

**Entwicklung und Validierung eines mehrteiligen
Online-Self-Assessments für Lehramtsstudierende zum
Einsatz im Übergang vom Bachelor- zum
Masterstudiengang**

Doris Jäger-Flor

Vom Promotionsausschuss des Fachbereichs Psychologie der
Universität Koblenz-Landau zur Verleihung des akademischen
Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation

Datum der Disputation: 26. März 2012

Vorsitzender des
Promotionsausschusses: Prof. Dr. Manfred Schmitt

Berichterstatter: Prof. Dr. Ingmar Hosenfeld
PD Dr. Gabriele E. Dlugosch

für meine Mama

1	Einleitung.....	1
1.1	Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz.....	4
1.2	Ausblick auf die Kapitel in dieser Arbeit.....	8
2	Self-Assessments und Online-Self-Assessments im Kontext der allgemeinen Berufs- und Studienorientierung sowie für das Lehramtsstudium	13
2.1	Verfahren zur allgemeinen Studienorientierung und Überprüfung der Eignung.....	14
2.2	Besonderheiten von Self-Assessments	16
2.3	Charakteristika von Online-Self-Assessments.....	17
2.4	Erkenntnisgewinn durch Online-Self-Assessments aus der Sicht der Nutzer.....	20
2.4.1	Perspektive der Studienberechtigten bzw. der Studierenden.....	20
2.4.2	Perspektive der Universitäten	21
2.5	Eignungsfeststellungsverfahren für das Lehramtsstudium.....	24
2.6	Darstellung spezifischer Assessment-Verfahren für das Lehramt.....	26
2.7	Das CCT - Career-Counselling for Teachers.....	41
2.8	Zusammenfassung: (Online-)Self-Assessments zur allgemeinen Berufs- und Studienorientierung und für das Lehramt	46
3	Voraussetzungen für Lehrerprofessionalität: Lehrerpersönlichkeit und Lehrerselbstwirksamkeit.....	49
3.1	Lehrerpersönlichkeit.....	49
3.1.1	Lehrerpersönlichkeit im Kontext von CCT.....	49
3.1.2	Allgemeine Positionen zum Begriff der Lehrerpersönlichkeit.....	51
3.1.3	Lehrerpersönlichkeit und die Deklaration des Berufs als Berufung	52
3.1.4	Lehrerpersönlichkeit aus berufsbiografischer Betrachtung	53
3.1.5	Lehrerpersönlichkeit aus dem Blickwinkel genereller Persönlichkeitsmerkmale	54
3.1.6	Lehrerpersönlichkeit aus konstruktivistischer Sicht.....	54
3.1.7	Kognitionen als Bindeglied zwischen Lehrerpersönlichkeit und Lehrerprofessionalität.....	55
3.2	Selbstwirksamkeitserwartungen und Lehrerselbstwirksamkeit.....	57
3.2.1	Definition von Selbstwirksamkeit bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen	58
3.2.2	Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartungen.....	60
3.2.3	Bereichsspezifität: Lehrerselbstwirksamkeit und ihre Messung.....	61
3.2.4	Messung der Lehrerselbstwirksamkeit	61
3.2.5	„Outcome“ der Selbstwirksamkeit	64
3.2.6	Grenzen der Reichweite der Theorie der Selbstwirksamkeit.....	65
3.2.7	Zusammenfassung: Lehrerpersönlichkeit, (Lehrer-) Selbstwirksamkeit und ihr Beitrag zur Professionalisierung	67
4	Lehrerprofessionalität – Modelle zur Professionalisierung zwischen Wissensverwendungs- und Expertiseforschung	71
4.1	Professionalisierung und ihre wissenschaftliche Verortung.....	71
4.2	Synopse von Modellvorstellungen zur Lehrerprofessionalisierung	72
4.3	Lehrerprofessionalisierung im Kontext beruflicher Sozialisation und berufsbiografischer Betrachtungsweise.....	77
4.4	Stufenmodelle der Professionsentwicklung	80
4.5	Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung und im Lehrerberuf.....	81
4.5.1	Theorie vs. Praxis – die historische Entwicklung einer künstlichen Trennung	82
4.5.2	Integration oder Differenzierung?.....	84

4.6	Expertiseforschung und ihr Beitrag zur Klärung der Beziehung zwischen Wissen und Können.....	89
4.6.1	Die Beziehung zwischen Wissen und Können aus der Sicht der Kognitionspsychologie.....	89
4.6.2	Lösungen der Expertiseforschung: Modelle und Ableitungen.....	92
4.6.3	Lehrerexpertise.....	94
4.6.4	Die Entwicklung von Expertise: Stufenmodell von Dreyfus und Dreyfus	96
4.6.5	Identifikation von Expertise und Experten.....	97
4.6.6	Förderung von Expertise	98
4.6.7	Zusammenfassung: Lehrerprofessionalisierung aus dem Blickwinkel der Wissensverwendungs- und Expertiseforschung	102
5	Praxiserfahrungen der Studierenden als Gelegenheiten zur Expertiseentwicklung und Lehrerprofessionalisierung	105
5.1	Praktika unter der Perspektive des integrativen oder des differentiellen Ansatzes zur Professionalisierung.....	107
5.1.1	Studien zum integrativen Ansatz.....	107
5.1.2	Studien zum differentiellen Ansatz.....	112
5.2	Schlussfolgerungen zur Wirkung der Praktika	127
5.2.1	Praktika als Lernort, an dem Theorie und Praxis „zusammenfinden“	128
5.2.2	Praktika als Experimentierfeld zur Anbahnung von Reflexionskompetenz.....	128
5.2.3	Praktika als „Vorgeschmack“ oder Teil der beruflichen Praxis	129
6	Kompetenzen und Standards	131
6.1	Kompetenzen: Kompetenzbegriff und Modelle	131
6.1.2	Definitionen von „Kompetenz“	134
6.1.3	Platzierung der Kompetenzforschung aus internationaler Perspektive	136
6.1.4	Kompetenzen messen und modellieren	137
6.1.5	Zusammenfassung zum Konstrukt „Kompetenzen“	148
6.2	Standards in der Lehrerbildung.....	150
6.2.1	Orientierungen für Standardmodelle	152
6.2.2	Standards für die Lehrerbildung im deutschen Sprachraum: Die Oserschen Standards und die Standards für die Lehrerbildung der KMK	156
6.2.2.1	Standardkonzeption nach Oser	157
6.2.2.2	Terharts Expertise für Standards in der Lehrerbildung.....	159
6.2.2.3	Standards der KMK.....	163
6.2.3	Zur Frage der Notwendigkeit von Standards	167
6.2.4	Kritik an den Standards	170
6.2.5	Zusammenfassung: Entwicklungsaufgaben zur Etablierung von Standards - Standards als opportunities to learn.....	176
7	Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz	181
7.1	Eckpunkte des rheinland-pfälzischen Reformansatzes	181
7.2	Bedeutung und Inhalte der Schulpraktika	192
7.3	Organisation der Praktika.....	194
7.3.1	Inhalte der Orientierenden Praktika.....	196
7.3.2	Inhalte der Vertiefenden Praktika	196
7.4	Einbindung eines online-basierten Assessments zur Begleitung der Entwicklung der Studierenden: CCT und die Tour 3-RLP.....	197
7.4.1	Platzierung des CCT in der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz.....	198
7.4.2	Anforderungen an die Tour 3 RLP als Online-Verfahren	199

8	Voraussetzungen zur Etablierung der Tour 3-RLP	205
8.1	Aus den Zielsetzungen abzuleitende Anforderungen	207
8.1.1	Kompetenzstufenbezogene Aussagen im Hinblick auf die professionelle Entwicklung der Studierenden	208
8.1.2	Ableitung von Cut-Scores.....	212
8.2	Erste Phase der Validierung	217
8.3	Zweite Phase der Validierung	218
8.4	Dritte Phase der Validierung: Studie II.....	218
8.5	Ableitung von Untersuchungshypothesen zum Validierungsprozess.....	219
8.5.1	Ableitung der Hypothesen zum Instrument KIPBI.....	219
8.5.2	Ableitung der Arbeitshypothesen zum Instrument EIPRA	221
9	Validierung des Instruments zur Erfassung des Kompetenzstands (KIPBI).....	223
9.1	Grundlagen zur Erstellung des Instruments KIPBI	223
9.2	Nutzung des Expertenwissens zur Validierung.....	228
9.3	Kriteriumsorientierung: Die Festlegung von Erwartungshorizonten.....	231
9.3.1	Erwartungshorizonte zu verschiedenen Zeitpunkten der Lehrerausbildung	232
9.3.2	Empirische Absicherung der Festlegung der Erwartungshorizonte	235
9.3.3	Spezifische Voraussetzungen zur Durchführung der Pilotuntersuchung.....	236
9.4	Beschreibung der Stichprobe und Abklärung der spezifischen Repräsentativität	239
9.4.1	Aussagen zur spezifischen Repräsentativität	240
9.5	Validierung des Instruments KIPBI: Methoden	242
9.5.1	Ergebnisse der Itemanalyse des Instruments KIPBI.....	242
9.5.2	Überprüfung der faktoriellen Struktur des Instruments KIPBI	245
9.5.2.1	Begründung eines konfirmatorischen Vorgehens.....	245
9.5.2.2	Spezifikation der Modelle zur Analyse einer faktoriellen Struktur.....	247
9.5.2.3	Indizes zur Bestimmung der Modellgüte.....	250
9.5.2.4	Ergebnisse der Modelltestungen für das Instrument KIPBI	251
9.5.3	Reliabilitätsuntersuchung der Skala „Lehrerselbstwirksamkeit“.....	255
9.5.4	Gruppenbezogene Unterschiede im Hinblick auf den Kompetenzstand.....	260
9.5.4.1	Studienort.....	260
9.5.4.2	Praktikumszeitpunkt	261
9.5.4.3	Geschlecht	262
9.5.5	Interpretation des Abstands zum Erwartungshorizont	262
9.5.6	Akzeptanzuntersuchung zum Instrument KIPBI.....	267
9.5.7	Kennwerte zur Interpretation individueller Ergebnisse der Kompetenzstandsmessung.....	270
9.5.7.1	Bestimmung der Cut-Scores zur Feststellung eines Förderbedarfs	274
9.5.7.2	Vorbereitungen zur Gestaltung der Rückmeldungen an Studierende	278
9.5.7.3	Inhaltliche Bestimmung der Kompetenzstufen.....	281
9.5.7.4	Konkretisierung der Rückmeldungen an die Probanden	283
10	Instrument zur Erfassung der Erfahrungen Studierender in Praktika (EIPRA).....	287
10.1	Quantitative Ansätze zur Identifikation prototypischer „kritischer Ereignisse“	288
10.1.1	Methodik zur Erfassung der Erfahrungen Studierender.....	288
10.1.2	Ergebnisse zur Qualität der Erfahrungen Studierender	291
10.1.3	Zusammenhang zwischen Erfahrungsqualität, Kompetenzsstand und Selbstwirksamkeit.....	292

10.2	Zuordnung der Erfahrungen zu Kompetenzbereichen.....	294
10.2.1	Methodik der Zuordnung	294
10.2.2	Kompetenzbereiche und Erfahrungen: Ergebnisse aus Studie II	296
10.3	Qualitative Ansätze zur Klassifikation der Erfahrungen	297
10.3.1	Induktive Kategorienbildung	297
10.3.2	Formulierung prototypischer Erfahrungen.....	300
10.3.3	Zuordnung prototypischer Erfahrungen zu deduktiv festgelegten Kategorien.....	302
10.3.4	Zusammenführung der Zuordnungsschemata zur Itemgenerierung.....	303
10.4	Grenzwerte zur Rückmeldung eines potentiellen Förderbedarfs.....	306
10.4.1	Cut-Scores mit Bezug zu den Kompetenzbereichen	306
10.4.2	Cut-Scores mit Bezug zu den Inhaltsbereichen	308
10.4.3	Bezüge zwischen den Instrumenten KIPBI und EIPRA	309
10.5	Die Rolle der „Fremdbewertung“ als zusätzliche Option im Self-Assessment der Tour 3-RLP	310
10.6	Ergebnisse zur Entwicklung des Instruments EIPRA und der daraus getroffenen Ableitungen zur Konstruktion der Tour 3-RLP.....	312
11	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	313
11.1	Klärung der Hypothesen zum Instrument KIPBI	314
11.2	Klärung der Hypothesen zum Instrument EIPRA	320
11.3	Diskussion der Ergebnisse aus inhaltlicher und methodischer Sicht	322
11.3.1	Diskussion zum Instrument KIPBI.....	323
11.3.2	Diskussion zum Instrument EIPRA	326
11.3.3	Diskussion zur Verwendung des Instruments zur Erfassung der Lehrerelbstwirksamkeit.....	327
12	Ausblick.....	329
	Literaturverzeichnis	334
	Zusammenfassung.....	359
	Anhang	361

1 Einleitung

Im Spiegel wirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Veränderungen erweisen sich Bildung und Qualifikation von Arbeitnehmern¹ als entscheidende Faktoren, um im Kontext der Globalisierung wettbewerbsfähig zu sein. Diese Argumentation ist nicht neu. Bemerkenswert ist jedoch, dass andere Staaten ihre Bildungssysteme wirkungsvoller gestalten, als dies in Deutschland der Fall zu sein scheint, und so den Anforderungen besser entsprechen können. Die Bildungsproduktivität der Länder lässt sich unter anderem an ihrer relativen Position im Hinblick auf die OECD-Indikatoren feststellen. Verglichen wird hierbei z.B. auch der Anteil der Hochschulabsolventen. Hier liegt Deutschland aktuell mit 29% auf Rang 23 und damit annähernd 10% unter dem Durchschnitt der 27 OECD-Länder (OECD 2011, S. 74).

Dieses reine Zahlenbeispiel deutet darauf hin, dass die Bemühungen, auf bundesdeutscher Ebene eine Verbesserung des Bildungssystems zu erzielen, zwar eine Wirkung zeigen (auch in Deutschland hat sich die Zahl der Personen mit Hochschulabschluss seit dem Jahr 1995 verdoppelt), dass jedoch im internationalen Vergleich der Abstand zu den anderen OECD-Staaten dennoch zunehmend größer wird, der OECD-Durchschnitt liegt hier bei einem Anteil von 38%².

An welcher Stelle aber ist am sinnvollsten anzusetzen, um das deutsche Bildungssystem nachhaltig zu stärken? Welche institutionellen und personellen Ebenen sind hierbei besonders zu berücksichtigen? Ist ein Ansetzen an der schulischen Ausbildung der Kinder und Jugendlichen der Weg, der am sichersten ans Ziel führt? Mit der Einführung von Standards für die Schülerleistung (vgl. Klieme, Avenarius, Döbrich, Blum, Prenzel, Reiss et al. 2003) ist bereits ein Akzent im System der Grundbildung gesetzt worden. Den Lehrenden fällt eine besondere Rolle im Hinblick auf die bildungspolitisch zu leistende Basisarbeit zu, und es ist nicht schwer, die bereits von Galuzzo und Craig (1990) benannte Bedingungskette vom Lehrerengagement zur Schülerleistung vor allem auch an der Leistung der Lehrkräfte und an der Qualität *ihrer* Ausbildung festzumachen. Dass dieser Zusammenhang zwar ursächlich aber nicht unilateral ist (vgl. Casale, Röhner, Schaarschuch & Sünker 2010, S. 44), wird realisiert, denn die Stärke des „Effekts“ einer Lehrkraft auf die Schülerleistung lässt sich aufgrund der Vielzahl sonstiger Wirkfaktoren schwer separieren (vgl. Hattie 2003; Helmke & Schrader 2006). Dennoch ist es naheliegend, die Ausbildung der Lehrkräfte in den Blick zu nehmen, was auch dem bildungspolitischen Mainstream entspricht (Neumann 2010): Nach Standards für die Schüler sind es nun die Standards für die Lehrerausbildung, die mehr und eine qualitativ bessere Bildung absichern helfen sollen (KMK 2004, 2008; Terhart 2002, 2005a).

Dabei ist die Lehrerausbildung nicht erst seit der Ausrichtung des Hochschulwesens im europäischen Raum auf Bachelor- und Masterstrukturen und damit seit dem letzten Jahrzehnt ein Thema. Bauer, Drechsel, Retelsdorf, Sporer, Rösler, Prenzel et al. (2010) weisen darauf hin, dass durch die KMK bereits Mitte der 90-er Jahre ein sehr deutlicher Bedarf an Veränderungen im Hinblick auf die Lehrerausbildung formuliert wurde, der durch die bolognabedingten Umstrukturierungen und die eher schwachen Ergebnisse deutscher Schüler in Schulleistungsstudien wie TIMSS und PISA noch forciert wurde. Die „Baustelle Lehrerbildung“ erweist sich als Dauerbaustelle, wenn man bedenkt, dass die Suche nach Determinanten der Lehrerexpertise eine lange Geschichte hat und zur Klärung der wesentlichen Voraussetzungen unterschiedliche person- und kontextorientierte Ansätze diskutiert wurden (Bromme 1992; Mayr 2011).

¹ Innerhalb dieser Dissertationsschrift wird das generische Maskulinum verwendet, das Personen beider Geschlechter einbezieht.

² Das Bezugsjahr dieser Angaben im OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick“ (2011) ist das Jahr 2009.

In der Bundesrepublik Deutschland hat sich die Neustrukturierung der Lehrerausbildung nicht in einheitlicher Form vollzogen. Grund hierfür ist der Bildungsföderalismus, der es jedem Bundesland erlaubt, die Ausgestaltung der Rahmenvorgaben in einer je eigenen Art und Weise voranzutreiben. So wurden – nach dem Start des Reformprozesses im Jahr 1999 bis zu dessen anvisiertem Abschluss 2010 – in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Wege beschritten, die Lehrerbildung zu verbessern. Liegt in der Pluralität der verschiedenen Entwürfe eine Chance oder eine Gefahr?

Letzteres attestiert Keuffer (2010, S. 55), wenn er einen „Flickenteppich divergenter Modelle“ (der Lehrerbildung, Anm. d. Verf.) wahrnimmt, und befürchtet, dass ein Ende des Reformprozesses auf dieser Grundlage und unter der verwendeten Methodik nicht erreichbar ist. Statt einer erhöhten Transparenz scheint eine stärkere Diversifizierung die Folge zu sein. Damit sind die mit der Reform verbundenen Ziele nicht näher, sondern eher in die Ferne gerückt. Bauer et al. (2010) betrachten diese Ausdifferenzierung in verschiedene Modelle dann nicht als fehlgeleitet, solange versucht wird, das jeweils Gute der unterschiedlichen Ansätze zu identifizieren: In der von den Autoren referierten Studie *PaLea* (Panel zum Lehramtsstudium) wird daher die Entwicklung der Lehramtsstudierenden unter den jeweiligen bundeslandspezifischen Ausbildungsbedingungen eingehend betrachtet. Dass dabei nicht nur der *Output* (in diesem Fall die Lehrkräfte und die Qualität ihrer Ausbildung) bzw. das *Outcome* (die Schülerleistung), sondern auch der *Throughput* zu analysieren und zu bewerten ist, wird von einigen Forschern angemahnt (Beck 2006; Darling-Hammond 2002; Terhart 2007).

Mit dem Vorgenannten (Standards und „Throughput“) sind zwei wesentliche Komponenten einer Veränderung thematisiert: die Einführung der Bildungsstandards, die helfen können, die Wirkung von Bildungsprozessen zu strukturieren und zu „messen“ (Cochran-Smith 2005b), andererseits aber die genaue Betrachtung der Binnenprozesse auf der Ebene der Lernenden (Studierende) und des Systems, in dem das Lernen stattfindet (Universitäten, Studienseminare, Schulen).

Den Standards wird ein großes Potential beigemessen. Es scheint, als ließen sich damit Voraussetzung und Zielorientierung für die Kompetenzentwicklung Studierender, aber auch von Absolventen besser inhaltlich fassen und möglicherweise auch evaluieren. Dies setzt voraus, dass die bildungswissenschaftlichen Standards sich als griffig genug erweisen, dies zu leisten. Reiber (2007) verweist auf die Pioniere der Standarddiskussion und hebt die Bedeutung von Standards hervor. Sie sieht Osers Standards (1997a, b), Terharts vorbereitende Expertise zur Implementation (Terhart 2002) der Standards der KMK (Kultusministerkonferenz 2004a) sowie diese selbst als richtungsgebend auch zur Überprüfung der Wirkung (Evaluation) der Lehrerbildung (vgl. Reiber 2007, S. 170). Auf der anderen Seite bestehen Zweifel, ob die Standards als Allheilmittel gelten können und ob sie im Hinblick auf die Lehrerbildung als die entscheidende Wende und „der große Wurf“ zu betrachten sind (vgl. Reh 2005, S. 264).

Betrachtet man die Lehrerbildung, so ist vor allem hervorzuheben, dass diese im Kontext eines lebenslangen Lernprozesses gesehen werden muss und – so formulieren es Bellenberg und Reintjes (2010, S. 9) – nicht mit dem Studienabschluss oder aber dem Vorbereitungsdienst endet. Zudem resultiere praktisches Lehrerkönnen aus einem *langfristigen Reflexionsprozess*, der nicht automatisch stattfindet und daher einer professionellen Anleitung bedürfe (Bromme & Haag 2004, S. 811). Ziel ist die Ausbildung einer beruflichen Expertise, die sich nach Auffassung verschiedener Autoren erst im weiteren Verlauf der beruflichen Tätigkeit ausbilde (Blömeke 2008; Keller-Schneider 2010; Lopez 1995; Turner 1995;). Die bloße Anzahl der im Beruf verbrachten Jahre alleine sichert hierbei noch keine Könnerschaft (Bromme & Haag 2008; Hascher 2005).

Standards für die Lehrerbildung stehen in einer engen Beziehung zu dem Begriff der „Kompetenzen“. In den KMK-Standards (für die Bildungswissenschaften) werden konkrete Kompetenzbereiche benannt (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren) und in elf Kompetenzfelder gegliedert, die

sich schließlich in die einzelnen „Standards“ ausdifferenzieren (vgl. KMK 2004). Es wird davon ausgegangen, dass Studierende sich diese Kompetenzen angeeignen können. Kompetenzen kann man also „erwerben“. Dass gerade dieser Aspekt der „Lernbarkeit“ – als besonderes Merkmal von Kompetenzen allgemein und somit auch von Lehrerkompetenzen – einen kritischen Aspekt in der Lehrerbildungsdebatte und eine Fortsetzung des historischen Diskurses zu Aspekten der Eignung aufgrund einer anzunehmenden „Lehrerpersönlichkeit“ darstellt, soll an dieser Stelle kurz erwähnt werden (vgl. Mayr 2010, 2011; Mayr & Neuweg 2006; Neuweg 2008).

Dass der Umgang mit Standards für die Lehrerbildung zudem selbst einer genaueren Betrachtung bedarf, zeigt sich bei der praktischen Anwendung. Denn es besteht die Notwendigkeit, die in den Standards formulierten und weitgehend auf die *Kenntnis* pädagogischer Kompetenzen (= Wissen, dass) abgestellten Beschreibungen auf *prozedurales Wissen und Können* (= Wissen, wie) herunterzubrechen und sie somit inhaltlich bzw. konkretisiert an einer entsprechenden Handlung zu operationalisieren. Eine Kompetenz selbst lässt sich nicht feststellen, sie manifestiert sich in ihrer Umsetzung in Lehrerhandeln, in der Performanz.

Grundsätzlich ist jedoch zunächst die Frage zu klären, an welcher Stelle der Aus- und Weiterbildung Lehrkräfte ihr zur Ausübung des Berufs notwendiges Wissen und Können erwerben. Zudem ist zu bestimmen, *wie* dieser Erwerb von Handlungswissen vonstatten geht. Hierzu existieren verschiedene Modellvorstellungen zur Expertise- und Kompetenzentwicklung im Lehrberuf: Sie sind verortet zwischen allgemeinpädagogischem und fachlichem, curricularem und didaktischem Wissen, beziehen die Psychologie des „Lerners“ und den Kontext, in dem sich das Lehren und Lernen vollziehen, mit ein (Baumert & Kunter 2006; Shulman 1986, 1987). Sie zeichnen sich durch die Ausbildung von impliziten Wissens- und Handlungsstrukturen aus, die sich von bloßer Routine deutlich unterscheiden (Bromme 1992; Perrig 2006; Stern 2005). Und sie beschreiben, wie Lehrende mit sehr heterogenen und damit einzigartigen Lehr-Lernsituationen im schulischen Kontext adäquat umgehen können. Das hierzu notwendige Professionswissen bildet dabei neben dem Wissenschaftswissen (Theoriewissen) und dem Handlungswissen eine eigene „Wissensart“ (vgl. Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992, zitiert nach Büscher 2004, S. 17) und wird nicht allein durch die Vermittlung von Theorie generiert, sondern aus deren Verbindung mit der Praxis und der Aufarbeitung der daraus resultierenden Erkenntnisse durch eine *systematische Reflexion* (Neuweg 2008).

Es steht außer Frage, dass es die Qualität dieses Professionswissens ist, welche eine Lehrkraft später als gut oder als exzellent auszeichnet. Wie, ob und wenn ja in welcher Phase der Ausbildung es in welcher Tiefe angebahnt werden kann, darüber besteht keine Einigkeit, was sich auch in unterschiedlichen wissenschaftlichen Positionen zur Bedeutung der Praxisphasen innerhalb der Ausbildung niederschlägt. Hier reicht das Spektrum von der Integrierbarkeit von Praxis zur Anbahnung von Handlungswissen bereits im Studium bis hin zu der Überzeugung, dass berufliche Expertise erst im Beruf selbst entstehen kann und alle Versuche, diese vorher zu begründen, zum Scheitern verurteilt sind. Mulder und Gruber (2011) sehen daher die Position einer „guten Lehrperson“ zwischen den drei Forschungsrichtungen der Professions-, Expertise- und Kompetenzforschung verortet.

In den Reformansätzen der Lehrerbildung in Deutschland wird vor allem der Integrierbarkeit der Praxiserfahrungen durch die Einbindung von schulpraktischen Studien in die Zeit der Ausbildung Rechnung getragen, an die im Referendariat direkt angeschlossen werden kann. Die Praktika bilden daher neben dem Vorbereitungsdienst bereits einen „vorgezogenen“ Lernort und rücken damit in ihrer Bedeutung für die Professionalisierung auch in den Fokus der reformierten Lehrerbildung. Einer dieser Ansätze wird derzeit in Rheinland-Pfalz umgesetzt und bildet den Hintergrund der in dieser Schrift vorgestellten Erarbeitung.

1.1 Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz

Rheinland-Pfalz ist mit seiner Neukonzeption der Lehrerbildung den Weg einer *Throughputorientierung* gegangen, hierbei kommt den Praxisphasen der universitären Lehrerbildung eine bedeutende Rolle zu.

Kennzeichen der Reform sind (vgl. Saterdag 2008):

- die stärkere Verzahnung der universitären und der berufspraktischen Ausbildung sowie
- eine stringenteren Ausrichtung an den für den Bereich der Bildungswissenschaften von der KMK etablierten Standards für die Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz 2004).

Vor allem durch die *bessere Verzahnung* der berufspraktischen und der theoretischen Ausbildung wird der bereits genannten Forderung nach einem Reflexionsprozess und damit der Ausbildung einer Reflexionsfähigkeit entsprochen. Diese sind innerhalb der Ausbildung anzubahnen und auch danach weiter zu verfolgen, denn am Ende der Ausbildung fände man allenfalls „kompetente Berufseinsteiger“, die in die Praxis entlassen werden und die der weiteren Anleitung zum Kompetenzaufbau bedürfen (Blömeke 2002).

Es muss also darum gehen, die Reflexionsfähigkeit systematisch und zugleich strukturiert über die verschiedenen Abschnitte des Studiums und des Referendariats anzulegen. Sinnvoll erscheint, *bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung viel Gewicht auf eine professionell angeleitete Reflexion* zu legen, um aus den von den Studierenden am Anfang des Studiums eingebrachten Alltagstheorien des pädagogischen Handelns (Hedtke 2007) professionelles und an Theorie und Praxis orientiertes Wissen und Können zu generieren.

Wo und wie soll dieses Prinzip der Reflexion konkretisiert werden? An den Schnittstellen der berufsbioграфischen Entwicklung von Lehrkräften lassen sich sensible Phasen benennen. Vor dem Beginn eines Lehramtsstudiums und an dessen Anfang z.B. mag es sinnvoll erscheinen, sich der Frage der Passung zu widmen: Sind Studieninteressierte in besonderer Weise für ein Lehramtsstudium geeignet, weisen sie die dafür notwendigen Voraussetzungen auf, und wie sind diese inhaltlich zu beschreiben?

Eine Reihe von Inventaren und Instrumenten zur Feststellung der „Tauglichkeit“ für den Lehrberuf zielt darauf ab, diejenigen unter den Studierwilligen oder jungen Studierenden zu identifizieren, die sich für die Tätigkeit als Lehrkraft in besonderer Weise eignen. Hierbei wird nicht nur darauf abgezielt, die Ungeeigneten fernzuhalten, sondern vor allem die potentiell Geeigneten zu identifizieren. Die Befürchtung, dass durch ein solches Verfahren die Menge der infrage kommenden zukünftigen Lehrkräfte reduziert wird, lässt sich damit nicht aufrechterhalten (vgl. Terhart 2010, S. 15).

Die Identifikation Geeigneter wird auf unterschiedlichen Wegen realisiert. Zum einen werden Verfahren eingesetzt, welche die Anforderungen des Lehrberufs thematisieren und sich auch auf die damit verbundenen Belastungen beziehen (vgl. z.B. Herlt & Schaarschmidt 2007; Rauin, Kohler & Becker 1994; Schaarschmidt 2007). Andere Methoden setzen auf die Heranführung der angehenden Lehramtsstudierenden an die Anforderungen des Lehrberufs im Rahmen von vor Ort an den Universitäten stattfindenden Assessment-Centern oder aber Development-Centern (Günther & Kammerl 2008; Weyand 2007, 2008, 2010). Eine weitere Möglichkeit besteht darin, Personen über ein Online-Self-Assessment an die Besonderheiten des Lehrberufs heranzuführen und ihnen so einen Einblick in dessen Vielfalt und die notwendige kognitive und motivationale Ausstattung (im Hinblick auf die Vorerfahrungen, die Interessen und die persönliche Eignung) zu ermöglichen (vgl. Nieskens 2002, 2009a; Nieskens & Hanfstingl 2008; Sieland & Nieskens 2001).

Die genannten Verfahren besitzen eine gemeinsame Schnittmenge, sie besteht in ihrer Spezifität für die Eingangsphase der Lehrerausbildung. Ziel ist hier die *Identifikation der Geeigneten oder aber die Selbstselektion*. Man nimmt an, dass mit dem Durchlaufen solcher Verfahren für die Studierenden in spe bzw. die Studienanfänger über die Anregung eines strukturierten Reflexionsprozesses eine Grundlage zu einer fundierten Entscheidung für oder gegen den angestrebten Beruf als Lehrkraft geschaffen wird.

Zur Beschreibung der *Entwicklung der Studierenden in späteren Studienphasen* greifen solche „eignungsbetonten“ oder auf Faktoren der Persönlichkeit beruhende Ansätze zu kurz, denn sie entsprechen nicht dem wissenschaftlichen „state of the art“ einer Kompetenz-, Output- und Standardorientierung und besitzen als „Eingangsassessments“ zudem eine nur begrenzte prognostische Reichweite für den Studienerfolg, weniger aber für die spätere Ausübung des Lehrberufs (vgl. hierzu Mägdefrau 2008).

Selbst wenn die Frage der Eignung auch in späteren Phasen der Ausbildung an der Universität und im Vorbereitungsdienst immer wieder berührt wird, so werden doch mit zunehmender Dauer des Lehramtsstudiums die Studierenden dahingehend zu beraten sein, wie sie die Kompetenzen aufbauen können, die sie als Lehrkraft benötigen. Zusätzlich müssen sie lernen, ihre *Kompetenzen selbst zu evaluieren, zu sichern und systematisch zu erweitern*. Dass diese Sichtweise davon ausgeht, dass Kompetenzen angeeignet werden können, wurde bereits beschrieben. Dies ist Ziel der universitären Ausbildung, der schulischen Praktika und der darauf aufbauenden weiteren berufspraktischen Ausbildung. Terhart (2005a, S. 275) umschreibt dies mit dem Terminus Technikus des „kumulativen Kompetenzaufbaus“: „*Professionelle Kompetenz im Lehrerberuf entwickelt sich über verschiedene Stadien und entfaltet sich vollständig erst innerhalb des beruflichen Erfahrungsfeldes selbst*“ (Kultusministerkonferenz 2004a, S. 4). Wenn im Zuge dessen eine frühzeitige Verzahnung der beiden in der zweigliedrigen Lehrerausbildung separat angelegten Standardkonzepte (für die theoretischen und die praktischen Ausbildungsabschnitte) möglich werden soll, muss dies bereits in der Phase des Studiums grundgelegt werden. Das kumulative Moment des Kompetenzaufbaus lässt sich erstmals am Ende der Bachelorphase konkret angehen, denn dieser Zeitpunkt stellt eine Weiche im Hinblick auf die weitere Entwicklung der zukünftigen Lehrkräfte dar: Das prinzipiell auf Polyvalenz ausgerichtete Lehramtsstudium ermöglicht Studierenden nach dem Bachelor das Einschlagen alternativer Ausbildungswege, indem z.B. das studierte Fach nicht im Sinne des später auszuübenden Lehramts, sondern als fachwissenschaftliches Studium weitergeführt wird, oder aber die Fortführung der Ausbildung mit dem Ziel des Lehrberufs.

Der sich in den aufeinander folgenden Phasen der Lehrerausbildung (Studienbeginn, Bachelor- und Masterphase, zweite Phase der Lehrerausbildung im Referendariat, Berufsteinstieg) manifestierende Kompetenzaufbau sollte in diesen einzelnen Etappen thematisiert werden. Zur Mitte des ersten Ausbildungsabschnitts (bis zum Abschluss der Bachelorphase) verfügen die Studierenden durch die Praktika zumindest ausschnittsweise über eine Einsicht in die berufliche Realität als Lehrkraft. Für die Studierenden wird es im Laufe der Ausbildung zunehmend wichtiger, die eigene Kompetenzentwicklung auf dem Hintergrund dieser individuellen Praxiserfahrungen zu reflektieren und festzustellen, ob und an welchen Punkten eine Unterstützung notwendig ist, um weiter voranzukommen. Hierbei spielt der gegenseitige Bezug der im Studium vermittelten theoretischen Grundlagen und der praktischen Erfahrungen eine große Rolle.

Eine solche gezielte *Unterstützung der angehenden Lehrkräfte* kann als Förderkonzept charakterisiert werden, mit dem Ziel der Unterstützung einer professionellen Reflexion. Gerade auch der Einbezug der eigenen (Praxis-)Erfahrungen bildet neben dem theoretischen Input des am Lernort Universität vermittelten Wissens eine wichtige Quelle zur Entwicklung von Professionalität (vgl. Bosse & Messner

2008; Hascher 2006; Schilling 2009). Hierzu leisten die Praxiserfahrungen nur dann einen Beitrag, wenn sie in einem – möglichst angeleiteten – Reflexionsprozess „on the job“ begleitet und durchgearbeitet werden (vgl. auch Schön 1983). Hierbei werden die von den Studierenden in schulischen und unterrichtlichen Situationen gewonnenen Erkenntnisse mit dem entsprechenden theoretischen Wissen kontextualisiert.

Sollten Studierende im Hinblick auf ihre Kompetenzen auf persönliche oder aber fachliche Defizite stoßen, dann benötigen sie eine gezielte Beratung. Dies sollte in erster Linie durch Personen erfolgen, die in die Lehrer(aus)bildung eingebunden sind. Nicht immer jedoch ist dieser direkte Weg für die Studierenden der Weg der ersten Wahl. Sich mit der eigenen beruflichen Entwicklung zunächst auf virtuellem Weg auseinanderzusetzen, kann ebenso eine richtige Entscheidung sein: Ein Online-Self-Assessment, das auf die für das Bachelorstudium typischen Kompetenzerfahrungen zugeschnitten ist, bildet für die Studierenden als niederschwelliges Angebot die Möglichkeit zur Überprüfung der eigenen Kompetenzentwicklung. Zudem kann durch ein derartiges Vorgehen ein anschließendes Beratungsgespräch mit den Lehrerbildnern gezielt und unter Nutzung einer gemeinsamen und auf das Praktikum zugeschnittenen Diktion vorbereitet werden.

Ein solches Online-Self-Assessment wird sich unter anderem an denjenigen Feldern zu orientieren haben, die durch die bildungswissenschaftlich orientierten KMK-Standards definiert werden, welche die inhaltliche Klammer über die fachwissenschaftlichen Standards (vgl. KMK 2008) und zugeordneten Kompetenzen darstellen. Diese bildungswissenschaftlichen Standards bilden jedoch keine auf empirischem Weg gewonnene Basis für die zu entwickelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrenden (vgl. hierzu auch Baumert & Kunter 2006, S. 469; Kuhlee & van Buer 2009, S. 494). Sie sind vielmehr als eine auf kommunikativem Wege und in gemeinsamer Diskussion von Verantwortlichen der Lehrerbildung sowie Vertretern der Kultusministerien gewonnene Explikation dessen zu verstehen, was von Lehrenden professionell zu erfüllen ist, damit Schüler bestmöglich hiervon profitieren. Entsprechend zeichnen sie sich durch einen hohen Abstraktionsgrad aus. Um jedoch eine ökologische Validität zu gewährleisten, sollte ein Online-Self-Assessment auf die konkreten Zielsetzungen des Praktikums sowie seine typischen Situationen bezogen sein. Insbesondere werden hierbei die praktikumsspezifischen Kompetenzbereiche zu fokussieren sein. Sie bilden die Matrix zur Formulierung und Operationalisierung der in diesem Kontext relevanten Inhalte.

Die Situation des Praktikums selbst ist nicht nur durch das Agieren der Praktikanten im schulisch-unterrichtlichen Umfeld geprägt, sondern erfährt durch die Beteiligung der Lehrenden und durch eine entsprechende strukturgebende Vorbereitung der Praktikumsituation die Wertigkeit einer Lernumgebung im Sinne einer „opportunity to learn“ (Darling-Hammond 2002b, Terhart 2007a).

Neben der adäquaten Platzierung im Ausbildungsverlauf ist es für ein Online-Self-Assessment entscheidend, dass es eine Konkretisierung der aus einer Kompetenzstandserhebung resultierenden Rückmeldungen und Handlungsempfehlungen ermöglicht. Dies kann realisiert werden, indem die individuell erreichte Kompetenzstufe nicht lediglich benannt, sondern inhaltlich ausgefüllt wird.

Ein Instrumentarium, das auf die landesspezifischen Besonderheiten der Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz explizit eingeht, kann anhand anderer praktizierter Ansätze und vorliegender (o.g.) Verfahren nicht realisiert werden. Der Einsatz dieser bereits in anderen empirischen Untersuchungen entwickelten und an den Oserschen bzw. den KMK-Standards orientierten Fragebögen (z.B. Baer, Dörr, Fraefel, Kocher, Küster, Larcher et al. 2006, 2007; Gehrman 2007; Gröschner 2008; Gröschner & Nicklaussen 2008; Mayr 2007a; Rauin 2007; Schulte 2008) ist im Kontext des rheinland-pfälzischen

Reformmodells deswegen nicht indiziert, da auf die landesspezifischen Desiderata nicht eingegangen wird (vgl. Seite 4).

Ein Instrumentarium, das diesen besonderen Voraussetzungen gerecht werden soll, muss sowohl die Vorgaben der KMK im Hinblick auf die Bildungswissenschaftlichen Standards als auch die Spezifika berücksichtigen, die hinsichtlich der Durchführung und der Organisation der vier das Lehramtsstudium in Rheinland-Pfalz begleitenden Praktika bestehen³. Gegen Ende des Bachelorstudiums verfügen die Studierenden über Erfahrungen aus insgesamt drei Praktika. Diese sind in ihrer Ausgestaltung phasenspezifisch aufgebaut und zielen in den Orientierenden Praktika auf die Einblicknahme und Kenntnis der Bedingungen vor Ort in der Schule sowie die Anbahnung der Fähigkeit zur Analyse von Lehr- und Lernprozessen und zur Reflexion der persönlichen Eignung. Die eigentliche und in der Neukonzeption der rheinland-pfälzischen Lehrerbildung verfolgte frühe Verzahnung von universitärer und berufspraktischer Ausbildung wird vor allem in den *Vertiefenden Praktika* umgesetzt, in denen die Betreuung der Studierenden durch Vertreter der Studienseminare (Fachleiter) erfolgt.

Im Unterschied zu den Orientierenden Praktika zielen die Vertiefenden Praktika noch wesentlich deutlicher auf die „Anbahnung und Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen“ ab (vgl. MBWWK 2011b, S. 9). Sie werden realisiert durch Hospitationen der Praktikanten im Unterricht der Fachleiter, die konkrete Planung und Durchführung von eigenem Unterricht sowie die Analyse von fachdidaktischen Planungen, Reflexion des gehaltenen Unterrichts und die Teilnahme am Qualitätsprogramm der Einsatzschule.

Ein Hauptgewicht der Aktivitäten der Praktikanten liegt hier *auf der Reflexion der eigenen Professionalisierung, die auf dem Hintergrund der im Vertiefenden Praktikum möglichen und erwartbaren Erfahrungen und Inhalte zu interpretieren ist.*

Hieraus leitet sich die Aufgabenstellung dieser Arbeit ab. Ihr Ziel ist die

Entwicklung und Validierung eines mehrteiligen Online-Self-Assessments für Lehramtsstudierende zum Einsatz im Übergang vom Bachelor- zum Masterstudiengang.

Die Validität des auf die Kompetenzfeststellung und die Aufarbeitung der Praxiserfahrungen abzielenden Instruments muss insbesondere die Konstellationen berücksichtigen, in denen das Praktikum erbracht wird. Von Bedeutung für die Qualität des Instruments ist einerseits dessen inhaltliche Validität (Misst es den Kompetenzstand von Studierenden nach dem Vertiefenden Praktikum?). Andererseits ist es wünschenswert, dass es eine kriteriumsbezogene Aussage bezüglich der Ausprägung des Kompetenzstands erlaubt (Haben die Studierenden im Hinblick auf ihre Kompetenzen einen Entwicklungsstand erreicht, der angemessen ist?) und zusätzlich Anregungen zur Aufarbeitung der konkreten Praktikumserfahrungen bietet.

Ein Online-Assessment, das die oben genannten Zielsetzungen (Unterstützung des Kompetenzaufbaus der Studierenden, Förderung der Reflexionskompetenz) verwirklicht, stellt einen Beitrag zum Qualitätsmanagement in der Lehrerbildung dar und ist geeignet, im Kontext mit weiteren die Lehrerausbildung betreffenden Maßnahmen ein Monitoring der Kompetenzentwicklung der Studierenden zu unterstützen.

³ Das Konzept zur Durchführung der Praktika wurde bei der Umsetzung der Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz mehrfach umgestaltet, die hier genannte Variante der Implementation von Praxisphasen stellt die ab dem Studienjahr 2011 gültige dar.

1.2 Ausblick auf die Kapitel in dieser Arbeit

In den folgenden Abschnitten wird auf die Gliederung dieser Arbeit eingegangen. In Abbildung 1 wird der Duktus der Herleitung des theoretischen Hintergrundes veranschaulicht. Es wird ein zirkuläres Konzept der Theorieführung verfolgt, das mit dem Thema Online-Self-Assessments zur Berufs- und Studienorientierung im Lehramt begonnen wird (Kapitel 2). Dieses wird in den nachfolgenden Kapiteln 3, 4 und 5 kontextualisiert. In Kapitel 6 werden Modelle zur Messung von Kompetenzen vor- und deren Bezug zu Standards dargestellt. In der Analyse des Reformkonzepts der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz schließlich wird die Entwicklung eines eigenen Instrumentariums zur Kompetenzerfassung und Erfahrungsverarbeitung verankert (Kapitel 7). Damit wird inhaltlich wieder an das zweite Kapitel angeschlossen.

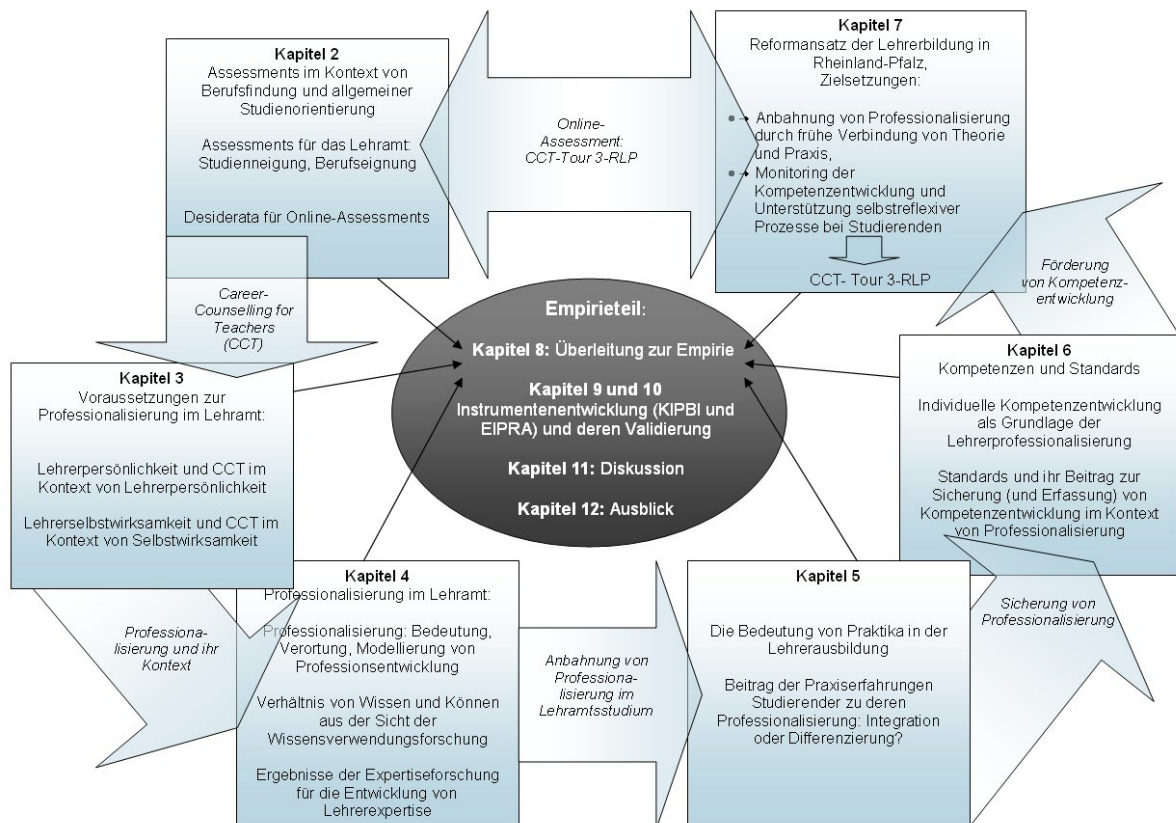


Abbildung 1: Darstellung der Abfolge der Kapitel zur Herleitung des theoretischen Rahmens der Arbeit.

Im Folgenden werden die einzelnen Abschnitte skizziert:

Nach der Einleitung (Kapitel 1) folgt im **zweiten Kapitel** eine Beschreibung von Verfahren zur Unterstützung Studierwilliger mit Blick auf die *Studienorientierung* und *Studieneignung*. Es wird geklärt, welche Funktion und welchen Wirkungsradius so genannte Online-Self-Assessments besitzen und es werden Desiderata dargelegt, die zu ihrer Entwicklung und Einbindung in ein umfassendes Beratungskonzept für Studierende bedeutsam sind.

Danach wird auf Assessments für das Lehramt eingegangen und die unterschiedlichen Aspekte ihres Einsatzes beschrieben: Hierbei geht es um die Eignung für das Lehramtsstudium und den Beruf als Lehrkraft; einen weiteren Schwerpunkt bildet der Nutzen solcher Verfahren bei der Abklärung von Sachverhalten, die für die Tätigkeit als Lehrkraft relevant sind (z.B. der Umgang mit beruflichen Belastungen).

Diese Dokumentation der Verfahren mündet in die Darstellung des *Career-Counselling for Teachers* (CCT), einem umfassenden Internetangebot für Studieninteressierte, angehende und bereits tätige

Lehrkräfte. In ihm kommen Instrumente zur Anwendung, die das Interesse am und die Eignung für das (Studium im) Lehramt thematisieren.

Das CCT und dessen Ausrichtung an für die Ausübung des Berufs als Lehrkraft spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen und Interessenlagen bildet eine inhaltliche Brücke zum **dritten Kapitel**. In ihm stehen die *Voraussetzungen zur Professionalisierung* im Mittelpunkt. Hierbei wird nicht eine umfassende Darstellung aller in diesem Zusammenhang relevanten Aspekte angestrebt, sondern bewusst auf die beiden Konstrukte *Lehrerpersönlichkeit* und *Lehrerelbstwirksamkeit* eingegangen. Beide Aspekte sind Bestandteile eines weiteren Bezugsrahmens für die Lehrerprofessionalisierung, der von intrinsischen Aspekten, wie den motivationalen, emotionalen, volitionalen und kognitiven Bestimmungsstücken, ausgeht. CCT beinhaltet hier, ausgehend von der Fünf-Faktoren-Theorie der Persönlichkeit von Costa & McCrae (1985, 1992), Instrumente zur Feststellung der Eignung und Interessen.

Selbstwirksamkeitserwartungen werden häufig synonym als Kompetenzerwartungen (vgl. Schmitz 2000) bezeichnet und bilden ein Anschlusskonzept für die Ziele, welche die zu entwickelnde **CCT-Tour 3-RLP** verfolgt, und auf die im klassischen CCT nicht explizit eingegangen wird: Die *Kompetenzentwicklung und die Erfahrungsverarbeitung* der Studierenden. Die Lehrerelbstwirksamkeit und die Fähigkeit zur Selbstreflexion sollen durch das Kompetenzmonitoring der Tour 3-RLP unterstützt werden.

Nachdem diese beiden für die Etablierung des Instrumentariums und im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrkräften wichtigen Konzepte erläutert wurden, geht es im **vierten Kapitel** um eine weitere Präzisierung der Lehrerprofessionalisierung. Hierbei wird nicht nur auf Aspekte ihrer *Modellierung* eingegangen, sondern auch die Frage gestellt, in welchem größeren wissenschaftstheoretischen Kontext sie empirisch erschlossen werden kann. Es werden Positionen der *Wissensverwendungsforschung* eingebracht und diskutiert, ob und wenn ja wie die Anbahnung von Handlungs- bzw. Professionswissen bereits im Lehramtsstudium erfolgen kann. Der Bezug des in der theoretischen Ausbildung an der Universität grundgelegten Wissens zu dem in der beruflichen Praxis erfahrbaren Anwendungswissen (Können) wird analysiert und mit verschiedenen Ansätzen der Wissensverwendungsforschung erklärt. Dabei wird ausführlich auf die Positionen der Differenz- und der Integrationshypothese eingegangen. Die Verbindung von theoretischem Wissen und praktischem Können sowie eine genaue Betrachtung der Entstehung von *Lehrerexpertise* ist ein weiterer Teil dieses Kapitels zur Professionalisierung. Die Expertiseforschung bringt hierzu spezifische kognitionspsychologische Erklärungsmodelle ein.

Das folgende **fünfte Kapitel** stellt eine Fortführung der unter Kapitel vier angerissenen Sachverhalte dar und befasst sich ebenfalls mit dem Thema der Verbindung von theoretischem Wissen und praktischem Handeln. Dies wird an der Aufarbeitung von *Studien* und weiterer Ausarbeitungen konkretisiert, die sich mit dem *Praktikum als Lernort* befassen, an dem die Studierenden ihre Kompetenzen testen und entwickeln können. Insbesondere wird der Frage nachgegangen, welchen Beitrag die Praxiserfahrungen im Studium zur Professionalisierung leisten. Bei der Betrachtung der Ergebnisse der referierten Studien wird versucht, diese den beiden in Kapitel vier vorgestellten Ansätzen (integrativ vs. differentiell) zuzuordnen.

Im **sechsten Kapitel** wird auf zwei weitere Bestimmungsgrößen der Lehrerprofessionalisierung eingegangen: *Kompetenzen und Standards* sind in der Forschung zur Lehrerbildung zurzeit intensiv diskutierte Konzepte. Kompetenzen sind vom übergeordneten Begriff der Professionalisierung abzugrenzen und bezeichnen *individuelle und domänenspezifische Voraussetzungen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen*. Es werden Kompetenzmodelle vorgestellt und Probleme bei der Erfassung

von Kompetenzen beschrieben. Standards, wie z.B. die von der KMK für die Lehrerbildung vorgegebenen, können zur Messung von Kompetenzen herangezogen werden. Auch in der vorliegenden Arbeit dienen sie als einer der Ausgangspunkte zur Konstruktion der im Instrumentarium zur Kompetenzerfassung verwendeten Items. Es wird diskutiert, welche Bedeutung und Funktion Standardkonzeptionen in der Lehrerbildung besitzen und eruiert, unter welchen Umständen sie zur Sicherung der Professionalisierung zulässig sind und einen Beitrag leisten.

Die rheinland-pfälzische *Reform der Lehrerbildung* wird in **Kapitel sieben** beschrieben. Auch sie beruht auf den KMK-Standards für die Bildungswissenschaften sowie auf Curricularen Standards, setzt auf eine stärkere Betonung der Bildungswissenschaften und auf die frühe Verzahnung von Theorie und Praxis bereits während des Studiums. Innerhalb des Reformkonzepts wird begleitend eine Reihe von Maßnahmen umgesetzt, unter die auch die projektierte **CCT-Tour 3-RLP** einzureihen ist.

In **Kapitel acht**, das den *Übergang zum Empirieteil* dieser Arbeit bildet, werden schließlich die näheren Voraussetzungen zur Entwicklung und Validierung der **Tour 3-RLP** hergeleitet. Es wird der Aufbau der in diesem Kontext durchgeführten Validierungsstudie sowie einer weiteren vertiefenden Untersuchung (Studie II) dargestellt. Das achte Kapitel schließt mit der *Formulierung der Arbeitshypothesen*.

Der empirische Teil der Arbeit gliedert sich in die Kapitel neun (Entwicklung und Validierung des Instruments zur Kompetenzfeststellung, **KIPBI**), zehn (Entwicklung des Tools zur Erfassung und Verwertung der Erfahrungen Studierender im Praktikum, **EIPRA**) und elf (Diskussion der Ergebnisse).

Kapitel neun umfasst die Darstellung der vorbereitenden Arbeiten zur Durchführung der Pilotstudie zur Validierung des Instruments **KIPBI** (Reliabilitätsanalyse / Faktorenanalyse), die Ergebnisse aus dieser Validierungsstudie sowie die der Studie II. Im Vorfeld der Untersuchungsdurchführung wurde eine *Expertengruppe* etabliert, welche die Festlegung von Erwartungshorizonten (Soll-Profilen der Kompetenzentwicklung), die inhaltliche Begründung und Platzierung der einzusetzenden Items sowie den Entwurf eines Modells zur kompetenzstufenorientierten Rückmeldung an die Studierenden begleitete.

Die beiden empirischen Studien (I und II) dienen einer Untersuchung der Akzeptanz des Instrumentariums in der Zielgruppe der Studierenden sowie der Absicherung dessen psychometrischer Qualität. Zudem sollten gruppenbezogene Aussagen zum Kompetenzstand Studierender am Ende der Bachelorphase möglich werden. Hierbei wird auch auf den in der theoretischen Grundlegung beschriebenen Aspekt der *Selbstwirksamkeitserwartungen und dessen Beziehung zur individuellen Kompetenzentwicklung* der Studierenden eingegangen.

In diesem Kapitel kommen Verfahren zur Anwendung, die es gestatten, die Dimensionalität des Instrumentariums KIPBI zu untersuchen (konfirmatorische Faktorenanalyse). Es ist hierbei unter anderem abzuklären, inwieweit und ob sich die im Zuge der Reform der Lehrerbildung in RLP formulierten Handreichungen zur Durchführung der Vertiefenden Praktika definierten Kompetenzbereiche mit empirisch nachweisbaren Faktoren in Beziehung setzen lassen. Des Weiteren werden zur Absicherung von a priori definierten Skalen auf der Grundlage der genannten Kompetenzbereiche Itemanalysen durchgeführt. Ferner kommen Varianzanalysen sowie verschiedene Verfahren zur Untersuchung von Gruppenunterschieden zum Einsatz.

Nach der methodischen Auseinandersetzung erfolgt eine stärker inhaltlich orientierte Auseinandersetzung zur Ableitung geeigneter Cut-Scores, die zur Begründung einer kriteriumsorientierten Rückmeldung an die Studierenden verwendet werden können. Dieser Arbeitsschritt bezieht sich auf den Aspekt der *Implementation der Tour 3-RLP*.

Im **zehnten Kapitel** wird die Etablierung des Instrumentariums zur Erfassung und Interpretation der Erfahrungen Studierender im Praktikum beschrieben (**EIPRA**). Parallel zur Datenerfassung für den Teilaspekt Kompetenzerfassung (KIPBI) wurden Ereignisse gesammelt, welche die Studierenden innerhalb ihrer Praktika erlebten und die sich durch eine entweder positive oder aber negative Valenz auszeichnen. Die Ergebnisse dieser auf eine Inventarisierung der Erfahrungen angelegten Untersuchung wurden inhaltsanalytisch aufgearbeitet. Dabei kamen induktive wie auch deduktive Strategien zum Einsatz. Ziel dieser Teilstudie ist die *Identifikation prototypischer Erfahrungen Studierender, deren Präzisierung und Zuschnitt auf ein Itemformat*. Damit wird ein weiterer Aspekt von Validierung umgesetzt und eine Ausgangsbasis von Aussagen generiert, die einen Einsatz in der Tour 3-RLP zur Erfassung der Erfahrungen Studierender rechtfertigen. Begleitend wird ein Rückmeldealgorithmus mit den entsprechenden Cut-Scores entwickelt, um eine erfahrungsbezogene und auf den Aufbau der Reflexionsfähigkeit zielende Rückmeldung für die Studierenden zu gewährleisten.

In **Kapitel elf** werden die Arbeitshypothesen aufgegriffen und aufgrund der in Kapitel neun und zehn dargestellten Ergebnisse einer Beantwortung zugeführt. Zudem werden alternative Vorgehensweisen zur Instrumentenentwicklung, zu den in der Auswertung vollzogenen Schritten sowie im Hinblick auf zukünftig zu entwickelnde forschungsmethodische Zugänge entworfen.

In der abschließenden Diskussion im **zwölften Kapitel** dieser Arbeit wird auf die Ergebnisse der Pilotuntersuchung im Sinne einer Manöverkritik eingegangen und der Bezug zu den im Theorieteil aufgeführten Voraussetzungen hergestellt. Darüber hinaus werden weiterführende Perspektiven im engeren Zielbereich einer standardbezogenen Kompetenzerfassung thematisiert. Im Fokus steht hierbei die Entwicklung der beiden Folgetouren 4 und 5-RLP, welche die Kompetenzstandsmessung fortschreiben und die weitere Kompetenzentwicklung der Studierenden durch die entsprechenden Profilanalysen begleiten werden.

Bevor auf die theoretischen Grundlegungen zur Durchführung der Validierungsstudie und die Entwicklungsarbeiten zur Etablierung der Tour 3-RLP eingegangen wird, erfolgt ein explikativer Vorgriff auf die im Duktus der Darlegungen verwendeten Kernbegriffe „Professionalisierung“ und „Kompetenzen“. Dieser ist notwendig, dient einer Orientierung und skizziert den Bezugsrahmen beider Begriffe in dieser Arbeit.

Im Allgemeinen wird die Sichtweise vertreten, dass Kompetenzen die Grundlage darstellen, auf denen die Professionalisierung aufbaut. Dies wird in dieser Arbeit anders betrachtet: Die „Lehrerprofessionalisierung“ stellt einen spezifischen Kontext dar, dem sich Kompetenzen und Kompetenzentwicklung zuordnen lassen:

Die Professionalisierung bildet den Hintergrund, dem eine Makroebene zuzuordnen ist. Diese beinhaltet Voraussetzungen, die das Bildungssystem in Deutschland kennzeichnen und die sich als Umsetzung bildungspolitischer Entscheidungen manifestieren. Hier sind Entwicklungen im internationalen sowie nationalen Kontext zu nennen, z.B. die Umstellung auf Bachelor- und Masterstrukturen in der universitären Ausbildung, die Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre – G8, die Einführung von Bildungsstandards für die schulischen Fächer sowie von Standards für die Lehrerbildung. Agierende auf dieser Ebene sind Entscheidungsträger der Bildungsadministration von Bund und Ländern.

Auch aus der Perspektive der Wissenschaft lässt sich Lehrerprofessionalisierung makroskopisch betrachten. Hierbei kommt die Einordnung des Themas im Hinblick auf seine Valenzen zum Tragen: Inwiefern führt Lehrerprofessionalisierung zur Verbesserung des Bildungssystems? Ist Lehrerprofessionalisierung erfass- und modellierbar – oder bildet sie ein strukturell schwer fassbares Feld, das

sich einer Modellbildung entzieht? Welcher wissenschaftstheoretische Hintergrund wird zur Interpretation von Professionalisierungseffekten herangezogen?

Auf der Mesoebene der Lehrerprofessionalisierung sind die Institutionen zu platzieren, in denen die Lehrerbildung umgesetzt wird. Hier stehen Schulen (als „aufnehmende“ Institutionen) sowie die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten (als „abgebende“ Institutionen) zur Disposition. Determinierend für die Qualität der Lehrerprofessionalisierung ist die Art und Weise, wie Lehrer vor Ort ausgebildet werden. Dies ist die Frage des Throughput. Dieser Throughput ist stark von situativen Bedingungen geprägt, wie z.B. Qualifikation der Mentoren an der Schule, Qualifikation der Lehrenden an den Institutionen der Lehrerbildung, Art der Ausbildungsstätten (Universität oder Pädagogische Hochschule), Standortfaktoren bezüglich der Ausbildungsschulen, an denen die Studierenden / Referendare im Praktikum oder im Vorbereitungsdienst eingesetzt werden (Brennpunktschule, Schwerpunktschulen, Schulen mit hohem Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund etc.). Die Agierenden dieser mittleren Ebene sind die Studierenden sowie Lehrende, welche die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte begleiten.

Auf der dritten Ebene, der Mikroebene der Lehrerprofessionalisierung, sind die Lernenden angesiedelt. Im Zusammenhang mit dieser Dissertation sind dies die individuellen Lehramtsstudierenden. Im Mittelpunkt stehen deren eigene Voraussetzungen zur Wissensaggregation (in der Ausbildung, später auch in der Weiterbildung) sowie der Aufbau ihres Handlungs- bzw. Professionswissens (Könnens). Diese Ebene bildet zugleich diejenige, auf der die eigentliche „Kompetenzentwicklung“ stattfindet.

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Kompetenzdefinition stammt von Weinert (2001a, S. 27). Sie wird bereits an dieser Stelle kursorisch aufgeführt, da sie für die in den folgenden Kapiteln referierten Zusammenhänge bedeutsam ist: *„Dabei versteht man unter Kompetenzen 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“.*

Was im Allgemeinen für die Kompetenzen gilt, gilt im Speziellen auch für die Lehrerkompetenz, und vor dem Hintergrund der eben benannten Bestimmungsstücke wird deutlich, dass:

- sie im Kontext der Lehrerprofessionalisierung zu sehen ist,
- in ihr situative und personale Aspekte zusammenfinden müssen, und dass
- Prozesse zu ihrer Entwicklung nicht nur eine wissenschaftlich-empirische sondern auch einen wissenschaftsphilosophische Basis haben und sich über den „Gesamtkontext Professionalisierung“ in einen globalen und gesellschaftlich-(bildungs-)politischen Hintergrund eingliedern.

Bei der Darlegung der unterschiedlichen Bedingungen und Voraussetzungen zur Professionalisierung wird deutlich, dass die Lehrerbildung zwischen zwei substantiell verschiedenen wissenschaftlichen Paradigmen platziert ist, und dass die Entscheidung für eine der beiden Positionen (strukturfunktionalistisch-idiografisch oder empirisch-nomothetisch) stark von der jeweils propagierten Forschungstradition und somit vom wissenschaftlichen Trend abhängt. Aus diesem Faktum lässt sich ableiten, dass die Interpretation von Befunden zur Lehrerbildung stets durch die jeweils zugrunde liegende vorherrschende Sichtweise (zur Zeit ist dies die empirisch-nomothetische) überformt wird.

2 Self-Assessments und Online-Self-Assessments im Kontext der allgemeinen Berufs- und Studienorientierung sowie für das Lehramtsstudium

Ziel dieses Kapitels ist die Darstellung von Assessments, Self-Assessments und anderen Verfahren, die zur Abklärung der Berufs- oder Studienorientierung und -eignung dienen.

Ausgehend von der Funktion und den Charakteristika von Online-Self-Assessments, die im Vorfeld der Studienwahl anzusetzen sind, werden Assessments dargestellt, die speziell auf das Lehramt zugeschnitten sind und dabei helfen, die Studienneigung und / oder spezifische Sachverhalte abzuklären, die bei der Tätigkeit als Lehrkraft relevant sind (z.B. Umgang mit Belastungen). Die Beschreibung von Verfahren mündet in die Darstellung des Career-Counselling for Teachers (CCT), das einen Ausgangspunkt zur Entwicklung des auf das Land Rheinland-Pfalz zugeschnittenen Self-Assessments für Studierende im Lehramt bildet.

Der Einstieg in den Beruf beginnt bereits mit der Anbahnung eines diesbezüglichen Informations- und Sondierungsprozesses innerhalb der schulischen Ausbildung. In der Schule als abgebender Institution sollen Schüler einer Reflexion zugeleitet werden, die sie systematisch an die Klärung der eigenen Berufswünsche heranführt. Die Berufsorientierungsphasen werden von entsprechend geschulten Lehrkräften, von Berufsberatern der Bundesagentur für Arbeit⁴ und / oder Studienberatern der Universitäten, Hochschulen und Fachhochschulen begleitet. Diese verschiedenen Stufen und Modi der Beratung sollten eng verzahnt und so aufeinander abgestimmt sein, dass die Bahnung der Auswahl der entsprechenden Berufsfelder bereits im Rahmen der Schule, die systematischere Suchbewegung jedoch durch gezielte Beratung im Kontext eines möglicherweise in Frage kommenden beruflichen Bereichs oder Studiums stattfindet.

Sobald die Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungsgang / Beruf gefallen ist, folgt die Phase der Bewerbung. Hier sehen sich die Schulabsolventen mit verschiedenen Auswahlverfahren konfrontiert. Die klassische Personalauswahl durch Vorstellungs- bzw. Einstellungsgespräch und eventuell anschließende „Arbeitsproben“ wurden ab den 70er Jahren mehr und mehr durch so genannte Assessment-Center (AC) ergänzt⁵.

Solche Verfahren versprechen, sofern sie neben den für sie typischen klassischen Bestandteilen der Auswahlagnostik weitere, ergänzende Aspekte erfassen (vgl. Schuler 2006a, S. 726), eine hohe Treffsicherheit beim Finden von Geeigneten und deren Zuordnung zu spezifischen Aufgaben im jeweiligen Arbeitsfeld. Sie ermöglichen einen tieferen Einblick in das Potential der Bewerber. Die Aufgaben und Stationen des Assessment-Centers, welches im Prinzip ein maßgeschneidertes „Einstellungsverfahren“ mit erhöhter prognostischer Validität ist, sind durch eine vorherige Analyse des Berufsfeldes und der darin vorkommenden charakteristischen Abläufe, aber auch durch personenimmanente Fähigkeiten und Fertigkeiten der Aspiranten bestimmt: Im AC sind tätigkeitsübergreifende Anforderungen angesprochen, Situationen inszeniert und es wird auf Kompetenzen abgezielt, die auch im später auszuübenden Beruf gefordert sind.

Schuler (2006a) fasst dies in der folgenden Abbildung zusammen:

⁴ In so genannten Berufsinformationszentren „BIZ“

⁵ Einen Überblick über diese Methode gibt Kleinmann (2003).

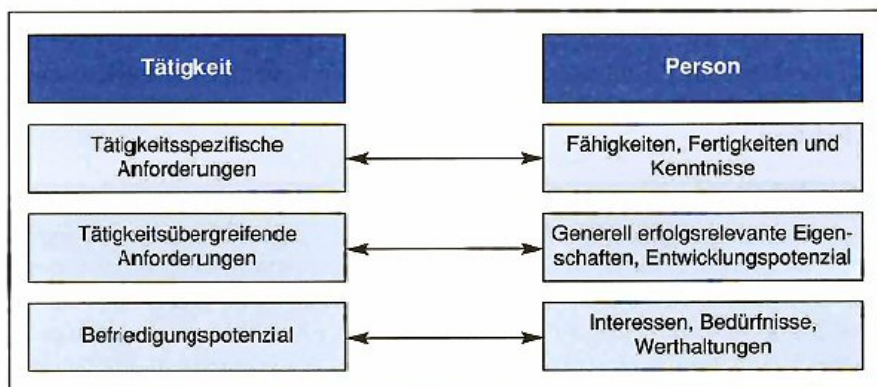


Abbildung 2: Vergleiche zwischen Tätigkeiten und Person bei berufsbezogenen Entscheidungen (Schuler 2006a, in Petermann & Eid, 2006, S. 718)

Meist sind bei einem AC in die Begutachtung der Eignung der Bewerber mehrere Beobachter oder Bewerter eingebunden, was eine weitere Absicherung des Verfahrens im Hinblick auf eine zumindest „kontrollierte Subjektivität“ darstellt: Mehrere Augenpaare sehen mehr als nur eines, und diese von mehreren vollzogenen Beobachtungen liegen dem Konsens im Hinblick auf die letztendliche Bewertung des Aspiranten zugrunde. Ziel der Beobachtung ist das Verhalten der „Bewerber“, und die Provokation dieses Verhaltens ist das Ziel des Assessments.

Die Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungsberuf ist also durch dessen Anforderungsprofil sowie im Hinblick auf die persönliche Eignung der Bewerber definiert: Bringen diese die erwartbaren Eigenschaften und Potentiale für die Ausbildung mit? Was Gültigkeit für das Arbeitsleben hat, kann in weiten Teilen auch auf das universitäre Ausbildungssystem übertragen werden. Hier werden zunehmend die „Geeigneten“ zu suchen und zu finden sein, um eine möglichst gelungene Passung – „*the best fit*“ – von Person und Anforderung zu erreichen.

2.1 Verfahren zur allgemeinen Studienorientierung und Überprüfung der Eignung

Es lohnt sich, in die Phase der Orientierung zur Aufnahme eines Studiums viel zu investieren, denn rund ein Drittel der Studienberechtigten hat zumindest im Hinblick auf die Aufnahme eines Studiums noch keine klaren Vorstellungen darüber, welches für sie am ehesten geeignet sein könnte: Heine und Willich (2006) widmen sich in ihrem Bericht der Frage, wie es um die Information und die Vorbereitung von Studienberechtigten ein halbes Jahr vor Ende der Schulzeit und wie es um deren „Berufswahlkompetenz“ bestellt ist. Sie kommen zu dem Schluss, dass sich lediglich ein Viertel der befragten Studienberechtigten gut und umfassend informiert fühlt und so für den nachschulischen Qualifikationsweg vorbereitet ist, und dies obwohl mehr als die Hälfte bereits vor Eintritt in die (gymnasiale) Oberstufe begonnen hatte, sich mit entscheidungsrelevanten Sachverhalten auseinanderzusetzen. Die Autoren sehen in der „Multioptionalität“, der oft verwirrenden Breite des Angebots an Studienrichtungen und resultierenden Berufen, die Ursache hierfür. Je länger der Blick auf die potentiellen Berufsfelder dauert und je intensiver die Auseinandersetzung mit diesen Optionen ist, umso mehr zusätzliche Möglichkeiten tun sich vor den Augen der Interessierten auf. Umso dringender bedarf es geeigneter Methoden, welche diese Auswahl unterstützen.

Zusätzlich besteht für die Studienanfänger in spe das Problem, sich selbst und ihre Potenziale im Hinblick auf ein bestimmtes Studium a priori richtig einzuschätzen (Heukamp & Hornke 2008). Hier sind einerseits kognitive Aspekte der „Eignung“ herauszustellen, andererseits aber auch Voraussetzungen

zu beachten, die eher durch eine spezifische Disposition gekennzeichnet sind. Z.B. verlangt ein Studium der theoretischen Mathematik von Studierenden andere persönliche oder eben auch fachlich-kognitive Voraussetzungen als ein Studium in der entsprechenden Fachrichtung für das Lehramt an Realschulen.

Die Ergebnisse der OECD-Berichterstattung (vgl. OECD 2011) sprechen dafür, dass in Deutschland noch einiges getan werden muss, um mit anderen Nationen bezüglich der Quote der Studienanfänger aufzuschließen. Zwar hat sich dieser Anteil in den zurückliegenden Jahren in der BRD deutlich verbessert (von rund 26% im Jahr 1995 auf 40% im Jahr 2009), doch muss gesehen werden, dass diese Steigerung relativ zum Zuwachs anderer Staaten eher moderat ausfällt. Dieser Anstieg lag im Durchschnitt bei 22%, und auch der absolute Anteil von Studienanfängern ist im OECD-Durchschnitt mit 59% wesentlich höher (vgl. OECD 2011, S. 392).

Auch der Anteil derer, die im gewählten Studium einen Abschluss erreichen, spricht gegen eine gute Passung von Studienwahl und persönlichen Voraussetzungen: Laut Zimmerhofer, Heukamp und Hornke (2006, S. 63) erreichte im Jahr 2005 lediglich rund ein Fünftel eines Altersjahrgangs⁶ einen Studienabschluss. Die Autoren berufen sich ferner auf Zahlen von Heublein, Schmelzer und Sommer (2005), nach denen von 100 Studienanfängern rund ein Viertel ihr Studium innerhalb der ersten vier Semester abbrechen und weitere 13 Prozent das Studienfach wechseln⁷. Mit diesen Voraussetzungen ist die BRD schlechter gestellt als andere Länder, die weniger Studienabbrecher und eine insgesamt höhere Quote Studierender aufweisen.

Die Praxis des Studienabbruchs hat (neben den persönlichen Konsequenzen für die Abbrecher) auch negative finanzielle Auswirkungen, die von der Allgemeinheit getragen werden. Die Finanzierung eines Studienplatzes kostete die Steuerzahler in Deutschland im Jahr 2008 durchschnittlich 4525 Euro pro Jahr⁸ und jeder Studienabbruch belastet dieses Konto weiter (OECD 2011). Die finanziellen Folgen durch Studierende, die ihr Studium weit über die anzusetzende Regelstudienzeit hinaus ausdehnen, sind ebenfalls wesentlich.

Die Zahlen sprechen für die Notwendigkeit eines gezielten Vorgehens bei der Identifikation von Geeigneten für das Studium. Assessments bieten eine Möglichkeit, diese Geeigneten zu finden. Die Selektion kann seit dem Jahr 2005 auch ganz offiziell von Seiten der Universitäten getroffen werden: Laut der siebten Novelle des Hochschulrahmengesetzes⁹ können Universitäten einen Teil ihrer Studienplätze in eigener Regie besetzen, was bedeutet, dass sie vermehrt auf entsprechende Auswahlverfahren zurückgreifen bzw. diese passgenau entwickeln und etablieren müssen (vgl. auch Seite 19). Die Novelle des HRG ist gleichzeitig auch eine Konsequenz aus der Erkenntnis, dass der Abiturnote als Prädiktor für den zukünftigen Studienerfolg zwar eine wichtige, aber nicht die alles entscheidende Rolle zukommt. Dafür zeichnet das föderale Schulsystem Deutschlands verantwortlich, welches ermöglicht, dass Leistungs- und Notenstandards deutlich variieren. Abiturnoten sind also aufgrund ihres Zustandekommens in den einzelnen Bundesländern nicht vergleichbar (Seibert 2008). Zudem sind in den einzelnen Studienfächern nicht nur kognitive, sondern auch motivationale Voraussetzungen zu erfüllen, die in ihrer Koppelung an weitere studienrelevante Merkmale besondere Auswahlprozeduren nahelegen. Dabei gilt: Die Prognose des Studienerfolgs wird umso stabiler, je mehr sich Prädiktor und Kriterium ähneln – also sollten Assessments diejenigen Fähigkeiten und Fertig-

⁶ Dieser Prozentsatz liegt im Jahr 2009 bei etwa 29%, s. auch S. Seite 1.

⁷ Diese Zahlen beziehen sich auf eine Studie aus dem Jahr 2002, im Jahr 2006 waren dies 21% (vgl. Heublein, Hutzsch, Sommer, Schreiber & Besuch 2009, S. 6).

⁸ Dies entspricht der im OECD-Bildungsbericht 2011 genannten Summe von 5885 US-Dollar.

⁹ Vgl. auch http://www.bmbf.de/pub/HRG_7_bgb_l_.pdf (Zugriff am 29.11.2010).

keiten berühren, die für das Studium und für den später ausgeübten Beruf entscheidend sind (Hanfstingl 2007, S. 51; Mayr 1998).

So optimistisch die Ansätze zur Auswahl Geeigneter durch Assessments an Universitäten auch stimmen mögen - es gibt einen Wermutstropfen: Sie bedürfen einer umfangreichen und sorgfältigen Konstruktion und Durchführung, sind also entsprechend zeit- und personalintensiv, sowohl auf Seiten der Veranstalter (ausgereifte theoretische Konzepte, Vorbereitung, Durchführung, anschließende Beratung der Studierwilligen) als auch auf Seiten der Teilnehmer (Teilnahme bei der Durchführung, Rezeption der Ergebnisse, evtl. Durchlauf weiterer Assessments).

2.2 Besonderheiten von Self-Assessments

Eine Alternative zu diesen vor Ort und unter hohem Personaleinsatz durchgeführten Eignungsfeststellungsverfahren stellen Self-Assessments dar. Diese Methode ist weitaus ökonomischer, kann bereits früher (nämlich zur Klärung der generellen Frage der Studienneigung und Studieneignung) verwendet werden und bietet einen Zugang, der weitgehend unabhängig von Ort und Zeit realisiert werden kann.

Wie aber ist ein Self-Assessment – in Abgrenzung zu einem Assessment-Center – zu definieren? Kotter (1978, S. 7, zitiert in Zimmerhofer et al., S. 64) versteht darunter einen systematischen Ablauf, der entwickelt wurde mit dem Ziel, die Selbst-Wahrnehmung des Individuums so zu zentrieren, dass diesem eine rationale Entscheidung im Hinblick auf Beruf und Karriere möglich wird. Diese Funktion erfüllen jedoch auch Assessment-Center, denen sich Personen im Rahmen von Personalauswahlverfahren unterziehen. Was ist also als Spezifikum herauszuarbeiten?

Deutlichstes Unterscheidungsmerkmal des Self-Assessments ist, *dass es vom Individuum freiwillig, aufgrund der eigenen Entscheidung (willentlich) und eigenständig durchgeführt wird*. Es ist ein weiteres wichtiges Merkmal, dass die resultierenden Rückmeldungen, Gutachten etc. zunächst nur dem Probanden selbst zugänglich sind, und nur dann Dritten zur Einsicht gebracht werden, wenn dies vom Individuum autorisiert wurde. Dies ist aber kein Muss, sondern eine Option (Zimmerhofer et al. 2006, S. 64).

Self-Assessments besitzen also einerseits weniger Verbindlichkeit, da sie zunächst nicht „öffentlich“ sind. Auf den ersten Blick scheinen daher Self-Assessments zum primären, eher unverbindlichen Ausloten der eigenen Eignung für ein Studium sehr attraktiv für Nutzer. Möglicher Weise verleiten sie jedoch auch zur Schönung der eigenen Darstellung. Andererseits erzielt gerade dieses niederschwellige Angebot eines Online-Self-Assessments beim Individuum eine höhere Verbindlichkeit, da es „im privaten Raum“ und zunächst ohne die Hinzuziehung einer Fremdbeobachtung ein Hinterfragen der Eignung ohne publikumswirksames „Aufpolieren“ im Sinne der sozialen Erwünschtheit erlaubt: Wenn Studierwillige ein echtes Interesse daran haben, sich mit einer durch das Self-Assessment realisierbaren Einschätzung zu konfrontieren, dann kann diese Methode sehr schnell zu den hierfür notwendigen Erkenntnissen führen. Hiermit ist noch nicht die Frage beantwortet, ob sich die Probanden die in der Rückmeldung des Self-Assessments erfolgten Einschätzungen zu eigen machen und z.B. von einem Studium Abstand nehmen, falls die Eignung in Frage gestellt wurde. Studien, die genau dieser Frage nachgehen, sind leider eher selten, da in den wenigsten Fällen diejenigen, die sich nach Durchlaufen eines Self-Assessments *gegen* die Aufnahme eines Studiums entschieden haben, durch entsprechende methodische Zugänge erfasst werden (vgl. Nieskens 2009b).

2.3 Charakteristika von Online-Self-Assessments

Dass Selbsterkundungsverfahren in zunehmendem Maße über das world-wide-web Verbreitung finden und in Anspruch genommen werden, liegt an der Popularität der Verfahren selbst sowie auch des Mediums Internet. Zimmerhofer et al. (2006) nennen hier für das Jahr 2006 (bezogen auf den Begriff Self-Assessment und über die Suchmaschine google.de indiziert) 12,8 Millionen Quellen bzw. „Treffer“ weltweit¹⁰. Es ist zu vermuten, dass sich diese Zahl in der Zwischenzeit weiter erhöht hat und auch in Zukunft noch weiter erhöhen wird.

Dass der Markt für Online-Self-Assessments einen Boom erlebt, zeigt auch die Recherche in entsprechenden Fachdatenbanken (z.B. Fachinformationssystem Bildung, Psyndex, Psychinfo) oder aber das Testportal der Stiftung Warentest (2007), die eine Auswahl der bis dahin gebräuchlichen Selbsterkundungsverfahren einer Qualitätsprüfung unterzogen hat. Es zeigte sich, dass die neun Verfahren für Jugendliche und 14 Self-Assessments für Erwachsene zum Teil sehr hohen Qualitätsansprüchen genügen und somit das Prädikat „Eignungsprüfung im Netz“ rechtfertigen (vgl. ebenda). Es ergibt sich also eine für den Nutzer nicht nur leicht zugängliche sondern durchaus hochwertige Möglichkeit, die eigene Eignung für bestimmte Studiengänge oder Berufsrichtungen zu überprüfen.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten:

- Eignungsfeststellungsverfahren (on- oder offline) gibt es für die unterschiedlichsten Personengruppen: Jugendliche (Berufsorientierung), junge Erwachsene (Studienorientierung), Erwachsene (Potentialanalyse im beruflichen Feld).
- Die Verfahren zur Auswahl der Geeigneten setzen an verschiedenen Punkten der beruflichen Biografie an (während bzw. am Ende der Schulzeit, vor dem Studium, während des Studiums, am Beginn der Berufstätigkeit, im Verlauf der Berufstätigkeit).
- Sie werden in verschiedenen Formen realisiert (Assessment-Center, Self-Assessment, internetbasierte Self-Assessments mit differenzierter Online-Rückmeldung).

Die Abbildung 3 gibt einen Überblick über die methodologischen Zugänge der Geeignetenauswahl.

Es ist hervorzuheben, dass zu einem späteren Zeitpunkt der Berufs- bzw. Ausbildungsbiografie durchgeführte Eignungsfeststellungsverfahren nicht mehr unter den Begriff der Assessment-Center zu fassen sind, sondern dann eher als Development-Center im Rahmen eines Career-Development zu bezeichnen wären (vgl. auch Günther & Kammerl 2008). Über das Career-Development ist eine *kontinuierliche Begleitung* der Kompetenzentwicklung von Individuen realisiert, bei der nicht mehr der Aspekt der Eignung und der Auswahl, sondern der Aspekt der *Förderung und der Weiterentwicklung* (der Kompetenzen) im Vordergrund steht.

¹⁰ Über den spezifischen Suchalgorithmus der Autoren ist nichts bekannt, sodass ein Ergebnis einer eigenen, aktuellen und parallelen Recherche (11/2011) hier nicht aufgenommen werden kann.

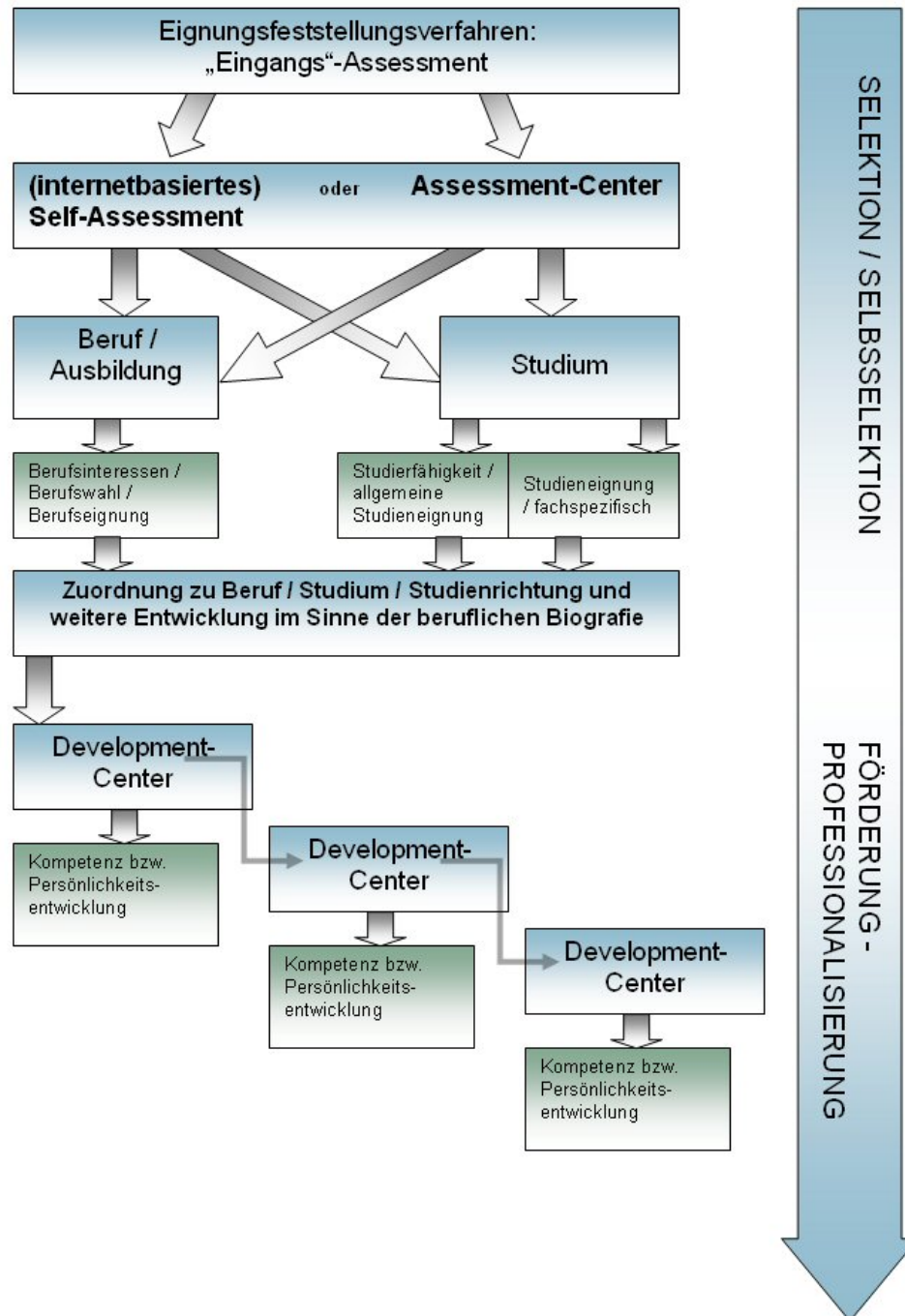


Abbildung 3: Assessment - Arten und Ziele / Funktionen

Die über das Internet angeleitete „Eignungsprüfung“ stellt also ein gewaltiges Potential dar, das für Berufaspiranten und Studierwillige zunehmend attraktiv wird.

Allein für die Klärung der Frage, welcher Beruf angestrebt und / oder ob ein Studium (und wenn ja welches) aufgenommen werden sollte, existiert eine (wachsende) Anzahl von bereits etablierten Verfahren, von denen einige im Anschluss beispielhaft genannt werden:

- Die generelle Frage nach der Auswahl eines Berufs oder Studiums klärt der „Eignungstest Berufswahl“¹¹ oder aber der
- „Berufsinteressen-Test: Was soll ich werden“¹² (beide GEVA-Institut).
- Der „Allianz-Perspektiven-Test“¹³ verhilft seit dem Jahr 2003 Schülern, jungen Berufstätigen und Studierenden zu mehr Informationen über die eigenen, karriererelevanten Fähigkeiten und Schlüsselqualifikationen und verweist auf passende Berufe bzw. Berufsfelder.
- Das Verfahren „Explorix“¹⁴ gibt Interessenten auf wissenschaftlich gesicherten Erkenntnissen basierende Empfehlungen für bestimmte Berufsgruppen. Den Hintergrund zur Entwicklung dieses Verfahrens bildet das Person-Umwelt Modell von Holland (1996, 1997). Auf der Basis dieses Modells wurden weitere Verfahren entwickelt bzw. aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt (vgl. Nieskens 2009a, S. 65).

Online-Self-Assessments in universitärem Kontext

Es wurde bereits erwähnt, dass Universitäten Online-Self-Assessments für sich entdeckt haben und diese zur Unterstützung der Auswahl ihrer Studierenden nutzen. Sie versprechen gute Ergebnisse bei gleichzeitiger Zeitökonomie und werden in den unterschiedlichsten Studienrichtungen und mit den unterschiedlichsten Zielsetzungen eingesetzt.

Bei den Beispielen für Self-Assessments im spezifisch universitären Kontext lassen sich diejenigen unterscheiden, die Studierende einem bestimmten Fach einer bestimmten Universität hochschul-spezifisch zuführen möchten und solche, die lediglich die Zuordnung Studierende - Studienfach hochschulübergreifend erleichtern wollen:

Zur ersten Gruppe gehört / gehören z.B.:

- Der / die HAW-Navigator(en)¹⁵, eine umfassende Zusammenstellung von Instrumenten für die Studienrichtungen Technik / Informatik, Wirtschaft und Soziales, Design, Medien und Information, Life-Sciences und Wirtschaftsingenieurwissen.

Der zweiten Gruppe zuzuordnen sind:

- das Self-Assessment der Universität Hohenheim „Was studiere ich“¹⁶ oder aber
- das sehr umfassende Online-Tool der Ruhr-Universität Bochum „Mein Berufsweg“ (BORAKEL)¹⁷.

Daneben existieren Verfahren, die bereits eine *konkrete* Ausrichtung an bestimmten Fächern oder Studiengängen (entweder universitätsspezifisch oder -unspezifisch) aufweisen, wie:

- das Self-Assessment Anglistik der Universität Freiburg¹⁸.

¹¹ http://www.geva-institut.de/privatkunden/schueler_studenten/ebw/index.htm

¹² http://www.geva-institut.de/privatkunden/schueler_studenten/bit/index.htm

¹³ https://www.allianz.de/loesungen_fuer_ihre_lebenslage/perspektiven_tests/

¹⁴ <http://www.explorix.de/>. Bei „EXPLORIX“ handelt es sich um die deutschsprachige Version des „Self Directed Search“ (SDS) von Holland (1978).

¹⁵ <http://www.haw-navigator.de/> bzw. http://www.haw-navigator.de/haw_navigator_index.htm

¹⁶ <http://www.was-studiere-ich.de/>

¹⁷ <http://www.ruhr-uni-bochum.de/borakel/mein-berufsweg.htm>

¹⁸ <http://www.psaw.uni-freiburg.de/selfassessment/angl/>

- das Self-Assessment des Verbundes Norddeutscher Universitäten (Bremen, Greifswald, Hamburg, Kiel, Oldenburg, Rostock), das an Interessierte für die Bereiche Gesellschafts- und Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Sprach- und Geisteswissenschaften gerichtet ist, sowie
- Career Counselling for Teachers (CCT)¹⁹. Dieses stellt ein breit gefächertes Selbsterkundungsverfahren zur Überprüfung der Eignung für das Lehramt dar. In aufeinander aufbauenden Sequenzen (Geführte Touren) werden Personen im Hinblick auf die Entwicklung und Ausrichtung ihrer beruflichen „Lehrerlaufbahn“ begleitet und unterstützt, beginnend mit der Klärung der Frage der Eignung für ein Lehrerstudium, über die verschiedenen Phasen der universitären Ausbildung hinweg bis zum Berufseinstieg und den entsprechenden Perspektiven zur Weiterentwicklung.

Auf letztgenanntes Selbsterkundungsverfahren wird im Laufe der folgenden Abschnitte und Kapitel immer wieder Bezug genommen, da es den Ausgangspunkt zur Entwicklung einer eigenen und für das Land Rheinland-Pfalz zu gestaltenden sowie in den Kontext des CCT eingepassten „Geführten Tour 3-RLP“ darstellt²⁰.

Es ist davon auszugehen, dass in den nächsten Jahren weitere Online-Verfahren dieser Art auf den Markt gebracht werden, da die Notwendigkeit, sich vorab dezidiert mit bestimmten beruflichen Optionen auseinander zu setzen, aufgrund des steigenden Qualifikationsdrucks zunehmen wird. Hell (2009, S. 9) geht auf die Gründe für die zunehmende Anzahl von Self-Assessments zur Studienorientierung / Studienwahl ein und sieht hierin das Resultat eines „kumulativen Erkenntnisgewinns“ der differentiellen Psychologie und auch der Eignungsdiagnostik. Den Boden bereitet haben groß angelegte Untersuchungen wie PISA²¹ oder TIMSS²², die Tests und dem Testen nach der „Testverdrossenheit“ der 80er-Jahre in der Öffentlichkeit wieder erheblichen Aufwind verschafften. Der technologische Fortschritt tut ein Übriges dazu: Der nahezu flächendeckende Zugang zu Internet und seine intensive Nutzung stellt eine Voraussetzung dar, die den internetbasierten Assessments den Weg ebnete.

2.4 Erkenntnisgewinn durch Online-Self-Assessments aus der Sicht der Nutzer

Die Frage nach den Zielsetzungen der Self-Assessments lässt sich am besten beantworten, wenn man deren Nutzen aus den jeweiligen Perspektiven betrachtet. Dies sind in allererster Linie die Studienberechtigten, die zunächst für sich die Frage beantworten müssen, ob die Aufnahme eines Studiums generell ihren Wünschen, Bedürfnissen und Fähigkeiten entspricht. Ist die Studieneignung vorhanden, verzweigt sich die Recherche entweder hinsichtlich der Auswahl eines passenden Studiums oder aber zu bereits detaillierteren Informationen über ein bestimmtes Studium. Die zweite Gruppe, die von den Online-Self-Assessments profitiert, sind die Universitäten selbst.

2.4.1 Perspektive der Studienberechtigten bzw. der Studierenden

Neben dem Wunsch, mehr über die Inhalte eines bestimmten Studiums oder Studienfachs zu erfahren, steht mindestens gleichrangig das Interesse zu eruieren, ob das Studium den Eigenschaften entspricht, die man mitbringt. Hier ist nicht die pro forma durch das Abitur oder Fachabitur bescheinigte

¹⁹ <http://www.cct-germany.de/>

²⁰ Vgl. hierzu vor allem die Ausführungen in Kapitel 7

²¹ PISA = Programme for International Student Assessment

²² TIMSS = Third International Mathematics and Science Study

allgemeine Studierfähigkeit gemeint, sondern die je nach Studiengang erwartbaren, persönlichen Voraussetzungen. Diese beschränken sich nicht allein auf die die Qualität der „kognitiven Grundausstattung“ der Interessierten:

„Dabei sind es nicht nur Leistungstests aus dem kognitiven Bereich, die sich zur Messung der allgemeinen Studierfähigkeit anbieten, sondern auch nichtkognitive Elemente wie Motivation, akademische Selbstwirksamkeit und Interessen, die im Self-Assessment eingebunden werden können. Durch diese inhaltliche Breite unterscheiden sich Self-Assessments im Rahmen der Studienberatung von Verfahren der Studierendenauswahl. Während bei der Studierendenauswahl, die im Bereich der zentralen NC-Fächer (Biologie, Pharmazie, Psychologie, Tiermedizin, Zahnmedizin) seit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 2004 zu 60% in der Hand der Hochschulen liegt, vor allem Leistungsmaße herangezogen werden können, kann das Self-Assessment um nichtkognitive Aspekte bereichert werden. Wie jemand dabei abschneidet, hat keinen Einfluss auf die Zulassung oder Ablehnung bei einer Universität und ist damit weniger durch vorsätzliche Verfälschungstendenzen gefährdet. Der Interessierte kann der Empfehlung des Verfahrens folgen, muss es aber nicht. Vielmehr wird auf einen Prozess der Selbstselektion gesetzt, in dem Studieninteressierte einen realistischen Eindruck von sich erhalten und entsprechende Studienmöglichkeiten aufgezeigt bekommen.“ (Zimmerhofer et al. 2006, S. 66)

Eine ähnliche Auffassung teilen auch Heukamp, Putz, Milbradt und Hornke (2009). Sie sehen personzentrierte Angebote funktional und halten die auf diesem Hintergrund entstandenen Stärken- und Schwächenprofile für geeignet, um dem Individuum einen Mehrwert an Wissen über die eigenen Voraussetzungen und die Eignung zu geben. Es wird klar, dass hier das Prinzip der Selbstselektion im Vordergrund steht. Dies setzt beim Individuum eine realistische und vor allem ehrliche Selbsteinschätzung voraus. Dieser Umstand dürfte durch die Tatsache, dass das (internetbasierte) Self-Assessment privatissime durchgeführt werden kann und somit Dritte zunächst von der Einsicht in die Ergebnisse ausgeschlossen sind, eher günstig beeinflusst werden. Werden die Ergebnisse des Self-Assessments vom Ratsuchenden als relevant erachtet, bietet dies eine gute Voraussetzung zur Unterstützung einer daran anschließenden Beratungssituation (Fach- und / oder Studienberatung) (ebenda, S. 3). Milbradt, Zettler, Putz, Heukamp und Hornke (2008) fanden in ihrer Studie Hinweise, dass die Unsicherheit im Hinblick auf die Studienwahl durch das Durchlaufen eines entsprechenden Self-Assessments reduziert wurde und der Grad der Informiertheit zur Studienfachwahl signifikant zunahm. Dass der Art der Rückmeldung der Ergebnisse aus einem Self-Assessment unter der Perspektive der Akzeptanz eine große Bedeutung zukommt, versteht sich von selbst. Die Rückmeldungen müssen so beschaffen sein, dass sie dem Individuum eine Selbstwert erhaltende Perspektive öffnen und die entsprechenden beruflichen Alternativen ausweisen, sollte das Verfahren gegen eine Eignung für ein bestimmtes Studium sprechen.

2.4.2 Perspektive der Universitäten

Auf der anderen Seite ist Universitäten daran gelegen, Geeignete ins Studium aufzunehmen²³. Dies betrifft die Gruppe derjenigen, die sich bereits für die Aufnahme eines bestimmten Studiums interessieren ebenso wie solche, die sich noch unschlüssig über eine diesbezügliche Wahl sind. In beiden Gruppen gilt es diejenigen zu identifizieren, die sich besonders für ein jeweiliges Studium eignen. Es geht hier vor allem um die „spezifische Studierfähigkeit“:

²³ Dies spart Kosten, denn es sind bei den Geeigneten weniger potentielle „Abbrecher“ zu erwarten und auch weniger Studienfachwechsel.

„Im Unterschied zu Kenntnistests zielen Studierfähigkeitstests nicht auf die Erfassung vorhandener Wissensbestände, sondern messen kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für erfolgreiches Studieren wesentlich sind. Charakteristisch für Studierfähigkeitstests ist demgemäß, dass die Lösung der Aufgaben kein fachliches Vorwissen erfordert und kaum trainierbar ist. [...] Testverfahren, mit denen grundsätzlich kognitive Studienvoraussetzungen unabhängig von einer bestimmten Fachrichtung überprüft werden, bezeichnet man als allgemeine Studierfähigkeitstests, während in spezifischen Studierfähigkeitstests Anforderungen gestellt werden, die als repräsentativ für ein bestimmtes Studienfach oder Studienfeld gelten“ (HIS 3/2006, S. 19, zitiert nach Seibert 2008, S. 12).

So wird zum Beispiel in den studienfeldspezifischen Selbsterkundungsverfahren der RWTH Aachen bei der Rückmeldung der Ergebnisse an die Teilnehmer keine zusammenfassende Wertung als „geeignet“ oder „nicht-geeignet“ abgegeben; die Interessenten erhalten dagegen Beschreibungen, die zur Reflexion im Hinblick auf die Studienentscheidung anregen sollen. Damit ist nochmals hervorgehoben, dass Self-Assessments nicht eine Beratung ersetzen sollen, sondern vielmehr eine wertvolle Vorklärung leisten, die dann in der persönlichen Studienberatung aufgegriffen werden kann (Zimmerhofer et al. 2006, S. 70). Man könnte nun kritisieren, dass die doch recht aufwändige Entwicklungsarbeit, die hinter einem solchen Self-Assessment-Tool steht, nicht gerechtfertigt ist im Hinblick auf den Mehrwert, den dieses Verfahren im Vergleich zu anderen Indikatoren (wie z.B. der Abiturnote) hat. Hier stellen die Autoren fest, dass einzelne Subtests des Verfahrens im Hinblick auf den *Studienerfolg* mehr zur prognostischen Validität beitragen als die Abiturnote (ebenda). Zudem liefern fachspezifische Studierfähigkeitstests neben den bereits erwähnten Schulnoten ein erweitertes Potential. Nach Hell, Trappmann und Schuler (2008, S. 52) besitzen sie eine substantielle Validität und können in *gemeinsamer* Berücksichtigung mit den Abiturnoten die Prognosekraft erhöhen.

Eine den Self-Assessments gegenüber etwas kritischere Haltung nimmt Mägdefrau (2008, S. 17) ein, die in der einschlägigen Literatur zu den entsprechenden Verfahren *das Fehlen von Hinweisen für eine erhöhte prognostische Validität zur Vorhersage des späteren beruflichen Erfolgs* attestiert. Dies sei auf Grund des relativ hohen zeitlichen Abstands der Messung durch das Self-Assessment (in der Orientierungsphase bzw. vor Aufnahme oder zu Beginn des Studiums) zum Kriterium „Berufserfolg“ innerhalb der späteren Berufstätigkeit zu erklären. Ein zusätzlicher kritischer Punkt ist nach Auffassung der Autorin darin zu sehen, dass es auch bei Self-Assessments zu „Falschzuweisungen“ kommen könne. Insbesondere bezieht sie diese Problematik auf das Lehramt. Hier erwiesen sich beispielsweise durchaus als zum Studium Geeignete und Zugelassene später in der Ausübung des Lehramts ungeeignet, und umgekehrt würden eigentlich zur Ausübung des Lehramts Geeignete nicht zur Aufnahme eines entsprechenden Studiums animiert, weil sie diese Fähigkeiten erst während des Studiums erwerben und formen und somit zum Zeitpunkt der frühen „Testung“ im Eingangs-Self-Assessment noch nicht damit aufwarten konnten. Allerdings ist dieses Dilemma grundsätzlich schwer zu vermeiden und wird nicht nur durch die Virtualität der Angebote „im Netz“ bedingt, sondern findet sich generell bei Assessments und Assessment-Centern.

Spätestens an dieser Stelle muss gefragt werden, ob die Online-Self-Assessments einen Trend darstellen, dem sich weder das Individuum noch die Institution entziehen kann. Die Assessment-Welle überzieht die Bildungslandschaft wie eine neue Mode und bringt dadurch auch eine gewisse Schwierigkeit mit sich, nämlich diejenige der Qualitätskontrolle: Wie können vor allem die Studieninteressierten die gut abgesicherten, gediegenen Angebote aus der Vielzahl der Optionen identifizieren? Ähnlich sieht dies auch Hell (2009). Seiner Meinung nach führt die hohe Nachfrage nach Self-Assessments dazu, dass sich in diesem Marktsegment zunehmend auch „schwarze Schafe“ unter den Anbietern etablieren könnten, die unseriöse und wissenschaftlich nicht gesicherte Verfahren gegen Entgelt offerieren. Generell sei es für die Adressaten schwer, die hinter den Self-Assessments

stehenden theoretischen Konzepte zu erahnen geschweige denn beurteilen zu können, inwiefern diese Tests tatsächlich ihren Bedürfnissen oder aber wissenschaftlichen Ansprüchen genügen. Hell weist darauf hin, dass eine Art von „Test-TÜV“ gegen die Intransparenz der Online-Self-Assessments zu realisieren wäre, ähnlich dem des Testbeurteilungssystems des Testkuratoriums (2006) für die klassischen *paper-and-pencil* oder aber online administrierten und über Testverlage vertriebenen Testverfahren.

So wichtig dieser Einwand der unumschränkten Transparenz und Qualität der Methodiken auch ist – dieses nachvollziehbare Interesse wird durch die momentane Praxis zumindest ein wenig relativiert. Im Mittelpunkt dieser Verfahren steht, soweit die Studienwahl und Studieneignung thematisiert wird, zur Zeit noch keine rechtsverbindliche Aussage im Hinblick auf diese beiden Aspekte. Zwar stellen Self-Assessments in manchen Fällen durchaus Voraussetzungen zur späteren Aufnahme eines Studiums dar²⁴, hierbei leitet sich jedoch aus dem Nachweis über das Durchlaufen des Assessments weder ein Anspruch auf einen Studienplatz ab, noch kann aus einer negativen Rückmeldung im Hinblick auf die Eignung die Aufnahme eines Studiums verwehrt werden.

In wie weit es rechtlich vertretbar ist, Studierwillige einem solchen Reglement auszusetzen, kann an dieser Stelle nicht thematisiert werden. Dennoch ist gerade aufgrund der steigenden Tendenz der Einbeziehung von Online-Self-Assessments bei der Studiauswahl umso stärker auf eine hohe Dignität der Verfahren zu achten, die dann neben der Selbsterkundung sehr deutlich einen zweiten, mit ihrer eigentlichen Funktion der Selbstbewertung nicht mehr kompatiblen Beigeschmack eines Instruments zur Selektion erhalten.

Schwierig anzugehen bleibt die Frage nach den Falschzuweisungen (vgl. auch Seite 22), hier im Sinne einer Verunsicherung der Studierwilligen zu verstehen. Die Zahl derjenigen, die ein Studium in einer entsprechenden Richtung aufgrund ungünstiger Testergebnisse im Self-Assessment nicht aufgenommen haben, verbleibt in den meisten Fällen im Dunkelfeld, da diese Personen entweder in ein anderes Studium münden oder aber gar nicht erst eines aufnehmen. Abhilfe bietet hier vor allem eine gute Einbindung der Self-Assessments in die Studienberatung, und dies in Koordination aller beratenden Institutionen, welche den Einstieg und die Studienentscheidung sowie den Studienverlauf begleiten.

Dennoch kann man folgern, dass sich der Einsatz von Self-Assessments trotz mancher der geäußerten Vorbehalte lohnt.

- Es profitieren die direkten Nutzer, nämlich Personen, die sich einen Überblick über Studiermöglichkeiten verschaffen und / oder sichergehen wollen, dass ein anvisiertes Studium das richtige für sie ist. Im Vordergrund steht die Frage „*Passt ein Studium bzw. ein bestimmtes Studium zu mir?*“ Dabei spielen nicht nur kognitive Voraussetzungen sondern zu einem großen Teil auch persönlichkeitsgebundene und motivationale Aspekte eine Rolle.
- Die Universitäten wiederum können auf die selbstselektive Wirkung der Assessments setzen und erhalten eine Auswahl von Personen, die mit höherer Wahrscheinlichkeit ihr Studium erfolgreich abschließen werden. Hier steht die Frage nach der *größtmöglichen Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses* im Vordergrund.

²⁴ Z.B. wird das Durchlaufen der geführten „Tour 1“ des Career-Counselling for teachers (CCT) im Land Baden-Württemberg als verbindlich angesetzt (dieser Selbst-Test ist für das gymnasiale Lehramt ab Wintersemester 2010/11 als Zulassungsvoraussetzung vorgeschrieben und für die anderen Lehramtsstudiengänge ab WS 2011/12, vgl. auch <http://www.bw-cct.de/>). Ähnlich verhält es sich mit dem Self-Assessment „Maschinenbau“ der RWTH-Aachen. Studierende müssen hier seit dem Wintersemester 2007/2008 ihre Teilnahme nachweisen. Für das Studium „Angewandte Geografie“, Bauingenieurwesen, Englisch, Computational Engineering Sciences, Physik, Französisch, Spanisch und Rohstoffingenieurwesen wird die Teilnahme am Self-Assessment ebenfalls vorausgesetzt.

- Die Identifikation der Geeigneten ist ein Anliegen, das sich nicht nur bei denjenigen Studierenden oder Studienberechtigten lohnt, die bereits eine Entscheidung für eine bestimmte Studienrichtung getroffen haben, sondern auch bei denjenigen, die noch nicht im Hinblick auf die Aufnahme eines bestimmten Studiums festgelegt sind (*die Richtigen finden*).

2.5 Eignungsfeststellungsverfahren für das Lehramtsstudium

Auf dem Weg vom eher Allgemeinen zum Spezifischen wird nun insbesondere auf die lehramtspezifischen (Self-)Assessments und ihre Besonderheiten eingegangen. In den vorab genannten Befunden wurden bereits einige dieser Spezifika thematisiert; zum Beispiel wurde die Frage gestellt, was der Sinn und Zweck eines Self-Assessments zu sein hat:

- Soll es die Geeigneten identifizieren oder die Ungeeigneten eher „fernhalten“?
- Geht es um Förderung (Wie können die Ressourcen bzw. vorhandenen Kompetenzen weiterentwickelt werden?) oder um Fordern (Müssen bestimmte Voraussetzungen vorhanden sein, um überhaupt zum Lehrerstudium prädestiniert zu sein)?
- Soll es einen Einstieg in die Studienkarriere begleiten oder die Entwicklung der Studierenden längerfristig einem Monitoring unterziehen?

In Anbetracht der Tatsache, dass Lehrer und ihre Kompetenzen zu einem Gutteil für die Schülerleistung verantwortlich gemacht werden können (vgl. z.B. Cochran-Smith & Zeichner 2006; Darling-Hammond & Bransford 2005; Hattie 2003; Helmke & Schrader 2006; McKinsey & Company 2007; Seibert 2008, S. 8 ff), ist ein akuter Handlungsbedarf gegeben, der direkt in die Formulierung auf das Lehramt bezogener Eignungsfeststellungsverfahren mündet. Um die weiter oben genannten Fragen nochmals aufzugreifen: Es gibt eine Reihe unterschiedlicher Zugänge, die sich der Frage der Passung zwischen Studienbewerbern und Anforderungen des Lehramtsstudiums einerseits sowie der Ausübung des Lehramts andererseits widmen.

Die Besten für die Ausübung des Lehramts zu identifizieren und zu gewinnen ist „Chefsache“ der Bildungspolitik, denn zu den Zukunftsaufgaben unserer Gesellschaft gehören nicht nur gut ausgebildete Schüler mit hohem Potential für die spätere Berufslaufbahn, sondern auch gut ausgebildete Lehrkräfte, die einen wesentlichen Beitrag zur Schaffung dieser Basis leisten. Dies setzt fachliche, soziale und interkulturelle Kompetenzen voraus, die weit über ein normales Maß hinausgehen müssen, wenn der Anspruch eingelöst werden soll, im internationalen Wirtschafts- und Wettbewerbsgefüge Schritt halten zu können. Hiermit wird nicht proklamiert, dass das Elternhaus aller Fürsorge- und Erziehungsverantwortung enthoben ist – dies ist nicht der Fall.

Dennoch ist die Qualität der Bildung und die Professionalität derjenigen, die diese sichern, eine der wesentlichsten Stellschrauben für die vor uns liegenden Entwicklungen von Staat und Gesellschaft. Dass hier die „besten Köpfe“ vonnöten sind, ist eine Erkenntnis, die nicht erst in der letzten Dekade immer klarer wird und die im Zuge der Reform der Lehrerbildung erheblich an Bedeutung gewonnen hat.

Im Policy Brief „Lebenslanges Lernen“ der *Stiftung Neue Verantwortung* (Kaiser, Kreft, Matthes, Morehouse, Müller-Härlin, Oldemanns et al. 2009) werden einleitend Desiderata genannt, die bei der Umsetzung dieses Ziels helfen sollen. Die Anforderungen an Lehrende leiten sich aus den spezifischen Bedürfnissen der Schüler und deren individueller Lebenssituation ab, heißt es. Das bedeutet: Eine heterogene Schülerschaft erfordert eine ebenso heterogene Lehrerschaft, welche diese Bedürfnisse erkennen und adäquat darauf reagieren kann. Oder noch konkreter: Lehrende mit z.B. Migrationshintergrund bzw. fundierten interkulturellen Erfahrungen haben eventuell einen

besseren Zugang zu Schülern, die anderen Ethnien entstammen. Wobei natürlich nicht allein im Faktum der Heterogenität der Schlüssel zum Lösen aller Probleme liegen kann. Es geht vielmehr um die *Nutzung* der Heterogenität von Lernenden und Lehrenden als Prinzip des unterrichtlichen Agierens. Dass das Berufsbild des Lehrers an Profil gewinnen und eine Aufwertung erfahren soll, ist aus Sicht der Verfasser des Policy-Brief ebenso ein Muss wie die Öffnung des Lehrberufs für Quereinsteiger und das Erschließen eines „Talent-Pools“, also das Suchen und Finden Geeigneter.

Hier lässt sich wieder der Bogen zu den schon beschriebenen Eignungsfeststellungsverfahren schlagen, die in den vorhergehenden Abschnitten umrissen wurden. Was für Studienaspiranten im Allgemeinen gelten kann, hat im Besonderen für diejenigen Bedeutung, die in den Lehrberuf eintreten wollen. Es geht um das Auffinden der Passenden, nicht nur unter denjenigen, die sich direkt für einen Einstieg in ein Lehramtsstudium interessieren, sondern unter all denjenigen, die das Potential für den später auszuübenden Beruf mitbringen – ohne dies bisher direkt als mögliche Berufswahl für sich erschlossen zu haben.

Im Jahr 2007 widmete sich ein Themenheft der Fachzeitschrift „Journal für LehrerInnenbildung“ dem Topic „Auswahlverfahren auf dem Weg zu guten Lehrerinnen und Lehrern“. Die Perspektive der Auswahlverfahren ist in diesem Band nicht auf eine bestimmte Art von Assessments eingeschränkt, sondern bezieht alle Optionen – die vor Ort stattfindenden sowie auch die internetgestützten – mit ein.

Rahm und Thonhauser (2007) geben im Editorial zu diesem Themenheft zu bedenken, dass der Ruf nach den „Besten“ noch immer nicht laut genug sei und dass entsprechend bei der Umsetzung der Assessments mitnichten die ideologische Ernsthaftigkeit anzutreffen ist, die eigentlich nötig wäre, um wirklich etwas zu bewegen. Allein auf die Selbstselektion der Aspiranten zu setzen, reiche aus ihrer Sicht nicht aus, um nachhaltige Veränderungen des Bildungsergebnisses (auf Schüler- wie auf Lehrerebene) zu erzielen (vgl. ebenda, S. 6).

Der Handlungsdruck zur Veränderung der Qualität der Lehrerbildung präsentiert sich auch im Vergleich mit den Entwicklungen in anderen Ländern: Die Ansätze im Hinblick auf Auswahlverfahren im internationalen Kontext (z.B. in China, in den USA, in England, der Schweiz und in Finnland) legen zügiges Handeln nahe, wenn in Deutschland nicht der Anschluss verpasst werden soll (vgl. Cheung 2009; Criblez & Lehmann 2007; Kohonen 2007; Kroath & Trafford 2007; Ross & Bruce 2007).

Wie bereits in den vorhergehenden Abschnitten dargestellt, existiert eine wachsende Vielfalt von Zugängen der Geeignetenauswahl, von denen einige explizit auf das Lehramt zugeschnitten sind. Die Vor- und Nachteile der jeweiligen Methoden erschließen sich unter der Betrachtung des Sinns und Zwecks, den die Assessments verfolgen. Die höhere Ökonomie des Verfahrens lässt die onlinebasierte Selbstselektion im Rahmen von internetbasierten Self-Assessments als Mittel der Wahl erscheinen. Eine tiefere Erfassung vor allem auch der „sozialen Kompetenzen“ der Bewerber – für die Ausübung eines Lehramts von maßgeblicher Bedeutung (vgl. Bosse & Dauber 2005) – legt eher die Verwendung von zeitaufwändigen Assessments vor Ort nahe, bei denen neben möglichen fachlichen auch die motivationalen und volitionalen Voraussetzungen der Probanden besser „sichtbar“ gemacht werden können.

Dass diese beiden geschilderten Ansprüche nicht ein Entweder-Oder darstellen, zeigen einige Ansätze, die innerhalb der letzten beiden Dekaden bei der Identifikation der für das Lehramtsstudium und zur Ausübung des Lehramts Geeigneten propagiert wurden. Ausgehend von theoretischen Modellvorstellungen oder aber den Ergebnissen empirischer Untersuchungen wird hier versucht, beide Aspekte der „Eignung“ – die kognitive wie auch die motivational-emotionale – einzubringen und ein möglichst breites Spektrum der Anforderungen an Lehrkräfte abzubilden.

2.6 Darstellung spezifischer Assessment-Verfahren für das Lehramt

Die im Folgenden näher betrachteten Verfahren stellen eine Auswahl der gängigen und am ehesten bekannten Verfahren dar, die zur Klärung der Frage der „Eignung für den Lehrberuf“ eingesetzt wurden bzw. werden. Bei den Instrumenten FIBEL (Böttcher, Kanning, Herrmann & Brinkmann 2007), BeiL (Raun, Kohler & Becker 1994), AVEM (Schaarschmidt 2005, 2006a, 2007; Schröder & Kieschke 2006) und FIT-L (Herlt & Schaarschmidt 2007) handelt es sich um solche, die aus der Tradition der Lehrerbefragung bzw. aus der Critical Incident-Technique (Flanagan 1954) entwickelt wurden.

Das von Weyand (2008) vorgeschlagene Assessment lehnt sich an die von Oser und Oelkers (Oser 1997b; Oser & Oelkers 2001) genannten Standards für die Lehrerbildung an. Das Verfahren AudiPrax (Dobrindt 2006) bezieht sich auf die Vorgaben der reformierten Lehrerbildung in Deutschland (Standards für die Lehrerbildung, Kultusministerkonferenz 2004a) und präsentiert ein Einschätzungs- und Beratungsinstrument für Studium und Referendariat.

Das CCT (Career Counselling for Teachers) ist eine Internetplattform, die sich dem Thema der Laufbahnberatung für (angehende) Lehrer verschrieben hat. Dies wird anhand von verschiedenen Tools, Online-Assessments und geführten Touren und durch eine umfangreiche Sammlung weiterer Ressourcen realisiert. Das CCT basiert auf Forschungsergebnissen zur Berufswahl (Holland 1996, 1997) und zu Persönlichkeitsfaktoren von Lehrkräften (Mayr 2006a; Mayr & Neuweg 2006; Mayr & Paseka 2002) und kombiniert diese und weitere Ansätze zu einem alle Phasen der Lehrerausbildung umfassenden Instrument, das ständig Aktualisierungen erfährt in dem Sinne, dass neue „Komponenten“ in das bestehende System integriert werden.

An vielen Universitätsstandorten für Lehramtsstudiengänge werden Kombinationen der eben genannten Verfahren genutzt, um den Studierenden bzw. den Studierenden „in spe“ im Rahmen von (Self-)Assessments die Möglichkeit zu geben, ihre Eignung (für das Studium, für das Lehramt) zu testen bzw. ihre Kompetenzen (im Studium / im Referendariat / gegebenenfalls auch in der Berufstätigkeit als Lehrkraft) zu überprüfen oder sich bezüglich der Anforderungen der Ausbildung und des Berufs zu orientieren. Die Teilnahme an solchen Assessments ist manchmal sogar Voraussetzung, um das Studium aufzunehmen (z.B. in NRW, in Baden Württemberg, in Hamburg), ohne dass jedoch die *Ergebnisse der (Selbst-)Testung* Eingang in die Aufnahmeentscheidung finden.

In den folgenden Abschnitten werden die Verfahren dargestellt.

AVEM – Verfahren zur Feststellung des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters

Gesundheitliche Stabilität bzw. Labilität zeigt sich vor allem in Handlungskontexten, mit denen nahezu alle Individuen tagtäglich konfrontiert sind, wie z.B. mit dem Arbeitsleben. Dies reicht von der beruflichen Ausbildung über die Ausübung des Berufs bis hin zur Aufnahme von Aktivitäten, die der Fort- und Weiterbildung dienen. Selten ist Menschen ein Arbeitsleben beschieden, in dem sie mit keinerlei Schwierigkeiten konfrontiert werden. Es ist eher die Regel, dass im beruflichen Leben Belastungen zumindest punktuell und vor allem an den Schnittstellen der Bildungsbiografie (Berufswahl bzw. Einmünden in die Ausbildung, Eintritt in die reguläre Berufstätigkeit, Berufswechsel, Arbeitslosigkeit, Ausscheiden aus dem Berufsleben) auftreten. Diese Belastungen sind nicht per se als negativ und der Gesundheit abträglich zu etikettieren, sondern werden dies erst durch die Art und Weise, wie sie durch das Individuum wahrgenommen und bewältigt (oder eben nicht bewältigt) werden. Im Fokus des Interesses stehen die Verarbeitungsmechanismen, die eingesetzt werden, um mit Belastungen umzugehen (vgl. Lazarus & Launier 1981).

Zu den Kompetenzen Lehrender gehört unter anderem die professionelle Verarbeitung von Belastungen, die der Lehrberuf mit sich bringt²⁵. Damit ist die Diagnose und der Umgang mit den Belastungen durchaus unter den Verfahren zur Feststellung einer beruflichen Eignung einzureihen. In der Persönlichkeitsstruktur eines Individuums wird die Kernvariable und entscheidende Grundlage für die gesundheitliche Befindlichkeit gesehen. In empirischen Studien wurde der Zusammenhang zwischen Gesundheit und beruflichen Belastungen sowie deren wechselseitige Beeinflussung an unterschiedlichen Berufsgruppen untersucht²⁶ (Schaarschmidt & Fischer 2001) – so auch bei Lehrkräften.

Verortung und theoretische Grundlagen des AVEM

Das 1995 von Schaarschmidt und Fischer etablierte Verfahren zur Erfassung des „Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters“ (AVEM) wurde unter anderem in der Potsdamer Lehrerstudie (erste Etappe von 2000 - 2003, zweite Etappe 2003/2004 - 2006) eingesetzt (vgl. Schaarschmidt 2005, 2006a, 2006b, 2007). Die erste Etappe dieser umfassenden Studie hat der Autor unter anderem in dem Buch „Halbtagsjobber“ (2005) zusammengefasst.

Auch dem AVEM liegt die Theorie zugrunde, dass die Persönlichkeitsstruktur der Person einen bedeutsamen Einfluss auf deren Gesundheit hat, insbesondere darauf, wie jemand seine psychischen und körperlichen Ressourcen wahrnimmt und damit umgeht. Besonders prägnant wird dies bei der Ausübung des Berufs, da hier – durch den Umgang mit Personen, Dingen und Anforderungen – Situationen entstehen, in denen Belastungsfaktoren und Verarbeitungsmechanismen besonders deutlich sichtbar werden.

Das AVEM basiert auf dem Konzept des Arbeitsengagements, das bereits in den 70er-Jahren in seiner Bedeutung für den Umgang mit Belastungen und den resultierenden Folgen für die Gesundheit thematisiert wurde (Friedman & Rosenman 1974/1992; Friedman 1977), bezieht aber weitere Komponenten in die Modellvorstellungen mit ein, nämlich die Faktoren „Widerstandskraft“ und „Emotionen“. Damit geht der Ansatz von Schaarschmidt und Fischer (2001) über die Reichweite des zugrunde liegenden Modells von Friedman und Rosenman hinaus, die sich in ihrer Typ-A/B-Theorie²⁷ lediglich auf den Faktor Arbeitsengagement beziehen.

Das *Arbeitsengagement* der Schaarschmidt'schen Diktion wird durch die Komponenten „Bedeutbarkeit der Arbeit“, „Beruflicher Ehrgeiz“, „Perfektionsstreben“, „Distanzierungsfähigkeit“ und „Verausgabungsbereitschaft“ operationalisiert.

Der Faktor *Widerstandskraft* untergliedert sich wiederum in „Distanzierungsfähigkeit“, „Resignationstendenz bei Misserfolg“, „Offensive Problembewältigung“, „Innere Ruhe“ und „Ausgeglichenheit“. Die dritte Komponente, die *Emotionen*, beinhalten das „Erfolgserleben im Beruf“, das „Erleben sozialer Unterstützung“ sowie die „Lebenszufriedenheit“. Die genannten Faktoren sind laut Schaarschmidt (2004, S. 21) analytisch begründet.

²⁵ Vgl. hierzu auch die Ausführungen zu den Standards der KMK, einsehbar unter der folgenden Quelle im Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Zugriff am 25.8.2010).

²⁶ Untersucht wurden diese Sachverhalte z.B. an den folgenden Berufsgruppen: Führungskräfte, Lehrer, Pflegepersonal, Mitarbeiter der Berufsfeuerwehr, Existenzgründer.

²⁷ Der Typ-A definiert sich wie folgt: „Type A behavior pattern is an action-emotion complex that is exhibited by those individuals who are engaged in a chronic and incessant struggle to achieve more and more in less and less time (thus giving rise to a sense of time urgency or "hurry sickness" and who also usually (but not always) exhibit a free-floating but well-rationalized hostility. Detection of the pattern cannot be accomplished by any self-administered questionnaire of which I am aware, because of the rationalizations of these individuals and their extraordinary reluctance to admit to any type of behavior less than meritorious" (Friedman 1977, S. 593). Dieses Konzept von Friedman und Rosenman ist aus mehreren Gründen umstritten und gilt als überholt. Die Kritik bezieht sich vor allem auf statistische aber auch auf psychometrische Schwächen des Modells/der Theorie, die an vielen Stellen zu kurz greift.

Das seit dem Jahr 2003 auch als computerunterstützte Version etablierte AVEM versteht sich als *ressourcenorientiertes Verfahren*, in dem nicht nach Belastungssymptomen oder Belastungsindikatoren, sondern nach Haltungen und Einstellungen, Kompetenzen und Gefühlen gefragt wird. Die hinter dem Verfahren AVEM stehende Philosophie ist es, Auffälligkeiten und Risiken schon im Vorfeld auszumachen und zu entdecken, welche Dispositionen Lehrende (oder eben auch zukünftige Lehrende wie z.B. Studierende, Referendare) aufweisen. Realisiert wird dies durch die Ableitungen aus der Beantwortung der insgesamt 66²⁸ Items des Fragebogens, die elf faktorenanalytisch begründeten Skalen zugeordnet sind.

Das AVEM arbeitet anhand eines „Mustervergleichs“: Die sich aus den individuellen Angaben des Probanden ergebende Merkmalskonstellation wird mit verschiedenen prototypischen Verläufen (Mustern) verglichen. Diese prototypischen Muster beschreiben die folgenden Charakteristiken (vgl. auch Schaarschmidt 2005, S. 26 f sowie Schaarschmidt 2007, S. 22):

- Muster A = Selbstüberforderer; stärkste Ausprägung im Vergleich zu den anderen Mustern für die Kategorien „Bedeutsamkeit der Arbeit“, „Verausgabungsbereitschaft“ und „Perfektionsstreben“. Niedrigste Werte für „Distanzierungsfähigkeit“.
- Muster G = hohes berufl. Engagement - Gesundheitsideal; dieses Muster verweist auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis zur Arbeit: starkes, aber nicht exzessives Engagement, hohe Widerstandskraft gegenüber Belastungen und „positive Emotionen“.
- Muster S = Schonungstyp; dieser weist sehr deutliche Schonungstendenzen auf, die sich charakteristischer Weise in einem geringen Engagement niederschlagen. Dieses Muster beinhaltet laut Schaarschmidt und Kieschke (2007) zwar noch kein „gesundheitliches Risiko“ an sich, wirkt sich jedoch im Umfeld des Lehrberufs außerordentlich ungünstig aus, da hier ein hohes Maß an Engagement geradezu die Grundvoraussetzung sei.
- Muster B = hohe Resignationstendenz, permanentes Überforderungserleben, wenig ausgeprägte offensive Problembewältigung und verminderte innere Ruhe und Ausgeglichenheit, reduziertes Arbeitsengagement, verminderte Belastbarkeit und negatives Lebensgefühl.

Diese der Auswertung des Verfahrens zugrunde liegenden Referenzprofile wurden clusteranalytisch gewonnen. Inwieweit eine Person in ihrer Charakteristik mit einem dieser Muster übereinstimmt, wird auf der Grundlage diskriminanzanalytischer Funktionen realisiert²⁹.

Die beschriebenen Muster werden in der Realität nur in den wenigsten Fällen in Reinform vorkommen – es werden sich im Vergleich des individuellen mit den prototypischen Mustern jedoch mehr oder weniger deutliche Ähnlichkeiten ergeben. Auf diese Ähnlichkeiten wird bei der Ableitung möglicher Interventionen Bezug genommen.

Das AVEM fragt also nicht nach den bereits aufgetretenen „Defekten“ und stellt auch nicht die Symptome in den Vordergrund, die für eine schlechte Anpassung an die beruflichen Anforderungen sprechen, sondern orientiert sich allein an den Mustern und den daraus ableitbaren Ressourcen des Individuums. Wenn dieser Musterabgleich stattgefunden hat, ist es möglich, die Intervention anzugehen und umzusetzen. Das ressourcenorientierte Vorgehen lehnt sich an das Konzept der „Salutogenese“ einerseits (Antonovsky 1997), andererseits an die Grundlagen der gesundheits- und arbeitspsycholo-

²⁸ bzw. 44 Items in der Kurzform des AVEM

²⁹ Lt. Autoren wird zur Berechnung der Ähnlichkeit des bei der Person vorherrschenden mit dem empirisch gefundenen Muster die Diskriminanzfunktion eingesetzt. Dass bei der Bestimmung der Kongruenz mehr als nur ein spezifisches Muster getroffen werden kann, sehen die Autoren als Stärke des Modells, nicht als Schwäche. Beweise für die Gültigkeit der „Musterhypothesen“ wird in empirischen Korrelationsstudien gesehen, in denen die überzufällige Häufigkeit des Zusammentreffens bestimmter Indikatoren und bestimmter Muster (vor allem A und B) beschrieben wird (Schaarschmidt und Fischer 2001, Schaarschmidt 2005).

gischen Ressourcenforschung an (z.B. Jerusalem 1990; Schwarzer 1996; vgl. auch Schaarschmidt 2006a, S. 60).

Den Schwerpunkt des AVEM bildet nach Aussage der Autoren – neben der Prävention – der Interventionsgesichtspunkt.

Dennoch: Die Art, *wie* die Intervention vonstatten zu gehen hat, wird innerhalb des Verfahrens selbst nicht weiter verfolgt, indem z.B. konkrete Empfehlungen gegeben werden. Damit erfordert der Einsatz des Verfahrens eine *Aufarbeitung der Ergebnisse* auf einer anderen Ebene. Diese sollte – so auch der Rat der Autoren – durch im Umgang mit psychologischen Testverfahren Geschulte erfolgen. Das AVEM stellt also in dem Pfad aus Diagnostik, Ergebnisrückmeldung und Intervention die Komponente „Diagnostik“ dar, bleibt aber an dieser Stelle stehen, wenn nicht durch weitere Maßnahmen für die Komponente der Intervention gesorgt wird, zum Beispiel durch spezifische Trainings, in denen die problematischen Ergebnisse aufgearbeitet werden können³⁰. Damit lässt sich das AVEM zwar in Konstellationen eines umfassenderen Ansatzes für ein Self-Assessment einbinden, reicht aber allein nicht aus, um ein solch komplexes Angebot mit daran anschließenden Handlungsempfehlungen zu füllen.

Die „Veränderungs- bzw. Interventionskomponente“ des Verfahrens impliziert zwei verschiedene Ansatzpunkte, nämlich einerseits das Individuum selbst (Wie können die individuellen Ressourcen umstrukturiert oder zur Entfaltung gebracht werden?), andererseits durch die Veränderungen der Rahmenbedingungen, durch die das individuelle Verhalten ebenfalls zu einem gewissen Grad bedingt sind. Letzgenannte lassen sich verständlicher Weise schwerer durch das Individuum angehen als die eigenen Ressourcen. Im Hinblick auf diesen Aspekt der eigenen Ressourcen stellt sich außerdem die Frage, welche Hilfen aus dem Verfahren gewonnen werden können, wenn eine Person nur über wenige oder aber keine solchen Potentiale mehr verfügt.

Das AVEM hat durch die sehr anschauliche Zuordnung von Verhalten zu bestimmten „Mustern“ einen heuristischen Wert, da es auf den ersten Blick sichtbar macht, wo eine Person bezüglich ihres Umgangs mit beruflichen Belastungen platziert ist. Eine besondere Beachtung im Hinblick auf die Faktoren, die für Lehrende von Bedeutung sein können, spielen dabei die AVEM-Muster „A“ und „B“: Das Verhaltens- und Erlebensmuster „B“ ist jenes, das am ehesten mit dem Begriff des „Burnout“ assoziiert werden kann. Das Muster „A“ stellt eine Vorstufe dieses Musters dar, ohne dass jedoch hier die Komponente der inneren Resignation – ein für das Burnout „typisches“ Merkmal – bereits voll ausgeprägt ist.

Für das Muster A zeigt sich für die Gruppe der Lehrer mit zunehmendem Alter eine zunehmende Tendenz, bei Muster B liegt eine umgekehrt u-förmige in Bezug zur Variablen „Alter“ vor, da die Repräsentanten dieses Musters in höherem Alter sehr wahrscheinlich nicht mehr an Schulen angetroffen werden und den Schuldienst aus gesundheitlichen Gründen früher quittiert haben.

Bereits unter Studierenden und Referendaren trifft man auf eine Häufung der „lehramtsspezifischen“ Muster A und B im Vergleich mit anderen Studierenden (allerdings ist die Ausprägung der betreffenden Muster noch nicht so deutlich wie bei den im Beruf stehenden Lehrkräften). Das bedeutet, dass bereits in diesem sehr frühen Stadium der Professionsentwicklung ein Grundstein gelegt ist, der das

³⁰ Schaarschmidt nennt hier einen entsprechenden aus mehreren Trainingsmodulen bestehenden Vorschlag: Modul 1: Diagnostik zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben, Modul 2: Ursachenanalyse, Modul 3: Technik der systematischen Problemlösung, Modul 4: Zeit- und Selbstmanagement, Modul 5: Kommunikation und soziale Kompetenz, Modul 6: Zielsetzung und Zielplanung, Modul 7: Entspannung (vgl. auch <http://www.zlb.uni-freiburg.de/derlehrerberuf/dateien/schaarschmidt-heidelberg-09.pdf>, Zugriff am 1.2.2011).

Risiko eines späteren Burnouts in sich birgt. Aus diesem Grund wurde von Herlt und Schaarschmidt (2007) ein Verfahren entwickelt, das auf den Ergebnissen des AVEM aufbaut.

An dieser Stelle soll ein knapper Exkurs zum Thema „Burnout“ im Lehrberuf eingebunden werden.

Exkurs zum Thema Burnout

Die Themen „Burnout“ und „Lehrerberuf“ werden häufig in einem Atemzug genannt und gehen eine geradezu untrennbare Verbindung ein. Dass dies so ist, ist nicht nur der großen Anzahl von Studien zu dieser Thematik, beginnend mit den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts zu verdanken, sondern dem Umstand, dass Lehrende in besonderer Weise von beruflichen Belastungen betroffen sind und häufiger an psychosomatischen Symptomen leiden (Kramis-Aebischer 1996). Sicherlich trifft dies nicht auf alle Vertreter des Lehrerberufs zu, jedoch auf vergleichsweise mehr Repräsentanten dieses Berufsstands als Personen aus anderen sozialen oder „helfenden“ Berufen. Nach Berger wurden 1999 62% aller in Pension gehenden Lehrer vorzeitig pensioniert – wegen krankheitsbedingter Dienstunfähigkeit (vgl. Berger 2005, S. 1). Mittlerweile ist dieser Anteil Frühpensionierter rückläufig und beträgt 22% im Jahr 2009, 21% im Jahr 2010³¹.

Prägung des Begriffs „Burnout“

Der Begriff des „Burnout“ wurde zuerst von Freudberger (1974) in die wissenschaftliche Literatur eingeführt. In den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts kam das Thema in Mode und es erfolgte eine Welle empirischer Untersuchungen, die sich mit der Thematik befassten. In unterschiedlichen Berufsgruppen (vor allem aber in so genannten „Helferberufen“) wurden die jeweiligen Belastungsindikatoren und das Belastungserleben untersucht. Stellvertretend sei hier das MBI (Maslach-Burnout-Inventory) genannt, das von Christina Maslach und Susan E. Jackson entwickelt wurde (Maslach & Jackson 1981).

Burnout wird als ein Syndrom beschrieben, das sich durch körperliche Erschöpfung, ein Gefühl der Depersonalisation sowie verminderte Leistungsfähigkeit auszeichnet. Diesem Syndrom lassen sich weitere Charakteristika zuordnen, wie z.B. die berufliche Unzufriedenheit, Niedergeschlagenheit und Depression, aber auch Angstgefühle und psychosomatische Beschwerden (vgl. Kramis-Aebischer & Kramis 2000; Schmitz 2001).

Wohl selten ist ein Begriff bzw. ein „Syndrom“ auch seitens populärwissenschaftlicher Literatur so häufig zitiert worden, wenn es darum geht zu beschreiben, zu welchen Folgen Belastungen am Arbeitsplatz bzw. die Arbeit führen.

Burnout im Lehramt

Dass das Thema Burnout ein vielbelegtes ist, zeigt auch die Bibliografie von Kunz Heim und Nido (2008), in der eine beträchtliche Anzahl von Literaturstellen ausgewertet wird. Die Ergebnisse dieser Auswertung werden gegliedert nach den Rubriken „Definition – Ursachen – Prävention“ dargeboten.

Warum scheinen nun die im Lehramt Tätigen besonders prädestiniert, ein Burnout zu entwickeln?

Kramis-Aebischer und Kramis (2000, S. 29f) formulieren ein Modell für Burnout im Lehrberuf, das sich aus den folgenden Bestandteilen (bzw. Phasen oder Stufen) konstituiert:

- erhöhtes Selbstengagement verbunden mit unrealistischen Zielsetzungen,
- Desillusionierung,
- vermehrte Anstrengung,
- depressive Verstimmungen und Aggressionen,
- Abbau der kognitiven Leistungsfähigkeit,
- Verflachung des emotionalen Erlebens,
- Teufelskreis negativer Erfahrungen,
- Hoffnungslosigkeit, Sinnlosigkeit, Verzweiflung.

³¹ Quelle: Statistisches Bundesamt (verfügbar unter: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2011/12/PD11__447__742,templateId=renderPrint.phtml) (Zugriff am 3.1.2012). Dieses Faktum ist jedoch nicht darauf zurückzuführen, dass sich Wesentliches im Bereich der Lehrerbeltung verändert hat, sondern ist als Konsequenz aus veränderten gesetzlichen Bestimmungen zur Vorruhestandsregelung zu interpretieren.

Mit diesen genannten „Zyklen“ kommen die Autoren sehr nahe an die von Schaarschmidt benannten Typen A und B, welche die Vorstufe bzw. die Endstufe des Burnout repräsentieren. Diese fanden die Autoren bei bis zu 59% der untersuchten Probanden, woraus geschlossen werden kann, dass es sich hier schon um „lehrerspezifische“ Muster handelt, die in keiner anderen Berufsgruppe in dieser Massivität (vor allem Muster „B“) auftreten.

Wesentlich zur Vermeidung von Burnout erweisen sich die sozialen Ressourcen: Gute und tragfähige Beziehungen zu Familie, Freunden und Kollegen schützen bzw. bilden ein Gegengewicht zu den potentiell gefährdenden Faktoren und helfen, die dysfunktionalen (Stress-)Verarbeitungsstrategien zumindest auszugleichen. Die effektivste Unterstützung erfahren Burnoutgefährdete (im schulischen Umfeld) dabei von der Schulleitung und von den Kollegen (Fang & Yan 2004; Sarros & Sarros 1992, S. 65).

Dass ungünstige Rahmenbedingungen den Boden zur Entwicklung eines Burnout bereiten, lässt sich ebenfalls attestieren. Hierzu zählen die objektiven Belastungen des Lehrberufs (Bildungs- und Erziehungsaufgabe, arbeits- und arbeitsorganisatorische Bedingungen, wie z.B. die Höhe des wöchentlichen Deputats, Lärm oder aber schlechtes Image des Lehrberufs) ebenso wie die subjektiven Belastungen (wenig Spielraum für eigene Entscheidungen, eher geringe Karriereöglichkeiten, ungünstiges Schulklima). Diese Art subjektiv empfundener Belastungen sind an sich objektive Rahmenbedingungen, die durch die Burnoutgefährdeten jedoch als Belastung wahrgenommen werden.

Insgesamt ist Burnout erst dann zu erwarten, wenn aus den akuten Stresszuständen aufgrund der fehlenden eigenen Ressourcen und / oder ungünstigen Rahmenbedingungen ein Dauerzustand (Chronifizierung) geworden ist, der die Ressourcen des Individuums systematisch erschöpft und keine Erholung mehr zulässt.

Einen Blick auf die Belastungsfaktoren, die sich für Lehrende ergeben, gewährt Kyriacou (2001)³² :

- Schüler unterrichten, die wenig oder gar nicht motiviert sind,
- Aufrechterhalten der Disziplin,
- mit Veränderungen klarkommen,
- von Anderen beurteilt werden,
- Zeitdruck und Arbeitsmenge bewältigen,
- mit Kollegen zurechtkommen,
- Status aufrecht erhalten bzw. festigen,
- Rollenkonflikte und Rollenambiguität aushalten und
- schlechte Arbeitsbedingungen aushalten.

Die Untersuchungslage ist umfassend, die Liste der bedeutenden Studien zum Thema „Burnout“ ließe sich noch über viele Seiten fortsetzen, und auch heutzutage bewegt dieses Thema die Gemüter – und nicht nur diejenigen der Lehrenden. Im Blickpunkt stehen hier vor allem diejenigen Ansätze, die dem Burnout vorbeugen möchten (Prävention) bzw. die geeignet sind, denjenigen zu helfen, die bereits Burnout erlebt haben und versuchen müssen, wieder in das Berufsleben einzumünden (Intervention). Kunz Heim und Nido (2008, S. 56) betonen, dass Prävention nur dann wirklich greifen kann, wenn sowohl die personale als auch die institutionelle Ebene angesprochen werden. Dies ist vor allem aus systemischer Sicht gerechtfertigt und notwendig.

Zur Unterstützung der vom Burnout tangierten Lehrenden werden unterschiedliche Methoden genannt. Wird durch die entsprechende Diagnostik erfasst, worin genau das individuelle Problem und charakteristische Muster zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen bestehen, kann z.B. mit therapeutischen Ansätzen wie der rational-emotiven Therapie (RET) nach Ellis (1997) und Beck (1999) gearbeitet werden. Auch der Aufbau und die Förderung adäquater, sinnvoller Bewältigungsstrategien ist ein möglicher Weg, um die krankmachenden durch „gesunde“ Bewältigungsmuster zu ersetzen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Nutzung sozialer Ressourcen (Unterstützung durch Familie, Freundeskreis, Kollegen, Schulleiter), die angegangen werden können, um die persönliche Situation zu stabilisieren. Schließlich liegt eine Option im Aufbau beruflicher (Handlungs-)Kompetenzen, dies vor allem natürlich zu einem Zeitpunkt, bevor das „Kind schon in den Brunnen gefallen“ ist – nämlich bereits in der Ausbildung zur Lehrkraft. Jedoch auch für bereits im Beruf stehende Lehrende stellt dies eine Option dar: Die Kompetenzen anhand der geeigneten Methoden (z.B. berufliches Coaching oder Fort- und Weiterbildungen mit fachlichem oder auch persönlichem Schwerpunkt) zu erweitern.

³² Diese Sammlung von Gründen ist insofern interessant, da sie im weiteren Verlauf der Darstellungen in dieser Arbeit noch aufgeriffen wird. Sie lassen sich auch empirisch manifestieren, vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kap. 10.

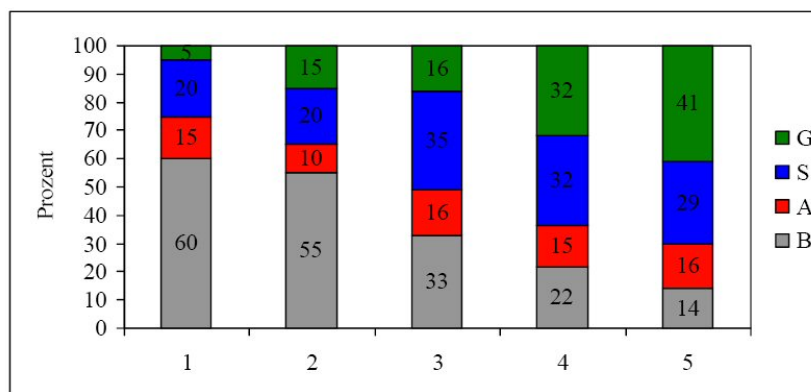
Das Instrument „Fit für den Lehrberuf“ (FIT-L)

Das FIT-L liegt sowohl als *paper-pencil-Version* als auch online vor. Die Grundlage zur Entwicklung des Instruments bilden die im Rahmen der Potsdamer Studie (Teil II, 2004 - 2006) gewonnenen Daten, soweit sich diese auf die Gruppe der Studierenden (N = 622) und der Referendare (N = 116) beziehen. Das Verfahren benötigte eine Entwicklungszeit von vier Jahren, innerhalb derer die üblichen Validierungsstudien und Normierungen durchgeführt wurden.

Trotz der tendenziellen Ähnlichkeit mit den Lehrerdaten (s.o.) zeigt die Gruppe der in Ausbildung Befindlichen etwas günstigere Werte, vor allem Muster „G“ ist noch stärker vertreten. Dennoch drängt sich die Vermutung auf, dass bereits die angehenden Lehrenden eine stärker gefährdete Gruppe darstellen: Ihre Resultate beim AVEM sind bei weitem nicht so positiv wie die bei Studierenden anderer Studienrichtungen (vgl. dazu Schaarschmidt 2004).

So ist bereits in der Ausbildung Risikomuster B immerhin schon bei einem Viertel der Studierenden und Referendare anzutreffen.

Personen, die eine Affinität zu diesem Risikomuster zeigten, räumten zugleich ein, manchmal darüber nachzudenken, ob der Lehrberuf der richtige für sie sei (vgl. Abbildung 4).



1: Ich bin mir sehr unsicher, dass der Lehrberuf der richtige Beruf für mich ist.
5: Ich bin mir sehr sicher, dass der Lehrberuf der richtige Beruf für mich ist.

Abbildung 4: Zusammenhang von Musterverteilung im Lehramt (festgestellt durch AVEM, Anm. d. Verf.) und Selbsteinschätzung zur Richtigkeit der Berufswahl (Herlt und Schaarschmidt 2007, S. 159)

Ebenfalls auffällig ist, dass in besagter Gruppe das Muster S (Schonungsmuster, motivationale Einschränkungen) bereits deutlich angelegt ist. Dieser Befund für sich lässt noch keine Rückschlüsse darüber zu, ob sich in der Gruppe der Studierenden bzw. der Referendare von vorneherein solche befinden, die eine erhöhte Ausprägung beider Muster haben, oder ob diese erst im Verlauf der Ausbildung erworben werden. Unabhängig davon, wie dies begründet sein mag: Dies stellt eher ungünstige Voraussetzungen für die getroffene Berufswahl dar.

Ein Verfahren, das potentiell Gefährdete bereits zu einem frühen Zeitpunkt identifiziert, ist unter dem Blickwinkel der „Eignung“ für das Lehramt eine gute Option. Hierbei wird auf das Self-Assessment gesetzt. Die zukünftigen Studierenden können mit dem vorliegenden Instrument testen, ob sie die Voraussetzungen erfüllen, die im Allgemeinen in diesem Beruf erwartet werden.

Die Autoren räumen jedoch ein, dass weder diese „Selbstselektion“ noch deren Folgen (dass nämlich dann eher die „Geeigneten“ das Lehramt aufnehmen) ausgleichen können, dass es durchaus strukturelle Probleme gibt, welche die Ausübung des Lehramts ungünstig beeinflussen (vgl. Seite 31). Ungünstige Rahmenbedingungen werden sich durch das selbstselektive Moment allein nicht verändern (vgl. Herlt & Schaarschmidt 2007, S. 158). Zudem ist die Selektion nicht die vorrangige Aufgabe des

FIT-L. Self-Assessments als diagnostischer Zugang haben ihre Berechtigung: Ein entsprechendes Verfahren ermöglicht es den potentiellen Studierenden, die Eignung zu überprüfen und danach zu entscheiden, ob sie sich dem Studium und dem Beruf gewachsen fühlen. Zudem sollte das Verfahren auch *informativen* Charakter haben und die Nutzer mit den vielfältigen Erfordernissen des Lehrberufs vertraut machen, die auch als *Anforderungen an die Persönlichkeit* des Lehrenden gesehen werden können.

Im FIT-L werden insgesamt 21 solcher Merkmale formuliert, die sich durch eine empirisch abgesicherte Anforderungsanalyse ergeben haben. Dieser liegen Studien von Mayr (1994a) und Urban (2000) zur Lehrerpersönlichkeit zugrunde. In diesen Studien werden Merkmale benannt, die bei Lehrkräften vorhanden sein müssen:

- Kontaktbereitschaft,
- psychische Stabilität,
- Selbstvertrauen in sozialen Situationen,
- Selbstkontrolle und eine hohe Berufsmotivation, die auf die pädagogischen Inhalte gerichtet ist.

Diese Faktoren werden von weiteren Autoren bestätigt (Ipfling, Peez, Gamsjäger & Liedtke 1995) und durch andere noch ergänzt (z.B. um den Faktor „Humor“, vgl. Rißland 2002). Sie werden im FIT-L den folgenden vier anforderungsrelevanten Bereichen zugeordnet (vgl. Schaarschmidt, o.J., S. 28):

1. **Psychische Stabilität** - offensive Misserfolgsverarbeitung, Frustrationstoleranz, Erholungsfähigkeit, emotionale Belastbarkeit, Stressresistenz
2. **Aktivität, Motivation und Motivierungsfähigkeit** - Freude am Umgang mit Kindern & Jugendlichen, Verantwortungsbereitschaft, Informations- & Wissensbedürfnis, Anstrengungs- & Entbehrungsbereitschaft, beruflicher Idealismus, Begeisterungsfähigkeit, Humor
3. **Soziale Kompetenz** - Durchsetzungsvermögen, Sicherheit im öffentlichen Auftreten, Freundlichkeit und Warmherzigkeit, Sensibilität
4. **Grundfähigkeiten und -fertigkeiten** - Stimme, Ausdrucksfähigkeit, didaktisches Geschick, Fähigkeit zum rationellen Arbeiten, Flexibilität

Den Probanden wird jedes Merkmal zunächst in einer kurzen Textpassage beschrieben, anschließend können sie dieses anhand von drei zugehörigen Aussagen (Items) einschätzen und auf einer fünfstufigen Skala angeben, inwieweit diese für sie zutreffen. Dieses Vorgehen bildet die Komponente der „Selbsteinschätzung“. Daneben erlaubt das FIT-L eine Fremdeinschätzung³³ (anhand der gleichen Items) durch Personen, die in besonderer Weise geeignet scheinen, diese Bewertung vorzunehmen³⁴.

Zur Auswertung der individuellen Ergebnisse stehen den Probanden zwei unterschiedliche Normen zur Verfügung: Eine Ist-Norm (gewonnen anhand der Normierungsstichprobe der Studierenden) und die SOLL-Norm (bearbeitet durch Fachvertreter aus Lehrerverbänden, Lehrerbildung etc.) die am Bild des „guten Lehrers“ ausgerichtet ist.

Zur Interpretation der Ergebnisse des FIT-L kann der Vergleich mit den jeweiligen Normen oder aber der Vergleich mit der Fremdbewertung – sofern diese veranlasst wurde – herangezogen werden. Der Vergleich mit den Normen und / oder mit der Fremdbewertung sowie die hieraus resultierenden Ergebnisse werden nicht „online“ vom Programm interpretiert, sondern sollen den Anlass der kommu-

³³ Diese ist jedoch nicht online abrufbar.

³⁴ Zielgruppe für das FIT-L sind Abiturienten, Quereinsteiger in den Lehrberuf, aber auch Studierende in den Anfangssemestern des Lehramtsstudiums. Die Fremdbeurteilenden sollten die Einzuschätzenden hinreichend gut „kennen“, um eine Bewertung vornehmen zu können.

nikativen Auseinandersetzung bilden, eine Art der Auseinandersetzung, die jedoch nicht von außen diktiert und als Verpflichtung auferlegt werden kann. Sollte sich jemand besser einschätzen als die Norm und keine zusätzliche Fremdbewertung einfordern, ist es möglich, dass etwaige potentielle Abweichungen in der Bewertung (durch Diskrepanz der Selbst- und der Fremdbewertung) nicht thematisiert werden.

Audiprax – Verfahren zur Einschätzung und Beratung von Lehramtsstudierenden, Referendarinnen und Referendaren

Dieses Instrument wurde etabliert, um die Umstellung der Lehrerbildung im Bundesland Bremen zu begleiten und zu unterstützen³⁵. Audiprax geht auf die „Postulate“ der Ausbildungsreform ein, die im Folgenden zitiert werden (Dobrindt, Krummrich, Rabens & Zitzner 2006, S. 1):

- Die Gewährleistung einer Kontinuität von Ausbildungsinhalten über die Phasen der Ausbildung hinweg.
- Die personelle Verzahnung von 1. und 2. Phase.
- Eine Verstärkung des schulischen Anteils an der Ausbildung, in der Ausbildungskordinatoren sowie Mentoren eine veränderte Aufgabe in der Arbeit mit Studierenden und Referendare wahrnehmen.
- Eine stärkere Ausrichtung der Ausbildung auf die individuellen Voraussetzungen und Kompetenzen der Studierenden und Referendare.
- Die Modularisierung der Ausbildung und die Verstärkung der individuellen Wahlmöglichkeiten.
- Beratungsangebot für Studierende und Referendare zur individuellen Nutzung der Wahlmöglichkeiten auf der Grundlage einer Einschätzung des jeweiligen ausbildungsbezogenen Kompetenzentwicklungsstandes.

Im Blickpunkt steht die Zusammenarbeit der Mentoren (an den Schulen) und der Ausbilder (an der Universität und des Landesinstituts für Schule). Es geht um die Entwicklung eines gemeinsamen Vokabulars und gemeinsamer Kriterien, um die in der Ausbildung Befindlichen (Studierende und Referendare) bestmöglich zu fördern. Hierbei wird auf kommunikative und beraterische Aspekte auf der Grundlage erwachsenenbildnerischer Methoden gesetzt. Der Kompetenzstand der Auszubildenden wird professionell und unter Einhaltung von Gütestandards erfasst und rückgemeldet (genannt werden hier Gültigkeit, Objektivität, Zuverlässigkeit, Intersubjektivität, Fairness und Transparenz, Ökonomie, vgl. auch Dobrindt et al. 2006, S.4).

Ziel ist die Unterstützung der Entwicklung der Studierenden und Referendare im Hinblick auf deren schulpraktische Kompetenzen.

Dies geschieht auf der Grundlage der von der KMK formulierten Standards für die Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz 2004a) und die darin aufgeführten vier Kompetenzbereiche und Einzelkompetenzen, die im AudiPrax in sechs Einschätzungsbereichen zusammengefasst werden:

- Unterricht planen und durchführen,
- Lehren lernen,
- Entwicklungen voranbringen,
- Schwierigkeiten und Konflikte lösen,
- beraten und beurteilen,
- mitgestalten und innovieren.

³⁵ Nähere Informationen zur Entwicklung des Verfahrens (z.B. empirische Grundlagen etc.) konnten nicht eruiert werden.

Die Autoren stellen fest, dass es nicht ausreicht, den durch die Standards der KMK vorgegebenen Rahmen zu nutzen, um damit die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden zu „begleiten“. Sie halten die Einbindung spezifischer Verhaltensindikatoren für notwendig, damit das Verfahren den unterschiedlichen Ausbildungsständen der Auszubildenden (Studium, Referendariat, Ausmaß an „Praxiserfahrung“ durch Praktika) gerecht werden kann. Ebenso ist zu berücksichtigen, dass es Besonderheiten gibt, die sich fachlich und auch durch Spezifika der Lerngruppe (Schüler) begründen (Dobrindt et al. 2007, S. 22).

Der Einsatz des Verfahrens erfordert eine Qualifikation der „Anwender“ (Mentoren), die sehr gut mit der Methodik und dem Instrumentarium vertraut sein müssen. Zudem ist es erforderlich, dass die Studierenden und Referendare, die sich bei der Teilnahme an AudiPrax nicht nur einer Selbstbewertung, sondern auch einer Fremdbewertung aussetzen, ebenfalls bestens mit dem Prozedere vertraut sind. Die nötigen Informationen zur Durchführung von AudiPrax und zur Gewährleistung eines einheitlichen Wissenstands bezüglich der Zielsetzungen des Verfahrens werden in einem Reader bereitgestellt und kommentiert. Dies ist auch im Hinblick auf die für das Verfahren postulierten Gütekriterien notwendig.

Der Reader enthält alle Materialien, die bei der Durchführung des AudiPrax herangezogen werden können:

- Leitfaden zur Einschätzung und Beratung von Lehramtsstudierenden (und Referendaren),
- Protokollbogen,
- Einschätzungsbogen,
- reduzierter Einschätzungsbogen,
- Beobachterkonferenzbogen,
- Dialogbogen,
- Abschlussdialogbogen.

Die Materialien werden im Durchführungsprozess eingesetzt, wie er in dem folgenden Ablaufschema (hier am Beispiel der Ausbildungsarbeit mit der Gruppe der Referendare) dargestellt ist (vgl. Abbildung 5):

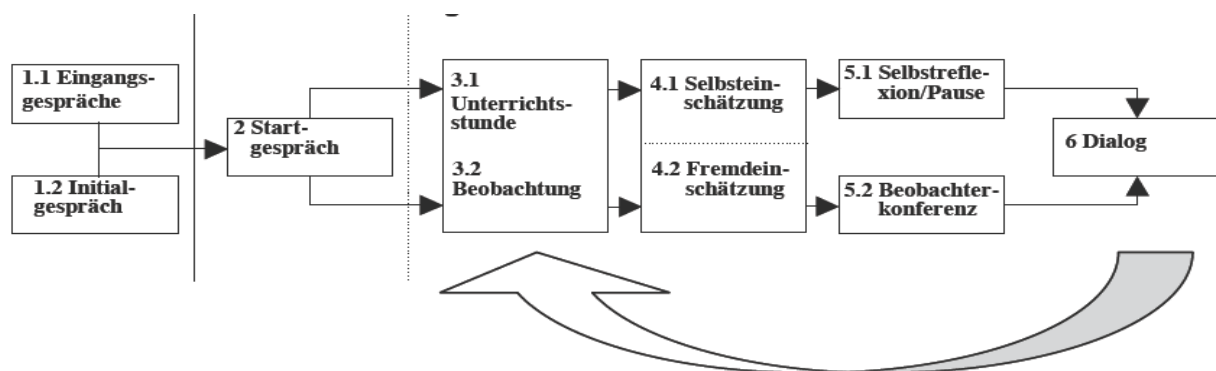


Abbildung 5: Ablaufschema des Dialogverfahrens AudiPrax (in der Fassung für Referendare, vgl. Dobrindt et al. 2006, Abschnitt 2.1)

Es ist hervorzuheben, dass von den Entwicklern des AudiPrax erkannt wurde, dass die allgemeinen Vorgaben der KMK-Standards und deren Operationalisierung in Kompetenzbereiche und Einzelkompetenzen allein nicht ausreichen, um als hinreichende Basis für die konsequente und sinnvolle Beratung und Begleitung der Lehramts-Auszubildenden zu fungieren. AudiPrax gliedert das Vorgehen stringenter und richtet es an den fachlichen, den didaktischen und auch an den Spezifika der jeweils

zu betrachtenden Lerngruppe (Schüler) aus und berücksichtigt zusätzlich die unterschiedlichen Ausbildungsstände der Studierenden / Referendare.

Schwierig dagegen scheint, dass das Verfahren einen nicht unerheblichen Qualifikationsaufwand erfordert und die Anonymität der Auszubildenden aufhebt, da sich diese erklären und in den Beratungs- und Dialogphasen mit der Außenmeinung der Fremdbeurteiler konfrontieren müssen. Damit ist AudiPrax trotz seiner Stringenz und seines unumstrittenen Potentials relativ weit von der Situation eines Self-Assessments entfernt und kann somit auch die positiven Aspekte dieser Verfahrensweise nicht als begleitenden Effekt bieten (z.B. die zunächst geschützte und einer Fremdbewertung entzogenen Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen).

Assessment berufsbezogener Kompetenzen des Lehrerbildungszentrums an der Universität Trier

Weyand (2007 / 2008) geht in ihrem lehramtsbezogenen Assessment zur Feststellung berufsbezogener Kompetenzen davon aus, dass die Komplexität der Aufgaben, die Lehrende zu erfüllen haben, am besten durch ein Instrument erfasst werden kann, das die zur Debatte stehenden Kompetenzen möglichst genau abbildet. Diese Forderung erfüllt aus der Sicht der Initiatorin am ehesten ein Assessment-Center, wie es in der Trierer Lehrerbildung seit dem Jahr 2004 zur Eignungsüberprüfung eingesetzt wird.

Studierende sollen nach Durchlaufen des AC ihre Annahmen über Lehramtsstudium und Lehrberuf nochmals überdenken und so durch die Reflexion eine bessere Basis für ihre berufliche Weiterentwicklung bekommen. Begründet wird dies von Weyand folgendermaßen:

„Da das Lehramtsstudium in vielen Lehrerbildungsmodellen eine eingeschränkte Polyvalenz aufweist und zudem Abiturienten aus ihrer Kenntnis der Institution Schule aus der Schülerperspektive eine vermeintliche Kenntnis des Berufsfeldes ableiten könnten, gilt es, im Sinne dieser "person-job-fits"-Prämisse, möglichst frühzeitig schon den Berufswahlprozess interessierter Studierender mit gezielter Beratung zu unterstützen.“ (Weyand 2010, S. 195).

Zielführend sind für die Studierenden dabei die Fragen,

- über welche Stärken sie bereits verfügen,
- an welchen Schwächen sie „arbeiten“ möchten und
- ob der eingeschlagene Weg (in den Lehrberuf) der richtige ist bzw. ob eine Neuorientierung (z.B. anderes Lehramt, anderer Beruf) angezeigt ist.

Das Assessment konzentriert sich auf die personalen und die sozialen Kompetenzen der Studierenden, die nicht als statisch, sondern als dynamisch und damit veränder- und erlernbar angesehen werden (vgl. Weyand 2008, S. 16).

Das Assessment ist in die Phase der universitären Bachelor-Ausbildung eingebettet und wird als Wahlpflichtseminar angeboten.

Es umfasst die folgenden Komponenten:

- Wöchentliche Sitzungen zum Thema "Berufsprofil einer Lehrkraft".
- Blockveranstaltung zum Thema Beobachtung und Feedback.
- Selbsteinschätzung berufsspezifischer Kompetenzen und Bearbeitung des BIP (Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung) - dies ist berufsunspezifisch angelegt.

- Konzeption von Übungen, die den Berufsalltag als Lehrkraft simulieren (typische Situationen, in denen sich die Arbeit einer Lehrkraft festmachen lässt; in Kleingruppen).
- Assessment-Workshop, in dem die vorher gesammelten Übungen appliziert und aufgearbeitet werden. Im Anschluss erfolgt eine Fremdeinschätzung in mündlicher und schriftlicher Form sowie ein Einzelberatungsgespräch (am gleichen Tag) zu den Ergebnissen des BIP.

Parallel und als strukturierende und begleitende Maßnahme wird ein Lerntagebuch (bzw. Entwicklungsportfolio) zu den genannten Aktivitäten und Phasen geführt; in ihm sammeln die Studierenden ihre Erfahrungen, die durch das AC angeregt wurden. Dieses Lerntagebuch unterstreicht den selbst-reflexiven Charakter des gesamten Verfahrens.

Die folgende Abbildung 6 zeigt den schematischen Ablauf des Trierer AC:



Abbildung 6: Strukturmodell zum Trierer Assessment-Seminar (Weyand 2010, S. 200)

Legende: FB = Fragebögen, SE = Selbsteinschätzung; FE = Fremdeinschätzung, BB = Beobachtungsbögen, BIP = Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung

Das Trierer Assessment-Seminar zur Lehrerbildung kann als eine Intervention angesehen werden, die nicht der primären Selektion dienen kann und soll, sondern allerhöchstens eine Selbstselektion auslöst – dies jedoch nur, wenn Probanden aufgrund des Durchlaufens des Seminars feststellen, dass ihre Eignung für den Lehrberuf nicht gegeben ist.

Das Assessment-Seminar zur Berufseignung und Laufbahnberatung ist – ähnlich wie das bereits vorgestellte AudiPrax – ein sehr praxisnahes und interessantes Verfahren im Kontext der Eignungsfeststellung bzw. Professionsentwicklung und Laufbahnberatung. Typisch für ein Assessment-Seminar verfügt es über eine hohe inhaltliche Validität. Zur Klärung der Frage der prognostischen Validität ist abzuwarten, inwieweit das Assessment dazu beiträgt, die Geeigneten in das Lehramt bzw. in den Beruf münden zu lassen bzw. einen Reflexionsprozess in Gang gesetzt zu haben, der Personen in ihrer Eignung hinterfragt. Dies wird sich erst zeigen, wenn sich Berufseinsteiger, welche an diesem Assessment teilgenommen haben, über eine längere Zeit im Beruf bewährt haben.

Entwurf eines Development-Centers für die Lehrerbildung an der Universität Passau

Bei diesem von Günther und Kammerl (2008) beschriebenen Vorgehen handelt es sich nicht um ein bereits implementiertes Verfahren sondern um den Entwurf eines solchen, das zumindest in Ansätzen eine Realisierung erfuhr. Die Autoren verankern ihren Entwurf in einer Theorie, auf deren Basis die Entwicklung von Kriterien zur Messung der Effektivität der Lehrerbildung möglich wird. Diesen Ansatz finden sie im Forschungsfeld des Career-Development:

„Career Development Theories (vgl. z.B. Savickas und Walsh, 1996; Seifert, 1989) stellen uns einen breiten Katalog von Annahmen zur beruflichen Entwicklung zur Verfügung. Diese Theorien helfen dabei, sowohl den Prozess an sich, als auch den Gestaltungsrahmen zu verstehen, in dem Aktivitäten organisiert werden können, die persönliche Einsicht und das individuelle Wachstum für den zu Beratenden erhöhen“ (Günther & Kammerl 2008, S. 49).

Ferner stellen die Autoren fest, dass die Trait-and-Factor-Theorien und deren Annahmen einen Beitrag zur Verbesserung der Lehrerbildung liefern: Demzufolge erlaubt eine gute Passung zwischen den Anforderungen des Berufs und den Personmerkmalen eine günstige Prognose der beruflichen Zufriedenheit und auch des beruflichen Erfolges (vgl. z.B. Holland 1996/1997).

Das Development-Center sehen die Autoren als eine unter den eben genannten Annahmen schlüssige Antwort auf die Frage der Steigerung der Effektivität der Lehrerbildung an. Aus ihrer Sicht werden so auch Phänomene wie die so genannte „Konstanzer Wanne“ (Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann 1978) vermieden, da die Kompetenzen der Studierenden systematisch gefördert werden und damit ein Zurückschwingen in den Zustand der Verunsicherung bezüglich der eigenen Kompetenzen weniger zu erwarten ist.

Die Implementation eines Development-Centers sehen Günther und Kammerl (2008) an drei Zeitpunkten innerhalb der Ausbildung als angezeigt (s. Abbildung 7):

- Vor dem Eintritt in das Studium (im Sinne einer „Potentialanalyse“),
- zur Mitte des Studiums,
- zu dessen Abschluss.

Die an erste Stelle gesetzte Potentialanalyse hilft, die Stärken und Schwächen der Studieninteressierten festzustellen und ermöglicht auch einen Abgleich der erwartbaren und der vorhandenen Kompetenzen (bzw. Voraussetzungen) und Interessen. Dies liefert die Entscheidungsbasis zur Formulierung von geeigneten Hilfen und eines „individuellen Treatments“ (Günther & Kammerl 2008, S. 55) zur weiteren Kompetenzentwicklung oder aber anderenfalls – wenn keine gute Passung vorhanden ist – für die Öffnung einer Perspektive zur beruflichen Neuorientierung.

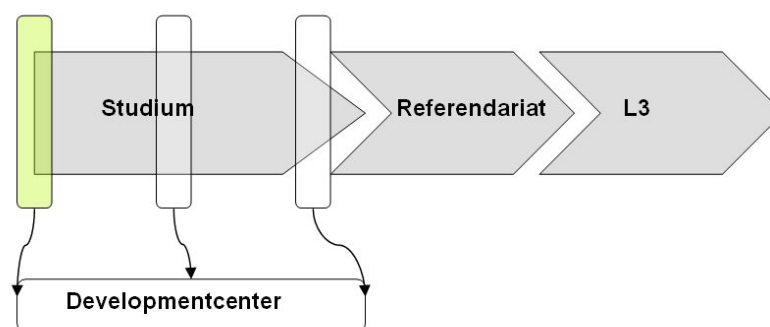


Abbildung 7: Development-Center mit drei Erhebungszeitpunkten - Struktur (Günther und Kammerl 2008, S. 55)

An der Friedrich-Alexander-Universität in Nürnberg existierte im Jahr 2008 bereits ein Verfahren, mit dem die erste der projektierten Phasen eines Development-Centers unterstützt werden kann: Dieses Tool besteht aus der Durchführung von Online-Tests, Online-Bögen zur Beobachtung der von den Studienanfängern auszuführenden „Präsenzübungen“, ferner Instrumente zur Selbst- und Fremdeinschätzung. Die Teilnehmer des eintägigen Assessments (bzw. Development-Centers) erhalten eine

Rückmeldung, die nach den von der KMK formulierten Kompetenzbereichen (Unterrichten, Erziehen, Beraten und Beurteilen, Innovieren) gegliedert ist.

Das Verfahren soll weiterentwickelt werden und zielt in der nächsten Stufe auf eine Einbindung der Erfahrungen und Beobachtungen aus den Praktika.

Dieser Ansatz setzt auf die Kontinuität des Monitoring der Kompetenzentwicklung der Studierenden und stellt eher eine Intervention dar, die in ihrer zeitlichen Erstreckung vom Studienbeginn bis zum Studiumsende einen größeren Raum einnimmt als das im Ansatz von Weyand (s. Seite 36) dargestellte Modell des Assessment-Seminars.

Berufseignungsinventar für das Lehramtsstudium (BeiL)

Bei dem BeiL handelt es sich um ein bereits Anfang der 90er Jahre entwickeltes Verfahren zur Beratung zukünftiger Lehramtsstudierender. Die Autoren (Rauin et al. 1994) gehen davon aus, dass Studiumsinteressierte zum Teil sehr undifferenzierte und eher romantische Erwartungen an Studium und Beruf im Lehramt aufweisen. Rauin et al. sehen diese „pädagogische Blauäugigkeit“ als eine der wesentlichen Gefahren für spätere Frustrationen in der Berufsausübung und auch für das Burnout.

Bei dem Verfahren BeiL handelt es sich um einen zweiteiligen Fragebogen. In der ersten Hälfte werden elf allgemeine Anforderungen beschrieben, die nicht nur für das Lehramt gelten. Dennoch bezeichnet Rauin diese Sammlung als „für das Lehramt typisch“ (ebenda, S. 36 ff):

- Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit,
- Ichstärke,
- emotionale Ausgeglichenheit,
- intellektuelle Neugier,
- Selbstdisziplin,
- Geduld,
- Modellverhalten,
- Stimme,
- Organisationstalent,
- politische Unabhängigkeit,
- physische und psychische Belastbarkeit.

Im zweiten Teil des Fragebogens geht Rauin auf typische Anforderungen des Lehrberufs ein und schildert Situationen, die Schwierigkeiten in verschiedenen Bereichen des Lehrerlebens repräsentieren und die an den Rahmenbedingungen und strukturellen Besonderheiten von Schule orientiert sind:

- Problemschülerinnen und Problemschüler,
- Eltern,
- Kollegium,
- Schulleitung,
- Schulhierarchie,
- Dienort,
- Berufsimagen,
- Anerkennung,
- unangenehme Aufgaben,
- Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten.

Die letztgenannten Kategorien haben eine große Affinität zu den im Exkurs zum Thema Burnout geschilderten Begründungszusammenhängen, wie sie z.B. von Kyriacou (2001) genannt werden (vgl. Seite 31).

Das Rauinsche BeiL fragt dezidiert nach den Belastungen, und obwohl die Autoren zu Protokoll geben, dass es nicht ihrer Absicht entspricht, Interessierte vom Lehramtsstudium abzuhalten, lässt sich dieser Eindruck nicht gänzlich leugnen.

Die Auswertung des BeiL mündet in drei unterschiedlichen Empfehlungen – je nach Anzahl der erreichten „Punkte“ für die geschilderten Belastungssituationen³⁶. Hierbei wird denjenigen, die eine eher geringere Belastung angeben, geraten, sich nochmals mit den Anforderungen des Lehrerberufs auseinander zu setzen und gegebenenfalls ein Praktikum zu initiieren, um ihre Wahrnehmungen eventuell zu korrigieren.

Der „Mittelbereich“ stellt nach Rauins Interpretation diejenigen dar, die über eine realistische Sicht vom Lehrberuf verfügen und denen die Aufnahme des Studiums empfohlen werden kann.

Die dritte Gruppe, die „Hochbelasteten“, sollte von einer Aufnahme des Studiums Abstand nehmen und sich besser anderen Zielen zuwenden oder aber zumindest ein Praktikum anstreben, durch das sie ihren Berufswunsch nochmals aktiv hinterfragen können.

Damit zielen die aus dem BeiL ableitbaren Empfehlungen auf einen Bereich, in dem sie weder wirklichen Nutzen stiften noch Schaden anrichten können. Der Nutensaspekt wäre z.B. gegeben, wenn zusätzlich zu der aus der resultierenden Punktsomme und der doch eher vorsichtig und mit Fragezeichen versehenen Empfehlungen eine deutlichere Sprache gewählt würde: Wenn konkrete und pädagogisch fundierte Handlungsempfehlungen resultierten, die den Studienaspiranten helfen, ihre Orientierung nicht nur mit einem „Ja“ oder „Nein“ zum Studium / Beruf als Lehrkraft zu etikettieren.

Damit ist das BeiL im Sinne einer ersten Sondierung des Berufswunsches zwar einsetzbar, nicht jedoch als alleiniges Kriterium zur Überprüfung der Eignung.

Rauin und Meier (2007) haben das Instrument BeiL in ihrer Längsschnittstudie zum Kompetenzerwerb von Lehrkräften³⁷ eingesetzt. Hier spielte das Inventar zu zwei der insgesamt drei Erhebungszeitpunkte eine Rolle. Diese Art der Anwendung des BeiL in Kombination mit anderen Methoden und im Sinne einer wissenschaftlich-empirischen Auseinandersetzung mit der Frage der Kompetenzentwicklung ist sicherlich eine gute Alternative als die alleinigen Verwendung des BeiL zur Eignungsabklärung.

FIBEL - Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierende

Das Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierende (FIBEL) steht im Kontext mit dem Projekt „Self-Assessment in der Lehrerausbildung“ an der Universität Münster. Dieses basiert auf wissenschaftlichen Erkenntnissen über das relativ frühe Ausscheiden von Lehrkräften aus dem Lehrberuf. Hierfür zeichneten psychosomatische und psychisch-vegetative Erkrankungen verantwortlich (vgl. Bonnmann, Berntzen & Schoden 2007, S. 75).

Um dieser Problematik zu begegnen, soll Studieninteressierten und Studierenden durch das webbasierte Instrument FIBEL (seit 2011 zu erhalten über den Fachverlag Hogrefe) frühzeitig ein Feedback über ihre berufliche Kompetenz gegeben werden.

³⁶ Die Belastung durch die Situationen kann von den Probanden mit Werten zwischen 1 = gar nicht belastend und 5 = außerordentliche Belastung angegeben werden.

³⁷ Die Studie umfasst den Zeitraum 1995 – 2003.

Dieses Instrument wurde in mehreren Workshops mit Praktikern und Wissenschaftlern grundgelegt und entwickelt. Die folgende Abbildung 8 fasst den Prozess seiner Entwicklung zusammen:

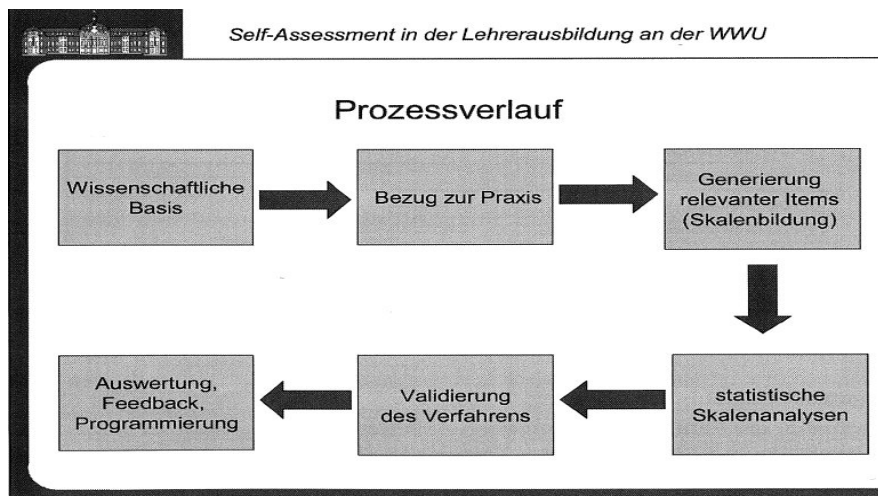


Abbildung 8: Prozessverlauf bei der Entwicklung des Self-Assessments in der Lehrerausbildung in NRW (Böttcher, Kanning, Hermann und Brinkmann 2007, S. 75)

Eine Ausgangsbasis zu den innerhalb des Verfahrens verwendeten Inhalten bildet die „Methode der kritischen Ereignisse“ (Flanagan 1954). Die durch die Experten gesammelten, für Lehrkräfte kritischen Ereignisse wurden gewichtet und nach Clustern sortiert. In der Folge ergaben sich zehn Dimensionen, die für die Tätigkeit als Lehrkraft wichtig sind: Organisationsfähigkeit, Wahrnehmungskomplexität, Belastbarkeit, Innovationsmotivation, Selbstdarstellung, Selbstsicherheit, Durchsetzungsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Prosozialität und Erziehungsbereitschaft (vgl. Bonnmann et al. 2007).

Zu diesen zehn Merkmalen wurden Items formuliert, getestet und faktorenanalytisch begründet zu Dimensionen zusammengefasst. Eine Überprüfung der entstandenen Dimensionen erfolgte anhand der Kreuzvalidierung mit Kennwerten von Instrumenten / Teilinstrumenten, die Ähnliches erfassen (z.B. AVEM, NEO-FFI, IPS³⁸). Es resultierten schließlich 98 Items, die für das Testverfahren FIBEL Verwendung fanden.

Die Probanden erhalten eine Rückmeldung (Handlungsempfehlung) für diejenigen Dimensionen, in denen sie einen kritischen Wert erreichen (Cut-Off-Wert bzw. spezifischer Prozentrang). Zudem kann ein individuelles Profil mit einem „Soll-Profil“ (bestehend aus festgelegten Skalenwerten) verglichen werden.

Das Verfahren wird aktuell³⁹ (2011) noch verpflichtend beim Übergang von der Bachelor- in die Masterphase des Lehramtsstudiums eingesetzt.

2.7 Das CCT - Career-Counselling for Teachers

Ein Ansatz, der eine *life-span-Perspektive* repräsentiert, ist das Career-Counselling for Teachers (CCT). Es ist eine Internetplattform und ein Online-Self-Assessment für Personen, die ein Lehramt an Schulen anstreben oder aber im Lehramt tätig sind.

Die Plattform CCT wurde auf der Basis zweier unterschiedlicher Quellen entwickelt: Zum einen repräsentiert es die internetbasierte Aufbereitung von Materialien, die bereits in der Informationsmappe

³⁸ NEO-FFI von Borkenau und Ostendorf (basierend auf NEO-FFI von Costa & McCrae 1993); AVEM - Schaarschmidt & Fischer, 1996; Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen (IPS) ebenfalls Schaarschmidt & Fischer, 1999.

³⁹ Lt. Auskunft des Lehrerbildungszentrums an der Westfälischen Wilhelms-Universität (Münster) im Februar 2011.

„Lehrer/in werden“ von Brandstätter und Mayr (1998; Mayr 1994a, 1994b) enthalten waren, zum anderen wurden Elemente der „gelben Mappe“⁴⁰ integriert, die an der Leuphana-Universität Lüneburg eingesetzt wurde. Bei Letztgenanntem handelt es sich um die Komponente der so genannten „Einblicke“, einem Tool, das die Reflexion der Studierenden hinsichtlich der für den Lehrberuf wichtigen Persönlichkeitsmerkmale (Kontaktbereitschaft, Selbstkontrolle und Stabilität, vgl. auch Kap. 3.1.1) anregen soll. Die „Einblicke“ werden als vertiefendes Moment der Ergebnisrückmeldung bei der Bearbeitung der Selbsterkundungsinstrumente innerhalb der Geführten Touren des CCT angeboten und sind mit den anderen in der Tour verwendeten Instrumenten über die bereits genannten Persönlichkeitsdimensionen „verzahnt“ (weitere Angaben zum Entstehungshintergrund und den im CCT verwendeten Instrumenten finden sich in Kapitel 3.1.1).

Da das CCT einen Ausgangspunkt für die in dieser Arbeit dargestellte Entwicklung eines Instrumentariums zur Kompetenzfeststellung bei Studierenden zum Ende der Bachelor-Phase der Lehrerausbildung bildet, soll dieses Tool eingehender beschrieben werden.

