



Axel Gehrman
Barbara Kranz
Sascha Pelzmann
Andrea Reinartz
(Hrsg.)

Formation und Transforma- tion der Lehrerbildung

Entwicklungstrends und Forschungsbefunde

Gehrmann / Kranz / Pelzmann / Reinartz
**Formation und Transformation
der Lehrerbildung**

Axel Gehrman
Barbara Kranz
Sascha Pelzmann
Andrea Reinartz
(Hrsg.)

Formation und Transformation der Lehrerbildung

Entwicklungstrends und Forschungsbefunde

VERLAG JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN 2013

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2013.h. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Fotos Umschlag: © Dominique Matthes.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten.

Printed in Germany 2013.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1929-9

Inhalt

Vorwort.....	11
--------------	----

I Strukturen der Lehrerbildung.....	19
--	-----------

Peter Drewek

1 Lehrerbildung als universitäre Daueraufgabe – Zwischenbilanz und Perspektiven im Kontext aktueller politischer Reformen und Fortschritte der Professionalisierungsforschung.....	21
1.1 Reform der Lehrerbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts.....	21
1.2 Kritik und Desiderate in den 1990er Jahren.....	23
1.3 Initiativen und Trends seit 2000.....	24
1.4 Ausbau der Professionalisierungsforschung.....	26
1.5 Rahmenbedingungen.....	28
1.5.1 Ressourcen der Universitäten.....	28
1.5.2 Beschäftigungsprognosen für Lehrerinnen und Lehrer.....	29
1.6 Zwischenbilanz.....	30
1.7 Neue Vielfalt im Zuge des Bologna-Prozesses als Problem.....	31
1.8 Perspektiven der Lehrerbildung.....	31

Melanie Rischke, Christin Bönsch, Ulrich Müller

2 Monitor Lehrerbildung – Ein Instrument zur Herstellung von Transparenz.....	36
2.1 Einführung.....	36
2.2 Methodik.....	37
2.2.1 Befragung der Länder.....	39
2.2.2 Befragung der Hochschulen.....	39
2.3 Die Website des Monitors Lehrerbildung.....	39
2.4 Ergebnisse auf Länderebene.....	40
2.4.1 Ein- und Umstiegsmöglichkeiten.....	40
2.4.2 Studienverlauf.....	42
2.4.3 Studieninhalte.....	43
2.4.4 Praxisbezug.....	43
2.4.5 Mobilität.....	44
2.4.6 Kohärenz und Verzahnung der Phasen.....	45
2.4.7 Lehrerbildung als ein Element im Hochschul-/Landesprofil.....	46
2.4.8 Klare Verantwortungsstrukturen.....	46
2.4.9 Förderung der Forschung und des wissenschaftlichen Nachwuchses.....	47

2.5 Zusammenfassung und Ausblick47

II Studienvoraussetzungen und Studienmotivation51

Stefanie Gottschlich, Rolf Puderbach

**3 Berufswahl und Fächerwahl –
Zwei Teilentscheidungen bei der Aufnahme eines
Lehramtsstudiums.....53**

3.1 Einleitung53
3.2 Fragestellung55
3.3 Befunde56
3.4 Zusammenfassung und Ausblick65
3.5 Exkurs: Quereinsteiger in den Lehrerberuf67

Sabine Weiß, Thomas Lerche, Ewald Kiel

**4 Das Lehramtsstudium als Risiko? –
Welche Veränderungsprozesse sind zu Studienbeginn
notwendig?71**

4.1 Einleitung71
4.2 Die Wahl von Studium und Beruf72
 4.2.1 Motive der Studien- und Berufsentscheidung72
 4.2.2 Die Sicherheit der beruflichen Entscheidung73
4.3 Fragestellung74
4.4 Methodik74
 4.4.1 Stichprobe75
 4.4.2 Messinstrumente und Vorgehen75
4.5 Ergebnisse80
4.6 Diskussion83

Johannes König, Martin Rothland

**5 Motivationale Bedingungen der Kompetenzentwicklung
in der Lehrerbildung88**

5.1 Einführung: Die Modellierung professioneller
Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern88
5.2 Motivationale Bedingungen kognitiver Kompetenzfacetten in der
Lehrerbildung89
5.3 Fragestellung91
5.4 Methode92
 5.4.1 Stichprobe93
 5.4.2 Instrumente94
5.5 Ergebnisse96

5.5.1 Interkorrelationen zwischen Motivation und Wissen96
 5.5.2 Motivationale Einflüsse auf das Wissen98
 5.6 Zusammenfassung und Diskussion99

Christin Laschke, Sigrid Blömeke

6 Zum kulturspezifischen Verständnis affektiver Einflussfaktoren im Bildungsbereich – Mathematiklehrerausbildung in Deutschland und Taiwan104
 6.1 Einleitung104
 6.2 Zum kulturellen Kontext Deutschlands und Taiwans106
 6.3 Stichprobe108
 6.4 Instrumente.....109
 6.5 Datenanalyse110
 6.6 Ergebnisse111
 6.7 Zusammenfassung und Schlussfolgerung112

III Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung117

Alexander Gröschner, Katharina Müller

7 Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende – Betrachtungen zur Abbildbarkeit unterschiedlich dauernder Praxisphasen in Kompetenzselbsteinschätzungen119
 7.1 Einleitung119
 7.2 Theoretischer Rahmen – Kompetenzselbsteinschätzungen zur Wirksamkeitsanalyse praktischer Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung.....120
 7.3 Die Veränderung von Kompetenzselbsteinschätzungen während langfristiger Praxisphasen122
 7.3.1 Kompetenzentwicklung im Modellversuch Praxisjahr Biberbach (KOPRA).....122
 7.3.2 Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum (KLiP)125
 7.4 Fazit.....127

*Michaela Artmann, Petra Herzmann,
Markus Hoffmann, Mathias Proske*

8 Wissen über Unterricht – Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung	134
8.1 Reflexionskompetenz und Professionalität: Zur Frage der Vermittlung von Erfahrung und Wissen	134
8.2 Portfolios als Instrument zur Entwicklung und Darstellung von Reflexionskompetenz	136
8.3 Zur Dimensionierung und Graduierung von Reflexionskompetenz.....	136
8.4 Das Untersuchungsdesign	140
8.4.1 Kontext und Materialgrundlage der Untersuchung.....	140
8.4.2 Fragestellungen und methodisches Vorgehen der Untersuchung.....	142
8.5 Reflexion als Erzeugung von Gewissheit: Argumentationsmuster und Verlaufsformen studentischer Reflexionsprozesse über Unterricht	144
8.6 Zusammenfassung und Diskussion	147

Andrea Reinartz

9 Unterrichtsskripts im Kontext allgemeindidaktisch orientierter Schulpraktika	151
9.1 Problemhorizont: Stabilität vs. Instabilität von Unterrichtsmustern im Rahmen schulpraktischer Studien	151
9.2 Unterrichtsskripts von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden als Gegenstand empirischer Forschung	152
9.3 Pilotstudie zur Analyse von Unterrichtsskripten in Stundenentwürfen	156
9.3.1 Forschungsfragen.....	156
9.3.2 Entstehungskontext der analysierten Dokumente	157
9.3.3 Stichprobe	158
9.3.4 Kategoriensystem.....	159
9.4 Erste Ergebnisse	160
9.4.1 Dauer der geplanten Unterrichtsstunde	160
9.4.2 Studententypus: Einführung vs. Vertiefung	160
9.4.3 Unterrichtsmuster in Einführungsstunden.....	162
9.4.4 Integration von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit.....	164
9.4.5 Unterrichtseinstiege	166
9.4.6 Typisches „Skript“ einer Praktikumsstunde.....	167
9.5 Resümee	167

Jean-Marie Weber

10 Zur Beziehung zwischen Praxislehrer und Referendar – Eine Untersuchung aus psychoanalytischer Perspektive	171
10.1 Die Fragestellung	171
10.2 Die tutorale Beziehung und ihre möglichen Dysfunktionen	174
10.2.1 Das imaginäre Ideal-Ich und seine möglichen Deklinationen.....	174
10.2.2 Die Problematik der dualen imaginären Beziehung	177
10.3 Erwartungen und Erleben der Referendare	178
10.4 Psychische Bedingung der Möglichkeit des „bildenden“ Aktes	181
10.4.1 Das imaginäre Register.....	181
10.4.2 Das symbolische Register.....	182
10.4.3 Das Register des Realen	183
10.4.4 Das Tutorat als unmöglicher Beruf.....	183
10.5 Schlussfolgerung.....	184
IV Bildungswissenschaften auf dem Prüfstand	187

Manuela Keller-Schneider

11 Selbstgesteuertes Lernen an der Hochschule – Kompetenzentwicklung und die Bedeutung von individuellen Merkmalen der Studierenden	189
11.1 Studienreform und konzeptioneller Rahmen.....	189
11.2 Theoretische Herleitung der Fragestellung	192
11.3 Methodisches Vorgehen.....	194
11.4 Ergebnisse	197
11.4.1 Einschätzungen von Lehrveranstaltung, Nutzung und Lernertrag	197
11.4.2 Subjektive Einschätzung des globalen Lernertrags	198
11.4.3 Lernzielbezogene Selbsteinschätzung	200
11.4.4 Kriteriumsbezogene Fremdeinschätzung der Schlussarbeiten in Gruppen	201
11.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	202

Colin Cramer, Thorsten Bohl, Manuela du Bois-Reymond

12 Zum Stellenwert der Vorbereitung angehender Lehrpersonen auf den Umgang mit Bildungsbenachteiligung – Ergebnisse aus Dokumentenanalysen und Experteninterviews in drei Bundesländern	206
12.1 Einleitung	206
12.2 Sample, Methode und Operationalisierung	208

12.3	Ergebnisse	213
12.3.1	Heterogenität der Lehramtsstudierenden	213
12.3.2	Definition benachteiligter Jugendlicher	214
12.3.3	Unterrichten benachteiligter Schülerinnen und Schüler	215
12.3.4	Vorbereitung auf den Umgang mit sozialer Benachteiligung	216
12.4	Zusammenfassung und Diskussion	220

*Ewald Terhart, Franziska Schulze-Stocker,
Doris Holzberger, Olga Kunina-Habenicht*

