrkräfte in der Aus- und Fortbildung entwickeln können und sollen. Bislang wurden hauptsächlich Kompetenzen im Umfeld von Unterrichten und Erziehen bearbeitet, während hinsichtlich des Beratens und Innovierens noch Bedarf besteht (Schweitzer 2006, S. 193). So steht die wissenschaftliche Kompetenzdebatte für die Religionslehrerbildung noch am Anfang (erste Ansätze in Themenheften der ZPT 2/2006 und 1/2007). Die Frage, was einen »guten« Religionslehrer ausmacht, wird gestellt (Hofmann 2010). Es erscheinen durch Standards definierte Kompetenzen notwendig, die überregionale Gültigkeit haben, um eine Vergleichbarkeit der Ausbildung zu garantieren und die gewünschte Mobilität von Studierenden zu ermöglichen (Schweitzer 2007). Inhaltlich müssen einerseits bestehende religionspädagogische Ansätze auf ihren Bezug zu Standards hin konkretisiert werden (Schweitzer 2008), andererseits müssen auch Kompetenzen aus der allgemeinen Lehrerbildungsdebatte für die Religionslehrerschaft fruchtbar gemacht werden. Eine weithin Gültigkeit beanspruchende Sammlung von Standards und Kompetenzen für die Religionslehrerbildung steht noch aus. Die vorliegenden Ansätze stehen weitgehend unverbunden nebeneinander (z. B. Doedens/ Fischer 2004).

Expertisen zur Lehrerbildung

Meist von der Bildungspolitik in Auftrag gegeben, entstanden in den letzten Jahren, oft unter Federführung namhafter Wissenschaftler, verschiedene Expertisen zur Lehrerbildung. Die Diskussionen zur Lehrerbildungsreform haben sich in zahlreichen Veröffentlichungen niedergeschlagen (einen Überblick über die wichtigsten Texte vor der Jahrtausendwende geben: Szczyrba/Wildt 1999). Die neueren Berichte skizzieren den Prozess hin zum gegenwärtigen teils wissenschaftlichen, teils bildungspolitischen Konsens und argumentieren sowohl strukturell und organisatorisch, als auch erziehungswissenschaftlich. Der Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission zu *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* kann als Papier des Konsenses aller Bundesländer gelesen werden (Terhart 2000). Ein weiterführender Bericht wurde von der Hamburger Kommission Lehrerbildung vorgelegt (Keuffer/Oelkers 2001). Ein Expertenrat für das *Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung in Nordrhein-Westfalen* legte ein Gutachten zur Lehrerbildung vor, das durch das Papier *Eckpunkte zur Gestaltung von B. A./ M. A.-Studiengängen für Lehrämter* (MSWF 2001a) weiter konkretisiert wurde (MSWF 2001b). Die Papiere lösten eine erneute Debatte aus, weil in beiden Vorlagen der Konsens des KMK-Berichts unterlaufen wurde. Im Zentrum der Kritik steht die zu einseitige Ausrichtung der Gutachten an politisch-administrativen Zielen, die eine »Rezeptionssperre« (Koch-Priewe 2002, S. 2) gegenüber der Wirksamkeitsforschung zur Lehrerbildung und damit der erziehungswissenschaftlichen Diskussion kennzeichnet (Baumgart/Terhart 2001). Die DGfE (2006) hat ein *Strukturmodell für die Lehrerbildung* vorgelegt. Die in jüngster Zeit am stärksten rezipierte Expertise wurde Grundlage für eine Reform der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen (MIWFT 2007). Auch im Rahmen der Hochschulrektorenkonferenz wurden Prozesse angestoßen (HRK 2007).