Man kann die Ausführungen zum CCT mit einer Definition einleiten, in der seine verschiedenen Funktionen ausgewiesen werden:

- Als „diagnostisches Tool“ gibt CCT Studieninteressierten oder Studierenden Einblick in Sachverhalte, die für das Studium und später für den Beruf relevant sind. Die individuellen Rückmeldungen erlauben es den Studierenden, ihre Eignung für das Lehramt / Lehramtsstudium jeweils zu hinterfragen.
- Das Bereithalten von für die Zielgruppe relevanten Informationen und Materialien bildet einen weiteren Fundus für die Informationssuche in und um das Studium und den später auszuübenden Beruf.
- Zusätzlich hält das CCT so genannte „Geführte Touren“ zu bestimmten Phasen der Aus- und Weiterbildung als künftige oder als faktische Lehrkraft bereit, die sowohl zur Begründung der Studienwahlentscheidung sowie zum weiteren Verlauf der beruflichen Karriere beitragen sollen.

Einbindung / Verwendung des CCT in universitären Kontexten

CCT begann als ein von der Europäischen Union im Rahmen des Programms COMENIUS gefördertes internationales Projekt. Es startete 1999 und ursprünglich waren sechs Staaten beteiligt⁴¹. Nach dem Ende der über die EU getragenen Finanzierung wurde die Weiterentwicklung der Idee des Career Counselling for Teachers von Ministerien⁴² und Hochschulen sowie von Sponsoren aus der Wirtschaft finanziert.

Vor dem Hintergrund einer ständig wachsenden Zahl von beruflichen Möglichkeiten sowie Inhalten von Ausbildung und Studium gliedert sich das CCT in die Reihe der Berufsorientierungshilfen ein, welche online verfügbar sind und somit als niedrigschwelliges Angebot den Einsteigern in Beruf und Studium helfen wollen, ihre Eignung zu überprüfen⁴³.

CCT ist in Österreich das offizielle Programm, das Studieninteressierten vor Aufnahme des Studiums an den Pädagogischen Hochschulen angeboten wird. In Deutschland wird es bereits seit längerem als Angebot zur Selbsterkundung vor dem Studium oder im ersten Semester genutzt (freiwillig oder ver-

⁴⁰ Diese trägt den Titel: „Wollen Sie Lehrerin oder Lehrer werden?“

⁴¹ Estland, Deutschland, Spanien, Österreich, Norwegen und Irland

⁴² Vgl. z.B. <http://www.bw-cct.de/selbsttest.php> (Zugriff am 13.10.2009)

⁴³ Initiativen dieser Art werden unter dem Begriff des E-Assessment, Self-Assessment und des „Employer Branding Blogs“ charakterisiert.

pflichtend, wie z.B. die Leuphana Universität Lüneburg, die CCT seit 2009 als verpflichtenden Teil in das Zulassungsverfahren aufgenommen⁴⁴ hat). Einzelne Bundesländer wie Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg sind ebenfalls dabei, CCT verbindlich einzuführen bzw. haben dies bereits getan. Auch in der Schweiz findet CCT seinen Einsatz, z.B. in der Pädagogischen Hochschule Luzern. In Rheinland-Pfalz wird das CCT ebenfalls verwendet (z.B. bereits vorhandene Komponenten wie die Geführten Touren 1 und 2). Diese genannten Ansätze sollen in Rheinland-Pfalz jedoch noch erweitert und um eine rheinland-pfälzische Version der Tour 3 des CCT ergänzt werden. Hierbei handelt es sich um die **Tour 3-RLP**⁴⁵. Die Entwicklung und Validierung des hierfür notwendigen Instrumentariums bildet den Inhalt dieser Arbeit.

Zielgruppen und Instrumente des CCT

Das CCT zeichnet sich vor allem durch seine Dynamik aus: Durch die Partizipation der verschiedenen Länder / Bundesländer ist gewährleistet, dass sowohl Anpassungen des klassischen (= ursprünglichen) CCT an die jeweils länderspezifischen Vorgaben erfolgen (wie z.B. im Einsatz von CCT und seinen Instrumentarien begleitend zur Durchführung des „Eignungspraktikums“ für alle Lehramtsstudierenden⁴⁶ in NRW) als auch umgekehrt länderspezifische Entwicklungen als neue Komponenten an das klassische CCT „angedockt“ werden (wie dies bei den Entwicklungen zur rheinland-pfälzischen Tour 3 der Fall ist).

Unabhängig von länderspezifischen oder -übergreifenden Funktionen richten sich die in CCT eingestellten Informationen, Tools und Materialien an die in Tabelle 1 dargestellten Zielgruppen:

Tabelle 1: Zielgruppen von CCT

Auf der Seite der „Lernenden“	Auf der Seite der „Lehrenden“:
Abiturienten, die sich für ein Lehramtsstudium interessieren	Berater
Lehramtsstudierende (in den verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung)	Ausbilder (Mentoren)
Berufseinsteiger	Hochschulen / Lehrende
Quereinsteiger	
Erfahrene Lehrkräfte	Studienseminare / Fachleiter
Übergeordnet: Schulverwaltung	

Das CCT als „Selbsterkundungsverfahren“ stützt sich auf zwei Grundannahmen:

- Personen mit für den Lehrberuf günstigen Eingangsbedingungen durchschreiten ihre Berufslaufbahn intensiver, erzielen bessere Leistungen in Ausbildung und Beruf und sind insgesamt mit ihrer Wahl zufriedener und fühlen sich weniger belastet (vgl. hierzu auch die Ausführungen im folgenden Kapitel zu den wissenschaftlichen Grundlagen des CCT).
- Positive Vorerfahrungen im Hinblick auf den Umgang mit Kindern (z.B. in der Form von Jugendarbeit) gestatten Prognosen für diesen und in ähnlich gelagerten Lebensbereich/en.

Die Feststellung der Eignung wird durch das CCT an den verschiedenen „Schnittstellen“ oder Übergangsstellen in der beruflichen Biographie von Lehrkräften realisiert.

Die Materialien und Tools (Selbsteinschätzung pädagogischer Erfahrung, berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale, Tests zur Diagnose spezifischer Kompetenzen) werden hierbei durch die bereits

⁴⁴ http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/sub/studieren/studienangebot/Selfassessment_30_03_09.pdf (Zugriff am 30.9.2009)

⁴⁵ Vgl. hierzu die Kapitel des Empirieteils

⁴⁶ Vgl. auch http://nrw.cct-germany.de/data/de/100727_Schulungsmaterial_Eignungspraktikum.pdf

genannten „Geführten Touren“ gebündelt und thematisch auf die jeweilige Schnittstellenproblematik bezogen:

- So finden die Studieninteressierten neben einer Aufbereitung von für den Lehrberuf relevanten Informationen auch für die Selbstdiagnose geeignete Instrumente, welche die Entscheidung für oder gegen ein Lehramtsstudium befördern.
- Studierende können ihre eigenen Voraussetzungen für das Lehramt nochmals überprüfen und gezielt weitere, für sie in der Studiensituation bedeutsame Informationen abrufen.
- Für Berufseinsteiger liegt der Schwerpunkt der innerhalb von CCT bereit gestellten Informationen wiederum auf Selbsterkundungsverfahren, welche die weitere berufliche Laufbahn thematisieren und diesbezügliche Entscheidungen erleichtern.
- Ähnliches gilt für erfahrene Lehrkräfte, die eine weitere Professionalisierung oder aber eine Spezialisierung anstreben (z.B. Schulleitungsaufgaben) und hier ihre Eignung testen wollen.

CCT steht zusätzlich nicht nur für Studieninteressierte, Studierende, und (junge) Lehrer zur Verfügung, sondern bietet auch für die Lehrerbildner (an Universitäten ebenso wie in Studienseminaren) und für wissenschaftlich Tätige eine Fülle von Informationen und Daten, die insgesamt zu einer Weiterentwicklung der Forschung im Feld der Lehrerprofessionalisierung genutzt werden können (ebenda, S. 18). Kernstück des CCT sind jedoch die Instrumente zur Selbsterkundung, die in der folgenden Tabelle 2 aufgeführt werden:

Tabelle 2: Instrumente zur Selbsterkundung für verschiedene Zielgruppen im CCT

Instrumente ⁴⁷	Zielgruppen				
	Studieninteressierte	Studienanfänger	Berufseinsteiger	Erfahrene Lehrkräfte	für Quereinsteiger (in Planung)
Fragebogen zu den pädagogischen Vorerfahrungen (4 Items in strukturierter Abfrage)	X	X			
Lehrer-Interessenskalen (LIS, 33 Items)	X	X			
Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen (LPA, 12 Items bzw. Eigenschaftspaare)	X	X			
Fachwahl-Fragebogen (12 Items)	X	X			
Planungsaufgabe			X	X	
Geführte Touren (enthalten gezielt zusammengestellte Kombinationen der Selbsterkundungsverfahren)	Tour 1 (Soll ich ein Lehramtsstudium beginnen?)	Tour 2 (Ist das Lehrerstudium das Richtige für mich?) Tour 3 (Ist der Lehrberuf das Richtige für mich?)			Geführte Tour für „Quereinsteiger“
Persönlichkeitseinschätzung im Praktikum „PEP“ (Variante von LPA) – im pdf-Format		X			
Erfolge und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit (FESU, 8 Items)		X	X	X	

⁴⁷ Auf die wichtigsten Instrumente, die innerhalb des CCT eingesetzt werden und die Grundlage bilden, wird in Kapitel 3 noch eingegangen.

Neben den einzelnen Tools (Instrumenten) und deren Kombinationen (als Geführte Touren) zur Abklärung bestimmter Entscheidungsprozesse bietet CCT eine große Menge weiterer Informationen⁴⁸ für die Zielgruppe der (angehenden) Lehrenden. Wichtig ist, dass die Komplexität des Materials und die Vielfalt an Inhalten die Adressaten nicht überfordern. Strukturierte Darbietung und weitgehende Transparenz sind hier zur Orientierung unbedingt zu gewährleisten. CCT präsentiert damit ein überaus differenziertes Netzwerk an Informationen, Ressourcen und Materialien.

CCT gliedert diese umfassenden Sachinformationen für die Adressaten in überschaubare Einheiten und ermöglicht diesen – je nach Wunsch – eine überblicksartige oder aber eine tiefer gehende Aufarbeitung.

Neben den Selbsterkundungsverfahren, Informationen, Reportagen und den Geführten Touren beinhaltet CCT als Maßnahme der Qualitätssicherung eine parallel laufende Evaluation. Die Nutzer können CCT im Hinblick auf verschiedene Kategorien bewerten (informierende, reflexionsanregende, laufbahnsteuernde, erkundungsanregende und entwicklungsfördernde Auswirkungen (vgl. auch Mayr 2002b; Nieskens 2009b). Hier sind vor allem die entwicklungsfördernden Aspekte hervorzuheben, die von durchschnittlich 68% der Befragten besonders betont werden⁴⁹.

CCT ist – mit wenigen Ausnahmen⁵⁰ – in erster Linie überregional ausgerichtet und stellt eine übergreifende und für die gesamte Bundesrepublik und für weitere europäische Länder⁵¹ nutzbare Plattform zur Selbsterkundung der Eignung als Lehrkraft und zur Entwicklung und Stützung der Professionsentwicklung dar, die von den Bildungsverantwortlichen und / oder Lehrerbildnern jedoch durchaus „länderspezifisch“ genutzt werden kann.

Rückmeldestruktur im CCT

Hervorzuheben ist am CCT seine differenzierte Rückmeldestruktur, die den Probanden eingehendes Feedback und auch weiterführende Handlungsempfehlungen bietet. Die im CCT eingesetzten Selbsterkundungsverfahren münden in eine drei Ebenen umfassende Rückmeldestruktur:

- Die Gesamtbilanz bietet die erzielten Ergebnisse im Überblick in der Form von Profilen und erläuternden Texten,
- Detailauswertungen enthalten konkretere Angaben zu den Ergebnissen und deren Interpretation im Hinblick auf Empfehlungen,
- Vertiefende Einblicke gestatten den Einblick in relevante Spezialthemen und regen zu weiterer Entscheidungsfindung an.

Grafische Veranschaulichungen helfen, den jeweils dargestellten Sachverhalt besser zu verstehen.

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass Personen durch das CCT vor dem bzw. im Studium des Lehramts sowie als ausgebildete Lehrkräfte auf der Basis gut vorstrukturierter Informationen, Methoden und Materialien in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Potentiale realistisch einzuschätzen und zu erkunden, diese auszuschöpfen oder durch Nutzung der im Verfahren angebotenen Ressourcen zu erweitern. Die durch diese systematische Reflexion gewonnen Erkenntnisse sollen in die Laufbahnentscheidungen an den verschiedenen Übergangsstellen einfließen und so die Professionalisierung und die Qualität (der Lehrerbildung) vorantreiben.

⁴⁸ Z.B. Reportagen, Internetressourcen zu pädagogischen Themen und Plattformen, Literaturquellen.

⁴⁹ Die zugrunde liegenden Daten stammen aus dem Jahr 2007 und beziehen sich auf Personen, die sich für das Lehramtsstudium an der Leuphana-Universität beworben haben. Das Durchlaufen der CCT-Tour 1 stellt dort eine Bedingung zur Aufnahme des Studiums dar (vgl. hierzu auch http://www.bak-online.de/lvb/baden-wuerttemberg/Bad_Urach_09_nieskens.pdf, (Zugriff am 2. 3. 2011).

⁵⁰ Vgl. hier das Projekt „ELISE“ in Nordrhein-Westfalen: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/ELISEAngebote> (3.3.2011)

⁵¹ Schweiz und Österreich

Das CCT stellt eine von Grund auf verankerte Beratungssequenz dar, die sich – mit den Worten von Sieland und Nieskens (2001) gesprochen – in die Facetten Entscheidungsberatung, Praxisberatung sowie Kompetenz- und Entwicklungsberatung aufgliedert.

Das Beratungskonzept gründet sich hierbei auf (vgl. Nieskens & Hanfstingl 2008 S. 16):

- Freiwilligkeit und Transparenz (der Beratene entscheidet selbst, wie tief er in das Angebot des CCT einsteigen möchte und welche Komponenten genutzt werden. Die Auswertungslogik der Instrumente wird dem Nutzer offenbart und nicht unter Verschluss gehalten),
- Sensibilität (die virtuelle Beratung über die Rückmeldemodule des CCT wird durch die Nennung von Institutionen und / oder Personen unterstützt, die bei Bedarf eine weitergehende Begleitung ermöglichen) und
- das Benennen von Alternativen (CCT öffnet bei Vorliegen ungünstiger Passung zwischen Beruf und Individuum positive Interpretationsmöglichkeiten und Empfehlungen für ein alternatives Vorgehen).

2.8 Zusammenfassung: (Online-)Self-Assessments zur allgemeinen Berufs- und Studienorientierung und für das Lehramt

Nach diesem Überblick über Self-Assessments, ihre Einsatzgebiete und Zielsetzungen, lassen sich aus den von verschiedenen Autoren genannten Argumenten (vgl. auch Hell 2006/2009; Rudinger & Hörsch 2009; Zimmerhofer et al. 2006) die folgenden Desiderata für online-basierte Selbsterkundungsverfahren formulieren. Für die Adressaten der Verfahren muss

- Einblick in Sinn und Zweck sowie in die Zielsetzung des Selbsterkundungsverfahrens gegeben sein (Transparenz),
- wenn nötig eine Erläuterung der zum Verständnis der einzelnen Teile / Komponenten (bei Verfahren, die eine solche Option beinhalten) erfolgen,
- der Datenschutz durch hinreichend sichere (z.B. tls- oder ssl⁵²-verschlüsselte) Zugänge gewährleistet sein,
- die Anonymität der Daten und Datenerhebungen zugesichert sein sowie ein Schutz vor Einsichtnahme der Daten durch Dritte, nicht autorisierte Personen bestehen,
- gesichert sein, dass Durchführung und Auswertung der Verfahren nach wissenschaftlichen Kriterien erfolgen; Gleiches versteht sich für die Entwicklung der Verfahren selbst,
- die Möglichkeit vorhanden sein, die Ergebnisse des Assessments in eine Beratung vor Ort münden zu lassen (auf Veranlassung des Probanden selbst). Hierzu muss eine Verzahnung der eingesetzten Verfahren mit einer maßgeschneiderten, darauf beziehbaren Beratung gewährleistet werden,
- eine konkrete Möglichkeit der Ableitung einer Entscheidung bestehen (z.B. für oder wider die Aufnahme eines (bestimmten) Studiums, Fortführung eines Studiums, Veränderungsnotwendigkeiten und -potentialen, bis hin zur Konkretisierung studienbegleitender Hilfen zur Kompetenzentwicklung).

Die zum Einsatz *für das Lehramt* prädestinierten Verfahren stellen wichtige Ansätze zur Erfassung der beruflichen Eignung dar und bedienen sich unterschiedlicher Zugangsweisen: Als Online-Self-Assessment, paper-pencil-Versionen, als in eine elektronische Form übertragenes (und online-gestelltes) Verfahren oder aber als regelrechtes Assessment- oder Development-Center. Für nahezu

⁵² Transport Layer Security (TLS) vormals „Secure Sockets Layer (SSL)“; es handelt sich hierbei um ein hybrides Verschlüsselungsprotokoll zur sicheren Datenübertragung im Internet.

alle genannten Methoden empfiehlt sich ein Einsatz entweder vor der Aufnahme oder aber in der frühen Phase des Studiums. Das Hinterfragen der Motivation und der Eignung – nämlich dem Lehrberuf gewachsen zu sein – spielt selbstverständlich zu Beginn der Ausbildung eine entscheidende Rolle. Es ist wichtig, diese Fragen in der Anfangsphase des Studiums immer wieder zu aktualisieren und mit dem abzugleichen, was Studierende als Voraussetzungen in das Studium mit- und einbringen. Was Studierende jedoch im Verlauf des Studiums „dazugewinnen“ ist treffender mit den Begriffen „Kompetenzaufbau“ und „Kompetenzentwicklung“ (vgl. hierzu auch Kap. 9) beschrieben und umfasst nicht nur eine auf die Ausbildung gerichtete sondern eine lebenslange Perspektive.

Diese genannten Desiderata und weitere, noch zu entwickelnde, wünschenswerte Aspekte werden in den folgenden Ausführungen aufgegriffen und bei der Ausarbeitung der an das klassische CCT angelehnten „Geführten Tour“ für das Land Rheinland-Pfalz richtungsweisend sein.

Das folgende Kapitel 3 widmet sich den Konstrukten Lehrerpersönlichkeit und Lehrerselbstwirksamkeit, die beide im Kontext von CCT und auch der Lehrprofessionalisierung eine wichtige Rolle innehaben.

3 Voraussetzungen für Lehrerprofessionalität: Lehrerpersönlichkeit und Lehrerselbstwirksamkeit

Das Thema Lehrerprofessionalisierung ist ein zentraler Aspekt der vorliegenden Arbeit und die Grundlage zur Etablierung eines Instrumentariums zur Erfassung der Lehrerkompetenzen. Es wird aus verschiedenen Blickrichtungen angegangen. Einen Einstieg hierzu bildet die Betrachtung der Facetten Lehrerpersönlichkeit und Selbstwirksamkeit. Beide spielen in der Diskussion zur Lehrerprofessionalisierung eine große Rolle und stehen miteinander und mit weiteren Aspekten (wie z.B. Berufswahlmotiven, Lehrgesundheit, vgl. auch Nieskens 2009a, S. 101) in Beziehung. Da die wichtigsten der im Career Counselling for Teachers verwendeten Instrumente auf dem Konstrukt „Lehrerpersönlichkeit“ aufbauen, soll mit diesem Thema begonnen werden (Kap. 3.1). Ziel der Ausführungen ist nicht eine differenzierte Aufarbeitung der empirischen Forschungslage zum Thema „Lehrerpersönlichkeit“, sondern, ausgehend vom CCT, die Einordnung der Thematik in den übergreifenden Kontext der Lehrerprofessionalisierung.

Die „Selbstwirksamkeit“ stellt für den in dieser Arbeit dargelegten Ansatz zur Entwicklung eines Instrumentariums zur Kompetenzfeststellung und Erfahrungsverarbeitung aus dem folgenden Grund eine bedeutsame Komponente dar: Es wird erwartet, dass eine systematische Unterstützung der Studierenden im Hinblick auf ihren Kompetenzaufbau langfristig zu einer höheren Selbstwirksamkeit führen wird. So belegen beispielsweise die Forschungsbefunde zur Selbstwirksamkeit bzw. Lehrerselbstwirksamkeit von Schmitz (2000), dass selbstwirksame Lehrkräfte sich in der pädagogischen Arbeit Schülern gegenüber positiver verhalten und damit die Schülerleistungen günstig beeinflussen. Die näheren Ausführungen zur Selbstwirksamkeit und ihrer Förderung erfolgt im zweiten Abschnitt des dritten Kapitels (Kap. 3.2).

3.1 Lehrerpersönlichkeit

Neben dem Bezug zu empirischen Forschungsarbeiten zur Berufswahl (Holland 1996/1997) zeichnet sich CCT (vgl. Kap. 2.7) vor allem durch seine Verankerung in der Forschung zur „Lehrerpersönlichkeit“ aus (vgl. Bromme & Haag 2004; Mayr 2006a/2011; Mayr & Neuweg 2006; Mayr & Paseka 2002).

CCT als Verfahren zur Laufbahnberatung für (angehende) Lehrende kann auf einem Kontinuum zwischen nondirektiver und direkter Beratung platziert werden (Mayr 2000). Handlungsleitend bei der Entwicklung von Beratungsmaterialien und bei ihrem Einsatz ist die dahinter stehende Philosophie. Diese lässt sich im Falle des CCT als „klientenorientierter Ansatz“ charakterisieren, da CCT sich sowohl laut seiner Zielsetzung als auch durch die eingesetzten Verfahren näher am „nondirektiven“ und damit klientenzentrierten Pol orientiert. Die Ratsuchenden (Schüler, Studierende, Lehrkräfte) werden nicht mit abschließenden Wertungen belegt, sondern mit Informationen versorgt, aufgrund derer sie eine eigene Grundlage zur Entscheidung aufbauen können. Damit soll die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit unterstützt werden.

3.1.1 Lehrerpersönlichkeit im Kontext von CCT

Neben der Klientenorientierung weist das CCT einen deutlichen Bezug zum Persönlichkeitsansatz im empirisch-faktorenanalytischen Sinn auf. Arbeiten hierzu werden im Folgenden aufgeführt.

Die Annahme der Existenz einer Lehrerpersönlichkeit und deren Einfluss auf die Professionsentwicklung in der Lehrerausbildung sowie im Lehrberuf zeigt sich in den beiden prominentesten in CCT eingesetzten Instrumenten: in den von Mayr und Brandstätter eingebrachten „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS) und „Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen“ (LPA, Brandstätter & Mayr 1994; Mayr 1994a, 1994b, 1995;). Auf diese wird im Folgenden kurz eingegangen.

Die Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen (LPA)

Die LPA gehen auf ein Verfahren von Brandstätter (vgl. Brandstätter 1988; Brandstätter & Mayr 1994) zurück, welches wiederum eine Kurzform des von Cattell entworfenen 16PF (vgl. Cattell, Eber & Tatsuoka 1970; Schneewind, Schröder & Cattell 1994) darstellt.

Mayr (1994a) argumentiert, dass nicht nur die kognitiven Voraussetzungen und Fähigkeiten, sondern vor allem auch die Struktur der Persönlichkeit den Ausschlag für eine gelungene Passung zwischen der Person und dem Lehrberuf gibt (ebenda S. 232). Innerhalb der LPA sind dies die folgenden Faktoren: *Kontaktbereitschaft*, *Stabilität* und *Selbstkontrolle*. Diese Merkmale wurden nicht zufällig ausgewählt, sondern gründen sich auf die von Costa und McCrae wiederaufgelegte⁵³ und als Testverfahren operationalisierte Theorie der „Big Five“, also der Fünf-Faktoren-Theorie der Persönlichkeit (Costa & McCrae 1985, 1992). Dieses Verfahren wurde durch Borkenau und Ostendorf (1993) ins Deutsche übertragen. Die fünf Faktoren lauten: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Drei dieser Merkmale finden sich in den LPA auf der Ebene der Sekundärfaktoren wieder: Extraversion („Kontaktbereitschaft“), Neurotizismus („Stabilität“) und Gewissenhaftigkeit („Selbstkontrolle“). Die in Klammern angegebenen Begriffe sind diejenigen, die Mayr (1994a) dafür verwendet. Diese Merkmale stellen personale Voraussetzungen einer Eignung zur Lehrkraft dar (vgl. Neuweg 2008).

Diese sind jedoch nicht per se wirksam, sondern kommen nur dann zur Entfaltung, wenn *zugleich* auch ein hohes Interesse an der Sache – in diesem Fall am Lehrberuf und den damit verbundenen Aufgaben – gegeben ist. Dieses hohe Interesse zeigt sich nicht nur anhand dessen, was man über unterrichts- und schulbezogene Aktivitäten weiß und inwiefern man sich hierfür interessiert, sondern kann auch daraus abgeleitet werden, ob eine Person bereits über - in der Regel positive - pädagogische Vorerfahrungen verfügt. Hierzu existiert innerhalb des CCT ein weiteres Instrument, nämlich der „Fragebogen zu den pädagogischen Vorerfahrungen“⁵⁴.

Selbst wenn die Theorie der Persönlichkeit aus heutiger Sicht nicht mehr ein Forschungsfeld von unmittelbarer Brisanz darstellt (die Hochblüte der Arbeiten zu diesem Thema liegt in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts) ist es doch wichtig, die dahinterliegende Logik aufzubereiten, um zu verstehen, weshalb innerhalb des CCT die gerade benannten Instrumente eingesetzt werden.

Wie aus der Darstellung der Instrumente und der Zielgruppen des CCT ersichtlich wird (vgl. Tabelle 2 in Kapitel 2), werden sowohl die Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen als auch die Lehrer-Interessenskalen zur Diagnose der „Eignung“ der Lehrkräfte in spe eingesetzt, um eine Aussage zu generieren, ob grundsätzlich günstige Voraussetzungen zur Aufnahme bzw. Durchführung eines Lehrstudiums bestehen. Aus der Beobachtung, dass von den Probanden angegebene Persönlichkeitsmerkmale über die Dauer des Studiums weitgehend „stabil“ bleiben und Personen, die sich in diesen Dimensionen günstige Werte zuordnen, später im Studium erfolgreicher und im Beruf zufriedener sind, zieht Mayr den Schluss, dass es eine bestimmte Struktur der Persönlichkeit gibt, die mit dem Lehrberuf eher kompatibel ist (vgl. Mayr 2002a, 2006a). Allerdings geht er nicht so weit anzunehmen, dass bei einem weitgehenden Fehlen der günstigen Persönlichkeitsvoraussetzungen der Beruf der Lehrkraft generell kein erstrebenswertes Ziel sei. Dies würde dem Prinzip der Selektion entsprechen und ist weder sein noch das Anliegen des CCT.

⁵³ Die Theorie der „Big Five“ geht auf Gordon W. Allport und H.S. Odbert (1936) zurück. Es handelt sich hier um den so genannten „lexikalischen Ansatz“, in dem davon ausgegangen wird, dass sich sämtliche (sprachlichen) Attribute, mit denen man „Persönlichkeit“ beschreiben kann, innerhalb des Wortschatzes finden lassen, sich also auch sprachlich manifestieren.

⁵⁴ Dieser Fragebogen hat die Charakteristik einer „Checkliste“ und stammt ebenfalls aus der Informationsmappe „Lehrer/in werden“ (Mayr 1994a, b) und regt zur Reflexion über Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen an.

Die Lehrer-Interessen-Skalen (LIS)

Es handelt sich hierbei um ein Instrument, das nicht nur das *Interesse* am Lehrberuf erfassen möchte, sondern auch einen *Einblick in die auf Lehrende zukommenden Arbeiten* bietet (s. Mayr 1998, S. 114). Es werden 33 Tätigkeiten aufgeführt, die insgesamt sechs Dimensionen zuzuordnen sind:

- Unterricht gestalten,
- soziale Beziehungen fördern,
- auf spezifische Bedürfnisse eingehen,
- Verhalten kontrollieren und beurteilen,
- mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten und
- sich fortbilden.

Zur Validierung der LIS verglich Mayr diese mit den im „Allgemeinen-Interessen-Struktur-Test“ (AIST, Bergmann & Eder 2005) verwendeten „Orientierungen“⁵⁵ und stellte fest, dass diese mit den Dimensionen der LIS „plausibel korrelieren“ (Mayr 1998, S. 117). Mayr hebt darauf ab, dass die LIS vor allem die „intrinsisch motivierten“ Interessen erfassen; dies belegt er durch die entsprechenden Korrelationen zwischen den Skalen bzw. Dimensionen der LIS und Studien- bzw. Berufswahlmotiven. Als wichtigste Schlussfolgerung und Begründung für den Sinn eines Einsatzes der LIS im Hinblick auf die Geeignetenauswahl sieht Mayr darin, dass ein hohes Interesse eine günstigere Basis für die Reflexion von Erfahrungen und für die Professionalisierung als Lehrkraft darstellt. Reflexion und kritische Auseinandersetzung mit Inhalten des Studiums bzw. des Lehrberufs sieht er als elaborative Lernstrategien an.

Es gibt Hinweise, dass unter den bereits im Beruf stehenden Lehrkräften ein hohes Interesse an den Inhalten des Lehrberufs von großer Bedeutung bleibt: Ist dies gegeben, sind Lehrende mit dem Beruf zufriedener und fühlen sich weniger belastet, erfolgreicher und neigen weniger zur Resignation (s. Mayr 1995). Diese Befunde gehen konform mit den Forschungsbefunden zu den neueren Motivationstheorien wie z.B. der Interessentheorie (vgl. Krapp & Ryan 2002; Hanfstingl 2008).

3.1.2 Allgemeine Positionen zum Begriff der Lehrerpersönlichkeit

Dem Begriff *Persönlichkeit* bzw. dem, was unter den verschiedenen Sichtweisen damit verbunden wird, haftet in der Kombination mit dem Begriff *Lehrer* etwas Normatives an und Lehrerpersönlichkeit wird damit zum Bestandteil der Professionalität (Bohnsack 2004, S. 154). In keinem anderen Berufsfeld ist diese Nähe zwischen Professionalität und Persönlichkeit so gegeben (vgl. Helmke 2009, S. 108).

Aus diesem Grund bietet es sich an, einen Blick auf die verschiedenen Interpretationen zu werfen, die dieses Konstrukt begleiten.

Hier geht es nicht um die Aufarbeitung der umfassenden Menge an Literatur und Forschungsarbeiten, die sich mit der Thematik beschäftigt, sondern um die Darlegungen von Ansichten zur Frage, ob zur Ausübung des Lehrberufs bestimmte persönliche Dispositionen von Belang sind oder ob davon ausgegangen werden darf, dass man sich die hierfür notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen kann. Man bewegt sich hier also auf dem Feld zwischen den Polen „Disposition“ und „Kompetenz-erwerb“.

⁵⁵ Der AIST erfasst in 60 Items basierend auf dem R-I-A-S-E-C-Modell von Holland (1996 / 1997) schulisch-berufliche Interessen. Diese „Orientierungen“ sind: realistic - investigative - artistic - social - enterprising - conventional.

Gerade wenn im Kontext dieser Arbeit noch näher auf die Standards in der Lehrerbildung eingegangen wird, sollte diese Fragestellung zumindest so umrissen sein, dass hieraus Begründungen für die „Aneignung“ von professionellem Lehrerhandeln – im Sinne des Kompetenzerwerbs – abgeleitet werden können.

In der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Lehrerpersönlichkeit hinsichtlich der besonderen Ausprägung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale ergibt sich eine vertikale und eine horizontale Sichtweise: Vertikal, weil die Frage gestellt werden kann, ob die Lehrerpersönlichkeit die Grundlage bildet, auf der sämtliche (oder der Großteil) anderen Lehrermerkmale sowie die fachwissenschaftlichen, didaktischen und methodischen Kompetenzen Lehrender aufbauen. Horizontal, weil die Lehrerpersönlichkeit eine von vielen Komponenten ist oder sein kann, die in ihrer Summe und gegenseitigen Ergänzung erfolgreiches Agieren von Lehrkräften begründen. Die horizontale Sichtweise lässt sich am ehesten mit der Diskussion um die Lehrprofessionalisierung und mit der Modellierung der beruflichen Handlungskompetenz von Lehrenden verbinden (vgl. hierzu Kap. 6.1.4)

3.1.3 *Lehrerpersönlichkeit und die Deklaration des Berufs als Berufung*

Im Mittelpunkt dieser Position stehen Erklärungen der „Lehrerpersönlichkeit“ nicht auf der Basis grundlegender Persönlichkeitsdimensionen, sondern als Schnittmenge eines Tugendkatalogs (vgl. auch Dieterich 1983, S. 49; Neuweg 2008). Dieser besteht aus Eigenschaften, durch die sich die Lehrperson auszeichnet. Einen solchen Positionierungsversuch unternimmt z.B. Seitz (2008). Er sieht die Lehrerpersönlichkeit eng an den Begriff des Berufsethos gekoppelt. Hier klingt die Assoziation des „geborenen Lehrers“⁵⁶ an, die den Beruf als *Berufung* ausweist. Die Lehrkraft verfügt über (vgl. auch Seitz 2008, S. 32ff)

- eine auf der Wertschätzung für die Schüler gründende Autorität,
- ein selbstsicheres Auftreten, das operationalisiert wird durch eine „offene und lockere Körperhaltung“, einen „festen Blick in die Augen der Schüler“ und einen wohlwollenden Umgang mit diesen,
- einen Führungsstil, der den Schülern Platz lässt für eigene Initiative,
- eine gute Balance zwischen Nähe und Distanz zu den Schülern und dem notwendigen „pädagogischen Takt“,
- eine Vorbildfunktion, die es den Schülern ermöglicht, an diesem positiven Modell zu lernen.

Getragen werden diese Tugenden durch Humor und Geduld, zwei weiteren Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit, und abgerundet wird das Ganze dadurch, dass der geborene Lehrer stets bemüht ist, sich selbst und sein berufliches Handeln einer Evaluation zu unterziehen, um hierdurch Kritikfähigkeit und Selbstreflexion zu beweisen. Leider wirkt diese merkmalssemantische Verortung der Lehrerpersönlichkeit etwas antiquiert, und obwohl man keinem der genannten Punkte widersprechen wird, ist eine empirische Fundierung der genannten Aspekte bei dieser Aufzählung weniger bedeutsam und es fehlt auch deren Operationalisierung (s. a. Neuweg, 2008, S.16).

Einen ähnlichen Ausgangspunkt der Diskussion zum Thema „Lehrerpersönlichkeit“ formulieren Bürkler, Rosenmund und Schmid (2005) folgendermaßen: Bestimmte, gesellschaftlich als wertvoll und relevant angesehene Charaktereigenschaften werden einem Merkmalsträger zugeschrieben (in diesem Falle ist dies der Lehrer) und werden so zu personifizierten kulturellen Werten. Ein Lehrer, dem diese Zuschreibung nun zufällt, erlangt hierdurch den Status der „Wirkmächtigkeit“ (eine Lehrkraft wirkt alleine dadurch, dass sie diesen Status besitzt) sowie den Status der „Ganzheitlichkeit“

⁵⁶ Seitz (2008) bezieht sich hierbei auf den von Eduard Spranger (1958) geprägten Begriff des „geborenen Erziehers“.

(die Lehrerpersönlichkeit wird einem zuteil). Zudem verkörpert die Lehrerpersönlichkeit einen Extrakt gesellschaftlicher, positiv konnotierter Wertvorstellungen (s. ebenda, S. 103 f). Kurz gesagt handelt es sich bei der Lehrerpersönlichkeit nach diesem Ansatz um ein relativ überfrachtetes ideologisches Konstrukt mit zugleich viel und wenig Inhalt, obgleich der Aspekt der „Wirkmächtigkeit“ durchaus in der heutigen Zeit noch relativ stabil gesellschaftlich verankert zu sein scheint: Lehrkräften wird, ähnlich wie Ärzten oder aber auch Priestern, eine Art von Expertise nicht nur im je eigenen Metier von vorneherein gerne zugeschrieben (vgl. Stillman, Lambert, Fincham & Baumeister 2011).

Im Hinblick auf die Entwicklung von Lehrerprofessionalität widmen sich auch Oser und Zutavern (1998) der Frage nach dem *Berufsethos* und arbeiten dabei drei Aspekte heraus, welche die Berufsmoral von Lehrkräften konstituieren. Es handelt sich um *Fürsorge*, um *Gerechtigkeit* und um *Wahrhaftigkeit* (vgl. Baumert & Kunter 2006). Die Berufsmoral zeigt sich vor allem dann, wenn konfliktreiche Situationen im schulischen Handlungsfeld anstehen und der Lehrende es schafft, den Lernenden auf der Basis der drei genannten Prinzipien Einsicht in die Wirkung ihres Handelns zu ermöglichen. Damit ist die Berufsmoral nicht als Disposition überdauernd festgelegt, wie dies für die eigenschaftstheoretischen Konstrukte der Fall ist und liegt vielmehr auf der Linie des pädagogischen Engagements.

3.1.4 Lehrerpersönlichkeit aus berufsbiografischer Betrachtung

Dass das Lehrerbild kultur- und milieugeprägt ist und zudem sehr unterschiedlich ausfallen kann, je nachdem, um *welches* Lehramt es sich handelt, unterstreicht Terhart (2007b, S. 20). Allerdings vertritt er eine weniger weltanschauliche als vielmehr wissenschaftliche Haltung bei der Frage nach der Lehrerpersönlichkeit und stützt sich in seiner Feststellung auf Aussagen von Weinert und Helmke (1996). Aus deren Sicht handelt es sich bei den von einigen Forschern eingebrachten Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. bei Mayr & Neuweg 2006) nicht um solche, die ausschließlich für Lehrpersonen gelten, sondern auch für viele andere Berufe.

Terhart (2007b) betrachtet die bisher praktizierten empirischen Ansätze zur Identifikation der „Lehrerpersönlichkeit“ als nicht weitreichend genug, um die Breite der Tätigkeiten und Charakteristiken, die das Lehrersein umfasst, entsprechend zu beschreiben. So lasse sich zwar sowohl das Prozess-Produkt- als auch das Experten-Paradigma sehr gut auf die Gestaltung der Unterrichtssituationen anwenden, schließe aber die motivationalen und emotionalen Bereiche des Lehrerhandelns nicht genügend ein. Sehr viel aufschlussreicher findet er den berufsbiografischen Ansatz, in dem die gesamte Entwicklungslinie einer Person von der Ausbildung über den Berufseinstieg bis in die späteren Phasen der Berufsausübung betrachtet wird. Aus dieser Sichtweise ergeben sich seiner Ansicht nach interessante Schlüsse im Hinblick auf:

- die Wirksamkeit der Lehrerausbildung (z.B. Wie wirken Praxisphasen, wie das Referendariat?),
- die Genese der Lehrerprofessionalität (diese entwickelt sich erst innerhalb der ersten drei bis fünf Jahre nach dem Berufseintritt) sowie
- Gender-Effekte (berufsbiografisch ergibt sich ein Unterschied zwischen den weiblichen und männlichen Lehrkräften⁵⁷).

Auch im Hinblick auf das Thema der „Eignung“ vertritt er eine Position: Er hält es für weitaus schwieriger, alle angehenden oder im Beruf befindlichen Lehrkräfte zu wirklich „guten“ Lehrkräften weiter-

⁵⁷ Z.B. im Hinblick auf Berufswahlmotive oder aber die zeitliche Gestaltung des späteren Lehrberufs (Umfang des Deputats).

zuentwickeln als diejenigen zu identifizieren (und zu entfernen), die auf dem Weg zur „schlechten“ Lehrkraft sind. Somit sei ein Weg anzuraten, diese diagnostisch möglichst früh zu erfassen und zu fördern, und zwar noch bevor der „point of no return“ im Hinblick auf ein Veränderungspotential erreicht ist (vgl. Terhart 1999 sowie 2007b, S. 22).

3.1.5 Lehrerpersönlichkeit aus dem Blickwinkel genereller Persönlichkeitsmerkmale

Im Gegensatz hierzu sehen Mayr und Neuweg (2006) in die „Lehrerpersönlichkeit“ verschiedene Dimensionen eingebunden. Hier spielen Temperament (im weitesten Sinne), Fähigkeiten kognitiver Art sowie motivationale Merkmale eine Rolle. Aus ihrer Sicht ist nicht die Frage zu stellen, *ob* man aus einer Person mit eventuell nicht optimalen Voraussetzungen eine gute Lehrerpersönlichkeit machen kann, sondern *wie* man dies erreichen kann. Dies erfordert unter der Annahme einer relativen Stabilität der Persönlichkeitsmerkmale über die Zeit der Ausbildung hinweg gezielte Aktivitäten. Eine Möglichkeit sehen die Autoren darin, das Selbstbild – und die Lehrerpersönlichkeit kann mit diesem synonym gesetzt werden – durch möglichst viele Rückkopplungsschleifen so zu verändern, dass es dem einer optimalen „Lehrerpersönlichkeit“ nahekommt. Dies sei unter anderem durch Praktika und vor allem deren Aufarbeitung gegeben, die mithilfe einer entsprechenden sozialen Unterstützung bei der Reflexion pädagogischer-unterrichtlicher (problematischer) Erfahrungen geleistet werden kann. Man könnte dies als einen Ansatz des „coaching on the job“ verstehen. Hierfür nennen die Autoren drei Strategien:

1. Selbstreflexion und Schaffung von Rahmenbedingungen, die positive Entwicklungen einer Lehrerpersönlichkeit fördern,
2. Mit der Persönlichkeit bzw. mit den vorhandenen Persönlichkeitsmerkmalen „arbeiten“ (das bedeutet auf den Stärken aufbauen, mit den Schwächen umgehen lernen),
3. Studien- und Berufswahl bewusst entscheiden (und durch die geeigneten Methoden unterstützen).

Die hier aufgeführten Punkte zwei und drei sind besonders wichtig zur Grundlegung von Instrumenten, die sich der Frage der Kompetenzfeststellung von Lehramtsstudierenden, Referendaren und jungen Lehrern widmen. Solche Verfahren sollten nicht nur an den in den Standards für die Lehrerbildung vorgegebenen Inhalten orientiert sein sondern selbstreflexive Komponenten beinhalten, die eine Annäherung an die optimale „Lehrerpersönlichkeit“ fördern. Das Stichwort lautet hier „Persönlichkeitsförderung durch Lehrerbildung“ (vgl. Mayr 2006a, S. 249) und schließt die Kluft zwischen der Annahme der „Lehrerpersönlichkeit“ sine qua non und der Überzeugung, dass alles – auch die Lehrerpersönlichkeit – erlernbar sei. Mayr bringt dies folgendermaßen auf den Punkt: *„Das Konzept der standardorientierten Lehrerbildung basiert auf rationalistisch-technologischen Grundannahmen, von denen aus die Erlernbarkeit und Trainierbarkeit des professionellen „Geschäfts der Lehrperson“ hervorgehoben und skeptisch auf intuitives Agieren geblickt wird. Dem gegenüber legt der Persönlichkeitsansatz nahe, das bereits in die Ausbildung mitgebrachte Potenzial zu beachten und nicht-kognitive Merkmale wie z.B. individuelle Präferenzen und Temperamentsfaktoren mit zu berücksichtigen.“* (Mayr 2002c, S. 36).

3.1.6 Lehrerpersönlichkeit aus konstruktivistischer Sicht

Bromme und Haag (2004) fassen verschiedene Definitionsversuche und empirische Untersuchungen zur Lehrerpersönlichkeit zusammen bzw. beschreiben, wie sich die Bedeutung dieses Konstrukts in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung im Laufe der Zeit verändert hat. Wichtig ist hierbei die

Aussage, dass die konstruktivistische Sicht auf Lehr-Lernprozesse eigentlich *gegen* das Vorhandensein einer Lehrerpersönlichkeit spricht, denn diese Sichtweise blendet die Lehrkraft als alleinige „Verursacherin“ von Lernprozessen bei Schülerinnen und Schülern aus und setzt an diese Stelle die Dynamik und das aktive Moment zwischen Lehrenden und Lernenden (das sich um eine weitere Komponente, nämlich den Unterrichtsstoff, zur Triade erweitern ließe). Deswegen spielt die Persönlichkeit nicht als isolierter Faktor sondern allenfalls im Zusammenwirken mit anderen Mechanismen (z.B. im Hinblick auf das Wissen und Können – und die damit verbundenen Metakognitionen) in neueren Ansätzen zur Erklärung der Lehrerwirkung eine Rolle (vgl. Seite 52). Stellvertretend kann hier der Expertenansatz genannt werden, wie ihn Ericsson und Smith propagieren (Ericsson & Smith 1991/1999; Ericsson 2007, vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kap. 4.6).

Bromme und Haag (2008) bezweifeln jedoch, dass aus der Expertiseforschung allein ein normatives Modell für die Lehrerbildung abgeleitet werden kann. Auch schließen sie aus, dass lediglich durch die zunehmende Berufserfahrung eine Expertise entsteht. Hierzu bedarf es mehr als nur einer Vielzahl unterschiedlicher Erfahrungen methodisch-didaktischer, fachwissenschaftlicher wie auch persönlicher Art. Expertise entsteht nur, wenn die Studierenden (oder Lehrkräfte) auf ihrem Weg angeleitet werden, ihre Erfahrungen mit der Schulwirklichkeit professionell aufzuarbeiten (durch Supervision etc.) und entsprechendes metakognitives Wissen aufzubauen (s. Bromme & Haag 2004, S. 811). Dennoch bildet das Modell der Entwicklung von Expertise eine Grundlage zur Entwicklung von Kompetenzstufen (vgl. hierzu Kap. 9.5.7), und dies ist aus Sicht der heutigen Lehrerbildungsstrategien und in Anlehnung an die Standards für die Lehrerforschung ein wichtiger Aspekt der Operationalisierung (vgl. PHZ Schwyz 2007).

3.1.7 Kognitionen als Bindeglied zwischen Lehrerpersönlichkeit und Lehrerprofessionalität

In ihrer Bestandsaufnahme zur Lehrerbildungsforschung befasst sich Blömeke (2007) ebenfalls mit Persönlichkeitsmerkmalen (zukünftiger) Lehrender. Diese „persönlichen Überzeugungen und Werthaltungen“ (ebenda S. 19, vgl. auch Baumert & Kunter 2006) oder aber *beliefs* sind keinesfalls vergleichbar mit den aus dem klassischen Persönlichkeitsansatz ableitbaren generellen Persönlichkeitsfaktoren (vgl. Mayr & Paseka 2002; Mayr & Neuweg 2006), die insbesondere für Lehrkräfte eine Rolle spielen. Dennoch haben sie – über das Handeln der Lehrkraft – einen entscheidenden Einfluss auf den Unterricht bzw. auf die Schülerleistungen. Die *beliefs* steuern die Erfahrungswahrnehmung und -verarbeitung und somit die Entwicklung der professionellen Kompetenz der auszubildenden zukünftigen Lehrenden.

Reusser, Pauli und Elmer (2011) merken an, dass sich für die „*beliefs*“ in der deutschsprachigen Literatur die Übersetzung „Überzeugungen“ allmählich durchsetze (ebenda, S. 479). Die Autoren liefern auch eine gute und umfassende Definition für „teacher-beliefs“: *„In Anlehnung an eine breit gefächerte Literatur verstehen wir unter berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonal (teacher-beliefs) affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellung über das Wesen und die Natur von Lehr- Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und in ihrem Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. Überzeugungen können dabei individueller oder kollektiver Natur, explizit oder eher implizit (intuitiv), fragmentarisch oder sogar widersprüchlich sein oder sich zu personalisierten praktischen (subjektiven) Theorien bzw. zu mehr oder weniger kohärenten, theorieförmigen Handlungs- und Analysesystemen verbinden.“* (S. 478).

Ein besondere Bedeutung kommt den *beliefs* zu, weil sie orientierend und handlungsleitend und als Filter zur Aufnahme von Informationen zur Generierung des Professionswissens wirken: Gelernt wird, was man eher erwartet, ohne dass diese Erwartungen bewusst sein müssen. *Beliefs* entfalten ihre Wirkung also „unterhalb der Kognitionsgrenze“ und entziehen sich daher weitgehend dem Anspruch der Logik bzw. Widerspruchsfreiheit, bleiben also häufig unhinterfragt. Dies gilt nicht nur für den Unterricht und das Lehrerhandeln im Allgemeinen, sondern vor allem auch im Hinblick auf die Struktur des Wissens und der Wissensvermittlung im jeweiligen Fach (Helmke 2009). In dieser Spezifizierung werden aus den *beliefs* so genannte „epistemologische Überzeugungen“ (Köller, Baumert & Neubrand 2000, S. 268, zitiert nach Helmke 2009, S. 118; Baumert & Kunter 2006). Ziel der Lehrerbildung soll es deshalb sein, diese *beliefs* aufzudecken, um damit die impliziten Theorien zu analysieren, gegebenenfalls aufzulösen und durch professionelle Theorien zu ersetzen (Martschinke, Kopp & Hallitzky 2007).

Wenn dies geschieht, dann ist eine Abgrenzung der epistemologischen Überzeugungen von Wissen (in einem Fach) nicht mehr trennscharf. Bevor dies jedoch der Fall ist, sind sie (die *beliefs*) eher kritisch zu betrachten. Denn wenn diese zu stark und in dem Sinne steuernd wirken, dass die Professionalisierung nicht voranschreitet, sondern sozusagen in ihrem Prozess gebremst oder behindert wird, spricht Hascher (2005) von einer „Erfahrungsfalle“ und beschreibt damit das Phänomen, dass Studierende z.B. aus den in den Praxisphasen gesammelten Eindrücken vorschnell darauf schließen, bereits kompetent zu handeln. Als Gegenmaßnahme steht die biografisch begründete Selbstreflexion: biografisch begründet dahingehend, dass Studierende ihre eigenen schulbezogenen Erfahrungen kritisch hinterfragen und diese über die gesamte Spanne der Ausbildung hinweg „von der Peripherie (zu Beginn des Studiums) immer weiter ins kognitive Zentrum (zum Ende des Studiums)“ rücken und analysieren (Günther & Kammerl 2008, S. 59). Es muss angemerkt werden, dass das Konstrukt der *beliefs* und ihrer Wirkungsweise noch nicht vollends empirisch erschlossen und es unklar ist, wie sie entstehen oder welchen Einfluss sie auf die Wahrnehmung von Unterrichtsprozessen haben (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 499).

3.2 Selbstwirksamkeitserwartungen und Lehrerselbstwirksamkeit

Das Thema „Lehrerpersönlichkeit“ lässt sich nicht beschreiben und analysieren, ohne dabei an das Thema der Professionalisierung zu stoßen – dies wurde bereits zu Beginn des vorhergehenden Teilkapitels angemerkt. Es ist zu fragen, welche weiteren unterrichtsrelevanten Mechanismen, Persönlichkeitsmerkmale oder Konstrukte hier neben den schon beschriebenen *beliefs* bzw. epistemologischen Überzeugungen von Bedeutung sind. Dies sind ohne Zweifel auch Mechanismen der Selbstregulation und der motivationalen Orientierung.

Zur *Selbstregulation* gehört z.B. der Umgang mit Belastungen, die der Lehrberuf mit sich bringt, sowie mit den persönlichen Ressourcen, die hierfür aufgebracht werden können. Die Lehrbelastungsforschung ist ein weites Feld und trägt vor allem zum Thema „Burnout“ relevante Erkenntnisse bei (vgl. hierzu Antonovsky 1997; Berger 2005; Jerusalem 1990; Kramis-Aebischer & Kramis 2000; Schaarschmidt & Fischer 1995; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer 1999). Diese Ansätze fokussieren das Spannungsfeld zwischen beruflichem Engagement und Distanzierungsfähigkeit (vgl. hierzu auch den Exkurs in Kap. 2.6).

Zu den *motivationalen Voraussetzungen* zählen der Enthusiasmus von Lehrkräften (die Wertschätzung des Unterrichtens selbst), Kontrollüberzeugungen sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen (Baumert & Kunter 2006).

Vor allem das letztgenannte Konzept hat sich für das Lehrerhandeln als bedeutsam erwiesen. Selbstwirksamkeitserwartungen spielen, so wird angenommen, eine Rolle für den Kompetenzaufbau, und werden ihrerseits wiederum durch Kompetenzerfahrungen gesteuert (Schmitz 2000). Damit ist die Erfahrung von Selbstwirksamkeit weniger ein direktes als ein indirektes Ziel des Einsatzes von Instrumentarien zur Feststellung und Weiterentwicklung von beruflichen Kompetenzen.

Die folgenden Ausführungen widmen sich der Genese und Erläuterung des Konstrukts der „Selbstwirksamkeit“ und dessen Spezifizierung für den Lehrberuf.

Platzierung des Konstrukts der Selbstwirksamkeit im Kontext motivationaler Voraussetzungen und Selbstregulation

Was macht das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartungen so interessant für die berufliche Professionalisierung als Lehrkraft? Vor allem in den 80er und 90er Jahren wurde die Selbstwirksamkeit als „Mediatorvariable“ genutzt, durch die erklärt werden konnte, warum manche Lehrkräfte in ihrem Unterrichten erfolgreich sind und warum manche dieses Ziel nicht erreichen. Zunächst schien es sogar so, dass die Selbstwirksamkeit hier die Schlüsselrolle spielt, dies hat sich jedoch durch weitere empirische Forschungsarbeiten im Gebiet der selbstbezogenen Kognitionen und der Motivation inzwischen relativiert (s.u.). Dennoch kann man der Selbstwirksamkeit – genauer gesagt den Selbstwirksamkeitserwartungen, über die eine Person verfügt – immer noch einen respektablen Einfluss zuordnen, der zu einer ganzen Reihe positiver Auswirkungen im Hinblick auf Schüler, aber auch im Hinblick auf die „selbstwirksame“ Lehrperson führt. In seiner bereichsspezifischen Formulierung als „*Lehrerselbstwirksamkeit*“ bietet das Konstrukt Erklärungsgehalt für viele wichtige Aspekte des Lehrerhandelns. Bevor jedoch hierauf eingegangen wird, soll zunächst beschrieben werden, was unter einer „allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung“ zu verstehen ist.

Selbstwirksamkeit hängt mit einer proaktiven Gestaltung des (Berufs-)Lebens zusammen, hierzu gehört es, sich eigene Ziele zu setzen (die man erreichen möchte und erreichen kann), es gehört auch dazu, Dinge auszuprobieren, also innovativ zu sein und schließlich ist es wichtig, sich über das eigene

Handeln immer wieder eine Rückmeldung zu verschaffen, denn nur wenn diese Rückkopplung vollzogen wird (und positiv ausfällt!), können Kompetenzerwartungen gestärkt werden (Schmitz 2000).

3.2.1 Definition von Selbstwirksamkeit bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen

Selbstwirksamkeit ist eine personale Ressource, eingebettet in den Kontext der positiven Erwartungshaltungen. Diese tragen im Sinne der Selbstregulation dazu bei, dass ein Individuum auf Anforderungssituationen adäquat reagieren kann und die persönlichen Ressourcen gezielt zu deren Bewältigung einsetzt (Schwarzer & Jerusalem 2002).

Was aber ist unter Selbstregulation zu verstehen? Hierbei handelt es sich nach Lazarus und Folkman (1987, S. 144) um ein Cluster aus Kontrollüberzeugungen, Commitment⁵⁸, positivem Selbstwert und positiven Erwartungshaltungen. Letztgenannte stellen schützenden Mechanismen dar, wirken präventiv und Stress reduzierend. Im Kontext der positiven Erwartungshaltungen (hierzu gehören Kohärenzsinn, Hardiness, dispositionaler Optimismus sowie internale Kontrollüberzeugungen⁵⁹) ist die allgemeine Selbstwirksamkeit (s. Schwarzer 2002, S. 30) verortet.

Auch ein optimistischer Interpretationsstil trägt zur Zufriedenheit und zum (beruflichen und privaten) Erfolg bei, wirksam sind vor allem die zugehörigen Attributionsmuster. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass erzielte Erfolge auf die persönliche Fähigkeit zurückgeführt, Misserfolge dagegen eher äußeren Ursachen zugeschrieben werden (vgl. Seligman 2001; Seligman & Petermann 2004). Da Attributionsmuster über die Lebensspanne erworben werden, stellen sie in späterem Alter eine Art von Disposition, also eine überdauernde Ressource dar.

Die allgemeine Selbstwirksamkeit ist ebenfalls eng verbunden mit Attributionsmustern. Es handelt sich bei dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit um

„...die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine zu lösen sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht“ (Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 35).

Bandura (2008, S. 3), der das Konstrukt entwickelt hat, definiert Selbstwirksamkeit als: *„beliefs in ones capabilities to organize and execute the course of action required to produce given attainments“*. Nach seiner sozial-kognitiven Theorie werden Handlungen des Individuums von subjektiven Überzeugungen gesteuert, die er einerseits in Handlungs-Ergebnis- sowie Konsequenzerwartungen (*outcome expectancies*), andererseits in die wahrgenommene Selbstwirksamkeit (Kompetenzüberzeugungen) aufteilt (vgl. Abbildung 9).

⁵⁸ Hier zu interpretieren als persönliche Bedeutsamkeit von sowohl Zielen als auch Lebensbereichen

⁵⁹ Als „Autoren“ zu den oben genannten Konstrukten nennt Schwarzer (2002): Antonovsky (1990, „Kohärenzsinn“), Kobasa (1979, „Hardiness“), Scheier und Carver (1992 / 1987, „dispositionaler Optimismus“) und Rotter (1966, „internale Kontrollüberzeugungen“).

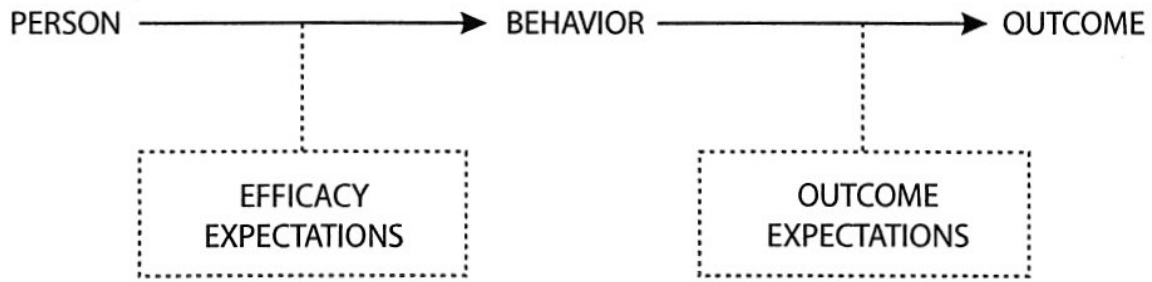


Abbildung 9: Unterscheidung von Wirksamkeits- und Ergebniserwartungen nach Bandura (1977, in Krapp und Ryan 2002, S. 56)

Die beiden Aspekte stehen für Unterschiedliches: Bei den Konsequenzerwartungen lautet die Frage „Was ist zu tun, damit ein bestimmtes Ergebnis X eintritt?“, während die Selbstwirksamkeits-Komponente ausdrückt, inwieweit jemand überzeugt ist, dieses Ergebnis selbst und mit der notwendigen Anstrengung erreichen zu können (Schmitz 2001; Schwarzer & Jerusalem 2002). Beide Sachverhalte sind für die Handlungssteuerung und Motivation bedeutsam. Im Modell der selbstregulativen Zielerreichungsprozesse von Schwarzer (1992, 1999a) ist die Platzierung und der Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartungen noch bedeutsamer für die motivationale (hierzu gehören die Komponenten Selbstwirksamkeitserwartung, Handlungsergebniserwartung, proaktive Einstellung und die sich daraus ableitende Zielsetzung) und volitionale Phase erklärt (hierzu zählen Planung sowie die Ressourcen bzw. die möglicherweise auftretenden Barrieren, s. Abbildung 10):

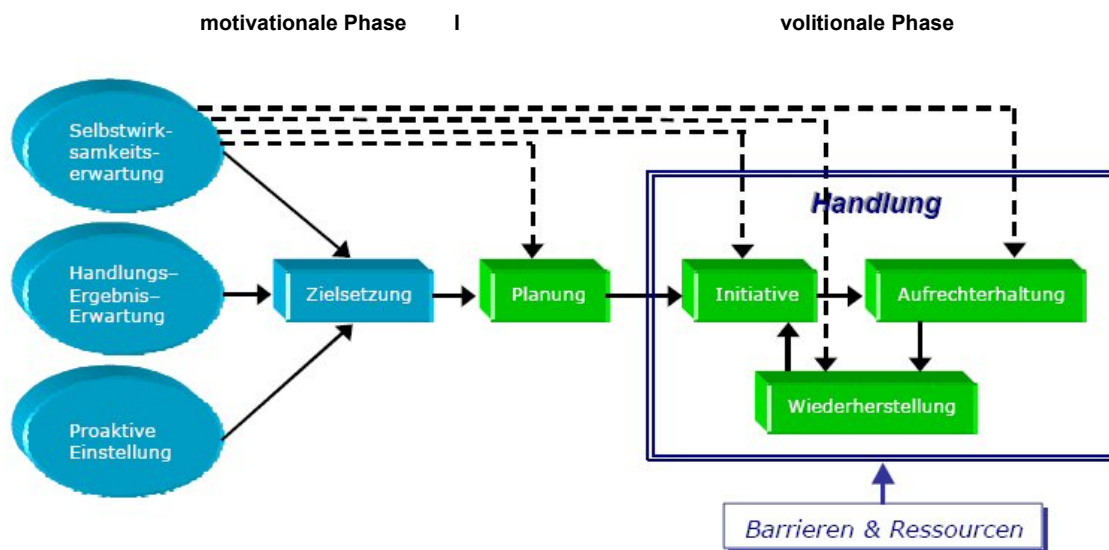


Abbildung 10: Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse von Schwarzer (1992, Schwarzer 1999a, zit. nach Schmitz 2000)⁶⁰

Hervorzuheben ist hier, dass die Selbstwirksamkeit für alle Phasen des Prozesses bedeutungsvoll ist und somit einen übergreifenden Einfluss auf die gesamte Handlungssteuerung hat (vgl. gestrichelte Linien in Abbildung 10). Proaktive Einstellung und Handlungsergebnis-Erwartungen dagegen spielen

⁶⁰ Dieses Modell entspricht in weiten Teilen dem HAPA-Modell von Schwarzer (1992b/1999a; HAPA = Health-Action-Process-Approach). In diesem wird allerdings die untere Komponente in der linken Spalte, die hier mit „proaktiver Einstellung“ bezeichnet wird, als „Risikowahrnehmung“ (engl. risk perception) bezeichnet. Den Ausführungen von Schmitz (2000) ist jedoch nicht zu entnehmen, weshalb diese Begriffssubstitution erfolgte.

innerhalb der motivationalen (intentionalen) Phase eine Rolle und wirken nur noch über die Zielsetzungen in die volitionale Sequenz hinein.

3.2.2 Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartungen

Selbstwirksamkeitserwartungen bilden sich im Laufe des Lebens heraus und zeichnen sich prinzipiell durch ihre Veränderbarkeit aus – Voraussetzung ist allerdings, dass sie bewusst gemacht werden und eine entsprechende Unterstützung erfahren. Für die Ausbildung der Selbstwirksamkeitserwartungen werden unterschiedliche Quellen verantwortlich gemacht (vgl. Schmitz 2000, S. 15 f sowie Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 43 ff, Bandura 2008), die sich in ihrem Wirkungsgrad allerdings unterscheiden:

1. Eigene Erfahrung / *mastery experiences*,
2. Beobachtung und Nachahmung von Modellen / stellvertretende Erfahrung,
3. Überredung / verbale Beeinflussung,
4. Gefühlsmäßige Erregung / physiologische Rückmeldung,

Zu 1) Nichts ist effektiver und bildet eine bessere Grundlage zur Herausbildung einer Kompetenzerwartung als eine Situation, die als schwierig erachtet und trotzdem gemeistert wurde, und zwar mit Hilfe der eigenen Ressourcen. In dieser *personal mastery* liegt ein Potential für die Person, denn sind solche auf eigenen Anstrengungen und positiv verlaufenen Bewältigungen fußende „starke“ Selbstwirksamkeitserwartungen entstanden, sind diese nicht mehr so leicht durch etwaige negative Erfahrungen auszuhebeln: Wer sich selbstwirksam erlebt, ist weniger anfällig, punktuelle Misserfolge in einer für den Selbstwert negativen Weise zu interpretieren.

Zu 2) Die stellvertretenden Erfahrungen durch das Lernen am Modell (Bandura 2008) erweisen sich dann als besonders wirkungsvoll, wenn die handelnde Person sich aufgrund bestimmter, persönlich als relevant erachteter Merkmale mit dem Modell identifizieren kann (z.B. aufgrund von Ähnlichkeit bzgl. Alter, Geschlecht, sozialem Status) oder aber wenn das Verhaltensmodell Merkmale besitzt, die als erstrebenswert erachtet werden (Vorbildcharakter). Besonders leicht gelingt das Lernen am Modell, wenn das Verhalten von diesem nicht nur gezeigt, sondern auch kommentiert wird: Wenn also zusätzlich erklärt wird, warum eine bestimmte Handlung gezeigt wird. Damit werden die Beweggründe für den Nachahmer offengelegt und nachvollziehbar.

Zu 3) Eine Steigerung der Selbstwirksamkeit durch Überredung oder verbale Beeinflussung erfüllt dagegen nur dann einen Sinn, wenn es sich nicht nur um ein „Gutreden“ handelt. Wichtig sind hier die Interpretationen auf Seiten des Adressaten. Akzeptiert dieser die verbale Beeinflussung als gezielte Rückmeldung mit verstärkender Absicht, dann kann dies die Selbstwirksamkeitserwartungen anregen. Hervorzuheben ist, dass der Ratgebende eine gewisse Bedeutung und Autorität besitzt (z.B. als *critical friend*) und hierdurch Akzeptanz erfährt.

Zu 4) Physiologische Begleitreaktionen, wie z.B. erhöhte Pulsfrequenz, können vom Individuum vor oder bei der Ausführung von Handlungen unterschiedlich interpretiert werden. Eine im Sinne der Selbstwirksamkeit ungünstige Interpretation wäre z.B., dass diese physiologische Erregung auf mangelndes Wissen und damit eingeschränkte Kompetenz in einem bestimmten Bereich zurückgeführt wird. Mit dem Etikett „Angst“ wird diese Erregung dafür sorgen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung der Person in dieser Situation weniger stark ausgeprägt ist.

Dies sind die Quellen, aus denen sich die Selbstwirksamkeit speist. Ferner ist es bedeutsam, dass die Ziele, die sich ein Individuum setzt oder die diesem gesetzt werden, realistisch sind. Dazu gehört nicht nur, dass diese überhaupt erreichbar sind, sondern auch, dass sie als „Nahziel“ antizipiert werden.

Selbstwirksamkeit ist nicht immer als durchgängiges Prinzip zu verstehen, über welches eine Person verfügt oder eben nicht verfügt. Jemand kann sich sehr wohl im Hinblick auf eine bestimmte Aktivität oder Situation als selbstwirksam erleben, ohne dass dies auf alle Situationen und Bereiche transferiert wird. Bedeutsam sind hierbei die folgenden Aspekte: Die Überzeugung, es zu schaffen, ein großes Stück Sahnetorte an einem bestimmten Tag der Woche nicht zu essen, ist *situationsspezifisch*. Zu wissen, dass man es schafft, grundsätzlich auf Süßigkeiten zu verzichten und das eigene Ernährungsverhalten damit positiv zu beeinflussen, ist *bereichsspezifisch*. Eine allgemein bejahende und erfolgssichere Lebenseinstellung und Überzeugung, schwierige Situationen zu meistern, erstreckt sich über alle Lebensbereiche und ist damit *generell* verankert.

3.2.3 Bereichsspezifität: Lehrerselbstwirksamkeit und ihre Messung

Eine bereichsspezifische und näher zu betrachtende Selbstwirksamkeitserwartung ist die „Lehrerselbstwirksamkeit“. Wie bereits bei der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung soll hier zunächst eine Definition die Ausführungen einleiten. Sie wird bei Ross, Cousins und Gadalla (1996) wiedergegeben:

„TE [Teacher-efficacy, Anm. v. Verf] is a form of self-efficacy. We define it as an individual teachers' expectation that he or she will be able to bring about student learning. Our definition is congruent with the construct personal teaching efficacy adopted by other researchers (e.g., Gibson und Dembo, 1984)“ (Ross et al. S. 386).

Diese Kompetenzerwartung ist wiederum aufzugliedern in die individuelle und die kollektive Lehrerselbstwirksamkeit⁶¹. Mit der individuellen Variante sind Sachverhalte thematisiert, welche eine Lehrkraft im Hinblick auf das Unterrichten und schulische Agieren für sich genommen und im Sinne einer persönlichen Lehrer-Selbstwirksamkeit in Angriff nimmt. Die kollektive Variante bezieht sich auf die selbstwirksame Überzeugung der einzelnen Lehrkraft innerhalb der jeweiligen Referenzgruppe der Lehrkräfte (z.B. einer Schule, einer Fortbildung usw.) sowie auf jene Komponente der Selbstwirksamkeit, die sich erst in der Konstellation der Gruppe ergibt. Es gilt hier also nicht einfach das Prinzip der Addition der Selbstwirksamkeiten der einzelnen Gruppenmitglieder. Entscheidender ist, wie sich in der Gruppe die Ambitionen der verschiedenen Mitglieder ergänzen, wie stark die Kohäsion in ihr ist usw.

Für eine spezifische Betrachtung der Selbstwirksamkeitserwartungen spricht nach Bandura (2008) vor allem, dass hier eine bessere Operationalisierung gefunden werden kann und damit auch die Vorhersage von Verhalten den größten Gewinn bringt (s. Schmitz 2000, S. 20). Dies aber ist gleichzeitig die Schwäche dieses Konzepts, denn je spezifischer die Selbstwirksamkeitserwartungen erfasst werden, umso weniger sind die Ergebnisse übertragbar auf andere Situationen. Dies führt zur Frage der Messbarkeit von Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen.

3.2.4 Messung der Lehrerselbstwirksamkeit

Was die Messung der Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen angeht, haben Wissenschaftler aus dem amerikanischen Sprachraum einen großen zeitlichen Vorsprung vor den deutschen Arbeiten, die vor allem durch Schwarzer und Schmitz geleistet wurden (Schmitz 1998; Schwarzer & Schmitz 1999). Die Hochblüte der Forschungen zur Lehrerselbstwirksamkeit erstreckte sich über die 80er Jahre und bein-

⁶¹ Ein individueller und ein kollektiver Pol in anderen Bereichen der Selbstwirksamkeit ist ebenfalls vorstellbar.

haltet eine Vielzahl von Untersuchungen zur Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung der Lehrerselbstwirksamkeit.

Einen guten Überblick über die damaligen Entwicklungen geben Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001). Die Autorinnen betrachten die von ihnen vorgestellten Messmethoden unterschiedlicher Forschergruppen (s.u.) unter dem Blickwinkel der jeweiligen Vor- und Nachteile und konstatieren, dass das Konstrukt sehr „flüchtig“ (engl. *elusive*) sei. Eine Schwierigkeit sehen sie – wie später auch deutsche Forscher (vgl. Krapp & Ryan 2002) – in der Verortung der Lehrerselbstwirksamkeit innerhalb des Gebäudes der Theorien zum selbstregulativen und motivationalen Verhalten.

Im Hinblick auf die Messung der Lehrerselbstwirksamkeit sehen sie zwei wesentliche Stränge: Einen ausgehend von Rotters Theorie des „locus of control“ (Kontrollüberzeugungen, Rotter 1966), den anderen, wie bereits mehrfach ausgewiesen, basierend auf Banduras sozialer Lerntheorie (Bandura, Verres & Kober 1979).

Eine erste Operationalisierung des Konstrukts innerhalb des ersten Strangs (Rotter) bilden die beiden Ur-Items der RAND-Corporation, die zur Messung der Lehrerselbstwirksamkeit eingesetzt wurden (Armor, Conry-Oseguera, Cox, King, McDonnell, Pascal et al. 1976). Die beiden Items geben im Prinzip den Sachverhalt wieder, der sich bei Bandura in der Unterscheidung von Konsequenzerwartungen und Kompetenzerwartungen findet. RAND-Item Nr. 1 (s.u.) thematisiert den Faktor *general teaching-efficacy* (GTE), also die Konsequenzerwartung, während das zweite Item die Kompetenzerwartung beinhaltet (*personal teaching-efficacy*, PTE).

Die beiden Items lauten im Original (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001, S. 785):

- *„When it comes right down to it, a teacher really can't do much because most of a student's motivation and performance depends on his or her home environment.“*
- *“If I really try hard, I can get through even the most difficult or unmotivated students.“*

Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy beziehen sich für ihre eigenen Ausarbeitungen einer Lehrerselbstwirksamkeitsskala (s.u.) auf Studien weiterer Autoren⁶², sowie auf den von Bandura (1990) selbst propagierten, 30 Items zu sieben verschiedenen Skalen umfassenden Ansatz einer „multidimensionalen“ Teacher Efficacy Scale⁶³. Diese bezieht sich auf unterschiedliche Bereiche des Lehrerhandelns, die aus seiner Sicht auch einzeln erfasst werden müssen (vgl. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001, S. 791):

- self-efficacy to influence decision-making,
- efficacy to influence school-resources,
- instructional efficacy,
- disciplinary efficacy,
- efficacy to enlist parental involvement,
- efficacy to enlist community involvement,
- efficacy to create a positive school-climate.

Dieser Ansatz wurde von Bandura selbst nicht in weiteren Studien gesichert, diente Tschannen-Moran und Woolfolk-Hoy jedoch als Grundlage zur Konzeption ihrer Ohio State Teachers' Efficacy Scale (OSTES), die sie in mehreren Durchgängen mit Hilfe von Experten (Doktoranden, Wissenschaftlern)

⁶² Guskey (1981); Rose und Medway (1981); Ashton, Oljenik, Crocker und McAuliff (1982), Ashton, Buhr und Crocker (1984).

⁶³ Eine online-Version dieser Skala findet sich unter der folgenden Adresse im Internet: <http://people.ehe.ohio-state.edu/ahoy/files/2009/02/bandura-instr.pdf>. [Zugriff am 20.7.2011].

inhaltlich validierten (s. ebenda S. 795). Dieses Instrument repräsentiert die drei Faktoren Selbstwirksamkeit im Hinblick auf Unterrichtsstrategien (*efficacy for instructional strategies*), auf das Unterrichtsgeschehen (*efficacy for classroom management*), und hinsichtlich der Schülerbeteiligung (*efficacy for student engagement*). Diese Skala liegt in einer Lang- und in einer Kurzform vor (24 bzw. 12 Items).

Die in den verschiedenen Ansätzen aufgezeigten Methodiken förderten teilweise recht uneinheitliche Ergebnisse zu Tage, was eventuell an der Art der Konzeptionierung liegt. Vor allem die klare Unterscheidung der eingesetzten Items im Hinblick auf die Konsequenz- und die Kompetenzerwartungen war nicht in allen Fällen bei der Konstruktion der Items bedacht worden.

Auch darf nicht vergessen werden, dass bei der Lehrerselbstwirksamkeit stets eine Kontext- und Fachabhängigkeit besteht, die bei den Messungen nicht genügend berücksichtigt wurde. Inkonsistenzen dürften also auch hierdurch begründet sein.

Im deutschen Sprachraum wurde etwa zur gleichen Zeit eine Skala zur Erfassung von Lehrerselbstwirksamkeit von Schmitz und Schwarzer (2000 und Schmitz 2001) entwickelt. Diese wurde unter anderem auch im Rahmen der Bearbeitung der Fragestellung zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Burnout bei Lehrkräften eingesetzt⁶⁴ (Schmitz 2000). Die Fragestellung lautete hierbei, ob eine hohe Lehrerselbstwirksamkeit vor dem „Ausbrennen“ schützen kann. Die Skala umfasste in ihrer ursprünglichen Form insgesamt 27 Items zu den Bereichen

- berufliche Leistung (6 Items),
- berufsbezogene soziale Interaktionen (7 Items),
- Umgang mit Stress und Emotionen (9 Items),
- innovatives Handeln (5 Items).

Um sie handlicher zu machen wurde die Skala auf zehn Items gekürzt, wobei bei der Auswahl nicht nur statistische Kennwerte der Itemanalyse, sondern vor allem auch inhaltliche Aspekte (inhaltliche Validität) zum Tragen kamen. Es resultierten die folgenden Items (vgl. Tabelle 3). Anhand der mit dieser Skala gewonnenen Ergebnisse konnte Schmitz (2000) einen Zusammenhang zwischen Burnout und Selbstwirksamkeit dahingehend nachweisen, dass eine hohe (Lehrer-)Selbstwirksamkeit protektiv wirkt.

Tabelle 3: 10 Items zur Messung der Lehrerselbstwirksamkeit nach Schwarzer und Schmitz 1999, S. 211⁶⁵

1. Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.
2. Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.
3. Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.
4. Ich kann Innovationen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.
5. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
6. Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.
7. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
8. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.
9. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler interessiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.
10. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.

⁶⁴ im Rahmen der Arbeiten in dem sich über drei Jahre (1995 – 1998) erstreckenden BLK-Modellversuch „Selbstwirksame Schule“ (vgl. auch http://userpage.fu-berlin.de/~baessler/pro_1.htm#fostand_1, Zugriff am 28.3.2011).

⁶⁵ Die innerhalb der Arbeit von Gerdmarie Schmitz 1999 eingesetzte Skala enthielt in einigen der Aussagen Anpassungen zum Einsatz im Modellversuch „Selbstwirksame Schule“.

Aus der Forschergruppe Schmitz / Schwarzer / Jerusalem stammt ferner ein Instrument zur Messung der kollektiven Lehrerselbstwirksamkeit (Schwarzer & Schmitz 1999; Schwarzer & Jerusalem 2002) das in einer Studie in zehn Bundesländern der BRD eingesetzt wurde. Mit ihm konnte gezeigt werden, dass sich sowohl institutionelle Faktoren als auch regionale Unterschiede (zwischen den alten und den neuen Bundesländern) im Hinblick auf die kollektive Selbstwirksamkeit auswirken.

Die bisher angeführten Arbeiten konzentrierten sich auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften, die bereits einige Zeit im Beruf stehen. Wie sieht dies bei Personen aus, die sich noch in der Lehramtsausbildung befinden? Spielen die Selbstwirksamkeitserwartungen bereits bei den Studierenden eine bedeutsame Rolle, die sich bei der Wahrnehmung der eigenen Kompetenz abzeichnet?

Wie es um diesen Sachverhalt bestellt ist, untersuchte Schulte (2008) an einer Stichprobe von Lehramtsstudierenden und Referendaren. Sie konstruierte ein kontextspezifisches Instrument, das einen Bezug zu den Standards der Lehrerbildung beinhaltet, welches in drei empirischen Studien eingesetzt wurde.

Die vier übergeordneten Bereiche (Erziehen, Unterrichten, Beurteilen und Innovieren) sowie die elf zugeordneten Kompetenzbereiche und zugeordneten einzelnen Kompetenzen bildeten den Ausgangspunkt zur Konstruktion der Items ihrer Selbstwirksamkeitsskala. Für das Instrument wurden im Rahmen der statistischen Analysen (Faktorenanalyse, Reliabilitätsanalyse) Unterskalen zu den Bereichen Unterrichten, Leistungsbeurteilung, Diagnose von Lernvoraussetzungen, Kommunikation und Konfliktlösung sowie Coping gebildet. Dabei stellte sich heraus, dass nicht alle in den standardbezogenen Kompetenzen aufgelisteten Bereiche empirisch abgebildet werden.

Schulte untersuchte auch, ob ihr mehrdimensionales Instrument zur Erfassung der Lehrerselbstwirksamkeit im Vergleich zur eindimensionalen Skala von Schwarzer und Schmitz (1999) Vorteile bringt. Ferner interessierte sie, ob Unterschiede in der Selbstwirksamkeit zwischen den Untersuchungsgruppen Studienanfänger, fortgeschrittene Studierende, Examenskandidaten und Referendare nachweisbar sind, welche sich bei einer eindimensionalen Erfassung nicht abzeichnen. Dass dies – wenn auch nicht für alle Gruppen und in allen Dimensionen – der Fall war, zeigen die Ergebnisse. Besonders hervorzuheben ist, dass Studierende, die während ihrer Praktika besondere Unterstützung durch die Mentoren erfuhren, höhere Selbstwirksamkeitswerte erreichten.

Zusammenfassend leitet die Autorin aus den Ergebnissen ab, dass der Einsatz eines mehrdimensionalen Instruments der eindimensionalen Erfassung der Selbstwirksamkeit vorzuziehen ist, bei der sich keine Unterschiede der Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen zwischen den Untersuchungsgruppen zeigten (zwischen Studienanfängern, weiter fortgeschrittenen Studierenden sowie Referendaren). Kritisch anzumerken ist mit Blick auf diese Befundlage, dass die Resultate auf der Basis relativ kleiner Stichproben gewonnen wurden⁶⁶.

3.2.5 „Outcome“ der Selbstwirksamkeit

Nach der Erörterung der Entstehung des Konstrukts, seiner Dimensionalität und der Darstellung verschiedener Arten seiner Messung stellt sich die entscheidende Frage der Bedeutung der (Lehrer-) Selbstwirksamkeitserwartungen.

Was genau wird durch eine hohe Selbstwirksamkeit unterstützt und worin bestehen die Vorteile, die dies für die Lehrenden aber auch die Lernenden hat?

⁶⁶ Insgesamt handelte es sich um 257 Personen (173 Studienanfänger, 27 fortgeschrittene Studierende, 38 Examenskandidaten, 19 Referendare, vgl. Schulte 2008, S. 29).

Hier sind zunächst die Auswirkungen zu nennen, welche eine hohe Selbstwirksamkeit im Hinblick auf

- das psychische und körperliche Wohlbefinden,
- die Leistungsfähigkeit und
- die Berufs- und Lebenszufriedenheit hat (Bandura 2008; Schwarzer 1992; Schwarzer & Jerusalem 2002).

Zudem steuern die Selbstwirksamkeitserwartungen die Wahrnehmung der eigenen Handlungsmöglichkeiten. Dies ist nicht nur im Sinne der Motivation, sondern auch im Sinne der Innovation wichtig, die ja geradezu auf eine erhöhte Flexibilität im Handeln und im Wahrnehmen von Möglichkeiten setzt.

Wird nochmals der Bezug zu dem in Abbildung 10 vorgestellten Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse von Schwarzer (1992, 1999a) hergestellt, lassen sich die Auswirkungen weiter untergliedern in die Folgen für die motivationale und volitionale Phase. In der motivationalen Phase wirken sich Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Intentionen einer Person aus: Sich als selbstwirksam erlebende Menschen setzen sich höhere Ziele – und haben auch eine höhere Wahrscheinlichkeit, diese in der volitionalen Phase gegen etwaige konkurrierende Handlungsalternativen durchzusetzen.

Für die spezifische „Lehrerselbstwirksamkeit“ lassen sich weitere positive Folgen feststellen. Fühlen sich Lehrende in ihrer Eigenschaft als Lehrkraft selbstwirksamer, hat dies Auswirkungen auf die Art, wie sie ihren Unterricht angehen (sie setzen sich selbst höhere Ziele im Hinblick auf ihren Unterricht und auf das, was sie bei den Schülern erreichen wollen), wie sie mit Schülern interagieren, und auch auf die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Leistungen der Schüler selbst.

Es lassen sich die folgenden Unterschiede zwischen selbstwirksamen und weniger selbstwirksamen Lehrkräften bzw. Berufsanfängern im Lehramt feststellen (vgl. Gibson & Dembo 1984; Riggs & Enochs 1990; Ross 1995; vgl. Tabelle 4):

Tabelle 4: Auswirkungen von Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften

Selbstwirksame Lehrkräfte	Wenig selbstwirksame Lehrkräfte
Möchten die Entwicklung der Schüler fördern	Wollen vor allem das Curriculum erfüllen
Setzen Lernmethoden ein, die auf besseres Lernen der Schüler angelegt sind	Wollen Lärmpegel (unter den Schülern) gering halten; bemühen sich, Störungen zu „reduzieren“
Fördern auch die leistungsschwächeren Schüler und fördern diese eher angemessen	Konzentrieren ihre Bemühungen auf die leistungsstarken Schüler, betrachten leistungsschwache Schüler eher als Störquelle
Sind eher risikofreudig	Sind eher weniger risikofreudig bzw. innovativ

Insgesamt zeigen sich selbstwirksamere Lehrkräfte offener, entwickeln beim Lehren mehr Enthusiasmus und sind stärker mit der Lehrerrolle verbunden. Sie verschließen sich weniger gegenüber Anforderungen und experimentieren eher mit neuen Methoden (vgl. Schulte 2008, S. 34).

Auf die Erweiterung des Konzepts um seine kollektive Komponente wurde bereits eingegangen, und auch hier lassen sich Effekte der Selbstwirksamkeit ausmachen: Hohe *kollektive* Selbstwirksamkeit zeigt sich in einer stärkeren Teamorientierung, in mehr Innovationskraft im Kollegium, und einer größeren Überzeugung, z.B. durch Arbeit innerhalb eines Modellversuchs auch wirklich etwas zu erreichen (Schmitz 2000, S. 29).

3.2.6 Grenzen der Reichweite der Theorie der Selbstwirksamkeit

Der Erklärungsgehalt der Theorie der Selbstwirksamkeit scheint für viele Bereiche unmittelbar einsichtig und stellte im Hinblick auf die individuellen Ausgangsbedingungen für die Lehrerpersönlichkeit und die Professionalisierung lange Zeit einen zentralen Erklärungsansatz dar. Aus der Perspektive

anderer Motivationstheorien jedoch erscheint die „Selbstwirksamkeit“ nicht als das Schlüsselkonzept im Sinne kausaler Erklärungsmodelle, sondern eher als eine Stellschraube im Gefüge mit vielen anderen.

Banduras Ansatz der Selbstwirksamkeit ist zwar um die kognitive Komponente erweitert, die im behavioristischen Ansatz im Sinne der „black box“ ungeklärt geblieben wäre, geht aber nicht auf die motivationale Valenz der Erwartungen ein, die ein Individuum mit dem Vollzug einer bestimmten Handlung antizipiert.

In den neueren Ansätzen der Motivationstheorien, so Krapp und Ryan (2002), reicht der Ansatz der Selbstwirksamkeit allein nicht aus, um zu erklären, wie die Lernmotivation eines Individuums genau gefördert werden kann. Sie verweisen auf weitere Komponenten der Handlungssteuerung und decken auf, dass hier noch andere Mechanismen zum Tragen kommen. Als zentral sehen sie hier die *Selbstbestimmungstheorie* und die *Interesstheorie* der Lernmotivation.

In der *Selbstbestimmungstheorie* wird nicht nur gefragt, wie stark die Motivation eines Individuums ist, sondern warum jemand eine bestimmte Motivation aufbringt (vgl. ebenda, S. 58). Die Schlüsselbegriffe in dieser Theorie sind die der intrinsischen und der extrinsischen Motivation – ein Konzept, das für das pädagogische Handeln von außerordentlicher Bedeutung ist (Deci & Ryan 1996). Dabei ist es vor allem die intrinsische Motivation, die für das Lernen – vor allem für anspruchsvolles Lernen – eine wichtige Bedingung darstellt. Hier existiert eine Schnittstelle zu Banduras Theorie der Selbstwirksamkeit, denn beides, intrinsische Motivation und auch Selbstwirksamkeitserwartungen, werden durch Kompetenzerfahrungen gesteuert (und steuern ihrerseits wieder Kompetenzerfahrungen). Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt ist derjenige der Selbstbestimmung, also des Autonomieerlebens einer Person. Eine äußere Kontrolle würde demnach sowohl gegen Selbstwirksamkeit als auch gegen eine intrinsische Motivation sprechen (Deci & Ryan 1987).

Krapp und Ryan (2002, S. 64) schließen aus dem Forschungsstand, dass „*die erlebte Autonomie einen wichtigen Faktor in der Verhaltensregulation darstellt*“, der unabhängig vom Konzept der Selbstwirksamkeitserwartungen als Erklärungsansatz für motivationales Geschehen fungiert.

Die *Interesstheorie* ist als eine Person-Gegenstands-Theorie konzipiert, beschreibt also die besondere Relation zwischen einer Person und einem Lerngegenstand. Zudem hat die Person einen Drang, das Wissen zu diesem jeweiligen Lerngegenstand zu erweitern, was als „epistemische Tendenz“ charakterisiert wird. Innerhalb der Interesstheorie spielt die emotionale positive Valenz des Lerngegenstands eine große Rolle. Wenn die Auseinandersetzung mit einem Thema

1. von positiv-valentem Interesse geprägt ist,
2. eine epistemische Tendenz vorliegt und
3. dieses Interesse nicht nur situational zustande kam,

dann handelt es sich um ein dispositionales verankertes übergreifendes Interesse und damit um eine motivationale Disposition. Wer auf diese Art motiviert ist, der erfährt sich häufig auch als selbstwirksam bei dem was er tut, denn er handelt dann ja in einem Bereich des besagten dispositionalen Interesses. Der Umkehrschluss jedoch gilt nicht, denn nicht jeder Bereich, in dem jemand sich selbstwirksam erlebt, ist gleichzeitig einer, der mit einem hohen dispositionalen Interesse gekoppelt sein muss (Krapp & Ryan 2002, S. 70).

Die Selbstwirksamkeitserwartungen bilden in der Selbstbestimmungstheorie und auch der Interesstheorie eine von drei Komponenten, die für die Entwicklung des persönlichen Wohlbefindens einer Person verantwortlich sind. Zu diesen Grundbedürfnissen gehören das Gefühl der *sozialen Eingebun-*

denheit, das Bedürfnis nach *Autonomie* (im Sinne der Theorie der Selbstbestimmungstheorie) und die *Erfahrung der eigenen Kompetenz*.

Nach den Erkenntnissen der empirischen Forschung und im Rahmen der Theoriebildung zu selbstregulativen Prozessen, der Motivation, des Interesses und der Selbstbestimmung mag dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit keine Schlüsselrolle bei der Entstehung von Kompetenzerfahrungen zukommen. Dennoch ist sie bedeutsam und beinhaltet eine Vielzahl interessanter Aspekte, die bei der Konstruktion der Instrumente für eine CCT-Tour 3-RLP und im Hinblick auf deren anzustrebende Funktionen zu beachten sind.

Dies gilt vor allem für die Erfahrung einer generellen Selbstwirksamkeit. Personen, die sich selbstwirksam erleben, zeigen eine größere Zufriedenheit mit dem persönlichen und dem beruflichen Leben, verfügen über eine bessere Gesundheit und verfügen über angemessenere Strategien zur Reduktion von Belastungen (Coping).

Aber auch auf die bereichsspezifischen positiven Folgen der Selbstwirksamkeit bei Lehrenden wurde hingewiesen; diese Effekte beschränken sich nicht nur auf die Person der Lehrkraft selbst, sondern beziehen als Nutznießer auch die Schüler mit ein, die von der Selbstwirksamkeit ihrer Lehrkraft profitieren (vgl. Tabelle 4).

Es muss daher das Ziel sein, selbstwirksame Lehrkräfte zu bekommen, die sich – auch in schwierigen Situationen – zutrauen, ihren Schülern Unterrichtsstoff zu vermitteln und zu deren persönlicher und sozialer Entwicklung beizutragen, Lehrkräfte, die mit ihren Kollegen innerhalb und außerhalb der Schulen sowie mit den Eltern der Schüler zusammenarbeiten und somit einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten. Der Grundstein für dieses Anliegen wird während der ersten und der zweiten Phase der Ausbildung gelegt. Ein gezieltes Coaching und die Unterstützung der selbstreflexiven Prozesse – auch in Form eines Self-Assessments – kann dazu einen Beitrag liefern.

3.2.7 Zusammenfassung: Lehrerpersönlichkeit, (Lehrer-) Selbstwirksamkeit und ihr Beitrag zur Professionalisierung

Die in den vorgenannten Abschnitten formulierten Aspekte zur Lehrerpersönlichkeit stellen nur einen Ausschnitt aus der überwältigenden Anzahl von Publikationen zu diesem Thema dar und beziehen sich lediglich auf die Frage, ob es klar zu benennende Konstellationen gibt, anhand derer sich „gute“ bzw. erfolgreiche Lehrkräfte charakterisieren lassen. Diese existieren, jedoch haben alle Ansätze nur eine begrenzte Reichweite und erklären auch nur Teile der durch Persönlichkeitsmerkmale oder Dispositionen begründeten Lehrerwirkung. Aussagen im Sinne einer Kausalität lassen sich nicht ableiten. Die unterschiedlichen Ansätze beleuchten jeweils Facetten der Lehrerpersönlichkeit.

Da die Förderperspektive auch in der Lehrerbildung ein übergeordnetes Prinzip darstellen sollte, ist davon auszugehen, dass bestimmte Persönlichkeitsdispositionen zwar einen Einfluss auf die Professionsentwicklung haben, dass sie diese aber dennoch nicht determinieren. Denn vor allem die Zeit der Ausbildung ist eine Phase, in der Studierende eine persönliche Reifung durchmachen – und dies nicht nur im Hinblick auf die ausbildungsbezogenen Inhalte, sondern auch mit Blick auf die Ausdifferenzierung der Gesamtpersönlichkeit (vgl. Mägdefrau 2008, S. 20).

Selbst wenn keine eindeutigen und klar umrissenen Eigenschaften auszumachen sind, die in Eindeutigkeit den Lehrberuf nahelegen: Es lohnt sich trotzdem, die Persönlichkeitsbildung wieder stärker in die Lehrerbildung einzubinden, als dies aktuell der Fall ist. „Schlechte Lehrer“ hinterlassen bleibende Spuren, wie es im Bericht der OECD aufgeführt wird (McKinsey & Company 2007): Sie erzeugen – vor allem wenn es um die niedrigen Jahrgangsstufen geht – bei den Schülern Wissensdefizite, die im

Laufe der schulischen Karriere nur sehr schwer wieder aufzuholen sind. Deshalb werden drei Bedingungen genannt, die von Lehrkräften zu erfüllen sind. Sie müssen (ebenda, S. 27):

- stets im Auge behalten, wo ihre Stärken und Schwächen liegen (und natürlich an den letztgenannten arbeiten),
- Beispiele guter Praxis erfahren, um daran lernen zu können – am besten in authentischen Settings (wie z.B. in der Situation im schulischen Praktikum),
- motiviert sein, dies alles *für ihre Schüler erreichen zu wollen*.

Selbstwirksamkeitserwartungen können als ein relativ stabiles und damit bedeutsames Merkmal für beruflich erfolgreiches Agieren angesehen werden. Deswegen lohnt die Betrachtung der Quellen ihrer *Entwicklung und Festigung*:

1. die eigene Erfahrung / mastery experiences,
2. Beobachtung und Nachahmung von Modellen / stellvertretende Erfahrung,
3. Überredung / verbale Beeinflussung,
4. gefühlsmäßige Erregung / physiologische Rückmeldung.

Diese Quellen, vor allem aber die Punkte 1. und 2., bilden die Basis zur Ableitung von Wünschenswertem für die Konzeption von Instrumenten innerhalb des projektierten Online-Self-Assessments, das dazu führen soll, dass Studierende ihre „Praxiserfahrungen“ aufarbeiten, ihren Kompetenzstand feststellen und schließlich weiter entwickeln.

Im Folgenden werden die Desiderata den einzelnen Quellen zugeordnet, soweit dies möglich erscheint.

Eigene Erfahrung (mastery experiences) durch Beobachtung / Nachahmung von Modellen (stellvertretende Erfahrung)

- Die Ausbildung der Reflexionskompetenz kann durch ein geeignetes Instrumentarium gefördert werden. Diese Reflexionskompetenz bezieht sich auf die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzentwicklung und Erfahrungen im Praktikum gleichermaßen.
- Dies ist insbesondere bei der Beschäftigung mit und Aufarbeitung von problematischen Situationen gegeben, welche für die Studierenden in den Praktika eine Herausforderung darstellen. Sicherlich lässt sich nicht nur anhand von negativ besetzten Erfahrungen lernen, sondern auch an positiven. Erstere bergen jedoch für die Professionalisierung die größere Gefahr, denn wenn negative Erfahrungen nicht positiv gewendet und integriert werden, bilden sie ein Hindernis zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit (vgl. Edvardsson & Ross 2001, S. 257).
- Werden durch ein Instrumentarium die problematischen Erfahrungen identifiziert und Modelllösungen für diese Problematik aufgezeigt, dann können diese von den Studierenden ins eigene Repertoire aufgenommen werden. Wichtig ist, dass diese Musterlösungen ebenfalls von Studierenden, also von *peers* stammen, die mit der gleichen Problematik konfrontiert waren und es geschafft haben, diese erfolgreich anzugehen.
- Ziel ist es, dass die Studierenden lernen, dass auch problematische Erfahrungen prinzipiell lösbar sind. Somit kann aus der Erfahrung einer Inkompetenz und in der Folge der Auseinandersetzung hiermit eine Kompetenzerfahrung werden, die dann wieder durch den Mechanismus der Reattribution die eigene Selbstwirksamkeit fördert. Dies entspricht dann der „mastery-experience“.

Überredung / verbale Beeinflussung

- Die Unterstützung hat bei der Ausbildung der Selbstwirksamkeit große Bedeutung. Unterstützung lässt sich insbesondere durch gezielte verbale Rückmeldungen realisieren. Diese sollte im Idealfall

durch Personen im sozialen Umfeld oder im Lernumfeld geschehen, im Fall universitärer Ausbildung kann dies durch Lehrerbildner, durch Mentoren und Fachleiter realisiert werden. Da es dort um Professionalisierung geht, werden vor allem die bisher erworbenen Kompetenzen im Fokus der Rückmeldungen stehen. Die Auswertungsgespräche mit den Studierenden nach der Durchführung der Vertiefenden Praktika werden in RLP durch die Fachleiter geführt. Hier kommen sicherlich auch Aspekte der Fremdbewertung des gezeigten Lehrerverhaltens zum Tragen.

- Bereits im Vorfeld kann eine kompetenzbezogene Rückmeldung durch ein Self-Assessment realisiert werden, dessen Ziel es sein muss, die Entwicklungsschritte zu benennen, die bei der Ausbildung und Festigung von Kompetenzen helfen. Wichtig ist hierbei einerseits die Vorgabe der zu erreichenden (distalen) Ziele, andererseits die Formulierung von erreichbaren (proximalen) Nahzielen, also solchen, die aus der jeweiligen Position auch den höchstmöglichen Erfolg auf Verwirklichung versprechen. Zu fragen ist hier Folgendes: Welche Kompetenzstufe ist vorhanden – welche sollte vorhanden sein – wie kann die Kluft zwischen diesen beiden Stufen geschlossen werden?
- Natürlich wäre die Rückmeldung auf beiden Wegen – dem personifizierten (durch Lehrerbildner, Fachleiter etc.) wie auch dem virtuellen (durch das Self-Assessment) zunächst eine Fremdsteuerung, da die Handlungsempfehlungen an die Studierenden herangetragen werden und noch nicht selbst erarbeitet sind.
- Die Theorie der Selbstwirksamkeit legt nahe, dass diese Nahziele zunächst „fremdgesetzt“ werden, um bei deren Erfüllung den Übergang zu einer „Selbstsetzung“ zu ebnen. Den Postulaten der Selbstbestimmungstheorie folgend wäre hier darauf zu achten, dass möglichst wenig Steuerung von Außen ausgeübt wird, denn ein Zuviel würde einen Autonomieverlust darstellen und eher extrinsische Motivation aufkommen lassen – oder aber Reaktanz erzeugen. Ziel aus der Sicht der Lernmotivation ist ein Höchstmaß an intrinsischer Motivation, welche die beste Voraussetzung für das Lernen darstellt.
- Bei der Aufgliederung in proximale und distale Ziele sind metakognitive Strategien hilfreich, diese werden durch zunehmende Reflexionskompetenz im Hinblick auf das eigene Lehrerverhalten möglich, die durch das Self-Assessment angeregt wird.

Die Instrumente bleiben also nicht darauf begrenzt, Defizite aufzudecken und zu benennen, auf welchem Kompetenzniveau sich die Studierenden befinden. Dies würde noch keine Unterstützung im Sinne der Anbahnung einer Selbstwirksamkeit darstellen. Ziel des zu entwickelnden Instrumentariums ist die Erweiterung der bestehenden Kompetenzen und Erfahrungen. Wenn in der Folge dann Kompetenzerfahrungen erzielt werden, ist dies die beste Position, um zukünftigen Herausforderungen bei der Ausübung der Lehrtätigkeit selbstwirksam entgegenzusehen. Damit verbunden ist dann die bereits erwähnte „proaktive“ Gestaltung der Lehrtätigkeit, bei der sich Lehrer Ziele setzen, experimentieren, sich Rückmeldungen verschaffen, diese Rückmeldungen gekonnt integrieren und hierdurch wiederum eine Erweiterung ihrer Kompetenzen erfahren.

4 Lehrerprofessionalität – Modelle zur Professionalisierung zwischen Wissensverwendungs- und Expertiseforschung

*Das folgende Kapitel hat die Aufgabe, das Thema Lehrerprofessionalisierung in denjenigen Aspekten zu beleuchten, die zum Verständnis der dieser Dissertation zugrunde liegenden Absicht und der daraus resultierenden Maßnahmen (Entwicklung und Validierung eines Instrumentariums zur Kompetenzfeststellung und Erfahrungsverarbeitung Lehramtsstudierender im Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium) von Bedeutung sind. Es wird erläutert, dass neben der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Lehrerprofessionalisierung im Sinne der Modellierung und der Messbarkeit Ansätze existieren, die sich der Frage der **Entwicklung und Veränderung** von Lehrerprofessionalität widmen. Dass sich beides durchaus ergänzen und zu einer Betrachtungsweise im Sinne einer berufsbiografisch verankerten Perspektive der Entwicklung der Lehrerexpertise mit Blick auf den Beitrag der praktischen Abschnitte in der Lehrerausbildung vereinen lässt, wird aufgezeigt.*

Ferner wird in diesem Kapitel die Art der Verwertung des an der Universität vermittelten theoretischen Wissens in der Praxis betrachtet und eruiert, inwieweit eine direkte Transferierbarkeit gegeben ist oder unter welchen Bedingungen die Integration von Praxiserfahrungen in das Studium sowie die Umsetzung theoretischer Wissensbestände in die Praxis gelingen kann. Bei der Erörterung dieser Fragestellung wird auf zwei zentrale Ansätze der Wissensverwendungsforschung näher eingegangen.

Einen zusätzlichen Beitrag zur Aufarbeitung der „Beziehung zwischen Wissen und Können“ leistet die Expertiseforschung, die im letzten Abschnitt des Kapitels zur Professionalisierung thematisiert wird. Insbesondere wird hier auf die Lehrerexpertise eingegangen. In diesem Zusammenhang werden auch Ansätze zur Förderung von Expertise vorgestellt.

Das ungebrochene Interesse an der Professionalisierung von Lehrkräften hat durch die großen internationalen Vergleichsstudien (PISA, TIMSS, IGLU) noch weiteren Schub bekommen. So ist es nicht verwunderlich, dass sich aktuell eine Reihe von Wissenschaftlern sehr eingehend mit den bisherigen Erträgen der Forschungsansätze zur Lehrerprofessionalisierung auseinandersetzen (z.B. Alisch, Hermkes & Möbius 2009; Baumert & Kunter 2006; Beck 2009; Beck & Zlatkin-Troitschanskaia 2011; Bellenberg & Reintjes 2010; Cochran-Smith & Zeichner 2006; Kunter & Klusmann 2010; Mulder, Messmann & Gruber 2009; Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nikolaus & Mulder 2009a). Ein Ende dieser Suchbewegung ist nicht abzusehen, solange keine befriedigende theoretische und empirische Basis erarbeitet ist.

Ein Themenbereich von so großer Bedeutsamkeit wie die Lehrerprofessionalisierung zeigt sich in diesen Studien aus unterschiedlichen Perspektiven, die Autoren heben verschiedene Aspekte hervor, die es bei der Darlegung der Essenzen aus bisher geleisteter Forschungsarbeit zu berichten gibt.

So liegt eine Schwierigkeit der virtuellen Erfassung des Konstrukts nicht nur

- im Fehlen einer adäquaten Messmethodik und einer darauf abgestimmten Forschungsprogrammatisierung (Beck 2009; Beck & Zlatkin-Troitschanskaia 2011; Hartig 2009), sondern auch
- in der Notwendigkeit, die Ergebnisse der in den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts durchgeführten Untersuchungen nochmals auf ihren Gehalt an Aussagekraft für die im Rahmen der neu angelegten Forschungsparadigmen (s.u.) angelegten Strategien zu durchleuchten.

4.1 Professionalisierung und ihre wissenschaftliche Verortung

Der Begriff der Professionalisierung hat eine hohe Affinität zum Kompetenzbegriff und wird von einigen der bereits genannten Forscher synonym verwendet, obwohl nach Lehmann-Grube (2011, S. 53) die *Kompetenzen die Voraussetzungen für die Professionalisierung* (die sich in Performanz äußert) darstellen. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass die von Weinert (2001a) formulierte, sehr häufig

fig zitierte und bereits in der Einleitung dieser Arbeit herangezogene Definition von Kompetenzen die Grundlage bildet, auf der sowohl die Kompetenzmodelle als auch die zur Erfassung der Professionalisierung fußen:

„Dabei versteht man unter Kompetenzen 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 2001a, S. 27).

Weinert nimmt ferner an, dass die für die jeweilige Person charakteristische Ausformung von Kompetenzen durch die Faktoren Wissen, Fähigkeiten, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation geprägt wird (vgl. Klieme et al. 2003, S. 72 f.).

In dieser Definition wird die Mehrdimensionalität des Konstrukts „Kompetenzen“ deutlich, die wiederum einen ausufernden Charakter entwickelt, was zu einer Fülle von neuen Kompetenzfacetten führt (Beck & Zlatkin-Troitschanskaia 2011, S. 3).

Diese Inflation von Kompetenzdimensionen stellt für die Erfassung und die Messbarkeit ein Problem dar, jedoch nur, wenn man die dimensionale Erfassung der Lehrerprofessionalisierung zum erklärten Ziel macht. Auf der anderen Seite muss die Frage gestellt werden, ob die numerische Erfassung und die Modellierung von Kompetenzen nur ein Problem des verwendeten Messmodells ist, und ob nicht das Primat des Messens und Findens der passenden Methodiken den Weg für andere Interpretationen von Professionalisierung versperrt, die sich ebenfalls anbieten.

So argumentiert Meyer-Drawe (2009) aus ihrer phänomenologischen Sicht, dass es in der Pädagogik keine Zwangsläufigkeiten gebe, wie dies im Vergleich mit anderen Forschungsgebieten wie z.B. der Medizin oder aber den Naturwissenschaften der Fall ist. Für Meyer-Drawe steht die Pädagogik mit allen zugeordneten Sachgebieten in einem Spannungsfeld *zwischen* Wissenschaft und Handlungslehre und kann beidem nicht gerecht werden: Für die Wissenschaftlichkeit fehle die exakte Bestimmbarkeit der zu untersuchenden Einheiten, als Handlungslehre könne sie den Praktikern nicht genügend Richtung weisen (ebenda S. 12). Dieses Technologiedefizit wird auch von Helsper (2004) angemerkt. Meyer-Drawe (2009) geht noch weiter und gibt zu bedenken, dass die jeweils im Vordergrund des Forschungsinteresses stehenden Themen den Blick auf andere, vielleicht ebenso interessante und wichtige Sachverhalte verstellen. Damit wird ein Dunkelfeld angesprochen, das außerhalb jeder wissenschaftlichen Diskussion steht und nicht zur Entfaltung gebracht werden kann, solange die momentan propagierte Theorie den ersten Platz beansprucht. Auf den Punkt gebracht hieße dies, dass nur erfasst wird, was *en vogue* ist und dem Mainstream der pädagogischen Forschung entspricht.

Diese einleitenden Sätze sollten zeigen, dass die Charakterisierung der Lehrerprofessionalisierung durchaus nicht nur über einen empirisch-wissenschaftlicher Zugang erfolgen, sondern auch von der philosophisch-wissenschaftstheoretischen Seite betrachtet werden muss. Hier steuert die Allgemeine Pädagogik das Instrumentarium bei, das helfen kann, prinzipielle Fragen zu klären, die im Vorfeld eines Forschungsprozesses liegen.

4.2 Synopse von Modellvorstellungen zur Lehrerprofessionalisierung

Den Schwerpunkt der folgenden Abschnitte bilden Entwicklungen, Ergebnisse und daraus abzuleitende exemplarische Modelle der Professionsentwicklung bei Lehrern.

Eine Zusammenfassung der Entwicklungen auf dem Gebiet der Lehrerprofessionalisierung findet sich z.B. bei Lehmann-Grube (2011). Sie beleuchtet die historische Entwicklung der Lehrerkompetenzen

und erläutert die verschiedenen Modellvorstellungen in ihrer Charakteristik und wechselseitigen Bezo- genheit. In der Abfolge der Paradigmen sieht sie bestimmte Kernaspekte im Vordergrund, die den jeweiligen Trend schlaglichtartig beleuchten. Beginnend mit dem Interaktionsansatz von Kounin (1970, der sich mit der Bedeutung erfolgreicher Handlungsmuster der Lehrkräfte beschäftigte) spannt sie den Bogen über Rosenthal und Jacobson (1966, Stichwort „Pygmalion im Unterricht“), Müller-Fohrbrod et al. (1978, Stichworte „Konstanzer Wanne“ und „Praxisschock“), über die subjektiven Theorien (Groeben, Schlee & Wahl 1988), die integrierenden Komponentenmodelle (z.B. Weinert, Schrader & Helmke 1990; Oser 1997a) und schließlich die kontext- und domänenspezifischen Formulierungen von Kompetenzen und Professionalität (z.B. Shulman 1986; Bromme 1992). Hierbei hebt Lehmann-Grube hervor, dass es sich nicht um eine chronologische Darstellung der jeweiligen Ansätze handelt, denn einige Entwicklungen besitzen eine zeitliche Schnittmenge oder entwickelten sich parallel.

Lehmann-Grube (2011) arbeitet heraus, wie diese verschiedenen Strömungen der Modellbildung zur Lehrerprofessionalisierung entweder als Primat der Praxis, der Theorie, der subjektiven oder objek- tiven Rationalität, der rational begründeten Routinen, der Spezialisierung oder aber als Primat des kognitiven Konflikts interpretiert werden können (S. 55 ff). Und dieses Resümee lässt wieder den Schluss zu, der weiter oben bereits getroffen wurde: Dass nämlich die Vielzahl der unterschiedlichen Ansätze und Perspektiven auf Professionalisierung im je eigenen Kontext Zugangsmöglichkeiten dar- stellen, die jedoch eine spezifische, vielleicht sogar eine begrenzte Reichweite haben. Den Nutzen dieser verschiedenen Modelle und Theorien sieht die Autorin in ihrer kumulativen Wirkung, in deren Mittelpunkt *„die Frage nach der Rolle von Wissen und Handeln in Lernprozessen für komplexe Hand- lungsanforderungen und damit verbunden die Frage nach dem Verhältnis impliziter und expliziter Wissensgrundlagen professionellen Handelns“* steht (ebenda S. 63).

Die Verbindungen zwischen den in der Synopse diskutierten Ansätzen kulminieren in einem Modell, das Lehmann-Grube zu den *kognitiven Dimensionen professioneller Kompetenzen von Lehrkräften* entwirft (vgl. Abbildung 11):

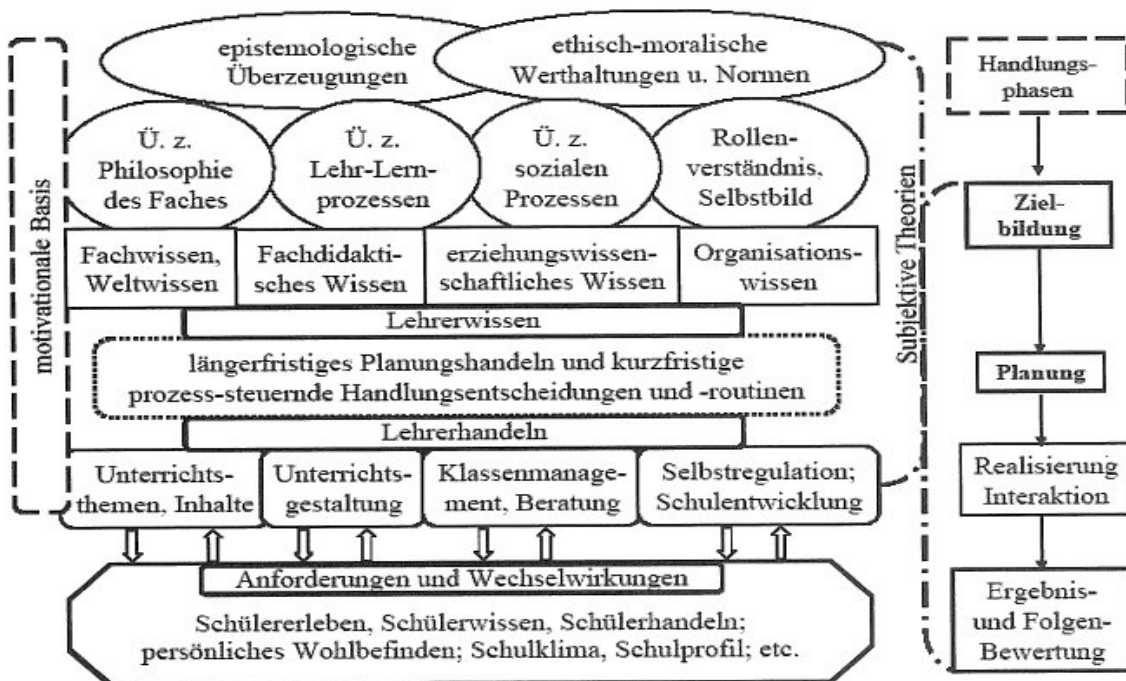


Abbildung 11: Kognitive Dimensionen professioneller Kompetenzen von Lehrkräften in ihrem Ent- wicklungs- und Wirkungszusammenhang (mod. aus Lehmann-Grube & Nickolaus 2009, S. 63, zitiert nach Lehmann-Grube 2011, S. 65)

In diesem Modell werden die verschiedenen Theorien verwoben und so platziert, dass sich ein integrierendes Ganzes ergibt, in dem alle aus der Sicht der Autorin wichtigen Bestimmungsstücke⁶⁷ für die kognitiven Dimensionen professioneller Kompetenzen von Lehrkräften ihren Platz finden. In Anbetracht der Tatsache, dass es sich hier lediglich um die kognitiven Dimensionen handelt, ist die Verschränktheit und die Verblockung der einzelnen Komponenten beachtlich und führt zu einer sehr komplexen Struktur des entworfenen Modells. Sollte dieses zur Ausgangsposition wissenschaftlicher Untersuchungen genommen werden wird klar, warum eine ausgefeilte und versierte methodische Auseinandersetzung und die Anwendung entsprechender Messmodelle nötig werden. An dieser Stelle kann wieder auf die Forderung von Beck und Troitschanskaia (2011) Bezug genommen werden, die Konstrukte in ihrem Facettenreichtum nicht zu überfrachten.

Es existiert eine weitere Aufarbeitung zur Lehrerprofessionalisierung, die Baumert und Kunter (2006) unterbreiten. In ihrer Expertise („Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“) sehen sie zwei grundlegende Linien in der Annäherung an das Konstrukt der Lehrerkompetenzen, nämlich

- die aus dem Oevermannschen Ansatz (vgl. Oevermann 2009) stammende Analogie des Lehrerhandelns zum therapeutischen Ansatz⁶⁸ als strukturtheoretische Professionalisierungstheorie und
- die *pragmatisch* begründeten Kompetenzmodelle, denen jedoch ein theoretischer Rahmen fehlt, was eine Vergleichbarkeit erschwert (KMK 2004a; Terhart 2005; Oser 1997a).

Beide Linien weisen nach Baumert und Kunter (2006) einen Mangel an empirischer Evidenz für die Gestaltung von Unterricht und auch die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler auf (ebenda, S. 469).

Auch Baumert und Kunter beziehen sich auf die Unsicherheit des professionellen (Lehrer-)Handelns, allerdings ohne sich hierbei auf die Diktion des strukturtheoretischen Ansatzes zu beziehen und führen Prange (2000) an, der die Unbestimmtheit des pädagogischen Handelns mit dem Begriff der *pädagogischen Differenz* belegt. Lehrende verhalten sich professionell, wenn sie diese pädagogische Differenz *lege artis* ausfüllen. Hierdurch wird zwar nicht die Unbestimmtheit außer Kraft gesetzt, jedoch eine Perspektive geöffnet, die weitere Einflussfaktoren umfasst: Lernende tragen ihren Teil dazu bei, indem sie sich dem Lerngegenstand widmen und diesen aus dem durch die Lehrenden geschaffenen Kontext (Lernarrangement) verarbeiten. Aus dieser konstruktivistischen Perspektive haben also auch die Lernenden ihre Aufgabe.

Diesem Umstand trägt z.B. auch das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke Rechnung (2009, S. 73), in dem die Faktoren aufgeführt werden, von denen die Wirkung des Unterrichts abhängt. Die Lehrperson samt ihrer Professionalität ist in diesem Modell nur eine von vielen „Stellschrauben“ (vgl. Abbildung 12):

⁶⁷ Eine detaillierte Aufzählung dieser Bestimmungsstücke und deren Bedeutung würde den Rahmen der in diesem Kapitel aufgeführten Ergebnisdarstellungen sprengen. Interessierte Leser finden nähere Ausführungen im Artikel der Autorin auf den Seiten 55-63.

⁶⁸ Oevermann versteht Lehrerhandeln als einen Spezialfall sozialisatorischer Interaktion (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 472) und leitet davon ab, dass man Lehrerhandeln nach den Gesetzmäßigkeiten der psychoanalytischen Therapie modellieren kann.

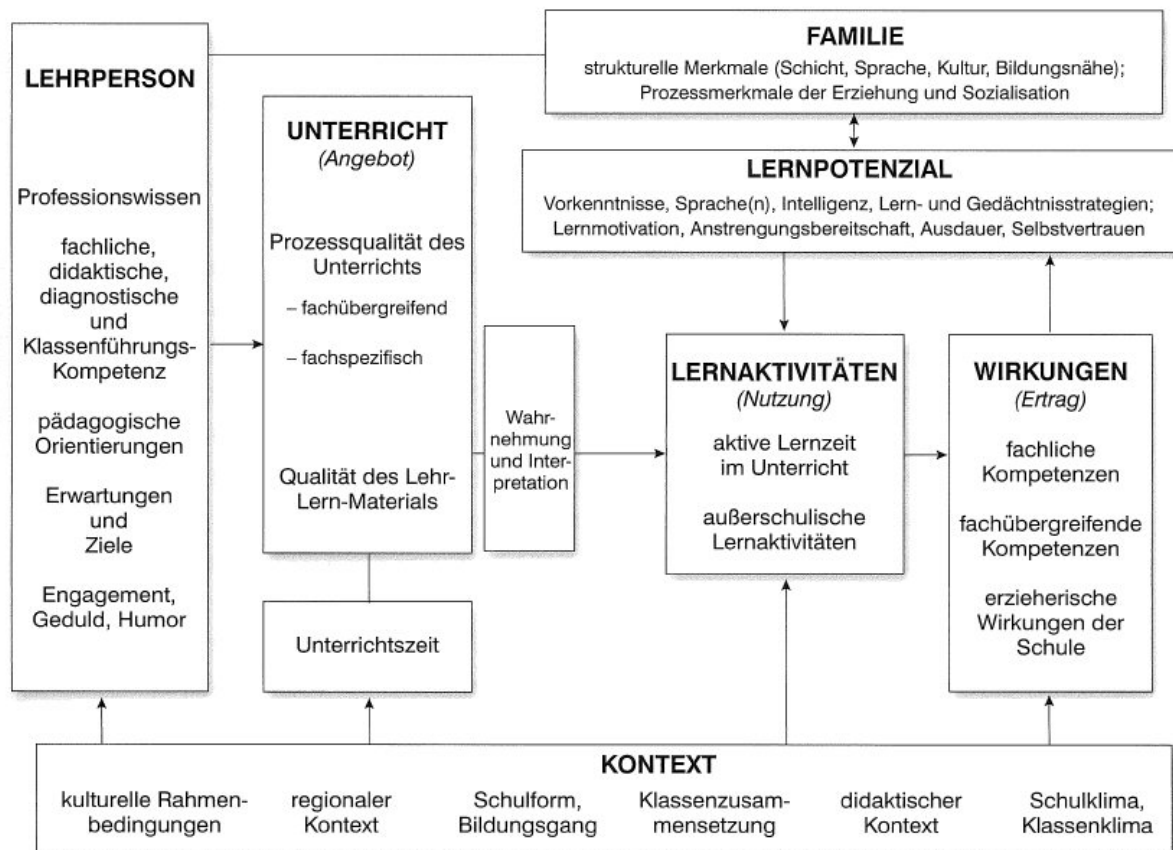


Abbildung 12: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (s. Helmke 2009, S. 73)

Aus diesem Modell ist ableitbar, dass das Lehrerhandeln von vielen (Rand-) Bedingungen abhängt, die es prinzipiell unvorhersehbar machen und mit dem Restrisiko des Unbestimmten versehen. Man trifft auch hier wieder auf die Aussage, dass Professionalität nicht „rein technisch“ herstellbar ist, sondern sich aus der Konstellation aller in der jeweiligen Situation virulenten Faktoren bestimmt. Dies wird jedoch nicht als Manko gesehen, sondern als eine Herausforderung, der sich Lehrende stellen können, unter der Voraussetzung, dass diese über das entsprechende Expertenwissen (Ericsson & Smith 1991/1999; Gruber & Mandl 1996, Shulmann 1987) verfügen. Expertenwissen wiederum ist aufgrund seiner Struktur (vgl. auch Kapitel 4.6) geeignet, um die idiosynkratischen Anforderungssituationen, die sich im Unterricht ergeben, professionell zu erfüllen (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 477 f): „Es sollte auch deutlich geworden sein, dass Lehrerhandeln **nicht standardisierbar und prinzipieller Erfolgsunsicherheit** ausgesetzt ist.“

Der Weg der Erörterung im Artikel von Baumert und Kunter führt weiter über die Diskussion beruflicher Standards für das Handeln (und für die Ausbildung) von Lehrkräften und entsprechenden Kompetenzmodellen. Eine ausführlichere Darstellung dieser Modelle – auch solcher aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum (Cochran-Smith & Zeichner 2006; Darling-Hammond & Bransford 2005) – und der daraus ableitbaren Konsequenzen für die Lehrerbildung wird an anderer Stelle integriert (vgl. Kapitel 6.1.4). Im Vorgriff darauf sei bereits hier erwähnt, dass diese zum Teil durch Expertenbefragung induktiv abgeleiteten Kompetenzprofile (Standards) nicht ohne Weiteres in ein strukturgebendes und theoretisch fundiertes Rahmenmodell des Lehrerhandelns einpassbar sind. Dennoch arbeiten einige Forschergruppen mit „Standards“ und verwenden diese als Vorlage zur Erfassung der Kompetenzen Lehrender und angehender Lehrkräfte (z.B. Baer et al. 2006/2008; Bodensohn & Schneider 2008; Gröschner 2008; Kuhlee & van Buer 2009; Mayr 2006b).

Die Diskussion der verschiedenen in dem Artikel von Baumert und Kunter eruierten Ansätze zur Modellierung der Lehrerkompetenzen mündet in ein heuristisches, topologisches Modell, das sich durch seine klare Struktur auszeichnet. In diesen Entwurf gehen vor allem auch die Annahmen von Shulman (1986/1987, zit. nach Baumert & Kunter 2006, S. 482) ein, der das Professionswissen von Lehrenden in unterschiedliche Bereiche untergliedert⁶⁹:

- Allgemeines pädagogisches Wissen (general pedagogical knowledge),
- Fachwissen (subject matter content knowledge),
- fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge),
- Wissen über das Fachcurriculum (curriculum knowledge),
- die Psychologie des Lernalers (knowledge of learners),
- Organisationswissen (knowledge of educational context).

Das Modell von Baumert und Kunter (2006, vgl. Abbildung 13) fußt auf der theoretischen und empirischen Befundlage zu den einzelnen Bereichen von Professionswissen mit dem Fokus auf Lehrerwirksamkeit im Hinblick auf Schülerleistungen. Hier finden sich Ergebnisse von Studien zum generischen pädagogischen, zum Fach- und fachdidaktischen Wissen sowie zu den emotionalen und motivationalen Voraussetzungen. Eine detaillierte Darstellung der Einzelbefunde geht jedoch über die Reichweite dieser kurzen Einführung zum Thema Lehrerprofessionalität hinaus. Interessierte Leser finden weiterführende Informationen bei den Autoren (ebenda, S. 484-504). Obwohl mit dem Modell von Baumert und Kunter ein Rahmen für das geschaffen wird, was Professionalisierung ausmacht, bleibt die Frage nach dem Zusammenwirken und der Gewichtung der innerhalb des Modells genannten Komponenten ungeklärt.

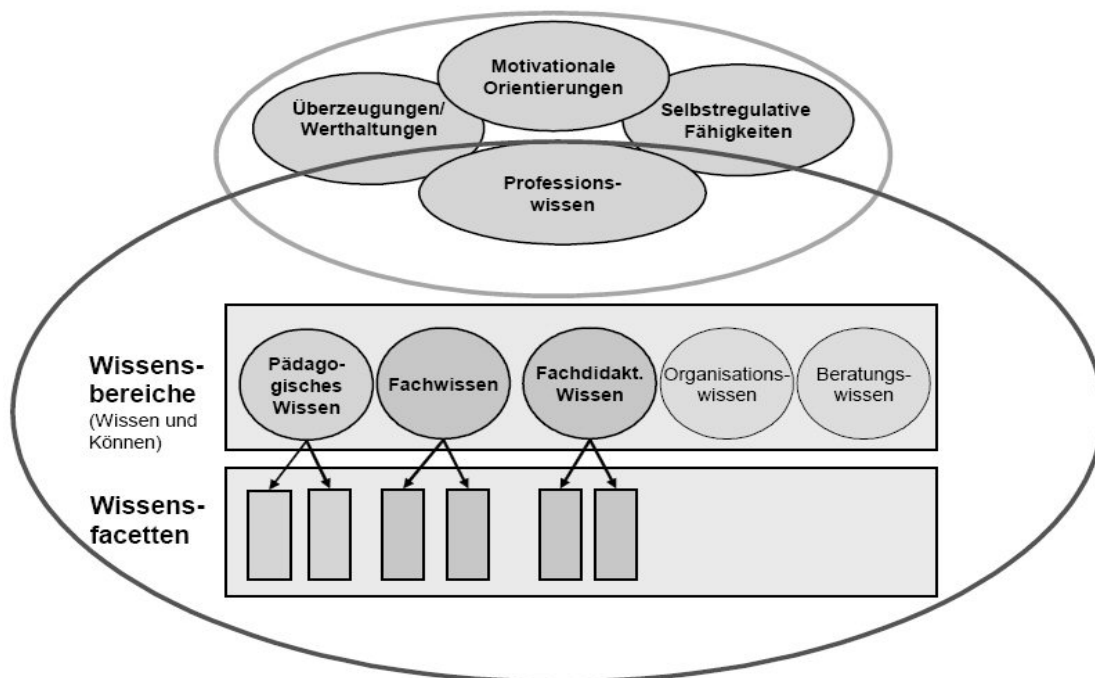


Abbildung 13: Modell professioneller Handlungskompetenz - Professionswissen (nach Baumert und Kunter 2006, S. 482)⁷⁰

⁶⁹ Zu erwähnen wäre hier ebenfalls die von Bromme entworfene Topologie des Lehrwissens (vgl. Bromme 1992)

⁷⁰ Die Komponente „Beratungswissen“ bezieht sich auf eine von Bromme und Rambow (2001) eingebrachte Kompetenzfacette.

4.3 Lehrerprofessionalisierung im Kontext beruflicher Sozialisation und berufsbiografischer Betrachtungsweise

Nach diesen historisch-chronologischen Einblicken in das Thema Professionalisierung, ihre „Bestandteile“ und Beispiele für Strukturmodelle wird nun auf diejenigen Arbeiten eingegangen, die darauf Bezug nehmen, wie Professionalisierung entsteht.

Forschung zum Thema der beruflichen Entwicklung von Lehrenden wurde vor allem ab den 70er Jahren betrieben. Viele dieser Studien bedienen sich eines eher qualitativen Zugangs und stellen die Erfahrungen der Lehrkräfte aus berufsbiografischer Sicht in den Mittelpunkt.

Prinzipielle Erwägungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung (und nicht nur dieser, sondern des gesamten Bildungssystems) äußert Terhart (1999). Er sieht am Ende des 20. Jahrhunderts den Entwicklungsprozess in der Lehrerbildung im Sinne eines klassischen Modernisierungsprozesses an seinem Endpunkt angekommen. Damit negiert er nicht den Gewinn, der durch die bisherigen Schritte erzielt werden konnte, die er durchaus als „Erfolgsgeschichte“ sieht (ebenda S. 141). Um jedoch weiter zu kommen sei ein Paradigmenwechsel nötig, der eine Abkehr von zu viel staatlicher Regelung in der Lehrerbildung hin zu mehr *Kundenzufriedenheit* beinhaltet.

Hier bedient er sich der Begrifflichkeit des *new public management*, in dem diese Aspekte verwirklicht werden und das auf den Sektor der Bildung zu übertragen ist: Es beinhaltet eine Rückführung der Steuerungsfunktion durch den Staat und eine Öffnung des Marktes für Anbieter, die Dienstleistungen offerieren. Richtungsweisend bleiben allerdings Standards, die wiederum vom Staat gesetzt werden und welche die Qualität garantieren sollen. Eine regelmäßige Evaluation der Wirksamkeit der Aktivitäten (durch Externe) rundet das Konzept ab.

Dieses Prinzip des *new public management* ist nach Terharts Dafürhalten eine gute Begleitung auf dem Weg zur Wissensgesellschaft. Lehrerprofessionalisierung hat auf diesem Weg eine große Bedeutung und wird sich an dem neuen Setting zu orientieren haben (vgl. hierzu auch Maag Merki & Werner 2011)⁷¹. Angesprochen ist hier die Outcome-Orientierung, die den Ertrag der eingebrachten Leistungen in den Fokus des Interesses stellt.

Am Ende des *klassischen Modernisierungsparadigmas* fordert Terhart (1999) hierzu eine neue Strategie, die er als *evolutionär-kumulativ* (ebenda, S. 147) charakterisiert und die einen alle Phasen der beruflichen Entwicklung umfassenden biografischen Ansatz beinhaltet. Er antizipiert dabei Folgendes:

- Der Blick auf die Lehrerausbildung allein wird nicht ausreichen, um Professionalisierung voranzubringen. Nötig wird das Einbeziehen *aller* Phasen der beruflichen Etablierung unter Aspekten des Weiterlernens im Beruf.
- Besondere Betonung gebührt der Berufseingangsphase (hierzu zählen z.B. auch Aspekte wie der Aufschub der Verbeamtung oder aber die Probezeitregelung für junge Lehrkräfte).
- Lehrerbildung als Entwicklungsauftrag fordert von den Universitäten einen Ausbau der Fachdidaktik, den Aufbau von Lehrerbildungszentren und die bessere Einbindung der schulpraktischen Studien.
- Studierenden müssen alternative Wege beruflicher Entwicklung ermöglicht werden, wenn sich die Wahl des Lehrberufs als inadäquat oder falsch erweist (polyvalentes Studium).
- Eine bessere Verzahnung der verschiedenen Organe der Lehrerbildung sowie eine externe Evaluation des so entstandenen Systems muss gegeben sein.

⁷¹ In der Schweiz wurde die Steuerungslogik des „new public-managements“ bereits in den 1990er Jahren eingeführt; die Beurteilung des Professionswissen von Lehrenden (Vorschule bis Sekundarstufe II) ist in diesem Kontext zu sehen und führte z.B. zur Implementation einer leistungsbezogenen Komponente in der Besoldungsstruktur für Lehrkräfte.

Eine Betrachtung des mittlerweile⁷² in Deutschland erzielten status quo der Lehrerbildung zeigt, dass viele dieser Ansinnen Terharts inzwischen umgesetzt wurden. In einigen Bereichen jedoch (wie z.B. bei der Polyvalenz von Bachelorabschlüssen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge) besteht dahingehend noch Nachbesserungsbedarf, dass für die Absolventen dieser Phase genügend weitere Möglichkeiten zum Einmünden in passende berufliche Laufbahnen geschaffen werden.

Explizit äußert sich Terhart (2001) auch zum Zusammenhang von Lehrerprofessionalisierung und Berufskultur und stellt so den Bezug zur Berufssoziologie her.

Als erste Station auf dem Weg zur Professionalisierung sieht er Ende der 60er Jahre einsetzend die Verwissenschaftlichung des Lehrerberufs und der Lehrerausbildung, charakterisiert durch die Etablierung der „Erziehungswissenschaften“. Als Antwort auf die zunehmende Verwissenschaftlichung setzte eine Gegenbewegung und Abkehr vom Professionalismus ein, der „*nur den Professionellen, nicht aber der Klientel*“ nutze (ebenda S 93). Die Verwissenschaftlichung des Lehrerhandelns, die zeitweise als Primat der Professionalisierung gesehen wurde, wurde wieder auf ihren Platz in einer Reihe anderer Faktoren verwiesen.

Trotz der Abkehr von der Wissenschaftlichkeit wurden einige wichtige neue Erkenntnisse gesammelt, die zum Aufbau einer alternativen Sicht auf Professionalisierung genutzt werden konnten und die weder radikal-wissenschaftlich noch das Gegenteil waren (z.B. bezüglich der Auswirkungen der Lehrer-Schüler-Interaktion auf die Leistungsentwicklung der Schüler vgl. Helmke & Schrader 2006, Kounin 1970; Künsting, Billich & Lipowsky 2009, Lipowsky 2006).

Insgesamt kann nach Terharts Meinung Professionalität sowohl im Kontext von historisch-gesellschaftlichen als auch persönlich-biografischen Entwicklungen gedeutet werden und entwickelt sich aus diesen Zusammenhängen. Eine Berufskultur zeichnet sich durch inhärente Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und daraus abzuleitende persönliche Prägungen aus. Diese Struktur lässt sich auch auf die Berufskultur der „Lehrerschaft“ anwenden, allerdings mit der Besonderheit, dass dort wiederum verschiedene „Subkulturen“ existieren, die dann durch den jeweils bestimmenden Kontext (z.B. Schulform, Altersstufe, zu unterrichtendes Fach) und die Funktion, die eine Lehrkraft in der Schule erfüllt, definiert sind.

Gerade diese Aufspaltung in die unterschiedlichen Subkulturen macht eine Generalisierung von empirischen Befunden, die im *spezifischen* Kontext Gültigkeit haben, schwierig. Zudem existiert eine innere (wie sehen Lehrkräfte sich und ihre Aufgaben selbst) und eine äußere Berufskultur (welche Aufgaben und Erwartungen werden an Lehrkräfte durch die Gesellschaft herangetragen), was ein Spannungsverhältnis begründet – das gleichzeitig aber auch den Motor für Veränderungen und Entwicklungen darstellt. Somit ist erklärbar, warum sich aus der Veränderung der Zielklientel (der Kinder und Jugendlichen) auch Änderungen im Hinblick auf die Professionalisierung ergeben.

Professionalisierung erwächst aus der Berufskultur der Lehrerschaft, unter anderem in Form der professionellen Kooperation. Somit liegt das Potential zur Professionalisierung neben der individuellen auch in kollektiver Form vor, indem Lehrkräfte an einer Schule gut zusammenarbeiten. Übertragen auf die Situation der Lehrerbildung würde dies bedeuten, dass die verschiedenen Institutionen der Lehrerbildung (Universität, Lehrerbildungszentren, Studienseminare, Institutionen der Weiterbildung) ebenso eine intensive Zusammenarbeit zu pflegen hätten, um Professionalisierung anzubahnen. Dass hierbei nicht auf Aspekte der Professionalisierung verzichtet werden darf, die sich aus der wissenschaftlichen Forschung zu diesem Thema ergeben haben, ist jedoch Voraussetzung.

⁷² D.h. zur Zeit der Entstehung dieser Arbeit im Jahr 2011.

Mulder, Messmann und Gruber (2009) sehen die Professionalisierung an das Verhalten der professionell Agierenden (Lehrenden) gebunden, denn Professionalisierung per se lässt sich nicht „ermitteln“, wohl aber das Handeln, das sich beobachten und dokumentieren und in so fern messen lässt. Hierzu benötigt man den Kontext, in dem dieses Handeln stattfindet, d.h. nur in der konkreten Situation kann auf Professionalität geschlossen werden (und nicht allein durch verbale Mitteilungen). Diese Annahme hat die forschungsmethodische Auswirkung, dass sich insbesondere situierte Verfahren (wie z.B. Videografie, Vignetten) besonders gut zur Erfassung von Professionalität bzw. ihrer „sichtbaren“ Schwester, der Performanz, eignen.

Neue Bedingungen im Kontext von Bildung und Schule führen nach Meinung der Autoren zu einem Bedarf an „neuen Kompetenzen“ bei den Lehrenden. Sie nennen die folgenden Voraussetzungen zur Ausbildung der Professionalisierung: kognitive (hier findet sich wiederum die Nähe zur „Expertise“), emotionale, motivationale und metakognitive Voraussetzungen, epistemologische Überzeugungen, Aspekte der Selbstwirksamkeit (vgl. zu beiden letztgenannten auch Kapitel 3.1 und 3.2), und schließlich den Arbeitskontext (der förderlich oder aber hinderlich sein kann).

Professionalisierung ist ein Vorgang des sozialen Lernens und passiert in *communities of practise* (vgl. Lave & Wenger 2008) als situiertes Lernen und kann als Prozess der Enkulturation betrachtet werden. Dieses Lernen ist ein Lernen *in der Praxis* und von *Erfahrenen*. Es ist immerwährend und daher im Sinne des Lifelong-Learning zu verstehen. Professionalisierung bildet ein Kontinuum der Fortschreibungen und der Verarbeitung von Erfahrungen, die in sozialen Kontexten gemacht wurden (vgl. hierzu auch die sozial-kognitive Lerntheorie Banduras, 2008).

Dieses Lernen an und durch Erfahrungen kann explizit oder aber implizit stattfinden (vgl. Perrig 2006). Kontinuierliches Weiterlernen ist wichtig, um die Professionalität aufrecht zu erhalten. Professionelles Handeln unterscheidet sich jedoch vom Alltagshandeln (vgl. hierzu die Ausführungen in Kap. 4.6.3) und rechtfertigt die Verwendung von Standards, in denen die benötigten Kompetenzen beschrieben werden. Die Qualität von Unterricht speist sich – unter anderem – aus der Professionalität der Lehrenden, die jedoch nur notwendiges, aber nicht hinreichendes Kriterium ist. Hier ergänzen sich die Perspektiven mit denen, die im Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2009) zum Ausdruck kommen (vgl. Seite 75).

Auch für Messner und Reusser (2000) steht die lebensgeschichtliche Perspektive bei der Entwicklung von Professionalität im Vordergrund. Professionalisierung ist unter dieser Betrachtungsweise ein Stück der Identitätsentwicklung und entsteht dann, wenn das anfangs semi-professionelle Agieren der Lehrenden systematisch durch Theorie unterfüttert wird. Dies geschieht anhand von Entwicklungsaufgaben, die ein theoriegeleitetes Handeln induzieren und in einem erweiterten schulischen Feld kontextualisieren. Wichtiges Moment ist dabei die Evaluation der auf diesem Weg vollzogenen Prozesse (vor allem in Form von Selbstevaluation bzw. selbstreflexiven Prozessen). In diesem Ansatz bildet die Berufssozialisation die „Linse“, unter der die Identitätsentwicklung analysiert wird. Dies ist aber nicht die alleinige Möglichkeit, wie die Entwicklung betrachtet werden kann. In *berufsbiografischen* Ansätzen (vgl. auch Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt 1994) fungiert die *subjektive* Betrachtungsweise des Individuums bei der Bewältigung von beruflichen Anforderungen als „Linse“ (Messner und Reusser 2000, S. 159) – sie entspricht der Umkehr der eben beschriebenen Betrachtungsweise.

4.4 Stufenmodelle der Professionsentwicklung

Bei dem von Fuller und Brown (1975) entwickelten Modell der Lehrerkompetenz handelt es sich um einen dreiteiligen Stufenansatz:

- Nach dem Eingangsstadium (= Phase eins), in dem der Lehrende hauptsächlich mit sich selbst und mit dem Überleben in der Klasse beschäftigt ist, folgt in
- Phase zwei der Aufbau des Bezugs zum Unterricht und zu einer routinierten Unterrichtsgestaltung.
- In der dritten Phase schließlich hat die Lehrkraft auch den Blick frei für die Beschäftigung mit den erzieherischen Aspekten des Unterrichts (vgl. Messner & Reusser 2000, S. 160).

Ein weiteres Phasenmodell entwickelt Huberman (1989, 1991) auf der Basis der Analyse von 160 Biografien von schweizerischen Sekundarschullehrern.

In diesem Modell werden typische Berufsverläufe identifiziert bzw. eine Zuordnung der „Berufsjahre“ zu den über die Stichprobe ermittelten Tendenzen der „Erfahrungsausprägungen“ geleistet (vgl. Abbildung 14):

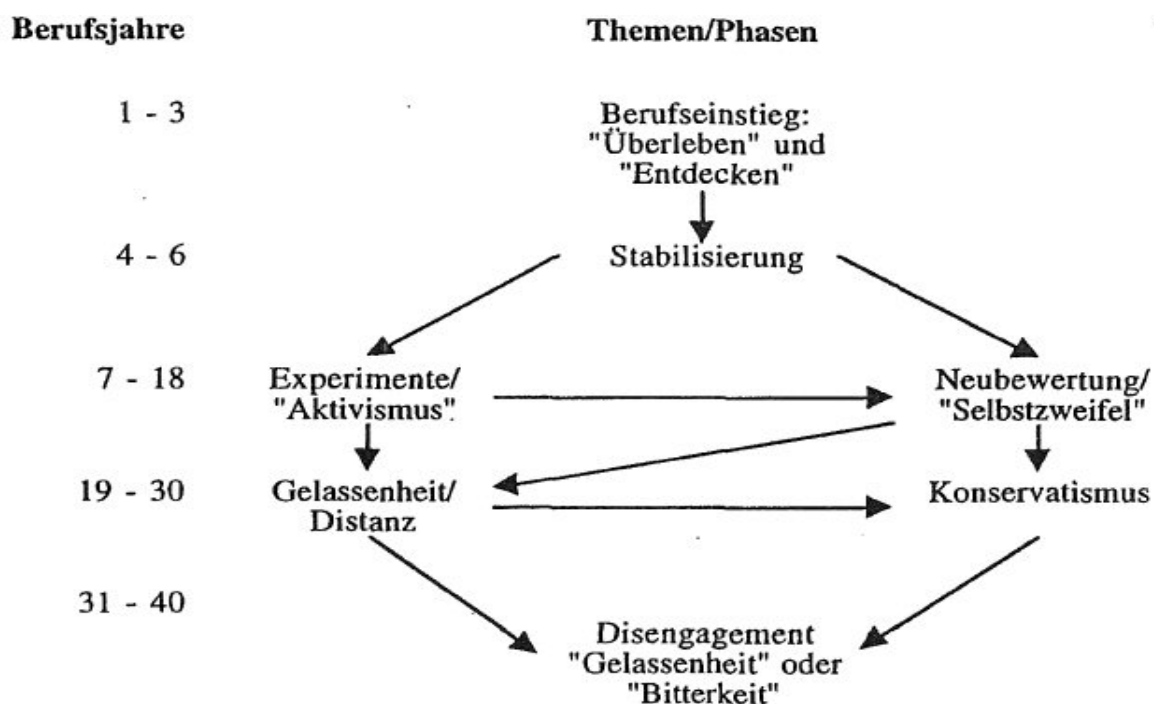


Abbildung 14: Phasenmodell nach Huberman 1991 (zit. nach Messner und Reusser 2000, S. 161)

Dieses Modell weist in Richtung der in den 90er-Jahren intensiv betriebenen Erforschung von Faktoren für „Burnout“ und weiterer für das Lehramt typischen beruflichen Belastungsmomente (vgl. hierzu auch Exkurs ab Seite 30 in Kapitel 2.6).

Die empirische und statistische Reichweite der eben beschriebenen Modelle der biografischen Genese von Professionalisierung ist jedoch, soweit dies die Verallgemeinerung von aus qualitativen Zugängen gewonnenen Daten angeht, beschränkt. Dennoch sind solche „Stufenmodelle“ sehr anschaulich und lassen Entwicklungsverläufe der Professionalisierung plastisch werden. Dies dürfte allerdings weniger aus wissenschaftlicher Perspektive als vielmehr für die Praktiker selbst (nämlich die

Lehrkräfte) von Bedeutung sein, weil es die Auseinandersetzung mit der eigenen Professionalisierung anregt und unmittelbaren Bezug erlaubt, denn kein Lehrender betritt als „unbeschriebenes Blatt“ die Bühne der Ausbildung zur Lehrkraft – jeder verfügt über eigene und teilweise sehr persönlich gefärbte Erfahrungen und Annahmen zur Professionalität.

Die Schlussfolgerungen von Messner und Reusser (2000) lassen sich auf folgende Punkte verdichten (ebenda, S. 169):

- Die berufliche Entwicklung und Professionalisierung von Lehrkräften konstelliert sich aus der Interaktion von Persönlichkeitsfaktoren (die Autoren nennen hier z.B. Einstellungen, Motive) und den institutionellen Voraussetzungen des Arbeitsfelds Schule.
- Die erste und die zweite Phase der Lehrerausbildung sind im Sinne einer Starthilfe zu interpretieren, auf der die Profession später aufsetzt.
- Die Berufseinstiegsphase wird als Schlüsselphase für die weitere Entwicklung von Lehrkräften angesehen (vgl. hierzu analog Terhart 1999). Besonders wichtig sind in dieser Phase alle Formen der kollegialen Kommunikation im Sinne des Erfahrungsaustausches sowohl mit Berufseinsteigern als auch erfahrenen Lehrkräften.
- Die Durchdringung von Theorie und Praxis ist das vorrangige Ziel von Professionalisierung.

Auf den letztgenannten Punkt wird im Folgenden näher eingegangen. Die Frage, wie viel und *ob* Praxis bereits in der Lehrerausbildung erfahren, reflektiert und verarbeitet werden kann, ist eine zentrale.

4.5 Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung und im Lehrerberuf

Ohne auf eine Dichotomisierung der Ausbildung in Theorie und Praxis abheben zu wollen, kann davon ausgegangen werden, dass die Professionalisierung sich vor allem innerhalb derjenigen Bereiche der Ausbildung manifestieren wird, in denen die Umsetzung des an der Hochschule erworbenen Wissens in lehrberufliches Handeln erfolgt. Dies sind die praktischen Ausbildungsphasen. Denn messbar und erfassbar ist, was beobachtbar ist, und dies ist nicht die Professionalisierung sondern deren Sichtbarwerden in Form der Performanz.

Deshalb soll in den nächsten Abschnitten auf dieses Themengebiet eingegangen und aufgezeigt werden, welche Rolle und Bedeutung den Praxisphasen (Praktika und Referendariat) zukommt. Einige Forschungsparadigmen lassen sich schlüssig auf die Praxisphasen der Lehrerausbildung anwenden, so z.B. das Novizen-Experten-Paradigma (vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 4.6.4). Eine besondere Relevanz kommt dem Paradigma des reflexiven Lernens zu (Messner & Reusser 2000). Es hat eine Bedeutung zur Beantwortung der Frage, wie Studierende ihre Erfahrungen aus Praxisphasen in ihre Professionsentwicklung integrieren.

In dieser Arbeit wird die Frage des Beitrags eines Online-Self-Assessments zum Einsatz am Ende der Bachelorphase gestellt. Dieses Assessment ist aufgrund seiner Platzierung direkt in die Praktika eingebunden, welche die Studierenden im Rahmen der universitären Ausbildungsphase absolvieren. Damit sind die nachfolgenden Betrachtungen von unmittelbarer Relevanz für die Entwicklung eines Instrumentariums zur Kompetenzstandsfeststellung und Erfahrungsverarbeitung Studierender.

Das Thema „Praxiserfahrungen“ kommt nicht ohne eine Betrachtung der Beziehung zwischen Theorie- und Handlungswissen aus. Unverzichtbar erweist sich bei der Beleuchtung dieses „angespannten Verhältnisses“ die Diskussion zweier genereller Ansätze, die in der Lehrerbildung zur

Debatte stehen und zur Beziehungsklärung herangezogen werden: der Integrationsansatz und der Differenzansatz.

4.5.1 Theorie vs. Praxis – die historische Entwicklung einer künstlichen Trennung

Die Theorie-Praxis-Problematik innerhalb der deutschen Lehrerausbildung hat eine historische Wurzel sowie eine davon ableitbare wissenschaftstheoretische Begründung. Einen Einblick in die Entwicklung der Lehrerbildung in Deutschland aus historischer Perspektive geben z.B. Blömeke (2004c), Hericks (2004), Kleinespel und Lütgert (2008) sowie Hedtke (2000, 2007).

Ausgehend vom 12. Jahrhundert vollziehen sich die Entwicklungen des Universitätswesens über verschiedene Stufen hinweg und erreichen im Humboldtschen Bildungsideal (Freiheit und Selbstzweck der Bildung) ihren eigentlichen Ausgangspunkt zur Etablierung einer wissenschaftlichen Bildung. Mit der Gründung der Universität zu Berlin 1810 wird der Beginn der Lehrerausbildung markiert (vgl. Blömeke 2004b).

Eine Zäsur in dieser auf die Bildung und Forschung als Selbstzweck ausgerichtete universitäre Praxis brachten die 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts, die sich durch eine drastische Zunahme der Studierendenzahlen auszeichneten und es erforderlich machten, dass die Universitäten sich vom hehren Selbstzweck des humanistischen Bildungsideals ab- und verstärkt der Vorbereitung der Studierenden auf das Berufsleben zuwandten. Universitäres Studium war damit nicht mehr elitär, sondern in funktionalistischem Sinn eine Vorbereitung auf die spätere Berufstätigkeit (auch für die Lehrerausbildung), wobei die Bindung an lebensweltliche Themen (wie sie die Ausübung eines Berufs durchaus darstellt) zum Primat erhoben wurde.

Blömeke (ebenda) nennt zwei Ansätze, die für Funktionen der Universitäten im Hinblick auf die Lehrerbildung bedeutsam sind (vgl. auch Combe & Kolbe 2004):

- die Systemtheorie und die
- Strukturfunktionalistische Theorie.

Die *Systemtheorie* sieht die Aufgliederung in die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen als Notwendigkeit an, bei welcher der Bezug der einzelnen Disziplinen untereinander verloren ging – zugunsten einer fachlichen Spezifizierung: Jede Fachrichtung argumentiert aus ihrer Perspektive, was für die Lehrerbildung, bei der Erziehungswissenschaften bzw. Bildungswissenschaften sowie meist zwei weitere Fächer unter einem Ausbildungskonzept zu vereinbaren sind, eine Schwierigkeit darstellt.

Es existiert eine horizontale (Mitwirkung verschiedener Fakultäten) wie auch eine vertikale Differenzierung (Beteiligung unterschiedlicher Institutionen) der Lehrerbildung (Kleinespel & Lütgert 2008), die eine Ausbildung „aus einem Guss“ zumindest erschweren – wenn nicht sogar unwahrscheinlich machen – und häufig wird die mangelnde Bezogenheit der unterschiedlichen Phasen aufeinander beklagt.

Es fehlt der eigentlich Ausbildungskern bzw. das integrierende Element, unter dem diese Vielfalt geeint und alles Wichtige „auf einen Punkt“ gebracht werden kann. Hier sieht Blömeke (2004), ähnlich wie auch Kleinespel und Lütgert (2008), die Notwendigkeit der Etablierung von Lehrerbildungszentren, in denen Aktivitäten gebündelt, Kommunikation initiiert und zwischen den verschiedenen Orten und Institutionen und Fächern eine sinnstiftende Kooperation umgesetzt wird.

Die *strukturfunktionalistische Perspektive* stellt weitere Funktionen der Universität für die Lehrerbildung zur Debatte (Parsons & Platt 1990, zitiert nach Blömeke 2004, S. 268):

- Forschung und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses,
- Ausbildung für akademische Berufe (Professionen),
- Allgemeinbildung und
- intellektuelle Aufklärung und gesellschaftliche Selbstverständigung.

Diese Aspekte führen im Vergleich zu den Prämissen der Systemtheorie innerhalb der Lehrerbildung zu weniger Problemen und lassen sich leichter umsetzen.

Kleinespel und Lütgert (2008) stellen die Frage, ob die Diskussion um die Beziehung zwischen Theorie und Praxis typisch für die Lehrerbildung in der Bundesrepublik ist, denn die Zwei- bzw. Dreiphasigkeit der Lehrer(aus)bildung ist bezeichnend für Deutschland, ebenso wie die Tatsache, dass die unterschiedlichen Phasen nicht wechselseitig substituierbar sind (vgl. Baumert 2007; Hericks 2004), da jede für sich spezifische Funktionen erfüllt. Dieses Gefüge stellt eine gewachsene Struktur dar, und man würde nicht gut daran tun, diese zugunsten einer Einphasigkeit aufzugeben. Diese Teilung in Phasen wird zusätzlich noch durch die schulartspezifischen Ausbildungsgänge innerhalb von Studium und Vorbereitungsdienst konfundiert: Ein System perpetuiert sich damit selbst.

Eine Lösung zur Vermittlung zwischen den Phasen der Lehrerausbildung und deren Repräsentanten (Fachbereiche, Universität, Studienseminare, Lehrerfort- und weiterbildung) stellt die Etablierung der Zentren für Lehrerbildung dar, die in den 80er Jahren ihren Anfang nahm und die mit der Bologna-Wende zu Beginn dieses Jahrhunderts weiter vorangetrieben wurde. Die Funktion der Zentren ist es, eine bessere Zusammenarbeit der verschiedenen Protagonisten der Lehrerbildung zu erzielen, wobei die genaue Definition ihrer jeweiligen Aufgaben vor Ort an den Universitäten unterschiedlich ausgelegt wird.

Kleinespel und Lütgert (2008) führen hierzu das Ergebnis einer Internetrecherche an, aufgrund derer sich die folgenden Ergebnissen bzw. Aufgabenfelder der Lehrerbildungszentren identifizieren lassen (vgl. Wilke 2005):

- Koordination der Fachbereiche, die an der Lehrerbildung beteiligt sind,
- Kooperation der ersten, zweiten und dritten Phase, Fort- und Weiterbildungsaufgaben, Forschung im Feld der Lehrer(aus)bildung,
- Beteiligung an innovativer Lehre als Forum für Lehrende und Studierende.

Am Beispiel des Jenaer Modells der Lehrerbildung schildern Kleinespel und Lütgert (2008), wie eine Verschränkung der professionellen und der disziplinären Perspektive gelingen kann. Unter Rückgriff auf John Dewey's Erfahrungskonzept setzt man hier auf „inhaltliche Kooperation bei gleichzeitiger Selbständigkeit“ (ebenda, S. 96) zur Etablierung eines gehobenen Niveaus der Lehrerbildung, bei dem die Bindung der Praxis an die Wissenschaft im Blick behalten wird. Innerhalb der Begleitseminare des *Praxissemesters* wird z.B. ein fünfstufiger Prozess initiiert, in dem Studierende von Stufe zu Stufe mehr Verantwortung für ihr professionelles Wirken überantwortet bekommen, um vom Beobachten der Unterrichtssituation (Stufe 1) bis hin zur Erweiterung aller schulischen Tätigkeiten auch in außerschulischem Rahmen (Stufe 5) zu gelangen.

Auch Hericks (2004, S. 301) bezeichnet den phasischen Aufbau der Lehrerbildung als ein typisch deutsches Problem, sieht dieses allerdings im öffentlichen Dienstrecht verankert. Neben den beiden Stationen der Lehrerausbildung (Studium an der Universität und Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat am Studienseminar) und der dritten Phase, dem „Lernen im Beruf“ (Fort- und Weiterbildung) nimmt er eine weitere, vierte Sequenz wahr, die er in der Berufseingangsphase sieht. Er erachtet die Verzahnung der drei „klassischen“ Phasen in personeller, in curricularer und in organisatorischer Hinsicht als notwendig, will dies aber lediglich anhand eines Transfers des Wesentlichen in die jeweils nächste Phase realisieren – nicht in einer Verschmelzung der Phasen zu einer einzigen. Bei diesem

Transfer würde das Wissenschaftliche der ersten Phase auf die zweite Phase wirken, diese wiederum würde das didaktisch-methodische Know-how weitergeben, während in der dritten Phase die reflektierte Praxis das Kernelement des Transfers darstellt, welche dann, ganz im Sinne des lebenslangen Lernens, ein allgemeines, sich selbst reproduzierendes Prinzip verwirklicht.

4.5.2 Integration oder Differenzierung?

In der Realität gestaltet sich dieser Transfer jedoch anders und verläuft im Allgemeinen von der zweiten bzw. dritten Phase in die erste, indem eine Praxisorientierung innerhalb des Studiums implementiert wird. Dahinter steht die Überzeugung, dass durch den früheren Einbezug der Praxis die Theorie-lastigkeit des akademischen Lehrstudiums abgemildert würde. Hierzu sollten Vertreter der zweiten und der dritten Phase verstärkt auch in der ersten Phase einbezogen und beteiligt werden. Eine gute und, so möchte man meinen, auf den ersten Blick stimmige Idee, die sich in verschiedenen Länderkonzeptionen der Lehrerbildung in Deutschland wiederfinden lässt (z.B. auch in Rheinland-Pfalz). Diese Absicht entspricht dem so genannten *integrativen Ansatz*, einer Position, die innerhalb der Lehrerbildung intensiv diskutiert wird (vgl. Hedtke 2007).

Die *Integrationshypothese* geht davon aus, dass es unmöglich ist, Reflexivität – das Werkzeug der Praxis – „auf Vorrat“ aufzubauen, wie es die Differenzhypothese (s.u.) nahelegt. Wissen, das nicht in die Anwendung mündet oder einen Bezug zur Anwendung aufweist, bleibt träges Wissen. Helsper und Kolbe (2002) fordern daher die Ausbildung einer spezifischen pädagogischen Reflexionskompetenz, die im Habitus des Forschenden Lernens liegt. Hierzu reicht es nicht aus, lediglich Praxis in Form von Stippvisiten der Studierenden an Schulen zu realisieren, sondern Konstellationen zu realisieren, in denen die Konfrontation mit Unterrichtssituationen differenzierte, eigene Praxiserfahrungen (z.B. längerfristige in einem fachbezogenen Unterrichtsprojekt) ermöglicht. An der Universität Oldenburg wird dieser Habitus des „Forschenden Lernens“ bereits seit längerer Zeit umgesetzt (vgl. Fichten 2009).

Weitere fruchtbare Wege zur Stärkung der reflexiven Kompetenzen sind (vgl. Hericks 2004, S. 309 f):

- Fallrekonstruktiv arbeitende erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Seminare,
- Schulpraktika als „integrierte Forschungspraktika“,
- Lernbegleitung eines Kindes als „Entwicklungsaufgabe“,
- Fachwissenschaftliche Beiträge zur Innovation des Schulwissens sowie die
- Anlage von Portfolios als Dokumentation und Reflexion der eigenen Bildungsgänge in der ersten und zweiten Phase.

Es ergibt sich jedoch aufgrund der unterschiedlichen Strukturlogik von wissenschaftlichem Studium (an der Universität) und Praxis (wie im Referendariat) ein Problem, das darin besteht, dass eine Anschlussfähigkeit der beiden Wissensformen (wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen) nicht gegeben ist. Es handelt sich hierbei um die Argumentation aus dem Blickwinkel des *Differentiellen Ansatzes*, der im Widerspruch zur Integrationshypothese steht.

Der Differentielle Ansatz ist der Wissensverwendungsforschung zuzuordnen und wird von unterschiedlichen Vertretern propagiert (z.B. Dewe, Ferchhoff & Radtke 1988; Heid & Harteis 2005; Radtke 1996; Radtke & Webers 1998). Der Transfer von wissenschaftlichem Wissen in die Praxis ist unter dieser Prämisse nicht möglich, und das praktische Handeln, das in der zweiten und der dritten Phase erwartet wird, wird nicht über das Wissen der ersten Phase gesteuert, sondern im Handeln selbst erworben.

Auch die strukturtheoretische Betrachtungsweise der Lehrerprofessionalisierung (vgl. Helsper 2004; Oevermann 2009) setzt sich von der Integration von Wissen und Können ab, da die Struktur des

pädagogischen Handelns einer vollkommen unterschiedlichen Systematik (wenn überhaupt einer Systematik) folgt und das Handeln in der Schule andere – nicht wissenschaftliche – Strategien des Agierens verlangt. Es wird jedoch im Allgemeinen davon ausgegangen, dass durch geeignete Kooperation der Institutionen der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung der oben genannte „Wissens-transfer“ möglich ist. Dies bringt Hericks (2004, S. 305) ein, indem er feststellt, dass von der Gemischten Kommission Lehrerbildung die Schaffung solcher kooperativer (und integrativer) Ausbildungsformen propagiert wird. Exemplarisch hierfür nennt er das Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Universität Halle (ZSL) oder aber das PLAZ, das Paderborner Lehrerbildungszentrum. Diese Betreibungen stehen den Einwendungen der Wissensverwendungsforschung diametral gegenüber.

Eine gänzlich andere Sichtweise auf die Theorie-Praxis-Diskussion vertritt Hedtke (2007). Für ihn stellt das Universum der Lehrerausbildung und des Lehrerseins ein relativ abgeschlossenes System dar. Provozierend aber zugleich nachdenklich stimmt seine These, dass das Lehramtsstudium lediglich als eine Unterbrechung einer ansonsten fortwährenden Praxiserfahrung zu sehen sei, innerhalb welcher sich individuelle Lehrerbiografien entwickeln.

Hedtke sieht die akademische Lehrerausbildung als einen Sonderfall eines wissenschaftlichen Studiums, in dem eine Art von Vorbelastung oder Vorwissen spezieller Art gegeben ist: Jeder Lehramtsstudierende verfügt – zumindest in Ländern, in denen Schulpflicht gegeben ist – durch die eigene, viele Jahre umfassende Schulerfahrung bereits über Vorannahmen bis hin zu „naiven Theorien“ über die Praxis des Unterrichts und die Arbeit an Schulen. Mit dieser Ansicht steht Hedtke nicht allein, sie wird von einer Reihe weiterer Autoren geteilt (vgl. z.B. Hascher & Altrichter 2005; Hartmann & Weiser 2007; Stern 2009) und ist auch für Nicht-Wissenschaftler nachvollziehbar.

Diese Einbettung des Studiums in die biografische Kontinuität führt Hedtkes Meinung nach dazu, dass die Schulpraxis (unabhängig von Ort und Art der Praxiserfahrung) nicht aus wissenschaftlicher Perspektive als Forschungsfeld erschlossen wird und erschlossen werden kann, sondern *„aus schulischer Perspektive als praktisch zu bewältigendes Handlungsfeld konstruiert wird“* (Hedtke 2007, S. 42). Diese Art der Interaktion ist folgenreich und bedingt eine Zirkularität von Struktur (der Schule) und Handeln (dem Unterrichten). Hedtke verwendet in diesem Kontext den von Audigier 2001 geprägten Begriff der *„forme scolaire“*, die alle *„materiellen und intellektuellen Einrichtungen, die durch die und in den schulischen Institutionen installiert sind, die als Schöpfer der spezifischen Schulkultur der Industriegesellschaften wirken und mit dem demokratischen Erziehungsstaat eng verbunden sind“* umfasst (Hedtke 2007, S. 43 f). Diese *forme scolaire* bereitet den Boden für den Wissensaufbau, den Studierende in der Lehrerausbildung zu leisten haben. Die Praktika oder Praxisphasen tragen unter dem Wirken der *forme scolaire* zu einer Verfestigung der von den Studierenden in die Ausbildung eingebrachten Einstellungen und (naiven) Theorien bei, wenn nicht eine kritische und distanzierte Auseinandersetzung mit der Materie erfolgt.

Eine zweite Schwierigkeit besteht aus Hedtkes Sicht darin, dass eine Verengung des Praxisbezugs in der Lehrerausbildung vorherrscht. Seiner Meinung nach bezieht sie nicht in ausreichendem Maße Erfahrungen und Praxis ein, die mit dem Leben *außerhalb* der Schule zu tun haben, und konstruiert damit einen Mikrokosmos, in dem nahezu ausschließlich Erfahrungen im Kontext von Schule thematisiert werden. Selbst der Integration von Praktika von Schülern in der Wirtschaft unterstellt er lediglich eine Alibifunktion, die nicht dazu führe, dass den Schülern tatsächlich Wissen über gesellschaftliche und wirtschaftliche Strukturen nahe gebracht wird. Berufsschulen bildeten hier keine Ausnahme. Betrachtet man die Forderung, dass die Lehrerausbildung mittelbar dazu beitragen soll, dass Schüler nicht nur fachliches Wissen aggregieren, sondern auf das Leben (mit allen seinen Facetten und

Erfordernissen) vorbereitet werden sollen, ist diese Engstellung des Praxisbezugs folgenreich und kontraproduktiv.

Die dritte Problematik der Diffusion bezüglich Theorie und Praxis erkennt Hedtke in dem Umstand, dass deren ursprünglich bestehende Einheit innerhalb der Tradition der seminaristischen Lehrerbildung des 19. und 20. Jahrhunderts durch die Etablierung der universitären Lehrerbildung und die damit einhergehende Akademisierung aufgelöst und erst hierdurch die unglückliche Dichotomisierung erzeugt wurde (vgl. hierzu auch Blömeke 2004b; Kleinespel & Lütgert 2008). In der Folge wurde es notwendig, Theorie und Praxis wieder „zu vereinen“ oder zumindest aufeinander zu beziehen. Diese Vermittlungsversuche sieht Hedtke wiederum in den verschiedenen Ansätzen realisiert, wobei er neben dem „differentiellen“ und dem „integrativen“ weitere Ansätze aufführt (ebenda, S. 32 ff, vgl. auch Stadelmann 2004, S. 33-53), die aus seiner Sicht wiederum zwei unterschiedlichen Konzeptionen zugeordnet werden können (vgl. Tabelle 5):

Tabelle 5: Zuordnung von Konzepten und Ansätzen zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis

Konzeptionen Ansätze	organisatorisch- institutionelle Konzeption	erzieherisch-indi- viduelle Konzeption
Perspektivischer Ansatz	X	
Differentieller Ansatz	X	
Integrativer Ansatz	X	X
Praktizistischer Ansatz		X
Personaler Ansatz		X

Hedtke (ebenda) charakterisiert die Ansätze aus Tabelle 5 wie folgt:

- Perspektivischer Ansatz: Der Unterricht bildet den Gegenstand der Betrachtung, der aus der Beobachtungsperspektive der Wissenschaft (Theorieseite) und der Lehrkraft (Praxisseite) wahrgenommen und interpretiert wird. Dies geschieht anhand von erkenntnisorientierten und gestaltungsorientierten Theorien. Durch diese Theorieformen gelingt es, auch auf der Praxisseite Theorie „aufzuspüren“.
- Differentieller Ansatz: Das theoretische Wissen (der Erziehungswissenschaft) und das praktische Professionswissen unterscheiden sich in ihrer Struktur und Qualität (vgl. Radtke 1996). Da dies der Fall ist, sind Theorie und Praxis getrennt voneinander zu sehen und zu vermitteln. Wissen kann nicht einfach in handlungsbestimmendes Können transferiert werden.
- Integrativer Ansatz: Hier werden Theoriewissen und Handlungskompetenzen miteinander verbunden. Dies geschieht in einer Systematik, wie sie z.B. in standardbezogenen Ansätzen verwirklicht wird (vgl. Oser 2001). Eine bedeutende Rolle spielt der Transfer von theoretischem Wissen in die Praxis, welcher über die Reflexion gewährleistet wird.
- Praktizistischer Ansatz: Die unterschiedlichen Wissensformen werden nur durch die Praxis und in der Praxis selbst verbunden (Schön 1991). Hierzu bedarf es der Reflexion und der professionellen Unterstützung durch erfahrene Lehrkräfte. Die entsprechende Organisationsform wären „reflexive Praktika“.
- Personaler Ansatz: Dieser stellt die Aufgabe der Praxislehrkräfte in der Mittelpunkt, bei denen der Wille vorhanden sein muss, die Verbindung zwischen Theorie und Praxis bei den Studierenden / Praktikanten zu stiften. Die Praxislehrkraft stellt somit gleichsam die Inkorporation von Wissen und Können dar (an deren Modell die Lernenden sich orientieren, vgl. auch Bandura & Kober 1976).

Unter der organisatorisch-institutionalisierten Konzeption sind Organisationsformen zu verstehen wie z.B. Schulpraktika, Studienseminar, Praxissemester, Lehrerfortbildung etc. Unter der erzieherisch-individualistischen Konzeption liegt die Last der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis entweder beim Studierenden selbst oder aber bei der zuständigen Ausbildungslehrkraft. Hervorzuheben ist, dass der integrative Ansatz unter beide Konzeptionen eingeordnet werden kann.

Kolbe (2004) widmet sich ebenfalls der Aufarbeitung des Problemfeldes zwischen Wissen, Können und (lehr-)beruflicher Routine und nähert sich dieser komplizierten Beziehung in drei Thesen (ebenda S. 207 f.):

- Er beschreibt die Zirkularität der Beziehung zwischen Wissen und Handeln, die, über die Erfahrung moderiert, gleichzeitig Ausgangs- und Zielpunkt darstellen: *„Wissensbestände entstehen in der Entwicklung und in der individuellen Auseinandersetzung mit den Erfahrungen durch eigenes Handeln, gleichzeitig aber stellen sie immer mit auch die Basis dieses Handelns dar.“*
- Einen zentralen Stellenwert in dieser Konzeption bildet die Reflexion, denn nur durch sie gelingt es, Diskrepanzen zwischen theoretischem Anspruch und praktischer Erfahrung oder Umsetzung ausfindig zu machen. Aus diesen Differenzen können neue Wissensbestände generiert werden. Zudem stellt Kolbe fest, dass Wissen noch kein Können ist, und dass sich Können wiederum nicht durch Verbalisierung der zugrunde liegenden „Regeln“ offenlegen lässt.
- Schließlich verweist er darauf, dass bloßes „Handeln-Können“, welches als Routine zu verstehen ist, ohne Reflexion krisenanfällig ist.

In Ergänzung zu den von Hedtke (2007) formulierten Ansätzen bringt Kolbe (2004) weitere wissenschaftstheoretische Positionen ein, unter deren Perspektive das Theorie-Praxis-Problem interpretiert werden kann. Diese lassen sich entweder dem Integrationsansatz oder aber dem Differentiellen Ansatz zuordnen, wobei die Hauptlast eindeutig dem letztgenannten zufällt:

Integrativer Ansatz:

- Die Position der Kognitionspsychologie (z.B. Bromme 1992) ist wie folgt darzustellen: Unter dieser Sichtweise ist Handeln ohne vorbereitendes, handlungsleitendes Wissen nicht möglich. Auch der Transfergedanke vom Theorie-Wissen auf das Praxis-Handeln ist gegeben. Dennoch stellen Wissen und Können unterschiedliche „Wissensformen“ dar.
- Ergänzt wird diese Position durch die psychologische Wissensforschung, die eine Möglichkeit liefert, wie das Problem des „trägen“, nicht transferierbaren Wissens zu umgehen ist: Das Theoriewissen erfährt eine Aufspaltung in verschiedene Unterarten (vgl. Gruber & Renkl 2000). Es handelt sich um die Aufgliederung in prozedurales und situationales Wissen, die sich durch eine Transferierbarkeit auszeichnen, wohingegen konzeptuelles und strategisches Wissen den Part des „trägen“ Wissens darstellen und eher schwer in die Praxis übertragbar sind. Konzeptuelles und strategisches Wissen sind, wie noch näher erklärt wird, dem deklarativen und propositionalen Wissen zuzuordnen. Die Position der pädagogischen Psychologie (vgl. Weinert & Helmke 1990) reiht sich ebenfalls in diesen Duktus ein und geht davon aus, dass Lehrerwissen als „Expertenwissen“ prinzipiell explizierbar ist.

Differentieller Ansatz:

- Das Konzept des *tacit knowledge* (Polanyi 1985) differenziert Wissen in *knowing-that* und *knowing-how* (definiert als „Erfahrungswissen“). Dieses *tacit knowledge* („stilles“ bzw. implizites Wissen) ist zugleich intuitiv und intelligent und kann nicht allein durch theoretisches Wissen (und dessen Transfer auf die Praxis) erklärt werden, in der Folge bleiben die Produktionsregeln des *tacit knowledge* – zumindest teilweise – unexplizierbar. Das professionelle Können wird erworben durch das Handeln im beruflichen Kontext, unter Mitwirkung der „*einsozialisierenden Reflexion der Erfahrungen im Umgang mit den konkreten Handlungsanforderungen*“ (vgl. Kolbe 2004, S. 211).
- Phänomenologie: Es wird angenommen, dass es verschiedene Wissensarten gibt, durch die Handlungen ausgelöst werden können, wie z.B. lebensweltliches Wissen, reflexiv bearbeitetes Handlungswissen und Routinewissen (vgl. Schütz 1974).
- Soziologische Wissensverwendungsforschung: Ausgegangen wird hier von der strukturellen Differenz der Wissensformen; die Wissenschaft steuert nicht, wie der Praktiker das Wissen in der Praxis verwendet. Hier kommt auch zum Tragen, was bei der Expertiseforschung zum Lehrerberuf ebenfalls angemerkt wird (vgl. Kapitel 4.6): Die Institution Schule bringt ihr eigenes System zur Bewältigung der spezifischen Handlungsanforderungen zum Einsatz, dieses System ist nicht wissenschaftsinspiriert, sondern basiert auf den vor Ort jeweils relevanten Entwicklungsbedingungen. Die professionell Handelnden im Kontext Schule generieren ihr eigenes Interaktionssystem, im Rahmen dessen die Anforderungen bewältigt werden.
- Strukturtheoretisches Modell: Das wissenschaftliche Wissen und die wissenschaftliche Reflexion sind nicht die alleinige Voraussetzung, durch die das fachliche Handeln der Lehrenden strukturiert wird. Propagiert wird ein fallverstehendes Vorgehen, bei dem hermeneutisch-rekonstruktives Wissen genutzt wird (Kolbe 2004, S. 213). Der strukturtheoretische Ansatz wurde bereits bei den Modellen der Professionalisierung aufgeführt und geht davon aus, dass pädagogisches Handeln nicht standardisierbar ist und ein quasi therapeutisches Vorgehen in der Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem darstellt, welches ständig neu „ausgehandelt“ werden muss.

Kolbe weist darauf hin, dass sich die Konzeptualisierungen vom Transfer bzw. Integrationsansatz über die Ausbildung eines konstruktivistischen Zwischengliedes, in dem der Rezipient entscheidet, was er aus dem Theoriewissen macht (und welche Teile er verwenden oder verändern möchte, um sie in der Praxis einzusetzen), bis hin zum Standpunkt des differentiellen Ansatzes, in dem die Trennung von Theorie und Praxis vollzogen ist, eine Entwicklung darstellt. Diese findet – wie es scheint – im differentiellen Ansatz ihren vorläufigen Endpunkt und geht davon aus, dass das Handlungswissen eine eigene Wissensbasis darstellt, die durch die theoretischen Vorbildungen höchstens auf dem Weg der Reflexion verbunden werden kann.

Neuere kognitionspsychologische Ansätze lösen den Widerspruch der konkurrierenden Ansätze (integrativ und differentiell) über die Beziehung von wissenschaftlichem Wissen und dem Handlungswissen teilweise auf: „*Wissen ist nicht handlungssteuernd, Können nicht eine Routinisierung zweckrationalen Handelns, sondern Verfügung über komplexe Muster sozialen Verstehens und Handelns.*“ (ebenda, S. 218).

4.6 Expertiseforschung und ihr Beitrag zur Klärung der Beziehung zwischen Wissen und Können

Mit vorgenanntem Zitat ist die Expertiseforschung ins Spiel gebracht, die das fehlende Bindeglied zwischen Wissen und Können liefert. Zentral sind in diesem Kontext Begriffe wie „Konzepte“, „Schemata“ und „Kategorien“, die als ein System von durch Erfahrung begründete Wirkmechanismen zu verstehen sind, durch die erklärt werden kann, wie Lehrkräfte in der beruflichen Praxis komplexe Situationen meistern können, ohne dass dies von ihnen eine *bewusste*, regelgeleitete Verfahrensweise verlangt.

Erfahrene bzw. Experten

- können schnell und flüssig handeln,
- Ereignisse oder Sachlagen in einem bestimmten Zusammenhang sehen und
- verfügen über ein Wissen, das über das rein Kognitive hinausgeht und sich im Handeln offenbart, in dem die verschiedenen Stränge der situativen Anforderungen professionell miteinander verbunden werden.

Die Expertiseforschung stellt also ein sinnstiftendes Anschlusskonzept für den Integrativen Ansatz dar und soll im Folgenden näher betrachtet werden. Zunächst aber ist zu klären, wie der Zusammenhang zwischen Wissen und Können aus dem Blickwinkel der Kognitionswissenschaften zu sehen ist und welche Entsprechungen sich hierzu in der Struktur unseres Gedächtnissystems finden lassen.

4.6.1 Die Beziehung zwischen Wissen und Können aus der Sicht der Kognitionspsychologie

Eine entsprechende kognitionspsychologische Analyse der Interaktion von Wissen und Können bzw. von explizitem (semantischem, theoretischem) und implizitem (praktischem, prozeduralem) Wissen unternimmt Perrig (2006).

Zunächst verweist er auf die lexikalische Begriffsbestimmung der beiden Termini „Theorie“ und „Praxis“ und stellt fest, dass hier bereits tendenziell angedeutet ist, was in der Projektion auf die Lehrerbildung als manifester Diskussionspunkt erscheint: Nämlich die Bedeutungszuschreibungen, die Theorie (abstrakte Betrachtungsweise, gedanklich, gedacht, vorgestellt, oder auch ohne einen Bezug zur Wirklichkeit) und Praxis (tätige Auseinandersetzung mit Wirklichkeit, Lebenserfahrung, Tauglichkeit, Tatsächlichkeit) aufgeprägt werden.

Eine wissenschaftliche Ausbildung, so argumentiert Perrig, verlange immer auch Wissenschaftspraxis in Form von methodischem Handlungswissen (ebenda S. 59). Er wählt die Analogie zum Handwerk, in dem ebenfalls die „Praxis“ nicht ohne eine Art von Wissen auskomme, welches das Können strukturiert. Die Kognitionspsychologie interessiert sich nicht für die wertende Auseinandersetzung um die beiden Begrifflichkeiten, sondern untersucht, welche strukturellen Besonderheiten die beiden zugrunde liegenden Wissensformen (implizite Erfahrungen und explizites Wissen) aufweisen.

Lernen geht dem Wissen voraus. Lernen ist eine überdauernde Verhaltensänderung und beruht auf Erfahrungen, die im Gedächtnisapparat repräsentiert, also gespeichert sein müssen (da sie sonst nicht wirken können). Die Kernfrage der Pädagogik, insbesondere der Lehrerbildung und damit Kristallisationspunkt der Debatte um Wissen und Können bzw. Theorie und Praxis lautet, was über die Ausbildung überhaupt lehr- und lernbar ist.

Die experimentelle Kognitionspsychologie und die Neurowissenschaften sehen menschliche Informationsverarbeitung als modular aufgebaut an. Die Aufteilung des Komplexes „Gedächtnis“ in verschiedene funktionale Einheiten wie die folgenden repräsentiert dies (vgl. Abbildung 15):

Wissen:	vs.	Können:
<i>deklarativ</i> <i>explizit</i> <i>kontrolliert</i> <i>bewusst</i>		<i>non-deklarativ</i> <i>implizit</i> <i>automatisch</i> <i>unbewusst</i>

Abbildung 15: Wissensarten - ihre "Charakterisierung"

Besonders die Begriffe „explizit“ und implizit“ werden in der Gedächtnisforschung verwendet und unterschieden, wie die folgende Abbildung 16 zeigt:

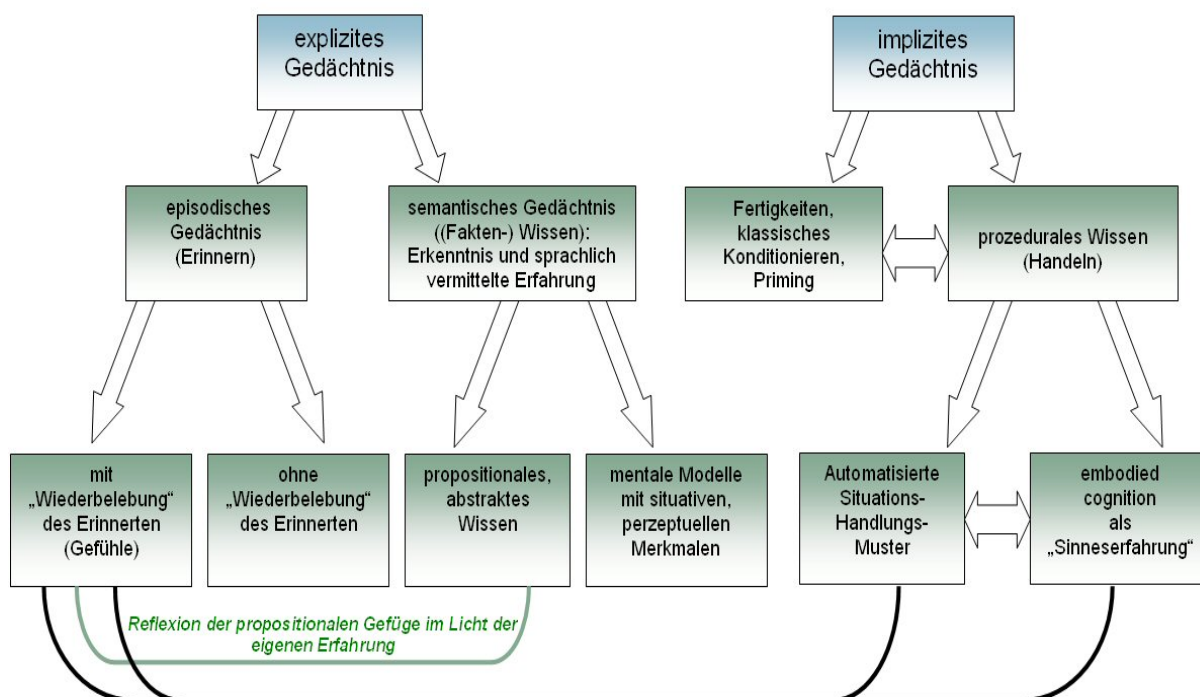


Abbildung 16: Gedächtnisarten aus der Sicht der Kognitionspsychologie

Dass es diese verschiedenen Gedächtnissysteme gibt, wird anhand von Forschungsergebnissen belegt, die zeigen, dass z.B. Primingeffekte⁷³ nachweisbar sind, die den Versuchspersonen in keiner Weise bewusst waren. Die Gedächtnissysteme agieren unabhängig voneinander, Ausfälle des einen Systems wirken sich nicht unmittelbar auch auf das Funktionieren des anderen aus.

