

PAradigma

Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik



**Bedeutung von forschendem
und selbstreflexivem Lernen in
der Hochschuldidaktik**

Wahl des Studienortes Passau

Modellstudiengang Realschule

**PAllianCZ -
Fit für den Lehrerberuf**

Projekte

Veranstaltungen



ZLF
Zentrum für Lehrerbildung
und Fachdidaktik
Wissenschaft für die Praxis

IMPRESSUM:

Herausgeber: Prof. Dr. Norbert Seibert, Direktor des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik und Lehrstuhlinhaber für Schulpädagogik an der Universität Passau, Innstraße 25, 94032 Passau, Telefon: 0851/509-2640, Fax: 0851/509-2642, E-Mail: norbert.seibert@uni-passau.de

Redaktionelle Mitarbeit: Doris Cihlars, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik, Universität Passau, Karlsbader Str. 11a, 94036 Passau, Telefon: 0851/509-2646, E-Mail: doris.cihlars@uni-passau.de

Layout: Markus Tödter, Exing 100, 94428 Eichendorf, toedtermarkus@aol.com

Druck: Druckerei Tutte GmbH, Salzweg

Redaktionsschluss: 28.02.2007

ISSN: 1864-2411

Editorial 4

Beiträge aus der Forschung

- Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende (Sabine Martschinke, Bärbel Kopp und Maria Hallitzky) 6
- Empirische Befunde zur Veränderung der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden im Umgang mit Heterogenität in der Grundschule (Bärbel Kopp, Sabine Martschinke) 17
- Empirische Befunde zur Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen im Kontext nachhaltiger Entwicklung (Maria Hallitzky) 31
- Biographiearbeit in der Lehrerbildung – Begründung, Konzept, Methoden. (Thomas Eberle, Guido Pollak und Martina Schliessleder) 46
- Wahl des Studienortes Passau (Thomas Eberle, Guido Pollak) 56

Beiträge aus der Lehre

- Bologna und die Lehrerbildung. Ein Modellversuch zwischen Anspruch und Wirklichkeit (Norbert Seibert) 64

Projekte

- PAllianCZ - ein binationales Projekt zur Stressbewältigung und Stärkung der Berufszufriedenheit von Lehrern in Bayern und Tschechien (Doris Cihlars) 74

Veranstaltungen

- InteLeC – Integrierter eLearning Campus, GeoComPass, Regionale Lehrerfortbildung an der Universität Passau im Fach Kunstpädagogik 89

EDITORIAL

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
liebe Leserinnen und Leser,

mit der zweiten Ausgabe der Zeitschrift „PARADIGMA“ greifen wir typische Aufgabenfelder und Forschungsschwerpunkte unseres Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik auf, so wie es der Untertitel unserer Zeitschrift zum Ausdruck bringen will.



Zugleich sage ich all denen herzlichen Dank, die uns ein sehr ausführliches Feedback über unsere erste Ausgabe gegeben haben. Wir sind mit der Rückmeldung sehr zufrieden und werden uns bemühen, Ihren Erwartungen weiterhin gerecht zu werden.

Nachdem die empirische Lehrerbildungs- und Schulentwicklungsforschung ein Novum in den Lehrerbildungszentren ist, werden wir bedeutende Ergebnisse daraus vorstellen und zur Diskussion einladen.

Ein Themenschwerpunkt des Heftes liegt in der **Hochschuldidaktik**: In einem einführnden Artikel (Martschinke, Kopp & Hallitzky) wird die Bedeutung selbstreflexiven und forschenden Lernens dargestellt. In den beiden folgenden Beiträgen wird die Wirksamkeit solcher besonderen hochschuldidaktischen Maßnahmen hinterfragt, hier werden vor allem Effekte auf die Selbstwirksamkeit Studierender geprüft. Bärbel Kopp und Sabine Martschinke legen dabei ihren Schwerpunkt auf den Umgang mit Heterogenität bei Studierenden des Lehramts an Grundschulen, während Maria Hallitzky auf die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen im Kontext nachhaltiger Entwicklung eingeht.

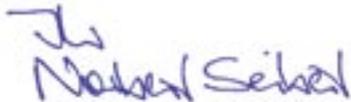
Thomas Eberle, Guido Pollak und Martina Schliessleder widmen sich der **Biographiearbeit** in der Lehrerbildung, begründen diesen Forschungsstrang, indem sie ihr Konzept und die gewählten Methoden vorstellen. Thomas Eberle und Guido Pollak haben eine Längsschnittstudie ausgewertet und interpretieren die Antworten auf die Frage, warum Lehramtsstudierende die Universität Passau als Studienort gewählt haben. Doris Cihlars, Projektkoordinatorin des EU-Projektes **PAllianCZ**, gibt einen Bericht über die erste Phase der erfolgreich durchgeführten empirischen Evaluation

zur Berufszufriedenheit und Stressbewältigung von niederbayerischen und tschechischen Lehrenden und Dienstvorgesetzten und zeigt die weiteren Schritte auf, wie die Probleme nachhaltig gemildert werden können.

Ich selbst stelle unseren **Modellstudiengang für das Lehramt an Realschulen** vor, erläutere Rahmenbedingungen und begründe das Konzept, in dem sowohl die Standards des Bologna-Prozesses als auch die Rahmenvorgaben der beiden verantwortlichen Ministerien berücksichtigt werden müssen.

Eine Auswahl an sehr empfehlenswerten Kongressen und Symposien an unserer Universität will Sie über gegenwärtige und kommende Aus- und Fortbildungsschwerpunkte informieren und zugleich nach Passau einladen. Wir würden uns freuen, Sie in unserem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik begrüßen zu dürfen.

Mit den besten Grüßen

A handwritten signature in blue ink, reading "Jochen Seibel". The signature is written in a cursive style with a large initial "J".

Direktor des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik

Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende

Sabine Martschinke, Bärbel Kopp und Maria Hallitzky

1. Die Wiederkehr der „Lehrerpersönlichkeit“

Die Suche nach wichtigen **Unterrichtsmerkmalen** hat die Forschung in den letzten Jahren dominiert. Im Rahmen großer Studien wurde einerseits die Frage intensiv verfolgt, welche Variablen wichtig für erfolgreichen Unterricht sind (z. B. Weinert & Helmke 1997). Andererseits haben die großen Schulleistungsstudien (PISA, TIMSS, IGLU) den Blick output-orientiert stark auf die Bedingungsfaktoren schulischer Leistung und damit auch auf die individuellen soziokulturellen und familialen **Schülermerkmale** gerichtet (Helmke 2003, S. 35). Das von Helmke vorgeschlagene Angebots-Nutzungs-Modell von Unterricht macht aber deutlich, dass Schulleistungen multipel erklärt werden und neben Unterrichts- und Schülermerkmalen weitere proximale Faktoren eine Rolle spielen. Dabei weist Helmke dem **Lehrer und seinen spezifischen Merkmalen** einen wichtigen Part zu. Dazu zählen Expertenwissen in Fachdidaktik und Fachwissenschaft, aber auch pädagogisches Wissen (z. B. über Klassenführung und Diagnostik). Zusätzlich beeinflusst der Lehrer das Lernen der Schüler mit seinen Orientierungen, beispielsweise mit seinen Werten, Zielen, Subjektiven Theorien und Selbstwirksamkeitserwartungen (Helmke 2003, S. 42). Da-

mit macht Helmke wieder mehr auf die **Bedeutung des Lehrers als Person** aufmerksam. Auch neuere empirische Ergebnisse zeigen, dass die Wirkung des Lehrers bedeutsamer als erwartet ist (z. B. Hattie 2003) und dass diese Wirkung bei jüngeren und leistungsschwächeren Schülern um so größer ist (Babu & Mendro 2003). Obwohl die Forschung nicht zu einem einheitlichen Ergebnis kommt, besteht doch Einigkeit darüber, dass der Lehrer als Person einen **wichtigen Faktor für die Erklärung der Schülerleistungen** darstellt (vgl. Terhart 2006, Lipowsky 2006). Zusätzliche Impulse kommen aus den verschiedenen Ansätzen und Bemühungen, kompetenz- oder standardorientierte Modelle der Lehrerbildung zu formulieren. Hier wird deutlich, dass es bei dem Anliegen der professionalisierenden Lehrerbildung stets **um mehr als um fachliches Wissen** geht. So sieht Terhart berufliche Kompetenzen „als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten“ an, „das jemand benötigt, um anstehende berufliche Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln“ (Terhart 2006, S. 236). Damit wird zusätzlich zu den spezifischen Lehrerkompetenzen die **Fähigkeit zur Reflexion** notwendiger Bestandteil kompetenten Lehrerhandelns. Auch Lipowsky (2006)

erweitert klassische Modelle professionellen Lehrerwissens mit fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissensanteilen (z. B. Bromme 1997; Shulman 1986) explizit um **epistemologische Überzeugungen und selbstbezogene Kognitionen**.