13	Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung – Unterscheiden sich Absolventinnen und Absolventen mit Erstem Staatsexamen von Absolventinnen und Absolventen mit einem Master of Education-Abschluss?	224
13.1	Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung	224
13.2	Bildungswissenschaften im Urteil der Studierenden und als Gegenstand der Forschung	225
13.3	Das BilWiss-Projekt.....	227
13.3.1	Delphi-Studie.....	228
13.3.2	Testentwicklung und -durchführung.....	229
13.3.3	Erste Ergebnisse des BilWiss-Projekts	230
13.4	Fragestellungen und Hypothesen der folgenden Analysen	232
13.5	Ergebnisse	232
13.5.1	Unterschiedliche Studienstrukturen und das gemessene bildungswissenschaftliche Wissen der Absolventinnen und Absolventen	232
13.5.2	Beurteilung der bildungswissenschaftlichen Studienangebote und -organisation	234
13.6	Zusammenfassung und Ausblick	235
	Autorenverzeichnis	239

Vorwort

Historisch betrachtet steht die Schule als pädagogisches Handlungsfeld immer wieder öffentlich stark in der Diskussion. In Form von Schulzeit nimmt sie großen Raum in der Lebensspanne der Menschen ein, wird von allen Gesellschaftsmitgliedern durchlaufen und personifiziert sich als staatliche Einrichtung in ihren Lehrerinnen und Lehrern. Der Lehrerbildung wird dabei als wissenschaftlicher Ausbildung für dieses pädagogische Handlungsfeld vermeintlich eine wichtige Interventionsmacht im öffentlichen Bewusstsein zur Bewältigung gesellschaftlicher Krisenerfahrungen zugeschrieben. Gelingt diese Zuschreibung im Verständnis der älteren Generation, kommt es zu weniger Kritik. Gelingt dies nicht, wird die Kritik zeitweise zum permanenten Rauschen im bildungspolitischen Raum bzw. wird die bildungspolitische ‚Partitur‘ (Fend 2008) umgeschrieben. Dies macht die Konjunkturen plausibel, denen die Lehrerbildung unterliegt. Gestritten wird so immer wieder über die Position und Standorte der Lehrerbildung in der Universität, ihre Ziele, Funktionen und Standards sowie über ihre Wirkungen als Voraussetzungen dafür, dass das Handlungsfeld Schule gestaltet werden kann.

Die Diskussion um die Lehrerbildung in Deutschland wird sowohl öffentlich-parlamentarisch im politischen Raum wie empirisch-wissenschaftlich in Universitäten und Forschungseinrichtungen im Moment wieder heftig geführt. Sie hat dabei in beiden Welten Geschichte. Induzieren insbesondere demographische und arbeitsmarktbezogene Bedarfe öffentliche Debatten, so folgen die wissenschaftlichen Entwicklungen teilweise eigenen Regeln und Logiken. In den letzten Jahren scheinen sich jedoch die getrennten Debatten miteinander zu verschränken, zeigt sich doch, dass sowohl das öffentliche Interesse an der Lehrerbildung merklich angestiegen ist und in regierungsamtliche Verlautbarungen mündet, als auch gleichzeitig die Professionsforschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung insgesamt breiteren Raum in der empirischen Bildungsforschung einnimmt. Von einem „Nicht-Ereignis“ (Terhart, 1995, S. 234) kann jedenfalls nicht mehr gesprochen werden, sondern eine „Perspektivverschiebung [...] hin zum Lehrerberuf“ hat sich vollzogen (Terhart, Bennewitz & Rothland 2011, S. 9).

Mit der Neujustierung der Ziel- und Funktionsbestimmung der Lehrerbildung in den letzten zehn Jahren, unter anderem durch die neuen *Standards in der Lehrerbildung* der Kultusministerkonferenz der Länder (vgl. Terhart, 2002; KMK, 2004) und die sogenannten *Quedlinburger Beschlüsse* (vgl. KMK, 2005, 2007), beginnt sukzessive in Deutschland auch wieder ein Diskurs über

die Wirkungen der Lehrerbildung, der bis heute nicht abgeschlossen ist, sondern sich erwartbar auch weiter in die Fächer und Fachdidaktiken ausdifferenzieren wird (vgl. KMK, 2008). Die empirische Prüfung hat in Folge aus dem Nicht-Ereignis Lehrerbildungsforschung einen eigenständigen Forschungsgegenstand gemacht, der bis heute tatsächlich die erste, die zweite und die dritte Phase der Lehrerbildung umspannt und damit potenziell Aufklärung darüber zu geben versucht, welche Ergebnisse Studium und Praktika, Referendariat und Berufseinstiegsphase bzw. Fort- wie Weiterbildung erzielen.

Offenkundig zeigt sich weitgehende Übereinstimmung dahingehend, dass Wirkungen der Lehrerbildung wie berufliche Orientierungen von tätigen Lehrern insgesamt aus einem Amalgam personenbezogener Einstellungen und professioneller Orientierungen wie fachlicher und überfachlicher Kompetenzen modelliert werden müssen – dies in Kenntnis dessen, dass Stabilität ihrer selbst vor dem Hintergrund situativer Anforderungsprofile erwartbar scheinen, aber nicht selbstverständlich sind.