Was für das Gedächtnis gilt, lässt sich auch auf das Lernen und Vorstellungen über die Architektur des Lernens übertragen. Entscheidend für die Verbindung zwischen Wissen und Können oder Theorie und Praxis ist, dass die wissenschaftlichen Theorien, die als propositionale Konstruktionen interpretiert werden können, eine Anknüpfung an das episodische Gedächtnis erfahren (vgl. Abbildung 16) und so zu „*sinnesanalogen internen mentalen Modellen*“ (Perrig 2006, S. 65) werden – dies geschieht durch die Interpretation der eigenen Erfahrungen. Es geht also darum, dem propositionalen Wissen einen episodischen und autobiografisch verankerten Kern (Perrig verwendet hier den Begriff

⁷³ In der Gedächtnisforschung ist Priming Inbegriff der Aktivierung von Erinnerungen, die in die gleiche Bedeutungskategorie fallen wie der auslösende Reiz oder Hinweis. Der Effekt des semantischen Primings äußert sich z.B. darin, dass nach Nennung des Wortes „Schokolade“ das Wort „Milka“ in einer Wortliste rascher herausgefunden wird als ein Wort aus einem völlig anderen Bedeutungsfeld. Dementsprechend werden Gedächtnisinhalte schneller abgerufen oder automatisiert, wenn der Inhalt selbst oder die mit diesem Inhalt assoziierten kognitiven Inhalte zuvor aktualisiert wurden (vgl. auch <http://www.medialine.de/deutsch/wissen/medialexikon.php?snr=6982>, Zugriff am 13.5.2011).

„*embodied cognition*“) aufzuprägen, indem das Abstrakte mit dem Konkreten verbunden wird. Hierbei handelt es sich nicht allein um metakognitive Verarbeitungsprozesse, um ein Nachdenken über propositionale Wissensinhalte, sondern vor allem um ein „Nacherfahren“.

Nach Perrig muss das berufliche Agieren von Lehrenden problemorientiert sein und soll sich an den Zielen der Berufsausübung orientieren. Über die Reflexion soll vor allem der Zugang zu den erfahrungsbasierten Handlungsformen hergestellt werden, um über diese „Handlungsüberprüfung“ eine Erweiterung der professionellen Basis zu erzielen (ebenda S. 69):

„Das deklarative, explizite Wissen, das die bewussten persönlichen Erinnerungen und Erkenntnisse, das episodische Gedächtnis und die naiven subjektiven Alltagstheorien umfasst, muss mit den sprachlich vermittelten, abstrahierten, semantischen wissenschaftlichen Theorien / Propositionen verbunden werden.“

Diese Verbindung hat das lernende Individuum nicht alleine zu leisten. Der Prozess verlangt die Kooperation der in die Ausbildung eingebundenen Lehrenden (der Universität, des Vorbereitungsdienstes, oder aber auch der Fort- und Weiterbildung) mit der Zielsetzung „korrekte Erkenntnisse“ in den Köpfen der Lernenden (der auszubildenden Lehrkräfte) zu generieren und potentiell Fehlhandeln zu minimieren. Auch dieses ist im Grunde genommen eine Strategie zur Professionalisierung von Lehrkräften.

Auch Stern (2009) stellt die Frage, wie aus den deklarativen, durch die Ausbildung im Studium vermittelten Wissensinhalten professionelles Lehrerverhalten werden kann. Wie bereits weiter oben erwähnt, ist dies nicht allein eine Frage der Verweildauer im Beruf, denn dieser Faktor allein erklärt nicht die sich herausbildende Expertise (vgl. auch Hascher 2005).

Für Stern (2009) ist das Werkzeug der Verbindung von implizitem und explizitem Wissen bzw. Lernen in der Sprache (und Schrift) zu sehen, die ein Symbolsystem liefert, über das die der Professionalisierung zugrunde liegenden Handlungsschemata organisiert werden. Dieses Lernen findet in sozialem Austausch statt und ist eine Konstruktion von neuem Wissen auf der Basis bereits bestehenden, individuellen Wissens (vgl. Perrig 2006). Stern argumentiert ähnlich wie Perrig, dass in diesem Lernprozess implizite und explizite Wissensinhalte verbunden werden, wobei der Sprache die Rolle der Vermittlung zukommt, da durch sie die Explikation erfolgt und die Expertise entwickelt wird.

Unter Expertise versteht Stern (2009) die „komplexe Mustererkennung“, die als implizites Lernen durch mehrmalige Wiederholung zustande kommt. Bei der Entwicklung von Expertise handelt es sich um einen komplexen Vorgang, bei dem durch Reiz und Reaktion aus aktivierten Wissens-elementen über den Weg des *chunking* neue Verhaltensketten gebildet werden. Durch dieses *chunking* werden Wissensinhalte strukturiert und organisiert (ebenda S. 357).

Der Kunstgriff zur Expertiseentwicklung liegt nach Sterns Auffassung darin, an die impliziten Strukturen so anzuknüpfen, dass diese aktiviert und sozusagen neu verschaltet, eben explizit werden. Fehlt der implizite Untergrund oder „Nährboden“, kann keine Explikation – und kein neues Lernen – stattfinden. Hier wird nochmals auf Perrig (2006) verwiesen, der diese Wirkmechanismen ebenfalls annimmt.

Lehrerhandeln, so Stern (2009), ist hochkomplex und besteht aus einer Verkettung von Teilhandlungen, die meist automatisiert ablaufen. Diese Zusammenfügung entspricht einer Prozeduralisierung und geschieht durch Einüben. Genau dies stellt die Crux der Lehrerbildung dar, denn eine Verfestigung impliziter Erfahrungen trifft nicht nur relevante und die Ausbildung befördernde, sondern auch irrelevante oder sogar gänzlich falsche Vorannahmen. Problematisch werden Automatisierungen, wenn

- sie auf unpassende Situationen übertragen werden,
- Vorgänge betroffen sind, die eigentlich einer Reflexion zugeführt werden sollten, oder aber
- eine gewisse Rigidität durch sie entsteht, die verhindert, dass andere, besser geeignete Handlungskonzepte umgesetzt werden.

Expertise entsteht, wenn diese potentiell „falschen“ Annahmen und handlungsleitenden Muster entdeckt und der Bearbeitung zugeführt werden.

Echte Expertise ist nicht mit Handlungsroutine gleichzusetzen und geht über deren reinen „Routinencharakter“ weit hinaus, der sich meist auf so genannte *well defined problems* bezieht (vgl. Hatano & Inagaki 1986; Gruber 2007). Das professionelle Lehrerhandeln dagegen zeichnet sich durch eine Vielzahl von *ill-defined problems* aus, also umfassende, oft auf den ersten Blick unklare Anforderungsstrukturen oder Zielkonflikte, die keine Routinen, sondern adaptive Expertise nötig machen. Zielkonflikte implizieren das Aufgeben alternativer Handlungsstrategien. Zudem ist es unmöglich, vorgefertigte Lösungen für alle etwaigen Probleme zu bevorraten.

Um den Zusammenhang von *ill-defined problems* und der Expertiseentwicklung geht es auch bei Lin, Schwartz und Hatano (2005). *Reflective adaptation* wird benötigt, um Muster oder Bedeutungen zu erkennen, die ein Problem hintergründig bereithält, Lösungen, die sich auf den ersten Blick nicht sofort offenbaren. Das Individuum benötigt bestimmte metakognitive Strategien, um diese Lösungen zu erschließen.

Es stellt sich nun die Frage, wie diese Herangehensweisen geschult werden können, z.B. durch entsprechende Strategietrainings oder aber dadurch, dass man für die Lernenden Settings bereitstellt, in denen ein reflexiver Diskurs mit dem Ziel des Auffindens alternativer Problemlösungen angeregt wird (vgl. Lin 2001). Untersuchungen zu metakognitiven Strategien zeichnen sich häufig dadurch aus, dass

- gut definierte (*well-defined*) Probleme fokussiert wurden,
- die Lernbedingungen stabil gehalten (kontrolliert) wurden, und dass
- sowohl Lehrende als auch Lernende über ähnliche Wert- und Zielsysteme verfügen.

Genau diese Bedingungen lassen sich jedoch für das schulische Umfeld, in dem Lehrkräfte handeln, nicht annehmen (s.o.). Die „Wirksamkeit“ einer von der Lehrkraft getroffenen professionellen Entscheidung zeichnet sich nicht durch die absolute Treffsicherheit aus sondern eher dadurch, dass im Hinblick auf die verschiedenen Wertesysteme diejenige Lösung gefunden wird, die für alle am akzeptabelsten ist.

Zur Schulung des Auffindens solcher „sozial getragenen“ Lösungen für komplexe Probleme des Lehrerhandelns entwickelten Lin et al. (2005) ein computerunterstütztes System zur adaptiven Selbstreflexion, das „critical-event-based learning environment“ (CEBLE). Es handelt sich hierbei um eine mit Vignetten authentischer Vorfälle im Klassenzimmer bestückte Lernplattform. Das Ziel der Übung mit CEBLE besteht darin, den Lehrkräften zu vermitteln, dass es immer „eine Lösung hinter der Lösung“ gibt, und so den kritischen „zweiten Blick“ auf ein Problem zu schulen. Ziel ist das Durchleuchten der Situation, das Vermeiden von Einheits-Lösungen und das Anregen der kognitiven Auseinandersetzung.

4.6.2 Lösungen der Expertiseforschung: Modelle und Ableitungen

Die Expertiseforschung ist etwa seit Mitte der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts ein Thema der Pädagogischen und der Kognitiven Psychologie und befasst sich mit Informationsverarbeitungsprozessen im Zusammenhang mit Gedächtnis, Wissen und Problemlösen von Personen in beruflichen

(z.B. Mediziner, Physiker wie bei Chi, Feltovich & Glaser 1981) oder aber auch außerberuflichen Situationen (z.B. bei der Ausübung von Hobbys wie bei Chase & Simon 1973; de Groot 1965).

Es lassen sich drei verschiedene Richtungen der Expertiseforschung mit unterschiedlichen Zielsetzungen identifizieren (vgl. Gruber 2010, S. 185):

- Modellierung der kognitiven Strukturen, die der Informationsverarbeitung durch Expertise zugrunde liegen,
- Prozesse des Erwerbs dieser Strukturen (Wie kommt es dazu, dass Expertise entwickelt wird?),
- Unterstützung des Expertiseerwerbs durch instruktionale Methoden.

Zu Beginn der Erforschung war die Suchrichtung diejenige der „außerordentlichen Leistungen“ in einem bestimmten Gebiet (Wissen oder Handlung), das Ausmachen von echter „Könnerschaft“ (Nobelpreisträger, Großmeister im Schachspiel, herausragende Sportler etc.). Inzwischen hat sich das Spektrum dessen, was man unter Experten oder aber Expertise versteht, erweitert. Und der Begriff wird verwendet, um „Fachleute“ in einer bestimmten Domäne zu bezeichnen, wobei jedoch unterstellt ist, dass diese Fachleute *nicht nur durchschnittlich, sondern erfolgreich* in ihrem Metier agieren, wenn ihnen das Prädikat Experte zugewiesen werden soll. In jedem Fall handelt es sich um Personen, die in einer bestimmten Materie das notwendig fachliche Wissen sehr gut beherrschen und sich damit deutlich von den Anfängern oder „Novizen“ (oder aber auch den „nur durchschnittlichen“ Fachleuten) unterscheiden. Die Frage, ob „Talent“ oder aber eher die Umwelt als konstituierend für die Expertiseentwicklung ist, ist für das Feld der Lehrere Expertise allenfalls randständig, da in diesem Bereich noch eine Unzahl weiterer Faktoren wirksam sind (vgl. Kapitel 4.6.6).

Das Anliegen der Expertiseforschung besteht im Vergleich von Experten bzw. Nicht-Experten im Hinblick auf deren „*jeweiligen Beziehung zwischen Wissen und Leistung*“ (vgl. Bromme 1992, S. 39).

Dem Untersuchungsparadigma der Expertenforschung liegt eine genaue Analyse der Aufgaben- bzw. Anforderungsstruktur in der jeweiligen Domäne zugrunde. Dies bedeutet, dass die „Untersucher“ selbst ebenfalls die Sachlogik des Problems verstehen müssen. Dies gelingt meist, indem so genannte „gut definierte“ Probleme gewählt werden, die eine Lösung bzw. definierte Lösungsmenge haben. Probleme in manchen Bereichen haben keine solche gut definierte Struktur (wie z.B. im Feld des Lehrerhandelns).

Die *Problembearbeitung* bildet den Kern der Unterscheidungslogik der Expertiseforschung. Diese Problembearbeitung setzt bereits bei der *Problemwahrnehmung* an. Ein Schlüsselbegriff hierbei ist die „kategoriale Wahrnehmung“, durch die der Proband im Expertenexperiment die Situation, den Sachverhalt oder den Ereignisfluss strukturiert (ebenda, S. 42) und in für ihn sinnstiftende Einheiten aufgliedert. Diese kategoriale Wahrnehmung ist die Grundlage, auf der weitere sinnstiftende Einheiten gebildet werden. Chase und Simon (1973) führen „Expertenleistungen“ darauf zurück, dass bei der Verarbeitung von Informationen Organisationsprozesse wie z.B. das *chunking*⁷⁴ wirksam sind, oder aber dass bei Experten generell eine schnellere Übertragung von Informationen in den Langzeitpeicher des Gedächtnisses erfolgt. Weitere Merkmale des Expertenwissens sind dessen größere „Kohärenz“ und die fallspezifische Organisation. Unter der Kohärenz ist die deutlichere, tiefere Vernetzung des semantischen Wissens der Experten zu verstehen. Die fallspezifische Organisation dagegen bildet Merkmalskonstellationen eines Problems in ihrer Beziehung zu bestimmten „Ankerpunkten“ ab.

⁷⁴ Bündelung von Informationseinheiten (chunks) zu einer übergeordneten Wissensstruktur.

Die Prozeduralisierung des Wissens ist ebenfalls ein Erkennungsmerkmal der Expertise. Dass dies durch Übung erreicht wird und daher meist langjährige Erfahrung voraussetzt, wurde bereits erwähnt (vgl. Stern 2009). Man versteht darunter die Verbindung des expliziten Wissens mit dem Handlungswissen, das teilweise implizit gebunden ist.

4.6.3 Lehrerexpertise

Im Hinblick auf die Professionalisierungsdebatte interessiert vor allem Lehrerexpertise, ihr Zustandekommen und welchen Beitrag die Expertiseforschung zu ihrem Verständnis leisten kann.

Bromme (1992, 2008) befasst sich eingehend mit diesem Thema und geht hier von dem oben genannten Ansatz aus, der Lehrerexpertise als „fachlich erfolgreiches Handeln“ von Lehrkräften definiert. Zeitlich und inhaltlich ist dieser Forschungsansatz zur Lehrerexpertise den 80er Jahren und der psychologisch orientierten Unterrichtsforschung zuzuordnen und stellt einerseits einen Anschluss an die kognitionspsychologische Expertiseforschung, andererseits eine Weiterentwicklung des Prozess-Produkt-Paradigmas der Lehr-Lern-Forschung dar. Dieses Paradigma erwies sich zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen bestimmtem, steuerndem Lehrerverhalten und dem Lernerfolg von Schülern als sehr nützlich, konnte aber nicht erklären, wie Lehrende schnell und effektiv ihr Lehrerverhalten an Gegebenheiten der konkreten Unterrichtssituation ausrichten oder adaptieren. Dieses Adaptieren erfordert eine andere Art der Wahrnehmung von Situationen, die nur durch langjährige und gezielte Übung zu erreichen ist. Dabei bildet jedoch weder die langjährige Erfahrung noch die Übung allein eine hinreichende Bedingung, damit jemand zum Experten wird. Hierzu bedarf es noch anderer Faktoren (vgl. dazu Kapitel 4.6.5).

Berliner (2001) stellt fest, dass sowohl die Arbeitsbedingungen, die Lehrkräfte vorfinden, als auch die kulturellen Gegebenheiten, in denen sie arbeiten, einen entscheidenden Einfluss auf deren Expertiseentwicklung haben. Wichtig sind also auch das jeweilige Bildungssystem, die Schuladministration oder aber auch Charakteristika, wie z.B. das Schulklima an der jeweiligen Schule (vgl. Rich 1993) – Expertise ergibt sich also aus der Interaktion von Kontext und individuellen Voraussetzungen. Diese Auffassung wird von weiteren Forschern geteilt (z.B. Lave & Wenger 2008; Lin 2001).

Wodurch zeichnet sich jemand aus, der über Expertise verfügt?

Zur Identifikation bzw. Festlegung, was unter Expertise zu verstehen ist, wurde eine Reihe von Merkmalslisten entworfen. Eine davon stammt von Glaser (1987) und umfasst 11 allgemeine Kriterien für Expertise. Da diese Kriterien eine relative Konsistenz über die verschiedenen Forschungsansätze und Bereiche von Expertise aufweisen, scheint es gerechtfertigt, diese auch für die Lehrerexpertise anzunehmen: „*There is no basis to believe there are differences in the sophistication of the cognitive processes used by teachers and experts in other fields*“ (Berliner 2001, S. 471).

Die im Folgenden aufgeführte Kriterienliste Berliners umfasst acht Punkte (ebenda S. 472), in denen die Glaserschen Kriterien aufgehen. Expertenlehrer....

- (1) zeichnen sich durch Expertise in hauptsächlich ihrer eigenen Domäne und in besonderen Kontexten aus,
- (2) entwickeln Automatismen für immer wiederkehrende Aktivitäten, die sie zur Umsetzung ihrer Ziele benötigen,
- (3) sind opportunistischer und flexibler (als Novizen), was ihren Unterricht angeht,
- (4) sind beim Problemlösen eher konzentriert auf die Anforderungen der Aufgabe und an der sozialen Situation orientiert,
- (5) beschreiben Probleme in einer anderen Art und Weise als dies Novizen tun (diese verlieren sich z.B. in Details),

- (6) verfügen über eine schnellere, genauere und effektivere „Mustererkennung“ (für Problemlagen und die Erfassung von Situationen),
- (7) nehmen bedeutungsvollere Muster in der Domäne wahr, in der sie ihre Expertise haben,
- (8) sind möglicherweise anfangs langsamer in der Problemlösung, bringen jedoch reichere und „persönlich angereicherte“ Informationen in diese ein.

Einen weiteren Kriterienkatalog zur Identifikation von Lehrere Expertise entwickelten Bond, Smith, Baker und Hattie (2000), dieser umfasst 13 Faktoren der Expertise, für die auch die entsprechenden Messmethoden existieren (hauptsächlich Fremdbeurteilung über Einschätz-Skalen). Zusätzlich werden Merkmale auf der Schülerseite definiert, die durch die Expertise der Lehrkraft zustande kommen. Diese Merkmale sind eine *bessere Motivation zum Lernen*, *höhere Selbstwirksamkeitserwartungen* (vgl. hierzu auch Kap. 3.2.2), sowie *tieferes „fachliches“ Verstehen und bessere Leistungen*.

Die Beschäftigung mit dem Thema Lehrere Expertise ist kein reiner Forschungszweck sondern ist mit einem virulenten Anwendungsbezug verbunden. Seit 1987 ist auch das NBPTS (**N**ational **B**oard for **P**rofessional **T**eaching **S**tandards, vgl. auch Kapitel 6.2.1) daran interessiert, die „Spren vom Weizen“ zu trennen und die guten wie auch die *erfolgreichen* Lehrkräfte zu identifizieren. Hierzu wurde ein umfangreiches Testprogramm entwickelt, das sich solcher Ansätze wie Portfoliobeurteilung, Videoaufzeichnungen von Lehrerverhalten und standardisierter Tests bedient und von den teilnehmenden und Zertifizierung anstrebenden Lehrkräften zum offiziellen Nachweis ihrer Expertise den Einsatz hoher Geldsummen fordert.

Die über das Testverfahren des NBPTS identifizierten „Experten“, also als erfolgreich eingestuftes Lehrkräfte, schnitten in immerhin 11 der 13 von Bond et al. (2000) entwickelten Kriterien bzgl. ihrer Lehrleistungen in „Mathematik“ und „Lesen“ besser als diejenigen Kandidaten ab, welche die Zertifizierung nicht bestanden hatten.

Es existiert eine Reihe weiterer Befunde zur Lehrere Expertise, die von verschiedenen Forschergruppen stammen. Laut Berliner (2001, S. 477) stellten Schempp, Manross, Tan und Fincher (1998) und auch Henry (1995) fest, dass Experten in ihrem Urteil, über das sie aufgrund ihrer Expertise verfügen, unabhängig vom Urteil anderer sind und in ihr Können vertrauen. Dieser Befund bildet einen Anschluss zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften, so dass anzunehmen ist, dass mit einer hohen Expertise eine hohe Selbstwirksamkeit einhergeht. Aufgrund der strukturellen Ähnlichkeit der Definitionen von Selbstwirksamkeit⁷⁵ und Lehrere Expertise ist dies keine Überraschung.

Ferner gibt es Hinweise darauf, dass Experten untypische Vorkommnisse im Klassenzimmer eher wahrnehmen, also problematische Situationen schneller identifizieren und schon im Ansatz darauf reagieren können (vgl. Allen 1994, zitiert in Berliner 2001, S. 477, Berliner 1987).

Mulholland und Berliner (1992) schließlich fanden, dass Expertenlehrkräfte die Leistungen ihrer Schüler besser prognostizieren können als Novizen-Lehrkräfte.

⁷⁵ Auch wenn diese auf anderen Theorieansätzen (der Selbstregulation und der Motivation) beruht.

4.6.4 Die Entwicklung von Expertise: Stufenmodell von Dreyfus und Dreyfus

Eines der bekanntesten Modelle zum Expertiseerwerb stammt von H.L. und S.E. Dreyfus (1987). Das grundlegende Merkmal ihrer analytischen Sichtweise ist, dass es bei der Expertisebildung nicht um eine einfache Automatisierung bzw. Prozeduralisierung von explizitem Wissen geht, sondern um eine Re- und Neuorganisation von Wissen, das auf der impliziten Ebene verankert ist. Expertise bildet also eine vom expliziten Wissen unabhängige Wissensart, wenngleich explizites Wissen bei der Herausbildung der Expertise (beim anfänglichen Aufbau) eine Rolle spielt.

Das Stufenmodell von Dreyfus und Dreyfus umfasst fünf Stufen vom Novizen zum Experten. Es ist charakterisiert durch Vorgänge auf der Lernendenseite (Wie zeigt sich die jeweilige Expertisestufe beim Lernenden?) und auf der Lehrendenseite (Wie können Lehrende dazu beitragen, dass das Wissen der jeweiligen Stufe entsteht?). In der Tabelle 6 werden diese Inhalte aufgeführt:

Tabelle 6: Stufenmodell von Dreyfus und Dreyfus (1987) - Vorgänge auf der Lernenden- und Lehrendenseite

Stufe	Auf der Lernerseite bedeutet dies	Auf Seiten des Lehrenden bedeutet dies
1 Novize (novice)	Lernt Merkmale zu erkennen und Regeln zu erinnern	Stattet den Lernenden mit dem nötigen „Regelwissen“ sowie Wissen über handlungsrelevante Merkmale aus
2 Fortgeschrittener Anfänger (advanced beginner)	Erinnert und benutzt mehr und komplexere Regeln, nimmt mehrere Aspekte gleichzeitig wahr, konstruiert aus diesen Regeln bereits „Richtlinien“	Fördert das Erkennen von Ähnlichem (auf ähnlichen Regeln Beruhendem), weist auf alternative Möglichkeiten der Interpretation von Merkmalen hin
3 Kompetenzstadium (competent performer)	Gewichtung der wahrgenommenen Merkmale, entwickelt eine eigene „Erwartungsperspektive“; ist emotional in die Situation integriert	Bietet situationsorientierte Fallstudien an, um die Mustererkennung weiter zu motivieren
4 Könnerschaft (proficient)	Situation wird als Ganzheit wahrgenommen, entwickelt bzw. besitzt Urteilskraft, „intuitive Erwartungen“, wählt bewusst diejenigen Alternativen, die er aufgrund des eigenen Erfahrungsschatzes als die besten identifiziert und entscheidet danach bewusst	Diskutiert und philosophiert auf gleicher Ebene über mögliche Lösungen
5 Experte (expert)	Reagiert automatisch und intuitiv-intelligent richtig auf jede Situation, Zielorientierung ohne bewusste Zielsetzung, „Verschmelzen“ mit der Situation	Regt weiteres Nachdenken an, um eine Explikation der intuitiv vollzogenen Entscheidungen aufzudecken.

Auf den Stufen eins bis drei ist der angehende Experte noch eher in seinem Regelwissen gefangen und verfügt nicht über die nötigen Freiheitsgrade, um aus diesen Strukturen eigenständiges, innovatives Problemlösen zu generieren. Auf Stufe vier „wendet sich das Blatt und der „Könnerschaft“ tritt aus der Gebundenheit an Regelwissen heraus, muss jedoch den jeweiligen Handlungsplan, den er zur Problemlösung entwirft, noch bewusst fassen. Die anschließende fünfte Stufe kommt ohne diesen Zwischenschritt aus und hier endlich tritt das zutage, was unter Expertise zu verstehen ist: ein scheinbar automatisiertes Handeln und Können, das unmittelbar im jeweiligen situativen Kontext ausgelöst wird. Diese Auswahl ist erfahrungsbegründet und erfolgt implizit, aber nicht zufällig. Dieses Modell wurde von Berliner (2001) adaptiert. Auf das Dreyfus'sche Modell wird auch von anderen Autoren Bezug genommen (vgl. Dick 1996; Neuweg 2004b).

Auch Glaser (1987) entwickelte einen Ansatz zur Expertiseentwicklung, der sich abstrakter präsentiert. Er postuliert drei interagierende Phasen:

- *externally supported*: Hier benötigt der Novize neben dem Interesse für die Sache selbst die Unterstützung durch Personen, die ihm dabei helfen, erste grundlegende Regeln und Merkmale in der jeweiligen Domäne zu erschließen.
- *transitional*: Die Unterstützung durch Andere wird zurückgefahren, gleichzeitig wird dem Lernenden vermittelt, wie er selbstgesteuert weitere Expertise erwerben kann. Dies bildet die Basis für höhere Expertisestandards.
- *self-regulatory*: Der „Experte“ strukturiert Erfahrungs- und Anforderungsfeld so, dass ein selbstgesteuertes Weiterentwickeln der Expertise möglich wird. Dabei wählt er das Anforderungsniveau so, dass es eine Herausforderung darstellt, an der er weiter Expertise generieren kann.

Von den genannten Autorengruppen wird darauf verwiesen, dass sich im „Expertenstadium“ das vollzogene Handeln nur sehr schwer – wenn überhaupt – verbalisieren und in einer Form regelgeleiteten Vorgehens beschreiben lässt, da dieses bei Vorliegen von Expertise nicht mehr steuernd wirkt. Dies spricht für die relative Unabhängigkeit des Expertenwissens bzw. der Expertise von einem technizistischen theoretischen Unterbau, dem expliziten, propositionalen Wissen.

4.6.5 Identifikation von Expertise und Experten

Nachdem per Definition geklärt ist, dass es sich bei den Lehrerexperten nicht allein um diejenigen Vertreter des Berufsstandes dreht, die außerordentliche Spitzenleistungen zeigen, sondern um diejenigen, die *erfolgreich arbeiten und sich damit von den „nur durchschnittlichen“ Lehrkräften hinreichend unterscheiden*, soll der Frage nachgegangen werden, wie Experten-Lehrkräfte identifiziert werden können.

Experte ist eine Person, die in einer Domäne besondere Leistung einbringt – dieser Ansatz ist im Feld der Lehrerexpertise schwer einzulösen, denn hier gelten keine eindeutigen Kriterien für die gesuchten Leistungen (vgl. Kräußlein-Leib 2005). Bromme (1992) nennt in seinem Werk „Der Lehrer als Experte“ die folgenden Kriterien, anhand derer Expertise identifiziert werden kann (S. 46 f):

- Ausbildungsstand,
- Berufliche Erfolge bei wettbewerbsorientierten Problemfeldern,
- Kollegen- und Vorgesetztenbeurteilung,
- Beurteilung durch Klienten / Schüler,
- Leistungsmessungen im Arbeitsfeld,
- Einsatz in einem verwandten Fachgebiet,
- Dauer der Berufstätigkeit,
- Qualität der Berufserfahrung.

Dass eine Reihe dieser Indikatoren zur Identifikation von Expertise innerhalb der Lehrerschaft eher weniger geeignet ist, ergibt sich aufgrund der Anforderungen des Lehrberufs. Einige der Kriterien sind objektivierbar wie z.B. die Verweildauer im Beruf oder aber der Ausbildungsstand (der im Hinblick auf das Lehrersein relativ wenige vertikale Alternativen in der beruflichen Weiterentwicklung anbietet, wenn man von der Position der Schulleitung oder aber derjenigen von Fachgruppenleitungen absieht), stellen aber für sich genommen keine prognostisch wertvollen Merkmale dar. Zumindest gibt es Hinweise darauf, dass erst ab einer Verweildauer von im Schnitt fünf bis sieben Jahren im Lehrberuf damit zu rechnen ist, dass sich Expertise anbahnen kann (Berliner 2001 nennt hier entsprechende Untersuchungen von Turner 1995 und Lopez 1995).

Die Qualität der Berufserfahrung, meist erfassbar über Art und Anzahl von Fort- und Weiterbildungen sowie die Fremdbewertungen durch Vorgesetzte, ist ebenfalls eher subjektiv zu werten, da sie kontextabhängig ist, und auch eine hohe Zahl von Fortbildungen sagt wenig darüber, wie und ob die Lehrkraft die dort vermittelten Erkenntnisse in das berufliche Handeln integriert.

Leistungstests wiederum bieten nur dann einen Anhaltspunkt, wenn sie entsprechend professionell konstruiert sind und den psychometrischen Gütekriterien (Reliabilität, Validität, Objektivität) genügen, die Anforderungen des Berufsfeldes also stimmig abbilden. Schülerleistungen als Referenzkriterium zu bestimmen, ist ebenfalls mit Problemen verbunden, die sich aufgrund der Schwierigkeit ergeben, welcher Anteil der Schülerleistung tatsächlich auf die Lehrerwirkung zurückzuführen ist (vgl. auch Hattie 2003; Helmke & Schrader 2006; Lipowski 2006). Dies wäre ebenfalls nur ein indirekter Hinweis auf die Lehrerexpertise.

Eine Kombination aus verschiedenen der hier genannten Merkmale dürfte dennoch einen Zugang zur Identifikation von Experten sein, wobei hier ein Bündel von hohen Ausprägungen als Indikator für Expertise zu werten wäre.

4.6.6 Förderung von Expertise

Nachdem nun die Definition, die Entwicklungsmodelle sowie die Kriterien zur Identifikation von Expertise erläutert wurden, stellt sich die Frage, wie und ob die Entwicklung von Expertise gefördert werden kann. Denn nicht jeder, der als Lehrkraft über ein gutes und breites Wissen im Umgang mit schulischen Anforderungen verfügt (unter Zugrundelegung der Typologie des Lehrerwissens von Shulman 1987 bzw. Bromme 1992), zählt zur Gruppe der Experten, es bedarf bestimmter Bedingungen, damit sich aus diesen Voraussetzungen Expertise entwickelt.

Aus Forschungsergebnissen lassen sich Folgerungen ableiten, wie entsprechende Konstellationen beschaffen sein müssen, damit Expertise angebahnt werden kann. Im Umkehrschluss kann davon ausgegangen werden, dass das Vorliegen solcher Settings (oder Lernumgebungen) die Expertiseentwicklung unterstützt.

Zentrale Annahme ist, dass die Expertiseentwicklung bzw. die Entwicklung von Handlungskompetenz, wie Gruber dies nennt (vgl. Gruber 2007, S. 107) nicht allein durch Praxiserfahrungen vonstatten geht, sondern dass *unbedingt die Reflexion hinzukommen muss*, denn unreflektierte Praxis hat kaum einen Lernwert. Ebenso ist es wichtig, dass die Praxiserfahrungen in einer gewissen zeitlichen Dichte aufeinanderfolgen, damit ein gegenseitiger Bezug oder aber das Kontrastieren möglich wird, denn eine punktuelle, zeitlich isolierte Erfahrung auf einem Gebiet kann nicht generalisiert werden, hierzu bedarf es einer größeren Situations- bzw. Verhaltensstichprobe.

Ein entscheidender Einfluss auf die Expertiseentwicklung kommt der Gestaltung der jeweiligen Lernumgebung zu (zur Lernumgebung gehören der spezifische Kontext nebst allen darin Agierenden). Da Expertise vorzugsweise in Situationen zutage tritt, in denen besondere Anforderungen zu meistern sind (vgl. Dreyfus & Dreyfus 1986, S. 55), sollten die Lernumgebungen keinen Zuschnitt auf den schulischen Alltag haben, sondern sich aus diesem abheben und problemorientiert⁷⁶ sein. Kräußlein-Leib (2005) stellt hierzu dar, welche Ansätze sich eignen⁷⁷ (S. 190 f):

⁷⁶ Lt. Dörner ist ein Problem dann gegeben, wenn ein Individuum ein bestimmtes Ziel verfolgt (das für das Individuum wichtig sein muss), auf dem Weg dieser Zielverfolgung jedoch auf ein Hindernis stößt (vgl. Dörner 1987).

⁷⁷ Weiter detaillierte Ausführungen zu den einzelnen Ansätzen finden sich unter der genannten Quelle, würden aber an dieser Stelle den Rahmen der Darstellungen sprengen.

- *Situiertes Lernen* (z.B. Lave & Wenger 2008): Lernen geschieht in der sozialen Praxis der Lernenden, und Lerngegenstände werden erst durch Teilhabe an Praxisgemeinschaften relevant. Lernen entsteht in und durch Situationen und fordert die aktive Beteiligung des Lernenden. Betont wird die Situations- und Kontextgebundenheit von Wissen.
- *Fallarbeit*: Das an der Universität gelehrt Wissenschaftswissen reicht nicht aus, um Lernen und Expertiseentwicklung zu initiieren (vgl. auch die Position der Wissensverwendungsfor- schung und des differentiellen Ansatzes). „Reflexionshelfer“ (Personen, die den Lernenden dabei unterstützen, Erfahrungen zu analysieren und auszuwerten) ermöglichen es dem Ler- ner, Handlungswissen zu generieren. Dabei wird das so genannte *tacit knowledge* („Implizites Wissen“, vgl. Polanyi 1985) – zumindest ansatzweise – bewusst gemacht.
- *Anchored instruction*: Die Arbeiten in diesem Feld gehen von der Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1990) aus. Ziel war die Entwicklung von Lernumgebungen, die Lernen- den umfassendes Lernen ermöglichen, das sie in die Lage versetzt, Probleme eigenständig zu erkennen, zu lösen und ihnen hilft, unabhängiger zu lernen und zu denken. Verstehen (und Lernen) ist ein aktiver Konstruktionsvorgang, der beim Lernenden an bestehende Konzepte anschließt.
- *Cognitive flexibility*: An so genannten *ill-defined domains* (vgl. Kap. 4.6.1, Seite 92) wird kogni- tive Flexibilität „geübt“. Ein Problem wird in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschied- lichen Zielsetzungen betrachtet bzw. zu lösen versucht. Dies ist nicht unter Bezugnahme auf Alltagstheorien zu leisten, sondern setzt vernetztes Denken voraus. Dieser Ansatz scheint vor allem für fortgeschrittene Lerner von Bedeutung zu sein.

Welchen Gewinn kann man aus solchen Ansätzen ziehen? Aus ihnen resultieren im Idealfall episo- disch verankerte Lernerfahrungen, also Gelegenheiten, Können und Wissen miteinander in Bezug zu setzen, entweder dadurch, dass klar wird, welches Wissen in welcher Situation Anwendung finden kann, oder indem völlig neue Situationen dargeboten werden, für die erst eine Handlungskompetenz entwickelt werden muss. Wichtig sind jedoch auch eigene „Fehlererfahrungen“, die analysiert, gewen- det und kategorisiert werden, um daraus zu lernen.

Die Reflexion als Motor der Expertise führt damit zu zwei verschiedenen Lernprozessen, nämlich

- Einerseits der Generalisierung über verschiedene Episoden hinweg, die zur Ausbildung von Schemata und Routinen führt,
- andererseits das Training „an den Fehlern“, das ebenfalls in einer Art von Generalisation dazu führt, dass Wissen über Ausnahmesituationen und die dort möglichen Fehlerquellen schnell identifiziert und „falsche Routinen“ vermieden werden können.

Kolodner (1983) entwickelte hierfür das Konzept der E-MOPs, der **E**pisodic **M**emory **O**rganization **P**ackets, die sozusagen die Matrix bilden, vor der alle neuen Erfahrungen interpretiert werden, um somit eine Reorganisation des Wissens – vor allem des Erfahrungswissens – zu erzielen.

Clarke und Hollingsworth (2002) widmen sich ebenfalls der Frage, wie man Verbesserungen der Pro- fessionalität von Lehrkräften erzielen kann und umschreiben dies mit dem Begriff *professional growth* bzw. *teacher change*. Sie entwerfen ein Rahmenmodell für die Professionsentwicklung bei Lehr- kräften, das die Schlüsselbegriffe der Lerntheorie umfasst und geeignet scheint, um Expertise anzu- bahnen. Es basiert auf den vier analytischen Bereichen, die Guskey (1986) für *teacher change* annimmt und wird in der folgenden Abbildung 17 dargestellt:

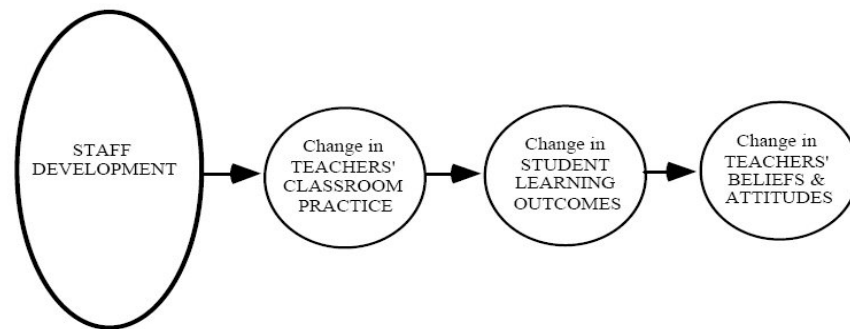


Abbildung 17: Guskey's Veränderungsmodell der Professionalität von Lehrkräften "teacher change" (zitiert nach Clarke und Hollingsworth, 2003, S. 950)

Guskey's Modell war bereits eine Antwort auf ein Vorläufermodell von Fullan (1982) und vermied dessen „Schwachstelle“, dass nämlich nicht nachvollziehbar wurde, wieso es zur Einstellungsänderung von Lehrkräften im Hinblick auf ihre Überzeugungen bzgl. Unterricht und Unterrichten kommt. Guskey folgerte, dass Einstellungsänderungen bei den Lehrkräften erst dann eintreten, wenn sie die Erfahrungen gemacht haben, dass sich durch verändertes Lehrerverhalten auch bei den Schülern „etwas bewegt“, wenn diese z.B. bessere Schulleistungen zeigen.

Clarke und Hollingsworth (1994, S. 155 ff) selbst sehen verschiedene Chancen, Veränderungen bei Lehrkräften zu bewirken, z.B. durch:

- Training (Lehrer werden trainiert – die Veränderung erfolgt also von außen durch andere),
- Adaptation (Lehrkräfte passen ihr Handeln an veränderte Bedingungen an),
- persönliche Entwicklung (Lehrkräfte unternehmen selbst Anstrengungen, um individuell Veränderungen herbeizuführen),
- „lokale“ Reform (es wird etwas verändert, um Veränderung im Hinblick auf berufliches Wachstum zu ermöglichen),
- systemische Restrukturierung (Lehrkräfte verändern die Strategien, die den Veränderungen zugrunde liegen),
- Wachstum (Lehrkräfte „fügen“ sich in das Unvermeidliche und begreifen sich selbst als „Lernende“ und initiieren einen selbstreflexiven Prozess).

Man könnte diese Aspekte unter der Metapher „von der Fremdsteuerung zum selbstreflexiven Lernprozess“ zusammenfassen.

Der letztgenannte Punkt der obigen Aufzählung ist der entscheidende für die Modellvorstellung, die Clarke und Hollingsworth entwerfen. Sie setzen auf Ressourcenorientierung und auf die Rolle des „aktiven Lerners“ und vertreten hiermit eine konstruktivistische Sichtweise, die im Ansatz des lebenslangen Lernens verwurzelt ist. Bei der Ausarbeitung ihres Ansatzes nehmen auch sie Bezug auf die Bedeutung der Reflexion, die im Sinne eines *reflective practitioner* zu verstehen ist (vgl. Schön 1983), adaptieren den Ansatz des „situiereten Lernens“ (Johnson 1996), ein Vorgehen das auch von Darling-Hammond und Snyder (2000) gewählt wird und mit Hilfe von Fallbeispielen, Videostudien etc. arbeitet.

Clarke und Hollingsworth beziehen sich auch auf Johnson und Owen (1986), die angeben, in welchen Phasen der *teacher change* verläuft⁷⁸. Diese Phasen verlaufen nicht linear, sondern werden durch die Interaktion von *beliefs* und Praxiserfahrungen (und dem, was daraus resultiert) moderiert.

⁷⁸ Dies sind die folgenden Phasen: Wahrnehmung des eigenen Repertoires, Verbesserung dieses Repertoires und nochmalige Untersuchung, Erneuerung des Repertoires.

Das „verbundene Modell“, wie Clarke und Hollingsworth ihren Ansatz nennen, wird in der folgenden Abbildung 18 dargestellt.

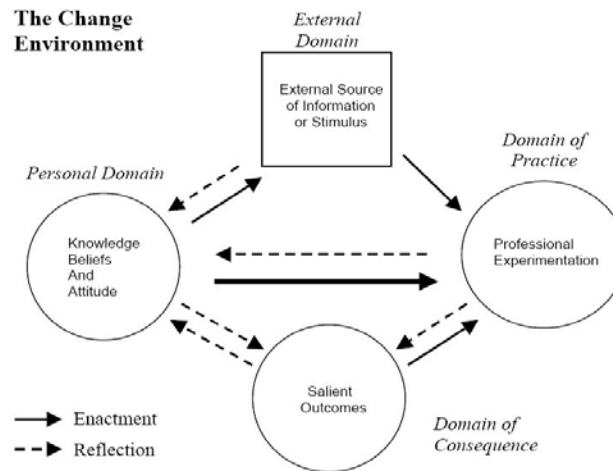


Abbildung 18: Das verbundene (*interconnected*) Modell von Clarke und Hollingsworth (vgl. Clarke und Hollingsworth 2002, S. 951)

Grundannahme des Modells ist, dass Veränderung durch Reflexion und *enactment* erfolgt. *Enactment* wird folgendermaßen umschrieben: „*The term 'enactment' was chosen to distinguish the translation of a belief or a pedagogical model into action from simply 'acting', on the grounds that acting occurs in the domain of practice, and each action represents the enactment of something a teacher knows, believes or has experienced.*“ (ebenda S. 951). Der Begriff *enactment* wurde also gewählt, um die Umsetzung eines *beliefs* oder eines pädagogischen Modells von einfachem Handeln abzugrenzen. Handeln auf der Basis von *enaction* ist also alles, was eine Lehrkraft als Lehrkraft in der Praxis weiß, glaubt oder erfahren hat. Das Modell umfasst vier Bereiche:

- den persönlichen Bereich (dieser enthält die *beliefs*, das Wissen und Einstellungen),
- die Praxisdomäne (berufliches Experimentieren),
- den Bereich der „Konsequenzen“ (*salient outcomes* = offensichtliche Konsequenzen), sowie
- die „äußere“ Domäne, die gegebene äußere Informationen und Stimuli enthält.

Diese vier Bereiche sind in die „Veränderungs-Umgebung“ eingebettet (dem Setting der jeweiligen Schule, des jeweiligen Bildungssystems etc.) und sind über die Reflexion und *enactment* miteinander vernetzt. Damit entspricht das Modell einem non-linearen Veränderungsmodell, das die Komplexität von Professionalisierung ausdrückt. Auf den verschiedenen Pfaden und Gewichtungen, die durch die Richtung von Reflexion und *enactment* ausgedrückt werden, können komplexe Interaktionen der vier Bereiche modelliert werden.

In empirischen Studien wurde das Modell getestet und es konnten einige prototypische „Veränderungspfade“ (*change sequences*) und Bedingungen für berufliches Wachstum identifiziert werden. Das Modell wurde in drei unterschiedlichen Studien eingesetzt (ARTISM-Studie: Carlin, Clarke & Peter 1992; das „negotiation of meaning - Projekt“: Clarke 1998; sowie die EMIC-Studie: Hollingsworth 1999).

Das Modell von Clarke und Hollingsworth hat damit Anschluss an den *community-of-practise-Ansatz* von Lave und Wenger (1999), besitzt aber auch eine Verbindung zu Shulmans (1987) Klassifikation des „Lehrerwissens“. Das Modell erfüllt drei Funktionen: Als analytisches Instrument hilft es bei der Identifikation der Strukturen, die zu beruflichem Wachstum (bei Lehrkräften) führen, es kann zur Vor-

hersage wahrscheinlicher Wachstumsbedingungen herangezogen werden, und es ist nutzbar zur Generierung von Forschungsfragestellungen im Kontext von *professional growth*.

4.6.7 Zusammenfassung: Lehrerprofessionalisierung aus dem Blickwinkel der Wissensverwendungs- und Expertiseforschung

Lehrerprofessionalisierung ist ein vieldiskutiertes Thema. Angefacht durch die Veränderung der Lehrerausbildung, angestoßen durch den Bologna-Prozess und untermauert durch die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien steht sie weiter im Blickpunkt der Diskussion um eine Verbesserung des Bildungssystems. Bildung ist Folge und gleichzeitig Voraussetzung für die Weiterentwicklung politisch-sozialer-ökonomischer Systeme weltweit.

Die Aufstellung von Modellen, die besagen, unter welchen Bedingungen die Professionalisierung von Lehrkräften – eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Sicherung von Bildung – gelingen kann, ist eine umfassende Aufgabe mit offenem Ausgang. Dafür steht exemplarisch der Paradigmenwechsel der letzten Jahrzehnte, der eine stets weiterzudenkende Linie unterschiedlicher theoretischer Annahmen darstellt. Im 21. Jahrhundert ist die Lehrerbildung beim „Kompetenzparadigma“ angekommen, und auch dieses wird nicht der Weisheit letzter Schluss bleiben.

Zusammenfassung der Betrachtungen zum Thema Professionalisierung

Die im Teilkapitel zur Professionalisierung referierten Modelle wurden ausgewählt, um einen Blick auf die Vielfalt der Erklärungsansätze zu ermöglichen und gleichzeitig zu zeigen, dass ein holistisches Erklärungsmodell noch nicht vorliegt und auch nicht vorliegen kann. Zu unterschiedlich sind die Positionen, die den jeweiligen Modellannahmen zugrunde liegen. Dies reicht vom strukturtheoretischen Ansatz (Oevermann, Helsper), in dem das Faktum der Unbestimmbarkeit des Lehrerhandelns im Vordergrund steht, über die topologischen (Baumert & Kunter) und Stufenmodelle (z.B. Huberman) der Lehrerprofessionalisierung bis hin zu den pragmatischen Professionsgenerierungsansätzen (sensu Oser oder KMK), die anhand von Standards Professionalisierung beschreibbar und messbar machen wollen.

Diese Ansätze bergen alle einen mehr oder weniger nachvollziehbaren Erkenntnisgewinn, und die Beschäftigung mit den jeweiligen Inhalten und Annahmen lässt Bestimmungsstücke durchaus plausibel erscheinen. Allerdings kann keine Entscheidung herbeigeführt werden, welcher der Ansätze sich nun besonders im Sinne der in dieser Arbeit intendierten Aufgabe empfiehlt. Zudem lassen die empirischen Studien zur Wirksamkeit des Faktors „Lehrkraft“ im Gesamtsystem der unterrichtlich-schulischen Bemühungen ebenfalls noch keinen eindeutigen Hinweis auf eine verbindliche Modellierung von Lehrerprofessionalisierung zu.

Unabhängig davon, ob die bisher geschilderten Ansätze von der Topologie oder der Messbarkeit der Professionalisierung ausgehen oder aber deren Entwicklung zum Gegenstand haben, finden sie an einem Punkt zusammen, nämlich in der Betonung der *Notwendigkeit* der Professionalisierung. Denn es gilt: „Teachers Matter“ (OECD 2004) – auf den Lehrer kommt es an, aber auch auf das Umfeld, in dem die Lehrenden agieren – es muss so gestaltet werden, dass die Entfaltungsmöglichkeiten für die Professionalisierung gegeben sind. Nach der OECD-Studie kann dies durch verschiedene Maßnahmen in der gemeinsamen Politikorientierung realisiert werden (S. 6 ff):

- Qualität vor Quantität in der Lehrerausbildung: Dies betrifft den Zugang zur Ausbildung (Eingangsassessments, Self-Assessments) und auch die Frage der Qualitätssicherung innerhalb der beruflichen Weiterentwicklung der Lehrkräfte (Evaluation).

- Lehrerprofile, die auf die verschiedenen „Leistungsniveaus“ der Lehrenden (z.B. Berufseinsteiger, erfahrene Lehrkräfte) ausgerichtet sind und eine spezifische Weiterentwicklung erleichtern.
- Polyvalenz der Erstausbildung bzw. des Studiums, damit bei einer eventuell anstehenden Umorientierung Studierenden ein nahtloses Einmünden in ein anderes als das berufliche Feld einer Lehrkraft möglich wird.
- Schwerpunktsetzung auf die Analyse des eigenen Lehrens im Sinne einer forschenden Auseinandersetzung. Hierzu müssen die entsprechenden Praktiken und Methodiken seitens der Wissenschaft vermittelt werden.
- Mehr Entscheidungsverantwortung der Schulen hinsichtlich des Lehrpersonalmanagements.
- Stärkere Beteiligung der Lehrkräfte an der Lehrerbildungspolitik.

Den besten Ansatzpunkt zur Verbesserung der Lehrerprofessionalität findet man im Rahmen der Ausbildung (vgl. auch Beck & Zlatkin-Troitschanskaia 2011), also in Lehramtsstudium und Referendariat. Auch wenn Einigkeit herrscht, dass in dieser ersten Etappe nur die Basis zur Professionalität gelegt werden kann, bietet es sich an, für diese Phase besondere Kriterien anzulegen, die in Form der Standards für die Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz 2004a) vorliegen. Selbst wenn diese „Standards“ aufgrund ihrer „umgangssprachlich formulierten“ (ebenda S. 6) Vorgaben eine für die wissenschaftlichen Zugänge zum Thema eher schwierige Ausgangsbedingung darstellen, eröffnen sie zumindest eine konsensfähige Basis zur Diskussion der Lehrerprofessionalisierung im Feld der Ausbildung im Lehramt. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Standards wird in Kapitel 6.2 vorgenommen, um zu analysieren, welchen Gültigkeitsbereich sie für sich beanspruchen dürfen und wie ihre Nutzung ohne eine dogmatisch-eingleisige Festlegung auf die in ihnen explizierten Inhalte möglich wird.

Zusammenfassung zum Thema „Verhältnis zwischen Theorie und Praxis“

Es ist das folgende Resümee zu den beiden tragenden Ansätzen der Wissensverwendungs- und Wissensforschung im Hinblick auf die Lehrerbildung zu ziehen:

Die im Differentiellen Ansatz vertretene Logik des Hintereinanderschaltens der wissenschaftlichen und der praktischen Ausbildung von Lehrkräften fußt auf der Annahme, dass das Erfahrungswissen nicht bereits während der ersten Phase der Lehrerbildung angebahnt werden kann. Zwar mag in dieser Phase die Reflexionskompetenz angelegt werden, diese aber in der Tiefe zu trainieren, so dass sie tatsächlich im Sinne der Ausbildung von Erfahrungswissen genutzt werden kann, ist während des Studiums – vielleicht durch die zu kurze Dauer der Praxisphasen – nicht möglich. Verständlich wird dies, wenn man die Befunde zur Gestaltung und zu den Inhalten der Berufseingangsphase analysiert und feststellt, dass dieser eine zeitliche Erstreckung von bis zu fünf Jahren (Berufserfahrung) zugeordnet wird (vgl. Lipowsky 2003; Keller-Schneider 2010). Diese zeitliche Erstreckung geht weit über das hinaus, was durch die in das Lehramtsstudium eingebundenen Praktika geleistet werden kann.

Dem Integrativen Ansatz folgend steht die Anbahnung und der Gewinn an Expertise durch eine frühe Verbindung der verschiedenen Wissensformen im Mittelpunkt. Dabei stellt sich letzten Endes nicht mehr die Frage, welche der beiden Wissensformen die „wertvollere“ ist und von welcher Richtung ausgehend der Transfer (von der Wissenschaft in die Praxis – von der Praxis in die Wissenschaft) gestaltet wird. Entscheidend ist hier, dem Ansatz der Expertiseforschung folgend, die Betrachtung des Wissens der „Experten“, also von Lehrkräften, die sich einerseits bereits eine längere Zeit im Schuldienst befinden, die aber gleichzeitig über ein herausragendes Wissen im Hinblick auf Erfahrungswissen verfügen (und dies ist nicht allein abhängig von der Zeit der Berufstätigkeit, vgl. hierzu die

Ausführungen in Kap. 4.6.5). Der Fokus liegt auf professioneller Handlungskompetenz und deren Entwicklung, und diese kann und soll bereits in der Zeit des Studiums angelegt werden. Die Zergliederung der verschiedenen Wissensformen innerhalb des Studiums soll durch den Einbezug der Erfahrungskomponente (in der Praxis) wieder aufgehoben werden.

Die Bedeutung der Erkenntnisse der Expertiseforschung für die Lehrer(aus)bildung

Ein interessanter Ansatz zur Lehrerprofessionalisierung findet sich in der Expertiseforschung, die in ihren Annahmen, Begründungen und Ableitungen ein relativ dichtes Gerüst von Anhaltspunkten für die Lehrerexpertise anbietet. Mit anschlussfähigen Erklärungsmodellen zur Herausbildung jener der Professionalisierung zugrunde liegenden Wissensarten: dem theoretisch-wissenschaftlichen- und dem Handlungswissen, das Lehrkräfte in der Praxis benötigen.

Die Ergebnisse der Expertiseforschung können zur Klärung der Beziehung zwischen Wissen und Können auf der einen und der Ausbildung beruflicher Professionalisierung von Lehrkräften auf der anderen Seite beitragen. Vor allem aber die Frage, wie Expertise gefördert werden kann, ist eine entscheidende und führt zu Überlegungen, wie Lernsituationen für Studierende beschaffen sein müssen, damit sich Professionalisierung anbahnen kann.

Es ist letzten Endes zu eruieren,

- ob Handlungswissen (Lehrerwissen) und Lehrerexpertise überhaupt Unterschiedliches darstellen, beide Begriffe also synonym verwendet werden dürfen und
- wie dieses Handlungswissen angebahnt werden kann, ob dies auf einem bereits deutlich im Studium verankerten Prozess beruht oder erst im eigentlichen Lehrersein Fuß fasst.

Der Auseinandersetzung mit diesen Fragen widmet sich das folgende Kapitel.

5 Praxiserfahrungen der Studierenden als Gelegenheiten zur Expertiseentwicklung und Lehrerprofessionalisierung

Im vorhergehenden Kapitel wurde bereits auf die Grundsatzdiskussion der Verschränkung von Wissen und Können eingegangen. In den folgenden Abschnitten wird diese „Schnittstellenproblematik“ anhand der Praktika innerhalb des Lehramtstudiums und der ihnen zugedachten Funktion aufgezeigt. Hierbei werden die Ergebnisse von empirischen Studien und anderen Arbeiten zu den Praktika sowie deren Wirkung auf die Professionalisierung aufgeführt und im Hinblick auf die Zuordnung zu entweder der integrativen oder aber der differentiellen Sichtweise der Beziehung zwischen Wissen und Können interpretiert. Es werden drei Fragen beantwortet und geklärt: ob Praktika einen Lernort darstellen, an dem Theorie und Praxis „zusammenfinden“, ob sie helfen, die Reflexionskompetenz der Studierenden anzuregen und inwiefern sie als ein Vorgriff auf die spätere berufliche Praxis zu interpretieren sind.

Werden Studierende oder Absolventen dazu befragt, wie sie den Wert der Praktika wahrnehmen, ergibt diese Recherche uneinheitliche Befunde. Dies ist durch mehrere Faktoren begründet:

- Je nach Phase des Studiums verfügen Studierende selbstverständlich über unterschiedlich intensive (Anzahl, Art, Durchführungsweise etc.) Erfahrungen mit Praktika.
- Des Weiteren besitzen Studierende noch nicht einen regelrechten Einblick in die Schulpraxis, wie ihn die Berufsanfänger bereits vorweisen können. Deshalb interpretieren Studienanfänger ihre Erfahrungen mit Praktika aus der Sicht der „verlängerten Schülerperspektive“.
- Ein wesentliches, die Ergebnisse konfundierendes Resultat ist, dass die Art der Betreuung und auch die Art und Weise, wie die Praktika in das Studium integriert sind, sich auf die Wirksamkeit aus Sicht der Betroffenen auswirken. Da die Praxissituationen also nicht „standardisiert“ sind, ist ein objektiver Vergleich der Wirkungen schwierig.
- Das eigene Engagement der Studierenden, die je nach persönlichen Voraussetzungen und Erwartungshaltungen eine mehr oder weniger deutliche Bringschuld bei den Organisatoren der Praktika sehen⁷⁹ oder aber falsche Vorstellungen bezüglich der Transferierbarkeit ihres theoretischen Wissens in die Praxis oder im Hinblick auf die Struktur des Handlungswissens hegen (vgl. Blömeke 1999), stellt eine bisher nicht ausreichend kontrollierte Variable dar.

In einer Lehrerbildung wie der in Deutschland, die auf Zweiphasigkeit setzt und hinsichtlich der Vermittlung von Theorie und Praxis zwischen der Erfüllung des Integrationsansatzes oder des Differenzansatzes (vgl. Kapitel 4.5.2) oszilliert, ist der Stellenwert der Praktika in hohem Maße durch Erwartungen seitens der Studierenden, vielleicht aber auch der Lehrenden (und Betreuenden) definiert: Die Studierenden erwarten, dass das Praktikum ihnen zeigen möge, wie sie ihr in der Theorie erworbenes deklaratives, propositionales Wissen anwenden und weiterentwickeln können. Sie antizipieren eine integrierende Wirkung der Praktika und sind vorschnell enttäuscht, wenn ihnen dieses Holistische nicht geboten wird. Ein einfaches, technizistisch aufgefasstes Verweben der Stränge Theorie und Praxis wird diesem Anspruch nicht gerecht. Geboten werden ihnen stattdessen Modelle, die in den universitären Praxisphasen die Anbahnung der Reflexionsfähigkeit in den Mittelpunkt rücken oder solche, die schrittweise an die Praxis heranführen möchten und in denen sich die Studierenden mehr oder weniger aktiv einbringen können.

⁷⁹ Hierzu liegen Daten aus der eigenen Untersuchung im Rahmen der Validierungsstudie vor, vgl. auch Kapitel 10.

Die curricularen Schwerpunkte der Bachelor- und der Masterphase weisen auf eine Zergliederung der Inhalte hin, die im Anforderungskatalog der KMK-Standards für die Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz 2004a) als Gesamtpaket formuliert sind. Dies erschwert den kumulativen Erfahrungsaufbau, da doch eine größere Zahl der angesprochenen Standards nicht durchgängig über beide Phasen der Lehrerbildung und damit bereits in der Bachelorphase angesprochen wird.

Für die Studierenden resultiert aus diesem unverschuldeten Defizit die Notwendigkeit, bei der Beurteilung ihres Wissens bezüglich bestimmter Standards „passen“ zu müssen (vgl. auch Bodensohn & Schneider 2008). Die Praktika sollten ihrerseits eine Parallelstruktur zum universitären Studium – und damit auch zu den in den Standards formulierten Anforderungen – bilden, dies jedoch ist aufgrund der strukturellen Besonderheiten der Praktikumsituation schwer einlösbar.

Zudem verfahren die Bundesländer bezüglich der Art und Weise, wie Praktika integriert werden, nach höchst unterschiedlichen Prinzipien.

Generell lassen sich folgende Merkmale bezüglich der Praktika identifizieren:

- Praktika unterscheiden sich hinsichtlich der Inhalte:
Für den Einstieg in das Studium gelten Praktika als sinnvoll, die den Studierenden zunächst eine „Beobachterposition“ zuordnen. Zusätzlich sind diese Einstiegs- oder „Orientierenden“ Praktika stark an die bildungswissenschaftlichen Anteile des Studiums gebunden. Ferner existieren so genannte Vertiefende- sowie Fachpraktika, die im Übergang von der Bachelor- zur Masterphase oder aber im weiteren Verlauf der Masterphase des Studiums angesetzt werden.
- Praktika unterscheiden sich in der Art, wie sie von Seiten der Lehrenden begleitet werden:
Die hier praktizierte Modelle reichen von der Betreuung der Praktikanten durch die Vertreter der Universität über den Mentorenansatz (Lehrkräfte an der Schule tragen die Hauptlast der Betreuung) bis hin zu dem Ansatz, bei dem die Verantwortlichen der zweiten Ausbildungsphase – des Vorbereitungsdienstes – die Betreuung übernehmen. Daneben sind Lösungen zu finden, in denen mehrere Prinzipien der Betreuung kombiniert werden.
- Die Verzahnung mit dem universitären Studium wird ebenfalls unterschiedlich gehandhabt:
Mehrwöchige Praktikumsblöcke und universitäres Studium wechseln sich ab, die Praktika werden in die „seminarfreie“ Zeit der Semesterferien eingepasst. Aber auch Praktika in der Form von semesterbegleitenden Praxistagen an den Einsatzschulen werden angeboten (beide Optionen sind im Bundesland Rheinland-Pfalz möglich, das ein „Duales Lehrerbildungssystem“ propagiert. Die semesterbegleitende Praktikumsform bezieht sich auf das Vertiefende Praktikum gegen Ende der Bachelorphase). Die dritte Form schließlich ordnet das Studium so, dass Praxis in Form eines längeren Aufenthalts an der oder den Einsatzschule/n stattfindet, und dies kann prinzipiell nicht nur während eines schon begonnenen Studiums, sondern bereits davor stattfinden. In diesem Fall hat das Praktikum stärker als in den anderen Konstellationen einen doppelten Sinn, nämlich den der Orientierung und den des Abgleichs der Erwartungen der Studierenden an das Studium bzw. an die Anforderungen, die der Lehrberuf mit sich bringt und damit das Thematisieren der persönlichen Eignung (z.B. ist im Bundesland Nordrhein-Westfalen ab dem Wintersemester ein 20-tägiges Eignungspraktikum optional⁸⁰). In Baden-Württemberg wurde im Rahmen des Modellversuchs KOPRA an der Pädagogischen Hochschule Weingarten neben der klassischen Form intermittierender Praktika ein Praxisjahr erprobt. Der Modellversuch startete 2004/2005 und erstreckte sich über drei Jahre.

⁸⁰ Vgl. hierzu auch http://www.schulministerium.nrw.de/BP/ELISETexte/Hinweise/Informationsbroschuere_Eignungspraktikum.pdf (Zugriff am 23.5.2011).

Das Jenaer Modell der Lehrerbildung sieht ab dem Jahr 2009/10 ein Praxissemester vor, in dem in fünf Modulen Studium und Praxis miteinander kombiniert werden, um beides stärker aufeinander zu beziehen⁸¹).

Ein logistischer Rahmen für die unterschiedlichen Bemühungen um die Verzahnung von Studium und Praxis ist nicht immer leicht zu gewähren, denn die Taktung von universitärem Studium und dem Geschehen an den Schulen im Hinblick auf die für die Praktika nutzbaren Zeitfenster fordert ein Höchstmaß an Koordination und kann, selbst wenn viel Energie auf ein möglichst reibungsloses Ineinandergreifen verwendet wird, nicht immer alle Beteiligten zufrieden stellen⁸².

5.1 Praktika unter der Perspektive des integrativen oder des differentiellen Ansatzes zur Professionalisierung

Die Praktika bilden eine Schnittstelle, an der sich abbildet, welche Aufgabe ihnen zufällt: die der Vermittlung eines Einblicks in die Schulwirklichkeit und des Unterrichtens aus der Distanz der universitären Wissensvermittlung oder aber als Chance, sich lehrend und als Teil ebendieser Schulwirklichkeit zu erleben und das hier geforderte Handlungswissen zu erwerben. Je nach Blickrichtung wird die Praxis zum Objekt der Theorie oder aber das Erfahrungswissen der Praxis zum Primat erhoben. Zudem existieren, was die Praxis der Praktika in den Bundesländern angeht, durchaus standortspezifische Modelle, in denen innovative Ansätze zur Anwendung kommen (s.o.).

Eine Übersicht der empirischen Befunde zum Beitrag der Praktika zur Professionalisierung kann nach unterschiedlichen Aspekten gegliedert werden. Z.B.

- aus der Sicht der jeweiligen Personengruppen wie Studierende, Referendare, Berufsanfänger,
- gegliedert nach dem Grad der Betreuung, den Praktikanten an ihren Einsatzschulen erfahren, oder aber
- gelistet nach den Aspekten, die im Praktikum von den Adressaten positiv oder aber negativ angemerkt werden.

Eine weitere Möglichkeit der Betrachtung der Ergebnisse besteht im Versuch der Zuordnung entweder zum integrativen oder differentiellen Ansatz. Dieser Weg wird in der folgenden Darstellung gewählt.

5.1.1 Studien zum integrativen Ansatz

Die Ausbildung von Lehrkräften in der Deutschschweiz betrachtet Wild-Näf (2001). Die Ergebnisse der anhand eines Strukturmodells des Zusammenhangs zwischen Person, Ausbildungsprozess und Organisation ausgewerteten Daten werden im Kontext der Arbeiten von Oser und Oelkers (2001) referiert. Wild-Näf verwendet jedoch zur Erhebung seiner Informationen nicht die Oser'schen Standards, sondern setzt eigene Instrumente ein. Es wird ein vergleichender Ansatz verwirklicht, bei dem insgesamt über 40 Ausbildungen innerhalb der Schweiz berücksichtigt wurden.

Die Wirkung der berufspraktischen Ausbildung wurde unter verschiedenen Zielsetzungen betrachtet (ebenda, S. 186):

- Was trägt sie dazu bei, dass Lehrende später mit bestimmten Problemlagen zurecht kommen?

⁸¹ Vgl. hierzu <http://www.uni-jena.de/unijenamedia/Downloads/einrichtungen/zfd/Praxissemester/Praxissemesterordnung.pdf> (Zugriff am 23.5.2011).

⁸² Vgl. hierzu die Ergebnisse zur Auswertung der Erfahrungen der Studierenden zu ihrem Praktikumseinsatz in Kap. 10.

- Welche Aufgabe und Bedeutung und welchen Stellenwert hat sie und wie wird sie gestaltet?
- Welche zeitliche Belastung erfahren Studierende durch die berufspraktische Ausbildung?
- Wie fällt der Vergleich der berufspraktischen mit der berufswissenschaftlichen Ausbildung unter dem Aspekt des Anforderungsniveaus aus?

Die Wirkung der berufspraktischen Ausbildung erfasste Wild-Näf anhand eines 14 Items umfassenden Instruments, das sich in die drei Bereiche „Unterrichtsvorbereitung“, „Unterrichtsdurchführung“ sowie „Arbeit mit den Schülern“ gliedert. In allen 14 Einzelkompetenzen bekommt die berufspraktische Ausbildung hohe Wertungen, das bedeutet, dass sie einen großen Beitrag zur Vorbereitung auf die berufliche Rolle leistet. Bezogen auf die drei Skalen zeigt die Vorbereitung auf die Arbeit mit den Schülern das relativ gesehen schwächste Ergebnis.

An den Ergebnissen dieser Studie lässt sich ablesen, dass die Studierenden die „Wahrnehmung der professionellen Entwicklung“ vor allem der berufspraktischen Ausbildung verdanken. Die zeitliche Belastung durch die berufspraktische Ausbildung wird als relativ hoch angesehen (unter anderem weil die Arbeit an den Schulen ein Eingebundensein in die dortigen zeitlichen Strukturen erfordert). Das Ergebnis zu dem in der obigen Aufzählung an letzter Stelle genannten Aspekt lautet, dass die berufspraktische Ausbildung im Vergleich zur berufswissenschaftlichen die größeren Anforderungen stellt. 90% der Befragten gaben dies zur Antwort.

Die Untersuchung von Wild-Näf fördert nicht nur deskriptive Ergebnisse zutage, sondern bemüht sich auch, einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung zu leisten, indem die Modellbildung zur Professionalisierung thematisiert wird. Um das theoretische Modell der Ursachen-Wirkungs-Beziehungen zu überprüfen wurde mit dem Statistikpaket AMOS 3.61 eine Pfadanalyse gerechnet. Zunächst wurde die Angemessenheit des entworfenen Wirkmodells untersucht. Alle im Modell postulierten Pfade erwiesen sich hierbei als statistisch signifikant, die Modifikationsindizes wiesen jedoch darauf hin, dass weitere Pfade zu einer besseren Modellanpassung führen können. Wild-Näf sieht dies als Ausgangspunkt für weitere Forschung in diesem Bereich.

Ergebnisse einer Metaanalyse zur Lehrerbildung tragen Flach, Lück und Preuss (1995) zusammen. Zu den in dieser Analyse thematisierten Aspekten gehört auch die Bewertung der Bedeutung der Schulpraxis für die Lehrerbildung. Sie formulieren folgende Kernergebnisse:

- Schulpraxis wird von den Studierenden als sehr bedeutsam empfunden und mit hohen Erwartungen verbunden.
- Es wird eine Ausweitung dieses Bereichs erwünscht. Diese soll als ein durchgängiges Ausbildungsprinzip realisiert werden.

In dem letztgenannten Punkt findet sich direkt der Anschlusspunkt zum „integrativen Ansatz“. Es wird betont, dass die Praktika von Studierenden als vorrangige Möglichkeit zum Erwerb derjenigen Fertigkeiten gesehen werden, die sie zur professionellen Entwicklung benötigen. In den Praktika ergebe sich die Chance zum Transfer des Wissens in Handeln.

Die positive Beurteilung der Praktika ist in hohem Maße davon abhängig, in wie weit eine adäquate Betreuung der Praktikanten stattfand und wie stark diese selbst experimentieren durften (im Sinne des Haltens von eigenem Unterricht).

Ebenfalls mit der Relevanz der Praxiserfahrungen beschäftigt sich der Sonderband des Journals für Lehrerbildung aus dem Jahr 2005. Im Editorial beziehen Hascher und Altrichter (2005) Stellung zu

den „Brückenkämpfen“ zwischen Theorie und Praxis und stellen in Frage, ob eine derartige gegenseitige Abschottung überhaupt notwendig ist. Für die Autoren stellen konstruktivistische Ansätze und die Reflexion Methoden dar, wie das *gap* zwischen Theorie und Praxis geschlossen werden kann.

In einer empirischen Untersuchung geht Hascher (2006) dem „Mythos“ Praktikum auf den Grund. Ähnlich wie Flach et al. stellt sie (anhand der Ergebnisse einschlägiger Studien zu diesem Aspekt) fest, dass Studierende die Wirkung der Praktika positiv beurteilen, wenn sie genügend Möglichkeiten hatten, selbst zu unterrichten, also in die Schulrealität intensiv eingebunden waren. Dabei sieht Hascher durchaus Schwächen im Hinblick auf die Struktur und Organisation der Praktika, die allerdings von den Studierenden häufig nicht erkannt oder aber ignoriert würden (S. 131). Die Studierenden erwarten viel von den Praktika, sehen hier die Quelle für das professionelle berufliche Agieren später als Lehrkraft und weisen dem universitären Theoriewissen einen zweiten Platz zu und bedienen damit das alte Vorurteil, dass nur die Praxis zähle.

Erlangen Studierende durch die Entwicklungen im Studium mehr Expertise und versetzt sie dieser Zugewinn in die Lage, ihre Erwartungen mit ihren Erfahrungen abzugleichen? Leidet hierunter auch der Glaube, dass die in den Praktika gemachten Erfahrungen auf einfachem Weg in den Kontext Schule zu übertragen sind?

Hascher geht in ihrer Untersuchung diesen Fragen nach und eruiert, ob dieser Weg von anfänglicher Euphorie über das Praktikum zu späterer kritischer Distanz tatsächlich zu finden ist.

Die Stichprobe wird von 150 Studierenden (angehende Sekundarlehrer) der Universität Bern gebildet, die im Jahr 1999 vor ihrem Praktikum, *danach* sowie ein weiteres Mal *nach drei Jahren* (2002) zu ihren Erfahrungen mit dem Praktikum befragt wurden.

Bei der Befragung zu Zeitpunkt 2 der Längsschnittstudie gaben die Studierenden zu Protokoll, dass sie hochzufrieden mit dem Praktikum und mit ihren eigenen Lernleistungen waren, die Betreuungslehrer wurden ebenfalls sehr positiv beurteilt.

In der Retrospektive (zum 3. Messzeitpunkt) sahen die Probanden die Praktika wesentlich kritischer als während der Ausbildung. Daraus könne man schließen, dass auch die Wirkung der Praktika weniger positiv zu bewerten sei. Es kommt nicht nur zu einer „Entmystifizierung des Praktikums“, sondern auch und hauptsächlich zu einer „Ent-Idealisierung“ der Mentoren (S. 144). Lediglich die positive Auswirkung des Praktikums im Hinblick auf den Erwerb der fachlichen Kompetenz kann auch nach drei Jahren noch festgestellt werden, die didaktische, kommunikative und die Selbstkompetenz profitiert im Rückblick nicht vom Praktikum.

Die Studie Haschers ist unter dem integrativen Ansatz eingeordnet und erfüllt diesen Anspruch auch, wenn man die Bewertung des Praktikums durch die Studierenden zu Zeitpunkt 1 und 2 analysiert: Hier werden die Erfahrungen als übertragbar und der Nutzen des Praktikums hoch eingeschätzt (es existiert ein Transfer, zumindest vom Praktikum in das Studium).

Betrachtet man die Aussagen der Absolventen, also drei Jahre später und mit einem anderen Background, nämlich der Erfahrung des Berufseinstiegs, so wendet sich das Blatt und das Praktikum verliert an Glanz und Bedeutung – und die darin gewonnenen Erfahrungen an Transferierbarkeit. Die Handlungsanforderungen der „echten Praxis“ sprechen also für den differentiellen Ansatz.

Gemeinhin halten jedoch Studierende Praktika für außerordentlich wirkungsvoll - und geben ihnen gute Noten. Laut Sacher (1988, S. 47, zitiert nach Hascher 2006, S. 131) handelt es sich dabei um einen richtiggehenden "Praktikumsfetischismus". Jedoch existieren nicht nur uneingeschränkt positive

Wertungen, sondern es treten auch einige Nebenwirkungen – mit negativer Konnotation – auf: Z.B. zeigen Studierende mit zunehmender Praktikumsdauer manchmal den Hang zu einer stärkeren Kontrolle über die Lernenden. Hascher (2006, S. 132) zitiert hier Dick (1996, S. 152): *„Während die Großzahl von Studierenden die Praktikumszeit als enorm wichtig einschätzt, stimmen die Resultate der Effizienz eher skeptisch; diese können etwa folgendermaßen zusammengefasst werden: Veränderungen ‘geschehen’ tatsächlich, und zwar in zunehmendem Maße in Richtung der Verbesserung von technischen Fähigkeiten, aber auch in der gleichzeitigen Abkehr von Theorien und Konstrukten; und gravierender noch, einer Abkehr vom ‘Experimentieren’ hin zu vermehrter Kontrolle ...“*

Die Forschungshypothese, dass sich die anfänglich stark positive Wahrnehmung der Praktika im Laufe der Zeit aus der Sicht der Studierenden / Lehrkräfte relativiert, hat sich in der Studie von Hascher bestätigt.

Hascher hält es für unerlässlich, dass Praktika, um richtig zu wirken, bestimmte Anforderungen zu erfüllen haben (S. 146):

- Orientierung an verbindlichen Lernzielen,
- Regelmäßige Kooperation zwischen Ausbildungsstätten und Schulen.
- Kontinuierliche und kompetente Beratung und Betreuung der Studierenden.
- Integration der Studierenden in den Schulalltag.
- Fachlicher Diskurs zwischen den Novizen und den Experten.
- Verknüpfung der verschiedenen Praktika während der Ausbildung.

Das Zustandekommen der Ergebnisse ihrer Studie sieht Hascher nicht eindeutig durch die größere kritische Distanz der Absolventen im Hinblick auf ihre Praktikumserfahrungen verursacht, sondern räumt ein, dass diese in der Retrospektive ihre damaligen Lernerfolge als Studierende eventuell unterschätzt haben könnten.

Im Anschluss an diese von Hascher aufgestellten Desiderata zur Durchführung von Praktika wird klar, dass die Wahrnehmung des Werts der Praktika sehr deutlich von deren Qualität abhängt. Dass die Betreuung durch die Praxislehrkräfte bzw. sonstige Betreuende hier eine wesentliche Rolle spielt, ist unmittelbar nachvollziehbar.

Ob darüber hinaus noch andere strukturelle Merkmale der Praktika eine Bedeutung haben, untersuchte Nölle (2002). Sie stellte die Frage, ob sich ein unterschiedliches Verständnis hinsichtlich des Bezugs von Theorie und Praxis aufgrund unterschiedlicher Intensität der Praxiserfahrungen ergibt. Sie verglich hierzu Lehramtsstudierende aus Hochschulen in der Schweiz und Niedersachsen, die sich im Hinblick darauf unterscheiden, wie die Praxis in das Studium integriert ist. Die Schweiz liefert mit ihrer einphasigen Lehrerausbildung andere Voraussetzungen als das deutsche, zweiphasige Ausbildungskonzept mit konsekutivem Verlauf von wissenschaftlichem Studium und Vorbereitungsdienst. Zur Untersuchung wurden alternative Methodiken eingesetzt, die über Selbstauskünfte der Studierenden hinausgehen. Untersucht wurde der an schriftlichen Produktionen pädagogischen Inhalts ablesbare Vernetzungsgrad von theoretischem und handlungsbezogenem Wissen.

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass die Gruppe der Studierenden mit hoher Praxisintegration eher in der Lage ist, Verbindungen zur Theorie herzustellen.

Dem Nutzen der Praktika gehen auch Bodensohn und Schneider (2008) nach. Sie fassen die Ergebnisse verschiedener Studien zusammen, die an der Universität Landau durchgeführt wurden. In der ersten der referierten Studien geht es um die Entwicklung der Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz

der Studierenden in der universitären Phase (Studie VERBAL), zusätzlich werden die Standards von Oser als erweitertes Instrumentarium zur Erfassung der Kompetenzen vorgestellt.

Die Oserschen Standards (vgl. Oser & Oelkers 2001) bilden den Schwerpunkt der Betrachtungen in der zweiten Studie, hier kommen Praktiker zu Wort, welche die Standards im Hinblick auf deren Wichtigkeit für den Lehrberuf und auf ihre Brauchbarkeit für den Einsatz in den Schulpraktika einschätzen (Metastudie REBHOLZ⁸³). Die Ergebnisse aus Studie 2 lassen den Schluss zu, dass die Bedeutung der Oserschen Standards sowohl von Experten als auch von Novizen als hoch eingeschätzt wird. Allerdings erfahren die Standards erst eine Bedeutungszunahme durch die berufliche Praxis: Erst hier wird klar, was sie wirklich bedeuten. Die Evaluation von Wirkungen des Studiums bzw. der Praktika anhand der Oserschen Standards ist eine Methodik, die nicht unhinterfragt bleiben kann. Bodensohn und Schneider geben zu bedenken, dass sich nicht alle Standards zur Messung der Kompetenz eignen, da sie je nach Ausbildungsstand der Studierenden unterschiedlich gut "greifen". Nach Meinung der Autoren mag dies daran liegen, dass sie z.T. noch nicht während der Ausbildung angesprochen wurden (die curricularen Schwerpunkte sind über die Studienzeit nicht so verteilt, dass alle in den Standards formulierten Anforderungen bereits in der ersten Hälfte des Studiums thematisiert werden) und dass sie innerhalb der relativ kurzen Praktikumsdauer (drei Wochen) nicht zum Zuge kommen.

Die dritte Studie wendet die Oserschen Standards zur Evaluation des Lernzuwachses Studierender zwischen zwei Praktika an, erfasst aber auch die Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz der Studierenden. In der vierten Studie gehen die Autoren der Frage nach, ob die Selbstbeschreibungen der Studierenden zu Beginn des Studiums eine Vorhersage des späteren Studienerfolgs (ermittelt durch Selbsteinschätzung) prognostizieren lassen.

Im Folgenden wird auf die Ergebnisse der Studie drei eingegangen, in der direkt auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden durch die Praktika Bezug genommen wird. Es handelt sich um die längsschnittliche Kompetenzentwicklung der Studierenden im Kontext der Studie REBHOLZ.

Verwendet wurde das Instrumentarium, das bereits bei der ersten Studie (VERBAL) eingesetzt worden war. Zum Einsatz kam unter anderem der **smk** von Frey und Balzer (2003)⁸⁴. Es wurden die Entwicklungen der Studierenden (N = 453) vom ersten zum zweiten Blockpraktikum untersucht. Diese wurden über Selbsteinschätzung sowie über Fremdeinschätzung (durch die Mentoren) erfasst. Die sich aus den Daten ergebende Vier-Felder-Matrix (Fremd- und Selbsteinschätzung zu jeweils zwei Untersuchungszeitpunkten) legt ein zweifaktorielles varianzanalytisches Design zur Auswertung nahe.

Die dritte Studie führt zu folgenden Ergebnissen: Im Hinblick auf die Sozial-, die Methoden- und die Fachkompetenz ergeben sich Veränderungen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (von Blockpraktikum 1 zu Blockpraktikum 2).

Zunächst ist festzustellen, dass sich die Selbst- und die Fremdbeurteilungen unterscheiden: Die Studierenden sehen ihren Kompetenzzuwachs geringer an als die Mentoren. Der generelle Kompetenzzuwachs vom ersten auf den zweiten Messzeitpunkt lässt sich wie folgt beschreiben: Für den Faktor „Selbständigkeit“ (dieser gehört zur sozialen Kompetenz) liegt ein statistisch signifikanter Zuwachs vor, ebenso für die Einschätzung der Methodenkompetenz im Hinblick auf die Dimensionen „Flexibilität“ und „Arbeitstechnik“. Für die Fachkompetenz existieren Unterschiede im Hinblick auf die Dimensionen „Lernstrategien vermitteln“ und „Gestaltung und Methoden des Unterrichts“, „Zusammenarbeit

⁸³ REBHOLZ bedeutet: Report Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz im Organisationsbereich der Lehrerbildung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Koblenz - Landau

⁸⁴ smk = Beurteilungsbogen zur Erfassung der sozialen und der methodischen Kompetenzen.

in der Schule“, „Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft“ sowie „fachdidaktische Gesichtspunkte“. Es zeigt sich also vor allem bezüglich der Fachkompetenzen ein deutlicher Zuwachs. Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Sozial- und die Methodenkompetenz sehr allgemeine Positionen darstellen, die nicht unmittelbar lehramtsspezifisch sind und daher weniger deutlich "durchschlagen".

Ob die günstigeren Bewertungen der Kompetenzen durch die Mentoren im Sinne eines „Mildeffektes“ zu interpretieren sind, kann nicht abschließend ausgeschlossen werden. Möglich ist jedoch auch, dass die Studierenden sich zu sehr ehrlichen Einschätzungen ihrer Kompetenzen geformt sahen, da sie wussten, dass die individuellen Daten keinen „Dritten“ zugänglich gemacht werden und dass keine negativen Folgen durch die Teilnahme bzw. die Ergebnisse zu erwarten waren.

5.1.2 Studien zum differentiellen Ansatz

Reflexion hat für die Wirkung der Praxiserfahrung große Bedeutung, dies schlussfolgert Antonitsch (2006) aufgrund einer eigenen Studie zum Thema. In der realen Praxis (im Praktikum) ist jedoch die konsequente Anbahnung der Reflexionsfähigkeit mitunter schwierig, weil von den Studierenden parallel viele Aufgaben zu bewältigen sind. Lernen, so resümiert er, ist nur an Erfahrungen möglich, welche anschließend den Referenzpunkt für zukünftiges Handeln bilden. Man kann diesen Bezugspunkt innerhalb der regulären Praktika setzen oder aber bereits in der Vorbereitung auf das Praktikum verankern, z.B. indem man die Praktikumserfahrung simuliert und damit vorwegnimmt. Auf diese Weise hat man die Lernsituation geschaffen, bevor der „Ernstfall“ eintritt. Studierende schlüpfen dabei in die Rolle der Lehrenden und der Lernenden. Entscheidend ist, dass die durch die verschiedenen Rollen innerhalb der jeweiligen Erfahrung repräsentierten Probleme realitätsnah sind, also echten Unterrichtssituationen ähneln.

Antonitsch hat mit diesem Ansatz zumindest experimentiert, er verweist auf eigene Aktivitäten im Wintersemester 2004/2005, in dem unter seiner Anleitung solche „simulierten Unterrichtssequenzen“ (S. 394) an der Universität Klagenfurt durchgeführt wurden. Zielfeld war die Informatik-Fachdidaktik, das heißt es wurden diesbezügliche Unterrichtssequenzen für das Training gewählt.

Genauere Angaben zum Umfang der Stichprobe sowie zum Arrangement und Vorgehen innerhalb des Versuchs werden nicht erläutert, ebenso bleibt die Darstellung der Ergebnisse auf einer sehr allgemeinen, heuristischen Ebene ohne eine konkrete statistische Untermauerung.

Antonitsch bezieht sich in seinen Ausführungen zum Wert des von ihm propagierten Vorgehens auf Schön (1983) und weist darauf hin, dass *reflecting on practice* durch das Dokumentieren der Erfahrungen der Studierenden in der Trainingssituation (z.B. durch Videomitschnitt der Trainingssituationen und anschließende Analyse) geleistet werden kann, da ein *reflecting in practice* schwer zu realisieren ist. Antonitsch schildert einige qualitativ erhobene Befunde, die darauf hinweisen, dass es Studierenden auf diese Weise leichter fällt, die darauf aufsattelnden echten Praxiserfahrungen professioneller zu handhaben, da Reflexionskompetenz bereits angebahnt wurde (durch die Simulation in der Lehr-Lern-Umgebung der Trainings-Unterrichtssequenz). Offen bleibt allerdings, wie intensiv diese Simulationserfahrung sein muss, wie häufig z.B. solche Übungen stattfinden sollten, damit sie eine Reflexion in den realen Praktika tatsächlich vorbereiten.

Lunkenbein (2010) bezieht sich auf den Ansatz des reflective practitioners von Schön und referiert Ergebnisse aus einem Teilprojekt der Bamberger Interventionsstudie GLANZ (Grundschullehreraus-

bildung – Neukonzeption)⁸⁵, einer Untersuchung, die sich auf die Wirkungen veränderter Ausbildungsbedingungen für die Grundschullehrer bezieht. In dem referierten Teilprojekt spielt das professionelle Beobachten eine wichtige Rolle.

Ziel des Projekts ist der Aufbau einer reflexiven Haltung bei den Studierenden und auch die Schulung der wissenschaftlichen Beobachtung, die sich deutlich vom Allgemeinplatz der Alltagsbeobachtung abhebt: Sie ist methodisch kontrolliert, zielgerichtet und an konkreten Prozessen und Ereignissen orientiert (ebenda S. 216). Im Unterschied zu Antonitsch (2006) wird dies jedoch nicht in einer Trainingssituation dem eigentlichen Praktikum vorweggenommen, sondern im Praktikum selbst umgesetzt.

Zielpunkt der Beobachtung im Blockpraktikum (das als Beobachtungspraktikum bzw. Reflexionspraktikum deklariert ist) sind relevante Erfahrungen der Studierenden (Ereignisse und das Handeln von Schlüsselpersonen), die eine besondere Bedeutung für deren professionelle Entwicklung haben:

- das Verhalten der Lehrkraft,
- das der Schüler,
- der Unterricht selbst,
- und das Selbst (der Beobachtende in seiner Rolle als Praktikant im Reflexions- bzw. Beobachtungspraktikum).

Im letztgenannten Punkt, nämlich der Beobachtung des Selbst, ist wiederum der Bezug zum *reflective practitioner* (Schön 1983) gegeben. Auch in der GLANZ-Studie werden die beiden Kriterien *reflection on action* und *reflection in action* als unterschiedliche Modi der Reflexion benannt. Wie schon bei Antonitsch (2006) wird darauf verwiesen, dass die „reflection in action“ hohe Anforderungen an die Beobachterexpertise stellt und den Studierenden schwer fallen dürfte.

Zur Analyse der Wirkung der Beobachtung in den o.g. Bereichen wurden sowohl qualitative als auch quantitative Zugänge gewählt. Die qualitativen Daten wurden in Anlehnung an Mayring (2007) ausgewertet und über das Programm MaxQDA⁸⁶ in Kategorien überführt.

Die Studie führte zu den folgenden Ergebnissen:

- Die Studierenden lernten, ihre anfangs stark wertenden Beobachtungen zugunsten der wissenschaftlich geleiteten und beschreibenden Beobachtung zu verändern. Hiermit wird die „Bereitschaft zum datenverankerten Urteilen“ unterstützt (ebenda, S. 223).
- Eine zielgerichtete Beobachtung kann die professionelle Kompetenz anbahnen. Hierbei sind Anleitungen im Sinne von „Beobachtungsaufgaben“ hilfreich, die den Prozess strukturieren.
- Die Entwicklung vom Novizen zum *reflective practitioner* wird durch das Beobachten unterstützt. Beobachten bezieht sich eher auf Wissen denn auf Können und entspricht, so Lunkenbein (2010), dem wissenschaftlich-reflexiven Habitus. Beobachtungswissen wird zum Mittler zwischen Wissen und Können.

Fazit: Betrachtet man den hier praktizierten Ansatz zum Lernen von Beobachten und durch Beobachtung im Kontext der Expertiseforschung, beinhaltet das Vorgehen eine begründete Logik: Auch in der Expertiseforschung wird davon ausgegangen, dass Novizen bzgl. ihrer Wahrnehmung die für diese Stufe der Expertise typischen Muster aufweisen, sich z.B. in Details verlieren, eher Nebensächliches

⁸⁵ Das im Wintersemester 2004/2005 begann und im Jahr 2007 endete.

⁸⁶ „MAXQDA ist ein Softwaretool zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse (methodologisch basierend auf der Grounded Theory oder Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring). Es wird hauptsächlich angewendet zur Unterstützung von wissenschaftlichen Projekten und Studien, bei denen Interviews, Texte und Medien wie Bild-, Audio- und Videodateien inhaltlich analysiert werden.“ (Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/MAXQDA>, Zugriff am 26.5.2011)

und weniger das für den Unterricht Relevante bemerken und andere Kategorien für ihre Wahrnehmung bilden (vgl. Bromme 2008). Die Beobachtungspraktika können hier eine direkte Intervention bilden. Allerdings bleibt zu bedenken, dass die relativ passive Rolle der reflektierenden Beobachtung nicht das darstellen mag, was sich Studierende von ihrem Praxiseinsatz erwarten und damit die Gefahr besteht, dass die Methode auf wenig Akzeptanz stößt (vgl. Schubarth 2007).

Seifried und Trescher (2007) suchen eine Antwort auf die Frage, in welcher Phase der Ausbildung angehende Lehrer ihr Wissen erwerben. Insbesondere interessieren sie sich dafür, ob dieser Wissenserwerb bereits in der ersten Phase, während der Praktika im Studium, erfolgt. Untersucht werden zwei Kohorten Studierender (N = 106) an der Universität Bamberg (es handelt sich um angehende Wirtschaftspädagogen bzw. angehende Handelslehrer). Die Dauer der schulpraktischen Studien wird mit 20 Tagen angegeben, innerhalb derer sich die Studierenden in kaufmännischen Schulen befanden. Das Praktikum war eingebettet in Vor- und Nachbereitungsseminare. Die Studierenden führten eigene Unterrichtsversuche durch. Aus der Formulierung des Praktikums als „schulpraktische Studien“ geht hervor, dass hier kein Vorgriff auf das Referendariat angestrebt ist.

Zur Erfassung des Wissens wurden die Oserschen Standards (88 Einzelstandards in 12 Gruppen) vor und nach dem Praktikum eingesetzt (Pre-Post-Test). Auf diese Standardkonzeption wird in Kapitel 6.2.2.1 noch detailliert eingegangen.

Es zeigten sich auf der Basis der Einzelstandards die folgenden Ergebnisse: Die Standards aus Standardgruppen zehn (Schule und Öffentlichkeit) und elf (Selbstorganisationskompetenz) werden von den Probanden schwächer gewertet, das heißt, dass die „Verarbeitungstiefe“ geringer ist. Unterrichtsnahen Standards dagegen werden eher höher verarbeitet (z.B. Gruppe sechs (Gestaltung und Methoden des Unterrichts), Standardgruppe acht (= Medien)).

Ergebnisse zu den aggregierten Werten (über die Standardgruppen): Standardgruppen sechs, acht und zwölf (allgemeine fachdidaktische Standards) zeigten Verbesserung in der Verarbeitungstiefe. Die Aussagen beruhen auf der Selbsteinschätzung der Studierenden und es wird in Frage gestellt, ob die Ergebnisse einen tatsächlichen Hinweis auf einen Kompetenzzuwachs darstellen. Dazu bedürfte es der Untersuchung der Performanz, also der tatsächlich beobachteten Leistung.

Die Bedeutung der Standardgruppen wird über alle Standardgruppen hinweg relativ hoch eingeschätzt, vor allem aber für die „unterrichtsnahen“ Gruppen. Weniger Bedeutung kommt aus Sicht der Befragten den Standardgruppen neun und zehn zu („Zusammenarbeit in der Schule“ und „Schule und Öffentlichkeit“).

Seifried und Trescher verweisen auf die Befunde von Mayr (2006b), der in seiner eigenen Untersuchung keine echte Wirksamkeit bzw. einen anhand der Standards festzustellenden Zuwachs an Kompetenz oder im Hinblick auf die Korrelationen zwischen Verarbeitungstiefe und späterem Erfolgserleben im Beruf feststellen konnte. Auf diese Untersuchung wird im Folgenden näher eingegangen.

Anhand von Daten aus einer in Österreich flächendeckend durchgeführten Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen erörtert Mayr (2006b) die Fragen, ob

- sich für das österreichische Ausbildungssystem (Volks-, Haupt und Sonderschullehrer) der Befund aus der Schweiz (vgl. Oser 2001; Oser & Oelkers 2001) replizieren lässt, demzufolge die Lehrerbildung wenig dazu beiträgt, sich Standards in vertiefter Weise anzueignen,
- angenommen werden kann, dass es durch vertieftes theoretisches Aufarbeiten und im Rahmen der Schulpraxis anzueselndes Üben zum Erwerb von Lehrkompetenzen kommt,

- diese „tiefere“ Verarbeitung der Standards zugleich zu einer positiven Einschätzung der Ausbildung durch die Absolventen führt.

Mayr (2006b) übt dezente Kritik an Osers Standardkonzept und Professionsgenerierungsmodell und moniert, dass der Begriff Standard von Oser für sehr unterschiedliche Konzepte genutzt wird. Aus der Sicht Mayrs handelt es sich um Institutionen-Standards, Prozess-Standards sowie um Personen-Standards, die im Oserschen Modell nicht differenziert betrachtet werden.

In seiner Untersuchung arbeitet Mayr die folgenden Fragestellungen auf:

- Lassen sich die für die Schweiz gefundenen Resultate auch für Österreich replizieren?
- Führt die Osersche Diktion der Verarbeitungstiefe auch wirklich zu Kompetenzzuwachs?
- Schätzen Studierende, die eine größere Verarbeitungstiefe aufweisen, die Ausbildung positiver ein?
- Kann das Osersche Modell bestätigt werden oder eignet es sich nicht zur Überprüfung von Kompetenzentwicklung bzw. Kompetenzstand?

Die Stichprobe dieser längsschnittlich angelegten empirischen Untersuchung bildet ein kompletter Jahrgang Studierender aller 14 Pädagogischen Akademien in Österreich⁸⁷. Diese Gruppe wurde zu Beginn des Studiums, nach einem Jahr Studiendauer, gegen Ende des Studiums drei Jahre nach Abschluss und sieben Jahre nach Abschluss befragt (in den Erhebungswellen A - F).

Inhalte dieser Befragungen waren (ebenda S. 152):

- Studieninteresse, Berufswahlmotive, pädagogische Vorerfahrungen,
- Charakteristika des Studienangebots,
- Aspekte der Auswahl und Nutzung dieser Angebote und der im Beruf vorgefundenen Lerngelegenheiten,
- Merkmale akademischer Leistung (erfasst über peer-Einschätzung, Noten),
- Merkmale des Befindens im Beruf (Erfolgserlebnisse und Belastungen),
- Kontextbedingungen zu den Merkmalen (z.B. Anteil der als problematisch einzuschätzenden Schüler).

Die Ergebnisse beziehen sich auf die Erhebungswellen E und F mit 580 bzw. 441 verwertbaren Datensätzen. Für die Analysen anhand der Oserschen Standards wurden nur Personen gewählt, die sowohl bei Welle E als auch F partizipierten.

Mayr verwendet nicht alle Standardgruppen Osers, sondern wählt nur diejenigen aus (repräsentiert durch jeweils einen Standard), die sich auf das „unmittelbare pädagogisch-didaktische Handeln innerhalb der Schulklasse bzw. auf den Umgang der Lehrperson mit beruflichen Belastungen beziehen“ (ebenda S. 154).

Die Qualität der Ausbildung wurde mit der 33 Tätigkeiten umfassenden Skala von Mayr (1998) untersucht („Lehrer-Interessen-Skala“ (LIS), vgl. Seite 49). Die Probanden sollten angeben, wie gut sie sich durch die Ausbildung auf die in der Skala aufgeführten Aktivitäten vorbereitet fühlen. Ebenso wurde anhand dieser Skala erfasst, wie erfolgreich diese ihr eigenes Handeln einschätzen (auf einer Ratingskala mit fünf Abstufungen von „sehr schlecht“ bis „sehr gut“).

⁸⁷ Dies sind 1000 Studieninteressierte (= Untersuchungswelle A), von denen 500 das Studium aufnahmen sowie die regulär eingeschriebenen dieser Studienkohorte (N = 2300)

Das Erfolgserleben im Beruf erfasste Mayr (2006b) anhand einer sechs Items umfassenden Skala, die Ähnlichkeiten mit dem Instrument zur Erfassung der Selbstwirksamkeit von Schmitz und Schwarzer (2000, 2002) aufweist.

Mayrs Befunde zeigen Analogien zu denen von Oser: Eine tiefe Verarbeitung (erfasst in fünf Stufen⁸⁸) wird von den Studierenden eher selten berichtet. Die Auseinandersetzung wird also eher in der Theorie vollzogen, weniger in der Praxis.

Mayrs Befunde sprechen ferner für eine geringe Korrelation zwischen Verarbeitungstiefe und eingeschätzter Kompetenz. Die Korrelation zwischen wahrgenommener Qualität der Ausbildung und Einschätzung, auf den Beruf gut vorbereitet worden zu sein, ist dagegen höher.

Anhand der gleichen Untersuchungsgruppe unternahm Mayr (2007b) weitere Studien, allerdings mit anderer Schwerpunktsetzung: Anhand des Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke 2009) wird das Lernen von Lehrern untersucht. Kompetenz bestimmt sich im Modell der Angebots-Nutzung von Helmke als Funktion der Lernvoraussetzungen, der Lerngelegenheiten und des Nutzungsverhaltens. Diese Aspekte setzt Mayr (2007b) einerseits in Beziehung zu Persönlichkeitsmerkmalen (McCrae und Costa 1999), andererseits zu den Lernwegen, die er nach der Oser'schen „Verarbeitungstiefe“ (in der Theorie darüber gehört / gelesen, durch Üben erfahren, durch praktische Anwendung erfahren) operationalisiert. Mayrs Annahme ist, dass die Persönlichkeitsmerkmale eine Brücke zwischen Lernwegen und den Kompetenzen bilden, dass also Persönlichkeitsmerkmale die Art des Lernens moderieren. Mayr weist darauf hin, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale günstige Voraussetzungen für eine Vielzahl von Berufen (vor allem sog. "Kontaktberufe", nicht nur den Lehrerberuf) bilden. Es handelt sich hier insbesondere um die Merkmale „psychische Stabilität“, „Extraversion“ und „Gewissenhaftigkeit“ (vgl. auch Kap. 3.1.1).

Es wurden die folgenden Instrumente eingesetzt: Zur Erfassung der Persönlichkeitsmerkmale das NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (Borkenau & Ostendorf 1993), die Lernwege erfasste Mayr (2007b) über Fragen, die verschiedenen innerhalb der Untersuchung eingesetzten Instrumenten entstammen (insgesamt 16 Items). Aus 13 dieser Items wurden vier Skalen gebildet (ebenda, S. 156):

- Auswerten der eigenen Praxiserfahrungen,
- Aufgreifen kollegialer Anregungen,
- Nutzung von Informations-Inputs (z.B. Besuch von Fortbildungen),
- Absolvieren von Übungen.

Die Einschätzung der Kompetenz wurde anhand der LIS (Lehrer-Interessen-Skala) vorgenommen.

Um zu klären, inwieweit sich die von den Befragten berichteten Lernwege auf die Kompetenz auswirken, wurde eine Pfadanalyse gerechnet.

Die folgende Abbildung 19 zeigt das Pfadmodell und die Kennwerte:

⁸⁸ Stufe 1 = „habe davon nichts gehört“, Stufe 2 = „nur theoretisch damit auseinandergesetzt“, Stufe 3 = „nur praktisch damit auseinandergesetzt“, Stufe 4 = „theoretisch und praktisch“ oder „theoretisch und ühend“, Stufe 5 = „theoretisch und ühend und praktisch“.

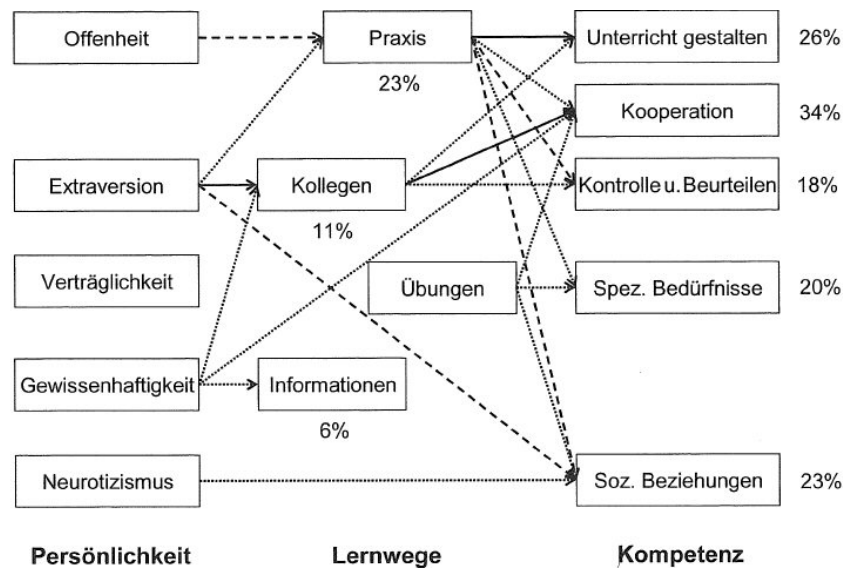


Abbildung 19: Pfadanalyse: Beziehung zwischen Persönlichkeit, Lernwegen und Kompetenz in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern (Mayr 2007, S. 160)

Der Abbildung ist zu entnehmen, dass die Lernwege mit der Kompetenz zusammenhängen; vor allem ist dies für das Lernen in der Praxis festzustellen. Bei den Persönlichkeitsmerkmalen kommt der Extraversion eine große Bedeutung zu, die einen Pfad zum „Lernen durch Austausch mit den Kollegen“ aufweist und zum Lernen anhand von Praxis. Die dargestellten %-Werte beziehen sich auf den Anteil der jeweils aufgeklärten Varianz.

Die Ergebnisse dieser Pfadanalyse konnten mit den Ergebnissen einer identischen Analyse verglichen werden, die in der gleichen Stichprobe jedoch noch zu deren Studienzzeit gerechnet worden war. Hier steht anstelle des Lernens im Beruf das Lernen im Studium (das anhand der Lernwege bzw. „Verarbeitungstiefe“ der Standards im Sinne von Oser operationalisiert wurde). Die Kompetenz bezieht sich auf diejenige am Ende des Studiums. Hier lassen sich sowohl Übereinstimmungen als auch Unterschiede berichten. Übereinstimmend spielen die Personmerkmale Gewissenhaftigkeit und Extraversion eine Rolle für die Lernwege und für die Kompetenzen, ein Unterschied jedoch besteht darin, dass kein Pfad zwischen den Lernwegen direkt zu den Kompetenzen führt, was bedeutet, dass diese allein durch die Persönlichkeitsmerkmale erklärt werden können. Daraus wird gefolgert, dass das Lernen im Studium wesentlich weniger zur berufspraktischen Kompetenz beiträgt als das Lernen im Beruf.

Anhand dieses Befundes lassen sich wiederum Bezüge zum Angebots-Nutzungs-Modell anstellen, in dem eine kausale Beziehung zwischen der Persönlichkeit, dem Lernen und in der Folge auch mit der Kompetenz angenommen wird.

Als zusammenfassende Folgerung ergibt sich hieraus, dass Persönlichkeitsmerkmale angehender Lehrer eine langfristige Prognose der späteren Präferenz für bestimmte Lernwege im Beruf und direkt oder indirekt (über Lernprozesse vermittelt) auch der Kompetenz in unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeitsbereichen erlauben. Als statistisch bedeutsam erwiesen sich dabei vor allem Extraversion und Gewissenhaftigkeit, teilweise auch Offenheit für neue Erfahrungen. Geringe Gewissenhaftigkeit bzw. Introversion können dagegen als Risiko für erfolgreiches Lernen interpretiert werden.

Diese Befunde werden unter anderem auch durch das CCT, dem Career Counselling for Teachers rezipiert, in das die in der referierten Studie genutzten Zugänge und Instrumente Eingang finden (z.B. der „LIS“).

Damit ist noch nicht alles über das Lernen in den Praktika gesagt: Auch Gruber und Rehl (2005) setzen sich mit dieser Thematik auseinander und stellen die Frage, wie Praktika beschaffen sein müssen, damit Lernen stattfindet. Eine Verengung des Wissensbegriffs auf Faktenwissen (deklaratives Wissen) führt nach Meinung der Autoren tatsächlich zu Problemen bezüglich der Wissensverwendung (vgl. Gruber, Mandl & Renkl 2000). Angesprochen ist das Problem des trägen Wissens. Zielpunkte des Praktikums sind jedoch auch andere Wissensarten (Handlungswissen, implizites Wissen), die sich besser im Hinblick auf die Betrachtung des Lernens eignen. Deshalb muss eine differenzierte Sicht auf Wissen erfolgen.

Ein einfacher Übertrag des Wissens von der Theorie auf die Praxis ist nicht möglich, häufig rührt daher auch eine gewisse Unzufriedenheit der Studierenden, welche von den Autoren als „Unangemessenheitsargument“ charakterisiert wird, nämlich dass wissenschaftliche Theorien für die oder in der Praxis nicht zu nutzen seien. Dieses Argument kann ausgehebelt werden, wenn als Lösung für Praxisprobleme nicht „Rezepte“ erwartet werden, sondern aus dem Handlungswissen Handlungsklassen gebildet werden, die situationsangemessen übertragbar sind. Hier finden sich also wieder die Verbindungen zur Expertiseforschung. Wird der Fokus des Lernens auf diese Art von Erfahrungen gesetzt, tragen Praktika sehr wohl zum Lernen bei.

Es gilt jedoch ein weiteres Missverständnis auszumerzen, welches das Lernen behindert, nämlich die vorschnelle Annahme der Studierenden, eigentlich aus eigener Erfahrung schon alles zu wissen, was die Theorie als Erkenntnis bereit hält (das so genannte „Trivialitätsargument“ (ebenda, S. 10)). Hier gilt, dass Studierende lernen, ihre subjektiven Theorien (*beliefs*) zu hinterfragen, zu relativieren und kritisch zu analysieren, was diese wirklich an Erklärungsgehalt bieten. Die Aufgabe der Überprüfung subjektiver Theorien ist ebenfalls gut im Praktikum leistbar.

Der Erwerb von "Handlungskompetenz" ist das zentrale Anliegen allen praktischen Einsatzes und überbrückt die Kluft zwischen Theorie und Praxis. Gruber und Rehl (2003, sowie 2005 S. 11 f) unterscheiden hier vier Aspekte, welche die Handlungskompetenz charakterisieren:

- Wissen und Gedächtnis: Handlungskompetenz kann nur vorhanden sein, wenn eine Person über überdurchschnittlich gutes und umfangreiches domänenspezifisches Wissen verfügt.
- Problemlösen und Entscheiden: Handlungskompetente Personen zeichnen sich durch Analysefähigkeit aus und verfügen über hohe Flexibilität in Lösungsansätzen.
- Routinen: Handlungskompetenten gelingt die rasche Bearbeitung von sich wiederholenden Aufgaben (dies leisten sie anhand von durch Übung prozeduralisierter Wissensstrukturen, vgl. auch Stern 2009).
- *Communities of Experts*: Handlungskompetenz bildet sich nicht in einem sozialen Vakuum, sondern im Austausch mit anderen Experten.

Nach Meinung von Gruber und Rehl (2005) gilt es, mit zwei Missverständnissen aufzuräumen.

- Viel zu wissen allein ergibt eine kompetente Lehrkraft. Eine Anhäufung von Wissen, das der „Komplexität des Alltags nicht gerecht werden kann“ (ebenda, S. 12), führt nicht zur Handlungskompetenz, sondern zu trägem Wissen.
- Aber auch der Umkehrschluss, nämlich dass viel Praxis eine „gute Lehrkraft“ ausmacht, ist ein Missverständnis.

Fazit: Wenn die Praxis nicht systematisch reflektiert und damit validiert wird, dann können die dort gewonnenen Weisheiten unter Umständen kontraproduktiv wirken, da sie sich z.B. ungerechtfertigter Generalisierung bedienen. Praxis vermittelt über die Reflexion Handlungskompetenz. Und Handlungskompetenz ist mehr als die Addition oder die Translation von theoretischem und praktischem Wissen.

Das Lernen in der Praxis vollzieht sich anhand der Klassifikation von Problemen, der Ausbildung von Schemata. Eine Vorstellung, wie „Erfahrungswissen aus Erfahrungslernen“ entsteht, kommt im Modell des dynamischen Gedächtnisses von Kolodner (1983) zum Tragen, in dem von einer spezifischen Art der Speicherung von Vorkommnissen ausgegangen wird, die mit Erfahrungen angereichert sind. Es handelt sich um die so genannten E-MOPs⁸⁹ (Episodic Memory Organization Packets, (vgl. Clarke & Hollingsworth 2002), also um episodisch gespeichertes domänenspezifisches Wissen.

Nach Kolodners Modell vollzieht sich Lernen anhand zweier verschiedener Mechanismen:

- durch Generalisierung über Episoden hinweg und
- durch Lernen aus Fehlern durch deren Analyse. Das fordert Einlassen auf Erfahrungen und theoretische Reflexion.

In den Praktika finden Studierende die Möglichkeit, diese Mechanismen umzusetzen. Sie benötigen hierzu jedoch die Unterstützung der Praktikums-Lehrkräfte, die selbst über ein hohes Maß an domänenspezifischem Wissen, aber auch an Expertise verfügen müssen, um die Reflexionskompetenz der Studierenden zu fördern. Sie sind die „Generatoren“ für die Reflexion (Gruber & Rehl 2005, S. 15). Dabei sollten Lernarrangements geschaffen werden, in denen Studierende gezielt ihre Erfahrungen machen.

An das Argument der „professionellen Betreuenden“ schließen sich auch Küster und Müller (2009) an: Die Aufgabe der Lehrenden an der Universität und auch an den anderen Orten der Lehrerbildung (im Vorbereitungsdienst, evtl. auch in der Fort- und Weiterbildung) ist es, die Lernenden stets auf die Vielfalt der Betrachtungsweisen hinzuweisen und sie darin zu schulen, keine ideologischen Brillen aufzusetzen. Dies setzt jedoch Lehrende voraus, die sich dieser umfassenden Verpflichtung bewusst und entsprechend darauf vorbereitet sind.

Küster und Müller nennen Untersuchungen, die nach dem Lernort für das praktische Wissen fragen und dies aus unterschiedlichen Richtungen leisten: aus der Perspektive der Studierenden und aus derjenigen der Referendare bzw. der Berufsanfänger. Aus den Befunden lässt sich ableiten, dass Studierende das Praktikum als den Lernort sehen, die Berufsanfänger und schon einige Jahre im Beruf Stehende nennen das Referendariat und die spätere Berufserfahrung als den entscheidenden Lernort in der Ausbildung (vgl. Gröschner & Nicklaussen 2008; Schubarth 2007; Seipp 2003).

Küster und Müller (2009) bringen ihre eigenen Untersuchungsergebnisse ein. Diese beziehen sich auf das so genannte Praxisjahr, das an der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Rahmen eines Modellversuchs erprobt wurde (Modellversuch KOPRA). In den Jahren 2004 bis 2009 absolvierten je 16 Studierende einer Ausbildungskohorte das Praxisjahr, die anderen Studierenden bildeten die Kontrollgruppe (ohne Praxisjahr). Die Zulassungsvoraussetzung zur Teilnahme am Praxisjahr war das Bestehen einer Zwischenprüfung. Das Praxisjahr unterteilte sich in zwei Hälften, in der ersten fanden zwei vierwöchige Blockpraktika und fachdidaktische Tagespraktika statt, im zweiten Halbjahr gingen die Studierenden als Praktikanten an die Schule und nahmen so bereits einen Teil ihres Referendariats vorweg.

Der methodische Aufbau der Untersuchung entspricht einem quasiexperimentellen Prä-Post-Design mit Follow-up-Untersuchung. Ein paarweises Matching von Experimental- und Kontrollgruppe sollte es ermöglichen, die Effekte des Modellversuchs besser zu identifizieren und von denjenigen einer während der Ausbildung auftretenden „Reifung“ der Teilnehmer zu unterscheiden. Die Daten wurden

⁸⁹ Vgl. Kapitel 4.6.6.

sowohl quantitativ (Fragebogen auf der Basis von Osers Professionsgenerierungsmodell) als auch qualitativ (über Interviews) erhoben. Zur Klärung der Frage nach dem Lernort wurden zusätzlich Persönlichkeitsmerkmale und Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden erhoben, um diesbezügliche Effekte zu kontrollieren.

Der Nachweis der besonderen Wirksamkeit verlängerter Praxisphasen im Hinblick auf die *Kompetenzeinschätzung der Studierenden* gelang nicht. Es resultierten aus der Intervention „Praxisjahr“ keine signifikanten Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe.

Müller (2010) diskutiert zwei potentielle Gründe: Einerseits sei es möglich, dass bereits die Beschäftigung mit Fragen zu ihrer Kompetenzentwicklung (diese wurden in beiden Versuchsgruppen gestellt) eine Art von Intervention darstelle. Andererseits mag es sein, dass die Versuchsgruppe aufgrund einer höheren, möglicherweise durch die erweiterte Praxiserfahrung bedingten Reflexivität ihre Kompetenzen „kritischer“ bewertete als die Teilnehmer der Kontrollgruppe. Auch das könnte zu einem „Gleichstand“ der Ergebnisse geführt haben.

Ein weiteres Ergebnis betrifft die *Einschätzung der Kompetenzen der Studierenden durch die Mentoren*. Diese stehen in Übereinstimmung mit der Einschätzung der Studierenden der Versuchsgruppe, was im Kontrast zu den Ergebnissen von Bodensohn und Schneider (2008) steht, die eine diskrepante diesbezügliche Einschätzung berichteten, bei der das Urteil der Mentoren über die Kompetenz der Studierenden milder ausfiel als die Bewertung, die sich diese selbst zugeeignet hatten. Müller (2010) schlussfolgert, dass das Praxisjahr zu einer Annäherung der Perspektiven (hinsichtlich der Einschätzung der Kompetenzen) führt.

Eine der Hypothesen dieser Untersuchung lautete, dass Studierende mit erweiterter Erfahrung durch das Praxisjahr die im universitären Studium vermittelte Theorie und deren Lernpotentiale geringer schätzen würden. Dieses Ergebnis ließ sich nicht nachweisen – eher das Gegenteil war der Fall: Die Studierenden des Praxisjahres sahen ihre Fortschritte durch das Zusammenspiel von Theorie und Praxis begründet (ebenda, S. 287). Die Studierenden der Kontrollgruppe empfanden eher die Praxis als verantwortlich für den Kompetenzzugewinn. Dies bedeutet also, dass ein Mehr an Praxis nicht unbedingt dazu führen muss, die Praxis zum hervorragenden Lernort zu deklarieren und die Theorie im Hinblick auf die Lernmöglichkeiten abzuwerten.

Damit scheint ein Praxisjahr zumindest geeignet, die befürchtete und in mehreren Studien gefundene „praxeologische Engführung“ zu vermeiden (ebenda, S. 165). Und dies könnte dazu führen, dass die im Vorbereitungsdienst hinzukommenden Erfahrungen ebenfalls in einer reflektierteren Art und Weise durch die Lehramtsanwärter verortet werden.

Auch Büscher (2004) untersuchte die Wirkung der Praktika und stellte die Frage, in wie weit diese einen Beitrag zur Professionalisierung leisten. Die Stichprobe umfasste eine Kohorte Lehramtsstudierender in Baden-Württemberg im Jahr 1999 (Studium Lehramt an Gymnasien, angestrebtes N = 320, letztendliche Zahl der Teilnehmer an der Untersuchung = 262). Diese Studierenden bewerteten das Pflichtpraktikum⁹⁰ unter den folgenden Gesichtspunkten:

- Einblick in den Berufsalltag,
- Bezug von Studium und Praktikum,

⁹⁰ Dieses war vor Umstellung der Studienstruktur auf Bachelor und Master gegen Ende des Grundstudiums (nach dem vierten Semester) platziert, die Studierenden hatten also schon einige Erfahrungen mit diesem Studium. Inzwischen ist das Lehramtsstudium in Baden-Württemberg reformiert und es existiert ein „Praxissemester“, das die Studierenden zwischen der Bachelor- und der Masterphase absolvieren.

- Überprüfung und Bestärkung der Berufswahl,
- Motivation für den Lehrberuf,
- Themen des Praktikums aus Sicht der Praktikanten.

Daneben wurden Einstellungen zu Studium und Praktikum, Praktikumsverlauf sowie die Betreuung durch die Praktikumslehrkräfte erhoben. Die Datenerhebung bediente sich quantitativer (Fragebogen) und qualitativer Zugänge (Interviews, Prä-Post-Design, N = 15).

Vor allem die Ergebnisse zum Bezug von Studium und Praktikum sind interessant. Es wurde angenommen, dass Wechselwirkungen in der Art bestehen könnten, dass das Studium Erkenntnisse liefert, die im Praktikum „eingesetzt“ werden können, oder dass umgekehrt Erfahrungen und Wissen aus den Praktika in das Studium zurückwirken. Ersteres, nämlich dass Inhalte des Studiums im Praktikum Verwendung fanden, gab ein nur kleiner Anteil der Befragten (6%) an, eine Rückwirkung des Praktikums ins Studium hält ein größerer Anteil (32%) für möglich, allerdings sind diese Angaben lediglich als Absichtserklärungen zu interpretieren und können nicht verifiziert werden.

Büscher interpretiert dieses Ergebnis so, dass das Praktikum seiner Funktion, eine Beziehung zwischen Praxis und Wissenschaft herzustellen, nicht gerecht wird (ebenda, S. 248).

Als zusammenfassendes Resümee folgert Büscher, dass

- das Praktikum den Studierenden einen nur beschränkten Einblick in die Schulwirklichkeit gestattet, der weite Teile dessen, was Unterrichten und Schulleben ausmacht, nicht integriert;
- die Trennung der wissenschaftlichen Wissensvermittlung und der praktischen Handlungserfahrung durch das Praktikum nicht aufgehoben, sondern eher manifestiert wird;
- die ergebnisoffene Überprüfung der getroffenen Berufswahl nicht stattfindet.

Den unterschiedlichen Lernorten (im Studium, in den Praktika, im Referendariat) widmen sich Hoppe-Graf, Schroeter und Flagmeyer (2008). Sie setzen Lernerfahrungen und Lernorte in Beziehung und fragen nach der jeweiligen „Wirksamkeit des Lernortes“. Untersucht wurden zwei Gruppen von im Vorbereitungsdienst unterschiedlich weit fortgeschrittenen Referendaren. Diese beurteilten retrospektiv das Studium. Den Fokus der Beurteilung bildete das „Theorie-Praxis-Problem“. Hierzu gehörte auch eine Klärung der Begriffe Theorie und Praxis. Diese stehen für eine große Anzahl der Befragten komplementär zueinander. In einem „optimalen“ Lehrstudium sollte beiden Aspekten der gleiche Raum gegeben werden. Zudem sind die Befragten unschlüssig, ob die Praktikumsphasen innerhalb des Studiums überhaupt die Funktion einer „vorweggenommenen Praxis“ erfüllen können (hierin offenbart sich die Perspektive des differentiellen Ansatzes).

Die Schulpraktika werden von denjenigen Referendaren, die sich bereits am Ende des Vorbereitungsdienstes befinden, nicht mehr in der Weise bedeutend gesehen, wie dies bei den am Anfang des Referendariats Stehenden der Fall ist. Die Referendare am Ende des Vorbereitungsdienstes ordnen dagegen der Fachdidaktik und der Lernpsychologie einen höheren Wert zu.

Ähnliche Befunde fördert auch Hascher (2005) zutage. Sie betrachtet den Erfahrungszugewinn, den die zweite Phase der Lehrerbildung bietet.

Hascher ist, wie auch Gruber und Rehr (2006) der Auffassung, dass eine steigende Zahl von Berufsjahren im Lehrberuf nicht zwangsläufig zu professioneller Entwicklung führt. Dies hält sie für das erste von drei grundlegenden Missverständnissen. Auch identifiziert sie ein zweites Missverständnis, welches lautet: Erfahrungen machen bedeutet, aus Erfahrungen zu lernen. Dies sei ein Trugschluss,

denn wenn keine Reflexion zur Erfahrung hinzukommt, bleibe diese folgenlos. Hascher weist darauf hin, dass Lernen nicht an eine bestimmte Art von Erfahrungen gebunden ist und dass sowohl anhand von Positivem als auch Negativem gelernt werden kann. Voraussetzung für das Lernen sind metakognitive Kompetenzen. Diese müssen von den Praxislehrkräften unterstützt werden. Denn Studierende nehmen möglicherweise wahr, dass sie etwas verändern müssen, können aber in den meisten Fällen nicht zur Tat schreiten, weil sie nicht über die notwendigen Handlungsschemata verfügen.

Das dritte Missverständnis besteht darin anzunehmen, dass Erfahrungswissen wertvoller ist als Theoriewissen. Erfahrungswissen ist implizit (vgl. hierzu Perrig 2006) und entwickelt sich vor allem anhand der Beobachtung von Prozessen. Ein umfassendes Erfahrungswissen erfordert umfassende Beobachtung. Beziehen sich Beobachtungen nur auf punktuelle Gegebenheiten des Lehrerhandelns, kann diese Lückenhaftigkeit zu Fehlinterpretationen führen. Ohne Kooperation und Erfahrungsaustausch bleibt jedoch die Beobachtung unfruchtbar.

Die drei genannten Missverständnisse konstituieren die so genannte Erfahrungsfalle. Es gibt drei Wege, ihr zu entkommen (vgl. Hascher 2005, S. 45):

- Auf die gemachten Erfahrungen muss abgehoben werden, und zwar in der Theorie ebenso wie in der Praxis. Erfahrungen sollen aktiv in den Lernprozess eingebracht werden.
- Praktika sind eindeutig als „Lernorte“ zu kennzeichnen. Was bedeutet das? Sie sind vor- und nachzubereiten, damit eine Integration der Erfahrungen stattfinden kann. Dies ist möglich, wenn die an der Praxis beteiligten Betreuenden (Praxislehrkräfte, Mentoren, Vertreter der Studienseminare oder die Dozenten der Universität) aktiv an dieser Integration beteiligt werden. Voraussetzung ist, dass die betreuenden Personen in besonderer Weise über die entsprechenden metakognitiven Kompetenzen verfügen.
- Erfahrungswissen darf keinen "Rezeptcharakter" bekommen, sonst erstarrt es und führt in die befürchtete pädagogische Sackgasse. Ein Ausweg besteht z.B. über Coaching-Mentoring-Programme, über die Aufarbeitung der Erfahrungen in Seminaren sowie über den kontinuierlichen Diskurs.

Unabdingbar sei es auch, klare Lernziele für die Praktika zu setzen und so den Rahmen zu definieren, innerhalb dessen sich die Aufbereitung der Erfahrungen vollziehen kann.

Schaeper und Lütgert (2008) stellen in ihrer Untersuchung die vorbereitenden Arbeiten zur Einführung des Praxissemesters und deren Evaluation im so genannten „Jenaer Modell“ der Lehrerbildung vor.

Dabei wird Wert auf die qualitative Verbesserung der Praktika gelegt, hier insbesondere auf das Blockpraktikum, das im Vorgriff auf die Projektierung des Praxissemesters (erstmal durchgeführt 2009/2010) bereits als eine Art von Pilot für die prinzipiellen, dafür notwendigen Veränderungsstrategien gesehen wird. Sie argumentieren mit den Worten von Baumert et al. (2007), die in ihrem Gutachten eben diesen Punkt, nämlich die qualitative Verbesserung der Struktur der Praktika, einem Ansatz der quantitativen Ausweitung vorziehen. Baumert et al. beziehen diese Empfehlungen auf das Bundesland NRW und ziehen diesen Schluss aufgrund der Tatsache, dass dort die strukturellen und personellen Bedingungen für eine Ausweitung der Praxis in der ersten Ausbildungsphase nicht gegeben seien.

Schaeper und Lütgert (2008) stellen bei der qualitativen Aufbesserung des Blockpraktikums die Einbindung in Vor- und Nachbereitung, die Art der Betreuung (durch die Praxislehrkräfte) und die Teambildung unter den Praktikanten (unter dem Stichwort „peer-coaching“) in den Mittelpunkt. Den Hinter-

grund zur Interpretation der erzielten Ergebnisse bilden die Lehrerbildungsstandards der KMK (Kultusministerkonferenz 2004a), wobei vorerst die Inhalte „Erziehen“ und „Unterrichten“ berücksichtigt werden. Die beiden anderen Kompetenzbereiche (Diagnostizieren, Beraten, Beurteilen sowie Innovieren und Evaluieren) werden erst im Praxissemester selbst thematisiert.

Die Wirkung des betreuten Blockpraktikums wurde in vier aufeinander folgenden Semestern (Wintersemester 2005/2006 bis Sommersemester 2007) in einer Fragebogenstudie evaluiert, die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Studierenden schätzen die Fachdidaktiken als wichtig für den später auszuübenden Beruf ein.
- Weniger wichtig sind dagegen die Angebote der Allgemeinen Pädagogik.
- Praxiskenntnisse werden in allen Bereichen als sehr hoch in ihrer Bedeutung für den späteren Beruf eingeschätzt. Was den Studierenden jedoch fehlt ist die Anwendbarkeit von theoretischen Erkenntnissen des Studiums in der Praxis.
- Praxisphasen während des Studiums erfahren durch die Studierenden Zustimmung (auch wenn dies in der Form des Praxissemesters etabliert würde), weniger befürwortet wird dagegen ein Eingangspraktikum.

Der Vergleich der Erwartungen und der Erfahrungen, die Studierende bezüglich des Blockpraktikums haben, zeigt, dass deren hohe Erwartungen nicht erfüllt werden konnten. Vor allem betrifft dies die Transferierbarkeit des theoretischen Wissens auf die Praktikumsituation sowie Aspekte der Betreuung durch die Praktikumslehrkräfte. Die Autoren leiten daraus ab, dass die Vorbereitung dieser Betreuungslehrkräfte eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen des Praxissemesters darstellt. Einer guten Vorbereitung bedarf jedoch auch die Ausweitung der Inhalte des Praxissemesters auf die beiden im Blockpraktikum noch nicht thematisierten Bereiche (Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten sowie Innovieren und Evaluieren).

Auch Terhart (2009) setzt sich mit der Wirksamkeit der Komponenten der Lehrerbildung auseinander und fasst anhand der Ergebnisse einschlägiger Studien zusammen, dass dem Fachstudium viel Wert und Bedeutung für den späteren Beruf zugemessen wird (vor allem wahrscheinlich bei den Gymnasiallehrkräften), während die Bildungswissenschaften weniger Wertschätzung durch die Befragten (Studierende, Absolventen, erfahrene Lehrkräfte) erhalten. Terhart sieht dies darin begründet, dass die Bildungswissenschaften einen relativ kleinen Anteil der Ausbildung darstellen, dass ihnen im Vergleich zu den fachwissenschaftlichen Anteilen die „wissenschaftliche Dignität“ fehle (ebenda, S. 431), und dass die bildungswissenschaftlichen Inhalte zu unsystematisch und ohne einen kohärenten Bezug zu den später im Beruf notwendigen Kompetenzen vermittelt würden.

Es ist daher nicht verwunderlich, wenn erfahrene Lehrkräfte in der Retrospektive die universitäre erste Phase der Lehrerbildung als weniger berufsqualifizierend empfinden als die zweite Phase. Die Befragten benannten klar ihr favorisiertes Modell, nämlich das einer frühen Einbindung der Praxis in die universitäre Ausbildung, um so das Eintreten des so genannten Praxisschocks abzumildern oder zu vermeiden und dies, so Terhart, würde die universitäre Lehrerbildung vom Beigeschmack eines „*low impact enterprise*“⁹¹ insofern befreien, als weder die Wirksamkeit noch die Unwirksamkeit der Lehrerbildung nachgewiesen sei (S. 432).

⁹¹ Terhart (2009) nennt Lortie (1975) als Urheber dieses Begriffs.

Die Aufgabe der ersten Phase der Lehrerbildung sieht Terhart in der Vermittlung von Wissen, Reflexionsvermögen und Urteilskraft. Hierzu liegen seiner Meinung nach bisher keine dezidierten Untersuchungen vor, die den Ansprüchen einer detaillierten Aufarbeitung des diesbezüglichen Wissenstands darstellen. Die Ergebnisse aus Befragungen von Absolventen zu den wahrgenommenen Wirkungen der Ausbildung sprechen dafür, dass viele der vorab definierten beruflichen Kompetenzen und Standards nicht erreicht würden, obwohl ihnen eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird (vgl. auch Bodensohn & Schneider 2008, Weresch-Deperrois & Bodensohn 2010). Die erste Phase qualifiziere eher für unterrichtsnahe Anforderungen, weniger jedoch für Aspekte wie die Diagnose von Schülerschwierigkeiten, für den Umgang mit Heterogenität, Elternarbeit und die Schulentwicklung.

Ein Manko der bisher zum Nachweis der Wirksamkeit der universitären Lehrerbildung durchgeführten Studien sieht Terhart (2009) darin, dass diese meist auf Selbstauskünften der Studierenden beruhten. Seiner Ansicht nach wäre es wünschenswert, in zukünftiger Forschung methodisch ausgefeilter vorzugehen und vor allem längsschnittliche Bezüge aufzudecken.

Herrmann und Hertramph (2000) beziehen sich auf zwei DFG-Projekte (1996 - 1999), in deren Rahmen 150 Tiefeninterviews mit Lehrern (alle Schularten mit dem Schwerpunkt Gymnasialbereich) aus dem Raum Ulm durchgeführt wurden. Die Lehrenden verfügten über eine mindestens zehnjährige Berufserfahrung.

Die Autoren stellten den Probanden die Frage, wie sie ihren Beruf tatsächlich gelernt haben (Faktoren, prägende Ereignisse und Erfahrungen). Von den Interviews wurden Tonbandmitschnitte gemacht und transkribiert, die Transkripte wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

Es scheint so, dass von den engagierten und beruflich erfolgreichen (Selbstauskunft) Lehrkräften alle wichtigen und charakteristischen Phasen, die nach dem Modell von Huberman (1991, vgl. auch Seite 80) auf dem Weg zur Professionalisierung zu durchlaufen sind, in kürzester Zeit absolviert werden. Einen wichtigen Begleiter für die Berufsanfänger bildete wiederum die Reflexion: *„Aber infolge der Bearbeitung bewusst erlebter bzw. bewusst gemachter kritischer Situationen hatten sie begonnen, ihre Handlungskonzepte und ihr dahinter stehendes Selbstkonzept reflektierend und handelnd zu klären, um sich ihre bis dahin mehr oder weniger unbewussten Kontrollüberzeugungen bewusst zu machen, zu bearbeiten und ggf. zu korrigieren. Aus diesem Reflexionsprozess entstand ein berufliches Selbstverständnis, das zutreffender – um den Aspekt des Aktiven und des Prozeduralen hervorzuheben – als Selbstverstehen bezeichnet werden müsste.“* (vgl. Herrmann & Hertramph 2000, S. 174).

Damit dies erfolgen kann sei es jedoch notwendig, dass das Studium / die Ausbildung kumuliertes Lernen ermöglicht, was durch die phasisch angelegte Lehrerausbildung schwierig sei.

Das Ziel Befragung war die Identifikation der Schlüsselereignisse und Erfahrungen, die zur beruflichen Professionalität führten – aus der Sicht der Praktiker (Lehrkräfte) und bezogen auf die jeweiligen durchlaufenen Phasen (Studium, Referendariat, Berufseintritt, weiterer Berufsverlauf). Eine wesentliche Erkenntnis, die sich aus dem zu analysierenden Datenmaterial ergab, war die, dass es „keinen Anfang vor dem Anfang“ gebe: Herrmann und Hertramph sehen das eigentliche Erlernen des Berufs an dessen Ausübung gekoppelt, alles andere – also auch die Praktika und das Referendariat - kann nur die Funktion einer mehr oder weniger zweckmäßigen Vorbereitung haben. Der Lehrberuf ist dadurch gekennzeichnet, dass hier keine Meister-Lehrlings-Beziehung stattfinden sollte, denn hierzu ist der Beruf zu komplex und das jeweils Erwartete zu unterschiedlich, so dass jeder seinen eigenen

Entwurf der Professionalität entwickeln muss, und dies funktioniert nicht durch regelgebundenes sondern nur durch regelgeleitetes Lernen.

Außerdem sollte die Lehrerausbildung, so die Autoren, von den Problemen des Berufseintritts her definiert werden, weil nur so eine Verfestigung von typischen Anfängerfehlern vermieden werden kann. Dies bedeutet: Praxiserfahrungen können nicht hergestellt oder weitergegeben werden, sie müssen erlebt werden.

Als hilfreiche Momente für den Erfolg nennen die Autoren Folgendes:

- Austausch mit Gleichgesinnten (mit Studierenden, Junglehrern etc.),
- Identifikation gemeinsamer Probleme und gemeinsamer Ziele in Gelegenheiten gemeinsamen Lernens,
- das richtige Maß zwischen Kritik und Ermutigung: Auch die Mentoren müssen die Anfängerproblematik kennen und nachvollziehen können, damit das notwendige Maß an Hilfestellung abgeleitet werden kann,
- Weiterentwicklung innerhalb der Kollegien und nicht Delegation der persönlichen Weiterentwicklung als individuelles Problem (Stichwort Teamwork).

Die Folgerungen, die Larcher Klee (2005) als Resümee aus ihrer Untersuchung zieht, decken sich weitgehend mit den Schlüssen von Herrmann und Hertrampf (2000) bezüglich der praxisrelevanten Erfahrungen. Larcher Klee beschäftigt sich mit Berufseinsteigern und deren Erfahrungen im ersten Berufsjahr in der Schweiz. Der Berufseinstieg erwies sich zwar als markantes Ereignis, das jedoch nicht als Überforderung erlebt wurde.

Folgende Faktoren sind bei der Bewältigung des Einstiegs wichtig:

- Pädagogische Orientierung im Sinne einer Schülerorientierung (wie Herrmann & Hertrampf 2000, S. 188 dies mit den Worten des Hamburger Pädagogen Wolfgang Schulz ausdrücken: „man wird nicht Lehrer, um ein Fach zu unterrichten, sondern Kinder“),
- Teamorientierung, weg vom Einzelkämpferdasein,
- Reflexionskompetenz und
- eine gute Vorbereitung.

In einer Studie baten Hartmann und Weiser (2007) Studienanfänger um eine subjektive Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten zum Lehren im Vergleich zu ihren ehemaligen Lehrkräften der achten Klasse (in den Fächern Deutsch, Mathematik, Religion, Geschichte). Diese Forschungsarbeit entstand im Zusammenhang mit dem Projekt zur Gestaltung der Studieneingangsphase an der Universität Innsbruck (N = 212, Laufzeit über sechs bzw. sieben Jahre, jeweils 15% der Studierenden der jeweiligen Kohorte (Studienanfänger) wurden erfasst).

Die Studierenden beurteilten sich anhand der folgenden drei Dimensionen:

- Fachlichkeit (Fachwissen, Fähigkeit, fachliche Zusammenhänge zu erklären etc.),
- Unterrichtsgestaltung (Lebendigkeit, Abwechslung, Motivierung der Schüler etc.),
- Unterrichtsstil (Kontakt zu den Schülern, Umgangston, persönliche Ausstrahlung, Gerechtigkeit etc.).

Die Ergebnisse dieser Studie verwundern, denn mehr als die Hälfte (!) der Befragten im ersten Monat des Studiums gibt an, über ebensolche oder sogar bessere Kompetenzen bzgl. der genannten Kategorien zu verfügen wie die damaligen Lehrkräfte. Die Autoren haben zwei Erklärungsansätze für die-

ses Ergebnis, nämlich im Sinne eines berufsspezifischen oder eines berufsunabhängigen Phänomens:

Die *berufsabhängige* Variante lässt sich im Lichte eines Selbstschutzmechanismus interpretieren: Zum einen ist sie Ausdruck einer allgemein geringen Wertschätzung, die der Lehrberuf in der Öffentlichkeit genießt. Konfundiert wird dies allerdings noch durch die eigene Schulerfahrung der Studierenden, in der überdurchschnittlich häufig die Rede von desinteressierten, unmotivierten Lehrkräften ist. Lehrkräfte werden nicht als Individuen, sondern eher als fremdgesteuerte, administrativen Konventionen unterliegende Rollenvertreter erlebt, auch dies ist einer positiven Konnotation des Berufsstands nicht zuträglich. Schließlich wird noch genannt, dass doch eine höhere Anzahl der Studierenden das Lehramtsstudium nicht wirklich aufgrund einer Berufung zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gewählt hat, sondern als Ausweichmöglichkeit (vgl. hierzu auch Jäger & Milbach 1994).

Die *berufsunspezifische* Erklärung beruft sich auf den Dunning-Kruger-Effekt⁹² (der auch für den medizinischen Bereich belegt ist), nach dem sich Anfänger, hier allen voran die inkompetenten, gerne als fähiger darstellen als die kompetenten (die sich realistischer einschätzen). Diese Fehleinschätzung erweist sich als relativ haltbar und kann nur korrigiert werden, wenn eine Konfrontation damit erfolgt. Hartmann und Weiser (2007) sehen diese Einsicht gegeben, wenn Studierende innerhalb ihrer Praktika mit der „Realität“ in Kontakt kommen und hierdurch eine Korrektur der eigenen Selbstüberschätzungstendenzen erfahren. Für diesen Erkenntnisprozess existiert ein Modell, nämlich das der unbewussten Inkompetenz nach Howell und Fleishman (1982), das auf den Bewusstwerdungsprozess (der zu Beginn des Studiums vorhandenen Inkompetenz im Hinblick auf die Lehrertätigkeit) der Studierenden sehr vereinbar ist (s. Abbildung 20):

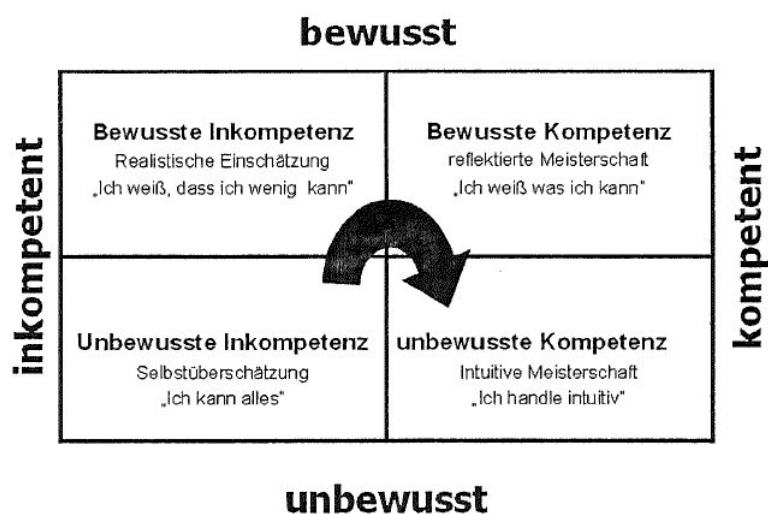


Abbildung 20: Modell der unbewussten Inkompetenz nach Howell und Fleishman 1982 (vgl. Hartmann & Weiser 2007, S. 46)

In seinen Grundzügen stellt sich dieses Modell folgendermaßen dar: Zu Beginn der Ausbildung befinden sich Studierende infolge des noch fehlenden Inputs theoretischer und auch systematisch-praktischer Art im Stadium auf der Seite der „Inkompetenz“, ohne dass dies ein für sie schmerzlicher Zustand wäre, denn dieser Standort ist in dieser Phase überformt von Erfahrungen, die aus der eigenen Schulbiografie stammen. Im Lauf des Studiums und mit zunehmender – auch praktischer – Erfahrung stellen Studierende fest, dass diese Omnipotenzphantasie durch eine realistische Haltung abzulösen ist. Hier beginnt die Phase der Expertiseentwicklung, denn erst ab diesem Zeitpunkt kann

⁹² Vgl. hierzu auch Kruger und Dunning 1999.

davon ausgegangen werden, dass Lernerfahrungen und Wissenserwerb nötig sind, um von der Novizenrolle in die Position der erfahrenen Lehrkraft zu gelangen. Hilfestellung erhalten die Studierenden wiederum von den Lehrerbildnern bzw. den Betreuungslehrkräften innerhalb des Praktikums und später evtl. von erfahrenen Kollegen.

Hartmann und Weiser werden in ihren Empfehlungen noch konkreter und sie schlagen zur „Therapie der Selbstüberschätzung der Studienanfänger“ ein Vorgehen vor, welches sie das „Praxiskarussell“ nennen: Es handelt sich um ein Übungssetting, bei dem die Studierenden in sieben Lern- und Rollenspielstationen mit Situationen konfrontiert werden, in denen ihre Kompetenz auf besondere Weise herausgefordert wird und in denen Erfahrungen der eigenen Inkompetenz erlebt und im „Schonraum“ bearbeitet werden können.

5.2 Schlussfolgerungen zur Wirkung der Praktika

Professionalisierung beruht auf einer gemeinsam entfalteten Wirkung theoretischer und praktischer Kenntnisse. Diese müssen zunächst angebahnt werden. Die zweiphasige deutsche Lehrerausbildung formuliert eine Sollbruchstelle zwischen Theorie und Praxis durch die konsekutive Lehrerausbildung, verkörpert durch wissenschaftliches Studium und den daran anschließenden Vorbereitungsdienst. Weitere Phasen werden angenommen bzw. werden benannt, wie z.B. die Berufseingangsphase und die Phase der beruflichen Etablierung in Form der kontinuierlichen Fort- und Weiterbildung.

Einen wichtigen und bisher noch nicht endgültig definierten Stellenwert in dieser Konstruktion haben die in das Studium integrierten Praxisphasen. Daher ist zu diskutieren, welche Funktion ihnen zukommt und ob sie die ihnen zugedachte Aufgabe unter der jeweiligen Prämisse erfüllen können:

- Sind sie der Lernort, an dem Theorie und Praxis zusammenfinden?
- Fungieren sie als Experimentierfeld zur Anbahnung von Reflexionskompetenz?
- Sind sie ein „Vorgeschmack“ auf die Praxis oder bereits ein Teil der beruflichen Praxis selbst, so lautet die Gretchenfrage: Kann in ihnen bereits Handlungswissen angebahnt werden?

Theorie und Praxis fordern Verschiedenes, nicht nur bezüglich der Art, wie die jeweiligen Inhalte vermittelt werden können, sondern auch mit Blick auf die zugrunde liegenden Voraussetzungen zum Wissenserwerb, nämlich dem Lernen. Es macht daher Sinn, diese unterschiedlichen „Wissensarten“ genauer zu betrachten und die jeweiligen Besonderheiten herauszuarbeiten.

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen werden die wissenschaftstheoretischen Positionen beschrieben, unter denen das Problem der Theorie-Praxis-Vermittlung interpretiert werden kann. Hier erweisen sich vor allem zwei Ansätze als bestimmend, der Integrations- und der differentielle Ansatz. Diese zwei Bestimmungsstücke finden beide in den Erkenntnissen der Expertiseforschung eine tragfähige Anschluss-theorie, die es erlaubt, sie miteinander in Beziehung zu setzen. Ein wesentlicher Konstruktionsfaktor betrifft hier die Rolle der Reflexion, der im Hinblick auf die adaptive Lehrerexpertise eine Schlüsselposition zukommt.

Die Forschung zur Wirksamkeit von Praxisphasen im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrerprofessionalität ist ein heterogenes Feld. Die Befunde lassen sich nur schwer vergleichen, verantwortlich dafür sind die unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen und Perspektiven, aber sehr entscheidend auch die Rahmenbedingungen, welche die Praktika im jeweiligen Bundesland bzw. am Standort der Lehrerbildung determinieren. Die Vielfalt der Modelle, die sich bei der Etablierung der Praktika in den spezifischen Konstellationen findet, ist ähnlich vielfältig wie die Modelle der Lehrerprofessionalisierung selbst.

Dadurch wird es schwierig, Erkenntnisse zu formulieren, die für die Konstruktion und die Funktion der Praktika als Richtschnur dienen können. Es sind letztlich nur einige wenige, aber zentrale Feststellungen, die sich aus den empirischen Ergebnissen – interpretiert vor der Folie der Expertiseforschung – ableiten lassen:

5.2.1 Praktika als Lernort, an dem Theorie und Praxis „zusammenfinden“

Die Ergebnisse aus den referierten Studien lassen den Schluss zu, dass die Praktika eher *nicht* der Ort sind, an dem Theorie und Praxis „zusammenfinden“. Zwar setzen Studierende in die Praktika große Hoffnungen und haben hohe Erwartungen, vor allem hinsichtlich der Transferierbarkeit von Wissen der Theorie in die Praxis oder umgekehrt. Doch gerade an diesem Punkt werden viele Hoffnungen enttäuscht. Die Studierenden finden dort nicht das, was sie sich vorgestellt haben, dies mag auch an deren falschen Vorstellungen bezüglich des Handlungswissens liegen, das sich nicht in der Form von Rezepten anbietet, sondern über eine eigene Logik erschließt. Auch die Hoffnung, Erkenntnisse der Praxis in die Theorie „mitzunehmen“ und dort die Verbindung der Wissensarten herzustellen, scheint nicht zu gelingen, dies wird jedoch häufig erst in der Retrospektive klar, wenn Berufseinsteiger oder Referendare zu ihren Praktikumserfahrungen befragt werden und bewusst wird, dass diese nur einen sehr kleinen Ausschnitt der Schulrealität darstellten.

5.2.2 Praktika als Experimentierfeld zur Anbahnung von Reflexionskompetenz

Dass Praktika ein Experimentierfeld darstellen, in dem Studierende Erfahrungen machen, ist nicht von der Hand zu weisen. Um nicht folgenlos zu bleiben, bedürfen diese Erlebnisse der Bearbeitung. Zunächst ist festzustellen, dass Praktika systematische Vor- und Nachbereitung benötigen, wenn sie integrierbare Erfahrungen ermöglichen sollen. Praktika bilden den Ankerpunkt für den Aufbau metakognitiver Fähigkeiten, von Reflexionskompetenz, und auch für den Aufbau einer wissenschaftlichen Beobachtungshaltung. Diese hilft den Studierenden, „wertfrei“ und systematisch Situationen zu analysieren und über den Modus der Generalisierung und der Fehleranalyse zu lernen. Eine erweiterte Praxiserfahrung kann unter bestimmten Umständen (wenn Reflexion hinzukommt) eine günstige Auswirkung haben in dem Sinn, dass nicht nur Praxis, sondern auch die Theorie eine neue, andere Wertigkeit erfährt. Berufliche Handlungskompetenz (Professionalität) wird durch eine Kombination von Praxiserfahrungen und Reflexion im Sinne einer „Vorläuferfähigkeit“ angebahnt.

Eine entscheidende Rolle kommt den betreuenden Lehrkräften bzw. Fachleitern zu, deren Aufgabe es ist, den Studierenden bei der Entwicklung dieser Fähigkeiten kompetente Hilfestellung zu leisten. Voraussetzung hierzu ist es, dass Betreuungslehrkräfte über die notwendigen Handlungsschemata verfügen, also die entsprechende „Expertisestufe“ besitzen. Hier reicht eine „Stufe 4“ (= *proficient*) der Expertise gemäß der Diktion der Gebrüder Dreyfus (1987) nicht aus, denn Lehrerbildung, so lässt sich schlussfolgern, kann in dem Maße verbessert werden, in dem die Kompetenz der Auszubildenden auf der Stufe der eigentlichen „Expertise“ (= Stufe 5 nach Dreyfus & Dreyfus) vorhanden ist. Expertise im Sinne einer überdurchschnittlichen wissenschaftlichen, fachlichen und Handlungserfahrung kann durch Kooperation der „Lehrerbildner“ über die verschiedenen die Lehrerbildung konstituierenden Disziplinen (Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften, Pädagogik, Soziologie, Psychologie, Ökonomie) abgesichert werden.

Dabei setzt die Flexibilität des „Expertenwissens“ voraus, dass kein träges Wissen bei den Studierenden erzeugt wird. Ausbildung bietet keine Rezepte für Lehr-Lernsituationen und soziale Interaktion an, sondern befähigt zum „intelligent-intuitiven“ schulischen Handeln. Curriculare Inhalte, deren Ver-

mittlung sowie die Abstimmung der beiden Ausbildungssequenzen (erste und zweite Phase) bilden hierzu den Hintergrund und ermöglichen den Lehrkräften in spe kumulatives Lernen.

Notwendig wird hierbei Zweierlei, nämlich dass:

- die curricularen Inhalte bereits in der Bachelorphase sichtbar werden (und so eine kriterienbezogene Orientierung an den durch die KMK vorgegebenen Standards für die Lehrerbildung möglich wird),
- von allen in die Ausbildung eingebundenen Personen (Dozenten der Universität, Fachleiter der Studienseminare, Mentoren an den Schulen) darauf geachtet wird, dass eine regelrechte Aufarbeitung der Inhalte durch die Studierenden / Referendare erfolgt. Dies erfordert eine außerordentlich durchdachte Feinabstimmung, nicht nur im Hinblick auf die Inhalte des universitären Studiums (Studienmodule), sondern auch auf die Inhalte der zweiten Ausbildungsphase sowie deren Verflechtung im Sinne einer Kontinuität von Ausbildung.

5.2.3 Praktika als „Vorgeschmack“ oder Teil der beruflichen Praxis

Die Wirkung der Praxis ist nicht allein durch die Schulpraktika definiert, auch innerhalb des universitären Studiums selbst existieren Praxisansätze, die den Studierenden einen Blick auf mögliche Problemsituationen öffnen, die sich später in der Arbeit im Unterricht bzw. an der Schule ergeben können. Dies darf nicht vergessen werden, wenn über die Wirkung von „Praxis“ gesprochen wird. Wenn jedoch die Frage gestellt wird, ob die in der Ausbildung gegebene Qualität und Quantität der Handlungserfahrungen ausreicht, um den angehenden Lehrkräften diesen Einblick in die Schulrealität zu ermöglichen und die Bedeutung dessen zu erfassen, was „Lehrkraft sein“ ausmacht, muss diese mit einem – vorläufigen – Nein beantwortet werden. Modellprojekte, in denen eine Erweiterung der Praxisphasen umgesetzt wurde, zeigten nicht den erwarteten Effekt. Diese Aussage ist jedoch noch nicht als empirisch gesichert zu sehen, denn hier sollten mehr und methodisch als Längsschnitt angelegte Untersuchungen tiefere Erkenntnisse liefern. Die bisher angelegten Untersuchungsreihen sind noch „zu jung“: Erst in den nächsten Jahren wird sich zeigen, ob Lehrkräfte, die unter veränderten Studien- und Ausbildungsbedingungen ihr Handlungswissen anbahnen konnten, tatsächlich von diesen „vorgezogenen Handlungserfahrungen“ profitieren, ablesbar an Kriterien wie beruflicher Zufriedenheit, schnellerer Expertiseentwicklung oder aber auch anhand des Erzielens besserer Schülerleistungen – sprich: höherer Professionalität.

Der Blick zurück, den Referendare oder aber Berufsanfänger auf die Praktika richten, zeigt, dass diese Phasen aus der beruflichen Distanz betrachtet völlig anders interpretiert werden als unter der Voraussetzung, noch innerhalb des Studiums hierüber eine Bewertung abzugeben. Die Praktika können unterrichtsnahe Inhalte besser integrieren als solche, die das Schulleben betreffen oder die auf das Diagnostizieren, Bewerten und Fördern gerichtet sind. Diese Inhalte sind zeitintensiv in dem Sinne, dass hier die Ausbildung von Expertise länger dauert. Hierfür sprechen Befunde aus Untersuchungen, in denen Berufsanfänger und ihre Erfahrungen thematisiert wurden. Gemäß des Stufenansatzes von Fuller und Brown (1975) oder aber Huberman (1989/1991) ist im Berufseinstieg von den Novizen so viel an Eindrücken zu verarbeiten und Aufgaben zu leisten, dass deutlich wird, dass diese dicht gepackte Zeit der unterschiedlichsten schulischen Erfahrungen nur schwer im Rahmen der Praktika „trainiert“ werden kann. Oder, wie es Herrmann und Hertramph (2000) ausdrücken: Es gibt keinen Anfang vor dem Anfang. Dies bedeutet nicht, dass dem bekannten Vorurteil Vorschub geleistet wird, dass mit dem Eintritt in das Schulleben (als Lehrkraft) alles vergessen werden sollte, was Studierende im Studium gelernt haben. Das Gegenteil ist der Fall: Es geht um Assimilieren einer neuen Situation mit dem durch die Vorarbeiten im Studium und in den Praktika aufgebauten Wissen. Das

neu zu schaffende „Handlungswissen“ bedarf des Unterbaus an Reflexionsvermögen und fachlichem Wissen. Es ist als großer Gewinn zu werten, wenn die Praktika hierzu einen fundierten Beitrag leisten.

So wenig es gelingt, die Theorie von jeglicher Praxis frei zu halten, so scheint es auch unmöglich, Praxis zu definieren, die ohne einen Hauch von Theorie auskommt. Dennoch, so Hedtke (2000), sei eine Einheit von Theorie und Praxis nicht gegeben, sie sei verloren. Wäre dies nicht so, müsse nicht beständig versucht werden, die beiden Aspekte einander zu vermitteln (ebenda, S. 2).

Die im vorangegangenen Kapitel unternommene Zuordnung der Befunde zu entweder dem integrativen oder aber dem differentiellen Ansatz war kein leichtes Unterfangen, und letzten Endes ist bei einer alternativen Interpretation der Ergebnisse ebenso eine andere Aufteilung der Ergebnisse möglich. Hier stößt jeder, der mit der Interpretation der Daten konfrontiert wird, an seine eigene Grenze oder auf das eigene Bezugssystem, das der Interpretation zugrunde liegt.

In welchem Sinne auch immer die Praktika verortet werden, als „Zweck der Theorie“ (vgl. Hedtke) oder aber als Vorwegnahme von Handlungserfahrungen, die in der Berufstätigkeit eine Rolle spielen: sie sind in der Lehrerbildung unverzichtbar.

6 Kompetenzen und Standards

Die folgenden Abschnitte haben die Aufgabe, die zwei für diese Arbeit zentralen Konzepte näher zu beleuchten. Kompetenzen wie auch Standards gehören zu denjenigen Begrifflichkeiten, die in den vergangenen Jahren in das Vokabular der Lehrer(aus)bildung Einzug hielten und sich dort mittlerweile fest verankern. Durch ihren alltags- aber auch wissenschaftssprachlich nahezu inflationären Gebrauch ist ein Zustand eingetreten, der zu einer Verflachung des ursprünglichen Gehalts der beiden Konzepte geführt hat. Da beide für die in dieser Arbeit verfolgte Zielsetzung eine wesentliche Bedeutung haben, wird nun im Sinne einer Begriffsschärfung nochmals differenziert auf sie Bezug genommen.

Das Konstrukt Kompetenzen wird im Hinblick auf seine wissenschaftliche Verortung und Abgrenzung von anderen, ähnlichen Begriffen abgebildet. Wichtig ist auch die Darstellung von Methoden der Kompetenzfeststellung, deren jeweiliger „Reichweite“ sowie der Probleme, die in diesem Zusammenhang auftreten können.

Standards haben sich innerhalb der letzten Dekade als intensiv und kontrovers diskutiertes Konzept erwiesen und werden sowohl als Chance als auch Reglement empfunden. Obwohl sie geeignet erscheinen, bei der Messung der Kompetenzen einen Beitrag zu leisten, ist es notwendig, diesen genau zu betrachten und zu eruieren, an welcher Stelle der Lehrerbildung sie ihre Wirkung entfalten und wie die Lehrenden dazu beitragen können, aus Standardkonzepten Lernarrangements (opportunities to learn) abzuleiten.

6.1 Kompetenzen: Kompetenzbegriff und Modelle

Professionelles Agieren gründet sich auf vorhandene Kompetenzen. Dies gilt für alle Berufe. Der Kompetenzbegriff gehört zu den meistdiskutierten Konzepten der Human- und Sozialwissenschaften (vgl. Müller 2010; Terhart 2007; Weinert 2001a, 2001b;).

Nach Müller (2010), ist dies unter anderem daran abzulesen, dass „Kompetenz“ Eingang in eine Reihe von Wissensgebieten gefunden hat und sowohl in der Linguistik als auch in der Erwachsenenbildung, den Sozialwissenschaften, der Pädagogik und in der Psychologie eine Rolle spielt. Des Weiteren liegen zahlreiche Begriffsbestimmungsversuche zur Kompetenzentwicklung aus den Reihen der Arbeits- und Berufswissenschaften vor (Terhart 2007a, S. 45). Der Begriff ist vielschichtig, bedeutsam und dennoch davon bedroht, zu einer Worthülse zu verkommen, wenn nicht versucht wird, das zugehörige „Profil“ zu schärfen und es gegen andere – ähnliche – Begriffe abzugrenzen (z.B. Professionalisierung und Kompetenzentwicklung, die häufig in einem Atemzug genannt werden).

Auch in der Lehrerbildung haben Kompetenzen ihren Platz gefunden, den sie allerdings schon immer hatten, was die momentane Diskussion um die Kompetenzen leicht vergessen lässt, die sich insbesondere an einer auf hohem Niveau geführten Diskussion manifestiert: dem von der DFG seit dem Jahr 2007 geförderten Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“. Dies führte zu einer allgegenwärtigen Professionalisierungsforschung und zur Frage der Erfassung des Wissens und des Könnens von Lehramtsstudierenden, Referendaren, Berufseinsteigern und bereits längere Zeit im Lehrberuf Tätigen (vgl. hierzu die umfassenden Quellen in Form der Sammelwerke von Gehrmann, Hericks & Lüders 2010; Lüders & Wissinger 2007; Terhart, Bennewitz & Rothland 2011; Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus & Mulder 2009b).

Das Umdenken in Richtung einer Output-Steuerung, angeregt durch large-scale Assessments wie PISA, TIMSS oder VERA, haben zu dieser Umorientierung beigetragen, und die neue Ausrichtung wurde zunächst in Form von Bildungsstandards für die Schule besiegelt (Klieme et al. 2003). Eine Veränderung allein auf der Ebene der Schulen kann nicht fruchten, wenn nicht auch weitere Kompo-

zenten des Systems einbezogen werden. Die Lehrerkompetenz wird als so genannte „proximale“ Bedingung für Schülerlernen betrachtet (Helmke & Schrader 2010; Maag Merki & Werner 2011, S. 573). Eine Ausformulierung von Standards für die Lehrerbildung (für die Bildungswissenschaften im Jahr 2004 ebenso wie für die Fachwissenschaften in 2008) war die konsequente Antwort auf die Frage, wie das Bildungssystem qualitativ verbessert werden kann. Damit gehen Standards und Kompetenzen „Hand in Hand“.

Terhart (2007) konstatiert, dass das Thema Kompetenzmodellierung erst im letzten Jahrzehnt an Fahrt gewonnen hat, und bezeichnet den bis dahin erreichten Forschungsstand als eher defizitär. Er sieht diese Entwicklung durch die Abkehr von alten Paradigmen und Überzeugungen ausgelöst, wodurch der Blick für eine biografisch inspirierte Analyse der Kompetenzentwicklung freigelegt und die Konzentration auf die Erarbeitung von Kompetenzmodellen möglich wurde.

Wir befinden uns im Zeitalter des Wissens- bzw. Kompetenzparadigmas – so lassen sich die Forschungsaktivitäten und die damit einhergehenden Trends deuten. Dies näher auszuführen ist die Aufgabe des folgenden Exkurses, der die Überleitung zur Messung von Lehrerkompetenz und Standards in der Bildungsforschung bildet:

Exkurs: Paradigmen in der Lehrerbildungsforschung

Wissenschaft entwickelt sich nicht wertfrei, sondern bewegt sich in den Bahnen jeweils begleitender (natur)wissenschaftlicher oder philosophischer Strömungen oder Paradigmen (vgl. Abbildung 21). Um einen Ansatzpunkt der für die Lehrerbildung unserer Zeit bestimmenden Paradigmen auszumachen, wird auf die 50er und 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts rekurriert. In dieser Phase spielten Konzepte eine Rolle, in denen die Wirkung von Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrkraft im Vordergrund stand (vgl. Borkenau & Ostendorf 1993; Brandstätter 1988; Costa & McCrae 1992; Mayr 1994a, 2011; Mayr & Neuweg 2006).

Das Forschungsparadigma mit dem Fokus der Lehrerpersönlichkeit wurde durch den Behaviorismus abgelöst. Zugeordnet ist das Prozess-Produkt-Paradigma der 70er und 80er Jahre, in dem man sich dafür interessierte, wie die von Lehrern initiierten Lernprozesse aussehen, die den Schülern die besten Lernzuwächse bescheren. Ziel der Forschungsinstitutionen dieser Phase war die Identifikation derjenigen Fertigkeiten und Fähigkeiten von Lehrenden, die sich günstig auf den Unterricht auswirken (z. B. Lehrerwirkungsforschung: Brophy & Good 1986; Pintrich & de Groot 1990; oder aber Schulklimaforschung: Fend 1988; Dreesmann, Eder, Fend, Pekrun, von Saldern & Wolf 1992).

Das Problem dieser Forschungsansätze bestand darin, dass sich ein „direkter Effekt der Lehrenden“ auf die Lernleistung der Schüler nur schwer nachweisen ließ, solange kein Gesamtgefüge aller Faktoren schulischen Lernens modelliert wurde.

Im nachfolgenden Forschungsparadigma, dem Expertenansatz (vgl. Bromme 1992, 1997), versuchte man dies zu verwirklichen, indem die Lehrerprofessionalität in ihrer gesamten Komplexität (hierzu gehört auch der Kontext, in dem das Lehrerhandeln stattfindet) betrachtet wurde (vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kap. 4.6). Expertise im Lehrberuf stellt sich als eine eigenständige Wertigkeit dar, in der Wissen und Können (manifestiert im Handeln) zu einer neuen Einheit und Qualität verschmolzen sind, um professionell und situationsangemessen auf unterrichtliche Anforderungen zu reagieren.

Als begleitende Forschungsrichtung steht die Kognitionspsychologie Pate, den philosophischen Hintergrund bildet der Konstruktivismus.

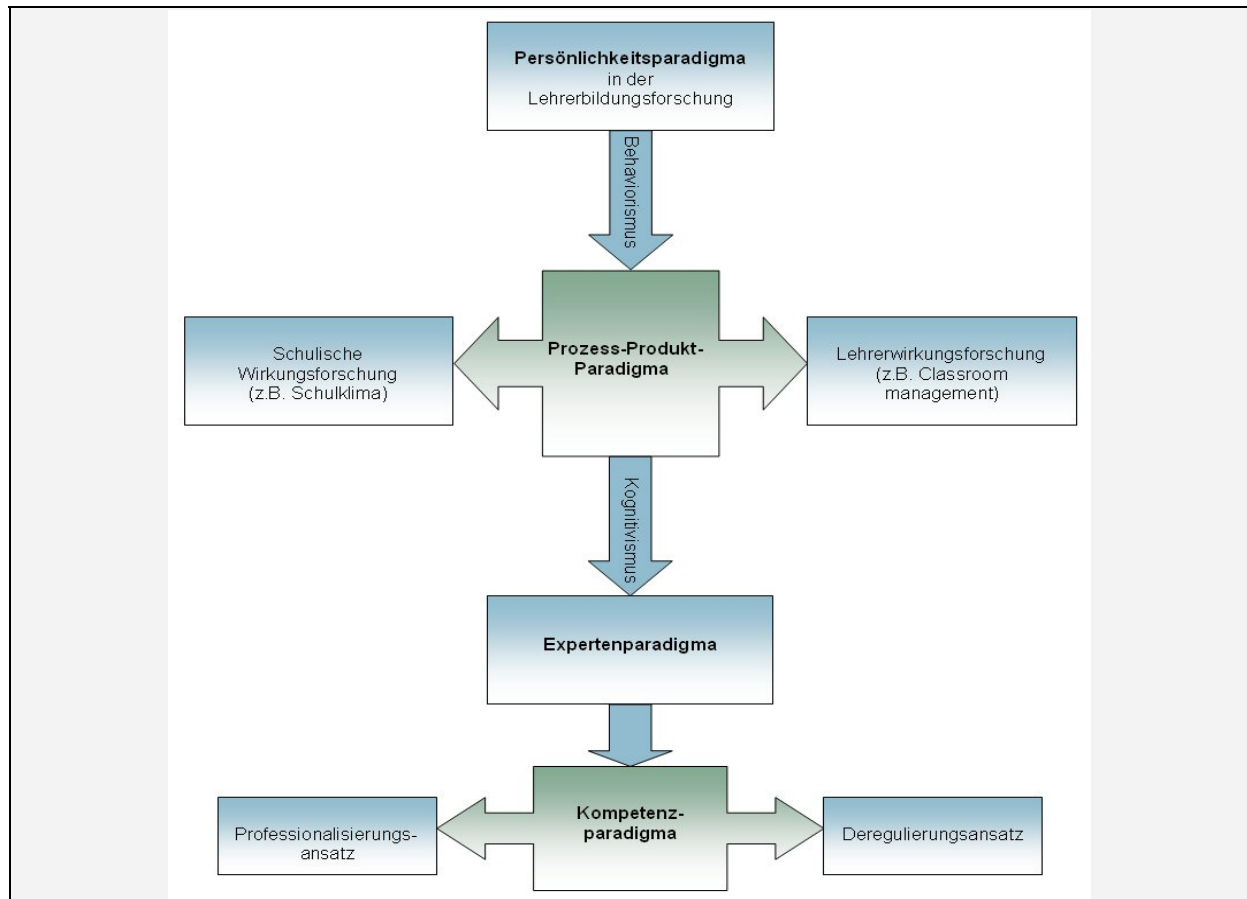


Abbildung 21: Paradigmen in der Lehrerbildungsforschung

Der momentane Trend in der Lehrerwirkungsforschung im deutschsprachigen Raum lässt sich als Kompetenzparadigma umschreiben. Die beruflichen – meist einzelnen – Kompetenzen bzw. „Kompetenzfacetten“ (Dimensionen) der Lehrkraft lassen sich einerseits in ihrer jeweiligen Verbindung zum Lernen der Schüler untersuchen (vgl. Lipowsky 2006), oder aber als normative Setzungen und somit als zu erreichende Kriterien formulieren. Gerade dieser Aspekt erweist sich aufgrund der Breite des Kompetenzbegriffs als relativ sperrig. Hierzu bedarf es einer Klärung der folgenden Punkte (vgl. auch Müller 2010, S. 28):

- Was genau ist unter Kompetenzen zu verstehen?
- Woraus setzen sich Kompetenzen zusammen?
- Welche individuellen Voraussetzungen haben Einfluss auf den Erwerb von Kompetenzen?
- Wie kann man Kompetenzen der Erforschung „zugänglich“ machen (mit welchen Methoden werden sie erfassbar)?
- Welchen Einfluss hat die Lehrerbildung auf den Erwerb von Kompetenzen?

Insbesondere der letztgenannte Punkt in obiger Aufzählung führte laut Müller zu zwei unterschiedlichen Suchbewegungen im Hinblick auf die Lehrerwirkungsforschung – nicht in Deutschland, sondern in den USA (vgl. auch Blömeke 2004). Die „Professionalisierer“ vertreten den normativen Ansatz und schreiben die Kompetenzen in Standards fest, die sich aus Anforderungsanalysen des Lehrerhandelns ableiten lassen. Die bedeutendsten Vertreterinnen dieser Richtung sind Darling-Hammond und Bransford (2005).

Auch im deutschsprachigen Raum finden sich Ansätze, die denen der „Professionalisierer“ gleichkommen (z.B. Baer, Dörr, Guldemann, Kocher, Larcher, Müller et al. 2008; Blömeke 2006; Oser & Oelkers 2001). Dem entspricht die Vorstellung, dass die zu den Standards gruppierten Kompetenzen schulbar und entwickelbar sind und daher in der Lehrerbildung als Zielsetzung taugen. Die berufswissenschaftlichen bzw. bildungswissenschaftlichen Anteile der Lehrerausbildung spielen in diesem Ansatz eine große Rolle, obwohl sie innerhalb der Gesamtstruktur des Lehrerstudiums nur einen relativ geringen Anteil stellen.

Die „Deregulierer“ (vgl. auch Blömeke 2004a, S. 62; Zeichner 2006) hingegen sehen die studierten Fächer und die darauf bezogenen Unterrichtsinhalte sowie die sprachliche Kompetenz der Lehrenden als zentral an und wollen die bildungswissenschaftlichen Grundlagen nicht in der vorgeschalteten wissenschaftlichen Ausbildung, sondern als Erfahrungen „on the job“ in der Praxis realisiert wissen. Infolge dessen sprechen sich die „Deregulierer“ auch für eine Freigabe aller die Lehrerausbildung steuernden Vorschriften oder Standardisierungsbestrebungen aus.

Betrachtet man die Erkenntnisse, die sich aus der US-amerikanischen Forschungsstradition im Bereich der Lehrerkompetenzen und – darauf folgend – der Entwicklung von Professionsstandards ergaben, so steht der Lehrerbildungsforschung hierzulande das Standard-Paradigma bevor. Da man von bereits vorliegenden Erfahrungen profitieren kann, sollte daher vor allem darauf geachtet werden, dass bereits begangene Fehler in der Weiterentwicklung der Debatte um die Lehrerbildung nicht nochmals wiederholt werden (vgl. hierzu Prondczynsky 2001).

Ob aus der Sicht der Professionalisierer oder Deregulierer: Die Beurteilung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrenden gestaltet sich schwierig. Terhart (2007) nennt hierfür eine Reihe von Gründen, die unmittelbar nachvollziehbar sind. Hier ist zunächst die *Zielunklarheit* zu nennen, denn noch immer ist kein Konsens erreicht, was „guten Unterricht“ ausmacht, es existieren allerdings sehr gute Annäherungen (vgl. Helmke 2009). Zudem besteht gemäß der Argumentationslogik der Strukturtheorie eine *generelle Unsicherheit des Lehrerhandelns*, da sich diese nicht anhand von eindeutigen Zielkriterien festschreiben zu lassen scheint und in den unterrichtlichen Situationen und Interaktionen der Lehrkraft mit den Lernenden immer wieder neu ausgehandelt und situationspezifisch variiert werden muss⁹³. Und schließlich ist lehrberufliches Handeln stark *kontextabhängig*. Es geht um die Beschreibung komplexer Anforderungsstrukturen (*ill defined problems*, vgl. Seite 92): Jedes einzelne Aufgabenfeld des Lehrerhandelns an sich ist schon hinreichend umfassend, und es stellt sich die Frage, wie die Vielfalt der zu meisternden Aufgaben nur annähernd bewältigt werden soll.

Die Unklarheit der Situation des Lehrerhandelns findet ihre Entsprechung in einer Uneinigkeit der Forschung bezüglich der Voraussetzungen von Kompetenz: Hier konkurrieren verschiedene Ansätze, die Persönlichkeit, Reflexionskompetenz, Fachkompetenz, kommunikative Fähigkeiten etc. in den Vordergrund stellen und damit den Kontext variieren, in dem sich das jeweilige „Kompetenzspektrum“ entfalten kann.

Als vereinendes Muster innerhalb der unterschiedlichen Platzierungsversuche für (Lehrer-)Kompetenz sieht Terhart (2007) die Korrespondenz zwischen äußerer Aufgabenstruktur und innerer Fähigkeitsstruktur (des Individuums), nämlich die häufig erwähnte Passung von Person und Aufgabe bzw. Beruf. Damit ist Kompetenz nicht als eine stabile Disposition, sondern durch ihren *Domänenbezug* gekennzeichnet. Wie bei der Expertisebildung steht hier der jeweils spezifische Kontext hoch im Kurs:

„Es geht also – in Analogie zu den entsprechenden Überlegungen allgemeiner Kompetenzmodelle psychologischer Provenienz – nicht um eine personenimmanente, allumfassende stabile Eigenschaft, sondern um in bestimmten Bereichen, Kontexten („Domänen“) oder Anforderungssituationen realisierte Fähigkeiten. Erst die Korrespondenz von Kontext und Kompetenz ermöglicht und sichert im besten Fall die Erfüllung einer Aufgabe bzw. die Erreichung eines Zieles.“ (Terhart 2007, S. 45).

6.1.2 Definitionen von „Kompetenz“

In der Einleitung zu dieser dieser Dissertation (Kapitel 1) wurde bereits die *Weinertsche Definition von Kompetenzen* zitiert (vgl. auch Kapitel 4.1). Das Universum der Kompetenzdefinitionen ist damit nicht erschöpft, daher werden noch weitere, wichtige Definitionen und Gegenstandsbezüge aufgeführt.

Kauffold (2006) stellt fest, dass sich die Kompetenzdefinitionen dahingehend unterscheiden lassen, ob sie eine *kognitive* oder aber eine *motivationale* Schwerpunktsetzung beinhalten, in der auch emotionale Aspekte berücksichtigt werden. Der semantische Raum, den sie durch Kompetenzdefinitionen anderer Autoren⁹⁴ aufgespannt sieht, umfasst charakterisierende Begriffe wie: *Bereitschaft, Willen und Wollen, Wünsche, Ziele, Interessen, Werte, Einstellungen, Bedürfnisse, Dürfen, Wissen, Fertigkeiten*

⁹³ Was nicht heißt, dass Terhart selbst dieser Überzeugung anhängt.

⁹⁴ Z.B. Alaluf und Stroobants 1994; Moore und Theunissen 1994, Heyse und Erpenbeck 1997.

und Fähigkeiten. Nach Kauffold besteht damit die Kompetenz aus einem „Konglomerat der Elemente Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motive und emotionale Dispositionen“ (ebenda, S. 95), das die Autorin zu dem folgenden Grundmodell der Kompetenz zusammenfasst:

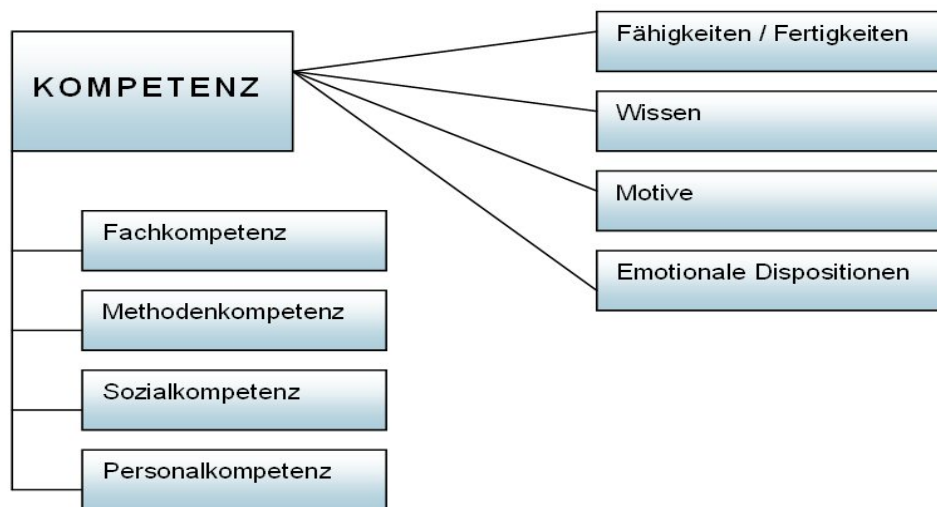


Abbildung 22: Struktur von Kompetenz (zitiert nach Kaufhold 2006, S. 96)

Dass Kompetenz domänenbezogen und im Kontext einer Passung von Anforderungsmerkmalen der Aufgabe und den Fähigkeiten der Person zu verstehen ist, wurde bereits angemerkt (vgl. Terhart 2007). Terhart bezieht sich zur Definition von Kompetenzen auf Frey, der diese als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnet, die jemand benötigt, um anstehende berufliche Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln (vgl. auch Frey 2004, S. 904). Diese Definition begnügt sich nicht allein mit der Benennung dessen, was man unter Kompetenz zu verstehen hat, sondern setzt sie gleichsam in Beziehung zu einem dynamischen Prozess der Selbstevaluation und der daraus resultierenden Weiterentwicklung.

Dem oben dargestellten Strukturmodell der Kompetenz von Kaufhold (2006) sind also zwei Facetten hinzuzufügen, da sowohl die Selbstevaluations- als auch die Reflexionskompetenz weitere Komponenten bilden, sofern man diese beiden Aspekte nicht unter die Methodenkompetenz einreicht.

Die Reflexionskompetenz definiert John Dewey folgendermaßen: „...*active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusion to which it tends*“ (Dewey 1933, zitiert nach Dymont & O’Connell 2011, S. 81).

Dass Kompetenzen prinzipiell „erwerbbar“ sind, stellt Schaper (2009) fest. Sie stellen persönliche Voraussetzungen dar (kognitive und nicht-kognitive), können durch Lernen bzw. Lernprozesse aufgebaut werden und stehen damit in Beziehung zum selbstgesteuerten Lernen. Er nennt verschiedene Aspekte von Kompetenz (ebenda, S. 171 f) und sieht sie als:

- Wissens- und Fähigkeitsvoraussetzung (Kenntnisse und Fertigkeiten),
- Fähigkeit zum situationsangemessenen Verhalten,
- Befähigung zur Bewältigung von komplexen Anforderungssituationen,
- Expertise,
- Selbstorganisationsdisposition, sowie
- biografisches Konstrukt.

Der letzte hier referierte Definitionsversuch stammt von Maag Merki und Werner (2011), die in Kompetenzen Performanzpotentiale sehen, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen, komplexe Anforderungen produktiv zu bewältigen und Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich nutzen zu können (vgl. auch Grob & Maag Merki 2001 S. 59 ff; Klieme et al. 2003; Weinert 2001a, 2001b).

Kaufhold (2006) verweist darauf, dass sich in der wissenschaftlichen Diskussion bestimmte Merkmale durchgesetzt haben, mit denen sich das Konstrukt der Kompetenz im Sinne einer Synopse charakterisieren lässt (S. 21 ff). Kompetenz

1. äußert sich in der Bewältigung von Handlungssituationen: Kompetenzen stellen eine Disposition zum Handeln dar und können daher nur erschlossen werden, wenn man die Ebene der Handlung selbst in den Fokus der Betrachtung stellt.
2. zeichnet sich durch ihren Situations- und Handlungsbezug aus: Eine Person unternimmt eine subjektive Interpretation der Situation, die bestimmte Kompetenzen zur Lösung erfordert. Aufgrund dieser subjektiven Einschätzung der Situation wird die Person stets nur eine Auswahl unter den zu Gebote stehenden Kompetenzen treffen, die nicht dem gesamten Kompetenzpotential entsprechen muss, sondern nur auf den in der jeweiligen Dimension aktivierten Ausschnitt der möglichen Kompetenzen bezogen ist. Die Aktivierung von Kompetenzen ist also durch die Situation determiniert. Ist eine breite Darstellung der Kompetenzen einer Person das erklärte Ziel einer Messung, dann muss sie in möglichst *unterschiedlichen* Situationen erfasst werden.
3. ist an das Subjekt gebunden (subjektiv): Dieses Argument hängt mit dem an zweiter Stelle genannten zusammen und beinhaltet, dass Kompetenzen einen Einblick in die Handlungen von Personen, nicht aber in deren Potential geben. Der Rückschluss auf das Potential lässt sich durch die unter Punkt 2 aufgeführten Methoden herstellen oder aber dadurch, dass die Person hierzu dezidiert befragt wird und somit auf weitere Kompetenzen geschlossen werden kann.
4. ist veränderbar: Im Unterschied zu dispositionell verankerten Merkmalen (wie z.B. Persönlichkeitseigenschaften) zeichnen sich Kompetenzen durch ihre *Veränderbarkeit* aus. Um diese Veränderbarkeit anzusprechen, muss eine Lernhaltigkeit der Handlungssituation gegeben sein. Es ist also zur Entwicklung von Handlungskompetenz darauf zu achten, dass diese Voraussetzungen individuellen Lernens geschaffen werden.