Daraus lässt sich für die **Ausbildung von Lehramtsstudierenden** die Forderung ableiten, dass es eben nicht nur um die Vermittlung von Wissen gehen soll, sondern darüber hinaus um die **Reflexion und Veränderung von Orientierungen**.

2. Selbstwirksame Lehrer sind erfolgreiche und „optimistische“ Lehrer!

Selbstwirksamkeit als selbstbezogene Kognition kann als eine solche Orientierung verstanden werden und damit als ein Merkmal der Lehrerpersönlichkeit. Sie ist gekennzeichnet als **Erwartung, zukünftige Aufgaben bewältigen zu können**. Solche Selbstwirksamkeitserwartungen (im Folgenden kurz Selbstwirksamkeit genannt) sind subjektive Überzeugungen „aufgrund eigenen Handelns schwierige Anforderungen bewältigen zu können“ (Schwarzer 1994, S. 105). Diese Erwartung wiederum beeinflusst direkt das Handeln und indirekt den Handlungserfolg (Bandura 1997). Man stellt sich vor, dass **selbstwirksame Lehrer motivierter**, deswegen auch **anstrengungsbereiter** und letztendlich **erfolgreicher** sind.

Ross (1995) erbringt empirische Belege dafür, dass Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit ambitioniertere Ziele formulieren, Schüler intensiver und mit

anspruchsvolleren Methoden fördern, innovationsfreudiger und im Umgang mit schwächeren Schülern und Schülerinnen erfolgreicher sind, während wenig selbstwirksame Lehrkräfte sich für die Erfüllung des Lehrplans verantwortlich fühlen und Methoden einsetzen, die Störquellen gering halten.

Hohe Selbstwirksamkeit wirkt sich aber nicht nur auf erfolgreiches Handeln von Lehrern aus, sondern dient auch als protektiver Faktor gegen Burnout. Dies lässt sich sowohl für erfahrene Lehrer (Schmitz 1999) als auch für Lehramtsanwärter (Dückers-Klichowski 2005) nachweisen. Schmitz (1999) konnte in einer Längsschnittstudie zeigen, dass hohe Selbstwirksamkeit eine Ressource darstellt, die gegen Burnout schützt und darüber hinaus zu zusätzlichem Engagement führt. Weimar (1997) stützt mit seiner Untersuchung die Annahme, dass es sich bei Selbstwirksamkeit um eine **optimistische Selbstüberzeugung** handelt: Sowohl bei Lehramtsstudierenden als auch bei Referendaren sowie Lehrern wurde bestätigt, dass Selbstwirksamkeit relativ hoch mit Optimismus und proaktiver Einstellung korreliert.

Wichtig für die Planung hochschuldidaktischer Maßnahmen ist, dass **Selbstwirksamkeit**, auch wenn sie relativ stabil ist, **verändert werden kann**. Spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen (siehe Beitrag von Kopp & Martschinke im gleichen Heft) sind labiler als allgemeine und können eher beeinflusst werden (Schmitz 1998). Damit werden sie zu einer **Stellschraube innerhalb der Lehreraus- und -weiterbildung**, durch die indirekt Unterrichtsqualität gesteigert und damit Schülerleistung erhöht werden kann.

3. Was beeinflusst Lehrerhandeln? Eigene Schulerfahrung versus universitäre Ausbildung

„Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ (Altmann 1983, S. 24). Dieses Statement von Altmann entwirft ein **pessimistisches Bild** von der **Wirksamkeit von Lehrerausbildung**. Dieses Bild gewinnt noch an Schärfe, wenn man empirische Studien hinzuzieht:

Huber (2000) berichtet von älteren Untersuchungen, die zeigen, dass sich verschiedene Gruppen (Berufserfahrene, Lehramtsstudierende und Jugendliche) in ihrem Verhalten in problematischen Unterrichtssituationen kaum unterscheiden. Nicht die in der Berufsausbildung vermittelten wissenschaftlichen Theorien steuern das jeweilige Handeln, sondern vielmehr das psychologische Alltagswissen. Solche Alltagstheorien speisen sich u. a. aus eigenen Erfahrungen in der Schulzeit (Obolenski 2001, S. 186). Auch Kaiser (1999) weist darauf hin, dass junge Lehrkräfte ihren Unterricht in weitgehend gleicher Weise gestalten, wie sie ihn selbst erlebt haben und erklärt dies mit dem psychoanalytischen Konstrukt des Wiederholungszwanges (S. 12). Weiter geben Lehrer in der berufsbiographischen Rückschau an, dass das Lehramtsstudium kaum entscheidend für ihre pädagogischen Entscheidungen und ihr unterrichtliches Handeln ist (im Überblick Havers 2004). **Vielmehr sind dafür Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit oder aktuelle Erfahrungen im Handlungsfeld Schule ausschlaggebend.**

Zwar können mitgebrachte Einstel-

lungen und Überzeugungen von Studierenden im Studium in innovativere, dem aktuellen Wissensstand entsprechende und damit adäquatere überführt werden, aber mit Beginn des Referendariats und auch in der späteren Berufslaufbahn kehren die Studierenden wieder zu herkömmlichen Vorstellungen über Unterricht und Lernen zurück. In der deutschsprachigen Literatur wird dieses Phänomen oft mit dem Begriff der „Konstanzer Wanne“ bezeichnet. Lipowsky (2004) charakterisiert diesen **„Praxisschock“ als internationales Phänomen** und fasst den Forschungsstand dazu so zusammen, dass durch den Einstieg in die Praxis und durch den damit verbundenen „Schock“ liberalere Einstellungen wieder aufgegeben werden und damit mit dem Berufseinstieg ein **Rückfall** in konservative Einstellungen vorliegt.

Da also Lehrerbildung „spätestens in der eigenen Schulzeit“ (Dirks 2002, S. 69) beginnt, müssen **hochschuldidaktische Wege** gefunden werden, um die aus Erfahrung resultierenden Wissensstrukturen und Einstellungen zu **„dekonstruieren“** und dafür zu sorgen, dass die Lernenden ihre Wissensstrukturen und Einstellungen aktiv und neu konstruieren, so dass diese tragfähig und handlungsleitend für ihre Berufsbiographie werden.

4. Selbstreflexives und forschendes Lernen

Wie können aber nun solche meist stabilen Überzeugungen und Einstellungen verändert werden? Bekannt ist, dass reine Wissensvermittlung als **„Ansameln“ von Theoriewissen** nur allzu

oft zu „**trägem Wissen**“ (Gruber 2006) führt, das keine Auswirkung auf das tägliche Lehrerhandeln hat. Entscheidend ist ein aktives De-, Um- oder Neukonstruieren auf der Basis der mitgebrachten eigenen Werte, Überzeugungen, Muster und Vorerfahrungen (Neubert, Reich & Voß 2001, S. 256).

Der vielleicht wichtigste und gleichzeitig schwierigste Schritt ist die **Dekonstruktion als Voraussetzung für Um- oder Neustrukturierungen**. Gerade **selbst-reflexives und forschendes Lernen** stellt zwei methodische Zugänge dar, die stark miteinander verwoben sind und dem **Aufbrechen von Erfahrungswissen und Alltagsvorstellungen** besonders dienen können. So kann „Lernen als Dekonstruktion“ (Neubert, Reich & Voß 2001, S. 262) stattfinden.

Da die beiden Begriffe „selbstreflexives“ und „forschendes Lernen“ in der Literatur oft nebeneinander und manchmal auch begrifflich wenig scharf abgegrenzt verwendet werden, werden im Folgenden beide Begriffe zunächst separat beschrieben, da sie auch jeweils eigene Begründungen und Funktionen beim universitären Lernen in der Lehrerbildung besitzen. Ein eigener Abschnitt signalisiert im Weiteren aber, wie man sich das Zusammenspiel beider Zugänge zum Lernen vorstellen und nutzen kann.

4.1 Selbstreflexives Lernen

Die Bedeutung selbstreflexiven Lernens wurde in der Geschichte der Hochschuldidaktik schon länger erkannt und aus verschiedenen Perspektiven begründet.

Bereits vor knapp zwanzig Jahren setzte das Forschungsprogramm **Sub-**

jektive Theorien (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988) auf das Bewusstmachen und Offenlegen mitgebrachter Vorstellungen. Die qualitative Forschung im Bereich Subjektiver Theorien generierte aber nicht nur innovative Auffassungen darüber, wie Wissen und Einstellungen gedächtnismäßig repräsentiert sind, sondern bildet auch die theoretische Basis für die **Entwicklung reflexiver Lehr- und Lernformen im Bereich der Hochschuldidaktik**. Eine wesentliche Erkenntnis ist, dass Subjektive Theorien höchst unterschiedlich sind in Qualität und Quantität. Für die Hochschuldidaktik noch bedeutsamer ist aber die Konsequenz daraus, dass eine Modifizierung solcher Subjektiver Theorien immer nur auf der Basis vorhandener Alltagstheorien erfolgen kann. Vereinfacht ausgedrückt findet Lernen dann statt, wenn der Lerner sich seine **Alltagsvorstellungen bewusst macht und mit wissenschaftlichen Theorien konfrontiert**, um dann seine Subjektiven Theorien anreichern oder modifizieren zu können. Dabei sollen im Lernprozess nicht nur die Kognitionen der Selbst- und Weltansicht Beachtung finden, sondern auch die begleitenden und einflussreichen Emotionen.