Ziel des vorliegenden Herausgeberbandes *Formation und Transformation der Lehrerbildung – Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* ist es, Bilanz zu ziehen und eine kritische Diskussion der Entwicklungen in der Lehrerbildung der letzten Dekade angesichts ihrer Reform bzw. ihrer schon begonnenen Re-Reform im Zuge des Bologna-Prozesses anzuregen und damit öffentliche Auseinandersetzung wie wissenschaftliche Expertise aufeinander zu beziehen. Hervorgegangen sind die Beiträge aus der gleichnamigen Tagung an der TU Dresden vom 19. bis 21. September 2012, die von der *Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung* der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ausgerichtet wurde und sich auf zwei Leitfragen bezog: *Was leisten die veränderten Studienstrukturen in der Lehrerbildung? und Welche Ergebnisse zeitigt die Professions- wie Kompetenzforschung in der Lehrerbildung?*

Der hier vorgelegte Herausgeberband vereinigt Beiträge von Autorinnen und Autoren miteinander, die aus laufenden Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur Lehrerbildung berichten, dabei quantitative wie qualitative Herangehensweisen präzisieren und zum gegebenen Zeitpunkt auf das Repertoire und zentrale Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung verweisen. Offensichtlich werden dabei die Verstetigung von zentralen Ergebnissen zu Eingangsbedingungen und zum Durchlaufen des Studiums (*Formation*) wie Veränderungen im Zeitverlauf zu struktureller Vielfalt vor Ort und Diversifikation des Forschungsinteresses (*Transformation*).

Der erste Hauptteil des Bandes besteht aus zwei Beiträgen, die sich mit *Strukturen in der Lehrerbildung* beschäftigen, dies vor dem Hintergrund ihrer

Gewachsenheit in den letzten 30 Jahren in Deutschland und ihrer gegenwärtigen exemplarischen Ausprägung im nationalen Vergleich:

Peter Drewek führt in die diskursive wissenschaftliche Breite, die heute um die Lehrerbildung in Deutschland entstanden ist, ein und er erinnert daran, dass sich signifikante Strukturveränderungen und inhaltliche Ausgestaltungen vollzogen haben, die vor drei Dekaden noch undenkbar gewesen wären. Im Rückgriff auf die Historie kann er aufzeigen, wie die Grundfigur der Lehrerbildung im Zuge ihrer universitären Etablierung vermeintlich im Laufe der 1980er Jahre an ein Ende gelangt war. Fachliche Gefügtheit, fachdidaktische Praxis und bildungswissenschaftliches Begleitstudium waren verstetigt und die professionstheoretische Verortung der Lehrerbildung an Universitäten gleichsam finalisiert. Freilich fehlte die systematisch forschende Durchdringung dieses Prozesses, die in den letzten Jahren stetig nachgeholt wurde. Die Steigerung von Projekten, Publikationen, Konferenzen und Fachgesellschaften, die sich der Lehrerbildung annehmen, verweisen darauf, und auch die politischen Akteure werden neuerlich tätig, wobei personenspezifische Standards der Lehrerbildung etabliert wurden, Institutionen bezogene bis dato aber fehlen.

Melanie Rischke, Christin Bönsch, Ulrich Müller berichten als Projektverantwortliche des *Monitor Lehrerbildung* über Entstehung, Gliederung und inhaltliche Ausgestaltung dieser gemeinsamen Online-Plattform der Bertelsmann Stiftung, des CHE (Centrum für Hochschulentwicklung), der Deutschen Telekom Stiftung und des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft. Sie wurde Ende 2012 im Internet zugänglich gemacht, um einen methodisch angeleiteten Überblick über die organisatorischen wie strukturellen Entwicklungen der Lehrerbildung in den 16 deutschen Bundesländern zu geben (www.monitor-lehrerbildung.de). Aufbereitet in neun Themen bietet der *Monitor Lehrerbildung* dabei Daten auf Landes-, Hochschul- und Lehramts-typenebene ab und kann aufzeigen, dass die Lehrerbildung vor Ort zwar prinzipiell in einem vergleichbaren Gefüge zu anderen erwächst, sich aber freilich auch gegen eine normierte Ähnlichkeit zwischen Standorten und Ländern sperrig zeigt.

Der zweite Hauptteil des Bandes thematisiert *Studienvoraussetzungen und Studienmotivation* von Lehramtsstudierenden zum Beginn ihrer Studienwahlentscheidung und innerhalb ihres Studiums. Dabei wird auch ein besonderes Augenmerk auf die Kompetenzentwicklung in den Anfangssemestern gelegt: *Stefanie Gottschlich* und *Rolf Puderbach* zeigen mit ihrer Untersuchung bei über 400 Schülern an Dresdner Gymnasien der 11. und 12. Jahrgangsstufe auf, dass die Entscheidung für ein Lehramtsstudium mit bestimmten Studienfächern zwei relativ unabhängige Teilentscheidungen enthält: zum einen die Wahl des Lehrerberufs und zum anderen die Wahl bestimmter Studienfächer.