Der letztgenannte Aspekt verweist auf die Notwendigkeit, Kompetenzen nicht punktuell, sondern in ihrem Entwicklungsverlauf zu betrachten, wie dies z.B. unter Anwendung einer berufsbiografischen Perspektive gegeben ist (vgl. Terhart 2007; Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt 1994).

6.1.3 Platzierung der Kompetenzforschung aus internationaler Perspektive

International gesehen befindet sich die deutschsprachige Kompetenzforschung noch weit hinter den Erfahrungen, die im englischsprachigen Raum innerhalb der vergangenen Dekaden gewonnen wurden. Hier existieren viele Erkenntnisse, inklusive die entsprechenden Erfassungsmethodiken, die aber nicht wahllos rezipiert werden dürfen, da sich die kulturellen Systeme und die darin eingebettete Situation der Lehrerbildung grundsätzlich unterscheiden. Z.B. ist der Anteil der „Seiteneinsteiger“ in den Lehrberuf in den USA höher und das gesamte Schulsystem ist wesentlich stärker als in Deutschland von regionaladministrativen Einflüssen geprägt, die mit dem Bildungsföderalismus hierzulande nicht zu vergleichen sind (vgl. Maag Merki & Werner 2011; Terhart 2007).

Aber hier wie da spielt die Orientierung an Standards eine große Rolle. Im deutschsprachigen Raum sind dies diejenigen von Oser oder der KMK. Diese Standards (KMK) stellen Zielkriterien dar, an

denen Absolventen gemessen werden können – sofern die entsprechenden Instrumente etabliert werden.

Im Nachbarland Schweiz hat die Beurteilung von Kompetenzen eine etwas längere Tradition und dies schlug sich in einigen Veränderungen beim Lehrerstand nieder: Im Zuge der Einführung des new public managements (vgl. auch Terhart 1999) seit Beginn der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts wurde in der Schweiz der Beamtenstatus der Lehrerschaft abgeschafft. Etwa seit dem Jahr 2000 existieren Ansätze zur Beurteilung von Lehrkräften, welche die Voraussetzung zu einer leistungsabhängigen Besoldung bilden (Maag Merki & Werner 2011). Selbst wenn diese Leistungsabhängigkeit der Besoldung weit weniger „durchschlagend“ ist, als sie es im Sinne der Erfüllung einer Steuerungsfunktion sein müsste und von weiten Teilen der Lehrerschaft abgelehnt wird, ist dies doch mehr, als in Deutschland an diesbezüglichen Veränderungen zum momentanen Zeitpunkt denkbar ist.

Eine Einführung einer Bewertungspraxis von Lehrerleistungen allein kann jedoch nicht gutgeheißen werden, wenn diese nicht gleichzeitig an ein Qualifikationskonzept gekoppelt ist, durch das ein Aufholen von festgestellten Defiziten angegangen wird. Ist dies nicht der Fall, würde das einer Statusdiagnose entsprechen, der keine „Therapie“ folgt.

6.1.4 Kompetenzen messen und modellieren

In den nächsten Abschnitten wird das Feld der Kompetenzerfassung beleuchtet, indem eine Verortung des Themas geleistet sowie auf die momentane Praxis eingegangen wird.

Bezugsfelder und Ziele der Kompetenzforschung und -messung

Zunächst ist zu fragen, in welchen Bereichen Kompetenzerfassung eine Rolle spielt. Es existieren verschiedene Strukturierungsversuche, in denen versucht wird, die entsprechenden Einsatzfelder im Kontext der Lehrerbildungsforschung zu identifizieren. Einige Beispiele hierzu werden im Folgenden aufgeführt.

Ein solcher Versuch stammt von Schaper (2009). Er selbst nennt vier verschiedene Bezugsfelder (ebenda, S. 169 f), die sich bei genauerer Betrachtung jedoch auf drei Varianten reduzieren lassen:

Der *erste Ansatz* lässt sich anhand des Tätigkeitsausschnittes oder aber der jeweils betrachteten Kompetenzfacette definieren. Zum „Tätigkeitsausschnitt“ nennt Schaper Projekte wie MT21 und COACTIV, die sich der Erforschung der Kompetenzen von Mathematiklehrkräften widmen (vgl. Blömeke, Kaiser & Lehmann 2008b). Weitere Beispiele sieht er mit Feldern wie der „Diagnosekompetenz“ von Lehrkräften gegeben (Schrader 2008, Abs 2007). Für die Kompetenzfacetten (denen Schaper einen eigenen Ansatz zuordnet) stehen Aspekte wie das „Reflexionswissen“ von Lehrkräften (Schmelzing, Fuchs, Wüsten, Sandmann & Niehaus 2009), performative oder verhaltensbezogene Aspekte der Lehrertätigkeit (Oser 2001). Auch das Modell der kognitiven Dimensionen der Tätigkeiten von Lehrkräften (Lehmann-Grube 2011, vgl. auch Kap. 4.2) ließe sich in diesem Bereich lokalisieren.

Den *zweiten Ansatz* bilden Überlegungen zum „Konstruktionshintergrund“ des jeweiligen Kompetenzmodells (präskriptiv-normativ oder aber induktiv-empirisch). Die *dritte Sichtweise* orientiert sich am Zweck, dem die Kompetenzmessung dienen soll: Erfolgt sie in evaluativer Absicht oder dient sie der Untersuchung bestimmter, mit der Modellierung von Kompetenzen zusammenhängender Aspekte?

Dass dieses Ordnungsschema von Schaper (2009) letztlich nur eine von vielen Möglichkeiten darstellt, zeigt der bei Seifert, Hilligus und Schaper (2009) zitierter Systematisierungsversuch für pädagogische Kompetenzen von Blömeke, Felbrich und Müller (2008a). Sie legen den Fokus entweder auf

allgemeinpädagogische Inhalte, *pädagogisch-psychologische* oder aber *bildungssoziologische* Lerninhalte und Fragestellungen legen (vgl. Seifert et al. 2009, S. 86).

Weitere Bezugfelder lassen sich entdecken, wenn der Fokus auf die *Zielsetzungen von Kompetenzmessungen* gerichtet wird. Kompetenzmessung im Sinne einer Steuerungsfunktion allein wäre eine zu eng gefasste Absicht. Im Kontext pädagogischen Agierens und Entscheidens steht die qualitative Verbesserung des Bildungssystems im Vordergrund. Bevor dies jedoch erzielt werden kann, sind individuelle Veränderungen notwendig. Die Kompetenzmessung widmet sich dann der Erfassung eines punktuellen, individuellen Kompetenzstands oder aber als Veränderungsmessung seiner Entwicklung und dem Zugewinn an domänenspezifischem Wissen und Können. Dabei werden formative, summative und prognostische Beurteilungen realisiert (vgl. Treppe & Reusser 2007).

Die Kompetenzdiagnostik unterscheidet sich als „Werkzeug“ strukturell von allgemeiner Pädagogischer oder Psychologischer Diagnostik. Bei ihr geht es um die Erfassung von *Leistungsdispositionen, welche Personen zur Bewältigung komplexer Aufgaben benötigen*. Dies unterscheidet sie von den herkömmlichen diagnostischen Ansätzen, die meist einen klar umrissenen, singulären Untersuchungsaspekt betreffen (Schaper 2009 S. 183). Pädagogisch-psychologische Diagnostik leitet sich aus den Konstrukten der Differentiellen Psychologie ab. Kompetenzdiagnostik bezieht sich auf „komplexere Gegebenheiten und Anforderungssituationen“ (ebenda).

Insbesondere handelt es sich um:

- Feststellung eines Lern- oder Entwicklungsstandes,
- Evaluation von Bildungsmaßnahmen,
- Ableitung von Strategien zur Förderung der Kompetenzen,
- Platzierungs- und Auswahlentscheidungen.

Neben Auswirkungen auf einer individuellen Ebene hat die Kompetenzdiagnostik auch Bedeutung im Kontext höherer Systemebenen, wenn nämlich durch die Ergebnisse der Kompetenzmessung deutlich wird, dass Maßnahmen innerhalb der Bildungspolitik ihr Ziel verfehlen und ein Nachsteuern nötig wird. Dies kann man z.B. am Aspekt der Förderung aufzeigen: Kompetenzmodelle haben Bedeutung für die Ausformung der Curricula, der Inhalte und die methodisch didaktische Gestaltung aller Veranstaltungen, die ihrer Vermittlung der Inhalte dienen. Das Ziel wäre dann die kompetenzorientierte Evaluation der Veranstaltungen zur Lehrerbildung, die unter der Fragestellung zu analysieren sind, inwieweit sie dazu beitragen, dass sich bei den Studierenden die erwartbaren Kompetenzen anbahnen lassen (Schaper 2009). Treppe und Reusser (2007, S. 11) bezeichnen diese Verfahrenslogik als „Pädagogischen Doppeldecker“: Studierende sollen sich selbst als Lernende erfahren und aus dem auf dieses Lernen bezogenen Reflexionsprozess ihre spätere „Wirkung“ bei den Schülern antizipieren.

Eine ähnliche Einteilung der Zielsetzungen der Kompetenzmessung treffen auch Maag Merki und Werner (2011): Sie nennen „Selektion“, „Legitimation“ und „Entwicklung“. *Selektive Zielsetzungen* sehen sie gegeben, wenn zum Beispiel Fragen der Besetzung von Funktionsstellen innerhalb von Schulen geklärt werden müssen. Hier zeigt sich das deutsche Schulsystem im Vergleich zum schweizerischen relativ konservativ und belässt es bei der lediglich formalen Feststellung von Kompetenzen, allenfalls die Lehrerausbildung wird kompetenzbezogen bewertet (z.B. bei Staatsexamina). Auch in diesem Punkt bestehen in der Schweiz andere Regelungen – hier werden zusätzliche Momente der Kompetenzfeststellung herangezogen bzw. angedacht, z.B. im Hinblick auf die Auswahl Geeigneter für das Lehramtsstudium. Auch in Österreich soll in der nächsten Zeit ein entsprechendes *recruitment* zur Auswahl angegangen werden.

Den Sinn der *Entwicklung* erfüllt Kompetenzdiagnostik, wenn Fragen der Personalentwicklung fokussiert werden, im Zuge von Feedback-Prozessen auf kollegialer Ebene oder auch im Rahmen der

informellen Kompetenzbegutachtung (z.B. Hospitationen, Coaching, Mitarbeitergespräche etc.). In inneren oder äußeren Monitoringprozessen dagegen ist die Zielsetzung die der *Legitimation*.

Kompetenzmodelle

Zur Messung von Kompetenzen ist es nötig, einen entsprechenden Bezugsrahmen zu entwerfen, ein so genanntes Kompetenzmodell. Die Modelle unterscheiden sich im Hinblick auf das zu Grunde gelegte Kompetenzverständnis (kognitions- oder handlungstheoretisch fundiert), ihre Reichweite oder aber im Hinblick auf die *Art* des entwickelten Kompetenzmodells (Strukturmodell, Niveaumodell, Entwicklungsmodell, vgl. Schaper, Hilligus & Reinhold 2009, S. 2).

Bei Schaper (2009, S. 174 ff) wird dies näher ausgeführt:

- *Kompetenzstrukturmodelle* (z.B. Frey 2004; Shulman 1987),
- *Kompetenzniveaumodelle* (z.B. Watermann & Klieme 2002). Diese Modelle sind deswegen von Bedeutung, weil durch sie kriteriumsbezogene Aussagen zum Kompetenzstand möglich sind und keine normspezifischen (soziale Bezugsnorm) Aussagen benötigt werden. Eng verbunden mit Modellen dieser Art sind die entsprechenden Testtheorien wie z.B. die Item-Response Theorie.
- *Kompetenzentwicklungsmodelle* (z.B. innerhalb der Expertiseforschung verwendete Modellannahmen).

Es wird auch klar, dass die Abgrenzung von den bereits in Kapitel 4.1 bis 4.4 beschriebenen Professionalisierungsmodellen nicht eindeutig ist. Es kann jedoch zumindest als Anhaltspunkt gelten, dass Kompetenzmodelle nähere Aussagen zur Struktur des zugrundeliegenden Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Personen beinhalten und teilweise das Zusammenwirken dieser Komponenten untereinander benennen. In diesem Fall handelt es sich dann um konkrete Ansätze der Kompetenzmodellierung, die sich auch in empirischen Korrelaten darstellen lassen (z.B. über Strukturgleichungsmodelle).

Auch wurde durch die vorherigen Ausführungen deutlich, dass eine Vielfalt von Vorgehensweisen und Bezugsfeldern eine vereinheitlichende Handhabung bei der Kompetenzmessung schwierig macht. Diese wäre jedoch im Sinne einer Vergleichbarkeit der Ergebnisse von Kompetenzmessungen sehr hilfreich. Deshalb ist zu fragen, was diesen Ordnungsschemata gemein ist: Alle zeichnen sich dadurch aus, dass stets nicht nur eine isolierte Kompetenz, sondern meist ein *Bündel von Kompetenzen* untersucht wird (s.o.), die einem bestimmten Kompetenzbereich bzw. einer Domäne zuzuordnen sind. Terhart (2007) fasst die Diskussionen in Bezug auf die zu untersuchenden Kompetenzklassen zur folgenden konsensbegründeten Schnittmenge zusammen und benennt hiermit ein übergeordnetes Strukturschema, das sich *sowohl auf die verschiedenen Felder der Kompetenzmessung als auch auf die unterschiedlichen Zielsetzungen* beziehen lässt. Kompetenzen gliedert er in (ebenda, S. 45):

- Fachkompetenz,
- Methodenkompetenz,
- Sozialkompetenz,
- Personalkompetenz.

Diese vier Aspekte bilden die Grundlage des hierarchischen Strukturmodells Freys (2004), das im Folgenden abgebildet wird (vgl. Abbildung 23).

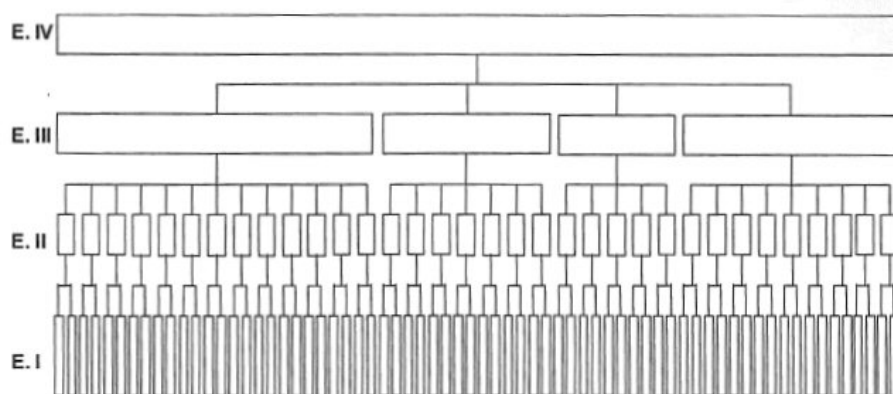


Abbildung 23: Hierarchisches Strukturmodell nach Frey 2004 (vgl. Terhart 2007, S. 46)

Dieses allgemeine Modell ist zunächst nicht an eine bestimmte Profession gebunden, die Inhalte können – je nach beruflichem Kontext – frei eingefügt werden und erlauben so eine Modellanpassung an die verschiedensten Anforderungssituationen und beruflichen Felder. Dabei sind es die Fach- und die Methodenkompetenz, die das jeweils „Spezifische“ des Berufs präsentieren, die Kategorien Sozial- und Personalkompetenz sind eher als generische Kompetenzen anzusehen. Im Hinblick auf die Fachkompetenz bezieht sich Frey auf die von Oser (1997a) genannten zwölf Standardbereiche der Lehrerbildung.

Auf der untersten Ebene (E I) befinden sich die einzelnen Kompetenzen, die auf der nächsten Ebene (E II) in Fähigkeitsdimensionen zusammengeführt werden, die auf der dritten Ebene (E III) den in der obigen Aufzählung genannten Faktoren Fach-, Sozial-, Methoden- und Personaler Kompetenz zugeordnet werden. Die vierte Hierarchieebene bildet das Konstrukt „Berufliche Handlungskompetenz“. Frey und Jung (2011) stellen dieses hierarchische Strukturmodell in einem Sonderheft der Zeitschrift „Lehrerbildung auf dem Prüfstand“ ausführlicher dar und explizieren es in seinem konkreten Bezug auf die Lehrerkompetenzen.

Daneben existieren Modelle, die sehr spezifisch und zielgenau auf bestimmte, näher zu untersuchende Aspekte zugeschnitten sind. Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese Modelle auf eine Einbindung in einen größeren Kontext verzichten – dieser ist durchaus gegeben. Ein solches Modell ist das im Folgenden aufgeführte Beispiel von Seidel, Schwindt, Kobarg und Prenzel (2008, S. 204). In ihm sollen die pädagogisch-psychologischen Kompetenzen modelliert werden, die zur Gestaltung von Unterricht notwendig sind:

- Beschreiben (Erkennen, Differenzieren und Klassifizieren von Grundbedingungen für lernwirksamen Unterricht),
- Vorhersagen (Auswirkungen der Grundbedingungen auf Lernprozesse und -ergebnisse),
- Erklären (Wie beeinflussen Grundbedingungen Lernprozesse und –ergebnisse?).

Diese drei Grundbedingungen ordnen die Autoren den personalen Kompetenzen zu. Untersucht werden die drei Bereiche, indem sie den von der KMK (Terhart 2000) genannten Aufgabenbereichen von Lehrkräften (Planen, Diagnostizieren, Gestalten und Reflektieren von Unterricht) zugeordnet werden (s. Abbildung 24).

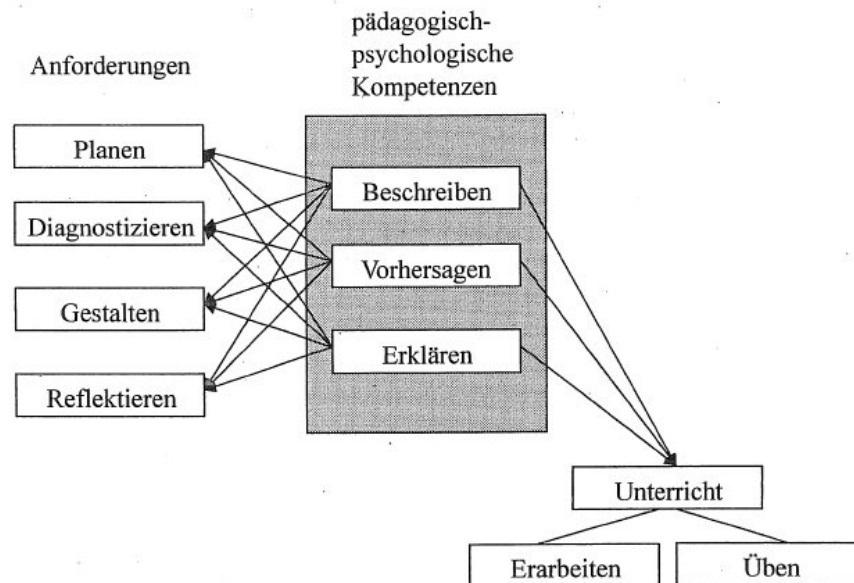


Abbildung 24: Unterrichtsansforderungen und pädagogisch-psychologische Kompetenzen (vgl. Seidel et al. 2008, S. 206)

Die Oszillation zwischen den beiden präsentierten Ansätzen (Frey 2004 sowie Seidel et al. 2008) kann exemplarisch für den Forschungsstand im Bereich der Kompetenzmessung gelten. Die unterschiedlichen Situationen und die unterschiedlichen Felder, in denen Kompetenzen gemessen werden, begründen Variabilität und machen es wahrscheinlich, dass auch in Zukunft kein „vereinheitlichendes holistisches Modell“ der Kompetenz und ihrer Messung entworfen werden kann.

Dennoch sollten Kompetenzmodelle für die Lehrerbildung zumindest der „Einheit und Differenz im Lehrberuf“, wie Terhart (2007, S. 48) dies formuliert, gerecht werden. Er verweist hierbei auf die Tatsache, dass Lehrerhandeln unterschiedlichen Anforderungen zu genügen hat, je nach Schulform, Schulart, Klassenstufe und Fach, in dem die Lehreraarbeit stattfindet. Kompetenzmodelle müssen also so geschneidert sein, dass sie diese Unterschiedlichkeiten entweder zum Gegenstand wählen (z.B. Modellierung der Kompetenzen von Mathematiklehrkräften in Sekundarstufe I) oder aber von der Spezifizierung abweichen und – wie beim Modell von Frey – eine Meta-Perspektive eröffnen.

Beschaffenheit von Instrumenten zur Messung von Kompetenzen

Die Frage der Validität

Wie auch Messinstrumente der psychologischen und der pädagogischen Diagnostik sind Instrumente zur Messung der Kompetenz besonders den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität verpflichtet. Insbesondere der Validität kommt eine besondere Bedeutung zu (Schaper 2009). Er nennt hier:

- *Inhaltsvalidität* (Wird der entsprechende Kompetenzbereich durch die zur Erfassung verwendeten Kompetenzfacetten hinreichend deutlich abgebildet? Zur Klärung dieser Frage kommen z.B. Expertenratings zum Einsatz (vgl. die Studie von Heinzer, Oser & Salzmann 2009).
- *Konstruktvalidität*: Hier ist die Frage zu stellen, ob das *Modell* auch das misst, was es zu messen vorgibt. Schaper (2009) erwähnt das Kompetenzmodell im Rahmen der COACTIV-Studie, bei der Zusammenhänge zwischen Kompetenzdimensionen mittels einer Pfadanalyse

untersucht wurden. Auch Mayr (2007b) stellt ein solches spezifisches Modell auf, wenn er fragt, wie Lehrkräfte lernen. Hierdurch lässt sich eine theoretische Einbettung eines Modells erzielen.

- *Kriteriumsvalidität*: Hierbei wird überprüft, ob bestimmte Kompetenzen mit einem korrespondierenden Kriterium korreliert sind, wenn z.B. eruiert wird, ob kompetente Lehrkräfte erfolgreicher lehren und sich dabei als selbstwirksamer erfahren.

Die Inhalts- und Kriteriumsvalidität stehen in einem besonderen Zusammenhang zur Praxistauglichkeit eines Kompetenzmodells.

Die Frage der Kompetenzstufen

Zum Einsatz zu empfehlen ist ein Instrumentarium dann, wenn die Ergebnisse auf eine spezifische Art und Weise rezipiert werden. Dazu muss geklärt werden, welche Bedeutung die jeweiligen Resultate für das Individuum (oder aber für das System) haben. Die Frage nach den Konsequenzen setzt voraus, dass die Bedeutung der Ergebnisse mit einem Kontext versehen wird. Den Rezipienten muss mitgeteilt werden, auf welchem Kompetenzniveau sie sich befinden und ob dieses dem erwartbaren Kompetenzstand entspricht. Also sollte ein Kompetenzmodell bzw. das daraus abgeleitete Instrument unterschiedliche Kompetenzstufen benennen. Diese Forderung stellt den momentanen *state of the art* dar. Diese Kompetenzstufen (= qualitativ unterscheidbare Niveaus, vgl. Terhart 2007, S. 52) sollen nicht nur metrisch repräsentiert sein, sondern auch inhaltlich gefüllt werden. Die Kompetenz auf der jeweiligen Stufe wird damit greifbar, weil sie in verbalisierter Form eine direkte Rückmeldung für den Probanden darstellt, anhand derer die individuelle Platzierung deutlich wird – nicht im Hinblick auf eine soziale Vergleichsnorm, sondern bezüglich eines Kontinuums von Kompetenzausprägungen: Die Kompetenzstufen sollten in „konsekutiver“ Form vorliegen und sowohl Aussagen zum „Erwartbaren“ als auch zum „Optimalen“ enthalten.

Die Frage der Stabilität gegenüber Antwortverzerrungen (bias, response-shift)

Ebenfalls *state of the art* ist, dass bei der Erfassung von Kompetenzen Verfahren Verwendung finden, bei denen die Gefahr der Verzerrung der Responses⁹⁵ durch die Probanden so wenig wie möglich gegeben ist. In einer von Frey im Jahre 2006 zusammengestellten Sammlung von Verfahren zur Messung von Kompetenzen zeigte sich, dass diese sich in der Mehrzahl der Selbst- bzw. Fremdeinschätzung bedienen – ein Ergebnis, das aufgrund der eingeschränkten Aussagekraft der beiden Vorgehensweisen doch bedenklich ist⁹⁶ (Frey 2006).

Eine Möglichkeit, die Schwächen der Selbstbeurteilung als Methode zur Erfassung von Kompetenzen zu umgehen, ist ihre Kombination mit anderen Verfahren (s.u.), die weniger anfällig für Verfälschung sind (vgl. Terhart 2007).

Eine weitere Anforderung, die Instrumente zur Messung von Kompetenzen zu erfüllen haben ist es, dass sie sowohl die *Situation* als auch die *Person* „abbilden“ sollen und natürlich die aus dieser Konstellation sich ergebende *Wechselbeziehung* (Maag Merki & Werner 2011). Das bedeutet, dass

⁹⁵ Hiermit sind Verfälschungen der Antworttendenzen oder aber des gezeigten Verhaltens von Probanden z.B. im Sinne der sozialen Erwünschtheit gemeint.

⁹⁶ Z.B. unterliegt sowohl die Selbst- als auch die Fremdeinschätzung Verzerrungseffekten (vgl. auch obige Fußnote). Zudem kann die prognostische Aussagekraft von Selbsteinschätzungen als gering angesehen werden, diejenige der Fremdeinschätzung ist zwar höher anzusetzen, ist aber mit dem Problem behaftet, dass die Durchführung von Fremdbewertungen im Allgemeinen mit einem erhöhten Zeit- und Kostenaufwand verbunden ist (vgl. auch Frey und Balzer 2005).

ein Beurteilungsverfahren immer eine „*Koordinationsleistung in einem hoch komplexen Umfeld*“ (S. 578) darstellen sollte. Mit sehr allgemein formulierten Modellen wie dem Freyschen Ansatz ist dies schwer zu leisten, da hier die situative Komponente nicht einbezogen ist. Um den Kontext in einer Messung zu berücksichtigen, ist also eine idiographische Orientierung Voraussetzung (S. 584).

Zusätzlich nennen Maag Merki und Werner hier noch eine Reihe weiterer Anforderungen, welche die Kompetenzmessung zu erfüllen hat:

- Vorhandensein einer Vertrauensbasis zwischen Beurteiltem und Beurteiler. Hierzu gehört, dass Ziele und Erwartungen in Bezug auf die Messung der Kompetenz abgeklärt wurden.
- Stärken *und* Schwächen des Beurteilten sollten Beachtung finden (ein Instrument zur Kompetenzfeststellung sollte hierauf Rücksicht nehmen).
- Die Kompetenzfeststellung sollte sich positiv auswirken (Förderperspektive steht im Vordergrund).
- Möglichkeiten der Selbstevaluation sollen umsetzbar sein.
- Das Verfahren muss transparent und in den Kontext, in dem die Kompetenz eine Rolle spielt, sinnvoll integriert sein (ökologische Validität).

Die Frage der Beschaffenheit der Items (Operationalisierung und Formate)

Es gibt verschiedene Strategien der Operationalisierung von Items, die zur Messung von Kompetenzen eingesetzt werden (vgl. Hartig & Jude 2007 S. 27 f):

- Externale Konstruktion: Items werden gesammelt, diese Sammlung ist zunächst nicht „theoriegegründet“. In einem zweiten Schritt erfolgt eine Testung der Items, bei der je nach Zielsetzung der Messung eruiert wird, ob sie sich zur Erfassung des angenommenen Konstrukts eignen. Aufgrund des Fehlens einer theoretischen Fundierung ist dieses Vorgehen zur Generierung eines Itempools wenig geeignet, da Kompetenzmessungen auf bestimmten Konzepten bzw. Theorien gründen.
- Deduktiv oder rationale Konstruktion von Items: Ausgehend von einem theoretischen Konstrukt werden Indikatoren (Woran lässt sich ablesen, ob eine bestimmte Kompetenz vorhanden ist?) abgeleitet und es wird untersucht, ob diese anhand der Vorgaben erstellten Items das Intendierte „messen“ (dies wird z.B. über eine Itemanalyse geleistet).
- Induktive Konstruktion: Anhand der geeigneten statistischen Methode (Faktorenanalyse) werden Items identifiziert, die mit einem zu Grunde liegenden Faktor korrelieren, der sich durch die Analyse der Iteminhalte post hoc benennen lässt. Diese Art der Konstruktion (explorative Faktorenanalyse) ist nur sehr begrenzt theoretisch fundiert.
- Kriteriumssampling: Hier wird eine repräsentative Stichprobe relevanter Verhaltensweisen in einem bestimmten Bereich zusammengestellt. Ein Beispiel hierfür sind z.B. die Aufgaben innerhalb eines Assessment-Centers, die einen Ausschnitt derjenigen Fertigkeiten darstellen sollen, mit denen die spezifische Beschäftigung / der Beruf am ehesten beschrieben werden kann.

Die Autoren empfehlen zur Kompetenzmessung die Methode des Kriteriumssamplings oder aber der deduktiven (also theoriegeleiteten) Konstruktion. Ferner unterstreichen sie den Kontextbezug der Kompetenzmessung, den sie am ehesten verwirklicht sehen, wenn statt geschlossener offene Antwortformate bei der Generierung der Items gewählt werden. Allerdings erhöht diese Art von Items den Auswertungsaufwand.

Ein Testverfahren ist ferner danach zu beurteilen, wie gut es sich handhaben lässt und in wie weit der durch die Messung erzielte Kenntnissgewinn bedeutungsvoll ist (aus wissenschaftlicher, ökonomischer, gesellschaftlicher oder aber individueller Sicht).

Methoden der Kompetenzmessung

Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, S. 31 bzw. XXXI) stellen in einer Checkliste Kriterien zusammen, anhand derer sich Verfahren zur Kompetenzmessung beschreiben lassen. Genannt werden:

- das Ausmaß der Selbstorganisation (Gegenpol ist hier die Fremdsteuerung),
- der Inhaltsbezug (Persönlichkeit, Methodenkompetenz, Fachkompetenz, soziale Kompetenz),
- die Methodologie des Verfahrens zur Kompetenzfeststellung selbst (objektiv, subjektiv, quantitativ, qualitativ) sowie die
- Zielrichtung (Darstellung des momentanen Ist-Stands an Kompetenzen oder aber Kompetenzentwicklung).

Unter diese vier Aspekte lassen sich die in der Lehrerbildungsforschung verwendeten Methoden der Kompetenzmessung ohne weiteres einordnen.

Eine grundlegende Unterscheidung bildet zunächst der Inhaltsbereich, der mit der Messung getroffen werden soll: Handelt es sich um Wissen und Kenntnisse also um propositionales / deklaratives Wissen, sind es Einstellungen und Werthaltungen, die interessieren, geht es um die Beurteilung der Urteils- und Reflexionsfähigkeit oder ist es das Handlungswissen, das bewertet werden soll?

Die Auswahl der Methoden richtet sich nach dieser inhaltlichen Ausrichtung und bestimmt das genauere Vorgehen.

Tabelle 7: Methoden und Zugänge zur Kompetenzmessung

	Wissen, kognitive Kompetenzen (propositionales Wissen)	Einstellungen, Selbstkonzept, Werthaltungen	Reflexions- und Urteilsfähigkeit	Handlungswissen
<i>Wissenstest</i>	XXX			
<i>Fertigkeitstest</i>	XXX			XXX
<i>Fragebogen / Selbsteinschätzung</i>		XXX	X	
<i>Fragebogen / Fremdeinschätzung</i>			X	XX
<i>Interview (Mitarbeitergespräch, Personalgespräch)</i>	X	XXX	X	
<i>Arbeitsproben, situative Übungen</i>			XX	XXX
<i>Szenarien</i>			XX	XX
<i>Rollenspiele</i>		X	XX	XXX
<i>Videovignetten</i>			XXX	XX
<i>Textvignetten</i>			XXX	X
<i>Portfolio / Dokumentation</i>		XX	XXX	
<i>Beobachtung</i>		XX	XX	XX
<i>Advokatorischer Zugang</i>	X	X	XX	XXX

Legende: Die Kreuzchen in den einzelnen Zellen geben an, inwieweit die spezifische Methode zur Erfassung von Kompetenzen innerhalb eines bestimmten Inhaltsbereichs einsetzbar ist (x = bedingt einsetzbar, ..., xxx = zum Einsatz empfehlenswert)

In der obigen Tabelle 7 sind die gängigsten Methoden dargestellt, derer sich die Kompetenzmessung im Allgemeinen bedient, die zugleich bewertet werden. Zu den Inhaltsbereichen im Einzelnen:

- Zur Abbildung des vorhandenen Wissens (kognitive Komponente) können insbesondere *Tests* eingesetzt werden, die passgenau entworfen werden und die Inhalte des entsprechenden Wissensgebiets abfragen (z.B. fachliches Wissen, aber auch didaktische und methodische Kenntnisse). Das Fachwissen ist einfacher zu operationalisieren als Urteils- und Reflexionswissen oder Einstellungen, Werthaltungen und Selbstkonzept; es kann genauer eingegrenzt und benannt werden (vgl. hierzu Studien wie COACTIV (Baumert & Kunter 2006) oder MT21 (Blömeke, Kaiser & Lehmann 2008b)). Da davon ausgegangen werden kann, dass Handlungskompetenz ohne Wissen nicht möglich ist, wird im Umkehrschluss angenommen, dass deklaratives Wissen – das ja auch Wissen über Handlungsabläufe und Handlungsbedingungen einschließen kann - als ein Indikator für die Performanz gelten kann. Dies ist jedoch nur bedingt möglich, wie die Annahmen der Wissensverwendungsforschung zeigen (vgl. hierzu Kapitel 4.5.2).
- Einstellungen, Werthaltungen und Selbstkonzept können eher über das Medium *Fragebogen* erfasst werden. Hier von einer objektiven „Messung“ zu sprechen ist allerdings nicht gerechtfertigt, denn Informationen in diesem Bereich sind subjektiv und entziehen sich einer differenzierten metrischen und wertenden Darstellung. Eine kriteriumsorientierte Kompetenzerfassung schließt sich hier ebenso aus. Der Zugang über Beobachtung, Interview und über Portfolio kann als ökologisch sehr valide gelten, wobei jedoch ebenfalls keine Orientierung an einem Kriterium umgesetzt werden kann (vgl. Schaper 2009). Ebenso fehlen systematische Konzepte, wie diese verschiedenen Methoden sinnvoll miteinander kombiniert werden könnten. Alle hier genannten Methoden können im Hinblick auf die Strukturierung, in der sie vorgegeben werden, unterschiedlich tief greifen. Allein beim Interview reicht das Spektrum vom leitfadengestützten Interview mit halboffenen Antwortformaten bis hin zum ergebnisoffeneren narrativen Interview. Damit werden weniger klar umrissene Teilkompetenzen als vielmehr ein Kompetenzfeld holistisch erschlossen. Hierbei verwischt sich die Grenze zur Handlungstheorie (Maag Merki & Werner 2011). Interindividuelle Vergleiche und Positionierungen werden bei diesem Ansatz schwierig, die Ergebnisse einer so gelagerten Kompetenzmessung grenzen an die Methode der Fallstudie. Allerdings kommen Interviews als Methode der Kompetenzerfassung sehr selten zum Einsatz. Laut der Studie von Frey (2006), in der er bestehende Instrumente zur Kompetenzerfassung zusammenstellte und bewertete, macht die Methode „Interview“ (inklusive Mitarbeiter- und Personalgespräch) nur einen kleineren Anteil von etwa 8% aller genannten Verfahren aus⁹⁷. Grundsätzlich aber sei ein multimodaler Zugang zu begrüßen (Schuler 2006b; Terhart 2007). Um eine solche Vorgehensweise zu realisieren ist es häufig notwendig, entsprechende Instrumentarien passgenau zu erstellen, da im Unterschied zur pädagogisch-psychologischen Diagnostik keine entsprechenden Messinstrumente vorliegen (wie z.B. zur Intelligenz- oder Aufmerksamkeitsmessung etc.).
- Zur Feststellung des *Handlungswissens* sowie des *Urteils- und Reflexionsvermögens* bieten sich *situative Verfahren* an (Arbeitsproben, Simulationen, Szenarien, Video- und Textvignetten etc.). Diese „situational judgement“-Verfahren gelten als ökologisch valide, da sie das Wissen eingebettet in den passenden Kontext abfragen und somit einer Erfassung des Verhaltens in einer realen Situation der Unterrichtsbeobachtung sehr nahe kommen. Das Verhalten der Probanden wird anhand von „Musterlösungen“ ausgewertet. Diese Auswertungskategorien und Musterlösungen müssen jedoch zunächst entwickelt werden, was sich ziemlich aufwändig

⁹⁷ 4 von insgesamt 47 untersuchten Verfahren bedienten sich dieser Methodik.

gestaltet (Schaper, Hilligus & Reinhold 2009). Da bei den handlungsbezogenen Verfahren nur das erfasst werden kann, was als „Performanz“ sichtbar wird, sind zudem nicht-kognitive Aspekte (wie emotional-motivationale Voraussetzungen, individuelle Präferenzen, Temperament, Selbstwirksamkeit etc.) zusätzlich mit den geeigneten Verfahren zu erschließen (vgl. auch Mayr 2002c). Hier können z.B. Fragebögen und Selbstbeurteilungen weitere Informationen liefern.

Schwierigkeiten bei der Erfassung von Kompetenzen

Die in Tabelle 7 genannten Verfahren besitzen eine unterschiedliche Dignität und Aussagekraft und sollten so ausgesucht werden, dass sie die jeweilige Zielsetzung der Kompetenzmessung adäquat umsetzen. Nicht alle Untersuchungskontexte sind allerdings so gestaltet, dass eine freie Auswahl der Methoden der Kompetenzmessung möglich ist.

Selbstbeurteilungen stellen einen subjektiven Zugang zur Kompetenzmessung dar (Kunter & Klusmann 2010). Um die relativ schwache Validität der Selbstbeurteilung auszugleichen, kann z.B. eine Fremdbeurteilung hinzugezogen werden. Die Perspektive von Mentoren, Vorgesetzten, Kollegen, Eltern und – mit Einschränkung - der Schülerinnen und Schüler erlaubt eine Validierung der Selbstbewertung (vgl. Frey 2006; Frey & Balzer 2005). Als möglicher Indikator für die Lehrerkompetenzen wird manchmal die Schülerleistung herangezogen. Hierbei handelt es sich um einen „distalen“ Indikator (vgl. Kunter & Klusmann 2010, S. 75) in Bezug auf die Lehrerkompetenzen. Das Erschließen des Kompetenzstands einer Lehrperson anhand der Leistung der Schüler sollte jedoch nicht als alleiniges Kriterium zur Messung der Lehrerkompetenzen herangezogen werden. Diese Aussage ist vor allem darin begründet, dass für das Zustandekommen der Schülerleistung die Lehrer*„leistung“* einen nur geringen Beitrag leistet. Die Schätzungen des Anteils an Varianz, welche durch den Einfluss des „Faktors Lehrkraft“ hinsichtlich der Schülerleistung geklärt werden kann, beträgt zwischen 3 und 23 Prozent⁹⁸ - nicht genug, um der Lehrkraft eine alleinige Verantwortungslast für die Schülerleistung zuzuschreiben (Terhart 2007, S. 55).

Die *Beobachtung* als Methode vereint die Kriterien, die für Kompetenzerfassung postuliert werden, nämlich die Betrachtung der Performanz (vgl. Baumert & Kunter 2006). Eine Einschränkung der Brauchbarkeit dieser Methode ergibt sich jedoch durch den jeweiligen Beobachtungskontext. Der Aufwand zur Durchführung von Beobachtungen ist beachtlich, was Durchführung, Vorbereitung (Schulung der Beobachter) und Auswertung angeht.

Für die Beobachtung wie für die Selbstbewertung gilt eine eingeschränkte Validität, die im Fall der Beobachtung durch das Auftreten typischer Beobachtungsfehler gegeben ist. Sie sind durch die Person des Beobachters begründet. Diese Effekte gilt es durch geeignete Trainings der Beobachter zu minimieren. Einen Spezialfall der Beobachtung stellt die Selbstbeobachtung dar. Zur Validierung der Selbstbeobachtung existieren Methoden wie z.B. die des „simulated recall“, bei dem Probanden ihr auf Video aufgezeichnetes Verhalten nachträglich beurteilen (Maag Merki & Werner 2011); eine weitere Methode die nachträgliche „Selbstbeobachtung“ zu objektivieren ist die Methode des „lauten Denkens“ (Ericsson & Simon 1999).

⁹⁸ Diese große Varianz in den Ergebnissen kommt durch die sehr unterschiedliche Anlage der jeweiligen Untersuchungen zustande. Hattie (2003) nennt hier z.B. einen Anteil von 30% durch die Einflussgröße „Lehrkraft“ erklärte Varianz der Schülerleistung.

Auch soll nicht unerwähnt bleiben, dass es eine indirekte Abfrage von Lehrerkompetenz gibt, die sich durch die Teilnahme an allgemeinen Fort- und Weiterbildungsangeboten, durch das Vorhandensein von Zertifikaten und durch fachliche Weiterbildung ergibt. Diese Testate gelten jedoch als „weiche“ Indikatoren, weil nicht geklärt ist, inwieweit die rein quantitative Erfassung solcher Sachverhalte einen effektstarken Hinweis auf vorhandene Kompetenzen darstellt.

Das eben gezeichnete Bild wäre nicht komplett, wenn unerwähnt bliebe, dass der Kontext, in dem Lehrerhandeln stattfindet, ebenfalls in das Modell einzubeziehen ist (Terhart 2007, S. 51). Bei der Methode der „Beobachtung“ klingt dieser Sachverhalt bereits an. Der Kontext bestimmt in hohem Maße die individuellen Möglichkeiten zur Erschließung eines Handlungsspielraums zur Entfaltung der Lehrerkompetenzen. Diese ökologische Perspektive oder Situiertheit ist also Bestandteil der Kompetenzmodellierung, wird jedoch nur in wenigen Modellen explizit ausgewiesen (z.B. im Modell des *professional growth*, das von Clarke und Hollingsworth (2002) entworfen wurde⁹⁹).

Maag Merki und Werner (2011) betonen zudem, dass eine Operationalisierung der jeweiligen Kompetenzen aufgrund der „mesotischen“ Struktur des Verhältnisses zwischen Verhalten und Auswirkung sehr schwer werden kann. Z.B. kann eine Lehrkraft zur Erreichung ein und desselben Ziels in zwei unterschiedlichen Klassen sehr unterschiedliche Wege einschlagen (in einer Schulklasse mit wenig tragfähigen sozialen Strukturen mag Gruppenarbeit keine geeignete Unterrichtsform sein, in einer Klasse mit tragfähigen sozialen Strukturen jedoch sehr wohl). Dies macht die Festlegung auf einen verbindlichen Kanon von „probaten“ Lehrerverhaltensweisen nahezu unmöglich und erschwert eine objektive Erfassung der Kompetenzen. Hier trifft man wieder auf die Annahmen der Strukturtheorie (vgl. Oevermann 2009), nach der die unterrichtliche Situation immer wieder „neu verhandelbar“ und damit zunächst unbestimmbar ist. Das bedeutet, dass die Performanz immer nur das in der jeweiligen Situation *angemessene* Verhalten anzeigen kann: Auf diese Angemessenheit sensibel zu reagieren ist ein Anspruch, der wahrscheinlich von keinem der genannten Modelle und keiner Methode erfüllt werden kann, wenn man von jener des Fallbeispiels absieht.

Als eine gute Möglichkeit zur Kompetenzfeststellung kann der so genannte advokatorische Zugang gelten (Oser, Curcio & Düggeli 2007; Oser & Heinzer 2009). Bei dieser Methode werden die vorteilhaften Aspekte der Selbst- und Fremdbeurteilung genutzt, die negativen Aspekte jedoch vermieden. Über das Medium einer Film- bzw. Videovignette (in dieser wird eine Lehrkraft (= Person B) beim Unterricht gezeigt) kann indirekt die Selbsteinschätzung einer Person A hinsichtlich der eigenen unterrichtlichen Kompetenzen erschlossen werden, die Person B zu beurteilen hat (vgl. Abbildung 25).

⁹⁹ Vgl. hierzu die Ausführungen in Kap. 4.6.6.

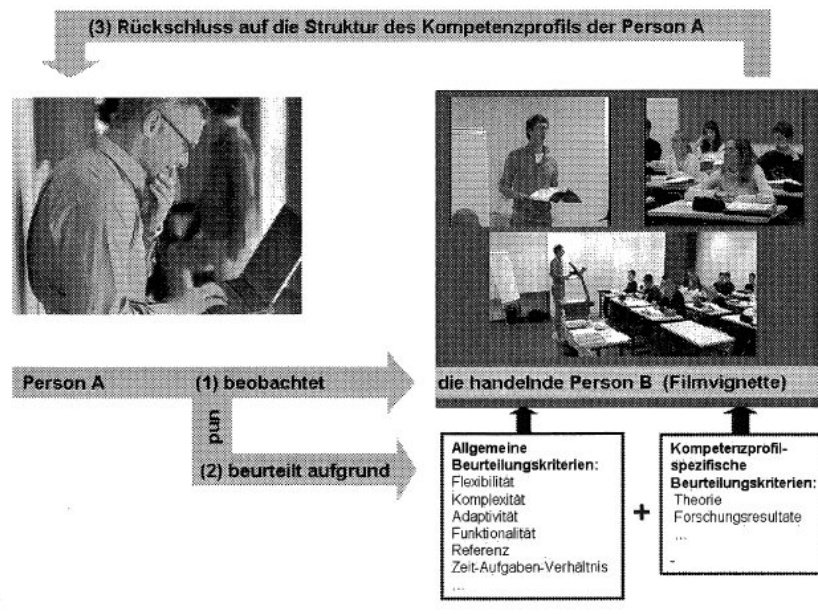


Abbildung 25: Der Prozess des advokatorischen Zugangs (Oser, Curcio und Düggeli, 2007, S. 18 zit. nach Oser, Heinzer 2009, S. 169)

Diese Zugangsweise setzt eine intensive Vorarbeit zur Erstellung der Videovignetten und der entsprechenden Basis zur qualitativen Beurteilung des von Person B gezeigten Verhaltens und der von Person A ausgewählten Bewertungen voraus.

Terhart (2007a) sieht ebenfalls in der Kombination unterschiedlicher Ansätze zur Kompetenzmessung eine Möglichkeit zur Steigerung der Validität und Objektivität der Messung. Er nennt in diesem Zusammenhang Kompetenzportfolios und Kompetenzprofile, in denen die auf unterschiedlichen Wegen gewonnenen Erkenntnisse zum Kompetenzstand und zur Kompetenzentwicklung zusammengeführt werden. Als Manko dieser Methodik ist festzuhalten, dass zur Auswertung von Portfolios keine trennscharfen Kriterien vorhanden sind. Für die Probanden selbst stellen Portfolios jedoch ein sehr anschauliches Instrument der Kompetenzfeststellung dar, da das Individuum im Hinblick auf die im Portfolio gesammelten Ausschnitte der Kompetenz durchaus flexibel ist und somit die Frage der bewussten Entscheidung für oder gegen bestimmte Inhalte im Sinne der Schulung der Reflexionskompetenz gewertet werden kann.

6.1.5 Zusammenfassung zum Konstrukt „Kompetenzen“

Kompetenzen sind als dem Individuum zuzuordnende Voraussetzungen jedweder beruflichen Professionalisierung anzusehen. Kompetenzen werden als kognitive und / oder motivationale Voraussetzungen einer Person definiert, welche diese in die Lage versetzen, mit beruflichen Anforderungssituationen optimal zurecht zu kommen. Damit stellt die Kompetenz nicht einen Einzelaspekt, sondern ein *Bündel unterschiedlicher Facetten* dar, die sich auf das Wissen, Können, auf Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie auf die zugrunde liegenden motivationalen und emotionalen Voraussetzungen beziehen.

Kompetenzen werden als veränderbar angesehen, können also laut Definition „erworben“ werden und unterscheiden sich hierdurch von den die Person determinierenden Dispositionen. Zur Erfassung der Kompetenzen sind daher Methodiken zu präferieren, die den Veränderungsaspekt einbeziehen und die Kompetenzentwicklung (längsschnittlich) sichtbar machen.

Aufgrund der Zielunklarheit des beruflichen Feldes von Lehrkräften ist jedoch eine genaue Abgrenzung kompetenten Lehrerhandelns generell schwer zu treffen. Stärker als in anderen beruflichen Bereichen steht die Kontextabhängigkeit der Kompetenzen im Vordergrund und erfordert zur Analyse ein Vorgehen, das auf diese Besonderheit eingeht. Die Ableitung von entsprechenden Methoden ist daher einerseits auf die verschiedenen Dimensionen (Bezugsfelder) abzustimmen, in denen sich Kompetenz zeigt, andererseits müssen die situativen Gegebenheiten stets „mitgedacht“ werden, wenn die Ergebnisse der Kompetenzerfassung zu diskutieren sind. Es ist *nicht* davon auszugehen, dass jede Lehrkraft das gleiche Kompetenzprofil aufbaut, geschweige denn dass sich dieser Aufbau über alle Lehrkräfte hinweg in der gleichen Geschwindigkeit vollzieht. Es ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte unterschiedliche Kompetenzen unterschiedlich gut „beherrschen“. Hier spielt der Kontext, in dem die Unterrichtserfahrungen gesammelt werden, eine große Rolle, da er die Richtung, in der sich der Kompetenzaufbau vollzieht, mitbestimmt.

Die Vielfalt der Verfahren zur Erfassung der Kompetenzen spiegelt damit die eigentliche Breite des Aufgabenfeldes einer Lehrkraft wider. Auf diese Vielfalt wurde bereits hingewiesen (Terhart 2007, S. 44).

Auch innerhalb der Diskussion von Bildungsstandards spielen Kompetenzen eine Rolle. Ihr Potential im Sinne der Entwicklung und Veränderbarkeit macht sie zum geeigneten Pendant bei der Festlegung von Standards, die gleichzeitig der Erfassung und der Messung von Kompetenzen dienen sollen (s. Kapitel 6.2).

6.2 Standards in der Lehrerbildung

Das im Duktus unmittelbar an das Thema der Kompetenzmodellierung anschließende Gebiet ist das der „Standards für die Lehrerbildung“. An ihre Einführung für den Studieninhalt „Bildungswissenschaften“ im Jahr 2004 und für die „Fachwissenschaften“ vier Jahre später waren viele Hoffnungen aber ebenso Zweifel geknüpft. Ähnlich wie die Lehrerbildung generell scheinen auch die Standards ein nicht enden wollendes und kontrovers diskutiertes Thema zu sein, an dem sich die Gemüter erhitzen.

Welche Standardmodelle es gibt, welches die Vorteile und Risiken von Standards sind, wie man die Standarderreicherung messen kann, bis hin zu der Frage, ob sich Lehrerbildung überhaupt „standardisieren“ lässt – dies sind die Themen, die in den folgenden Abschnitten diskutiert werden.

Vorbemerkungen zu Standards

Wozu benötigt man Standardisierungen? In der Medizin sorgt man auf diesem Weg dafür, dass z.B. medizinische Eingriffe in der gleichen Qualität und anhand gleicher oder vergleichbarer Operationsmethoden und begleitender kurativer Schritte durchgeführt werden. Standardisierungen geben also die Gewähr, dass bestimmte Prozeduren zu immer dem gleichen (qualitativen) Ergebnis führen und sorgen so für Verlässlichkeit und Sicherheit. Sie garantieren Objektivität und Reliabilität.

Auch für die Lehrerbildung gelten inzwischen Standards. Dabei handelt es sich um:

„ ... die Festlegung von Leistungserwartungen, die Lernende nach Durchlaufen eines längeren Ausbildungsabschnitts – zum Beispiel am Ende einer Phase der Lehrerausbildung – erfüllen sollen. Sie stellen damit eine gesellschaftliche Norm für Bildungsbereiche dar, die staatlich verantwortet werden (wie das Schulsystem und die LehrerInnenbildung)“ (Blömeke 2006, S. 25).

Dass es Standardisierungen in der Lehrerbildung schon immer gegeben hat, merkt Terhart (2002) an. Somit entspräche die offizielle Einführung, Umsetzung und anschließende Nutzung nur dem, was an Leitbildern, Konzepten für die Lehrerbildung oder in Form des Inhalts für Studien- und Prüfungsordnungen ohnehin schon immer als notwendiges Wissen und Können gehandelt wurde. Terhart plädiert in seiner im Jahr 2002 verfassten Expertise für die KMK dafür, durch die Standards diese implizite Standardisierung transparent zu machen und beim Namen zu nennen. Zudem erlaube die Einführung von Standards den Vergleich unterschiedlicher Ansätze der Lehrerbildung unabhängig von einem Bezug zum statistischen „Durchschnitt“, da mit den Standards eine Kriteriumsorientierung vorgegeben ist, die einen Verzicht auf den öffentlichen Vergleich ermöglicht (kein *naming and blaming*).

Keller (2002, S. 26) stellt die orientierende Funktion der Standards in den Fokus, wenn er sie als „Gegenbewegung zum postmodernen Relativismus“ charakterisiert. Sie erfüllen eine Art von „Leitplankenfunktion“ und bieten eine Ausrichtung in einem Berufsfeld, das zwischen struktureller Unbestimmtheit und pädagogischem Determinismus schwankt¹⁰⁰.

Die Einführung von Standards für die Lehrerbildung im deutschen Sprachraum ist kein unwidersprochenes Thema und die Diskussion um ihre Absicht, ihre Wirksamkeit und auch über ihre Problematik ist flankiert von der Umstellung der Studienstrukturen im Sinne der Bologna-Reform, der Einfüh-

¹⁰⁰ Vgl. hierzu auch die Diskussion zwischen den Vertretern der so genannten „Professionalisierer“ und „Deregulierer“ im Exkurs auf Seite 132.

rung von auf Schülerleistung bezogenen Bildungsstandards (auf Schulebene) und inspiriert durch Entwicklungen vor allem in den USA, die auf eine längere Tradition im Hinblick auf Standards zurückblicken können. Gerade aber aufgrund dieser Tatsache bestehen dort auch schon Erfahrungen – und es wird davor gewarnt, bereits auf US-amerikanischem Terrain begangene Fehler auf deutschem Boden nochmals zu wiederholen (s.o.). Prondczynsky (2001) verweist darauf, dass die in den USA gewonnenen standardbezogenen Erkenntnisse eher dafür sprechen, dass diese (weitgehend) wirkungslos geblieben seien und die Lehrerbildung dadurch verengt würde (vgl. auch Darling-Hammond 2002b). Versöhnlicher stimmt Blömeke (2006) und argumentiert, dass neue Ideen in der Wissenschaftsgeschichte häufig nicht gleich von Anfang an ausgereifte Konzepte darstellten – das Ausfeilen und Ausdeuten ist den neuen Ideen vielmehr als Entwicklungsaufgabe mit in die Wiege gelegt.

Seit der Veröffentlichung dieser Meinungen ist einige Zeit vergangen, und ohne die ausführlich geführte Diskussion zur Sinnhaftigkeit der Standards für die Lehrerbildung an dieser Stelle bereits vorwegnehmen zu wollen sei darauf verwiesen, dass ein Hauptproblem der Einführung und der Umsetzung von Standards darin besteht, dass sie gleichzeitig „passend und unpassend“ für die Situation sind, in der sich die Lehrerbildung befindet (s.u.).

An welcher Stelle des Bildungssystems „greifen“ die Standards? Wilbers (2005) verortet die Standards folgendermaßen (vgl. Abbildung 26):

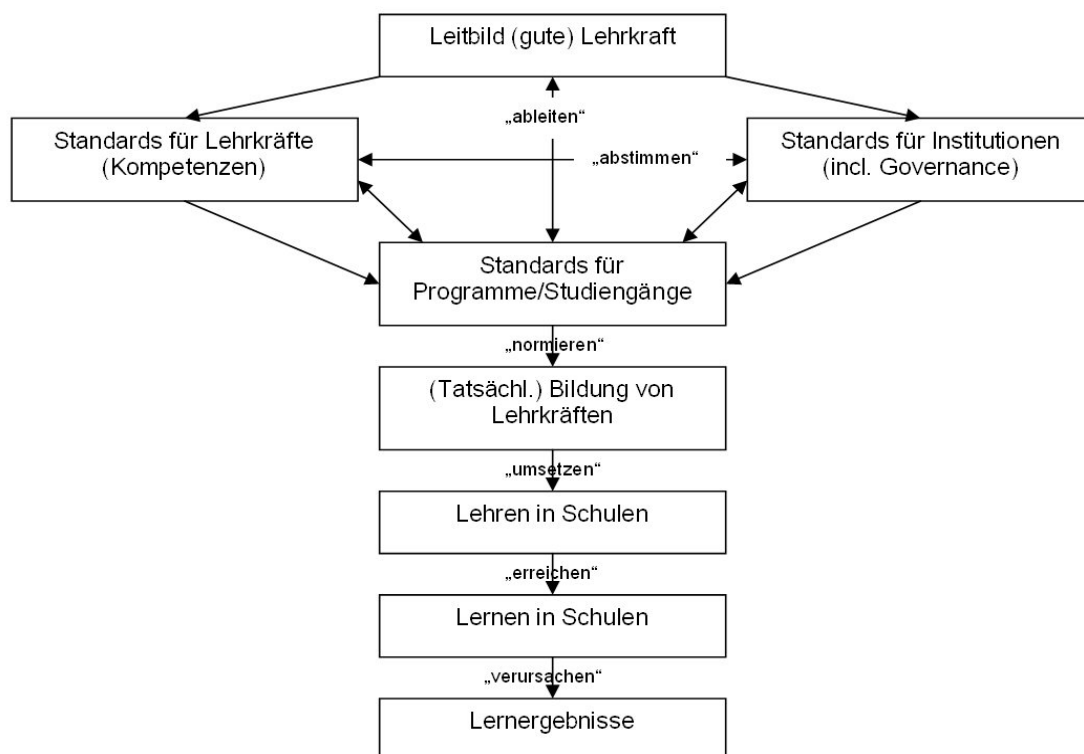


Abbildung 26: "Wirkkette" vom Leitbild des "guten Lehrers" bis zum Schülerlernen (zitiert nach Wilbers 2005, S 140)

Wilbers geht hier von Personen- sowie von Institutionsstandards aus. Diese wirken direkt oder über die Zwischenstufe von Standards für Studiengänge auf die Bildung der Lehrkräfte. Die von Wilbers ausgeführte Wirkungskette ist eine Erweiterung der von Galluzzo und Craig (1990) entworfenen „Bedingungskette“, die ein Professionalisierungsmodell darstellt, in dem der Entwicklungsstrang vom Wirken der Lehrkraft bis hin zur (erfolgreichen) Schülerleistung aufgezeigt wird. Eine solche lineare Abfolge von Ursachen und Wirkung ist in der Bildungswirklichkeit aufgrund mannigfacher zusätzlicher

Einflussfaktoren nicht gegeben, und der tatsächliche Effekt der „Lehrkraft“ auf die Lernergebnisse der Schüler ist, wie bereits beschrieben wurde (s.o. in Kap. 6.1), relativ moderat anzusetzen.

Wo sind Standards noch zu verorten? Sie sind assoziiert mit dem Begriff der „Output-Orientierung“ und sind in diesem Sinne als Steuerungsinstrument zu sehen. Reiber (2007) betont, dass in Folge der Output-Orientierung ein Nachweiszwang für Veränderungen pädagogischer Praxis bzw. für deren Wirksamkeit abgeleitet werden kann, und dass diese Obligation maßgeblich alle Schritte beeinflusst, die im Zuge der Veränderungen angestrebt werden. Standards scheinen geeignet, um diese „Nachweispflicht“ zu bedienen. Dass diese Standards in Deutschland jedoch auf die in der *Ausbildung* befindlichen Lehrkräfte fokussieren, sieht Reiber als Nachteil (vgl. auch Terhart 2006). Lehrerprofessionalität ist sicherlich auch Thema der Fort- und Weiterbildung und daher ebenso für erfahrene Lehrkräfte verbindlich.

6.2.1 Orientierungen für Standardmodelle

Die weiteren Ausführungen widmen sich den Modellen für Standards, welche für die Entwicklung der KMK-Standards für die Bildungswissenschaften (KMK 2004a) eine besondere Bedeutung haben. In dem deutschsprachigen Raum einen wesentlichen Einfluss genommen haben.

Es handelt sich dabei um die Institutionenstandards des *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE), um diejenigen des *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC, ab 4/2011: InTASC), um die Standards des *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS), um die Oserschen Standards (vgl. Oser 1997a, 1997b; Oser & Oelkers 2001), die für die Schweiz Gültigkeit haben, sowie um die Ausführungen von Standards, die Terhart im Jahr 2002 in seiner Expertise für die KMK niedergelegt hat. Auch die Professionsstandards der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ Schwyz 2007) sind äußerst interessant, da sie eine Struktur aufweisen, die sich von derjenigen der anderen Standardkonzeptionen unterscheidet. Diese „Professionsstandards“ werden an anderer Stelle dieser Dissertationsschrift eingehend beschrieben, da sie eine wichtige Grundlage zur Ableitung des empirischen Vorgehens in dieser Arbeit bilden (vgl. Kapitel 8.1).

Im Vergleich zu den USA, in denen Standards bereits eine längere Tradition haben, liegt Deutschland mit seiner Konzeption etwa 20 Jahre zurück. In den USA erschien Anfang der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts ein erster Bericht zur Lage der Bildung, in dessen Folge eine Abkehr von den zuvor verwendeten Minimalstandards hin zu Exzellenzstandards (für Schülerleistungen ebenso wie für Lehrerleistung) erfolgen sollte (vgl. Keller 2002). Auch Institutionenstandards existieren, diese werden vom National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) bereits seit dem Jahr 1954 ausgegeben. Sie beinhalten ein Rahmenwerk für Einrichtungen der Lehrerbildung und bilden eine Orientierung für das Lehren, für die Gestaltung von Curricula, für die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung und auch für das Etablieren einer Rechenschaftspflicht. Das Rahmenwerk ist wissenschaftsbasiert, wird von gemeinsamen Überzeugungen getragen, ist kohärent und einer kontinuierlichen Evaluation unterstellt. Es umfasst die folgenden Standards¹⁰¹:

¹⁰¹ Vgl. hierzu: <http://www.ncate.org/Standards/NCATEUnitStandards/UnitStandardsinEffect2008/tabid/476/Default.aspx#-overview> (Datum des Zugriffs: 24.6.2011).

1. Das Wissen der Kandidaten¹⁰², ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie professionellen Voraussetzungen,
2. System der Leistungsüberprüfung und der Evaluation, über welches die Institution verfügt,
3. Felderfahrungen und klinische Erfahrungen der Institution (z.B. im Sinne von *professional development schools*¹⁰³),
4. Vorbereitung auf den Umgang mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler,
5. Qualitätsstandards der Institution in Bezug auf die eigene Leistungsfähigkeit im Hinblick auf die Vermittlung von Theoriewissen und Handlungskompetenz, die sich an der Leistung der Kandidaten feststellen lassen,
6. Nachweis der entsprechenden strukturellen, personellen und informationstechnologischen Ressourcen zur Vorbereitung der Kandidaten auf ihre professionellen Aufgaben.

Laut Keller (2002, S. 22) sind rund 39% der amerikanischen Institutionen der Lehrerbildung über das NCATE akkreditiert; in ihnen werden insgesamt 66% der Lehramtsstudierenden ausgebildet.

Neben dem NCATE existieren mittlerweile weitere Institutionen der Akkreditierung. Das NCATE gliedert sich in weitere Fachorganisationen, von denen wiederum auch Standards für die Absolventen erarbeitet wurden. Es handelt sich hierbei um fachbezogene Standards, die eine Aussage darüber erlauben sollen, inwieweit Absolventen tatsächliches Können im jeweiligen Unterrichtsfach aufweisen, das wiederum durch geeignete Portfolios unter Beweis gestellt werden soll.

Standards für Berufsanfänger und / oder erfahrene Lehrkräfte

Ausgehend von der Feststellung, dass Berufseinsteiger in den Lehrberuf über andere Kompetenzen verfügen bzw. verfügen können als bereits längere Zeit im Beruf stehende Lehrkräfte, wurde im Jahr 1987 das Konsortium INTASC gegründet, dem circa 40 US-Bundesstaaten angehören. Zunächst wurden Kernstandards für die Gruppe der Berufseinsteiger für die ersten Berufsjahre verfasst.

Um nach diesen Standards zertifiziert zu werden und eine Lehrerlaubnis ausgestellt zu bekommen, müssen die Bewerber einen obligatorischen Test zu ihren Kenntnissen im Hinblick auf Unterrichten (*teaching knowledge*) absolvieren sowie Portfolios zu ihrem Wissen in den Bereichen Mathematik, Sprachen, Kunst und Naturwissenschaften liefern, die eine Einschätzung des Könnens erlauben.

Die letzte auf die Gruppe der *Berufsanfänger* bezogene Ausarbeitung der INTASC-Standards stammt aus dem Jahr 1992 (vgl. INTASC 1992). Mittlerweile liegt eine neu überarbeitete Fassung dieser Standards vor, die im April 2011 veröffentlicht wurde und welche die Vorgängerversion ablöst. Die Überarbeitung erfolgte aufgrund von neuen Erkenntnissen der Grundlagenforschung und der Tatsache, dass auch andere US-Staaten begonnen hatten, ihre Standards zu überarbeiten.

Die *Neuaufgabe der INTASC-Standards* umfasst ebenso wie die Vorgängerversion aus dem Jahr 1992 vier Bereiche, auf die sich zehn Kernstandards verteilen (vgl. *Council of Chief State School Officers (CCSSO) 2011*):

¹⁰² Personen, die Lehrkraft werden wollen, solche, die es bereits sind und sich weiterbilden möchten oder bestimmte Funktionen innerhalb von Schulen übernehmen wollen (z.B. Schulleitung, Schulpsychologen etc.).

¹⁰³ In diesen Schulen wird – ähnlich wie beim Ansatz des forschenden Lernens – angestrebt, in der Lehrerbildung die unterrichtliche Praxis stärker mit der Forschung zu verschränken und diese mit einem Konzept vor Ort zu verbinden. Dieses Vorhaben zielt auf die Professionalisierung von sowohl erfahrenen als auch angehenden Lehrkräften.

Tabelle 8: Die InTASC-Standards in der Fassung vom April 2011

The Learner and Learning	Content Knowledge
<p>Standard 1: Learner Development</p> <p>The teacher understands how learners grow and develop, recognizing that patterns of learning and development vary individually within and across the cognitive, linguistic, social, emotional, and physical areas, and designs and implements developmentally appropriate and challenging learning experiences.</p> <p>Standard 2: Learning Differences</p> <p>The teacher uses understanding of individual differences and diverse cultures and communities to ensure inclusive learning environments that enable each learner to meet high standards.</p> <p>Standard 3: Learning Environments</p> <p>The teacher works with others to create environments that support individual and collaborative learning, and that encourage positive social interaction, active engagement in learning, and self motivation.</p>	<p>Standard 4: Content Knowledge</p> <p>The teacher understands the central concepts, tools of inquiry, and structures of the discipline(s) he or she teaches and creates learning experiences that make these aspects of the discipline accessible and meaningful for learners to assure mastery of the content.</p> <p>Standard 5: Application of Content</p> <p>The teacher understands how to connect concepts and use differing perspectives to engage learners in critical thinking, creativity, and collaborative problem solving related to authentic local and global issues.</p>
Instructional Practice	Professional Responsibility
<p>Standard 6: Assessment</p> <p>The teacher understands and uses multiple methods of assessment to engage learners in their own growth, to monitor learner progress, and to guide the teacher's and learner's decision making.</p> <p>Standard 7: Planning for Instruction</p> <p>The teacher plans instruction that supports every student in meeting rigorous learning goals by drawing upon knowledge of content areas, curriculum, cross-disciplinary skills, and pedagogy, as well as knowledge of learners and the community context.</p> <p>Standard 8: Instructional Strategies</p> <p>The teacher understands and uses a variety of instructional strategies to encourage learners to develop deep understanding of content areas and their connections, and to build skills to apply knowledge in meaningful ways.</p>	<p>Standard 9: Professional Learning and Ethical Practice</p> <p>The teacher engages in ongoing professional learning and uses evidence to continually evaluate his/her practice, particularly the effects of his/her choices and actions on others (learners, families, other professionals, and the community), and adapts practice to meet the needs of each learner.</p> <p>Standard 10: Leadership and Collaboration</p> <p>The teacher seeks appropriate leadership roles and opportunities to take responsibility for student learning, to collaborate with learners, families, colleagues, other school professionals, and community members to ensure learner growth, and to advance the profession.</p>

Für jeden der Standards werden Indikatoren angegeben, die sich auf die Umsetzung (*performance*), auf das Wissen (*knowledge*) sowie auf die Voraussetzungen / Einstellungen (*dispositions*) beziehen (vgl. das folgende Beispiel in Tabelle 9):

Tabelle 9: InTASC-Standards 2011 – Beispiel (vgl. Council of Chief State School Officers (CCSSO) 2011, S. 10)

Standard #1: Learner Development	
<p>The teacher understands how learners grow and develop, recognizing that patterns of learning and development vary individually within and across the cognitive, linguistic, social, emotional and physical areas, and designs and implements developmentally appropriate and challenging learning experiences.</p>	
<p>1(a) The teacher regularly assesses individual and group performance in order to design and modify instruction to meet learners' needs in each area of development (cognitive, linguistic, social, emotional, and physical) and scaffolds next level of development.</p> <p>1(b) The teacher creates developmentally appropriate instruction that takes into account individual learners' strengths, interests, and needs and that enables each learner to advance and accelerate his/her learning.</p> <p>1(c) The teacher collaborates with families, communities, colleagues, and other professionals to promote learner growth and development</p>	<p>1(d) The teacher understands how learning occurs- how learners construct knowledge, acquire skills, and develop disciplined thinking processes – and knows how to use instructional strategies that promote student learning.</p> <p>1(e) The teacher understands that each learner's cognitive, linguistic, social, emotional and physical development influences learning and knows how to make instructional decisions that build on learners' strengths and needs.</p> <p>1(f) The teacher identifies readiness for learning, and understands how development in any one area may affect performance in others.</p> <p>1(g) The teacher understands the role of language and culture in learning and knows how to modify instruction to make language comprehensible and instruction relevant, accessible and challenging.</p>
	<p>1(h) The teacher respects learners' differing strengths and needs and is committed to using this information to further each learner's development.</p> <p>1(i) The teacher is committed to using learners' strengths as a basis of growth, and their misconceptions as opportunities for learning.</p> <p>1(j) The teacher takes responsibility for promoting learners' growth and development.</p> <p>1(k) The teacher values the input and contributions of families, colleagues, and other professionals in understanding and supporting each learner's development.</p>

Die aktualisierten InTASC-Standards¹⁰⁴ unterscheiden sich von den ursprünglichen INTASC Standards in einem wesentlichen Punkt: Sie sind nicht mehr nur auf die Berufseinsteiger ausgerichtet, sondern sind als Standards für bereits längere Zeit im Beruf stehende Lehrkräfte konzipiert (Professionsstandards). Die bereits längere Zeit Tätigen unterscheiden sich von den Novizen dadurch, dass sie über ein weitaus höheres Ausmaß an Erfahrung im Umgang mit komplexen Arbeitsanforderungen verfügen bzw. verfügen sollten. Die Unterteilung der Indikatoren in „Wissen“, „Umsetzung“ und „Voraussetzungen / Einstellungen“ wird beibehalten, wiewohl die drei Kategorien neu geordnet wurden, indem die „Umsetzung“ an erste Stelle gesetzt wurde. Die beiden anderen Kategorien wurden semantisch erweitert und heißen nun „essentielles Wissen“ (*essential knowledge*) und „notwendige Einstellungen / Voraussetzungen“ (*critical dispositions*).

¹⁰⁴ Die Vorgängerversion dieser Standards trug die Bezeichnung INTASC-Standards (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium); diese wurde im Rahmen der Neufassung der Standards im April 2011 geändert in InTASC, wodurch der erweiterte Geltungsbereich (für bereits längere Zeit im Beruf befindliche Lehrkräfte) zum Ausdruck gebracht wird.

Als nächster Schritt in der Weiterentwicklung dieser Standards ist vorgesehen, sie in konkrete und auf das Kontinuum der beruflichen Entwicklung bezogene Kompetenzstufen (*performance rubrics*) zu „übersetzen“, an denen das Können (*performance*) von Lehrkräften in den Kernbereichen der pädagogischen Arbeit gemessen werden kann.

Standards für erfahrene Lehrkräfte

Hier sind die Standards des National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) von besonderem Interesse.

Das NBPTS wurde im Jahr 1987 gegründet und hat die Zielsetzung, für unterschiedliche Berufsfelder im Bereich des Bildungswesens (in fünf Abstufungen von *early childhood* bis *young adulthood*) Standards zu verfassen und Assessments zu erarbeiten. Diese Standards sind fachspezifisch formuliert und umfassen 16 Fächer. Es werden nahezu 30 unterschiedliche Zertifizierungen angeboten. Um diese zu erlangen, müssen sich die Bewerber Tests unterziehen, werden im Unterricht besucht und haben ein umfassendes Portfolio einzureichen.

Die NBPTS-Standards verstehen sich als Standards „von Lehrern für Lehrer“ und werden regelmäßig überarbeitet.

Es existieren fünf „Kernbereiche“ (*propositions*), denen die Standards zugeordnet werden¹⁰⁵:

- Voraussetzung 1: Lehrkräfte fühlen sich den Schülern und ihrem Lernen verpflichtet.
- Voraussetzung 2: Lehrer kennen ihre Fächer und wissen, wie man sie den Schülern beibringt.
- Voraussetzung 3: Lehrkräfte sind verantwortlich für die Organisation und das Monitoring des Lernens der Schüler.
- Voraussetzung 4: Lehrkräfte reflektieren ihre (Praxis-)Erfahrungen und lernen aus ihnen.
- Voraussetzung 5: Lehrkräfte sind Mitglieder der Gemeinschaft der Lernenden.

Diesen fünf Kernbereichen bzw. Kompetenzbereichen des NBPTS werden weitere Kompetenzen in dem relevanten Bereich, wenn möglich unter Bezugnahme auf ein bestimmtes Fach, untergeordnet, die genauer spezifizieren, wie die erwartbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten aussehen sollten, durch die sich erfahrene Lehrkräfte auszeichnen. Durch diese Gliederung werden fachliche wie auch übergreifende Kompetenzen in Standards abgebildet.

6.2.2 Standards für die Lehrerbildung im deutschen Sprachraum: Die Oserschen Standards und die Standards für die Lehrerbildung der KMK

In diesem Kontext werden die zwei bedeutsamsten Standardkonzeptionen referiert: Die Oserschen Standards sowie die Standards der KMK, in denen die Kompetenzbereiche definiert werden, welche der Lehrerausbildung in Deutschland zugrunde liegen. Beide Konzeptionen sollen detailliert betrachtet werden, da sie eine Ausgangsbasis zum Verständnis der Grundlagen bilden, auf denen die in dieser Arbeit getroffenen Entscheidungen zum Aufbau der Instrumente und deren „Bestückung“ mit Items fußen.

¹⁰⁵ Vgl. hierzu die folgende Quelle im Internet: http://www.nbpts.org/the_standards/the_five_core_propositio (Datum des Zugriffs: 21.6.2011).

6.2.2.1 Standardkonzeption nach Oser

Oser kann als der „Pionier“ der Standards im deutschen Sprachraum gelten (vgl. auch Blömeke 2006; Reiber 2007; Terhart 2002). Standard steht bei Oser für die professionelle Kompetenz und gleichzeitig für deren Erreichung (vgl. Oser 2001, S. 216; Oser & Oelkers 2001). Bei Oser sind die Standards als „Ideal-Standards“ der erfahrenen Lehrkraft (also nicht der auszubildenden Lehrkräfte) zu sehen, wobei klar ist, dass nicht jede Lehrkraft alle in dieser idealen Form / Höhe erreichen kann. Oser grenzt die Standards also von Minimalanforderungen aber auch von Skills ab, die er im Sinne von Routinen versteht.

Standards weisen sich laut Oser dadurch aus, dass sie (vgl. Oser 1997a, 1997b; aber auch Terhart 2002, S. 22 f):

- auf einer Theorie gründen (jeder der genannten Standards lässt sich im Bezug auf bestimmte pädagogisch-psychologisch-soziologische Theorien „verorten“),
- empirisch erfasst werden können (es existiert eine umfangreiche Forschungsarbeit in dem Feld, das dem Standard zuzuordnen ist),
- ein Qualitätsmaß darstellen (Standards stehen gleichzeitig für ihre Erreichung, s.o.) und
- kontextgebunden im praktisch reflexiven Handeln realisiert werden.

Um diese Standards zu definieren, führte Oser ein – wie er es nennt – mehrstufiges Verfahren durch (an anderer Stelle wird von einem Quasi-Delphi-Ansatz gesprochen, vgl. Oser & Oelkers 2001), an dessen erster Stelle „Expertengespräche“ (mit Experten der Lehrerbildung) standen. Auf diesem Weg extrahiert er 88 Einzelstandards, die er a posteriori zu zwölf thematischen Gruppen zusammenfasst (vgl. Oser 1997a, S. 31):

- Lehrer-Schüler-Beziehungen,
- schülerunterstützendes Handeln und Diagnose,
- Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken,
- Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten,
- Lernstrategien vermitteln und Lernprozessen begleiten,
- Gestaltung und Methoden des Unterrichts,
- Leistungsmessung,
- Medien des Unterrichts,
- Zusammenarbeit in der Schule,
- Schule und Öffentlichkeit,
- Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft,
- allgemeine und fachdidaktische Kompetenzen.

Diese Standardgruppen (denen jeweils weitere Standards untergeordnet werden) umreißen, was ein gut ausgebildeter und kompetenter Lehrer können muss. Einen Anspruch auf Vollständigkeit sieht Oser allerdings mit den von ihm gesammelten Standards nicht erfüllt, ebenso wenig stellen sie einen fachlichen Bezug her. Dies sei auch nicht die Aufgabe übergreifender Professionsstandards.

Anschließend wurden die Standards von Absolventen der Lehrerbildung und „Junglehrern“ (die bereits ein Jahr tätig waren) eingeschätzt. Oser rechtfertigt dieses Vorgehen damit, dass nur die „subjektive Sicht“ („subjektive Ausschöpfungstiefe“) der Absolventen einen Aufschluss darüber geben kann, ob im Laufe der Ausbildung alle Standards behandelt bzw. rezipiert wurden.

Gerade im Hinblick auf dieses Wahrnehmen sind zusätzlich die Dozierenden einzubeziehen, die dafür zu sorgen haben, dass die Standards während der Ausbildung berücksichtigt und eingeflochten werden. Dieser Transferprozess (die Vermittlungsabsicht, welche den Lehrenden zu unterstellen ist und die Rezeption durch die Auszubildenden) ist ein neuralgischer Punkt der Lehrerbildung, da genau

an dieser Stelle zu fragen ist, ob die Vermittlungsbemühungen 1. stattfanden und 2. als solche wahrgenommen wurden. Diese Problematik wird jedoch von Oser nicht angesprochen.

Definitiv präsentiert Oser Standards in einem Doppelbezug, denn ein Standard beinhaltet sowohl eine hochprofessionelle Kompetenz als auch deren optimale Erreichung. Standards sind damit „*optimal ausgeführte bzw. optimal beherrschte und in vielen Situationen anwendbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur von Professionellen Verwendung finden können, aber nicht von Laien oder von Personen anderer Professionen.*“ (vgl. Oser 1997a, S. 28).

Zur empirischen Erfassung der Standards verwendet Oser drei unterschiedliche Kategorien. Ihn interessiert die von den Absolventen praktizierte *Verarbeitungstiefe* der Standards (in den Kategorien „Vermittlung in der Theorie“, gefestigt „durch Übung“, Einsatz in der „Praxis“). Auch die Bedeutung, die dem Standard innerhalb des Studiums und innerhalb der späteren Berufspraxis zukommt (= Kategorie „Beachtung“) wird abgefragt. Er operationalisiert dies dadurch, dass er eine Einschätzung geben lässt, inwiefern die Absolventen den jeweiligen Standard später beachten werden. Diese Einschätzung stellt eine Erfassung der Standards auf einem ordinalen Niveau dar.

In einem vom schweizerischen Nationalfonds finanzierten Projekt wurde die Fragestellung der Standarderreicherung bei Lehrer-Absolventen untersucht (Criblez 1997; Oser et al. 2001). Es resultierten N = 1286 auswertbare Fragebögen (= 76% Rücklauf, verteilt auf verschiedene Lehrämter wie Vorschule, Primarstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I, Sekundarstufe II).

Eine „tiefe Verarbeitung“ eines Standards sieht Oser (1997b) dann gegeben, wenn alle drei Wege der Erarbeitung (Theorie, Übung, Praxiseinsatz) realisiert werden, was seiner Meinung nach eine längere Zeit der Auseinandersetzung mit der Materie in Anspruch nimmt und sich in einer Reihe von Lernprozessen niederschlagen muss. Diese vertiefte Auseinandersetzung mit einem Standard charakterisiert er mit dem Begriff „Portfolio“ und drückt damit aus, dass die Absolventen bei den unterschiedlichen Zugängen eine durchaus breite Palette von Methodiken nutzen können. Allerdings stellt die Form der subjektiven Selbstausskunft dies nur als implizite Annahme zur Disposition.

Eine Garantie, dass durch diese Verarbeitung auf mehreren Ebenen und in unterschiedlicher Intensität tatsächlich ein Standard angeeignet wird, gibt Oser hingegen nicht, verweist jedoch darauf, dass diese Prozesse zumindest die Voraussetzung dazu bilden.

Die Befunde der Untersuchungen deuten darauf hin, dass die Erarbeitung der Standards fast durchweg unterhalb der erwartbaren Intensität liegt, die Ergebnisse weisen nicht einmal bei den als wichtig einzustufenden Standards darauf hin, dass auch nur eine annähernd „tiefe“, das heißt in Theorie vermittelte, geübte und in der Praxis umgesetzte Auseinandersetzung damit vorliegt. Und dies obwohl die *Bedeutung* der Standards als hoch eingeschätzt wird und auch die *Bereitschaft* besteht, diese später in der Praxis zu berücksichtigen (= Kategorie „Beachtung“). Relativ gesehen am positivsten schneiden die unterrichtsbezogenen Standards ab und solche, die auf soziale und didaktische Sachverhalte zielen. Schulbezogene Standards hingegen werden nur sehr oberflächlich „durchgearbeitet“. Aus den Daten lassen sich keine direkten Ursachen für diese Ergebnisse ableiten und allenfalls Vermutungen anstellen, die von einem unzureichenden Standardbezug der im Studium vermittelten Inhalte bis hin zu der Einsicht reichen, dass das Studium eben generell nicht so beschaffen sei, alle aufgestellten Standards zu bedienen. Zusammenfassend ergibt sich, dass schulbezogene Standards schlechter abschneiden als die unterrichtsbezogenen oder auf soziale bzw. didaktische Sachverhalte abzielenden. Und: Je höher die primäre Motivation für den Lehrberuf, desto stärker war die Verarbeitungstiefe ausgeprägt. Die akademischeren Ausbildungsgänge waren von der Verarbeitungstiefe schlechter gestellt als die anwendungsbezogenen (Primarstufe, Vorschule).

Oser sieht sehr wohl die Notwendigkeit, Standards nicht über die eher subjektive Selbstbewertung von Absolventen innerhalb Papier-Bleistift-Verfahren zu erfassen, sondern sie als Performanz zu erschließen, was am ehesten durch Beobachtung gelingt (Oser 1997b), was aber in Anbetracht des großen Realisierungsaufwands dieser objektiveren Zugangswege im Hinblick auf die referierte Studie und deren Zeitökonomie nicht möglich war.

Zu der von Oser und der assoziierten Forschergruppe erarbeiteten Standardkonzeption liegt eine Vielzahl von Meinungen vor, von denen doch recht viele in Richtung einer Kritik weisen. Dabei handelt es sich um Aussagen sowohl zur Methodik als auch im Hinblick auf die wissenschaftstheoretische Rechtfertigung der Standards *sensu* Oser für die Lehrer(aus)bildung. Auf diese Diskussion wird weiter unten noch ausführlich eingegangen.

6.2.2.2 Terharts Expertise für Standards in der Lehrerbildung

Terhart (2002) erhielt von der KMK den Auftrag zur Erstellung einer Expertise zu Standards für die Lehrerbildung. Dieser Verpflichtung kam er in seinem Gutachten aus dem Jahr 2002 nach. Er bezieht Osers Vorarbeiten zu den Standards ein, ohne sich jedoch explizit darauf zu berufen oder sich an diese anzulehnen. Da sich Terharts Vorschläge laut Weisung der KMK auf die *Lehrerbildung* konzentrieren sollten, handelt es sich also um *Absolventenstandards* und nicht, wie bei Oser, um „Idealstandards“ für bereits im Beruf befindliche, erfahrene Lehrkräfte.

Wie kann man Professionalität von Absolventen ablesen, welches sind die Kriterien, die herangezogen werden können? Die Professionalität von Lehrkräften lässt sich nach Terharts Meinung nicht an der Schülerleistung ablesen; dieses Kriterium stellt eine zu vage Basis dar, als dass man es zum Maßstab für einen „guten Lehrer“ – geschweige denn für einen „guten Berufsanfänger“ nehmen könnte (s.o.).

Anhand von Standards sind Anforderungen an die Lehrerprofessionalität wesentlich besser zu operationalisieren. Jedoch stellen Personstandards wie diejenigen für die Lehrenden allein notwendige, nicht jedoch hinreichende Bedingungen dar: Um der Komplexität von Bildung und Bildungsprozessen gerecht zu werden, ist die Hinzuziehung weiterer Standards unumgänglich: Solche für die Institutionen, in denen Lehrende ausgebildet werden, sowie übergeordnet die Standards auf Systemebene, welche die Bildungsadministration (z.B. Ministerien) und die politische Ebene mit einschließen. Er begründet damit ein *Mehrebenenmodell*, durch welches eine relativ umfassende Darstellung der Abläufe und Prozesse der Lehrerbildung möglich wird. Er sieht dies als notwendig an, da ansonsten wichtige Agenten der Lehrerbildung ausgeschlossen und damit die strukturellen Gegebenheiten der Lehrerbildung unberücksichtigt blieben. Es würde ansonsten nur die „untere Ebene“ (die Personenebene) zur Veränderung verpflichtet angesehen, während die oberen Ebenen des Bildungsgefüges unangetastet blieben.

Wie bereits weiter oben erwähnt, sieht Terhart in expliziten Standards die notwendige Reaktion auf die Tatsache, dass implizite Formen der Standardisierung ohnehin systemsteuernd wirkten. Als solche nennt er Prüfungsordnungen, aber auch die Vorschriften zur Stundenverteilung für die zu studierenden Inhalte, durch die eine Gewichtung und damit ein Aspekt der Wertigkeit bestimmter Inhalte bereits vordekliniert wird. Zudem sollten die für die Lehrerbildung entworfenen Standards insbesondere der Zweiphasigkeit der Ausbildung Rechnung tragen, sie sollten also für die universitäre Ausbildung sowie für den Vorbereitungsdienst gelten.

Standards, so stellt Terhart fest, sollten auf die Unterrichtsfächer, die dazu gehörigen Fachdidaktiken, die Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie auf die schulpraktischen Studien bezogen sein. An die Qualität der Standards stellt er die folgenden Ansprüche (S. 21):

- Standards müssen einen Anhaltspunkt dafür geben, wie die Lehrerbildung zu strukturieren ist und in welcher Folge die notwendigen Kenntnisse angebahnt werden sollen.
- Standards sollten ein mittleres Konkretisierungsniveau von für die Professionalisierung notwendigen Sachverhalten darstellen (nicht zu vage – nicht zu eng formuliert).
- Standards müssen immer wieder auf ihre Aktualität überprüft werden (ständige Evaluation).
- Die Folgen, die sich aufgrund der Überprüfung der Lehrerbildung durch die Standards ergeben haben, müssen ebenfalls bedacht werden.

Die in der Expertise aufgeführten Ausarbeitungen schließen übergeordnete Kategorien für fachliche Standards ein. Ohne sie, so Terhart, sei nur ein relativ geringer Teil des Spektrums erfasst, welches es abzudecken gilt, denn in der BRD spielen sich 80% der Inhalte der Lehrerbildung auf Fachebene ab. Die Begrenzung auf den Bereich der Lehrerausbildung (erste und zweite Phase) will er durch eine weiter reichende Perspektive zu ergänzen, welche die gesamte berufliche Entwicklung einer Lehrkraft umfasst, hier kommt wiederum seine berufsbiografische Sichtweise zum Tragen (vgl. Terhart 1999).

Die beiden Phasen der Lehrerbildung sieht Terhart (2002) mit verschiedenen Aufgaben betraut: In der ersten Phase sind dies die Ausbildung einer Wissensbasis, der Reflexionsfähigkeit über Sachthemen, Kommunikationsfähigkeit und Urteilsfähigkeit. In der zweiten Phase verschiebt sich der Schwerpunkt auf weitere Aspekte wie Handlungs- und Reflexionsfähigkeit, wobei generell die in der ersten Phase genannten und bedeutsamen Inhalte nicht wegfallen, sondern nur unterschiedlich gewichtet sind. Das Hauptaugenmerk gilt der Forcierung der Anbahnung des Handlungswissens, das neben dem unterrichtlichen, fachlichen und dem schülerbezogenen Vorgehen (mit Blick auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schülern) einen erweiterten Kontext umfasst, der den Blick auf die für das Schulleben relevanten Kompetenzen im Umgang mit Kollegen, Eltern und außerschulischen Institutionen einschließt.

Bezüglich der Aneignung der Wissensbasis sieht Terhart es als Erfordernis, den Aspekt des Fachlichen stärker in die Diskussion um die Lehrerbildung einzubeziehen. Lehramtsausbildung bedeutet kein „Schmalspurstudium“ in den gewählten Fächern, sondern sollte weitgehend ähnlich wie ein grundständiges Fachstudium aufgebaut sein. Diese grundständige fachliche Ausrichtung sei auch deswegen notwendig, um den Status des Lehramtsstudiums in der universitären sowie in der breiten Öffentlichkeit zu verbessern. Mit Blick auf eine anzulegende Polyvalenz dürfte dieser Aspekt nicht unwichtig sein. Insbesondere heißt dies, bereits im Bachelorstudium mit der fachwissenschaftlichen Ausbildung gleichzuziehen und die relevanten Inhalte nicht erst in der Masterphase zu verankern.

Dass der Fachdidaktik ein Logenplatz in der Lehrerbildung eingeräumt werden sollte, sieht Terhart ebenfalls als unumgänglich an, da sie die „verbindende Wissenschaft zwischen dem Fachwissen und dem Erziehungswissenschaftlichen“ darstellt – ohne die Fachdidaktik blieben die beiden anderen Aspekte isoliert (ebenda S. 32, vgl. auch Arnold 2010). Auf diesen Sachverhalt verweist Terhart auch in späteren Schriften immer wieder (vgl. Terhart 2007a, 2007b).

Die fachwissenschaftliche Ausbildung ist die eine Seite der Medaille, die Inhalte der Bezugswissenschaften des Lehrerstudiums – die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften – die andere. Ein Problem sieht Terhart in dem Anteil der erziehungswissenschaftlichen Inhalte innerhalb der Gesamtstruktur der ersten Phase, da diese mit 5-20%¹⁰⁶ einen doch deutlich unterbesetzten Anteil des Studiums ausmachen. Einen Ausweg sieht er darin, diese relativ engen Korridore optimal zu nutzen und die relevanten Inhalte gut dort unterzubringen – ein Vorhaben, das nicht leicht fallen dürfte, wenn man betrachtet, wie dicht gepackt die Liste der anzusprechenden Kompetenzfelder ist und wie tief man in

¹⁰⁶ Die Anteile sind in den Bundesländern unterschiedlich hoch anzusetzen.

der Aufarbeitung der einzelnen Aspekte gehen müsste, wenn man nur annähernd eine adäquate Vorbereitung der Studierenden auf den Einsatz der entsprechenden Kompetenzen später in der Praxis erzielen wollte.

Als weiteren wichtigen Punkt nennt Terhart die schulpraktischen Studien und deren Aufgabe, die er über den Ansatz des „forschenden Lernens“ am besten zu realisieren sieht. Dieser Weg ist eine Möglichkeit der Vorbereitung der Studierenden auf das spätere Berufsfeld. Seiner Meinung nach ist es die Aufgabe der Praktika, eine systematische Art der Vorbereitung zu gewähren, die jedoch nicht mit einer Vorwegnahme der späteren Inhalte der Lehrerrolle gleichzusetzen ist – dies wäre der falsche Weg. Hier kommt Terharts Position im Sinne der Differenzhypothese (vgl. Kap. 4.5.2) zum Ausdruck.

Terhart nennt jeweils zehn Standards für die Unterrichtsfächer, die Fachdidaktiken und die erziehungswissenschaftlichen Anteile des Studiums, fünf Standards für die schulpraktischen Studien, sowie zehn Standards für die zweite Phase der Lehrerausbildung.

Zu nennen sind in Bezug auf die in dieser Arbeit verfolgte Zielsetzung die Erziehungswissenschaftlichen Standards, die für die schulpraktischen Studien geltenden sowie diejenigen, die für die zweite Phase anzusetzen sind (Terhart 2002, S. 34):

1. Menschenbilder / Bildungstheorien / Erziehungsprozesse,
2. Lernen, Entwicklung und Sozialisation im Kindes- und Jugendalter,
3. Schule und Schulsystem,
4. Unterricht als Vermittlungs- und Interaktionsprozess,
5. Lernstrategien und Lernmethoden für Schüler,
6. Lerndiagnostik und Lernförderung,
7. Lernschwierigkeiten, Heterogenität, Leistungsbeurteilung,
8. Kooperation mit Kollegen, Eltern, außerschulischen Institutionen,
9. Schul- und Unterrichtsentwicklung,
10. Lehrberuf und Professionalisierung.

Die zugeordneten fünf Standards für die schulpraktischen Studien beziehen sich auf die Bereiche (ebenda S. 35):

- Erfahrung der eigenen Person im schulischen / unterrichtlichen Kontext,
- Reflexion der Berufswahlentscheidung,
- Verknüpfung von Studieninhalten und den Erfahrungen während der schulpraktischen Studien,
- Grundformen und -methoden der Lehrerforschung,
- Einbringen der Erfahrungen aus den schulpraktischen Studien in das weitere Studium.

Für die zweite Phase gelten die folgenden Standards (S. 35):

- Unterrichts- und Klassenführung,
- Unterrichtsplanung (Halbjahr, Unterrichtseinheiten, Stunden),
- Beurteilung, Diagnose und Förderung,
- Einsatz eines breiten Methodenrepertoires,
- Einsatz neuer Informationstechnologien,
- Überprüfung der eigenen Arbeit (Selbstevaluation),
- Selbstbild und Selbstentwicklung als Lehrer,
- Formelle und informelle Fort- und Weiterbildung,
- Berufliche Belastung und ihre Bewältigung,
- Kooperation mit Kollegen / Schulentwicklung.

Bei den genannten Bereichen handelt es sich zunächst um Überschriften, die noch genauer auszuführen und in einzelne Kompetenzen zu übersetzen sind.

Das Aufstellen von Standards allein bleibt ein unvollkommener Akt der Anbahnung von Qualität in der Lehrerbildung, wenn nicht zugleich Methoden der Evaluation hinzukommen, die es erlauben, die durch die Standards eingetretenen Veränderungen zu bewerten und so im Sinne einer formativen Evaluation den Blick auf den Prozess der Implementation zu riskieren. Dies ist gerade vor dem Hintergrund der in den USA bereits vorliegenden Ergebnisse im Umgang mit und bezüglich der Wirkung von Standards wichtig.

Hinsichtlich der Forschung, die seit dem Erscheinen der Expertise von Terhart in diesem Bereich durchgeführt wurde, gibt es zwar einige Studien¹⁰⁷. Diese Studien sind jedoch schwer zu vergleichen, da sie sich in Zielsetzung und Methodik erheblich unterscheiden und sich zwar auf Standardkonzeptionen beziehen, hier jedoch unterschiedliche Modelle anwenden (z.B. auf Grund der Oserschen Standards, derjenigen der KMK etc.).

Terhart selbst stellt in seiner Expertise vier Stufen einer an Standards orientierten Evaluation vor, die sich weitgehend mit den Verfahren bzw. Kriterien (Selbsteinschätzung, Testverfahren, Beobachtung, Schülerleistung) decken, die in Kapitel 6.1.4 zum Thema Kompetenzmessung bereits beschrieben wurden. Ziel der Evaluation ist eine weitere Konkretisierung der Standards oder aber Anpassung an etwaige Veränderungen des Bezugssystems.

Standards auf der Ebene der Institutionen

In die Lehrerausbildung sind Institutionen der ersten und der zweiten Phase eingebunden. Terhart postuliert in seinen Standards auf institutioneller Ebene, dass vor allem darauf zu achten ist, die notwendigen Rahmenbedingungen auf der universitären Seite zu schaffen. Diese bestehen nicht nur in der Etablierung der Lehrerbildungszentren, denen eine tragende Rolle bei der Umsetzung der Verzahnung von Lehrerbildung über die zwei Ausbildungsphasen zukommt, sondern in weiteren, auf bessere Abstimmung und Ausweitung des konkreten Bezugs auf die Lehrerausbildung und ihre Erfordernisse angelegte Zusammenarbeit zwischen den Fachbereichen und den Gremien, Kommissionen der Universität sowie auf der Ebene der seminaristischen Ausbildung, wobei auch Aspekte der Prüfung sowie Prozesse des Übertritts in das Berufsleben zu beachten sind. Terhart formuliert hierzu Indikatoren (Fragen) an die Institutionen der ersten und der zweiten Phase der Lehrerbildung.

Standards für das Steuerungssystem der Lehrerbildung

Auf dieser Ebene sieht Terhart Probleme dadurch gegeben, dass durch die föderalistische Struktur eine Taktgebung im Sinne einer für alle Bundesländer geltenden Steuerungsfunktion erschwert ist. Zusätzlich muss die Frage gestellt werden, ob die Repräsentanten der Steuerungsebene auch diejenigen sind, welche Erkenntnisse der Forschung zur Lehrerbildung und die Erfordernisse der Praxis in Beziehung zueinander setzen können. Diese fundierte Orientierung an den neuesten Erkenntnissen zur Lehrerbildung macht Terhart zur Bedingung, um eine Steuerungsfunktion ausfüllen zu können.

Als Angelpunkt nennt er die Ausformulierung eines Kerncurriculums für die Lehrerbildung bzw. die Schaffung der hierzu notwendigen Rahmenbedingungen (vgl. auch Keuffer & Streng 2003). Inzwi-

¹⁰⁷ Vgl. hierzu z.B. Baer et al. 2006, 2007, Baer et al. 2008; Reintjes 2006; Gehrmann 2007; Gröschner 2008; Gröschner & Nicklaussen 2008; Bodensohn & Schneider 2008; Seifert, Hilligus & Schaper 2009; Weresch-Deperrois, Bodensohn & Jäger 2009; Weresch-Deperrois & Bodensohn 2010; Larcher, Müller, Baer, Dörr, Edelmann, Guldimann et al. 2010; Schubarth, Speck & Seidel 2010.

schen sind solcherart Unternehmungen umgesetzt worden bzw. befinden sich in der Umsetzung (Wigger 2010).

Nach Terharts (2002) Meinung lässt sich dieser Weg am besten dadurch beschreiten, dass im Kerncurriculum vom „content“ zu den „competencies“ übergegangen würde, was in einer Form geschehen sollte, die der zweiphasigen Lehrerausbildung Rechnung trägt.

Natürlich ist auch für die Systemebene eine Evaluation notwendig um zu sichern, dass sich die auf der unteren (= Personenebene) und der mittleren (= Institutionenebene) Ebene angestoßenen Veränderungen bis in die Steuerungsebene auswirken können. Angesprochen ist hier eine bottom-up Veränderungsstrategie mit einer Durchlässigkeit für Veränderungsbewusstsein auf allen drei Ebenen. Die Verknüpfung der Daten, die über die Evaluation aus allen drei Ebenen gewonnen werden, sollen längsschnittlich erfasst werden, da nur so garantiert werden kann, dass relevante Veränderungsbezüge sichtbar werden.

6.2.2.3 Standards der KMK

Auf Terharts Expertise folgend wurde eine Arbeitsgruppe mit dem Auftrag zur Formulierung von Standards für die Lehrerbildung eingerichtet (Kultusministerkonferenz 2004b). Die folgenden Abschnitte beziehen sich auf die Ergebnisse dieser Arbeitsgruppe.

Diese erste Fassung von Standards – für die Bildungswissenschaften und hier wieder die Form von Absolventenstandards – entstand in Analogie zu den Bildungsstandards für die Schüler (Klieme et al. 2003) sowie vor dem Hintergrund internationaler Erfahrungen (s.o.). Sie gründen auf dem in der so genannten „Bremer Erklärung“ (Kultusministerkonferenz 2000)¹⁰⁸ formulierten Leitbild für Lehrkräfte sowie auf den Ergebnissen des Abschlussberichts „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (Terhart 2000).

In den bildungswissenschaftlichen Standards sind die erziehungswissenschaftlichen und die fachdidaktischen Studienanteile inkludiert. Die Konkretisierung einer Evaluation dieser KMK-Standards war nicht Bestandteil der Ausarbeitung und wird nur „perspektivisch“ mitgeteilt.

Das Aufgabenspektrum der Lehrkraft wird anhand von fünf Wirkungsbereichen umrissen (Kultusministerkonferenz 2004b, S. 5 f):

1. Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.
2. Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist.
3. Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus.
4. Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch geeignete Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen und zu nutzen.
5. Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas.

Es wird explizit darauf verwiesen, dass Lehrerbildung nicht nur auf die Erstausbildung bezogen ist, sondern im Sinne einer lebenslangen Perspektive gesehen wird und sich in Form der Fort- und Weiterbildung im Beruf fortsetzt. Hierzu bedarf es der Zusammenarbeit aller in die diese Aufgabe einbe-

¹⁰⁸ Vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf (Zugriff am 1.6.2011)

zogenen Institutionen. Dies geschieht auf der Basis von Reflexion, Urteilen, Handeln und einer von einer „Routinebildung“ *abweichenden* Kombination dieser Strategien. Diese Äußerung kann so gedeutet werden, dass auf Handlungswissen abgezielt wird, das sich im Sinne einer Expertiseentwicklung als eigenständige „Wissensart“ auszeichnet (vgl. Kapitel 4.6.1).

Eine unterschiedliche Betonung dieser genannten Aspekte wird durch die konsekutive Form der Lehrererstausbildung vorgegeben und der zweiten Ausbildungsphase kommt – ganz im Sinne der Expertise von Terhart (2002) – eine Schwerpunktverlagerung in Richtung der Urteils- und der Handlungsfähigkeit zu, die jedoch bereits in der ersten Phase angebahnt werden.

Die Intention der Standards ist es, Transparenz bzgl. der Ziele der Lehrerbildung zu ermöglichen und es den beteiligten Institutionen zu erleichtern, sich auf den Weg zur Zielerreichung zu begeben.

Es wird darauf verwiesen, dass der Begriff der „Standards“ in der Lehrerbildungsdiskussion anders verstanden wird als bei der Diskussion um Schülerkompetenzen. Es wird zwischen Standards und Kompetenzen in der folgenden Art und Weise unterschieden:

6. Kompetenzen sind die im Laufe einer Ausbildung erworbenen oder Fähigkeiten von Absolventen.
7. Der Standard wird benötigt, um die Ausprägung der Kompetenz festzustellen und zu fragen, inwieweit eine Person diesen erfüllt.

Daher muss der Standard eine Skalierung der zu erzielenden Kompetenz erlauben. Hierzu gehört die Mitteilung einer Grenze, unter der eine Leistung als unzureichend einzustufen ist, eine Grenze die besagt, was mindestens vorhanden sein muss und ein Anhaltspunkt dafür, was oberhalb dieses Minimums liegt.

Die in der Erstausbildung erworbenen Kompetenzen sind das Fundament, auf dem die im Berufseinstieg und in den folgenden Jahren aufsetzende weitere Professionalisierung ruht. Das bedeutet, dass es Standards für die erste und Standards für die zweite Phase der Erstausbildung geben muss, da die beiden Phasen auf unterschiedliche Inhalte und Kompetenzen gerichtet sind.

Es wird nicht davon ausgegangen, dass sich Kompetenzen von angehenden Lehrkräften in gleicher Geschwindigkeit und in der gleichen Akzentuierung entwickeln. Kompetenzentwicklung wird als individueller Prozess dem individuellen Tempo zu folgen haben: *„Auch im späteren Beruf werden nicht alle Anforderungsbereiche gleich gut beherrscht“* (vgl. Kultusministerkonferenz 2004b, S. 9). Davon abgesehen sind die Vorgaben der Standards nur eine Seite der Umsetzung des Vorhabens, die andere betrachten heißt sich zu fragen, inwieweit die Institutionen der Lehrerbildung vor Ort die entsprechenden Vorgaben umsetzen und in die Ausbildung einflechten bzw. die Ausbildung daran ausrichten.

Es wird auch auf das Verhältnis von Fachdidaktik zu den Bildungswissenschaften eingegangen und darauf hingewiesen, dass die beiden Aspekte inhaltlich nicht gänzlich voneinander trennbar und vielmehr gegenseitige Bezüge vorhanden sind, welche es bei der Ausbildung von Kompetenzen und auch bei der Benennung der Standards zu bedenken gibt.

Sowohl im Hinblick auf die erste wie auch auf die zweite Phase der Lehrerausbildung ergeben sich Situationen mit Problempotential: Das Lehramtsstudium hat einen besonderen Status im System wissenschaftlicher Studiengänge, da hier, wie in einem Fachstudium, fachliche Inhalte angeeignet werden, die aber zusätzlich später auch gelehrt werden sollen. Dies stellt an die Art des Wissenserwerbs andere Ansprüche als ein reines Fachstudium und an Dozenten wie auch Studierende besondere Anforderungen. Die berufspraktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst setzt diese Tradition fort, indem auch hier wiederum sowohl fachliche als auch allgemeine Lernprozesse zu bewältigen

und professionell zu betreuen sind, wobei es zu Rollenkonflikten kommen kann (vgl. Kultusministerkonferenz 2004b, S. 17):

„Pädagogisches Handeln wird als Belastung und Herausforderung zugleich erlebt, bestimmt von den Folgen befristeter Zeit, der Komplexität der Erwartungen, der Nichtplanbarkeit des Planungsbedürftigen, der mehrfachen Referenzen und Qualitätskriterien, zwischen Leistung, Gerechtigkeit, Disziplin und Individualisierung. Man erfährt die Grenzen der Methode und sich selbst als Methode, mitsamt den Störquellen, die aus dem unvermeidlichen Einsatz der Persönlichkeit selbst wiederum resultieren.“

An diesen Stellen – so die Arbeitsgruppe – geht es vor allem auch darum, die Professoren und Dozierenden, die ja gemeinhin nicht allein in und für die Lehrerbildung tätig sind, so für die besonderen Belange zu sensibilisieren, dass die Studierenden ein höchstmögliches Ausmaß an Kontinuität und Spezifität für die Erfordernisse eines Lehramtsstudiums erfahren. Das bedeutet, dass nicht nur die Studierenden, sondern auch die Auszubildenden die Standards zu „ihrer eigenen Sache“ machen und sich auf ihre Umsetzung einlassen.

Zu den Standards „Bildungswissenschaften“ der KMK (Kultusministerkonferenz 2004a) wurden vier Jahre später die Standards für die einzelnen Fächer im Jahr 2008 (KMK 2008) hinzugefügt.

Detaillierte Beschreibung der Standards der KMK

Im Folgenden geht es um die *Standards für die Bildungswissenschaften*, die sich auf Bildungs- und Erziehungsprozesse, auf Bildungssysteme sowie auf deren institutionelle, organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen beziehen. Die Standards beinhalten Kompetenzen, die für die berufliche Ausbildung wichtig sind. Sie bezeichnen also das, was Studierende am Ende der Erstausbildung in ihrem Repertoire haben sollten, sowohl theoretisch als auch praktisch. An diesen Grundstock von Kompetenzen kann und soll später im Rahmen der Fort- und Weiterbildung angeknüpft werden

Die Standards berufen sich auf die in den Schulgesetzen der Länder formulierten Bildungs- und Erziehungsziele, die das „Berufsbild Lehrer“ darstellen. Damit sind die KMK-Standards selbstreferenzierend, im Unterschied zu den Standards von Oser, die von der „Expertensicht“ ausgehen und auf Basis einer Delphibefragung Anforderungen sammeln, die als unabdingbar wichtig für die Lehrerbildung gelten können. Dies sind grundverschiedene Vorgehensweisen, deduktiv-normativ die eine, induktiv-empirisch die andere. Dies geht jedoch aus der in der KMK-Schrift niedergelegten Definition allein nicht hervor, denn laut dieser beschreiben *„Standards in der Lehrerbildung (...) Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt. Aus den angestrebten Kompetenzen ergeben sich Anforderungen für die gesamte Ausbildung und die Berufspraxis.“* (Kultusministerkonferenz 2004a, S. 4).

Über das genaue Zustandekommen der letztendlichen Auswahl der „Standards“ kann man nur spekulieren (vgl. Blömeke 2006): Es wird nicht transparent, in welcher Art von Einigungsprozess und mit welcher Begründung die Festlegung in Kompetenzbereiche und Einzelkompetenzen erfolgte und wie diese zueinander in Beziehung stehen bzw. wie diese gewichtet werden. Dies ist eine im Hinblick auf die Evaluation schwierige Ausgangssituation.

Die Lehrerbildung zielt auf einen kumulativen Kompetenzaufbau, bei dem in der ersten Phase ausgehend von der Theorie die pädagogische Praxis erschlossen wird, in der zweiten Phase dann diese Praxis und „deren theoriegeleitete Reflexion“ im Zentrum stehen. In der Struktur der Standards wird dieser gegenseitige Bezug darzustellen versucht, indem Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte und solche für die praktischen genannt werden.

Die Matrix zur Ausrichtung der Standards bilden die elf curricularen Schwerpunkte für die Bildungswissenschaften (Kultusministerkonferenz 2004a, S. 4 f):

<ul style="list-style-type: none"> - Bildung und Erziehung: Begründung und Reflexion von Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen - Beruf und Rolle des Lehrers: Lehrerprofessionalisierung; Berufsfeld als Lernaufgabe; Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen - Didaktik und Methodik: Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen - Lernen, Entwicklung und Sozialisation: Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb von Schule - Leistungs- und Lernmotivation: Motivationale Grundlagen der Leistungs- und Kompetenzentwicklung - Differenzierung, Integration und Förderung: Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht - Diagnostik, Beurteilung und Beratung: Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse; Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen - Kommunikation: Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit - Medienbildung: Umgang mit Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten - Schulentwicklung: Struktur und Geschichte des Bildungssystems; Strukturen und Entwicklung des Bildungssystems und Entwicklung der einzelnen Schule - Bildungsforschung: Ziele und Methoden der Bildungsforschung; Interpretation und Anwendung ihrer Ergebnisse
--

Ausgehend von diesen curricularen Schwerpunkten werden die Standards entworfen. Es ist festzustellen, dass die Kompetenzbereiche und Kompetenzen mit diesen curricularen Schwerpunkten zwar eine Schnittmenge bilden, dass sich jedoch ein klarer und eindeutiger Bezug dieser beiden Quellen nicht ergibt. Die folgende Tabelle 10 beinhaltet die Standards, die in vier Kompetenzbereiche sowie elf Einzelkompetenzen gegliedert sind:

Tabelle 10: Kompetenzbereiche und Kompetenzen der Standards zu den Bildungswissenschaften (Kultusministerkonferenz 2004a S. 7 ff)

Kompetenzbereich 1: Unterrichten	Kompetenzbereich 2: Erziehen
<p>Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.</p> <p>Kompetenz 2: Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.</p> <p>Kompetenz 3: Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.</p>	<p>Kompetenz 4: Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.</p> <p>Kompetenz 5: Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.</p> <p>Kompetenz 6: Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.</p>
Kompetenzbereich 3: Beurteilen	Kompetenzbereich 4: Innovieren
Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus	Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter
<p>Kompetenz 7: Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.</p> <p>Kompetenz 8: Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.</p>	<p>Kompetenz 9: Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.</p> <p>Kompetenz 10: Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.</p> <p>Kompetenz 11: Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.</p>

Zu jeder einzelnen Kompetenz sind die Standards formuliert, die sich, wie bereits oben beschrieben, auf die theoretischen (Studium) sowie auf die praktischen (Vorbereitungsdienst, Praktika¹⁰⁹) Ausbildungsabschnitte beziehen. Dies sind 39 Standards für die theoretischen und 41 für die praktischen Ausbildungsabschnitte.

Eine Ausformulierung in Kompetenzstufen, so wie dies in dem Bericht der Arbeitsgruppe exemplarisch für vier Bereiche gegeben ist¹¹⁰, liegt für die Standards für die Bildungswissenschaften der KMK nicht vor. Dies kann als ein Manko der KMK-Standards angesehen werden, denn laut Definition geben sie den Maßstab zur Feststellung des Erreichens oder aber Verfehlens von Kompetenzen.

Dies ist jedoch nicht die einzige Kritik, die gegenüber Standards im Allgemeinen sowie in Bezug auf die je unterschiedlichen einzelnen Modelle formuliert werden kann. Die Standards für die Lehrerbildung erzeugten eine wahre Welle von Diskussionen und einige der wissenschaftlich-ideologischen Dispute sind inzwischen selbst Teil der Wissenschaftsgeschichte, wie z.B. Herzogs harsche Kritik an den Oserschen Standards sowie Osers nicht minder pointierte Gegendarstellung (vgl. Herzog 2005; Oser 2005).

Es scheint, dass niemand, der sich mit Kompetenzen in der Lehrerbildung beschäftigt, dem Thema Standards entgehen kann, und es fällt angesichts der kontrovers diskutierten Aspekte nicht ganz leicht, eine eigene begründete Position zu finden, da Argumente sowohl pro als auch contra ihre Rechtfertigung haben.

Es ist daher wichtig, sich diese verschiedenen Meinungen vor Augen zu führen, um die Möglichkeiten, die in der Festlegung von Standards ohne jeden Zweifel gegeben sind, besser einschätzen und verteidigen – oder aber ablehnen zu können. In den folgenden Abschnitten wird auf die verschiedenen Positionen eingegangen.

6.2.3 Zur Frage der Notwendigkeit von Standards

Jedes Lernen bedarf einer Entwicklung. Auch der Umgang mit den Standards, ob sich diese nun auf die Bildungswissenschaften beziehen oder aber auf die Fachwissenschaften gerichtet sind, stellt einen Lernprozess dar. Standards, wie andere Lerngegenstände auch, müssen von denjenigen, die damit umgehen sollen, erschlossen werden. Eine dialektische Auseinandersetzung mit dem Thema Standards ist also nichts anderes als ein auf Lernen gegründeter Annäherungsprozess an eine Materie, die dazu beitragen kann, als Motor in der Weiterentwicklung der Bildungslandschaft zu fungieren. Dabei sollten *alle* relevanten Ebenen und Personengruppen in den Etablierungsprozess und die Praxis der Umsetzung von Standards integriert sein – von der Ebene der Ausbildung über den Berufseinstieg bis zur beruflichen Weiterentwicklung, von den Studierenden über die Dozenten bis zu den Repräsentanten der Bildungsadministration (Terhart 2007a).

Standards stehen im Kontext von Veränderungen. Diese sehen Carlsburg und Müller (2007) z. B. in gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen, die sich auf familiäre Systeme auswirken und dazu führen, dass dem „System Schule“ und den darin arbeitenden Lehrkräften weit mehr und qualitativ andere Aufgaben zukommen. Diesen muss entsprochen werden. Die Bildung der Schüler im

¹⁰⁹ In der Definition der Standards der KMK wird auf den Vorbereitungsdienst Bezug genommen, wenn von „praxisbezogenen Ausbildungsabschnitten“ die Rede ist. Die schulpraktischen Studien sind kein Vorgriff auf diese zweite Phase der Lehrerausbildung, dennoch bilden auch sie „Praxiserfahrungen“, die, ähnlich wie die Praxis innerhalb des Referendariats, einer Reflexion zugänglich gemacht werden sollen. Daher ist die Erfahrung der Praxisphasen während des ersten Ausbildungsabschnittes (Studium) ebenfalls der o.g. Kategorie zuzuordnen.

¹¹⁰ Dies sind die Bereiche „Schule als Organisation“, „Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht“, „Beurteilung von Schülerleistungen“ und „Kooperation von Kollegen im Rahmen von Schul- und Unterrichtsprozessen“.

Hinblick auf eine umfassende Lernfähigkeit ist unter den derzeitigen Gegebenheiten nicht gesichert. An dieser Stelle kommen Standards für die Lehrerbildung ins Spiel: Sie können als flankierende Maßnahme helfen, Lehrenden Voraussetzungen dafür zu bieten, ihrer professionellen Aufgabe gerecht zu werden.

Das setzt voraus, dass die Standards so beschaffen sind, dass sie eine Kontinuität zwischen den verschiedenen Lernorten der Lehrer(aus)bildung vermitteln. Unter den momentanen Erfahrungen scheint dies allerdings eher fraglich, da die in der Lehrerausbildung begonnenen Arbeiten zum Aufbau von Handlungswissen keine Fortsetzung auf der Ebene der Fort- und Weiterbildung und im Sinne einer Unterstützung der Habitualisierung finden. So sprechen z.B. die Lernorte der Lehrerausbildung eine „unterschiedliche Sprache“, von der die Autoren annehmen, dass sie im Vorbereitungsdienst eher von den persönlichen Vorlieben und Erfahrungen der Mentoren und Fachleiter geprägt ist, die zur Handlungsmaxime stilisiert werden (ebenda, S. 16).

Auch Beck (2006) befürchtet, dass dem im Studium erworbenen Theoriefundament im Vorbereitungsdienst und auch im Berufseinstieg zu wenig Bedeutung zugemessen wird und somit der Rückbezug und die Anbindung an dieses Wissen gefährdet ist. Er betrachtet dies als die entscheidende Schwäche des deutschen Lehrerbildungssystems.

Wobei sollen Standards helfen – worin ist ihre Funktion zu sehen?

Terhart (2007a) vertritt die Meinung, dass Standards im Reigen der seit vielen Jahren geführten Debatten um die Lehrerbildung nicht einen weiteren Diskussionspunkt darstellen, sondern als Basis einer Kooperation, Kommunikation und Klärung und zur Herstellung von Transparenz genutzt werden sollten. Ähnlich sieht dies auch Reh (2005, S. 264), die Standards zwar nicht als „den großen Wurf“ in der Geschichte der bildungspolitischen Veränderungen betrachtet, ihnen jedoch funktionales Potential zugesteht.

Sowohl Darling-Hammond (2002b) als auch Reiber (2007) nennen gute Gründe, die den Einsatz von Standards rechtfertigen. Für Darling-Hammond (2002b, S. 75) leisten Standards:

- eine Orientierung für sowohl die Institutionen als auch die Lernenden,
- eine Steigerung des Ausbildungsprogramms,
- eine klare Benennung der geforderten Kompetenzen,
- ein Aufdecken der Unzulänglichkeiten des Bildungssystems und
- einen wichtigen Beitrag zur Erziehung der Erzieher.

Reiber (2007) sieht als Ergänzung die folgenden Funktionen, die Standards erfüllen können. Standards:

- erlauben die Ableitung von „Eckwerten“ für die inhaltliche Ausgestaltung eines Curriculums,
- tragen zur sprachlichen Konkretisierung der Begrifflichkeiten bei, die im Rahmen der Standard-Diskussion Verwendung finden,
- steigern das Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit und auch in der Bildungspolitik,
- stellen die Grundlage einer empirischen Annäherung an die Frage der Wirksamkeit der Lehrerbildung dar,
- bilden ein Gegengewicht zur Position von Lehrerprofessionalität als Frage des Talents,
- könnten zur Geschäftsgrundlage der Kooperation unter den Institutionen werden, die sich mit Lehrerbildung befassen (vgl. auch Reh 2005; Wilbers 2005, S. 140),
- stellen eine Vergleichbarkeit der Ausbildungen in Aussicht.

Im letztgenannten Punkt sieht auch Terhart (2007a) eine wichtige Funktion der Standards. Denn das föderalistische System in der BRD erlaubt verschiedene Entwürfe bzw. Umsetzungen von Lehrerbildung. Um die Bedeutung der jeweiligen Maßnahmen bewerten zu können, muss eine Art von Maßstab etabliert sein, der es erlaubt, unterschiedliche Umsetzungsweisen miteinander zu vergleichen. Ein solches Vorgehen ist dringend zu empfehlen, wie bereits die Diskussion zur Handhabung der Praxisanteile (Schulpraktische Studien) innerhalb des Studiums (vgl. Kapitel 5) gezeigt hat – hier ist eine Übereinstimmung der diesbezüglichen Praktiken (von Bundesland zu Bundesland aber auch von Universitätsstandort zu Universitätsstandort) nicht gegeben. Standards könnten als gemeinsame Grundlage dienen, anhand derer eine Gegenüberstellung und Auswertung der Ergebnisse von Lehrerbildungskonzeptionen möglich wird. Terhart sieht in den Standards eine Möglichkeit der Präzisierung der Inhalte der Lehrer(aus)bildung in dem Sinne, dass durch sie eine Beliebigkeit der Materie vermieden werden kann (vgl. Keller 2002). Dabei bewegt sich die Lehrerbildung auf einem schmalen Grat zwischen Individualisierung und Standardisierung, wobei sich beide Aspekte durchaus ergänzen (ebenda). Positiv an Standards ist ihre vorbeugende Wirkung hinsichtlich der Absicherung gegen eine praxisorientierte Kurzsichtigkeit: Standards tragen dazu bei, dass Inhalte der Theorie auch in der praktischen Ausübung beim Lehren immer wieder thematisiert werden, dies geschieht durch das Mittel der Reflexion.

Standards verhelfen also dazu, den Beigeschmack der Beliebigkeit der Ziele von Lehrerbildung zu vermeiden und sie können als diejenige Schnittmenge gesehen werden, die das umfasst, was an Inhalten für die Lehrerbildung wesentlich sein sollte.

Wilbers (2005) fügt weitere Funktionen der Standards hinzu. Seiner Meinung nach

- unterstützen sie die Professionsentwicklung der Lehrkräfte,
- dienen der Verzahnung der ersten und der zweiten Ausbildungsphase,
- können Instrument eines Personalmanagements sein und schließlich
- liefern sie Kriterien zur Beurteilung von (angehenden) Lehrkräften.

Die Liste der Vorzüge von Standards lässt sich weiter fortsetzen. Standards befreien die Diagnostik von Kompetenzen von der Abhängigkeit, die relative Position eines Individuums anhand des Gruppenmittelwertes (hier desjenigen der Referenzgruppe der Lehrkräfte bzw. auszubildenden Lehrkräfte) einzuordnen. Standards können also im Sinne kriteriumsorientierten Messens genutzt werden (vgl. Terhart 2007a) Sie ermöglichen nicht nur die Erfassung von Kompetenzprofilen von Absolventen (KMK-Standards), sondern auch die von Institutionen. Standards in Kombination mit Aussagen über erwartbare Ausprägung von Kompetenzen (Kompetenzstufen) erlauben eine zielgenauere Beschreibung der Kompetenzen und der anzustrebenden weiteren Lernprozesse. *„Sie stellen somit einen idealen Erwartungsraum dar, innerhalb dessen sich das Ausmaß und die Verteilung von 'real' erzielten Ausbildungsergebnissen bemessen lässt“* (Terhart 2007a, S. 7).

Für Keller (2002) ist es entscheidend, dass die Auseinandersetzung mit Standards und deren Einsatz nicht ausschließlich im Sinne einer summativen Evaluation der Lehrerbildung mit dem Zweck der „Vermessung“ erfolgt, sondern in gemeinsamer Reflexion zwischen den Auszubildenden und den Auszubildenden eine Basis zur Diskussion liefert (vgl. auch Reiber 2007). Damit ist ein individueller Nutzen und Beitrag zur qualitativen Verbesserung der Prozesse der Lehrerbildung angesprochen.

Es gibt jedoch noch einen übergeordneten Funktionsaspekt, nämlich den der Erfüllung einer Art von „Nachweispflicht“ auf der Ebene des Bildungssystems. In Anbetracht der Outcomeorientierung wird nach Effekten der Lehrerausbildung gefragt und nach ihren Wirkungen gesucht. Eine Systematisierung dieser Suche ist unter Anwendung von Standards eher zu leisten als unter der Maßgabe sehr unterschiedlicher ipsativer oder standortgeprägter Kompetenzmessmodelle. Standards „passen“ als

Steuerungsinstrumente in diese Nachweispflicht. Standards leisten ihren Beitrag als Zielformulierungen, nennen Bereiche der Kompetenzen und beschreiben deren Ausprägungen. Dass diese Standards jedoch auf die in der Ausbildung befindlichen Lehrkräfte fokussieren, sieht Reiber (2007) als Nachteil (vgl. auch Terhart 2006).

6.2.4 Kritik an den Standards

Genau diese Nutzung von Standards im Sinne einer Ziel- und Outcomekontrolle wird häufig als Ansatzpunkt der Kritik erwähnt. Standards, so wird argumentiert, gingen an den Grundgegebenheiten des Bildungsbereichs vorbei, welche durch Idiosynkrasien gekennzeichnet seien. Terhart (2007a) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass genau diese Gefahr nicht besteht, da die *„Schwerkraft der bestehenden Verhältnisse in den Institutionen und Köpfen kaum zu überschätzen ist und trotz mächtiger Reformrhetorik und trotz ebenso mächtiger Reformkritik in der realen Welt der Schulen letztendlich vielfach alles so weiter geht wie bisher“* (ebenda, S. 10). Dies dürfte eine der wenigen Positionen sein, in denen sich die Änderungsresistenz des Bildungssystems als positiver Faktor erweist.

Die Foren der Kritik sind weitläufig und beziehen sich auf spezifische Ansätze (wie z.B. die Oserschen Standards oder die der KMK) vielfach jedoch auf generelle Vorbehalte gegen die „Standardisierung der Lehrerbildung“.

Herzogs Kritik an den Oserschen Standards

Zu den Klassikern der Standardkritik gehören die Äußerungen von Herzog (2005: „Müssen wir Standards wollen?“), die sich auf die Osersche Standardkonzeption beziehen.

Herzog nennt die Begrifflichkeiten, mit denen Oser (1997a, 1997b; Oser & Oelkers 2001) und die assoziierten Wissenschaftler operieren, diffus. Die vier Kriterien Osers (Theorie, Empirie, Qualität und Ausführbarkeit) sind nach Herzogs Meinung nicht berechtigt. Außerdem missfällt, dass Oser die Standards nicht nur als *„Maßstäbe für Beurteilung und Evaluation bezeichnet, sondern diese mit ihnen gleichsetzt“* (Herzog 2005, S. 253). Auch sei bei Oser die Grenze zwischen Kompetenz und Performanz aufgehoben, wenn er von Standards spricht. Herzogs (2005) zweiter Kritikpunkt zielt auf die theoretische Schwäche, die er in Osers Konzept wahrnimmt, dies in Bezug auf die Untersuchungsmethodik bei der Identifikation der Standards durch „Experten“ sowie im Hinblick auf die Systematik der Zuordnung dieser Standards zu Standardgruppen.

Herzog stellt die provozierende Frage, ob die Kenntnis der Standards allein aus einer Lehrkraft bereits eine „gute“ Lehrkraft mache und ob nicht umgekehrt eine Lehrkraft auch ohne explizite Kenntnis und Benennung von Standards in der Lage sei, guten Unterricht zu halten.

Die zu bezweifelnde Vollständigkeit der bei Oser genannten Standards bildet einen weiteren Ansatzpunkt zur Kritik, dieser Punkt wird jedoch von Oser selbst eingeräumt (vgl. Oser 1997a). Ein latenter Ideologiegehalt, ein eher fragwürdiges Grundverständnis von Lehrerprofessionalisierung sowie der Hang zur Normierung sind weitere Punkte, die Herzogs Meinung nach einer Diskussion bedürfen.

In seiner Replik auf die von Herzog geäußerten Kritikpunkte geht Oser (2005) Punkt für Punkt auf die Diskussionspunkte ein, indem er seine ursprünglichen Ausführungen zum Verständnis seines Ansatzes um wichtige Aspekte ergänzt und zusätzliche Theorie- sowie Praxisbezüge ins Feld führt. Für Oser mündet diese Richtigstellung in die Folgerung, dass Standards „gewollt werden sollten“ (ebenda, S. 273), und dass in ihnen das Potential zur Verbesserung der Lehrerbildung liegt.

Kritik an der Standards der KMK

Die Entwicklung der Standards für die Lehrerbildung durch die KMK blieb ebenfalls nicht unhinterfragt und die Diskussion hierüber ist alles andere als abgeschlossen. Auch hier handelt es sich manchmal um „Fundamentalkritik“, in der ein genereller Nutzen der Standards in Abrede und eher deren Nachteile oder Gefahren in den Vordergrund gestellt werden.

So sinnvoll die kritische Auseinandersetzung mit bildungsrelevanten Neuerungen auch immer sein mag, es drängt sich beim Lesen der verfassten Stellungnahme dennoch die Vermutung auf, dass eine gewisse Voreingenommenheit gegen die Standards ebenfalls eine Rolle spielt und dass die objektive Auseinandersetzung unter diesem Sachverhalt leidet.

Terharts (2002) Expertise im Vorfeld der Entwicklung der KMK-Standards stellte eine Orientierung zu deren Entwicklung dar, die jedoch nicht in allen Aspekten umgesetzt wurde. Z.B. fehlen in den KMK-Standards die Ausführungen bezüglich der Institutionenstandards und auch die von Terhart empfohlene systematische Evaluation und wissenschaftliche Begleitung der Etablierung und der Wirksamkeit wurde nicht explizit angegangen. Die Ausarbeitungen der mit der Formulierung der KMK-Standards beauftragten Arbeitsgruppe beinhalten exemplarisch eine Umsetzung der eigentlichen Absicht, die Standards als Maßstab zur Messung von Kompetenzentwicklung instrumentalisiert. Es ist schade, dass in den Standards für die Bildungswissenschaften lediglich die Auflistung der Kompetenzbereiche und zugehörigen Kompetenzen zu finden ist, jedoch eine Beschreibung von auf die einzelnen Standards bezogenen Niveaustufen fehlt. Ob dies in der Absicht geschah, den einzelnen Institutionen freie Hand bei der Ausgestaltung eigener Modelle dieser maßstäblichen Umsetzung zu lassen, ist eher zu bezweifeln.

Als eine grundsätzliche Kritik an den KMK-Standards wird deren „Verordnung“ angesehen, die politisch gewollt aber nicht basisdemokratisch abgestimmt Einzug in die Lehrerbildung hielt und nun ein Faktum darstellt, mit dem man umgehen muss. Der Widerspruch mit einem berufsbiografisch orientierten Anliegen von Lehrerbildung ist vorprogrammiert: Professionalisierung von Lehrenden ist keine Fließbandware. Terhart (2007a) betont, dass der berufsbiografische Entwicklungsprozess an sich nicht standardisierbar ist und sehr individuell ausfällt, dies betrifft die Geschwindigkeit und auch die Gewichtung der erzielten „Lernerfolge“. Es findet kein Lernen im Gleichtakt statt und die über die erste und die zweite Phase der Ausbildung angestrebten Lehrerkompetenzen werden nicht von allen Lehrkräften – auch später im Beruf – gleichermaßen erreicht. In eine ähnliche Richtung gehen Terharts Befürchtungen, dass Standards die „*Einrichtung einer pädagogischen Monokultur*“ (ebenda S. 9) begünstigen könnten. Damit wäre die Gefahr verbunden, dass nur noch geschult würde, was später anhand der Standards gemessen werden soll und somit die Breite des pädagogischen Handelns verloren geht. Auch Wilbers (2005, S. 257) sieht in den KMK-Standards eine Beschneidung der akademischen Freiheit, als „*Kehrseite der Liberalisierung im Bildungswesen und als Abkehr von einer 'sokratischen Tradition' in der Pädagogik*“.

Bei der Betrachtung der Etablierung der KMK-Standards fehlt ein wichtiges Bestimmungsstück, durch das transparent wird, aufgrund welcher Kriterien deren letztendliche Festlegung getroffen wurde. Blömeke (2006) moniert diese Intransparenz und sieht dafür Zerwürfnisse zwischen den Bundesländern und politischen Opportunismus verantwortlich, in den die Ideen der üblichen Interessenvertretungen mehr Eingang fanden als die echten Anforderungen, die an Lehrerausbildung zu stellen sind. Somit spiegeln die Standards eher die Meinung einiger Ministerialer wider als die Situation, die sich für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung ergibt:

„Ihre statuspolitisch geprägten Positionen bildeten einen vielstimmigen Chor mit der Folge, dass die individuellen Theorien der Ministerialvertreter zur Lehrerausbildung bei der Schlussformulierung der

Standards ein starkes Gewicht bekamen. [...] Das Zustandekommen und die konkrete Ausprägung der Standards stellen wohl leider ein unglückliches bildungspolitisches Lehrstück für die Reform der Lehrerbildung generell dar“ (S. 32).

Blömeke unterzieht die KMK-Standards einer Prüfung und nutzt dabei Kriterien, die von Klieme et al. (2003) für die Entwicklung nationaler Bildungsstandards genannt werden. Es handelt sich um sieben Kriterien und zwei flankierende Maßnahmen: Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit, Differenzierung, Verständlichkeit und Realisierbarkeit, sowie konkretisierende Aufgaben und Testverfahren (vgl. Blömeke 2006, S. 27). Auf diese Kriterien wird in den folgenden Abschnitten zusammenfassend eingegangen.

Blömeke stellt fest, dass die Fachlichkeit in den 2004 erlassenen Standards ausgespart wurde. Mittlerweile wurden die Standards für die Fachwissenschaften nachgeliefert, damit ist dieser Prüfpunkt als erfüllt anzusehen.

Die Kumulativität wird Blömekes Meinung nach in den Ausführungen zu den Standards angesprochen (vgl. Bericht der Arbeitsgruppe Kultusministerkonferenz 2004b), in den Standards selbst zeigt sie sich jedoch nicht. Die in den KMK-Standards getroffene Unterscheidung in Standards für die praktischen und solche für die theoretischen Ausbildungsabschnitte allein stellt keine Kumulativität dar.

Die Standards beziehen sich (für die erste Phase der Lehrerbildung) zum Großteil auf Kenntnisse, welche die Studierenden zu erwerben haben. Kenntnisse sind jedoch per se zunächst nur deklarative Wissensinhalte - komplexe Zielsetzungen werden innerhalb der Standardformulierungen nicht erwähnt. Dies ist Blömekes (2006) Meinung nach weniger als das, was die universitäre Ausbildung zu leisten im Stande ist. Zum Entwerfen von Handlungsplänen ist es nicht ausreichend, lediglich über Kenntnisse zu verfügen. Solche anspruchsvolleren Ziele müssen in der universitären Lehrerbildung schrittweise aufgebaut werden (vgl. ebenda, S. 30). Hierin zeigt sich, dass sich die KMK-Standards nicht auf Anforderungen an Lehrkräfte beziehen (wie dies bei den Oserschen Standards der Fall ist), sondern die Inhalte des Curriculums als Bezugsquelle haben. Dass sich dies auch in der Struktur der Standards widerspiegelt, macht sie nicht zu Garanten für Veränderungen. Reiber (2007) stellt fest, dass die Standards der KMK die künstliche und in der konsekutiven Ausbildung festgeschriebene Trennung von Theorie und Praxis durch Formulierung der Standards für die wissenschaftliche und für die praktische Ausbildung beibehalten und der Anschein zweier voneinander getrennt wirksamer Wissenssysteme aufrecht erhalten bleibt.

Das Kriterium der Realisierbarkeit scheint ebenfalls nicht erreicht zu werden, da die KMK-Standards – in ihrem Bezug zu den Bildungswissenschaften – auf Inhalte abzielen, die innerhalb des Studiums in einer vergleichsweise geringen Anzahl von Semesterwochenstunden¹¹¹ unterrichtet werden. Dieses Stundenkontingent sei ein Tropfen auf den heißen Stein im Hinblick auf die Breite und Tiefe der zu vermittelnden bildungswissenschaftlichen Inhalte (vgl. auch Terhart 2007a). In der Folge ist zu befürchten, dass lediglich „träges Wissen“ erzeugt wird, das kein Handlungswissen anbahnen kann (vgl. hierzu Gruber & Renkl 2000).

Abschließend bemerkt Blömeke (2006), dass konkretisierende Aufgaben und Testverfahren nicht gegeben sind. Zwar liegt im Bericht der Arbeitsgruppe ein Verweis auf die Dringlichkeit eben dieser flankierenden Maßnahmen vor, substantiiert wird dieser Hinweis in den KMK-Standards jedoch nicht. Damit sei eine Implementation unvollständig und die Wirksamkeit der Einführung der Standards gefährdet (vgl. Kultusministerkonferenz 2004b, S. 20).

¹¹¹ Dieses Pensum ist mit zwischen acht und 32 Semesterwochenstunden anzusetzen.

Auch Beck (2006) gibt zu bedenken, dass der Katalog an Standards und Kompetenzen in seiner reinen Erstreckung folgenlos bleiben wird, solange nicht bekannt ist, welche Kompetenz mit welcher Gewichtung zur Professionalisierung beiträgt sowie ob und welche Kombinationen von Kompetenzen eine noch bessere Wirkung entfalten als bestimmte Kompetenzen alleine. Das erfordere eine „Kompetenzkombinationskompetenz“, wie er es ausdrückt (ebenda S. 46). Er zieht für die Etablierung von Standards eine Parallele zu der in den 80er Jahren geführten Diskussion um die Schlüsselkompetenzen, die letztlich in eine Art von „verbaler Inkontinenz“ mündeten (gemeint ist damit, dass man sich beim Erfinden immer neuer Schlüsselkompetenzen in blumigen Formulierungen mit nahezu keinem Inhalt erging).

Seiner Meinung nach sind die KMK Standards zu ambitioniert und weisen auf Output hin, der weit über dem liegt, was man zur Zeit über die Generierung von Input überhaupt weiß und drückt damit aus, dass diejenigen Erkenntnisse, die zum gewünschten Output führen könnten, seitens der wissenschaftlichen Erörterung noch gar nicht vorliegen. Mit diesem Faktum seien die Lehrerausbildungsstätten konfrontiert und allein gelassen. Mehr noch: Im Bewusstsein fehlender Anhaltspunkte zur Wirksamkeit von Konzepten der Lehrerbildung sowie dem Fehlen von diagnostischen Instrumenten, um diese festzustellen, fällt es den Bildungsinstitutionen leicht, sich auf die Warteposition zurückzuziehen und derweil an den praktizierten Strategien in der Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte festzuhalten. In der Entwicklung von Messinstrumenten sieht Beck eine dringliche Aufgabe. Diese haben sich auf Modellannahmen und Entwicklungsmodelle zu beziehen, die der Komplexität des Lehrerhandelns gerecht werden. Die curricularen Inhalte sieht er als notwendige aber nicht hinreichende Basis zur Generierung der Instrumente, wobei er objektive Verfahren empfiehlt (wie z.B. situierte Messungen, vgl. auch Kapitel 6.1.4). Solange keine diesbezüglich tragfähigen Lösungen konzipiert seien, stünden die in den Standards niedergelegten Kompetenzanforderungen „mit beiden Beinen fest in der Luft“ (ebenda, S. 48).

Die Diagnostik von Kompetenzen und die Entwicklung einer entsprechenden Methodik steht wiederum im Kontext der Diskussion um deren generelle Messbarkeit und Zugänglichkeit, dies sieht auch Beck so und argumentiert, dass es fraglich ist, ob durch Standards – die eine Machbarkeit der Professionalisierung suggerierten – das Lehrerhandeln überhaupt erschlossen werden kann. Auch Herzog (2005) sieht in den Standards deutlich den Hang zur Normierung, der angesichts einer weitgehenden Unbestimmbarkeit des Unterrichtshandelns fehl am Platz sei. In der Folge stehen Standards in Gefahr, als technokratische Lösungen interpretiert zu werden, die nur dazu beitragen, den pädagogischen Handlungsspielraum einzuengen (Keller 2002).

Allgemeine Kritik an Standardkonzepten

Es wäre verfehlt, wenn man Standards nur deswegen einführt, damit man sie anschließend messen kann und sie im Sinne dieses Selbstzwecks degradiert. Den in Terharts (2002) von der KMK beauftragten Expertise formulierten Vorschlägen haftet eben jener Beigeschmack etwas an, da die Wissensbestände der einzelnen Disziplinen der Lehrerbildung den Hintergrund zu ihrer Systematisierung darstellen (vgl. Reh 2005, S. 261). Dies ist jedoch nicht dem Autor der Expertise anzulasten sondern bedingt durch die politisch motivierte Vorgabe der „Ausgangsposition“. Die Auslegung dieser Maßgaben wurde in den KMK-Standards geleistet und zeigt, wie man die Vorlage interpretiert hat und dass die doch recht differenzierte Darstellung der Terhartschen Expertise sich in den KMK-Standards nicht unbedingt wiederfinden lässt.

Dass in der Interpretation von Vorgaben viel Gefahrenpotential stecken kann, bemerkt auch Helsper (2006) in seiner sehr umfassenden und pointierten Kritik an den Standards, die er als Mittel der

Output-Steuerung, vor allem aber als Mittel der Machtausübung betrachtet. Er beruft sich in seiner Argumentation auf Foucault (1978), Bourdieu (2005) und Elias (1978) und sichert sich so philosophisch-soziologische Schützenhilfe.

Helsper (2006) benennt sechs Thesen und nimmt in diesen die Standards und die damit verbundenen Implikationen (bzw. die befürchteten Implikationen) ins Visier (ebenda S. 10 ff):

- Bildungsstandards suggerieren Messbarkeit, Kompetenzen und Standards bilden Kontingenzformeln. Sie stehen für Qualitätsverbesserung im Bildungssystem und haben diesen Anspruch noch nicht eingelöst. Sie fungieren somit lediglich als Legitimationsformeln.
- Standards erwecken den Eindruck der Bestimmbarkeit pädagogischen Handelns und bleiben doch weit hinter den Erkenntnissen zurück, welche die Pädagogik diesbezüglich schon geliefert hat. Pädagogik hat hierzu bereits einiges an Reflexion geleistet (vgl. die Diskussion der Strukturtheoretiker vs. der Empiriker mit Blick auf die Kompetenzmodellierung und den Diskurs um Professionalität). Diese Erkenntnis würde man mit Standards geradezu ad absurdum führen bzw. negieren.
- Zunehmende Output-Orientierung lässt die Eingangsbedingungen in den Hintergrund treten. Dies betrifft alle Ebenen des Bildungsprozesses (Schülerseite und Lehrerseite) und auch die der Bildungsadministration.
- Die Einführung von Standards führt zu einer Verschiebung der Definitionsmacht. Das Interesse sei ausgerichtet an der Herstellung von Individuen, die sich in die globale Welt bestens einpassen lassen und stellen in diesem Bestreben das Primat der Effizienz und Verwertbarkeit von Wissen in den Vordergrund, es wird viel zu sehr in Richtung ökonomischer Nutzung produziert (vgl. hierzu auch von Carlsburg & Müller 2007).
- Standards sind Ausdruck des „*neuen, globalen kulturellen und symbolischen Kapitals*“ (ebenda, S. 18) und entscheiden somit über dessen Besitz oder eben Nicht-Besitz (wer „dazugehört“ oder „nicht-dazugehört“).
- Standards werden Einfluss auf Selektionsprozesse nehmen und diese forcieren: Weil die Vergleichbarkeit von Leistungen gesteigert wird (Schülerstandards), weil die Benachteiligung gesteigert statt vermieden wird und weil durch die Vorgabe von Standards für den „Durchschnitt“ eine stärkere Differenzierung nach unten und oben erfolgt.

Helsper fasst seine Position folgendermaßen zusammen: *„Zugespitzt formuliert: Die mit dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit, der Objektivität, der Überprüfbarkeit und Genauigkeit über das gesamte Schulsystem hinweg gemessenen Bildungsstandards schaffen eine nicht zu leugnende Transparenz, indem sie die Verteilung domänenspezifischer Kompetenzen entlang der Skala „besserschlechter“ über alle Schulen hinweg vergleichbar offen legen können.“* (ebenda S. 21).

Und was für die Schulen gilt, kann auch für die Lehrerbildung gelten. Man muss sich jedoch dem Diktat der Standards nicht unterwerfen, so meint Terhart (2007a). Jedem obliegt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Leitbild für die Lehrerbildung, welches durch die Standards manifestiert wird. Wenn, wie er empfiehlt, Standards funktional und als griffige Diskussionsvorlage einer kommunikativen Auseinandersetzung über die Inhalte und Ziele der Lehrerbildung angenommen zu werden, dann verlieren sie viel von ihrer „Macht“ und werden zum Punkt der diskursiven Weiterentwicklung eines Konzepts für die Lehrerbildung. Damit liegt die Entscheidung über die „Macht der Standards“ in der Hand derer, die mit ihnen als Instrument umgehen.

Aber in genau diesem Sachverhalt ist wiederum eine Gefahr zu sehen, so äußert sich Darling-Hammond (2002b). Was, wenn aus dem vermeintlichen über die Standards legitimierten Machtanspruch eine Gegenbewegung entstünde, die darauf abzielt, sich den Standards durch das Auffinden

der geeigneten „Schlupflöcher“ zu entziehen? Damit wäre das Konzept der Standards ausgehöhlt und die Intention ad absurdum geführt.

Darling-Hammond sieht noch weitere Gefahren:

- Die Konzeption von Standards kann nicht einfach in bestehende Praktiken eingefügt werden, ohne gleichzeitig eine Abstimmung mit diesen zu gewährleisten. Es wäre wenig sinnvoll, alles „Alte“ einfach über Bord zu werfen und damit einen Teil der historischen Gewachsenheit von Bildungssystemen aufzugeben.
- Standards dürfen nicht als „Wundermittel“ missverstanden werden – dies würde sie in ihrer Funktion und Reichweite überfrachten.

Darling-Hammond stellt in Frage, ob Lehrerhandeln über die verschiedenen Fächer, Schulformen und Klassenstufen hinweg so generalisierbar ist, dass darüber „Standards erlassen werden können“. Zudem sollte bedacht werden, inwieweit ein über Standards initiiertes und über Punktesysteme verwirklichtes „Berechtigungswesen“ zu einer Verengung des Bereichs Lehren führt und die Fairness gegenüber den Lernenden in Gefahr bringt. Hier sieht sie den Bedarf an intensiver Forschung gegeben. Wesentlich wichtiger als das Setzen von Standards ist es ihrer Meinung nach, dafür zu sorgen, dass die richtigen „*opportunities to learn*“ zur Verfügung stehen und diese ebenfalls im Rahmen entsprechender Forschung zu identifizieren (s.u.).

Ergebnisse der Forschung und traditionelle Modelle der Lehrerbildung sind ohnehin aufeinander zu beziehen, um zu vermeiden, dass bezüglich der Formulierung von Standards auf der Basis nicht (mehr) zutreffender Sachverhalte argumentiert wird.

Auf dieses doppelte Empiriedefizit bezieht sich auch Wilbers (2005). Weder liegt zur Konstruktion der Standards genügend empirisches Wissen vor¹¹², noch existieren Studien, die darüber Aufschluss geben, wie sich die Standards auswirken (Impactforschung). Auch die Zielfrage der Standards sei nicht so klar, wie sie eigentlich in Anbetracht der potentiellen Reichweite der Standards sein müsste: Woran sollte man sich bei der Formulierung von Standards orientieren – an den Erkenntnissen der empirischen Forschung zum didaktischen Vorgehen oder aber an den traditionellen pädagogischen Modellen (vgl. Darling-Hammond 2002b)? Sind mit den Standards alle Kompetenzen abgedeckt, welche Lehrerhandeln ausmachen – oder existieren daneben weitere wichtige Ziele, die zu berücksichtigen wären? Genau hierauf verweisen auch Carlsburg und Müller (2007) und wenden ein, dass Standards sich zu wenig auf die wichtigen, auf die Identität der Lehrenden bezogenen Kompetenzen beziehen und führen diesen Kritikpunkt folgendermaßen aus:

- Beurteilt wird (im besten Fall!) ein beobachtetes Verhalten (in einer zu kleinen Verhaltensstichprobe) und es kann von diesem ausgehend nicht auf Verhaltensdispositionen geschlossen werden.
- Es ist alles andere als klar, was einen guten Lehrer auszeichnet.
- Arbeit an der (Lehrer-)Persönlichkeit muss in einem geschützten Rahmen stattfinden und ist schwer durch Standards zu operationalisieren.
- Nicht alle Erfahrungen werden einer Reflexion zugänglich – vieles bleibt außen vor und es stellt sich die Frage, wie an die „blinden Flecken“ heranzukommen ist, da diese eventuell Inhalte tragen, die für ebendiese persönliche Entwicklung wichtig sind.

Nach Meinung der Autoren führt die momentane Praxis eher dazu, dass signifikantes Lernen verhindert wird (ebenda, S. 16).

¹¹² Hier bezieht er sich auf die von Oser formulierten Standards und deren Zustandekommen, bei dem er – ähnlich wie Herzog – keinen entsprechenden empirischen Überbau identifizieren kann.

Als eher ungünstige Rahmenbedingungen zur Etablierung von Standards für die Lehrerbildung sieht Beck (2006) die Parallelisierung mit der Umstellung der Studiengänge auf das Bologna-Format. Die Umsetzung von Bachelor- und Master-Strukturen für sich genommen ist ein aufwändiges Unterfangen, das viele Energien absorbiert, die zusätzliche Einflechtung der Standards „passt“ zwar in diese Änderungsprozesse, fordert jedoch zusätzliche Ressourcen. Die Abstimmung der curricularen Gegebenheiten auf die modulare Struktur der Lehrerbildung sensu Bologna gestattet keine große Flexibilität und Fragen der Akkreditierung von Studiengängen haben in den letzten Jahren innovative Ansätze eher ausgebremst als unterstützt. In einem Setting, das offenbar von ganz verschiedenen Zielsetzungen bestimmt wird, ist es extrem schwierig, Wirkungen auf spezifische Ursachen zurück zu führen. Das ist eine denkbar schlechte Startbedingung zur Etablierung von Standards und der damit verbundenen Hoffnungen, die hierdurch erzielten Verbesserungen sichtbar machen zu wollen. Damit ist ein bekanntes Dilemma wieder wachgerufen worden, nämlich dass sich im Bildungssystem Ursachen und Wirkungen so gut wie nie linear herleiten lassen.

6.2.5 Zusammenfassung: Entwicklungsaufgaben zur Etablierung von Standards - Standards als opportunities to learn

Aus den in den vorhergehenden Abschnitten diskutierten Vor- und Nachteilen lassen sich einige wesentliche Schlussfolgerungen zur Handhabung von Standards ziehen:

Zunächst ist festzuhalten, dass Standards nicht die vielen Hoffnungen erfüllen können, die man in sie gesetzt hat. Weder haben sie bisher dazu beigetragen, die durch den Bologna-Prozess aufgetauchten Fragen zu beantworten (z.B. Wie kann man eine Polyvalenz von Studienabschlüssen herbeiführen, wie lassen sich modulare Studienstrukturen mit kumulativem Erkenntnisaufbau vereinbaren etc.), noch tragen sie unmittelbar dazu bei, die Schülerleistungen ohne Weiteres zu verbessern – diesbezügliche Forschungsergebnisse liegen noch nicht vor und werden wegen der vielzitierten Vielschichtigkeit des Geflechts von Ursachen und Wirkungen von Bildungsprozessen sicherlich nicht allein auf den Faktor „Standards“ zurückzuführen sein.

Standards im Sinne von *new governance*-Ansätzen eine Steuerungsfunktion beizumessen (vgl. Wilbers 2005) ist sicherlich nicht fehl am Platz, aber auch hier ist eine durchschlagende Wirkung nicht zu erwarten, solange keine weiteren Maßnahmen innerhalb der Lehrerbildung umgesetzt werden. Standards sollten – wie viele andere Innovationen auch – aus der Perspektive einer Erprobung betrachtet werden (Terhart 2007a), um zu sehen, wie und in welchen Aspekten eine Umsetzung gelingt und inwieweit die eingesetzten Mittel in Relation zur erzielten Wirkung stehen (Darling-Hammond 2002b). Gewarnt wird vor einer Standardgläubigkeit, die den Blick für andere anstehende Veränderungen im Bildungssystem verstellt (ebenda).

Lehren und das Lehren lernen sind komplexe Vorgänge und eine Sichtweise, welche die agierenden Personen als Nebensächlichkeiten betrachtet und didaktische sowie bildungswissenschaftliche Inhalte in den Mittelpunkt stellt, ist die falsche. Standards müssen daher mehr als bisher an der Individuallage ansetzen (von Carlsburg & Müller 2007) und stärker als bisher auch auf biografische Aspekte der beruflichen Entwicklung Rücksicht nehmen. Es darf nicht Ziel der Lehrerbildung sein, Lehrkräfte zu „produzieren“, welche ihrerseits Schülerinnen und Schüler für den Markt „zurichten“ (ebenda S. 17).

Standards und ihr Bezug zu opportunities to learn

Um individuelle Entwicklungen zu ermöglichen, ist der Ansatzpunkt in einer anderen als der Personenebene zu wählen – hier sind die Standards auf der Institutionen- und auf der Systemebene in den Blick zu nehmen. In ihnen liegt der Schlüssel zu Veränderungen mit individueller Zielrichtung: Hier

sind die Bedingungen für individuelle Entwicklungen zu realisieren, und dies kann nur gelingen, wenn der notwendige Rahmen gesetzt ist. Top-down-Veränderungen können unverbunden und ohne Rücksicht auf die Befindlichkeiten der Betroffenen durchgedrückt werden, besser aber ist es, wenn Lernarrangements geschaffen werden, die den (angehenden) Lehrkräften eine Assimilation neuer Strukturen der Lehrerbildung erlauben. Zu den Standards für das Wissen (Inhalte) und für die Performanz (Standards für die praktischen Phasen der Lehrerausbildung) braucht es Standards für die „opportunities to learn“ (vgl. Darling-Hammond 2002b; Reh 2005). Diese sind so zu gestalten, dass sie eine optimale Wirkung entfalten und der Komplexität des Lehrerhandelns Rechnung tragen. Wie solche Lernarrangements für die zukünftigen Lehrenden zu gestalten sind, darüber sollte intensive Forschung betrieben werden (ebenda). Wenn man Standards 1. möchte und 2. will, dass die Studierenden und / oder Absolventen wissen, was sie unter einem Standard zu verstehen haben und wie er sich in der Schulrealität „präsentieren kann“, dann muss genau dieses Wissen vermittelt und die Auszubildenden müssen an die entsprechenden Sachverhalte herangeführt werden. Dies kann nicht allein dadurch realisiert werden, dass Studierende in regelmäßigen Abständen befragt werden, ob sie sich in ihrer Ausbildung an Standards orientieren, diese für ihre spätere Arbeit bedeutsam finden und vorhaben, selbst nach diesen Standards zu handeln. Daher müssen Standards „begreifbar“ und mit Situationen gekoppelt werden, in denen sie unmittelbar erfahrbar sind. Zu fordern sind also Standards für den reflexiven Umgang mit Wissen. Dies sind Standards, die nicht nur das „outcome“ und den „output“ im Blick haben.

Lehrerhandeln beruht auf sozialen Prozessen und findet in ihnen statt, es handelt sich nicht um eine Laborsituation unter kontrollierten Bedingungen. Diese Realität muss abgebildet werden. Standards, die sich auf Lehrerbildungsprozesse beziehen, wären eine schlüssige Antwort auf die Frage, wie die Lehrerbildung zu verbessern ist (Keller 2002).

Beck (2006) sieht hier ein Professionalisierungskonzept als Alternative zur Output-Standardisierung. Dies bedeutet einen Verzicht auf Standards, die eine klare „Verhaltensmethodik“ implizieren: *„Professionals müssen in der Lage sein, Theoriewissen kreativ und innovativ und umsichtig auf den Einzelfall hin zu interpretieren“* (S. 48).

Da die KMK-Standards nur am Output interessiert sind, können sie nicht alles abbilden, was für die Qualität der Lehrerbildung wichtig ist. Dies sind zum Beispiel die Frage der „Eignung für den Lehrberuf“ oder aber auch diejenige der Motivation. Zusätzlich ist es notwendig, den Input zu beachten. Dieser wird auf der institutionellen Ebene durch die Auswahl von für das Studium bzw. für den Beruf Geeigneten (= Input I bzw. recruitment) sowie durch strukturelle und materielle Bedingungen innerhalb der Ausbildung (die einzusetzenden Mittel, wie z.B. Curricula bzw. Studienmodule = Input II) hergestellt. Dieser Input bildet wiederum die Grundlage für den Throughput (Qualität der Ausbildungsprozesse). Erst danach folgt der Output erster und zweiter Ordnung (1. = Kompetenz und 2. = Performanz) sowie – auf der letzten Stufe – das Outcome, das sich in der Leistung der Schüler oder aber auch auf der Systemebene als Veränderung des Bildungssystems manifestiert.

Eingeschlossen ist auch die Betrachtung der Rolle, welche die Schulen spielen, die ja einen Teil zur Lehrerausbildung beitragen (= Input III, Ausbildungsschulen), und die als Lernort für die angehenden Lehrkräfte fungieren. Diese müssen ebenfalls in die Lage versetzt werden, den Throughput zu unterstützen und bedürfen daher einer gezielten Vorbereitung auf diese Aufgabe. Die folgende Abbildung 27 stellt diesen Prozess dar:

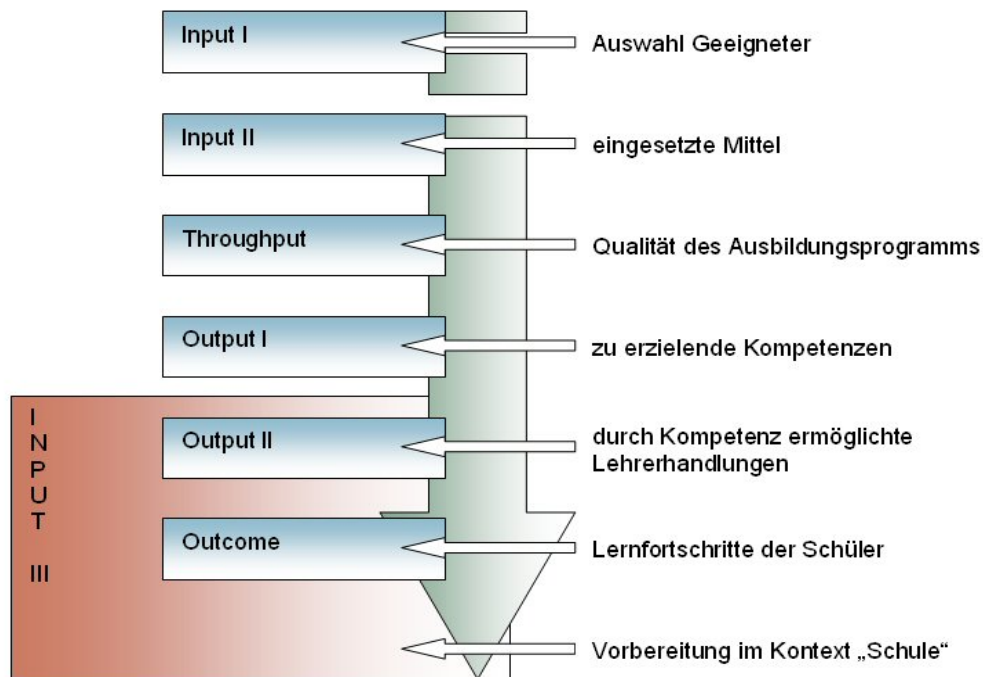


Abbildung 27: Ebenen des Lehrerbildungsprozesses

Beck (S. 49) äußert sich im Folgenden dezidiert zu den von ihm genannten Aspekten von Standards:

- Auswahl der Geeigneten (Recruitment): „stabile Persönlichkeitsfaktoren“, Sprachfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Motivation zum Studium, intellektuelle Leistungsfähigkeit, Durchhaltevermögen.
- Input: Ausstattung der Hochschule (Anzahl der Professoren, welche die Lehrerbildung mittragen, Bibliotheken und ihre Ausstattung, Studienberatung, etc...).
- Throughput: Qualität der Lehr-Lern-Prozesse, Adressatenbezug, Leistungsfeedback, Kohärenz und Relevanz des Studiencurriculums und dessen Umsetzung, „Standardisierung“ der Praktika.

Vor allem der letztgenannte Punkt in dieser Aufzählung lässt aufmerken, denn er bezeichnet ein Paradoxon, das bereits von Oser wahrgenommen wurde, als er darauf hinwies, dass Studierende im Lauf der Praktika in eben jene Praxis geschickt werden, die durch die qualitätsverbessernden Maßnahmen (wie z.B. die Orientierung an Standards) erst verändert werden soll.

Da es um systemische Veränderungen geht, muss in Betracht gezogen werden, dass erzielte Erfolge auf einer der Ebenen zwar die bestehende Struktur verändern werden. Da jedoch noch eine Vielzahl weiterer Einflussfaktoren für jede der Ebenen gelten, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die durch die Standards initiierten Interventionen allein ausschlaggebend für die Verbesserung des Bildungssystems sind. Beck fordert daher ein „integratives Konzept“ (ebenda S. 52), um diese verschiedenen Aspekte aufeinander zu beziehen. Er sieht als beste Ansatzstellen nicht etwa den Output I, sondern ganz klar den Input (alle Stufen) sowie den Throughput.

Eine solche Umsetzung von Standards führt auf einen langen Weg. Da aber Gedanken der Anfang von Taten sind, sollten solche Aspekte im Auge behalten und in kleinschrittigen Realisierungsansätzen verwirklicht werden, wann immer sich die Möglichkeit hierzu bietet¹¹³.

Die Realität sieht so aus, dass die Personenstandards im Vordergrund stehen und auf diese Situation muss auch eingegangen werden. Ein wesentlicher Gesichtspunkt für das Greifen von Standards ist deren Messbarkeit. Ausbildungsstandards sind nur dann sinnvoll, wenn sie das Potential der Auszubildenden Lehrkräfte (Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten) graduell gestuft erfassen (Reiber 2007). Zur Erfassung selbst sind solche Methoden einzusetzen, die auch über andere als rein quantitative Zugänge realisiert werden können, also z.B. Portfolios. Zusätzlich sollte die biografische Dimension abgebildet und berücksichtigt werden, was die Abfassung von Standards für die Ausbildung, den Vorbereitungsdienst, die Berufseingangsphase und auch die Fort- und Weiterbildung der erfahrenen Lehrkräfte einschließt. Standards für die Lehrerausbildung liegen bereits vor – die anderen Aspekte als Komponenten des lebenslangen Lernens sind als Standardbezug noch nicht angegangen worden. Genau an dieser Stelle sollte weitere Aufbauarbeit geleistet werden (Girmes 2006).

Die Messbarkeit auf der Personenebene sollte durch eine Wirksamkeitsanalyse der Standardkonzeption selbst ergänzt werden (Terhart 2005). Die KMK-Standards sind im Hinblick auf Neuerungen, die man aus anderen Kontexten im Umgang mit Standards gewonnen hat, zu untersuchen (auf allen drei Ebenen: Personenebene, Institutionenebene, Systemebene, vgl. auch Reiber 2007) und anzupassen.

Nach Terhart (2005) ist Lehrerhandeln erlernbar. Vor allem, so meint er, sei es möglich zu lernen, Fehler zu vermeiden. Wenn es gelingt, Standards so zu nutzen, dass dieses Lernen möglich wird und alle Beteiligten zusammen diesen Lernprozess angehen, ist ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung getan. Die Implementation von Standards in der Lehrerbildung nur mit dem Ziel eines Messens reicht nicht aus, es muss der Aspekt der gemeinsamen Reflexion und Diskussion von Erfahrungen und Ergebnissen der Lehrerbildung (und hier nicht nur den wissenschaftlichen!) hinzukommen (Keller 2002).

Eine Vereinheitlichung von und eine Beschäftigung mit der Lehrerbildung nur noch durch „Experten“ und ohne Bezug zu den Praktikern selbst ist dann nicht zu befürchten.

Welche Bedeutung Standards und Curriculare Vorgaben im Reformkonzept der Rheinland-pfälzischen Lehrerbildung haben, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

¹¹³ Eine Möglichkeit ist in der Implementation der CCT-Tour 3-RLP zu sehen, bei der einerseits die Personenebene (Kompetenzstandmessung und Erfahrungsverarbeitung), andererseits aber auch die Institutionenebene berührt ist. Wenn die Tour 3-RLP eine gute Verankerung innerhalb des rheinland-pfälzischen Systems der Lehrerbildung finden soll, ist es notwendig, die Institutionenebene mit in die Implementation einzubeziehen und für das Anliegen zu sensibilisieren. Eine Heranführung an die Bedeutung von Standards und an deren „Manifestationen“ innerhalb von Studium und Vorbereitungsdienst gehört unabdingbar dazu.

7 Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz

Die Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz bildet den Hintergrund der Arbeiten, die im Zusammenhang mit der Entwicklung und der Validierung des Online-Self-Assessments für Lehramtsstudierende durchgeführt werden. Eine stärkere Betonung der Praxisphasen und der Bildungswissenschaften schafft die Voraussetzungen zur Etablierung einer auf diese Bedingungen abgestimmten „Tour 3-RLP“. Diese wird im Kontext der Lehrerausbildung ein Monitoring der Kompetenzentwicklung der Studierenden unterstützen und einen Baustein in einem Gesamtkonzept veränderter Lehrerbildung verkörpern. Eine Platzierung erfährt die Tour zum Abschluss der Bachelorphase und am Ende des ersten Vertiefenden Praktikums. Die Abstimmung des Instrumentariums auf diese spezifischen Bedingungen ist im Kontext der Beratung und der Unterstützung der Reflexion der Studierenden zu sehen.

Die Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz soll zu einem qualitativen Fortschritt führen und damit die Rahmenbedingungen für eine verbesserte Einsetzbarkeit der Lehrer bilden.

Das Reformkonzept wurde im Jahr 2001 beschlossen. Es gründet auf den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz (Hochschulrektorenkonferenz 1998), der KMK (Terhart 2000) sowie des Wissenschaftsrats (Wissenschaftsrat 2001).

Es beinhaltet die folgende Kernanliegen (vgl. Saterdag 2008, S. 1):

- Das Studium ist auf die beruflichen Anforderungen in der Schule auszurichten,
- Studium und schulpraktische Ausbildung sind besser miteinander zu verbinden,
- Das Studium muss in den Universitäten besser organisiert werden.

Im Rahmen des so genannten „Quedlinburger Beschlusses“ der KMK aus dem Jahr 2005 (vgl. Kultusministerkonferenz 2005) wurden diese Ziele über die Bundesländer hinweg etabliert und die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterstudiengängen verbrieft¹¹⁴. Damit sollte eine Vereinfachung der Struktur der Lehrerbildung erreicht werden, die in den letzten Jahren und Jahrzehnten durch die Bundesländer zunehmend uneinheitlich gehandhabt worden war.

7.1 Eckpunkte des rheinland-pfälzischen Reformansatzes

Das rheinland-pfälzische Reformkonzept der Lehrerbildung berücksichtigt die wichtigen Anforderungen an die Lehrerbildung und Vorgaben der KMK gleichermaßen und definiert sich als „Duales Ausbildungskonzept“, in dem die verschiedenen Lernorte (in Universität und Vorbereitungsdienst) miteinander verzahnt sind. In dem speziellen Zuschnitt auf die Situation in Rheinland-Pfalz stehen die folgenden Zielsetzungen (Tabelle 11):

Tabelle 11: Strukturvorgaben zur Implementation der Reform der Lehrerbildung in RLP

Strukturvorgaben zur Implementierung des Reformkonzeptes
Ausrichtung des Studiums für alle Lehrämter an den Anforderungen des Berufsfeldes Schule;
Weiterentwicklung der Bildungswissenschaften, Stärkung der Fachdidaktiken sowie durchgängige, verpflichtende Schulpraktische Studien während des

¹¹⁴ Hierdurch wird der Studienplatzwechsel von Bundesland zu Bundesland einfacher.

Strukturvorgaben zur Implementierung des Reformkonzeptes
gesamten Studienverlaufs;
Kooperation zwischen Universitäten und Studienseminaren in allen Phasen;
Einführung curricularer Standards für alle an der Ausbildung beteiligten Fächer und Studienelemente;
weitgehend schulartübergreifende, aber auch schulunabhängige Studieninhalte während der ersten Studienphase; schulartspezifische Ausrichtung der zweiten Studienphase, damit Beibehaltung schulartbezogener Studienabschlüsse;
Beibehaltung des bisherigen Umfangs der fachwissenschaftlichen Studien in allen Lehrämtern ¹¹⁵ ;
größere Polyvalenz der im Studium erworbenen Qualifikationen;

Neben der Gliederung in eine an den generellen Anforderungen an Lehrkräfte orientierten und lehr-
amtsübergreifenden Bachelorphase und der anschließenden Masterphase umfasst die Reform
weitere wichtige Komponenten (vgl. Saterdag 2008, S. 5):

- Die im Verlauf des Studiums angesetzten Schulpraktika werden von der Universität bzw. von den Studienseminaren betreut und begleitet. Damit sind die Studienseminare in die Gestaltung der Dualen Ausbildung deutlich eingebunden, was einen wichtigen Aspekt der Verzahnung der Phasen der Ausbildung darstellt. Mit der Neustrukturierung der Schulpraktika und deren intensivierter Betreuung erhalten diese ein größeres Gewicht innerhalb des Studiums. Ursprünglich war angedacht, durch die Platzierung weiterer Praktika innerhalb des Studiums Teile des Vorbereitungsdienstes quasi vorzuziehen, durch erste Erfahrungen mit dem erweiterten Praxisansatz zeigten sich jedoch Engpässe bezüglich der „Unterbringung“ der Praktikanten in bestimmten Zielschularten. Die angestrebte Verkürzung des Vorbereitungsdienstes von 18 auf 15 Monate wurde deshalb wieder zurückgeführt.
- Lehrende beider Ausbildungsphasen kooperieren in den Zentren für Lehrerbildung¹¹⁶, die als operativer Faktor die inhaltliche Klammer in der Ausgestaltung der Lehrerausbildung darstellen und sichern. Sie organisieren die Lehrerbildung an den Universitäten inhaltlich, strukturell, personell und organisatorisch. Ziel der Etablierung ist außerdem die Identifikation mit den Aufgaben der Lehrerbildung. Vorrangiges Anliegen hierbei ist die Verflechtung der einzelnen Phasen der Ausbildung.
- Bis zum vierten Semester des Bachelorstudiums steht die fachwissenschaftliche und die fachdidaktische Grundlegung der Studienfächer sowie die Orientierung an den Bildungswissenschaften im Vordergrund.
- Die Spezialisierung für die einzelnen Lehrämter findet mit dem Abschluss des vierten Semesters und daran anschließend im Masterstudium statt. Die Bildungswissenschaften stellen ein neues Element der Lehrerbildung dar, sie repräsentieren die spezifischen Anforderungen, welche die Ausübung des Lehramts mit sich bringt und verorten sich in den Bezugswissenschaften für die Lehramtsausbildung im Sinne eines integrierenden Fachkonzepts.

¹¹⁵ Diese werden allerdings in einer veränderten organisatorischen Form integriert, und zwar als „freiwillige Fachpraktika“ innerhalb des Masterstudiums.

¹¹⁶ Diesen gehören Lehrende der an der Lehrerbildung beteiligten Fachbereiche, Fachleiter der Studienseminare, Vertreter der Schulen, des Ministeriums und der Lehrerfort- und weiterbildung sowie der Studierenden an.

- Auch die Modalitäten für Prüfungen (Prüfungsordnungen für Bachelor- und Masterstudium) und die Studienstruktur (Studierbarkeit der Fächer) sind Teil des Reformvorhabens.

Die Akkreditierung der einzelnen Studiengänge an den rheinland-pfälzischen Universitätsstandorten wurde im Jahr 2009 abgeschlossen. An den Universitäten Koblenz-Landau und Kaiserslautern wird seit dem Wintersemester 2007/2008 nach den neuen, reformierten Maßgaben der Lehrerbildung ausgebildet, die Universitäten Trier und Mainz zogen im folgenden Wintersemester (2008/2009) nach.

Im Jahr 2013 werden die im Jahr 2007/2008 unter den neuen Bedingungen in das Lehramtsstudium „eingestiegenen“ Studierenden ihre Ausbildung abgeschlossen haben und in den Beruf einmünden und bereits im Jahr 2012 muss das Konzept zur Umgestaltung des Vorbereitungsdienstes vollendet sein. Bis dahin sind die folgenden Arbeiten anzugehen (vgl. Saterdag 2008, S. 10):

- Anpassung der Ausbildungspläne wegen der Verschiebung der sog. „fachlichen Schnittstellen“,
- Entwicklung von Standards über die einzelnen Ausbildungsbereiche und damit eine Verbesserung der Zielklarheit für die Beteiligten, auch als Voraussetzung für Evaluationen der Lehrerausbildung insgesamt,
- Modularisierung: Gliederung der Ausbildung (bzw. Teile daraus) in Ausbildungsmodule mit Merkmalen ähnlich der Beschreibung von Studienmodulen.

Terhart (2002) formuliert in seiner Expertise zur Einführung von Standards für die Lehrerbildung die Notwendigkeit der Berücksichtigung aller in die Lehrerbildung eingebundenen personalen und institutionellen Ebenen und gibt die Empfehlung, nicht nur Personen-, sondern auch Institutionen- und Systemstandards zu etablieren. In der rheinland-pfälzischen Reform der Lehrerbildung werden Standards in einer Form eingebunden, die sich zumindest auf die ersten beiden bei Terhart genannten Ebenen beziehen lassen, nämlich die Personen- und die Institutionenebene.

Die Erarbeitung dieser Standards ist das Produkt einer Arbeitsgruppe, bestehend aus Vertretern der Universitäten des Landes, von Studienseminaren, der Schulaufsicht, Schulpraxis sowie Repräsentanten des Ministeriums, die mit der Erstellung des entsprechenden Inputs betraut waren. Diese traten nach einer entsprechenden Veränderung des Entwurfs für die Reform im Jahr 2003 auf den Plan und befassten sich mit der Entwicklung von Curricularen Standards und Standards zur Systementwicklung, nach weiteren eineinhalb Jahren lagen ausgearbeitete Studienkonzepte zu den insgesamt 32 Fächern des Lehramtsstudiums vor. Im Bericht der Arbeitsgruppe werden diese Ebenen der Curricularen Standards (s.u.) als „inhaltliche Standards“ und als „didaktisch-methodische Standards“ ausdifferenziert.

Die Standards stellen die Basis für die Studienmodule dar. Sie umfassen, was von Studierenden am Ende des Studiums an Kompetenzen erwartbar ist (bezogen auf Wissen und auf Können) und beinhalten die daraus ableitbaren Inhalte des Studiums (vgl. Abbildung 28). Ausgegangen wurde hierbei von einem Leitbild für Lehrerbildung.

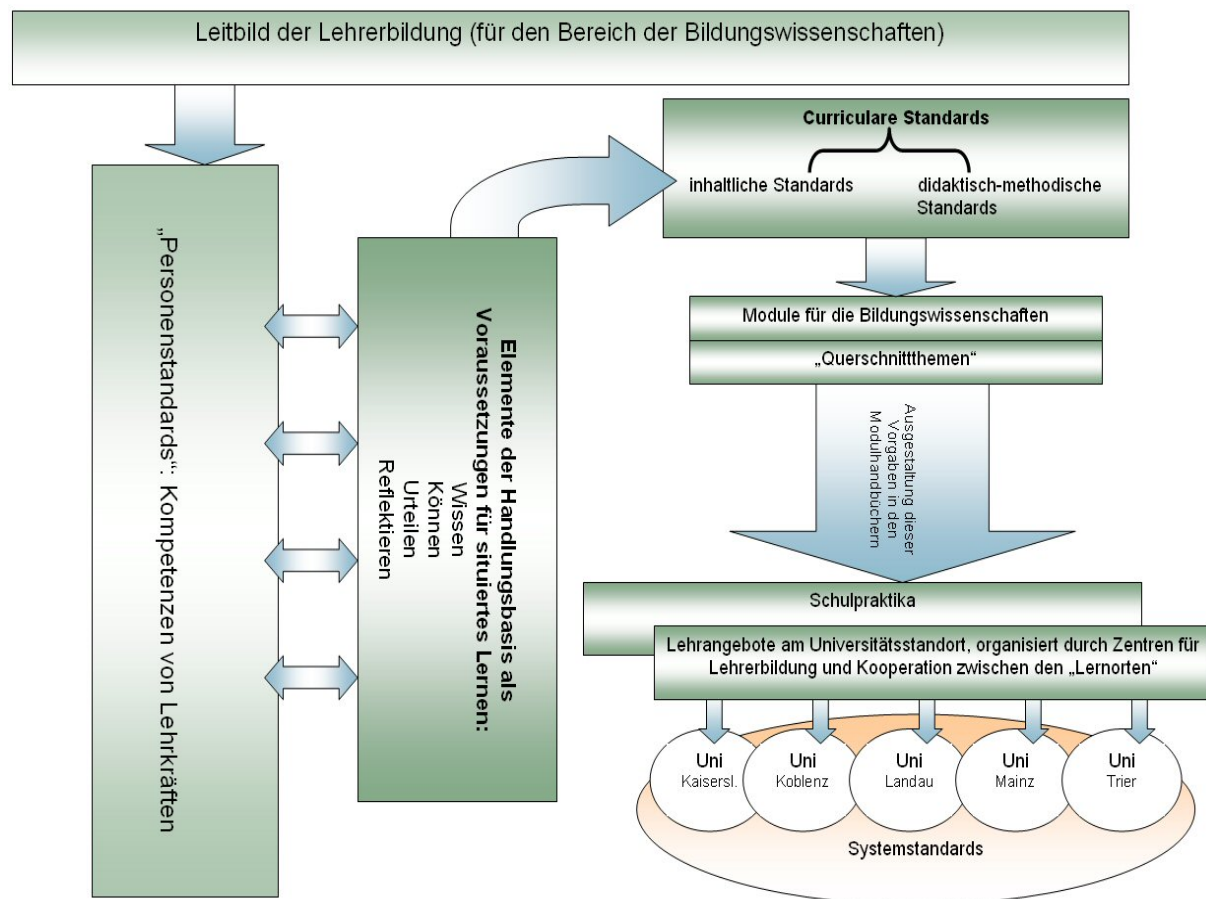


Abbildung 28: Konzept der Reform der Lehrerbildung im Land Rheinland-Pfalz

Detaillierte Darstellung der Eckpunkte des Reformkonzepts

Die Schulpraktika sind Bestandteil der schulpraktischen Ausbildung und in dieser frühzeitigen Implementation des Praxisbezugs wird ein weiteres Kernelement der Dualen Ausbildung und Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz verwirklicht. Hier hat sich innerhalb der Phase der Umsetzung¹¹⁷ der Reform der Lehrerbildung das folgende Konzept ergeben:

- Zwei Orientierende Praktika dienen dem Kennenlernen der Schulwirklichkeit, der Unterrichtssituationen und didaktischen Aufgabenstellungen sowie der unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen. Sie umfassen 15 Tage. Eines der beiden Orientierenden Praktika kann an einem außerschulischen Lern- oder Ausbildungsort abgeleistet werden.
- Zwei Vertiefende Praktika beziehen sich auf die Entwicklung fachbezogener Inhalte und auf fachdidaktische Anforderungen, beinhalten die Planung und Durchführung von Unterricht (unter Anleitung) und die Erprobung leistungsdiagnostischer Handlungsformen. Die Platzierung des ersten Vertiefenden Praktikums ist im Bachelorstudium, die des zweiten im Masterstudium. Bei diesem Praktikum werden verstärkt auch fachdidaktische Aspekte beachtet.

¹¹⁷ In dieser Zeit der Umstellung der „alten“ auf die „neuen“ Studienstrukturen wurde die Platzierung, Abfolge und Anzahl der Praktika erprobt. Hierbei wurde ein Konzept verfolgt, bei dem die Rückmeldungen der Studierenden und auch der Praktikumsbetreuer berücksichtigt wurden. Ursprünglich waren im Reformkonzept drei Orientierende, zwei Vertiefende und zwei weitere Fachpraktika vorgesehen. In der Erprobung dieser Taktung ergaben sich organisatorische Probleme, die aus der Dichte der Praktikumsstermine, der großen Anzahl der durch diese Dichte zu versorgenden Praktikanten sowie durch die entsprechende Zuordnung von Praktikumsplätzen in den einzelnen Schularten resultierten. Ab dem Wintersemester 2011 werden daher zwei Orientierende (im Bachelor) sowie zwei Vertiefende Praktika die Ausbildung (Bachelor/Master) begleiten.

Die Betreuung der Studierenden in den Orientierenden Praktika obliegt den Lehrkräften (Mentoren) der Schulen; in den Vertiefenden Praktika wird die Betreuung durch Fachleiter geleistet. In den Praktika wirken außerdem Lehrende der Universität betreuend mit.

An die Neuformulierung der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz sind große Hoffnungen gebunden:

„Die stärkere berufswissenschaftliche Grundlegung im Studium durch bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Studien, die Curricularen Standards mit Ausrichtung auf die künftigen beruflichen Anforderungen sowie die begleitenden Schulpraktika lassen bei den Studienabsolventen ein stärker professionell geprägtes Kompetenzprofil erwarten. Und damit verschiebt sich die Schnittstelle zwischen erster und zweiter Phase erheblich“ (Saterdag 2008, S. 9).

Für die zweite Phase bedeutet die Neukonzeption ein Aufnehmen des Fadens, der hinsichtlich des Studiums und auch unter Berücksichtigung der Erfahrungen der Studierenden durch die Schulpraktika während des Studiums bereits geknüpft wurde. Im Vorbereitungsdienst wird die schulpraktische Ausbildung fortgesetzt, die – wenngleich in einer für das Studium spezifischen Form – bereits grundgelegt wurde. Die jeweils spezifischen Profile der Ausbildung in Studium und Vorbereitungsdienst (die Gliederung in zwei Phasen) bleiben hierbei jedoch erhalten, was im Sinne von „checks and balances“ (ebenda) zu verstehen ist.

Mit der intensiveren Ausrichtung auf schulpraktische Erfahrungen wird die Hoffnung verbunden, dass sich eine Übernahme eigenverantwortlichen Unterrichts im Vorbereitungsdienst früher als unter den vorherigen Bedingungen umsetzen lässt.