Die personbezogene Reflexion hat weitere Wurzeln in der **Biographieforschung**: Spätestens seit den 1980er-Jahren werden biographisch selbstreflexive Rückblenden in die hochschuldidaktische Arbeit der Lehrerbildung einbezogen, um (subjektives) Erfahrungswissen einer theoretischen Objektivierung zu unterziehen (vgl. z. B. Kraul, Marotzki & Schweppe 2002). Die deutsche Professionsforschung der 90er-Jahre sucht insgesamt einen stark **personen- und erfahrungsbezogenen**

nen Zugang zur Professionalisierung des Lehrberufs (Terhart 1996).

Im angloamerikanischen Raum geht man noch einen Schritt weiter und entwirft bereits seit den 80er Jahren auf der Grundlage des Begriffs des „**reflective practitioner**“ (Schön 1988) ein **Berufsbild**, das den reflexiven Blick auf sich selbst und darüber hinaus auf Handlungsentscheidungen im Praxisfeld Schule mit einbezieht.

Zusammenfassend sind folgende Bestimmungsstücke kennzeichnend:

Selbstreflexives Lernen ...

- nimmt Bezug zur Schulbiographie und zur bisherigen Ausbildungs- bzw. Berufsbiographie der Studierenden,
- macht Subjektive Theorien bewusst und legt sie als Lernvoraussetzungen offen,
- konfrontiert mit wissenschaftlichen Theorien und fordert zum Vergleich mit den eigenen Theorien heraus,
- thematisiert und reflektiert den Lernprozess der einzelnen Personen,
- bezieht dabei auch Emotionen mit ein
- und führt idealerweise zur Dekonstruktion von Alltagserfahrungen zu Gunsten pädagogisch wünschenswerter Denkmuster.

4.2 Forschendes Lernen

Schon Ende der 1960er-Jahre forderte der hochschuldidaktische Ausschuss der Bundesassistentenkonferenz forschendes Lernen. In der Folgezeit blieb die Forderung zwar unbestritten, aber der Begriff wurde sehr unterschiedlich gebraucht – als **Methode** (durch Forschen lernen), als **Ziel** (forschen lernen) oder als **Inhalt** (Lernprozesse erforschen) (vgl. Stadelhofer 2006). Darüber hinaus fordert der Wissenschaftsrat

(2001), die Hochschulausbildung solle „in die Haltung forschenden Lernens“, also in einen forschungsorientierten Habitus einüben.

Auch wenn im Folgenden sicher das Schwergewicht auf der Methode des forschenden Lernens liegt, wäre ein Verständnis des Begriffs als „Mittel zum Zweck“ zu kurz gegriffen. Die Chancen einer wissenschaftlichen Ausbildung werden größer, wenn **die verschiedenen Facetten des Begriffs** mitgedacht werden und damit ein **umfassendes Verständnis von forschendem Lernen** entwickelt wird. Idealtypisch sollen Studierende Teil haben an Forschung oder besser noch, sie entwickeln selbst eine sie interessierende Fragestellung, die auf den Gewinn neuer Erkenntnisse gerichtet ist. Diese Suchbewegung kann fall- oder problemorientiert sein. Lernsituationen sind somit Forschungssituationen, die als authentische Lernsituationen meist in einen sozialen Kontext gestellt sind (Huber 2003). Diese Sichtweise des Lernprozesses entspricht auch dem Gedankengut eines aktiven, konstruktivistischen Lernens. Zusammenfassend sind folgende Bestimmungsstücke kennzeichnend:

Forschendes Lernen ...

- ermöglicht Studierenden Teilhabe an Forschung,
- erlaubt die selbstständige Bewältigung von Forscherfragen,
- findet problem- bzw. fallorientiert statt und kann sich dabei auf den Lerner selbst und/oder das Handlungsfeld Schule beziehen,
- enthält Lernsituationen, die zu Forscherfragen auffordern,
- und führt idealerweise zu einem zeitüberdauernden forschungsorientierten Habitus.

4.3 Zusammenspiel von forschendem und selbstreflexivem Lernen

Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass forschendes und selbstreflexives Lernen nicht strikt voneinander zu trennen ist. Im Gegenteil: Jede Forschungsaktivität wird erst wirksam, wenn sie mit Selbstreflexion verbunden ist (Huber 2003, S. 18). Altrichter (2003) definiert einen Aktions-Reflexions-Kreislauf als Grundmuster professioneller Tätigkeit und postuliert die Verpflichtung, eigene Handlungen zu reflektieren und diese – aufgrund neuer Erkenntnisse – weiterzuentwickeln (ebd. S. 56). Konkretisiert bedeutet dies, dass forschendes Lernen im Handlungsfeld Schule, aber auch an der eigenen Person erfolgen kann. Diese Forschungsprozesse wiederum lösen eine (Selbst-)Reflexion aus. Das Überdenken eigener Einstellungen kann wiederum neue Forschungsprozesse im Handlungsfeld, aber auch neue Reflexionsprozesse an der eigenen Person auslösen und insgesamt subjektive Theorien und damit langfristig auch Handlungen beeinflussen (vgl. Abb. 1):

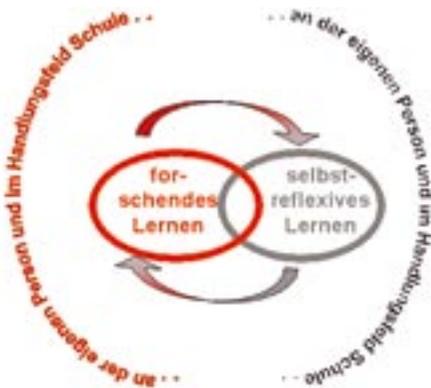


Abb. 1: Zusammenhang von forschendem und selbstreflexivem Lernen

5. Konkrete Maßnahmen selbstreflexiven und forschenden Lernens

Wie kann nun forschendes und selbstreflexives Lernen in der hochschuldidaktischen Praxis umgesetzt werden? Um Einblick in unsere hochschuldidaktische Praxis zu geben, wollen wir im Folgenden einige Maßnahmen forschenden und selbstreflexiven Lernens verorten. Dabei haben wir zwar eine Einteilung in „überwiegend selbstreflexiv“ und „überwiegend forschend“ vorgenommen, wissen dabei aber um die Untrennbarkeit beider Formen. Die mit * versehenen Beispiele (Abb.2) werden in den Einzelbeiträgen dieser Ausgabe näher erläutert.

In den **Beiträgen von Kopp und Martschinke** sowie von **Hallitzky** (im gleichen Heft) werden ausgewählte Maßnahmen selbstreflexiven und forschenden Lernens vorgestellt und die jeweils durchgeführten Evaluationen beschrieben. Beide Beiträge thematisieren die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen in Seminaren, die auf forschendes und selbstreflexives Lernen setzen. Im Beitrag von Hallitzky geht es um Selbstwirksamkeit im Umgang mit Komplexität in interkulturellen und ökologischen Kontexten; im Beitrag von Kopp und Martschinke werden Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit Heterogenität in verschiedenen grundschulpädagogischen Kontexten erhoben. Zentrale Fragestellung ist in beiden Beiträgen, **ob sich die Selbstwirksamkeit durch**

forschendes und selbstreflexives Lernen verändern lässt.

Auch wenn die Forschungslage optimistisch stimmt und eine erhöhte Selbstwirksamkeit höhere Unterrichtsqualität und weniger Burnout im Handlungsfeld erwarten lässt, stellt sich natürlich bei den durchgeführten Maßnahmen die Frage, ob sich diese Effekte tatsächlich einstellen. Die Antwort bleibt bis zu weiteren Forschungsarbeiten noch offen. Allerdings lassen die ersten Ergebnisse aus den Beiträgen im gleichen Heft vermuten, dass – gerade weil **Lehrerausbildung generell eine eher schwache Intervention** darstellt – selbstreflexives und forschendes Lernen methodische Zugänge darstellen, die dem Aufbrechen von Erfah-

rungswissen und Alltagsvorstellungen besonders dienen können. Insofern sollten **intensivierende Maßnahmen zur Auseinandersetzung mit Alltagswissen und -vorstellungen** eine feste Größe im **didaktischen Repertoire von Hochschullehrern** werden.

Literatur:

Altmann, H. (1983). Training foreign language teachers for learner-centered instruction. Deep structures, surface structures and transformations. In J. E. Alatis, H. H. Stern & P. Stevens. (Hrsg.), *Applied linguistics and the preparation of second language teachers* (S. 19–26). Washington, D.C: Georgetown University Press.