Für diese beiden Entscheidungen sind offenbar unterschiedliche Aspekte relevant: Die Fächerwahl hängt eng mit dem Interesse an bestimmten Gegenständen und Themen und den in der Schulzeit entwickelten Fächervorlieben zusammen. Die Berufswahl hingegen wird, den vorliegenden Daten zufolge, stark vom Interesse an bestimmten Tätigkeiten und von bestimmten Vorstellungen von einem guten Berufsleben bestimmt. Die Autoren schlussfolgern vor diesem Hintergrund, dass es insbesondere für die zukünftige Gewinnung von Studierenden für die MINT-Fächer nötig ist, den Schülern schon während der Schulzeit beide Teilentscheidungen vor Augen zu führen.

Die Autoren *Sabine Weiß, Thomas Lerche und Ewald Kiel* gehen der Frage nach, ob sich aus der Sicherheit bzw. Unsicherheit der Entscheidung für das Lehramtstudium unterschiedliche Profile der Studien- und Berufswahlmotivation ergeben. Es wurden Studierende in Passau und München am Beginn ihres Studiums zu den Motiven ihrer Entscheidung für das Lehramt und zur Sicherheit der Entscheidung befragt, ferner deren Selbstwirksamkeitserwartung ermittelt. Für ein Fünftel aller Lehramtsstudierenden ist danach das Motivprofil problematisch, weil die berufliche Entscheidung unsicher ist, sich nicht genau zum Lehrerberuf informiert und beraten wird, nur eine geringe pädagogische Motivation vorliegt, das fachbezogene Interesse geringer ist und das Studium eher eine Notlösung ist.

Johannes König und Martin Rothland untersuchen Zusammenhänge zwischen der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden als nicht kognitiver Kompetenzfacette und der Ausprägung des pädagogischen Wissens der Lehramtsstudierenden als kognitiver in der ersten Phase der Lehrerbildung bzw. verfolgen diese auch perspektivisch im weiteren Verlauf. Grundlage hierfür bildet die Studie *Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung* (EMW). Die Ergebnisse zeigen u.a. positive Korrelate zwischen intrinsischen berufswahlrelevanten Faktoren und der für die Kompetenzentwicklung hoch relevanten Lernzielorientierung. Die angenommene Bedeutung der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden für ihre Lern- und Leistungsmotivation im Studium als eine der bedeutendsten erklärenden Variablen für die Leistung und Kompetenzentwicklung kann insgesamt bestätigt werden.

Christin Laschke und Sigrid Blömeke erörtern in ihrem Beitrag, inwieweit der Wissensstand von angehenden Mathematiklehrkräften in Deutschland und Taiwan mit affektiven Aspekten, speziell intrinsischen und extrinsischen Berufswahlmotiven, assoziiert ist. Als Datengrundlage dient die internationale Lehrervergleichsstudie *Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics* (TEDS-M), in der neben dem professionellen Wissen von angehenden Mathematiklehrkräften am Ende ihrer Ausbildung auch in-

stitutionelle Studienbedingungen und individuelle Merkmale der Studierenden erfasst wurden.

Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung stehen im Mittelpunkt des dritten Hauptteiles dieses Bandes. Dabei geht es vor allem darum, zu prüfen, wie Studiums- und Praxisphasen von den Studierenden wahrgenommen und in Selbstbeschreibungen wie Selbstinszenierungen durch Textdokumente und Interviews thematisch werden:

Alexander Gröschner und *Katharina Müller* erörtern in ihrem Beitrag die Aussagekraft von Studien, in denen die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden anhand von Selbsteinschätzungen gemessen wird. In diesem Kontext stellen sie zwei eigene, getrennt voneinander durchgeführte Studien vor. Darin wurde u.a. untersucht, inwieweit die Länge von Praxisphasen von den Studierenden selbst erlebten Kompetenzzuwachs in Bezug auf bildungswissenschaftliche Standards der Lehrerbildung beeinflusst. In beiden Studien zu Praxisphasen innerhalb der Lehrerausbildung ließen sich keine messbaren Einflüsse der Dauer von Praxisphasen auf die subjektiv wahrgenommenen Kompetenzen der Studierenden nachweisen.

Michaela Artmann, *Petra Herzmann*, *Markus Hoffmann* und *Matthias Proske* geht es in ihrem Beitrag darum, Reflexionskompetenz als Indikator für die pädagogische Professionalität angehender Lehrerinnen und Lehrer zu operationalisieren. Nach Darlegung und Problematisierung verschiedener theoretischer Ansätze zur Modellierung von Reflexionskompetenz stellt das Autorenteam eine explorative Studie an der Universität zu Köln vor, innerhalb derer die Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden zum Themenbereich Unterrichten und Lehrerhandeln anhand von Portfoliotexten zu zwei verschiedenen Zeitpunkten fallanalytisch untersucht wurde. Es zeigt sich dabei, dass Seminarwissen und Praxiserfahrungen vor allem zur Stabilisierung der vorhandenen subjektiven Theorien über das Unterrichten genutzt werden. Widersprüche und konkurrierende Deutungen werden dagegen kaum zugelassen.

Andrea Reinartz bezieht in ihrem Artikel ein Konstrukt aus der empirischen Lehr-Lern-Forschung (Unterrichtsskripts) auf einen Themenschwerpunkt der Lehrerbildungsforschung (Wirksamkeit schulpraktischer Studien). Sie untersucht mittels einer sowohl deduktiv als auch induktiv angelegten Inhaltsanalyse von 62 verschriftlichten Stundenplanungen aus dem erziehungswissenschaftlichen Blockpraktikum an der TU Dresden, welche Inszenierungsmuster in den von Lehramtsstudierenden durchgeführten Unterrichtsstunden in verschiedenen Fächern dominieren. Die Studierenden stellen vor allem solche Stundenplanungen dar, in denen sie hauptsächlich „vor der Klasse“ mit den Schülern interagieren und einen neuen thematischen Aspekt, beispielsweise in Form einer Tafelbilderarbeitung, fragend-entwickelnd einführen.