Eine Reihe weiterer Maßnahmen wird die Umstellung auf das neue Konzept der Lehrerbildung begleiten, um den Erfolg zu sichern (s.u.). Zu diesen Maßnahmen gehört unter anderem auch die Qualifizierung von Lehrkräften, die an den Schulen die Praktika betreuen, die aber bisher noch über keine Erfahrung in diesem Metier verfügen.

Aber auch das Einbeziehen der Fort- und Weiterbildung ist notwendig, um in der Form eines Gesamtansatzes eine Reform aus einem Guss zu gewährleisten und die nachhaltige Wirkung zu sichern. In der Fort- und Weiterbildung soll daher ein Bezug zu den für die Ausbildung geltenden Curricularen Standards gelten, die sich – wie bereits erwähnt – an den Anforderungen an Lehrkräfte ausrichten.

Die Bedeutung der Bildungswissenschaften im Reformkonzept der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz

Die Bildungswissenschaften stellen einen Kernbereich bei der schulbezogenen Qualifizierung angehender Lehrkräfte dar. Darin werden sowohl die erziehungswissenschaftlichen sowie psychologischen und soziologischen Aspekte als auch die für die Qualifizierung der Lehrkräfte relevante bildungspolitische Entwicklungen, wie beispielsweise schulisches Qualitätsmanagement, die Arbeit in Ganztagschulen, die Vermittlung von Medienkompetenz oder die hinlängliche Berücksichtigung von „Querschnittsthemen“ dargestellt (vgl. Arbeitsgruppe Curriculare Standards 2005).

Entwicklung eines Leitbildes für Lehrerbildung

Das Leitbild für die Lehrerbildung (s. Abbildung 29) klärt den Geltungsbereich der Lehrerausbildung und hat für all ihre Bereiche Gültigkeit (ebenda, S. 7 f):

Leitbild für die Lehrerbildung

1. Durch ihr Studium sind angehende Lehrerinnen und Lehrer für folgende pädagogische Aufgaben hinreichend qualifiziert:

- Bildung und Erziehung;
- Diagnose, Prognose und Bewertung;
- Differenzierung, individuelle Förderung und selbst gesteuertes Lernen;
- Kooperation und Kommunikation;
- Schlüsselqualifikationen und Grundfertigkeiten;
- Orientierung an Bildungsstandards;
- Qualitätsentwicklung.

2. Die neue Lehrerbildung versteht sich als kooperatives System mit einem integralen Ausbildungsauftrag. Die verschiedenen Teile und Phasen des Systems verfolgen identische Zielsetzungen, die gemeinsam angestrebt werden. Das zentrale Ziel ist die möglichst hohe professionelle Qualität angehender Lehrkräfte, die von ihrer Ausbildung so auf die einzelnen Berufsfelder vorbereitet wurden, dass die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zur Entwicklung von Schule und Unterricht eingesetzt werden können.

Die Berufsfähigkeit bei Beginn der Unterrichtstätigkeit muss gewährleistet sein: Das Ziel der Ausbildung ist nicht die „fertige“, sondern die lernfähige Lehrperson. Sie hat in ihrer Ausbildung gelernt, den Beruf als Arbeits- und Lernfeld zu verstehen, das immer neue Herausforderungen zeigt und nur mit der Fähigkeit kontinuierlicher Problemlösungen bewältigt werden kann.

3. Daneben hat die angehende Lehrperson gelernt, ihre Aufgaben und Tätigkeiten vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen und auf der Basis der demokratischen Gesellschaft zu verstehen. Lehrämter sind in diesem Sinne staatliche Aufträge zur Entfaltung von Lernpotenzialen und zur Förderung von Begabungen sowie zum Ausgleich von Nachteilen und Behinderungen in einer demokratischen Leistungsgesellschaft.

Die wichtigste Aufgabe der Lehrerbildung ist es, Lehrkräfte auszubilden, die heutigen Kindern und Jugendlichen zukunftsfähige Bildungswege eröffnen. Das Grundprinzip einer Leistungsschule ist Chancengleichheit. Die Lehrerbildung ist diesem Prinzip in hohem Maße verpflichtet, so dass auch die Lehrenden und Lernenden in der Lehrerbildung in einer Leistungspartnerschaft verstanden werden, die eine möglichst hohe Qualität anstrebt.

4. Die Lehrperson vertritt einen integrativen Ansatz, der Schule als Lebensform und Leistungspartnerschaft versteht. In diesem Sinne fördert sie demokratisches Wertebewusstsein und Verantwortungsgefühl sowie die emotionale und soziale Bildung der Lernenden und unterstützt und fördert sie bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit, insbesondere auch im Kontext der Rahmenbedingungen von Ganztagschulen.

5. Lehrkräfte besetzen Schlüsselstellungen in der Wissensgesellschaft, die auf der anderen Seite von den Bildungssystemen hohe Innovationsleistungen abverlangt. Diese Anforderungen haben Auswirkungen auf die Organisation der Lehrerbildung. Sie kann sich nur dann weiterentwickeln, wenn Prinzipien der Flexibilisierung, der Qualitätssicherung und der Zielsteuerung auch in ihrem Rahmen realisiert werden. Daher setzt die neue Lehrerbildung auf neue Formen des Feedback, der Evaluation und der durchgehenden Transparenz ihrer Ziele und Leistungen.

6. Lehrerbildung muss zudem neuen Herausforderungen gerecht werden, wie z.B. der Arbeit in Ganztagschulen oder in zunehmend selbstständiger werdenden Schulen, der Vermittlung von Medienkompetenz, der Berücksichtigung von „Querschnittsthemen“ oder der Mitwirkung der Lehrkräfte in der Lehrerbildung.

Abbildung 29: Leitbild für die Lehrerbildung in RLP

Dieses Leitbild beinhaltet absolut grundlegende Voraussetzungen, die sozusagen noch „im Vorfeld“ des eigentlichen Kerns des Lehrerhandelns (des Unterrichtens) angesiedelt sind und spezifiziert stark den gesellschaftlichen Auftrag, der mit der Ausübung des Lehramtes verbunden ist¹¹⁸.

Curriculare Standards für die Bildungswissenschaften

Auch auf Bundesebene wurden zunächst Standards für den Bereich der „Bildungswissenschaften“ etabliert (Kultusministerkonferenz 2004a). In Rheinland-Pfalz wurden die Bildungswissenschaften nahezu zeitgleich in den Blick genommen, um hierfür Curriculare Standards zu entwerfen. Die Bil-

¹¹⁸ Vgl. hierzu z.B. die core propositions (das Leitbild) des National Board for Professional Teacher Standards (NBPTS): Lehrkräfte ...

- ...fühlen sich den Schülern und ihrem Lernen verpflichtet,
- ...kennen ihre Fächer und wissen, wie man sie den Schülern beibringt,
- ...sind verantwortlich für die Organisation und das Monitoring des Lernens der Schüler,
- ...reflektieren ihre (Praxis-)Erfahrungen und lernen aus ihnen,
- ...sind Mitglieder der Gemeinschaft der Lernenden.

derungswissenschaften stellen eine Grundlage der Lehrerausbildung dar, die für alle Lehramtsstudiengänge relevant ist (Arbeitsgruppe Curriculare Standards 2005, S. 4):

„Unter ‘Bildungswissenschaften’ wird ein integrierendes Fachkonzept über verschiedene Disziplinen verstanden, die auf unterschiedlichen Ebenen und unter Verwendung unterschiedlicher Fragestellungen mit der Analyse von Bildungs- und Erziehungsprozessen, von Bildungssystemen und der Bedeutung ihrer Einflussgrößen befasst sind.“

Zunächst musste eine Basis entwickelt werden, welche die Leistungsanforderungen an Lehrkräfte beschreibt. Diese Anforderungen müssen klar und transparent formuliert sein. Die Arbeitsgruppe entwickelte ihren diesbezüglichen Vorschlag entlang von vier allgemeinen Voraussetzungen (ebd. S. 5):

- Inhaltliche Standards dürfen nicht isoliert betrachtet, sondern müssen mit Standards und Formaten der Hochschuldidaktik, der Studienorganisation sowie der Ausbildungsinstitutionen verbunden werden.
- Ausgangspunkt für die Entwicklung Curricularer Standards sind die angestrebten beruflichen Kompetenzen.
- Standards in den Bildungswissenschaften müssen deutlich von Problemvorgaben der Profession und des Berufsfeldes her bestimmt sein.
- Alle Standards sind entwicklungsfähig zu halten.

Die aufzustellenden Curricularen Standards sollten einen Kern des professionellen Wissens und Handelns einer Lehrkraft repräsentieren, als die unabdingbare Voraussetzung zum beruflichen Handeln. Aus dem Leitbild lassen sich die Kompetenzbereiche ableiten; sie beziehen sich auf unterschiedliche Dimensionen des Wissens und Könnens und werden in den Modulen der Curricularen Standards ausdifferenziert und ausgeführt (Tabelle 12).

Tabelle 12: Kompetenzbereiche der Curricularen Standards in RLP

Kompetenzbereiche RLP: Lehrkräfte	
1.	...verstehen die Inhalte, Strukturen und Forschungsinstrumente ihrer Fächer. Sie schaffen Lernsituationen, die diese fachspezifischen Aspekte für die Lernenden bedeutsam machen.
2.	...verfügen über ein reichhaltiges Repertoire an Unterrichtsmethoden. Sie können auf die individuell unterschiedlichen Situationen der Lernenden angemessen reagieren und verstehen ihr Berufsfeld als permanente Lernaufgabe.
3.	...können den jeweiligen Lernstand der Lernenden sowie das Lernklima diagnostizieren und beurteilen. Sie sind in der Lage, Lernprozesse und -ergebnisse sowie die Folgen unterschiedlicher Beurteilungsmaßstäbe und -formen adäquat einzuschätzen.
4.	...können Schülerinnen und Schülern die Fähigkeiten zu selbst bestimmtem Handeln vermitteln. Sie gestalten ihre schulischen Aufgaben und Tätigkeiten mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, ihr Leben möglichst selbst bestimmt, verantwortungsbewusst und befriedigend zu gestalten.
5.	...verstehen es, auf die verschiedenen Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Sie können ihre Tätigkeiten auf die Lebenssituation der Lernenden mit ihrer sozialen und kulturellen Vielfalt sowie auf die institutionellen, gesellschaftlichen und historisch gewachsenen Rahmenbedingungen einstellen.
6.	...wissen um die Bedeutung der personalen Beziehungen für den Erfolg von Lernunterstützung. Sie können personale Beziehungskonstellationen reflektieren und bewusst mitgestalten.
7.	...haben ein differenziertes Konfliktverständnis. Sie gehen mit Schwierigkeiten sowie mit personalen Konflikten konstruktiv und problembearbeitend um.
8.	...sind sich der wichtigsten Widersprüche in der Lehrerrolle bewusst. Sie halten die Ambivalenzen aus und bewältigen die daraus erwachsenden Belastungen, indem sie in der Lage sind, unter Stress und Zeitdruck produktiv zu arbeiten.
9.	...beteiligen sich aktiv an der Schulentwicklung. Sie beziehen sich bei der Reflexion ihrer Tätigkeiten und der Entwicklung ihrer Schule auf die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien und auf die öffentliche Bildungsdiskussion sowie die Entwicklungen der Bildungspolitik.
10.	...begreifen ihr Lehramt als öffentlichen Auftrag. Sie beziehen es auf gesellschaftliche Ziele und Aufgaben und sind deshalb in der Lage, professionelle Beratung zu leisten und können Feedback sowie Beratung auch zur Verbesserung der eigenen Arbeit konstruktiv nutzen.

Die Elemente der Handlungsbasis: Ebenen von Kompetenzen

Ähnlich den KMK-Standards sind die o.g. Kompetenzbereiche zunächst noch offen gelassen und erlauben damit eine Ausdifferenzierung in untergeordnete Teilkompetenzen bzw. Standards. Damit ist das Tätigkeitsprofil von Lehrkräften definiert; es wird in den Modulen, die für das Studium gelten sollen, differenziert. Bei der Aufgliederung der Kompetenzbereiche in die zugehörigen Teilkompetenzen werden diesen unterschiedliche Ebenen zugeordnet, die als „Elemente der Handlungsbasis“ bezeichnet werden (ebenda, S. 10, s. Tabelle 13):

Tabelle 13: Elemente der Handlungsbasis

Elemente der Handlungsbasis
Wissen
Können
Urteilen
Reflektieren

Hierin ist eine Analogie zu Terhart und den Äußerungen in seiner Expertise für die KMK (Terhart 2002) zu sehen, in der er fünf Ebenen von Kompetenzen nennt: „Wissen“, „Reflexionsfähigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“, „Urteilsfähigkeit“ und „Können“. Diese verortet er innerhalb der Phasen der Ausbildung und gibt hiermit zu verstehen, dass sie einem unterschiedlichen Niveau von Professionalisierung entsprechen (ebenda, S. 33; 35). Alle genannten Dimensionen sieht er innerhalb des Verlaufs der Lehrerausbildung als relevant an, Wissen, Reflexionsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit sieht er jedoch eher im ersten Teil der Ausbildung zu verwirklichen, während sich in der zweiten Phasen das Gewicht auf die Urteilsfähigkeit und auf das Können verlagert.

Ob die durch die Arbeitsgruppe dargelegte Aufzählung (vgl. Tabelle 13) ebenfalls eine hierarchische Ordnung dieser Elemente darstellen soll, kann nicht beurteilt werden. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass die Elemente unter Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse zu den verschiedenen Wissensarten benannt werden. In diesem Kontext würde jedoch dem „Können“ als Handlungswissen die Stufe der Expertise zugeordnet werden müssen, dies ist in der Darstellung der Arbeitsgruppe nicht der Fall. Hier besteht also möglicherweise eine Abweichung zum Terhartschen Konzept und auch zum *state of the art* der Bezugswissenschaft, der Kognitionspsychologie (vgl. hierzu Perrig 2006; Stern 2009 bzw. der Wissenverwendungsforschung wie z.B. bei Kolbe 2004).

Curriculare Standards

„Mit Curricularen Standards soll ein Grundbestand professionellen Wissens und Könnens erreicht werden, der die Grundlage der beruflichen Kompetenz für die spätere Tätigkeit als Lehrkraft bildet; es handelt sich hierbei um begründete und verbindliche Vorgaben für die Erstellung von Studienplänen und Modulhandbüchern in jedem Fach, das an der Lehrerbildung beteiligt ist.“

Die Curricularen Standards beschreiben somit,

- welche Qualifikationen angehende Lehrerinnen und Lehrer in die Schulen mitbringen müssen und
- was das System der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung dafür leisten soll ¹¹⁹ (MBWWK, o.J.).

¹¹⁹ Vgl. <http://www.mbwwk.rlp.de/bildung/schuldienst-und-lehrerberuf/reform-der-lehrerinnen-und-lehrerausbildung/curriculare-standards/> (zugriff am 28.6.2011).

Dieses Zitat der Homepage des rheinland-pfälzischen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) weist darauf hin, wohin die Reise geht, wenn von Curricularen Standards in der Lehrerbildung die Rede ist. Hier sind zwei Sachverhalte angesprochen, die bei der Etablierung von Standards zu berücksichtigen sind, nämlich die Orientierung am „Output“ (Was sollen Lehrkräfte am Ende der Ausbildung an Kompetenzen entwickelt oder angelegt haben) und am „Throughput“ (vgl. auch Kapitel 6.2.5). Dieser bezeichnet, was das System der Lehrerbildung in Form seiner Institutionalisierung und der zugehörigen Organe dafür zu leisten hat (vgl. auch Beck 2006; Reh 2005; Reiber 2007). Die Reform muss auf der Ebene der Person wie auch des Systems ansetzen, um veränderungsrelevant zu wirken. In diesem Sinne sind die inhaltlichen und die didaktisch-methodischen Standards zu sehen.

Die inhaltlichen Standards

In dem Bericht der Arbeitsgruppe heißt es im Bezug zu den inhaltlichen Standards zur Gestaltung der bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen: *„Leitziel ist die Anbahnung einer pädagogischen Reflexions-, Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz auf dem Fundament wissenschaftlicher Basisinformationen sowie der Aufbau von Grundhaltungen, beides im Zusammenhang mit ersten schulischen Erfahrungen der zukünftigen Lehrkräfte.“* (Arbeitsgruppe Curriculare Standards 2005, S. 13). In dieser Aussage ist wiederum die Terhartsche Diktion präsent.

Zur Umsetzung dieser Ziele dient ein Curriculum, also ein Studienplan, der mit Rücksicht auf die neuen Studienstrukturen in Form von *Studienmodulen* entworfen wird. Diese Module¹²⁰ umfassen „cluster“ von Lehrveranstaltungen zu einem thematischen Schwerpunkt. Damit bestehen Module aus verschiedenen, aber inhaltlich gebündelten Lehrveranstaltungen.

Module der Bachelorphase sind vorwiegend schulartübergreifend, diejenigen für das Masterstudium schulartspezifisch angelegt.

Bezogen auf das Fach Bildungswissenschaften werden – angelehnt an das Leitbild – die folgenden inhaltlichen Vorschläge für die Module gegeben (ebenda, S. 14, s. Tabelle 14):

Tabelle 14: Von der Arbeitsgruppe zur Erarbeitung der Curricularen Inhalte geplante Module zu den Bildungswissenschaften

Im Bachelorstudium:
Modul 1: Sozialisation, Erziehung, Bildung (8 SWS),
Modul 2: Didaktik, Medien, Kommunikation (10 SWS)
Modul 3: Diagnostik, Differenzierung, Integration (6 SWS)
Für die <i>Master-Studiengänge</i> werden folgende Studienmodule vorge-schlagen:
Modul 1: Differentielle Schulforschung (4 SWS),
Modul 2: Differentielle Didaktik und Methodik (4 SWS),
Modul 3: Lernen, Diagnostik, Förderung (4 SWS).

¹²⁰ Die Darlegung des Moduls beinhaltet neben Thema und verbindlichen Inhalten Angaben zu den erwarteten Kompetenzen bzw. Qualifikationszielen, zur Stellung des Moduls im Kontext des Studiums, zu den Lehr- und Lernformen (didaktisch-methodische Standards), zu Teilnahmevoraussetzungen, zur Dauer in Semesterwochenstunden (SWS), Anrechnungspunkten (credits) und Arbeitsaufwand (workload), sowie Form und Umfang der zugeordneten Prüfungen.

Dem Masterstudium soll ein viertes Modul in einem Wahlpflichtbereich aus den Bereichen „Bildungspolitische Schlüsselthemen“, „Schulentwicklung“, „Religionspädagogik“¹²¹ sowie „Philosophie / Ethik“ zugeordnet werden.

In der letztendlichen Veröffentlichung auf der Homepage des MBWWK (n.d.) findet sich die folgende zusammenfassende Darstellung für die bildungswissenschaftlichen Module¹²² (Tabelle 15):

Tabelle 15: Übersicht über die Module zu den Bildungswissenschaften in RLP

Studienteil	Modul	Titel	Studiengang für LA
Bachelor-studiengang	1	Sozialisation, Erziehung, Bildung	alle LÄ
	2	Didaktik, Methodik, Kommunikation und Medien	
	3	Diagnostik, Differenzierung, Integration	an RS plus, Gym, BBS
	4	Erziehung und Bildung im Kindesalter	an GS
	5	Psychologische Grundlagen sonderpädagogischer Förderung	an FöS
Master-studiengang	6	Schulentwicklung und differenzielle Didaktik	an RS plus, Gym
	7	Berufspädagogik	an BBS
	8	Besondere Bildungs- und Förderaufgaben	an RS plus

Diese werden bei in der detaillierten Beschreibung in weitere Inhalte aufgegliedert und mit den erwartbaren Qualifikationen der Studierenden und mit der Benennung des Outcome, nämlich den nach Durchlaufen des Moduls erwartbaren Kompetenzen gefüllt (s. Tabelle 16). Unterhalb dieser Ebene der Darstellung folgen dann in den so genannten „Modulhandbüchern“ die Darstellung der einzelnen Lehrveranstaltungen, mit denen die in den Modulen genannten Inhalte und Kompetenzen operationalisiert werden sollen. Bei der Benennung der Kompetenzen kommen die bereits erwähnten „Elemente der Handlungsbasis“ zum Einsatz (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 16: Detaillierte Beschreibung eines Modulinhalt in RLP (Quelle s. Fußnote 122)

Modul 1 Sozialisation, Erziehung, Bildung
<p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lernen, Entwicklung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule: kognitive, affektive, soziale und sprachliche Entwicklung, Lernen und Motivation • Erziehung und Bildung in institutionellen Prozessen: Geschichte und Theorien von Kindheit und Jugend, Theorien der Werteerziehung einschließlich Umgang mit Werten, Legitimation von Erziehung und Bildung, Schule als Lern- und Lebensort unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung in der Ganztagschule • (für Lehramt BBS:) Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik <p><i>Die Studierenden können im Rahmen dieses Moduls durch die Wahl einer Lehrveranstaltung der Evangelischen Religionspädagogik oder der Katholischen Religionspädagogik einen Schwerpunkt setzen.</i></p>
<p>Qualifikationen, erwartete Kompetenzen:</p> <p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> kennen pädagogische, psychologische und soziologische Theorien der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und berücksichtigen sie im jeweiligen Sozialisationskontext; verstehen zentrale Aspekte verschiedener Lerntheorien und wenden sie als Analysekatoren an; verstehen Interaktion in Lehrer-Schüler-Rollen und ihre Bedeutung für die soziale Entwicklung und Bildung; können Erziehung und Bildung in ihren unterschiedlichen Implikationen verstehen und begründen sowie wertebewusstes Handeln im Sinne des Auftrages der Schule fördern; reflektieren die eigene Erziehungs- und Bildungsbiografie; (für Lehramt BBS:) können Erziehung und Bildung mit besonderem Bezug zu berufspädagogischen Erfordernissen beurteilen.

¹²¹ Hier handelte es sich zum Zeitpunkt der Berichterlegung der Arbeitsgruppe noch um einen Arbeitsbegriff.

¹²² Verfügbar unter: http://www.mbwwk.rlp.de/no_cache/bildung/schuldienst-und-lehrerberuf/reform-der-lehrerinnen-und-lehrerausbildung/curriculare-standards/?cid=33141&did=26092&sechash=571a1ad1 (Zugriff am 1.7.2011).

Neben den curricularen Inhalten und deren modularer Umsetzung existiert eine Reihe weiterer Querschnittsthemen¹²³, die im Rahmen der Lehrerausbildung und später im Beruf eine wichtige Rolle spielt. Diese Themen können an unterschiedlichen Orten der Ausbildung und zu unterschiedlichen Anlässen realisiert werden, stehen also nicht an einem speziellen „Platz“ im Kanon des zu Vermittelnden. Sie sind bei der Durchführung von Unterricht ebenfalls zu berücksichtigen und an den geeigneten Stellen einzubinden.

Die didaktisch-methodischen Standards

Nach den inhaltlichen Standards und deren Umsetzung in den Modulen sind die Vermittlungsformen von besonderem Interesse. Bildung, die flexibles Umgehen mit Anforderungen und Problemen des Lehrberufs zum Ziel hat, soll, muss über Methodiken realisiert werden, mit denen diese Flexibilität erreicht werden kann. Zudem müssen Wissensinhalte (das propositionale Wissen) verankert und an die Erfahrungen der Studierenden gekoppelt werden. Es geht um die Einbindung des Kontexts, der über die jeweilige professionelle Situation gegeben und an die individuellen (emotional und biografisch begründeten) Erfahrungen gebunden ist. Das „eigene Erleben“ wird für die Studierenden damit zum Betrachtungs- und Lerngegenstand. Kontextuiertes Wissen (und Handeln) vereinzelt nicht die Inhalte der einzelnen Disziplinen, sondern betrachtet die in der jeweiligen Situation notwendig werdenden Bezugssysteme im Hinblick auf unterrichtliches Handeln.

Ein zentraler Punkt dieser Strategie ist die Gestaltung der Lernprozesse, mit denen die Inhalte vermittelt werden können. Diese Lernprozesse müssen zu den Inhalten und Kontexten passen. Das Lernen der Studierenden steht hierbei exemplarisch für deren späteres professionelle Handeln und muss vom „System“, also durch die Lehrenden, entsprechend unterstützt werden. Für die Situation der Ausbildung ergibt sich also der bereits beschriebene „pädagogische Doppeldecker“ (vgl. Tremp & Reusser 2007, S. 11).

Den Ansatzpunkt für solchermaßen situiertes Lernen bilden vor allem (aber nicht ausschließlich) die Schulpraktika. Erfahrungen, die im Rahmen dieser Praktika und im Studium gesammelt werden, können in unterschiedlichen Settings aufgearbeitet werden, und es kommen die folgenden didaktisch-organisatorischen Prinzipien zum Einsatz (Arbeitsgruppe Curriculare Standards 2005, S. 18):

- Situationsansatz,
- Fallorientierung,
- Problemlösestrategien,
- Projektorganisation des Lernens,
- Biografisch-reflexive Ansätze,
- Handlungs- und Erfahrungsorientierung.

„Nur wenn Lehrerinnen und Lehrer diese Lernkultur in den eigenen berufsvorbereitenden Lernprozessen erleben, werden sie später auch in der Lage sein, eine entsprechende Lernkultur in ihrer eigenen schulischen Berufspraxis zu entwickeln“ (ebenda).

Die Realisierungsmöglichkeiten schließen unterschiedliche Strategien ein, die sich durch einen hohen Grad an Handlungsorientierung verbunden mit biografisch-reflexiven Anteilen auszeichnen¹²⁴. Ziel ist

¹²³ Genannt werden: Bewegungserziehung, Gesundheitsförderung, Gewaltprävention, ökonomische Bildung, Sexualerziehung, Suchtprävention, Umwelt- und Nachhaltigkeitserziehung, Verkehrserziehung, Friedens- und Menschenrechtserziehung, Gender-Mainstreaming und das Thema „Ganztagsschule“.

¹²⁴ Genannt werden hier z.B. Videostudien (zur Analyse des eigenen Lehrerverhaltens sowie zur Analyse komplexer Schul- und Unterrichtssituationen) und Neue Medien, Unterrichtssimulationen, Rollenspiele etc. (vgl. ebenda S. 19).

es, das Theorie- und Handlungswissen zu vernetzen und diesbezüglich die Breite der möglichen Zugänge zu nutzen. Übergeordnetes Anliegen ist das Abkommen von einer Dichotomisierung der Ausbildung in Theorie und Praxis. Die Themenbezüge hierzu werden über die Curricularen Standards gegeben.

Eine wichtige Anreicherung solcher Situationen bieten die Schulpraktika. Bei all diesen Anliegen darf nicht vergessen werden, dass die Lehrkraft selbst ein entscheidender Teil des Kontextes ist und diesen durch ihre individuellen Dispositionen im Hinblick auf Kommunikation, Rollenauffassung, Persönlichkeit und Menschenbild mitgestaltet.

Die Themen der universitären Lehrerausbildung sind anschlussfähig mit Blick auf den Vorbereitungsdienst, aber auch hinsichtlich der später im Beruf anzugehenden Fort- und Weiterbildung. Die Formulierungen im Rahmen des Reformansatzes beziehen sich auch auf diese längerfristigen Lerngelegenheiten und zielen somit auf Nachhaltigkeit des Ausbildungskonzepts. Aber auch die Ausbildungsschulen sind Bestandteil in der Reform der Lehrerbildung. Die verbindende Klammer um die verschiedenen Orte der Lehrerbildung wird durch die Curricularen Standards abgesichert.

Systemstandards

Diese orientieren sich an den folgenden Positionen:

- *Personal*: Die Tätigkeit in der Lehrerbildung setzt eine fundierte Kenntnis schulischer Realität, gleichzeitig aber auch eine fundierte Kenntnis der Bildungswissenschaften voraus. Hier wird eine Reihe von Indikatoren genannt, die eine „Eignung“ für die Tätigkeit in der Lehrerbildung ableiten lässt (vgl. hierzu Arbeitsgruppe Curriculare Standards 2005, S. 21).
- *Ausstattung*: Hier ist eine personelle „Mindestbesetzung“ vorzusehen, die sich in einem Faktor 2,5 (statt bislang 2,0) des Curricular-Normwertes für Pädagogik ausdrückt.
- *Organisation*: Die Bildungswissenschaften als „eigene Sektion“ sowie die Einrichtung von Graduiertenkollegs könnten Fragen des „Wissenstransfers“ aufnehmen und bearbeiten. Weitere organisatorische Merkmale sind die Kooperation zwischen den Phasen, die Lehrerbildungszentren sowie die Steuerung durch gemeinsame Standards. Diese Maßnahmen werden durch laufende Evaluation einem Qualitätsmanagement unterzogen.

7.2 Bedeutung und Inhalte der Schulpraktika

Die Zielsetzung der Schulpraktika als „Möglichkeit zur Verdichtung des Vorbereitungsdienstes“ (vgl. Arbeitsgruppe Curriculare Standards 2005, S. 23) kann nur dann erfolgreich sein, wenn den organisatorischen Strukturen inhaltliche „Füllung“ in Form von tragfähigen Kooperationsstrukturen zugeordnet wird. Die Vernetzung der Lernorte Schule und Universität bedarf der Unterfütterung geeigneter Methodiken wie z.B. die Zusammenarbeit in Forschungsprojekten, die Kooperation in Projekten der Schulentwicklung, die universitätsseitige Vergabe von Arbeitsaufträgen an die Studierenden, aber auch durch die Zusammenarbeit der Lehrenden beider Phasen (Studienseminar und universitäre Ausbildung) in Bezug auf die Bildungswissenschaften und die Fachdidaktik. Das Gefäß zu Kooperationen ist mit den Lehrerbildungszentren gegeben.

Die Praktika haben zwei Schwerpunkte, einerseits soll

- eine Vielfalt von Erfahrungen möglich werden. Hierzu benötigt man nicht nur eine zeitliche Ausweitung der Praxisphasen. Andererseits ist angestrebt,
- eine Option zu bieten, diese Erfahrungen aufzuarbeiten und professionell zu reflektieren und somit eine Rückbindung an die an der Universität vermittelten Inhalte zu erhalten. Hierzu ist eine gezielte und diese Aspekte unterstützenden Betreuung notwendig.

Nur wenn beide Aspekte verwirklicht werden, können Schulpraktika eine Wirkung entfalten, die über den Status einer singulären und weitgehend unverbundenen Erfahrung von Schulwirklichkeit hinausgeht. Die systematische Einbindung der Praktika in die erste Phase der Lehrerbildung bereitet die weitere berufspraktische Ausbildung dann adäquat vor, wenn Inhalte der Schulpraktika sowie der zweiten Phase über die curricularen Inhalte synchronisiert sind. Hierzu gehört auch das Vermeiden von Redundanzen, das heißt, dass die Schulpraktik im Sinne eines Kompetenzaufbaus zu sehen sind, ohne jedoch die der zweiten Phase zuzuordnenden Ziele vorwegzunehmen. Bei genauerer Betrachtung der Funktionen der Praktika ist dies auch nicht ihre Aufgabe (s.u.).

Diese koordinatorische und inhaltliche Aufgabe zu meistern, ist kein leichtes Unterfangen und erfordert – neben Studierenden, die sich der Tragweite der an sie gerichteten Aufgaben im Praktikum bewusst sind – eine gute Feinabstimmung aller für die Praktika Verantwortlichen.

Die Logik der Heranführung an die Praxis in der ersten und zweiten Ausbildungsphase wird mit einem Konzept für die Berufseingangsphase zu unterstützen sein, denn hier soll der Anschluss im Hinblick auf weiteren „Input“ im Sinne der professionellen Entwicklung gewährleistet werden. Damit soll der Berufseinstieg von dem Charakter der „Selbsterfahrung“ weg- und einer strukturierteren und auf individuelle Zielsetzungen der Absolventen eingestellte Form der Weiterqualifizierung zugeführt werden¹²⁵. Grundlage für dieses konsekutive Vorgehen und die Kooperation bilden die für die Ausbildung geltenden Standards, die sich auf eine verlängerte berufliche Perspektive beziehen und nicht mit dem Abschluss der Ausbildung ihre Gültigkeit und Funktion als Richtschnur verlieren.

Die in der Ausbildung angestrebten Lernerfahrungen sollen also insgesamt auf einem Weg erzielt werden, der sich ausdrücklich vom klassischen Muster des punktuellen Erkenntnisgewinns distanziert. In der Folge werden im Rahmen des Prüfungswesens ebenfalls andere Wege einzuschlagen sein, bei denen Leistungsnachweise auch auf alternative Arten erbracht werden können. Hierzu zählen Entwicklungsberichte, Lerntagebücher, Unterrichtsanalysen und Praktikumsreflexionen. Als strukturierendes Element und Leitfaden einer inhaltlichen Ausgestaltung können auch hier wieder die Standards gelten.

Insbesondere der Aspekt der (persönlichen wie auch fachlichen) Eignung der Studierenden ist in der Bachelorphase von zentraler Bedeutung. Beim Studienbeginn liegt der Schwerpunkt diesbezüglich auf persönlichen Aspekten, im weiteren Verlauf und durch die Praktika unterstützt kommen Aspekte des Kompetenzaufbaus und -zuwachses zum Tragen.

Das letzte Semester des Bachelor-Studiums kann als Platz für eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Frage der Eignung für den Lehrberuf und der eingeleiteten Kompetenzentwicklung angesehen werden, da die durch den Abschluss der Bachelorphase gesetzte Zäsur und die im Vorfeld gesammelten Erfahrungen entweder eine Fortsetzung des eingeschlagenen Weges nahelegen oder aber eine Neuorientierung bezüglich der beruflichen Ausrichtung anstoßen.

¹²⁵ Die Berufseingangsphase wird als „Abteilung“ des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz bis zum Ende des Jahres 2011 etabliert werden

Die Zeit bis zum Abschluss des Bachelors ist also in vieler Hinsicht eine „Prüfphase“. Es geht um die Positionierung der Studierenden im Hinblick auf die berufsfeldspezifischen Anforderungen, um die Herstellung von Kontinuität und den fachlichen wie persönlichen Erkenntnisgewinn, aber auch um dessen Einbindung im Sinne der (berufs-)biografischen Verinnerlichung:

„Schulpraktika sollen Elemente der schulischen Berufspraxis, die ein großer Teil der Studierenden bisher in der Regel erst nach Abschluss des Studiums kennen lernen konnte, in das Studium integrieren. Durch die Verbindung des Studiums mit schulischen, erzieherischen und unterrichtlichen Anforderungen soll zum einen frühzeitig ein wissenschaftlich fundiertes Handlungsverständnis aufgebaut werden. Zum anderen dienen die Praktika der Überprüfung der persönlichen Eignung und Neigung für den Lehrberuf - und zwar zu einer Zeit, in der die eigenen Studien- und Berufsziele noch korrigiert werden können.“ (MBWWK, o.J.¹²⁶).

Die Schulpraktika und die aus ihnen in das Studium „mitgenommenen“ Erfahrungen und Erkenntnisse bieten den Hintergrund eines Reflexionsprozesses, der nicht nur als individueller und den Studierenden zuzuordnender sondern als eine „gemeinsame Aufgabe“ angesehen werden kann, an der auch die Betreuenden beteiligt sind.

Das Reformkonzept der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz bietet alle Voraussetzungen, damit diese Art der Interaktion zwischen den Lehrenden und den Studierenden umgesetzt werden kann. Zu diesem Ansatz gehört eine professionelle Begleitung der Studierenden – während der Zeit an der Universität ebenso wie in der Zeit im Praktikum oder aber im Vorbereitungsdienst. Die Weichen für eine organisatorische Verzahnung der Phasen der Lehrerausbildung sind gestellt, die Studienseminare und ihre Fachleiter sind in die erste Etappe der Lehrerausbildung in einer wesentlichen Funktion eingebunden: Sie stellen den Anker für die Kontinuität der Ausbildung dar, der bis in die Berufseinstiegsphase reicht.

7.3 Organisation der Praktika

In der Umsetzung des Reformansatzes waren zunächst insgesamt sieben Praktika angesetzt, die als Orientierende, Vertiefende und Fachpraktika geplant waren¹²⁷. Diese hatten – je nach Platzierung im Lauf des Studiums – eine unterschiedliche Organisation und Funktion. Hiervon sind die zwei Orientierenden und die beiden Vertiefenden als verpflichtende Praktika geblieben (vgl. Abbildung 30). Eines der letztgenannten wird in die Masterphase verlegt und auf einen stärkeren fachlichen Bezug eingestellt.

¹²⁶ Auszug aus der Homepage des MBWWK Rheinland-Pfalz: <http://www.mbwwk.rlp.de/bildung/schuldienst-und-lehrer-beruf/reform-der-lehrerinnen-und-lehrerausbildung/schulpraktika/> (Zugriff am 30.6.2011).

¹²⁷ Die Organisatorische Regelung wie z.B. die Verteilung der Studierenden auf die vorhandenen Praktikumsplätze (logistische Zuordnung) sowie die Bereitstellung von Begleitmaterialien, die zur Durchführung der Praktika benötigt werden, ist in Rheinland-Pfalz über eine internetbasierte Plattform gewährleistet (vgl. <http://schulpraktika.rlp.de>)

ab Wintersemester 2011

Praktikumsart	Dauer und Aufgabe	Anmeldung	Betreuung
1. <i>Orientierendes Praktikum 1*</i>	15 Unterrichtstage - Überblick Schule und Lehrerberuf - Reflexion von Eignung und Neigung für den Beruf	über die netzbasierte Plattform: www.schulpraktika.rlp.de	Lehrkräfte der Praktikumsschulen
2. <i>Orientierendes Praktikum 2*</i>	15 Unterrichtstage - Überblick Schule und Lehrerberuf - Reflexion von Eignung und Neigung für den Beruf		
3. <i>Vertiefendes Praktikum Bachelor</i>	15 Unterrichtstage - Auseinandersetzung mit fachlichen und fachdidaktischen Anforderungen einer Schule des gewählten Bildungsganges (Fach 1)		Fachleiterinnen und Fachleiter der Studienseminare
4. <i>Vertiefendes Praktikum Master</i>	15 Unterrichtstage - Auseinandersetzung mit fachlichen und fachdidaktischen Anforderungen einer Schule des gewählten Bildungsganges (Fach 2)		

* Eines der beiden Orientierenden Praktika kann durch ein Praktikum an einem außerschulischen Lern- oder Ausbildungsort ersetzt werden

Abbildung 30: Platzierung der Praktika im Studienverlauf der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz¹²⁸

Um diese insgesamt 60 Tage Praktikum zu „integrieren“, wurde eine Reihe von begleitenden Maßnahmen angesetzt:

- Zu den Orientierenden und Vertiefenden Praktika gibt es Vor- und Nachbereitungstreffen, in denen die jeweiligen Zielsetzungen erläutert sowie organisatorische Rahmenbedingungen geklärt werden.
- Eines der Orientierenden Praktika kann an einem außerschulischen Lern- und Ausbildungs-ort¹²⁹ abgeleitet werden. Diese Möglichkeit bestand vorher nur für das Lehramt an berufsbildenden Schulen und ist nun für alle Lehramtsstudierenden wählbar.
- Die Studierenden bekommen sehr detaillierte Handreichungen, in denen die Zielsetzungen beschrieben werden.
- Inhalt dieser Handreichungen sind auch Arbeitsaufträge, die von den Studierenden innerhalb der Praktika zu erfüllen sind. Diese Aufgaben beziehen sich auf berufsfeldspezifische Inhalte und dienen dem Hineinwachsen in die Materie: Im Zuge der Erarbeitung der Aufgaben werden die Studierenden näher an die Curricularen Inhalte und auch an die jeweils schulartspezifischen Anforderungen herangeführt und mit diesen vertraut gemacht.
- Wird ein Praktikumsbuch von den Studierenden geführt; es enthält sowohl die fachlichen „Arbeitsaufträge“, Unterrichtsentwürfe und Begründungen, aber auch die persönlichen Erfahrungen im Sinne einer Reflexion.

¹²⁸ Quelle: http://www.mbwk.rlp.de/no_cache/bildung/schuldienst-und-lehrerberuf/reform-der-lehrerinnen-und-lehrerausbildung/schulpraktika/?cid=33166&did=82150&sechash=379ae49d (Zugriff am 30.6. 2011)

¹²⁹ Z.B. im Bereiche der Jugendpflege, Kinderbetreuung, in Wirtschaftsbetrieben, Museen oder aber in der Theaterpädagogik.

- Die betreuenden Personen erhalten ebenfalls ein Manual, welches das Gegenstück der an die Studierenden adressierten Handreichungen ist und diejenigen Aufgaben zusammenfasst, welche auf die betreuenden Personen (Fachleiter oder Betreuungslehrkraft an der Schule) bei der professionellen Betreuung zukommen.
- Die Praktika werden durch ein Bewertungsgespräch abgeschlossen, in dem die Studierenden zu dem in der Praktikumsituation gezeigten Kompetenzen aber auch zu deren Weiterentwicklung eine Rückmeldung erhalten.

Alle verwendeten Instrumente sind auf die Curricularen Standards ausgerichtet.

Für die Studierenden dienen die Praktika ferner zum Gewinnen eines Einblicks in die jeweiligen Anforderungen der verschiedenen Lehrämter und zur Einschätzung der persönlichen Passung zwischen den Fähigkeiten und den Anforderungen des Lehramts. Diese Überlegungen sollten für die Weiterführung des Studiums folgenreich sein in dem Sinne, dass Erkenntnisse aus den Praktika die weitere Entwicklung beeinflussen.

Alle Praktika beziehen sich auf die im Leitbild für die Lehrerbildung verankerten Schwerpunkte Schule und Beruf, Erziehung, Kommunikation und Interaktion, Unterricht sowie Diagnose und Beratung.

7.3.1 Inhalte der Orientierenden Praktika

Die Ziele der Orientierenden Praktika sind im Sinne einer Heranführung an das Berufsfeld zu sehen und beziehen die folgenden Aspekte ein (MBWWK 2011a, S. 8):

1. Kenntnis der Institution Schule und ihrer Tätigkeitsfelder aus der Perspektive einer Lehrperson,
2. Einblicke in schulische, erzieherische und unterrichtliche Prozesse,
3. Kenntnis von Rahmenbedingungen des Lehrerinnen- und Lehrerberufs,
4. Fähigkeit zur Analyse von Lehr- und Lernprozessen,
5. Reflexion der persönlichen Eignung und Neigung für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf.

Im Vorfeld des Praktikums findet eine verbindliche Einführungsveranstaltung statt, die für diese Ziele sensibilisiert, wechselseitige Erwartungen und Organisatorisches und die im Praktikum zu erfüllenden Arbeitsaufträge klärt.

Anforderungen und Praxisleistungen

Wie der Name „Orientierendes Praktikum“ erahnen lässt geht es in diesem zunächst noch um das Einfinden in die Materie. Dies wird durch Partizipation am schulischen Geschehen realisiert, was in Form von Hospitationen, Beobachtungen von Unterrichtsgeschehen (beides in Lerngruppen), Teilnahme an Dienstbesprechungen oder sonstigen Aktivitäten an der Schule umgesetzt wird. Parallel dazu erfüllen die Praktikanten ihre das Praktikum flankierenden Arbeitsaufträge, die dem Praktikumsablauf ebenfalls eine Struktur geben. Zu den „praktischen Leistungen“ gehören außerdem die Planung und Durchführung von mindestens zwei Unterrichtsstunden, unter Anleitung und nach Vorgaben der betreuenden Lehrkraft. Diese Unterrichtserfahrungen werden in der anschließenden Reflexion analysiert.

7.3.2 Inhalte der Vertiefenden Praktika

In den Vertiefenden Praktika werden die umzusetzenden Ziele anspruchsvoller und stehen nicht mehr allein im Dienst der Heranführung an den Arbeitskontext Schule, sondern in der Annäherung an die konkreten unterrichtlichen, erzieherischen, kooperativen, kommunikativen, beraterischen und diagnostischen Inhalte des Lehrberufs. Die Studierenden lernen (MBWWK 2011b, S. 7):

- Lehrpläne, Rahmenpläne und Bildungsstandards des Faches zu nutzen,
- ein Repertoire an Methoden, Sozialformen und fachspezifischen Arbeitsweisen gezielt einzusetzen,
- Strukturen von Fachunterricht über angeleitete Hospitationen zu erschließen,
- im Team und unter Anleitung der Fachleiterinnen und Fachleiter Unterricht zu planen und Kompetenzen zu formulieren, die die Schülerinnen und Schüler im Verlauf des Unterrichts anbahnen, ausformen und weiterentwickeln sollen,
- Lernvoraussetzungen zu analysieren und begründet Entscheidungen in Bezug auf Methoden- und Sozialformen, Medieneinsatz sowie Möglichkeiten individuellen Förderns zu treffen, aktiv Unterricht zu erproben und
- Unterricht mit den anderen Gruppenmitgliedern unter Leitung der Fachleiterin bzw. des Fachleiters zu reflektieren und auszuwerten.

Anforderungen und Praktikumsleistungen

Das Vertiefende Praktikum wird durch die Fachleiter an deren Einsatzschulen betreut, zusätzlich werden Studierende nach Möglichkeit von Fachvertretern der Lehrerbildung der Universität besucht. Die Praktikanten sind in Gruppen eingeteilt – diese Gruppen haben die Funktion, den kollegialen Austausch untereinander zu fördern und so die Identifikation mit der späteren Lehrerrolle auch durch das feedback der „Bezugsgruppe“ zu unterstützen. Auch erarbeiten die Studierenden einen Teil der ihnen aufgetragenen Aufgaben als Gruppe.

Mit der Schwerpunktsetzung „Unterricht“ tritt sowohl die systematische Beobachtung als auch die Planung, Durchführung und Auswertung des selbst oder aber von den Kommilitonen gehaltenen Unterrichts stärker in der Vordergrund. Leitend für diesen Part des Praktikums sind die folgenden von den Studierenden erwarteten und auf die Erweiterung der professionellen Handlungsfähigkeit gerichteten *Kompetenzen* (MBWWK 2011b, S. 9):

- Analyse und Reflexion von **Unterrichtsstrukturen** im jeweiligen Ausbildungsfach und zur Ausgestaltung von **Lehrplanvorgaben** in längerfristigen didaktischen Planungen,
- Modellierung von **Lernarrangements**, zur Synthese von didaktischen und methodischen Elementen in Unterrichtskonzeptionen und zur Gestaltung gemeinschaftsfördernder **Lernumwelten**,
- Analyse **individueller Lernwege** und vollzogener **Lernleistungen** sowie zum fördernden Eingriff in Lernprozesse,
- Analyse und Gestaltung von **Kommunikation und Interaktion**,
- Partizipation an **Qualitäts- und Bildungsdiskussionen** der Schule und zur Initiierung und Förderung kollegialer **Teamentwicklungsprozesse**,
- zur Reflexion des eigenen **Rollenverständnisses** sowie der eigenen Weiterentwicklung des beruflichen Handelns.

Die Fachleiter haben die Aufgabe, die Anbahnung dieser Kompetenzen zu fördern und bieten den Studierenden das gesamte Repertoire der hierfür vorhandenen Möglichkeiten. Diese von den Fachleitern zu erbringende Betreuungsleistung ist anspruchsvoll und bedarf selbst einer systematischen Planung. Eine Hilfe bei dieser Aufgabe finden die Fachleiter in den eigens hierfür erstellen Handreichungen, die konkrete Kriterien zur Unterstützung dieser Aufgaben enthalten.

7.4 Einbindung eines online-basierten Assessments zur Begleitung der Entwicklung der Studierenden: CCT und die Tour 3-RLP

In den Kapiteln 4.5 und 4.6 wurden ausführlich verschiedene Hypothesen zur Verortung von Praxiserfahrungen sowie zum Verhältnis zwischen Theorie und Praxis dargelegt. Hierbei wurde vor allem auf zwei Ansätze Bezug genommen: Den integrativen und den differentiellen Ansatz (vgl. S. Seite 84):

- *Integrativer Ansatz: Hier werden Theoriewissen und Handlungskompetenzen miteinander verbunden. Dies geschieht in einer Systematik, wie sie z.B. in standardbezogenen Ansätzen verwirklicht wird (vgl. Oser 2001). Eine bedeutende Rolle spielt der Transfer von theoretischem Wissen in die Praxis, welches über die Reflexion gewährleistet wird.*

- *Differentieller Ansatz: Das theoretische Wissen (der Erziehungswissenschaft) und das praktische Professionswissen unterscheiden sich in ihrer Struktur und Qualität (vgl. hierzu auch Radtke 1996). Da dies der Fall ist, sind Theorie und Praxis getrennt voneinander zu sehen und zu vermitteln. Wissen kann nicht einfach in handlungsbestimmendes Können transferiert werden.*

Das im Rahmen der Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz initiierte Konzept zur Durchführung der Praktika läßt auf dem Faktor „Integration“:

- Es liegen Standards als Bezugsrahmen vor, in dem sich Kompetenzbereiche und Kompetenzen der Lehrkräfte abbilden.
- Ein Hauptaugenmerk ist die Anbahnung von Reflexivität, die als Werkzeug der Praxis bereits während der Praktika „erfahren“ werden kann.
- Dieses Vorgehen findet in einem Setting (Lernumgebung) statt, das so gestaltet und vorbereitet wird (durch die Vorbereitung auf die Praktikumsituation, die Betreuung, die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen), dass ein systematischer Umgang mit diesem Werkzeug „Reflexion“ eingeübt wird.

Auch die im Rahmen der didaktisch-methodischen Standards aufgeführten und dem Situationsansatz verpflichteten Vorgehensweisen¹³⁰ zur Vermittlung der Kompetenzen zielen auf den integrativen Ansatz und dessen Realisierung.

Mit dem von der Arbeitsgruppe vorgegebenen Konzept und dessen letztendlicher Ausformung in der momentanen Praxis der Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz sind bereits viele wichtige Aspekte zur Anbahnung der Professionalisierung umgesetzt. Der reflexive Umgang mit Anforderungen des Lehrberufs wird im Studium und insbesondere in den Praktika fokussiert und durch spezifisch darauf abgestimmte Maßnahmen begleitet. Es handelt sich hierbei um Konstellationen, in denen kooperative und kollegiale Arrangements den Rahmen zu einer systematischen und professionell organisierten Erfahrungsaufarbeitung bieten. Dies erfolgt in der Gruppe der Praktikantinnen und in der Auseinandersetzung mit den Betreuern (Mentoren und Fachleitern, Dozenten der Universitäten).

Unabhängig von diesen Personen solle es für die Studierenden möglich sein, die Eignung und die Kompetenzentwicklung in einem neutralen, nicht auf personale Interaktion eingestellten Rahmen zu überprüfen. Eine Möglichkeit hierzu bieten Self-Assessments, insbesondere das Career Counselling for Teachers (CCT).

7.4.1 Platzierung des CCT in der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz

Das CCT eignet sich durch seine Intention (vgl. Kap. 2.7) insbesondere, um im Kontext der Auseinandersetzung mit der eigenen Professionalisierung eingesetzt zu werden. Die Optionen des CCT lassen sich fast nahtlos auf die im Land Rheinland-Pfalz angegangenen Strategien der Lehrerausbildung anwenden und in diesen verankern. Vom Land Rheinland-Pfalz wurde daher im Jahr 2009 beschlossen, CCT als unterstützendes Konzept in die Reform der Lehrerbildung zu integrieren. Dabei wird CCT nicht verpflichtend, sondern als freiwilliges zusätzliches Angebot propagiert und den Studierenden zur Durchführung nahegelegt. Rheinland-Pfalz ermöglicht so über die gesamte Ausbildung und Berufslaufbahn hinweg eine durch das CCT begleitete berufsbezogene Selbstreflexion.

¹³⁰ Fallorientierung, Problemlösestrategien, Projektorganisation des Lernens, biografisch-reflexive Ansätze, Handlungs- und Erfahrungsorientierung.

Wie bereits in Kapitel 2.7 beschrieben, stehen beim CCT Aspekte der Eignung für das Studium und für den Beruf als Lehrkraft an zentraler Stelle. Studieninteressierte, Studierende sowie bereits tätige Lehrkräfte können CCT im Sinne einer „reflexiven Praxis“ nutzen und die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung zur Weiterentwicklung verwenden.

Da CCT mit seinen „Geführten Touren“ an den verschiedenen Schnittstellen des Übergangs der Phasen der Lehrerbildung ansetzt, bietet sich sein Einsatz insbesondere in der Transition vom Bachelor auf die Masterphase an, in der auch das Vertiefende Praktikum verankert ist, welches das Ende des ersten Teils der universitären Lehrerausbildung markiert. Wie bereits oben beschrieben, haben die Studierenden inklusive dieses Praktikums insgesamt drei relevante Einblicke in die berufliche Realität bekommen. Die im klassischen CCT für die mittlere Phase des Studiums konzipierte „Tour 3“ bezieht sich insbesondere auf die Eignung; im Hinblick auf die Situation der rheinland-pfälzischen Studierenden, die zu diesem Zeitpunkt bereits über eine erweiterte Praxiserfahrung verfügen, reicht dieser Aspekt allein nicht aus, um den Studierenden konkrete Hinweise auf den bisher erzielten Ausbildungsstand zu gewähren, der vor allem Aussagen zur weiteren Kompetenzentwicklung gestatten muss.

Daher wird Rheinland-Pfalz eine eigene, an die landesspezifischen Reformen angepasste geführte „Tour 3“ etablieren. Diese soll sich stärker auf die *Kompetenzentwicklung* und die *Erfahrungen* Studierender in der Mitte des Studiums (zum Zeitpunkt nach dem Vertiefenden Praktikum) beziehen.

7.4.2 Anforderungen an die Tour 3 RLP als Online-Verfahren

Die Tour 3-RLP soll als Online-Self-Assessment realisiert werden. Damit unterliegt es

1. generellen Bedingungen, die von solchen Instrumenten zu erfüllen sind und
2. Notwendigkeiten, die durch ihren Anschluss an die bereits etablierten „klassische Touren“ vorgegeben sind, sowie
3. Maßgaben, die sich durch die theoretische Verankerung der Professionalisierung Lehrender und insbesondere in Bezug auf das Konzept der Lehrerbildung in RLP ergeben und die das Instrumentarium seiner Tour 3 tangieren (auf diese Bedingungen wird im Empirieteil in Kapitel 8.1 explizit eingegangen, da sie die Voraussetzungen zur Entwicklung der Instrumente der Tour 3-RLP darstellen).

Im Folgenden wird auf diese Voraussetzungen eingegangen.

Ad 1) Anforderungen genereller Art

Online-Self-Assessments sollten folgenden Anforderungen genügen (vgl. Kapitel 2.8):

- Sie ermöglichen größtmögliche Transparenz im Hinblick auf Sinn, Zweck und den bei der Umsetzung verwendeten Methodiken.
- Sie garantieren eine Einhaltung der datenschutzrechtlichen Bedingungen und stellen sicher, dass eingegebene Informationen nicht unautorisiert an Dritte gelangen.
- Durchführung und Auswertung der zum Einsatz gekommenen Verfahren entsprechen dem wissenschaftlichen „*state of the art*“.
- Die Ergebnisse münden in Handlungsempfehlungen und sind geeignet, den Studierenden eine Orientierung zur beruflichen (und persönlichen) Weiterentwicklung zu geben.

- Die gewonnenen Ergebnisse können auf Wunsch im Rahmen einer persönlichen Beratung weiter bearbeitet und interpretiert werden. Voraussetzung ist die Verzahnung der im Assessment eingesetzten Verfahren mit einer maßgeschneiderten, darauf beziehbaren Beratung.

Ad 2) Anforderungen an die Tour 3 als anschlussfähiges Verfahren an die Instrumente des „klassischen CCT“

Rheinland-Pfalz nutzt die Plattform CCT und die dort bereits etablierten Verfahren. Diese zeichnen sich durch eine Kohärenz im Hinblick auf ihre Struktur aus (Art des Aufbaus der Instrumente, Details der Durchführung, Spezifika des Rückmeldemodus). Dies trifft insbesondere auf die „Geführten Touren“ des CCT zu. Diese charakteristischen Merkmale des CCT sind auch für die geführte Tour 3-RLP beizubehalten, um für die Studierenden ein durchgängiges Konzept virtueller Begleitung zu garantieren.

Ad 3) Maßgaben, die sich durch die theoretische Verankerung der Professionalisierung Lehrender und insbesondere in Bezug auf das Konzept der Lehrerbildung in RLP ergeben

Die Nutzung von CCT und insbesondere der CCT Tour 3-RLP spielt im Kontext der Reform der Lehrerbildung sicherlich nicht die Hauptrolle. CCT ist im Rahmen aller Bedingungen, die im Gefüge der Lehrerbildung von Bedeutung sind, nur eine von vielen Stellschrauben. Dennoch kommt dieser Tour 3 RLP mehr als nur eine Statistenrolle zu: Es handelt sich hierbei um ein System von aufeinander bezogenen Komponenten, welches, sobald es etabliert ist, im Sinne einer Intervention und Förderung zu interpretieren ist. Wenn die Implementation der Tour 3-RLP erfolgreich verläuft und in Abstimmung aller beteiligten Personengruppen und in höchstmöglicher Transparenz erfolgt, dann kann ein gemeinsamer Nutzen aus der Tour 3 gezogen werden. Ihr Potential liegt in ihrem engen Bezug zu den Curricularen Standards in Rheinland-Pfalz und deren Explikation im Rahmen des in den Vertiefenden Praktika verwendeten Vokabulars zur Darstellung der erwartbaren Kompetenzen, gleichzeitig aber auch im Bezug zu den Standards der Lehrerbildung der KMK (zum Bereich der Bildungswissenschaften).

Die folgende bereits in Kapitel 6.2.5 aufgeführte, nun erweiterte Abbildung 31 stellt CCT in den Zusammenhang mit der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz und ihren Einflussfaktoren:

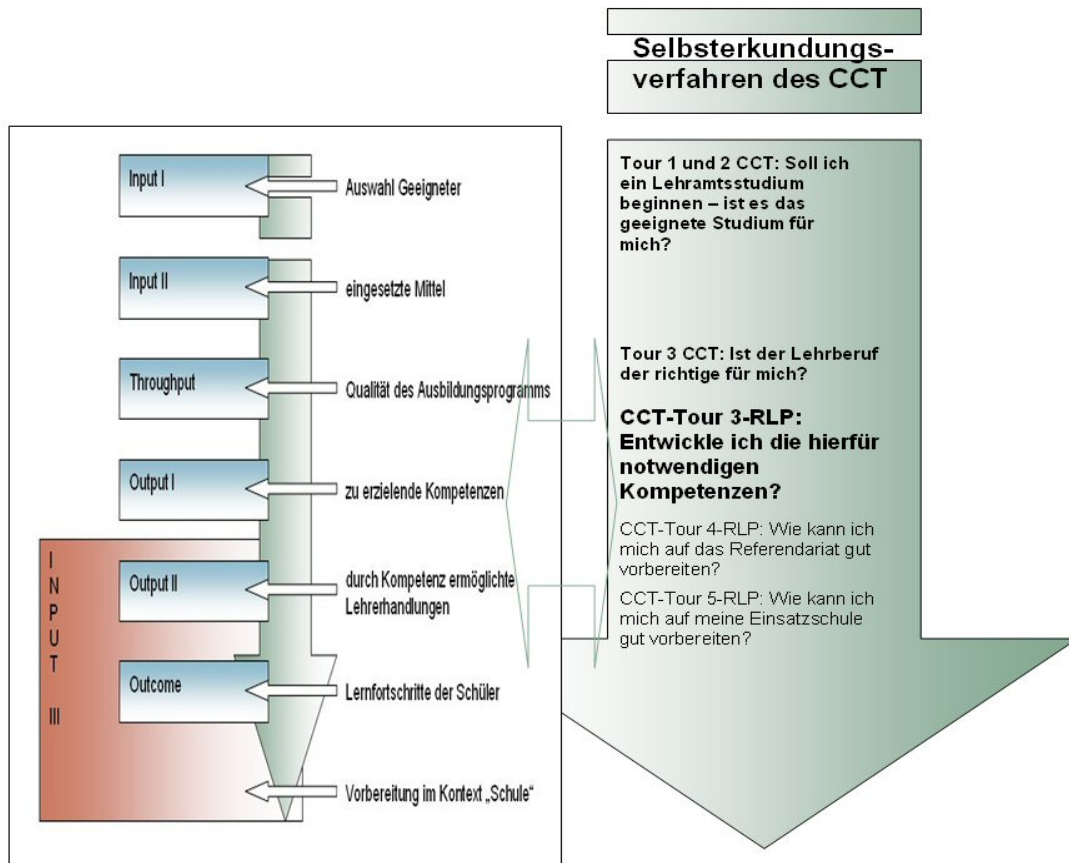


Abbildung 31: Verzahnung der Touren des CCT mit den Stufen des Lehrerbildungsprozesses in Rheinland-Pfalz

Es ist ersichtlich, dass CCT in verschiedenen Phasen ansetzt und hier jeweils mit seinem Instrumentarium Möglichkeiten zur Selbstbewertung und Selbstreflexion liefert. Ferner wird klar, dass die Tour 3-RLP kein Endpunkt der online-basierten Selbstbewertung ist, sondern durch weitere Touren an Übergängen der Lehrerbiografie ansetzt: in der Form einer Tour 4 (die das Referendariat und die Vorbereitung hierauf zum Inhalt hat) und einer Tour 5 (die den Berufeinstieg markiert und thematisiert, was für einen guten Start ins Berufsleben als Lehrkraft getan werden kann).

Orientiert an den jeweiligen Ansatzpunkten leistet CCT Folgendes:

Recruitment

Hier stehen die Fragen der Studienwahl und Eignung für ein Lehramtsstudium im Mittelpunkt. In diesem Zusammenhang werden Aspekte der Lehrerpersönlichkeit virulent, denen man einen Einfluss auf die Eignung zuschreibt. Verwiesen sei hier auf die Darlegungen zu den Persönlichkeitsfaktoren, die sich als relativ stabile Dispositionen erwiesen (Kontaktbereitschaft, Stabilität, Selbstkontrolle, vgl. z.B. Borkenau & Ostendorf 1993; Brandstätter 1988; Brandstätter & Mayr 1994a; Bromme & Haag 2004).

Aber auch die Selbstwirksamkeitserwartungen spielen für Lehrkräfte eine Rolle und haben auf deren Erfolg beim professionellen Handeln eine Auswirkung (vgl. Bandura 1977; Jerusalem et al. 2002; Krapp & Ryan 2002; Schwarzer & Jerusalem 2002; Schwarzer & Schmitz 1999).

Durch die Auseinandersetzung mit CCT in den „Geführten Touren“ 1, 2 und 3 werden diese Aspekte direkt eruiert (persönliche Eignung) oder aber indirekt angegangen (Selbstwirksamkeit), indem die Nutzer des Self-Assessments eine darauf beziehbare Rückmeldung über das Tool realisierte und

vermittelte Handlungsempfehlungen erhalten, wie sie ihre persönlichen Ressourcen nutzen oder weiterentwickeln können.

Neben der Kompetenzentwicklung ist die Verarbeitung der individuellen und in Studium und Praktikum gemachten Erfahrungen für die Studierenden wichtig. Dies soll durch die Tour 3-RLP thematisiert werden. Sie muss vor allem die problematischen Erfahrungen aufgreifen (also solche, die nicht auf Antrieb einer Lösung zugeführt werden konnten) und den Studierenden ermöglichen, modellhaft anhand probater Lösungen „zu lernen“ (Bandura & Kober 1976). Dies wiederum steht ebenso in Beziehung zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit und zur Ausbildung des Selbstkonzepts (vgl. Schulte, Bögeholz & Watermann 2008; Schmitz & Schwarzer 2000, 2002).

Input und Throughput

CCT stellt eine Intervention dar und ist – ähnlich dem Faktum, dass Personen bereit stehen, um den Studierenden beim Aufbau professioneller Kompetenzen behilflich zu sein – ein Inputfaktor.

Der Throughput bezeichnet diejenigen Faktoren, die sich auf die Gestaltung und vor allem auf die Qualität der Ausbildungsprozesse beziehen. CCT steht im Kontext der Professionsalisierung und kann somit in den Modellen für *professional growth* verortet werden. Hier sorgt CCT, insbesondere die auf die Kompetenzentwicklung gerichteten Teile der Tour 3-RLP, für eine Aufbesserung des *change environment*, das durch die Maßnahmen der Lehrerbildung und die verschiedenen Orte, an denen diese Maßnahmen stattfinden, gebildet wird. Das Modell zum „*professional growth*“ wurde bereits in Kapitel 4.6.6 im Ansatz von Clarke und Hollingsworth aufgezeigt (vgl. Clarke & Hollingsworth 1994, 2002).

Aber auch Aspekte des bewussten Voranschreitens von einem Stadium der „unbewussten Inkompetenz“ über verschiedene Stufen bis zur „bewussten Kompetenz“ (vgl. Hartmann & Weiser 2007; Herrmann und Hertrampf 2000) können durch das Medium der Tour 3-RLP befördert werden. Studierende benötigen eine Rückmeldung über ihren Kompetenzstand und die Möglichkeit zum Abgleich ihrer individuellen Einschätzung mit einem Kriteriumswert, welcher eine Zuordnung zu bestimmten „Kompetenzausprägungen“ bzw. „Kompetenzstufen“ erlaubt. Hiermit sind Anlehnungen an die Theorie der Expertiseentwicklung gegeben (vgl. z.B. Berliner 1995; Bromme 2008).

Output I

Hiermit sind die zu erzielenden Kompetenzen angesprochen. Bezogen auf die Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz heißt dies, dass das zu entwickelnde Instrumentarium auf die Gegebenheiten vor Ort eingestellt werden muss. Hierzu gehört – neben der Ausarbeitungen der Curricularen Standards - beispielsweise auch die Berücksichtigung des für Rheinland-Pfalz entwickelten „Orientierungsrahmens Schulqualität“¹³¹ (vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 9.1).

Rheinland-Pfalz hat sich durch seine Reform der Lehrerbildung eine eigene Basis geschaffen, basierend auf einem individuellen Leitbild für die Lehrerbildung, und entwickelte von diesem Punkt ausge-

¹³¹ Dieser „...bündelt bekannte Qualitätsfelder und fördert eine systemische Sicht auf die Prozesse der Qualitätsentwicklung in Schulen. Diese Prozesse können und sollen von der Schule planvoll gestaltet werden. Im Mittelpunkt steht die Unterrichtsqualität, für die die Unterrichtsforschung fach- und schulartübergreifend wirksame Qualitätsprinzipien herausgearbeitet hat“ (vgl. MBWJK 2007, S. 3).

hend Standards, die von den Absolventen zu erfüllen sind. Diese Curricularen Standards beziehen sich auf die inhaltlichen (Welche Kompetenzen sollen die Studierenden haben?) und auf die didaktisch-methodischen Standards (Wie können die Kompetenzen am besten vermittelt werden, s.o.). Diese Vorgaben sind eingebettet in den Gesamtzusammenhang der Diskussion zu Bildungsstandards zu sehen und mit jenen in Beziehung zu setzen, die von der KMK vorgegeben sind (vgl. Kultusministerkonferenz 2004a). Zugleich gilt es jedoch auch, die rheinland-pfälzischen Bedingungen bei der Durchführung der Praktika zu berücksichtigen, für die wiederum eigene „Kompetenzbereiche“ gültig sind. Auch diese müssen in der Tour 3-RLP abgebildet werden (vgl. MBWWK 2011b).

Allen genannten Sachverhalten und Zwischenverbindungen zu theoretischen und organisatorisch-politischen Vorbedingungen muss in der Konzeption des Instrumentariums der Tour 3-RLP entsprochen werden, wodurch sich ein Rahmenmodell zur Etablierung der Tour ergibt. Auf dieses wird im empirischen Teil dieser Arbeit noch eingegangen (vgl. Kapitel 8).

Im Bericht der Arbeitsgruppe zur Erstellung der Curricularen Standards heißt es bei der Formulierung des Leitbildes für die Lehrerbildung (Arbeitsgruppe Curriculare Standards 2005, S. 8): *„Lehrkräfte besetzen Schlüsselstellungen in der Wissensgesellschaft, die auf der anderen Seite von den Bildungssystemen hohe Innovationsleistungen abverlangt. [...] Daher setzt die neue Lehrerbildung auf neue Formen des Feed-Back, der Evaluation und der durchgehenden Transparenz ihrer Ziele und Leistungen.“*

Genau hier setzt die Tour 3-PLP an.

8 Voraussetzungen zur Etablierung der Tour 3-RLP

Kapitel 7 endete mit der Darstellung der Einbindung des zu konzipierenden Online-Self-Assessments „Tour 3-RLP“ in das rheinland-pfälzische Konzept der reformierten Lehrerbildung. Das 8. Kapitel stellt den Übergang zum empirischen Teil dieser Arbeit dar und widmet sich den **Voraussetzungen**, die zur Entwicklung und Validierung des projektierten Online-Self-Assessments zu beachten sind.

Hierbei handelt es sich um Entscheidungen strategisch-inhaltlicher aber auch methodischer Art, die im Hinblick auf die Erarbeitung des zur Kompetenzfeststellung und Erfahrungsverarbeitung dienenden Instrumentariums getroffen werden müssen. Im Einzelnen betrifft dies:

- die Entwicklung eines Modells zur Ableitung der entsprechenden „Professionsstandards“, die Festlegung von Grenzwerten (Cut-Scores) zur Identifikation der Gruppe der „Förderwürdigen“ sowie
- die generelle Frage, wie eine adäquate Umsetzung beider Anliegen geleistet werden kann.

Eine besondere Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Einbindung von „Experten“ der Lehrerbildung, die zur Festlegung der Zielgrößen und der Formulierung kompetenzstufenorientierter Rückmeldungen unterstützend tätig werden.

Das Kapitel schließt mit der Ableitung der Arbeitshypothesen, die eine Überleitung zu den nachfolgenden Abschnitten der empirischen Erschließung schaffen.

Nach der Aufarbeitung relevanter Literatur zu den Themen Lehrprofessionalisierung (vgl. Kapitel 4), Lehrerpersönlichkeit (vgl. Kapitel 3.1) und Standards in der Lehrer(aus)bildung (in Kapitel 6.2) sowie der ministerialen Vorgaben zur Reform der Lehrerbildung in RLP (vgl. Arbeitsgruppe Curriculare Standards 2005; Saterdag 2008) ergab sich die Notwendigkeit, einen Rahmen für die Grundlegung der Instrumente der Tour 3-RLP zu konstruieren. Dieser ist in Abbildung 32 veranschaulicht. Sie zeigt die Einbindung der Tour in den landesspezifischen Kontext der Lehrerbildung, ihre beiden Instrumente (grau unterlegt) sowie deren Zielsetzungen, dargestellt als Einleitung eines Reflexionsprozesses (mit optionaler Beratung) und als Monitoring der Professionalisierung.

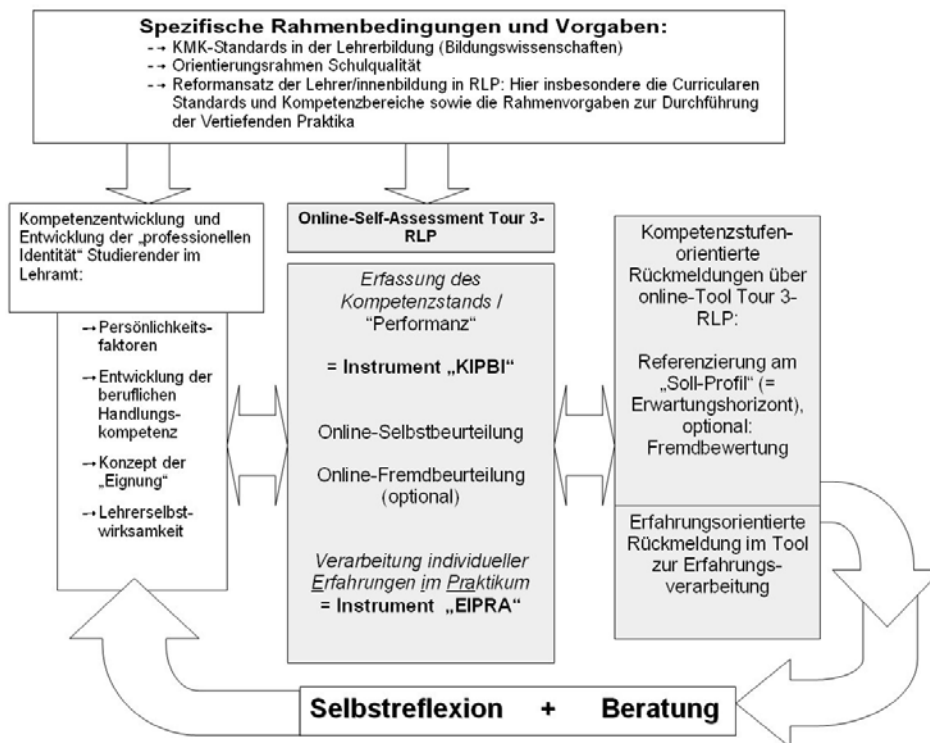


Abbildung 32 : Darstellung der Grundlagen und des Wirkprozesses der Tour 3-RLP im Kontext der landeseigenen Vorgaben

Die Tour 3-RLP als ein Instrumentarium, das von Curricularen Standards ausgehend eruiert, in wie weit Studierende sich auf einem guten Weg der Kompetenzentwicklung befinden, muss innerhalb der Lehrerausbildung *platziert* sein. Als passender Zeitpunkt ist das Ende der Bachelorausbildung auszumachen, die einen „Kondensationspunkt“ für die Anbahnung von Professionalität der Studierenden darstellt: Diese verfügen zu diesem Zeitpunkt bereits über einige Praxiserfahrungen, bei denen vor allem diejenigen des ersten Vertiefenden Praktikums im Hinblick auf die pädagogischen Handlungskompetenzen bedeutsam sind (vgl. hierzu Kapitel 7.4.2).

Im Übergang zum Masterstudium erfüllt eine Tour 3-RLP auch eine gewisse Steuerungsfunktion¹³² und ermöglicht Studierenden eine Reflexion hinsichtlich der Fortführung und individuellen Schwerpunktsetzung der Ausbildung. Hiermit werden inhaltlich zwei Bereiche angesprochen, nämlich die *Kompetenzentwicklung* sowie die *Erfahrungen (und damit verbunden Fragen der „Eignung“)*. Diese zwei verschiedenen Aspekte sind direkt in den Zielen der Lehrerbildung (den Standards für die Lehrerbildung) sowie den assoziierten Ansatzpunkten für situiertes Lernen und zum Aufbau einer Reflexionsfähigkeit verankert und müssen in jeweils unterschiedlicher Art und Weise erfasst werden (über die Reflexion sind Kompetenzen und Erfahrungen miteinander verbunden).

Es sind daher zwei Instrumentarien zu entwickeln (vgl. grau unterlegte Bereiche in Abbildung 32):

1. *Zur Erfassung des **Kompetenzstands der Studierenden** (Kompetenzen im Praktikum im Hinblick auf die bildungswissenschaftlichen Aspekte der Ausbildung - **KIPBI**;*
2. *Zur Erfassung der **Erfahrungen Studierender im Vertiefenden Praktikum** (Erfahrungen im Praktikum = **EIPRA**).*

Die beiden Instrumente KIPBI und EIPRA sollen innerhalb der Tour 3-RLP eine Einheit bilden und aufeinander bezogen sein; dieser Bezug soll sich auch in der Rückmeldestruktur des Selbsterkundungsverfahrens für die Studierenden widerspiegeln.

Zielsetzungen

Ziel der in dieser Arbeit beschriebenen Validierungsstudie ist die Erarbeitung und Bereitstellung einer Grundlage zur Programmierung der Tour 3-RLP, die psychometrischen Ansprüchen (Validität, Reliabilität, Objektivität) genügt und die Konstruktion einer α -Version eines Online-Self-Assessments rechtfertigt. *Kein* Ziel der dargestellten Studie ist dagegen die Testung eines neuen Kompetenzmodells für die Lehrerbildung, das den Zusammenhang bestimmter Wirkfaktoren im Rahmen der Ausbildung der Studierenden in Studium und Praktika abbildet, denn diese Aufgabe einer regelrechten Intervention ist durch die Tour 3-RLP erst erfüllbar, wenn sie etabliert ist, über einen längeren Zeitraum genutzt wurde und entsprechende Daten erhoben werden können, anhand derer längsschnittliche Veränderungen in der Kompetenzentwicklung der Studierenden nachvollzogen oder aber Aussagen im Hinblick auf die Gestaltung der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz getroffen werden können. Dies wird erst in einigen Jahren der Fall sein.

Da die Konstruktion einer landeseigenen und an die Methodik des klassischen CCT angelehnten Tour 3-RLP ein von dritter Seite (Ministerium als Auftraggeber) gesetzter Auftrag ist, war eine Reihe von Vorbedingungen und Voraussetzungen zu beachten, auf die in Kap. 7.4.2 bereits eingegangen wurde (vgl. S. 199). Z.B. sollten – wie bereits beschrieben – die Besonderheiten des Reformkonzepts der rheinland-pfälzischen Lehrerausbildung abgebildet werden. Basis der Entwicklung der CCT-Tour 3-RLP war daher zunächst die Sichtung der Grundlagen:

¹³² Ab dem Sommersemester 2012 soll die Durchführung der Tour 3-RLP für Studierende am Ende der Bachelorphase verbindlich werden.

- KMK-Standards zu den Bildungswissenschaften (Kultusministerkonferenz 2004a),
- Vorgaben des MBWJK (seit März 2011 MBWWK) zum curricularen Aufbau des Lehramtsstudiums (Arbeitsgruppe Curriculare Standards 2005), insbesondere aber Unterlagen zum Reformansatz der Lehrerbildung in RLP: die Curricularen Standards sowie die aus den Handreichungen zur Durchführung der Praktika zu entnehmenden „Kompetenzbereiche im Vertiefenden Praktikum“ (vgl. Kapitel 7.3.2) und
- Aspekte aus dem rheinland-pfälzischen „Orientierungsrahmen Schulqualität“ (ORS, MBWJK 2007).

8.1 Aus den Zielsetzungen abzuleitende Anforderungen

Aus den oben genannten Vorgaben resultieren sowohl strategisch-inhaltliche als auch methodische Anforderungen, auf die im Anschluss eingehend Bezug genommen wird, da sie einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklungsarbeiten besitzen.

Die Tour 3-RLP im Kontext eines Kompetenz-Monitoring

Die CCT-Tour 3-RLP ist als Online-Self-Assessment geplant, das sich bezüglich seiner Zielrichtung und Methodik an das klassische CCT anlehnt, jedoch einen anderen Schwerpunkt setzt: Während beim klassischen CCT und seinen „Geführten Touren“ (insbesondere der dortigen Tour 3), eher der Aspekt der *Eignung* im Vordergrund steht, stellt die CCT-Tour 3-RLP stärker die *Kompetenzentwicklung* Studierender in den Mittelpunkt und ist als erste einer insgesamt drei Etappen umfassenden virtuellen „Betreuung“ der Studierenden zu sehen, die mit einer vierten und fünften Tour fortgeführt wird. *Das bedeutet, dass die Tour 3 von Beginn an so ausgelegt werden muss, dass sie diese Anschlussmöglichkeiten für die Folgetouren bietet und eine längsschnittliche Fortschreibung der Erfassung der Kompetenzentwicklung der Studierenden / Referendare erlaubt.* Das zur Erfassung der Kompetenzentwicklung verwendete Instrumentarium (KIPBI) und seine Zielsetzungen sollten daher den gesamten Ausbildungsprozess erschließen helfen (bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes) und darf nicht nur punktuell am Zeitpunkt zum Ende der Bachelorphase orientiert sein.

Anschlussfähigkeit mit Blick auf Beratung

Daneben sind Anforderungen an die Tour 3-RLP zu stellen, die spezifisch für die Online-Administration von Self-Assessments sind: Sie erfüllen ihren Sinn nur, wenn sie bestimmte Bedingungen realisieren (größtmögliche Transparenz, Einhaltung der datenschutzrechtlichen Vorgaben, Durchführungs- und Auswertungsobjektivität) und wenn sie nicht lediglich den status quo der Studierenden im Hinblick auf deren Ausbildungsstand erfassen, sondern den Probanden detaillierte Ergebnisse liefern, die in konkrete Handlungsempfehlungen münden. Damit weisen die Entwicklungsarbeiten und die Ergebnisse aus der Validierungsstudie über eine allein der Überprüfung der empirischen Basis dienenden Untersuchung hinaus. Parallel zur empirischen Validierung muss daher auch der Gesamtkomplex der Rückmeldestrukturen in den Entwicklungsansatz integriert werden: Studierende benötigen zur individuellen Orientierung in erster Linie ein möglichst konkretes Feedback und Handlungsempfehlungen. In zweiter Linie können die Rückmeldungen genutzt werden, um die Beratung der Studierenden in der und durch die Praktikumsbetreuung zu substantiieren.

Kriteriumsorientierung des Validierungsansatzes

Die Instrumente müssen die Konstellationen berücksichtigen, die für die Situation nach den Orientierenden und insbesondere nach dem *Vertiefenden Praktikum Bachelor* gelten. Von Bedeutung ist hier vor allem ihre inhaltliche Validität (Messen sie den Kompetenzstand von Studierenden nach dem Vertiefenden Praktikum? Repräsentieren sie das „Erfahrungsspektrum“ der Praktikanten?). Weiter ist es

wünschenswert, dass die eingesetzten Methoden eine kriteriumsbezogene Aussage bezüglich der Ausprägung des von den Studierenden erreichten Kompetenzstands erlauben (Haben die Studierenden im Hinblick auf ihre Kompetenzen einen Entwicklungsstand erreicht, der dem Erwartbaren entspricht?).

Diese beiden Aspekte der Validität (inhaltliche und kriterienbezogene) lassen sich nicht aus der Position der Empirie allein beantworten und es geht auch nicht nur um die Erfüllung oder Nichterfüllung Curricularer Standards. Hier sind differenzierte Kenntnisse über die Bedingungen der Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz aus der Sicht der in der zweiten Phase der Lehrerbildung (Vorbereitungsdienst) Tätigen gefragt, denn sie besitzen die zu erwartende Expertise bezüglich der Umsetzung der notwendigen inhaltlichen Vorgaben. Bei der Validierung stellt die Einbindung entsprechender Fachleute im Sinne eines Expertenansatzes ein unverzichtbares Muss dar. Eine Erarbeitung allein auf Grund von empirischen Daten würde nur numerische Kennwerte ohne direkten Bezug zur unterrichtlichen Praxis liefern und damit der Komplexität des umfassenden Kontextes nicht gerecht werden.

Aus dem Genannten lassen sich weitere Anforderungen ableiten, die bei der Konstruktion des Instrumentariums der Tour 3-RLP (und hier insbesondere des Tools zur Kompetenzstandsmessung) Bedeutung haben und welche die Kriteriumsorientierung spezifizieren:

- Das Ermöglichen kompetenzstufenbezogener Aussagen im Hinblick auf die professionelle Entwicklung der Studierenden und die daran zu koppelnde Entwicklung von so genannten „Erwartungshorizonten“, die das phasenbezogene Ergebnis der Kompetenzentwicklung zu verschiedenen Zeitpunkten der Ausbildung bezeichnen und
- die Ableitung von Cut-Scores zur Festlegung dieser Kompetenzstufen.

Auf diese beiden letztgenannten Aspekte wird nun im Sinne einer einführenden theoretischen Grundlegung eingegangen.

8.1.1 Kompetenzstufenbezogene Aussagen im Hinblick auf die professionelle Entwicklung der Studierenden

In Kapitel 6.2 wurden verschiedene Standardmodelle vorgestellt, die Chancen und Risiken der Etablierung von (Lehrer-) Bildungsstandards wurden diskutiert und auf Professionsstandards wurde eingegangen. Die im Folgenden beschriebene Konzeption hebt sich von den bisher referierten Modellen ab und wird an dieser Stelle eingebracht, da sie sich als Orientierung zum Aufbau des Instrumentariums eignet, das bei der Tour 3-RLP zum Einsatz kommen soll.

Es handelt sich um die Professionsstandards der Hochschule der Zentralschweiz, die in einer sehr deutlichen Form zeigen, dass es möglich ist, Professionsstandards zu entwerfen und ihnen dabei sowohl eine systemimmanente Steuerungsfunktion als auch ein Potential für individuelle berufsbiografische Entwicklungen zuzuordnen.

Die Professionsstandards der Pädagogischen Hochschule der Zentralschweiz (PHZ Schwyz 2007) gründen auf den INTASC-Standards¹³³ und sind für die Ausbildung von Lehrkräften konzipiert, umfassen aber gleichzeitig die Erfordernisse der tertiären Phase (berufliche Fort- und Weiterbildung). Sie sind angelegt als ein „Beobachtungsinstrument“, mit dem Lehrerbildner operieren können, um den in der Ausbildung Befindlichen gezielte Rückmeldungen hinsichtlich ihrer professionellen Entwicklung zu geben. Die Professionsstandards helfen dabei, dieses Ziel umzusetzen und liefern einen Rahmen für

¹³³ Vor ihrer Erweiterung auf „erfahrene Lehrkräfte“ im Jahr 2011, vgl. hierzu auch Kap. 6.2.1

die Gestaltung der Beobachtung sowie für die Ergebnismeldungen an die Probanden. Obwohl damit ein anderer Bezugspunkt des Instrumentariums gesetzt ist als bei der Tour 3-RLP, die ja als Online-Self-Assessment nicht per se auf eine umfangreiche und gut strukturierte Beobachtung rekurriert, können die Professionsstandards aufgrund der in ihnen verwirklichten Zielsetzung als ein sehr gutes Beispiel für die Umsetzung einer qualitativ hochwertigen Einschätzung des Kompetenzstandes angehender Lehrkräfte gelten.

Welches ist die mit den Professionsstandards verbundene Philosophie? Leutwyler und Ettlín (2008) halten ein durchgängiges Konzept zur Gestaltung der Lehrerbildung für unabdingbar, um Professionalisierung zu gewährleisten, und beschränken daher ihre Sicht auf Aufgaben der Lehrerbildung nicht allein auf die Ausbildungsphase. Während das Studium in einer stringenten Form Inhalte und Ziele der Lehrerbildung curricular abbildet, sehen die Autoren die Weiterbildung als eine eher lose Verbindung von und Orientierung an Inhalten, die nicht nur einen Bezug zu Anforderungen an Lehrkräfte sondern ebenso zu individuellen, aber nicht immer zielführenden Präferenzen der Weiterbildungssuchenden oder aber kantonalen Entwicklungen aufweisen (ebenda, S. 12). Die Professionsstandards sollen deshalb als gemeinsamer Referenzrahmen (für die Aus- und die Weiterbildung) gelesen werden, der eine Kontinuität der Lehrerbildung absichert.

Da ein Standard per definitionem gleichzeitig Ziel und Maß darstellt, ermöglicht er letzten Endes auch die Messung der unter dem Standard anzuordnenden Kompetenzen – so die Theorie (vgl. hierzu Kapitel 6.2.2.1). Zusätzlich beziehen sich die Autoren auf drei Dimensionen von Standards, die von Ravitch (1995, zitiert bei Leutwyler und Ettlín 2008, S. 13) genannt werden: *content* (Auf was bezieht sich der Standard?), *performance* (Welcher Grad der Erreichung des Standards ist gegeben?) und *opportunity to learn* (Wie kann der Standard angeeignet werden?). Dass die *opportunities to learn* ein wichtiger Aspekt bei der Entwicklung einer Methodik sind, mit der nicht nur Kompetenzen gemessen, sondern auch die *Förderung* von Kompetenzen angesprochen werden soll, wurde bereits in Kapitel 6.2.5 dargelegt.

Die Professionsstandards definieren, ausgehend von den zugrunde liegenden INTASC-Standards¹³⁴, 40 einzelne „Kompetenzen“, die diesen zuzuordnen sind. Z. B. wird der Standard Nr. 2 „Die Lehrperson versteht und unterstützt Entwicklungsprozesse“ aufgliedert in die folgenden Aspekte:

- 2.1 versteht und berücksichtigt die Entwicklung der Lernenden,
- 2.2 aktiviert Erfahrungen und Wissen,
- 2.3 fördert die Lernenden in ihrer Entwicklung,
- 2.4 berücksichtigt Vielfalt und Verschiedenheit.

Für jede der aufgeführten Kompetenzen werden Kompetenzstufen formuliert, die unterschiedliche Niveaus professioneller Entwicklung bezeichnen. Das hierbei verwendete Konzept definiert eine „Stufe 0“ (diese gibt an, dass die Kompetenz noch nicht bzw. nur sehr rudimentär vorhanden ist), die Stufen 1, 2 und 3 bezeichnen eine zunehmende Könnerschaft. Die angegebenen Niveaus werden

¹³⁴ Diese lauten: Die Lehrperson...

1. versteht und strukturiert die Fachinhalte
2. versteht und unterstützt Entwicklungsprozesse
3. versteht und berücksichtigt Unterschiede im Lernen
4. versteht und verwendet Unterrichtsstrategien
5. moderiert und leitet Lernprozesse an
6. kommuniziert und präsentiert
7. plant und evaluiert
8. beobachtet, beurteilt und fördert
9. reflektiert die eigene Berufserfahrung
10. nimmt Einfluss auf das Umfeld

verbal ausgeführt und beschreiben, was Personen auf der jeweiligen Stufe umsetzen können. Hier ein Beispiel (Tabelle 17):

Tabelle 17: Professionsstandards der PH-Zentralschweiz - Kompetenzstufenbeschreibungen (PHZ Schwyz 2007, S. 9)

3.2 Standard 2: versteht und unterstützt Entwicklungsprozesse				
Die Lehrperson versteht, wie Kinder und Jugendliche lernen und sich entwickeln, und sie kann Lerngelegenheiten und Lernwege anbieten, welche die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung unterstützen.				
	0	1	2	3
versteht und berücksichtigt die Entwicklung der Lernenden	versteht die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nur bruchstückhaft	versteht und berücksichtigt in der Regel die Entwicklungsphasen und –prozesse von Kindern und Jugendlichen	setzt sich mit Entwicklungsphasen und –prozessen von Kindern und Jugendlichen auseinander und berücksichtigt dies	erfasst und erkennt die Kinder und Jugendlichen in ihrer individuellen Entwicklung und berücksichtigt dies in hohem Mass subjektorientiert
aktiviert Erfahrung und Wissen	berücksichtigt die Erfahrungen und das Wissen der Kinder und Jugendlichen kaum	berücksichtigt in der Regel die Erfahrungen und das Wissen der Kinder und Jugendlichen	aktiviert die Erfahrungen und das Wissen der Kinder und Jugendlichen und nutzt dies gezielt für den Unterricht	erfasst die individuellen Erfahrungen und das Wissen der einzelnen Kinder und Jugendlichen und nutzt dies zur Unterstützung ihrer individuellen Entwicklung
fördert die Lernenden in ihrer Entwicklung	fördert die Lernenden in ihrer Entwicklung unzureichend	fördert die Lernenden in einzelnen Entwicklungsbereichen grundsätzlich	fördert regelmässig einzelne Lernende oder Lerngruppen in ihrer Entwicklung intensiv und ressourcenorientiert	fördert alle Lernenden systematisch subjekt- und ressourcenorientiert
berücksichtigt Vielfalt und Verschiedenheit	berücksichtigt Vielfalt und Verschiedenheit der Lernenden zu wenig	berücksichtigt in der Regel bei der Förderung sozialer und persönlicher Entwicklung die Vielfalt und Verschiedenheit der Lernenden	setzt Vielfalt und Verschiedenheit zur Förderung der sozialen und persönlichen Entwicklung von Lernenden ein	nutzt systematisch das Potential von Vielfalt und Verschiedenheit der Lernenden zur Förderung sozialer und persönlicher Entwicklung

Diese Aufzählung von Kompetenzen und ihren Abstufungen (Kompetenzstufenformulierungen) wird ergänzt durch *Indikatoren*, die für jede der Stufen angeben, wie die Kompetenz sich in der Praxis darstellt, um so den Beobachtungsprozess zu strukturieren und die Beurteilung des Könnens der Probanden zu erleichtern (s. Tabelle 18).

Ziel des Instruments ist jedoch nicht nur die Durchführung einer systematischen und professionellen Beobachtung. Es geht um die Rückmeldung der Ergebnisse der Beobachtung. Dies geschieht in einem persönlichen Gespräch, das zwischen dem Lehrerbildner und dem Auszubildenden geführt wird. Die Rückmeldung erfolgt nicht in einem hierarchischen Gefälle in dem der Lernende das Feedback entgegennimmt und der Lehrende das Feedback spendet, sondern in einer partnerschaftlich-dialogischen Form, in der die Begründungen der einzelnen Standpunkte zählen und interessieren und nicht nur das Gewicht der größeren Expertise der Auszubildenden im Vordergrund steht. Ziel ist die Förderung der professionellen Handlungskompetenz durch gemeinsames und kreatives Entwickeln pädagogischer Alternativen des Unterrichtens (vgl. PHZ Schwyz 2007, S. 6).

Tabelle 18: Indikatoren für die Kompetenzstufen des Standards 2.1 der Professionsstandards (ebenda, S. 20)

PS 2: ...versteht und unterstützt Entwicklungsprozesse			
Die Lehrperson versteht, wie Kinder und Jugendliche lernen und sich entwickeln, und sie kann Lerngelegenheiten und Lernwege anbieten, welche die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung unterstützen.			
2.1 versteht und berücksichtigt die Entwicklung der Lernenden			
versteht die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nur bruchstückhaft	versteht und berücksichtigt in der Regel die Entwicklungsphasen und –prozesse von Kindern und Jugendlichen	setzt sich mit Entwicklungsphasen und –prozessen von Kindern und Jugendlichen auseinander und berücksichtigt dies	erfasst und erkennt die Kinder und Jugendlichen in ihrer individuellen Entwicklung und berücksichtigt dies in hohem Mass subjektorientiert
	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson formuliert Aufgaben und Aufträge, die dem kognitiven Entwicklungsstand der Kinder (im Allgemeinen) entsprechen (Kombination versch. Repräsentationsformen bei jüngeren Kindern; handlungsorientierter, enaktiver Zugang bei KU, ...). • Sie vermittelt Inhalte altersgemäss (angepasste Sprache), nicht kindliche Sprache, Veranschaulichung und Konkretisierungsgrad. • Sie kann ihre didaktischen und pädagogischen Massnahmen entwicklungspsychologisch begründen und anhand von entwicklungspsychologischen Theorien erklären (z.B. Massnahmen in der Zone der nächsten Entwicklung). • Sie kennt die altersgemässen Bedürfnisse und Interessen der Kinder und weiss, welches ihre altersgemässen Themen und Probleme sind (KU: Lehrperson; geschlechtsdurchgemischte Gruppen; 3./4. Klasse: eher geschlechtshomogene Gruppen; 5/6. Klasse: körperliche Veränderungen, Sexualität, Idole, Peergruppe). • Sie kennt die soziale Orientierung der Kinder (aufgrund der sozialen Entwicklung) und berücksichtigt diese bei der Wahl der Sozialform und den entsprechenden Aufträgen. • Sie kennt die moralische Orientierung der Kinder (aufgrund der moralischen Entwicklung) und berücksichtigt diese bei der Ausarbeitung und Begründung von Regeln, Abmachungen mit den Kindern und Massnahmen. • Kann sie unterscheiden zwischen Lernstand (spezifische Voraussetzungen) und Entwicklungsstand (kognitive, psychomotorische, emotionale Entwicklung)? 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson formuliert Aufgaben und Aufträge, die dem kognitiven Entwicklungsstand der Lernenden in drei Anspruchsniveaus entsprechen. • Sie zeigt Empathiefähigkeit und kann die emotionalen Befindlichkeiten und kognitiven Prozesse eines Grossteils der Klasse einschätzen. • Kann sie dem Lern- und Entwicklungsstandes angepasste Lernangebote für die ganze Lerngruppe anbieten? 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson zeigt Empathiefähigkeit und kann die emotionalen Befindlichkeiten und kognitiven Prozesse eines Kindes einschätzen. • Kann sie dem individuellen Lern- und Entwicklungsstand der Lernenden entsprechend differenzierte Lernangebote unterbreiten? • Kann sie den Lernstand und das Potential der Kinder hinsichtlich der Promotion bzw. der Schulfähigkeit adäquat einschätzen (insbesondere im KG und in der 6. Klasse)?

Eine Festlegung, inwieweit die einzelnen Kompetenzstufen bestimmten Phasen der Ausbildung zugeordnet sind, ist dem Instrument nicht zu entnehmen. Es wird jedoch formuliert, dass die in der Kompetenzstufe 3 vorliegenden Ausprägungen im Regelfall nicht das Ziel der Erstausbildung sind. Auch

die individuelle Spannweite einer Kompetenzstufe wird nicht weiter beziffert. So, wie die Stufen in den Professionsstandards dargeboten werden, erwecken sie den Eindruck einer „Äquidistanz“. Hinweise, dass sie so zu interpretieren sind, liegen jedoch aus den Beschreibungen nicht vor. Allerdings stellen die Stufen konsequente Abfolgen ihrer Voraussetzungen dar: Die auf der Stufe 1 erworbene Kompetenz wird für die 2. Stufe vorausgesetzt und diese bildet wiederum den Hintergrund für die Entwicklungsaufgaben der Stufe 3.

Mit den Professionsstandards der PH Zentralschweiz sind die oben genannten drei Soll-Dimensionen von Standards eingelöst: die Inhalte, die Feststellung der „Ausprägung“ sowie die Möglichkeit, aus der getroffenen Beurteilung „etwas zu lernen“.

Kompetenzstufenorientierung: Implikationen für die Tour 3-RLP

Zielsetzungen dieser Art verfolgt auch die Tour 3-RLP. Es sollen kompetenzstufenorientierte Rückmeldungen an die Studierenden erfolgen. Allerdings werden sie nicht, wie die Professionsstandards dies vormachen, über einen personifizierten kommunikativen Akt der Auseinandersetzung erzielt, sondern als dessen „virtuelle“ Umsetzung im Online-Verfahren: Das Programm liefert das Feedback, allerdings kann eine „echte“ Fremdbeurteilung nach Durchlaufen der Tour 3-RLP optional dazu gewählt werden. Auch ist ein Rekurs auf die *Ergebnisse* des Online-Assessments für das Beratungsgespräch nach dem Abschluss des Vertiefenden Praktikums keine Pflicht, sondern eher die Kür: Studierende können diese Chance zusätzlich wahrnehmen und die Ergebnisse des Self-Assessments in der Rückmeldesituation zum Praktikum einbringen. Die Entscheidung treffen allein die Studierenden.

8.1.2 Ableitung von Cut-Scores

Die Ableitung von Cut-Scores ist ein wesentliches Ziel der Entwicklungsarbeiten zum Instrumentarium der Tour 3-RLP.

Cut-Scores bzw. die Methode des Standard-Settings spielen vor allem in Large-Scale Assessments eine Rolle, und die dort verwendeten Modelle haben eine Tradition, die bis in die späten siebziger- bzw. achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts zurückreicht (vgl. Livingston und Zieky 1982).

Die von der KMK verabschiedeten Bildungsstandards (Klieme et al. 2003) dienen einer Outcome-orientierten Rechenschaftslegung im Hinblick auf das Schulsystem / Bildungssystem – über die deutschen Bundesländer hinweg – und können auf eine ausgefeilte Methodik des Standard-Setting nicht verzichten.

Die in standardorientierten Verfahren praktizierten Rückmeldungen sehen dabei nicht nur Ergebnisdarstellungen auf der Ebene der Rohwerte und der entsprechenden statistischen Klassifikationen (z.B. durch Rasch-Skalierung der Items) vor, sondern wollen weitere anschauliche Modi der Ergebnisvermittlung integrieren, wie dies z.B. durch die Zuordnung von Schülern / Probanden zu bestimmten Kompetenzstufen gegeben ist. Entsprechend ist die Zielsetzung des Standard-Settings nicht die an einer sozialen Norm orientierte individuelle Platzierung einer Person X, sondern die hiervon unabhängige Aussage über ihr Abschneiden, definiert als ihr „Fähigkeitsstand“ zu einem bestimmten Zeitpunkt Y und der Mitteilung, ob die durch die Testung ermittelte Fähigkeitsstufe der zum Zeitpunkt erwarteten entspricht.

Hierzu bedarf es weiterer Vorbereitungen: Es ist zu entscheiden, welche Prozedur des Standard-Settings zum Einsatz kommt und welche Schritte unternommen werden müssen, um die Voraussetzungen hierfür zu erfüllen. Insbesondere geht es um die Bestimmung der Cut-Scores, also derjenigen Werte, welche die Grenze zwischen zwei jeweils benachbarten Kompetenzstufen bilden.

Es ist charakteristisch für alle in diesem Kontext eingesetzten Verfahren, dass sie meist auf der Grundlage der Vorgabe quantitativer Entscheidungskriterien und / oder Charakteristiken der Items und eines durch subjektive Entscheidungsprozeduren begründeten *Expertenurteils* zu einer Definition der geeigneten Cut-Scores kommen. Diese Methodik bindet subjektive Einschätzungsprozeduren (durch in den entsprechenden Feldern ausgewiesene Experten) zur Bestimmung der Grenzwerte ein, ist damit von Beginn an ein „bewertender“ Vorgang und kann deshalb nicht als „True Score“ Konzept gelten (vgl. Kane 2001, zitiert nach Pant, Tiffin-Richards & Köller 2010, S. 175).

Neben dem Experteneinsatz ist es für diese Verfahren bezeichnend, dass ein standardisiertes Vorgehen bei der Durchführung und den hier notwendigen Schritten im Sinne einer Regelhaftigkeit und Orientierung an wissenschaftlichen Kriterien zum Einsatz kommt (vgl. Eckes 2010, S. 145). Die Methodiken unterscheiden sich im Hinblick auf Merkmale

- des Urteilsprozesses,
- der Urteilsaufgabe,
- der Art der Bestimmung des Cut-off-Wertes (Cut-Score).

Ein weiteres Klassifikationsmerkmal der Methoden besteht in ihrem Ansatz, bei dem entweder eine Aussage möglich werden soll, über wie viel des domänenspezifischen Wissens ein Proband verfügt um abzuleiten, an welcher Stelle auf einem Kontinuum des Wissens eine Person angelangt ist. Oder aber man versucht denjenigen Punkt zu identifizieren, ab dem beim Wissen (oder Können) einer Person von „mastery“ gesprochen werden kann. In diesem Fall geht es dann um die Formulierung eines Kriteriums im Übergang zur „Expertise“ (Hambleton, Swaminathan, Algina & Coulson 1978). Zur Vorbereitung des Instrumentariums der Tour 3-RLP werden beide Möglichkeiten in Betracht gezogen, und zwar deshalb, weil spätere Phasen der Ausbildung bereits für die Instrumentenentwicklung richtungsgebend sind und dort die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte bereits weiter fortgeschritten sein sollte (auch wenn damit noch keine Expertise zu erwarten ist).

Eine häufig anzutreffende Klassifikation der Methoden des Standard-Setting ist deren Unterscheidung in „testzentrierte“ und „personenzentrierte“ Verfahren. Zu den erstgenannten gehören die so genannte Angoff- (Angoff 1971) sowie die Bookmark-Methode (Mitzel, Lewis, Patz & Green 2001), zu den personenzentrierten Ansätzen zählt beispielsweise die Kontrastgruppenmethode (van Nijlen & Janssen 2008)¹³⁵.

Wie schon erwähnt obliegt die Entscheidung zur Festsetzung eines oder mehrerer Cut-Scores in allen genannten Konstellationen dem Urteil einer Gruppe von „Experten“, die diese/n in einem mehrere Durchgänge umfassenden quasi iterativen Annäherungsverfahren über zuvor festgelegte Modi der Konsensbildung bestimmen:

1. Bei der Kontrastgruppenmethode wird vorausgesetzt, dass die zu beurteilenden Personen bekannt sind. Die Aufgabe der Experten ist die a priori Zuweisung der zu Beurteilenden zu zwei Kategorien (z.B. selbstwirksam – nicht selbstwirksam). Nach der Administration der Testung werden die Werte für die beiden Gruppen berechnet und die Verteilungen der resultierenden Daten analysiert. Als Cut-Score ergibt sich derjenige Wert, der in der Mitte des Überschneidungsbereichs der beiden Verteilungskurven zu liegen kommt.
2. Die Bookmark-Methode als testzentrierter Ansatz arbeitet im wahrsten Sinne des Wortes mit einem Buch, in dem die einzelnen Items des Tests in aufsteigender Reihenfolge ihrer durch

¹³⁵ Natürlich ist die hier gegebene Auswahl nicht erschöpfend – es existieren weitere Ansätze bzgl. der Bestimmung von Cut-Scores. Weitere Informationen finden sich z.B. bei Hambleton, Jaeger, Plake und Mills (2000) sowie Livingston und Zieky (1982).

statistische Methoden ermittelten, z.B. rasch-skalierten, Schwierigkeit enthalten sind (eine Buchseite pro Item). Diese Werte basieren auf einer Testdurchführung an einer realen Stichprobe (z.B. Examenskandidaten). Die Experten sind gehalten, in dem Item-Buch ein „bookmark“ bei demjenigen Item zu setzen, das eine „gerade noch kompetente Zielperson“ mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit¹³⁶ lösen kann. Bei dieser Methode können mehrere Cut-Scores (z.B. für unterschiedliche Phasen der Ausbildung oder unterschiedliche Klassenstufen) in ein und demselben Test definiert werden. Für jedes der gewählten Items wird das entsprechende Fähigkeitsmaß bestimmt. Diese Fähigkeitsmaße werden über die Beurteiler gemittelt (vgl. Eckes 2010, S. 147).

3. Bei der Angoff-Methode schließlich werden die Experten gebeten, sich eine Person vorzustellen, die an der Grenze zwischen zwei Kompetenzstufen liegt. Die Aufgabe der Beurteiler besteht darin anzugeben, mit welcher Wahrscheinlichkeit die angenommene „Testperson“ das Item löst. Diese itemspezifischen Wahrscheinlichkeiten werden über die Experten gemittelt. Eine Variante der Angoff-Methode operiert nicht mit der Wahrscheinlichkeit der richtigen Lösung eines Items durch eine Person sondern fragt, wie viele von z.B. 100 Personen in der Lage sein werden, ein Item zu lösen. Die in den Urteilen der Experten erzielten Prozentsätze werden wiederum gemittelt.

Keine der geschilderten Methoden erhebt einen Anspruch auf absolute Treffsicherheit zur Bestimmung der Cut-Scores. Daher resultiert die Frage nach der Validität, die im Falle des Standard-Setting „... *nicht als Eigenschaft einer Kompetenzskala per se verstanden [wird], sondern als Eigenschaft der Interpretation und der Verwendungen, die mit einer Kompetenzstufeneinteilung verbunden werden.*“ (Pant et al. 2010, S. 178). Pant et al. untersuchten z.B. die interne Validität der Cut-Scores in einem quasi-experimentellen Design und kamen zu dem Ergebnis, dass allein die Variation in der Zusammensetzung der Expertengruppe schon zu einem partiellen Differieren der ermittelten Cut-Scores führte.

Damit scheint es angeraten, verschiedene Methoden zu kombinieren und eventuell durch eigene Adaptationen zu ergänzen, um dem jeweiligen Gegenstand gerecht zu werden und so zur Bestimmung von Cut-Scores zu kommen, anhand derer eine Zuordnung von Personen zu Kompetenzstufen möglich wird (vgl. auch Shephard 1980). Dieses Vorgehen wird auch bei der Entwicklung der Tour 3-RLP eine Rolle spielen, indem durchaus unterschiedliche Expertengruppen zum Zuge kommen werden, wenn es um die Bestimmung von Cut-Scores geht (vgl. hierzu die Ausführungen in den Kapiteln 9.2 und 10.4)

Die Verwendung oder Bestimmung von Cut-Scores suggeriert die Möglichkeit der Einteilung eines kontinuierlichen Fähigkeitsspektrums (einer bestimmten – domänenspezifischen – Kompetenz) in verschiedene, inhaltlich klar voneinander abgrenzbare „Abschnitte“. Wie bei allen normativen Setzungen erzeugt dies die Problematik der Interpretation der Zugehörigkeit oder aber Nichtzugehörigkeit zu einer bestimmten Kompetenzstufe: *„Dividing each of these continua into levels, though useful for communication about students' development, is essentially arbitrary. Like the definition of units on, for example, a scale of length, there is no fundamental difference between 1 metre and 1.5 metres – it is a matter of degree.*“ (OECD 2005b, S. 254). Die Entscheidung, ob jemand einer Kompetenzstufe „2“ oder „3“ angehört, ist letztendlich eine um Haaresbreite erfolgte willkürliche Setzung, getroffen aufgrund eines zu Grunde liegenden Messmodells und des zur Ermittlung des Cut-Score gewählten Verfahrens.

¹³⁶ Diese Wahrscheinlichkeit beträgt 67%, d.h. zwei von drei Personen der zu untersuchenden Gruppe können das Item lösen.

Ein Verfahren, wie das in der Tour 3-RLP zur Erfassung des Kompetenzstands (KIPBI) angestrebte, kann sich den messtechnischen Problematiken nicht verschließen. Es beruht auf Standards, hier gehen unterschiedliche Konzeptionen in die Itembasis ein (KMK-Standards für die Lehrerbildung, für die Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz entworfene Curriculare Standards, „Standards“ aus dem Orientierungsrahmen Schulqualität, sowie die Kompetenzen, die im Vertiefenden Praktikum angebahnt werden sollen). Außerdem ist zu diskutieren, um *welche Art von Standards* es sich bei jenen der Tour 3-RLP zugrunde liegenden handelt. Dies ist in keiner Weise als geklärt anzusehen. Hierzu einige Feststellungen:

1. Die von der KMK verabschiedeten Standards für die Lehrerbildung sind als Absolventenstandards konzipiert. Sie sollen angeben, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten *Berufseinsteiger* verfügen sollten, um in ihrer Profession zu bestehen.
2. Die Art und Weise, wie diese Regelstandards für die Absolventen gewonnen wurden, lässt sich jedoch aus dem „Vollbild“ einer Lehrkraft erschließen, denn, wie in Kapitel 6.2 dargelegt, bezeichnen die Standards für die Bildungswissenschaften selbstreferenzierend das Resultat eines Curriculums für die Lehrerbildung. Und damit beziehen sie sich wiederum auf das Aufgabenspektrum, das von *erfahrenen Lehrkräften* zu bewältigen ist.
3. Die Kompetenzbereiche / Kompetenzfelder sowie die einzelnen Standards selbst sind keinesfalls einem Aufgabentypus zuzuordnen, der sich mit einer bestimmten „Lösungswahrscheinlichkeit“ charakterisieren lässt. So kann z.B. der Praxisstandard: „Die Absolventinnen und Absolventen gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule“ nicht lediglich in einem dichotomen Ja / Nein-Format beantwortet werden. Er stellt – wie die anderen Standards für den theoretischen sowie für den praktischen Teil der Ausbildung – den Zielpunkt eines Entwicklungsprozesses dar, an dessen Erfüllung die Auszubildenden im Laufe der Ausbildung herangeführt werden sollen. Zudem zeigt sich dieser Standard in einer Vielzahl von Aktivitäten, von denen jede einzelne wiederum nicht einfach dichotom erfasst werden kann, sondern als Ausprägung einer beruflichen Handlungskompetenz mehr oder weniger beherrscht wird und – so das Ziel der Ausbildung – Zug um Zug und in unterschiedlichen Lernarrangements angeeignet werden soll. Es handelt sich also um ein auf kontinuierliches Lernen gerichtetes Item.
4. Damit sind die Standards der KMK nicht mit Testaufgaben zur domänenspezifischen Kompetenzmessung gleichzusetzen, die sich Rasch-skalisieren, im Hinblick auf ihre Itemcharakteristiken darstellen und mit Fähigkeitsparametern versehen lassen. Standards für die Lehrer(aus)bildung bilden also nicht den Ausgangspunkt zur Konstruktion eines klassischen „Wissenstests“.
5. Darüber hinaus sind die in den Standards formulierten Zielsetzungen nicht nur unterschiedlich schwer / leicht, sondern auch in unterschiedlichem zeitlichem Ansatz zu erwerben, da der individuelle Zeitpunkt der Aneignung nicht auf immer der gleichen Stelle der Lernstrecke platziert werden kann. Z.B. ist der Standard „...Absolventinnen und Absolventen kooperieren mit Kolleginnen und Kollegen bei der Erarbeitung von Beratung / Empfehlung“ nicht linear angelegt in dem Sinne, dass an ihm kontinuierlich bereits in den frühen Phasen der Ausbildung (auch z.B. während der Praktika) „gearbeitet“ werden kann. Denn die gefragte Kompetenz kann erst im Vorbereitungsdienst in der notwendigen Tiefe zum Einsatz kommen. Der Standard „Absolventinnen und Absolventen verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht“ dagegen spielt von Beginn an eine Rolle und erfährt eine stetige Vertiefung durch die Ausbildung in Theorie und Praxis.

Damit wird es obsolet, eine der oben angeführten Methoden (Kontrastgruppen-, Bookmark- oder aber Angoffmethode) bei der Bestimmung von Cut-Scores zur Festlegung von Kompetenzstufen 1:1 für die Tour 3-RLP zu übernehmen. Weder liegen die Voraussetzungen zur Anwendung des Rasch-Modells für die kontinuierliche Anbahnung von der mit den KMK-Standards nahegelegten beruflichen Handlungskompetenz vor, noch lassen sich Angaben der Art formulieren, *wie viele der Studierenden einen bestimmten Standard zu einer bestimmten Zeit „beherrschen“* oder wie hoch die *individuelle Wahrscheinlichkeit der „Beherrschung“* zu einem bestimmten Zeitpunkt anzugeben ist.

Das Zielfeld zur Erfassung des Kompetenzstandes müsste ein anderes sein, nämlich festzustellen, welche „Strecke“ Studierende auf dem Weg zur Aneignung eines Standards bereits zurückgelegt haben. Gemäß der Konzeption der Kompetenzen, über welche Studierende zum Zeitpunkt nach dem Absolvieren des ersten Vertiefenden Praktikums verfügen sollen, ist es legitim, diesen Ansatz der „zurückgelegten Strecke auf dem Weg zur erfahrenen Lehrkraft“ weiter zu verfolgen und die Studierenden danach zu fragen, wo sie sich selbst auf diesem Kontinuum „platzieren“. Auf diesen Aspekt wird bei der Festlegung einer Metrik der zur Kompetenzmessung verwendeten Items noch eingegangen (s. Seite 232).

Umgekehrt muss es – ganz im Sinne der Standards – möglich sein, das erzielbare Ergebnis als ein von der sozialen Bezugsnorm unabhängiges Kriterium zu definieren. Hier eignet sich die Setzung eines inhaltlichen Kriteriums durch das bereits genannte Expertenurteil, das von Personen getroffen wird, die aufgrund ihrer Kompetenzen prädestiniert sind, eben jene Einschätzungen zu leisten und das „Erwartbare“ anzugeben und zu beziffern.

Erwartungshorizonte und Cut-Scores: Implikationen für die Tour 3-RLP

Beim Standard-Setting gehört der Einsatz von Experten zum *state of the art* und bietet sich auch für die Tour 3-RLP an. Es stellt sich nun die Frage, welche Experten hier auszuwählen sind und wie die Auswahl getroffen wird.

In jedem Fall sollten sie gute Kenntnisse im Hinblick auf die Lehrer(aus)bildung aufweisen und insbesondere für die Beurteilung von Praktikumsleistungen der Studierenden über einen reichen Erfahrungsschatz verfügen. Mit der Umsetzung der Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz kommt den Fachleitern der Studienseminare die Aufgabe zu, die Studierenden nicht nur im Vorbereitungsdienst, sondern bereits in den Vertiefenden Praktika zu betreuen. Das Votum dieser Experten und deren professionelle Kenntnisse sind daher zur Absicherung der Validität der Instrumente der Tour 3-RLP in besonderem Maße geeignet.

Daher wurde zur Validierung der Instrumente die Etablierung einer repräsentativen Expertengruppe umgesetzt, die aus Vertretern der Studienseminare für die verschiedenen Lehrämter besteht (Grundschule, Realschule (bzw. Realschule Plus¹³⁷), Gymnasium, Förderschule und Berufsbildende Schule). Zusätzlich wirkten in dieser Gruppe Vertreter der Bildungsadministration mit, die ebenfalls fachlich ausgewiesen und mit den Anforderungen der Lehrerbildung vertraut sind.

In insgesamt fünf thematischen Workshops (s.u.) konnten die Experten die zur Validierung erforderlichen Inhalte sichten, sie im Hinblick auf die Passung zur Situation des Praktikums beurteilen und gegebenenfalls Modifikationen vorschlagen. Ein weiterer Vorteil der Etablierung einer Expertengruppe ist darin zu sehen, dass hier kommunikative Abstimmungsprozesse stattfanden, welche die Voraussetzung für ein für alle Lehrämter gleichermaßen valides Instrumentarium schafften. Punktuell erfolgte eine Ausweitung der Expertengruppe durch Hinzuziehung weiterer Fachleiter rheinland-pfälzischer Studienseminare.

¹³⁷ Diese führt die Schularten Hauptschule und Realschule zusammen

Nachfolgend werden die Validierungsstudie und der Validierungsprozess skizziert (s.u.):

8.2 Erste Phase der Validierung

Im Folgenden wird auf die einzelnen Stationen der ersten Validierungsphase eingegangen, deren Ziel die Bereitstellung der Grundlagen zur Instrumentenentwicklung für die Tour 3-RLP war:

1. Festsetzung der Ausgangsbasis: Diese besteht aus den KMK-Standards für die praxisbezogenen Anteile der Ausbildung (Bildungswissenschaften) und den daraus ableitbaren Items. Diese Items wurden um zusätzliche, aus dem Orientierungsrahmen Schulqualität (MBWJK 2007) stammende Inhalte ergänzt. Diese ersten Fassung von Items (Standards) wurde den im Vertiefenden Praktikum anzubahnenden Kompetenzbereichen zugeordnet. Dies wurde innerhalb des Workshops 1 mit den Experten realisiert. Es handelt sich hierbei um die Kompetenzbereiche, die in den Handreichungen zur Praktikumsdurchführung niedergelegt sind (vgl. auch Kapitel 7.4.2). Sie lauten:
 - Analyse und Reflexion von Unterrichtsstrukturen und Ausgestaltung von Lehrplanvorgaben,
 - Modellierung von Lernarrangements,
 - Gestaltung gemeinschaftsfördernder Lernumwelten,
 - Analyse individueller Lernwege und vollzogener Lernleistungen sowie fördernder Eingriff in Lernprozesse,
 - Analyse und Gestaltung von Kommunikation und Interaktion,
 - Partizipation an Qualitäts- und Bildungsdiskussionen der Schule,
 - Initiierung und Förderung kollegialer Teamentwicklungsprozesse,
 - Reflexion des eigenen Rollenverständnisses sowie der eigenen Weiterentwicklung des beruflichen Handelns.

Auf diese Inhalte wird später bei der Beschreibung des empirischen Vorgehens und Umsetzung der einzelnen Untersuchungsaspekte sowie bei der Darstellung von Ergebnissen immer wieder Bezug genommen.

2. Erste Validierung des resultierenden Sets an Items aus Schritt 1 durch Fachleiter der Rheinland-pfälzischen Studienseminare (= Erweiterung der Expertengruppe) zur Überprüfung der Platzierung der Items unter die zugehörigen Kompetenzbereiche: Dabei war es das Ziel, das vorgegebene Set von Kompetenzitems zu präzisieren (Welche der vorgegebenen und unter den „Kompetenzbereichen im Praktikum“ aufgeführten Inhalte eignen sich aus der Sicht der Experten besonders zur Erfassung der Kompetenzen im Praktikum?) (Workshop 2).
3. Aufstellen eines Kriteriums durch die Festlegung eines Erwartungshorizontes (= Entwicklung eines Soll-Profiles): Der Erwartungshorizont (EH) beschreibt die Ausprägung des Kompetenzstands der Studierenden bezüglich der jeweiligen Kompetenzbereiche (Wie viel sollten Studierende nach dem 2. Vertiefenden Praktikum an Kompetenzen erworben haben?). Verbunden hiermit ist die Frage der Festlegung einer geeigneten Metrik zur Angabe dieses „Soll-Werts“ (Wie soll dieser Wert abgebildet werden – welche Skalierung wird verwendet?) (Workshop 3). Bis zu diesem Schritt handelt es sich um Vorbereitungen zur Pilotierung des Instrumentariums der Tour 3.
4. Die Zielsetzung der im Folgenden genannten Arbeitspakete bestand in der Schaffung eines Referenzrahmens zur Interpretation der von den Studierenden erreichten Kompetenzaus-

prägungen zur Festlegung der Kompetenzstufen und deren Ausformulierung. Zudem wurden Handlungsempfehlungen zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung der Studierenden entwickelt. Zusätzlich sollte ein Glossar zusammengestellt werden, das zur Klärung von Begrifflichkeiten dient, die im Online-Self-Assessment auftauchen. Da zwischenzeitlich die Auswertung der Pilotuntersuchung vorlag, konnten die von den Studierenden mitgeteilten und als prototypisch identifizierten Praxiserfahrungen Studierender in der Expertengruppe einem Rating unterzogen werden um festzulegen, welchem Kompetenzbereich die Erfahrungen zuzuordnen sind. Ferner erfolgte eine letzte Anpassung des Erwartungshorizonts 3 (Workshop 4 und 5).

Diese ersten vier Schritte stehen im Zeichen einer kommunikativen Validierung der in Frage kommenden Items, die innerhalb der Expertengruppe getroffen wird. Damit sind die Voraussetzungen zur Entwicklung eines Instrumentariums im Hinblick auf seine psychometrische Qualität geschaffen.

8.3 Zweite Phase der Validierung

Die nachfolgend skizzierten Schritte beschreiben die Durchführung der Pilotuntersuchung, Datenauswertung und -aufbereitung sowie die daraus ableitbaren Konsequenzen zur Entwicklung eines Systems zur Ergebnismeldung an die Studierenden:

- Durchführung der Testung der Items zur Feststellung des Kompetenzstands an einer repräsentativen Stichprobe von Studierenden des Lehramts an rheinland-pfälzischen Universitäten. Inhalte: Instrument zur Kompetenzmessung.
- Abfrage der Erfahrungen der Studierenden (Welche Situationen innerhalb des Praktikums erwiesen sich für die Studierenden als „signifikant“, sind also entweder eher erfreulich oder eher problematisch, gab es Möglichkeiten zur Integration der Praktikumserfahrung im Sinne einer Kompetenzerweiterung?).
- Überprüfung der Items und Überarbeitung der Skalenstruktur (Reliabilitätsanalyse) im Hinblick auf die folgenden Aspekte: Festlegung der entsprechenden Kennwerte für die soziale Vergleichsnorm (= Gruppe der Studierenden nach dem zweiten Vertiefenden Praktikum), Überprüfung der Verteilungsformen bzgl. der Skalen und Items zur Festlegung von Normwerten.
- Festlegung der Kennwerte für die Abschätzung der Angemessenheit des gesetzten Kriteriums (Erwartungshorizont = Soll-Profil), Differenzwertbildung (= erzielter Kompetenzstand minus erwarteter Kompetenzstand).
- (Inhaltliche und metrische) Bestimmung eines Cut-Scores für die Zuweisung der Probanden zur Gruppe der „Förderwürdigen“.
- Kategorisierung der Erfahrungen der Studierenden im Praktikum, Identifikation „prototypischer“ Erfahrungen.

8.4 Dritte Phase der Validierung: Studie II

Bei den Auswertungen der Daten aus der Validierungsstudie wurde klar, dass an einigen Stellen eine vertiefende Untersuchung von Sachverhalten erfolgen musste, um konkretere Aussagen zu bestimmten Aspekten leisten zu können. Diese vertiefende Analyse fand ein Jahr nach Durchführung der Validierungsstudie statt. Diese Studie II diente der Überprüfung der folgenden Fragestellungen:

- Welche Auswirkung hat die Vorgabe des Erwartungshorizonts sowie
- wie ordnen Studierende ihre Erfahrungen den vorgegebenen Kompetenzbereichen zu?

Eine Darstellung der zur Validierung des Instrumentariums notwendigen Arbeitsschritte findet sich in der folgenden Abbildung 33:

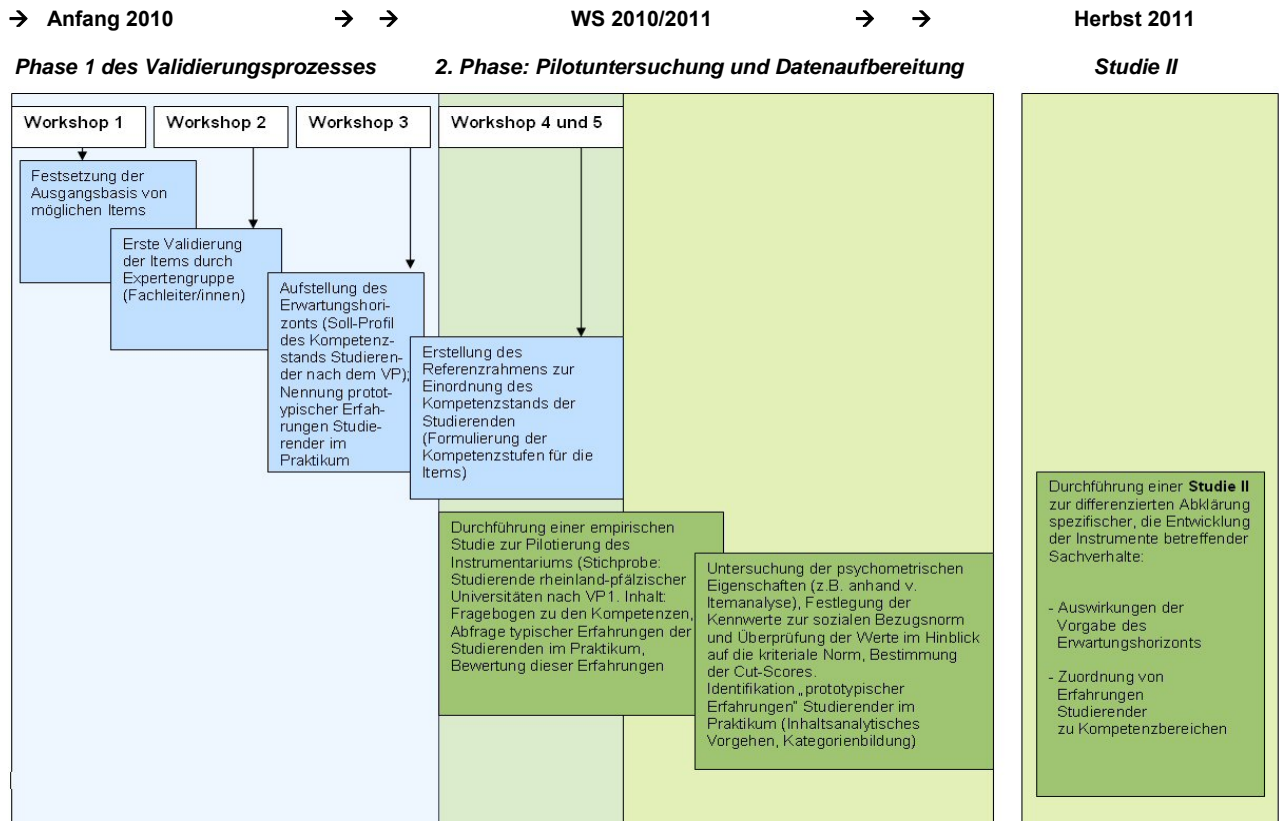


Abbildung 33: Ablauf der Schritte zur Validierung des Instrumentariums für die CCT-Tour 3-RLP nach dem ersten Vertiefendem Praktikum (VP)

Aus Abbildung 33 wird ersichtlich, dass die Workshops 1, 2 und 3 der Präzisierung inhaltlicher Voraussetzungen *im Vorfeld der Durchführung der Pilotuntersuchung* dienten. Die Workshops 4 und 5 fanden *parallel zur Durchführung dieser Untersuchung* statt und hatten die Vorbereitung zur Überführung der Ergebnisse in eine Programmierung des Tools „Tour 3-RLP“ zum Ziel.

8.5 Ableitung von Untersuchungshypothesen zum Validierungsprozess

Die im Folgenden referierten Arbeitshypothesen ergeben sich sowohl aus den theoretischen Vorüberlegungen als auch aus den intendierten Zielen der Entwicklung eines Online-Self-Assessments für Lehramtsstudierende am Ende der Bachelorphase. Bei der Ableitung der Hypothesen wird auf die jeweiligen Referenzen (theoretischen Grundlegung, Zielsetzungen) eingegangen.

8.5.1 Ableitung der Hypothesen zum Instrument KIPBI

Bei der Ableitung von Items wurde eine Neugruppierung dieser in der Form unternommen, dass die Statements den Kompetenzbereichen für das Vertiefende Praktikum zugeordnet wurden. Ob und inwiefern sich hieraus eine empirisch validierbare Struktur für das Instrument zur Kompetenzfeststellung ableiten lässt, ist zu untersuchen. Diese auf Skalen gegründete Struktur ist der Ausgangs-

punkt zur Gestaltung von Rückmeldungen an die Studierenden bezüglich ihres Kompetenzstands. Diesem Aspekt ist folgende Hypothese 1 zugeordnet:

- *Eine inhaltlich valide und statistisch vertretbare und abgesicherte Skalenbildung (Itemanalyse) aufgrund der Bündelung von Items zu den auf die Kompetenzen im Praktikum bezogenen Bereichen ist möglich.*

Die KMK-Standards für die Lehrerbildung bilden eine wesentliche Grundlage zur Entwicklung der Items für das Online-Self-Assessment. Obwohl bei der Formulierung der Statements für das Instrumentarium zur Erfassung des Kompetenzstandes der Studierenden noch andere Sachverhalte heranzuziehen waren (vgl. Kapitel 9.1) und die Entwicklung adäquater Iteminhalte eine Ausdifferenzierung der KMK-Standards und sonstiger Grundlagen notwendig machte, soll überprüft werden, ob sich innerhalb des Itempools eine faktorielle Struktur abzeichnet und sich eine solche konfirmatorisch belegen lässt. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit spielen die für das Vertiefende Praktikum formulierten Kompetenzbereiche eine große Rolle. Die diesem Sachverhalt zugeordnete Hypothese 2 lautet::

- *Die inhaltlich vorgegebene Struktur der für das Vertiefende Praktikum formulierten Kompetenzbereiche lässt sich empirisch nachweisen.*

Selbstwirksamkeitserwartungen werden häufig synonym als Kompetenzerwartungen beschrieben. Selbstwirksamkeit ist sowohl Voraussetzung als auch Ziel der Entwicklung von Lehrerkompetenz. In der vorliegenden Pilotuntersuchung handelt es sich jedoch nicht um eine längsschnittliche Betrachtung solcher Sachverhalte wie „Kompetenz- und Selbstwirksamkeitsentwicklung“, sondern um eine querschnittliche Untersuchung eines momentanen Status mit punktuelltem Aussagewert. Es soll daher lediglich der Frage nachgegangen werden, ob am Ende dieses ersten Ausbildungsabschnitts (Ende der Bachelorphase) bereits (Hypothese 3):

- *Ein Zusammenhang zwischen Lehrerselbstwirksamkeit und Kompetenzeinschätzung vorliegt, und*

Hypothese 4:

- *sich als „kompetenter“ einschätzende Studierende selbstwirksamer im Hinblick auf ihr Lehrerhandeln beurteilen.*

Eine wichtige Rolle bei der Instrumentenentwicklung zur Kompetenzstandserfassung (KIPBI) spielt die Ausrichtung an einem so genannten „Erwartungshorizont“ (EH). Dieser stellt einen Sollwert (für den Kompetenzstand) dar und wird für jedes einzelne der verwendeten Items angegeben. Dieser Erwartungshorizont soll von den Studierenden als Hilfe und Orientierung zur Einordnung der eigenen Kompetenzen dienen. Es stellt sich die Frage, ob der Erwartungshorizont in diesem Sinne von den Studierenden genutzt wird. Es werden folgenden Hypothesen formuliert:

Hypothese 5:

- *Der vorgegebene Erwartungshorizont bildet eine Richtschnur zur Einordnung der Selbsteinschätzung der Studierenden im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen.*

Hypothese 6:

- *Der Erwartungshorizont trägt dazu bei, Selbstüberschätzungstendenzen der Studierenden zu relativieren.*

Hypothese 7:

- *Der Erwartungshorizont verringert die empirische Varianz bei der Kompetenzeinschätzung.*

Die beiden letzten zum Erwartungshorizont genannten Hypothesen lassen sich nicht beantworten, ohne eine Referenzgruppe Studierender einzubeziehen, die keinen Erwartungshorizont vorgelegt bekamen. Diese Fragestellungen werden deshalb im Sinne eines klassisch-experimentellen Versuchsgruppen-Designs zu untersuchen sein.

Unter der Voraussetzung der Haltbarkeit der vorgenannten Hypothesen ist zu eruieren, auf welche Weise Grenzwerte ermittelt und zur Bestimmung der Gruppe derjenigen Studierenden herangezogen werden können, die eine Unterstützung in ihrer Kompetenzentwicklung benötigen. Die aus dem Ausgangsmaterial (s.o.) abgeleiteten Items sollen dabei einerseits im Hinblick auf ihre aggregierte Form (in Skalen) oder aber in ihrem singulären Status (als einzelne Kompetenz auf Itemebene) betrachtet werden. Es wird davon ausgegangen, dass (Hypothese 8):

- *sich ein inhaltlich und statistisch sinnvoll zu interpretierender Cut-Score zur Kompetenzförderung der Studierenden ableiten lässt, der für die gebildeten Skalen und Items gültig ist.*

8.5.2 Ableitung der Arbeitshypothesen zum Instrument EIPRA

Ziel der Entwicklungsarbeit zur Etablierung der Tour 3-RLP war neben der Kompetenzstanderfassung die *Erfassung der Erfahrungen, welche die Studierenden während ihrer Praktika gemacht haben*. In der Pilotuntersuchung sollten daher zunächst Ereignisse (positive und negative) inventarisiert werden, die als Ausgangsbasis zur Generierung von Items für ein Instrument zur Erfassung relevanter Erfahrungen genutzt werden können.

Die Art der Vorbereitung der Praktika, die anhand einer Vielzahl von begleitenden Maßnahmen für die Studierenden realisiert wird und eine gute Vor- wie auch Nachbereitung durch die Praktikumsbetreuer einschließt, sollte dazu führen, dass die Studierenden die Praktika eher als Bereicherung erleben und daher mehr positive als negative Erfahrungen schildern. Dieser Frage wird in der nächsten Hypothese (Hypothese 9) nachgegangen:

- *Für die Studierenden ergeben sich während des Praktikums mehr positive als negative Erfahrungen.*

Die beiden Instrumente (zur Kompetenzerfassung und zur Erfahrungsverarbeitung) sollen innerhalb der Tour 3-RLP keine isolierten Bereiche abbilden, sondern es soll deren Verzahnung realisiert werden. Es wird nochmals auf die Zielsetzungen der Tour verwiesen: *Das Instrumentarium der Tour soll die Reflexion der Studierenden anregen und als Basis zur Auseinandersetzung mit der eigenen Professionalisierung herangezogen werden.*

Ausgehend von der Annahme, dass es für Studierende kaum möglich ist, ein Praktikum zu absolvieren, das bar jeglicher Erfahrungen ist, soll untersucht werden, ob deren erlebte Qualität mit dem Ausmaß der Kompetenz und der Lehrerselbstwirksamkeit zusammenhängt. Den Hintergrund hierzu bildet

die Vermutung, dass mit zunehmender Kompetenz (und Lehrerselbstwirksamkeit) die Wahrscheinlichkeit unangenehmer Erfahrungen sinkt, da versiertere angehende Lehrkräfte seltener in problematische Situationen kommen oder aber kreativer und lösungsorientierter mit solchen Ereignissen umgehen. Die zwei assoziierten Hypothesen lauten:

Hypothese 10

- *Studierende mit unterschiedlichem Erfahrungshintergrund (belastend – erfreulich) unterscheiden sich hinsichtlich ihres Kompetenzstands, und*

Hypothese 11

- *Studierende mit unterschiedlichem Erfahrungshintergrund (belastend – erfreulich) unterscheiden sich im Ausmaß ihrer Lehrerselbstwirksamkeit.*

Die Tour und ihre „Tools“ bieten eine Systematik. Das bedeutet, dass die beiden Instrumente eine gemeinsame Schnittmenge besitzen müssen; diese ist mit den Kompetenzbereichen des Vertiefenden Praktikums gegeben. In der Pilotierung sollten die Studierenden bei der Erfassung der Erfahrungen eine Zuordnung des geschilderten Ereignisses zu den Kompetenzbereichen des Vertiefenden Praktikums angeben. Ziel dieses Untersuchungsschrittes ist die Identifikation von Ereignissen, die typisch für die einzelnen Kompetenzbereiche sind. Es wird angenommen, dass diese Zuordnung seitens der Studierenden geleistet werden kann. Dies ist vor allem deshalb wahrscheinlich, da Studierende in den Handreichungen zur Vorbereitung der Praktika dezidiert auf die erwarteten Kompetenzen hingewiesen werden (diese werden in den Handreichungen aufgeführt und inhaltlich unterfüttert). Die Zuordnung sollte somit für die Studierenden möglich sein. Ob diese inhaltliche Vorbereitung von den Studierenden umgesetzt und realisiert wird, ist zu überprüfen. Hieraus resultiert Hypothese 12:

- *Die Erfahrungen der Studierenden im Praktikum lassen sich typisieren und auf einen bestimmten Kompetenzbereich des Vertiefenden Praktikums beziehen.*

Es wird davon ausgegangen, dass sich aus dem Gesamt aller von den Studierenden geschilderten Erfahrungen solche herauskristallisieren, die von einer größeren Gruppe der Personen genannt werden. Dieses sind so genannte „prototypische“ Erfahrungen, anhand derer sich die Ausbildungs- und Lernsituation in den Praxisphasen charakterisieren lässt und die zur Ableitung von Items für ein entsprechendes Untersuchungsinstrument geeignet erscheinen. Der Prozess der Typisierung wird einerseits durch ein inhaltsanalytisches Vorgehen bestimmt, andererseits soll jedoch auch die Methode des Expertenratings zum Zuge kommen. Hier lautet Hypothese 13:

- *Es lassen sich für Erfahrungen Studierender im Praktikum „prototypische Inhaltsbereiche“ identifizieren.*

Die folgenden Kapitel gehen auf die konkreten Arbeiten zur Validierung des Instruments zur Kompetenzerfassung (KIPBI – Kapitel 9) sowie zur Vorbereitung des Instrumentariums zur Erfahrungserfassung und -verarbeitung (EIPRA – Kapitel 10) ein. Die Pilotuntersuchung diente der Bereitstellung einer empirischen Basis für beide genannten Aspekte.

9 Validierung des Instruments zur Erfassung des Kompetenzstands (KIPBI)

Im Vorfeld der Validierungsstudie zur Entwicklung des Instrumentariums zur Kompetenzerfassung musste eine Reihe von Vorarbeiten erfolgen. Dazu gehörte insbesondere eine Analyse von Systematiken und Ordnungssystemen, wie z.B. die Aufgliederung bildungswissenschaftlicher Inhalte in entsprechende *Curriculare Standards oder Kompetenzfelder* oder aber das Heranziehen der 2004 von der KMK verabschiedeten „Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften“ (Kultusministerkonferenz 2004a). Diese bilden die Orientierung zur Ableitung der Inhalte des zu erstellenden Fragebogens zur Kompetenzerfassung (KIPBI).

9.1 Grundlagen zur Erstellung des Instruments KIPBI

Es erwies sich als sehr schwierig, dass die vorliegenden, aber zu verschiedenen Zeitpunkten und unter verschiedenen Zielsetzungen (Blömeke 2006) entwickelten kategorialen Systeme in der Lehrerbildung nicht in der Weise aufeinander beziehbar sind, so dass hieraus eine klare Zuordnung von Curricularen Standards zu den Kompetenzfeldern der KMK ablesbar ist. Es zeigte sich, dass zwar eine Reihe von Entsprechungen vorliegt, ein Teil der in dieser inhaltlichen Analyse herangezogenen beiden Standard- bzw. Kompetenzbereiche jedoch insofern „unbestimmbar bleibt“, da diese entweder jeweils mehreren oder aber keinem der Kompetenzfelder zugerechnet werden können (vgl. die farblich abgesetzten Inhalte in Tabelle 19). Es existieren zwar Schnittmengen, aber keine Eindeutigkeiten, die als Grundlage einer tragfähigen Konstruktion eines neuen Instruments zur Erfassung des Kompetenzstands Lehramtsstudierender herangezogen werden können.

Es wurde bereits in Kapitel 6.2.4 darauf eingegangen, dass eine Schwierigkeit der Rechtfertigung von Standards darin zu sehen ist, dass bezüglich ihres Zustandekommens

- methodisch sehr unterschiedliche Verfahren zum Einsatz kommen und dass sie daher
- eher weniger geeignet sind, um als Ausgangspunkt zur Ableitung empirischer Kategorien für Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche herangezogen zu werden.

Die Unschärfe ihrer Formulierung mag vor allem durch das Bedürfnis legitimiert sein, möglichst viele für die Lehrerbildung bedeutsame Aspekte in curricularen Vorgaben unterzubringen, dies jedoch stellt keine Basis für wissenschaftliche sondern eher für inhaltliche Argumentationen und in so fern eine ungünstige Voraussetzung für empirische Studien dar, die auf die Abfassung konkretisierter Itemformulierungen angewiesen sind.

Tabelle 19: Versuch der Zuordnung von Kompetenzbereichen bzw. unterschiedlicher Standardmodelle (Curriculare Standards RLP / Standards für Bildungswissenschaften KMK)

Kompetenzbereiche RLP: Lehrkräfte....	Kompetenzen der KMK-Standards- Bildungswissenschaften	Nicht zuordenbare Kompetenzen der KMK- Standards-Bildungswissenschaften
... verfügen über ein reichhaltiges Repertoire an Unterrichtsmethoden. Sie können auf die individuell unterschiedlichen Situationen der Lernenden angemessen reagieren und verstehen ihr Berufsfeld als permanente Lernaufgabe.	Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.	Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
... können den jeweiligen Lernstand der Lernenden sowie das Lernklima diagnostizieren und beurteilen. Sie sind in der Lage, Lernprozesse und -ergebnisse sowie die Folgen unterschiedlicher Beurteilungsmaßstäbe und -formen adäquat einzuschätzen.	Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe	Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.
... können Schülerinnen und Schülern die Fähigkeiten zu selbst bestimmtem Handeln vermitteln. Sie gestalten ihre schulischen Aufgaben und Tätigkeiten mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, ihr Leben möglichst selbst bestimmt, verantwortungsbewusst und befriedigend zu gestalten.	Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.	
... verstehen es, auf die verschiedenen Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Sie können ihre Tätigkeiten auf die Lebenssituation der Lernenden mit ihrer sozialen und kulturellen Vielfalt sowie auf die institutionellen, gesellschaftlichen und historisch gewachsenen Rahmenbedingungen einstellen.	Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.	
... haben ein differenziertes Konfliktverständnis. Sie gehen mit Schwierigkeiten sowie mit personalen Konflikten konstruktiv und problembearbeitend um.	Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.	Nicht zuordenbare Kompetenzbereiche RLP: Lehrkräfte....
... sind sich der wichtigsten Widersprüche in der Lehrerrolle bewusst. Sie halten die Ambivalenzen aus und bewältigen die daraus erwachsenden Belastungen, indem sie in der Lage sind, unter Stress und Zeitdruck produktiv zu arbeiten.	Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrberufs bewusst.	... verstehen die Inhalte, Strukturen und Forschungsinstrumente ihrer Fächer. Sie schaffen Lernsituationen, die diese fachspezifischen Aspekte für die Lernenden bedeutsam machen.
... begreifen ihr Lehramt als öffentlichen Auftrag. Sie beziehen es auf gesellschaftliche Ziele und Aufgaben und sind deshalb in der Lage, professionelle Beratung zu leisten und können Feedback sowie Beratung auch zur Verbesserung der eigenen Arbeit konstruktiv nutzen.	Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung. Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.	... wissen um die Bedeutung der personalen Beziehungen für den Erfolg von Lernunterstützung. Sie können personale Beziehungskonstellationen reflektieren und bewusst mitgestalten.
		... beteiligen sich aktiv an der Schulentwicklung. Sie beziehen sich bei der Reflexion ihrer Tätigkeiten und der Entwicklung ihrer Schule auf die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien und auf die öffentliche Bildungsdiskussion sowie die Entwicklungen der Bildungspolitik.

Insbesondere in den Curricularen Standards (Arbeitsgruppe Curriculare Standards 2005) und den darin explizierten Kompetenzbereiche zeigen sich häufig kumulierende Formulierungen dieser Art, wie z.B in der Aussage (S. 9): Lehrkräfte...

...verfügen über ein reichhaltiges Repertoire an Unterrichtsmethoden. Sie können auf die individuell unterschiedlichen Situationen der Lernenden angemessen reagieren und verstehen ihr Berufsfeld als permanente Lernaufgabe.

Dieses Statement lässt sich nicht nur einem, sondern mindestens drei Kompetenzfeldern zuordnen:

1. dem Verfügen über ein Repertoire an Unterrichtsmethoden,
2. dem angemessenen Reagieren auf die individuell unterschiedlichen Situationen der Lernenden, sowie
3. dem Verstehen des Berufsfeldes als permanente Lernaufgabe.

Dies ist nur ein Beispiel, das sich auf weitere in der Tabelle 19 genannte Kompetenzbereiche anwenden lässt. Insgesamt jedoch scheinen die den KMK-Standards zuzuordnenden Kompetenzbereiche etwas weniger umfassend ausformuliert und somit besser geeignet, um sie als Ausgangspunkt für eine Parallelisierung entsprechender Inhalte aus dem rheinland-pfälzischen Konzept zu verwenden. Eine Möglichkeit zur Koppelung der Inhalte ergab sich bei der Sichtung der Handreichungen zu den Vertiefenden Praktika. In diesen Materialien zur Durchführung (MBWWK 2011b) finden sich relativ

zielgenau formulierte Kompetenzen, welche von Studierenden im (Vertiefenden) Praktikum¹³⁸ unter Beweis gestellt werden sollen. Diese Aufschlüsselung anzubahrender professioneller Handlungskompetenzen von Lehramtsstudierenden umfasst die folgenden Einzelaspekte (ebenda, S. 9):

- „Analyse und Reflexion von Unterrichtsstrukturen im jeweiligen Ausbildungsfach und zur Ausgestaltung von Lehrplanvorgaben in längerfristigen didaktischen Planungen,
- Modellierung von Lernarrangements, zur Synthese von didaktischen und methodischen Elementen in Unterrichtskonzeptionen und zur Gestaltung gemeinschaftsfördernder Lernumwelten,
- Analyse individueller Lernwege und vollzogener Lernleistungen sowie zum fördernden Eingriff in Lernprozesse,
- Analyse und Gestaltung von Kommunikation und Interaktion,
- Partizipation an Qualitäts- und Bildungsdiskussionen der Schule und zur Initiierung und Förderung kollegialer Teamentwicklungsprozesse,
- Reflexion des eigenen Rollenverständnisses sowie der eigenen Weiterentwicklung des beruflichen Handelns“.

Da die Praxiserfahrungen Studierender zum Zeitpunkt nach Abschluss des Vertiefenden Praktikums im Bachelor sowie aller sonstigen „praktischen Erfahrungen“¹³⁹ den Hintergrund zur Erfassung und Rückmeldung des erreichten Kompetenzstands und der individuellen Kompetenzentwicklung bilden, ist es vertretbar, die dieser Phase zugeordneten professionellen Handlungskompetenzen als Fundament zur Konstruktion des zu entwickelnden Instrumentariums anzusehen.

Obwohl die in den Handreichungen genannten Formulierungen einen konkreten Ausgangspunkt darstellen, mussten auch sie präzisiert werden, um trennschärfere Abgrenzungen der verschiedenen Kompetenzbereiche voneinander zu erzielen. Hieraus resultierten schließlich acht Bereiche:

- 1 Analyse und Reflexion von Unterrichtsstrukturen und Ausgestaltung der Lehrplanvorgaben,
- 2 Modellierung von Lernarrangements,
- 3 Gestaltung gemeinschaftsfördernder Lernumwelten,
- 4 Analyse individueller Lernwege und vollzogener Lernleistungen,
- 5 Gestaltung und Analyse von Kommunikation und Interaktion,
- 6 Partizipation an Qualitäts- und Bildungsdiskussionen,
- 7 Initiierung und Förderung von Teamentwicklungsprozessen,
- 8 Reflexion des Rollenverständnisses.

Mit diesen acht Bereichen war die Grundlage für eine Weiterarbeit geschaffen, bei der in einem ersten Schritt die Zuordnung dieser Kompetenzbereiche auf die von der KMK (2004) vorgegebenen Standards für die Lehrerbildung / Bildungswissenschaften zu realisieren war. Diese wurde anhand der von der KMK formulierten und für die praktischen Phasen der Ausbildung relevanten Standards geleistet. Aus dieser Zuordnung ergaben sich die Inhalte der Tabelle 20.

Zur besseren Lesbarkeit der Tabelle sei Folgendes vorausgeschickt: In der linken Spalte befinden sich die Formulierungen der KMK zu den praxisbezogenen Standards, in der 2. Spalte findet sich die Notation, zu welcher der elf zugrunde liegenden Kompetenzen (lt. KMK) der jeweilige Praxisstandard gehört. Die dritte Spalte beinhaltet die Kompetenzbereiche, die für das Vertiefende Praktikum gelten (vgl. die Ziffern in obiger Auflistung). Die zugehörige erste Operationalisierung möglicher Items findet sich in Anhang 1.

¹³⁸ Es gibt zwei Vertiefende Praktika in der Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz, eines gegen Ende der Bachelorphase, das zweite ist in der Masterphase angesetzt (vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 7.4.2)

¹³⁹ Hierzu zählen auch die Erfahrungen aus den beiden Orientierenden Praktika im Verlauf des Bachelor-Studiums.

Tabelle 20: Zuordnung der praxisbezogenen (bildungswissenschaftlichen) Standards der KMK und den im Vertiefenden Praktikum I erwartbaren Kompetenzen

Praxisstandards (KMK) Bildungswissenschaften: Studierende...	Kompetenzen KMK¹⁴⁰, für praxisrelevante Anteile der Aus- bildung	Professionelle Kompetenz (VP-RLP), vgl. obige Aufzählung
verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht.	1	1
konzipieren Aufgabenstellungen kriteriengerecht und formulieren sie adressatengerecht.	8	1
wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen aus.	1	1
gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten.	2	2
regeln unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie.	2	2
vermitteln und fördern Lern- und Arbeitsstrategien.	3	2
stimmen Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander ab.	7	2
führen und begleiten Lerngruppen.	2	3
vermitteln den Schülerinnen und Schülern Methoden des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens	3	3
beachten die kulturelle und soziale Vielfalt in der jeweiligen Lerngruppe.	4	3
üben mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein.	5	3
gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule.	6	3
wecken und stärken bei Schülerinnen und Schülern Lern- und Leistungsbereitschaft.	2	4
erkennen Benachteiligungen und realisieren pädagogische Hilfen und Präventionsmaßnahmen.	4	4
unterstützen individuell.	4	4
erkennen Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung.	7	4
erkennen Lernausgangslagen und setzen spezielle Fördermöglichkeiten ein.	7	4
erkennen Entwicklungsstände, Lernpotentiale, Lernhindernisse und Lernfortschritte.	7	4
begründen Bewertungen und Beurteilungen adressatengerecht und zeigen Perspektiven für das weitere Lernen auf.	8	4
integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz.	1	5

¹⁴⁰ Es handelt sich um die Kompetenzfelder:

1. Lehrer/innen planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.
2. Lehrer/innen unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schüler/innen. Sie motivieren Schüler/innen und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
3. Lehrer/innen fördern die Fähigkeiten von Schüler/innen zum selbständigen Lernen und Arbeiten.
4. Lehrer/innen kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schüler/innen und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
5. Lehrer/innen vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schüler/innen.
6. Lehrer/innen finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.
7. Lehrer/innen diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schüler/innen; sie fördern Schüler/innen gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
8. Lehrer/innen erfassen Leistungen von Schüler/innen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.
9. Lehrer/innen sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
10. Lehrer/innen verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.
11. Lehrer/innen beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Praxisstandards (KMK) Bildungswissenschaften: Studierende...	Kompetenzen KMK¹⁴⁰, für praxisrelevante Anteile der Aus- bildung	Professionelle Kompetenz (VP-RLP), vgl. obige Aufzählung
setzen Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein	5	5
erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des Umgangs miteinander und setzen sie um.	6	5
wenden im konkreten Fall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung an.	6	5
setzen unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheiden Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion.	7	5
verständigen sich auf Beurteilungsgrundsätze mit Kolleginnen und Kollegen.	8	6
wenden Bewertungsmodelle und Bewertungsmaßstäbe fach- und situationsgerecht an.	8	6
praktizieren kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung.	9	6
dokumentieren für sich und andere die eigene Arbeit und ihre Ergebnisse.	10	6
geben Rückmeldungen und nutzen die Rückmeldungen anderer dazu, ihre pädagogische Arbeit zu optimieren.	10	6
nehmen Mitwirkungsmöglichkeiten wahr.	10	6
nutzen Ergebnisse der Bildungsforschung für die eigene Tätigkeit.	10	6
nutzen Verfahren und Instrumente der internen Evaluation von Unterricht und Schule.	11	6
wenden Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Schulentwicklung an.	11	6
kooperieren mit anderen Institutionen bei der Entwicklung von Beratungsangeboten.	7	7
kooperieren mit Kolleginnen und Kollegen bei der Erarbeitung von Beratung / Empfehlung.	7	7
planen schulische Projekte und Vorhaben kooperativ und setzen sie um.	11	7
unterstützen eine Gruppe darin, gute Arbeitsergebnisse zu erreichen.	11	7
überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens.	1	8
reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend.	5	8
nutzen Leistungsüberprüfungen als konstruktive Rückmeldung über die eigene Unterrichtstätigkeit.	8	8
lernen, mit Belastungen umzugehen.	9	8
setzen Arbeitszeit und Arbeitsmittel zweckdienlich und ökonomisch ein.	9	8
kennen und nutzen Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte.	10	8
nutzen formelle und informelle, individuelle und kooperative Weiterbildungsangebote.	10	8
reflektieren die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen und deren Entwicklung und können hieraus Konsequenzen ziehen.	10	8

Der Orientierungsrahmen Schulqualität (ORS, MBWJK 2007) bildet eine weitere wichtige Quelle für das künftige Monitoring der Kompetenzentwicklung Studierender, da hier in einer umfassenden Inventarisierung alle Fakten und Bedingungen zusammengetragen werden, die für Schul- und Unterrichtsqualität notwendig und zu beachten sind. Der Orientierungsrahmen ist ein breit aufgestelltes Werkzeug zur Unterstützung der Umsetzung von *Schulqualität* und umfasst viele Facetten, wie z.B.

die Rahmenbedingungen, schulische und unterrichtliche Prozesse sowie deren Ergebnisse und Wirkungen. Diese drei Aspekte sind in weitere Unterpunkte gegliedert¹⁴¹.

Für die Generierung des Instruments zur Kompetenzerfassung spielen jedoch insbesondere *die an die Lehrenden zu stellenden Anforderungen* eine Rolle. Der Orientierungsrahmen wurde daher ebenfalls im Hinblick auf zusätzliche, noch nicht durch die KMK-Praxisstandards erfasste Bereiche zur Erstellung eines Itempools analysiert. Es resultierten weitere, in Tabelle 21 genannte Teilaspekte in Form von Operationalisierungen:

Tabelle 21: Teilaspekte des Lehrerhandelns, orientiert am ORS

Ich habe meinen Schüler/innen gegenüber eine positive Grundhaltung und behandle sie respektvoll und wertschätzend.
Ich sehe die regelmäßige Reflexion meines unterrichtlichen Handelns als ganz entscheidenden Teil meiner Arbeit an.
In meiner Arbeit an der Schule kooperiere ich mit anderen Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und sonstigem pädagogischen Personal.
Rückmeldungen von Kolleg/innen nutze ich zur Verbesserung meines eigenen Unterrichts.
In meinem Unterricht gibt es ein hohes Maß an Lernzeit (ich beginne den Unterricht pünktlich, lasse keinen „Leerlauf“ entstehen, beende den Unterricht nicht vorzeitig).
Die Abläufe in den Lern- und Arbeitsprozessen unterstütze ich durch Rituale, Regeln und Routinen.
Es gelingt mir, die Schüler/innen für den Lerninhalt zu interessieren.
Die Lerninhalte werden von mir gut strukturiert dargeboten (z.B. Hinführung, Vertiefung)
Ich achte darauf, dass in meinem Unterricht fachübergreifende und fächerverbindende Zusammenhänge hergestellt werden.
In meinem Unterricht erfahren die Schüler/innen ihre bereits erworbenen Kompetenzen.
Ich verstärke individuelle Lernfortschritte der Schüler/innen durch angemessenes Lob und durch Ermutigung.
Ich lasse den Schüler/innen genügend Spielräume, damit diese gemäß ihrer eigenen Lernvoraussetzungen, Lerntempi, Lernwege und der entsprechenden benötigten Hilfsmittel lernen.
Die Schüler/innen erhalten von mir Anregungen zur Verbesserung der eigenen Lernstrategien (Wissensaufnahme und -verarbeitung, Überwachung der eigenen Lernprozesse, Selbstmotivierung).
Im Unterricht lasse ich für die Schüler/innen genügend Zeit zum Üben und Wiederholen.

Die in Tabelle 21 angeführten Teilaspekte waren in die in Tabelle 20 vorgegebene Klassifikation von Kompetenzen zu integrieren. Dieses Ziel wurde im ersten Workshop mit den Experten realisiert (s.u.).

9.2 Nutzung des Expertenwissens zur Validierung

Ein generelles Problem bei der Generierung von Items ist im hohen Abstraktionsgrad der für die Lehrerbildung verfügbaren Formulierungen von Praxisstandards zu sehen. Wie bereits beschrieben wurde, stellen die „Standards“ die Endpunkte eines auf einer bildungspolitischen Metaebene geführten Diskussionsprozesses dar und sind nicht immer „alltagstauglich“ in dem Sinne, dass sie unmittelbar konkrete Kompetenzen näher beleuchten. Es muss also zunächst eine Art von Übersetzungsarbeit geleistet werden, um aus den Abstraktionen eine bessere Annäherung im Sinne der Explikation zu gewährleisten. Diese Übersetzungsarbeit ist keine Aufgabe, die allein die durch Theorie oder Empirie geleistet werden kann. Ein Bestandteil der Entwicklung der Tour 3-RLP war daher die Etablierung einer „Expertengruppe“, die aus Repräsentanten aus dem Ministerium sowie Fachleitern der Studienseminare in RLP¹⁴² bestand.

¹⁴¹ Weitere Informationen finden sich unter folgender Quelle im Internet: http://leb.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/leb.bildung-rp.de/Orientierungsrahmen_Schulqualitaet.pdf (Zugriff am 7.7.2011).

¹⁴² Diese Gruppe besteht aus Repräsentanten der Studienseminare in den verschiedenen Fachrichtungen (Grundschule, Realschule+, Gymnasium, Förderschulen und Berufsschulen).

Dieses Vorgehen ist wie folgt begründet: Fachleiter der Studienseminare werden im Reformansatz der Lehrerbildung die Aufgabe haben, die Praktikanten in den verschiedenen Praktikumsphasen zu betreuen, um so die notwendige Verzahnung zwischen der universitären und der schulpraktischen Ausbildung zu sichern. Deshalb stellen die Fachleiter im Hinblick auf die Entwicklung der Tour 3-RLP und zur Absicherung der Validität ihrer Instrumente eine wichtige Ressource dar. Ziel muss es sein, die im Instrumentarium verwendeten Fragestellungen (Items) an die Anforderungen dieser Praxis anzupassen und aus den zunächst noch sehr an den KMK-Vorgaben orientierten Formulierungen solche zu generieren, welche die *Situation der Studierenden im Praktikum* besser abbilden.

Die Experten wurden auf zwei Wegen gewonnen: Es wurden rheinland-pfälzische Studienseminare (aller Schularten) angegangen mit der Bitte, besonders für die Arbeit in der Expertengruppe prädestinierte Fachleiter zu benennen. Andererseits wurden Personen eingebunden, die an Schnittstellen des Bildungssystems platziert sind und in Bereichen arbeiten, in denen die Verknüpfung von politisch-organisatorischen, schulpraktischen und wissenschaftlichen Inhalten von Bedeutung ist¹⁴³.

Diese Experten begleiteten den Entstehungsprozess der Tour 3-RLP und sicherten durch ihr Praxiswissen den Aufbau des Instrumentariums ab. Ziel dieser Integration ist es, die wissenschaftliche mit der praktischen „Expertise“ in Übereinstimmung zu bringen und damit einen Anspruch einzulösen, der im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Problematik legitimiert ist (vgl. hierzu Kapitel 4.5).

Wie bereits weiter oben beschrieben wurden in insgesamt *fünf thematischen Workshops* die jeweiligen Aufgabenstellungen zur Instrumentenentwicklung vorangetrieben und anstehende Entscheidungen (wie z.B. die Definition von Cut-Scores zur Bestimmung von Kompetenzstufen) in einem gemeinsamen Konsensbildungsprozess durch eine kommunikative Validierung fundiert.

Auf diesem Wege wurde im *ersten* Workshop auch die Angemessenheit der aus den Praxisstandards (s. Tabelle 20) abgeleiteten Items und deren Zuordnung zu den für das Praktikum erwartbaren Kompetenzbereichen (vgl. Seite 225) überprüft. Zu realisieren war Folgendes:

- Analyse der vorab bereits formulierten Items (vgl. Anhang 1) im Hinblick auf deren Bezug zur Situation im Praktikum: Elimination der als irrelevant identifizierten Formulierungen bzw. Um- und / oder Neuformulierung treffenderer Praxiskompetenzen.
- Endgültige Einordnung der Items unter die vorgegebene Klassifikation von Kompetenzbereichen für das Vertiefende Praktikum.

Ein Hauptresultat dieses Workshops war: Es erwies sich durch den Prozess der Neu- oder Umformulierung von Aussagen als notwendig, ihre anfänglich getroffene oder antizipierte Zuordnung zu bestimmten Kompetenzbereichen nochmals zu hinterfragen und entsprechende Umplatzierungen vorzunehmen.

Nach diesem Workshop folgte eine Ausarbeitung der ursprünglichen Operationalisierungen (vgl. Anhang 2). Diese mussten erneut gesichtet und auf ihre Nutzbarkeit für den Einsatz bei Studierenden so überarbeitet werden, dass ein zeitlich „zumutbares“ Instrument entstand. Hier wird nochmals auf den Kontext verwiesen, in dem die Tour 3-RLP zu sehen ist: Sie bildet eine Fortsetzung des im klassischen CCT bereits angelegten Monitoring der Professionalisierung und soll daher keinen Stil-

¹⁴³ Hier handelt es sich um an das Ministerium abgeordnete Lehrkräfte sowie um eine durch das Ministerium benannte Person in der Funktion als „CCT-Beauftragte“.

bruch im Hinblick auf die verwendeten Methoden und den hierfür nötigen Zeitaufwand für die Studierenden darstellen¹⁴⁴.

Dieser Vorgang einer zielführenden Zuordnung eines Items zu einem bestimmten Kompetenzbereich war ein aufwändiges Verfahren. Es bildete den Inhalt eines *zweiten*, wenige Wochen später stattfindenden Workshops, aus dem die folgenden in Tabelle 22 aufgeführten Items und Zuordnungen zu den Kompetenzbereichen (jeweils mit einem Akronym versehen) resultierten:

Tabelle 22: Zuordnung zu den Kompetenzbereichen nach dem 2. Workshop

Kompetenzbereiche im VP	Formulierung der Items nach Workshop 2 (7.6.2010)
Analyse und Reflexion von Unterrichtsstrukturen und Ausgestaltung der Lehrplangvorgaben (AUSALV)	1. Ich halte mich bei der Gestaltung des Unterrichts an fachwissenschaftliche Vorgaben.
	2. Ich halte mich bei der Gestaltung von Unterricht an fachdidaktische Vorgaben.
	3. Ich strukturiere den Unterrichtsverlauf, indem ich den Inhalt auf die Rahmenbedingungen abstimme.
	4. Ich verknüpfe bei der Gestaltung des Unterrichts fachwissenschaftliche und fachdidaktische Vorgaben.
	5. Ich plane Unterricht auf der Grundlage curricularer Vorgaben und schulinterner Arbeitspläne
	6. Ich formuliere Aufgabenstellungen schülerorientiert.
	7. Ich formuliere Aufgabenstellungen problemorientiert.
	8. Ich formuliere Aufgabenstellungen handlungsorientiert.
	9. Ich formuliere Aufgabenstellungen sowohl problem-, handlungs- als auch schülerorientiert.
	10. Ich wähle für meinen Unterricht die geeigneten kompetenzorientierten Methoden aus, um die Schüler/innen die Erarbeitung von Inhalten zu ermöglichen.
	11. Ich konzipiere meinen Unterricht orientiert an den aktuellen Erkenntnissen der pädagogischen und psychologischen Forschung
Modellierung von Lernarrangements (MOL)	12. Ich beteilige die Schüler/innen an der Gestaltung von Lernarrangements.
	13. Ich ermögliche es, dass die Schüler/innen geeignete Lern- und Arbeitsstrategien lernen.
	14. Bei den Schüler/innen rege ich unterschiedliche Arten des Lernens an, die ich entsprechend unterstütze.
	15. Ich stimme die Lernanforderungen an die Schüler/innen auf deren Lernmöglichkeiten ab.
	16. Ich achte darauf, dass in meinem Unterricht fachübergreifende und fächerverbindende Zusammenhänge hergestellt werden.
	17. Ich achte in meinem Unterricht auf ein hohes Maß an echter Lernzeit.
	18. Ich ermögliche eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen
Gestaltung gemeinschaftsfördernder Lernumwelten (GELE)	19. Ich unterstütze Gruppen von Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen.
	20. Ich ermögliche den Schüler/innen kooperatives Lernen.
	21. Ich beachte und nutze die kulturelle und soziale Vielfalt von Schüler/innen in den verschiedenen Lerngruppen
Analyse individueller Lernwege und vollzogener Lernleistungen (AILE)	22. Ich verstärke individuelle Lernfortschritte der Schüler/innen durch angemessene Ermutigung.
	23. Ich trete mit den Schüler/innen in den Dialog über bereits erworbenen Kompetenzen.
	24. Ich analysiere die individuellen Lernvoraussetzungen meiner Schüler/innen.
	25. Ich setze (bei entsprechenden Schüler/innen) professionelle pädagogische Hilfen im Sinne der Prävention situationsgerecht ein.
	26. Ich lasse im Unterricht für die Schüler/innen genügend Zeit zum Üben und Wiederholen.
	27. Ich formuliere die Bewertungen von Lernleistungen so, dass sie für Schüler/innen verständlich sind.
	28. Ich treffe gemeinsam mit den Schüler/innen Vereinbarungen für deren Weiterlernen.

¹⁴⁴ Im „klassischen CCT“ gilt auch für umfangreichere Instrumente (wie z.B. jenes zur Erfassung der Eignung für den Lehrberuf) eine Bearbeitungszeit von lediglich 10 – 12 Minuten. Damit ist das Pensum von Items von vorneherein nicht beliebig erweiterbar.

Kompetenzbereiche im VP	Formulierung der Items nach Workshop 2 (7.6.2010)
Gestaltung und Analyse von Kommunikation und Interaktion (GEKO)	29. Ich setze in meinem Unterricht Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll ein.
	30. Ich reflektiere den eigenen Medieneinsatz bzw. den eigenen Umgang mit klassischen und modernen Informations- und Kommunikationsmedien.
	31. Ich setze Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.
	32. Ich erarbeite mit den Schüler/innen Regeln der Gesprächsführung und unterstütze deren Anwendung/Umsetzung.
	33. Ich erarbeite mit den Schüler/innen Regeln des Umgangs miteinander und unterstütze deren Umsetzung.
	34. Ich unterstütze die Entwicklung altersgerechter demokratischer Verhaltensweisen.
	35. Ich berate die Schüler/innen situationsgerecht.
	36. Ich berate die Erziehungsberechtigten situationsgerecht.
	37. Ich nutze die Entwicklungsschritte der Schüler/innen als Grundlage für ihre Beratung.
	38. Ich unterscheide zwischen Beratung und Bewertung von Schüler/innen.
Partizipation an Qualitäts- und Bildungsdiskussionen (PABI)	39. Ich verständige mich über Grundsätze in der Beurteilung von Schüler/innen mit meinen Kolleg/innen.
	40. Ich nutze kollegiale Beratung als Mittel der Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung.
	41. Ich dokumentiere meine Unterrichtsplanung für mich.
	42. Ich trage zur Gestaltung des Schullebens aktiv bei.
	43. Ich nutze Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung für meine eigene unterrichtliche Tätigkeit.
	44. Ich nutze Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung für die Schulentwicklung.
Initiierung und Förderung von Teamentwicklungsprozessen (IFT)	45. Ich kenne außerschulische Beratungsinstitutionen und arbeite ggf. mit ihnen zusammen.
	46. Ich kooperiere mit anderen Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und sonstigem pädagogischen Personal bei meinem Einsatz in der Schule.
	47. Ich nutze die Kooperation mit Kolleg/innen bei Beratungssituationen.
	48. Ich nutze konstruktive Rückmeldungen von Kolleg/innen zur Verbesserung meines eigenen Unterrichts.
Reflexion des Rollenverständnisses (RERO)	49. Ich habe meinen Schüler/innen gegenüber eine positive Grundhaltung und behandle sie respektvoll und wertschätzend.
	50. Ich reflektiere Werte und Werthaltungen und handle im Unterricht danach
	51. Ich erprobe neue (fach)didaktische Ideen/Konzepte in meinem Unterricht.
	52. Ich reflektiere mein berufliches Handeln vor dem Hintergrund meines theoretischen Wissens.
	53. Ich nutze Rückmeldungen von Eltern und/oder Schüler/innen konstruktiv für meine Unterrichtstätigkeit.
	54. Ich sehe Leistungsüberprüfungen der Schüler/innen als konstruktive Rückmeldung meines eigenen unterrichtlichen Handelns.
	55. Ich kann mit Belastungen des Lehrberufs umgehen
	56. Ich setze meine Arbeitszeit und meine Arbeitsmittel zielgerichtet und ökonomisch ein.
	57. Ich kenne Angebote zur Unterstützung der Entwicklung meiner Lehrerpersönlichkeit.
	58. Ich denke über meine beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen nach und ziehe hieraus Konsequenzen für meine berufliche Weiterentwicklung.

9.3 Kriteriumsorientierung: Die Festlegung von Erwartungshorizonten

Ein flankierendes Element bei der Entwicklung der Instrumente der rheinland-pfälzischen CCT-Touren (dies sind Tour 3, 4 und 5) besteht in der Ausweisung von so genannten Erwartungshorizonten. Sie geben an, welchen Kompetenzstand Studierende zu bestimmten Zeitpunkten der Ausbildung haben sollten. Mit diesen Erwartungshorizonten wird eine *kriteriale Norm* etabliert. Diese bildet eine wichtige Voraussetzung zur Ableitung der Cut-Scores zur Bestimmung des Förderbedarfs Studierender im Hinblick auf deren Kompetenzentwicklung.

9.3.1 Erwartungshorizonte zu verschiedenen Zeitpunkten der Lehrerbildung

Die Tour 3-RLP ist durch die Anlage als längsschnittliches Monitoring in einer inhaltlichen sowie strukturell-formalen Einbindung zu sehen. Die Konstruktion von insgesamt drei Erwartungshorizonten in Bezugnahme auf drei zeitlich distinkte Zeitpunkte zur Messung der Kompetenzentwicklung war daher ein weiterer Schwerpunkt in der Arbeit mit der Expertengruppe (*Workshop 3*):

- **Erwartungshorizont 1** beschreibt das Kompetenzniveau *nach dem ersten Vertiefenden Praktikum*,
- **Erwartungshorizont 2** jenes *zum Abschluss des Studiums*, und
- **Erwartungshorizont 3** gibt wieder, welcher Kompetenzstand *am Ende des Vorbereitungsdienstes* bei den Auszubildenden erreicht sein sollte.

Relevant für die Entwicklung der Tour 3-RLP ist der Erwartungshorizont 1. Er beschreibt die erwarteten Kompetenzausprägungen (festgestellt durch die einzelnen Items) *nach dem ersten Vertiefenden Praktikum (VP)* gegen Ende der Bachelor-Phase des Studiums (im fünften oder aber sechsten Studiensemester).

Metrik der Kompetenzitems

Um die im jeweiligen Kompetenzbereich erwartbare Kompetenz numerisch zu erfassen wurde eine %-Skalierung der nunmehr 58 einzelnen Items umgesetzt. Eine Entscheidung bezüglich der Metrik der Items wurde in der Expertengruppe getroffen (*Workshop 3*). In Abweichung zur Konzeption der Standards der KMK, die als *Absolventenstandards* versinnbildlichen, was am *Ende der Ausbildung* zu erreichen ist, stellt die 100%-Marke der in dieser Arbeit vertretenen Konzeption das Ideal einer professionell agierenden Lehrkraft dar¹⁴⁵. Diese 100%-Marke ist nicht gleichbedeutend mit der Obergrenze, die bereits von Lehramtsstudierenden oder Referendaren nach Abschluss der zweiten Phase der Lehrerbildung zu erwarten ist. Studium und Referendariat zielen auf *Berufsfähigkeit* der Studierenden. Diese stellt nicht den Endpunkt der Professionalisierung dar, sondern eine ausbaufähige Basis des „kompetenten Berufsanfängers“ (vgl. Terhart 2002, 2006).

Die erwartbaren Kompetenzausprägungen dieses *kompetenten Berufsanfängers* sind durch den Erwartungshorizont 3 charakterisiert. Da die wesentliche Erfahrung der Fachleiter vor allem in ihrer Arbeit mit Referendaren zu sehen ist, lag eine Konstruktion der drei Horizonte ausgehend von dem am Ende des Vorbereitungsdienstes erwartbaren Stand (= Erwartungshorizont 3) nahe. Dieser wurde daher zuerst festgelegt, hierzu wurde ein iteratives Vorgehen eingeschlagen. Der dritte Erwartungshorizont ist damit als Ergebnis eines Einigungsprozesses im Rahmen einer kommunikativen Validierung als Referenzwert bestimmt. Die nachfolgende Tabelle 23 gibt diesen Erwartungshorizont (rechte Spalte der Tabelle 23), ausgewiesen für die einzelnen Items, wieder (die farblichen Absetzungen bezeichnen die unterschiedlichen Kompetenzbereiche des VP):

Tabelle 23: Kompetenzniveau von Referendaren am Ende des Vorbereitungsdienstes

Formulierung der Items	Erwartungshorizont 3 (nach Ende des Referendariats) in %
Ich halte mich bei der Gestaltung des Unterrichts an fachwissenschaftliche Vorgaben.	90
Ich halte mich bei der Gestaltung von Unterricht an fachdidaktische Vorgaben.	90

¹⁴⁵ Lt. Definition von Stufen der Expertise wäre dies mit der letzten Stufe gegeben, vgl hierzu die Ausführungen zum Modell von Dreyfus und Dreyfus (1987, vgl. Kapitel 4.4).

Formulierung der Items	Erwartungshorizont 3 (nach Ende des Referendariats) in %
Ich strukturiere den Unterrichtsverlauf, indem ich den Inhalt auf die Rahmenbedingungen abstimme.	80
Ich verknüpfe bei der Gestaltung des Unterrichts fachwissenschaftliche und fachdidaktische Vorgaben.	80
Ich plane Unterricht auf der Grundlage curricularer Vorgaben und schulinterner Arbeitspläne.	100
Ich formuliere Aufgabenstellungen schülerorientiert.	85
Ich formuliere Aufgabenstellungen problemorientiert.	80
Ich formuliere Aufgabenstellungen handlungsorientiert.	90
Ich formuliere Aufgabenstellungen sowohl problem-, handlungs- als auch schülerorientiert.	70
Ich wähle für meinen Unterricht die geeigneten kompetenzorientierten Methoden aus, um die Schüler/innen die Erarbeitung von Inhalten zu ermöglichen.	85
Ich konzipiere meinen Unterricht orientiert an den aktuellen Erkenntnissen der pädagogischen und psychologischen Forschung.	90
Ich beteilige die Schüler/innen an der Gestaltung von Lernarrangements.	90
Ich ermögliche es, dass die Schüler/innen geeignete Lern- und Arbeitsstrategien lernen.	90
Bei den Schüler/innen rege ich unterschiedliche Arten des Lernens an, die ich entsprechend unterstütze.	80
Ich stimme die Lernanforderungen an die Schüler/innen auf deren Lernmöglichkeiten ab.	80
Ich achte darauf, dass in meinem Unterricht fachübergreifende und fächerverbindende Zusammenhänge hergestellt werden.	70
Ich achte in meinem Unterricht auf ein hohes Maß an echter Lernzeit..	100
Ich ermögliche eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen.	90
Ich unterstütze Gruppen von Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen.	100
Ich ermögliche den Schüler/innen kooperatives Lernen.	100
Ich beachte und nutze die kulturelle und soziale Vielfalt von Schüler/innen in den verschiedenen Lerngruppen.	80
Ich verstärke individuelle Lernfortschritte der Schüler/innen durch angemessene Ermutigung.	100
Ich trete mit den Schüler/innen in den Dialog über bereits erworbenen Kompetenzen.	100
Ich analysiere die individuellen Lernvoraussetzungen meiner Schüler/innen.	80
Ich setze (bei entsprechenden Schüler/innen) professionelle pädagogische Hilfen im Sinne der Prävention situationsgerecht ein.	70
Ich lasse im Unterricht für die Schüler/innen genügend Zeit zum Üben und Wiederholen.	100
Ich formuliere die Bewertungen von Lernleistungen so, dass sie für Schüler/innen verständlich sind.	100
Ich treffe gemeinsam mit den Schüler/innen Vereinbarungen für deren Weiterlernen.	90
Ich setze in meinem Unterricht Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll ein.	100
Ich reflektiere den eigenen Medieneinsatz bzw. den eigenen Umgang mit klassischen und modernen Informations- und Kommunikationsmedien.	90
Ich setze Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.	80
Ich erarbeite mit den Schüler/innen Regeln der Gesprächsführung und unterstütze deren Anwendung/Umsetzung.	100
Ich erarbeite mit den Schüler/innen Regeln des Umgangs miteinander und unterstütze deren Umsetzung.	100
Ich unterstütze die Entwicklung altersgerechter demokratischer Verhaltensweisen.	90
Ich berate die Schüler/innen situationsgerecht.	80
Ich berate die Erziehungsberechtigten situationsgerecht.	60
Ich nutze die Entwicklungsschritte der Schüler/innen als Grundlage für ihre Beratung.	80
Ich unterscheide zwischen Beratung und Bewertung von Schüler/innen.	100

Formulierung der Items	Erwartungshorizont 3 (nach Ende des Referendariats) in %
Ich verstehe mich über Grundsätze in der Beurteilung von Schüler/innen mit meinen Kolleg/innen.	90
Ich nutze kollegiale Beratung als Mittel der Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung.	90
Ich dokumentiere meine Unterrichtsplanung für mich.	100
Ich trage zur Gestaltung des Schullebens aktiv bei.	80
Ich nutze Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung für meine eigene unterrichtliche Tätigkeit.	80
Ich nutze Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung für die Schulentwicklung.	50
Ich kenne außerschulische Beratungsinstitutionen und arbeite ggf. mit ihnen zusammen.	70
Ich kooperiere mit anderen Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und sonstigem pädagogischen Personal bei meinem Einsatz in der Schule.	100
Ich nutze die Kooperation mit Kolleg/innen bei Beratungssituationen.	90
Ich nutze konstruktive Rückmeldungen von Kolleg/innen zur Verbesserung meines eigenen Unterrichts.	90
Ich habe meinen Schüler/innen gegenüber eine positive Grundhaltung und behandle sie respektvoll und wertschätzend.	100
Ich reflektiere Werte und Werthaltungen und handle im Unterricht danach.	90
Ich erprobe neue (fach)didaktische Ideen/ Konzepte in meinem Unterricht.	90
Ich reflektiere mein berufliches Handeln vor dem Hintergrund meines theoretischen Wissens.	80
Ich nutze Rückmeldungen von Eltern und/oder Schüler/innen konstruktiv für meine Unterrichtstätigkeit.	90
Ich sehe Leistungsüberprüfungen der Schüler/innen als konstruktive Rückmeldung meines eigenen unterrichtlichen Handelns.	90
Ich kann mit Belastungen des Lehrberufs umgehen.	50
Ich setze meine Arbeitszeit und meine Arbeitsmittel zielgerichtet und ökonomisch ein.	80
Ich kenne Angebote zur Unterstützung der Entwicklung meiner Lehrerpersönlichkeit.	90
Ich denke über meine beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen nach und ziehe hieraus Konsequenzen für meine berufliche Weiterentwicklung.	90

Der Modus der Skalierung sei an zwei Beispielen demonstriert.

- Das Item „*Ich nutze Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung für die Schulentwicklung*“ besitzt einen Erwartungshorizont von 50% zum Ende des Referendariats. Dies ist ein selbst in dieser Phase der Ausbildung relativ niedrig angesetzter Erwartungswert, der damit begründet werden kann, dass die Verbindung und Beachtung von Ergebnissen der Bildungsforschung für die Schulentwicklung vor Ort (in der Einsatzschule) für Referendare schwer umzusetzen ist und auch längere Zeit im Beruf tätigen Lehrkräften einiges abverlangt. Man wird also von den angehenden Lehrkräften nicht erwarten, dass diese den betreffenden Sachverhalt perfekt umsetzen. Sie sollten sich jedoch auf dem Weg zur Entwicklung dieser Kompetenz in etwa „auf halber Strecke“ befinden (50%).
- Die Kompetenz „*Ich achte in meinem Unterricht auf ein hohes Maß an echter Lernzeit*“ dagegen besitzt einen Erwartungshorizont von 100%. Dieser Standard ist bereits zum Ende des Referendariats zu erreichen, da es sich hierbei um eine *conditio sine qua non* handelt, auf deren Basis guter Unterricht erst möglich wird (vgl. auch Helmke 2009, S. 185).

9.3.2 Empirische Absicherung der Festlegung der Erwartungshorizonte

Nach dem dritten Expertenworkshop wurde dieses bereits *kommunikativ validierte* „Ergebnis“ per Online-Befragung¹⁴⁶ weiteren Fachleitern rheinland-pfälzischer Studienseminare zu einer Bewertung zugänglich gemacht. Ziel dieser anschließenden Untersuchung war zum einen eine Verbreiterung der Basis zur Einschätzung und Festlegung des bereits konstruierten „Erwartungshorizonts 3“, zum anderen aber auch die Definition der beiden anderen Horizonte (nach dem Vertiefenden Praktikum Bachelor = Erwartungshorizont 1, und nach Abschluss der ersten Phase der Lehrerausbildung = Erwartungshorizont 2). In diese Befragung wurden zusätzlich auch Inhalte des Instruments zur Erfassung der Erfahrungen der Studierenden im Praktikum (EIPRA) aufgenommen, nämlich die Frage nach Erfahrungen, die für Studierende im Praktikum typisch sind (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 10.1).