Altrichter, H. (2003). Forschende Leh-

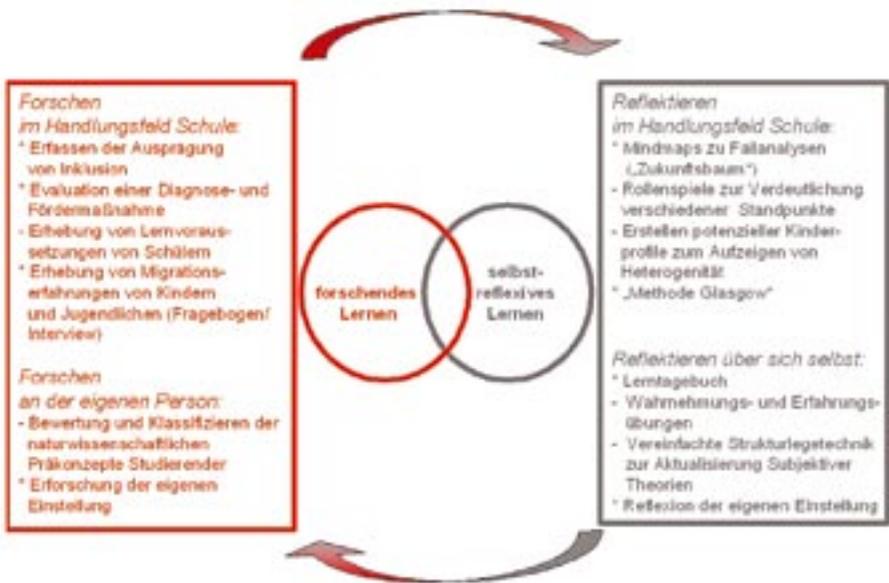


Abb. 2: Konkrete Beispiele für Maßnahmen forschenden und selbstreflexiven Lernens

- rerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In A. Obolenski. & H. Meyer. (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 55–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Babu, S. & Mendro, R. (2003). *Teacher Accountability: HLM-Based Teacher Effectiveness Indices in the Investigation of Teacher Effects on Student Achievement in a State Assessment Program*, presented at the American Education Research Association annual meeting.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Dirks, U. (2002). Der Beitrag von Aus- und Fortbildung zur LehrerInnenprofessionalisierung – Einzelfallanalyse nach Fritz Schütze. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 66–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dückers-Klichowski, S. (2005). *Burnout bei Lehramtsanwärtern im Primarbereich*. Berlin: Logos.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.) (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Gruber, H. (2006). Wie der Aufbau trägen Wissens vermieden werden kann. Perspektiven für das Lernen im 21. Jahrhundert. Zusammenfassung des gleichnamigen Vortrags. *Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*, Universität Passau, (1)1, 15–18.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference*. Paper delivered at the 2003 ACER Conference. "Building Teacher Quality". (<http://www.arts.auckland.ac.nz/staff/index.cfm?P=8650>, Abruf: 14.02.07).
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Havers, N. (2004). Forschungen zur Effektivität des Lehramtsstudiums. *Bayerische Schule*, 111-114.
- Huber, A. (2000). Die Rolle Subjektiver Theorien für die Implementation kooperativer Lernmethoden. In C. Dalbert & E. J. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S. 139–153). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Huber, L. (2003). Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In A. Obolenski. & H. Meyer. (Hrsg), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 15–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, A. (1999). *Anders lehren lernen. Ein Übungskurs für emotional fundierte Lehrkompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe,

- C. (Hrsg.) (2002). *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die Deutsche Schule*, 96, 462–480.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im Lehrberuf: Ausbildung und Beruf*. (51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), 47–70.
- Neubert, S., Reich, K. & Voß, R. (2001). Lernen als konstruktiver Prozess. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* Band 1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten (S. 253–265). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Obolenski, A. (2001). *Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen und Perspektiven für „eine Schule für alle“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teacher's beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College record*, 97, 227–251.
- Schmitz, G. S. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. *Themenheft „Selbstwirksame Schulen: Ein neuer Impuls für die Schulreform“*, 26, 140–157.
- Schmitz, G. S. (1999). Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeit von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout. Berlin. (http://www.diss.fu-berlin.de/2000/29/gs_schmitz.pdf, Abruf: 14.02.07).
- Schön, D. A. (1988): Coaching reflective teaching. In P.P. Grimmett & G. L. Erickson (1988) (Hrsg.), *Reflection in teacher education* (S. 19–30). New York: Teachers College Press.
- Schwarzer, Ralf (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica*, 40, 105–123.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand. Knowledge growth in teaching: *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- Stadelhofer, C. (2006). Forschendes Lernen älterer Erwachsener an der Universität Ulm als Beitrag zu einer neuen Lernkultur. In Dies. (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Beitrag zu einer neuen Lernkultur im Seniorenstudium* (S. 39–68). Neu-Ulm.
- Terhart, E. (1995). Lehrerbiographien. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung* (S. 225–264). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Unterscheidungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448–471). Frankfurt: Suhrkamp.
- Terhart, E. (2006). Kompetenzen von Grundschullehrerinnen und -lehrern: Kontext, Entwicklung, Beurteilung. In P. Hanke (Hrsg), *Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute* (S. 233–248). Münster: Waxmann.

Weimar, D. (2005). *Streß und Flow-Erleben. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Kognitionen, Emotionen und Motivation bei Lehramtsstudierenden, Referendaren und Lehrern*. Berlin: Logos.

Weinert, F. E. & Helmke, A. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Berlin. (www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf, Abruf: 14.02.07).



Prof. Dr. Sabine Martschinke

Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik
Innr. 25, Zimmer 170
94032 Passau
Tel.: 0851/509-2650
E-Mail: martschinke@uni-passau.de

Zur Person:

Universitätsprofessorin, Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Passau

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Diagnose und Förderung phonologischer Bewusstheit in Kindergarten und Grundschule (DFG-Projekt), Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung in der Grundschule – Längsschnittstudie KILIA-G (DFG-Projekt), Hochschuldidaktik: Forschendes und selbstreflexives Lernen in der Lehreraus- und -fortbildung in verschiedenen Kontexten: Naturwissenschaftlicher Sachunterricht, Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb, Persönlichkeitsförderung, Umgang mit Heterogenität in der Grundschule, Lernvoraussetzungen von Studierenden zu verschiedenen Themen: Umgang mit schwierigen Kindern, Naturwissenschaftlicher Sachunterricht.



Dr. Maria Hallitzky

Lehrstuhl für Schulpädagogik
Innstraße 25, Zimmer 371
94032 Passau
Tel.: 0851/509-2643
E-Mail: maria.hallitzky@uni-passau.de

Zur Person:

Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Schulpädagogik

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Offener Unterricht, Bildung für Nachhaltigkeit/Globales Lernen, Hochschuldidaktik: Forschendes und selbstreflexives Lernen in der Lehrerbildung im Kontext globalen Lernens, Lernvoraussetzungen von Studierenden zu den Themen: Umgang mit schwierigen Kindern, Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in der Schule.



Dr. Bärbel Kopp

Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und –didaktik
Innstr. 25, Zimmer 175
94032 Passau
Tel.: 0851/509-2655
E-Mail: baerbel.kopp@uni-passau.de

Zur Person:

Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Hochschuldidaktik: Forschendes und selbstreflexives Lernen in der Lehreraus- und -fortbildung in verschiedenen Kontexten: Naturwissenschaftlicher Sachunterricht, Umgang mit Heterogenität in der Grundschule, Lernvoraussetzungen von Studierenden zu verschiedenen Themen: Umgang mit schwierigen Kindern, Naturwissenschaftlicher Sachunterricht.

„Ich kann es mir nur schwer vorstellen, allen Schülern gerecht zu werden!“

Empirische Befunde zur Veränderung der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden im Umgang mit Heterogenität in der Grundschule

Bärbel Kopp und Sabine Martschinke

„Ich kann es mir nur schwer vorstellen, allen Schülern gerecht zu werden!“ Diese Aussage steht stellvertretend für viele ähnliche Aussagen und zeigt, dass Studierende für das Lehramt an Grundschulen sehr wohl Probleme mit den Anforderungen heterogener Situationen im Schulalltag haben. Aber gerade die Fähigkeit zum Umgang mit Heterogenität gilt als Kernkompetenz für die Grundschule und damit auch als Zielstellung der ersten Phase der Lehrerbildung (s. Abschnitt 1). Lehrerbildung an der Hochschule kann in einem ersten, aber wichtigen Schritt in Richtung Kompetenzsteigerung an der Selbstwirksamkeit der Studierenden ansetzen (vgl. zur Bedeutung von Selbstwirksamkeit in der Lehrerbildung den Beitrag von Martschinke, Kopp & Hallitzky im gleichen Heft). Ergebnisse der empirischen Forschung belegen, dass sich eine hohe Selbstwirksamkeit positiv auf kompetentes Lehrerhandeln auswirkt. Die hochschuldidaktische Fragestellung zielt deswegen darauf ab, ob Seminarangebote aus verschiedenen Kontexten die Selbstwirksamkeit erhöhen können. Trauen sich Studierende nach entsprechenden Seminarmaßnahmen zu, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder zu

erfassen und angemessene Lernangebote für jedes Kind individuell bereit zu stellen? Mit den drei im Folgenden referierten Studien soll geprüft werden, ob speziell selbstreflexive und forschende Maßnahmen dazu geeignet sind, die Selbstwirksamkeit von Studierenden im Umgang mit Heterogenität zu erhöhen.