Unterrichtsstunden mit einem Fokus auf Anwendung, Übung oder Auswertung kommen selten vor. Ihnen liegt zudem ein eher problematisches Unterrichtsskript zugrunde.

Jean-Marie Weber untersucht aus psychoanalytischer Perspektive die Beziehung zwischen Ausbildungslehrer und Referendar im Rahmen der schulpraktischen Lehrerbildung in Luxemburg. Bei der Auswertung halboffener Interviews mit Vertretern beider Gruppen zu verschiedenen Zeitpunkten orientiert sich Weber an Lacans Konstrukt der menschlichen Psyche. Dabei fällt der Blick vor allem auf die Krisen und Dysfunktionen innerhalb des Bildungsverhältnisses, die durch Überbetonung eines psychischen Registers entstehen, etwa wenn der Erhalt eines positiven Selbstbildes oder die Verkennung der Andersheit des Anderen die Beziehung belasten.

Im vierten Hauptteil stehen noch einmal explizit die *Bildungswissenschaften auf dem Prüfstand*, um sich abschließend systematisch mit dem bildungswissenschaftlichen Studienangebot näher vertraut zu machen. Die Autoren dieses Teils beschreiben hier die institutionelle Vielfalt der Lehrfigur der Lehrerbildung im nicht fachlichen wie fachdidaktischen Studium an Hochschulen in Deutschland und der Schweiz:

Manuela Keller-Schneider rekonstruiert in ihrem Beitrag, welche Faktoren das Lernen der Studierenden unterstützen, d.h. welche Merkmale zur Erklärung des Lernertrags einer Lehrveranstaltung beitragen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass nicht nur die Qualität der Lehrveranstaltung bedeutend ist – insbesondere, wenn diese variiert –, sondern dass weitere Merkmale wie Nutzung und individuelle Ressourcen der Studierenden den Lernertrag stärken.

Colin Cramer, Thorsten Bohl und *Manuela du Bois-Reymond* erörtern in ihrem Beitrag anhand von Dokumentenanalysen und Experteninterviews in drei Bundesländern, in welchem Ausmaß angehende Lehrer in der Lehrerbildung potenziell auf den Umgang mit sozialer Benachteiligung ihrer Schülerinnen- und Schülerklientel vorbereitet werden. Zentraler Befund ist, dass die Bereiche Diagnose, Unterstützung und Beratung sowie Individualisierung, Umgang mit Heterogenität und Differenzierung (zunehmend) thematisiert, Aspekte wie Theorien sozialer Ungleichheit oder Schullaufbahnberatung hingegen eher marginalisiert werden.

Ewald Terhart, Franziska Schulze-Stocker, Doris Förster und *Olga Kunina-Habenicht* stellen in ihrem Beitrag die Studie *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung* (BilWiss) aus Nordrhein-Westfalen vor. In ihr wird der Frage nachgegangen, ob berufliches Handeln in der Schulpraxis durch bildungswissenschaftliches Wissen, welches insbesondere während des Studiums erworben wurde, beeinflusst ist. Der Schwerpunkt gilt dabei dem Vergleich zwischen

gestuften modularisierte Studiengängen (BA-MA-Struktur) und nichtmodularisierten Staatsexamensstudiengängen. Während sich die BilWiss-Testergebnisse der Referendare am Beginn der zweiten Phase der Ausbildung nicht signifikant unterscheiden, egal welcher Abschluss erworben wurde, beurteilen BA/MA-Studenten die Ausbildungssituation in den Bildungswissenschaften signifikant besser.

Als Herausgeber bedanken wir uns recht herzlich bei allen Autorinnen und Autoren, die gewissenhaft die Manuskripte erstellten, zügig auf Rückfragen reagierten und pünktlich mit in die Zielgerade der Endredaktion einmündeten. So können wir ohne zeitlichen Verzug innerhalb eines Jahres nach einer wissenschaftlichen Tagung auch verschriftlicht Bilanz ziehen, in dem Wissen, dass die Grammatik der Lehrerbildung aus Formation und Transformation fortbesteht.

Unser Dank gilt Andreas Klinkhardt, der zur Publikation nachdrücklich aufgefordert hat und sie verlegerisch unterstützte und abschließend besonders Anne Ohndorf und Séverine Friedrich, die mit Präzision und Verve das Manuskript erstellten, prüften, nachhakten und immer die Termine im Auge hatten.

Dresden, im Juli 2013

Axel Gehrmann, Barbara Kranz, Sascha Pelzmann und Andrea Reinartz

Literatur

- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Bericht der Arbeitsgruppe. Bonn.
- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 225-266.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.