1.3.2 Forschungsdesiderate

Die Debatte zur Lehrerbildung wird überwiegend auf der Grundlage kollektiv-subjektiver Erfahrungen und Ursachenvermutungen geführt und bleibt bislang weitgehend im Bereich des Hypothetischen. Zwar konstatieren aktuelle Publikationen eine starke Zunahme empirischer Forschung zur Lehrerbildung in den letzten Jahren (Blömeke 2007, S. 13), grundsätzlich muss aber noch immer von einem weitreichenden Empiriedefizit ausgegangen werden (Terhart 2001; Larcher/ Oelkers 2004, S. 129). Das liegt nicht zuletzt an der Komplexität der Lehrerbildung als Forschungsgegenstand (mehrere Phasen, zahlreiche Akteure, unterschiedliche Lehrämter und Ausbildungssysteme), die einen notwendig breiten und langfristigen empirischen Zugang erfordert. Den vorgestellten Forschungsansätzen (vgl. 1.3.1, S. 96) ist meist eine starke Fokussierung auf spezifische Aspekte der Lehrerbildungsforschung gemeinsam. Aus dieser oftmals notwendigen Zuspitzung ergeben sich für den Untersuchungsgegenstand Lehrerbildung aber auch zahlreiche Einschränkungen, die zu verschiedenen Forschungsdesideraten führen (Blömeke 2004a; Allemann-Ghionda/ Terhart 2006; Blömeke 2007, S. 10). Qualitative Fallstudien oder kleinere quantitative Samples nehmen einen großen Raum ein. Es fehlt weitgehend an geeigneten Instrumentarien zur Erfassung beruflicher, insbesondere fachdidaktischer Kompetenz. Viele Studien sind außerdem ausschließlich auf eine einzelne Lehrerbildungsinstitution oder ein bestimmtes Lehramt beschränkt. Vergleichende Untersuchungen zur Ausbildung in unterschiedliche Lehrämter sind wünschenswert. Die Befragten geraten bislang meist erst zu einem relativ späten Zeitpunkt ihrer Ausbildung (etwa in der Phase des ersten Exams oder des Referendariats) in den Blick. Retrospektiv erfasste Selbstauskünfte zeichnen leicht ein verklärtes Bild. Ein möglichst früher Erhebungszeitpunkt (am Besten vor, spätestens aber mit Beginn des Studiums) ist jedoch unerlässlich, wenn die biografischen und fachlichen Hintergründe der Entscheidungen für bestimmte Ausbildungsgänge ausreichend berücksichtigt werden sollen. Denn in der Wahl spezifischer Studiengänge drücken sich bereits vorgängige Einstellungen und Erfahrungen aus, welche die Wahrnehmung der Ausbildungsinhalte und -strukturen selbst wiederum beeinflussen. Im Anschluss und in Erweiterung der genannten Literatur lassen sich weitere Desiderate nennen:

- *Differenzierung*: Aussagen über »den Lehrer« können kaum verallgemeinert getroffen werden. Je nach Lehramt oder Fächerkombination sind Lehramtsstudierende Personen mit unterschiedlichen Merkmalen, Interessen oder Überzeugungen, welchen die Forschung durch Differenziertheit gerecht werden muss.
- *Vergleichsgruppe*: Für die Lehrerbildung angenommene Charakteristika (z. B. Praxisschock) erweisen sich nur dann als spezifisch, wenn sie keine generellen Merkmale akademischer Ausbildung sind. Gleichwohl existieren kaum Studien, die die Qualifizierung ins Lehramt mit anderen akademischen Wegen in Beziehung setzen.
- *Längsschnitte*: Nur im Längsschnitt ist es möglich, die Wirkung von Lehrerbildungsmaßnahmen und die Wirkung der Lehrerbildung insgesamt zu erforschen. Differenziert nach verschiedenen Lehrergruppen kann erst längsschnittlich die professionelle Entwicklung in Ausbildung und Beruf nachgezeichnet werden.
- *Wirksamkeit*: Der Frage nach der Wirkung von Lehrerbildung kann sich weder die Bildungsadministration noch die Erziehungswissenschaft entziehen. Systematische und ökonomische Gründe fordern zur Beantwortung dieser Frage heraus, wenngleich die bislang unternommenen Bemühungen von der Schwierigkeit dieses Unterfangens zeugen. Wichtig erscheint das verstärkte Bemühen der Forschung, den Fokus auf nachhaltige Wirkungen statt auf kurzfristige Ergebnisse der Lehrerbildung zu richten.
- *Instrumente*: Der Nachweis von Wirkungen kann nur geführt werden, wenn die professionelle Kompetenz von Lehrkräften vergleichbar erfasst und beurteilt werden kann. Hierzu müssen geeignete Kompetenzmodelle und Instrumente entwickelt werden, die Gütekriterien erfüllen und so auch anschlussfähig sind. Zur Kompetenzdiagnostik müssen »echte« Kompetenztests die bislang überwiegenden Selbstauskünfte ersetzen.