1. Umgang mit Heterogenität als Kernkompetenz für die Grundschule

Die Grundschule nimmt in unserem Schulsystem eine Sonderstellung ein, weil sie als „Schule für alle“ konzipiert ist und sich dem Problem der Heterogenität bereits von Beginn an (ca. 1920) stellen musste (vgl. Einsiedler, Martschinke & Kammermeyer 2007). Verstärkt rückt die Problematik seit der Jahrtausendwende ins Blickfeld, weil die neuen großen Schulleistungstudien PISA (Prenzel, Baumert, Blum, Lehmann, Leutner, Neubrand, Pekrun, Rolff, Rost & Schiefele 2004) und IGLU (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin 2003) auf Defizite im Umgang mit Heterogenität aufmerksam machen. In der deutschen Grundschule gelingt es im internationalen Vergleich nicht aus-

reichend, soziale Disparitäten (bedingt u.a. durch Sozial- und Migrantenstatus) in geeigneter Weise zu kompensieren, so dass der Umgang mit Heterogenität in deutschen Schulen verbesserungswürdig erscheint. Prenzel und Burba (2006, S. 30) ziehen beispielsweise als Konsequenz, dass dieser Heterogenität künftig nicht mehr durch die sich hartnäckig haltende Utopie der Lernzielgleichheit begegnet werden soll, sondern ein individueller Kompetenzzuwachs anzustreben sei. In die gleiche Richtung geht die Kritik von Valtin (2006, S. 18), dass in Deutschland Lernerfolg eher als Bringeschuld der Kinder denn als Zuständigkeit der Lehrpersonen betrachtet wird und nach wie vor Auslesemechanismen statt verstärkter Förderbemühungen als Maßnahmen gegen Schulversagen angesehen werden. Die IGLU-Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen von Unterricht bringen zu Tage, dass vorwiegend lehrerzentrierter Unterricht gehalten sowie nach Zeit und wenig passgenau zu Lernvoraussetzungen der Schüler differenziert wird. Erklärungen für diese eher kontraproduktiven Einstellungen von Lehrern bzw. für die mangelnde Förderorientierung im Unterricht lassen sich möglicherweise zum Teil schon in der Ausbildung finden: Zwar werden verschiedene Differenzlinien wie Sozialstatus, Geschlecht und Gesundheit in Lehramtsstudiengängen thematisiert, doch sind diese eher Bestandteil gesonderter Studiengänge bzw. bestimmter Schwerpunktsetzungen, ohne dass sie in allgemeinen Studienordnungen verankert und somit in den Regelstudiengängen zum obligatorischen Inhalt werden (Krüger-Potratz 2004, S. 560). Konkret heißt das z. B., dass auch Studieninhalte aus den Gebieten Le-

seförderung, Lesetheorien und Sprachentwicklung während der Ausbildung zu sehr vernachlässigt werden (Valtin 2006, S. 17).

Abhilfe für die Probleme erhofft man sich u.a. von der Diskussion um Standards in der Lehrerbildung. Für die Grundschule als erste und gemeinsame Schule mit ihren speziellen Anforderungen formuliert Terhart (2006, S. 234f.) folgende Kompetenzen:

- Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit der wachsenden Heterogenität der Grundschüler,
- Fähigkeit zum Erkennen von speziellen Lern- und Förderbedürfnissen,
- Fähigkeit zur Bereitstellung eines stärker individualisierten Angebots von Lernmöglichkeiten,
- Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Familien sowie mit außerschulischen Institutionen der sozialen Hilfe und
- stärkeres Eingehen auf naturwissenschaftlich-technische Sachverhalte und Konzepte innerhalb des Sachunterrichts.

In der ersten Kompetenz („Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit der wachsenden Heterogenität der Grundschüler“) wird der Umgang mit Heterogenität explizit genannt. Mit den weiteren drei Fähigkeiten werden Konkretisierungen vorgenommen. Die letztgenannte Kompetenz zum Sachunterricht bezieht sich zwar nicht speziell auf Heterogenität, kann aber vor diesem Hintergrund auch Unterschiede zwischen Kindern berücksichtigen.

Am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Passau laufen derzeit verschiedene Studien, die den Umgang mit Heterogenität aus den drei prüfungsrelevanten Teilgebieten der Grundschullehrerausbil-

dung in den Blick nehmen: Im Kontext **Grundschulpädagogik** werden aus übergeordneter Perspektive allgemeine Maßnahmen im Umgang mit Besonderheiten thematisiert und damit die von Terhart zuerst benannte Fähigkeit angestrebt. In diesem Seminar sollen auch Überzeugungen und Werthaltungen angebahnt werden, Heterogenität zu akzeptieren und als Chance statt als Hindernis zu begreifen. Das Seminar zur **Didaktik des Schriftspracherwerbs** bezieht sich darüber hinaus auf die zweite und dritte Fähigkeit, indem beispielsweise Diagnose- und Fördermöglichkeiten vorgestellt und angewendet werden. Gleiches gilt für das Seminar zur **Didaktik des Sachunterrichts**. Studierende setzen sich mit naturwissenschaftlich-technischen Inhalten und deren Vermittlung im Sachunterricht in heterogenen Grundschulsituationen auseinander. Auch hier werden Möglichkeiten der Bereitstellung individualisierender Lernangebote diskutiert, erarbeitet und erprobt. Damit sind bis auf die „Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Familien sowie

mit außerschulischen Institutionen der sozialen Hilfe“ alle grundschulspezifischen Anforderungen Terharts auf allgemein-pädagogischer und auf fachdidaktisch-spezifischer Ebene Inhalt der eingesetzten Seminarmaßnahmen.

2. Spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen in verschiedenen hochschuldidaktischen Kontexten

Unter spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen werden optimistische Selbstüberzeugungen verstanden, die auf zukünftiges Handeln gerichtet sind und die Erwartung der positiven Bewältigung künftiger Situationen einschließen (Bandura 1997). Schwarzer (1994) nennt diese Selbstwirksamkeitserwartungen auch kurz Kompetenzerwartungen oder Kompetenzüberzeugungen. Der kürzere, wenn auch nicht ganz präzise Begriff der Selbstwirksamkeit hat sich mittlerweile in Fachkreisen alternativ durchgesetzt und wird im Folgenden gleichbedeutend verwendet.

Tabelle 1: Inhalte der Seminarveranstaltungen in den drei Kontexten

Grundschulpädagogik „Inklusion versus Segregation – produktiver Umgang mit Heterogenität“ WS 2005/06	Didaktik des Schriftspracherwerbs „Diagnostizieren und Fördern im Schriftspracherwerb“ WS 2005/06	Didaktik des Sachunterrichts „Am individuellen Interesse und Vorwissen der Kinder anknüpfen“ SS 2006
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grundlagen integrativer Pädagogik ▪ Realisierungsmodelle inklusiven Denkens: Beispiele anderer Länder, Jahrgangsgemischte Eingangsstufe ▪ Gemeinsamer Unterricht als didaktische Konsequenz, Werkstattunterricht, alternative Leistungsbewertung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Phonologische Bewusstheit als entscheidende Lernvoraussetzung ▪ Ökosystemische Diagnostik ▪ Entwicklungsorientierte Diagnostik ▪ Gestaltung adaptiver Lernumgebungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Heterogenität im Sachunterricht: Vorwissen und Interesse als bedeutsame Lernvoraussetzungen ▪ Gestaltung adaptiver Lernumgebungen: Freizeitspielräume, Selbsttätigkeit, Experimentieren ▪ Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten (Lernzirkel) ▪ Sachinformationen zum Magnetismus

2.1 Verschiedene Kontexte

In den verschiedenen Seminarveranstaltungen werden vor und nach dem Semester spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen erhoben. Alle Seminare setzen auf forschendes und/oder (selbst-)reflexives Lernen und stellen daher immer wieder den Forschungsprozess Studierender und die Reflexion eigener Denkstrukturen ins Zentrum hochschuldidaktischer Bemühungen. Im Einzelnen handelt es sich um Seminarveranstaltungen mit den jeweils in Tabelle 1 aufgeführten Inhalten.