I Strukturen der Lehrerbildung

Peter Drewek

1 Lehrerbildung als universitäre Daueraufgabe – Zwischenbilanz und Perspektiven im Kontext aktueller politischer Reformen und Fortschritte der Professionalisierungsforschung

1.1 Reform der Lehrerbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts

Als Achim Leschinsky und Jürgen Oelkers 1987 in den Themenschwerpunkt „Lehrerbildung“ des Novemberheftes der „Zeitschrift für Pädagogik“ einführten, überschrieben sie ihren Beitrag mit dem Titel „Lehrerbildung – à nouveau“, um einen Wendepunkt der Lehrerbildungsreform mit noch offener Weiterentwicklung zu markieren. Adressiert wurde als Erstes „das Problem des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung“, das sich „wie ein roter Faden“ durch die Entwicklung der Lehrerbildung zöge. Durch die „fortschreitende Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung“, die „traditionell gerade zugunsten einer besseren Abstimmung sowie wechselseitiger Durchdringung von Theorie und Praxis gefordert worden“ sei, hätte sich jedoch die „Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Ausbildung der Lehrer“ in den zurückliegenden Jahren paradoxerweise „noch vergrößert“. Damit gingen „vielfach grundsätzliche Zweifel an der Leistungsfähigkeit und dem Stellenwert der Wissenschaft in der Lehrerbildung“ einher, „die beides zu leisten versprach: die Vermittlung praktisch nutzbarer Kompetenzen sowie eines engagierten fortschrittsbezogenen Berufsverständnisses.“ Leschinsky und Oelkers übersahen zwar nicht die Folgeprobleme der damals krisenhaft „zunehmende[n] Lehrerarbeitslosigkeit“ im Sinne der zur „Arbeitsmarktbelastung“ angestrebten „flexiblere[n] Einsetzbarkeit der Absolventen“ als Gefahr der De-Professionalisierung. Im längerfristigen Rückblick auf die Entwicklungskrisen der Lehrerbildung schien darüber hinausgehend aber ein tieferer, geradezu historischer Einschnitt erreicht. Mündeten vorherige Krisen grundsätzlich in einer „Verbesserung“ der Lehrerbildung, spräche vieles dafür, dass die „neuerliche Krise seit Ende der siebziger Jahre nicht in gleicher Weise mit einer Erfolgsgeschichte enden wird.“ Die Lehrerbildung befände sich am Ende einer langfristigen Entwicklung, „über die in den Parametern

ihrer bisherigen Logik nicht hinauszuführen ist.“ Die „Verstaatlichung“, nach früheren Krisen jeweils stets weiter intensiviert, sei „an ihrem Endpunkt angelangt“, auch die „akademische Aufstiegsaspiration des Lehrerstandes hat ihren Endpunkt erreicht: Mehr als eine universitäre Ausbildung ist nicht möglich.“ Und schließlich sei die „pädagogische Fortschrittserwartung der Gesellschaft selbst krisenhaft geworden“: „mehr Schule“ verspräche in der Erwartung der Öffentlichkeit „nicht unbedingt bessere Ausbildung“ (Leschinsky & Oelkers, 1987, S. 740-741).

Werden die darauf folgenden Entwicklungen bis zur Gegenwart resümiert, scheint sich die Diagnose einer tiefgehenden Entwicklungsäsur der Lehrerbildung im ausgehenden 20. Jahrhundert im Rückblick zu bestätigen. So wurde die Verstaatlichung der Lehrerbildung im Kontext zunehmender gesetzlich ermöglichter Autonomie der Hochschulen vielfach zurückgenommen und das Lehramtsstudium den Hochschulen bzw. den beteiligten Fakultäten auf Basis von Akkreditierungen überantwortet. Nachdem sich die universitäre Ausbildung in der ersten Phase bundesweit durchgesetzt hatte, liegen heute neue, wiederum weiterführende Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung durch für alle Lehrämter gleichlange Ausbildungszeiten vor, mit denen bisherige Differenzierungen der Lehrämter radikal überwunden und die Professionalisierung der Grund- und Sekundarschullehrer/-innen, in spezifischen Dimensionen aber auch des Lehrpersonals an Gymnasien weiter vorangetrieben werden sollen. Schließlich scheint sich auch der öffentliche Diskurs nicht länger vorwiegend quantitativ an „mehr Schule“ als der Leitlinie der Bildungsreform und -expansion der 1960er und 1970er Jahre zu orientieren, sondern, nicht zuletzt initiiert durch die vergleichenden Schulleistungsstudien, primär an einer qualitativ besseren Schule.

Neben diesen allgemeinen Trends ist die jüngere Entwicklung der Lehrerbildung aber in erster Linie durch einen historisch beispiellosen Schub der Professionalisierungsforschung gekennzeichnet, mit dem zugleich neue Organisationsformen der Lehrerbildung, beispielsweise (Professional) Schools of Education, einhergehen. In kaum einer anderen Periode der erziehungswissenschaftlichen Forschung dürften Untersuchungen zur Professionalisierung des Lehrerberufs in vergleichbarer Dichte durch methodisch anspruchsvolle Verbundprojekte mit zunehmender internationaler Anschlussfähigkeit durchgeführt worden sein.