Insgesamt haben 43 Fachleiter (FL)¹⁴⁷ an der Online-Befragung zur Konstruktion der Erwartungshorizonte teilgenommen. Etwas weniger als die Hälfte (N = 21) hat die Befragung von Anfang bis Ende durchgearbeitet. Unter den Personen befinden sich (mindestens¹⁴⁸) fünf Vertreter der Expertengruppe.

Die Auswertung der aus der Online-Befragung resultierenden Daten führt zu den in Abbildung 34 abgebildeten drei Erwartungshorizonten. Hierbei wird auch ein Vergleich zwischen den Ergebnissen des Workshops 3 und der Online-Befragung für den Erwartungshorizont 3 dargestellt.

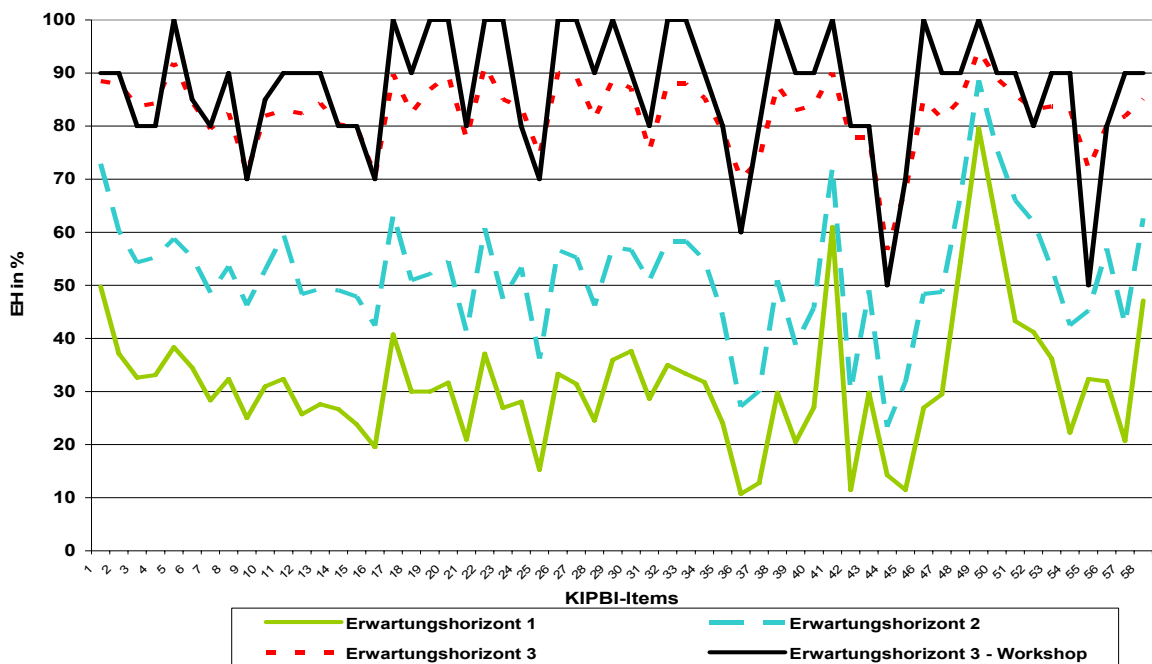


Abbildung 34: Zusammenführung der Daten der FL unter Einschluss des Resultats für Erwartungshorizont 3 (festgelegt als Arbeitsergebnis des Workshops mit FLs)

¹⁴⁶ Diese wurde mit dem Tool „EFS-Survey“ (Firma „Unipark“ bzw. „Globalpark“), einer Befragungssoftware für online-Befragungen durchgeführt.

¹⁴⁷ Befragt wurden weitere Fachleiter an denjenigen Studienseminaren, aus denen die Expert stammen. Dieses Vorgehen wurde gewählt, weil die Mitglieder der Expertengruppe als Multiplikatoren zum Einbringen der in den Workshops ermittelten Ergebnisse fungieren und ihre Fachkollegen vorab mit den notwendigen Vorinformationen versorgen konnten.

¹⁴⁸ Die Angabe der Zugehörigkeit zur „Expertengruppe“ (= Fachleiter, die den Workshop Nr. 2 besucht hatten) war freigestellt.

Die durchgängige schwarze Linie repräsentiert den von den Mitgliedern der Expertengruppe im dritten Workshop festgelegten Erwartungshorizont 3 für die einzelnen angesprochenen Bereiche. Die gepunktete Linie knapp darunter zeigt den Erwartungshorizont 3 als „empirischen“ Wert aus der Online-Befragung, wie ihn die (anderen) Fachleiter einschätzten¹⁴⁹. Es zeigt sich, dass die beiden Profile in ihrer Ausrichtung abgesehen von punktuellen Abweichungen im Wesentlichen parallel verlaufen.

Durch die unterschiedlichen Ausprägungen der beiden Erwartungshorizonte 3 (aus dem Workshop der Fachleiter, aus der Befragung weiterer Fachleiter) ergab sich die Notwendigkeit der Zusammenführung der beiden „Horizonte“. Da es sich bei der Interpretation der vorliegenden Diskrepanzen jedoch nicht um das statistische Problem einer Mittelwertbildung, sondern um einen Prozess der inhaltlichen Konsensfindung handelt, wurde nochmals der diskursive Weg beschritten und mit Hilfe der Expertengruppe bestimmt, an welchen Stellen (bei welchen Items) die von der dieser Gruppe vorgegebenen Erwartungswerte beibehalten oder aber verändert werden müssen (diese Anpassung erfolgte im Rahmen von *Workshop 4*). Die folgende Abbildung 35 gibt diesen Konsens wieder:

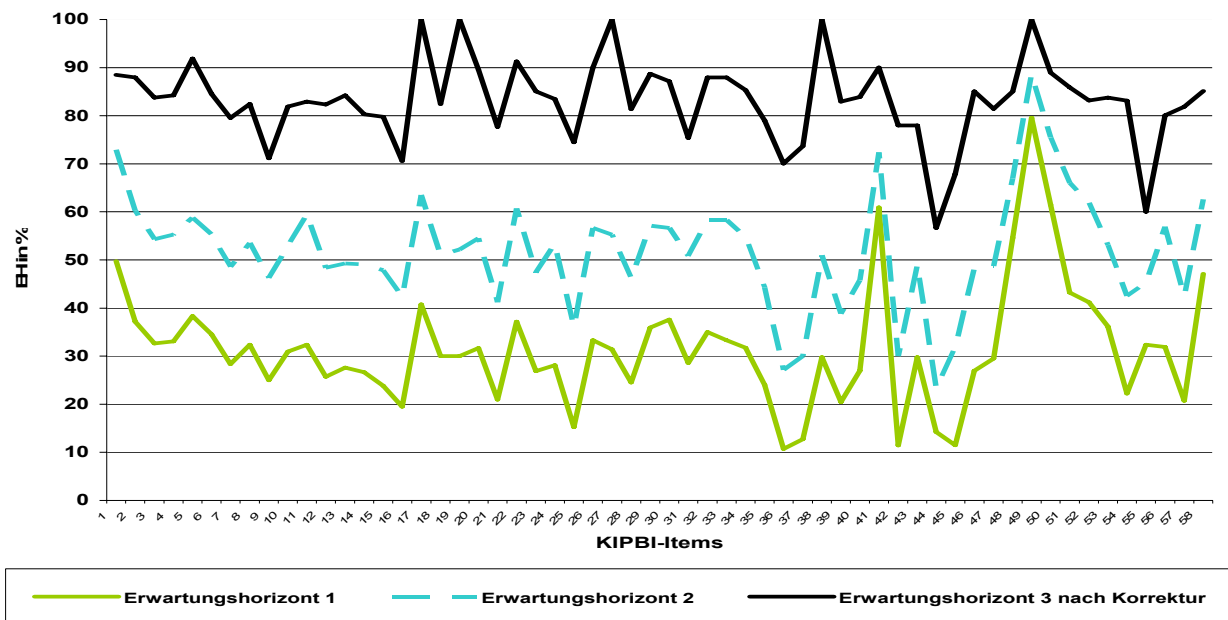


Abbildung 35: Erwartungshorizonte – Formulierung nach Korrektur von Erwartungshorizont 3 (empirisch) bei Item 17, 19, 27, 38, 49 sowie Item 55 (empirisch und Einschätzung FL)

Mit den beschriebenen inhaltlichen Arbeiten ist eine wichtige Grundlage zur Durchführung einer Kompetenzuntersuchung mit dem Ziel der Sammlung von Vergleichsmessdaten an einer Stichprobe rheinland-pfälzischer Studierender gegeben. Die Ergebnisse der Workshops 1 - 3 (vgl. Abbildung 33) dienten zugleich der inhaltlichen Präzisierung der in der Pilotuntersuchung verwendeten Strategien (Verwendung eines Glossars, Mitteilung des Erwartungshorizonts, s.u.).

9.3.3 Spezifische Voraussetzungen zur Durchführung der Pilotuntersuchung

Ziel der folgenden Abschnitte ist die Darstellung zusätzlicher, die Untersuchungsdurchführung begleitender Maßnahmen. Es handelt sich um:

¹⁴⁹ Bei dieser Einschätzung waren die fünf Teilnehmer der Expertengruppe nicht berücksichtigt.

1. die für die Probanden sichtbare Vorgabe des Erwartungshorizonts,
2. die zufallsvariierte Abfolge der Kompetenzitems (KIPBI) innerhalb der Befragung und den Umgang mit „Missing Values“,
3. die Einbindung eines Glossars zur Erläuterung von Fachtermini,
4. die strategische Platzierung der einzelnen Teile der Pilotuntersuchung.

a) Orientierung am Erwartungshorizont

Aus anderen Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte ist bekannt, dass diese vor allem in der Anfangsphase der Ausbildung dazu neigen, ihr Können und ihre Kenntnisse zu überschätzen (vgl. hierzu z.B. Hartmann und Weiser 2007; Hascher 2005; Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann 1978). Dies ist jedoch nicht einseitig als maßlose Überschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit zu werten. Vielmehr entsteht diese verzerrte Einschätzung auf Grund des fehlenden Überblicks über die in der Gesamtspanne der Ausbildung auszuformenden und geforderten Kompetenzen. In der Pilotuntersuchung zur Validierung des Instrumentariums (Online-Befragung) wurde deshalb der von den Fachleitern bestimmte Erwartungshorizont bei jedem der Items als „Orientierungswert“ für die Studierenden sichtbar ausgewiesen (in Klammern hinter dem Wortlaut des Items angegeben).

Hintergrund der Entscheidung für dieses Vorgehen war, dass ein gravierender Bias der Ergebnisse in Richtung einer Selbstüberschätzung dazu geführt hätte, dass die Konstruktion eines validen Instruments in Frage gestellt gewesen wäre. Ein mögliches Ergebnis hätte es sein können, dass Studierende sich wesentlich besser einschätzen als der Erwartungswert dies vorsieht. Ein auf einem solchen Normierungsergebnis fußendes Instrument würde später nur wenig dazu beitragen, diejenigen zu identifizieren, die tatsächlich im Hinblick auf ihre Kompetenzentwicklung Defizite aufweisen. Ein weiteres methodisch relevantes Ergebnis hätte ebenso eintreten können: eine Varianzreduktion auf der Variablenebene, wodurch nachfolgende statistische Analysen zu verzerrten Resultaten geführt hätten.

Auf diese Vorgabe der Erwartungswerte und die resultierenden Ergebnisse wird im Rahmen einer differenzierten Darstellung später noch eingegangen (vgl. Kapitel 9.5.5).

b) Zufallsvariierte Abfolge der Items in der Befragung / Umgang mit den Missing Values

Neben den soziodemografischen Angaben beinhaltete das Untersuchungsinstrument die bereits benannten 58 Aussagen zur Erfassung des individuellen Kompetenzstands. Die Untersuchung zur Gewinnung von Vergleichsmessdaten wurde online-gesteuert durchgeführt. Die Items wurden den Praktikanten durch das Befragungstool EFS-survey jeweils in zufälliger Reihenfolge dargeboten. Hierdurch ist gewährleistet, dass bei der Beantwortung der Items des Kompetenzteils in der Befragung keine Effekte durch die Abfolge der Items auftreten.

Eine besondere Rolle bei der Bearbeitung des Instruments durch die Studierenden spielte auch die Handhabung von Missing-Values: Einzelne Items konnten von den Probanden ausgelassen werden, wenn diese der Meinung waren, dass die beschriebene Kompetenz ihrer Meinung nach während des Praktikums noch nicht zum Tragen gekommen war. Diese Möglichkeit des Überspringens von Aussagen wurde entsprechend als „Missing“ interpretiert. Der Wert „0“ auf der von 0 bis 100 reichenden %-Skala dagegen gab an, dass die Praktikanten im Hinblick auf den betreffenden Bereich bisher noch keine Kompetenz erworben haben.

Dieses Vorgehen erscheint inhaltlich und theoretisch eher gerechtfertigt als das Realisieren einer Imputation fehlender Werte auf der Basis des arithmetischen Mittels oder anderer Schätzmethoden.

c) Einbindung eines Glossars zur Explikation von Fachtermini

Bei der Überarbeitung der Items durch der Expertengruppe wurde thematisiert, in wie weit Studierende die in den einzelnen Aussagen formulierten Sachverhalte verstehen können. Hier wurde Bezug genommen auf die Anforderungen im Hinblick auf die Kenntnis der Standards für die Lehrerbildung, welche Studierenden sukzessive während des Studiums durch die Lehrenden der Universität zu vermitteln ist. Ziel des Studiums ist – unter anderem – der Aufbau eines gemeinsamen Fachvokabulars, welches alle Begrifflichkeiten umfasst, die immer wieder in der Ausbildung zur Lehrkraft auftauchen. Hierzu gehören auch die Standards für die Lehrerbildung. Diese Auseinandersetzung mit den Standards ist Teil des Studiums und Teil der Standards selbst, operationalisiert durch das Kompetenzfeld der „aktiven Auseinandersetzung mit und eine Partizipation an der Bildungsdiskussion“¹⁵⁰. Um jedoch eine zusätzliche Sicherheit im Hinblick auf die in den Items angesprochenen Fachbegrifflichkeiten zu realisieren, wurde ein *Glossar* erstellt, in dem einige der in der Befragung verwendeten Begriffe erklärt werden. Die Entscheidung, welche einer detaillierten Definition bedürfen, wurde wiederum durch die Expertengruppe getroffen. Das Glossar (vgl. Anhang 3) konnte beim Beantworten der Items von den Studierenden jederzeit zu Rate gezogen werden¹⁵¹. Hier ein Beispiel für den Glossar-begriff „kompetenzorientierte Methoden“:

*Im kompetenzorientierten Unterricht entdecken die Schüler/innen die Problemstellung selbst und entwickeln ihre Vorstellungen zur Lösung dieses Problems, indem sie Informationen auswerten, Lösungswege kommunizieren und Fehler reflektieren. Hierzu brauchen sie **geeignete Methoden**, die sie befähigen, diese Anforderungen zu bewältigen.*

Insgesamt wurden 20 solcher Glossar-begriffe eingearbeitet.

d) Abfolge der einzelnen Teile der Pilotuntersuchung

Wie bereits weiter oben erwähnt handelt es sich bei der geplanten Tour 3-RLP um ein mehrteiliges Verfahren zur Kompetenzerfassung (KIPBI) und eine Reflexion der Praktikumserfahrungen (EIPRA). Der zweite Teil der Pilotuntersuchung hatte eine Inventarisierung der Erfahrungen der Studierenden zum Ziel. Im Gegensatz hierzu bestand für das Instrumentarium für den ersten Teil der Tour (KIPBI) bereits eine Einigung über den Umfang des darzubietenden Item-pools. Zu eruieren war:

- wie die Items von den Studierenden beantwortet werden und
- wie sie von den Studierenden „aufgenommen“ werden (Akzeptanz).

Ein zusätzlicher Aspekt innerhalb der Pilotuntersuchung war die Lehrerselbstwirksamkeit, die anhand einer bereits bestehenden und empirisch validierten Skala von Schmitz (2000, vgl. hierzu auch Kap. 9.5.3) erfasst wurde. Die Gesamtuntersuchung hatte die folgende Struktur (Abbildung 36):

¹⁵⁰ Natürlich beschränkt sich der „Umgang“ mit den Bildungsstandards (für die Lehrerbildung) nicht allein darauf, diese benennen zu können. Innerhalb der Lehrerbildung ist es vielmehr das Ziel, die Umsetzung eines Standards in die schulische Praxis erfahrbar zu gestalten und nachvollziehbar zu machen. Die Aufgabe der Bereitstellung entsprechender Lernsettings ist eine Aufgabe, die den Lehrenden zukommt (vgl. hierzu auch Kapitel 6.2.5).

¹⁵¹ Die entsprechenden Begriffe waren im Fragebogen der online-Befragung durch Fettdruck hervorgehoben und mit einer „Infobox“ unterlegt, in der beim Mouseover des Begriffs die entsprechende Definition erschien.

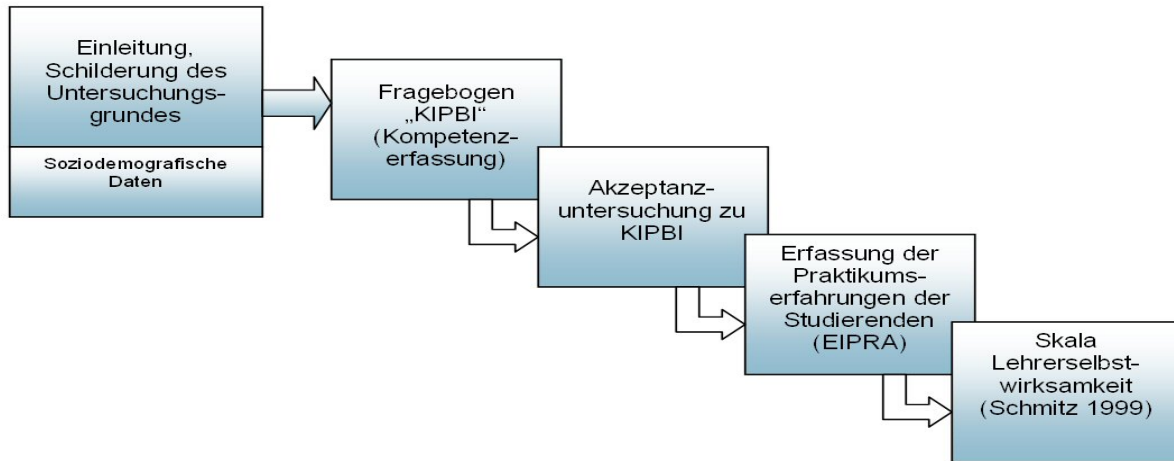


Abbildung 36: Ablauf der Pilotuntersuchung

Die Akzeptanzuntersuchung zum Instrument KIPBI wurde aus strategischer Überlegung direkt im Anschluss an die Kompetenzerfassung und vor dem Fragenteil zur Erfassung der Praktikumserfahrungen (EIPRA) platziert.

9.4 Beschreibung der Stichprobe und Abklärung der spezifischen Repräsentativität

Die Untersuchung aller in der obigen Abbildung 36 genannten Aspekte wurden an einer einzigen Stichprobe vollzogen.

Zunächst mussten Studierende nach dem Vertiefenden Praktikum zur Teilnahme an der Untersuchung gewonnen werden. Hier führte der Weg über die Praktikumsplattform des Landes Rheinland-Pfalz; diese wurde genutzt, um die entsprechenden Studierenden per Mail über die Pilotstudie und deren Intention zu informieren und um Teilnahme zu bitten.

Zeitraum der Untersuchungsdurchführung waren die Monate September / Oktober 2010. Befragt wurden Studierende, die ein zweites Vertiefendes Praktikum¹⁵² entweder im vorangegangenen Frühjahr 2010 oder aber aktuell im Herbst 2010 abgelegt hatten. Diese Bedingung erfüllten lediglich die Studierenden an den Universitätsstandorten Koblenz, Landau und Kaiserslautern¹⁵³.

Insgesamt wurden über das für die Verwaltung der Praktikumsplattform zuständige Landesmedienzentrum N = 1112 Studierende angeschrieben. Diese erhielten die Bitte zur Teilnahme und einen Link mit den Zugangsdaten für die Online-Befragung¹⁵⁴.

Eine Beschreibung der Ausgangsstichprobe liefert die folgende Abbildung 37:

¹⁵² Bei der Umsetzung des Konzepts der reformierten Lehrerbildung waren zunächst zwei Vertiefende Praktika angesetzt, die beide vor dem Ende der Bachelorphase eingebunden waren. Die Erfahrungen in der Praxis der Umsetzung dieser Regelung haben eine Revision des ursprünglichen Ansatzes nötig gemacht, der zu einer Reduzierung der Anzahl der Praktika führte.

¹⁵³ Die Reform der Lehrerbildung wurde an den Universitäten in RLP nicht zeitgleich umgesetzt, sondern in zwei aufeinander folgenden Jahren: 2007/08 begann an den Universitäten Koblenz, Landau und Kaiserslautern das „reformierte“ Lehramtsstudium“, die Universitäten Trier und Mainz folgten ein Jahr später.

¹⁵⁴ Diese Befragung wurde ebenfalls mit dem Tool EFS-Survey der Firma Unipark durchgeführt.

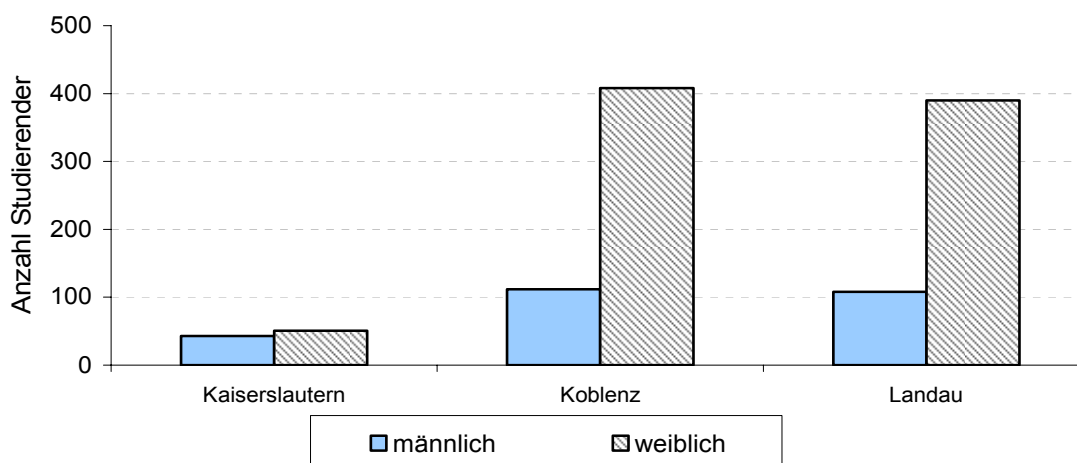


Abbildung 37: Ausgangsstichprobe Studierender nach VP – Bachelor in RLP, Frühjahr / Sommer 2010

Ziel der Untersuchung war, das aus 58 Items bestehende Instrument KIPBI von den Studierenden beantworten zu lassen (Ermittlung des individuellen Kompetenzstands – Ermittlung der Kennwerte zur Festlegung einer soziale Vergleichsnorm und zur Ableitung gruppenbezogener Aussagen) und dessen Akzeptanz in der Zielgruppe zu eruieren.

Mit den resultierenden Daten sollte eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt werden, um den Fragebogen ohne wesentlichen Verlust von Informationen zu kürzen und damit einen für Online-Instrumente adäquaten Umfang des Instruments zu realisieren (vgl. auch Kap. 9.5.1)¹⁵⁵. Die Akzeptanzbefragung sollte darüber hinaus Aufschluss geben, ob das Instrument aus Sicht der Studierenden als angemessen zur Erfassung des individuellen Kompetenzstands erachtet wird.

9.4.1 Aussagen zur spezifischen Repräsentativität

Angeschrieben wurden die Praktikanten des Sommersemesters 2010 jeweils unmittelbar nachdem diese ihr 2. Vertiefendes Praktikum an der Schule beendet hatten. Die Gruppe der Studierenden, die ihr VP2 bereits im Frühjahr 2010 absolviert hatte, wurde zusammen mit den ersten Absolventen des Herbstpraktikums um Untersuchungsteilnahme gebeten.

Die Befragung wurde von insgesamt N = 1113 Studierenden der Untersuchungskohorten begonnen. Insgesamt sind 722 Rückläufe aus der Befragung¹⁵⁶ (das entspricht einem Ausschöpfungsgrad von 72,2%) zu verzeichnen. Von diesen führten rund 63% (das entspricht einem N = 459) die Befragung bis zum Ende durch. Im Hinblick auf die Zusammensetzung der erfassten Stichprobe nach Studienort und Geschlecht ergeben sich die folgenden Zahlen (Tabelle 24).

Zur Überprüfung der Repräsentativität der Untersuchungstichprobe im Hinblick auf die Zusammensetzung nach Geschlecht und Studienort wurde ein Signifikanztest für die Differenzen der entsprechenden %-Anteile gerechnet (= für die jeweils benachbarten Zellen in den Spalten 2 und 3 bzw. den Spalten 5 und 6 in Tabelle 24), der im Auswertungsmenü „elementare Statistiken“ des Software-Pakets „STATISTICA“ (Version 7.1) enthalten ist. Der Referenzwert in den einzelnen Zellen bezeichnet den jeweiligen Anteil Studierender in der Ausgangsstichprobe (z.B. weibliche Studierende der

¹⁵⁵ Der Grund hierfür ist in der Angleichung an die Gegebenheiten der klassischen Touren des CCT zu sehen, die in Bezug auf den Umfang der Instrumentarien ebenfalls eher einen übersichtlichen Itempool verwenden.

¹⁵⁶ Dies sind alle Personen, die in der Untersuchung zumindest die Angaben auf der Seite mit den demografischen Daten gemacht haben.

Untersuchungskohorte am Studienort Landau), der jeweils daneben stehende Wert gibt an, welcher entsprechende Anteil für die spezifische Referenzgruppe in der empirischen Stichprobe (N = 459) erreicht wurde. Das verwendete Testverfahren basiert auf einem t-Test für unabhängige Stichproben (zweiseitige Testung).

Tabelle 24: Zusammensetzung der empirischen Stichprobe im Vergleich zur jeweiligen Referenzgruppe (= 100%)

Studienort	%-Anteil ♂ Referenzgruppe	%-Anteil ♂ empirische Stichprobe	<i>p</i> bei zweiseitiger Testung	%-Anteil ♀ Referenzgruppe	%-Anteil ♀ empirische Stichprobe	<i>p</i> bei zweiseitiger Testung
Kaiserslautern	3,86	3,05	.86	4,58	5,66	.83
Koblenz	10,06	6,32	.48	36,65	35,29	.75
Landau	9,7	9,15	.91	35,04	39,22	.35

Die Angaben zur Zusammensetzung der Grundgesamtheit (= Referenzgruppe) wurden von den für die Durchführung der Praktika Verantwortlichen des MBWWK mitgeteilt und konnten zum Vergleich herangezogen werden. Die Abweichungen der Prozentangaben zwischen Grundgesamtheit und empirisch gewonnener Stichprobe sind nicht statistisch signifikant. Dies zeigt eine Überprüfung der Werte in der oben angeführten Tabelle. Damit ist die Stichprobe im Hinblick auf die Zusammensetzung nach Studienort und Geschlecht spezifisch repräsentativ für die Grundgesamtheit der Studierenden nach dem zweiten Vertiefenden Praktikum zu diesem Zeitpunkt.

Ferner liegen Daten zum Herkunfts-Bundesland der Studierenden der Untersuchungsstichprobe vor: Erwartungsgemäß stammen die meisten der Studierenden aus Rheinland-Pfalz, ein weiterer größerer Anteil aus dem Saarland, aus NRW, Hessen und Baden-Württemberg (Tabelle 25). Daten zur Zusammensetzung der Grundgesamtheit (Referenzgruppe, s.o.) lagen nicht vor.

Tabelle 25: Zusammensetzung der Stichprobe nach Herkunftsbundesländern

Bundesland	Häufigkeit	%
<i>Baden-Württemberg</i>	11	1,52
<i>Berlin</i>	2	0,28
<i>Brandenburg</i>	1	0,14
<i>Bremen</i>	1	0,14
<i>Hessen</i>	17	2,35
<i>Niedersachsen</i>	3	0,42
<i>Nordrhein-Westfalen</i>	59	8,17
<i>Rheinland-Pfalz</i>	535	74,10
<i>Saarland</i>	76	10,53
<i>Sachsen</i>	1	0,14
<i>Sachsen-Anhalt</i>	1	0,14
<i>Thüringen</i>	2	0,28
Missing	13	1,80

Die weitaus meisten der Probanden befanden sich zum Befragungszeitpunkt entweder im 6. oder im 7. Studiensemester (jeweils 43%), ein geringerer Teil im 5. Semester (rd. 11,5%). Der restliche Anteil der Studierenden gab eine davon abweichende oder keine Semesteranzahl an.

Über 40% der Befragten wollen später das Lehramt an Grundschulen ausüben, als Lehrkraft an ein Gymnasium möchte mehr als ein Viertel gehen, knappe 20% nennen als Ziel die Realschule plus. Das Lehramt Förderschulen geben gut 11% der Stichprobe an, nur sehr wenige nennen das Lehramt an Berufsschulen (Tabelle 26).

Tabelle 26: Welches Lehramt nennen die Studierenden?

Lehramt an...	% (Standorte KL, KO und LD)	% Standort Landau	Referenzwerte für den Standort Landau im Jahr 2009 (Frühjahr / Herbst)
<i>Grundschule</i>	42,05	41,4	35,3 / 41,1
<i>Realschule plus</i>	19,97	16,2	23,2 / 25,3
<i>Gymnasium</i>	26,03	18,9	19,7 / 16,7
<i>Förderschule</i>	11,39	23,4	23,2 / 14,3
<i>Berufsschule</i>	0,56	0,0	1,5 / 2,1

Ob diese Merkmalsverteilung den Populationsdaten der Referenzgruppe entspricht, kann nicht untersucht werden. Es liegen lediglich Datensätze zur standortspezifischen Zusammensetzung der gewählten Lehrämter für Studierende aus Landau vor. Diese Daten stammen aus dem Projekt „KOSTA II“ (vgl. Weresch-Deperrois & Bodensohn 2010, S. 87) und beziehen sich auf Auswertungen zweier Vollerhebungen (Frühjahr / Herbst) für das Jahr 2009 aus einer Untersuchung, bei der ebenfalls nach der Zusammensetzung nach gewähltem Lehramt gefragt wurde (vgl. auch Spalte 4 der Tabelle 26).

9.5 Validierung des Instruments KIPBI: Methoden

Zur Auswertung des Befragungsteils „Kompetenzen“ wurden die Datensätze derjenigen Praktikanten herangezogen, welche die gesamte Befragung bearbeitet hatten (N = 459). Zwar hätte sich durch Auswahl derjenigen, welche zumindest das Instrument KIPBI komplett bearbeitet hatten, die Anzahl der infrage kommenden Datensätze vergrößert (N = 500). Aber zugunsten einer höheren angenommenen Verlässlichkeit der Schätzung der notwendigen Parameter auf der Grundlage derjenigen, die bis zum Schluss der Befragung „dabeigeblichen waren“, wurde auf diese Vorgehensweise verzichtet.

9.5.1 Ergebnisse der Itemanalyse des Instruments KIPBI

Hier handelt es sich um die Überprüfung der Hypothese:

H1: Eine inhaltlich valide und statistisch vertretbare und abgesicherte Skalenbildung (Itemanalyse) aufgrund der Bündelung von Items zu den auf die Kompetenzen im Praktikum bezogenen Bereichen ist möglich)

Die eingesetzte Methode besteht in einer Reliabilitätsüberprüfung mittels Itemanalyse. An deren Beginn stand die Analyse der den a priori-Skalen (= Kompetenzbereiche im Vertiefenden Praktikum) zugeordneten Items. Ziel war eine Kürzung von KIPBI auf eine Itemanzahl, die zur Darbietung innerhalb eines Online-Self-Assessments angemessen erscheint. Bei der Verkürzung des Instruments sollte die Qualität der Skalen möglichst wenig eingeschränkt und trotz der Reduktion des Itemumfangs der einzelnen Skalen versucht werden, eine zufriedenstellende Reliabilität zu erzielen. Zur Identifikation zu eliminierender Items wurden zwei Kriterien angelegt:

- a) die Kennwerte der Items, wie sie sich unter Hinzuziehung psychometrischer Maße wie Trennschärfe und innere Konsistenz (Cronbachs α) ergeben (vgl. Tabelle 27). Ein Trennschärfekoeffizient ab .3 - .5 gilt als „mittelmäßig“ (vgl. auch Bortz & Döring 1995, S. 200). Ein Koeffizient $>.5$ gilt als hoch. Ein Wert von Cronbachs Alpha $>.7$ weist auf eine hohe innere Konsistenz der Skala hin und ist „akzeptabel“, Werte bis .9 gelten als gut und Werte darüber als exzellent. Es ist allerdings kritisch anzumerken, dass mit zunehmender Zahl von Items pro Skala Cronbachs

Alle resultierenden Korrelationen sind statistisch signifikant ($p < .01$)¹⁵⁷.

Weitere Überprüfung des Instruments auf Skalenebene

Die bisherige Überprüfung der Validität kann – jenseits der Interkorrelation auf Skalenebene sowie der mittleren Interitemkorrelation – auf der Basis des Differenzierungsvermögens der einzelnen Skalen fortgesetzt werden. Hierzu wurden auf Skalenebene zwei Extremgruppen gebildet: Personen mit jeweils hohen bzw. weniger hohen Kompetenzeinschätzungen (definiert durch die Zugehörigkeit zum oberen bzw. unteren Quartil der Verteilung auf Skalenebene). Mit dem t-Test für unabhängige Stichproben wird untersucht, ob sich diese beiden Extremgruppen anhand der Items voneinander trennen lassen.

Tabelle 29: Vergleich der Gruppen (Kompetenz hoch vs. Kompetenz niedrig) auf Skalenebene des Instruments KIPBI

Skala	Mittelw. Gr. 1: wenig kompetent	Mittelw. Gr. 2: hoch- kompetent	t-Wert	FG	p	gült. N Gr. 1	gült. N Gr. 2
AUSALV	26.26	62.21	-26.85	205	0.00	94	113
MOL	21.65	59.50	-25.17	203	0.00	94	111
GELE	23.62	63.34	-25.61	201	0.00	93	110
AILE	24.72	60.97	-24.91	203	0.00	94	111
PABI	16.81	49.80	-15.69	194	0.00	88	108
GEKO	24.75	61.23	-23.14	201	0.00	94	109
IFT	36.05	70.74	-19.31	196	0.00	93	105
RERO	32.15	64.83	-24.29	204	0.00	94	112

Auch hier belegen die Daten, dass das Instrument gut zwischen Personen unterschiedlicher Merkmalsausprägung unterscheidet (vgl. Tabelle 29).

b) Für die Bewertung der einzelnen Items im Hinblick auf ihr *Zutreffen für die Situation der Praktikanten* wurden die Missings herangezogen. Die 58 Ausgangsitems repräsentierten die gesamte Bandbreite der Kompetenzen, die eine Person in der Praxis aufweisen sollte. Dass diese Kompetenzen nicht alle bereits nach dem Vertiefenden Praktikum angelegt sein können, wurde bereits angemerkt (vgl. Seite 237). Die folgende Tabelle 30 enthält einen Ausschnitt der in der Pilotstudie verwendeten Items. Dargestellt sind diejenigen Items, die einen Anteil von mehr als 30% Missings aufweisen¹⁵⁸. Dieser Cutoff-Wert wurde auf der Basis von Überlegungen festgelegt, dass Missings auch einen Hinweis auf die Akzeptanz bzw. das Zutreffen von Items liefern. Diese Items beziehen sich in der Mehrzahl auf Sachverhalte, mit denen Studierende während ihrer Praktika eher selten oder nicht in Berührung kommen (z.B. Beratung von Erziehungsberechtigten der Schüler, Nutzung von Ergebnissen der Bildungsforschung für die Schulentwicklung). Diese Kompetenzen kommen innerhalb des Studiums noch nicht zum Tragen, wie auch andere Autoren bestätigen (vgl. z.B. Bodensohn und

¹⁵⁷ Die Anzahl der in die jeweiligen paarweise bestimmten Korrelationen eingehenden Personen beträgt zwischen $N = 435$ und $N = 452$.

¹⁵⁸ Die Liste der Missings aller 58 Items findet sich in Anhang 5

Schneider 2008). Die in der Tabelle 30 aufgeführten Items zeigen eine hohe Konvergenz zu den Ergebnissen der Reliabilitätsanalyse auf Skalenebene: Ein Teil dieser Items erwies sich auch bei der vorhergehenden Reliabilitätsanalyse als ungeeignet und wurde daher selektiert.

Tabelle 30: Items mit höchster Anzahl von Missings in den ursprünglichen 58 Kompetenzitems

Items	Mittelw.	Stdabw.	N	Fälle Missing	Relation Missings zu Summe N + Missings %
<i>Ich berate die Erziehungsberechtigten situationsgerecht.</i>	19.51	20.87	144	315	68.62
<i>Ich kenne außerschulische Beratungs-institutionen und arbeite ggf. mit ihnen zusammen.</i>	18.78	18.93	251	208	45.31
<i>Ich nutze die Entwicklungsschritte der Schüler/innen als Grundlage für ihre Beratung.</i>	22.92	20.50	261	198	43.13
<i>Ich setze (bei entsprechenden Schüler/innen) professionelle pädagogische Hilfen im Sinne der Prävention situationsgerecht ein</i>	21.41	18.70	262	197	42.91
<i>Ich trage zur Gestaltung des Schullebens aktiv bei.</i>	21.52	22.16	270	189	41.17
<i>Ich nutze Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung für die Schulentwicklung.</i>	19.00	18.08	280	179	38.99
<i>Ich treffe gemeinsam mit den Schüler/innen Vereinbarungen für deren Weiterlernen.</i>	30.47	18.14	305	154	33.55
<i>Ich verständige mich über Grundsätze in der Beurteilung von Schüler/innen mit meinen Kolleg/innen.</i>	31.27	20.81	313	146	31.80
<i>Ich nutze Rückmeldungen von Eltern und/oder Schüler/innen konstruktiv für meine Unterrichtstätigkeit.</i>	42.10	18.98	316	143	31.15

9.5.2 Überprüfung der faktoriellen Struktur des Instruments KIPBI

Die zu Beginn von Kapitel 9 dargestellten Kompetenzbereiche im Praktikum stellen eine rationale Basis für die Itemformulierung und die Zuordnung der Items zu Skalen dar: Rückmeldungen zum Kompetenzstand sollen den Studierenden durch das Selbstassessment, aber auch durch die das Praktikum betreuenden Fachleiter, entlang dieser das Vertiefende Praktikum strukturierenden Inhaltsbereiche zuteil werden.

Zur Generierung der letztendlich in der Pilotuntersuchung verwendeten Items wurde aufgrund inhaltlicher Argumentation vorgegangen. Es wurde versucht, die mit den Standards für die Bildungswissenschaften vorgegebenen und durch die im Orientierungsrahmen Schulqualität ergänzten Aussagen durch Items zu operationalisieren, die nach Meinung der Experten eine akzeptable Erfassung der in der Praxis relevanten Kompetenzen Studierender ermöglichen (vgl. hierzu auch Kap. 9.1).

9.5.2.1 Begründung eines konfirmatorischen Vorgehens

Es stellt sich die Frage, ob sich diese inhaltlich begründete Bündelung von Items zu Skalen auf der Ebene empirisch nachweisbarer Faktoren abbildet. Das Vorgehen zur Überprüfung dieses Sachverhaltes ist ein strukturüberprüfend-konfirmatorisches. Ein exploratives faktorenanalytisches Vorgehen bietet sich hingegen nicht an, da dies mit der genannten Fragestellung methodisch nicht kompatibel

ist. Ein solches Vorgehen wäre angezeigt, wenn *keine* Vermutungen über eine spezifische faktorielle Struktur vorlägen und diese Fragestellung zunächst zu klären wäre.

Zur Methode der konfirmatorischen Faktorenanalyse

Die konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA – **confirmatory factor analysis**) lässt sich der Gruppe der linearen Strukturgleichungsmodelle zuordnen, mit deren Hilfe man Fragen der Modellanpassung und deren Güte (Reliabilität) angehen kann. So auch in diesem Fall, in dem zu untersuchen ist, ob das angenommene Modell der spezifischen Zuordnung der Items auf für die a priori benannten Kompetenzbereiche anwendbar bzw. für sie gültig ist. Die CFA dient daher einer Konstruktvalidierung.

Lineare Strukturgleichungsmodelle leiten sich aus multiplen Regressionsmodellen ab, ermöglichen jedoch im Unterschied zu diesen die Darstellung noch weitaus komplexerer Zusammenhänge zwischen manifesten (exogenen Indikatoren) und latenten (endogenen) Variablen. Die Annahme dabei lautet, dass die Indikatoren durch die latenten Variablen sowie durch Residualwerte (Fehlervarianzen) bestimmt werden.

Die Strukturgleichungsmodelle lassen sich in zwei verschiedene Komponenten aufteilen, nämlich in „Messmodell“ und „Strukturmodell“. Die Parameter beider Aspekte werden durch die entsprechenden Rechenprogramme (z.B. LISREL, AMOS, EQS, Mplus etc.) simultan geschätzt. Im Messmodell werden die Annahmen über das Zusammenhängen einer oder mehrerer latenter Variablen mit den manifesten Variablen (Indikatoren) getroffen. Eine CFA bildet also ein Messmodell ab (vgl. Moosbrugger & Kelava 2007, S. 316). Es handelt sich hierbei um ungerichtete Zusammenhangshypothesen. Die latente(n) Variable(n) werden als Ursache der Kovarianz zwischen den Indikatoren angenommen. Diese Kovarianzen werden im eigentlichen „Strukturmodell“ modelliert. Dieses untersucht die Richtung der vermuteten Zusammenhänge.

Strukturgleichungsmodelle erlauben somit auch den Vergleich verschiedener Modellannahmen und weisen aufgrund der Operation mit latenten Variablen einen weiteren Vorteil auf: Messfehler werden bei der Analyse der Variablen explizit berücksichtigt (vgl. Geiser 2011, S. 42).

Die Messmodelle der CFA basieren nicht ausschließlich auf standardisierten Parametern wie z.B. Korrelationen, sondern erlauben Aussagen, die in Bezug zur Originalmetrik der zugrunde liegenden Variablen stehen (Kovarianz- und Varianzmatrizen). Dies ist von einiger Bedeutung für die Testung der Signifikanzen der Modellparameter (s.u.). Die ausschließliche Betrachtung standardisierter Parameterschätzungen maskiert gegebenenfalls den wahren Ursprung der Varianz und von Zusammenhängen zwischen Indikatoren. Brown (2006) zitiert hierzu entsprechende Untersuchungsergebnisse von Willett, Singer und Martin 1998.

Voraussetzungen der CFA

Eine wichtige Kondition zur Aufstellung eines Messmodells ist das Vorhandensein von genügend Freiheitsgraden (df); diese bestimmen sich aus der Anzahl der zur Verfügung stehenden Informationen minus der Anzahl zu schätzender Parameter (vgl. Eid, Gollwitzer & Schmitt 2011, S. 829). Daran schließt auch die Frage der notwendigen Stichprobengröße an. Hier ist es schwer, eine verbindliche Aussage zu treffen, da sich der Stichprobenumfang nicht zuletzt an der Art und der Komplexität des zu testenden Modells zu orientieren hat. So erfordern im allgemeinen sparsame bzw. kleine Modelle kleinere Stichproben, wobei von einer Zahl < 100 eher abgeraten wird. Als eine „Daumenregel“ kann hier von einer Relation von 5:1 der Stichprobengröße im Vergleich zu den zu schätzenden Parametern ausgegangen werden (Bentler & Chou 1987, zitiert nach Eid, Gollwitzer & Schmitt 2011, S. 873).

Des Weiteren muss zur Durchführung einer konfirmatorischen Faktorenanalyse die Metrik der latenten Variablen bestimmt werden. Zu ihrer Festlegung sind zwei Möglichkeiten gegeben: Die Definition eines Markierindikators, der auf dem zugeordneten latenten Faktor mit einer Ladung von „1“ fixiert wird, oder aber die Festlegung der Varianz des latenten Faktors selbst auf einen Wert von „1“. Bei der Bestimmung des Referenzindikators sollte ein Item gewählt werden, das nach inhaltlichen Erwägungen eine zentrale Bedeutung für den repräsentierten latenten Faktor aufweist.

Spezifikationen von CFA-Modellen lassen sich auf unterschiedliche Art darstellen. Häufig werden grafische Umsetzungen des Mess- bzw. des Strukturmodells gewählt, die über den Vorzug einer unmittelbaren Anschaulichkeit verfügen. Daneben existiert die Möglichkeit der Modellspezifikation in Form von Modellgleichungen für jede einzelne der abhängigen Variablen. Eine dritte Art der Beschreibung eines Modells besteht in der Matrixschreibweise (vgl. Eid, Gollwitzer & Schmitt 2010, S. 861).

9.5.2.2 Spezifikation der Modelle zur Analyse einer faktoriellen Struktur

Auf der Datenbasis zum Instrument KIPBI wird vorrangig die Gültigkeit eines Modells mit acht Faktoren (acht Kompetenzbereiche des Vertiefenden Praktikums) zu untersuchen sein. Dieses Modell ist als dasjenige anzusehen, das am ehesten der inhaltlichen Ausrichtung des Instruments entspräche (Modell 1). Diese Annahme bildet den Ausgangspunkt einer Modellspezifikation und stellt gleichzeitig die Hypothese 2 dar, deren Gültigkeit im Folgenden zu testen ist:

H2: Die inhaltlich vorgegebene Struktur der für das Vertiefende Praktikum formulierten Kompetenzbereiche lässt sich empirisch nachweisen.

In der Analyse (s. Seite 255) der Skalen des Instruments KIPBI zeigt sich, dass diese stark untereinander korrelieren. Dies könnte als ein Hinweis darauf gewertet werden, dass ein weiteres Messmodell relevant sein könnte, dem ein gemeinsamer latenter Faktor zu Grunde liegt. Dieses einfaktorielle Modell kann als restringiertes achtfaktorielles Modell interpretiert werden, in dem die acht Faktoren „perfekt“ (zu 1) korrelieren. Dieser „Generalfaktor“, welcher inhaltlich noch näher zu spezifizieren wäre, würde dann einen Großteil der gemeinsamen Varianz der Indikatoren erklären (Modell 2).

Der dritte Ansatz, der im Hinblick auf eine Modellbildung zu diskutieren ist, ist derjenige eines Modells zweiter Ordnung, in dem ein übergeordneter Faktor wiederum einen großen Teil der Kovarianz der Faktoren erster Ordnung erklärt (Modell 3). Im Gegensatz zu Modell 1, bei dem Korrelationen zwischen den einzelnen Faktoren geschätzt werden, werden ebensolche in Modell 3 allein durch den Faktor zweiter Ordnung erklärt.

Diese drei Modelle werden in zwei unterschiedlichen Datensätzen auf ihre Passung und Güte getestet. Der Modellfit soll dabei für die ursprüngliche, 58 Items umfassende Ausgangsform des Instruments KIPBI sowie für seine reduzierte und nach Itemanalyse selektierte 42 Items umfassende endgültige Variante überprüft werden. Es ist zu erwarten, dass die durch die Itemselektion um einige Items verschlankte Version von KIPBI eine präzisere Schätzung der Modellparameter erlaubt, da hier hauptsächlich Items entfernt worden waren, bei denen viele Missings vorlagen. Viele fehlende Werte bedeuten ein reduziertes N bei der Analyse des entsprechenden Merkmals und damit eine Einschränkung der Aussagekraft der Indizes zur Modelltestung, welche an einen bestimmten Stichprobenumfang gebunden ist.

Aus den vorgenannten Aussagen resultiert das folgende Untersuchungsschema zur Analyse der Datensätze (s. Abbildung 38):

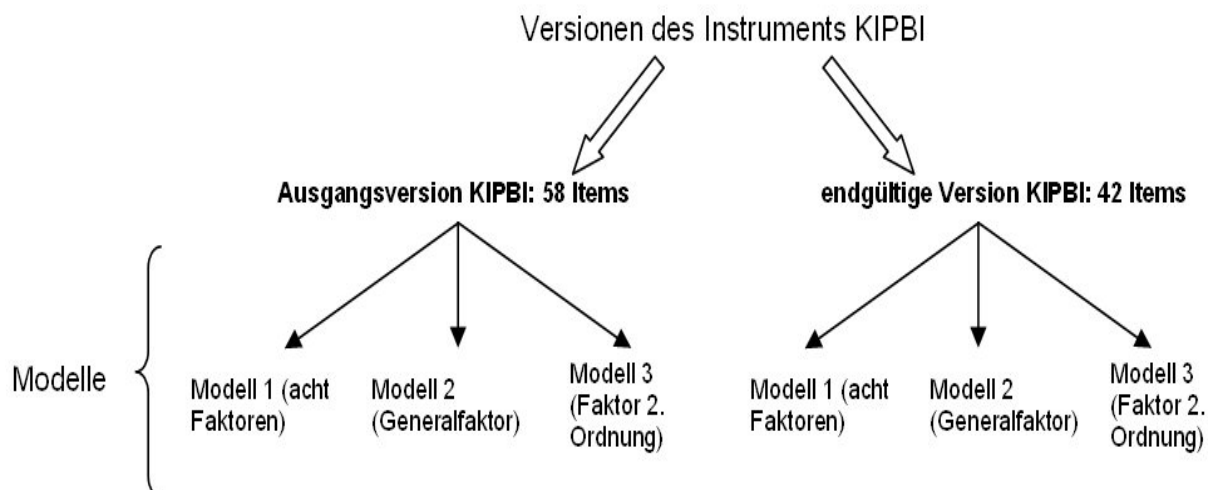


Abbildung 38: Ausgangsmodelle für die konfirmatorische Faktorenanalyse zum Instrument KIPBI

Zur Durchführung der Analyse mittels CFA wird das Statistikprogramm Mplus (Muthén und Muthén 2006), Version 5, verwendet. Es handelt sich hierbei um ein syntaxbasiertes Programm, das sich insbesondere zur Analyse von Regressionsansätzen bzw. Strukturgleichungsmodellen eignet und mit dem auch komplexe Modellzusammenhänge relativ einfach in eine Programmiersprache umgesetzt werden können. Es werden dabei die folgenden freien Parameter geschätzt: Faktorladungen der Indikatoren auf den latenten Faktoren, Varianzen und Kovarianzen der Faktoren (Maß des Zusammenhangs zwischen den latenten Faktoren), Residuen (Fehlervarianzen). Bei der Parameterschätzung werden Startwerte eingesetzt, hierbei werden die Markierindikatoren auf 1 gesetzt (Modell 1, Modell 2) bzw. zusätzlich die Varianz (Kovarianz) eines der latenten Faktoren auf 1 festgelegt (Faktor AUSALV in Modell 3).

Als „Markieritems“ (s.o.) für die einzelnen Indikatorenbündel (Skalen) fungieren die in Tabelle 31 formulierten sowie in den drei Folgetabellen (Tabelle 32 bis Tabelle 34) grau unterlegten Indikatoren:

Tabelle 31: Formulierung der Markier(Referenz-)Indikatoren

(latenter) Faktor	Formulierung
AUSALV	Ausalv_B: Ich formuliere Aufgabenstellungen sowohl problem-, handlungs- als auch schülerorientiert.
MOL	MOL_3: Bei den Schüler/innen rege ich unterschiedliche Arten des Lernens an, die ich entsprechend unterstütze.
GELE	GELE_1: Ich unterstütze Gruppen von Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen.
AILE	AILE_5: Ich lasse im Unterricht für die Schüler/innen genügend Zeit zum Üben und Wiederholen.
GEKO	GEKO_I: Ich erarbeite mit den Schüler/innen Regeln des Umgangs miteinander und unterstütze deren Umsetzung.
PABI	PABI_C: Ich nutze kollegiale Beratung als Mittel der Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung.
IFT	IFT_4: Ich nutze konstruktive Rückmeldungen von Kolleg/innen zur Verbesserung meines eigenen Unterrichts.
RERO	RERO_8: Ich setze meine Arbeitszeit und meine Arbeitsmittel zielgerichtet und ökonomisch ein.

Für Modell 1 wird eine Zuordnung der Indikatoren (Items) zu den latenten Faktoren in der folgenden Art getroffen (vgl. Tabelle 32).

Tabelle 32: Zuordnung der Indikatoren zu den latenten Faktoren für Modell 1

	Faktoren							
	AUSALV	MOL	GELE	AILE	GEKO	PABI	IFT	RERO
INDIKATOREN	AUSA_A	MOL_1	GELE_1	AILE_1	GEKO_A	PABI_A	IFT_1**	RERO_1**
	AUSA_B	MOL_2	GELE_2	AILE_2	GEKO_B	PABI_B**	IFT_2	RERO_2**
	AUSA_C	MOL_3	GELE_3	AILE_3	GEKO_C	PABI_C	IFT_3	RERO_3
	AUSA_D**	MOL_4		AILE_4**	GEKO_D	PABI_D	IFT_4	RERO_4
	AUSA_E	MOL_5**		AILE_5	GEKO_E	PABI_E		RERO_5
	AUSA_F	MOL_6**		AILE_6	GEKO_F**	PABID_		RERO_6**
	AUSA_G	MOL_7		AILE_7	GEKO_G**			RERO_7
	AUSA_H				GEKO_H**			RERO_8
	AUSA_I**				GEKO_I			RERO_9**
	AUSA_J				GEKOI_**			RERO_A
AUSALV**								

Legende: Die mit ** gekennzeichneten Indikatoren werden in der 42 Items umfassenden Variante des Instruments KIPBI nicht verwendet.

Modell 2 (Generalfaktor) stellt sich folgendermaßen dar (Tabelle 33):

Tabelle 33: Modell 2 "Generalfaktor"

	Generalfaktor (KIPBI)							
INDIKATOREN	AUSA_A	MOL_1	GELE_1	AILE_1	GEKO_A	PABI_A	IFT_1**	RERO_1**
	AUSA_B	MOL_2	GELE_2	AILE_2	GEKO_B	PABI_B**	IFT_2	RERO_2**
	AUSA_C	MOL_3	GELE_3	AILE_3	GEKO_C	PABI_C	IFT_3	RERO_3
	AUSA_D**	MOL_4		AILE_4**	GEKO_D	PABI_D	IFT_4	RERO_4
	AUSA_E	MOL_5**		AILE_5	GEKO_E	PABI_E		RERO_5
	AUSA_F	MOL_6**		AILE_6	GEKO_F**	PABID_		RERO_6**
	AUSA_G	MOL_7		AILE_7	GEKO_G**			RERO_7
	AUSA_H				GEKO_H**			RERO_8
	AUSA_I**				GEKO_I			RERO_9**
	AUSA_J				GEKOI_**			RERO_A
AUSALV**								

Legende: Die mit ** gekennzeichneten Indikatoren werden in der 42 Items umfassenden Variante des Instruments KIPBI nicht verwendet.

Das dritte Modell schließlich bildet sich in dieser Form ab (Tabelle 34):

Tabelle 34: Modell für einen Faktor zweiter Ordnung (Modell 3)

Faktor zweiter Ordnung	Faktor KIPBI							
Faktoren erster Ordnung	AUSALV	MOL	GELE	AILE	GEKO	PABI	IFT	RERO
INDIKATOREN	AUSA_A	MOL_1	GELE_1	AILE_1	GEKO_A	PABI_A	IFT_1**	RERO_1**
	AUSA_B	MOL_2	GELE_2	AILE_2	GEKO_B	PABI_B**	IFT_2	RERO_2**
	AUSA_C	MOL_3	GELE_3	AILE_3	GEKO_C	PABI_C	IFT_3	RERO_3
	AUSA_D**	MOL_4		AILE_4**	GEKO_D	PABI_D	IFT_4	RERO_4
	AUSA_E	MOL_5**		AILE_5	GEKO_E	PABI_E		RERO_5
	AUSA_F	MOL_6**		AILE_6	GEKO_F**	PABID_		RERO_6**
	AUSA_G	MOL_7		AILE_7	GEKO_G**			RERO_7
	AUSA_H				GEKO_H**			RERO_8
	AUSA_I**				GEKO_I			RERO_9**
	AUSA_J				GEKOI_**			RERO_A
AUSALV**								

Legende: Die mit ** gekennzeichneten Indikatoren werden in der 42 Items umfassenden Variante des Instruments KIPBI nicht verwendet.

Zur Schätzung wurde die Maximum Likelihood-Methode (ML) verwendet. Sie erlaubt für stetige Variablen (wie sie in dieser Pilotuntersuchung vorliegen) eine Berechnung sowohl auf Basis der Roh-

daten als auch der Kovarianzmatrix. Es wurden die Rohdaten für beide Varianten (58 und 42 Items) als Grundlage gewählt, aus denen Mplus die Kovarianzmatrix errechnet.

9.5.2.3 Indizes zur Bestimmung der Modellgüte

Zur Analyse der Passung eines spezifizierten Modells auf die Daten steht eine Reihe von Indizes zur Verfügung, die sich im Hinblick auf ihre Funktion in unterschiedlichen Gruppen einteilen lassen (vgl. Schermelleh-Engel & Mossbrugger 2003):

- Tests zur Überprüfung der Signifikanz der Modellanpassung,
- Deskriptive Maße zur Abschätzung der Modellpassung und des allgemeinen Modellfits,
- Komperative Maße zum Vergleich unterschiedlicher Modelle,
- Maße zur Überprüfung des spezifizierten Modells auf seine „Sparsamkeit“.

Die Vielfalt der in den unterschiedliche Sparten einzuordnenden Indizes ist groß, viele davon stellen Weiterentwicklungen eines Ursprungsindex dar (wie z.B. der χ^2 -Differenztest als Modellfit-vergleichende Variante des χ^2 -Test zur Untersuchung verschachtelter Modelle (nested models) oder aber der SRMR als standardisierte Version des RMR, s.u.). Mplus gibt bei der Berechnung von Strukturmodellen eine Reihe der wichtigsten Fit-Indizes standardmäßig aus:

- **χ^2 -Tests** zur Testung der Modellgüte. Getestet wird mit diesem Verfahren die Gültigkeit der H_0 . Sie besagt, dass das Modell zutrifft und auf die Daten „passt“. Dies ist der Fall, wenn der erhaltene Wert nahe am Wert „0“ liegt. Ein großer bzw. signifikanter χ^2 -Wert zeigt an, dass die Passung des Modells schlecht ist. Der Nachteil der Interpretation des χ^2 -Wertes ist unter anderem in seiner Abhängigkeit von der Stichprobengröße zu sehen: Bei großen Stichproben werden auch geringfügige Unterschiede signifikant. Dies führt zu einer Modelleablehnung, die unter Umständen nicht gerechtfertigt ist. Ungünstig ist zudem, dass der χ^2 -Wert umso geringer ausfällt, je komplexer ein Modell ist (und je mehr Parameter einem Modell hinzugefügt werden). Schermelleh-Engel und Moosbrugger (2003) zitieren hierzu Jöreskog und Sörbom (1993), die vorschlagen, dem χ^2 -Test nicht zu viel Gewicht beizumessen. Es wird empfohlen, zur Interpretation der Modellgüte nicht die absolute Höhe des Wertes, sondern die Ratio „Höhe des Wertes / Anzahl der Freiheitsgrade“ zu betrachten. Hier sollte der Wert zwischen 2 und 3 liegen (akzeptabler Fit).
- **Comperative-Fit-Index (CFI) / Tucker-Lewis-Index (TLI)**. Beide zählen zu den Incremental-Fit-Indizes, die angeben, in wie weit der Fit des entworfenen Modells vom so genannten Baseline-Modell (Unabhängigkeitsmodell) abweicht. Das Baselinemodell geht davon aus, dass die Variablen keine Kovarianzen besitzen, und somit keine Zusammenhänge zwischen ihnen bestehen. Der CFI und der TLI geben an, um wie viel besser das Zielmodell auf die Daten passt als das Baseline-Modell (vgl. auch Geiser 2010, S. 60). Als „Daumenregel“ zur Interpretation der Ergebnisse gilt, dass Werte über .95 oder besser noch .97 für eine gute Modellanpassung sprechen. Der TLI entspricht dem NFI bzw. dem NNFI (Nonnormed Fit Index), der von Bentler und Bonnet (1980) entwickelt wurde. Dieser unterschätzt jedoch den Modellfit bei kleinen Stichproben, weshalb besser der CFI verwendet werden sollte.
- **Akaike Information Criterion (AIC) / Bayesian Information Criterion (BIC)**. Der AIC ist eher als ein „badness of Fit-Index“ zu betrachten. Er dient als Kennwert zum Vergleich verschiedener Modelle und ist somit relativ zu den jeweils zur Debatte stehenden Modellanpassungen (z.B. bei einer CFA mit mehreren zu überprüfenden Modellen) zu sehen. Hierbei zeigt der relativ besehen kleinste Wert die - ebenfalls relativ besehen - „beste“ Modellpassung an. Der BIC (auch „Schwarz-Bayes-Kriterium (SBC)“ genannt, vgl. Gernand 2009, S. 7) ist

ebenfalls ein relativer Vergleichsparameter und hilft dabei, das sparsamste, d.h. die wenigsten Parameter umfassende Modell zu identifizieren.

- **Root-Mean-Square-Error-of-Approximation (RMSEA).** Der RMSEA ist ein Maß für den approximativen Fit des Modells und agiert im Wertebereich „nahe Null“. Schermelleh-Engel und Moosbrugger fassen Untersuchungen zur Aussagekraft dieses Index so zusammen, dass Werte kleiner als .05 ein Hinweis für einen guten Modellfit darstellen und Werte zwischen .05 und .08 einen „adäquaten“ Fit bezeichnen. Werte, die zwischen .08 und .1 liegen, gelten als „mediocre“, das heißt eher mäßig.
- **Standardized-Root-Mean-Square-Residual (SRMR).** Dieser Index wird zur Beurteilung der Residuen verwendet und ist damit ebenfalls nicht ein goodness- sondern ein badness-of-fit-Index (die H_0 besagt in diesem Fall, dass die Residuen nicht korrelieren). Ein Wert von Null würde den bestmöglichen Modellfit bezeichnen, Werte bis zu .05 stehen für eine relativ gute Anpassung, bis zu einem Wert von .1 handelt es sich noch um einen „akzeptablen“ Fit (vgl. Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003, S. 38). Der SRMR ist abhängig von der Stichprobengröße, was als Nachteil zu sehen ist, und reagiert sensibel auf schlechterspezifizierte (über- bzw. unteridentifizierte) Modelle.

Generell ist zur Bestimmung der Modellgüte Folgendes festzuhalten: Selbst wenn es gelingt, anhand der jeweiligen Parameter / Indizes ein Modell zu identifizieren, das aufgrund seiner Kennwerte als „geeignet“ gelten kann, bedeutet dies nicht, dass das gefundene Modell das einzig passende darstellt. Es kann ebenso weitere, ebenso treffende oder aber noch besser angepasste Modelle geben. Damit ist das Arbeiten mit Modellindizes in hohem Grad von der Erfahrung des Anwenders (vor allem bei der Interpretation der Indizes) abhängig, weitgehend deskriptiv und liefert im Regelfall Ergebnisse, die mit der gebührenden Vorsicht zu interpretieren sind. Klar wird dies auch, wenn man die Literatur zur Bestimmung des Geltungsbereichs der einzelnen Indizes studiert, in der in vielen Fällen keine Einigkeit darüber besteht, welche Cutoff-Werte zur Interpretation der Ergebnisse einer Modelltestung herangezogen werden sollen (vgl. hierzu Schermelleh-Engel & Moosbrugger 2003; Brown 2006; Geiser 2011).

9.5.2.4 Ergebnisse der Modelltestungen für das Instrument KIPBI

Im Folgenden werden die Ergebnisse für die drei Modelle (1 - 3) für die zwei unterschiedlichen Sets an Variablen (58 / 42 Items) dargestellt (Tabelle 35).

Die Ausprägungen der verschiedenen Fit-Indizes lassen den folgenden Schluss zu: Insgesamt deuten die Werte der Testungen der 42 Indikatoren umfassenden Modelle darauf hin, dass dort eine geringfügig bessere Passung zu existieren scheint als bei sämtlichen hier aufgezeigten Varianten des 58-Indikatoren-Modells.

Relativ besehen am besten schneidet dabei das achtfaktorielle Modell ab. Dennoch bleiben einige der Indizes des zu präferierenden Modells hinter den geforderten Grenzwerten zurück. Der Wert des Chi-Quadrat-Tests für diese Lösung weist für dieses Modell die günstigste Ratio (2.57) zwischen dem erzielten χ^2 -Wert und den Freiheitsgraden auf. Der hohe absolute Wert (2035) jedoch zeigt, dass das Modell laut Interpretation dieses Tests eher schlecht angepasst ist.

Tabelle 35: Gegenüberstellung der Modellfits als Ergebnis der CFA zum Instrument KIPBI

	58 Indikatoren (Items)			42 Indikatoren (Items)		
	Modell 1 8 Faktoren	Modell 2 General- faktor	Modell 3 Faktor zweiter Ordnung	Modell 1 8 Faktoren	Modell 2 Gene- ralfaktor	Modell 3 Faktor zweiter Ordnung
χ^2-Test of Model-Fit						
value	4055.789	4488.952	4181.481	2035.772	2412.146	2132.479
df	1567	1595	1587	791	819	811
p-value	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000
Ratio value/df	2.58	2.81	2.63	2.57	2.94	2.62
χ^2-Test of Model-Fit for the Baseline-Model						
value	18999.747	18999.747	18999.747	13532.102	13532.102	13532.102
df	1653	1653	1653	861	861	861
p-value	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000
CFI / TLI						
CFI	0.857	0.833	0.850	0.902	0.874	0.896
TLI	0.849	0.827	0.844	0.893	0.868	0.889
Information Criteria						
Number of Free Parameters	202	174	182	154	126	134
Akaike (AIC)	175836.914	176214.077	175922.606	129710.729	130031.103	129767.436
Bayesian (BIC)	176667.878	176929.857	176671.296	130344.236	130549.427	130318.669
Sample-Size Adjusted BIC ($n^* = (n + 2) / 24$)	176026.802	176377.644	176093.694	129855.495	130149.548	129893.402
RMSEA (Root Mean Square Error Of Approximation)						
Estimate	0.059	0.063	0.060	0.059	0.066	0.060
90 Percent C.I.	0.057 - 0.062	0.061 - 0.066	0.058 - 0.062	0.056 - 0.062	0.063 - 0.069	0.057 - 0.063
Probability RMSEA <= .05	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)						
Value	0.053	0.053	0.053	0.043	0.046	0.044

Die beiden Prüfgrößen CFI (.902) und TLI (.893) liegen beide außerhalb des als akzeptabel zu beurteilenden Bereichs. Die Werte sollten hier eher in der Nähe von .95 oder aber noch höher liegen. Das Zielmodell passt also wenig besser auf die Daten als das Baseline-Modell.

Der Akaike-Index (AIC) als komperatives Maß sowie auch der sample size adjusted BIC zeigen für die achtfaktorielle Variante die kleinsten Werte. Verglichen mit den fünf anderen zur Debatte stehenden Modellen handelt es sich bei dieser Lösung also um das beste (AIC) / sparsamste (BIC) Modell.

Die Schätzung des RMSEA sollte für einen guten Fit im Wertebereich zwischen 0 und .05 liegen. Ein Wert, wie er für das achtfaktorielle Modell ausgegeben wird (.059), ist als adäquater Fit zu bezeichnen (als adäquat gilt ein Wertebereich zwischen .05 und .08).

Der Index SRMR erreicht für das Zielmodell mit acht Faktoren einen Wert von .043, dies ist laut Definition als guter Fit zu bezeichnen.

Evaluation des Modellfit

Ziel der Modellevaluation ist die Abstimmung von Modellparametern mit dem Ziel, eine bessere Passung zu erzielen. Die Identifikation der entsprechenden Parameter ergibt sich anhand eines Index (Modifikationsindex). Die Modifikationsindizes beziehen sich auf Veränderungen bezüglich der χ^2 – Statistiken (χ^2 -Punkte, um die der Wert *reduziert* werden kann), wenn bestimmte Parameter „freigesetzt“ werden (indem man z.B. deren Fixierung auf 1 oder 0 etc. „aufhebt“). Mit jeder Auflösung einer Fixierung und anschließender Schätzung des Parameters vermindern sich die Freiheitsgrade, die der Berechnung zugrunde liegen. Die Crux bei der Anpassung des Modells aufgrund der Analyse von Modifikationsindizes ist folgende: Es mag zwar rechnerisch ein „besseres“ Modellfit resultieren, dieser kann jedoch unter Umständen inhaltlich nicht interpretierbar sein und ist somit im Sinne der Modelltestung ohne weitere Bedeutung. Bei der Überprüfung der Modifikationsmöglichkeiten sollte daher zweierlei bedacht werden:

- Ist der Gewinn, der durch die Modellanpassung im Hinblick auf einen besseren χ^2 –Wert erzielt werden kann, so deutlich, dass eine Adjustierung angezeigt erscheint?
- Ist die Modifikation des Modells inhaltlich nachvollziehbar?

Diese Indizes werden von Mplus ausgegeben. Eine Betrachtung der für das Präferenzmodell (acht Faktoren, 42 Indikatoren) ablesbaren Modifikationsindizes zeigt, dass der relative Gewinn, den man durch eine Anpassung des Modells erzielen könnte, lediglich 2% des χ^2 –Wertes betragen würde und damit marginal wäre. Diese Reduzierung des χ^2 –Wertes würde bei zwei Kovarianzen / Korrelationen ins Gewicht fallen („IFT by PABI_C“ und „RERO_4 with AUSA_F“). Nur für die erstgenannte Konstellation (IFT by PABI_C) ist dies jedoch inhaltlich nachvollziehbar, da der Faktor IFT und der Indikator PABI_C tatsächlich inhaltlich Ähnliches erfassen¹⁵⁹. In diesem Fall also würde die Modifikation darin bestehen, den Indikator eher dem Faktor IFT als dem Faktor PABI zuzuschlagen, bzw. bei dem Indikator PABI_C entsprechend eine Nebenladung zuzulassen.

Als Zwischenfazit der Analyse der faktoriellen Struktur des Instruments zur Kompetenzfeststellung ist Folgendes festzuhalten:

- Keine der sechs anhand einer CFA untersuchten Modellvarianten zum Instrument KIPBI weist einen wirklich zufriedenstellenden bzw. durchgängig guten Fit auf.
- Es lässt sich lediglich eine Variante (42 Items, acht Faktoren) identifizieren, die auf einigen der Modellindizes zumindest akzeptable Werte erzielt.
- Es ist somit im strengen Sinne kein eindeutiger Nachweis einer bestimmten faktoriellen Struktur gelungen.
- Auch die Evaluation des Modellfit durch die Analyse der Modifikationsmöglichkeiten bringt keinen eindeutigen Hinweis auf Möglichkeiten zur Verbesserung einer Modellanpassung, denn die erzielbaren Verbesserungen sind marginal.

¹⁵⁹ PABI_C: Ich nutze kollegiale Beratung als Mittel der Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung. Faktor IFT: Initiierung und Förderung von Teamentwicklungsprozessen.

Es ist nun die Frage zu stellen, ob eine andere als die angenommenen faktoriellen Strukturen (Modell 1, 2 und 3) besser auf die Daten passen könnte. Bezüglich einer faktoriellen Struktur könnte sich zumindest ein weiteres Modell anbieten. Nach diesem wäre eine Unterteilung des Instruments KIPBI in solche Sachverhalte zu treffen, die für die Studierenden aus der Position nach den Vertiefenden Praktika bereits zu beantworten sind und in solche, zu denen die Probanden aufgrund fehlender Erfahrung (z.B. im Umgang mit der Beratung von Erziehungsberechtigten, in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern etc.) noch keine differenzierte Einschätzung leisten können, selbst wenn sie dies wollten.

Ein Modell dieser Art würde dann einen Methodeneffekt beschreiben, nämlich das unterschiedliche Ausmaß des Zutreffens der Items zu bestimmten Phasen der Ausbildung. Unter den gegebenen Umständen erscheint die Überprüfung eines solchen Modells plausibel und wurde als Alternative berechnet. Dabei wurden zwei latente Faktoren postuliert¹⁶⁰:

- unter den Faktor I fallen diejenigen Items (Kompetenzen), die sehr wahrscheinlich innerhalb der Praktika bis zum Ende der Bachelorphase für die Studierenden erfahrbar sind,
- Faktor II beinhaltet diejenigen Kompetenzen, die erst im weiteren Verlauf der Ausbildung an Bedeutung gewinnen werden.

Inhaltlich repräsentiert der Faktor I im weitesten Sinne das, was an Unterrichtlichem bereits in Praxisphasen umsetzbar ist, der Faktor II bezieht sich auf Kompetenzen, die eher mit der Gestaltung des Schullebens zu tun haben (eine Aufteilung der Items unter diesen beiden Gesichtspunkten findet sich in Anhang 7).

Die konfirmatorische Analyse zur Überprüfung dieses Modells mit zwei Faktoren ergab jedoch Kennwerte, die hinter denen des achtfaktoriellen Modells zurückstehen. Der χ^2 – Wert des Zweifaktorenmodells beträgt bei 818 Freiheitsgraden 2377, die Ratio χ^2 – Wertes / df beträgt 2,9 und ist damit ungünstiger als im achtfaktoriellen Modell. Ähnlich verhält es sich mit den anderen Indizes: CFI und TLI betragen beide .87, der sample size adjusted BIC hat einen Wert von 130117.387, der RSMEA liegt bei .065 (Konfidenzintervall 90%-Wahrscheinlichkeit = .062 - .068) und der SRMR = beträgt .046.

Die Ergebnisse sprechen also insgesamt *nicht* dafür, dass ein zweifaktorielles Modell besser an die Daten angepasst ist.

Konsequenzen aus den Analysen zur faktoriellen Struktur

Die Ergebnisse der CFA beziehen sich auf Daten, die einer ersten, punktuellen Erfassung des Kompetenzstands Studierender entstammen. Der Nachweis einer faktoriellen Struktur des Instrumentariums zur Kompetenzerfassung mag für diesen frühen Zeitpunkt innerhalb der Ausbildungsbio- grafie der Probanden nicht eindeutig gelungen sein. Die Kompetenzen der Studierenden werden sich im Lauf der Ausbildung jedoch deutlicher abzeichnen, was sich vermutlich in einer veränderten Beantwortung der Items zur Kompetenzerfassung niederschlagen wird. Es ist abzuwarten, was Messungen zu späteren Zeitpunkten im Hinblick auf die faktorielle Struktur des Instrumentariums ergeben werden.

¹⁶⁰ Diese Einordnung wurde von der Verfasserin getroffen. Leitend waren hierbei die in den Handreichungen zur Praktikumsdurchführung (Vertiefendes Praktikum-Bachelor) niedergelegten Inhalte und Methoden. Aus diesen Vorgaben lassen sich Ableitungen bezüglich der entsprechenden potentiellen Gewichtung der jeweiligen Indikatoren gewinnen.

9.5.3 Reliabilitätsuntersuchung der Skala „LehrerSelbstwirksamkeit“

Die Selbstwirksamkeit stellt eine wichtige Basis des Lehrerhandelns dar (vgl. auch Kapitel 3.2). Obwohl hier kein monokausales Wirkmodell anzunehmen ist, in dem die „Selbstwirksamkeitserwartung“ einer Person den einzigen entscheidenden Faktor darstellt, spielt sie als Moderatorvariable eine Rolle. Sind Lehrende überzeugt, durch ihr professionelles Agieren bei den Schülern „etwas bewegen zu können“, diese also zum Aufbau von Wissen (Lernen) zu veranlassen, wirkt sich dies günstig auf die Schülerleistungen und auch günstig auf die berufliche Zufriedenheit der Lehrenden selbst aus. Zudem korreliert Selbstwirksamkeit negativ – so wird erwartet – mit einem berufsbezogenen Belastungserleben, was wiederum die moderierende Funktion der Selbstwirksamkeit unterstreicht (vgl. auch hierzu die Ausführungen in Kapitel 3.2.4).

Zum Einsatz kommt hier nicht das Konzept der Allgemeinen Selbstwirksamkeit (hierzu existiert eine von Jerusalem und Schwarzer 1995 konstruierte und validierte Skala), sondern das der *LehrerSelbstwirksamkeit*, die im Sinne einer inkrementellen Validität betrachtet werden soll.

Methoden zur Erfassung der LehrerSelbstwirksamkeit

Die Skala zur LehrerSelbstwirksamkeit wurde von Schwarzer und Schmitz (2000; Schmitz & Schwarzer 2002) spezifiziert und wird anhand einer zehnjährigen umfassenden Skala operationalisiert (vgl. hierzu Schmitz 2000, S. 123). Diese Kurzskala wurde aus einem größeren Itempool zur LehrerSelbstwirksamkeit extrahiert, der insgesamt 27 Aussagen enthielt. Dieser untergliedert sich in die vier Dimensionen „berufliche Leistungen“ (sechs Items), „berufsbezogene soziale Interaktionen“ (sieben Items), „Umgang mit Stress und Emotionen“ (neun Items), sowie „innovatives Handeln“ (fünf Items).

Neben beiden genannten Ansätzen (Allgemeine- vs. LehrerSelbstwirksamkeit) existiert eine dritte Selbstwirksamkeits-Variante, nämlich diejenige der „Kollektiven LehrerSelbstwirksamkeit“. Auf eine Erweiterung der Analysen um diesen Aspekt wurde jedoch verzichtet, da dieses Konstrukt zu spezifisch auf bereits im Lehramt tätige Personen zugeschnitten ist und sich damit nicht zum Einsatz an einer Stichprobe Lehramtsstudierender eignet. Denn diese verfügen noch nicht über die entsprechenden „kollektiven“ Selbstwirksamkeitserfahrungen, die sich erst im Rahmen eines längerwährenden schulischen Einsatzes herausbilden (vgl. Schmitz & Schwarzer 2002).

Ein erster Blick gilt zunächst der LehrerSelbstwirksamkeitsskala selbst. Schmitz (2000) gibt zu dieser Skala die Reliabilitätskoeffizienten von .81, .76 sowie .78 an (die Daten stammen aus einer längsschnittlichen Untersuchung und wurden zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben. Die Retest-Reliabilitäten liegen bei $r_{1,2} = .67$, $r_{2,3} = .76$ und $r_{1,3} = .65$). Laut Aussage der Autorin war nicht eine besonders hohe Homogenität der Skala angestrebt, sondern deren „Breite“: Sie sollte möglichst viele für die LehrerSelbstwirksamkeit relevante Aspekte abbilden.

In der vorliegenden Pilotuntersuchung konnte anhand eigener Daten ebenfalls eine Reliabilitätsuntersuchung der Skala durchgeführt werden, die zu den folgenden Ergebnissen führte: Cronbachs Alpha liegt bei .72, die mittlere Trennschärfe bei .21 (N = 423). Bei der detaillierten Betrachtung zeigte sich, dass eines der Items eine sehr geringe Trennschärfe (.018) aufwies¹⁶¹. Es handelt sich hierbei um das einzige Item mit einer „negativen“ Polung (...Auch wenn ich mich noch so sehr für die Ent-

¹⁶¹ Der Trennschärfekoeffizient agiert korrelationstypisch im Wertebereich zwischen -1 und +1. Werte unterhalb von .20 gelten als schlecht, Werte ab .2 und bis .4 als mittelmäßig, bei Werten > .4 bis .7 spricht man von einer hohen Trennschärfe (vgl. Bortz und Döring 1996; Kelava und Moosbrugger 2007).

wicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichte (V_547)). Die geringe Trennschärfe dieses Items (.12) sowie eine negative Inter-Itemkorrelation (-.016) weisen darauf hin, dass es nicht gut zwischen Personen mit positiver und mit negativer Merkmalsausprägung differenziert und auch nicht zur Homogenität der Skala beiträgt. Durch Elimination dieses Items V_547 konnte die Reliabilität der Gesamtskala verbessert werden, dies führt zu einer mittleren Trennschärfe von .25 sowie einem Cronbachs Alpha von .75 (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36: Ergebnis der Itemanalyse der Skala Lehrerselbstwirksamkeit nach Elimination eines Items (V_547)

Gült. N:425, Mittl. Inter-Item-Korr.: ,25, Cronbach Alpha: ,75					
Itembezeichnung ¹⁶²	MW bei Ausschl.	Var. bei Ausschl.	Stdabw. Ausschl.	Itm-Ges. Korrel.	Alpha b. Ausschl.
V_539	24.91	9.76	3.12	0.38	0.73
V_540	24.23	9.55	3.09	0.50	0.71
V_541	24.98	9.98	3.15	0.33	0.73
V_542	24.77	9.87	3.14	0.34	0.73
V_543	24.39	9.43	3.07	0.49	0.71
V_544	24.41	9.62	3.10	0.46	0.71
V_545	24.61	9.23	3.03	0.45	0.71
V_546	24.53	9.39	3.06	0.49	0.71
V_548	24.52	9.99	3.16	0.36	0.73

Es scheint daher angemessen, das fragliche Item V_547 der bestehenden Skala zu eliminieren und die folgenden Analyseschritte mit einer nunmehr neun Items umfassenden Lehrerselbstwirksamkeitsskala durchzuführen.

Gruppenbezogene Unterschiede in der Kompetenzeinschätzung

Bei Selbstwirksamkeitserwartungen handelt es sich um „Kompetenzerwartungen“, um die Sicherheit einer Person, bestimmte Sachverhalte zu kontrollieren bzw. selbst in schwierigen Situationen zu zufriedenstellenden Lösungen zu kommen. Die Studierenden hatten in den Praktika Möglichkeiten, sich handelnd zu erleben und ihre Selbstwirksamkeit als Lehrkraft zumindest „kennen zu lernen“. Wie dieser erste Kontakt mit der Selbstwirksamkeit in der Rolle als Lehrkraft ausfällt und ob sie in der frühen Ausbildungsphase bereits eine nennenswerte (d.h. erfassbare) Rolle spielt, ist daher eine interessante Frage. Zwar wurde auch diese Skala für bereits im Beruf stehende Lehrkräfte entwickelt, der Duktus ihrer Herleitung jedoch lässt eine Aussage auch im Hinblick auf die Gruppe der Studierenden nach Vollendung des Vertiefenden Praktikums zu: Sie haben in diesem und in den vorhergehenden Situationen Erfahrungen sammeln und sich in ihrer Selbstwirksamkeit zumindest *in ersten Ansätzen* erfahren können.

Zusammenhang von Kompetenzeinschätzung und Selbstwirksamkeit

Zunächst zur empirischen Abklärung der H3, bei der ein korrelativer Zusammenhang zu untersuchen ist. Da bezüglich der „Lehrer-Selbstwirksamkeitseinschätzungen“ anhand der o.g. Skala keine Normwerte für Studierende vorliegen, die eine Zuordnung von Personen zu bestimmten

¹⁶² Itembezeichnungen vgl. Tabelle 37

Ausprägungen von Selbstwirksamkeit erlauben, lässt sich dieses Konstrukt lediglich in Relation zu einem Kriterium untersuchen. In diesem Fall wird zu eruieren sein, wie und ob sich die von den Studierenden empfundene eigene Kompetenz auf die Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen auswirkt bzw. ob und wie diese beiden Merkmale signifikant „korrelieren“.

Zunächst werden die Werte mitgeteilt, welche die Studierenden im Hinblick auf die einzelnen Items der Skala „Lehrerselbstwirksamkeit“ erreicht haben (vgl. Tabelle 37)¹⁶³:

Tabelle 37: Kennwerte der Skala Lehrerselbstwirksamkeit (aufsteigend nach MW geordnet)

Items der Skala Lehrerselbstwirksamkeit (1 = stimme nicht zu, 4 = stimme voll zu)	N	Mittelw.	Stdabw.
1 Ich kann Innovationen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen (V_539)	439	2.69	0.66
2 Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den Stoff zu vermitteln (V_540)	448	2.76	0.69
3 Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen (V_541)	441	2.90	0.69
4 Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können (V_542)	447	3.07	0.74
5 Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere (V_543)	447	3.15	0.63
6 Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen (V_544)	445	3.14	0.65
7 Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler besser einstellen kann (V_545)	447	3.27	0.63
8 Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe (V_546)	447	3.29	0.66
10 Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern (V_548)	447	3.44	0.61
Gesamtmittelwert		3.08	

Es ist festzustellen, dass die Studierenden bei Item 10 und 8 die günstigsten Mittelwerte aufweisen, sich also als – relativ zu den anderen Positionen – selbstwirksamer erleben, wenn es darum geht, die Schüler für neue Projekte zu begeistern und auch mit problematischen Schülern in Kontakt zu kommen. Weniger hoch liegen die Einschätzungen für das eigene Vermögen, sich bei skeptischen Kollegen mit Innovationen durchsetzen zu können oder aber auch sehr problematischen Schülern in der Vermittlung von Unterrichtsstoff beizukommen. Diese Ergebnisse dürfen jedoch nicht überinterpretiert werden, da viele der in der Skala präsentierten Erfahrungen für Studierende noch wenig Relevanz besitzen dürften (wie z.B. der Umgang mit Eltern von Schülern oder aber auch besagter Kontakt zu skeptischen Kollegen).

Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Kompetenzeinschätzung

Von einigem Interesse ist die Korrelation zwischen Selbstwirksamkeit und Kompetenzstand: Nehmen sich Studierende mit höherer Lehrerselbstwirksamkeit auch kompetenter wahr?

Es wird erwartet, dass eine höhere „Lehrerselbstwirksamkeit“ Studierender mit einer höheren wahrgenommenen Kompetenz einhergeht. Die zugeordnete Hypothese lautet:

¹⁶³ Ein direkter Vergleich der von den Studierenden erzielten „Ergebnissen“ mit denjenigen der Lehrerstichprobe von Schmitz (1999) kann nicht gezogen werden, da diese Daten 1. im Rahmen einer längsschnitlichen Datenerhebung gesammelt wurden (→ drei „Selbstwirksamkeitswerte“, diese müssten zunächst gemittelt werden) und da 2. die zum Vergleich notwendigen statistischen Angaben in der Originalliteratur nicht gegeben sind (es fehlt z.B. die Angabe zum Stichprobenumfang).

H3: Es liegt ein Zusammenhang zwischen Lehrerselbstwirksamkeit und Kompetenzeinschätzung vor.

Die nachfolgende Tabelle 38 beschreibt die Ergebnisse zu dieser Fragstellung. In ihr wird zunächst der Zusammenhang zwischen Lehrerselbstwirksamkeit und dem Kompetenzstand (auf Skalenebene des Instruments KIPBI) betrachtet. Es zeigt sich ein schwacher linearer Zusammenhang zwischen den KIPBI-Skalen und der Skala Lehrerselbstwirksamkeit (Pearson-Korrelation). Am deutlichsten ist hier der lineare Zusammenhang zwischen den beiden Skalen „Reflexion des Rollenverständnisses“ und „Lehrerselbstwirksamkeit“. Aber auch hier beträgt der Anteil der aufgeklärten Varianz (ermittelt anhand des Bestimmtheitsmaßes $r^2 = .067$) lediglich rund 7%. Zur Überprüfung der praktischen Relevanz signifikanter Ergebnisse wurde Ω^2 berechnet. Hierzu wurde das Programm Omega² (Wolf 2006¹⁶⁴) verwendet. Das Effektstärkenmaß Ω^2 ist ein Maß, das die Größe (praktische Relevanz) eines Effekts anschaulich wiedergibt. Es weist aus, wie hoch der Anteil der systematischen Gesamtvarianz ausfällt. Wird der Wert von Ω^2 mit 100 multipliziert, ergibt sich der Prozentanteil erklärter Varianz. Bei dem verbleibenden „Rest“ der Gesamtvarianz handelt es sich um die Residualvarianz. Es werden die folgenden Cut-offs zur Interpretation von Ω^2 mitgeteilt: Bei einem Wert ab .01 handelt es sich um einen geringen Effekt, ab einem Ω^2 von .06 spricht man von einem mittleren und ab der Höhe von .14 von einem deutlichen Effekt.

Tabelle 38: Korrelation zwischen den Skalen KIPBI-Subskalen und der Skala "Lehrerselbstwirksamkeit"

Skalen KIPBI	Korrelationskoeffizient: Skala „Lehrerselbstwirksamkeit“ ($p < .01$)	Ω^2
<i>Analyse und Reflexion von Unterrichtsstrukturen und Ausgestaltung der Lehrplanvorgaben</i>	0,22	.046
<i>Modellierung von Lernarrangements</i>	0,21	.042
<i>Gestaltung gemeinschaftsfördernder Lernumwelten</i>	0,20	.038
<i>Analyse individueller Lernwege und vollzogener Lernleistungen</i>	0,23	.050
<i>Partizipation an Qualitäts- und Bildungsdiskussionen</i>	0,19	.034
<i>Gestaltung und Analyse von Kommunikation und Interaktion</i>	0,22	.046
<i>Initiierung und Förderung von Teamentwicklungsprozessen</i>	0,16	.023
<i>Reflexion des Rollenverständnisses</i>	0,26	.065

Es ist zu vermuten, dass sich *unterschiedliche Ausprägungen der Lehrerselbstwirksamkeit* auch auf die Höhe des Korrelationskoeffizienten auswirken. Um diesen Sachverhalt zu überprüfen wurde zunächst ein t-Test für unabhängige Gruppen gerechnet. Es handelt sich hierbei um die Überprüfung der:

H4: Sich als „kompetenter“ einschätzende Studierende schätzen sich auch selbstwirksamer im Hinblick auf ihr Lehrerhandeln ein.

Die Lehrerselbstwirksamkeit wird hier dichotomisiert in zwei Gruppen (1 = niedrige vs. 2 = hohe Selbstwirksamkeit; Gruppeneinteilung nach dem ersten und dem vierten Quartil der Verteilung des Mittelwerts der Skala „Selbstwirksamkeit“) dargestellt.

Die Resultate aus Tabelle 39 besagen, dass sich die Zugehörigkeit zu einer der beiden Gruppen (niedrige bzw. hohe Selbstwirksamkeit) in den Mittelwerten der KIPBI-Subskalen niederschlägt. Die

¹⁶⁴ Entwickelt von U. Fischer und B. Wolf (1998/1999)

Effektstärken sind eher gering, eine Ausnahme bildet jedoch die Skala „Reflexion des Rollenverständnisses“ mit einer Effektstärke von $\Omega^2 = .073$).

Tabelle 39: Vergleich Kompetenzstand der Gruppen mit hoher vs. niedriger Selbstwirksamkeit

Skalen KIPBI	Mittelw. Gr. 1 „niedrig“	Mittelw. Gr. 2 „hoch“	t-Wert	FG	p	Ω^2
<i>Analyse und Reflexion von Unterrichtsstrukturen und Ausgestaltung der Lehrplangvorgaben</i>	39.26	45.11	-2.77181	231	.006	.028
<i>Modellierung von Lernarrangements</i>	35.37	42.62	-3.18304	230	.001	.038
<i>Gestaltung gemeinschaftsfördernder Lernumwelten</i>	37.27	45.35	-3.43717	228	<.001	.045
<i>Analyse individueller Lernwege und vollzogener Lernleistungen</i>	37.63	45.79	-3.76155	230	<.001	.054
<i>Partizipation an Qualitäts- und Bildungsdiskussionen</i>	27.20	33.05	-2.49411	221	.013	.023
<i>Gestaltung und Analyse von Kommunikation und Interaktion</i>	36.92	43.61	-2.97164	228	.003	.033
<i>Initiierung und Förderung von Teamentwicklungsprozessen</i>	50.15	55.22	-2.11582	225	.035	.015
<i>Reflexion des Rollenverständnisses</i>	44.09	52.46	-4.38963	231	<.001	.073

Eine anschließende weitere Berechnung der Korrelationen zwischen der Skala Lehrerselbstwirksamkeit und den Skalenmittelwerten für KIPBI unter der Perspektive jeweils einer der beiden Gruppen (Selbstwirksamkeit niedrig – Selbstwirksamkeit hoch) zeigt, dass der lineare Zusammenhang zwischen Lehrerselbstwirksamkeit und Kompetenzstand nur für diejenigen Individuen zutrifft, die sich eine hohe Selbstwirksamkeit zuschreiben. Diese schätzen sich auch kompetenter ein¹⁶⁵. Für die „weniger selbstwirksamen“ Studierenden lässt sich keine solche Wechselbeziehung nachweisen (vgl. Tabelle 40). Dieser Zusammenhang lässt sich jedoch nicht ohne weiteres als kausal interpretieren.

Tabelle 40: Korrelationen der wahrgenommenen Kompetenz mit niedriger vs. hoher Selbstwirksamkeit

Skalen KIPBI	r für Gruppe 1 Lehrerselbst-wirk-samkeit <i>niedrig</i>	r für Gruppe 2 Lehrerselbst-wirk-samkeit <i>hoch</i> (* = signifikant auf 5%-Niveau)	Ω^2 für Gruppe 2
<i>Analyse und Reflexion von Unterrichtsstrukturen und Ausgestaltung der Lehrplangvorgaben</i>	0.12	0.28*	.068
<i>Modellierung von Lernarrangements</i>	0.05	0.34*	.106
<i>Gestaltung gemeinschaftsfördernder Lernumwelten</i>	0.01	0.31*	.086
<i>Analyse individueller Lernwege und vollzogener Lernleistungen</i>	0.07	0.28*	.068
<i>Partizipation an Qualitäts- und Bildungsdiskussionen</i>	0.11	0.18	---
<i>Gestaltung und Analyse von Kommunikation und Interaktion</i>	0.05	0.33*	.099
<i>Initiierung und Förderung von Teamentwicklungsprozessen</i>	0.07	0.24*	.047
<i>Reflexion des Rollenverständnisses</i>	0.05	0.30*	.080

Dies bedeutet, dass Studierende mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung sich deutlich mehr Kompetenz zuschreiben als diejenigen, die eine niedrige Selbstwirksamkeitserwartung haben. Eine

¹⁶⁵ Die einzige Ausnahme bildet die Skala 5 „Partizipation an Qualitäts- und Bildungsdiskussionen“.

mögliche Erklärung hierfür ist, dass Letztgenannte ihren Kompetenzstand eher unsystematisch einschätzen. Dies könnte die fehlende Korrelation zwischen Kompetenz und Selbstwirksamkeit erklären.

In jedem Fall wird in der Gegenüberstellung zwischen den beiden Gruppen die inkrementelle Validität angesprochen. Das bedeutet: Durch die differenzierende Betrachtung unter Berücksichtigung der Gruppenzugehörigkeit (Lehrerselbstwirksamkeit niedrig bzw. hoch) wird mit Blick auf die entsprechenden Studierenden ein größerer Varianzanteil hinsichtlich der Kompetenz erklärt.

9.5.4 Gruppenbezogene Unterschiede im Hinblick auf den Kompetenzstand

Nachfolgend wird der Frage nachgegangen, ob sich die auf der Grundlage verschiedener Einteilungskriterien gebildeten Teilgruppen von Studierenden im eingeschätzten Kompetenzstand unterscheiden.

9.5.4.1 Studienort

Ob es hinsichtlich des Studienortes (ausgewählt wurden hier die Hauptgruppen Kaiserslautern, Koblenz und Landau) im Hinblick auf das Ausmaß der Kompetenzen – mit der Referenz auf einzelne Items – zu unterschiedlichen Einschätzungen kommt, zeigt das Ergebnis einer univariaten Varianzanalyse auf der Itemebene mit dem 3-stufigen Faktor „Studienort“ (s. Tabelle 41). Das Ergebnis besagt, dass nur in wenigen Fällen tatsächlich statistisch bedeutsame Unterschiede in der Bewertung des Kompetenzstandes auftreten. Dies ist insgesamt nur bei fünf Items des Fragebogens KIPBI der Fall. Eine Berechnung der Effektstärken (Ω^2) für die betreffenden Variablen zeigt, dass die aufgetretenen Unterschiede allenfalls marginal sind. Dies bedeutet, dass sich alle Studierenden – gleich welchen Studienorts – ähnlich bezüglich ihres Kompetenzstandes einschätzen.

Tabelle 41: Varianzanalyse Instrument KIPBI auf Itemebene: Effektstärken (Ω^2) der „signifikanten“ Items

Item	Effekt	df Effekt	Fehler	df Fehler	F	p	Ω^2
<i>Ich lasse im Unterricht für die Schüler/innen genügend Zeit zum Üben und Wiederholen</i>	3535.38	2	142796.4	425	5.26	.005	.02
<i>Ich nutze konstruktive Rückmeldungen von Kolleg/innen zur Verbesserung meines eigenen Unterrichts</i>	2217.34	2	99740.0	415	4.61	.010	.017
<i>Ich beachte und nutze die kulturelle und soziale Vielfalt von Schüler/innen in den verschiedenen Lerngruppen</i>	3856.98	2	171791.0	383	4.29	.014	.02
<i>Ich formuliere Aufgabenstellungen problemorientiert</i>	2486.70	2	165488.1	424	3.18	.042	.01
<i>Ich setze meine Arbeitszeit und meine Arbeitsmittel zielgerichtet und ökonomisch ein.</i>	3752.12	2	152300.4	419	5.16	.006	.02

Diese Fragestellung wurde auch auf der Ebene der Skalen analysiert. Es ergibt sich keinerlei Hinweis auf einen Effekt des „Studienorts“ (vgl. Tabelle 42):

Tabelle 42: Varianzanalyse Instrument KIPBI auf Skalenebene

Skalen KIPBI	Effekt	df Effekt	Fehler	df Fehler	F	p
<i>AUSALV</i>	109.3866	3	37851.68	167	.16	.92
<i>MOL</i>	232.3069	3	44342.41	166	.28	.83
<i>GELE</i>	292.3925	3	41990.05	167	.38	.76
<i>AILE</i>	223.3933	3	40210.24	166	.30	.82
<i>PABI</i>	104.1362	3	48125.30	161	.11	.95
<i>GEKO</i>	263.7965	3	44827.00	166	.32	.80
<i>IFT</i>	341.0205	3	47266.63	164	.39	.75
<i>RERO</i>	90.3372	3	32393.80	167	.15	.92

9.5.4.2 Praktikumszeitpunkt

Wie bereits ausgeführt, wurden in die Pilotuntersuchung Studierende zweier unterschiedlicher Kohorten einbezogen: Diejenigen, die ihr Praktikum bereits im Frühjahr 2010 abgeleistet und diejenigen, die dies im darauffolgenden Herbst 2010 absolviert haben. Deshalb musste überprüft werden, ob und gegebenenfalls inwiefern sich die beiden Kohorten der Praktikanten hinsichtlich des Kompetenzstandes (Skalenebene) unterscheiden. Auf diese Weise sollte ausgeschlossen werden, dass durch das Zurückliegen der Praktikumserfahrung – oder aber anders formuliert durch die „Frische“ der Erfahrungen – unterschiedliche Einschätzungen des Kompetenzstands resultieren. Diese Unterschiede wären im Hinblick auf die Ableitung von Kennwerten zur Normierung entsprechend zu berücksichtigen gewesen.

Die statistische Überprüfung (t-Tests für unabhängige Stichproben, Ergebnis s. Tabelle 43) zeigt, dass zwischen den beiden Kohorten (Praktikum im Frühjahr / Praktikum im Herbst) keine signifikanten Unterschiede in der Bewertung des eigenen Kompetenzstands auftreten. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die beiden Kohorten im Hinblick auf die Kompetenzeinschätzung nicht vom Zeitpunkt des Praktikums beeinflusste Bewertungen abgeben und beide Gruppen zusammen daher als in dieser Hinsicht „homogene“ Gesamtstichprobe betrachtet werden können.

Tabelle 43: Unterscheiden sich die beiden Kohorten im Hinblick auf den Kompetenzstand (Skalenebene)?

Skalen KIPBI	Mittelw. Frühjahr 2010	Mittelw. August - Oktober 2010	t-Wert	FG	p
<i>Analyse und Reflexion von Unterrichtsstrukturen und Ausgestaltung der Lehrplanvorgaben</i>	40.77	42.51	-1.21	449	0.23
<i>Modellierung von Lernarrangements</i>	36.53	39.03	-1.63	446	0.10
<i>Gestaltung gemeinschaftsfördernder Lernumwelten</i>	39.70	42.07	-1.45	443	0.15
<i>Analyse individueller Lernwege und vollzogener Lernleistungen</i>	39.53	40.93	-0.95	447	0.34
<i>Partizipation an Qualitäts- und Bildungsdiskussionen</i>	38.69	40.81	-1.38	443	0.17
<i>Gestaltung und Analyse von Kommunikation und Interaktion</i>	29.24	30.70	-0.90	432	0.37
<i>Initiierung und Förderung von Teamentwicklungsprozessen</i>	50.99	52.74	-1.07	436	0.28
<i>Reflexion des Rollenverständnisses</i>	46.62	48.22	-1.20	448	0.23

9.5.4.3 Geschlecht

Abschließend war die Frage zu klären, ob sich geschlechtsspezifische Unterschiede im Kompetenzstand zeigen (t-Test für unabhängige Stichproben). Wie der folgenden Tabelle 44 zu entnehmen ist, besteht lediglich im Hinblick auf die Skala „Reflexion des Rollenverständnisses“ ein geringfügiger Unterschied zwischen den beiden Gruppen, der sich jedoch bei Analyse der praktischen Signifikanz ($\Omega^2 = 0,008$) als irrelevant erweist.

Tabelle 44: Unterschiede in der Einschätzung des Kompetenzstands - Männer und Frauen im Vergleich

Skalen KIPBI	Mittelw. weibl.	Mittelw. männl.	t-Wert	FG	p
<i>Analyse und Reflexion von Unterrichtsstrukturen und Ausgestaltung der Lehrplanvorgaben</i>	41.44	42.58	-0.62	450	0.53
<i>Modellierung von Lernarrangements</i>	37.78	37.88	-0.04	447	0.96
<i>Gestaltung gemeinschaftsfördernder Lernumwelten</i>	40.64	42.14	-0.71	444	0.47
<i>Analyse individueller Lernwege und vollzogener Lernleistungen</i>	39.88	41.79	-1.01	448	0.30
<i>Partizipation an Qualitäts- und Bildungsdiskussionen</i>	29.43	32.37	-1.41	433	0.15
<i>Gestaltung und Analyse von Kommunikation und Interaktion</i>	39.39	41.47	-1.06	444	0.28
<i>Initiierung und Förderung von Teamentwicklungsprozessen</i>	51.84	52.23	-0.19	437	0.84
<i>Reflexion des Rollenverständnisses</i>	46.77	50.32	-2.10	449	0.03 $\Omega^2 = 0.008$

9.5.5 Interpretation des Abstands zum Erwartungshorizont

Die folgende Analyse thematisiert die Auswirkungen der Vorgabe eines Erwartungshorizonts, wie sie bei der Durchführung der Pilotuntersuchung praktiziert wurde.

Ein interessantes Ergebnis geht aus den Mittelwerten der itembezogenen „Kompetenzstände“ hervor, die sich für die Stichprobe aller an der Untersuchung teilnehmenden Praktikanten ergeben. Obwohl der Erwartungshorizont für die Studierenden ablesbar war, haben sie sich fast durchgängig einen höheren Kompetenzstand als durch den EH vorgegebenen zugeordnet – wie die folgende Abbildung 39 zeigt:

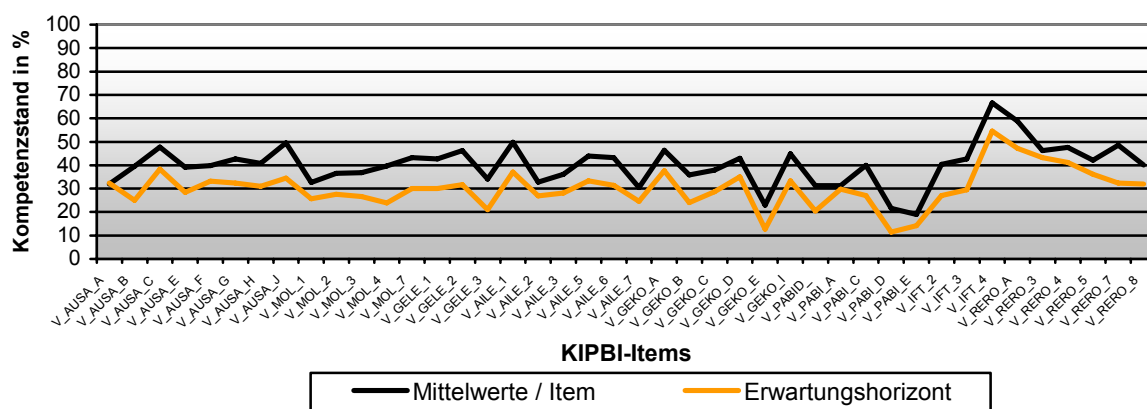


Abbildung 39: Mittlerer Kompetenzstand der Stichprobe auf der Basis der KIPBI-Items im Vergleich zum Erwartungshorizont

Diese Abweichung vom Soll-Profil liegt durchschnittlich bei annähernd zehn %-Punkten. Die Studierenden ordnen sich also mehr Kompetenz zu, als dies der Erwartungshorizont annimmt.

Zur detaillierten Untersuchung dieses Sachverhalts wurde mit dem Programm Statistika (Version 7.1) ein Einstichproben-t-Test berechnet, mit dem der Abstand des beobachteten Stichprobenmittelwerts zu einem fixen vorgegeben Kriterium (in diesem Fall also dem Erwartungshorizont) untersucht werden kann. Mit ihm wird die Nullhypothese überprüft, nämlich dass der empirische Mittelwert nicht signifikant vom vorgegeben Wert abweicht.

Die feststellbaren Unterschiede zwischen dem durch den Erwartungshorizont vorgegebenen und dem durch die Studierenden mitgeteilten selbst eingeschätzten Kompetenzstand sind mit Ausnahme zweier Items (AUSA_A und PABI_A¹⁶⁶) auf einem Niveau von $p > .05$ signifikant (zweiseitige Testung). Damit muss die Nullhypothese verworfen werden: Der Populationsmittelwert weicht vom Erwartungshorizont für die überwiegende Anzahl an Items (95,2%) ab.

Ob diese von den Studierenden getroffene Einschätzung eine realistische ist, lässt sich aus diesen inferenzstatistischen Daten nicht schließen. Eine mögliche inhaltliche Interpretation ist diejenige einer tendenziellen Überschätzung der eigenen Fähigkeiten in frühen Phasen der Ausbildung, verursacht durch noch fehlende vertiefte praxisbezogene Referenzerfahrungen. Solche Effekte lassen sich auch empirisch belegen (vgl. Kruger und Dunning 1999; Hascher 2005, 2006; Hartmann und Weiser 2007). Die mit der Vorgabe eines Erwartungshorizonts verbundene Hoffnung ist, solche Tendenzen der Selbstüberschätzung zu relativieren und den Studierenden einen (objektivierenden) Anhaltspunkt zur Einordnung der eigenen Kompetenz anzubieten. Erfüllt ein Erwartungshorizont diese Aufgabe auch dann, wenn trotz seiner Vorgabe die mittlere Selbsteinschätzung Studierender signifikant von ihm abweicht? Kann unter diesen Umständen noch von einer Wirkung gesprochen werden? Diese Fragen werden in den nachfolgenden drei Hypothesen fokussiert:

H5: Der vorgegebene Erwartungshorizont bildet eine Richtschnur zur Einordnung der Selbsteinschätzung der Studierenden im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen.

H6: Der Erwartungshorizont trägt dazu bei, Selbsteinschätzungen bei den Studierenden zu relativieren.

H7: Der Erwartungshorizont verringert die empirische Varianz bei der Kompetenzeinschätzung.

Ergebnisse der Studie II zur Überprüfung der Auswirkung der Vorgabe des Erwartungshorizonts

Um diese Hypothesen zu überprüfen und weiter aufzuschlüsseln, wurde eine zweite Studie abgeschlossen (Studie II, vgl. auch Abbildung 33), in der eine experimentelle Variation der Itemvorgabe erfolgte. Diese Untersuchung wurde ein Jahr nach der Pilotierung in einer weiteren, insgesamt 1143 Personen umfassenden Kohorte Lehramtsstudierender an den rheinland-pfälzischen Universitätsstandorten¹⁶⁷ unternommen. Die Studierenden befanden sich am Ende der Bachelorphase und hatten ihr diesem Studienabschnitt zugeordnetes Vertiefendes Praktikum absolviert. Es liegen damit formale (bezogen auf die Studienphase und den daran gekoppelten Erfahrungshintergrund) Bedingungen vor, die mit denjenigen der Untersuchungsgruppe in der Pilotuntersuchung korrespondieren. Ähnlich wie in der Pilotuntersuchung wurden die Studierenden über die Praktikumsplattform zur Teilnahme an der Studie gebeten.

¹⁶⁶ AUSA_A lautet: „Ich konzipiere meinen Unterricht orientiert an den aktuellen Erkenntnissen der pädagogischen und psychologischen Forschung“, PABI_A beinhaltet die folgende Aussage: „Ich nutze Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung für meine eigene unterrichtliche Tätigkeit“.

¹⁶⁷ Studierende an den Universitäten Kaiserslautern, Koblenz, Mainz, Landau und Trier.

Insgesamt wirkten N = 351 Studierende an dieser Studie II¹⁶⁸ mit. 175 Datensätze konnten zur Auswertung der Frage nach der Auswirkung der Vorgabe eines Erwartungshorizonts herangezogen werden. Es handelt sich hierbei um diejenigen Personen, welche den Fragebogen zur Kompetenzerfassung ausgefüllt hatten.

Die Vorgabe des Kompetenzfragebogens (KIPBI) erfolgte derart, dass den Studierenden zufallssteuert dieser individuell entweder „mit Vorgabe des Erwartungshorizonts“ oder „ohne Vorgabe des Erwartungshorizonts“ zugeteilt wurde. Damit sollte der Effekt der Wirkung des Erwartungshorizonts kontrolliert werden. Die Stichprobe in dieser Anschlussstudie ist zwar kleiner als diejenige in der Pilotuntersuchung (hier gingen 459 Datensätze in die Auswertung ein), aber dennoch hinreichend groß, um die angestrebten Berechnungen von Gruppenvergleichen (t-Test für unabhängige Gruppen) durchzuführen. A priori wurde mit dem Programm G*power 3.1.3¹⁶⁹ eine Berechnung des zu erzielenden Stichprobenumfangs durchgeführt. Zur Absicherung eines Effekts mittlerer Größe ($\delta = .05$, $\alpha = .05$, einer Teststärke von 95% und bei einseitiger Testung) ist eine Gesamtstichprobengröße von 176 Personen vorauszusetzen. Diese wird in der vorliegenden Untersuchung knapp erzielt.

Wünschenswert ist die Wirkung des Erwartungshorizonts im Sinne der Hypothese:

H5: Der vorgegebene Erwartungshorizont bildet eine Richtschnur zur Einordnung der Selbsteinschätzung der Studierenden im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen.

Die Vermutung ist, dass Studierende ohne Vorgabe eines Erwartungshorizonts noch weitaus höhere Kompetenzeinschätzungen äußern. Daraus ergibt sich als empirisches Vorgehen eine einseitige Testung. Die Ergebnisse der entsprechenden t-Tests für unabhängige Stichproben (Gruppe 1 = mit Vorgabe des Erwartungshorizonts, Gruppe 2 = ohne Vorgabe des Erwartungshorizonts) belegen, dass die Mittelwerte der Studierenden *ohne* Erwartungshorizont (Gruppe 2) deutlich *über* denjenigen der Referenzgruppe liegen (*mit Vorgabe des Erwartungshorizonts*, Gruppe 1). Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen sind mit einer Wahrscheinlichkeit von $p < 0.01$ signifikant. Die folgende Abbildung 40 setzt die Ergebnisse dieser Testung grafisch um. Die gestrichelt dargestellte Linie stellt die Kompetenzeinschätzung der Studierenden ohne die Vorgabe des Erwartungshorizonts dar. Im Vergleich zum Unterschied zwischen Kriterium und den Kompetenzeinschätzungen unter Vorgabe des Erwartungshorizonts (EH) ist dieser Abstand um ein Vielfaches größer.

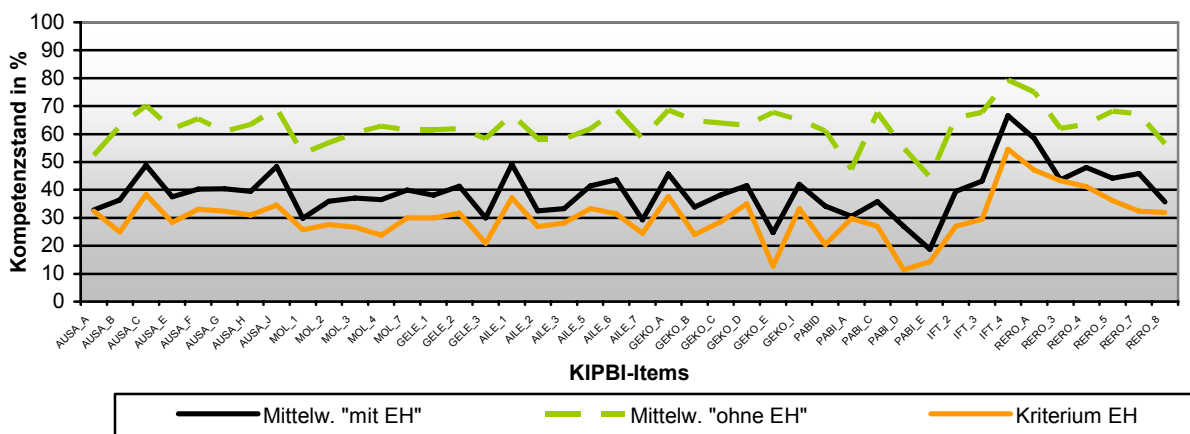


Abbildung 40: Effekte des Erwartungshorizonts - mit Vorgabe - ohne Vorgabe

¹⁶⁸ Die Studie enthielt neben der Frage nach der Auswirkung einer Vorgabe des Erwartungshorizonts noch andere Untersuchungsaspekte (vgl. hierzu Kap. 10.2.2)

¹⁶⁹ Das Programm G*Power wurde von Erdfelder, Faul und Buchner entwickelt (1996) und erlaubt die Berechnung statistischer Kennwerte / Parameter zur Planung empirischer / experimenteller Untersuchungen (Teststärke, Stichprobenumfang, Signifikanzniveau, Effektstärke). Das Programm ist als Freeware bzw. Shareware im Internet verfügbar.

Allerdings wird auch sichtbar, dass sich die drei Verläufe ähneln und zwar nicht perfekt, aber dennoch in der Tendenz parallel liegen. Dies war für den Fall der *fehlenden Vorgabe eines Referenzwertes* (EH) eher nicht zu erwarten (hier hätte genauso gut das Ergebnis eintreten können, dass sich der für diese Bedingung erzielte Verlauf in seiner Charakteristik unterscheidet). Um zu überprüfen, ob eine solche weitgehende Parallelität tatsächlich gegeben ist, wurde eine Produkt-Moment-Korrelation zwischen den Mittelwerten der beiden Profile mit und ohne Erwartungshorizont berechnet. Wären beide Profile perfekt parallel, so ergäbe sich in der Konsequenz ein Korrelationskoeffizient von 1. Der resultierende Koeffizient beträgt $r = .8$, ($\Omega^2 = .61$), dies ist eine sehr hohe Korrelation. Das Ergebnis ist auf einem Niveau von $p < .01$ signifikant.

Die Abstände zwischen den drei „Profilen“ weisen darauf hin, dass es ohne die Sollwertvorgabe zwar zu weit höheren individuellen Kompetenzselbsteinschätzungen kommt, die drei Profillinien sich jedoch in ihrer Charakteristik ähneln.

Zudem lässt sich, in Analogie zu den bereits für die Gruppe der Studierenden in der Pilotuntersuchung gefundenen Ergebnisse zeigen, dass zwischen dem Erwartungshorizont und dem Mittelwert der empirischen Population unter der Bedingung der Vorgabe eines Erwartungshorizonts (schwarze Linie) ein Abstand existiert, der sicherlich diskussionswürdig ist (vgl. hierzu Kap. 11). Wiederum wird der überwiegende Anteil (83,3%) der durchgeführten Einstichproben-t-Tests signifikant ($\alpha = .05$ bei zweiseitiger Testung). Der durchschnittliche Abstand zwischen dem Kriterium (Erwartungshorizont) und dem Populationsmittelwert beträgt 8,74 %-Punkte. Wie die folgende Tabelle 45 zeigt, ist auch dieser mittlere Abstand vom EH auf einem Niveau von $p > .001$ bedeutsam ($\Omega^2 = .28$).

Tabelle 45: Statistische Überprüfung des Abstands des Populationsmittelwerts vom Kriterium (EH) in der Studie II (Studierende mit Vorgabe des Erwartungshorizonts)

	Mittelw.	Stdabw.	N	Stdf.	durchschnittlicher EH	t-Wert	FG	p	Ω^2
MW-KIPBI Studie II, Gruppe 1 (mit EH-Vorgabe)	39,73	14,87	82	1,64	30,24	5,78	81	> .001	.28

Damit ist die Überprüfung der Hypothese 6 zu beantworten, sie lautet:

H6: Der Erwartungshorizont trägt dazu bei, Selbsteinschätzungen bei den Studierenden zu relativieren.

Mit der Replikation des Ergebnisses, das bereits in der Pilotuntersuchung zum Tragen kam (die Studierenden ordnen sich im Durchschnitt ein höheres als das durch den EH vorgegebene Kompetenzniveau zu) und unter gleichzeitiger Betrachtung des Effekts eines „fehlenden“ Erwartungshorizonts lässt sich die H6 folgendermaßen beantworten: Die Vorgabe des Erwartungshorizonts verhindert, dass Studierende sich übermäßig viel Kompetenz zuordnen. Die Vorgabe des EH wirkt somit relativierend auf das Ausmaß der von den Studierenden getroffenen Kompetenzeinschätzungen.

Einfluss der Vorgabe eines Kriteriums (Erwartungshorizont) auf die Varianz der Kompetenzeinschätzungen

Wie sich die experimentelle Variation auf die Varianzen unter den unterschiedlichen Bedingungen (mit bzw. ohne Erwartungshorizont) auswirkt, wird durch die folgende Analyse geklärt (Tabelle 46), die sich auf die Überprüfung der Hypothese 7 bezieht:

H7: Der Erwartungshorizont verringert die empirische Varianz bei der Kompetenzeinschätzung.

Dargestellt sind die Mittelwerte der Items signifikant geringerer Varianz beider „experimentellen“ Gruppen (mit und ohne Erwartungshorizontvorgabe), deren Varianzen sowie die Ergebnisse des zur Analyse ihrer Homogenität eingesetzten Verfahrens (Spalte 6 - 8). Hierbei wurde der Levene-Test

herangezogen, da dieser im Vergleich zum F-Test eine gegen Verletzungen der Normalverteilungsannahme robustere Überprüfung der Varianzhomogenität erlaubt. Es zeigen sich in 3 Fällen (Items AUSA_F, AILE_2, AILE_3) Abweichungen auf dem .05 Signifikanzniveau, bei elf weiteren Items liegt eine noch höhere Varianzhomogenität vor ($p > .001$).

Tabelle 46: Vergleich des Effekts der Vorgabe des Erwartungshorizonts (EH) - Varianzen

	Mittelw. Gruppe 1 mit EH	Mittelw. Gruppe 2 ohne EH	Varianz Gruppe 1	Varianz Gruppe 2	Levene F(1,FG)	FG Levene	p Levene
AUSA_A	32.85	52.45	252.42	562.83	12.06	125	> .001
AUSA_F	40.22	65.42	291.64	422.52	4.17	147	.042
MOL_1	29.84	53.05	277.89	615.03	14.00	103	> .001
MOL_2	35.87	56.91	280.60	617.13	11.77	134	> .001
MOL_7	39.96	61.51	313.68	590.43	10.98	150	.001
GELE_2	41.27	62.06	243.72	443.13	7.34	142	.007
AILE_2	32.53	58.30	317.49	472.45	4.59	104	.034
AILE_3	33.26	58.28	407.277	539.41	4.01	126	.047
GEKO_D	41.54	63.12	260.77	553.85	9.01	97	.003
PABI_A	30.54	47.39	232.31	574.84	14.66	120	> .001
PABI_E	18.76	44.46	233.50	573.93	8.70	79	.004
RERO_3	43.56	62.00	304.86	621.53	7.74	136	.006
RERO_4	48.00	63.45	291.30	496.90	7.66	148	.006
RERO_8	35.71	56.49	332.95	544.01	4.95	151	.027

Mit Blick auf den Erwartungshorizont besagen diese 14 Ergebnisse, dass die Varianz durch dessen Vorgabe eingeschränkt wird (in der Tendenz lässt sich dies für weitere 23 der insgesamt 42 Items feststellen), was bedeutet, dass die Werte der Studierenden entsprechend bei Fehlen eines Sollwerts stärker streuen.

Es wäre interessant zu untersuchen, ob sich diese tendenzielle Überschätzung gegen Ende der Ausbildung (z.B. nach dem Referendariat) relativiert.

Konsequenzen aus den Ergebnissen für die Entwicklung der Tour 3-RLP

In der Untersuchung zur Gewinnung von Vergleichsdaten (Pilotuntersuchung) wurde den Studierenden ein Erwartungshorizont vorgegeben. Die Zielsetzung, hierdurch eine deutliche Orientierung für die Studierenden vorzuhalten, die ihnen eine objektivere Einordnung der eigenen Kompetenz ermöglicht, erfüllt der vorgegebene Sollwert jedoch nur bedingt, denn Studierende tendieren trotz Vorgabe des Solls zu einer signifikant höheren Selbsteinschätzung. Dennoch scheint es berechtigt, den Erwartungshorizont auch bei der Programmierung der Tour in gleicher Weise wie in der Pilotierung einzusetzen. Denn ohne ihn, so zeigen die Vergleichsdaten der Studierenden aus Studie II sehr deutlich, liegen deren Selbsteinschätzungen fernab des erwartbaren Kompetenzniveaus. Dass dies einer realistischen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten entspringt, ist aus den bereits genannten Gründen eher nicht zu erwarten.

Ziel des Instruments KIPBI ist die Feststellung und die Rückmeldung des erreichten Kompetenzstands an die Probanden. Diese wird anhand der Referenzierung des erzielten Werts am Erwartungshorizont geschehen (vgl. hierzu die detaillierten Ausführungen in Kapitel 9.5.7). Eine auf der Basis einer Differenzwertbildung (erreichter Wert minus Erwartungswert) getroffene Rückmeldung an die Studierenden würde in diesem Fall zu Ergebnissen führen, die den Studierenden nicht weiterhelfen, da ihre Kompetenz durchgängig überschätzt würde. Dies kann nicht im Sinne der Zielsetzung eines Werkzeugs sein, das die Studierenden darin unterstützen möchte, bei etwaigen Schwächen eine adäquate Förderung abzuleiten. Die anfangs gestellte Frage der Sinnhaftigkeit einer Vorgabe des Erwartungshorizonts muss also mit einem „Ja“ beantwortet werden: Es ist wichtig, ihn auch in der Tour 3-RLP für die Studierenden sichtbar zu machen, denn er verhilft dem Instrument zur Kompetenzerfassung zu mehr Transparenz und Aussagekraft.

9.5.6 Akzeptanzuntersuchung zum Instrument KIPBI

Neben den statistischen Analysen spielten für die Überarbeitung des Instruments KIPBI auch die Rückmeldungen der Befragungsteilnehmer eine Rolle. Diese wurden unmittelbar nach dem Ausfüllen des Fragebogens zu den Kompetenzen um ihre Meinung gebeten. Hierbei ging es um

- die Handhabung des Instruments (wie lange hat die Bearbeitung gedauert – wie kamen sie mit der Skalierung der Items zurecht) und um
- Inhaltliches (Welche Inhalte fehlten aus der Sicht der Betroffenen – was hätte man noch in den Fragebogen einbeziehen können?).

Ein wichtiges Kriterium im Hinblick auf die spätere Umsetzung des Instruments in die Programmierung eines Tools ist der Aspekt der *Zeit*: Wie lange benötigen Studierende, um dieses Self-Assessment-Tool zu bearbeiten. Im Hinblick auf die Tatsache, dass es sich bei der Tour 3-RLP um eine Kombination aus zwei Instrumenten (Kompetenzfeststellung und Erfahrungsverwertung) gehen wird, sollte die zeitliche Belastung durch das Ausfüllen der Instrumente nicht zu groß werden. Zur reinen Bearbeitungszeit kommt später noch der zeitliche Faktor der Aufarbeitung der empfangenen Rückmeldungen (aus Selbst- und (optionaler) Fremdbeurteilung) hinzu. Referenzwerte liegen hier in Form der Erkenntnisse vor, die man aus den Erfahrungen mit den geführten Touren des klassischen CCT ziehen kann¹⁷⁰.

Benötigte Zeit zur Durchführung der Befragung

Im Durchschnitt benötigten die Studierenden zur Beantwortung des Instruments KIPBI (hier noch mit einem Umfang von 58 Aussagen) rund 14,5 Minuten (SD = 6,8)¹⁷¹. Auf die Frage, wie sie mit dem Instrument zurechtgekommen seien, antworteten die Probanden folgendermaßen (Tabelle 47):

Tabelle 47: Zurechtkommen mit dem Befragungsteil KIPBI

Abstufung	Häufigk.	Prozent
gar nicht	4	0.87
2	23	5.01
3	92	20.04
4	170	37.03
5	142	30.94
sehr gut	19	4.143
Missing	9	1.96

¹⁷⁰ Hier liegt die Länge vergleichbarer psychometrischer Tests (zum Beispiel zur Abklärung der Frage der „Eignung“ für den Lehrberuf) bei 28 Items. Der Zeitanatz zur Durchführung der Tour(en) und Aufarbeitung der jeweiligen Rückmeldungen umfasst einen Zeitraum von rund einer Stunde (je nach Tiefe der Auseinandersetzung einer Person mit den Ergebnissen).

¹⁷¹ Die Studierenden wurden gefragt, wie viel Zeit sie zum Ausfüllen von KIPBI benötigt haben.

Rund 6% der Personen kamen mit dem Instrument nicht oder weniger gut zurecht (Kategorie 1 und 2). Etwa 57% zeigen sich alles in allem mit der Handhabung bezüglich der Beantwortung der Items zufrieden (= Kategorie 3 und 4), rund 35% halten die Befragung zu den Kompetenzen für gut bis sehr gut handhabbar (Kategorie 5 und 6), 2% der Befragten äußern sich nicht.

Dieses Ergebnis allein sagt noch nichts über das Volumen der Befragung und deren Zumutbarkeit aus: Wie steht es aus Sicht der Befragten mit der Anzahl der Items, die zu bearbeiten waren (erfasst auf den Stufen 1= zu wenige Fragen, 2= genau die richtige Anzahl von Fragen, 3= zu viele Fragen)? Die Fragen sind auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau formuliert und verlangen ein genaues Lesen, um den jeweiligen Sachverhalt aufzunehmen.

Hier ist das Ergebnis deutlich, denn die Mehrheit der Probanden hält das Instrument für zu lang („zu viele Fragen“ - 56%), rund 42% halten die Anzahl der Fragen für zumutbar, die restlichen Personen sind der Meinung, dass es zu wenige Fragen sind.

Anmerkungen der Studierenden zur Handhabung der Skalierung der Items

Einige der Studierenden (rd. 3% der Gesamtstichprobe N = 459) merkten an, dass die Skalierung der Items (KIPBI) ihnen nicht zugesagt habe: Es falle schwer, die eigene Kompetenz in %-Werten auf einer 100er-Skala auszudrücken, vorzuziehen wäre eher ein Abfrageformat, in dem vier bis acht (oder 10) Abstufungen vorgegeben sind (Likert-Skala). Erwünscht war auch, dass diese Abstufungen verbalisiert werden und so deutlicher wird, was eine bestimmte Einordnung bedeutet.

Diese Art der Präsentation von Items war durchaus im Vorfeld der Durchführung der Pilotstudie diskutiert aber wieder verworfen worden. Zum einen ist es immens schwierig, Kompetenzabstufungen überhaupt und insbesondere in der gewünschten Differenziertheit kompetenzorientiert „verbal“ umzusetzen. Im Sinne einer kompetenzstufenorientierten Ausformulierung wären detailliertere Beschreibungen des jeweiligen Stufeninhaltes notwendig. Bei der Rezeption durch die Studierenden geht es nicht nur um die Zeit, die für das Lesen zu veranschlagen ist, sondern um die Einordnung des beschriebenen Sachverhalts in den Kontext bisheriger Erfahrungen. Bei 58 Items und insgesamt acht Abstufungen pro Item und einer angenommenen „Rezeptionszeit“ von rund 10 Sekunde ergäbe sich eine sehr ermüdende und eher Reaktanz gegenüber dem Instrumentarium erzeugende Bearbeitungsdauer von rund einer Stunde und 20 Minuten.

Ein weiterer Kritikpunkt aus Sicht der Probanden war, dass viele der angegebenen Kompetenzen innerhalb der Praktika noch nicht zum Tragen kommen. Dieses Argument ist durchaus nachvollziehbar, hatte die Untersuchung ja unter anderem das Ziel zu identifizieren, welche Items des gesamten Spektrums an Kompetenzen für die Stichprobe der Praktikanten nach dem Vertiefenden Praktikum überhaupt relevant sind. Hier war den Probanden die nötige Flexibilität beim Ausfüllen der Fragen anempfohlen worden, denn sie hatten die Möglichkeit, diese Items zu „überspringen“ und so durch „Missing Value“ genau den Sachverhalt des Nicht-Zutreffens zu unterstreichen (vgl. auch Tabelle 30).

Rückmeldungen gab es auch zur Art der Präsentation der Items: Bei jedem Statement wurde der entsprechende Erwartungshorizont in Klammern nach dem Wortlaut des Items mitgeteilt. Dies diente zur Orientierung der Studierenden. Die Begründung dieser Vorgabe wurde in den Kapitel 9.1 und 9.5.5 bereits ausführlich und unter Betrachtung der hierzu durchgeführten statistischen Analysen dargelegt.

Die Mitteilung des Erwartungshorizonts als Sollwert wurde von einigen der Studierenden nicht als Orientierung sondern eher als „Irritation“ erlebt. Andere Studierende waren überrascht, dass dieser Erwartungshorizont – aus deren Sicht – relativ niedrig angesetzt sei. Insgesamt sind dies jedoch wenige Rückmeldungen und in Anbetracht des Anteils an der Gesamtstichprobe (unter 2%) als

marginal zu bewerten. Die methodische Entscheidung, den Erwartungshorizont bei der Pilotierung des Instruments auszuweisen, wird somit anhand eigener empirischer Erkenntnisse sowie auch durch Untersuchungsergebnisse anderer Autoren unterstützt (vgl. hierzu die Anmerkungen zur Untersuchung von Hascher (2005) in Kap. 3.1.7 und 5.1.2 sowie Hartmann und Weiser (2007), ebenfalls in Kapitel 5.1.2). Vor diesem Hintergrund erscheint ein Vorgehen dieser Art berechtigt: Wurde in der Pilotierung ein solches Prozedere gewählt, sollte es auch in der Programmierung des Tools beibehalten werden, um die Validität des Instrumentariums zu wahren.

Die Anregungen und Kritikpunkte aus der Akzeptanzbefragung werden so weit als möglich bei der Umsetzung in die Programmierung des späteren Tools berücksichtigt.

„Fehlende“ Inhalte bei der Abfrage der Kompetenzen

In einer abschließenden und zusammenfassenden Textantwort konnten die Studierenden sonstigen Anregungen zum Instrument zur Erfassung des Kompetenzstands mitteilen (= Sammelkategorie „Sonstiges“) und angeben, welche Inhalte ihrer Meinung nach in der Abfrage nicht genügend thematisiert worden seien. Die folgende Abbildung 41 gibt hierüber eine Übersicht:

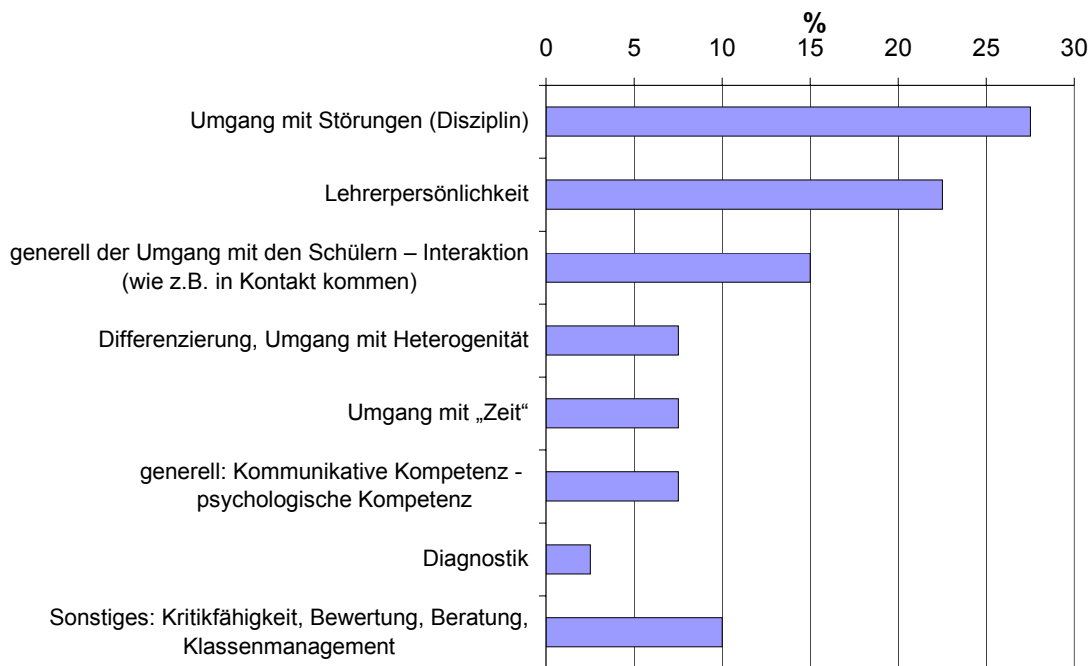


Abbildung 41: Welche Inhalte sollten bei der Abfrage des Kompetenzstands zusätzlich eingebunden sein?

Insgesamt gaben 64 Personen einen Kommentar, in rund der Hälfte (48%) der abgegebenen Statements war mehr als nur ein einzelner Aspekt genannt worden. Die Einzelnennungen wurden in einer anschließenden Analyse klassifiziert (induktive Kategoriebildung). 27,5% der Nennungen bezogen sich auf den „Umgang mit Störungen“ (Was mache ich, wenn die Klasse oder einzelne Schüler mich „nicht ernst“ nehmen bzw. was kann ich tun, um die Klasse zur Ruhe zu bringen?), der nach Ansicht der Befragten innerhalb des Fragebogens zu den Kompetenzen nicht ausreichend thematisiert war. Eine weitere Häufung von Nennungen wurde mit der Kategorie „Lehrerpersönlichkeit“ zusammengefasst. Sie wird in rund 22% der Rückmeldungen moniert. Auf die anderen genannten Aspekte entfällt eine geringere Anzahl von Statements.

Dass Rückmeldungen – wie die eben referierten – auftreten, ist zum Teil auch durch die Platzierung des Akzeptanzteils im Duktus der gesamten Untersuchung zu erklären (vgl. Abbildung 36 auf Seite 239). Dieser sollte in der Pilotierung sofort nach der Bearbeitung des Instruments und nicht erst nach dem Durchlauf der weiteren Teile der Pilotuntersuchung folgen, um die Akzeptanz möglichst zeitnah und unmittelbar zu erfassen.

Studierende hatten im weiteren Verlauf der Pilotuntersuchung – und somit erst nach dem Akzeptanzteil – noch Gelegenheit, detaillierte Erfahrungen zu den Kompetenzbereichen zu nennen. Dies allerdings geschieht nicht bei der Abfrage der „Kompetenzen“, sondern erst im zweiten Teil der Pilotuntersuchung, die sich ausgiebig der Inventarisierung der Erfahrungen der Studierenden widmet und als Grundlage zur Erstellung des zweiten Instruments der Tour 3-RLP dient (vgl. Kap. 10). Die beiden durch die Pilotierung vorbereiteten Aspekte „Kompetenz“ und „Erfahrungen“ werden in der Tour 3-RLP verbunden.

In den vorherigen Abschnitten wurden die methodischen Grundlagen zur Rechtfertigung der an den Kompetenzbereichen des Vertiefenden Praktikums orientierten Skalen beschrieben. Hierzu diente die anhand der 58 Ausgangsitems durchgeführte Reliabilitätsanalyse zum Instrument KIPBI, aber auch eine konfirmatorische Faktorenanalyse, mit deren Hilfe eine entsprechende faktorielle Struktur zu untersuchen war.

Die Ergebnisse der Itemanalyse rechtfertigen die Verwendung einer um 16 Items gekürzten und zum Einsatz in der Tour 3-RLP besser geeigneten Fassung des Fragebogens zur Kompetenzerfassung. Die Skalenbildung erfolgte dabei eher inhaltlichen Erwägungen, lässt sich durch die Skalenkennwerte (Innere Konsistenz und Trennschärfe) rechtfertigen, spiegelt sich jedoch nicht in einer eindeutigen faktoriellen Struktur.

In den folgenden Erörterungen wird, ausgehend von den bisherigen Ergebnissen, die Ableitung von Kennwerten zur Ergebnisrückmeldung an die Studierenden thematisiert.

9.5.7 Kennwerte zur Interpretation individueller Ergebnisse der Kompetenzstandsmessung

Die Verwendung des Erwartungshorizonts ist die Grundlage, auf der später die Cut-Scores zur differenzierten und kompetenzstufenbezogenen Rückmeldung der Ergebnisse an die Studierenden formuliert werden.

Obwohl der Blick auf die aggregierten Daten für eine höhere „wahrgenommene“ als „erwartete“ Kompetenz spricht, sich die Studierenden also *im Mittel* deutlich über dem Sollwert platzieren, zeigt die Analyse auf der Ebene der einzelnen Skalen und Items, dass es dennoch Personen gibt, die sich hinsichtlich ihrer Kompetenzeinschätzung *unterhalb des Erwartungshorizonts* befinden.

Die folgenden Ausführungen widmen sich der Frage, ab wann eine Person eine Rückmeldung erhalten soll, wenn für den jeweiligen Kompetenzbereich (auf der Ebene der Skala) oder im Hinblick auf eine spezifische einzelne Kompetenz (auf der Ebene der einzelnen Items) eine signifikante Abweichung vom Kriterium (Erwartungshorizont) besteht.

Die Tour 3-RLP hat das Ziel, Studierenden Hinweise für eine selbst gesteuerte Kompetenzentwicklung zu vermitteln. Hier erscheint es im Hinblick auf die intendierte Förderung zweckmäßig, insbesondere diejenigen Studierenden zu identifizieren, bei denen eine Notwendigkeit zur Unterstützung besteht. Mit Blick auf die Erweiterung der Tour 3 auf eine vierte und fünfte Tour in den späteren Phasen der Ausbildung (Ende Studium und Ende Referendariat) ist es sinnvoll, dass die Auszubildenden möglichst

früh entscheidende Hinweise auf das Vorliegen einer Diskrepanz zwischen dem erzielten und dem erwarteten Kompetenzstand erhalten.

Es muss im Allgemeinen davon ausgegangen werden, dass sich Personen durchaus überschätzen. Dies hat sich tendenziell auch in der vorliegenden Untersuchung (Pilotuntersuchung und Studie II) bestätigt. Ein solcher individueller Bias muss zunächst in Kauf genommen werden. Um ihn zu kontrollieren, müssten zusätzliche Informationen erhoben werden, die im gegebenen Rahmen aber nicht gewonnen werden konnten¹⁷². Daher müssen die Daten zur Selbsteinschätzung wie folgt interpretiert werden (s. die nachfolgenden Punkte (a), (b) und (c)):

- (a) Die in der Selbsterkundung erzielten Werte für den Kompetenzstand liegen *deutlich unterhalb* des Erwartungshorizonts.
- (b) Die erzielten Ergebnisse liegen innerhalb eines bestimmten Ranges *um den Erwartungshorizont*.
- (c) Die Ergebnisse liegen *deutlich höher* als der vorgegebene Erwartungshorizont.

Rechnerisch und der Anschaulichkeit halber lässt sich der individuelle Kompetenzstand einer Person gut durch den Differenzwert (aufgrund der Metrik der Kompetenzitems handelt es sich hier um einen Prozentwert) darstellen, der sich folgendermaßen bestimmt:

$$\% \text{-Diff-Wert} = \text{erzielter \% -Wert} \text{ minus } \text{erwarteter \% -Wert (Erwartungshorizont)}$$

Dieser Differenzwert kann sowohl über die acht Skalen als auch für jedes einzelne Item des Instruments KIPBI gebildet werden. Erzielt eine Person nach diesem Rechenmodus den Differenzwert „0“, dann bedeutet dies eine perfekte Übereinstimmung zwischen dem Erwartungshorizont und dem individuell erzielten Wert: Die Person hat das Kriterium auf jeden Fall erreicht (b). Entsprechende Interpretationen gelten für die Bedingungen nach (a) und (c) (s.o.).

Die Differenzwerte auf Skalenebene werden als Mittelwerte der Differenzwerte der jeweils zu Grunde liegenden Items berechnet.

Eine Rückmeldung der Tour-3-Ergebnisse an die Studierenden ist auf drei Ebenen intendiert:

- Hinsichtlich der Betrachtung der einzelnen Skalen: Wie schneidet eine Person im Hinblick auf die einzelnen Kompetenzbereiche ab (= Ebene 1)?
- Existieren einzelne Kompetenzen, die innerhalb dieser Skalen unterhalb des Erwartbaren liegen? Wie ist der spezifische Sachverhalt kompetenzstufenorientiert zurückzumelden (= Ebene 2)?
- Welche Schlüsse lassen sich für die weitere Entwicklung einer Person aus diesen Ergebnissen (2) ableiten (= Handlungsempfehlungen, Ebene 3)?

Um Aussagen bezüglich dieser Konstellationen ableiten zu können, müssen Grenzwerte bestimmt werden, die besagen, wann das Kriterium als erreicht gelten soll und wie sich der in (b) benannte „Range“ darstellt. Bei der Festlegung dieser Cut-Scores zur Bestimmung bedeutsamer Abweichungen vom Erwartungshorizont nach unten (dies entspricht der Bedingung (a)) muss nochmals die Funktion des Self-Assessments in der Tour 3-RLP in Erinnerung gerufen werden: Es geht vor allem um die Identifikation von Personen, die sich in ihrem Kompetenzstand eher niedrige Werte zuordnen. Unter der Bedingung, dass möglichst viele der Studierenden mit einer „schwächeren“ Ausprägung des Kompetenzstands von den Rückmeldungen des Self-Assessments profitieren, sollte – so wird

¹⁷² Wie z.B. Fremdbeurteilungen des Kompetenzstands der Studierenden durch Personen, die eine solche Einschätzung leisten können.

zunächst angenommen – der entsprechende Grenzwert zumindest die unteren 20% der Werteverteilung der Differenzwerte (bzw. der Rohwerte) abdecken.

Die Festlegung auf einen Grenzwert von 20% orientiert sich an Vorgaben, wie sie sich in der Literatur zur Förderung finden (vgl. Jäger & Sebastian, 2010) sowie am Entscheidungsfehler 1. und 2. Art (α - oder β -Fehler). Um einen Fehler erster Art handelt es sich, wenn für ein Individuum die Gültigkeit der H_0 zurückgewiesen wird, obwohl sie zutrifft. Der Fehler zweiter Art (β -Fehler) liegt vor, wenn aufgrund eines Ergebnisses die H_0 akzeptiert wird, diese jedoch im konkreten Fall für ein Individuum nicht gilt. Eine Erläuterung dieses Sachverhalts liefert die Tabelle 48.

Bezieht man die vorgenannten Aussagen auf den Kompetenzstand, so lässt sich Folgendes feststellen: Es liegt ein α -Fehler vor, wenn ein Individuum fälschlicher Weise die Rückmeldung bekommt, ein unterdurchschnittliches Testergebnis erzielt zu haben, diese Feststellung jedoch nicht zutrifft. Der Fehler zweiter Art liegt vor, wenn dem Individuum rückgemeldet würde, dass der Kompetenzstand dem Erwartbaren entspricht, dies jedoch real nicht der Fall ist. Schwerwiegender wäre dieser Fehler, denn er würde das Individuum „in Sicherheit wiegen“ und die Notwendigkeit zur Veränderung eher verschleiern.

Tabelle 48: Fehler 1. und 2. Art bei der Interpretation von Testergebnissen

wahrer Status einer Person	Testentscheidung	
	<i>nicht-kompetent</i>	<i>kompetent</i>
<i>kompetent</i>	<i>falsche Zurückweisung (α - Fehler)</i>	<i>korrekte Entscheidung</i>
<i>nicht-kompetent</i>	<i>korrekte Entscheidung</i>	<i>falsche Akzeptanz (β - Fehler)</i>

Im Zusammenhang solcher möglicher Fehlzuweisungen steht auch das nachfolgend genannte methodische Problem: Die einzelnen Items und Skalen sind untereinander nicht vergleichbar; sie sind durch je unterschiedliche Ausprägung von Parametern beschrieben (Standardabweichung, Mittelwerte, Varianz, Anzahl der Items usw.). Zum Zweck der Bildung von Referenzwerten ist daher eine Transformation der Rohwerte sinnvoll. Vor der Transformation wird eine Überprüfung der item- und skalenbezogenen Differenzwerte (= erzielter Wert minus erwarteter Wert, vgl. Seite 271 oben) auf Normalverteilung durchgeführt.

Diese Überprüfung erfolgte durch die entsprechenden inferenzstatistischen Verfahren (Kolmogorov-Smirnoff und Shapiro-Wilk-Test). H_0 geht davon aus, dass eine Normalverteilung vorliegt. Beim Kolmogorov-Smirnoff-Test weist die Signifikanz der D-Statistik darauf hin, dass eine Variable nicht normalverteilt ist, beim Shapiro-Wilk-Test ist dies entsprechend die W-Statistik. Für alle acht Differenzwerte liegen sowohl signifikante d- als auch W-Statistiken vor ($p < .01$), damit muss die H_0 (Differenzwerte der acht Skalen des Instruments KIPBI sind normalverteilt) zurückgewiesen werden. Die Ergebnisse der Normalverteilungsüberprüfung für die Differenzwerte der Skalenmittelwerte werden für die einzelnen Skalen in der folgenden Tabelle 49 dargestellt.

Tabelle 49: Überprüfung der Verteilung der Differenzwerte der acht Skalen des Instruments KIPBI auf Normalverteilung

Differenzwert (= erzielter Skalenmittelwert minus gemittelter Erwartungshori- zont)	N	max D	K-S p	Lilliefors p
Differenzwert für Skala AUSALV	452	0.134583	p < .01	p < .01
Differenzwert für Skala MOL	449	0.123901	p < .01	p < .01
Differenzwert für Skala GELE	446	0.119449	p < .01	p < .01
Differenzwert für Skala AILE	450	0.117868	p < .01	p < .01
Differenzwert für Skala PABI	435	0.165604	p < .01	p < .01
Differenzwert für Skala GEKO	446	0.122912	p < .01	p < .01
Differenzwert für Skala IFT	439	0.115864	p < .01	p < .01
Differenzwert für Skala RERO	451	0.094195	p < .01	p < .01

Ähnlich verhält es sich mit den einzelnen Differenzwerten auf Itemebene: Auch hier sprechen die Kennwerte und Signifikanzen (berechnet über Kolmogorov-Smirnoff) in keinem einzigen Fall für eine Normalverteilung der Daten. Eine Umrechnung der jeweiligen Werte in z- oder t-Werte ist demnach nicht angezeigt (die Ergebnisse der analog auf der Ebene der einzelnen Items durchgeführte Analyse finden sich in Anhang 4). Eine Betrachtung der Kurtosis der Skalen und Items unterstreicht die Notwendigkeit, zur Generierung von Normwerten eine alternative Strategie anzuwenden. Nahezu alle Kennwerte der Kurtosis liegen im positiven Wertebereich und deuten auf eine Linksgipfligkeit hin.

Da es sich bei der Bildung der Differenzwerte um eine lineare Transformation der Daten handelt, bei welcher der Zahlenwert des „Erwartungshorizonts“ den Betrag darstellt, um den das individuelle Ergebnis einer Person X lediglich verschoben wird, gilt das Fehlen der Normalverteilungsvoraussetzung auch für die ursprünglichen Variablen, also die tatsächlich erzielten individuellen Rohwerte.

Ein alternativer Weg zur Bestimmung von Normwerten bei nicht-normalverteilten Variablen besteht in der Verwendung von Prozenträngen (PR). Da es sich bei der ursprünglichen Skalierung der Items um eine %-Skala handelt, können die kumulierten prozentualen Häufigkeiten der Differenzwerte (unter Ausschluss der Missing Data) als Prozentränge gelesen werden. Aus ihnen kann somit der Kompetenzstand einer Person sowohl im Hinblick auf das Kriterium (Erwartungshorizont) als auch auf die soziale Bezugsnorm (resultierend aus den Vergleichsdaten) abgelesen und interpretiert werden.

Diese Prozentränge in Verbindung mit den jeweiligen Rohwerten oder aber den Differenzwerten erlauben eine Festlegung der Grenzwerte für die Zuordnung der individuellen Ergebnisse von Personen zu distinkten Kompetenzgruppen. Hierzu werden zwei unterschiedliche Wege besprochen:

- Auf der Ebene der Skalen werden drei Rückmeldestufen antizipiert (unter, beim und über dem Erwartungshorizont).
- Für die Rückmeldung auf Itemebene soll dagegen innerhalb der Tour 3-RLP besonders die Rückmeldung derjenigen Ergebnisse eine Rolle spielen, bei denen das Kriterium unterschritten wird.

Der Modus zur Bestimmung des Kriteriums ist jedoch in beiden Fällen derselbe und wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

9.5.7.1 Bestimmung der Cut-Scores zur Feststellung eines Förderbedarfs

Zunächst ist die Frage zu diskutieren, warum überhaupt eine Orientierung an einer Gruppennorm in Betracht zu ziehen ist, wo doch ein Kriterium definiert wurde, aus dem eindeutig ein Abweichen vom zu erwartenden Kompetenzstand zu schließen ist. Dieses Kriterium wurde *gesetzt*, das heißt von den Experten festgelegt. Diese Setzung wurde *anhand inhaltlicher Überlegungen* getroffen und stellt zwar ebenfalls einen empirischen (durch einen iterativen Prozess der Konsensbildung unter den Experten erzeugten), jedoch keinen primär durch statistische Untermauerung gestützten Tatbestand dar. Die Gründe für dieses Vorgehen wurden (Kapitel 9.3) bereits dargelegt.

Aus den Ergebnissen der Studie II lässt sich ableiten, dass dieses Kriterium (Erwartungshorizont) dazu geeignet ist, im Messinstrumentarium die ihm zugeordnete „Funktion“ (als *erwartbarer* Kompetenzwert) zu erfüllen. Zwar liegen die Selbsteinschätzungen der Studierenden im Mittel höher als der Erwartungshorizont, dennoch bildet er eine notwendige Orientierung und ohne ihn hätte das Instrument KIPBI nur einen eingeschränkten Nutzen.

Zur Definition der Grenzwerte zur Bestimmung des Förderbedarfs war es nötig, sowohl für jede Skala als auch jedes Item eine Festlegung durchzuführen. Eine einfache Lösung wäre es gewesen, den Erwartungshorizont als Cut-Score zu wählen und somit all denjenigen, die unterhalb dieses Wertes liegen, Förderung angedeihen zu lassen. Da aber jeder Messwert mit einem Fehler (Standardfehler des Mittelwerts) behaftet ist und ein distinkter Wert wie der Erwartungshorizont somit um zumindest diesen Range erweitert werden müsste, sollte ein Wert *unterhalb* des Erwartungshorizonts den gesuchten Cut-Score darstellen.

Die Berücksichtigung von Messfehlern würde dazu führen, dass auf der Basis der Ausgangswerte Intervallgrenzen einzuführen wären. Die Intervalle würden implizieren, dass innerhalb der Grenzen Äquidistanzen existierten. Ein grundsätzliches Problem bliebe aber hierbei ungelöst: Von welcher Seite der Verteilung aus wären diese Intervalle aufzubauen? Je nach Ausgangspunkt führen die Intervalle zu jeweils anderen Einteilungen auf der gleichen Skala. Weil dieses Problem theoretisch wie praktisch ungelöst ist, wird die oben bereits dargestellte Alternative präferiert.

Mit diesem Sachverhalt ist die Hypothese 8 verbunden:

H8: Es lässt sich ein inhaltlich und statistisch sinnvoll zu interpretierender Cut-Score zur Kompetenzförderung der Studierenden ableiten, der für die gebildeten Skalen und Items gleichermaßen gilt.

Bei der Bestimmung des Cut-Scores wurde daher ein iteratives Vorgehen gewählt. Es wurde zunächst davon ausgegangen, dass denjenigen Personen, welche die unteren 20% der Werteverteilungen belegen, Förderung zukommen sollte. Die Begründung dieses Werts wurde bereits dargelegt (vgl. Seite 272).

Ein Blick auf die auf diese Art und Weise „erfassten“ Förderwürdigen zeigt jedoch, dass durch die Pauschalzuweisung eines Cut-Score am PR 20 (= die 20% Schwächsten der Verteilung) nicht immer zufriedenstellende Ergebnisse erzielt werden können. Dies zeigt das Beispiel anhand der einzelnen Skalen (vgl. Tabelle 50). So weist z.B. die Skala Nr. 7 (IFT) am Erwartungshorizont einen Prozentrang von unter 20 aus. Damit wäre das 20%-Kriterium zu „streng“, und selbst Personen, die einen Kompetenzstand in Höhe des Erwartbaren angeben, würden der Förderung zugeführt. Damit begeht man den α -Fehler und weist Nicht-Förderwürdige der Förderung zu. Umgekehrt verhielte es sich bei der Skala Nr. 5 (PABI), bei welcher der Erwartungshorizont auf der Höhe des Prozentrangs von fast 32 liegt. Hier würde man mit der 20%-Marge zu wenige derjenigen erfassen, die Unterstützung bei der Kompetenzentwicklung benötigen (β -Fehler).

Tabelle 50: Prozentrang am Erwartungshorizont (Skalen des Instruments KIPBI)

Skalen KIPBI	Rohwert am EH	PR am EH
1 Analyse und Reflexion von Unterrichtsstrukturen und Ausgestaltung der Lehrplanvorgaben (AUSALV)	31.8	27.21
2 Modellierung von Lernarrangements (MOL)	26.8	25
3 Gestaltung gemeinschaftsfördernder Lernumwelten (GELE)	27.5	23.45
4 Analyse individueller Lernwege und vollzogener Lernleistungen (AILE)	30.3	28.88
5 Partizipation an Qualitäts- und Bildungsdiskussionen (PABI)	20.4	31.72
6 Gestaltung und Analyse von Kommunikation und Interaktion (GEKO)	28.5	24.43
7 Initiierung und Förderung von Teamentwicklungsprozessen (IFT)	37.3	19.81
8 Reflexion des Rollenverständnisses (RERO)	38.5	28.38

Die in der Hypothese 8 getroffene Annahme, dass sich ein für alle Skalen (und analog für die einzelnen Items, vgl. auch Kap. 9.5.7.2) einheitliches Kriterium zur Festlegung des Förderbedarfs ableiten lässt, muss daher verworfen werden.

Neubestimmung eines flexiblen Cut-Scores

Es musste mit Blick auf den Cut-Score daher ein anderer Wert gefunden werden, der flexibler auf diese Unterschiede bezüglich der Distanz der individuellen Werte zum mittleren Erwartungshorizont reagiert, zu einer sichereren Identifikation der Förderwürdigen führt und somit ein Agieren *relativ* zum Erwartungshorizont ermöglicht.

Dieser Score bezeichnet denjenigen Punkt der Prozentrangverteilung, an welchem *80% der Personen unterhalb des Erwartungshorizonts* erfasst sind (entsprechend das 80. Perzentil dieser Verteilung unterhalb des EH).

Zur Ermittlung dieses kritischen Werts wurde methodisch wie folgt vorgegangen: In einem ersten Schritt wurde der dem 80. Perzentil entsprechende Wert aus dem Prozentrang am Erwartungshorizont extrapoliert. Der auf diese Weise ermittelte Prozentrang wurde mithilfe des Programms STATISTICA (Version 7.1) über die Prozedur 'deskriptive Statistiken' in einen Rohwert überführt. Ein Beispiel zeigt dieses Vorgehen:

Für die Skala Nr. 1 (AUSALV) (vgl. Tabelle 50) beträgt der Prozentrang am Erwartungshorizont 27,21. Legt man das 80%-Kriterium (80. Perzentil der Verteilung der Werte unterhalb des EH) auf diesen Wert an, so ergibt sich ein gesuchter PR von 22,12. Dieser Wert wurde im Statistikprogramm im entsprechenden Berechnungsmodus 'Deskriptive Statistik' unter „Optionen“ bei der Einstellung der Perzentilgrenzen eingetragen¹⁷³. In der Ergebnistabelle nach der Prozedur der Perzentilberechnung ergibt sich ein Rohwert von 30 als Cut-Score für diese Skala. Alle Personen, die diesen Rohwert nicht erreichen und darunter bleiben, sollten demnach eine Förderung erhalten.

Ein analoges Vorgehen wurde auf alle Skalen des Instruments KIPBI angewendet. Die entsprechenden Cut-Scores aller acht Skalen sind der Tabelle 51 zu entnehmen. In der sechsten Spalte der Tabelle 51 finden sich die fraglichen Rohwerte, die eine Person mindestens erreicht haben muss, die einen zufriedenstellenden Kompetenzstand aufweist.

¹⁷³ Ähnliche Vorgehensweisen ergeben sich auch bei der Verwendung anderer Statistiksoftware wie z.B. SPSS.

Tabelle 51: Bestimmung des "kritischen" Score (Cut-Score) für die Skalen des Fragebogens KIPBI*

Skala	Anzahl der Personen am EH	Rohwert am EH	PR am EH	Anzahl Personen am 80. Perzentil unter EH	Rohwert am 80. Perzentil unter EH	PR am 80. Perzentil unter EH
1 Analyse und Reflexion von Unterrichtsstrukturen und Ausgestaltung der Lehrplanvorgaben (AUSALV)	123	31.8	27.21	100	30	22.12
2 Modellierung von Lernarrangements (MOL)	113	26.8	25	93	25	20.71
3 Gestaltung gemeinschaftsfördernder Lernumwelten (GELE)	105	27.5	23.45	98	26.6	21.97
4 Analyse individueller Lernwege und vollzogener Lernleistungen (AILE)	130	30.3	28.88	105	29.8	23.33
5 Partizipation an Qualitäts- und Bildungsdiskussionen (PABI)	138	20.4	31.72	111	19.4	25.51
6 Gestaltung und Analyse von Kommunikation und Interaktion (GEKO)	109	28.5	24.43	94	27.5	21.07
7 Initiierung und Förderung von Teamentwicklungsprozessen (IFT)	87	37.3	19.81	85	36.6	19.36
8 Reflexion des Rollenverständnisses (RERO)	128	38.5	28.38	103	36.6	22.83
MW	116.63	30.14	26.11	98.63	28.94	22.11

* Leichte Verzerrungen der Ergebnisse ergeben sich durch die verschiedenen Stufen der Rundungs- und Zuweisungsprozeduren sowie durch die Zuordnung von PR und Rohwerten.

Diese Bestimmung des relativen Prozentrangs bzw. seiner Übersetzung in einen „Rohwert“ erfolgte entsprechend für jedes einzelne Item der acht Skalen und ist in Tabelle 52 abzulesen.

Tabelle 52: Zuweisung der Cut-Scores für die Items des Fragebogens KIPBI

Item-Bezeichnung	Rohwert am 80. Perzentil unter EH
V_AUSA_A	30
V_AUSA_B	25
V_AUSA_C	35
V_AUSA_E	25
V_AUSA_F	30
V_AUSA_G	30
V_AUSA_H	30
V_AUSA_J	30
V_MOL_1	25
V_MOL_2	25
V_MOL_3	25
V_MOL_4	20
V_MOL_7	30
V_GELE_1	30
V_GELE_2	30
V_GELE_3	20
V_AILE_1	35
V_AILE_2	25
V_AILE_3	25
V_AILE_5	30
V_AILE_6	30

Item-Bezeichnung	Rohwert am 80. Perzentil unter EH
V_AILE_7	23
V_GEKO_A	35
V_GEKO_B	20
V_GEKO_C	25
V_GEKO_D	35
V_GEKO_E	10
V_GEKO_I	30
V_PABI_A	30
V_PABI_C	25
V_PABI_D	10
V_PABI_E	10
V_PABID_	20
V_IFT_2	25
V_IFT_3	25
V_IFT_4	50
V_RERO_3	40
V_RERO_4	40
V_RERO_5	30
V_RERO_7	30
V_RERO_8	30
V_RERO_A	45

Dass bei der Berechnung der Scores in Tabelle 51 und Tabelle 52 eine leichte Datenverzerrung auftritt, ist auf den Umstand zurückzuführen, dass die ursprünglichen Scores nicht direkt in den entsprechenden Prozenträngen abgebildet werden können. Dieses Artefakt ist ausschließlich durch die Bildung von Prozenträngen erklärbar. Diese nicht äquidistanten Ränge basieren auf der Ergebnistabelle zu der jeweiligen Skala bzw. des jeweiligen Items. Zwar können alle vorkommenden Differenzwerte in einen entsprechenden Prozentrang überführt werden. Umgekehrt steht jedoch auf der Basis der empirischen Daten nicht für jeden beliebigen Prozentrang ein entsprechender „Rohwert“ zur

Verfügung, der sich aus der Verrechnung der gemittelten Differenzwerte (aus den Differenzwerten der Items der jeweiligen Skala) ergibt. Die so auftretenden Sprünge im Kontinuum der Prozentränge bzw. der Differenzwerte sind der Grund für die genannten Unschärfen.

Die nächste zu beantwortende Frage ist die nach den Grenzen für eine mittlere sowie für eine besonders hohe Kompetenzausprägung. Auch die Personen mit diesen Merkmalsausprägungen benötigen *auf der Skalenebene* eine Rückmeldung über ihren individuellen Kompetenzstand. Hier ist wiederum eine inhaltliche Argumentation zu verfolgen, die ihren Fokus auf die erwartbaren Ziele des Self-Assessments lenkt: Es sollen Personen identifiziert werden, deren Kompetenzwerte unterhalb des gesetzten Erwartungshorizonts liegen. Dies ist mit dem oben abgeleiteten, flexiblen Referenzscore am 80. Perzentil der Verteilung unterhalb des Erwartungshorizonts zu leisten.

In Anlehnung an die Normalverteilung – auch wenn diese nicht für die auf Item- und auf Skalenebene erzielten Werte in der Normierungsuntersuchung gilt – kann zumindest modellhaft angenommen werden, dass sich innerhalb einer Standardabweichung oberhalb und unterhalb des Mittelwerts 68% der Personen aus der Stichprobe befinden. Die Untergrenze ist bereits mit der Setzung des referenziellen Cut-Scores bestimmt.

Bei der Festlegung der Obergrenze ist es legitim, denjenigen Personen, die das obere Fünftel der „Verteilung“ bilden (dies entspricht dem Prozentrang 80 und höher) einen besonders hohen Kompetenzstand zu bescheinigen. Personen, die diesen Wertebereich erreichen, weisen ein Kompetenzmaß auf, das als überdurchschnittlich gekennzeichnet werden kann und fast durchgängig dem entspricht, welches sie am Ende der Ausbildung erreicht haben sollten (Erwartungshorizont 3).

Ob sich diese Einschätzung auf eine realistische Beurteilung des eigenen Könnens und Wissens bezieht oder aber durch den noch nicht endgültigen Referenzrahmen der vertieften Erfahrung im Hinblick auf die Kompetenzen erklärt werden kann, wird durch die querschnittliche Datenanalyse im Rahmen der Erhebung von Vergleichsmessdaten nicht bestätigt werden können. Hier bedarf es einer längsschnittlichen Überprüfung der individuellen Entwicklung von Studierenden, wie sie durch weitere Untersuchungen zu späteren Zeitpunkten (z.B. nach dem Studium, nach dem Referendariat) gegeben ist. Ein hoher Kompetenzwert bereits zu Beginn der Ausbildungskarriere konstituiert einen Deckeneffekt, der im weiteren Prozess der Entwicklung schwer zu „toppen“ ist. Es stellt sich daher die Frage, ob solche anfangs hohen Einschätzungen im Laufe der Ausbildung durch das Hinzukommen und die Verarbeitung von Praxiserfahrungen eher relativiert werden (vgl. auch Kapitel 11).

Aus diesem Grund ermöglicht die Tour 3-RLP den Studierenden ein Korrektiv der eigenen Kompetenzeinschätzung, indem optional eine Fremdbeurteilung des Kompetenzstandes (durch die das Praktikum betreuenden Fachleiter) hinzugezogen werden kann (vgl. Kapitel 10.5). Aber auch die Interpretation einer etwaigen Divergenz zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung allein garantiert noch keine Ergebnisse in der Tiefe, wie sie die längsschnittliche Betrachtung von Veränderungsprozessen im Verlauf von Studium und Referendariat liefern würden.

Im Wertebereich zwischen den Cut-Scores der Unter- und der Obergrenze sind die Personen lokalisiert, die ein durchschnittliches Ergebnis aufweisen.

Die Zuordnung von Individuen zu bestimmten Kompetenzgruppen (tief – mittel – hoch) auf Skalenebene erlaubt später in der Tour 3-RLP eine erste, noch relativ globale Rückmeldung bezüglich des individuellen Kompetenzstands an die Studierenden, die auch in eine grafische Umsetzung münden soll, in der die Relation Selbsteinschätzung – Fremdeinschätzung und Kriterium (Erwartungshorizont) unmittelbar ablesbar sein wird.

9.5.7.2 Vorbereitungen zur Gestaltung der Rückmeldungen an Studierende

Die folgenden Ausführungen bilden eine Überleitung zur konkreten Umsetzung der anhand der empirischen Analysen getroffenen Entscheidungen zur Gestaltung der Rückmeldungen an die Studierenden. Ein Self-Assessment muss den Probanden ein hinreichend differenziertes Feedback über den Entwicklungsstand bieten, das zur Orientierung, vor allem aber zur Ableitung weiterer Schritte genutzt werden kann. Eine lediglich auf der Nennung einer bestimmten Kompetenzstufe oder aber auf einer grafischen Darstellung beruhende Mitteilung numerischer Kennwerte reicht keinesfalls aus.

Sinn und Zweck des Self-Assessment ist es, eine Übersetzung dieser zahlenbasierten Ergebnisse in textgebundene Rückmeldungen zu leisten, die gleichzeitig eine Einordnung einer Person im Hinblick auf ihre Position in Relation zum Erwartbaren aufklärt. Die Rohwerte und / oder Differenzwerte bilden die Grundlage für die Zuordnung von Textbausteinen zur Rückmeldung.

An dieser Stelle wird nochmals der Bezug zum klassischen CCT hergestellt, in welchem den Teilnehmenden zuerst ein Feedback zum Inhalt einer Skala und sodann eine Information zum individuellen Ergebnis gegeben wird.

Auch bei der Tour 3-RLP soll so verfahren werden: Der erste Schritt der Rückmeldung besteht in der Explikation der Skala. Diese konstituiert sich aus der Summe der Inhalte der einzelnen Items, durch welche die Skala operationalisiert ist. Dies ist zunächst als *inhaltlicher* und nicht als ein statistischer Sachverhalt zu verstehen: Die einzelnen Items beschreiben, welche Kompetenzen in dem jeweiligen Bereich zu erwarten sind. Die Iteminhalte werden zu einem Textbaustein verbunden.

Dies wird an den folgenden beiden Beispielen zu den Skalen „Modellierung von Lernarrangements (MOL)“ sowie „Reflexion des Rollenverständnisses (RERO)“ dargestellt (Tabelle 53):

Tabelle 53: Inhalte der Skalen als Textbaustein zur Rückmeldung

Skala	Zugrunde liegende Items
MOL	Ich beteilige die Schüler/innen an der Gestaltung von Lernarrangements. Ich ermögliche es, dass die Schüler/innen geeignete Lern- und Arbeitsstrategien lernen. Ich ermögliche eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen. Ich stimme die Lernanforderungen an die Schüler/innen auf deren Lernmöglichkeiten ab. Bei den Schüler/innen rege ich unterschiedliche Arten des Lernens an, die ich entsprechend unterstütze.
	Formulierung (Textbaustein)
MOL	In diesem Bereich geht es darum, wie Sie den Schüler/innen das Lernen ermöglichen. Das vielerorts geforderte „eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Lernen“ fällt nicht vom Himmel: Sie können viel tun, damit Ihre Schüler/innen lernen, diese Selbststeuerung auszuüben und somit Schritt für Schritt immer mehr in die Lage versetzt werden, unabhängig von der Lehrkraft aus Informationen Wissen zu generieren. Sie merken, wir befinden uns hier in den Sphären des Konstruktivismus, denn Lernen ist kein Prinzip, das Sie durch Ihr Lehrerhandeln allein auf die Schüler/innen transferieren können. Zu dieser Erkenntnis müssen Sie durch Ihr Tun Stück für Stück gelangen: Lernen ist gekennzeichnet durch individuelle Verarbeitungsvorgänge – bei den Lehrenden genau so wie bei den Lernenden. Damit sich dieser Prozess so vollzieht, sollten Sie die Schüler/innen sukzessiv immer mehr an der Auswahl der Lernarrangements beteiligen. Hierdurch erreichen Sie eine weitaus höhere Identifikation mit dem Lernen. Sie ermöglichen den Schüler/innen das Lernen in verschiedenen Arten: Viele Wege führen nach Rom, und für manche Schüler/innen mag auch ein „Umweg“ wichtige Erkenntnisse bereithalten. Sie ermöglichen also individuelle Lernzugänge für individuelle Schüler/innen. Die Lernwege statten Sie mit dem entsprechenden Rüstzeug aus, indem Sie Schüler/innen die passenden Arbeitsstrategien vermitteln. Auch hier gilt es, die geeigneten Werkzeuge auszuwählen und nahezu legen, damit Schüler/innen den Lerngegenstand entsprechend herausarbeiten können. Wie beim Herausmeißeln einer Skulptur (Lerngegenstand) aus einem bestimmten Material (z.B. eine Fremdsprache) richten Sie die Wahl der Werkzeuge nach den Erfordernissen des Gegenstands.

Skala	Zugrunde liegende Items
RERO	<p>Ich erprobe neue (fach)didaktische Ideen/ Konzepte in meinem Unterricht.</p> <p>Ich setze meine Arbeitszeit und meine Arbeitsmittel zielgerichtet und ökonomisch ein.</p> <p>Ich denke über meine beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen nach und ziehe hieraus Konsequenzen für meine berufliche Weiterentwicklung.</p> <p>Ich reflektiere mein berufliches Handeln vor dem Hintergrund meines theoretischen Wissens.</p> <p>Ich nutze Rückmeldungen von Eltern und/oder Schüler/innen konstruktiv für meine Unterrichtstätigkeit.</p> <p>Ich kann mit Belastungen des Lehrberufs umgehen.</p>
	Formulierung (Textbaustein)
RERO	<p>Sie werden als Lehrkraft unterrichten, erziehen, beurteilen und innovieren. Diese inhaltlichen Bereiche sind nicht statisch und müssen von Ihnen durch ein hohes Maß an Reflexion immer wieder neu justiert werden. Sie werden in Ihrem Unterricht innovative didaktische Ideen umzusetzen versuchen, werden diese Versuche bewerten und dann entscheiden, ob diese Konzepte für Sie und Ihr Lehrerhandeln vereinbar sind. Sie müssen also lernen, ob das, was als innovativ gilt, auch tatsächlich in der Situation, in der Sie arbeiten, angemessen ist. Hierfür müssen Sie ein Gespür entwickeln. Im Rahmen dieser Weiterentwicklung hinterfragen Sie Ihr im Studium erworbenes Wissen und stellen fest, inwieweit sich dieses in der konkreten Situation in Unterricht und Schule anwenden lässt. Oder warum bestimmte Strategien in der konkreten Situation nicht angezeigt sein können.</p> <p>Gleichzeitig werden Sie jedoch auch stets Ihr Wissen erweitern und auch dieses erweiterte Wissen wiederum reflektieren.</p> <p>Sie müssen lernen, Ihre Arbeitszeit und Arbeitsmittel so einzusetzen, dass sowohl Sie als auch Ihre Schüler/innen davon profitieren. Die Rückmeldungen der Schüler/innen stellen für Sie eine stetige Quelle der Rückmeldungen zur Qualität Ihrer eigenen unterrichtlichen Tätigkeit dar, und Sie sollten realisieren, diese Ressource für sich und zum Wohl der Schüler/innen zu nutzen. Durch das Beachten der vorgenannten Aspekte wird es Ihnen gelingen, mit den Belastungen des Lehrberufs – die dieser zweifelsohne mit sich bringt – immer besser und professionell umzugehen.</p>

Nach der inhaltlichen Verortung der jeweiligen Skala (vgl. Tabelle 53) wird das spezifische Ergebnis der Probanden darzustellen sein; jede Person bekommt eine dem individuellen Abschneiden in diesem Bereich entsprechende Rückmeldung (für Ergebnisse unterhalb des Erwartbaren, Ergebnisse im mittleren bzw. Ergebnisse im hohen Kompetenzbereich).

Das Besondere der Tour 3-RLP ist ihre kompetenzstufenorientierte Rückmeldung. Diese ist auf Itemebene zu realisieren und wird im Weiteren beschrieben. Auf der Ebene der Skalen ist dieser Rückmeldemodus nicht einsetzbar, da sich diese ja aus einer Anzahl einzelner Kompetenzen mit unterschiedlichen Erwartungswerten zusammensetzen. Es ist nachvollziehbar, dass sich diese „Inhalte“ nicht wie die Zahlenwerte eines Items „mitteln“ bzw. in Formulierungen zusammenfassen lassen, die im Sinne von Kompetenzstufen ausgeführt werden können.

Ein hierzu alternativer Zugang zur Formulierung von Aussagen bezüglich des skalenbezogenen Kompetenzstands geht von den Prozenträngen und deren Übersetzung in Rohwerte aus. Diese wird am Beispiel der oben bereits explizierten Skala „MOL“¹⁷⁴ dargestellt (Tabelle 54):

¹⁷⁴ Die Originalskala umfasst weit mehr Abstufungen von Rohwerten und wird hier in gekürzter Fassung dargestellt.

Tabelle 54: Skala MOL - Prozentrang am Erwartungshorizont (hellgrau) und am 80. Perzentil unterhalb (rot)

SKALA MOL	Prozentrang (PR)	SKALA MOL	Prozentrang (PR)
5	0,2227	45	75,5011
10	1,1136	46	76,3920
13	1,5590	47	76,8374
15	3,1180	48	77,5056
16	3,5635	50	80,6236
17	4,4543	51	80,8463
18	5,1225	52	82,1826
19	6,0134	54	83,7416
20	8,4633	55	85,3007
21	9,1314	56	86,6370
22	11,8040	57	87,5278
23	15,1448	58	87,9733
24	16,2584	59	88,6414
25	20,7127	60	89,5323
26	23,1626	61	89,7550
26,8	25,0000	62	90,4232
27	25,8352	63	90,8886
28	30,0668	64	91,3140
29	33,4076	65	91,5367
30	38,7528	66	91,7595
31	42,0935	68	92,6503
32	46,1024	69	92,8731
33	50,1114	70	93,3185
34	53,0067	71	93,5412
35	55,6793	72	93,9866
36	57,6837	73	95,1002
37	59,4655	74	95,9911
38	62,3608	75	96,8820
39	64,8107	76	97,3274
40	67,9287	78	97,7728
41	69,4878	80	98,2183
42	72,1604	81	98,4410
43	72,8285	83	98,8864
44	74,8330	88	99,7773

Wenn Probanden in dieser Skala einen Rohwert von 26,8 erzielen, liegen sie gleichauf mit dem (gemittelten) Erwartungshorizont. Diesem Wert entspricht ein Prozentrang 25 (hellgraue Markierung in der Abbildung). Auf dem 80. Perzentil unterhalb des Erwartungshorizonts liegt der Prozentrang 20,71 bzw. der Rohwert 25 (dunkle Markierung in der Abbildung). Personen mit diesem oder einem niedrigeren Rohwert entsprechen der Gruppe der „Förderwürdigen“. Sie erhalten die Mitteilung:

„Sie haben in der Skala „Modellierung von Lernarrangements“ einen Wert erreicht, der unterhalb dessen liegt, was in Ihrer Phase der Ausbildung zu erwarten ist. Die Modellierung von Lernarrangements ist die Grundlage für die Differenzierung des Unterrichts. Es mag unterschiedliche Gründe geben, die Sie zu dieser Selbstbewertung geführt haben. Prüfen Sie daher, ob Ihr Abschneiden in diesem Bereich damit zusammenhängt:

- dass Sie ein noch nicht ausreichend umfassendes Repertoire zur Gestaltung der Lernarrangements besitzen, oder
- dass Sie so sehr von anderen Dingen in der Unterrichtsgestaltung beansprucht werden, dass der Aspekt der Modellierung der Lernarrangements „zu kurz“ kommt. Fragen Sie daher an geeigneter Stelle nach – bei Personen, die Ihren Unterricht miterlebt haben, und die Ihnen ein ehrliches Feedback geben können – was Sie eventuell besser machen könnten.

Hätte die Person einen PR von 46 erzielt (also sich einen Kompetenzwert von 32% zugeordnet), dann fiel sie in den „mittleren“ Kompetenzbereich und erhielte die folgende Rückmeldung:

„Sie zeigen im Kompetenzbereich „Modellierung von Lernarrangements“ eine Umsetzung Ihres Wissens, die Ihrem Ausbildungsstand angemessen ist. Das bedeutet, dass Sie Vieles richtig gemacht haben in der Art, wie Sie Ihre Kompetenzen aufbauen und entwickeln und es spricht dafür, die bisher verwendeten Strategien fortzuführen.“

Ein Ergebnis mit einem sehr hohen Prozentrang von über 80 würde zu der folgenden Rückmeldung führen:

„Sie erreichen in der Skala „Modellierung von Lernarrangements“ eine Kompetenz, die weit über dem liegt, was in dieser Phase der Ausbildung zu erwarten ist. Ihre in diesem Bereich unternommenen Lernanstrengungen haben sich entweder ausgezahlt oder aber Sie sind eine „Naturbegabung“. Was immer es sein mag: Versuchen Sie, Ihr Interesse an diesem Kompetenzbereich wach zu halten, damit

Sie auch in den zukünftigen Etappen der Ausbildung hier Ausprägungen erreichen, die für eine gute Basis zur späteren Berufsausübung sprechen.“

Die Prozedur der Referenzierung der Prozentränge und der zugehörigen Rohwerte einer Skala am entsprechenden gemittelten Erwartungshorizont kann für jede der Skalen vollzogen werden (vgl. die Darstellung in Tabelle 51).

Nachdem die Resultate für das Abschneiden einer Person auf der Ebene der einzelnen Skalen mitgeteilt werden, folgen die Rückmeldungen auf der Itemebene. Für die Tour 3-RLP wird definiert, dass auch dann eine dezidierte Rückmeldung auf Itemebene erfolgt, wenn der Skalenwert *keinen* Hinweis auf Förderbedarf ergeben hat. Da das Skalenergebnis auf der Mittelwertsbildung beruht, werden Unterschiede in der Beantwortung der einzelnen Items egalisiert. Es ist durchaus möglich, dass bei einem „mittleren“ Skalenergebnis dennoch einzelne Items mit einem stark abweichenden ungünstigen Ergebnis vorliegen. Diese blieben unerkannt, würde nicht auch ein itembezogener Rückmeldemodus vollzogen. Auf diejenigen Items, bei welchen die Person den kritischen Wert unterschritten hat (d.h. einen Rohwert gleich oder einen Wert unterhalb desjenigen am 80. Perzentil der Werteverteilung unterhalb des Erwartungshorizonts erzielt), wird bei den Rückmeldungen explizit Bezug genommen. Eine detaillierte Beschreibung dieses Vorgehens findet sich auf der Seite 286.

9.5.7.3 Inhaltliche Bestimmung der Kompetenzstufen

In den folgenden Abschnitten spielen die in Kapitel 8.1.1 und 8.1.2 dargestellten Voraussetzungen zur Entwicklung der Tour 3-RLP eine große Rolle: Nach der Festlegung des Zuordnungsmodus numerischer Werte zu Testbausteinen mit Rückmeldetexten geht es um die Kompetenzstufenorientierung sowie die Bestimmung der zugehörigen Kompetenzstufengrenzen (Cut-Scores).

Ziel ist es, eine Zuordnung der bei der Beantwortung der Kompetenzitems erzielten Prozentwerte (bzw. Prozentränge) zu bestimmten Kompetenzstufen zu leisten. Studierende sollten nicht nur eine skalenbezogene Rückmeldung darüber erhalten, ob sie einen zu geringen, ausreichenden oder aber besonders hohen Kompetenzstand aufweisen. Ihnen soll auch mitgeteilt werden, was dies inhaltlich bedeutet, um daran anknüpfend formulieren zu können, was den weiteren Kompetenzaufbau fördern kann.

Eine Präzisierung dieser Kompetenzstufen lässt sich nicht allein anhand der Empirie umsetzen, sondern stellt sich wiederum als ein konsensorientierter iterativer Prozess dar, bei dem das Fachwissen der Expertengruppe große Bedeutung hat. Dieses Vorgehen führt zu Ausformulierungen von Kompetenzstufen, wie sie auch in der Erarbeitung der „Professionsstandards“ der PH Schwyz (vgl. Kap. 8.1.1) zu finden sind, die hierzu ein ausgezeichnetes Vorbild liefern.

Die inhaltliche Begründung dieses Prozedere besteht darin, dass auf der Ebene eines einzelnen Items Kompetenzstufen besser zu verorten sind als auf einer höheren Aggregationsebene (Skalenebene), bei der es eher um „globale“ Darstellungen von Kompetenzen geht. Daher wird mit der Tour 3-RLP ähnlich den Professionsstandards der PH Schwyz ein Instrument vorgehalten, das den einzelnen Kompetenzen vier Niveaustufen zuteilt, diese verbalisiert und damit eine Zuordnung einer individuellen Person im Hinblick auf die jeweils erreichte Kompetenzstufe erlaubt.