2.2 Spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen

Bei Selbstwirksamkeitserwartungen kann der Grad an Spezifität stark variieren, man unterscheidet allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen (z. B. „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen“, Schwarzer & Jerusalem 1999)

und spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen. Für die drei verschiedenen Kontexte innerhalb der Lehrerausbildung wurden spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen formuliert. In den Lehrveranstaltungen unterscheiden sich jedoch die anvisierten Kompetenzen erheblich: Im Seminar zur Grundschulpädagogik bezieht sich die Selbstwirksamkeit auf die konstruktive Bewältigung heterogener Klassensituationen, im Seminar zum Schriftspracherwerb wird die Selbstwirksamkeit in Bezug auf Diagnose und Förderung aller Kinder erfragt. Mit den Fragen zur Selbstwirksamkeit im Seminar zum Sachunterricht wird erfasst, ob sich Studierende zutrauen, naturwissenschaftliche Inhalte im Sachunterricht so aufzubereiten, dass alle Kinder ihren Vorerfahrungen gemäß erfolgreich lernen können (vgl. Tab. 2).

In allen Erhebungsinstrumenten kam eine Skala mit einem vierstufigen Antwortformat zum Einsatz („Bitte kreuzen Sie an, inwiefern Sie folgenden

Tabelle 2: Selbstwirksamkeitsskalen: Beispielitems und Reliabilitäten

	Grundschulpädagogik	Didaktik des Schriftspracherwerbs	Didaktik des Sachunterrichts
Selbstwirksamkeit bezogen auf Umgang mit besonderen Kindern	... Diagnose- und Förderung	... Gestaltung adaptiven Sachunterrichts
Beispielitem	Ich weiß, dass ich auch in Klassen mit großen Leistungsunterschieden die Lernvoraussetzungen eines jeden Kindes erkennen und meinen Unterricht darauf aufbauend planen kann.	Ich traue mir zu, schon Schulanfänger so diagnostizieren zu können, dass ich ein richtiges und umfassendes Bild von ihrem Entwicklungsstand und ihren Problemen bekommen kann.	Ich bin mir sicher, dass ich geeignete Experimente vorbereiten kann, mit denen Kinder selbstständig Vermutungen überprüfen können.
Anzahl der Items	25	11	11
Reliabilität (Cronbachs α)	.94	.82	.67

Aussagen zustimmen! 1: lehne voll ab, 2: lehne eher ab, 3: stimme eher zu, 4: stimme voll zu“). Konkret wurde im **grundschulpädagogischen** Seminar ein fallbasierter Fragebogen eingesetzt, in dem fünf verschiedene Klassensituationen potenzielle Anforderungen der Heterogenität veranschaulichen (Migrationshintergrund, schwere körperliche Behinderung, extreme Leistungsspanne, Schwierigkeiten im Sozialverhalten und Down-Syndrom), während für das Seminar zur **Didaktik des Schriftspracherwerbs** 11 Items zur Diagnose- und zur Förderkompetenz formuliert wurden. Im Seminar zur **Didaktik des Sachunterrichts** wurde durch ebenfalls elf Items erhoben, inwiefern sich Studierende die Planung und Gestaltung eines adaptiven Sachunterrichts zutrauen.

In den Kontexten Grundschulpädagogik und Didaktik des Schriftspracherwerbs wurde das Instrument schon in mehreren Veranstaltungen eingesetzt und konnte bereits überarbeitet werden. Daher sind die Reliabilitäten hier zufrieden stellend, das Instrument zum Sachunterricht wird derzeit überarbeitet. Der Fragebogen wurde jeweils zu Beginn und am Ende des Semesters eingesetzt, die jeweiligen Ergebnisse wurden den Befragten zeitnah und mit der Gelegenheit zur Diskussion zurück gemeldet.

3. Maßnahmen forschenden und selbstreflexiven Lernens

Exemplarisch sollen solche hochschuldidaktischen Maßnahmen vorgestellt werden, die in allen drei Kontexten ein-

gesetzt wurden (weitere Beispiele für Maßnahmen forschenden und selbstreflexiven Lernens vgl. Martschinke & Kopp 2007, Kopp & Martschinke 2007). Abbildung 1 verortet die ausgewählten Maßnahmen als typisch für forschende und selbstreflexive Maßnahmen bzw. an der Schnittstelle zwischen beiden Maßnahmen.

Bei der **Durchführung von Forscheraufgaben** handelt es sich um eine forschende Maßnahme im Handlungsfeld Schule, beim **Lerntagebuch** um eine selbstreflexive Maßnahme. Die **Erforschung der eigenen Einstellung** zu Beginn und am Ende des Seminars hat dabei sowohl Anteile von Selbstreflexion als auch von Forschungsorientierung: Durch die Beantwortung der Fragebögen sind die Studierenden gezwungen, sich ihrer eigenen Haltungen und Überzeugungen bewusst zu werden. Die Einschätzung ihres Lernzuwachses und ihrer Veränderungen führt ebenfalls zu selbstreflexiven Anteilen. Die Gegenüberstellung der Vorher- und Nachher-Werte folgt forschungslogischen Gesetzen und kann für die Einführung in Methoden empirischer Forschung genutzt werden. In diesem Fall liegt also forschendes Lernen an der eigenen Person vor.

Zu den Forscheraufgaben:

Bei der Bearbeitung von Forscheraufgaben geht es um die Teilhabe Studierender am Forschungsprozess. Wesentlich ist, dass sich Studierende konkrete Fragen stellen, denen sie zielgerichtet und mit entsprechenden Methoden nachgehen. Dabei müssen sie theoretisches Wissen auf das Handlungsfeld Schule beziehen und in einer problemorientier-

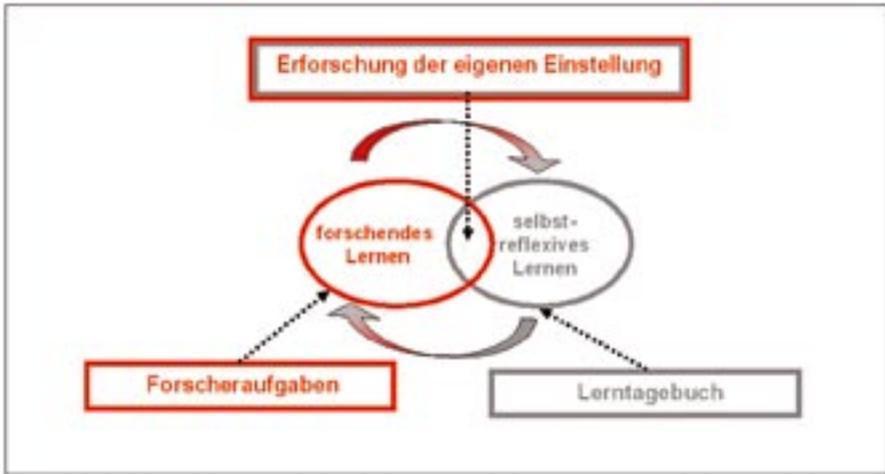


Abb. 1: Zusammenhang forschendes und selbstreflexives Lernen und konkrete Beispiele

ten oder fallorientierten „Forscherfrage“ zusammenfassen. Im Anschluss an die Forscherarbeit werden Fragestellung, Vorgehensweise und Ergebnisse im Seminar präsentiert und diskutiert. Auch im Lerntagebuch werden daraus Schlussfolgerungen für das persönliche Lernen gezogen, womit forschendes Lernen wiederum in einen Prozess der (Selbst-)Reflexion mündet.

Beispiel 1: Grundschulpädagogik – Forscheraufgabe zur Ausprägung der Inklusion

Zum Thema „Umgang mit Heterogenität“ stellen sich während des Seminars viele Fragen: Wie gehen in der Praxis Lehrkräfte mit „schwierigen“ Kindern um, in welchem Ausmaß sind Schulen inklusive Schulen, wie ist die soziale Stellung von Kindern mit besonderem Förderbedarf in ihrer Klasse? Zur Beantwortung solcher Fragen konstruieren die Studierenden Fragebögen auf

der Grundlage bereits entwickelter Instrumente wie z. B. dem Index für Inklusion (Hinz & Boban 2003) oder setzen sich mit der Methode des Interviews oder der Beobachtung auseinander. Diese Methodenkenntnisse wenden sie in Beobachtungen, Befragungen und Interviews mit Betroffenen (Lehrkräfte, Schüler, Eltern usw.) an. Dadurch gelingt es, Realisierungsmöglichkeiten für die Zielperspektive der Inklusion aufzufinden und kritisch zu hinterfragen.

Beispiel 2: Didaktik des Schriftspracherwerbs – Evaluation einer Diagnose- und Fördermaßnahme

Im Seminar zum Schriftspracherwerb gehen Studierende in kleinen Gruppen in den Kindergarten und führen dort eine möglichst umfassende Diagnostik bei einem Vorschulkind durch. Kernstück der Diagnose ist ein Verfahren zur Erhebung phonologischer Bewusstheit, das geeignet ist, Risikokinder zu iden-

tifizieren. Anschließend stellt sich jeder Studierende fallorientiert die Frage, wie „sein“ Kind gezielt gefördert werden kann. Die Intervention wird aufgrund der gefundenen Probleme und Ressourcen geplant. Am Ende der Fördermaßnahme wird mit dem gleichen Verfahren die Wirksamkeit der Fördermaßnahme überprüft, daraus werden Schlussfolgerungen für ein zukünftiges Vorgehen gezogen.