Dieser Dynamik gegenüber scheinen die institutionellen Bedingungen der Lehrerbildung an den Universitäten noch vielfach zurückzubleiben. Nicht selten auf vorwiegend organisatorische Koordinierungsaufgaben (z.B. bei Schulpraktika) reduziert, fehlt den traditionellen Lehrerbildungszentren häufig eine formelle, fachlich ausgewiesene wissenschaftliche Leitung durch Professoren/-innen. Zudem sind aufgrund fehlender eigener Ressourcen stra-

tegische Gestaltungsmöglichkeiten für die Lehrerbildung erheblich eingeschränkt. Dies gilt aufgrund der ausschließlichen Zuständigkeit der an der Lehrerbildung beteiligten Fakultäten für die Lehre in den Lehramtsstudiengängen, ebenso aber auch für die Professionalisierungsforschung, deren je spezifische Stellung weitgehend von zufälligen lokalen Konstellationen der erziehungswissenschaftlichen Professuren abhängt. Schließlich dürften die Fortschritte in der Professionalisierungsforschung erst dann strukturell durchzuschlagen beginnen, wenn bei Berufungen des einschlägigen fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Personals verstärkt Professionskriterien zur Geltung gebracht werden können und die Lehrerbildung auch auf den zentralen Steuerungsebenen der Universitäten formal angemessen repräsentiert ist.

Die gerade in den Fortschritten der Professionalisierungsforschung zum Ausdruck gekommene Dynamik droht mitsamt ihren Möglichkeiten zu praktischen Verbesserungen der Lehrerbildung ins Leere zu laufen, sofern diese Dynamik nicht von vergleichbaren institutionellen Fortschritten, von der Entwicklung *institutioneller Standards der Lehrerbildung* flankiert und forciert wird.

1.2 Kritik und Desiderate in den 1990er Jahren

Vergegenwärtigt man sich noch einmal Kritik und Desiderate der Lehrerbildung in den 1990er Jahren und kontrastiert sie mit den um 2000 einsetzenden Initiativen und Trends, lässt sich der Entwicklungssprung der letzten Jahre leicht konkretisieren. Zu Recht wurden in den 1990er Jahren die Diffusität und Beliebigkeit des Lehramts-Curriculums, besonders in den sogenannten Bildungswissenschaften, beklagt, ebenso die Schwäche der Fachdidaktik sowohl institutionell in Bezug auf ihre Stellung und Akzeptanz in den Fakultäten als auch wissenschaftlich wegen der von den Standards moderner Bildungsforschung methodisch nicht selten weit entfernten Forschungsqualität. Mit der praxisfernen Universitätsausbildung ging die stereotyp beklagte fehlende Abstimmung zwischen den verschiedenen Ausbildungsorten und Ausbildungsphasen über die jeweiligen spezifischen Beiträge beim Aufbau professioneller Kompetenzen einher. Darüber hinaus waren die Heterogenität der Organisationsformen der Lehrerbildung im Ländervergleich und die damit verbundenen Mobilitätsschranken nicht zu übersehen. Zu den länderübergreifenden Desideraten zählten dann besonders inhaltliche Ausbildungsstandards, die Stärkung der Professionalisierungsforschung und nicht zuletzt die Sicherung bzw. Stärkung der personellen Ressourcen im Rahmen einer bedarfsorientierten Ausbildungsstrategie. Schließlich war die meist marginale

Position der Lehrerbildung in den Universtäten Grund, eine entschiedene institutionelle Stärkung der Lehrerbildung generell zu fordern.

1.3 Initiativen und Trends seit 2000

Demgegenüber setzte Ende der 1990er Jahre eine neue, von unterschiedlichen Akteuren getragene Dynamik ein, die vielfache positive Trends einleitete. Schon eine kurze Auswahl der entsprechenden Empfehlungen und Maßnahmen dokumentiert die immer intensiveren Bemühungen um neue Entwicklungsperspektiven für die Lehrerbildung und professionelle Standards. Beginnend mit den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz zur Lehrerbildung (vgl. Hochschulrektorenkonferenz, 1998) über die weitreichenden „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ der „Terhart-Kommission“ (vgl. Terhart, 2000) bereitete die gleichsinnig angelegte „Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrerverbände“ über „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen“ (vgl. KMK, 2000), flankiert von den Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur künftigen Struktur der Lehrerbildung (vgl. Wissenschaftsrat, 2001), konkrete Maßnahmen zur Verbesserung und Angleichung der Lehrerbildung zwischen den Bundesländern vor. Sie sind in einem ersten Schritt bisher zusammengefasst in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (vgl. KMK, 2004) und in den „Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken der Lehrerbildung“ (vgl. KMK, 2008).

Die Entwicklung der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen zeigt exemplarisch, wie die Reform – über die Grenzen parteipolitischer Lager hinweg – in enger Zusammenarbeit von Politik, Wissenschaft und Praxis substanziell vorangetrieben werden kann. Die unter dem nüchtern-deskriptiven Titel „Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen“ 2007 veröffentlichten wegweisenden „Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase“, der „Baumert-Kommission“ (vgl. Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007), gingen in wichtigen Aspekten wie der Forderung nach gleichlangen Ausbildungszeiten für alle Lehrämter in das im Mai 2009 verabschiedete neue „Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen“ ein – flankiert von einer wichtigen Änderung des Hochschulgesetzes und ergänzt um die „Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität“ vom Juni 2009 (vgl. Ministerium für Inneres und Kommunales NRW, 2009a, 2009b).