Die Formulierung der Kompetenzstufen wird nicht nur für die 42 in der Tour 3-RLP zum Einsatz kommen, sondern für alle 58 Items des Instruments vollzogen, um die nötige Basis für eine Weiterentwicklung und Überführung der Tour 3 in Tour 4 (nach Abschluss des Studiums) und Tour 5 (nach Ende des Referendariats) vorzubereiten.

Die folgende Tabelle 55 enthält Formulierungen der Kompetenzstufen am Beispiel je eines Items für jeden der für das Vertiefende Praktikum relevanten Kompetenzbereiche (die vollständige Liste der ausformulierten Kompetenzstufen für die Items des Instruments KIPBI findet sich in Anhang 5):

Tabelle 55: Ausformulierung der Kompetenzstufen für die Kompetenzen im VP (Beispiele aus den Kompetenzbereichen)

Item aus dem Kompetenzbereich (Skala)	Formulierung des Items	Kompetenzstufe 1	Kompetenzstufe 2	Kompetenzstufe 3	Kompetenzstufe 4
AUSALV	Ich verknüpfe bei der Gestaltung des Unterrichts fachwissenschaftliche und fachdidaktische Vorgaben.	Erkennt die Notwendigkeit, fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen zu verknüpfen und erprobt die Verknüpfungen bei der Gestaltung von Unterrichts.	Verfügt über grundlegendes fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen und kann dies in der Regel bei der Gestaltung von Unterrichts verknüpfen.	Verfügt über substantielles, zusammenhängendes fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen und kann dies bei der Gestaltung von Unterrichts sinnvoll verknüpfen.	Verfügt über überdurchschnittliches fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen und kann dies bei der Gestaltung von Unterrichts effizient verknüpfen.
MOL	Ich achte darauf, dass in meinem Unterricht fachübergreifende und fächerverbindende Zusammenhänge hergestellt werden.	Beginnt fächerverbindende und fachübergreifende Zusammenhänge im Unterricht zu erkennen.	Stellt punktuell fächerverbindende oder fachübergreifende Zusammenhänge im Unterricht her.	Stellt durchgängig fächerverbindende und fachübergreifende Zusammenhänge im Unterricht her.	Stellt durchgängig fächerverbindende und fachübergreifende Zusammenhänge im Unterricht her und bezieht diese auf den Erfahrungshorizont der Schüler/innen.
GELE	Ich unterstütze Gruppen von Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen.	Beginnt sich Grundlagen und Instrumente zur Förderung sozialer Zusammenarbeit zu erarbeiten.	Kennt Grundlagen und Instrumente zur Förderung sozialer Zusammenarbeit und setzt sie gelegentlich ein.	Kennt Grundlagen und Instrumente zur Förderung sozialer Zusammenarbeit und setzt sie systematisch aufbauend ein.	Kennt Grundlagen und Instrumente zur Förderung sozialer Zusammenarbeit und setzt sie so begründend ein, dass sie von den Lernenden in andere Lebenszusammenhänge übertragen werden können.
AILE	Ich analysiere die individuellen Lernvoraussetzungen meiner Schüler/innen.	Erforscht Lernvoraussetzungen von Schüler/innen und beginnt, dieses Wissen bei den Schüler/innen anzuwenden.	Kennt die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen grundsätzlich und stimmt den Unterricht darauf ab.	Analysiert die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen regelmäßig und passt den Unterricht und die Unterstützung darauf an.	Analysiert systematisch und regelmäßig die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen und unterstützt angemessen und subjektorientiert.
GEKO	Ich erarbeite mit den Schüler/innen Regeln der Gesprächsführung und unterstütze deren Anwendung / Umsetzung.	Verschafft sich Grundlagen zur Gesprächsführung im Unterricht und macht erste Versuche der Umsetzung zur Entwicklung und Förderung einer Gesprächskultur.	Schafft Situationen zur Entwicklung und Förderung einer Gesprächskultur mit Regeln der Gesprächsführung.	Regt konstruktiv eine Gesprächskultur mit eindeutigen Regeln an und kann sich in geeigneter Weise zurücknehmen.	Übergibt den Lernenden weitgehend die Verantwortung für die erfolgreiche Gestaltung von Diskussionen vor dem Hintergrund eines klaren Regelwerkes.
PABI	Ich verständige mich über Grundsätze in der Beurteilung von Schüler/innen mit meinen Kolleg/innen.	Kennt Beurteilungsgrundsätze und beteiligt sich aktiv an Gesprächen der Kolleg/innen und an Konferenzen über Beurteilung.	Nimmt bei der Beurteilung Teamarbeit in Anspruch und beteiligt sich am thematischen kollegialen Austausch.	Pflegt bewusst bei der Beurteilung die Zusammenarbeit und Absprachen mit Kolleg/innen und nutzt diese zur intensiven Reflexion.	Verfügt über Beurteilungskompetenzen und gestaltet bewusst die Beurteilungskriterien der Lerngruppen mit und nutzt die Zusammenarbeit und Absprachen mit Kolleg/innen zur intensiven Reflexion.
IFT	Ich nutze konstruktive Rückmeldungen von Kolleg/innen zur Verbesserung meines eigenen Unterrichts.	Beginnt den eigenen Unterricht zu reflektieren und konstruktives Feedback im eigenen Unterricht umzusetzen.	Kann den eigenen Unterricht reflektieren, nimmt konstruktives Feedback an und ist offen für Anregungen für den eigenen Unterricht.	Stellt sicher, dass das Erreichen der Unterrichtsziele systematisch überprüft wird und kann gezielt und eigenständig Anregungen zur Unterrichtsentwicklung verstehen und umsetzen.	Setzt im eigenen Unterricht regelmäßig Formen der Selbst- und Fremdevaluation ein und nutzt konstruktives Feedback und eigene Reflexion zur ständigen Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtskompetenz.
RERO	Ich kann mit Belastungen des Lehrberufs umgehen.	Kennt einige Bereiche des beruflichen Handelns als Lehrkraft, die damit verbundenen Belastungen und entsprechende Handlungsmöglichkeiten.	Kennt alle Bereiche des beruflichen Handelns als Lehrkraft, die damit verbundenen Belastungen und entwickelt Strategien des Umgangs.	Verfügt über umfangreiches Wissen über das berufliche Handeln und Lehrergesundheit und kann mit Belastungen des Lehrberufs professionell umgehen.	Verfügt über umfangreiches Wissen über das berufliche Handeln und Lehrergesundheit und hat eine ausgewogene Balance von Belastungen und Entlastungen im Lehrberuf.

Im Unterschied zu den „Professionsstandards“ der PH Zentralschweiz verwendet die Tour 3-RLP *keine* Kompetenzstufe „0“, welche besagt, dass eine Person über keinerlei Kompetenz in einem Bereich verfügt. Dies, so der Konsens der Experten, sei zu diesem Ausbildungsabschnitt der Studierenden nicht ernsthaft anzunehmen.

9.5.7.4 Konkretisierung der Rückmeldungen an die Probanden

Zu jedem Item kann der von einer Person angegebene Kompetenzstand durch einen entsprechenden mathematischen Algorithmus mit den entsprechenden Textbausteinen gekoppelt und rückgemeldet werden. Dabei ist eine Reihe von Voraussetzungen zu beachten.

Die auf den Bildungsstandards basierende Erfassung des Kompetenzstands der Studierenden enthält für die Zuordnung von Cut-Scores eine gewisse Problematik, die in Kapitel 8.1.2 bereits diskutiert wurde und an dieser Stelle nochmals aufgegriffen wird. Um den Anschluss herzustellen, sei der Stand der Diskussion folgendermaßen zusammengefasst:

- Die Beantwortung der Items des Instruments KIPBI durch die Probanden erfolgt über eine von 0 - 100 reichende %-Skala. Für jedes Item existieren Erwartungshorizonte (insgesamt drei) die angeben, über welchen Kompetenzstand Studierende bzw. Referendare zu verschiedenen Phasen der Ausbildung verfügen sollten. In der Tour 3-RLP ist der Erwartungshorizont 1 relevant (dieser gilt am Ende des Bachelorstudiums nach dem ersten Vertiefenden Praktikum).
- Die individuell erreichten Werte der Studierenden werden mit dem vorgegebenen Erwartungshorizont in Beziehung gesetzt, indem Differenzwerte gebildet werden. Aus ihnen kann abgelesen werden, ob eine Person über einen niedrigeren, einen der Erwartung entsprechenden oder aber besonders hohen Kompetenzstand bezüglich eines bestimmten Kompetenzbereichs verfügt. Hierzu werden die entsprechenden Cut-Scores für jedes Item separat festgelegt.
- Items sind bestimmten Skalen zugeordnet, diese Zuordnung erfolgt inhaltlich sowie empirisch und ist orientiert an den für das Vertiefende Praktikum zu erwartenden Kompetenzen.
- Die Kompetenzbereiche / Kompetenzfelder sowie die einzelnen Standards (die Items) selbst sind keinesfalls einem Aufgabentypus zuzuordnen, der sich mit einer bestimmten „Lösungswahrscheinlichkeit“ charakterisieren lässt.
- Damit sind die Standards der KMK nicht mit Testaufgaben zur domänenspezifischen Kompetenzmessung gleichzusetzen. Standards für die Lehrer(aus)bildung bilden also nicht den Ausgangspunkt zur Konstruktion eines klassischen „Wissenstests“.
- Die von den Studierenden anzueignenden Kompetenzen bezeichnen sehr Unterschiedliches und sind daher je spezifisch zu erfassen. Sie werden nicht alle zum gleichen Zeitpunkt der Ausbildung (z.B. zum Ende der Bachelorphase) in exakt der gleichen Ausprägung gefordert.

Methodisches Vorgehen zur Festlegung der Cut-Scores für die Kompetenzstufen auf Itemebene

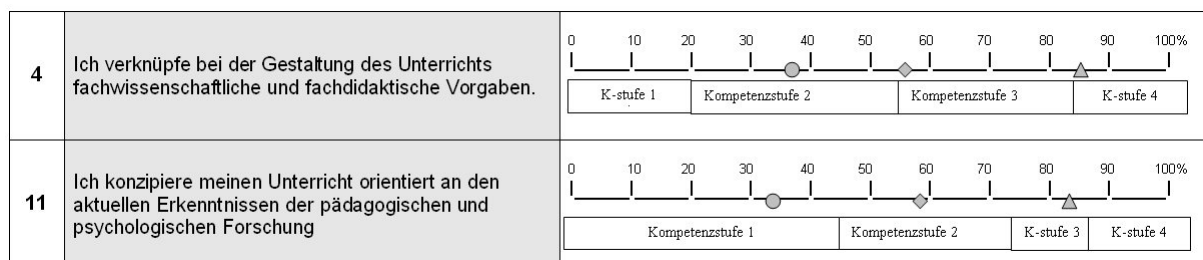
Fazit aus den oben genannten Aussagen ist, dass jedes Item ein individuelles Vorgehen im Hinblick auf die Festlegung der Kompetenzstufen und ihrem zuzuordnenden Wertebereich erfordert. Seine Bestimmung wurde im Rahmen der Workshops vier und fünf durch die Experten geleistet.

Sie erhielten im Vorfeld den „Entwurf“ einer Zuordnung, getroffen auf der Basis der Relevanz der in den Items beschriebenen Kompetenzen zu bestimmten Phasen der Ausbildung. Anhand dieser Vorlage konnten die Experten ihre eigenen Einschätzungen vorbereiten. Die eigentliche Justierung und faktische Mittelung der Intervallgrenzen für die einzelnen Kompetenzstufen erfolgte innerhalb der beiden Workshops diskursiv.

Eine vereinheitlichende Zuordnung von Kompetenzstufen zu bestimmten Skalenbereichen der 100%-Skala (z.B. in 25-Prozent-Schritten) ist auf Grund des höchst unterschiedlichen Geltungsbereichs der

jeweiligen Stufen eines jeden einzelnen Items nicht möglich (s.o.). Ein Beispiel soll diese Aussage belegen:

Die folgenden beiden Items (Abbildung 42) zeigen bezüglich der Zuordnung der Kompetenzstufen völlig unterschiedliche Muster. Das Item Nr. 4 sagt aus, dass die Kompetenzstufe 1 zum Zeitpunkt des VP-Bachelor erreicht sein sollte, die runde Markierung stellt den zu diesem Zeitpunkt zu erwartenden Sollwert (EH) dar. Die Kompetenzstufe 1 ist bei diesem Item bereits bei einer relativ geringen Ausprägung erreicht (diese reicht von 0 - 20%). Anders dagegen bei Item 11. Hier reicht die erste Kompetenzstufe bis zu einem Wert von 44% und der Sollwert für das VP Bachelor (EH1, runde Markierung) liegt bei 36%. Studierende müssen also diese erste Kompetenzstufe zum Ende der Bachelorausbildung noch nicht erschlossen haben. Dies ist erst gegen Abschluss des Studiums zu erwarten: Hier liegt die Markierung für den zweiten Erwartungshorizont (Raute) *innerhalb der Spanne der Kompetenzstufe 2*. Über die erste Kompetenzstufe sollten die Studierenden also zu diesem Zeitpunkt bereits verfügen. Ähnlich sind die Bezüge der anderen Kompetenzstufen zu den jeweiligen Erwartungshorizonten 1, 2 und 3 in den beiden Beispielitems zu interpretieren. Sie werden nicht im gleichen Zeittakt, sondern zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Verlauf der Ausbildung erreicht.



Legende: linke runde Markierung in Spalte drei = Erwartungshorizont (EH) 1, rautenförmige Markierung = EH 2, dreieckige Markierung = EH 3

Abbildung 42: Zuordnung Kompetenzstufen zur Bewertungsskala – 2 Beispielitems aus KIPBI

Insgesamt decken die Kompetenzstufen den gesamten Range der 100%-Skala ab, die vierte Stufe weist (wie in der Grafik angedeutet) im Sinne eines „lebenslangen Lernens“ sogar noch in die Zeit der Tätigkeit als Lehrkraft hinein.

Der Brückenschlag von den durch die Studierenden angegebenen Prozentwerten zu den korrespondierenden Kompetenzstufen erfolgt über die Prozentränge sowie die Bestimmung des kritischen Cut-Scores und dessen entsprechendem Rohwert.

Ein weiteres Beispiel verdeutlicht dies:

Für das Item

„Ich ermögliche den Schüler/innen eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen“

wurde auf der Basis der Stichprobe der Pilotstudie die folgende Prozentrangverteilung gefunden (s. Tabelle 56). Dieses Item gehört zur Skala „Modellierung von Lernarrangements“ (MOL).

Tabelle 56: Zuordnung Rohwert – Prozentrang - Kompetenzstufe, referenziert am Erwartungshorizont

Item MOL 7: Ich ermögliche den Schüler/innen selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen	Prozentrang (PR)
5	0,4662
10	1,6317
15	3,0303
18	3,2634
20	8,8578
23	9,3240
24	9,5571
25	16,3170
26	16,7832
27	17,0163
28	19,5804
30	36,3636
32	36,8298
33	37,7622
34	37,9953
35	45,6876
37	45,9207
38	46,1538
39	46,3869
40	58,0420
45	62,2378
48	62,4709
50	75,5245
54	75,7576
55	76,6900
56	76,9231
59	77,1562
60	84,6154
63	84,8485
65	86,2471
66	86,4802
67	86,7133
70	91,1422
75	92,3077
78	92,5408
80	96,9697
85	97,2028
88	97,4359
90	98,8345
93	99,0676
95	99,3007
96	99,5338
99	100,0000

Bei diesem Item wurde ähnlich wie bereits bei der Wertezuordnung der Skalen verfahren: Ausgehend vom Prozentrang am Erwartungshorizont (= rote Markierung in den Spalten 1 und 2; dieser entspricht in etwa dem Prozentrang 36) wurde das 80. Perzentil der Prozentrangverteilung unterhalb des Erwartungshorizonts bestimmt. Dieses entspricht dem PR 29. Da nicht jeder Rohwert in der Wertetabelle auftaucht und ein Pendant für den rechnerisch ermittelten Prozentrang 29 fehlt gilt, dass alle Rohwerte kleiner als „30“ als kritische Werte zu behandeln sind und zu einer Rückmeldung an die Person führen.

Die kompetenzstufenbezogenen Formulierungen zum Item „Ich ermögliche den Schüler/innen eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen.“ lauten:

- Kompetenzstufe 1: Erkennt die Notwendigkeit, Schüler/innen Spielraum für eigenverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen zu lassen und beginnt diesen im Unterricht zu verwirklichen.
- Kompetenzstufe 2: Lässt Schüler/innen punktuell Spielraum für eigenverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen.
- Kompetenzstufe 3: Ermöglicht Schüler/innen durchgängig Spielraum für eigenverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen.

- Kompetenzstufe 4: Fordert und fördert eigenverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen in besonderem Maße und reflektiert mit den Schüler/innen deren auf diese Weise erworbenes Wissen.

Es sei an dieser Stelle nochmals auf den folgenden Sachverhalt verwiesen: Die auf dem Expertenurteil gründende Einteilung des Umfangs der einzelnen Kompetenzstufen sowie die Verbalisierung ihrer Bedeutung ist letzten Endes eine arbiträre, inhaltlich jedoch nachvollziehbare und begründete Setzung. Die Bestimmung dieser Stufen erfolgte hierbei nicht datengestützt bzw. unter Zuhilfenahme numerischer Informationen (wie z.B. Ergebnisse von Mittelungsprozeduren) und erforderte bei jedem einzelnen Item eine Diskussion mit dem Ziel eines gemeinsamen Konsenses.

Zusätzlich zur Prozentrangverteilung wurden in Tabelle 56 auch die Kompetenzstufen grafisch umgesetzt. Hier wird ersichtlich, dass dem Erwartungshorizont bereits die zweite Kompetenzstufe zugeordnet ist. Erreicht nun eine Person einen Rohwert ≤ 29 , so greift der Rückmeldealgorithmus. Der Proband erhält folgenden Text, mit dem das individuelle Ergebnis kommentiert wird (vgl. Tabelle 57):

Tabelle 57: Beispiel für eine itembezogene Rückmeldung aus KIPBI

Item-Formulierung	Grenzwert (Rohwert)	Kompetenzstufengrenzen (Rohwerte)	Rückmeldetext	Pädagogische Handlungsempfehlung
<i>Ich ermögliche Schüler/innen eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen EH = 30</i>	0 - \leq 29	Stufe 1 = 0 - 29	Sie sehen, dass es notwendig ist, den Schüler/innen Spielraum für eigenverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen zu lassen und beginnen, dieses Prinzip im Unterricht zu verwirklichen. Sie befinden sich damit auf der Kompetenzstufe 1. Erwartbar ist bei Ihrem Stand der Ausbildung eher Kompetenzstufe 2, bei der Sie bereits eher in der Lage sind, den Schüler/innen punktuell Spielraum für eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen zu lassen.	Hier sollten Sie Ihre Erwartungen den Voraussetzungen der Schülergruppen anpassen. Sind die Schüler/innen kein eigenständiges Arbeiten gewohnt, werden sie behutsam über „Inseln des eigenverantwortlichen Arbeitens“ an diese Selbstständigkeit herangeführt. Hierzu müssen die Methoden den Inhalten angepasst werden, mit deren Hilfe Sie selbstgesteuertes Lernen ermöglichen.
		Stufe 2 = $>$ 29 - 52		
		Stufe 3 = $>$ 52 - 81		
		Stufe 4 = $>$ 81		

Der Erwartungshorizont liegt bei 30%. Eine Person mit einem Wert kleiner oder gleich 29 bekommt die in Spalte vier der Tabelle 57 formulierte Rückmeldung und die anschließende Handlungsempfehlung (Spalte 5). Diese Handlungsempfehlung stellt die dritte Ebene der Rückmeldungen dar (vgl. Seite 271).

Zusammenfassung der Arbeitsweise der Tour 3-RLP im Hinblick auf die Rückmeldungen:

Gemäß dem Anliegen der Tour erhalten demnach Personen unter den folgenden Prämissen eine Rückmeldung:

- Auf der Grundlage der individuellen „Position“ (niedriger, mittlerer oder aber hoher Kompetenzstand) auf Skalenebene.
- Auf Itemebene: Es werden unter allen Items der Skala nochmals diejenigen benannt, bei denen der kritische Wert unterschritten wird. Der Rückmeldemodus ist an die Mitteilung der Kompetenzstufe gekoppelt und es wird ersichtlich, ob eine Person einen erwarteten aber noch zu festigenden oder aber einen davon abweichenden (zu geringen) Kompetenzstand aufweist. In diesem Fall wird eine Handlungsempfehlung ausgegeben, der entnommen werden kann, was zu tun ist, um die angemessene Kompetenzstufe besser zu erfüllen.

10 Instrument zur Erfassung der Erfahrungen Studierender in Praktika (EIPRA)

Die bislang dargestellten Ausführungen beschreiben die theoretischen und die praktischen Voraussetzungen zur späteren Programmierung des Instruments KIPBI. Neben der Erfassung der Kompetenzen ist die *Auseinandersetzung der Studierenden mit ihren während der (Vertiefenden) Praktika gesammelten Erfahrungen* eine weitere wichtige Determinante angehender Professionalisierung, die im zweiten Teil der Tour 3-RLP thematisiert wird. Auf die Bedeutung der (Praxis-) Erfahrungen wurde bereits im Theorieteil dieser Arbeit (Kapitel 5) eingegangen. Wie zur Umsetzung dieses Inhaltsbereichs innerhalb der Validierungsstudie sowie der Studie II vorgegangen wurde, zeigen die folgenden Erörterungen.

Während zur Validierung des ersten Teils der Tour 3-RLP bereits ein vorläufiges Instrumentarium (KIPBI) existierte, konnte für den zweiten Teil der Tour auf eine solche Vorlage (Items zur Erfassung von Erfahrungen Studierender) noch nicht zurückgegriffen werden. Das Ziel der Pilotstudie war die Generierung eines Tools zur Bewertung der Praktikumserfahrungen der Studierenden *im Sinne einer reflektierten Praxis*. Diese ergibt sich nicht allein aus der Rückmeldung des Kompetenzstandes und den daraus ableitbaren Konsequenzen für die weitere Entwicklung der Studierenden in Studium und Praxisphasen.

Die (angeleitete) Reflexion von Erfahrungen nimmt einen zentralen Stellenwert bei der Generierung beruflicher Identität und Ausbildung von Professionalität ein (vgl. auch Altrichter, Fischer, Hascher, Horstkemper, Justus et al. 2005; Dick 1996; Hascher 2006; Hascher & Moser 2001; Herrmann & Hertrampf 2000). Insbesondere spielen Aspekte der Selbstwirksamkeit – neben anderen, personrelevanten Merkmale – eine Rolle (Bandura 2008; Schulte, Bögeholz & Watermann 2008). Ebenfalls von Bedeutung sind die Faktoren Widerstandskraft gegenüber beruflichen Belastungen im Kontext der gelungenen Selbstregulation von Belastungserleben und weitere Aspekte (Kontrollüberzeugungen, Lehrerenthusiasmus, intrinsische Motivation (vgl. Baumert & Kunter 2006, S 501 ff).

Selbstwirksamkeit wird in bestimmten Situationen manifest. Der Themenkomplex der Selbstwirksamkeitserwartungen kann in Verbindung mit dem Phänomen der beruflichen Belastungen (und auch mit Burnout, vgl. auch Schmitz 2001; Kunz Heim & Nido 2008) gesehen werden, ebenso jedoch hat dieses Konstrukt seine Bedeutung für die stärkenden Aspekte im beruflichen Handeln. Daher wird zur Erfassung und Beschreibung relevanter Situationen innerhalb des Vertiefenden Praktikums ein Ansatz gewählt, der beide Blickrichtungen zulässt und diese Perspektiven jeweils differenziert erfasst.

Es ist davon auszugehen, dass sowohl problematische als auch erfreuliche Erfahrungen für die Professionalisierung der Studierenden eine Bedeutung haben:

- Im einen Fall (nämlich dem der *problematischen Erfahrungen*) müssen sie aufgegriffen, reflektiert und einer Lösung zugeführt werden, damit die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz voranschreiten kann.
- Bei den *positiven Erfahrungen* ist ebenfalls von einer Integration in die berufliche Identität auszugehen, denn auch hier wird über den Reflexionsprozess eine Verarbeitung der Erfahrungen geleistet (Herrmann & Hertrampf 2000).

Aufgrund der systematischen Vorbereitung der Studierenden auf die Praktika (vgl. Kap. 7) ist zu antizipieren, dass die positiven Erfahrungen überwiegen. Dieser Annahme ist die Hypothese 9 zuzuordnen:

H9: Für die Studierenden ergeben sich während des Praktikums mehr positive als negative Erfahrungen

10.1 Quantitative Ansätze zur Identifikation prototypischer „kritischer Ereignisse“

Ausgangspunkt zur Konstruktion eines Instruments zur *Erfassung der Erfahrungen Studierender* (EIPRA) ist zunächst die Identifikation der relevanten Ereignisse: Unter einer Vielzahl verschiedener Situationen müssen diejenigen gefunden werden, die von einer größeren Anzahl von Personen auch wirklich erlebt, als bedeutsam etikettiert und – auf welche Weise auch immer – verarbeitet wurden.

In der Studie zur Gewinnung von Vergleichsdaten (Pilotuntersuchung) wurden die Studierenden¹⁷⁵ gebeten, die aus ihrer Sicht relevanten Situationen im Praktikum zu benennen, die als Schlüssel-erlebnisse gelten können in dem Sinn, dass sie sich entweder im positiven oder aber im negativen Sinne besonders hervorheben.

Es existieren die folgenden Zielsetzungen:

- Exploration und Inventarisierung: Sammlung detaillierter Erfahrungen der Studierenden zu unterschiedlichen, signifikanten Situationen innerhalb des Praktikums.
- Systematisierung und Klassifikation: Erfassung des persönlichen Kontexts, in dem diese Erfahrungen zu sehen sind (im Hinblick auf die „Qualität“ der Erfahrung, bezüglich der persönlichen Begründung und mit Blick auf die „Verarbeitung“ der Erfahrung im Sinne einer „opportunity to learn“).

Es ging also um eine strukturierte Erfassung der Erfahrungen. Diese musste so aufgebaut sein, dass sie sowohl ein „qualitatives“ Vorgehen (bei der Erfassung / Beschreibung des Ereignisses) als auch das Einholen „quantifizierbarer“ Daten (zur Festlegung der näheren Charakteristika dieses Ereignisses) erlaubte. Im ersten Fall resultierte hieraus eine inhaltsanalytisch angelegte Auswertung der Ergebnisse, im zweiten Fall die Ableitung numerischer Informationen. Beide Wege sollten die Grundlage zur Konstruktion von Items für ein Instrument zur „Erfahrungsverarbeitung“ bilden.

10.1.1 Methodik zur Erfassung der Erfahrungen Studierender

Zunächst sei der Ablauf zur Erfassung der Erfahrungen der Praktikanten kurz skizziert: Die Frage nach den „einschneidenden Erlebnissen“ während des Praktikums gestattete die Angabe von sowohl Positivem als auch Negativem. Die Probanden wurden gebeten, das signifikante „Ereignis“ zu schildern. Sie erhielten hierzu in der Pilotuntersuchung den folgenden Text:

„Das Vertiefende Praktikum gab Ihnen Einblicke in das Feld unterrichtlichen und schulischen Handelns. Sie hatten die Gelegenheit, sich in Schule und Unterricht in Interaktion mit Schüler/innen, mit Lehrkräften, Ihren Betreuer/innen und / oder Mentor/innen und vielleicht auch mit Eltern zu erleben und haben festgestellt, inwieweit Sie das an der Universität vermittelte Rüstzeug in der konkreten Situation anwenden konnten. In der „Tour 3“ geht es auch um Situationen, in denen sich Studierende innerhalb ihres Praktikums entweder als erfolgreich oder aber als weniger erfolgreich erleben. Wichtig ist, wie diese Erfahrungen in die berufliche Entwicklung integriert werden – was Studierende also daraus machen. Wissenschaftliche Untersuchungen legen nahe, dass erfreuliche ebenso wie problematische Erfahrungen eine Bedeutung für die Ausbildung professioneller Kompetenzen haben. Diese Erfahrungen möchten wir von den Betroffenen – von Ihnen – erfahren.“

¹⁷⁵ Alle Teilnehmer an der Untersuchung.

Denken Sie nun an **eine Situation / Erfahrung**, die für Sie während des Praktikums besondere Bedeutung hatte. Beschreiben Sie uns zunächst **diese eine Situation** so deutlich wie möglich. Sie werden nach dieser Beschreibung die Möglichkeit bekommen, weitere bedeutsame Situationen / Erfahrungen zu schildern.“

In einem Textfeld hatten die Studierenden genügend Raum zur eingehenden Beschreibung der erlebten Situation.

Nach dieser reinen Deskription wurde das Ereignis in seinen verschiedenen Facetten beleuchtet. Hierzu stand ein detailliertes Abfrageschema zur Verfügung, auf das in den folgenden Abschnitten eingegangen wird (vgl. Abbildung 43). Eine Zuordnung der Erfahrung / des Ereignisses zu einem der Kompetenzbereiche des Vertiefenden Praktikums¹⁷⁶ der Bachelorphase rundete den Prozess der Auseinandersetzung ab. Insgesamt konnten die Studierenden bis zu *maximal drei ihrer Erfahrungen nacheinander* mitteilen¹⁷⁷.

Wie empfanden Sie die Situation? War die gegebene Situation für Sie erfreulich / belastend (problematisch)?		
Hatte diese Situation eher einen fachlichen oder einen persönlichen Hintergrund?		
fachlich	sowohl fachlich als auch persönlich	persönlich
Konnten Sie das Problem lösen? / Konnten Sie Erfahrung zielführend in Ihre berufliche Weiterentwicklung integrieren?		
Ja Nein		

Abbildung 43: Algorithmus zur Abfrage der Erfahrungen der Studierenden

Nach der (qualitativen) Schilderung der Erfahrung wurden die folgenden (quantitativen) Details wie in Abbildung 43 herausgearbeitet:

- **Qualität:** Einordnung des Ereignisses in die Kategorien „eher erfreulich“ oder „eher belastend“ (operationalisiert durch eine Skala von 1 = belastend bis 4 = erfreulich),

¹⁷⁶ Ausgestaltung der Lehrplanvorgaben, Modellierung von Lernarrangements, Gestaltung gemeinschaftsfördernder Lernumwelten, Analyse individueller Lernwege und vollzogener Lernleistungen, Gestaltung und Analyse von Kommunikation und Interaktion, Partizipation an Qualitäts- und Bildungsdiskussionen, Initiierung und Förderung von Teamentwicklungsprozessen, sowie Reflexion des Rollenverständnisses.

¹⁷⁷ Das genannte Abfrageschema wurde zweimal wiederholt.

- **Begründung des Ereignisses:** Nominalskala „eher persönlich begründet“ – „sowohl persönlich als auch fachlich begründet“ – „eher fachlich begründet“,
- **Lösbarkeit:** Möglichkeit einer Problemlösung bei eher als belastend geschilderten Erfahrungen (dichotomisiert in ja – nein),
- Möglichkeit der **Integration / Auswirkung der Erfahrung** bei eher erfreulichen Erlebnissen (dichotomisiert in ja – nein),
- Schilderung dieser **Problemlösung / Strategie** (Textantwort / qualitativ),
- Schilderung der **Integration / Auswirkung** (Textantwort / qualitativ).

Insbesondere die beiden letztgenannten Punkte – hier mit dem Schwerpunkt der Verarbeitung der problematischen Erfahrungen – bildeten unter anderem die Basis für die Konstruktion des Rückmelde-tools für das Instrument EIPRA in der Vorbereitung der Tour-3-RLP. Hierauf wird später noch eingegangen.

Beschreibung der Stichprobe zur Inventarisierung der Erfahrungen Studierender

Von den insgesamt 459 Teilnehmern an der Pilotuntersuchung nutzte rund ein Viertel (n=114) die Möglichkeit, Praktikumserfahrungen mitzuteilen. Insgesamt wurden von diesen Personen 148 Schilderungen von Erfahrungen dargelegt. 114 Probanden haben dabei *ein* Ereignis notiert, 29 von diesen gaben zudem ein *zweites* Ereignis an, fünf dieser Personen schilderten noch eine *dritte* Erfahrung. Die Probanden wurden gebeten, ihr Ereignis nach dem weiter oben skizzierten Abfrageschema (s. Abbildung 43) weiter zu explizieren.

Bevor im weiteren Duktus dieser Arbeit die Darstellung der Ergebnisse zur Generierung des Instruments EIPRA erfolgt, muss auf ein methodisches Problem hingewiesen werden, das bei diesem Auswertungsschritt zutage trat: Trotz einer sehr präzisen Vorgabe seitens der Untersuchungsdurchführung bezogen sich die Studierenden in ihren an erster, zweiter oder auch dritter Stelle genannten Ausführungen nicht immer auf nur ein einziges relevantes Ereignis. Ein Teil der „Schreiber“ (rd. 23%) lieferte detaillierte Berichte, die sich wiederum in mehrere – unterschiedliche – Erfahrungen aufgliederten. Einerseits kann dieser doch recht deutliche Zuspruch als ein Indiz für das Bedürfnis gesehen werden, die zuvor durch die Kompetenzfeststellung im Instrument KIPBI eher abstrahiert angedeuteten Inhalte des Praktikums zu konkretisieren. Andererseits sind diese „mehnteiligen“ Schilderungen nicht mehr mit dem auf eine Quantifizierung angelegten Abfragealgorithmus (s. Abbildung 43) für ein *einzelnes Ereignis* kompatibel. Denn die Interpretation der resultierenden Zahlen wäre nicht mehr eindeutig, sobald innerhalb einer Antwort der / des Studierenden „mehr als nur eine“ Erfahrung angegeben wurde und somit nicht mehr nachvollziehbar ist, auf welchen der geschilderten Aspekte sich die quantifizierenden Charakterisierungen bezieht. Zur Auswertung kamen daher nur diejenigen Erfahrungen Studierender, in denen nur ein singulärer Aspekt geschildert worden war. Dies war in insgesamt 120 der 148 Statements der Fall. Auch ist vorwegzuschicken, dass nicht alle Studierenden, die ein Ereignis schilderten, dieses anschließend vollständig und über alle im Abfrageschema thematisierten Aspekte hinweg (Qualität, Begründung, Lösbarkeit) einschätzten. Daraus resultieren unterschiedliche, nicht immer dem Gesamt von 120 Statements entsprechende Teil- und Gesamtsummen in den folgenden drei Tabellen (Tabelle 58, Tabelle 59 und Tabelle 60).

10.1.2 Ergebnisse zur Qualität der Erfahrungen Studierender

Die folgende Tabelle 58 zeigt die anhand der quantitativen Daten vollzogene Grobkategorisierung der „Ereignisse“ im Hinblick auf ihre Qualität. Hierzu wurden die vier Abstufungen des Abfrageschemas (1 = belastend, 2 = eher belastend, 3 = eher erfreulich, 4 = erfreulich) zu den Aspekten „belastend“ und „erfreulich“ zusammengezogen:

Tabelle 58: Charakterisierung der geschilderten Erfahrungen nach deren Qualität (EIPRA)

Qualität des Ereignisses	Ereignis 1	Ereignis 2	Ereignis 3	Summe
<i>belastend</i> (Abstufung 1 und 2)	32	12	3	47
<i>erfreulich</i> (Abstufung 3 und 4)	59	9	1	69
Summe	91	21	4	116

Zunächst ist festzustellen, dass die Mehrzahl der Erfahrungen (rd. 59%) eher erfreulicher Natur sind. Dieser Prozentsatz unterscheidet sich statistisch signifikant von dem verbleibenden Prozentsatz von 41% für die eher belastenden Erfahrungen. Zur Berechnung wurde ein Verfahren aus dem Statistikprogramm STATISTICA (Version 7.1) verwendet, das dem t-Test für unabhängige Stichproben entspricht. Es erfordert die Eingabe des Prozentanteils und der entsprechenden Teilstichprobengröße und ermittelt aus diesen Kennwerten das Wahrscheinlichkeitsniveau. Dieses liegt bei einseitiger Testung (gerichtete Hypothese) bei $p = .029$.

Damit kann die Hypothese 9, die von einem Überhang positiver Praxiserfahrungen ausgeht, als bestätigt gelten.

In der nachfolgenden Zusammenstellung (vgl. Tabelle 59) wird die „Begründung“ der Erfahrung in Verbindung mit deren „Qualität“ (eher erfreulich – eher belastend) abgefragt:

Tabelle 59: Charakterisierung der geschilderten Erfahrungen - Qualität und Begründung

Qualität des Ereignisses	Begründung des Ereignisses			Summe
	<i>Eher persönlich bedingt</i> (Bedingung 1)	<i>Sowohl fachlich als auch persönlich bedingt</i> (Bedingung 2)	<i>Eher fachlich bedingt</i> (Bedingung 3)	
<i>eher belastend</i>	17	22	8	47
<i>eher erfreulich</i>	11	56	5	72
Summe	28	78	13	119

Mehr als 65% der Begründungen konzentrieren sich auf die Option „sowohl fachlich als auch persönlich“, als eher „persönlich“ charakterisieren rund 23% der Probanden ihre Erfahrungen, und einen rein fachlichen Hintergrund geben weniger als 11% der Befragten an. Die statistische Überprüfung anhand der Spaltensummen bzw. deren Umrechnung in %-Anteile (analog der Berechnungen zu Tabelle 58) ergibt zwischen den Bedingungen 1 und 2 sowie 2 und 3 deutliche und auf einem Niveau $p > .001$ signifikante Unterschiede (zweiseitige Testung). Somit lässt sich schlussfolgern, dass wohl meist beide Aspekte (sowohl fachlich als auch persönlich = Bedingung 2) in die Erfahrungen einfließen.

Die letzte Station auf dem Weg zur Charakterisierung der Erfahrung bildete die Frage nach dem Umgang mit dieser. Im Falle eines problematischen Ereignisses war zu eruieren, ob dieses einer Lösung zugeführt werden konnte. Bei erfreulichen Erfahrungen wurde entsprechend nach ihrer Intergration in die eigenen fachlichen oder persönlichen Voraussetzungen gefragt. Tabelle 60 zeigt die Ergebnisse:

Tabelle 60: Lösbarkeit / Integrierbarkeit von problematischen / erfreulichen Erfahrungen

Klassifikation des Ereignisses	lösbar / integrierbar	
	<i>ja</i>	<i>nein</i>
<i>belastend</i>	22	25
<i>erfreulich</i>	68	1

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass es für die Befragten einfacher ist, erfreuliche Erfahrungen zu verarbeiten (und zu integrieren), als die problematischen einer Lösung zuzuführen. Hier bleibt mehr als die Hälfte der Erfahrungen „offen“¹⁷⁸. Da aber anzunehmen ist, dass negative Vorkommnisse stärker als positive physiologische, verhaltensbezogene affektive und kognitive Reaktionen auslösen (vgl. Edvardsson & Ross 2001, S. 257), sollte ihnen besondere Aufmerksamkeit zukommen und versucht werden, auf einem konstruktiven Weg „Lösungen“ beizusteuern.

10.1.3 Zusammenhang zwischen Erfahrungsqualität, Kompetenzstand und Selbstwirksamkeit

Ausgehend von den bisher formulierten deskriptiven Ergebnissen wendet sich die weitere Auswertung nun differenzierteren Fragestellungen auf der Grundlage der Teilstichprobe derjenigen zu, die eine Erfahrung mitteilten und diese niederschrieben (n = 114). Zunächst ist abzuklären ob, und wenn ja, wie sich diese Teilstichprobe im Hinblick auf die Kompetenzausprägung von der Gruppe derjenigen unterscheidet, die keine Erfahrungen beisteuerten. Diese erste Überprüfung dient der Absicherung der Übertragbarkeit von anhand der Teilstichprobe gewonnener Resultate auf die Gesamtpopulation der Untersuchungsteilnehmer. Sollten sich kompetenzbezogene Unterschiede zwischen Gesamtstichprobe und Teilstichprobe ergeben, wären auf der Basis der Teilgruppe gefundene Ergebnisse nicht auf die Grundgesamtheit der Befragten beziehbar.

Zur Überprüfung wurden t-Tests für die beiden Gruppen (diejenigen, die Erfahrungen mitgeteilt hatten und diejenigen, bei denen dies nicht der Fall war) mit den acht abhängigen KIPBI-Skalenmittelwerten (Kompetenzausprägungen) berechnet. Hier handelt es sich um eine Analyse unter Verwendung ungleicher Teilstichprobenumfänge (Gruppe 1 = Erfahrungen geschildert n = 114, Gruppe 2 = keine Erfahrungen geschildert n = 336). Bei Anwendung des t-Test muss in diesem Fall berücksichtigt werden, ob bezüglich der Varianzen der beiden Gruppen Homoskedastizität vorliegt (= Homogenität der Varianzen). Eine Überprüfung mittels Levene-Test zeigt, dass dies für die Varianzen der Gruppen im Hinblick auf zwei der acht Skalen („Analyse individueller Lernwege und vollzogener Lernleistungen“ sowie „Reflexion des Rollenverständnisses“) nicht der Fall ist. Hinsichtlich der Interpretation der Ergebnisse der t-Tests ist also davon auszugehen, dass in diesen beiden Fällen die H_0 (die Gruppen unterscheiden sich nicht im Hinblick auf ihren Kompetenzstand) zumindest nicht auf dem Signifikanzniveau von .05 gültig ist.

Eine Lösung dieses Problems kann über eine Korrektur des Signifikanzniveaus angegangen werden, die in einem solchen Fall (Varianzheterogenität) angezeigt ist. Besitzt die kleinere der beiden Untersuchungsgruppen die kleinere Varianz (was in den meisten Fällen zu erwarten ist), führt der t-Test eher zu einer Unterschätzung der Wahrscheinlichkeit eines α -Fehlers: Der t-Test wird nicht signifikant, obwohl die Nullhypothese nicht zutrifft (vgl. hierzu Eid, Gollwitzer & Schmitt 2011, S. 310). Eine Lockerung des Signifikanzniveaus auf eine Grenze $p = .10$ bietet die Möglichkeit einer Korrektur der Aussagekraft des t-Tests. Aber selbst unter dieser Prämisse werden die Unterschiede in den Mittel-

¹⁷⁸ Aufgrund der Zellbesetzung konnte hier zur Überprüfung kein statistisches Testverfahren angewendet werden.

werten der beiden Gruppen auf beiden Skalen nicht signifikant. Damit kann davon ausgegangen werden, dass die beiden Gruppen hinsichtlich ihres Kompetenzstandes vergleichbar sind und sich in keiner der KIPBI-Skalen (auch auf einem 10%-Niveau) unterscheiden (vgl. Tabelle 61).

Tabelle 61: Vergleich der Gruppe "Erfahrungen mitgeteilt" vs. "keine Erfahrungen mitgeteilt" im Hinblick auf den Kompetenzstand

Skalen KIPBI	MW „Erfahrungen geschildert“ = Gruppe 1	MW „keine Erfahrungen geschildert“ = Gruppe 2	t-Wert	FG	p = .05 bzw. .10 (grau unterlegt)	N Gr.1	N Gr. 2
Analyse und Reflexion von Unterrichtsstrukturen und Ausgestaltung der Lehrplangvorgaben	41.97	40.75	0.74	448	0.45	336	114
Modellierung von Lernarrangements,	38.50	35.81	1.54	445	0.12	333	114
Gestaltung gemeinschaftsfördernder Lernumwelten,	41.47	39.36	1.13	442	0.25	330	114
Analyse individueller Lernwege und vollzogener Lernleistungen	40.92	38.29	1.57	446	0.11	334	114
Partizipation an Qualitäts- und Bildungsdiskussionen	30.44	28.67	0.97	432	0.33	320	114
Gestaltung und Analyse von Kommunikation und Interaktion	40.46	37.87	1.48	442	0.13	330	114
Initiierung und Förderung von Teamentwicklungsprozessen	52.32	50.75	0.85	437	0.39	325	114
Reflexion des Rollenverständnisses.	47.92	46.05	1.23	447	0.21	335	114

Nach diesem ersten Auswertungsschritt soll die Frage nach einem Zusammenhang zwischen der Qualität der Erfahrungen (angegeben im Instrument EIPRA) und dem Kompetenzstand (erfasst durch KIPBI) thematisiert und an der Teilstichprobe der Personen, die eine Erfahrung mitgeteilt hatten, untersucht werden. Dabei werden zwei weitere Hypothesen formuliert:

H10: Studierende mit unterschiedlichem Erfahrungshintergrund (belastend – erfreulich) unterscheiden sich hinsichtlich ihres Kompetenzstands und

H11: Studierende mit unterschiedlichem Erfahrungshintergrund (belastend – erfreulich) unterscheiden sich im Ausmaß ihrer Lehrerselbstwirksamkeit.

Diese beiden Sachverhalte stellen sich folgendermaßen dar:

- Lässt die Qualität der geschilderten Erfahrungen (erfreulich – belastend) einen Rückschluss auf den Kompetenzstand zu? Die theoretische Begründung für diese Annahme ist, dass kompetentere Personen eher erfreuliche Erfahrungen nennen, da sie aufgrund der vorhandenen Kompetenz solche Situationen häufiger erleben. Hierzu wurde eine Einwegvarianzanalyse über die vier Abstufungen (Gruppen) der Variablen „Qualität“ (1= belastend, 2 = eher belastend, 3 = eher erfreulich, 4 = erfreulich) als UV und dem KIPBI-Score als AV berechnet. Es ergab sich kein Hinweis darauf, dass der Kompetenzstand einer Person für eine bestimmte Art von Erfahrungen (eher belastend – eher erfreulich) prädestiniert ($p = .87$, $F = 0,23$, $FG = 3$) oder dass umgekehrt die Angabe einer bestimmten Qualität der Erfahrung einen Rückschluss auf den Kompetenzstand zulässt.
- Was für die Kompetenzausprägung eruiert wurde, lässt sich in ähnlicher Weise auch für die Lehrerselbstwirksamkeit hinterfragen: Schildern „selbstwirksamere“ Personen Erfahrungen einer bestimmten Qualität (erfreulich – belastend)? Auch diese Fragestellung wird anhand einer Einwegvarianzanalyse untersucht. Die vier Abstufungen der Variable „Qualität“ (s.o.) fungierten wiederum als unabhängige Variable, der Score der Skala Lehrerselbstwirksamkeit bildet die AV. Auch

hier lässt sich kein Hinweis darauf ableiten, dass das Ausmaß der empfundenen Selbstwirksamkeit von der Qualität der geschilderten Erfahrungen abhängt ($\rho = .29$, $F = 1,24$, $FG = 3$).

Die Hypothese 10 wie auch die Hypothese 11 müssen daher als widerlegt angesehen werden.

10.2 Zuordnung der Erfahrungen zu Kompetenzbereichen

Die von den Studierenden geschilderten Erfahrungen haben nicht nur eine Charakteristik im Hinblick auf die *Qualität* (erfreulich – belastend), die angegebenen *Begründungen* (fachlich, persönlich, sowohl fachlich als auch persönlich begründet) und die *Lösbarkeit*. Es sollte eruiert werden, ob es den Probanden gelingt, das jeweils geschilderte Ereignis den im Praktikum thematisierten Kompetenzbereichen (vgl. Tabelle 22) zuzuordnen. Interessant ist vor allem die Frage, ob hier ein eindeutiger Bezug zu einem bestimmten Kompetenzbereich hergestellt wird oder ob eher mehrere Zuordnungen getroffen werden.

10.2.1 Methodik der Zuordnung

Im Befragungsteil zu den Erfahrungen (in der Pilotuntersuchung) konnten die Studierenden als abschließendes Moment nach der detaillierten Abfrage der Erfahrungen angeben, inwiefern das genannte Ereignis ihrer Meinung nach mit diesen Kompetenzen in Verbindung zu bringen ist.

Die assoziierte Hypothese 12 lautet:

H12: Die Erfahrungen der Studierenden im Praktikum lassen sich typisieren und auf einen bestimmten Kompetenzbereich des Vertiefenden Praktikums beziehen.

Zur Auswertung kamen hier wiederum diejenigen Erfahrungen Studierender, in denen jeweils nur ein einziges Ereignis geschildert wurde. Die Probanden konnten „ihrem“ Ereignis ein spezifisches Profil zuordnen und auf einer Skala angeben, wie viel die erlebte Situation mit den unterschiedlichen Kompetenzen „zu tun hat“. Zur Beurteilung wurde eine invertierte Notenskala (1 = sehr wenig, 6 = sehr viel) vorgegeben, da davon ausgegangen werden kann, dass die Probanden dieses Antwortformat internalisiert haben und damit eine Bewertung vergleichsweise leicht fällt (vgl. Abbildung 44).

Wieviel hat die von Ihnen geschilderte Erfahrung mit den im Folgenden genannten Kompetenzbereichen zu tun? Bitte machen Sie nach Möglichkeit für jeden der aufgeführten Bereiche eine Angabe.						
	1 = sehr wenig	2	3	4	5	6 = sehr viel
Analyse & Reflexion von Unterrichtsstrukturen / Ausgestaltung von Lehrplanvorgaben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modellierung von Lernarrangements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestaltung von gemeinschaftsfördernden Lernumwelten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analyse individueller Lernwege und vollzogener Leistungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestaltung und Analyse von Kommunikation und Interaktion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partizipation an Qualitäts- und Bildungsdiskussion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Initiierung und Förderung von Teamentwicklungsprozessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexion des Rollenverständnisses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 44: Zuordnungsschema: Erfahrungen - Kompetenzbereiche (VP)

Die auf diese Weise realisierten Einschätzungen haben trotz aller Quantifizierung bei der Erfassung den Stellenwert ipsativer Einschätzungen. Selbst wenn es möglich ist, die genannten Erfahrungen im Rahmen einer inhaltsanalytischen Kategorienbildung zu bündeln und bestimmten Thematiken zuzuordnen, so stellt doch jede Erfahrung eine einmalige Konstellation dar, denn auch vollkommen identisch formulierte Ereignisse können individuell höchst unterschiedlich „bewertet“ werden.

Bei der Betrachtung der entstandenen Zuordnungsprofile zeigte sich, dass die meisten der Studierenden ihr Ereignis nicht trennscharf und eindeutig einer der angegebenen Kategorien zuzuordnen vermochten. Dies ist der folgenden Abbildung 45 zu entnehmen, welche die Anzahl der Zuordnungen der Erfahrungen zu den acht Kompetenzbereichen des Praktikums darstellt, die von den Probanden mit der Wertung „6“ versehen wurden (= hat sehr viel mit der entsprechenden Kompetenz zu tun). Auf der Ordinate ist abzulesen, wie viele der Probanden (in %) welche Anzahl von Kompetenzbereichen (dargestellt auf der Abzisse) zur Charakterisierung ihrer Erfahrung genutzt hatten. Im Extremfall wären dies alle acht Kompetenzbereiche. Es wird ersichtlich, dass die Studierenden ihre Erfahrungen sehr häufig mehr als nur einem der Kompetenzbereiche zuordnen. Über 33% der Studierenden geben hier drei und mehr Kompetenzbereiche an, die ihrer Ansicht nach mit dem Problem / mit der Erfahrung sehr viel zu tun haben (= Wert 6).

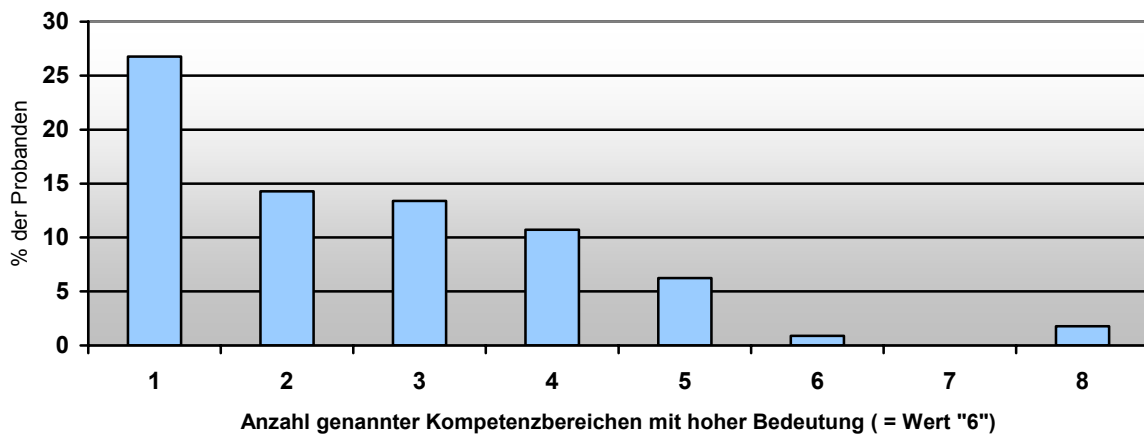


Abbildung 45: Häufigkeit der Nennung von Kategorien mit der Wertung "6" (= hohe Bedeutung)

Wird nun analysiert, welche Bedeutsamkeit den einzelnen Kompetenzbereichen (aggregiert über alle Erfahrungen) von den Studierenden zugeordnet wurden, resultiert folgendes Ergebnis (Abbildung 46):

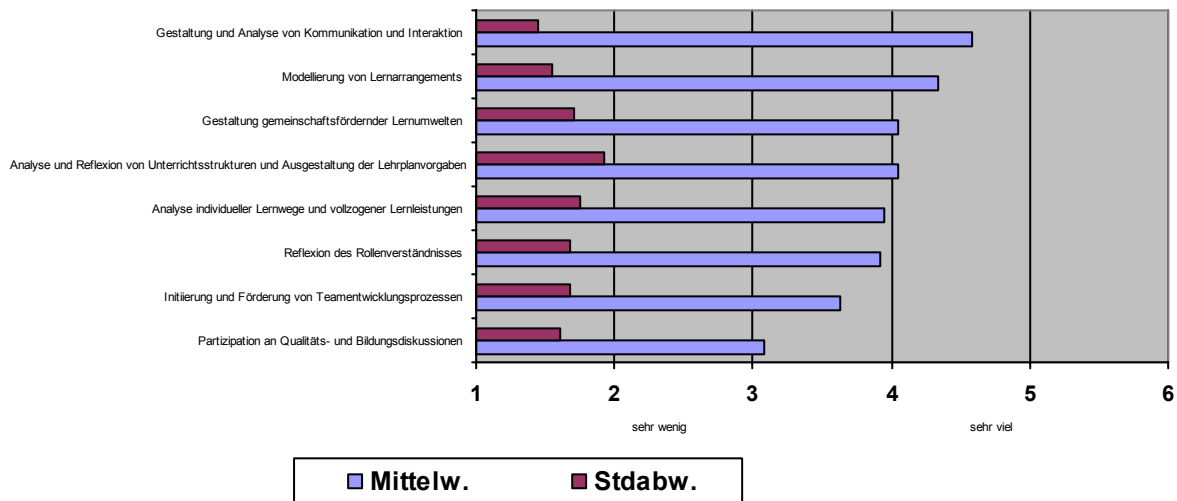


Abbildung 46: Zuordnung der Erfahrungen zu Kompetenzen

Wie aus der Abbildung 46 hervorgeht, werden Erfahrungen am ehesten mit den Kompetenzen „Gestaltung und Analyse von Kommunikation und Interaktion“, „Modellierung von Lernarrangements“ sowie „Gestaltung gemeinschaftsfördernder Lernumwelten“ in Verbindung gebracht.

10.2.2 Kompetenzbereiche und Erfahrungen: Ergebnisse aus Studie II

Trotz der vorgenannten Ergebnisse ist zu überlegen, ob es sich bei den in diesem Auswertungsschritt gefundenen multiplen Zuordnungen um ein methodisches Artefakt oder um einen inhaltlich-theoretisch begründbaren Zusammenhang handelt. Die Erörterungen zur Entwicklung von Lehrerexpertise (Kapitel 4.6) legen nahe, dass Lehrerhandeln gerade durch diesen multiplen inhaltlichen Bezug gekennzeichnet ist und viele Aspekte unterrichtlichen Agierens parallel berücksichtigt werden müssen.

Um diesen Sachverhalt näher zu untersuchen, wurden Vergleichsdaten in einer weiteren Kohorte Studierender erhoben. Es handelt sich hierbei um die bereits bei der Analyse der Ergebnisse zur Auswirkung der Vorgabe des Erwartungshorizonts beschriebene Studie II (Abbildung 33).

Von den insgesamt 351 an dieser Studie II teilnehmenden Studierenden gaben 48 ihre Erfahrungen zu Protokoll (dies entspricht in Relation zur Teilnehmerzahl einem Anteil von rund 13,7%). Dieser Anteil ist geringer als derjenige in der Pilotuntersuchung (hier schilderten rund 25% der Probanden ihre Erfahrungen).

Die Abfrage der Erfahrungen folgte nach dem gleichen Schema wie in der ersten Studie, indem zunächst die Beschreibung des Ereignisses, seiner Qualität, Begründung sowie die Frage der Lösbarkeit thematisiert wurde (vgl. Abbildung 43). Im Unterschied zur Pilotuntersuchung wurde in Studie II jedoch auf die Möglichkeit zur Mitteilung von bis zu drei Erfahrungen verzichtet und lediglich nach einem Ereignis gefragt. Der wichtigste Unterschied zum Prozedere in der Pilotuntersuchung bestand jedoch darin, dass die abschließende Zuordnung des Ereignisses nicht mehr durch die Vorgabe mehrfacher Antwortoptionen, sondern in Form eines polytomen Antwortformats (Antwort-Auswahl-Format) angelegt war: Von den dargebotenen acht Kompetenzbereichen sollte nunmehr nur noch derjenige angegeben werden, welchem die Erfahrung vorrangig zuzuordnen ist. Zusätzlich stand die Kategorie „*Ich kann die Erfahrung keinem der Bereiche zuordnen*“ zur Verfügung. Es zeigt sich, dass bei einer solchen Abfrage der Zuordnung ein doch beachtlicher Anteil von Studierenden (rd. 27%) von der letztgenannten Möglichkeit Gebrauch machte und damit zum Ausdruck brachte, dass *keine* eindeutige Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kompetenzbereich getroffen werden kann (vgl. Tabelle 62).

Die Hypothese 12 konnte damit nicht verifiziert werden.

Allerdings kann aus diesem Ergebnis nicht dessen Begründung geschlossen werden, ob also eine Zuordnung nicht erfolgen konnte, weil das Ereignis zu vielschichtig war, um es einer einzigen Kategorie zuzuschlagen, oder ob die angebotenen Bereiche den genannten Sachverhalt nicht richtig „treffen“ und somit keine Auswahl möglich war.

Tabelle 62: Zuordnung von Erfahrung zu einem der acht Kompetenzbereiche

Kompetenzbereiche	Prozent
Analyse und Reflexion von Unterrichtsstrukturen und Ausgestaltung von Lehrplanvorgaben	10.42
Modellierung von Lernarrangements	4.17
Gestaltung gemeinschaftsfördernder Lernumwelten	10.41
Analyse individueller Lernwege und vollzogener Lernleistungen	4.16
Gestaltung und Analyse von Kommunikation und Interaktion	25.00
Initiierung und Förderung von Teamentwicklungsprozessen	4.17
Reflexion des Rollenverständnisses als Lehrkraft	14.58
Ich kann die Erfahrung keinem der Bereiche zuordnen	27.08

Trotzdem können die Ergebnisse als ein Indiz dafür gewertet werden, dass es sich bei einer mehrfachen Zuordnung von Erfahrung und Kompetenzbereichen wahrscheinlich nicht um ein methodisches Artefakt, sondern um einen inhaltlich zu begründenden Umstand handelt, wenn Studierende keine eindeutige Einordnung ihrer Erfahrung zu einem der betreffenden Kompetenzbereiche leisten können. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Stichprobe an Ereignissen aus Studie II sehr klein ist und verallgemeinernde Schlüsse aufgrund dieser eher schwachen empirischen Basis nicht zwingend abzuleiten sind. Die Frage nach der Zuordnung von Erfahrungen zu Kompetenzbereichen sollte daher an einer größeren Stichprobe in einer weiteren Kohorte Studierender untersucht werden.

10.3 Qualitative Ansätze zur Klassifikation der Erfahrungen

Die folgenden Abschnitte beziehen sich wieder auf die Datenbasis aus der Pilotuntersuchung, die eine Testung der zur Kompetenzerfassung vorgesehenen Items ermöglichen (Instrument KIPBI) und die Praktikumserfahrungen Studierender sammeln sollte, um auf dieser Basis eine Auswahl von Ereignissen zu treffen, die aufgrund ihrer Charakteristik für die Konstruktion der Items für das Instrument EIPRA nutzbar sind. Die *quantitative Betrachtungsweise* (vgl. die vorhergehenden Abschnitte) stützte sich auf die Zuordnung der Erfahrungen zu den Kompetenzbereichen des Praktikums. Über den Inhalt einer Erfahrung ist hiermit noch keinerlei Information gegeben. Gerade aber der *inhaltliche Bezug* ist für die Betrachtung der Repräsentativität von Erfahrungen für die Situation der Studierenden im Praktikum von großer Bedeutung. Es waren also folgende Fragen zu stellen:

- Lassen sich die Erfahrungen thematisch gliedern (Welche *Art von Ereignissen* wurde geschildert) und
- wurde diese Art von Erfahrung *von einer größeren Anzahl von Personen* genannt, wodurch diese Erfahrungen als „prototypisch“ für die Gruppe der „Praktikanten“ gelten können?

Wie bereits angemerkt sind die Schilderungen der Ereignisse sehr individuell gefärbt, sowohl im Hinblick auf ihren Kontext als auch ihre Tiefe (Wie detailliert wurde das Ereignis zu Protokoll gegeben?). Dennoch lassen sich für die Erfahrungen Bedeutungskerne identifizieren, die aus der Schilderung abstrahiert werden können.

10.3.1 Induktive Kategorienbildung

Alle Erfahrungen wurden nach den oben genannten beiden Fragestellungen klassifiziert. Zunächst wurden alle Schilderungen im Hinblick auf das Vorliegen mehrerer inhaltlicher Aspekte aufgegliedert. Hierbei bildete jede der „Einzelerfahrungen“ eine separate Sequenz, die in die Auswertung einging. Im zweiten Schritt wurde der Inhalt / das Thema der jeweiligen relevanten Sequenz identifiziert. Es handelt sich hierbei um eine induktive – also nicht theoriegeleitete – Kategorienbildung (vgl. Bortz und Döring 1995). Die auf diese Weise gebildeten Kategorien wurden nochmals zu Oberkategorien zusammengefasst. Nachdem dieser Prozess abgeschlossen war, wurde in einem zweiten Schritt eine Quantifizierung unternommen und ermittelt, wie häufig das jeweilige Thema in der Sammlung der Erfahrungen zum Tragen gekommen war.

Diese Schritte waren zur Überprüfung der letzten Hypothese (H13) notwendig.

H13: Es lassen sich für die Erfahrungen Studierender „prototypische Inhaltsbereiche“ identifizieren.

Die folgende Tabelle 63 zeigt das Ergebnis der Klassifizierung und Quantifizierung von Inhalten, ausgehend vom Pool der Erfahrungen mit problematischem Hintergrund. Unter der Kategorie „Sonstiges“ waren diejenigen Statements einzuordnen, die weder einem persönlichen noch einem fachlichen Bezug zum Erlebten zuzuordnen waren. Hierbei handelt es sich vor allem um Aussagen, in denen die

mangelnde Vorbereitung / Unterstützung auf die Praktika (seitens der Universität, der betreuenden Personen an den Schulen) thematisiert wurde. Aussagen dieser Art sind schwer einzuordnen, da nicht geklärt werden kann, inwiefern sie einer subjektiven Wertung durch die Studierenden unterliegen oder aber objektive Missstände im Hinblick auf die Betreuung und Organisation der Praktika widerspiegeln¹⁷⁹.

Tabelle 63: Kategorisierung der als belastend etikettierten Erfahrungen (Instrument EIPRA)

Inhalt	Anzahl
Von den Schüler/innen nicht für voll genommen werden, Disziplinprobleme, Unruhe	17
Fehlende Vorinformation über Spezifika der Klasse und daraus resultierende Schwierigkeiten im / beim Unterrichten (Erfahrung, dass Unterrichten mehr als nur die Vermittlung von Inhalten ist)	15
Erfahrungen mit dem Unterrichten – negativ: <ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Unvorhergesehenem – z.B. Aussetzen der geplanten Stunde aus aktuellem Anlass; • Schlechtes / falsches „Zeitmanagement“ für die geplante Unterrichtsstunde; • Gänzlich gescheiterter Unterrichtsversuch; • Unvermögen, gleichzeitig alles im Blick zu behalten, was für guten Unterricht nötig ist 	10
Damit konfrontiert sein, dass Betreuer (Fachleiter oder Mentor) die eigenen Unterrichtsversuche (der Praktikanten) nicht zulässt bzw. in Richtung der eigenen Vorstellungen korrigiert.	5
Schwierigkeiten, die Schüler richtig zu motivieren bzw. den Punkt zu treffen, wo man sie „abholen“ kann.	4
Kollegiales Feedback annehmen	3
Bedeutung der eigenen Strukturiertheit für Unterricht und die Schüler erkennen (klar strukturierter Unterricht kommt „gut bei den Schülern an“)	3
Problematische Interaktion mit Schülern und / oder Eltern (wie viel „Nähe“ ist gut?)	2
Als Lehrkraft Geduld „lernen“ müssen	2
Praxischock (z.B. was von Ganztagschule „übrig“ bleibt)	1
Sonstiges	18
Summe	80

Tabelle 64 repräsentiert entsprechend die positiv konnotierten Erfahrungen¹⁸⁰.

Tabelle 64: Kategorisierung der als erfreulich eingestuften Erfahrungen (Instrument EIPRA)

Inhalt	Anzahl
Erfreuliche bzw. aufbauende Rückmeldungen zum Praktikumserfolg durch Fachleiter bzw. guter kommunikativer Austausch zwischen Fachleiter und Praktikant	23
Die Planung der Unterrichtsstunde (im Hinblick auf Methoden / Zeitmanagement, Fachkompetenz etc.) „ging auf“	23
Individualität / Heterogenität der Klassen / Schüler als Voraussetzung des unterrichtlichen Handelns begreifen und als Chance erleben (Einlassen auf und Berücksichtigen der Schülerwelten)	18
Mitarbeit / Engagement / Motivation der Schüler erleben	12
Erfahrung eigenen erfolgreichen Handelns als Lehrkraft in der Unterrichtssituation (intrinsische Motivation, Erfolg)	9
Mit der eigenen Lehrerpersönlichkeit bei den Schülern „ankommen“	7
Autorität in der Rolle als Lehrkraft ausstrahlen, Regeln und Grenzen setzen (z.B. im Hinblick auf die Kommunikation der Schüler untereinander)	6
Erfahren, dass der Transfer von an der Universität Gelerntem in die Praxis klappt (Vorbereitung durch Universität positiv)	5
„Ins kalte Wasser geworfen worden sein“ und diese Situation gemeistert haben	4
In Gang kommen der eigenen Reflexion	3
Bestätigung des Berufswunsches „Lehrer“	2
Summe	112

Häufig finden sich Kernthemen der Erfahrung der Studierenden sowohl auf der positiven als auch auf der negativen Seite: So findet sich z.B. der Aspekt „Disziplin halten“ (sich den Schülern gegenüber

¹⁷⁹ Da bei den Rückmeldungen der Studierenden grundsätzlich nicht nur Erfahrungen der Vertiefenden sondern aller bisher abgeleisteten Praktika von Interesse waren und eingebracht werden konnten, ist eine spezifische Auswertung im Sinne einer örtlich zu determinierenden (auf die jeweilige Einsatzschule bezogenen) Rückmeldung nicht möglich.

¹⁸⁰ Die Summe der in beiden Tabellen genannten Beispiele kann von der Anzahl der zu Protokoll gegebenen Schilderungen von Erfahrungen in Tabelle 58, Spalte 5 abweichen, da von den Probanden teilweise mehrere Inhalte innerhalb ein und derselben Darstellung einer Erfahrung genannt wurden.

durchsetzen und akzeptiert werden) in beiden Varianten – aber eben aus verschiedenen Blickwinkeln, ebenso scheint das Gelingen bzw. das Scheitern von vorbereitetem Unterricht ein Zentralthema zu sein. Auch die Bedeutung der Vorinformation, welche die Praktikanten über ihre jeweiligen „Einsatzklassen“ hatten – oder eben nicht hatten – erwies sich als Quelle der Erfahrung.

Inwiefern die Verarbeitung dieser Erfahrungen von persönlichen Dispositionen bzw. moderierenden Variablen (wie z.B. Kompetenz- bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen) gesteuert wird, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, da die Fallzahlen in den einzelnen Kategorien für eine Kreuztabellierung im Hinblick auf die „Begründung“ oder aber „Selbstwirksamkeit“ zu gering ausfällt und eine statistische Analyse nicht rechtfertigt. Es scheint jedoch sinnvoll, diese Frage in einer zukünftigen forschungsmethodischen Aufarbeitung zu berücksichtigen, die dann jedoch von einer größeren Stichprobe von Studierenden auszugehen hätte.

Von Interesse war nicht nur die Feststellung der Anzahl der zu Protokoll gegebenen Ereignisse und deren inhaltliche Kategorisierung, sondern auch die Tatsache deren Kommentierung: Die Studierenden konnten angeben, wie sie mit dem Problem umgegangen sind und es einer Lösung zugeführt haben oder aber inwiefern es gelang, positive Erfahrungen entsprechend als Gewinn zu verbuchen. Bei weitem nicht alle Studierenden machten von dieser Möglichkeit Gebrauch. Rund 50% derjenigen, die eher Belastendes erlebt hatten, kommentierten ihren Umgang damit (was nicht immer zwangsläufig im Sinne einer „Lösung“ zu verstehen ist), bei den Studierenden mit positiven Erfahrungen „kommentierten“ etwa 63%. Aus diesen Kommentaren ist in den meisten Fällen ablesbar, *auf welche Weise* es Studierenden gelang, die Situation im Praktikum zu lösen oder aber in das eigene Repertoire zu integrieren. Hierzu zwei prägnante Beispiele (vgl. Tabelle 65):

Tabelle 65: Beispiele für Problemlösung / Integration von Erfahrungen

Beispiel 1: Erfahrung	Art der „Problemlösung“
<i>Als bedeutsam empfand ich die Erfahrung den Unterricht zwar allgemein gut leiten zu können, jedoch konnte ich noch inhaltliche Mängel bei mir selbst feststellen. Zudem sind insbesondere Fachdidaktik und Unterrichtsmethoden im Studium häufig nicht in ausreichendem Maße repräsentiert, wodurch die fachdidaktische Reduktion und die Methodenwahl erschwert wird.</i>	<i>Ich weiß, dass der angeschlagene Pfad der richtige ist, da mein Auftreten vor der Klasse insgesamt gut war. Die Situation ist also insofern erfreulich, als sie mir die Lückenhaftigkeit meiner Fähigkeiten vor Augen führte, aber meine grundsätzliche Eignung nicht tangierte.</i>
Beispiel 2: Erfahrung	Art der „Integration“
<i>Besondere Bedeutung für meinen weiteren beruflichen Weg hatte die Zusammenarbeit während des Praktikums mit den Lehrern und anderen Praktikanten. Wir haben viel zur Unterrichtsplanung gelernt (Verlaufplan, Skizze,... zu erstellen), was mir im Referendariat weiterhelfen wird. Durch das intensive Auseinandersetzen damit fiel es mir leichter, meine eigenen Stunden zu planen. Auch viele praktische Tipps zur Gestaltung des Unterrichts helfen mir im Alltag weiter.</i>	<i>Ich fühlte mich durch die Zusammenarbeit und die Rückmeldungen zu meinen Stunden in meinem Wunsch Lehrerin zu werden bestärkt. Es gab viel positives Feedback.</i>

Ein wichtiger Aspekt bei der Betrachtung der Kommentierungen ist deren „Qualität“: Werden Schlussfolgerungen gezogen, die als „pädagogisch sinnvoll“ bzw. weiterführend für die persönliche Entwicklung angesehen werden? Oder handelt es sich um Aussagen, die fernab von diesen beiden Wertigkeiten liegen? Eine Entscheidung hierüber muss wiederum denjenigen überlassen bleiben, die im Umgang mit Studierenden und im Hinblick auf die zur Entwicklung von Expertise notwendigen Schritte über fundierte Erfahrung verfügen.

Anhand der Quantifizierung der Nennungen (vgl. Tabelle 63 und Tabelle 64) lassen sich prototypische Situationen ableiten, denen Studierende im Praktikum mit einer hohen Wahrscheinlichkeit „begegnen“.

Damit kann die zugehörige Hypothese 13 als angenommen gelten:

- Es lassen sich für Studierende im Praktikum „prototypische Inhaltsbereiche (Erfahrungen) identifizieren.

10.3.2 Formulierung prototypischer Erfahrungen

Ziel des Instruments EIPRA ist das Aufzeigen, Spiegeln, Reflektieren und Integrieren der individuellen Erfahrungen auf dem Hintergrund dieser exemplifizierten Ereignisse. Zugrunde gelegt wird hierbei die Annahme, dass reflektierte Praxis den Studierenden hilft, ihre Lehrerrolle zu definieren und mit der eigenen Kompetenzentwicklung abzugleichen (vgl. Herrmann & Hertrampf 2000; Hartmann & Weiser 2007; Hollingsworth 1999; Clarke & Hollingsworth 2002).

Hierbei ist jedoch in keinem Falle eine 1:1-Übereinstimmung des Stimulus (dargebotene prototypische Situation) und der Reaktion (Abgleich mit den eigenen Erfahrungen) angestrebt. Es wurde bereits angemerkt, dass die geschilderten Erfahrungen individuelle, das heißt sehr subjektive Erlebnisse sind, dargestellt in einem ebenso persönlichen Kontext und Erzählmodus. Von diesem subjektiven Rahmen musste abstrahiert und ein „Erfahrungskern“ freigelegt werden. Dieser sollte so beschaffen sein, dass sich Studierende (zumindest ein größerer Anteil) in der im Item geschilderten Erfahrung / Situation wiederfinden können, da sie für das Agieren in Praktika typisch ist.

Da es sich bei den Ereignissen nicht nur um belastende, sondern auch um erfreuliche gehandelt hatte, wurde bei der Abfassung der prototypischen Erfahrungen zunächst versucht, diese Tendenzen nicht von vorneherein in die Formulierungen zu integrieren, sondern die zu treffenden Formulierungen so weit wie möglich „neutral“ zu gestalten.

Ein Beispiel soll diesen Gesamtprozess verdeutlichen, ausgehend vom Wortlaut einer geschilderten Erfahrung (Originaltext):

„Die Schüler verhalten sich bei Anwesenheit ihres Lehrers anders, als wenn der Lehrer sich nicht im Raum befindet. Ein Arbeiten mit einer achten Klasse gestaltete sich zunächst als sehr erfolgreich. Die Schüler waren ruhig und haben gut mitgearbeitet, solange ihr Lehrer hinten im Raum saß.

Eine Stunde war ich selbst ohne den Lehrer in der Klasse. Die Schüler waren unruhig laut und ein effektiver Unterricht war kaum möglich.

Ich hatte erhebliche Schwierigkeiten Ruhe in die Klasse zu bringen. In einem anschließenden Gespräch mit den Schülern waren diese ehrlich und sagten mir, dass sie nur ruhig waren in den vorhergehenden Stunden, da sie Disziplinarmaßnahmen ihres Lehrers fürchteten. Da ich jedoch keine "Druckmittel" hatte, gab es keinen Grund diszipliniert zu sein.

Ich fand diese Aussage sehr schade, da ich für mich entschlossen habe, Schüler zu motivieren mitzuarbeiten ohne entsprechenden Druck. Zumindest bei dieser Klasse war dies jedoch nicht möglich.

Dieselbe Situation ohne den Lehrer im Raum hatte ich später bei einer anderen Klasse. Dort war effektives Arbeiten jedoch möglich.“

Dieses Beispiel wurde der Kategorie „Disziplin der Schüler“ zugeordnet. Diese Kategorie wurde in insgesamt 23 weiteren Statements in ähnlicher Form thematisiert¹⁸¹. Somit kann dieser Inhalt als „prototypisch“ für die Situation der Studierenden im Praktikumseinsatz gelten.

Die Reduktion der „Originalfassung“ des Ereignisses wird folgendermaßen umgesetzt:

„Die Schüler/innen verhalten sich in der Unterrichtssituation mit der Praktikantin / dem Praktikanten anders als in Anwesenheit einer Klassenlehrkraft im Unterricht.

An diesem Beispiel lässt sich demonstrieren, woran der Prozess einer „Neutralisierung“ letzten Ende scheitern kann: Der übrig gebliebene „Korpus“ der ursprünglichen Erfahrung ist kaum noch aussage-

¹⁸¹ 17 Statements entstammen hierbei problematischen Erfahrungen, 6 Statements finden sich unter den positiven Erfahrungen, vgl. auch Tabelle 63 und Tabelle 64.

kräftig und bleibt unbestimmt im Hinblick auf die intendierte Funktion, nämlich als Item zu dienen, das von Studierenden mit einem 'Ja' oder aber 'Nein' beantwortet werden kann.

Damit musste von der ursprünglichen Idee abgewichen und ein anderer Weg zur Generierung der Items genommen werden. Da es als dringlicher angesehen werden kann, *problematische* Erfahrungen einer Lösung zuzuführen als eine positive Integration erfreulicher Erfahrungen zu betreiben, wurde entschieden, die *negativen Erfahrungen* in den Fokus der Tour 3-RLP zu stellen. Damit verkleinert sich nicht gleichzeitig der „Aussagenpool“, der zur Generierung von Items herangezogen werden kann. Auch die positiven Erfahrungen der Studierenden stellen eine Ausgangsposition zur Itemgenese dar, wenn sie entsprechend „gewendet“ werden: Zu einem positiven Ereignis lässt sich unschwer dessen Entsprechung im Negativen vorstellen. Auf der Basis der den Kategorisierungsvorschlägen in Tabelle 63 und Tabelle 64 zugrunde liegenden Schilderungen wurden deshalb entsprechende prototypische „problematische“ Erfahrungen konstruiert.

Zur Reduktion auf die Kernaussage wurde ähnlich verfahren wie im obigen Beispiel: Jede Gegebenheit wurde auf das Wesentliche reduziert und gibt eine von den Studierenden der Untersuchungstichprobe genannte und signifikante Erfahrung wieder. Es resultierte die folgende Sammlung möglicher Items (Tabelle 66):

Tabelle 66: Die Items des Instruments EIPRA

Itemformulierungen EIPRA: Kernaussagen
Ich habe den Eindruck gewonnen, dass Ergebnisse der aktuellen Bildungsforschung im Schulalltag keine große Rolle spielen und eher eingespielte Muster ablaufen.
Ich konnte mich an Qualitäts- und Bildungsdiskussionen noch nicht genügend beteiligen und merkte, dass mir hier noch das notwendige Grundwissen fehlt.
Ich konnte hin und wieder Fragen nicht beantworten und zweifelte an meiner Fachkompetenz und meiner Eignung als Lehrer.
Die Mentoren hatten feste Vorstellungen von gutem Unterricht und ließen mir bei der Unterrichtsplanung wenig Raum für eigene Ideen und Konzepte
An schulischen Aktivitäten außerhalb des Unterrichts konnte ich mich als Praktikant nicht richtig einbringen.
Äußere Rahmenbedingungen und Störungen beeinflussten meinen Unterricht so sehr, dass die Konzentration der Schüler erheblich gestört wurde und mein Unterricht anders lief als geplant.
Ich musste überraschend fachfremden Unterricht halten und wurde ins kalte Wasser geworfen.
Das Zeitmanagement für meine (akribisch) geplante Unterrichtsstunde ist nicht „aufgegangen“. Die Schüler/innen brauchten für bestimmte Erarbeitungen viel mehr Zeit, als ich eingeplant hatte.
Der Begriff Lernarrangement ist für mich schwer zu verstehen. Dazu gehört offensichtlich alles, was zum Unterrichten notwendig ist. Beim Planen hatte ich große Schwierigkeiten, an alles zu denken.
Ich habe den Unterricht so arrangiert, dass für die Schüler auch soziale Lernerfahrungen möglich werden. Die Schüler haben darauf jedoch ganz anders reagiert, als ich dies antizipiert hatte.
In eher schülerorientierten Phasen habe ich mich nicht genügend zurücknehmen können. Die Schüler eigenständig arbeiten lassen und dabei „nichts“ zu tun, fiel mir sehr schwer.
Außenseiter, die von der Klasse nicht akzeptiert wurden, konnte ich nur sehr schwer oder gar nicht in Gruppenarbeiten einbinden.
Eine Unterrichtsstunde ist mir so misslungen, dass ich an meiner Berufswahl zweifle.
Wenn die Kinder meine Grenzen austesten, fragte ich mich, welche Lehrerin ich sein will. Soll ich mir die Kinder auf Distanz halten oder soll ich mich mit ihnen verbrüdern? Beides halte ich für falsch, aber was ist richtig?
Von meinem Mentor bekam ich rückgemeldet, dass ich die Lebenswirklichkeit der Kinder und ihre konkreten Erfahrungen in meiner Unterrichtsplanung nicht genügend berücksichtigt habe.
Ich selbst empfand ein Thema als unglaublich spannend und freute mich darauf, die Schüler zu begeistern. Im Unterricht stellte ich fest, dass die Schüler aber gar nicht so sehr interessiert waren, wie ich dachte.
Ich musste eine sorgfältig vorbereitete Unterrichtsstunde/-einheit bereits nach wenigen Minuten umstellen, da die individuellen Voraussetzungen bei den Schülern (mit denen ich eigentlich gerechnet hatte) gar nicht gegeben waren.
Ich weiß nicht, wie ich bei 26 Schülern individuell differenzieren soll, obwohl es für einige Kinder sehr wichtig wäre.
Ich vergaß die schnellen Schüler bei der Vorbereitung. Sie hatten nach 10 Minuten ihre Aufgaben fertig und ich wusste nicht, was ich mit ihnen anfangen sollte.
Ich konnte die Leistungen der Schüler schwer beurteilen. Die einen waren bei wissensorientierten, die anderen bei handlungsorientierten Arrangements besser.

Itemformulierungen EIPRA: Kernaussagen
Die Klasse war nur Frontalunterricht gewohnt. Meine Versuche, zumindest die Sitzordnung zu verändern, wurden boykottiert.
Meine Bemühungen, die Schüler/innen zum Einhalten von Gesprächsregeln anzuhalten, liefen ins Leere.
Die Schüler verhielten sich im Unterricht ruhig und kooperativ solange die Stamm-Lehrkraft zugegen war. Verließ diese den Raum, wurden sie unruhig, unkonzentriert und akzeptierten mich nicht mehr als Autorität.
Ich habe versucht, Streit unter den Schülern zu schlichten. Es ist mir aber nicht gelungen.
Die Schüler redeten oft durcheinander, ließen sich nicht aussprechen und ich hatte Schwierigkeiten zu moderieren.
Ich hatte Schwierigkeiten, mich durchzusetzen und meine Autorität zu behaupten.
Während meines Praktikums bin ich eher wenig betreut worden und war viel auf mich allein gestellt.
Mit meinen Mitpraktikanten hatte ich vergleichsweise wenig zu tun – ein Austausch über Erfahrungen fand kaum statt.
Ich konnte von der Erfahrung der Mentoren und langjährigen Lehrern nur wenig profitieren. Wir kamen nie richtig ins Gespräch.
Die Rückmeldung meines Mentors zu meinem Unterricht fiel eher knapp und undifferenziert aus, Ich hätte gerne mehr über meine Stärken und Schwächen erfahren, um an der Entwicklung meiner Lehrerpersönlichkeit arbeiten zu können.
Ich bekam von meinem Mentor eine negative Rückmeldung zu meinem Unterricht und frage mich nun, ob er recht hat oder nicht.
Wann immer mir Fachleiter/in oder andere Praktikant/innen beim Unterrichten zusahen, fühlte ich mich extrem aufgeregt und gehemmt.

10.3.3 Zuordnung prototypischer Erfahrungen zu deduktiv festgelegten Kategorien

Im nächsten Schritt sollten diese Items kategorisiert werden. Bis zu diesem Schritt in der Aufbereitung des Materials handelt es sich noch immer um die aufgrund einer induktiven inhaltsanalytischen Strategie getroffene Auswahl und letztendliche Festlegung. Zur Verzahnung der Instrumente KIPBI und EIPRA ist es nötig, die Schnittstelle zu definieren, die deren gegenseitigen Bezug erlaubt.

Methode der Zuordnung der Erfahrungen zu den Kompetenzbereichen (Expertenrating)

Die letztendliche Umsetzung der Zuordnung erforderte ein deduktives Vorgehen, bei dem von den im ersten Teil der Tour 3-RLP bereits verwendeten Kompetenzbereichen für das Praktikum auszugehen war. Diese bilden eine Gelenkstelle zur Verzahnung der beiden Instrumente KIPBI und EIPRA. Wie in Abschnitt 10.2 dargelegt stellte eine eindeutige Zuordnung von Erfahrung zu einem der Kompetenzbereiche des Praktikums *für die Studierenden* eine schwer zu leistende Aufgabe dar. Unter Zuhilfenahme des Wissens der Expertengruppe konnte jedoch eine entsprechende Zuordnung realisiert werden, indem jede prototypische Erfahrung (Item) demjenigen Kompetenzbereich zugeordnet wurde, welcher sie inhaltlich (d.h. aus der Praxiserfahrung der Experten) am ehesten angehörte.

Das Prozedere sah vor, die Liste der konstruierten „prototypischen“ Erfahrungen einem Rating zu unterziehen, bei dem die Experten¹⁸² jeweils getrennt voneinander eine Zuordnung zu den Kategorien trafen. Items mit übereinstimmenden Zuordnungen können als unproblematisch angesehen werden. Anders bei denjenigen Aussagen, die unterschiedlich etikettiert wurden. Hier musste im Sinne einer Konsensbildung der diskursive Weg eingeschlagen und in nachfolgender Diskussion (innerhalb von Workshop 4) begründet werden, warum einer bestimmten Kategorie der Vorzug zu geben ist. Dieses

¹⁸² An diesem Rating beteiligten sich insgesamt fünf Experten, die auch mit dem engeren Anliegen der Identifikation der prototypischen Erfahrungen vertraut waren.

Vorgehen wurde gewählt, da eine pädagogisch zu vertretende Präzisierung der Zuordnung gefragt war. Unter anderen Voraussetzungen (z.B. durch inhaltsanalytische Techniken) wäre es eventuell vertretbar gewesen, das fragliche Item aufgrund seiner mangelnden inhaltlichen „Trennschärfe“ zu eliminieren.

Eine weitere Überlegung war, die Zuordnung auch anhand von inhaltlichen Kriterien zu treffen, die abseits der in KIPBI angesprochenen Kategorien liegen bzw. nur am Rande mit diesen zu tun haben. Solche Kategorien wurden z.B. bereits in Tabelle 63 bestimmt. In dieser Tabelle wurden teilweise recht differenziert bestimmte Sachverhalte genannt. Diese Darstellung wurde auf die wesentlichen Inhalte reduziert und wird in der nachfolgenden Tabelle 67 dargestellt. In der zweiten Spalte dieser Tabelle wird auf die Kategorien von Kyriacou (2001) zurückgegriffen, die bereits im Theorieteil dieser Arbeit genannt wurden (vgl. Exkurs zum Thema „Burnout bei Lehrkräften“ in Kapitel 2.6). Kyriacou nennt typische „Belastungen“ von Lehrkräften. Dieser Vergleich der im Instrument getroffenen und der in der Literatur gefundenen Analyse der typischen „Lehrerprobleme“ zeigt, dass die Konstruktion des Instruments EIPRA eine durchaus valide Basis besitzt und in relativ großer wenngleich nicht vollständiger Übereinstimmung mit empirischen Ergebnissen steht. Es existieren zwei Unterschiede (dunkel markiert in der ersten Spalte der Tabelle 67), nämlich bezüglich der Inhaltskategorie „Fachwissen abrufen und in die Praxis umsetzen“ sowie der Kategorie „Erwartungen erfüllen müssen“. Diese lassen sich mit den von Kyriacou identifizierten Faktoren nicht in Einklang bringen.

Tabelle 67: Prototypische Erfahrungen der Studierenden - Inhaltsbereiche

Inhaltsbereiche der prototypischen Erfahrungen	Arbeitsbezogene Belastungen von Lehrpersonen (Kyriacou 2001):
1. Fachwissen (Inhalte, didaktisch- methodisches Wissen) abrufen und in die Praxis umsetzen.	
2. Erwartungen erfüllen müssen – als Praktikant mit festen Vorstellungen / Gegebenheiten vor Ort konfrontiert sein.	<ul style="list-style-type: none"> - schlechte Arbeitsbedingungen ertragen - mit Veränderungen zurechtkommen
3. Unterricht halten – Zeitmanagement	<ul style="list-style-type: none"> - Zeitdruck und Arbeitsmenge bewältigen
4. Der Lehrerrolle entsprechen – professionell handeln	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstwertgefühl und Status aufrecht erhalten bzw. festigen - Rollenkonflikte und Rollenambiguität aushalten
5. (Lern-)Voraussetzungen bei den Schülern beachten / einbeziehen	<ul style="list-style-type: none"> - Schüler unterrichten, die wenig oder nicht motiviert sind
6. Disziplin halten, sich durchsetzen, akzeptiert werden (von den Schülern)	<ul style="list-style-type: none"> - Disziplin aufrecht erhalten
7. Rückmeldungen bekommen (zur eigenen Professionalität – zum eigenen Unterrichtshandeln)	<ul style="list-style-type: none"> - von anderen evaluiert werden / beurteilt werden - mit Kolleginnen zurechtkommen

10.3.4 Zusammenführung der Zuordnungsschemata zur Itemgenerierung

Damit ist sowohl die induktive als auch die deduktive Schiene der Aufarbeitung der „qualitativen“ Daten zur Generierung des Instruments EIPRA verfolgt worden und es kamen auf beiden Wegen Ergebnisse zustande, die eine Umsetzung in die Tour 3-RLP ermöglichen. Tabelle 68 vereint die sowohl nach Inhaltsbereichen (gemäß linker Spalte in Tabelle 67) als auch nach Kompetenzbereichen (aus dem Instrument KIPBI, vgl. Spalte 2 in Tabelle 68) kategorisierbare Liste der letztendlichen „Items“:

Tabelle 68: Items des Instruments zur Erfassung der Erfahrungen Studierender im Praktikum (EIPRA) – geordnet nach Inhaltsbereichen (Kategorisierung nach Kompetenzbereich in Spalte 2)

Fachwissen (Inhalte, didaktisch- methodisches Wissen) abrufen und in die Praxis umsetzen	
Ich habe den Eindruck gewonnen, dass Ergebnisse der aktuellen Bildungsforschung im Schulalltag keine große Rolle spielen und eher eingespielte Muster ablaufen.	PABI
Ich konnte mich an Qualitäts- und Bildungsdiskussionen noch nicht genügend beteiligen und merkte, dass mir hier noch das notwendige Grundwissen fehlt.	PABI
Ich konnte hin und wieder Fragen nicht beantworten und zweifelte an meiner Fachkompetenz und meiner Eignung als Lehrer.	RERO
Erwartungen erfüllen müssen – als Praktikant mit festen Vorstellungen/ Gegebenheiten vor Ort konfrontiert sein	
Die Mentoren hatten feste Vorstellungen von gutem Unterricht und ließen mir bei der Unterrichtsplanung wenig Raum für eigene Ideen und Konzepte.	AUSALV
An schulischen Aktivitäten außerhalb des Unterrichts konnte ich mich als Praktikant nicht richtig einbringen.	IFT
Unterricht halten – Zeitmanagement	
Äußere Rahmenbedingungen und Störungen beeinflussten meinen Unterricht so sehr, dass die Konzentration der Schüler erheblich gestört wurde und mein Unterricht anders lief als geplant.	AUSALV
Ich musste überraschend fachfremden Unterricht halten und wurde ins kalte Wasser geworfen.	AUSALV
Das Zeitmanagement für meine (akribisch) geplante Unterrichtsstunde ist nicht „aufgegangen“. Die Schüler/innen brauchten für bestimmte Erarbeitungen viel mehr Zeit, als ich eingeplant hatte.	AUSALV
Der Begriff Lernarrangement ist für mich schwer zu verstehen. Dazu gehört offensichtlich alles, was zum Unterrichten notwendig ist. Beim Planen hatte ich große Schwierigkeiten, an alles zu denken.	MOL
Ich habe den Unterricht so arrangiert, dass für die Schüler auch soziale Lernerfahrungen möglich werden. Die Schüler haben darauf jedoch ganz anders reagiert, als ich dies antizipiert hatte.	GELE
Der Lehrerrolle entsprechen – professionell handeln	
In eher schülerorientierten Phasen habe ich mich nicht genügend zurücknehmen können. Die Schüler eigenständig arbeiten lassen und dabei „nichts“ zu tun, fiel mir sehr schwer.	MOL
Außenseiter, die von der Klasse nicht akzeptiert wurden, konnte ich nur sehr schwer oder gar nicht in Gruppenarbeiten einbinden.	GELE
Eine Unterrichtsstunde ist mir so misslungen, dass ich an meiner Berufswahl zweifle.	RERO
Wenn die Kinder meine Grenzen austesten, fragte ich mich, welche Lehrerin ich sein will. Soll ich mir die Kinder auf Distanz halten oder soll ich mich mit ihnen verbrüdern? Beides halte ich für falsch, aber was ist richtig?	RERO

(Lern-)Voraussetzungen bei den Schülern beachten / einbeziehen	
Von meinem Mentor bekam ich rückgemeldet, dass ich die Lebenswirklichkeit der Kinder und ihre konkreten Erfahrungen in meiner Unterrichtsplanung nicht genügend berücksichtigt habe.	MOL
Ich selbst empfand ein Thema als unglaublich spannend und freute mich darauf, die Schüler zu begeistern. Im Unterricht stellte ich fest, dass die Schüler aber gar nicht so sehr interessiert waren, wie ich dachte.	MOL
Ich musste eine sorgfältig vorbereitete Unterrichtsstunde / -einheit bereits nach wenigen Minuten umstellen, da die individuellen Voraussetzungen bei den Schülern (mit denen ich eigentlich gerechnet hatte) gar nicht gegeben waren.	AILE
Ich weiß nicht, wie ich bei 26 Schülern individuell differenzieren soll, obwohl es für einige Kinder sehr wichtig wäre.	AILE
Ich vergaß die schnellen Schüler bei der Vorbereitung. Sie hatten nach 10 Minuten ihre Aufgaben fertig und ich wusste nicht, was ich mit ihnen anfangen sollte.	AILE
Ich konnte die Leistungen der Schüler schwer beurteilen. Die einen waren bei wissensorientierten, die anderen bei handlungsorientierten Arrangements besser.	AILE
Disziplin halten, sich durchsetzen, akzeptiert werden (von den Schülern)	
Die Klasse war nur Frontalunterricht gewohnt. Meine Versuche, zumindest die Sitzordnung zu verändern, wurden boykottiert.	GELE
Meine Bemühungen, die Schüler/innen zum Einhalten von Gesprächsregeln anzuhalten, liefen ins Leere.	GELE
Die Schüler verhielten sich im Unterricht ruhig und kooperativ solange die Stamm-Lehrkraft zugegen war. Verließ diese den Raum, wurden sie unruhig, unkonzentriert und akzeptierten mich nicht mehr als Autorität.	GEKO
Ich habe versucht, Streit unter den Schülern zu schlichten. Es ist mir aber nicht gelungen.	GEKO
Die Schüler redeten oft durcheinander, ließen sich nicht aussprechen und ich hatte Schwierigkeiten zu moderieren.	GEKO
Ich hatte Schwierigkeiten, mich durchzusetzen und meine Autorität zu behaupten.	GEKO
Rückmeldungen bekommen (zur eigenen Professionalität – zum eigenen Unterrichtshandeln)	
Während meines Praktikums bin ich eher wenig betreut worden und war viel auf mich allein gestellt.	IFT
Mit meinen Mitpraktikanten hatte ich vergleichsweise wenig zu tun – ein Austausch über Erfahrungen fand kaum statt.	IFT
Ich konnte von der Erfahrung der Mentoren und langjährigen Lehrern nur wenig profitieren. Wir kamen nie richtig ins Gespräch.	IFT
Die Rückmeldung meines Mentors zu meinem Unterricht fiel eher knapp und undifferenziert aus, Ich hätte gerne mehr über meine Stärken und Schwächen erfahren um an der Entwicklung meiner Lehrerpersönlichkeit arbeiten zu können.	PABI
Ich bekam von meinem Mentor eine negative Rückmeldung zu meinem Unterricht und fragte mich nun, ob er recht hat oder nicht.	PABI
Wann immer mir Fachleiter/in oder andere Praktikant/innen beim Unterrichten zusahen, fühlte ich mich extrem aufgeregt und gehemmt.	RERO

10.4 Grenzwerte zur Rückmeldung eines potentiellen Förderbedarfs

Wie auch beim Instrument zur Kompetenzfeststellung benötigt man zur Gestaltung der Rückmeldungen im Tool EIPRA eine Maßgabe zur Identifikation der „Förderwürdigen“. Hier spielen die *Erfahrungen* Studierender die Hauptrolle. Erfahrungen sind subjektiv, und ihr Zutreffen oder Nicht-Zutreffen für die eigene Person ist nicht allein auf die fachlichen Kompetenzen zurückzuführen.

Da die EIPRA-Items auf die Identifikation problematischer Situationen ausgerichtet sind, welchen Studierende im Lauf der Ausbildung gegenüberstehen, ist das Ziel der Ergebnissrückmeldung die Prophylaxe zur Bewältigung dieser Ereignisse. Das Instrument EIPRA steht also im Zeichen der Prävention und der Erweiterung der persönlichen Ressourcen der Studierenden. Dies ist bei der Festlegung der Cut-Scores zu berücksichtigen.

Da zum momentanen Zeitpunkt noch nicht geklärt werden kann, ob Studierende eher von einer inhaltlichen als von der auf die Kompetenzbereiche des Praktikums zugeschnittenen Rückmeldung zu den Erfahrungen profitieren (dies wird sich erst zeigen, sobald Vergleichsdaten aus dem Einsatz der Tour 3-RLP vorliegen), soll für die Studierenden in der Alphaversion der Tour 3-RLP zunächst eine Auswahl zwischen den beiden verschiedenen Modi der Rückmeldung möglich sein (entweder kompetenzbereichs- oder aber auf inhaltliche Aspekte bezogen)¹⁸³. Es war daher nötig, zunächst für beide Optionen Cut-Scores zu bestimmen.

10.4.1 Cut-Scores mit Bezug zu den Kompetenzbereichen

Jeder der Kompetenzbereiche für das Praktikum wird in EIPRA von vier Items repräsentiert. Diese Anzahl stellt letzten Endes eine arbiträre Setzung dar. Ein auf diese je vier Items bezogener Algorithmus bildet die Basis für die Rückmeldung an die Probanden. Die Bestimmung des Cut-Scores bedient sich eines Quotienten, der sich aus dem bereits an anderer Stelle beschriebenen Abfrageschema (vgl. Abbildung 43) ableiten lässt und in folgender Art modifiziert wurde (s. Abbildung 47):

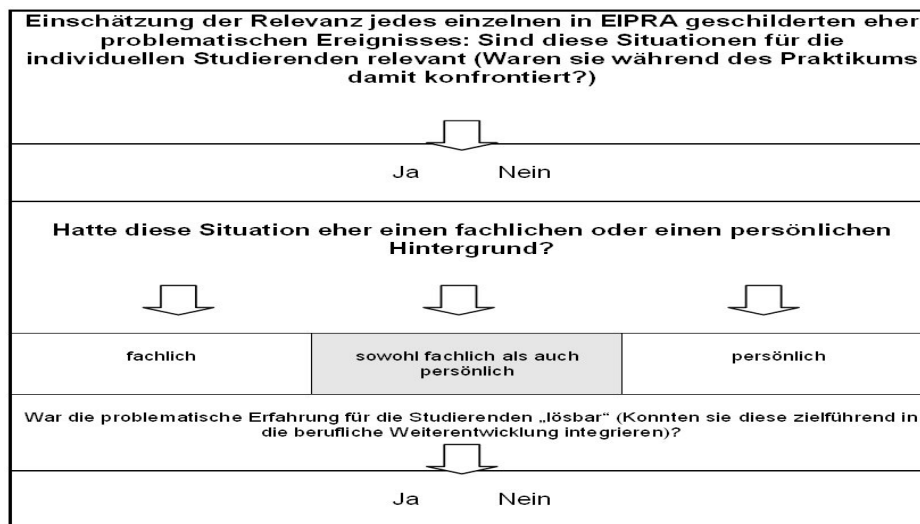


Abbildung 47: Modifiziertes Abfrageschema zur Erfassung von Erfahrungen innerhalb des Instruments EIPRA

¹⁸³ In einer parallel zur Testung der Alphaversion der Tour 3-RLP (Oktober 2011) angesetzten Akzeptanzuntersuchung wird diese Frage aufgegriffen. Es ist anzunehmen, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung die letztendliche Präferenz der Studierenden aufklären und eine entsprechende Anpassung der Tour zur Folge haben werden.

Dieses modifizierte Abfrageschema lässt sich wie folgt begründen:

Bei der Identifikation prototypischer Situationen und entsprechender Items zeigte sich die Schwierigkeit der Generierung „neutraler“ Statements, die nicht automatisch eine „erfreuliche“ oder auch „problematische“ Ausrichtung von Ereignissen implizieren. In der Folge wurde entschieden, die Itemgenerierung auf die problematischen Aspekte zu beschränken (s. Kap. 10.3.1). Da nunmehr nur noch die „problematischen“ Erfahrungen im Fokus stehen ist es nötig, einen modifizierten Abfragemechanismus zur Bestimmung des Cut-Scores zu etablieren, der mit einer reduzierten Anzahl von Abfrageschritten auskommt, da die Frage nach der „Qualität“ der Erfahrung (erfreulich – problematisch) entfällt.

Es wird in einem ersten Schritt eruiert, ob die betreffende Situation so (oder ähnlich) von den Studierenden angetroffen wurde. Danach wird gefragt, in welchem Feld die betreffende Erfahrung bei den Studierenden selbst verortet wird, ob sie also fachlich, persönlich oder aber sowohl fachlich als auch persönlich begründet wird (= Begründung). Danach folgt die eigentliche Gretchenfrage, nämlich ob die entsprechende Situation einer wie auch immer gearteten Lösung zugeführt werden konnte (= Lösbarkeit). In der Folge dieser sukzessiven Abklärung können Quotienten errechnet werden, die angeben, ab wann eine Erfahrung als *wesentlich* im Sinne von

1. tatsächlich angetroffen und
2. nicht lösbar

zu klassifizieren ist.

Dieser Quotient beschreibt das Verhältnis der Anzahl unlösbarer Erfahrungen zur Anzahl der erlebten Erfahrungen und führt *dann* zu einer Rückmeldung an die Studierenden, wenn ein Wert von ≥ 0.5 erreicht wird. Dies bedeutet, dass mehr „ungelöste als gelöste“ Erfahrungen vorliegen.

Für jeden Kompetenzbereich sind vier Items bzw. Situationen von den Studierenden auf eine persönliche Relevanz hin einzuschätzen, hieraus ergeben sich verschiedene Möglichkeiten der „Beantwortung“, aus denen sich die Dringlichkeit der Unterstützung einer Person ableiten lässt. Die entsprechende Bildung des Cut-Score leitet sich wie folgt ab (s. Tabelle 69): Eine Person kann eine unterschiedliche Anzahl der in diesen Items aufgeführten (oder ähnlichen) problematischen Situationen erlebt haben (4,3,2,1 oder keine). Dabei interessiert insbesondere, wie viele dieser „erlebten“ Situationen von den Probanden auch wirklich gelöst werden konnten (4,3,2,1 oder keine). Der Quotient aus erlebten Erfahrungen und praktizierten Lösungen zeigt an, ob eine Person in einem Kompetenzbereich eine besonders signifikante „Erfahrungssituation“ aufzuweisen hat oder aber eher nicht. Signifikant bedeutet, dass mindestens ein Quotient mit dem Wert von 0,5 (dunkel markierte Zellen in Spalte 4 der Tabelle 69) erreicht wird, der anzeigt, dass mindestens die Hälfte der erlebten Erfahrungen aus dem entsprechenden Bereich für das Individuum „ungelöst“ bleiben.

Tabelle 69: Bildung des Cut-Score für die Items von EIPRA - pro Kompetenzbereich

Problematische Erfahrung gemacht: Anzahl	lösbar	nicht lösbar	Quotient:
			Rückmeldung erfolgt, wenn: Anzahl unlösbare Erfahrungen / Anzahl der Erlebten Erfahrungen $\geq 0,5$
4	4	0	0
4	3	1	0,25
4	2	2	0,5
4	1	3	0,75
4	0	4	1
3	3	0	0
3	2	1	0,33
3	1	2	0,66
3	0	3	1
2	2	0	0
2	1	1	0,5
2	0	2	1
1	1	0	0
1	0	1	1
0	0	0	0

Das Instrument EIPRA soll in Kombination mit den Rückmeldungen, die durch das Durchlaufen des ersten Teils der Tour 3-RLP (Instrument zur Kompetenzstandsmessung) generiert werden, dazu führen, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit den betreffenden Inhalten stattfindet. Dieses Vorgehen ist im Sinne einer Förderung zu interpretieren und soll auf lange Sicht zu einer Weiterentwicklung der Kompetenzen führen. Zielführend ist dabei die Hypothese, dass ein relativer Kompetenzrückstand in einem Kompetenzbereich des Instruments KIPBI vielleicht an problematische und „ungelöste“ Erfahrungen gekoppelt sein könnte, die der / die Studierende in diesem Bereich aufzuweisen hat. Zwar hat die statistische Analyse der Daten aus der Pilotierung des Instrumentariums ergeben, dass kein Zusammenhang zwischen dem Kompetenzstand und der Tatsache, negative Erfahrungen im Praktikum gemacht zu haben, zu existieren scheint (vgl. die Ergebnisse der Varianzanalyse auf Seite 293). Es muss aber darauf abgehoben werden, dass dieses Ergebnis auf eine andere Weise zustande kam als dies unter Verwendung des Instruments EIPRA in der Tour 3-RLP der Fall sein wird, denn die Ergebnisse der Pilotuntersuchung basierten noch auf der Schilderung eigener (meist singulärer) individueller Erfahrungen und nicht auf deren Abgleich mit einem Referenzkriterium (gegeben in der Form des Instruments EIPRA).

10.4.2 Cut-Scores mit Bezug zu den Inhaltsbereichen

Eine Festlegung von Cut-Scores für die auf dem Weg der induktiven Kategorienbildung gründende Bündelung von Inhalten wurde ebenfalls erarbeitet. Analog zum Vorgehen bei der deduktiven Festlegung wird ein Quotient gebildet, der angibt, ab wann eine kritische Menge an problematischen Erfahrungen in einem bestimmten Inhaltsbereich erreicht ist. Ab einer Höhe von einschließlich 0,5 weist dieser Quotient darauf hin, dass dem entsprechenden Bereich eine verstärkte Aufmerksamkeit im Hinblick auf die persönlichen Ressourcen im Umgang mit problematischen Aspekten zugewendet

werden sollte. Eine Zusammenfassung der Anzahl der Items pro Inhaltsbereich findet sich in der folgenden Tabelle 70.

Tabelle 70: Anzahl der Items für die inhaltlichen Kategorien zum Instrument EIPRA

Inhaltsbereich	Anzahl zugeordneter Items
Fachwissen (Inhalte, didaktisch- methodisches Wissen) abrufen und in die Praxis umsetzen	3
Erwartungen erfüllen müssen – als Praktikant/in mit festen Vorstellungen / Gegebenheiten vor Ort konfrontiert sein	2
Unterricht halten – Zeitmanagement	5
Der Lehrerrolle entsprechen – professionell handeln	4
(Lern-)Voraussetzungen bei den Schülern beachten / einbeziehen	6
Disziplin halten, sich durchsetzen, akzeptiert werden (von den Schülern)	6
Rückmeldungen bekommen (zur eigenen Professionalität – zum eigenen Unterrichtshandeln)	6

Für die Festlegung beider Cut-Scores – denjenigen für die Koppelung an die Kompetenzbereiche ebenso wie den inhaltlich begründeten – gilt, dass wiederum ein Prinzip verfolgt wurde, welches schon bei der Bestimmung der entsprechenden Kennwerte für KIPBI leitend war: nämlich lieber einen Entscheidungsfehler erster Art in Kauf zu nehmen, als einen der zweiten Art zu begehen.

10.4.3 Bezüge zwischen den Instrumenten KIPBI und EIPRA

Sowohl KIPBI als auch EIPRA gründen auf der Matrix der für das Praktikum antizipierten und erwartbaren Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche. Während bei der Kompetenzerfassung innerhalb von KIPBI das Augenmerk auf dem individuellen Kompetenzstand Studierender liegt, thematisiert das Tool EIPRA die erfahrungsbezogene Seite des Praktikums und seiner Kompetenzbereiche.

Studierende werden später in der Tour 3-RLP KIPBI und EIPRA *nacheinander* absolvieren. Damit ist es möglich, auf das Ergebnis von KIPBI (die Rückmeldungen aus dem Self-Assessment) Bezug zu nehmen, wenn die Interpretation der Ergebnisse des zweiten Instruments (EIPRA) ansteht.

Eine auf statistischen Zusammenhängen zwischen den Ergebnissen aus KIPBI und EIPRA basierende Rückmeldstruktur lässt sich auf Grund der schwer zu kalkulierenden Datendichte beider Instrumente¹⁸⁴ nicht realisieren. Hierzu wäre es notwendig, dass in EIPRA wesentlich mehr als nur vier prototypische Erfahrungen pro Kompetenzbereich angeboten werden, von denen zudem *alle* anhand der Abfragematrix zu spezifizieren wären.

Auch wenn Situationen als prototypisch gelten können, ist nicht davon auszugehen, dass jede Praktikantin / jeder Praktikant diese auch im Praktikum antrifft. Die Probanden der Pilotuntersuchung schilderten nicht alle die gleichen, sondern zum Großteil bezüglich der Anzahl und Inhalt sehr unterschiedliche Erfahrungen. Die Pilotuntersuchung zur Schaffung einer Basis zur Itemgenerierung hatte nicht zum Ziel, eine möglichst erschöpfende Anzahl aller Ereignisse zu gewinnen, welche jeder Proband während des Praktikums gemacht hat, sondern die *signifikanten* unter diesen Ereignissen herauszufiltern.

Auf eine gegenseitige Bezugnahme der beiden Instrumente muss jedoch nicht verzichtet werden. Diese wird allerdings nicht durch programmtechnische Maßnahmen realisiert. Es soll vielmehr im Sinne eines konstruktivistischen Ansatzes mithilfe der Tour 3-RLP ein Bezug zwischen dem Kompe-

¹⁸⁴ Da nicht vorbestimmbar ist, welche Anzahl von kompetenzrelevanten Rückmeldungen eine Person in beiden Instrumenten „produziert“.

tenzstand und den individuellen Erfahrungen hergestellt werden. Dies geschieht im Sinne einer angeleiteten Reflexion. So wird am Ende der Tour 3-RLP nach Ausgabe der Wertungen für das Instrument EIPRA nochmals auf die Resultate des ersten Teils des Assessments rekurriert (KIPBI). An die Probanden wird die Frage gestellt: „Haben diese im ersten Teil des Self-Assessments zutage geförderten Ergebnisse zu den Kompetenzen Ihrer Meinung nach etwas damit zu tun, welche Erfahrungen Sie in der Praxis gemacht haben?“

Das Tool berücksichtigt die individuell als bedeutsam identifizierten Ereignisse aus dem zweiten Teil der Tour 3-RLP (EIPRA), und ermöglicht *den Probanden eine Koppelung* beider Ergebnisse (zu den Kompetenzen und zu den Erfahrungen) mit der Frage einer möglichen Entsprechung und / oder gegenseitigen Begründung. Nach dem Modell des *professional growth* von Clarke und Hollingsworth (2002; Hollingsworth 1999) ist davon auszugehen, dass gerade der Reflexionsprozess ein wichtiger Faktor in der Herausbildung von Lehrerprofessionalität ist. Eine Rückmeldeprozedur, die diese Reflexion auf die Schiene zu setzen in der Lage ist, kann – sofern sie genutzt wird – zur Professionalisierung der Studierenden beitragen.

Erinnert sei in diesem Zusammenhang auch an Forschungsergebnisse von Lin (2001) und an die Steuerungskomponente für Professionalisierung, die mit dem Begriff der *reflective adaptation* belegt wird. Es geht hierbei darum, zu Lösungen zu kommen, auf die man „selbst noch nicht gekommen ist“. In diesem Sinne wird in der Tour 3-RLP agiert und eine Ressource zu Verfügung gestellt, die den Studierenden genau an der Stelle weiterhilft, an der „signifikante“ Erfahrungen vorliegen:

Studierende werden später die Tour 3-RLP durchlaufen und im Anschluss detaillierte Gutachten zu ihren Ergebnissen bekommen. In diesen finden sich auch Hinweise in der Form von Links, die in eine externe Datenbank verweisen. In dieser befinden sich die Beispiele problematischer Erfahrungen und ihrer „Lösungen“. Es handelt sich hierbei um die Erfahrungen der Studierenden, die an der Pilotuntersuchung teilgenommen hatten. Diese Erfahrungen wurden aufbereitet, das heißt die von den Studierenden angegebenen „Lösungen“ wurden von Experten gesichtet und im Hinblick auf ihre pädagogische Vertretbarkeit beurteilt. In der externen Datenbank finden sich nur diejenigen Schilderungen und Lösungen, die diesen strengen Kriterien standhalten konnten.

10.5 Die Rolle der „Fremdbewertung“ als zusätzliche Option im Self-Assessment der Tour 3-RLP

Studierende werden mittels „KIPBI“ – dem ersten Teil der Tour 3-RLP – ihre Kompetenzen selbst einschätzen – dies ist die Hauptintention dieses Teils des Self-Assessments. In Kapitel 6.1.4 wurde auf die Gütekriterien von Instrumenten zur Kompetenzfeststellung eingegangen und geschlossen, dass der Einsatz von Verfahren zur Selbstbewertung durchaus kritisch einzuschätzen ist, da verschiedene Tendenzen der „Verzerrung“ der Antworten der Probanden auftreten können.

Der Einbezug einer „weiteren Perspektive“ zur Bewertung der Kompetenzen stellt in doppelter Hinsicht eine vertretbare Alternative dar:

- Das Hinzuziehen der „Fremdbewertung“ kann die Ergebnisse der Selbstbewertung kontextualisieren – sie werden mit einer Expertenmeinung verglichen und damit zusätzlich interpretierbar,
- Eine Fremdbewertung kann von den Studierenden zur Vorbereitung auf das gegen Ende des Vertiefenden Praktikums angesetzte Beratungsgespräch mit den betreuenden Fachleitern bzw. Mentoren genutzt werden.

Der Einbezug einer Fremdmeinung bringt zwar in jedem Fall ein Plus an Informationen, darf jedoch nicht das alleinige Referenzkriterium zur Bewertung der individuellen Leistung der Studierenden sein. Die Analyse des relativen Abstands zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung erlaubt noch keine verbindliche Bewertung des Kompetenzstands der Praktikanten. Denn hierdurch erfolgt noch keinerlei Bewertung hinsichtlich einer Korrespondenz des erreichten mit dem in der jeweiligen Ausbildungsphase erwartbaren Kompetenzstand. Hierzu bedarf es des Einbezugs des Erwartungshorizonts, wodurch die im Folgenden genannten hypothetischen Konstellationen (Tabelle 71) erst interpretierbar werden:

Tabelle 71: Ergebniskonstellationen beim Abgleich der Einschätzungen in Relation zum Erwartungshorizont

Selbstbewertung und Fremdbewertung	Relative Position der Einschätzungen zum EH	Interpretation im Hinblick auf den Erwartungshorizont
...entsprechen sich in der Tendenz, liegen beide unterhalb des Erwartungswerts	Der relative Abstand von Fremd- und Selbsteinschätzung zueinander sowie vom Erwartungshorizont muss betrachtet werden	Ist die Diskrepanz von Selbst- und Fremdeinschätzung signifikant, deutet dies auf einen Klärungsbedarf hin. Gleiches gilt für deren Abstand vom Erwartungshorizont
...entsprechen sich nicht	Selbsteinschätzung oberhalb, Fremdeinschätzung unterhalb Erwartungswert	Ist zusätzlich die Abweichung der jeweiligen Einschätzungen zum Erwartungshorizont signifikant: Hinweis auf Gesprächsbedarf hinsichtlich der Begründung der jeweiligen Einschätzungen
	Selbsteinschätzung unterhalb, Fremdeinschätzung oberhalb Erwartungswert	
...entsprechen sich in der „Tendenz“ und liegen beide oberhalb des Erwartungswerts	Der relative Abstand von Fremd- und Selbsteinschätzung zueinander sowie vom Erwartungshorizont ist von Belang	Kein Klärungsbedarf, jedoch evtl. Frage der Sicherung des Erreichten
...entsprechen sich und dem Erwartungswert		Kein Klärungsbedarf, jedoch evtl. Frage der Sicherung des Erreichten bzw. zur weiteren Entwicklung

Daher ist das zusätzliche Einholen einer Fremdbewertung eine wichtige Option der Tour 3-RLP: Nach Absolvieren der Tour können die Probanden entscheiden, ob sie ihren Fachleiter (oder Mentor) angehen, um sich eine zweite Meinung (neben der eigenen Bewertung der Kompetenzen) einzuholen.

Studierende aktivieren diese Option durch Anklicken eines Links, mit dem sie die Fremdbewertung „autorisieren“: Der Fachleiter oder Mentor erhält eine Email mit einem Link, durch welchen er zur Fremdbewertung des Studierenden gelangt. Die Fremdbewertung erfolgt anhand derselben Kompetenzitems¹⁸⁵, die auch der Praktikant bearbeitet hat. Ist die Fremdbewertung abgeschlossen, wird diese dem Studierenden zugänglich gemacht.

Die Probanden erhalten ein Gutachten, dem sie entnehmen können, wie sie von ihrem Fachleiter im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung gesehen werden und können dieses mit den eigenen Einschätzungen abgleichen. Ein automatisierter Abgleich der beiden Positionen (Gutachten) mit einem anschließenden wertenden Resümee ist innerhalb der Tour nicht vorgesehen. Dies ist aus gutem Grund der Fall. Es ist anzunehmen, dass das Self-Assessment zwar eine Grundlage zur Überprüfung der eigenen Einschätzung im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung darstellt, es ist auch davon auszugehen, dass dies Anlass für selbstreflexive Auseinandersetzung bietet. Wenn jedoch die Option einer Fremdbewertung wahrgenommen wird, so ist es besser, die Ergebnisse eines Abgleichs der eigenen und der Fremdeinschätzung kommunikativ-personifiziert aufzuarbeiten – nicht technisch-quantifizierend mithilfe eines Programms. Es wurde bereits erwähnt, dass das Vertiefende Praktikum Bachelor ein Rückmeldegespräch mit dem betreuenden Fachleiter beinhaltet. Die Studierenden

¹⁸⁵ Die Formulierung der Items der Fremdbewertung ist bzgl. der Pronomina sprachlich angepasst (keine Ich-Form sondern er/sie).

können sich auf dieses Gespräch anhand der Tour 3 strukturiert und gezielt vorbereiten und hierzu die Ergebnisse – ob mit oder ohne Fremdbewertung – nutzen.

10.6 Ergebnisse zur Entwicklung des Instruments EIPRA und der daraus getroffenen Ableitungen zur Konstruktion der Tour 3-RLP

An dieser Stelle sei kurz resümiert: Der zweite Teil der Tour 3-RLP, basierend auf dem Tool EIPRA, soll neben der Ausgabe von relevanten Kennwerten zur Erfahrungsverarbeitung vor allem eine Funktion als *Nachschlagewerk für probate Lösungen* erfüllen. Hierzu muss eine ausreichende Anzahl von guten „Lösungen“ für die prototypischen Erfahrungen bereit gestellt werden. Wie beschrieben liegt ein gewisser Grundstock solcher Lösungen bereits mit den aufbereiteten Ergebnissen aus der Pilotuntersuchung vor.

Die spätere Programmierung des Tools EIPRA ermöglicht zunächst quantifizierbare Aussagen im Hinblick auf Zutreffen, Anzahl und Begründung der Erfahrung sowie die Informationen zur „Lösbarkeit“. Eine Zuordnung der Lösungsvorschläge erfolgt über deren inhaltliche oder aber an den Kompetenzen im Praktikum (KIPBI) orientierten Aufschlüsselung anhand der Cut-Scores.

Da Studierende bei der späteren Nutzung der Tour 3 nicht nur ihre Erfahrungen mit den im Tool vorgegebenen Alternativen (dem Fragebogen EIPRA) abgleichen, sondern gleichzeitig auch die Möglichkeit haben sollen, ihre *eigenen Erfahrungen und Lösungen* weiterzugeben, wird eine zusätzliche Komponente an die Programmierung der Tour 3-RLP angeschlossen sein. Diese besteht aus einem *Content-Management-System (CMS)* und stellt den dynamischen Part der Tour 3-RLP dar. Genutzt werden hier die Optionen des CMS „Typo3“, welches mit der Programmierung verlinkt und extern gepflegt und verwaltet wird. Das System erfüllt somit die Voraussetzungen einer stetigen und zeitnahen Aktualisierung um weitere Problemlösungen. Dieses System kommt sowohl zum Nachschlagen der bereits kategorisierten und redigierten Lösungen zum Einsatz als auch als Ablage für die durch die Nutzung der Tour 3 getriggerten „neuen“ Erfahrungen der Studierenden, nachdem diese neuen Inhalte von Experten im Hinblick auf ihre pädagogische Relevanz beurteilt worden sind. Durch diese Komponente wird die Tour 3-RLP später im Laufe der Nutzung durch Studierende um weitere Erfahrungen und Lösungsideen ergänzt und zu einem *dynamischen Expertensystem*¹⁸⁶ entwickelt (vgl. Abbildung 48).

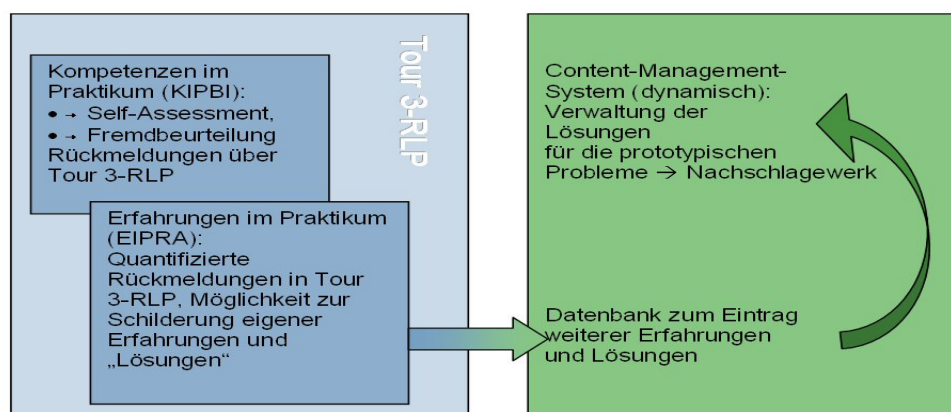


Abbildung 48: Struktur der Tour 3-RLP

¹⁸⁶ Selbstverständlich ist bei der Sammlung probater Lösungen darauf zu achten, dass die Anonymität der ursprünglichen Autoren gewahrt bleibt. In den aufbereiteten Texten / Lösungen dürfen sich daher weder personbezogene noch personbeziehbare Informationen befinden.

11 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Bei diesem Resümee wird zunächst auf die in Kapitel 8.5 formulierten Hypothesen Bezug genommen. Die entsprechenden Ergebnisse werden nochmals stichwortartig umrissen. In der anschließenden Diskussion wird auf methodische und inhaltliche Aspekte eingegangen, die im Sinne einer Manöverkritik zu sehen sind.

Zunächst folgt eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Hypothesenüberprüfung (Tabelle 72):

Tabelle 72 : Kurzdarstellung der Ergebnisse der Hypothesenüberprüfung

	Hypothesen	bestätigt	nicht bestätigt	Bedarf weiterer Klärung
H1	<i>Eine inhaltlich valide und statistisch vertretbare und abgesicherte Skalenbildung (Itemanalyse) aufgrund der Bündelung von Items zu den auf die Kompetenzen im Praktikum bezogenen Bereichen ist möglich.</i>	X		
H2	<i>Die inhaltlich vorgegebene Struktur der für das Vertiefende Praktikum formulierten Kompetenzbereiche lässt sich empirisch nachweisen.</i>			X
H3	<i>Ein Zusammenhang zwischen Lehrerselbstwirksamkeit und Kompetenzeinschätzung liegt vor.</i>		X	
H4	<i>Sich als „kompetenter“ einschätzende Studierende beurteilen sich selbstwirksamer im Hinblick auf ihr Lehrerhandeln.</i>	X		
H5	<i>Der vorgegebene Erwartungshorizont bildet eine Richtschnur zur Einordnung der Selbsteinschätzung der Studierenden im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen.</i>			X
H6	<i>Der Erwartungshorizont trägt dazu bei, Selbstüberschätzungstendenzen der Studierenden zu relativieren.</i>	X		
H7	<i>Der Erwartungshorizont verringert die empirische Varianz bei der Kompetenzeinschätzung.</i>	X		
H8	<i>Es lässt sich ein inhaltlich und statistisch sinnvoll zu interpretierender Cut-Score zur Kompetenzförderung der Studierenden ableiten, der für die gebildeten Skalen und Items gültig ist.</i>		X	
H9	<i>Für die Studierenden ergeben sich während des Praktikums mehr positive als negative Erfahrungen.</i>	X		
H10	<i>Studierende mit unterschiedlichem Erfahrungshintergrund (belastend – erfreulich) unterscheiden sich hinsichtlich ihres Kompetenzstands.</i>		X	
H11	<i>Studierende mit unterschiedlichem Erfahrungshintergrund (belastend – erfreulich) unterscheiden sich im Ausmaß ihrer Lehrerselbstwirksamkeit.</i>		X	
H12	<i>Die Erfahrungen der Studierenden im Praktikum lassen sich typisieren und auf einen bestimmten Kompetenzbereich des Vertiefenden Praktikums beziehen.</i>		X	(X)
H13	<i>Es lassen sich für die Erfahrungen Studierender „prototypische Inhaltsbereiche“ identifizieren.</i>	X		

11.1 Klärung der Hypothesen zum Instrument KIPBI

Nachfolgend werden nochmals die Hypothesen aufgeführt und die Ergebnisse der Untersuchungen diskutiert.

H1: Eine inhaltlich valide und statistisch vertretbare und abgesicherte Skalenbildung (Itemanalyse) aufgrund der Bündelung von Items zu den auf die Kompetenzen im Praktikum bezogenen Bereichen ist möglich.

Das Instrument KIPBI basiert auf den für die Praxisanteile der Lehrerbildung relevanten bildungswissenschaftlichen Standards der KMK (2004) und integriert weitere, für das Lehrerhandeln relevante Aspekte, die dem Orientierungsrahmen Schulqualität entnommen wurden. Des Weiteren spielen die für die Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz gefassten Curricularen Standards eine Rolle (Arbeitsgruppe Curriculare Standards 2005). Die sich aus diesen Voraussetzungen ergebende Ausgangsmatrix (von Kompetenzbereichen / einzelnen Standards) wurde in einem mehrere Stufen umfassenden iterativen und konsensorientierten Vorgehen, bei dem Experten der Lehrerbildung eingebunden waren, in Items überführt. Diese wurden anschließend an einer Stichprobe von Lehramtsstudierenden (die sich am Ende der Bachelorphase befanden und das entsprechende Vertiefende Praktikum absolviert hatten) an drei Universitätsstandorten getestet (Kaiserslautern, Koblenz, Landau).

Ziel dieser ersten Validierungsphase war die Untersuchung von insgesamt 58 Items im Hinblick auf ihre Reliabilität und die Überprüfung einer aufgrund inhaltlicher Überlegungen zunächst angenommenen Zuordnung zu acht Skalen. Diese a priori-Skalen repräsentieren die für das Vertiefende Praktikum vorgegebenen und zu schulenden Kompetenzbereiche (Analyse und Reflexion von Unterrichtsstrukturen und Ausgestaltung der Lehrplanvorgaben (AUSALV), Modellierung von Lernarrangements (MOL), Gestaltung gemeinschaftsfördernder Lernumwelten (GELE), Analyse individueller Lernwege und vollzogener Lernleistungen (AILE), Gestaltung und Analyse von Kommunikation und Interaktion (GEKO), Partizipation an Qualitäts- und Bildungsdiskussionen (PABI), Initiierung und Förderung von Teamentwicklungsprozessen (IFT) und Reflexion des Rollenverständnisses (RERO)). Aufgrund der Ergebnisse der Itemanalyse sollte eine Kürzung des Instrumentariums vollzogen werden, ohne dass die Skalen zu viel an Qualität einbüßen.

Die hierzu herangezogenen Parameter (Cronbachs Alpha, Trennschärfe) weisen darauf hin, dass mit der vorgenommenen Zuordnung von Items zu Skalen zufriedenstellende Kennwerte erzielt werden konnten (Cronbachs Alpha liegt zwischen .80 für die Skala IFT und .91 für die Skala AUSALV). Die mittleren Trennschärfen liegen zwischen .51 für die Skala RERO und .65 für die Skala MOL. In der weiteren Untersuchungen zur Skalenstruktur (Interkorrelation der Skalen) ergab sich ein mittelhoher Zusammenhang der Skalen untereinander. Er beträgt .61 zwischen der Skala IFT und der Skala PABI und .85 zwischen der Skala AUSALV und der Skala MOL. Des Weiteren verfügen die Skalen über ein ausreichend hohes Differenzierungsvermögen bei Gruppen Studierender mit unterschiedlicher Kompetenzausprägung.

Es war die Erstellung eines Instruments angestrebt, auf dessen Grundlage Studierende eine direkt auf das Praktikum beziehbare Rückmeldung ihres Kompetenzstands erhalten. Die Zuordnung der Skalen zu den Kompetenzbereichen des Vertiefenden Praktikums erfüllt diese Aufgabe. Die Ergebnisse der Itemanalyse legen deshalb den Schluss nahe, dass durch den Einsatz des Instruments KIPBI eine hinreichend differenzierte Rückmeldung zum Kompetenzstand der Studierenden erfolgen kann. Die Hypothese 1 ist damit bestätigt.

Dennoch bezieht sich diese Aussage zunächst nur auf die inhaltlich zu rechtfertigende Ebene der Skalenstruktur des Instruments. Ob diese auch eine Entsprechung in Form empirisch nachweisbarer Faktoren findet, ist die Frage, die mit der nächsten Hypothese zu klären war:

H2: Die inhaltlich vorgegebene Struktur der für das Vertiefende Praktikum formulierten Kompetenzbereiche lässt sich empirisch nachweisen.

Zur Untersuchung dieser Fragestellung wurde ein konfirmatorisches Vorgehen gewählt und eine entsprechende Faktorenanalyse (CFA) durchgeführt. Hierbei kamen sowohl der ungekürzte (58 Items) als auch der nach Itemanalyse verkürzte und nunmehr 42 Items umfassende Datensatz zum Einsatz. In diesen beiden Datenbasen wurden jeweils drei unterschiedliche Faktorenmodelle überprüft:

- Das achtfaktorielle Zielmodell (mit den latenten Faktoren AUSALV, MOL, GELE, AILE, GEKO, PABI, IFT und RERO),
- eine einfaktorische Lösung mit einem Generalfaktor „KIPBI“, und
- als dritte Variante diejenige eines Faktorenmodells zweiter Ordnung, bei dem die acht Faktoren auf einem latenten übergeordneten Faktor laden.

Zur Berechnung der entsprechenden Indizes der Modellgüte wurde das Programm Mplus verwendet.

Die Ergebnisse zeigen, dass die präferierte und durch die Itemanalyse untermauerte achtfaktorielle Variante auf der Basis des reduzierten, 42 Items umfassenden Datensatzes unter den insgesamt sechs zur Debatte stehenden Modellen die beste Güte aufweist (CFI = .90, TLI = .89, χ^2 -Ratio ($=\chi^2$ -Wert / df) = 2,57, RMSEA bei $p < .05 = .059$ [Vertrauensintervall 90% = .056 - .062], SMRM = .043).

Dennoch ist die Güte dieses Modells nicht als durchgängig zufriedenstellend zu bezeichnen, denn sowohl CFI als auch TLI liegen unterhalb der Toleranzgrenze eines akzeptablen Fits, und auch der hohe χ^2 -Wert weist darauf hin, dass das überprüften Modell den Daten nicht optimal entspricht. Die Analyse von Modifikationsmöglichkeiten ergab jedoch keinen deutlichen Hinweis auf bestimmte zu verändernde Parameter, um den Modellfit zu verbessern, sondern allenfalls marginale Gewinne hinsichtlich des χ^2 -Wertes.

Es stellt sich nun die Frage, worauf dieser eher mäßige Modellfit zurückzuführen sein könnte. Einerseits muss die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass Studierende am Ende der Bachelorphase über noch zu wenig validierbare Praxiserfahrung verfügen, und es ihnen deshalb vergleichsweise schwer fällt, anhand des Instruments KIPBI den eigenen Kompetenzstand zu beurteilen. Denn KIPBI basiert, wie bereits weiter oben geschildert, auf den für das Lehramtsstudium geltenden curricularen und durch die KMK verfügbaren Standards; diese sind an dem orientiert, was an Kompetenzen für angehende Lehrkräfte *am Ende der Ausbildung* erwartbar ist.

Durch die Formulierung von Erwartungshorizonten wurden die Operationalisierungen der Standards (= Items des Instruments) mit einer Gewichtung versehen, die sicherstellen soll, dass der zum jeweiligen Ausbildungszeitpunkt erzielbare Kompetenzstand transparent wird: Studierende können direkt ablesen, welche Kompetenzausprägung von ihnen erwartbar ist. Gleichwohl bestehen für die Studierenden trotz dieser Vorgabe Schwierigkeiten, genau diese Einschätzung zu treffen. Dies zeigt wiederum die Analyse der Wirkung der Vorgabe des Kriteriums „Erwartungshorizont“, auf die später in der Diskussion noch ausführlich eingegangen wird (s.u.).

Ob das Instrument KIPBI zum Zeitpunkt Ende der Bachelorphase eher das Faktum der Vertrautheit mit bestimmten Praxiskompetenzen abbildet, wurde daher anhand eines Alternativmodells untersucht, in dem zwei latente Faktoren angenommen werden (konfirmatorische Faktorenanalyse). Der Faktor I bezeichnet Sachverhalte, mit denen Studierende im Praktikum eher konfrontiert sein könnten, Faktor II bezeichnet Kompetenzen, die in den Praxisphasen möglicherweise noch weniger deutlich thematisiert werden.

Die Indizes zur Überprüfung der Modellgüte zeigen jedoch, dass dieses Alternativmodell *noch weniger auf die Daten passt* als das achtfaktorielle Zielmodell.

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass allenfalls ein schwacher Nachweis einer Faktorenstruktur der angenommenen Art möglich ist. Dieses Ergebnis geht mit denjenigen konform, die in anderen Studien, die eine ähnliche Fragestellung berührten (Identifikation faktorieller Strukturen), gefunden wurden (vgl. hierzu Kuhlee & van Buer 2009; Schulte 2008 sowie Schulte, Bögeholz & Watermann 2008). Es ist durchaus denkbar, dass das Instrumentarium KIPBI, eingesetzt zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Ausbildungsverlauf angehender Lehrkräfte, unterschiedliche Ergebnisse im Hinblick auf eine faktorielle Struktur produziert, denn verschiedene Voraussetzungen in den Teilgruppen können differentielle Faktorenstrukturen nach sich ziehen (vgl. Bortz & Döring 1995, S. 355). Dies zu untersuchen, ist Anliegen weiterer Forschungsaktivitäten.

Neben der Erfassung der Kompetenz wurde in dieser Validierungsstudie untersucht, wie die Studierenden ihre „LehrerSelbstwirksamkeit“ einschätzen. Es interessierte vor allem, ob

H3: ein Zusammenhang zwischen LehrerSelbstwirksamkeit und Kompetenzeinschätzung vorliegt und

H4: sich als „kompetenter“ einschätzende Studierende selbstwirksamer im Hinblick auf ihr Lehrerhandeln beurteilen.

Hierzu wurde die zehn Items umfassende Kurzsкала zur LehrerSelbstwirksamkeit von Schmitz (2000) eingesetzt. Bevor gruppenspezifische Zusammenhangshypothesen zwischen Kompetenz- und LehrerSelbstwirksamkeitseinschätzung vorzunehmen waren, wurde die LehrerSelbstwirksamkeitsskala einer Itemanalyse unterzogen. Aufgrund ihrer Ergebnisse war es angezeigt, ein Item aus weiteren Berechnung, die anhand der Skala durchgeführt werden sollten, zu entfernen (durch dieses Item hätte sich die Innere Konsistenz und Trennschärfe der Skala verschlechtert).

Die Korrelation zwischen der Skala LehrerSelbstwirksamkeit und den KIPBI-Skalen ergab zunächst einen schwachen Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Kompetenz, der sich lediglich für eine der KIPBI-Skalen zeigte, nämlich für den Kompetenzbereich „Reflexion der Lehrerrolle“.

Zur differentiellen Betrachtung der Fragestellung wurde der Zusammenhang zwischen LehrerSelbstwirksamkeit und Kompetenzstand in Extremgruppen (oberes und unteres Quartil der Werteverteilung des Merkmals LehrerSelbstwirksamkeit) betrachtet. Hier zeigten sich bei den Studierenden der Gruppe mit hoher LehrerSelbstwirksamkeit in sechs der acht KIPBI-Skalen (AUSALV, MOL, GELE, AILE, GEKO und RERO) deutlichere Korrelationen zum Kompetenzstand, die auch praktisch-signifikant sind (Ω^2 liegt hier zwischen .068 und .10).

Es ist kein wirklich überraschendes Ergebnis, dass Studierende, die sich eher noch wenig Kompetenz zuschreiben, über eine diffuse Einschätzung ihrer LehrerSelbstwirksamkeit verfügen (hier ist kein deutlicher korrelativer Zusammenhang nachweisbar).

Damit kann die H3 als widerlegt gelten: Es ist kein deutlicher Zusammenhang zwischen Kompetenzstand und LehrerSelbstwirksamkeit vorhanden, dieser Zusammenhang ist – betrachtet man die Gesamtgruppe aller Teilnehmer an der Validierungsstudie – mehr als rudimentär.

Die H4 jedoch, die besagten Zusammenhang für die Extremgruppe der HochlehrerSelbstwirksamen annimmt, kann anhand der Datenlage als bestätigt gelten.

Bei der Analyse zur faktoriellen Struktur des Instruments KIPBI war bereits die Rede von der Vorgabe des Erwartungshorizonts. Dieser soll eine Orientierung für die Studierenden darstellen und ihnen

zeigen, welche Kompetenzausprägung in der entsprechenden Ausbildungsphase von ihnen erwartet wird.

Die Entscheidung zur Ausweisung des Erwartungshorizonts (EH) basiert auf folgenden Überlegungen: Hinsichtlich der Einschätzung des Kompetenzstandes angehender Lehrkräfte in frühen Phasen der Ausbildung ist aus empirischen Untersuchungen sowie aus theoretischen Erwägungen abzuleiten, dass Studierende über noch kein valides Bezugssystem zur realistischen Einschätzung des Kompetenzstands verfügen (vgl. Kruger & Dunning 1999; Hascher 2005, 2006; Hartmann & Weiser 2007; Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann 1978). Das vermeintliche Kompetenzzempfinden während des Studiums und der Praktika erweist sich häufig erst aus dem Korrektiv der Retrospektive als Fehleinschätzung: Angehenden Lehrkräften wird erst im Vorbereitungsdienst oder aber später in der Berufseingangsphase bewusst, wie stark sie den auf den Praxiserfahrungen des Studiums beruhenden Kompetenzstand damals überbewerteten.

Die Konstruktion des Erwartungshorizonts erfolgte in einem mehrstufigen iterativen Verfahren und basiert auf dem Urteil von Experten der Lehrerbildung. Die Zielsetzung des Instruments KIPBI besteht in der Identifikation von Studierenden mit Förderbedarf. Ein Instrument, das auf Stichprobenergebnissen einer zur Selbstüberschätzung der Kompetenzen neigenden Klientel Lehramtsstudierender im Bachelorstudium beruht, kann diesen Zweck nur schwer erfüllen. Denn es würde – falls die Annahme der Selbstüberschätzung stimmt – ein Deckeneffekt resultieren, der das Differenzierungsvermögen der Kompetenzmessung in Frage stellt.

Die Vorgabe des Erwartungshorizonts ist damit eine wichtige Entscheidung, die zu überprüfen war. Von den Ergebnissen der Analyse wird es abhängen, ob den Studierenden der Erwartungshorizont auch in der Tour 3-RLP mitgeteilt wird, die sich dann mithilfe dieser zusätzlichen Information einen Kompetenzstand zuordnen.

Insgesamt sind drei Hypothesen auf die Wirkung des Erwartungshorizonts (EH) bezogen:

H5: Der vorgegebene Erwartungshorizont bildet eine Richtschnur zur Einordnung der Selbsteinschätzung der Studierenden im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen.

H6: Der Erwartungshorizont trägt dazu bei, Selbstüberschätzungstendenzen der Studierenden zu relativieren.

H7: Der Erwartungshorizont verringert die empirische Varianz bei der Kompetenzeinschätzung.

Die Ergebnisse der im Herbst 2010 durchgeführten Validierungsstudie I zeigen, dass Studierende sich im Durchschnitt einen höheren als den vorgegebenen Kompetenzstand zuordnen. Dieser Unterschied zwischen dem (durchschnittlichen) erwarteten und dem erzielten Kompetenzstand ist für nahezu alle der 42 Items des Instruments signifikant. Fasst man die Bedeutung der Hypothese 5 sehr eng, so bedeutet dies, dass der EH *keine absolute* Richtschnur für die Studierenden darstellt.

Ob dieses Ergebnis ein punktuelles darstellt und wie sich die Vorgabe des Erwartungshorizonts genau auswirkt, war Gegenstand einer zweiten Validierungsstudie, die ein Jahr später an einer weiteren Stichprobe Studierender¹⁸⁷ durchgeführt wurde. Diese Studie II folgte einem experimentellen Design, bei dem eine randomisierte Zuteilung zu zwei verschiedenen Bedingungen zur Bearbeitung des Instruments KIPBI gegeben war: mit und ohne Vorgabe eines EH.

¹⁸⁷ die sich am Ende der Bachelorphase befinden.

Auch für Studie II lässt sich der Effekt belegen, dass sich Studierende mit Vorgabe eines EH im Schnitt kompetenter einschätzen, als dies der durchschnittliche EH vorgibt. Dies lässt sich für mehr als 80% der KIPBI-Items feststellen.

Weitaus wichtiger war jedoch zu klären, wie und ob sich die Datenlage ohne Vorgabe eines Erwartungshorizonts verändert. Dieser Fragestellung ist die Hypothese 6 zugeordnet. Sie beinhaltet, dass der EH hilft, die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden zu objektivieren.

Die Ergebnisse der Kompetenzeinschätzung ohne Vorgabe des EH sprechen eine deutliche Sprache: Ohne ihn liegen die Einschätzungen der Studierenden sehr weit von dem entfernt, was laut Aussage der Experten von den Auszubildenden realistischer Weise zu erwarten ist. Dabei liegen die Einschätzungen der Studierenden ohne EH nicht nur signifikant über den Referenzwerten, sondern auch signifikant über den Einschätzungen anhand eines EH.

Damit ist es zu rechtfertigen, den EH später auch in die Tour 3-RLP einzubinden, denn er dient in jedem Fall der Orientierung der Einschätzungen der Studierenden. Diese profitieren in zweierlei Hinsicht von einer Vorgabe des EH:

- Einerseits gibt die Mitteilung eines EH ein Gefühl für die Bedeutung der jeweiligen in dem Item angesprochenen Kompetenz. Einige der Studierenden hatten in der Akzeptanzbefragung zum Instrument rückgemeldet, es überrasche sie, wie niedrig der EH bei manchen der Items angesetzt sei. Der EH transportiert also nicht nur einen rein numerischen Wert, sondern macht auch die Gewichtung des angesprochenen Standards transparent.
- Die durch die Tour 3-RLP zu generierenden Rückmeldungen werden durch die Vorgabe des EH weitaus zielsicherer, da die Entscheidungen der Studierenden an einem Sollwert „geeicht“ werden und somit eine realistischere Einschätzung des Kompetenzstands durch die Studierenden erfolgt.

Als Zwischenfazit zur Wirkung des EH lässt sich also folgern: Eine absolute Richtschnur bildet er offensichtlich nicht, die Aufgabe einer Orientierung jedoch erfüllt er klar.

Hypothese 7 schließlich thematisiert die Wirkung der Vorgabe des EH unter dem Gesichtspunkt der statistischen Varianz: Es wird erwartet, dass diese geringer ausfällt als unter der Bedingung seines Fehlens. Diese Frage konnte ebenfalls anhand der Studie II geklärt werden. Die Daten zum Vergleich der Varianzen unter den beiden experimentellen Bedingungen (mit und ohne EH) belegen, dass die Streuung der Werte unter Vorgabe des EH geringer ausfällt: Bei 14 der 42 Items ist dieser Unterschied statistisch signifikant, bei 23 weiteren Items kann zumindest in der Tendenz von einer geringeren Streuung gesprochen werden.

Insgesamt verhilft, so belegen es die Daten, der Erwartungshorizont dem Instrument KIPBI zu mehr Aussagekraft. Würden Studierende bereits in der ersten Befragung zu ihrem Kompetenzstand Ergebnisse produzieren, die sie in Sicherheit wiegen, da sie auf einer unrealistischen Selbsteinschätzung beruhen, wäre weder ihnen noch den Lehrenden gedient. Die auffallende Ähnlichkeit des Verlaufs der Profile von EH, Kompetenzstand unter Vorgabe und ohne Vorgabe des EH (vgl. Abbildung 40) weist darauf hin, dass dieser Sollwert eine gute Orientierung darstellt: Wäre er im Hinblick auf die erwartbaren Kompetenzstände völlig fehlerhaft, dann ergäbe sich zwischen dem Profil „ohne EH“ und jenem „mit EH“ eine geringere Korrelation als die vorgefundene, die mit $r = .80$ relativ hoch ist.

Dennoch bleibt abzuwarten, wie sich bei den Validierungsstudien zu den Anschlussstouren 4- und 5-RLP die Kompetenzeinschätzungen anhand des Instruments KIPBI darstellen. Hierbei wird die differenzielle Betrachtung der Wirkung der Vorgabe eines Erwartungshorizonts weiter zu verfolgen sein.

Die nächste Hypothese bezieht sich auf die Festlegung der Cut-Scores zur Kompetenzförderung der Studierenden:

H8: Es lässt sich ein inhaltlich und statistisch sinnvoll zu interpretierender Cut-Score zur Kompetenzförderung der Studierenden ableiten, der für alle gebildeten Skalen und Items gültig ist.

Ziel der Kompetenzerfassung in Tour 3-RLP ist die Identifikation derjenigen Studierenden, die einen Kompetenzstand unter dem Erwartbaren aufweisen, um ihnen entsprechende Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung zu geben. Hierbei spielt vor allem die Festlegung des unteren Cut-Scores eine Rolle, der diese Förderwürdigen bestimmt. In der Diskussion soll daher vor allem auf diesen eingegangen werden.

Klassische Methoden zur Bestimmung von Grenzwerten zur Ergebnismeldung kommen für ein Standardsetting nicht in Frage (vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 8.1.2). Daher wurde zunächst ein Kriterium zur Cut-Score-Bestimmung gesetzt, das inhaltlich als vertretbar angesehen werden kann. Es besagt, dass Personen, die im unteren Fünftel der Werteverteilung der Kompetenzmessung liegen, als diejenigen gelten sollen, denen Förderung zuteil wird.

Im nächsten Schritt wurde überprüft, ob dieses Modell der Cut-Score-Bildung auf die Datenlage anwendbar ist und zu plausiblen Entscheidungen führt. Hierzu wurden die Differenzwerte der Probanden betrachtet (= erzielter Kompetenzwert in % minus %-Wert des jeweiligen item- oder skalenbezogenen Erwartungshorizonts). Für jede Skala und jedes einzelne Item wurde bestimmt, wie groß der Anteil derjenigen war, deren Kompetenzwert unterhalb des Erwartungshorizonts angesiedelt war. Es zeigte sich, dass durch das 20%-Modell (dies entspricht dem unteren Fünftel der Verteilung der Kompetenzwerte) keine gute Passung an die reale Datenlage erzielt wurde. Die H8, die davon ausging, dass ein solcher übergreifender Cut-Score zur Förderung bestimmt werden könne, muss damit abgewiesen werden.

Das Standardsetting musste auf eine andere Art vorgenommen werden. Die Lösung bestand in der Identifikation eines relationalen Cut-Score, der auf die unterschiedlichen Charakteristika der Skalen und Items besser eingeht (vgl. hierzu Kapitel 9.5.7.1). Der Score basiert auf der Tatsache, dass den Rohwerten der Probanden Prozentränge zugewiesen werden. Die Basis zur Bestimmung des Grenzwertes bildet die Rohwertverteilung unterhalb des Erwartungshorizonts, die als Maßstab fungiert. Diese Rohwertverteilung bildet die Ausgangsmarge, von der jeweils 80% als „kritischer Wert“ (= Prozentrang) bestimmt werden.

Natürlich ist dieses Vorgehen zur Bestimmung nur einer von vielen möglichen Wegen des Standardsettings. Entscheidend war, dass das Vorgehen nachvollziehbare Rückmeldungen an die Probanden erlaubt. Eine Lösung, die den Erwartungshorizont als den Cut-Score herangezogen hätte, schied aufgrund von theoretischen Betrachtungen aus, denn hierbei wäre der Messfehler unberücksichtigt geblieben.

Ein alternatives Modell der Cut-Score-Setzung, das stärker auf die Ergebnisse der Validierungsstudie Bezug nimmt und den hier ermittelten Messfehler des Mittelwerts bei der Bestimmung der Item- und der Skalenergebnisse in Betracht zieht, wäre ebenfalls plausibel gewesen. Hierbei hätte man das Konfidenzintervall des Messfehlers auf den Erwartungshorizont (anstelle des Mittelwerts) übertragen. Die Untergrenze dieses Konfidenzintervalls hätte dann denjenigen Rohwert bezeichnet, der als Grenze zur Identifikation eines Förderbedarfs heranzuziehen ist.

Der „relative“ Cut-Score an der 80%-Marke der Werteverteilung unterhalb der Erwartungshorizonts hat jedoch den Vorteil einer größeren Flexibilität und wird stärker als das Modell der Übertragung des Konfidenzintervalls des Messfehlers der Tatsache gerecht, dass unterschiedliche Skalen (und Items) unterschiedliche „Schwierigkeiten“ besitzen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zwar kein Pauschkriterium zur Bestimmung des Cut-Scores anzuwenden war, dass aber dennoch eine Methodik gefunden werden konnte, die zufriedenstellende und im Sinne der Zielsetzung (Identifikation von Förderwürdigen) nachvollziehbare Ergebnisse produziert. Zudem darf dieser Modus des Cut-Score-Setting nicht als endgültige und unveränderbare Setzung gesehen werden: Wenn später Ergebnisse aus dem Einsatz der Tour 3-RLP an Studierendenkohorten vorliegen, muss ohnehin das Greifen der einzelnen Cut-Scores nochmals überprüft werden. Durch weitere Probanden und Vergleichsdaten werden die Itemcharakteristiken immer klarer herausgearbeitet, was sich vor allem im Hinblick auf die Überführung der Ergebnisse in Prozentränge noch auswirken wird. Daten aus größeren Stichproben werden hier sicherlich noch die eine oder andere Anpassung der Cut-Scores angezeigt erscheinen lassen.

11.2 Klärung der Hypothesen zum Instrument EIPRA

Die Ergebnisse zum Instrument zur Erfassung der Erfahrungen der Studierenden (EIPRA) stehen auf einer anderen Stufe als diejenigen zum Instrument zur Kompetenzerfassung. Für den Teil EIPRA sollte durch die Validierungsstudie eine Datenbasis zur Generierung von Items geschaffen werden. EIPRA stellt in diesem Sinne eine Exploration und Inventarisierungsstudie dar und fragt,

1. welche Erfahrungen Studierende im Praktikum gemacht haben (welche Qualität diese besitzen: positiv – negativ),
2. wie diese von den Studierenden begründet werden (persönlich, sowohl persönlich als auch fachlich, fachlich) und ob
3. die Erfahrungen im weitesten Sinne integrierbar in die Kompetenzentwicklung sind. Hier spielt insbesondere der Aspekt der Lösbarkeit bzw. die gelungene Verarbeitung negativer Ereignisse eine große Rolle.

Eine Schwierigkeit bei der Interpretation persönlicher Erfahrungen ist stets die Objektivierung solcher Statements, denn was für den einen ein großes Problem darstellte (wie z.B. die Disziplin in der Klasse aufrecht zu erhalten) war für den anderen zunächst „nur“ eine Herausforderung, mit der kreativ umgegangen wurde.

Zur Ausarbeitung einer validen Basis zur Itemerstellung waren mehrere Analyseschritte nötig, bei denen sowohl die quantitativen Auswertungen der Befragungsdaten als auch das Rating durch die Experten zum Tragen kamen.

Insgesamt hat rund ein Viertel ($n = 114$) der Gesamtstichprobe ($N = 459$) Erfahrungen beigetragen und beschrieben.

Die erste Hypothese zu EIPRA lautet:

H9: Für die Studierenden ergeben sich im Praktikum mehr positive als negative Erfahrungen.

Diese Hypothese lässt sich mit einem „Ja“ beantworten. Der Prozentsatz von 60% Studierender, die angeben, eher erfreuliche Erfahrungen während des Praktikums gemacht zu haben, ist signifikant größer als der Anteil derjenigen, die von negativen Vorkommnissen berichten.

Der Begründungszusammenhang ist in den meisten Fällen ein sowohl persönlicher als auch fachlicher. Bezüglich der Integrierbarkeit stellen sich die negativen Erfahrungen als die problematischeren dar, denn sie können nur von etwa der Hälfte der Probanden einer Lösung zugeführt werden. Damit stehen negative Erfahrungen stärker im Fokus der Aspekte, die durch die Tour 3-RLP anzugehen sind.

Es stellt sich zudem die Frage, inwieweit Erfahrungen und Kompetenzstand bzw. Lehrerselbstwirksamkeit der Studierenden interagieren:

H10: Studierende mit unterschiedlichem Erfahrungshintergrund (belastend – erfreulich) unterscheiden sich hinsichtlich ihres Kompetenzstandes.

H11: Studierende mit unterschiedlichen Erfahrungshintergrund (belastend – erfreulich) unterscheiden sich im Ausmaß ihrer Lehrerselbstwirksamkeit.

In diesen Hypothesen wird also die Qualität der Erfahrungen mit dem Kompetenzstand und mit der Lehrerwirksamkeit in Beziehung gesetzt. Die zur Berechnung herangezogene Methode ist die Varianzanalyse. Deren Ergebnisse zeigen, dass weder Kompetenzstand noch das Ausmaß der Lehrerselbstwirksamkeit eine bestimmte Qualität von Erfahrungen prädestinieren.

Die Lehrerselbstwirksamkeit war bei der Überprüfung der Hypothesen zum Instrument KIPBI bereits thematisiert worden. Es stellte sich hierbei die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Kompetenzstand und Lehrerselbstwirksamkeit, der auf der Ebene von Extremgruppen betrachtet wurde. Ein Zusammenhang ließ sich lediglich für die Gruppe der hoch Lehrerselbstwirksameren (oberes Quartil der Werteverteilung) nachweisen.

Die H11 zielt auf eine Analyse der Lehrerselbstwirksamkeit aus dem Blickwinkel der *Qualität von Erfahrungen*. Eine Untersuchung des Zusammenhangs anhand der Kontrastierung von Extremgruppen ist mit dem vorliegenden Datensatz nicht zu leisten, da keine ausreichende Datendichte zur Überprüfung dieser Fragestellung vorliegt. Für weitere Untersuchungen im Zuge der Vorbereitung der Folgetouren 4 und 5 stellt diese Fragestellung jedoch eine interessante Perspektive dar.

In welcher Beziehung stehen die Erfahrungen der Studierenden zu den Kompetenzbereichen? Diese Frage bildet den Fokus der folgenden Erörterungen. Innerhalb der Validierungsstudie waren die Studierenden gebeten worden, ihre geschilderte Erfahrung den dem Instrument KIPBI zugrunde liegenden Kompetenzbereichen zuzuordnen. Die entsprechende Hypothese lautet:

H12: Die Erfahrungen der Studierenden im Praktikum lassen sich typisieren und auf einen bestimmten Kompetenzbereich des Vertiefenden Praktikums beziehen.

Zur Untersuchung dieser Fragestellung wurde den Studierenden in der Validierungsstudie ein Antwortformat vorgelegt, das eine multiple Zuordnung mit der Angabe unterschiedlicher Gewichtungen erlaubte. Es zeigte sich, dass viele der geschilderten Erfahrungen nicht einem einzelnen, sondern mehreren Kompetenzbereichen mit hoher Bedeutung zugeordnet wurden. Insgesamt war dies bei rund einem Drittel der Erfahrungen der Fall. Dies lässt darauf schließen, dass es den Probanden nicht gelang, ihre Erfahrungen eindeutig auf einen der Kompetenzbereiche zu beziehen.

Damit ist die H12 widerlegt.

Allerdings ist zu diskutieren, warum dies so ist. Handelt es sich um das Durchschlagen eines methodischen Artefakts, dass nämlich die Art von Ergebnisdaten resultiert, welche das Antwortformat vorgibt? Oder spiegeln die Ergebnisse den Sachverhalt wider, dass Lehrerhandeln sich geradezu durch seine Vielschichtigkeit auszeichnet, die ein Zurückführen von (unterrichtlichen) Ereignissen auf konkret zu benennende singuläre Wirkaspekte (oder aber Kompetenzbereiche) im Sinne linearer Wenn-Dann-Konstruktionen sehr unwahrscheinlich macht? Die Studierenden könnten mit ihrem Votum genau dies unterstützt haben. Die Ausführungen zur Entwicklung und zur Charakteristik von Lehrerexpertise (vgl. Kapitel 4.6) machen deutlich, dass das versierte Umgehen mit Vielschichtigkeit geradezu ein Merkmal der Lehrerexpertise ist, die sich einem analytischen Zurückführen auf exakt benennbare Gründe häufig entzieht.

Die Frage der Zuordnung von Erfahrungen zu Kompetenzbereichen wurde daher nochmals im Rahmen der bereits erwähnten Studie II aufgegriffen und differenziert betrachtet. Den Studierenden einer weiteren Kohorte wurde ein anderes Antwortformat vorgegeben, das eine Entscheidung für *einen* der Kompetenzbereiche oder aber die Alternative anbot, dass die Erfahrung keinem der Kompetenzbereiche zuordenbar ist. Diese Möglichkeit wählten rund 27% der Studierenden, die eine Erfahrung genannt hatten. Man kann also annehmen, dass das Ergebnis aus der Validierungsstudie I nicht allein als methodisches Artefakt zu sehen ist. Eine doch größere Anzahl Studierender, so unterstreichen die Ergebnisse aus Studie II, können ihre Erfahrungen nicht trennscharf einem bestimmten Kompetenzbereich zuordnen.

Allerdings muss bedacht werden, dass für die Probanden die Verortung von Ereignissen im Unterrichtsgeschehen und im erweiterten Kontext von Schule Neuland ist und dass erfahrene Lehrkräfte oder aber Fachleiter durchaus klarere Vorstellungen darüber haben, wie Erfahrungen und Kompetenzbereiche aufeinander zu beziehen sind.

Genau diese Fragestellung bildet den Hintergrund zur letzten im Rahmen der Validierungsstudie zu beantwortenden Hypothese:

H13: Es lassen sich für die Erfahrungen Studierender „prototypische Inhaltsbereiche“ identifizieren.

Zur Generierung valider prototypischer Erfahrungen Studierender wurden alle von diesen in der ersten Validierungsstudie genannten Ereignisse einer Inhaltsanalyse unterzogen. Dabei sollten Kernthemen positiver aber auch negativer Art identifiziert werden, mit denen Studierende im Praktikum konfrontiert sind. Im ersten Schritt dieser Erarbeitung stand ein induktives Verfahren, bei dem aus den genannten Sachverhalten übergeordnete Kategorien abgeleitet wurden. Zu diesen Kernthemen waren nachfolgend prototypische Situationen zu konstruieren. Diese Aufgabe fiel wiederum der Expertengruppe zu. Bei der Konstruktion wurde zunächst davon ausgegangen, dass es möglich sein müsste, sowohl negative als auch positive Erfahrungen inhaltlich so zu komprimieren, dass daraus akzeptable Itemformulierungen resultieren. Dies ließ sich jedoch eher für die negativen Erfahrungen auf diese Weise realisieren. Da die negativen Erfahrungen als diejenigen zu betrachten sind, die vorrangig einer Lösung zugeführt werden sollen und die bei der Professionalisierung der Studierenden die bedeutendere Rolle spielen, wurde beschlossen, die Items des Instruments EIPRA auf diese problematischen Aspekte zu fokussieren. Damit wird wiederum dem Fördergedanken Rechnung getragen, denn es ist anzunehmen, dass die Kompetenzentwicklung der Studierenden besonders dann vorangebracht werden kann, wenn diese die Möglichkeit haben, problematische Erfahrungen aufzuarbeiten.

Auf Basis dieser Überlegungen entstand ein insgesamt 32 Items umfassendes Instrument zur Erfassung der Erfahrungen Studierender, welches gezielte Aussagen über deren bisheriges Lösungspotential erlaubt und weitere lösungsorientierte Hinweise beisteuert.

11.3 Diskussion der Ergebnisse aus inhaltlicher und methodischer Sicht

Eine Reflexion über Kompetenzentwicklung kommt ohne eine persönliche Nuancierung nicht aus. In den Modellen zur Kompetenzentwicklung bzw. -modellierung wird dies deutlich: In den meisten Fällen handelt es sich um solche Ansätze, in denen persönliche Dispositionen / Ressourcen und fachliche Faktoren gemeinsam den (lehr-)beruflichen Erfolg ausmachen (vgl. hierzu Blömeke, Felbrich & Müller 2008a; Mayr 2007a; Mayr 2011). Verwiesen wird an dieser Stelle auf die Darstellung der theoretischen Grundlagen in den Kapiteln 4 und 6, in denen die Lehrerprofessionalisierung und die berufliche Handlungskompetenz von Lehrpersonen im Mittelpunkt stehen. Bei den

Professionalisierungsmodellen (Kapitel 4) werden einerseits die Komponenten, andererseits deren Interaktion thematisiert. Die Komplexität der Modelle bestimmt die methodologischen Entscheidungen bei der Ableitung von Instrumenten und in der Folge zur Auswertung von Ergebnissen (vgl. Beck und Zlatkin-Troitschanskaia 2011).

Die Etablierung von Standards für die Lehrerbildung gibt eine etwas andere Zielrichtung vor, denn wenn man den Standards folgt, so tritt die Dimensionalität der beruflichen Handlungskompetenz – so scheint es zumindest – in den Hintergrund. Sie existiert zwar in Form der inhaltlichen Bündelung, die sich jedoch nicht zwingend im Sinne einer faktoriellen Struktur niederschlägt. Auch dies war ein Ergebnis dieser Validierungsstudie (vgl. Kap. 11.1).

Die Basis der bildungswissenschaftlichen Standards, von denen in dieser Arbeit ausgegangen wurde, bildet eine spezifische Voraussetzung. Es wurde dargelegt, dass diese Standards mit Blick auf die Berufsfähigkeit entworfen wurden, gleichzeitig aber einen starken Bezug zum Curriculum der Lehrerbildung aufweisen. In ihnen wird manifestiert, was die Lehrerbildung bereits die ganze Zeit an Inhalten als wesentlich erachtete und es wird weniger darauf eingegangen, ob dies dem entspricht, was die Modellierungen von Lehrerkompetenzen an zusätzlichen Faktoren aufzubieten haben. Sie sind also weniger theoretisch als vielmehr curricular begründet. Z.B. bleiben innerhalb des Standardkonzepts die persönlichen Dispositionen lediglich in Subsumtion unter die „Lehrerrolle“ erhalten, und werden überformt von den berufsspezifischen Obliegenheiten, die zu erfüllen sind (die Beispiele aus den Standards der KMK hierzu lauten: „.... *Lehrkräfte sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrberufs bewusst*“ *„verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe und als öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung“ etc.*).

Ein Instrument, das entlang dieser Standards und der daraus ableitbaren Kompetenzbereiche entwickelt wird, agiert in gewisser Weise innerhalb eines Korsetts. Dieses wird zusätzlich noch durch die Berücksichtigung der Ansätze der Lehrerbildungsreform sowie des richtungsweisenden Orientierungsrahmens Schulqualität in Rheinland-Pfalz verstärkt. Ohne Zweifel lässt sich auch hiermit arbeiten und ein Instrumentarium entwickeln, das psychometrischen Anforderungen entspricht. Aber eine Flexibilität im Sinne der Umsetzung eines Wirkmodells mit einer Anzahl von theoretisch begründbaren Komponenten war aus dieser Position heraus schwer umzusetzen.

State of the art im Hinblick auf die Kompetenzfeststellung sind Ansätze, die differenzierend auf Kompetenzentwicklung in der Lehrerausbildung eingehen. Die methodischen Wege wurden ebenfalls in Kapitel 6.1 beschrieben. Propagiert werden situative Ansätze, die geeignet sind, tatsächlich die „Performanz“ zu erfassen, also das, was eine Person von dem, was sie gelernt hat, umsetzen kann, oder aber Beobachtungsmethoden wie z.B. der advokatorische Zugang, in dem Aspekte von Fremd- und Selbstbeobachtung verbunden werden.

Der Leistungsstand der Studierenden soll anhand spezifischer Kompetenzbereiche gemessen werden. Dieses Anliegen ist umfassend. Es war ein Mittelweg zu finden, der es erlaubte, unter den gegebenen Voraussetzungen (vgl. Kap. 8.1.1 und 8.1.2) zu agieren und ein für die Situation der *Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz* valides Instrument zu erstellen, das ökonomisch in der Handhabung ist, eine Rückmeldung an die Studierenden beinhaltet und konkrete Aussagen darüber macht, wie diese ihre Kompetenzen weiter entwickeln können.

11.3.1 Diskussion zum Instrument KIPBI

Das in KIPBI intendierte Vorgehen stellt einen akzeptablen Kompromiss dar. Zwar kann anhand der eingeschlagenen Methodik nicht die Performanz erfasst werden und das Instrument bleibt, was es ist,

nämlich ein online-gesetzter Fragebogen zur Selbstbeurteilung. Die Art der Umsetzung jedoch ist innovativ und weist eine Reihe von Besonderheiten auf.

KIPBI wurde in enger Zusammenarbeit mit einer Gruppe von Experten der Lehrerbildung entwickelt, in der Praktiker ebenso wie Wissenschaftler vertreten waren. Damit war es möglich, die Validität des Instruments abzusichern.

- Durch die Festlegung der so genannten Erwartungshorizonte wurde ein Soll-Wert definiert, der angibt, was zu bestimmten Zeitpunkten der Lehrerausbildung an Kompetenzausprägungen vorhanden sein sollte. Diese Erwartungshorizonte wurden in einem iterativen und konsensorientierten Verfahren bestimmt und bilden eine Orientierung für die Studierenden. Für den Erwartungshorizont 1 (am Ende der Bachelorphase) wurde dies anhand der Ergebnisse der Validierungsstudie und einer zweiten Vertiefungsstudie belegt.
- Die Interpretation der Ergebnisse der Tour 3-RLP wird den Studierenden in Relation zu dem für den Abschluss der Bachelorphase definierten Erwartungshorizont mitgeteilt. In erster Linie dienen die Ergebnisse der Kompetenzstandfeststellung den Studierenden zur Ausrichtung ihrer Weiterarbeit, zusätzlich bietet das Instrumentarium aufgrund seiner Struktur eine Basis zur gemeinsamen Diskussion. Die Kompetenzbereiche spiegeln das wider, was die Studierenden in den Praktika zeigen sollten, zugleich repräsentiert das durch den Erwartungshorizont gesetzte Soll eine Gewichtung der Wertigkeit des jeweiligen Standards zu einem bestimmten Zeitpunkt innerhalb des Studiums. Mit dem Instrument KIPBI wird man also dem Umstand gerecht, dass nicht alle Standards im gleichen Zeittakt und in der gleichen Tiefe bis zu einer bestimmten Phase der Ausbildung erreicht sein können. In den wenigsten Fällen z.B. sollen angehende Lehrer einen Standard bereits „beherrschen“. KIPBI macht dies anschaulich.
- KIPBI bleibt nicht auf der Stufe einer reinen Ergebnisdarstellung stehen, sondern geht darüber hinaus. Es werden Verbindungen hergestellt zu Kompetenzstufen. Diese Kompetenzstufen wurden eigens für dieses Instrument und die in ihm verwendeten Items bestimmt. Kompetenzstufen anzugeben ist keine neue Strategie, neu ist es allerdings, diese auszuformulieren *und* diesen gleichzeitig Intervalle auf der zur Kompetenzerfassung verwendeten Skala (0 – 100%) zuzuordnen. Erst die Interpretation der Kombination aus Erwartungshorizont und Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kompetenzstufe erlaubt die Formulierung spezifischer Positionsbestimmungen für die Studierenden: Sie wissen, wo sie sich aktuell befinden, erhalten eine Aussage, ob dies dem Erwartbaren entspricht und bekommen (falls dies nicht der Fall sein sollte) konkrete Handlungsempfehlungen, wie sie die eigene Kompetenzentwicklung nach Vorne bringen können.
- Schließlich geht KIPBI über das hinaus, was ein Self-Assessment leisten kann, indem es die Option der Fremdbewertung einbezieht. Damit wird eine Art von Objektivierung geleistet, denn die Fremdmeinung bildet ein Korrektiv. Interessante Konstellationen ergeben sich im Falle der Inanspruchnahme der Fremdbeurteilung durch die zusätzliche relative Position in Bezug auf den Erwartungshorizont: Wie sind die beiden Einschätzungen (Selbst- und Fremdeinschätzung) zu interpretieren – gehen sie in ähnliche Richtung oder weichen sie in Richtung und in Ausprägung stark voneinander ab?

Dennoch gibt es auch einige methodische Varianten, die bei der Konstruktion des Instruments nicht beachtet wurden, die aber möglicherweise ebenfalls praktikabel gewesen wären. Dies lag vor allem am Umfang der Stichprobe. Zur Untersuchung der im Anschluss genannten Aspekte wäre es nötig, einen größeren Stichprobenumfang zu realisieren; dies war bei der Pilotierung nicht möglich, da zu diesem Zeitpunkt noch nicht alle rheinland-pfälzischen Universitäten im Hinblick auf die Umsetzung

der Reform der Lehrerbildung auf dem gleichen Stand und daher noch nicht genügend Studierende vorhanden waren, die bereits ihr VP-Bachelor bzw. ihr zweites Vertiefendes Praktikum abgeleistet hatten¹⁸⁸. Mittlerweile ist die Umsetzung der Reform soweit fortgeschritten, dass alle der ersten Kohorte der unter den veränderten Bedingungen Studierenden in Rheinland-Pfalz ihre Vertiefenden Praktika abgeleistet haben und sich bereits im Masterstudium befinden.

Nun zu den Sachverhalten, die Gegenstand weiterer Studien sein müssen:

- Die Studierenden konnten ihre Selbstbewertung anhand einer Prozentskala (0 - 100%) vornehmen. Eine andere Skalierung, z.B. eine sechsstufige Likert-Skala hätte möglicherweise ebenfalls eine Option dargestellt. Es ist die Frage, ob diese Art der Durchführung von KIPBI zu ähnlichen oder zu stark abweichenden Werten in der Einschätzung der Kompetenzen geführt hätte. Es wäre interessant, beide Arten der Kompetenzstandsmessung bei einer der nächsten Untersuchungen zu berücksichtigen, die Probanden bei der Durchführung der Testung randomisiert entweder der einen oder der anderen Skalierungsmethode zuzuordnen und die so gewonnenen Ergebnisse zu vergleichen.
- Eine weitere Variante könnte darin bestehen, den Studierenden statt der 100%-Skalen zur Einschätzung des eigenen Kompetenzstands die Ausformulierungen der Kompetenzstufen zu geben und eine Zuordnung anhand dieser Inhalte zu treffen. Allerdings wäre in diesem Fall eine Positionsbestimmung in Relation zu dem festgelegten Erwartungshorizont nicht mehr in der bisher propagierten Art zu realisieren und es müsste ein neues Referenzkriterium bestimmt werden, das auf der kompetenzstufenbasierten Einordnung gründet. Ob dieses Instrumentarium dann noch zur Erstellung differenzierter automatisierter Rückmeldungen genutzt werden kann, ist eher zu bezweifeln.
- Bei KIPBI handelt es sich nicht um einen Wissenstest, bei dem ein dichtetomes Antwortformat zur Erfassung der Kompetenzen verwendet wurde (Kompetenz vorhanden vs. Kompetenz nicht vorhanden). Folglich können die Items nicht anhand ihrer Itemcharakteristiken in ihren Schwierigkeiten beurteilt werden. Damit sind klassische Verfahren zur Setzung der Cut-Scores nicht oder nur bedingt anwendbar. Es könnte dennoch eine Dichotomisierung der Items umgesetzt werden, indem man ein Item so definiert, dass alle Werte einschließlich und oberhalb des Erwartungshorizonts als Vorhandensein einer Kompetenz betrachtet werden. Damit kann eine Raschskalierung der Items vorgenommen werden und in der Folge z.B. das bookmarking als Methode zur Bestimmung der Cutscores für die Kompetenzstufengrenzen zum Einsatz kommen – analog zur Setzung der Scores bei den Bildungsstandards für Schüler. Interessant wäre auch, der Frage nachzugehen, ob dieses Vorgehen ähnliche Ergebnisse liefert wie der in der Validierungsstudie eingeschlagene Weg.

Weniger zu untersuchen als vielmehr zu diskutieren ist, inwiefern die Kompetenzstufen als äquivalent zu Stufen der Expertiseentwicklung zu sehen sind. Nach den gängigen Festlegungen werden in der Fachliteratur die Berufseinsteiger lediglich als „Novizen“ betrachtet (vgl. Keller-Schneider 2010, S. 66) – sie belegen also eine Kompetenzstufe auf dem unteren Niveau. Die im Instrument KIPBI verwendeten Kompetenzstufen sind jedoch nicht mit denjenigen gleichzusetzen, die in den Modellen zur Expertiseentwicklung spezifiziert werden und haben daher nur eine Geltung im Binnenbereich des Instruments KIPBI selbst. Die Betrachtung der Entwicklung der Erwartungshorizonte und der Kompetenzstufen zeigte jedoch sehr genau, dass es ein einheitliches Konzept von Expertise innerhalb der Lehrerausbildung gar nicht geben kann, die Kompetenzstufen belegen keine äquidistanten Abstände und der

¹⁸⁸ Es fehlten noch die Universitätsstandorte Mainz und Trier.

Erwartungshorizont liegt ebenfalls nicht durchgängig für alle Items auf einer gleichen, definierten Höhe.

11.3.2 Diskussion zum Instrument EIPRA

Ziel der Pilotierung für das Instrumentarium „EIPRA“ war die Inventarisierung der Erfahrungen der Studierenden im Praktikum. Gefragt waren vor allem diejenigen Ereignisse, die aufgrund ihrer „Qualität“ besonders signifikant sind (besonders problematisch – besonders erfreulich). Die zugrundeliegende Theorie ist die des *professional growth* (vgl. Kapitel 4.6.6), der insbesondere dann gefördert werden kann, wenn Situationen auftreten, in denen Personen an die Grenze der beruflichen (persönlichen) Kompetenzen stoßen. Die zur Abfrage der Erfahrungen verwendete Struktur setzte sich aus offenen Elementen (Textantwort) sowie aus einem Abfrageschema zusammen, in dem stufenweise die nähere Qualität des jeweiligen Ereignisses quantitativ erschlossen wird.

Die Schilderung (offene Textantwort) stand an erster Stelle, an zweiter das Abfrageschema sowie an dritter Stelle schließlich die Beschreibung der Lösung bzw. Integration der Erfahrung durch die Studierenden.

Das inhaltsanalytisch-induktive Vorgehen zur Auswertung der von den Studierenden geschilderten Erfahrungen und die Entscheidung, die „problematischen“ Ereignisse zum Fokus der Befragung in EIPRA zu machen, führten letzten Endes zur Konstruktion von prototypischen Erfahrungen, die nun zum Einsatz im Untersuchungsfeld zur Verfügung stehen.

Das Instrumentarium wurde durch die in der Pilotierung vorgenommenen Schritte kalibriert, das heißt auf die Anforderungen angepasst, die zu erfüllen sind.

Aber es sind alternative Vorgehensweisen und weitere Forschungsfragen denkbar:

- Vorliegende Instrumente, wie z.B. solche zur Erfassung von Belastungen im Lehrberuf, hätten analysiert werden können, um eine Auswahl an Situationen zu konstruieren, die möglicherweise für Studierende bereits validiert sind. Das von Schaarschmidt und Fischer (Schaarschmidt 2006a; Schaarschmidt & Fischer 1995, 2001) entwickelte Instrument AVEM gründet auf der Analyse von Belastungsfaktoren im Lehrberuf. Aus diesen Kategorien und anderen, in der Literatur genannten beschriebenen Sachverhalten (vgl. Maslach 1976; Kyriacou 2001; Kunz Heim & Nido 2008; Kramis-Aebischer 1996) hätte man – deduktiv – ebenfalls zu prototypischen Erfahrungen kommen können, diese wären jedoch nicht zusätzlich spezifisch auf die Situation *im Praktikum* zugeschnitten gewesen. Es wird als Vorteil angesehen, eine anhand der Zielgruppe validierte „Erfahrungssammlung“ zu realisieren und auf dieser Basis die Entscheidung zur Formulierung von Items zu begründen.
- Es haben sich nicht alle sondern nur ein Teil der Studierenden zu ihren Erfahrungen geäußert. Die Gründe hierfür lassen sich aus den Ergebnissen nicht ableiten, allerdings ist auszuschließen, dass nur die „Kompetenten“ eine Aussage gemacht haben – dies wurde anhand der entsprechenden statistischen Methode nachgewiesen. Die Konstruktion des Instruments EIPRA gründet sich also auf die Erfahrungen eines Viertels der Befragten – ob die anderen 75% ähnliche Dinge erlebt haben, kann aufgrund dieser Auswahl nicht erschlossen werden. Wenn die Tour 3-RLP im Sommer 2012 an den Start geht und differenzierte Aussagen zur Akzeptanz gemacht werden können, wird dieser Aspekt nochmals näher zu beleuchten und zu eruieren sein, ob die in der Tour 3-RLP präsentierten „prototypischen Ereignisse“ tatsächlich für Praktikanten signifikante Situationen beschreiben. Durch die Offenheit des Instrumentariums und seine Erweiterung um zusätzliche von Studierenden beigesteuerte Erfahrungen kann jedoch eine Aktualisierung des Instruments sukzessive umgesetzt werden.

- Erfahrungen Studierender hängen in einem hohen Maß von den vorhandenen und die Situation formenden Rahmenbedingungen ab. Darauf wurde bei der Generierung der prototypischen Erfahrungen bisher nur insofern Rücksicht genommen, als nach dem Begründungskontext für die Erfahrung gefragt wurde (persönlich bedingt, fachlich bedingt, sowohl persönlich als auch fachlich bedingt). Hier wäre es möglich gewesen, einen weiteren Aspekt, nämlich den der „Fremdbedingtheit“ (durch den äußeren Rahmen wie z.B. bestimmte Bedingungen an der Einsatzschule etc.) zu berücksichtigen.
- Eine weitere Forschungsfrage ist diejenige, ob die Ergebnisse der Validierungsstudie durch die Reihenfolge der Darbietung der beiden konstellierenden Aspekte (Kompetenzen und Erfahrungen) beeinflusst werden. Die in der Pilotierung praktizierte Präsentation (zunächst die Kompetenzen, dann die Erfahrungen) ist forschungsmethodologisch empfehlenswert, um einen Effekt des Priming auszuschließen, den man bei einer Erfassung der Aspekte in der umgekehrten Reihenfolge zu befürchten hätte. So ist die Frage zu stellen, ob die Vorgabe der Frage nach Erfahrungen und der anschließende Recall von entweder erfreulichen oder aber problematischen Ereignissen auch die nachfolgende Tendenz in der Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen beeinflusst. Allerdings müssten hierzu weitere Merkmale erhoben werden, die eine differenziertere Beschreibung der jeweiligen Person im Hinblick auf Faktoren wie z.B. der Persönlichkeit, motivationale Steuerung und Attributionsmuster wie Erfolgs- oder Misserfolgsorientierung erlauben.

11.3.3 Diskussion zur Verwendung des Instruments zur Erfassung der Lehrerselbstwirksamkeit

Die Skala zur Lehrerselbstwirksamkeit (Schmitz 2000, 2001; Schmitz & Schwarzer 2000, 2002) wird in dieser Untersuchung in explorativer Absicht eingesetzt und wird nicht Bestandteil der Tour 3-RLP sein. Dennoch wurde untersucht, ob bereits im Studium ein Zusammenhang von Kompetenzstand und Selbstwirksamkeit besteht. Dies ist, wie die Ergebnisse in Kapitel 9.5.3 zeigen, zumindest ansatzweise der Fall. Gleichwohl ist der Einsatz dieser Skala mit einigen Fragezeichen versehen. Denn Studierende – auch wenn sie bereits eine gewisse „Praxiserfahrung“ besitzen, verfügen noch nicht über *umfassende* Einsicht in schulisch-unterrichtliche Anforderungen. So ist zu fragen, ob eine Erfassung der *Lehrerselbstwirksamkeit* bereits zum Zeitpunkt erster Praxiserfahrungen angezeigt ist. Schmitz (2000) selbst kommentiert den Einsatz dieser sehr spezifischen Skala als gerechtfertigt und führt an, dass ein kompakteres Instrument manchmal den allzu umfassenden Erhebungsmethoden vorzuziehen sei (ebenda, S. 231). Datenanalysen, die eine Vielzahl verschiedener Quellen berücksichtigen, gleichen manchmal einem „Fass ohne Boden“, und die Darstellung sehr feinzelliger Ergebnisstrukturen (die aufgrund der Verwendung ebenso differenzierter Erhebungstechniken möglich werden) führe zwar tiefer in die Materie, erleichtere aber mitunter gerade deshalb nicht die Ableitung von weiterführenden Erkenntnissen.