- *Grundlagenforschung*: Anwendungsorientierte und von der Politik in Auftrag gegebene Studien nehmen nach wie vor einen großen Raum ein. Eine Stärkung unabhängiger Grundlagenforschung ist wünschenswert.
- *Grundgesamtheit und Stichprobe*: Die meisten Studien sind auf eine Institution und/ oder ein Lehramt beschränkt. Institutionen- und lehramtsübergreifende Forschung ist notwendig, um das Potenzial des Vergleichs verschiedener Ausbildungsstrukturen zu nutzen. Auch an den Vergleich der Lehrbildungssysteme verschiedener Bundesländer bzw. an international-vergleichende Forschung ist zu denken. Je nach Aussageanspruch kann ein repräsentatives Sample erforderlich werden. Auch wenn nur Aussagen auf Ebene der Personen erwünscht sind, sollten sich diese aus mehreren Institutionen rekrutieren, um den Einwand des Spezifikums des Einzelfalls zu entschärfen. Es wird fast ausschließlich von den Aspiranten ausgegangen, die ihre Ausbildung bis zum Abschluss verfolgen. Es stellt sich aber auch die Frage nach den Studienabbrechern und deren Verbleib.
- *Wissenschaftliche Begleitung*: Die Evaluation von Einzelinstitutionen sollte nicht ausschließlich durch diejenigen Personen erfolgen, die die zu evaluierenden Lehrbildungsstrukturen selbst entwickelt und implementiert haben. Nur eine wissenschaftliche Begleitung von Reformmaßnahmen durch externe Forscher erlaubt eine möglichst objektive Beurteilung des jeweiligen Lehrbildungsmodells und gibt eine evidenzbasierte Entscheidungsgrundlage für weitere Maßnahmen der Strukturierung und Qualitätsentwicklung.
- *Theoretische Fundierung*: Die Zugänge und Ergebnisse der Lehrbildungsforschung benötigen verstärkt eine Rückbindung an die Bildungstheorie und Bildungsgeschichte, um begründete Forschungsdesigns zu entwickeln und Interpretationen vornehmen zu können. Insbesondere Modellkategorien der Unterrichtsforschung wie »Input – Prozess – Output«, »Individuum – Institution« oder »Angebot und Nutzung« scheinen geeignet.
- *Forschungsmethoden und Design*: Qualitative Fallstudien und Studien mit kleineren Stichproben nehmen einen großen Raum ein. Notwendig sind Untersuchungen über größere Fallzahlen, um auch repräsentative Tendenzen ausmachen zu können. Zu bevorzugen sind Ansätze, die quantitative und qualitative Zugänge verknüpfen. Large-Scale-Assessments und Fallstudien können sich sinnvoll wechselseitig ergänzen. Hypothesenprüfende Verfahren werden nur selten angewandt. Gleichwohl sind auch explorative und hypothesengenerierende Ansätze notwendig. Bei der Operationalisierung und Erhebung sollten unterschiedliche Messkriterien berücksichtigt werden. Es ist notwendig, das Denken in »Lagern« zunehmend aufzulösen und flexibel die jeweils geeigneten Methoden zu wählen. Dazu gehört auch die Notwendigkeit, Ergebnisse »fremder« Forschung zu rezipieren. Eine Vielfalt an Forschungsdesigns ist wünschenswert: International-vergleichende Studien haben ebenso ihre Berechtigung wie Studien, die sich der Mehrebenenstruktur der Lehrerbildung widmen oder Ansätze, die auf einen Referenzgruppenvergleich abzielen – derzeit überwiegen zu eindimensionale Designs. Der Bezug zur Unterrichtsrealität wird fast nie hergestellt, Unterrichtsvariablen und Schülerleistungen werden kaum erhoben.
- *Anschlussfähigkeit*: Die empirische Lehrbildungsforschung muss nicht nur anschlussfähiger an eine theoretische Fundierung werden, sie muss auch den kumulativen Anschluss an bestehende (internationale) Forschungsergebnisse ermöglichen. Die zahlreichen vorhandenen Einzelstudien (z. B. erziehungswissenschaftliche Dissertationen) zur Lehrerbildung bieten ein häufig ungenutztes Potenzial der Anschlussfähigkeit. Die Verknüpfung der Lehrbildungsforschung mit der Schul- und Unterrichtsforschung wird zu wenig gesucht.
- *Interdisziplinarität*: Die Lehrerbildung tangiert eine Vielzahl akademischer Disziplinen (Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie und Bildungsforschung, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken). Schon deshalb ist es naheliegend und notwendig, die Expertise aus den einzelnen Feldern produktiv zu nutzen.
- *Internationalität*: Die international einheitliche Sammlung von Strukturdaten, besonders aber eine inhaltlich international-vergleichende Forschung zur Lehrerbildung und deren Wirksamkeit steht noch am Anfang.
- *Forschungsgegenstand*: Der Fokus liegt derzeit zu einseitig auf den angehenden Lehrkräften. Es sollten künftig verstärkt auch die Auszubildenden sowie eine Analyse der Rahmenbedingungen (z. B. spezifische Bedingungen der untersuchten Hochschulen, Curricula usw.) untersucht werden.
- *Fachbezug*: Die vermutlich hohe Bedeutung des umfangreichen Fachstudiums für das Selbstverständnis und die professionelle Entwicklung von Lehrkräften wurde durch meist überfachliche Studien bislang weitgehend ignoriert. Wünschenswert sind daher fachbezogene und fächervergleichende Studien.