Beispiel 3: Didaktik des Sachunterrichts – Erhebung von Lernvoraussetzungen
Zentrales Element fruchtbaren Sachunterrichts ist das Anknüpfen an Vorwissen und Interesse der Kinder. Dazu entwickeln die Studierenden gemeinsam einen themenbezogenen Fragebogen und setzen diesen in den Praxisklassen ein. Die Ergebnisse zeigen einerseits die Heterogenität in den einzelnen Klassen und andererseits Anknüpfungsmöglichkeiten; es können Kinder mit großem Erfahrungsschatz oder solche ohne günstige Lernvoraussetzungen identifiziert werden. Bei der Planung des Lernarrangements wird darauf besondere Rücksicht genommen.

Zum Lerntagebuch:

Das Lerntagebuch soll Studierenden Gelegenheit geben, nach jeder Seminarsitzung wesentliche Inhalte festzuhalten. Neben dieser rein kognitiven Zusammenfassung sollen Studierende aber auch über ihre Einschätzung der Bedeutsamkeit des Inhalts für die künftige Berufspraxis, über den Neuigkeitsgehalt von Informationen und über offene Fragen Rechenschaft ablegen. Zusätzlich zu dieser eher freiwilligen und individuellen Leistung werden in der Lehrveranstaltung gezielte Reflexions-

aufgaben gestellt, die im Lerntagebuch beantwortet werden. Damit erhält das Lerntagebuch eine Doppelfunktion: Es ist einerseits Forum für Selbstreflexion, andererseits aber auch eine prozessbegleitende Erhebungsform, da die Lerntagebücher im Portfolio enthalten sind und den Dozenten zur Auswertung zur Verfügung gestellt werden. Nachfolgende Beispiele geben exemplarisch Einblick in die verschiedenen Reflexionsprozesse der Studierenden:

Beispiel 4: Grundschulpädagogik – Gedanken zu einem Rollenspiel (Thema: Aufnahme eines behinderten Kindes in der Regelschule)

„Durch die gespielte Diskussion wurde ich sehr zum Nachdenken angeregt. Man (...) macht sich so wenig Gedanken, wie das Leben als Elternteil eines behinderten Kindes sein mag. Dass man selbst für den Schulbesuch sehr kämpfen muss – ich denke, dass wir alle den (selbstverständlichen) Umgang mit Behinderten noch lernen/schulen müssten.“

Beispiel 5: Didaktik des Schriftspracherwerbs – Einschätzung der Erfahrung im Praxisfeld

„Anfangs wusste ich nicht, welcher Schwierigkeitsgrad angemessen ist für Moritz, jetzt weiß ich, was Moritz kann und will ...“

Beispiel 6: Didaktik des Sachunterrichts – Einschätzung des Lernzuwachses

„Bei mir ist die Selbstwirksamkeit um ca. 0,3 Punkte gestiegen. Zu Beginn des Seminars konnte ich mir überhaupt nicht vorstellen, wie ich Kindern das Thema Magnetismus am besten bringe, da ich mich selber nicht sehr da-

für interessiere und mir auch einiges an Fachwissen fehlt. Im Laufe des Seminars sind wir öfter darauf eingegangen, wie man es den Kindern am besten näher bringt, wie man unterschiedliches Interesse/Vorwissen berücksichtigt etc. Die Experimente, Versuche und Spiele, die wir durchgeführt bzw. gelesen haben sind meiner Meinung nach eine sehr gute Hilfe bei der Erarbeitung eines Themengebietes. Außerdem wurde mir bewusst, dass ich kein Spezialist auf dem Gebiet sein muss, das ich den Kindern beibringe – durch Bücher und durch das Internet kann man sich viele Sachinformationen holen und gut auf das Thema vorbereiten. Im Großen und Ganzen traue ich mir jetzt eher zu, das Thema Magnetismus im Unterricht durchzuführen. Wir haben im Seminar viele Tipps, Anregungen etc. zur Gestaltung einer Magnetismus-Stunde erhalten.“

Allen Beispielen ist es gemeinsam, dass die Lernenden im Nachhinein über die Seminarsitzung nachdenken und sich mit ihren mitgebrachten Vorstellungen auseinandersetzen müssen. Neue und bisher unbekannte Informationen müssen in bestehende Strukturen eingepasst werden. Somit vollziehen Studierende Lernen bewusst als Konstruktion. Damit ist das Lerntagebuch in dieser Form eine Maßnahme mit überwiegend (selbst-)reflexivem Anteil.

Zur Erforschung der eigenen Einstellung:

Neben der bereits erwähnten Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Abschnitt 5) werden in allen Kontexten auch Einstellungen bzw. Überzeugungen („beliefs“) erhoben und thematisiert. Dies

erfolgt jeweils durch speziell entwickelte Fragebögen. Während der Bearbeitung der Fragebögen sind Studierende gezwungen, ihre eigenen Vorstellungen zu hinterfragen, durch die Präsentation der Ergebnisse nach der Erhebung werden diese auch offen gelegt. Im Vergleich mit anderen Studierenden können sich die einzelnen Personen einordnen. Durch die Erhebung nach dem Semester können Effekte und Entwicklungen über die Gruppe im Durchschnitt veranschaulicht, aber auch Einzelentwicklungen sichtbar gemacht werden. Damit nimmt diese Maßnahme eine Zwischenstellung zwischen Selbstreflexion und Forschung ein.

Für den Kontext Grundschulpädagogik wird inklusives Denken (Wie bereit sind Studierende, unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Kinder zu akzeptieren und ihren Unterricht daran anzupassen, auch wenn sie sich von der Idee der Lernziel- und Methodengleichheit verabschieden müssen?) erhoben. Im Schriftspracherwerb wird fallbasiert der Frage nachgegangen, in welchem Paradigma Studierende denken (Werden Ursachen und Diagnose von Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb eher ökosystemisch oder medizinisch gesehen?). Im Sachunterricht werden Interesse und Kompetenzgefühl bezogen auf naturwissenschaftlichen Sachunterricht erfasst. Auch die vorgestellten Fragebögen zur Selbstwirksamkeit mit den entsprechenden Auswertungen gehören zu den Maßnahmen, die zwischen Selbstreflexion und Forschung angesiedelt sind.

4. Design und Fragestellung

Die Studie will prüfen, **ob durch forschendes und/oder selbstreflexives Lernen die Selbstwirksamkeit gesteigert werden kann.**

In allen drei Kontexten wurden zu Beginn und am Ende des Seminars - in der jeweils ersten und letzten Sitzung - die entsprechenden Fragebögen zur Selbstwirksamkeit eingesetzt. Damit entsteht in dieser quasi-experimentellen Studie ein Vortest- und Nachtestdesign mit 2 Messzeitpunkten. Die Stichprobe bezieht sich jeweils auf ein Seminar und schwankt zwischen 16 und 24 Studierenden (vgl. Abb. 2):

Bekanntermaßen haben solche Ein-Gruppen-Pretest-Posttest-Pläne eine eher geringe interne Validität (vgl. Bortz & Döring 2003). Allerdings kommen Verbesserungen des Versuchsplans durch eine Erhöhung der Anzahl der Messzeitpunkte nicht in Frage, da der Aufwand für die Beantwortung der Fragebögen ein vertretbares Maß im Rahmen der Ausbildung überschreiten würde. Eine Kontrollgruppe wurde bis jetzt nur für den Kontext Grundschulpädagogik gebildet, in weiteren Untersuchungen sollen weitere Kontrollgruppen zum Treatmentvergleich herangezogen werden, damit zeitliche Einflüsse und Reifungsprozesse kontrolliert werden können. Zusätzlich ist angedacht, künftig zur Validierung keine reinen Kontroll-

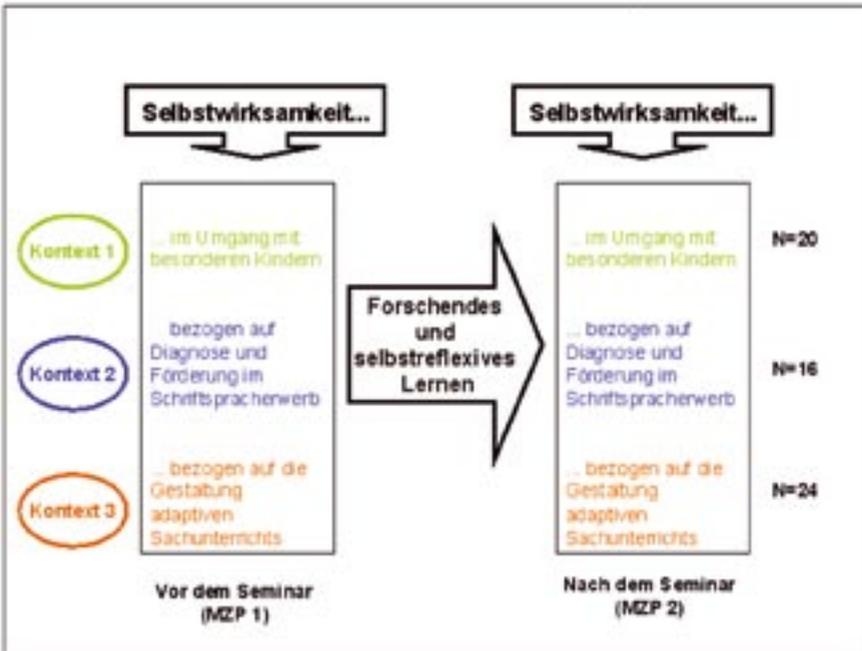


Abb. 2: Überblick über das Design

gruppen, sondern Vergleichsgruppen mit abgestuftem Treatment (überwiegend forschend, überwiegend selbstreflexiv, forschend und selbstreflexiv) zu bilden.