Es soll deshalb nicht unerwähnt bleiben, dass der Einsatz der Skala zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeit von Jerusalem und Schwarzer (1999b) eine zusätzliche Option dargestellt hätte, um generelle Aspekte von Selbstwirksamkeit zu erfassen. Diese methodische Variante hätte es ermöglicht, die Ergebnisse beider Verfahren zu vergleichen und festzustellen, ob sie im Sinne einer Kreuzvalidierung Unterschiedliches oder Ähnliches im Hinblick auf die Ausprägung der Selbstwirksamkeit zutage fördern.

Im „Ausblick“ auf den nächsten Seiten folgt das Fazit aus den in dieser Arbeit zusammengetragenen theoretischen und empirischen Grundlagen, Fakten und Ergebnissen.

12 Ausblick

Zum Abschluss der Methodendiskussion und zur Formulierung eines Ausblicks muss nochmals auf die Rahmenbedingungen der Tour 3-RLP zurückgekommen werden: Die KMK-Standards für die Bildungswissenschaften, der Reformansatz der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz, die in den Handreichungen zur Praktikumsdurchführung definierten und zu entwickelnden Kompetenzbereiche sowie der Orientierungsrahmen Schulqualität – dies alles hat nicht nur auf die Instrumentenerstellung der Tour 3 Einfluss, sondern auch auf die Studierenden, deren Professionalisierung und persönliche Entwicklung durch diese Sachverhalte mitbestimmt wird. Durch den Zuschnitt auf die Rahmenbedingungen soll die Tour 3 die Studierenden genau an diesem Punkt abholen und ein Monitoring des Bildungsprozesses ermöglichen, das jeder für sich oder aber unter Einbezug von mehr oder weniger Öffentlichkeit (optionale Fremdbeurteilung) nutzen kann.

Ganz wesentlich ist in diesem Zusammenhang die Entwicklung eines „reflexiven Selbst“, das die Studierenden jedoch (selbst unter Nutzung der Tour 3-RLP) nicht im Alleingang ausbilden werden. Ein Self-Assessment wird hier immer an seine Grenzen stoßen, denn es ermöglicht zwar eine maßgeschneiderte Rückmeldung, diese wird aber immer nur proportional zur Offenheit und Reflektiertheit des jeweiligen Individuums weiterführende Aspekte beinhalten: Wer sich in einem Self-Assessment bewusst anders – günstiger – darstellt, wird auch nicht die Antworten und Hinweise bekommen, die zur eigenen Weiterentwicklung die richtigen sind.

Ein Online-Self-Assessment bildet damit eine erste Orientierung und Grundlage, aus der sich weitere Schritte ergeben. Was sich im Gespräch mit den das Praktikum betreuenden Fachleitern aus der Rezeption der Ergebnisse einer durchgeführten Tour 3-RLP ergibt bzw. ergeben kann, wird weit über die Rückmeldung eines Online-Self-Assessments selbst hinausgehen.

Die Tour 3 wird nur dann valide Ergebnisse für die Studierenden beitragen, wenn ihr Sinn und Zweck hinreichend bekannt und damit ihr Potential geklärt ist. Es muss transparent gemacht werden, wozu diese Tour geschaffen wurde, wo sie ansetzt, wie weit die aus ihr ableitbaren Handlungsempfehlungen reichen und wie verlässlich die Ergebnisse sind. Das Instrumentarium bedarf der Darstellung in der Öffentlichkeit, und dies ist eine Frage der Implementation. Deshalb sind in der Abbildung des Wirkmodells (zu Beginn des Empirieteils auf Seite 205) die Selbstreflexion und die (externe) Beratung unabdingbar aneinander gekoppelt.

Die Tour 3-RLP ist ein Medium, über das Studierende im optimalen Fall einer angeleiteten Reflexion zugeführt werden können. Dazu benötigt man die Hilfe der Experten, welche die Praxisbetreuung der Studierenden leisten, ebenso die Lehrenden an den Universitäten. Wenn man vermeiden möchte, dass die Schwerkraft des Systems (vgl. Terhart 2007) jene durch die Reform der Lehrerbildung angestrebten Veränderungen zunichte macht, dann sollten Instrumentarien wie CCT und insbesondere die Tour 3-RLP auf allen Ebenen der Lehrerbildung wahrgenommen, aufgenommen und eingesetzt werden. Es reicht nicht, wenn Studierende die Touren des CCT nutzen, dieser Zugewinn an Information aber keine Fortsetzung findet in dem Sinne, dass von den Lehrenden und Betreuenden entsprechend auf die resultierenden individuellen Ergebnisse eingegangen wird.

Diese Notwendigkeit stellt ein Faktum dar, dem man sich gegebenenfalls mit „wissenschaftlichen“ Mitteln nähern kann, indem man eruiert, unter welchen Bedingungen Innovationen gut etabliert werden können. Eine Voraussetzung besteht in dem Vorteil, den CCT im Allgemeinen und die Tour 3-RLP im Besonderen bieten, denn mit diesen steht erstmals ein gemeinsames Vokabular zur Verfügung, auf das sich die Akteure und Adressaten der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz beziehen können. Diese Chance sollte wahrgenommen werden.

Der zu formulierende Ausblick wird zwei unterschiedliche Perspektiven angehen:

- Eine Betrachtung der in der Tour 3 verwendeten Methodik, wobei thematisiert wird, wie man diese verbessern könnte oder wie man sinnvoll weitere Elemente der Folgetouren 4 und 5 anschließen kann.
- Eine Betrachtung der Orientierung, die in der Lehrerbildung (und Lehrerbildungsforschung) momentan propagiert wird.

Zunächst zu den Möglichkeiten der Weiterentwicklung.

Die Einarbeitung der Standards für die Bildungswissenschaften gibt der Tour 3 eine deutliche Platzierung in der Nähe der Outputorientierung. Dennoch steht bei ihr nicht nur diese sondern der Förderaspekt im Vordergrund. Wie in Kapitel 7.5 bereits beschrieben wurde, interessiert hierbei nicht nur der Output bzw. das Outcome, sondern auch der Input und ganz wesentlich der Throughput, nämlich das, was an didaktischer Vermittlung innerhalb der Lehrer(aus)bildung an den Universitäten geleistet wird: Es geht hier um das, was die Lehrerbildner einbringen, um die Inhalte und auch um die Form, in der dies geschieht.

Die Tour 3-RLP ist mit der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz über die gemeinsamen Grundlagen (s.o.) verzahnt und soll eine Fortsetzung in Tour 4 und Tour 5 finden, die weitere „Übergänge“ in der Lehrer(aus)bildung begleiten werden: den Abschluss der ersten Phase und das Einmünden in den Vorbereitungsdienst sowie dessen Ende und den Einstieg in die Berufstätigkeit.

Es werden einerseits *Entwicklungsverläufe* nachzuzeichnen und zu begleiten sein, wie zum Beispiel im Hinblick auf die Kompetenzen (hier mit dem bereits eingeführten Fokus auf die bildungswissenschaftlichen Inhalte der Ausbildung). Andererseits werden *Kompetenzerwerbsprozesse* zu betrachten und zu unterstützen sein, als Vorbereitung auf die in den jeweiligen Abschnitten der Lehrerbildung relevanten Anforderungen: die Zeit des Referendariats und auf die spätere Berufstätigkeit. Beide Konstellationen zeichnen sich durch Entwicklungsaufgaben aus, die durch die Studierenden / Referendare aufzugreifen und zu verarbeiten sind. Dies sind Prozesse (vgl. Keller-Schneider 2010, S. 196):

- der *Rollenfindung* (Ressourcen, Rollenklarheit, Schutz und Abgrenzung, Umgang mit den eigenen Ansprüchen),
- der *Vermittlung* (Lehrplan umsetzen, Unterrichten, Eigenverantwortlichkeit fördern, Beurteilen von Lernen und Verhalten der Schüler, Elternkontakte),
- der *Führung* (Klassenkultur aufbauen, Dynamik lenken, Führungsaufgaben wahrnehmen), sowie
- der *Kooperation* im System und in der Schule (Positionierung im Team, Zusammenarbeit in Schuleinheit und mit Vorgesetzten, Nutzung schulinterner und schulexterner Möglichkeiten zur Kooperation, Kenntnis und Wahrnehmung berufspolitischer Aspekte).

Diese Aspekte werden in den Folgetouren des CCT – RLP aufgenommen, was sich anhand der Zielsetzungen der beiden Touren ablesen lässt, die sich im weitesten Sinne als „Profilanalyse“ beschreiben lassen.

Der Tour 4 RLP liegen die folgenden Fragestellungen zugrunde:

- Welchen Stand hat die/der Studierende in ihrer/seiner Kompetenzentwicklung erreicht?
- Welche möglichen Handlungsziele setzt sie/er sich selbst für eine erfolgreiche Weiterarbeit im Vorbereitungsdienst?
- Welche Zielvereinbarungen vereinbart sie/er zusammen mit ihren/seinen Ausbilderinnen und Ausbildern?

- Wie bewertet sie/er ihre/seine selbstständigen Unterrichtsversuche im Vorbereitungsdienst?

Mit dieser Tour wird erfahrbar, ob die entsprechenden Kompetenzen während des Studiums aufgebaut worden sind und ob diese ausreichen, die Anforderungen des Vorbereitungsdienstes zu bewältigen.

Die Tour 5-RLP bezieht sich auf die folgenden Aspekte:

- Welchen Stand hat sie/er in ihrer/seiner Kompetenzentwicklung erreicht?
- Welche Handlungsziele möchte sie/er für einen erfolgreichen Beginn an ihrer/seiner neuen Einsatzschule realisieren, und
- welches berufliche Profil und welche möglichen Weiterentwicklungen sind realistisch?

Beide Fortsetzungstouren verstehen sich als flankierende Maßnahmen und erheben – ebenso wie die Tour 3-RLP – nicht den Anspruch einer direkten Steuerung des Ausbildungsprozesses. Sie sind jedoch eingebunden in den engeren Kontext der Lehrerbildung und damit geeignet, assoziierte Fragen aufzugreifen und eine Perspektive auf weitere Gebiete zu öffnen, die einbezogen werden müssen. Denn Lehrerbildung endet nicht nach der ersten oder zweiten Phase der Ausbildung, sondern ist als ein lebenslanger Entwicklungsprozess zu sehen. Nach dem Berufseinstieg folgt die Zeit als tätige Lehrkraft, die Professionalisierung wird sich hier an anderen Thematiken festmachen und weitere und andere Kreise ziehen als während der Erstausbildung an Universität und im Vorbereitungsdienst.

CCT, die Touren 3, 4 und 5-RLP und weitere mögliche Maßnahmen sind als Teil eines übergeordneten und selbstreflexiven Feedback- und Coachingprozesses im Sinne der Qualitätsentwicklung im Bildungssystem zu sehen (Sliwka 2011). Die Steigerung von Ausbildungsqualität (Throughput) bezieht nicht nur die Auszubildenden ein (angehende und tätige Lehrkräfte), sondern *auch die Ausbildenden*. Bleibt man auf der Ebene der Outputorientierung, dann werden ebenso Standards für die nächste Ebene, nämlich für die Lehrenden und zur Durchführung der Ausbildung selbst, benötigt. Terhart (2002) hat in seiner Expertise auf diese Notwendigkeit bereits hingewiesen und *Institutionsstandards* explizit benannt.

Lehrende müssen auf Aufgaben vorbereitet sein, die sich nicht allein auf Unterrichtliches sowie auf Schlüsselkompetenzen wie Kommunikations-, Problemlöse-, Empathie-, und Fähigkeit zum Selbstmanagement beschränken (Sliwka 2011, S. 36, sowie von Carlsburg & Müller 2007). Zudem lässt sich Qualität nicht nur an personalen Faktoren festmachen, sondern bezieht sich auf weitere Aspekte wie z.B. das Ansehen, das der Lehrerberuf in der Öffentlichkeit genießt oder aber die Steuerung des Vorgehens bei der Auswahl der Geeigneten. Hier kommen politische Entscheidungen und administrative Strukturen ins Spiel, und solche Außenbedingungen liegen nicht immer auf der Linie rein pädagogischer oder didaktischer Notwendigkeiten. Vielleicht liegt hier der Grund, warum immer noch von einer „Baustelle Lehrerbildung“¹⁸⁹ gesprochen werden kann.

Zur Weiterarbeit an dieser Baustelle mit dem Ziel einer wirksamen Lehrerbildung werden unterschiedliche Strategien verfolgt, die sich auf ebenso unterschiedliche Ausgangspunkte beziehen. Es ist die Frage zu stellen, wie sich die Lehrerbildung verortet sieht, welchem Prinzip sie folgt. Ob davon ausgegangen wird, dass Professionalität durch Verwendung geeigneter Maßnahmen herstellbar ist oder ob sie sich einer „Machbarkeit“ entzieht.

Diese Grundsatzdiskussion ist bei weitem nicht beendet und beeinflusst ganz wesentlich auch die Lehrerbildungsforschung. Im von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Schwerpunkt-

¹⁸⁹ Diesen Titel trägt die 76. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) im September 2011.

programm (SSP) 1293 „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ werden die folgenden Fragen¹⁹⁰ gestellt:

- Wie lassen sich Kompetenzen unter Berücksichtigung ihres Bezugs auf Anforderungen in spezifischen Situationen angemessen modellieren?
- Wie lassen sich theoretische Kompetenzmodelle in psychometrischen Modellen abbilden, um die Kompetenzkonstrukte einer differenziellen Erfassung zugänglich zu machen?
- Wie lassen sich Kompetenzmodelle und darauf basierende psychometrische Modelle in konkrete empirische Messverfahren übertragen?
- Welche Arten von Informationen aus Kompetenzmessungen können von Akteuren im Bildungswesen auf welche Weise genutzt werden?

Ihre Beantwortung soll zur Lösung des Problems führen, dem sich die (Lehrer-)Bildung gegenüber sieht. Eine Rolle spielen in diesem Zusammenhang Kompetenzentwicklungsverläufe und Kompetenzerwerbsprozesse.

Die in dieser Arbeit beschriebene Validierungsstudie und ihr letztendliches Produkt, die Tour 3-RLP, stehen zwar nicht in einem unmittelbaren Bezug zu diesem Forschungsprogramm. Auch wird hier nicht die Absicht zur Aufstellung eines neuen Kompetenzmodells der Lehrerbildung verfolgt. Aber dennoch haben die vier oben genannten Aspekte für die Durchführung und die Weiterentwicklung des Online-Self-Assessments eine Bedeutung. Beide Aspekte, nämlich *Entwicklungsverläufe* und auch die *Kompetenzerwerbsprozesse* werden in der Tour 3-RLP fokussiert und in den Touren 4 und 5 fortgeschrieben und stehen damit im Einklang mit den Desiderata des Schwerpunktprogramms, ebenso die Kontextualisierung, die mittels Person- und Situationsspezifität des Ansatzes realisiert werden soll. Solche Fragen thematisieren die Art der Konstruktion von Online-Self-Assessments. Für die Folgetouren 4 und 5 werden daher Strategien zu verfolgen sein, die eine alternative Zugangsweise zur Erfassung der interessierenden Aspekte erlauben und damit ein Abweichen von der noch in Tour 3 praktizierten Methodik der Selbstbewertung mit den damit verbundenen methodischen und interpretativen Schwierigkeiten ermöglichen.

Nun zu dem zweiten Aspekt, den der Ausblick fokussieren soll: Die Betrachtung der Orientierung, die in der Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung zurzeit en Vogue ist.

Das oben genannte DFG-geförderte Schwerpunktprogramm verkörpert den momentanen Trend und hat daher große Bedeutung. Dennoch ist die folgende Frage zu stellen: Besteht in der Verfeinerung der Methoden einer Kompetenzmodellierung die einzige Alternative, die zum Erfolg und zu besserer Qualität in der Lehrerbildung führt?

Die zu entwickelnden Modelle gehen davon aus, dass Lehrprofessionalität letzten Endes berechenbar ist, und dass zur Klärung des Zustandekommens von Lehrkompetenz die Zutaten und ein Rezept bekannt sein müssen, um das gewünschte Ergebnis zu erhalten. Es werden einzelne, die Professionalität determinierende Dimensionen auspartialisiert und einer genauen Analyse unterzogen, um diejenigen Faktoren zu identifizieren, die im vorher benannten Ausschnitt Relevanz besitzen. Es ist schwer vorstellbar, aus diesen Teilergebnissen ein Gesamtsystem zu entwickeln, mit dem sich Professionalisierung erschöpfend abbilden lässt. Hierzu sind bereits die jeweiligen Rahmenbedingungen zu vielschichtig.

¹⁹⁰ Quelle: http://www.dfg.de/foerderung/info_wissenschaft/info_wissenschaft_10_50/index.html (Zugriff am 28.7.2011)

Die in Kapitel 4.5 und 4.6 aufgeführten Fakten zur Ausbildung von Lehrerexpertise widersprechen einer *Messbarkeitshypothese* in einigen Punkten: Der Differentielle Ansatz der Betrachtung des Verhältnisses von Theorie(wissen) und Praxis(können) geht davon aus, dass sich Handlungsfähigkeit im Lehrberuf nicht durch den Transfer von theoretischen Kenntnissen in praktisches Handeln bildet, sondern eine eigene, auf kategorialer Wahrnehmung und daran gekoppelten flexiblen Handlungsschemata beruhende Wissensart darstellt. Die Bevorratung von Theoriewissen, das später in der Praxis nur noch „umgesetzt“ werden muss, ist also ein widerlegter Mythos (Koch-Priewe, Kolbe & Wildt 2004, S. 17). Die Annahmen der Strukturtheorie gehen in eine ähnliche Richtung. Hier wird angenommen, dass das individuelle Prozedere in der konkreten unterrichtlichen Situation nie allein durch formales Regelwissen zu bestreiten ist, sondern einer analytischen und hermeneutischen (Re-)Konstruktion bedarf. Und diese ist nicht vorbestimm- oder errechenbar.

Die Positionen des Integrativen und des Differentiellen Ansatzes finden sich also in den verschiedenen Forschungsmethodiken wieder. Der momentane Trend deutet darauf hin, dass einer generellen Machbarkeits- und Integrationshypothese der Vorzug gegeben wird. Die Einführung von Standards und die massive Beforschung der Kompetenzentwicklung sprechen eine deutliche Sprache. Ebenso diejenigen Ansätze, die in der Lehrerbildung bereits innerhalb des Studiums Praxiswissen anlegen wollen und dabei die frühe strukturelle Verzahnung der Ausbildungsorte (Universität und Studien-seminar) anstreben. Auch die Entwicklung der Tour 3-RLP ist diesem Ansatz verhaftet.

Neuweg (2010, 2011) setzt sich mit einer Verbindung der beiden Positionen (Integration und Differenzierung) auseinander und schlägt eine sinnstiftende Betrachtungsweise vor, unter der sich die Charakteristika beider Ansätze vereinbaren und zu einem Gesamtbild formen lassen. Er macht dies an der Fortbildung der Lehrkräfte fest, die er in den Gesamtrahmen einer konsekutiven Lehrerbildung einpasst, die sowohl Aspekte des Integrations- als auch solche des Differenzansatzes zulässt. Er nennt zwölf Leitvorstellungen, die zu einer Relationierung (und Zusammenführung) von Lehrerwissen und Lehrerkönnen führen und die auf didaktische Elemente fokussieren (ebenda, S. 19, vgl. auch Neuweg 2004a). Entscheidend ist die *Positionierung* dieser zwölf Elemente¹⁹¹ auf dem Weg zur Professionalisierung und die sich hieraus jeweils ergebende Funktion. Interessant ist hierbei die Rolle und die Position der Komponente *Reflexion*. Diese wird von Neuweg innerhalb der Grundausbildung platziert und „trainiert“. Reflexion ist ein mächtiges Werkzeug und auch die Tour 3-RLP setzt auf die Etablierung des selbstreflexiven Habitus, den Studierende ausbilden sollen.

Neuweg selbst führt in diesem Zusammenhang ein von ihm modifiziertes Zitat aus Goethes *Faust*¹⁹² an, das er treffend auf das Leitkonzept der Reflexion ummünzt und das ebenso treffend als Abschluss dieser Arbeit gelten kann (Neuweg 2011, S. 19):

„Nenn's Wissen! Theorien! Ich habe keinen Namen Dafür! Reflexion ist alles; Name ist Schall und Rauch, Umnebelnd Himmelsglut.“

¹⁹¹ Auf der Seite des „Integrationsansatzes“ sind dies: Technologie, Brille, Mutterwitz, Prozeduralisierung (Training), Induktion und Parallelisierung; auf der Seite des Differenzansatzes stehen: Persönlichkeit, Erfahrung und Meisterlehre, Anreicherung, Reflexion, Interferenz und Konsekution. Eine weitere Ausführung dieser 12 Konzepte und ihrer jeweiligen Bedeutung ist höchst interessant, würde allerdings den Rahmen sprengen, den ein abschließender Ausblick bietet.

¹⁹² Dieses Zitat lautet im Original: „Nenn's Glück! Herz! Liebe! Gott! Ich habe keinen Namen Dafür! Gefühl ist alles; Name ist Schall und Rauch, Umnebelnd Himmelsglut. Quelle: http://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/18Jh/Goethe/goe_uf11.html (Zugriff am 2.8.2011).

Literaturverzeichnis

- Alisch, L.-M.; Hermkes, R & Möbius, K. (2009). Messen von Lehrprofessionalität. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. H. (Hg.). Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, S. 249 - 262.
- Allen, R. M. (1994). Evolution of novice through expert teachers recall: Its relationship to the frequency of their reflection. Unpublished doctoral dissertation. New Orleans, LA. University of New Orleans.
- Altrichter, H.; Beck, E.; Fischer, D.; Hascher, T.; Horstkemper, M.; Justus, M. et al. (Hg.) (2005). Lernprozesse in Praktika. Journal für LehrerInnenbildung, Jg. 5, H. 1 (Sonderheft).
- Angoff, W.H. (1971). Scales, norms, and equivalent scores. In: Thorndike, R. L. (Hg.). Educational Measurement. 2. ed. Washington DC: American Council on Education, S. 508 - 600.
- Antonitsch, P. K. (2006). Simulation von Unterrichtssituationen im universitären Umfeld als Beitrag zum Erwerb von Praxiskompetenz. In: Hilligus, A. H.; Rinkens H. - D. (Hg.). Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin: LIT-Verlag .
- Antonovsky, A. (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt.
- Arbeitsgruppe Curriculare Standards (2005). Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften und Standards der Systementwicklung. Online verfügbar unter <http://www.s-hb.de/~klaus.boenkost/pdf-docs/bildungswissenschaften.pdf>, [Zugriff am 9.5.2011].
- Armor, D.J.; Conry-Oseguera, P.; Cox, M.; King, M.; McDonnell, L.; Pascal, et al. (1976). Analysis of the School Preferred Reading Program in Selected Los Angeles Minority Schools. RAND-Corporation. Santa Monica, Ca. Online verfügbar unter <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reports/2005/R2007.pdf>, [Zugriff am 8.2.2011].
- Arnold, R. (2010). Die Unpersönlichkeit des Fachlichen. Fragen an die Fachdidaktik. In: GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz, H. 4, S. 10 - 15.
- Audigier, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. In: Collectif sous la direction de Christiane Gohier et Suzanne Laurin: Entre culture, competence et contenu. La formation fondamentale, un espace a redefinir. S. 141-192.
- Baer, M.; Dörr, G.; Fraefel, U.; Kocher, M.; Küster, O.; Larcher, S. et al. (2006). Standarderreicherung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung. In: Eder, F. (Hg.). Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF. Münster: Waxmann, S. 237 - 251.
- Baer, M.; Dörr, G.; Fraefel, U.; Kocher, M.; Küster, O.; Larcher, S. et al. (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 35, H. 1, S. 15 - 47.
- Baer, M.; Dörr, G.; Guldemann, T.; Kocher, M.; Larcher, S.; Müller, P. et al. (2008). Wirkt Lehrerbildung? - Kompetenzaufbau und Standarderreicherung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 1, H. 1, S. 259 - 273.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review, Jg. 84, H. 2, S. 191 - 215.
- Bandura (1990). Multidimensional Scales of Perceived Academic Efficacy. Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A. (2008). Self-efficacy. The exercise of control. 10. print. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. & Kober, H. (1976). Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett.
- Bandura, A.; Verres, R.; Kober, H. (1979). Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bauer, J.; Drechsel, B.; Retelsdorf, J.; Sporer, T.; Rösler, L.; Prenzel et al. (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 32; H. 2, S. 34 – 54.

- Baumert, J., Beck, E.; Beck, K.; Glage, L.; Götz, M.; Freisel, L. et al. (2007). Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur ersten Phase. Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. Online verfügbar unter: <http://www.wissenschaft.nrw.de/downloads/Broschuere.pdf> [Zugriff am 15.2.2011].
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, Beiheft 3, S. 469 - 520. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>, [Zugriff am 15.7.2010].
- Beck, A.T. (1999). Kognitive Therapien der Depression. Weinheim: Beltz.
- Beck, K. (2006). Standards - ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung? In: Wirtschaft und Erziehung, H. 2, S. 44 - 54. Online verfügbar unter http://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung/beck_standards.htm, [Zugriff am 4.1.2011].
- Beck, K. (2009). Strategien empirischer Forschung zur Professionalität von Lehrpersonen. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. H. (Hg.). Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, S. 237 - 247.
- Beck, K. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2011). Lehrerkompetenzen: Was können wir wissen, wie sollten wir forschen und was dürfen wir uns davon erhoffen? In: Beck, K.; Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hg.). Lehrprofessionalität: Was wir wissen und was wir wissen müssen. 1., neue Ausg. Landau: Verlag Empirische Pädagogik [Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft], S. 1 - 13.
- Bellenberg, G. & Reintjes, C. (2010). Chancen zum Professionalisierungsgewinn durch die Bologna-Reform der Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, Jg. 102, H. 1, S. 7 - 20.
- Bentler, P.M. & Bonnett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analyses of covariance structures. In: Psychological Bulletin, Jg. 88, S. 588-606. Online verfügbar unter: <http://garfield.library.upenn.edu/classics1987/A1987J818200001.pdf> [Zugriff am 3.4.2011].
- Berger, P. (2005). Was macht am Lehrberuf krank? Lehrerbildungszentrum Kassel. Online verfügbar unter <http://www.hardtvaldlinik2.de/media/files/ArtikelLehrer-Burnout.pdf>, [Zugriff am 21.2.2011].
- Bergmann, C. & Eder, F. (2005). AIST-R Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R). Göttingen: Hogrefe.
- Berliner, D. C. (1987). Der Experte im Lehrberuf: Forschungsstrategien und Ergebnisse. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 15, H. 3, S. 295 - 305.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from Expert teachers. In: International Journal of Educational Research, Jg. 35, H. 5, S. 463 - 482.
- Blömeke, S. (1999). Lehrerbildung und PLAZ im Urteil von Studierenden. In: Rinkens, H.-D.; Tulodziecki, G.; Blömeke, S. (Hg.). Zentren für Lehrerbildung - fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ. Berlin: LIT-Verlag, S. 245 - 277.
- Blömeke, S. (2002). Universität und Lehrerbildung. Univ., Habil.-Schr. Paderborn. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2004a). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S.; Reinhold, P.; Tulodziecki, G.; Wildt, J. (Hg.). Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59 - 91.
- Blömeke, S. (2004b). Phasen und Orte der Lehrerbildung. In: Blömeke, S.; Reinhold, P.; Tulodziecki, G.; Wildt, J. (Hg.). Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261 - 274.
- Blömeke, S. (2006). KMK-Standards für die Lehrerbildung in Deutschland - ein Kommentar. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 6, H. 1, S. 25 - 33.
- Blömeke, S. (2007). Qualitativ -quantitativ, induktiv – deduktiv. In: Lüders, M.; Wissinger, J. (Hg.). Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann, S. 13 - 36.
- Blömeke, S., Reinhold, P.; Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hg.) (2004b). Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Blömeke, S.; Felbrich, A. & Müller, C. (2008a). Messung erziehungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. In: Blömeke, S.; Kaiser, G.; Lehmann, R. (Hg.). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare ; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann, S. 171 - 193.
- Blömeke, S.; Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hg.) (2008b). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Blockpraktika im Lehramt - Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 1, H. 1, S. 274 - 304.
- Bohnsack, F. (2004). Grundsatzfragen der Lehrerbildung. In: Blömeke, S.; Reinhold, P.; Tulodziecki, G.; Wildt, J. (Hg.). Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 151 - 164.
- Bommers, M.; Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1996). Sozialwissenschaften und Lehramt. Opladen: Leske und Budrich.
- Bond, L.; Smith, T.; Baker, W. K. & Hattie, J. A. (2000). The certification system of the national board for professional teaching standards. Greensboro. University of North Carolina at Greensboro.
- Bonnmann, J.; Berntzen, D. & Schoden, P. (Hg.) (2007). Reform der Lehrerbildung in NRW - Tagungsband. Forum Lehrerbildung 2006. Zfl-Text Nr. 17. Münster.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI). Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). Forschungsmethoden und Evaluation. 2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl. Berlin: Springer (Springer-Lehrbuch).
- Bosse, D. & Messner, R. (2008). Intensivpraktikum - Wie Lehrer/innen-Können universitär angebahnt werden kann. In: Kraler, C.; Schratz, M. (Hg.). Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 53 - 70.
- Bosse, D. & Dauber, H. (2005). Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrberuf. In: Dauber, H. (Hg.). Schulpraktikum vorbereiten. Pädagogische Perspektiven für die Lehrerbildung. 2., erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55 - 82.
- Böttcher, W.; Kanning, U. P.; Hermann, C. & Brinkmann, G. (2007). Self-Assessment in der Lehrerbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In: Bonnmann, J.; Berntzen, D.; Schoden, P. (Hg.). Reform der Lehrerbildung in NRW - Tagungsband. Forum Lehrerbildung 2006. Zfl-Text Nr. 17. Münster, S. 75 - 82.
- Brandstätter, H. (1988). Sechzehn Persönlichkeits- Adjektivskalen (16PA) als Forschungsinstrument anstelle des 16 PF. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, Jg. 35, H. 3, S. 370 - 391.
- Brandstätter, H. & Mayr, J. (1994). Die "Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen" (LPA). Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In: Mayr, J. (Hg.). Lehrer/in werden. Innsbruck: Österr. Studien-Verlag, S. 231 - 247.
- Bromme, R. (1992). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. 1. Aufl. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E.; Birbaumer, N.; Graumann, C. F. (Hg.). Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 177 - 212.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In: Schneider, W.; Hasselhorn, M. (Hg.). Handbuch der Pädagogischen Psychologie (Handbuch der Psychologie, Bd. 10). 1. Aufl. Göttingen: Hogrefe, S. 159 - 167.
- Bromme, R. & Haag, L. (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W.; Böhme, J. (Hg.). Handbuch der Schulforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 803 - 819.
- Bromme, R. & Rambow, R. (2001). Experten-Laien-Kommunikation als Gegenstand der Expertiseforschung: Für eine Erweiterung des psychologischen Bildes vom Experten. In:

- Silbereisen, R. K. & Reitzle, M. (Hg.). Psychologie 2000. Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena 2000. Lengerich: Pabst Science Publ., S. 541 - 550.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In: Wittrock, M. C. (Hg.). Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association. 3. ed. New York: Macmillan, S. 328 - 375.
- Brown, T. A. (2006): Confirmatory factor analysis for applied research. New York: Guilford Press.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). (2007/2009). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn: BMBF. Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf, [Zugriff am 12.4.2011].
- Bürkler, S.; Rosenmund, M. & Schmid, C. (2005). Die "Lehrerpersönlichkeit". In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, Jg. 11, H. 2, S. 103 - 105.
- Büscher, C. (2004). Schulpraktikum - ein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerbildung? Dissertation. Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- Carlin, P.; Clarke, D. J. & Peter, A. (1992). The collaborative development and evaluation of a professional program for junior secondary Mathematics teachers. In: Dymock, D. R. (Hg.). The impact of professional development on professional practice. Armidale: University of New England, S. 136 - 153.
- Carlsburg, G.-B. von & Müller, M. (2007). Schule im Wandel - Lehrerbildung in der Diskussion. In: Pedagogy Studies, H. 87, S. 13 - 19. Online verfügbar unter <http://www.ceeol.com/aspx/issuedetails.aspx?issueid=1ded9a9d-6d56-42ea-b97f-7368bf304bf3&articleid=bfcbbbeac-a22d-4705-896d-c13bc01c8d4c>, [Zugriff am 8.6.2011].
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A. & Sünker, H. (2010). Entkoppelung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 21, H. 41, S. 43 - 66.
- Cattell, R. B.; Eber, H. W. & Tatsuoka, M. M. (1970). Handbook for the 16 Personality Factor Questionnaire (16PF) in clinical, educational, industrial and research psychology. (1. Auflage 1950). Champaign, Ill.: Institute for Personality and Ability Testing.
- Chase, W. G. & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. In: Cognitive Psychology, Jg. 4, H. 1, S. 55 - 81.
- Cheung, R. H. P. (2009). The use of Self-Assessment to foster Students' Learning in Teacher-Education. In: Action in Teacher Education, Jg. 31, H. 1, S. 49 - 57.
- Chi, M.; Feltovich, P. J. & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. In: Cognitive Science, Jg. 5, S. 121 - 152. Online verfügbar unter: <http://garfield.library.upenn.edu/classics1993/A1993MA58500001.pdf>, [Zugriff am 3.6.2011].
- Clarke, D. J. (1998). Studying classroom negotiation of meaning: Complementary accounts methodology. In: Teppo, E. D.; Teppo, A. R. (Hg.). Qualitative research methods in mathematics education. Reston, Va: National Council of Teachers of Mathematics (Journal for research in mathematics education. Monograph, no. 9), S. 98 - 111.
- Clarke, D. J. & Hollingsworth, H. (1994). Reconceptualizing teacher change. In: Bell, B.; Wright, N.; Leeson, N.; Geake, J. (Hg.). Challenges in mathematics education: Constraints on construction, Vol. 1. Proceedings of the 17th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australia. Lismore, New South-Wales: Southern Cross University, S. 153 - 164. Online verfügbar unter: http://www.merga.net.au/documents/RP_Clarke_Hollingsworth_1994.pdf, [Zugriff am 23.12.2011].
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. In: Teaching and Teacher Education, Jg. 18, H. 8, S. 947 - 967.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher Education and the Outcomes Trap. In: Journal of Teacher Education, Jg. 56, H. 5, S. 411 - 417. Online verfügbar unter <http://jte.sagepub.com/content/56/5/411.full.pdf>, [Zugriff am 15.4.2011].

- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (Hg.) (2006). Studying teacher education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. [Nachdr.]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1990). Anchored instruction and its relation to situated cognition. In: Educational Researcher, Jg. 19, H. 3, S. 2 - 10.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W.; Böhme, J. (Hg.). Handbuch der Schulforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 833 - 851.
- Cortina, J. M. (1993): What is Coefficient Alpha? An Examination of Theory. In: Journal of Applied Psychology, Jg. 78, H. 1, S. 98 - 104.
- Costa, P. T.; & McCrae, R. R. (1985). The NEO Personality Inventory manual form S and form R. Odessa, FL.: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI). Professional manual. Odessa, FL.: Psychological Assessment Resources.
- Council of Chief State School Officers (CCSSO) (2011). InTASC: Model core teaching standards. Online verfügbar unter http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf, [Zugriff am 4.8.2011].
- Criblez, L. (1997). Lehrerbildung als Forschungsgegenstand. Das Nationalfondsprojekt "Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" in seinem bildungspolitischen Kontext. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 15, H. 1, S. 6 - 14.
- Criblez, L. & Lehmann, L. (2007). Verfahren zur Auswahl von Lehrerinnen und Lehrern in der Schweiz. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 7, H. 2, S. 33 - 40.
- Darling-Hammond, L. (2002a). Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification, and Assessment. In: Richardson, V. (Hg.). Handbook of research on teaching. 4. ed., Washington, DC: American Educational Research Assoc., S. 751 - 776.
- Darling-Hammond, L. (2002b). Standards für den Lehrberuf: Probleme und Streitfragen. (Dt. Übersetzung des Abschlusskapitels mit dem Titel "Standard setting in teaching" in Sammelwerk von V. Richardson (Hrsg.) (2002). Handbook of Research on Teaching. 4th Edition. Washington: American Educational Research. S. 751-776.) In: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Münster, S. 69 - 76.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Hg.) (2005). Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. In: Teaching and Teacher Education, Jg. 16, S. 523 - 545. Online verfügbar unter http://www.jcu.edu/education/dshutkin/ed587/articles/Authentic_assessment.pdf, [Zugriff am 14.12.2011].
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. In: Journal of Personality and Social Psychology, Jg. 53, H. 6; S. 1024 - 1037.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1996). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Dewe, B.; Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1988). Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns. Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. Arbeitspapier Nr. 2. Bielefeld. Universität Bielefeld.
- Dewe, B.; Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Erziehen als Profession. Opladen: Leske und Budrich.
- Dewey, J. (1933 / 1997). How we think. Boston: MA: D.C. Heath. Bzw. Mineola N.Y.: Dover Publications.
- Dick, A. (1996). Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Dick, A. (1999). Vom Ausbildungs- zum Reflexionswissen in der LehrerInnenbildung. In: Dirks, U.; Altrichter, H. (Hg.). *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim: Dt. Studien Verlag, S. 149 - 167.
- Dieterich, R. (1983). *Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. Der Lehrer im Brennpunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion*. München: Reinhardt.
- Dobrindt, Y.; Krummrich, W.; Rabens, E. & Zitzner, M. (2006). *Audiprax - Ausbildungsdialog in Praxisphasen. Reader zum Verfahren zur Einschätzung und Beratung von Lehramtsstudierenden, Referendarinnen und Referendaren*. Landesinstitut für Schule, Bremen. Online verfügbar unter http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1245507/hn_gym_audipra.pdf, [Zugriff am 19.1.2011].
- Dobrindt, Y.; Krummrich, W.; Rabens & E.; Zitzner, M. (2007). *AudiPrax Ausbildungsdialog in Praxisphasen. Ein Verfahren zur Einschätzung und Beratung von Lehramtsstudierenden und ReferendarInnen*. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jg. 7, H. 2, S. 20 - 25.
- Dörner, D. (1987). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dreesmann, H.; Eder, F.; Fend, H.; Pekrun, R.; Saldern, M. von & Wolf, B. (1992). *Schulklima*. In: Ingenkamp, K.; Jäger, R. S. (Hg.). *Empirische Pädagogik. 1970 - 1990 ; eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*. 2 Bände. Weinheim: Dt. Studien-Verlag. S. 655 - 682.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1987). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Blackwell.
- Dyment, J. E. & O'Connell, T. S. (2011). *Assessing the quality of reflection in student journals: a review of the research*. In: *Innovative Higher Education*, Jg. 16, H.1, S. 81 - 97.
- Eckes, T. (2010). *Der Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache (onDAF). Theoretische Grundlagen, Konstruktion und Validierung*. In: Grotjahn, R. (Hg.). *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung*. Frankfurt am Main: Lang, S. 125 - 192.
- Edvardsson, B. & Ross, I. (2001). *Critical Incident Techniques. Towards a framework for analysing the criticality of critical incidents*. In: *International Journal of Service Industry Management*, Jg. 12, H. 3, S. 251 - 268.
- Eid, M.; Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2010): *Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch*. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Eid, M.; Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2011). *Statistik und Forschungsmethoden*. 2., korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz.
- Ellis, A. (1987). *Handbook of rational-emotive therapy*. New York: Springer.
- Ellis, A. (1997). *Grundlagen und Methoden der rational-emotiven Verhaltenstherapie*. München: Pfeiffer.
- Erdfelder, E., Faul, F., & Buchner, A. (1996). *GPOWER: A general power analysis program*. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 28, 1-11.
- Ericsson, K. A. (Hg.) (2007). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. 5. print. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1999). *Protocol analysis. Verbal reports as data*. Rev. ed., 3. print. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Ericsson, K. A. & Smith, J. (Hg.) (1991/1999). *Toward a general theory of expertise. Prospects and limits*. Repr. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (Hg.) (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Fang, W. & Yan, X. (2004). *Job burnout among elementary and high school teachers: Characteristics and relationship with social support*. In: *Acta-Psychologica-Sinica*, Jg. 36, H. 5, S. 568 - 574.
- Fend, H. (1988). *Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogischer Gestaltungsebene*. In: *Neue Sammlung*, Jg. 28, H. 4, S. 537 - 547.

- Fichten, W. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Das Oldenburger Modell. In: Hollenbach, N.; Tillmann, K.-J. (Hg.). Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 119 - 145.
- Flach, H.; Lück, J. & Preuss, R. (1995). Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung. Frankfurt am Main: Lang.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. In: Psychological Bulletin, Jg. 51, H. 4, S. 327 - 358. Online verfügbar unter <http://www.analytictech.com/mb870/Readings/flanagan.pdf>, [Zugriff am 14.11.2011].
- Foucault, M. & Ewald, F. (1978). Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burnout. In: Journal of Social Issues, Jg. 30, H. 1, S. 159 - 165.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 35, H. 1, S. 903 - 925.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften - eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 51. Beiheft, S. 30 - 46.
- Frey, A. & Balzer, L. (2005). Der Beurteilungsbogen smk. In: Frey, A.; Jäger, R. S.; Renold, U. (Hg.). Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau/Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik, S. 31 - 56.
- Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrberuf. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 540 - 572.
- Friedman, M. (1977). Type A behaviour pattern: Some of its pathophysiological components. In: Bulletin of the New York Academy of Medicine, Jg. 53, H. 7, S. 593 - 604.
- Friedman, M. & Rosenman, R. H. (1974/1992). Type A behavior and your heart. 1st ed., 25th print. New York: Fawcett crest.
- Fullan, M. (1982). The meaning of educational change. New York: Teachers College Columbia Univ.
- Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a Teacher. In: Ryan, K. (Hg.). Teacher Education. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, S. 25 - 52.
- Funke, U. & Schuler, H. (1998). Validity of Stimulus and Response Components in a Video Test of Social Competence. In: International Journal of Selection and Assessment, Jg. 6, H. 2, S. 115 - 123. Online verfügbar unter <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-2389.00080/pdf>, [Zugriff am 8.3.2011].
- Galluzzo, G. R. & Craig, J. R. (1990). Evaluation of preservice teacher education programs. In: Houston, R. W. (Hg.). Handbook of Research on Teacher Education. New York: Mac-Millan, S. 599 - 616.
- Gehrmann, A. (2007). Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium. In: Lüders, M.; Wissinger, J. (Hg.). Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann, S. 85 - 102.
- Gehrmann, A.; Hericks, U. & Lüders, M. (2010). Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geiser, C. (2011): Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gernand, L. (2009): Understanding AIC and BIC in Model Selection. Handreichungen zum Vortrag vom 20. Mai 2009. Seminar "Modellwahl und Modelldiagnostik" Sommersemester 2009, S. 1 - 18. Online verfügbar unter http://www.statistik.lmu.de/~semwiso/seminare/modellwahl_modelldiagnose_SoSe09/downloads/GERNAND-Handout.pdf, [Zugriff am 10.11.2011].
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 76, H. 4, S. 569 - 582.

- Girmes, R. (2006). Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, H. 51. (Beiheft), S. 14 - 29.
- Glaser, R. (1987). Thoughts on expertise. In: Schooler, C.; Schaie, K. W. (Hg.). Cognitive functioning and social structure over the life course. Norwood, NJ: Ablex Publ., S. 81 - 94.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern: Lang.
- Groebe, N.; Schlee, J. & Wahl, D. (1988). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Groot, A. D. de (1965). Thought and choice in chess. The Hague: De Gruyter.
- Gröschner, A. (2008). Innovationskompetenz in der Lehrerbildung. Empirische Befunde auf der Grundlage der KMK-"Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften". In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 1. H. 1, S. 328 - 352.
- Gröschner, A. & Nicklaussen, J. (2008). Erziehen und Innovieren im Lehrerberuf - Eine empirische Untersuchung zur Kompetenzeinschätzung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Lütgert, W.; Gröschner, A.; Kleinespel, K. (Hg.). Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien - Rahmenbedingungen - Forschungsbeispiele. Weinheim: Beltz, S. 136 - 161.
- Gruber, H. (2007). Bedingungen von Expertise. In: Heller, K. A.; Ziegler, A. (Hg.). Begabt sein in Deutschland. Berlin: LIT-Verlag, S. 92 - 112.
- Gruber, H. (2010): Expertise. In: Rost, D. H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 183 - 189.
- Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Expertise und Erfahrung. In: Gruber, H.; Ziegler, A. (Hg.). Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen: Westdt. Verlag, S. 18 - 34.
- Gruber, H.; Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Mandl, H.; Gerstenmaier, J.; Bangerter, A. (Hg.). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe, S. 139 - 156.
- Gruber, H. & Rehl, M. (2003). Wege zum Können. Ansätze zur Erforschung und Förderung der Expertise von Sozialarbeitern im Umgang mit Fällen von Kindeswohlgefährdung. Deutsches Jugendinstitut e.V. München.
- Gruber, H. & Rehl, M. (2005). Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz. In: Altrichter, H.; Beck, E.; Fischer, D.; Hascher, T.; Horstkemper, M.; Justus, M. et al. (Hg.). Lernprozesse in Praktika. Journal für LehrerInnenbildung, Sonderheft Nr. 1, S. 9 - 16.
- Gruber, H. & Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In: Neuweg, G. H. (Hg.). Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 155 - 174.
- Günther, S. & Kammerl, R. (2008). Mit einem Development Center die Lehrerbildung verbessern? Konzeption und erste Erfahrungen. In: PARadigma, H. 1, S. 47 - 64. Online verfügbar unter http://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/paradigma01-08_vers_04.pdf, [Zugriff am 20.10.2010].
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic success and failures in the classroom. In: Journal of Teacher Education, Jg. 32, H. 3, S. 44 - 51.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. In: Educational Researcher, Jg. 15, H. 5, S. 5 - 12.
- Hambleton, R. K.; Jaeger, R. M.; Plake, B. S. & Mills, C. (2000). Setting Performance Standards on Complex Educational Settings. In: Applied Psychological Measurement, Jg. 24, H. 4, S. 355 - 366. Online verfügbar unter <http://apm.sagepub.com/content/24/4/355.full.pdf+html>, [Zugriff am 20.7.2011].
- Hambleton, R. K.; Swaminathan, H.; Algina, J. & Coulson, D. B. (1978). Criterion referenced testing and measurement: A review of technical issues and developments. In: Review of Educational Research, Jg. 48, H. 1, S. 1 - 47.

- Hanfstingl, B. (2008). Eine interessentheoretische und differentialpsychologische Betrachtung der Entwicklung von berufsspezifischem Interesse bei Lehrer/innen. In: Lankes, E.-M. (Hg.). Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 123 - 136.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrerberuf. In: Journal für LehrerInnenbildung, Jg. 7, H. 2, S. 48 - 56.
- Hartig, J. (2009). Messung der Kompetenzen von Lehrpersonen mit Modellen der Item-Response-Theorie. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. H. (Hg.). Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, S. 295 - 310.
- Hartig, J. & Jude, N. (2007). Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.). Möglichkeiten und Voraussetzungen computerbasierter Kompetenzdiagnostik. Berlin, S. 17 - 36.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2007). Möglichkeiten und Voraussetzungen computerbasierter Kompetenzdiagnostik. Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin. Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/band_zwanzig_bildungsforschung.pdf, [Zugriff am 14.6.2010].
- Hartmann, M. & Weiser, B. (2007). Unbewusste Inkompetenz? Selbstüberschätzung bei StudienanfängerInnen. In: Kraler, C.; Schratz, M. (Hg.). Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf. Berlin: LIT-Verlag, S. 37 - 55.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. In: Altrichter, H.; Beck, E.; Fischer, D.; Hascher, T.; Horstkemper, M.; Justus, M. et al. (Hg.). Lernprozesse in Praktika. Journal für LehrerInnenbildung, Sonderheft Nr. 1, S. 40 - 46.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, H. 51. Beiheft, S. 130 - 148.
- Hascher, T. & Altrichter, H. (2005). Lernprozesse in Praktika. In: Altrichter, H.; Beck, E.; Fischer, D.; Hascher, T.; Horstkemper, M.; Justus, M. et al. (Hg.). Lernprozesse in Praktika. Journal für LehrerInnenbildung, Sonderheft Nr. 1, S. 4 - 7.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika - Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 19, H. 2, S. 217 - 231.
- Hatano, G. & Inagaki, K. (1986). Two courses of experience. In: Stevenson, H. W. (Hg.). Child development and education in Japan. New York: Freeman, S. 262 - 272.
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference. What is the Research Evidence? University of Auckland, Australian Council for Educational Research. Online verfügbar unter: http://www.educationallleaders.govt.nz/content/download/501/3926/john_hattie.pdf, [Zugriff am 23.10.2011].
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Online verfügbar unter <http://www.sowi-onlinejournal.de/2000/2000-0/hedtke.htm>, [Zugriff am 20.4.2011].
- Hedtke, R. (2007). Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerbildung. In: Kostrzewa, F. (Hg.). Lehrerbildung im Diskurs. Berlin: LIT-Verlag, S. 25 - 89.
- Heid, H. & Harteis, C. (Hg.) (2005). Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens? 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Heine, C. & Willich, J. (2006). Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Ausbildungswahl. Studienberechtigte 2005 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife. Online verfügbar unter http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200603.pdf, [Zugriff am 14.12.2011].
- Heinzer, S.; Oser, F. & Salzmann, P. (2009). Zur Genese von Kompetenzprofilen. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 2, H. 1, S. 28 - 56.
- Hell, B. (2006). Auswahl- und Zulassungsverfahren als Beitrag zur Qualitätssicherung im tertiären Bildungsbereich. Vortrag gehalten im Kontext des Projekts "Eignungdiagnostische Auswahl von Studierenden" im Rahmen des Aktionsprogramms "StudierendenAuswahl" - Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und der Landesstiftung BW. Online verfügbar unter <https://www.uni->

- hohenheim.de/studieneignung/publikationen/Vortrag%20FH%20Berlin%202006%20Hell.pdf, [Zugriff am 14.12.2011].
- Hell, B. (2009). Selbsttests zur Studienorientierung: nützliche Vielfalt oder unnützer Wildwuchs? In: Rudinger, G.; Hörsch, K. (Hg.). *Self-Assessment an Hochschulen. Von der Studienfachwahl zur Profilbildung*. Göttingen: V & R unipress GmbH, S. 9 - 20.
- Hell, B.; Trappmann, S. & Schuler, H. (2008): Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis. In: Schuler, H.; Hell, B. (Hg.): *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*. Göttingen: Hogrefe, S. 43 - 56.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 2. aktualisierte Auflage. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006). Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. In: *Schulmagazin 5 bis 10*, H. 9, S. 5 - 12. Online verfügbar unter http://www.bo.salzburg.at/Aktualisierung_Dateien/Plattform1/unterlagen/Lehrerprofessionalitaet_Unterrichtsqualitaet_2006.pdf, [Zugriff am 9.12.2010].
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010). Determinanten der Schulleistung. In: Rost, D. H. (Hg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 4., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 90 - 101.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? In: Koch-Priewe, B.; Kolbe, F.-U.; Wildt, J. (Hg.). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49 - 98.
- Helsper, W. (2006). Die Macht der Standards. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, Jg. 6, H. 1, S. 8 - 24.
- Helsper, W. & Böhme, J. (Hg.) (2004). *Handbuch der Schulforschung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. & Kolbe, F.-U. (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 5, H. 3, S. 384 - 400.
- Henry, M. A. (1995). *The differential relevance given to instructional decision-making criteria by teachers in various stages of pedagogical development*. Unpublished doctoral dissertation. St. Louis. University of Missouri.
- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In: Blömeke, S.; Reinhold, P.; Tulodziecki, G.; Wildt, J. (Hg.). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 301 - 311.
- Herlt, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf? Fragebogen. Online verfügbar unter http://vbe.de/index.php?eID=tx_nawsecured1&u=0&file=fileadmin/Lehrerstudie/Fragebogen_Fit.pdf&t=1264668426&hash=0a45dd68b33d9e10224b159abcf9c125, [Zugriff am 14.12.2011].
- Herrmann, U. & Hertramph, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Jg. 18, H. 2, S. 172 - 191.
- Herzog, W. (2005). Müssen wir Standards wollen? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 51, H. 2, S. 252 - 258.
- Heublein, U.; Schmelzer, R. & Sommer, D. (2005). *Studienabbruchstudie 2005*. Hannover: HIS.
- Heublein, U.; Hutzsch, C.; Schreiber, J.; Sommer, D. & Besuch, G. (2009). *Ursachen des Studienabbruchs im Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen*. HIS-Projektbericht. Hannover: HIS.
- Heukamp, V. M. & Hornke, L. F. (2008). Self-Assessment - online-Beratung für Studieninteressierte. In: Schuler, H.; Hell, B. (Hg.). *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*. Göttingen: Hogrefe, S. 78 - 84.
- Heukamp, V.; Putz, D.; Milbradt, A. & Hornke, L. F. (2009). Internetbasierte Self-Assessments zur Unterstützung der Studienentscheidung. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*, Jg. 4, H. 1, S. 2 - 8.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (1997). *Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung in Unternehmen*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Hochschulrektorenkonferenz (1998). Empfehlungen zur Lehrerbildung; EntschlieÙung des 186. Plenums vom 2. 11. 1998. Herausgegeben von HRK. Online verfügbare unter <http://www.uni-leipzig.de/~agla/software/presse/HRK%20Entschlie%DFung%20zur%20Lehramtsausbildung%20186%20Plenum%201998.pdf>, [Zugriff am 14.10.2011].
- Holland, J. L. (1978). SDS - Self Directed Search. Odessa, FL: Psychological Assessment resources.
- Holland, J. L. (1996). Exploring Careers with a Typology. What We Have Learned and Some New Directions. In: *American Psychologist*, Jg. 51, H. 4, S. 397 - 406.
- Holland, J. L. (1997). Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments. 3. ed. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Inc.
- Hollingsworth, H. (1999). Teacher professional growth: A study of primary teachers involved in mathematics professional development. PH.D. thesis. Burwood, Victoria. Deakin University. Online verfügbare unter: <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30023471/hollingsworth-teacherprofessional-1999.pdf>, [Zugriff am 22.12.2011].
- Hoppe-Graff, S.; Schroeter, R. & Flagmeyer, D. (2008). Universitäre Lehrerbildung auf dem Prüfstand: Wie beurteilen Referendare das Theorie-Praxis-Problem? In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Jg. 1, H. 1, S. 353 - 381.
- Howell, W. C. (1982). Information processing and decision making. Hillsdale, N.J.: Erlbaum (Human performance and productivity, Vol. 2).
- Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. In: *Teachers College Record*, Jg. 91, H. 1, S. 31 - 57.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, E. (Hg.). *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln: Böhlau, S. 249 - 267.
- INTASC (1992). Model standards for beginning teacher licensing and development: A resource of state dialogue. Council of Chief State Officer. Washington D.C.
- Ipfing, H. J.; Peez, H.; Gamsjäger, E. & Liedtke, M. (1995). Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jäger, R. S. & Milbach, B. (1994). Studierende im Lehramt als Praktikanten - eine empirische Evaluation des Blockpraktikums. In: *Empirische Pädagogik*, Jg. 8, H. 2, S. 199 - 233.
- Jäger, R.S. & Sebastian, D. (2010). TEA-Ch-K – Ein Test zur Erfassung von Konzentration und Aufmerksamkeit im Kindergartenalter. Frankfurt: Pearson Assessment & Information.
- Jerusalem, M. (1990). Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hg.) (2002). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. 44. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Johnson, N. (1996). School leadership and the management of change. In: *IARTV Seminar Series*, H. 55 (July 1996).
- Johnson, N. & Owen, J. (1986). The two cultures revisited: Interpreting messages from models of teaching and clinical supervision to encourage improvement in teaching. Paper presented to the Australian Educational Research Association Annual Conference. Melbourne.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1993). Structural equation modeling with SIMPLIS command language. Chicago: Scientific Software.
- Kaiser, A.; Kreft, J.; Matthes, S.; Morehouse, C.; Müller-Härlin, M.; Oldemanns, T. et al. (2009). Die besten Köpfe in die Schule: eine Exzellenzinitiative für den Lehrberuf (Stiftung neue Verantwortung). In: *Policy Brief*, S. 1 - 11.
- Kane, M. T. (2001). So much remains the same: Conception and status of validation in setting standards. In: Cizek, G. J. (Hg.). *Setting performance standards. Concepts, methods, and perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, S. 53 - 88.
- Kaufhold, M. (2006). Kompetenz und Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Keller, H. J. (2002). Standards in der Lehrerbildung. Blick in die USA und Ausblick auf die deutschsprachige Lehrpersonenausbildung. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jg. 2, H. 1, S. 20 - 28.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.
- Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. In: *Erziehungswissenschaft*, Jg. 21, H. 40, S. 51 - 67.
- Keuffer, J. & Streng, T. (2003). Kerncurriculum Lehrerbildung: Reflektierte Normierung oder Zauberformel? - Zur inhaltlichen Reform der Lehrerbildung in Hamburg. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Jg. 21, H. 3, S. 357 - 369. Online verfügbar unter http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2003_3_357-369.pdf, [Zugriff am 10.5.2011].
- Kleinespel, K. & Lütgert, W. (2008). Kooperation in der Lehrerbildung zwischen erster, zweiter und dritter Phase. In: Lütgert, W.; Gröschner, A.; Kleinespel, K. (Hg.). *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien - Rahmenbedingungen - Forschungsbeispiele*. Weinheim: Beltz, S. 92 - 106.
- Kleinmann, M. (2003). *Assessment-Center*. Göttingen: Hogrefe.
- Klieme, E.; Avenarius, H.; Döbrich, P.; Blum W.; Prenzel, M.; Reiss et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise -. DIPF. Online verfügbar unter http://www.psy.lmu.de/ape/Lehrmaterialien/Ditton/SoSe-07/mainColumnParagraphs/018/document/6_1_b_standards_doppelseitig.pdf, [Zugriff am 26.2.2010].
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Jg. 37, H. 1, S. 1 - 12.
- Koch-Priewe, B.; Kolbe, F.-U. & Wildt, J. (Hg.) (2004). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kohonen, V. (2007). Auswahlverfahren für Lehramtsstudierende in Finnland: Aufbau einer "transformativen" Professionalität. Kontextualisierung von Lehramtsausbildung in Europa. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jg. 7, H. 2, S. 26 - 32.
- Kolbe, F.-U. (2004). Verhältnis von Wissen und Handeln. In: Blömeke, S.; Reinhold, P.; Tulodziecki, G.; Wildt, J. (Hg.). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 206 - 232.
- Kölller, O.; Baumert, J. & Neubrand, J. (2000): Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In: Baumert, J.; Bos, W. ; Lehmann, R. (Hg.). *Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe (TIMSS/III, Band 2)*, Opladen: Leske und Budrich, S. 229 - 270.
- Kolodner, J. L. (1983). Towards an understanding of the role of experience in the evolution from novice to expert. In: *International Journal of Man-Machine Studies*, Jg. 19, H. 5, S. 497 - 518.
- Kotter, J. P. (1978). *Self-assessment and Career development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York, NY: Holt Rinehart & Winston.
- Kramis-Aebischer, K. (1996). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. 2., unveränd. Aufl. Bern: Haupt.
- Kramis-Aebischer, K. & Kramis, J. (2000): Burnout bei Lehrpersonen. Verbreitung - Entstehung - Prävention. In: Schäfer, H.-R. (Hg.): *Lehrerbildung im Wandel. Grundlagen, Ansprüche, Impulse*. 1. Aufl. Aarau: Sauerländer, S. 285 - 314.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 44. Beiheft, S. 54 - 82.
- Kräußlein-Leib, K. (2005). *Die zweite Phase der Grundschullehrerausbildung in Bayern*. Dissertation. Erlangen-Nürnberg. Friedrich-Alexander-Universität. Online verfügbar unter www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/.../pdf/Kraeusslein-LeibDiss.pdf, [Zugriff am 18.7.2011].
- Kroath, F. & Trafford, V. (2007). Auswahlverfahren im englischen Lehrerbildungssystem. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jg. 7, H. 2, S. 41 - 47.

- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Jg. 77, H. 6, S. 1121 - 1134. Online seit Dez. 2009 verfügbar unter <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.64.2655&rep=rep1&type=pdf>, [Zugriff am 13.12.2011].
- Kuhlee, D. & van Buer, J. (2009). Professionalisierung in der neuen gestuften Lehrerbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. H. (Hg.). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, S. 489 - 499.
- Kultusministerkonferenz (2000). Bremer Erklärung. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion. Herausgegeben von der KMK.
- Kultusministerkonferenz (2004a). Standards der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, [Zugriff am 8.2.2010].
- Kultusministerkonferenz (2004b). Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. Kultusministerkonferenz. Bonn. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf, [Zugriff am 8.2.2010].
- Kultusministerkonferenz (2005). Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. KMK. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf, [Zugriff am 27.1.2010].
- Kultusministerkonferenz (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 16.10.2008. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, [Zugriff am 10.3.2010].
- Künsting, J.; Billich, M. & Lipowsky, F. (2009). Der Einfluss von Lehrerkompetenzen und Lehrerhandeln auf den Schulerfolg von Lernenden. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. H. (Hg.). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, S. 655 - 667.
- Kunter, M. & Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften - Methodische Herausforderungen. In: *Unterrichtswissenschaft*, Jg. 38, H. 1, S. 68 - 86.
- Kunz Heim, D. & Nido, M. (2008). Burnout im Lehrberuf. Definition - Ursachen - Prävention. Überblick über die aktuelle Literatur. Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Küster, O. & Müller, K. (2009). Lerngelegenheiten im Praxisjahr - Attribuierung von Lernpotentialen in Theorie oder Praxisphasen. In: Bolle, R.; Rotermund, M. (Hg.). *Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse*. Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag, S. 151 - 170.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. In: *Educational Review*, Jg. 53, H. 1, S. 27 - 35.
- Larcher Klee, S. (2005). Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr. Bern: Haupt.
- Larcher, S.; Müller, P.; Baer, M.; Dörr, G.; Edelmann, D.; Guldemann, T. et al. (2010). Unterrichtscompetenz über die Zeit. Unterrichten lernen zwischen Studienbeginn und Ende des ersten Berufsjahres. In: Abel, J.; Faust, G. (Hg.). *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann, S. 57 - 72.
- Lave, J. & Wenger, E. (2008). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. 19. print. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

- Lave, J. & Wenger, E. (1999). Learning and Pedagogy in Communities of Practice. In: Leach, J.; Moon, B. (Hg.). *Learners and pedagogy*. London: Paul Chapman, S. 21 - 45.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. In: *European Journal of Personality*, Jg. 1, H. 3, S. 141 - 169.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, J. R.; Allmer, H. (Hg.). *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*. Bern: Huber.
- Lehmann-Grube, S. (2011). Stationen der Theorie- und Modellentwicklung im Forschungsfeld "Lehrerkompetenzen" - ein integrierendes Modell und Perspektiven auf zukünftige Entwicklungen. In: Beck, K.; Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hg.). *Lehrerprofessionalität: Was wir wissen und was wir wissen müssen*. Landau in der Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft), S. 52 - 70.
- Leutwyler, B. & Ettl, E. (2008). Standards in der Weiterbildung - Perspektiven eines integrativen Steuerungskonzepts. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Jg. 2008, H. 1, S. 11 - 22.
- Lievens, F. & Coetsier, P. (2002). Situational Test in Student Selection: An Examination of Predictive Validity, Adverse Impact, and Construct Validity. In: *International Journal of Selection and Assessment*, Jg. 10, H. 4, S. 245 - 257. Online verfügbar unter <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-2389.00215/pdf>, [Zugriff am 14.12.2011].
- Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. In: *Educational Technology Research & Development*, Jg. 49, H. 2, S. 23 - 40.
- Lin, X.; Schwartz, D. L. & Hatano, G. (2005). Toward Teachers' Adaptive Metacognition. In: *Educational Psychologist*, Jg. 40, H. 4, S. 245 - 255. Online verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4004_6, [Zugriff am 4.2.2011].
- Lipowsky, F. (2003). Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Pädag. Hochsch., Dissertation. Heidelberg, 2003. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 51. Beiheft, S. 47 - 70.
- Livingston, S. & Zieky, M. J. (1982). *Passing Scores*. Princeton, N.J.: ETS-Educational Testing Service.
- Lopez, O. S. (1995). *Classroom diversification: An alternative paradigm for research in educational productivity*. Austin: University of Texas.
- Lüders, M. & Wissinger, J. (Hg.) (2007). *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann.
- Lunkenbein, M. (2010). Beobachtend lernen im Praktikum. In: Abel, J.; Faust, G. (Hg.). *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann, S. 215 - 225.
- Maag Merki, K. & Werner, S. (2011). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 573 - 591.
- Mägdefrau, J. (2008). Selektive Assessments zu Beginn des Lehramtsstudiums: Kritische Anmerkungen. In: *PARadigma*, H. 1, S. 17 - 23. Online verfügbar unter http://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/paradigma01-08_ers_04.pdf, [Zugriff am 7.5.2010].
- Martschinke, S.; Kopp, B. & Hallitzky, M. (2007). Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden. In: *PARadigma*, H. 1, S. 6 - 16.
- Maslach, C. (1976). Burned out. In: *Human Behavior*, Jg. 9, H. 5, S. 16 - 22.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. In: *Journal of Organizational Behaviour*, Jg. 2, S. 99 - 113. Online verfügbar unter <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.v2:2/issuetoc>, [Zugriff am 14.12.2011] Erstveröffentlichung im Internet am 17.9.2007.

- Mayr, J. (Hg.) (1994). *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Österr. Studien-Verlag.
- Mayr, J. (1994a). Junge LehrerInnen. Interessen, Kompetenzen, und Befindlichkeit - und zwei Blicke zurück. In: Mayr, J. (Hg.). *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Österr. Studien-Verlag, S. 177 - 199.
- Mayr, J. (1994b). Die "Lehrer-Interessen-Skalen" (LIS). Pädagogische Akademie der Diözese Linz.
- Mayr, J. (1995). *Erkundungen zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben von Lehrer/innen*. Pädagogische Akademie der Diözese Linz. Linz.
- Mayr, J. (1998). Die Lehrer-Interessen-Skala (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In: Abel, J. (Hg.). *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf*. Münster: Waxmann, S. 111 - 125.
- Mayr, J. (2000). Schriftliche Informationen, Selbsterkundungsverfahren und Tests als Hilfsmittel der Laufbahnberatung. In: Sieland, B. (Hg.). *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Lehrerarbeit: Bedingungsfaktoren und Qualitätskriterien*. Hamburg: Kovac, S. 233 - 265.
- Mayr, J. (2002a). Lehrerpersönlichkeit. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, H. 2, S. 50 - 55.
- Mayr, J. (2002b). Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung. Zur Rolle von Selbsterkundungsverfahren. In: Brunner, H.; Mayr, E.; Schratz, M. und Wieser I. (Hg.). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* Innsbruck: Studienverlag, S. 413 - 434.
- Mayr, J. (2002c). Sich Standards aneignen. Befunde zur Bedeutung der Lernwege und der Bearbeitungstiefe. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, Jg. 2002, H. 1, S. 29 - 37.
- Mayr, J. (2006a). Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Eine Pilotstudie zum Wirkpotenzial von Lehrerbildung. In: Hilligus, A. H. und Rinkens H. -D (Hg.). *Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive*. Berlin: LIT-Verlag, S. 249 - 260.
- Mayr, J. (2006b). Theorie+Übung+Praxis=Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den "Standards in der Lehrerbildung". In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 52, H. 51, S. 149 - 163.
- Mayr, J. (2007a). Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung und deren Bedingungen bei (angehenden) LehrerInnen. In: Kostrzewa, F. (Hg.). *Lehrerbildung im Diskurs*. Berlin: LIT-Verlag, S. 8 - 24.
- Mayr, J. (2007b). Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In: Lüders, M.; Wissinger, J. (Hg.). *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, S. 151 - 168.
- Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 125 - 148.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: Heinrich, M.; Greiner, U. (Hg.). *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*. Berlin: LIT-Verlag, S. 183 - 206.
- Mayr, J. & Paseka, A. (2002). "Lehrerpersönlichkeit". In: *Journal für LehrerInnenbildung*, Jg. 2, H. 2, S. 50 - 55.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 9. Aufl., Weinheim: Beltz.
- MBWJK (2007). Orientierungsrahmen Schulqualität. Mainz: MBWJK. Online verfügbar unter http://leb.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/leb.bildung-rp.de/Orientierungsrahmen_Schulqualitaet.pdf, [Zugriff am 26.1.2010].
- MBWWK (2011a). Handreichungen für die Orientierenden Praktika 1 und 2 - 15-tägig. Herausgegeben von MBWWK. Online verfügbar unter http://www.mbwwk.rlp.de/no_cache/bildung/schuldienst-und-lehrerberuf/reform-der-lehrerinnen-und-lehrerausbildung/schulpraktika/anleitungen-und-handreichungen/?cid=33143&did=82569&sechash=e768f392, [Zugriff am 14.12.2011].
- MBWWK (2011b). Praktikumsanleitung für Studierende - Vertiefendes Praktikum im Bachelor. Herausgegeben von MBWWK. MBWWK. Online verfügbar unter http://www.mbwwk.rlp.de/no_cache/bildung/schuldienst-und-lehrerberuf/reform-der-lehrerinnen-und-lehrerausbildung/schulpraktika/anleitungen-und-handreichungen/?cid=33143&did=82098&sechash=740f549a, [Zugriff am 14.12.2011].

- Mckinsey & Company (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. Online verfügbar unter http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf, [Zugriff am 11.6.2010].
- McWhirter, J. J.; Banks, M. & Nichols, E. (1984). A Self-Assessment Program for Teacher Education. In: *Contemporary Education*, Jg. 56, H. 1, S. 31 - 35. Online verfügbar unter <http://pao.chadwyck.co.uk/PDF/1265101694736.pdf>, [Zugriff am 2.2.2010].
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Jg. 18, H. 2, S. 157 - 171.
- Meyer-Drawe, K. (2009). Theorie als Vorgriff auf die Praxis. Zur Bedeutung des Studiums für pädagogisches Handeln. In: Bolle, R.; Rotermund, M. (Hg.). *Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse*. Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, 4), S. 11 - 29.
- Milbradt, A.; Zettler, I.; Putz, D.; Heukamp, V. & Hornke, L. F. (2008). Ziele von Self-Assessments und ihre Bedeutung für Entwicklung und Evaluation. In: *Report Psychologie*, Jg. 33, S. 352 - 362.
- Mitzel, H. C.; Lewis, D. M.; Patz, R. J. & Green, D. R. (2001). The bookmark procedure: Psychological perspectives. In: Cizek, G. J. (Hg.). *Setting performance standards. Concepts, methods, and perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, S. 249 - 281.
- Moore, A. & Theunissen, A.F. (1994). Qualifikation versus Kompetenz. Eine Diskussion um Begriffe. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, H.1, S. 74-80.
- Moosbrugger, H.; Kelava, A. (2007): *Testtheorie und Fragebogenentwicklung*. Berlin: Springer.
- Mulder, R. H.; Messmann, G. & Gruber, H. (2009). Professionale Entwicklung von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. H. (Hg.). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, S. 401 - 409.
- Mulder, R. H. & Gruber, H. (2011). Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hg.). *Stationen empirischer Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 427 - 438.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller-Fohrbrodt, G.; Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen ; eine zusammenfassende Bewertung theoretischer und empirischer Erkenntnisse*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Mulholland, L. A. (1992): *Teacher experience and the estimation of student achievement*. Unpublished master thesis. Tempe. Arizona State University, College of Education.
- Mulholland, L.A. & Berliner, D.C. (1992). *Teacher experience and the estimation [of student achievement]*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (April 1992). Online verfügbar unter: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED348350.pdf>, [Zugriff am 6.5.2011].
- Muthén, L.K. & Muthén, B.O. (2006). *Mplus.Statistical Analysis With Latent Variables. User's Guide*. 4. ed. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Neumann, K. (2010). Professionswissen als Zentrum der Diskurse über Lehrerbildung. In: Gaus, D.; Drieschner, E. (Hg.). *„Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung?*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 269-282.
- Neuweg, G. H. (2004a). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl, B. (Hg.). *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen*. Berlin: LIT-Verlag, S. 1 - 26.
- Neuweg, G. H. (2004b). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Univ., Habil.-Schr.--Linz, 1998. 3. Aufl. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 311).
- Neuweg, G. H. (2008). Grundlagen der Lehrer/innen/Kompetenz. In: *Educational Sciences*, Jg. 10, H.1, S. 13-22.

- Neuweg, G. H. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In: Müller, F. H.; Eichenberger, A.; Lüders, M.; Mayr J. (Hg.). Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 35 - 50.
- Neuweg, G. H. (2011). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In: Seminar, H. 1, S. 18 - 31.
- Nieskens, B. (2002). Einblicke als Entwicklungsanstoß. In: Journal für LehrerInnenbildung, Jg. 2, H. 2, S. 56 - 61.
- Nieskens, B. (2005). Web-basierte Selbsterkundung als Grundlage der Laufbahn- und Entwicklungsberatung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 23, H. 2, S. 216 - 219.
- Nieskens, B. (2009a). Wer interessiert sich für den Lehrerberuf - und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. 1. Aufl. Göttingen: Cuvillier.
- Nieskens, B. (2009b). Lehrer/in werden? Diagnosegleitete Laufbahnberatung und Selbsterkundung beim Einstieg in den Lehrerberuf. Online verfügbar unter http://www.bak-online.de/lvb/baden-wuerttemberg/Bad_Urach_09_nieskens.pdf, [Zugriff am 18.2.2011].
- Nieskens, B. & Hanfstingl, B. (2008). Diagnosegleitete Laufbahnberatung und Selbsterkundung beim Einstieg in den Lehrerberuf. In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. (Hg.). Entwicklungslinien in der Lehrerbildung. Hohengren: Schneider Verlag, S. 10 - 22.
- Nijlen, van, D. & Janssen, R. (2008). Modelling judgements in the Angoff and Contrasting-Groups method of standard setting. In: Journal of Educational Measurement, Jg. 45, S. 45 - 63.
- Nölle, K. (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, H. 1, S. 48 - 67.
- OECD (2004). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Summary in German. Herausgegeben von OECD. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/dataoecd/38/63/34991087.pdf>, [Zugriff am 13.7.2010].
- OECD (2005a). Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren Ausgabe 2005. Herausgegeben von OECD. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/dataoecd/49/19/35311921.pdf>, [Zugriff am 14.12.2011].
- OECD (2005b). PISA 2003 - Technical Report. Herausgegeben von OECD. Online verfügbar unter <http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/centerforgrundskoleforskning/internationaleundersogelser/andreundersogelser/pisa/pisa2003/051108095544-amp-type-doc>, [Zugriff am 14.12.2011].
- OECD (2011). Bildung auf einen Blick 2011. OECD-Indikatoren. Print-Veröffentlichung für die deutsche Übersetzung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. OECD Publishing. Online verfügbar unter http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/bildung-auf-einen-blick-2011-oecd-indikatoren_eag-2011-de, [Zugriff am 14.12.2011].
- Oevermann, U. (2009). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70 - 182.
- Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 15, H. 1, S. 26 - 37.
- Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2. Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 15, H. 2, S. 210 - 228.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F.; Oelkers, J. (Hg.). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger, S. 215 - 342.
- Oser, F. (2005). Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, H. 2, S. 266 - 274.
- Oser, F.; Curcio, G.-P. & Düggele, A. (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit - Fragen und Zugänge. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 25, H. 1, S. 14 - 26.

- Online verfügbar unter http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2007_1_14-26.pdf, [Zugriff am 9.5.2011].
- Oser, F. & Heinzer, S. (2009). Die Entwicklung eines Qualitätskonstrukts zur advokatorischen Erfassung der Professionalität. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. H. (Hg.). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, S. 167 - 179.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Oser, F. & Zutavern, M. (1998). *Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pant, H.-A.; Tiffin-Richards, S. P. & Köller, O. (2010). Standard Setting für Kompetenztests im Large-Scale-Assessment. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 56, H. Beiheft 56, S. 175 - 188.
- Perrig, W. J. (2006). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung im Kontext impliziter und expliziter Erfahrung. In: Nakamura, Y. (Hg.). *Theorie versus Praxis? Perspektiven auf ein Missverständnis*. 1. Aufl. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 53 - 71.
- PHZ Schwyz (2007). *Professionsstandards. Beobachtungsinstrumente für die berufspraktische Ausbildung*. Herausgegeben von Pädagogische Hochschule Zentralschweiz - Schwyz.
- Pintrich, P. R. & Groot E. V. de (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. In: *Journal of Educational Psychology*, Jg. 82, H. 1, S. 33 - 40.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Prange, K. (2000). Was für Lehrer braucht die Schule? Zum Verhältnis von Profession, Didaktik und Lernethos. In: Cloer, E.; Klika, D.; Kunert, H. (Hg.). *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 93 - 103.
- Prondczynsky, A. von (2001). Evaluation in der Lehrerbildung in den USA: Geschichte, Methoden, Befunde. In: Keiner, E.; Bartosch, U. (Hg.). *Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, S. 91 - 140.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske und Budrich (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 8).
- Radtke, F.-O. & Webers, H.-E. (1998). Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 90, H. 2, S. 199 - 216.
- Rahm, S. & Thonhauser, J. (2007). Auswahlverfahren auf dem Weg zu guten Lehrerinnen und Lehrern. Editorial. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jg. 7, H. 2, S. 4 - 8.
- Rauin, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: Blömeke, S. und Lüders, M. (Hg.). *Forschung zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Rauin, U.; Kohler, B. & Becker, G. E. (1994). Drum prüfe, wer sich ewig bindet. Ein Berufseinstiegstest für das Lehramtsstudium. In: *Pädagogik*, Jg. 46, H. 11, S. 34 - 39.
- Rauin, U. & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzung des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: Lüders, M.; Wissinger, J. (Hg.). *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, S. 103 - 131.
- Ravitch, D. (1995). *National standards in American education. A citizen's guide*. Washington, DC: Brookings Inst. Press.
- Reh, S. (2005). Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 51, H. 2, S. 259 - 265.
- Reiber, K. (2007). Die Neuvermessung der Lehrerbildung. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 99, H. 2, S. 164 - 174.
- Reintjes, C. (2006). Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 52, H. 51. Beiheft.
- Reusser, K.; Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann .

- Rich, Y. (1993). Stability and change in teacher expertise. In: *Teaching and Teacher Education*, Jg. 9, H. 2, S. 137 - 146. Online verfügbar unter [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90049-M](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(93)90049-M), [Zugriff am 8.3.2011], im Internet verfügbar seit 12.7.2002.
- Riggs, I. & Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. In: *Science Education*, Jg. 74, H. 6, S. 625 - 638. Online verfügbar unter <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.3730740605/pdf>, [Zugriff am 14.12.2011]
- Rißland, B. (2002). Humor - ein vernachlässigter Faktor in der Lehrerbildung? In: Brunner, H.; Mayr, E.; Schratz, M. und Wieser I. (Hg.). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!* Innsbruck: Studienverlag, S. 445 - 455.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1966). Teachers' expectancies: Determinants of pupils' IQ gains. In: *Psychological Reports*, Jg. 19, S. 115 - 118. Online verfügbar unter: <http://cuiz.cafe24.com/library/etc/Teachers%27%20Expectancies.pdf>, [Zugriff am 12.5.2011].
- Ross, J. A. (1995). Strategies for Enhancing Teachers' Beliefs in their Effectiveness: Research on a School Improvement Hypothesis. In: *Teachers College Record*, Jg. 97, S. 227 - 251.
- Ross, J. A. & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. In: *Teaching and Teacher Education*, Jg. 23, H. 2, S. 146 - 159.
- Ross, J. A.; Cousins, B. J. & Gadalla, T. (1996). Within-Teacher Predictors of Teacher Efficacy. In: *Teaching and Teacher Education*, Jg. 12, H. 4, S. 385 - 400.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. In: *Psychological Monographs*, H. 80, S. 1 - 28.
- Rudinger, G. & Hörsch, K. (Hg.) (2009). *Self-Assessment an Hochschulen. Von der Studienfachwahl zur Profilbildung*. Göttingen: V & R Unipress Bonn.
- Sacher, W. (1988). Theoretische Bezüge und leitende Fragestellungen. In: Rosenbusch, H. S.; Sacher, W.; Schenk, H. (Hg.). *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt am Main: Lang; S. 11 - 82.
- Sarros, J. C. & Sarros, A. M. (1992). Social Support and Teacher Burnout. In: *Journal of Educational Administration*, Jg. 30, H. 1, S. 55 - 69. online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1108/09578239210008826>, [Zugriff am 22.12.2011].
- Saterdag, H. (2008). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz. MBWJK Rheinland-Pfalz. Online verfügbar unter http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/Bildung/lehrerberuf/Reform_der_Lehrerinnen_und_Lehrerbildung/Ausfuehrliche_Beschreibung.pdf, [Zugriff am 14.12.2011].
- Schaarschmidt (o.J.). Beanspruchungsmuster im Lehrberuf. Indikatoren einer problematischen Gesundheitssituation. Powerpoint-Präsentation. (verfügbar unter: http://www.dbbakademie.de/fileadmin/dokumente/Tagungen/schaarschmidt_beanspruchungsmuster_1_.pdf, [Zugriff am 14.12.2011].
- Schaarschmidt, U. (2004). Fit für den Lehrberuf. Psychische Gesundheit von Lehramtsstudierenden und Referendaren. In: Beckmann, U.; Brandt, H.; Wagner, H. (Hg.). *Ein neues Bild vom Lehrberuf?* Weinheim: Beltz, S. 110 - 114.
- Schaarschmidt, U. (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2006a). ADEM: Ein Instrument zur interventionsbezogenen Diagnostik beruflichen Bewältigungsverhaltens. In: *Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP* (Hg.). *Psychologische Diagnostik - Weichenstellung für den Reha-Verlauf*. Bonn: Deutscher Psychologischer Verlag GmbH, S. 59 - 82.
- Schaarschmidt, U. (2006b). Die Potsdamer Lehrerstudie. Ergebnisüberblick, Schlussfolgerungen und Maßnahmen. Vortrag, gehalten am 14.12.2006 an der Universität zu Köln, Titel: Die psychische Belastung im Lehrberuf. Online verfügbar unter http://www.lbz.uni-koeln.de/download/vortrag_schaarschmidt_ws_06_07.pdf, [Zugriff am 14.12.2011].
- Schaarschmidt, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. 1. Mai 2007. Weinheim: Beltz.

- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1995). Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM). Wiener Testsystem. Mödling: Schuhfried.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrberuf. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 46, H. 4, S. 244 - 268.
- Schaeper, K. & Lütgert, W.I (2008). Das Blockpraktikum - erste Schritte der Realisierung des Jenaer Praxissemesters. In: Lütgert, W.; Gröschner, A.; Kleinespel, K. (Hg.). Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien - Rahmenbedingungen - Forschungsbeispiele. Weinheim: Beltz, S. 183 - 197.
- Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 2, H. 1, S. 166 - 199.
- Schaper, N.; Hilligus, A. H. & Reinhold, P. (2009). Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 2., H. 1, S. 1 - 9.).
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well being: The influence of generalized outcome expectancies on health. In: Journal of Personality, Jg. 55, H. 2, S. 169 - 210.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview an empirical update. In: Cognitive Therapy and Research, Jg. 16, H. 2, S. 201 - 228.
- Schempp, P. G.; Manross, D.; Tan, S. K. S. & Fincher, M. D. (1998). Subject expertise and teachers knowledge. In: Journal of Teaching Physical Education, Jg. 17, H. 3, S. 342 - 356.
- Schermelleh-Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of- Fit Measures. In: Methods of Psychological Research Online, JG. 8, H. 2, S. 23-74. Online verfügbar unter: http://user.uni-frankfurt.de/~kscherm/schermelleh/mpr_Schermelleh.pdf, [Zugriff am 26.10.2011].
- Schilling, J. (2009). Kompetent im Lehramt? Studierende und Referendar/innen einschätzen und beraten. Weinheim: Beltz.
- Schmelzing, S.; Fuchs, C.; Wüsten, S.; Sandmann, A. & Niehaus, B. (2009). Entwicklung und Evaluation eines Instruments zur Erfassung des fachdidaktischen Reflexionswissens von Biologielehrkräften. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 2, H. 1, S. 57 - 81.
- Schmitz, G. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrern. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 26, H. 2, S. 140 - 157.
- Schmitz, G. (2000). Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? [Online Publikation]. Berlin: Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/29/>, [Zugriff am 14.12.2011]
- Schmitz, G. (2001). Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer vor Burnout schützen? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 48, H. 1, S. 49 - 67.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrern. Längsschnittsbefunde mit einem neuen Instrument. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Jg. 14, S. 12 - 25.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 44. Beiheft, S. 192 - 214.
- Schneewind, K. A.; Schröder G. & Cattell R. B. (1994). Der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test (16PF). Bern: Huber.
- Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (Hg.) (1991). The Reflective Turn. Case studies in and on educational practice. New York, N.Y.: Teachers College Press.
- Schröder, E. & Kieschke, U. (2006). Bewältigungsmuster im Lehramtsstudium. Eine Untersuchung an den Universitäten Münster und Potsdam. In: Schubarth, W.; Pohlenz, P. (Hg.).

- Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Schubarth, W. (Hg.) (2007). Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt am Main: Lang.
- Schubarth, W.; Speck, K. & Seidel, A. (2010). Die zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht aller Beteiligten. Ergebnisse der Potsdamer Studien zum Referendariat. In: Abel, J.; Faust, G. (Hg.). *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann, S. 339 - 347.
- Schuler, H. (2006a). Berufseignungsdiagnostik. In: Petermann, F.; Eid, M.; Bengel, J. (Hg.). *Handbuch der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 717 - 729.
- Schuler, H. (Hg.) (2006b). *Lehrbuch der Personalpsychologie*. 2., überarb. und erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Schulte, K. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung - Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. Dissertationsschrift Universität Göttingen. Verfügbar unter <http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/2008/schulte/schulte.pdf>, [Zugriff am 20.6.2011].
- Schulte, K.; Bögeholz, S. & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 268 - 287. Online verfügbar unter <http://www.springerlink.com/content/u61u73rtx5375620/fulltext.pdf>, [Zugriff am 13.7.2010].
- Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der Sozialen Welt*. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model. In: Schwarzer, R. (Hg.). *Self-efficacy. Thought control of action*. Bristol, Pa.: Taylor & Francis, S. 217 - 242.
- Schwarzer, R. (1996). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens*. 2., überarb. und erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. (1999a). Self-regulatory processes in the adoption and maintenance of health behaviors. The role of optimism, goals, and threat. In: *Journal of Health Psychology*, Jg. 4, H. 2, S. 115 - 127.
- Schwarzer, R. (1999b). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: R. Schwarzer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 44. Beiheft, S. 28 - 53.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, Jg. 30, S. 262 - 274.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995): Generalized Self-Efficacy scale. In: Weinman, J.; Wright, S. Johnston, M. (Hg.): *Measures in health psychology: A user's portfolio*. Windsor, UK: NFER-Nelson, S. 35 - 37.
- Seibert, N. (2008). Der Bedeutung des Berufes gerecht werden! Eignungsfeststellungsverfahren als Zugangsvoraussetzung zum Lehramtsstudium. In: *PARadigma*, H. 1, S. 6 - 16.
- Seidel, T.; Schwindt, K.; Kobarg, M. & Prenzel, M. (2008). Grundbedingungen eines lernwirksamen Unterrichts erkennen - Eine Untersuchung zur Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Lütgert, W.; Gröschner, A.; Kleinespel, K. (Hg.). *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien - Rahmenbedingungen - Forschungsbeispiele*. Weinheim: Beltz, S. 198 - 213.
- Seifert, A.; Hilligus, A. H. & Schaper, N. (2009). Entwicklung und psychometrische Überprüfung eines Messinstruments zur Erfassung pädagogischer Kompetenzen in der universitären Lehrerbildung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Jg. 2., H. 1, S. 82 - 103.

- Seifried, J. & Trescher, A. (2007). Kompetenzentwicklung durch schulpraktische Übungen. (Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Nr. 12, Juni, S. 1 - 17). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe12/seifried_trescher_bwpat12.shtml, [Zugriff am 14.12.2011].
- Seipp, B. (2003). Standards in der Lehrerbildung. Eine Befragung zur Vermittlung der OSERschen Standards in der Ersten Phase der Lehramtsausbildung. Bochum: Projekt-Verlag.
- Seitz, S. (2008). Der Lehrer und seine Persönlichkeit. In: Lehren und lernen, Jg. 34, H. 12, S. 31 - 37.
- Seligman, M. E. P. (2001). Pessimisten küsst man nicht. Optimismus kann man lernen. Vollst. Taschenbuchausg. München: Droemer Knauer.
- Seligman, M. E. P.; Petermann, Franz (2004). Erlernete Hilflosigkeit. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Shephard, L. (1980). Standard Setting Issues and Methods. In: Applied Psychological Measurement, Jg. 4, H. 4, S. 447 - 467.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher, Jg. 15, H. 2, S. 4 - 14.
- Shulmann, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, Jg. 57, H. 1, S. 1 - 22.
- Sieland, B. & Nieskens, B. (2001). Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Lehrerbildung. In: Hanckel, C. (Hg.). Schule zwischen Realität und Vision. Kongressbericht der 14. Bundeskonferenz 2000 in Berlin. Bonn: Dt. Psychologen-Verlag, S. 197 - 205.
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2011). Perspektiven der Lehrerbildung im internationalen Kontext. In: Seminar, H. 1, S. 32 - 48.
- Spranger, E. (1958). Der geborene Erzieher. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Stadelmann, M. (2004): Differenz oder Vermittlung? Eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar und Sekundarschule I. Dissertation. Universität Zürich. Online verfügbar unter <http://edudoc.ch/record/3399/files/zu05037.pdf>, [Zugriff am 10.2.2011].
- Stern, E. (2009). Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. H. (Hg.). Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, S. 355 - 364.
- Stiftung Warentest (2007). Eignungsprüfung im Netz. In: Weiterbildungstests ONLINE, H. März 2007, S. 1 - 7.
- Stillman, T. F.; Lambert, N. M.; Fincham, F. D. & Baumeister, R. F. (2011). Meaning as Magnetic Force: Evidence That Meaning in Life Promotes Interpersonal Appeal. In: Social Psychology and Personality Science, Jg. 2, H. 1, S. 13 - 20. Online verfügbar unter <http://spp.sagepub.com/content/2/1/13.full.pdf+html>, [Zugriff am 10.1.2011].
- Terhart, E. (1999). Strukturprobleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Konfligierende Modernisierungen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, H. 2, S. 141 - 150. Online verfügbar unter <http://www.bzl-online.ch/archiv/heft/1999/2/141>, zuerst veröffentlicht: http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_1999_2_141-150.pdf, [Zugriff am 3.3.2011].
- Terhart, E. (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Münster. Online verfügbar unter http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf, [Zugriff am 17.5.2010].
- Terhart, E. (2005). Standards für die Lehrerbildung - ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, H. 2, S. 275 - 279.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: Lüders, M.; Wissinger, J. (Hg.). Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann, S. 37 - 62.

- Terhart, E. (2007a). Standards in der Lehrerbildung - eine Einführung. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 35, H. 1, S. 2 - 14.
- Terhart, E. (2007b). Was wissen wir über gute Lehrer? In: Friedrich-Jahreshefte, H. 25, S. 20 - 24.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. H. (Hg.). Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, S. 425 - 437.
- Terhart (2010). Was hat sich in der Lehrerbildung getan? In: Wernstadt, R.; John-Ohnsorg, M. (Hg.). Der Lehrerberuf im Wandel. Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden können. Schriftenreihe des Netzwerks Bildung (Band 15), S. 11 - 15.
- Terhart, E. (Hg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hg.) (2011). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann.
- Terhart, E.; Czerwenka, K.; Ehrich, K.; Jordan, F. & Schmidt H. J. (1994). Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main: Lang.
- Testkuratorium (2006). TBS-TK. Testbeurteilungssystem des Testkuratoriums der Föderation Deutscher Psychologinnenvereinigungen. In: Report Psychologie, Jg. 31, S. 492 - 499. Online verfügbar unter <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2006/877/pdf/pdf14.pdf>, [Zugriff am 14.12.2011].
- Tremp, P. & Reusser, K. (2007). Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 25, H. 1, S. 5 - 13. Online verfügbar unter http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2007_1_5-13.pdf, [Zugriff am 18.7.2011].
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. In: Teaching and Teacher Education, Jg. 17, H. 7, S. 783 - 805.
- Tschannen-Moran, M.; Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. In: Review of Educational Research, Jg. 68, H. 2, S. 202 - 248.
- Turner, D. S. (1995). Identifying exemplary secondary school teachers: The influence of career cycles and school environments on the defined roles of teachers perceived as exemplary. Unpublished doctoral dissertation. Macquarie University, School of Education.
- Urban, W. (2000). Untersuchungen zu Netzwerken erlebter Belastung bei künftigen Pflichtschullehrern. In: Sieland, B. (Hg.). Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Lehrerarbeit: Bedingungsfaktoren und Qualitätskriterien. Hamburg: Kovac, S. 93 - 137.
- Watermann, R. & Klieme, E. (2002). Reporting results of large-scale assessment in psychologically and educationally meaningful terms. Construct validation and proficiency scaling in TIMSS. In: European Journal of Psychological Assessment, Jg. 18, H. 3, S. 190 - 203.
- Weinert, F. E. (Hg.) (2001a). Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001b). Concepts of Competence. A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (Hg.). Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe, S. 45 - 65.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer. Person, Funktion oder Fiktion? In: Leschinsky, A. (Hg.). Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim: Beltz, S. 223 - 233.
- Weinert, F. E.; Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1990). Unterrichtsexpertise - ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In: Alisch, L.-M.; Baumert, J.; Beck, K. (Hg.). Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft (Band 28), Braunschweig, S. 173 - 206.
- Weresch-Deperrois, I. & Bodensohn, R. (2010). KOSTA II - Das Instrument zur Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung im Vergleich zweier Kohorten - Konsequenzen und Hilfestellung zum Selbststudium. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 3, H. 1, S. 84 - 106.
- Weresch-Deperrois, I. & Bodensohn, R.; Jäger, R. S. (2009). Curriculare Standards in der Praxis: Einschätzung ihres Stellenwerts, ihrer Anwendungshäufigkeit, Schwierigkeit und Bedeutung in der Lehrerausbildung und universitären Vorbereitung im Bachelor-Studium der Lehrerbildung - erste Erkundungsstudie. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 2, H. 2, S. 324 - 345.

- Wernstedt, R. & John-Ohnsorg, M. (2010) (Hg.). Der Lehrerberuf im Wandel. Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden können. Schriftenreihe des Netzwerks Bildung (Band 15). Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07023.pdf>, [Zugriff am 8.8.2011].
- Weyand, B. (2007). Assessment-Seminar zu Eignung und Neigung für den Lehrberuf. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, H. 2, S. 61 - 63.
- Weyand, B. (2008). Assessment berufsbezogener Kompetenzen. In: Kraler, C.; Schratz, M. (Hg.). Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 13 - 34.
- Weyand, B. (2010). Laufbahnberatung und Reflexion der eigenen Berufseignung - Bedarf und Bedürfnis. In: Abel, J.; Faust, G. (Hg.). Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Münster: Waxmann, S. 195 - 204.
- Wigger, L. (2010). Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung - Erfahrungen und Probleme. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 21, H. 40, S. 33 - 39. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2756/pdf/Wigger_Lohtar_Das_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft_2010_D_A.pdf, [Zugriff am 14.12.2011]
- Wilbers, K. (2005). Standards für die Bildung von Lehrkräften. In: Gonon, P.; Klauser, F.; Nickolaus, R.; Huisinga, R. (Hg.). Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 135 - 146.
- Wild-Näf, M. (2001). Die Ausbildung für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden: Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. In: Oser, F.; Oelkers, J. (Hg.). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger, S. 141 - 214.
- Wilke, F. (2005). Lehrerbildungszentren in Deutschland. In: Merkens, H. (Hg.). Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 93 - 102.
- Willett, J.B.; Singer, J.D. & Martin, N.C (1998): The design and analysis of longitudinal studies of development and psychopathology in context: Statistical models and methodological recommendations. In: Development and Psychopathology Jg.10, H. 2, S. 395 - 426.
- Wissenschaftsrat (2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Herausgegeben von Deutscher Wissenschaftsrat. Köln. Online verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>, [Zugriff am 8.7.2011].
- Wolf, B. (2006). Effektstärken. In Rost, D.-H. (Hg.). Handwörterbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz/PVU.
- Zeichner, K. (2006). Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 51. Beiheft, S. 97 - 115.
- Zimmerhofer, A.; Heukamp, V. & Hornke, L. (2006). Ein Schritt zur fundierten Studienfachwahl - webbasierte Self-Assessments in der Praxis. In: Report Psychologie, Jg. 31, H. 2, S. 62 - 71. Online verfügbar unter <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2006/580/pdf/pdf10.pdf>, [Zugriff am 14.12.2011].
- Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R. & Mulder, R. H. (2009a). Perspektiven auf "Lehrerprofessionalität". In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. H. (Hg.). Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, S. 13 - 32.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R. & Mulder, R. H. (Hg.) (2009b). Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz.

Zusammenfassung

In dieser Arbeit wird die theoretische Grundlegung, Entwicklung und Validierung eines Instrumentariums beschrieben, das Lehramtsstudierenden zum Abschluss der Bachelorphase einen Einblick in die eigene Kompetenzentwicklung ermöglicht (mit Hilfe des Instruments KIPBI), sowie erste „Praxiserfahrungen“ aufarbeitet (mit Hilfe des Instruments EIPRA). Es hilft damit, die Reflexionsfähigkeit der Studierenden zu unterstützen.

Die Instrumente sind die Grundlage für ein Online-Self-Assessment (Tour 3-RLP), das ähnlich wie das Career-Counselling for Teachers (CCT, vgl. cct-germany.de) aufgebaut ist, im Unterschied zu diesem jedoch nicht vorrangig Aspekte der Eignung sondern solche der Kompetenzerfassung (und später auch der Kompetenzentwicklung) fokussiert. Die Instrumente stehen im Kontext der Förderung der Professionalisierung der Studierenden, einem Anliegen, das im Land Rheinland-Pfalz durch sein Reformkonzept für die Lehrerausbildung verankert ist. Dieses Reformkonzept, die KMK-Standards für die Lehrerbildung (Bildungswissenschaften), der rheinland-pfälzische „Orientierungsrahmen Schulqualität“ sowie die Handreichungen und Manuale zur Durchführung der Vertiefenden Praktika in der Lehrerausbildung bilden die faktischen Rahmenbedingungen für die Konstruktion der Instrumente.

Der erste Teil dieser Schrift widmet sich den theoretischen Grundlagen zur Erstellung des Instrumentariums für die „CCT-Tour 3-RLP“ mit dem Hintergrund der Professionalisierung im Lehrberuf. Ihre historischen Dimensionen und die damit verbundenen Ansätze der Lehrerbildungsforschung stellen ein umfassendes Wissensgebiet dar, das von der „Lehrerpersönlichkeit“ bis hin zur Implementation von Standards für die Lehrerausbildung sowie der Outputorientierung reicht. War es in den 60er und 70er Jahren noch der Persönlichkeitsansatz, der in der Lehrerbildungsforschung eine große Rolle spielte, so sind es nun die Ansätze zur Expertiseentwicklung und Modelle der Kompetenzentwicklung, die im Fokus des wissenschaftlichen Interesses stehen. Daher werden im Theorieteil sukzessive die diesem momentanen Trend vorausgehenden Paradigmen in ihrem Bedeutungsgehalt für das in dieser Arbeit verfolgte Anliegen beschrieben. Im Kontext dieser Erörterungen wird auf das Konzept der Lehrerselbstwirksamkeit eingegangen, es wird ferner intensiv auf topologische und typologische Modelle der Professionalisierung Bezug genommen, wobei einzelne Modellvorstellungen exemplarisch herausgegriffen werden. Ferner werden in dieser Arbeit die Praxiselemente der Lehrerausbildung und deren Beitrag zur Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte beleuchtet. Professionell reflektierte Praxis, so die Annahme, bildet eine Grundlage zur Expertiseentwicklung. Gerade deshalb ist es unumgänglich, die Transferierbarkeit von Theoriewissen in Praxishandeln zu hinterfragen und die hierzu vorliegenden Erkenntnisse aufzuarbeiten. Eine verbindende Theorie zwischen der Integrationshypothese (Theoriewissen kann in Praxishandeln „übertragen“ werden) und der Differenzhypothese (Lehrerkönnen stellt eine eigene, vom Theoriewissen unabhängige Art von Wissensverwendung dar) stellt die kognitive Psychologie, und hier wiederum die Expertiseforschung bereit. Sie kann annähernd erklären, wie propositionales Wissen (Regelwissen) und die über das berufliche Handeln über kategoriale Wahrnehmung und die Ausbildung von Schemata erzeugten Wissenskomponenten zum professionellen Agieren führen (können).

Kompetenzmodellierungen hingegen nähern sich der Professionalisierung aus einer anderen Richtung und versuchen, die Dimensionalität des Lehrerhandelns abzubilden und beschreibbar zu machen. Im Gegensatz zur Expertiseforschung, die einen ganzheitlichen Ansatz zur Kompetenzentwicklung bietet, repräsentieren die Arbeiten zur Kompetenzmodellierung eher partialisierenden Konzepte, wobei immer die Frage zu stellen ist, wie (und ob) die einzelnen Positionen zu einem holistischen Ganzen vereint werden können. Endpunkt des theoretischen Diskurses ist die Bilanzierung der vorliegenden

Erkenntnisse, deren Verbindung mit den Anliegen der Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz und die Rolle, welche die Tour 3-RLP in diesem Kontext spielen kann.

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden die methodischen und methodologischen Schritte zur Validierung des Instrumentariums erörtert. Einführend erfolgt die Darstellung der Professionsstandards der PH Zentralschweiz, die als Modell zum Aufbau eines kompetenzstufenorientierten Instrumentariums gelten können. Eine Analyse von verschiedenen Methoden zur Ermittlung von Cut-Scores mit dem Ziel, Kompetenzstufen zu entwickeln, bildet ebenfalls eine Grundlage zum Aufbau geeigneter Verfahrensweisen innerhalb des eigenen Anliegens. Aus den Ergebnissen der Pilotierung der beiden Instrumente sowie einer vertiefenden zweiten Studie lässt sich eine nach psychometrischen Kriterien abgesicherte Skalenstruktur für das Instrument zur Erfassung des Kompetenzstands ableiten und ein Tool aufbauen, das die Erfahrungsverarbeitung der Studierenden fokussiert und der Selbstreflexion dienen soll. Kernanliegen beider Instrumentarien ist die Förderung der Studierenden, die mit dem Online-Self-Assessment über geeignete Rückmeldestrukturen und daran gekoppelte Handlungsempfehlungen realisiert wird.

In der Diskussion der Ergebnisse der Validierungs- und Implementationsstudie werden alternative Vorgehensweisen zur Erstellung von Instrumentarien im gleichen Kontext erörtert. Der abschließende Ausblick widmet sich der Frage, ob eine kompetenzmodellierende oder auf Standards basierende Auseinandersetzung mit dem Thema Professionalisierung die einzige Möglichkeit darstellt, sich dem Thema der Kompetenzentwicklung anzunähern. Die Rolle der Reflexion erweist sich im integrativen wie auch im differenziellen Ansatz zum Wissenstransfer und Kompetenzaufbau als das verbindende Element zwischen beiden Positionen.

Anhang

Anhang 1: Erste Vorlage zur Operationalisierung von Items

Operationalisierung von Items
Bei der Gestaltung des Unterrichts verknüpfe ich fachwissenschaftliche und fachdidaktische Vorgaben.
Aufgabenstellungen formuliere ich sowohl kriterien- als auch schülerorientiert.
Ich verfüge über ein Repertoire von Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen, aus dem ich adressaten-, aufgaben- und situationsorientiert auswähle.
Meinen Unterricht konzipiere ich orientiert an den Erkenntnissen über den Wissens- und Fähigkeitserwerb.
Bei den Schüler/innen rege ich unterschiedliche Arten des Lernens an, die ich entsprechend unterstütze.
Den Schüler/innen vermittele ich Lern- und Arbeitsstrategien.
Lernanforderungen an die Schüler/innen stimme ich auf deren Lernmöglichkeiten ab.
Ich begleite Gruppen von Schüler/innen bei ihrem Lernen.
Ich vermittele Schüler/innen Methoden des motivierten, selbstgesteuerten Lernens.
Ich halte Schüler/innen zum kooperativen Lernen an.
Ich beachte in den verschiedenen Lerngruppen von Schüler/innen deren kulturelle und soziale Vielfalt.
Ich übe mit den Schüler/innen eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein.
Ich achte darauf, dass im Unterricht soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse angeregt werden.
Ich motiviere Schüler/innen zum Lernen und wecke ihre Leistungsbereitschaft.
Ich erkenne Benachteiligungen von Schüler/innen und setze passende pädagogische Hilfen und Präventionsmaßnahmen um.
Ich unterstütze Schüler/innen individuell.
Begabungen von Schüler/innen erkenne ich und kann sie mit den entsprechenden Möglichkeiten fördern.
Orientiert an deren jeweiliger Lernausgangslage setze ich bei Schüler/innen spezielle Fördermöglichkeiten ein.
Ich erkenne die Entwicklungsstände und Lernpotentiale meiner Schüler/innen.
Ich erkenne sowohl Lernhindernisse als auch Lernfortschritte der Schüler/innen.
Bewertungen von Schüler/innen formuliere ich adressatengerecht und zeige ihnen Perspektiven für das weitere Lernen auf.
Bei der Gestaltung des Unterrichts setze ich moderne und klassische Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll ein.
Ich reflektiere den eigenen Medieneinsatz bzw. den eigenen Umgang mit klassischen und modernen Informations- und Kommunikationsmedien.
Ich verfüge über verschiedene konstruktive Methoden des Umgangs mit Normkonflikten.
Mit den Schüler/innen erarbeite ich Regeln des verträglichen Umgangs miteinander und achte auf deren Umsetzung.
Bei Konflikten wende ich Strategien und Methoden der Konfliktprävention und -lösung an.
Ich setze bei Schüler/innen und deren Erziehungsberechtigten unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein.
Ich unterscheide zwischen Beratung und Bewertung von Schüler/innen.
Über Grundsätze in der Beurteilung von Schüler/innen verständige ich mich mit meinen Kolleg/innen.
Ich setze Bewertungsmodelle und Bewertungsmaßstäbe in der konkreten Situation fachgerecht um.
Kollegiale Beratung sehe ich als Mittel der Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung.
Ergebnisse meiner schulischen Arbeit dokumentiere ich für mich und für Andere.
Kollegiale Beratung nutze ich für meine eigene pädagogische Arbeit und gebe sie auch anderen Kolleg/innen.
Mitwirkungsmöglichkeiten in der Gestaltung des Schullebens nehme ich wahr.
Ergebnisse der Bildungsforschung nutze ich in meiner eigenen unterrichtlichen Tätigkeit an der Schule.
Ich nutze Verfahren und Instrumente der internen Evaluation von Unterricht und Schule.
Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung wende ich auf die Schulentwicklung an.
Bei der Entwicklung von Beratungsangeboten kooperiere ich mit anderen Institutionen.
Bei der Erarbeitung von Beratung oder Empfehlungen kooperiere ich mit Kolleg/innen.
Ich wirke bei der Planung und Umsetzung schulischer Projekte mit.
Ich unterstütze Gruppen darin, gute Arbeitsergebnisse zu erreichen.
Ich überprüfe die Qualität meines eigenen Lehrens.
Ich reflektiere Werte und Werthaltungen und handle im Unterricht danach.
Ich vermittele Werte und Werthaltungen im Unterricht.
Überprüfungen meiner eigenen Leistung als Lehrende/r nutze ich als konstruktive Rückmeldung zu meiner Unterrichtstätigkeit.
Leistungsüberprüfungen der Schüler/innen (z.B. im Rahmen von VERA) sehe ich als konstruktive Rückmeldung meines eigenen unterrichtlichen Handelns.
Ich lerne, mit Belastungen des Lehrberufs umzugehen.
Ich kann mit Belastungen des Lehrberufs umgehen.
Ich setze meine Arbeitszeit und meine Arbeitsmittel zielgerichtet und ökonomisch ein.
Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte sind mir bekannt.
Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte werden von mir in Anspruch genommen.
Wenn sich die Gelegenheit dazu bietet, nehme ich Weiterbildungsangebote wahr.
Über meine beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen denke ich nach ziehe hieraus Konsequenzen für meine berufliche Weiterentwicklung.

Anhang 2: Items des Instruments zur Erfassung des Kompetenzstand (KIPBI)

Stand Itempool nach dem 1. Workshop mit der Expertengruppe

Kompetenzen im VP	Standards f. praxisbezogene Anteile der Ausbildung	Mögliche Formulierung von Items
Analyse und Reflexion von Unterrichtsstrukturen	Bei der Gestaltung des Unterrichts verknüpfe ich fachwissenschaftliche und fachdidaktische Vorgaben.	<ul style="list-style-type: none"> 1 Ich halte mich bei der Gestaltung des Unterrichts an fachwissenschaftliche Vorgaben. 2 Ich halte mich bei der Gestaltung von Unterricht an fachdidaktische Vorgaben. 3 Ich strukturiere den Unterrichtsverlauf, indem ich den Inhalt auf die Rahmenbedingungen abstimme. 4 Ich verknüpfe bei der Gestaltung des Unterrichts fachwissenschaftliche und fachdidaktische Vorgaben.
Ausgestaltung der Lehrplanvorgaben	Aufgabenstellungen formuliere ich sowohl kriterien- als auch schülerorientiert.	<ul style="list-style-type: none"> 5 Ich plane Unterricht auf der Grundlage curricularer Vorgaben und schulinterner Arbeitspläne. 6 Ich formuliere Aufgabenstellungen schülerorientiert. 7 Ich formuliere Aufgabenstellungen problemorientiert. 8 Ich formuliere Aufgabenstellungen handlungsorientiert. 9 Ich formuliere Aufgabenstellungen sowohl problem-, handlungs- als auch schülerorientiert.
	<p>Ich verfüge über ein Repertoire von Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen, aus dem ich adressaten-, aufgaben- und situationsorientiert auswähle.</p> <p>Meinen Unterricht konzipiere ich orientiert an den aktuellen Erkenntnissen der pädagogischen und psychologischen Forschung.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 10 Ich wähle für meinen Unterricht die geeigneten kompetenzorientierten Methoden aus, um die Schüler/innen die Erarbeitung von Inhalten zu ermöglichen. 11 Ich konzipiere meinen Unterricht orientiert an den aktuellen Erkenntnissen der pädagogischen und psychologischen Forschung
Modellierung von Lernarrangements	Bei den Schüler/innen rege ich unterschiedliche Arten des Lernens an, die ich entsprechend unterstütze.	12 Ich beteilige die Schüler/innen an der Gestaltung von Lernarrangements.
	Den Schüler/innen vermittele ich Lern- und Arbeitsstrategien.	13 Ich ermögliche es, dass die Schüler/innen geeignete Lern- und Arbeitsstrategien lernen.
	Lernanforderungen an die Schüler/innen stimme ich auf deren Lernmöglichkeiten ab.	<ul style="list-style-type: none"> 14 Bei den Schüler/innen rege ich unterschiedliche Arten des Lernens an, die ich entsprechend unterstütze. 15 Ich stimme die Lernanforderungen an die Schüler/innen auf auf deren Lernmöglichkeiten ab. 16 Ich achte darauf, dass in meinem Unterricht fachübergreifende und fächerverbindende Zusammenhänge hergestellt werden.

Kompetenzen im VP	Standards f. praxisbezogene Anteile der Ausbildung	Mögliche Formulierung von Items
		17 Ich achte in meinem Unterricht auf ein hohes Maß an echter Lernzeit. 18 Ich ermögliche eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen
Gestaltung gemeinschaftsfördernder Lernumwelten (GELE)	Ich begleite Gruppen von Schüler/innen bei ihrem Lernen.	19 Ich erkenne das Leistungsvermögen der einzelnen Schüler/innen. 20 Ich unterstütze Gruppen von Schüler/innen bei ihren Lernentwicklungen.
	Ich halte Schüler/innen zum kooperativen Lernen an.	21 Ich ermögliche Schüler/innen kooperatives Lernen.
	Ich beachte in den verschiedenen Lerngruppen von Schüler/innen deren kulturelle und soziale Vielfalt.	22 Ich beachte in den verschiedenen Lerngruppen von Schüler/innen deren kulturelle und soziale Vielfalt
	Ich übe mit den Schüler/innen eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein. Ich vermittele Schüler/innen Methoden des motivierten, selbstgesteuerten Lernens.	23 Ich ermögliche eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen
Analyse individueller Lernwege und vollzogener Lernleistungen (AILE)	Ich motiviere Schüler/innen zum Lernen und wecke ihre Leistungsbereitschaft.	24 Ich verstärke individuelle Lernfortschritte der Schüler/innen durch angemessene Ermutigung. 25 Ich trete mit den Schüler/innen in den Dialog über bereits erworbenen Kompetenzen.
	Ich erkenne Benachteiligungen (und individuelle Lernbedingungen) von Schüler/innen und setze passende pädagogische Hilfen und Präventionsmaßnahmen um. Begabungen von Schüler/innen erkenne ich und kann sie mit den entsprechenden Möglichkeiten fördern. Orientiert an deren jeweiliger Lernausgangslage setze ich bei Schüler/innen spezielle Fördermöglichkeiten (Förderangebote) ein.	26 Ich analysiere die individuellen Lernvoraussetzungen meiner Schüler/innen. 27 Ich leite von der individuellen Lernausgangslage meiner Schüler/innen differenzierte Lernangebote ab. 28 Ich setze (bei entsprechenden Schüler/innen) professionelle pädagogische Hilfen im Sinne der Prävention ein. 29 Ich erweitere mein Handlungsrepertoire im Erfahrungsbereich Diagnose und Beratung
	Ich unterstütze Schüler/innen individuell.	30 Ich ermögliche den Schüler/innen genügend Spielräume, damit diese gemäß ihrer eigenen Lernvoraussetzungen, Lerntempi, Lernwege und der entsprechenden benötigten Hilfsmittel lernen.

Kompetenzen im VP	Standards f. praxisbezogene Anteile der Ausbildung	Mögliche Formulierung von Items
	<p>Ich erkenne die Entwicklungsstände und Lernpotentiale meiner Schüler/innen.</p> <p>Ich erkenne sowohl Lernhindernisse als auch Lernfortschritte der Schüler/innen.</p>	<p>31 Ich gebe den Schülern/innen Anregungen zur Verbesserung der eigenen Lernstrategien (Wissensaufnahme und -verarbeitung, Überwachung der eigenen Lernprozesse, Selbstmotivierung).</p> <p>32 Ich lasse im Unterricht für die Schüler/innen genügend Zeit zum Üben und Wiederholen.</p>
	<p>Bewertungen von Schüler/innen formuliere ich adressatengerecht und zeige ihnen Perspektiven für das weitere Lernen auf</p>	<p>33 Ich formuliere die Bewertungen von Lernleistungen so, dass sie für Schüler/innen verständlich sind.</p> <p>34 Ich zeige Schüler/innen Schritte für das weitere Lernen auf.</p>
Gestaltung und Analyse von Kommunikation und Interaktion (GEKOI)	<p>Bei der Gestaltung des Unterrichts setze ich moderne und klassische Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll ein.</p> <p>Ich reflektiere den eigenen Medieneinsatz bzw. den eigenen Umgang mit klassischen und modernen Informations- und Kommunikationsmedien.</p>	<p>35 Ich setze in meinem Unterricht Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll ein.</p> <p>36 Ich reflektiere die Effizienz des Medieneinsatzes in meinem Unterricht.</p>
	<p>Ich verfüge über verschiedene konstruktive Methoden des Umgangs mit Normkonflikten.</p> <p>Ich achte darauf, dass im Unterricht soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse angeregt werden.</p>	<p>37 Ich setze Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten (Ich- Botschaften, Feed Back, Aktives Zuhören,...) ein.</p> <p>38 Ich erarbeite mit den Schüler/innen Regeln der Gesprächsführung und unterstütze deren Anwendung/Umsetzung.</p>
	<p>Mit den Schüler/innen erarbeite ich Regeln des verträglichen Umgangs miteinander und achte auf deren Umsetzung.</p>	<p>39 Ich erarbeite mit den Schüler/innen Regeln des Umgangs miteinander und unterstütze deren Umsetzung.</p>
		<p>40 Ich habe meinen Schüler/innen gegenüber eine positive Grundhaltung und behandle sie respektvoll und wertschätzend.</p>
	<p>Bei Konflikten wende ich Strategien und Methoden der Konfliktprävention und -lösung an.</p>	<p>41 Ich übe mit meinen Lerngruppen Methoden der Konfliktlösungen.</p> <p>42 Ich achte darauf, dass (geübte) Konfliktlösungsstrategien im Alltag angewandt werden.</p> <p>43 Ich unterstütze die Entwicklung altersgerechter demokratischer Verhaltensweisen.</p>
	<p>Ich setze bei Schüler/innen und deren Erziehungsberechtigten unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein.</p> <p>Ich unterscheide zwischen Beratung und Bewertung von Schüler/innen.</p>	<p>44 Ich berate die Schüler/innen situationsgerecht.</p> <p>45 Ich berate die Erziehungsberechtigten situationsgerecht.</p> <p>46 Ich nutze die Entwicklungsschritte der Schüler/innen als Grundlage für ihre Beratung.</p> <p>47 Ich unterscheide zwischen Beratung und Bewertung von Schüler/innen.</p>
	Partizipation an Qualitäts- und Bildungsdiskussion (PABI)	Über Grundsätze in der Beurteilung von Schüler/innen verständige ich mich mit meinen Kolleg/innen.

Kompetenzen im VP	Standards f. praxisbezogene Anteile der Ausbildung	Mögliche Formulierung von Items
	Ich setze Bewertungsmodelle und Bewertungsmaßstäbe in der konkreten Situation fachgerecht um.	49 Ich bewerte Schülerleistungen in der konkreten Situation fachgerecht.
	Kollegiale Beratung sehe ich als Mittel der Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung. Kollegiale Beratung nutze ich für meine eigene pädagogische Arbeit und gebe sie auch anderen Kolleg/innen.	50 Ich sehe kollegiale Beratung als Mittel der Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung.
	Ergebnisse meiner schulischen Arbeit dokumentiere ich für mich und für Andere.	51 Ich dokumentiere meine Unterrichtsplanung für mich und für Andere.
	Mitwirkungsmöglichkeiten in der Gestaltung des Schullebens nehme ich wahr.	52 Ich trage zur Gestaltung des Schullebens aktiv bei.
	Ergebnisse der Bildungsforschung nutze ich in meiner eigenen unterrichtlichen Tätigkeit an der Schule.	53 Ich nutze Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung für meine eigene unterrichtliche Tätigkeit.
	Ich nutze Verfahren und Instrumente der internen Evaluation von Unterricht und Schule.	54 Ich nutze regelmäßige Evaluation als Möglichkeit zur Weiterentwicklung meiner Unterrichtstätigkeit.
	Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung wende ich auf die Schulentwicklung an.	55 Ich nutze Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung für die Schulentwicklung.
Initiierung und Förderung von Teamentwicklungsprozessen (IFT)	Bei der Entwicklung von Beratungsangeboten kooperiere ich mit anderen Institutionen.	56 Ich kenne außerschulische Beratungsinstitutionen und arbeite ggf. mit ihnen zusammen. 57 Ich kooperiere mit anderen Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und sonstigem pädagogischen Personal bei meinem Einsatz in der Schule.
	Bei der Erarbeitung von Beratung oder Empfehlungen kooperiere ich mit Kolleg/innen.	58 Ich nutze die Kooperation mit Kolleg/innen bei Beratungssituationen. 59 Ich verstehe meine Beratungskompetenz im Sinne von Beratung nehmen und geben. 60 Ich nutze Rückmeldungen von Kolleg/innen zur Verbesserung meines eigenen Unterrichts.
	Ich wirke bei der Planung und Umsetzung schulischer Projekte mit.	61 Ich wirke bei der Planung und Umsetzung schulischer Projekte mit.
	Ich unterstütze Gruppen darin, gute Arbeitsergebnisse zu erreichen.	62 Ich unterstütze Gruppen darin, gute Arbeitsergebnisse zu erreichen

Kompetenzen im VP	Standards f. praxisbezogene Anteile der Ausbildung	Mögliche Formulierung von Items
Reflexion des Rollenverständnisses (RERO)	<p>Ich reflektiere Werte und Werthaltungen und handle im Unterricht danach.</p> <p>Ich vermittele Werte und Werthaltungen im Unterricht.</p>	<p>Hier eventuell Item 42 platzieren?</p>
	<p>Ich überprüfe die Qualität meines eigenen Lehrens.</p> <p>Überprüfungen meiner eigenen Leistung als Lehrende/r nutze ich als konstruktive Rückmeldung zu meiner Unterrichtstätigkeit.</p> <p>Leistungsüberprüfungen der Schüler/innen (z.B. im Rahmen von VERA) sehe ich als konstruktive Rückmeldung meines eigenen unterrichtlichen Handelns.</p>	<p>63 Ich erprobe neue fachdidaktische Ideen/Konzepte in meinem Unterricht.</p> <p>64 Ich reflektiere mein berufliches Handeln vor dem Hintergrund meines theoretischen Wissens.</p> <p>65 Ich reflektiere die Anteile von Selbst- und Fremdsteuerung der Schüler/innen in meinem Unterricht.</p> <p>66 Ich überprüfe meine eigene Leistung als Lehrende/r.</p> <p>67 Ich nutze meine Evaluation als konstruktive Rückmeldung zu meiner Unterrichtstätigkeit.</p> <p>68 Ich sehe die regelmäßige Reflexion meines unterrichtlichen Handelns als ganz entscheidenden Teil meiner Arbeit an.</p> <p>69 Ich nutze Rückmeldungen von Kolleg/innen zur Verbesserung meines eigenen Unterrichts.</p> <p>70 Ich sehe Leistungsüberprüfungen der Schüler/innen (z.B. im Rahmen von VERA) als konstruktive Rückmeldung meines eigenen unterrichtlichen Handelns.</p>
	<p>Ich lerne, mit Belastungen des Lehrberufs umzugehen.</p> <p>Ich kann mit Belastungen des Lehrberufs umgehen.</p>	<p>71 Ich kann durch geeignete Strategien mit Belastungen des Lehrberufs umgehen</p>
	<p>Ich setze meine Arbeitszeit und meine Arbeitsmittel zielgerichtet und ökonomisch ein.</p>	<p>72 Ich setze meine Arbeitszeit und meine Arbeitsmittel zielgerichtet und ökonomisch ein</p>
	<p>Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte sind mir bekannt.</p>	<p>73 Ich kenne Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte.</p>
	<p>Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte werden von mir in Anspruch genommen.</p>	<p>74 Ich nehme Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte in Anspruch.</p>
		<p>Wenn sich die Gelegenheit dazu bietet nehme ich Weiterbildungsangebote wahr.</p>
<p>Über meine beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen denke ich nach ziehe hieraus Konsequenzen für meine berufliche Weiterentwicklung.</p>		<p>76 Ich denke über meine beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen nach und ziehe hieraus Konsequenzen für meine berufliche Weiterentwicklung.</p>

Anhang 3: Glossar zum Fragebogen KIPBI

<p>Aktive Gestaltung des Schullebens</p> <p>Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen arbeiten aktiv gemeinsam an der Gestaltung des Lebensraumes, an der Einbindung der Region oder an der Öffentlichkeitsarbeit ihrer Schule und sorgen so für eine größere Schulzufriedenheit.</p>
<p>Angebote zur Unterstützung der Entwicklung meiner Lehrerpersönlichkeit</p> <p>Die Lehrerpersönlichkeit verfügt über relativ stabile Eigenschaften, welche für den Lehrerberuf wichtig sind. Um im Lehrberuf erfolgreich zu sein, müssen sich diese Voraussetzungen während der Ausbildung entwickeln und durch entsprechende Angebote unterstützt werden.</p>
<p>Aufgabe</p> <p>Schüler/innen bearbeiten täglich unterschiedliche Aufgaben im Unterricht: Beobachtungs-, Beurteilungs-, Darstellungs-, Deutungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsaufgaben. Gute Aufgaben tragen dazu bei, die Kompetenzentwicklung der Schüler/innen zu ermöglichen.</p>
<p>Bildungsstandards</p> <p>Bildungsstandards legen verbindlich fest, über welche fachlichen, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen die Lernenden bis zum Ende eines bestimmten Ausbildungsabschnittes verfügen müssen.</p> <p>Durch Zuordnen in Kompetenzstufen, die über und unter bzw. vor und nach dem Erreichen des ausgewiesenen Niveaus liegen können, werden die Lernentwicklungen individuell sichtbar und können individuell begleitet werden.</p>
<p>Curriculare Vorgaben und schulinterne Arbeitspläne</p> <p>Curriculum kann man übersetzen mit Lehrplan, der neben den Fachinhalten auch Lernziele und den Ablauf der Lehr- und Lernprozesse beschreibt. Die Schulen haben Vorgaben in Form von curricularen Standards. Diese werden von den entsprechenden Ministerien herausgegeben und bauen auf den Standards der KMK (Kultusministerkonferenz) auf. Der Fachunterricht an den Schulen orientiert sich an diesen curricularen Vorgaben und wird durch schulinterne Arbeitspläne konkretisiert. Hierin werden Vereinbarungen für den inhaltlichen und methodischen Weg zum Erreichen der Bildungsstandards für die einzelnen Klassenstufen getroffen. Dies geschieht z.B. durch Festlegen der Unterrichtseinheiten, der zu nutzenden Lehrbücher und der Medien.</p>
<p>Eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen</p> <p>Bei „eigenverantwortlichem und selbstgesteuertem Lernen“ bearbeiten die Schüler/innen die Aufgaben weitgehend selbst und eigeninitiativ. Sie können damit ihre Lernfortschritte nach ihren individuellen Lernvoraussetzungen mitbestimmen. Für die Art und Weise, wie dies geschieht, und für das zu erzielende Ergebnis übernehmen die Schüler/innen die Verantwortung. Damit dies gelingt, müssen die Schüler/innen an diese Art des Lernens durch geeignete Methoden (siehe kompetenzorientierte Methoden) und Lernangebote herangeführt werden.</p>
<p>Handlungskompetenz</p> <p>Handlungskompetenz wird verstanden als die Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht, sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (Kultusministerkonferenz (KMK), 5. Februar 1999¹⁹³)</p>
<p>Handlungsorientiert</p> <p>„Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können.“</p> <p>(Meyer, H.(1987).</p>
<p>Kompetenzen - Qualifikationen - Performanz</p> <p>Kompetenzen beschreiben die Fähigkeit zur Bewältigung bestimmter Aufgaben. (Klieme et al. 2003)</p> <p>Qualifikationen repräsentieren Fähigkeiten, Kenntnisse sowie Fertigkeiten, über die eine Person verfügt und die zur Ausübung einer Tätigkeit notwendig sind.</p> <p>Performanz steht für die Fähigkeit, die erworbenen Kompetenzen im praktischen Einsatz angemessen anwenden zu können.</p>
<p>Kompetenzorientierte Methoden</p> <p>Im kompetenzorientierten Unterricht entdecken die Schüler/innen die Problemstellung meist selbst und entwickeln ihre Vorstellungen zur Lösung dieses Problems, indem sie Informationen auswerten, Lösungswege kommunizieren sowie Prozesse und Ergebnisse reflektieren. Hierzu brauchen sie geeignete Methoden, die sie befähigen, diese Anforderungen zu bewältigen.</p>
<p>Kooperatives Lernen</p> <p>Beim kooperativen Lernen bewältigen Schüler/innen eine Lernaufgabe in Kleingruppen (Partner- oder Gruppenarbeit) und entwickeln eine gemeinsame Lösung dieser Aufgabe.</p>
<p>Kumulatives Lernen</p> <p>Beim kumulativen Lernen sind die Lerninhalte so miteinander vernetzt, dass sie unmittelbar an die Erfahrungen der Schüler/innen anknüpfen und</p>

¹⁹³ Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/Kultusministerkonferenz> (Zugriff am 5.4.2011)

in sinnstiftende Zusammenhänge gebracht werden.
<p>Lernarrangement</p> <p>Im Lernarrangement werden Lerneinheiten so angeordnet, dass sich Schüler/innen komplexe Inhalte über ein didaktisch aufbereitetes Lernmaterial selbständig und handlungsorientiert aneignen können. Dazu müssen die Lernenden über entsprechende Methoden und Techniken des selbstständigen Arbeitens verfügen.</p>
<p>Unterschiedliche Arten des Lernens</p> <p>(Aus der vielfältigen Literatur erfolgt hier nur eine exemplarische, stichwortartige sehr verkürzte (!) Aufzählung von Lernarten - beliebig angeordnet)</p> <p>Lernen durch Konditionierung (Klassische Konditionierung: Lernen durch Ausbildung bedingter Reflexe im Sinne von I. Pawlow. Operante Konditionierung: zufällig auftretende Verhaltensvarianten im Sinne von F. Skinner)</p> <p>Lernen durch Prägung (Lernen in einer erblich festgelegten sensiblen Phase, im Sinne von K. Lorenz)</p> <p>Lernen durch Nachahmung (Modelllernen (vgl. Bandura und Kober 1976) Lernen durch Beobachten von Vorbildern).</p> <p>Lernen durch Einsicht (Die Fähigkeit, Erfahrungen so zu verknüpfen, dass ohne Probieren spontan eine neue Problemlösung gefunden wird.)</p> <p>Lernen durch Instruktion (Auf eine bestimmte „Belehrung“ (Instruktion) erfolgt eine vom Lehrenden begleitete Problemlösung)</p> <p>Lernen durch Konstruktion (Lernen hängt vom Lernenden und seinen Erfahrungen ab - der Lernende steuert seinen Lernprozess selbst im Sinne von K. Reich)</p> <p>Lernen durch Kognition (Ziel des Lernens ist das Entwickeln von Fähigkeiten zu Problemlösestrategien)</p>
<p>Normkonflikte</p> <p>Da Sachverhalte meist durch eine Vielzahl von Normen geregelt werden, kann es zu widersprüchlichen Anforderungen kommen. Diese können kontextspezifisch sein, d.h. nur innerhalb einer bestimmten Gruppe gelten, oder zu den extern geltenden Normen im Widerspruch stehen und sozialen Erwartungen entsprechen.</p>
<p>Problemorientierung</p> <p>Ein Unterricht ist dann problemorientiert, wenn die Schüler und Schülerinnen ein Problem bearbeiten, das sie zum eigenständigen und kreativen Denken und Handeln herausfordert und dessen Lösung sie weitgehend selbst organisieren können.</p>
<p>Professionelle pädagogische Hilfen im Sinne der Prävention</p> <p>Prävention bedeutet allgemeine oder den einzelnen Menschen betreffende Maßnahmen zur Vorbeugung bzw. Verhütung. Dies kann durch primäre Maßnahmen (wie zum Beispiel durch Aufklärung), durch sekundäre Maßnahmen, (indem die Konsequenzen vermindert werden) und/oder durch tertiäre Maßnahmen (indem eine Rehabilitation stattfindet) geschehen. Hierzu stehen den Lehrer/innen professionelle Hilfen zur Verfügung (wie z.B. Schulpsychologischer Dienst, Drogenberatungsstellen, Polizei, Jugendamt).</p>
<p>Rahmenbedingungen</p> <p>Man unterscheidet u.a. zwischen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Vielfalt von Milieus und Traditionen, Vielfalt von Familien- und Lebensformen, große individuelle Erlebnis- und Entscheidungsspielräume, Konfrontation mit Ungewissheiten und biographischen Risiken) • Familiären Rahmenbedingungen (Aufwachsen in veränderten Familienstrukturen, Belastung vieler Familien durch Armut, Arbeitslosigkeit und das Leben in beengten Wohnverhältnissen, Gegensätze in der Klassenstruktur durch verwöhnende, behütende, verantwortungsvolle oder verwerfende Erziehung) • Schulischen Rahmenbedingungen (Leistungs- und Selektionsprinzip, Mitschüler/innen, Peergroup, Jugendkultur, Schulklima, Unterrichts- und Lernkultur, etikettierendes Lehrerverhalten, gestiegene Verhaltensansprüche an Schüler/innen)
<p>Schülerorientierung</p> <p>Wird der Unterricht schülerorientiert konzipiert, so ist das gesamte unterrichtliche Lehren und Lernen an der Schülerin und dem Schüler ausgerichtet (Schlagworte: Erfahrungswelt, Kompetenzstand, Nachhaltigkeit, ...).</p>
<p>Situationsgerechtes Beraten</p> <p>Es wird aus den unterschiedlichen Beratungskonzepten das ausgewählt, welches für die entsprechende Situation den größten Beratungserfolg verspricht. Dazu muss die Lehrkraft mit verschiedenen Gesprächsführungstechniken (z.B. Ich-Botschaften, Spiegeln, Aktives Zuhören, Metakommunikation) vertraut sein.</p>

Anhang 4: Überprüfung Normalverteilungsannahme Instrument KIPBI

Differenzwert (= erzielter Wert minus Erwartungs-horizont)	N	max D	K-S p	Lilliefors p
DIFF_AUSA_A: =(WERT v27-32,38)	385	0,185711	p < .01	p < .01
DIFF_AUSA_B: =(WERT v36-25)	434	0,209845	p < .01	p < .01
DIFF_AUSA_C: =(WERT v39-38,33)	426	0,164646	p < .01	p < .01
DIFF_AUSA_E: =(WERT v47-28,33)	433	0,200622	p < .01	p < .01
DIFF_AUSA_F: =(WERT v51-33,09)	424	0,171889	p < .01	p < .01
DIFF_AUSA_G: =(WERT v53-32,38)	434	0,193583	p < .01	p < .01
DIFF_AUSA_H: =(WERT v58-30,95)	417	0,183012	p < .01	p < .01
DIFF_AUSA_J: =(WERT v62-34,52)	438	0,175765	p < .01	p < .01
DIFF_MOL_1: =(WERT v23-25,71)	368	0,196654	p < .01	p < .01
DIFF_MOL_2: =(WERT v31-27,62)	401	0,211182	p < .01	p < .01
DIFF_MOL_3: =(WERT v54-26,66)	408	0,170903	p < .01	p < .01
DIFF_MOL_4: =(WERT v40-23,81)	416	0,197029	p < .01	p < .01
DIFF_MOL_7: =(WERT v35-30)	429	0,148435	p < .01	p < .01
DIFF_GELE_1: =(WERT v24-30)	404	0,148082	p < .01	p < .01
DIFF_GELE_2: =(WERT v37-31,67)	435	0,175778	p < .01	p < .01
DIFF_GELE_3: =(WERT v44-20,95)	392	0,196651	p < .01	p < .01
DIFF_AILE_1: =(WERT v25-37,14)	427	0,159748	p < .01	p < .01
DIFF_AILE_2: =(WERT v32-26,90)	375	0,221771	p < .01	p < .01
DIFF_AILE_3: =(WERT v59-28,09)	397	0,195108	p < .01	p < .01
DIFF_AILE_5: =(WERT v29-33,33)	434	0,193839	p < .01	p < .01
DIFF_AILE_6: =(WERT v41-31,43)	323	0,170183	p < .01	p < .01
DIFF_AILE_7: =(WERT v64-24,52)	305	0,238319	p < .01	p < .01
DIFF_GEKO_A: =(WERT v28-37,62)	426	0,173970	p < .01	p < .01
DIFF_GEKO_B: =(WERT v33-24,05)	364	0,209166	p < .01	p < .01
DIFF_GEKO_C: =(WERT v42-28,61)	383	0,177368	p < .01	p < .01
DIFF_GEKO_D: =(WERT v45-35)	356	0,164512	p < .01	p < .01
DIFF_GEKO_E: =(WERT v48-12,75)	261	0,250253	p < .01	p < .01
DIFF_GEKO_I: =(WERT v63-33,33)	347	0,184128	p < .01	p < .01
DIFF_PABI_A: =(WERT v34-29,76)	357	0,222215	p < .01	p < .01
DIFF_PABI_C: =(WERT v43-27)	366	0,209414	p < .01	p < .01
DIFF_PABI_D: =(WERT v46-11,42)	270	0,275595	p < .01	p < .01
DIFF_PABI_E: =(WERT v56-14,25)	280	0,270965	p < .01	p < .01
DIFF_PABID_: =(WERT v26-20,48)	313	0,204923	p < .01	p < .01
DIFF_IFT_2: =(WERT v49-26,95)	386	0,189044	p < .01	p < .01
DIFF_IFT_3: =(WERT v38-29,5)	332	0,157352	p < .01	p < .01
DIFF_IFT_4: =(WERT v30-54,57)	424	0,109263	p < .01	p < .01
DIFF_RERO_3: =(WERT v50-43,25)	399	0,124266	p < .01	p < .01
DIFF_RERO_4: =(WERT v57-41,19)	421	0,162094	p < .01	p < .01
DIFF_RERO_5: =(WERT v60- 36,19)	316	0,151668	p < .01	p < .01
DIFF_RERO_7: =(WERT v61-32,38)	421	0,147354	p < .01	p < .01
DIFF_RERO_8: =(WERT v52-31,9)	428	0,156685	p < .01	p < .01
DIFF_RERO_A: =(WERT v55-47,14)	424	0,143138	p < .01	p < .01

Anhang 5: Kompetenzstufenformulierungen zu Instrument „KIPBI“, 42 Items

Skala AUSALV	Kompetenzstufe 1	Kompetenzstufe 2	Kompetenzstufe 3	Kompetenzstufe 4
Ich konzipiere meinen Unterricht orientiert an den aktuellen Erkenntnissen der pädagogischen und psychologischen Forschung.	Beginnt, bei der Konzeption des Unterrichts entsprechende pädagogische und psychologische Forschungserkenntnis se zu berücksichtigen	Berücksichtigt bei der Konzeption von Unterricht die entsprechenden grundlegenden pädagogischen und psychologischen Forschungserkenntnis se	Konzipiert den Unterricht konsequent auf der Grundlage aktueller pädagogisch-psychologischen Forschungserkenntnis se	Konzipiert den Unterricht konsequent unter Berücksichtigung der pädagogisch-psychologischen Forschungserkenntnis se und reflektiert getroffene Entscheidungen
Ich formuliere Aufgabenstellungen sowohl problem-, handlungs- als auch schülerorientiert.	Beginnt, Aufgabenstellungen sowohl problem-, handlungs-, als auch schülerorientiert zu verfassen	Kennt die Kriterien sowohl problem-, handlungs- als auch schülerorientierter Aufgaben, die für den Sachverhalt bedeutsam sind und wendet diese zunehmend differenziert an	Kennt die Kriterien sowohl problem-, handlungs- als auch schülerorientierter Aufgaben, die für den Sachverhalt bedeutsam sind und setzt diese durchgängig um	Begründet sowohl mit Kriterien der Problem-, Handlungs- als auch Schülerorientierung systematisch und explizit die Aufgabenstellungen, die für die Schüler/innen zum Lernen bedeutsam sind und setzt sie professionell ein
Ich plane Unterricht auf der Grundlage curriculärer Vorgaben und schulinterner Arbeitspläne.	Erschließt sich themenweise curriculare Vorgaben / schulinterne Arbeitspläne für die Planung des Unterrichts	Lässt eine Planung des Unterrichts erkennen, in der curriculare und schulinterne Arbeitspläne in der Regel berücksichtigt werden	Plant Unterricht unter Berücksichtigung der curricularen Vorgaben und der Schülerinteressen und verbindet diese mit den schulinternen Arbeitsplänen	Plant Unterricht unter Berücksichtigung der curricularen Vorgaben und verbindet diese mit den schulinternen Arbeitsplänen; stimmt einzelne Planungen möglichst mit den Lernenden innerhalb eines Gesamtkonzepts aufeinander ab
Ich formuliere Aufgabenstellungen problemorientiert.	Beginnt, Aufgabenstellungen problemorientiert zu verfassen	Kennt die Kriterien problemorientierter Aufgaben, die für den Sachverhalt bedeutsam sind und wendet diese zunehmend differenziert an	Kennt die Kriterien problemorientierter Aufgaben, die für den Sachverhalt bedeutsam sind und wendet diese zutreffend an	Begründet mit Kriterien der Problemorientierung systematisch und explizit die Aufgabenstellungen, die für die Schüler/innen zum Lernen bedeutsam sind und setzt sie professionell ein
Ich verknüpfe bei der Gestaltung des Unterrichts fachwissenschaftliche und fachdidaktische Vorgaben.	Erkennt die Notwendigkeit, fachwissenschaftliche s und fachdidaktisches Wissen zu verknüpfen, und erprobt Verknüpfungen bei der Gestaltung von Unterricht	Verfügt über grundlegendes fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen und kann dies in der Regel bei der Gestaltung von Unterricht verknüpfen	Verfügt über über-substantielles, zusammenhängendes fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen und kann dies bei der Gestaltung von Unterricht sinnvoll verknüpfen	Verfügt über über-durchschnittliches fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen und kann dies bei der Gestaltung von Unterricht situations- und adressatengerecht verknüpfen
Ich formuliere Aufgabenstellungen handlungsorientiert.	Beginnt, Aufgabenstellungen handlungsorientiert zu verfassen	Kennt die Kriterien handlungsorientierter Aufgaben und setzt diese phasenweise um	Kennt die Kriterien handlungsorientierter Aufgaben und setzt diese durchgängig um	Begründet mit Kriterien der Handlungsorientierung systematisch und explizit die Aufgabenstellungen, die für die Schüler/innen zum Lernen bedeutsam sind und setzt sie professionell ein.
Ich wähle für meinen Unterricht die geeigneten kompetenzorientierten Methoden aus, um den Schüler/innen die Erarbeitung von Inhalten zu ermöglichen.	Erprobt erste kompetenzorientierte Methoden zur Erarbeitung von Inhalten	Wählt für die Schüler/innen geeignete kompetenzorientierte Methoden zur Erarbeitung von Inhalten	Wählt aus einer Vielfalt von kompetenzorientierten Methoden gezielt die für die Schüler/innen passenden zur Erarbeitung von Inhalten aus	Wählt aus einer Vielfalt von kompetenzorientierten Methoden gezielt die für die Schüler/innen passenden zur Erarbeitung von Inhalten aus und leitet diese zur selbständigen Weiterarbeit anhand dieser Methoden an
Ich formuliere Aufgabenstellungen schülerorientiert.	Beginnt, Aufgabenstellungen auf die Schüler/innen abzustimmen	Kennt die Kriterien schülerorientierter Aufgaben, die für den Sachverhalt bedeutsam sind und wendet diese zunehmend differenziert an	Kennt die Kriterien schülerorientierter Aufgaben, die für den Sachverhalt bedeutsam sind und wendet diese zutreffend an	Begründet mit Kriterien der Schülerorientierung systematisch und explizit die Aufgabenstellungen, die für die Schüler/innen zum Lernen bedeutsam sind und setzt sie professionell ein

Skala MOL	Kompetenzstufe 1	Kompetenzstufe 2	Kompetenzstufe 3	Kompetenzstufe 4
Ich beteilige die Schüler/innen an der Gestaltung von Lernarrangements.	Beginnt Schüler/innen an der Gestaltung von Lernarrangements zu beteiligen	Bezieht Schüler/innen bei der Gestaltung von Lernarrangements phasenweise mit ein	Beteiligt Schüler/innen konsequent bei der Gestaltung der Lernarrangements	Beteiligt Schüler/innen konsequent bei der Gestaltung der Lernarrangements und findet hierbei eine ausgezeichnete Balance zwischen Schüler- und Lehrerbeteiligung
Ich ermögliche es, dass die Schüler/innen geeignete Lern- und Arbeitsstrategien lernen.	Erkennt die Notwendigkeit, Schüler/innen zum Erlernen von Lern- und Arbeitsstrategien anzuregen und erprobt diese	Erprobt mit den Schüler/innen grundlegende Lern- und Arbeitsstrategien.	Ermöglicht Schüler/innen das Lernen geeigneter Lern- und Arbeitsstrategien und hilft bei der Umsetzung im Schulalltag	Ermöglicht Schüler/innen das Lernen und Experimentieren mit geeigneten Lern- und Arbeitsstrategien und reflektiert mit den Schüler/innen die auf diese Weise erzielten Ergebnisse
Bei den Schüler/innen rege ich unterschiedliche Arten des Lernens an, die ich entsprechend unterstütze.	Beginnt die Bedeutung der unterschiedlichen Arten des Lernens auf das Lernverhalten der Schüler/innen zu erkennen und erprobt diese	Kennt unterschiedliche Arten des Lernens und trifft eine Auswahl zur Unterstützung der Schüler/innen	Ermöglicht Schüler/innen das nachhaltige Lernen durch die entsprechende Auswahl der unterschiedlichen Lernarten	Ermöglicht Schüler/innen das nachhaltige Lernen durch die entsprechende Auswahl der unterschiedlichen Lernarten und reflektiert mit den Schüler/innen die auf diese Weise erzielten Lernwege
Ich stimme die Lernanforderungen an die Schüler/innen auf deren Lernmöglichkeiten ab.	Beginnt, bei den Lernanforderungen die Lernmöglichkeiten der (einzelnen) Schüler/innen zu erkennen und berücksichtigt diese	Versucht, die Lernanforderungen auf die Lernmöglichkeiten der (einzelnen) Schüler/innen abzustimmen	Stimmt die Lernanforderungen an die Schüler/innen auf deren Lernmöglichkeiten ab	Stimmt die Lernanforderungen an die Schüler/innen auf deren jeweilige Lernmöglichkeiten ab und leitet diese zur eigenen Weiterarbeit an
Ich ermögliche eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen.	Erkennt die Notwendigkeit, Schüler/innen Spielraum für eigenverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen zu lassen und beginnt diesen im Unterricht zu verwirklichen	Lässt Schüler/innen punktuell Spielraum für eigenverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen	Ermöglicht Schüler/innen durchgängig eigenverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen	Fordert und fördert eigenverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen in besonderem Maße und reflektiert mit den Schüler/innen deren auf diese Weise erworbenes Wissen
Skala GELE	Kompetenzstufe 1	Kompetenzstufe 2	Kompetenzstufe 3	Kompetenzstufe 4
Ich unterstütze Gruppen von Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen.	Beginnt, Grundlagen und Instrumente zur Förderung sozialer Kooperation einzusetzen	Setzt zunehmend Grundlagen und Instrumente zur Förderung sozialer Zusammenarbeit	Kennt Grundlagen und Instrumente zur Förderung sozialer Zusammenarbeit und setzt sie systematisch aufbauend ein	Setzt Instrumente zur Förderung sozialer Zusammenarbeit ein und reflektiert sie so, dass sie von den Lernenden in andere Lebenszusammenhänge übertragen werden können
Ich ermögliche den Schüler/innen kooperatives Lernen.	Beginnt, sich Grundlagen und Instrumente zur Förderung kooperativen Lernens zu erarbeiten und einzusetzen	Kennt Instrumente zur Förderung kooperativen Lernens und setzt sie zunehmend ein	Kennt Instrumente zur Förderung kooperativen Lernens und setzt sie systematisch ein	Kennt Instrumente zur Förderung kooperativen Lernens und gestaltet anspruchsvollen kooperativen Unterricht; leitet zur Reflexion kooperativen Verhaltens an
Ich beachte und nutze die kulturelle und soziale Vielfalt von Schüler/innen in den verschiedenen Lerngruppen.	Beginnt, die kulturelle und soziale Situation der Lernenden für den Unterricht in den verschiedenen Lerngruppen zu berücksichtigen	Weiß um die Bedeutung des kulturellen und sozialen Umfeldes für die Entwicklung der Lernenden im Unterricht und beachtet sie grundlegend	Kennt und versteht Einflussgrößen und -mechanismen für die Entwicklung der Lernenden (kulturelle und soziale Situation, Peers, ...) und berücksichtigt diese in den verschiedenen Lerngruppen	Verfügt über Kompetenzen im Umgang mit kulturellen und sozialen Situationen und pflegt systematisch den Aufbau gemeinsamer Zielsetzungen und Strategien

Skala AILE	Kompetenzstufe 1	Kompetenzstufe 2	Kompetenzstufe 3	Kompetenzstufe 4
Ich verstärke individuelle Lernfortschritte der Schüler/innen durch angemessene Ermutigung.	Erkennt den Einfluss von Bestärkung auf das Lernen der einzelnen Schüler/innen und beginnt, diesen zu berücksichtigen	Bestärkt die Lernenden mittels geeigneter Maßnahmen	Kennt Bedingungen und Instrumente der angemessenen Ermutigung und setzt diese gezielt in verschiedenen Lernsituationen ein	Nimmt angemessene Ermutigung als Grundhaltung der Lernbegleitung wahr und bietet Lernanreize, die zu schülerzentriertem Lernen anregen
Ich trete mit den Schüler/innen in den Dialog über bereits erworbenen Kompetenzen.	Erkennt die Bedeutung des Dialogs über bereits erworbene Kompetenzen mit den Schüler/innen und beginnt, diesen zu berücksichtigen	Schafft Situationen zur Entwicklung und Förderung eines Dialogs über bereits erworbene Kompetenzen mit den Schüler/innen	Regt konstruktive Dialoge mit den Schüler/innen über bereits erworbene Kompetenzen an und fördert die Reflexionskompetenz der Lernenden	Regt konstruktive Dialoge mit den Schüler/innen über bereits erworbene Kompetenzen an und übergibt den Lernenden weitgehend die Verantwortung für ihre Kompetenzentwicklung
Ich analysiere die individuellen Lernvoraussetzungen meiner Schüler/innen.	Ermittelt Lernvoraussetzungen von Schüler/innen und beginnt, dieses Wissen bei den Planungen von Unterricht anzuwenden	Kennt die Lernvoraussetzungen der Schüler/innen grundsätzlich und stimmt den Unterricht darauf ab	Analysiert die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen situationsangemessen und passt Unterricht und Unterstützung darauf an	Analysiert auf der Grundlage einer ressourcenorientierten Sichtweise systematisch und regelmäßig die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen
Ich lasse im Unterricht für die Schüler/innen genügend Zeit zum Üben und Wiederholen.	Kennt die theoretischen Begründungen für Übungs- und Wiederholungsphasen und beginnt, diese im Unterricht umzusetzen	Kennt die Notwendigkeit von Übungs- und Wiederholungsphasen im Unterricht und beachtet sie zunehmend	Kennt die theoretischen Grundlagen des Lernens und damit auch die Notwendigkeit von Übungs- und Wiederholungsphasen im Unterricht und beachtet sie professionell	Kennt die theoretischen Grundlagen des Lernens und damit auch die Notwendigkeit von Übungs- und Wiederholungsphasen im Unterricht; beachtet sie professionell und stimmt sie individuell auf die Lerngruppen ab
Ich formuliere die Bewertungen von Lernleistungen so, dass sie für Schüler/innen verständlich sind.	Erwirbt Kenntnisse über Beurteilungs- und Bewertungsinstrumente und wendet diese mit Hilfe des/ der Mentors/in an	Setzt Instrumente der Selbst- und Fremdbeurteilung ein und bewertet Kompetenzen und Leistungen kriterienbezogen und transparent	Verfügt über ein breites Repertoire an differenzierten Beurteilungs- und Bewertungsinstrumenten und setzt dieses ziel- und sachgerecht und für die Lernenden transparent ein	Verfügt über ein breites Repertoire an differenzierten Beurteilungs- und Bewertungsinstrumenten und setzt dieses lernfördernd, ziel- und sachgerecht ein; bezieht die Lernenden in den Beurteilungsprozess mit ein
Ich treffe gemeinsam mit den Schüler/innen Vereinbarungen für deren Weiterlernen.	Erkennt die Notwendigkeit, Kriterien beim Lernen der Schüler/innen aufzustellen und beginnt, die Schüler/innen am Prozess zu beteiligen	Erkennt die Notwendigkeit, Kriterien beim Lernen der Schüler/innen aufzustellen und beteiligt die Schüler/innen am Prozess	Formuliert grundsätzlich überprüfbare Kriterien für die Zielerreichung der Lernenden und beteiligt sie konsequent am Prozess	Formuliert überprüfbare Kriterien für die Zielerreichung der Lernenden und stimmt diese individuell mit den Lernenden ab

Skala PABI	Kompetenzstufe 1	Kompetenzstufe 2	Kompetenzstufe 3	Kompetenzstufe 4
Ich nutze Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung für meine eigene unterrichtliche Tätigkeit.	Verfolgt schul- und unterrichtsbezogene Bildungsforschung und befindet sich im Dialog zum eigenen Unterricht	Ist sich des Zusammenwirkens von schul- und unterrichtsbezogenen Bildungsanliegen bewusst und beginnt, diese für den eigenen Unterricht zu berücksichtigen	Nimmt das eigene Unterrichten als gesellschaftlichen Auftrag und setzt sich selbstkritisch mit den Ergebnissen der Unterrichts- und Bildungsforschung und der eigenen unterrichtlichen Tätigkeit auseinander	Übernimmt mit dem eigenen Unterrichten gesellschaftliche Aufgaben, die mit dem schulischen Umfeld verbunden sind und setzt sich selbstkritisch mit den Ergebnissen der Unterrichts- und Bildungsforschung auseinander
Ich nutze kollegiale Beratung als Mittel der Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung.	Erkennt die Bedeutung von Selbst- und Fremdwahrnehmung im Sinne von kollegialer Beratung und beginnt, diese für sich zu nutzen	Kann den eigenen Unterricht zunehmend differenziert wahrnehmen und reflektieren und nutzt die kollegiale Beratung zur Entwicklung der eigenen Unterrichtskompetenz	Überprüft systematisch die Ziele des eigenen Unterrichts und ist im ständigen kollegialen Diskurs zur Unterrichtsentwicklung und der Arbeitsbelastung	Ist in der Lage, das eigene Handeln als ständiges Wechselspiel mit anderen zu verstehen und nutzt diese Erkenntnis gezielt und in professioneller Weise für die eigene berufliche Entwicklung
Ich trage zur Gestaltung des Schullebens aktiv bei.	Kennt Aktivitäten zur Gestaltung des Schullebens und arbeitet mit	Gestaltet das Schulleben aktiv mit	Arbeitet auf eigene Initiative mit Kolleg/innen und pädagogischen Personen an der Gestaltung des Schullebens zusammen	Verfügt über fundierte Fachkenntnisse von Gestaltungsmöglichkeiten des Schullebens und arbeitet auf eigene Initiative mit Kolleg/innen und pädagogischen Personen an der Gestaltung des Schullebens zusammen
Ich nutze Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung für die Schulentwicklung.	Steht schul- und unterrichtsbezogener Bildungsforschung offen gegenüber und beginnt, diese anzuwenden	Kennt schul- und unterrichtsbezogene Bildungsforschung und beteiligt sich aktiv an Projekten der Schulentwicklung	Setzt sich mit Fragen zu schul- und unterrichtsbezogenen Bildungsforschung und der Schulentwicklung auseinander und verfügt über Kompetenzen, Projekte der Schulentwicklung aktiv mitzugestalten	Trägt Mitverantwortung für schul- und unterrichtsbezogene Bildungsforschung und verfügt über professionelle Kompetenzen im Management kleinerer und größerer Projekte
Ich verständige mich über Grundsätze in der Beurteilung von Schüler/innen mit meinen Kolleg/innen.	Kennt Beurteilungsgrundsätze und beteiligt sich aktiv an Gesprächen der Kolleg/innen sowie an Konferenzen über Beurteilung	Nimmt bei der Beurteilung Teamarbeit in Anspruch und beteiligt sich am thematischen kollegialen Austausch	Pflegt bewusst bei der Beurteilung die Zusammenarbeit und Absprachen mit Kolleg/innen und nutzt diese zur intensiven Reflexion	Verfügt über Beurteilungskompetenzen und gestaltet bewusst die Beurteilungskriterien der Lerngruppen mit; nutzt die Zusammenarbeit und Absprachen mit Kolleg/innen zur intensiven Reflexion

Skala GEKO	Kompetenzstufe 1	Kompetenzstufe 2	Kompetenzstufe 3	Kompetenzstufe 4
Ich reflektiere den eigenen Medieneinsatz bzw. den eigenen Umgang mit klassischen und modernen Informations- und Kommunikationsmedien.	Kennt die Wirkung der Medien und beginnt, diese im Unterricht zu reflektieren	Kennt die Wirkungsweise von Medien und reflektiert den situationsgerechten Einsatz	Kennt und reflektiert vor dem Hintergrund der Lerngruppen und den unterrichtlichen Inhalten die Wirkungsweise von klassischen und modernen Medien,	Kennt und reflektiert vor dem Hintergrund der Lerngruppen und den unterrichtlichen Inhalten die Wirkungsweise von klassischen und modernen Medien; initiiert kompetenzfördernden Umgang der Lernenden mit den Medien
Ich berate die Schüler/innen situationsgerecht.	Erkennt, dass bei Unterstützung und Beratung der situative Kontext der Lernenden sowie der Dialog mit ihnen bedeutsam ist und beginnt dies umzusetzen	Bezieht bei Unterstützung und Beratung den situativen Kontext der Lernenden zunehmend mit ein und geht mit ihnen in den Dialog	Bezieht bei Unterstützung und Beratung prinzipiell den situativen Kontext der Lernenden mit ein und geht mit ihnen in den Dialog	Bezieht bei Unterstützung und Beratung systematisch den situativen Kontext der Lernenden mit ein und berät angemessen situationsgerecht und dialogisch
Ich setze Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.	Hat konkrete Verhaltenserwartungen und beginnt eigenes Alltagswissen zu professionalisieren und zu erproben	Formuliert Verhaltenserwartungen und bahnt erwünschtes Verhalten mit geeigneten Maßnahmen an	Kennt Instrumente und Vorgehensweisen zur Förderung und Verstärkung von sozial erwünschtem Verhalten und bezieht die Lernenden in die Auswahl bestimmter Verhaltenserwartungen mit ein	Schafft Gelegenheiten für die Selbstorganisation gewünschten Verhaltens in sozialen Situationen innerhalb und außerhalb der Klasse
Ich erarbeite mit den Schüler/innen Regeln der Gesprächsführung und unterstütze deren Anwendung/Umsetzung.	Verschafft sich Grundlagen zur Gesprächsführung im Unterricht und macht erste Versuche der Umsetzung zur Entwicklung und Förderung einer Gesprächskultur	Schafft Situationen zur Entwicklung und Förderung einer Gesprächskultur mit Regeln der Gesprächsführung	Regt konstruktiv eine Gesprächskultur mit eindeutigen Regeln an und kann sich in geeigneter Weise zurücknehmen	Übergibt den Lernenden weitgehend die Verantwortung für die erfolgreiche Gestaltung von Diskussionen vor dem Hintergrund eines klaren Regelwerkes
Ich nutze die Entwicklungsschritte der Schüler/innen als Grundlage für ihre Beratung.	Verfügt über die theoretischen Grundlagen der Entwicklung von Schüler/innen und beginnt, den Entwicklungsstand der Lernenden wahrzunehmen sowie mögliche nächste Entwicklungsschritte zu vereinbaren	Nimmt den Entwicklungsstand der Lernenden wahr, formuliert konkrete Entwicklungsziele und vereinbart mögliche nächste Entwicklungsschritte mit den Lernenden	Kennt Instrumente und Förderungsmöglichkeiten von individueller Entwicklung der Lernenden und bezieht die Lernenden in ihren Entwicklungsprozess mit ein	Kennt Instrumente und Förderungsmöglichkeiten von individueller Entwicklung und bezieht die Lernenden individuell und zielgerichtet in ihren Entwicklungsprozess mit ein
Ich erarbeite mit den Schüler/innen Regeln des Umgangs miteinander und unterstütze deren Umsetzung.	Kennt die theoretischen Grundlagen zur verbalen und nicht verbalen Kommunikation und unternimmt erste Schritte zur Erprobung im Unterricht	Passt verbale und nicht verbale Kommunikation zunehmend auf die Lernenden und die Situation an	Passt verbale und nicht verbale Kommunikation konsequent auf die Lernenden und die Situation an	Setzt verbale und nicht verbale Kommunikation reflektiert, differenziert und mit hoher Sicherheit den Lernenden und der Situation entsprechend ein
Skala IFT	Kompetenzstufe 1	Kompetenzstufe 2	Kompetenzstufe 3	Kompetenzstufe 4
Ich kooperiere mit anderen Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und sonstigem pädagogischen Personal bei meinem Einsatz in der Schule.	Beginnt, mit anderen pädagogischen Kräften beim Einsatz in der Schule zu kooperieren	Ist in der Lage, die Notwendigkeit der Kooperation mit anderen pädagogischen Kräften auf verschiedenen Ebenen zu erkennen, und nimmt diese zunehmend wahr	Pflegt bewusst die Zusammenarbeit mit allen pädagogischen Kräften und nutzt diese zur eigenen Reflexion	Initiiert berufliche Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen Kräften und trägt kompetent zur Teamentwicklung bei
Ich nutze die Kooperation mit Kolleg/innen bei Beratungssituationen.	Beginnt, die Erfahrungen der Kolleg/innen in Beratungssituationen zu nutzen	Nimmt regelmäßig Kontakt zu den Kolleg/innen in Beratungssituationen auf	Nutzt den regelmäßigen Austausch mit den Kolleg/innen zur Profilierung der eigenen Beratungskompetenz	Erwirbt sich durch regelmäßige Kooperationsgespräche mit Kolleg/innen und durch Zusatzqualifikationen vielfältige Beratungsstrategien und setzt sie professionell ein
Ich nutze konstruktive Rückmeldungen von Kolleg/innen zur Verbesserung meines eigenen Unterrichts.	Beginnt, den eigenen Unterricht zu reflektieren und konstruktives Feedback im eigenen Unterricht umzusetzen	Kann den eigenen Unterricht reflektieren, nimmt konstruktives Feedback an und ist offen für Anregungen für den eigenen Unterricht	Stellt sicher, dass das Erreichen der Unterrichtsziele systematisch überprüft wird und kann gezielt und eigenständig Anregungen zur Unterrichtsentwicklung verstehen und umsetzen	Setzt im eigenen Unterricht regelmäßig Formen der Selbst- und Fremdevaluation ein und nutzt konstruktives Feedback und eigene Reflexion zur ständigen Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtskompetenz

Skala RERO	Kompetenzstufe 1	Kompetenzstufe 2	Kompetenzstufe 3	Kompetenzstufe 4
Ich erprobe neue (fach)didaktische Ideen/ Konzepte in meinem Unterricht.	Kennt grundlegende fachdidaktische Konzepte und beginnt, diese zu erproben	Kennt grundlegende fachdidaktische Konzepte und erprobt diese im Unterricht	Setzt vielfältige fachdidaktische Ideen im Unterricht sach-, ziel- und adressatengerecht um	Verfügt über ein breites fachdidaktisches Wissen und setzt dieses mittels breit gefächerter Ideen und im Wissen um ihre Möglichkeiten und Grenzen professionell um
Ich reflektiere mein berufliches Handeln vor dem Hintergrund meines theoretischen Wissens.	Verfügt über grundlegendes theoretisches Wissen und beginnt dieses in der Praxis zu erproben und zu reflektieren	Reflektiert das berufliche Handeln vor dem Hintergrund des theoretischen Wissens	Verfügt über umfangreiches theoretisches Wissen und reflektiert das berufliche Handeln durch ständige Auseinandersetzung mit Fachliteratur und beruflichen Qualitätsmaßstäben	Hat umfangreiches Wissen, das sich kompetenzfördernd für die Reflexion des beruflichen Handelns umsetzen lässt; erwirbt ständig neues, für Schule und Unterricht bedeutsames Wissen
Ich nutze Rückmeldungen von Schüler/innen konstruktiv für meine Unterrichtstätigkeit.	Beginnt, Rückmeldungen Schüler/innen konstruktiv zu verwerten	Kann Rückmeldungen von Schüler/innen konstruktiv verwerten	Aktiviert die Schüler/innen für konstruktive Rückmeldungen und optimiert die eigene Unterrichtstätigkeit	Verfügt über ein professionelles Rückmeldesystem durch die Lernenden und optimiert zielgerichtet die eigene Unterrichtstätigkeit
Ich kann mit Belastungen des Lehrberufs umgehen.	Kennt einige Bereiche des beruflichen Handelns als Lehrkraft sowie die damit verbundenen Belastungen und entsprechende Handlungsmöglichkeiten	Kennt alle Bereiche des beruflichen Handelns als Lehrkraft, die damit verbundenen Belastungen und entwickelt Strategien des Umgangs	Verfügt über umfangreiches Wissen über das berufliche Handeln sowie Lehrergesundheit und kann mit Belastungen des Lehrberufs professionell umgehen	Verfügt über umfangreiches Wissen über das berufliche Handeln sowie Lehrergesundheit und hat eine ausgewogene Balance von Belastungen und Entlastungen im Lehrberuf
Ich setze meine Arbeitszeit und meine Arbeitsmittel zielgerichtet und ökonomisch ein.	Beginnt, die Arbeitszeit und Arbeitsmittel zweckdienlich und ökonomisch einzusetzen	Setzt die Arbeitszeit und Arbeitsmittel zweckdienlich und ökonomisch ein	Organisiert selbstverantwortlich, zielgerichtet und effizient Arbeitszeit und Arbeitsmittel	Setzt geeignete Organisationsmittel zur routinierten Handlungsentlastung eigenverantwortlich, zielgerichtet und effizient ein.
Ich denke über meine beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen nach und ziehe hieraus Konsequenzen für meine berufliche Weiterentwicklung.	Erkennt die Bedeutung von beruflicher Weiterbildung und Qualitätssicherung für die Weiterentwicklung und beginnt, diese zu nutzen	Ist in der Lage, den Bedarf an beruflicher Weiterbildung festzustellen und nimmt Maßnahmen der beruflichen Weiterentwicklung wahr	Entwickelt sich eigenverantwortlich beruflich weiter, setzt sich mit Fachliteratur auseinander und orientiert sich an beruflichen Qualitätsmaßstäben	Erwirbt eigenverantwortlich Zusatzqualifikationen, die sich in der Berufsarbeit kompetenzfördernd umsetzen lassen und die für die Weiterentwicklung bedeutsam sind

Anhang 6: Items des Instruments KIPBI, geordnet nach „Missing Values“

Itemtext	Itemname	Mittelw.	Stdabw.	N	Fälle Missing	Relation Missings zu Summe N + Missings %
Ich berate die Erziehungsberechtigten situationsgerecht.	V_GEKO_F	19,51	20,87	144	315	68,62
Ich kenne außerschulische Beratungsinstitutionen und arbeite ggf. mit ihnen zusammen.	V_IFT_1	18,78	18,93	251	208	45,31
Ich nutze die Entwicklungsschritte der Schüler/innen als Grundlage für ihre Beratung.	V_GEKO_E	22,92	20,50	261	198	43,13
Ich setze (bei entsprechenden Schüler/innen) professionelle pädagogische Hilfen im Sinne der Prävention situationsgerecht ein	V_AILE_4	21,41	18,70	262	197	42,91
Ich trage zur Gestaltung des Schullebens aktiv bei.	V_PABI_D	21,52	22,16	270	189	41,17
Ich nutze Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung für die Schulentwicklung.	V_PABI_E	19,00	18,08	280	179	38,99
Ich treffe gemeinsam mit den Schüler/innen Vereinbarungen für deren Weiterlernen.	V_AILE_7	30,47	18,14	305	154	33,55
Ich verstehe mich über Grundsätze in der Beurteilung von Schüler/innen mit meinen Kolleg/innen.	V_PABID_	31,27	20,81	313	146	31,80
Ich nutze Rückmeldungen von Eltern und/oder Schüler/innen konstruktiv für meine Unterrichtstätigkeit.	V_RERO_5	42,10	18,98	316	143	31,15
Ich formuliere die Bewertungen von Lernleistungen so, dass sie für Schüler/innen verständlich sind.	V_AILE_6	43,29	20,63	323	136	29,62
Ich nutze die Kooperation mit Kolleg/innen bei Beratungssituationen.	V_IFT_3	42,74	20,41	332	127	27,66
Ich unterscheide zwischen Beratung und Bewertung von Schüler/innen.	V_GEKO_G	39,81	19,12	345	114	24,83
Ich erarbeite mit den Schüler/innen Regeln des Umgangs miteinander und unterstütze deren Umsetzung.	V_GEKO_I	44,87	21,30	347	112	24,40
Ich erarbeite mit den Schüler/innen Regeln der Gesprächsführung und unterstütze deren Anwendung/Umsetzung.	V_GEKO_D	43,03	19,91	356	103	22,44
Ich nutze Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung für meine eigene unterrichtliche Tätigkeit.	V_PABI_A	31,21	17,59	357	102	22,22
Ich sehe Leistungsüberprüfungen der Schüler/innen als konstruktive Rückmeldung meines eigenen unterrichtlichen Hande	V_RERO_6	35,58	20,55	358	101	22,00
Ich berate die Schüler/innen situationsgerecht	V_GEKO_B	35,83	19,35	364	95	20,69
Ich unterstütze die Entwicklung altersgerechter demokratischer Verhaltensweisen.	V_GEKO_H	39,67	18,16	366	93	20,26
Ich nutze kollegiale Beratung als Mittel der Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung.	V_PABI_C	40,024	20,50	366	93	20,26
Ich beteilige die Schüler/innen an der Gestaltung von Lernarrangements	V_MOL_1	32,61	17,91	368	91	19,82
Ich kenne Angebote zur Unterstützung der Entwicklung meiner Lehrerpersönlichkeit.	V_RERO_9	25,83	19,12	370	89	19,38
Ich trete mit den Schüler/innen in den Dialog über bereits erworbenen Kompetenzen	V_AILE_2	32,67	18,42	375	84	18,30
Ich setze Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten (Ich-Botschaften, Feed Back, Aktives Zuhören...) ein	V_GEKO_C	37,97	18,64	383	76	16,55
Ich konzipiere meinen Unterricht orientiert an den aktuellen Erkenntnissen der pädagogischen und psychologischen Forsch	V_AUSA_A	31,93	16,45	385	74	16,12
Ich habe meinen Schüler/innen gegenüber eine positive Grundhaltung und behandle sie respektvoll und wertschätzend.	V_RERO_1	85,71	9,99	385	74	16,12
Ich kooperiere mit anderen Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und sonstigem pädagogischen Personal bei meinem Einsatz in der Schule.	V_IFT_2	40,44	20,87	386	73	15,90
Ich beachte und nutze die kulturelle und soziale Vielfalt von Schüler/innen in den verschiedenen Lerngruppen.	V_GELE_3	34,12	21,30	392	67	14,59
Ich analysiere die individuellen Lernvoraussetzungen meiner Schüler/innen.	V_AILE_3	36,20	18,55	397	62	13,50
Ich erprobe neue (fach)didaktische Ideen/ Konzepte in meinem Unterricht.	V_RERO_3	46,30	17,72	399	60	13,07

Itemtext	Itemname	Mittelw.	Stdabw.	N	Fälle Missing	Relation Missings zu Summe N + Missings %
Ich ermögliche es, dass die Schüler/innen geeignete Lern- und Arbeitsstrategien lernen.	V_MOL_2	36,62	17,79	401	58	12,63
Ich reflektiere Werte und Werthaltungen und handle im Unterricht danach.	V_RERO_2	64,20	15,71	403	56	12,20
Ich unterstütze Gruppen von Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen.	V_GELE_1	42,65	18,65	404	55	11,98
Bei den Schüler/innen rege ich unterschiedliche Arten des Lernens an, die ich entsprechend unterstütze	V_MOL_3	36,78	18,06	408	51	11,11
Ich dokumentiere meine Unterrichtsplanung für mich.	V_PABI_B	68,52	14,82	408	51	11,11
Ich achte darauf, dass in meinem Unterricht fachübergreifende und fächerverbindende Zusammenhänge hergestellt werden.	V_MOL_5	33,39	21,81	411	48	10,45
Ich setze in meinem Unterricht Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll ein.	V_GEKOI_	41,91	16,74	411	48	10,45
Ich strukturiere den Unterrichtsverlauf, indem ich den Inhalt auf die Rahmenbedingungen abstimme	V_AUSA_I	43,24	19,10	415	44	9,58
Ich stimme die Lernanforderungen an die Schüler/innen auf deren Lernmöglichkeiten ab.	V_MOL_4	39,63	20,27	416	43	9,36
Ich wähle für meinen Unterricht die geeigneten kompetenzorientierten Methoden aus, um den Schüler/innen die Erarbeitung von Inhalten zu ermöglichen	V_AUSA_H	40,73	17,90	417	42	9,15
Ich reflektiere mein berufliches Handeln vor dem Hintergrund meines theoretischen Wissens.	V_RERO_4	47,57	16,76	421	38	8,27
Ich kann mit Belastungen des Lehrberufs umgehen.	V_RERO_7	48,60	20,48	421	38	8,27
Ich verknüpfe bei der Gestaltung des Unterrichts fachwissenschaftliche und fachdidaktische Vorgaben.	V_AUSA_F	39,78	17,50	424	35	7,62
Ich nutze konstruktive Rückmeldungen von Kolleg/innen zur Verbesserung meines eigenen Unterrichts.	V_IFT_4	66,56	15,55	424	35	7,62
Ich denke über meine beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen nach und ziehe hieraus Konsequenzen für meine berufliche Weiterentwicklung.	V_RERO_A	58,75	17,15	424	35	7,62
Ich halte mich bei der Gestaltung von Unterricht an fachdidaktische Vorgaben.	V_AUSA_D	44,86	17,33	425	34	7,40
Ich halte mich bei der Gestaltung des Unterrichts an fachwissenschaftliche Vorgaben.	V_AUSALV	55,11	15,23	426	33	7,18
Ich plane Unterricht auf der Grundlage curricularer Vorgaben und schulinterner Arbeitspläne	V_AUSA_C	47,71	19,51	426	33	7,18
Ich reflektiere den eigenen Medieneinsatz bzw. den eigenen Umgang mit klassischen und modernen Informations- und Kommunikationsmedien	V_GEKO_A	46,32	17,26	426	33	7,18
Ich verstärke individuelle Lernfortschritte der Schüler/innen durch angemessene Ermutigung.	V_AILE_1	49,86	18,27	427	32	6,97
Ich setze meine Arbeitszeit und meine Arbeitsmittel zielgerichtet und ökonomisch ein.	V_RERO_8	40,11	19,17	428	31	6,75
Ich ermögliche eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen	V_MOL_7	43,21	18,77	429	30	6,53
Ich achte in meinem Unterricht auf ein hohes Maß an echter Lernzeit.	V_MOL_6	48,28	15,85	430	29	6,31
Ich formuliere Aufgabenstellungen problemorientiert	V_AUSA_E	39,17	19,77	433	26	5,66
Ich formuliere Aufgabenstellungen sowohl problem, handlungs,- als auch schülerorientiert	V_AUSA_B	39,55	20,72	434	25	5,44
Ich formuliere Aufgabenstellungen handlungsorientiert	V_AUSA_G	42,69	17,85	434	25	5,44
Ich lasse im Unterricht für die Schüler/innen genügend Zeit zum Üben und Wiederholen.	V_AILE_5	43,88	18,48	434	25	5,44
Ich ermögliche den Schüler/innen kooperatives Lernen .	V_GELE_2	46,22	18,94	435	24	5,22
Ich formuliere Aufgabenstellungen schülerorientiert.	V_AUSA_J	49,54	19,81	438	21	4,57

Anhang 7: Zuordnung der Items bei einem zweifaktoriellen Modell

Faktor I: Itemtext	Itemname	Mittelw.	Stdabw.	N	Fälle Missing	Relation Missings zu Summe N + Missings %
Ich formuliere Aufgabenstellungen sowohl problem, handlungs,- als auch schülerorientiert.	V_AUSA_B	39.55	20.72	434	25	5.44
Ich formuliere Aufgabenstellungen problemorientiert.	V_AUSA_E	39.17	19.77	433	26	5.66
Ich verknüpfe bei der Gestaltung des Unterrichts fachwissenschaftliche und fachdidaktische Vorgaben.	V_AUSA_F	39.78	17.50	424	35	7.62
Ich formuliere Aufgabenstellungen handlungsorientiert.	V_AUSA_G	42.69	17.85	434	25	5.44
Ich formuliere Aufgabenstellungen schülerorientiert.	V_AUSA_J	49.54	19.81	438	21	4.57
Ich beteilige die Schüler/innen an der Gestaltung von Lernarrangements.	V_MOL_1	32.61	17.91	368	91	19.82
Ich ermögliche eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen.	V_MOL_7	43.21	18.77	429	30	6.53
Ich unterstütze Gruppen von Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer sozialen.	V_GELE_1	42.65	18.65	404	55	11.98
Ich ermögliche den Schüler/innen kooperatives Lernen.	V_GELE_2	46.22	18.94	435	24	5.22
Ich lasse im Unterricht für die Schüler/innen genügend Zeit zum Üben und Wiederholen.	V_AILE_5	43.88	18.48	434	25	5.44
Ich reflektiere den eigenen Medieneinsatz bzw. den eigenen Umgang mit klassischen und modernen Informations- und Kommunikationsmedien.	V_GEKO_A	46.32	17.26	426	33	7.18
Ich setze Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten (Ich-Botschaften. Feed Back. Aktives Zuhören...) ein.	V_GEKO_C	37.97	18.64	383	76	16.55
Ich erarbeite mit den Schüler/innen Regeln der Gesprächsführung und unterstütze deren Anwendung/Umsetzung.	V_GEKO_D	43.03	19.91	356	103	22.44
Ich erarbeite mit den Schüler/innen Regeln des Umgangs miteinander und unterstütze deren Umsetzung.	V_GEKO_I	44.87	21.30	347	112	24.40
Ich nutze kollegiale Beratung als Mittel der Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung.	V_PABI_C	40.02	20.50	366	93	20.26
Ich verständige mich über Grundsätze in der Beurteilung von Schüler/innen mit meinen Kolleg/innen.	V_PABID_	31.27	20.81	313	146	31.80
Ich nutze die Kooperation mit Kolleg/innen bei Beratungssituationen.	V_IFT_3	42.74	20.41	332	127	27.66
Ich nutze konstruktive Rückmeldungen von Kolleg/innen zur Verbesserung meines eigenen Unterrichts.	V_IFT_4	66.56	15.55	424	35	7.62
Ich reflektiere mein berufliches Handeln vor dem Hintergrund meines theoretischen Wissens.	V_RERO_4	47.57	16.76	421	38	8.27
Ich nutze Rückmeldungen von Eltern und/oder Schüler/innen konstruktiv für meine Unterrichtstätigkeit.	V_RERO_5	42.10	18.92	316	143	31.15
Ich kann mit Belastungen des Lehrberufs umgehen.	V_RERO_7	48.60	20.48	421	38	8.27
Ich setze meine Arbeitszeit und meine Arbeitsmittel zielgerichtet und ökonomisch ein.	V_RERO_8	40.11	19.17	428	31	6.75

Faktor I (Fortsetzung): Itemtext	Itemname	Mittelw.	Stdabw.	N	Fälle Missing	Relation Missings zu Summe N + Missings %
Ich denke über meine beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen nach und ziehe hieraus Konsequenzen für meine berufliche Weiterentwicklung.	V_RERO_A	58.75	17.15	424	35	7.62
Faktor II: Itemtext	Itemname	Mittelw.	Stdabw.	N	Fälle Missing	Relation Missings zu Summe N + Missings %
Ich konzipiere meinen Unterricht orientiert an den aktuellen Erkenntnissen der pädagogischen und psychologischen Forschung.	V_AUSA_A	31.93	16.45	385	74	16.12
Ich plane Unterricht auf der Grundlage curricularer Vorgaben und schulinterner Arbeitspläne.	V_AUSA_C	47.71	19.51	426	33	7.18
Ich wähle für meinen Unterricht die geeigneten kompetenzorientierten Methoden aus, um den Schüler/innen die Erarbeitung von Inhalten zu ermöglichen.	V_AUSA_H	40.73	17.90	417	42	9.15
Ich beachte und nutze die kulturelle und soziale Vielfalt von Schüler/innen in den verschiedenen Lerngruppen.	V_GELE_3	34.12	21.30	392	67	14.59
Ich verstärke individuelle Lernfortschritte der Schüler/innen durch angemessene Ermutigung.	V_AILE_1	49.86	18.27	427	32	6.97
Ich trete mit den Schüler/innen in den Dialog über bereits erworbenen Kompetenzen.	V_AILE_2	32.67	18.42	375	84	18.30
Ich formuliere die Bewertungen von Lernleistungen so, dass sie für Schüler/innen verständlich sind.	V_AILE_6	43.29	20.63	323	136	29.62
Ich treffe gemeinsam mit den Schüler/innen Vereinbarungen für deren Weiterlernen.	V_AILE_7	30.47	18.14	305	154	33.55
Ich berate die Schüler/innen situationsgerecht.	V_GEKO_B	35.83	19.35	364	95	20.69
Ich nutze die Entwicklungsschritte der Schüler/innen als Grundlage für ihre Beratung.	V_GEKO_E	22.92	20.50	261	198	43.13
Ich nutze Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung für meine eigene unterrichtliche Tätigkeit.	V_PABI_A	31.21	17.59	357	102	22.22
Ich trage zur Gestaltung des Schullebens aktiv bei.	V_PABI_D	21.52	22.16	270	189	41.17
Ich nutze Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung für die Schulentwicklung.	V_PABI_E	19.00	18.08	280	179	38.99
Ich kooperiere mit anderen Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und sonstigem pädagogischen Personal bei meinem Einsatz in der Schule.	V_IFT_2	40.44	20.87	386	73	15.90
Ich erprobe neue (fach)didaktische Ideen/ Konzepte in meinem Unterricht.	V_RERO_3	46.30	17.72	399	60	13.07

- Danksagung -

Im Entstehungsprozess dieser Arbeit wurde ich von meinen beiden Betreuer/innen, Frau PD Dr. Gabriele E. Dlugosch und Prof. Dr. Ingmar Hosenfeld, sehr unterstützt. Auch wenn die Folgen ihres Feedbacks für mich erneutes Aufarbeiten bedeuteten, bin ich beiden dafür wirklich dankbar und hoffe, dass das Ergebnis des Auseinandersetzungsprozesses sie nicht enttäuscht.

Außerdem begleiteten mich:

- Dr. Ute Pres in ihrer Funktion als CCT-Beauftragte des Landes Rheinland-Pfalz und in ihrer – noch wichtigeren – Funktion als „critical friend“,
- alle Repräsentant/innen der „Expertengruppe“, die im Rahmen der Erarbeitung des Instrumentariums zur Qualität beigetragen haben,
- die Kolleg/innen, die im Sommer 2011 das zeitweise an der Tür meines Arbeitszimmers angebrachte Schild ernst nahmen (es trug die Aufschrift „bitte nicht stören“).
- Frau Arndt danke ich für das Korrekturlesen.

Mein besonderer Dank gilt jedoch meinen Kindern und meinem Mann. Meinen Kindern, weil sie mich immer wieder bestärkt haben, den eingeschlagenen Weg weiter zu gehen, obwohl sich dadurch die Mußestunden für ein entspanntes Familienleben auf ein Minimum reduziert haben. Meinem Mann, weil er trotz eigener Belastung geduldig über eine lange Zeit hinweg die Diskussionen um Lehrerbildung (bereits am Frühstückstisch) ertragen und für die moralische Unterstützungen gesorgt hat in Momenten, in denen meine Energie auf einem Nullpunkt angelangt war. Gut, dass nun wieder andere Themen einen Platz haben dürfen.