Ein weiteres zentrales Desiderat besteht hinsichtlich der Rahmenbedingungen der jeweiligen Ausbildungsgänge, die in der Regel nicht ausdrücklich oder jedenfalls nicht ausreichend in die Analysen einbezogen, sondern eher als allgemeiner (bekannter) Hintergrund vorausgesetzt werden. Die strukturellen und inhaltlichen Vorgaben durch institutionelle Gliederungen und durch Prüfungsordnungen usw. werden zwar vielfach in allgemeinen Überblicken (Beltenberg/Thierack 2003; Horn u. a. 2004; 2008), jedoch nur selten in den empirischen Studien selbst thematisiert. Dies gilt sowohl für die Ebene der strukturellen und institutionellen Vor-

gaben (jeweilige Landesregelungen und institutionelle Formen) als auch für die Konkretisierung dieser Rahmenregelungen an den einzelnen Lehrerbildungseinrichtungen vor Ort (Prüfungsordnungen, Modulhandbücher, Umsetzung in Lehrangebote, Sicherstellung der nötigen Lehrinhalte und Koordination der verschiedenen Ausbildungsbestandteile) sowie für die Rezeption dieser Angebote durch die Studierenden (welche Veranstaltungen werden wann absolviert, wie organisieren und koordinieren Studierende ihr Studium in zwei Fächern und in den anderen Bestandteilen des Lehramtsstudiums). Zu solchen Fragen der curricularen Abstimmung (Abel 2006), der wahrgenommenen Ausbildungsrealität (Oser/Oelkers 2001) oder zum Umgang mit Studienzeiten (Lüders u. a. 2006) finden sich nur wenige Vorarbeiten. Ähnliches gilt für die Beziehung zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. Erste Ansätze einer Verhältnisbestimmung finden sich allenfalls in den Arbeiten der CoActiv-Gruppe (Baumert/ Kunter 2006) oder in Beiträgen zur Bildungsstandard-Debatte (ZfPäd 2/2008).

Die vorliegende Arbeit kann die Desiderate nicht allesamt in ihr Forschungsdesign aufnehmen, zumal die Entscheidung für einen bestimmten Fokus immer auch mit einer notwendigen Vernachlässigung anderer Aspekte einhergehen muss. Ihr Anliegen entspricht vielmehr einer Grundlagenforschung zur Lehrerbildung, deren Ergebnisse in verschiedenen Verwendungszusammenhängen aufgenommen werden können. Es werden im Studienverlauf also auch neue Fragen aufgeworfen, die in anderen Kontexten bearbeitet werden müssen. Gleichwohl ist beabsichtigt, möglichst viele einschlägige Desiderate bei der Entwicklung des Forschungsdesigns aufzunehmen. Die Arbeit legt ihren Fokus auf die personenbezogene Mikroebene, stellt aber auch Bezüge zur Mesoebene der Institutionen her.