Für die vorliegenden Daten werden aufgrund der Validitätsprobleme des Versuchsplans vorwiegend deskriptive Ergebnisse (Mittelwerte, Streuungsmaße, Häufigkeiten) dargestellt. Tabellen und Boxplots sollen dabei die Haupttendenzen zusammenfassen und visualisieren. Zusätzlich werden für die Prüfung der Signifikanz der aufgefundenen Differenzen t-Tests für abhängige Stichproben eingesetzt.

5. Erste Ergebnisse

In allen drei Kontexten konnte die durchschnittliche Selbstwirksamkeit gesteigert werden (s. Tab. 3). Die Zuwächse variieren zwischen 0,14 und 0,51 und gehen damit zwar deutlich in die erwünschte Richtung, aber Signifikanzprüfungen ergaben, dass die Unterschiede zwischen Posttest- und Pretestwerten nur im Bereich Schriftspracherwerb ($t=3,9$, $df=15$, $p=.000$) hochsignifikant und im Bereich Grundschulpädagogik ($t=2,15$, $df=19$, $p=.045$) auf dem 5%-Niveau signifikant sind. Im

Sachunterricht dagegen ist die Veränderung nicht signifikant ($t=1,2$, $df=23$, $p=.239$).

Den größten Zuwachs erfahren die Studierenden im Kontext Schriftspracherwerb, hier sind sie allerdings auch mit den niedrigsten Ausgangswerten gestartet (Min=1,82). Die Boxplots (s. Abb. 3) zeigen aber, dass die mittleren 50% der Fälle (= Boxen) in allen Kontexten nach oben gestiegen sind. Auch die unteren 25 Prozent der Fälle, erkennbar am unteren Winger, sind nach oben verschoben. Am Ende der Seminarveranstaltung liegt der niedrigste Minimalwert im Kontext Sachunterricht auf dem Wert 2,55, d.h. dass kein Student mehr unter der Marke von 2,5 liegt. Dieser Wert markiert die theoretische Mitte der Skala von 1 bis 4, ein Wert von über 2,5 bedeutet demnach, dass sich der jeweilige Student im Durchschnitt über alle Items eher positiv einschätzt. Folglich sehen sich alle Seminarteilnehmer nach dem Seminar in allen Kontexten als eher selbstwirksam an.

Interessant ist ein genauerer Blick auf den Treatmenteffekt im Kontext Grundschulpädagogik, da hier als Vergleichsgruppe die Fragebogenergebnisse aus

Tabelle 3: Deskriptive Werte (Mittelwert = MW, Minimal- und Maximalwerte = Min und Max) für beide Messzeitpunkte

Selbstwirksamkeit im Kontext ...	Vor dem Seminar			Nach dem Seminar		
	MW	Min	Max	MW	Min	Max
... Grundschulpädagogik (im Umgang mit besonderen Kindern)	3,96	2,44	3,84	3,29	2,68	3,96
... Schriftspracherwerb (bezogen auf Diagnose und Förderung)	2,60	1,82	3,18	3,11	2,73	3,64
... Sachunterricht (bezogen auf die Gestaltung adaptiven Unterrichts)	2,96	2,36	3,36	3,06	2,55	3,73

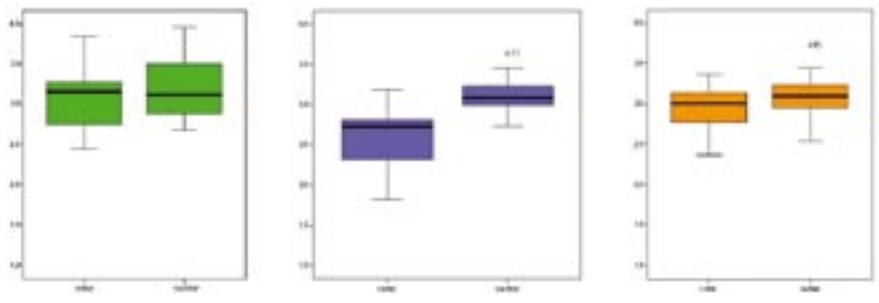


Abb. 3: Veränderung der Selbstwirksamkeit in verschiedenen Kontexten

einer parallel laufenden Vorlesung zur Grundschulpädagogik vorliegen. Die Studierenden hatten mit 3,02 einen mit der Seminargruppe vergleichbaren Mittelwert und eine ähnliche Streuung zu Beginn des Semesters. Hier fand keine Veränderung im Laufe des Semesters statt. Somit kann die in der Seminargruppe erzielte Differenz von Pretest zu Posttest als „Nettoeffekt“ interpretiert werden.

Der Blick auf Einzelfälle zeigt jedoch, dass nicht alle Studierenden in ihrer Selbstwirksamkeit profitiert haben. (Abb. 4).

In allen Seminaren schätzt sich zwar der größte Anteil der Studierenden (70%, 81%, 59%) selbstwirksamer als vorher ein. Auch hier ist der Prozentsatz von Studierenden im Kontext Schriftspracherwerb am größten.

Insgesamt fällt aber auf, dass sich in jeder Seminarveranstaltung Studierende in ihrer Selbstwirksamkeit nicht verändern, oder gar ein Rückgang in der Selbstwirksamkeit zu verzeichnen ist. Die Veranstaltung im Schriftspracherwerb schneidet wieder am günstigsten ab, nur zwei Studenten sinken in der Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeit,

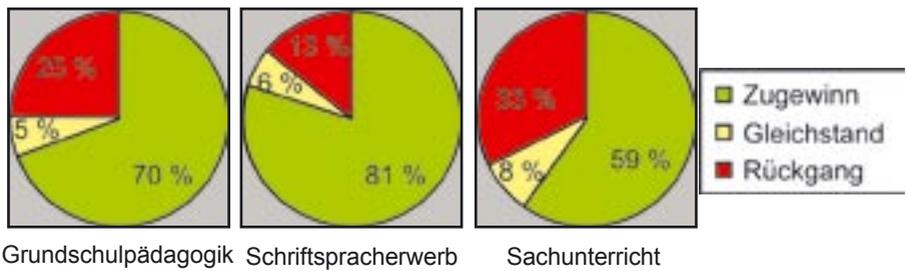


Abb. 4: Prozentualer Anteil der Studierenden mit Zugewinn, Gleichstand bzw. Rückgang der Selbstwirksamkeitserwartung

im Kontext Sachunterricht sind es dagegen fast ein Drittel der Teilnehmer (8 Studierende).

Eine mögliche Erklärung kann ein überhöhter Wert der Studierenden zu Beginn des Seminars sein. Wenn sich ein Student beispielsweise anfangs bereits zutraut, eine adaptive Lernumgebung umzusetzen, können die Informationen in den Seminarveranstaltungen und Erfahrungen in der Klasse zu einer realistischeren Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit führen. Erläuternde Aussagen zur persönlichen Entwicklung der Studierenden finden wir in den Lerntagebüchern. So schreibt eine Studentin Folgendes: „Im Laufe des Sachunterrichtsseminar haben wir einen realistischen Blick in die Unterrichtsvorbereitung und zahlreiche Tipps zur Hand bekommen. Trotzdem haben wir erst durch das Seminar erkannt, wie schwer es ist, auf alle Kinder individuell einzugehen. Vielleicht haben einige ihre anfangs doch sehr überzeugte Meinung zu diesem Thema dann später doch in realistischerer Weise mit einem absinkenden Wert korrigieren müssen“.

6. Diskussion und Ausblick

Insgesamt sind die erzielten Ergebnisse sicher erfreulich einzuschätzen, zeigen sie doch, dass im Durchschnitt über alle Studierenden tatsächlich eine Steigerung der Selbstwirksamkeit erzielt werden konnte, die mit der empirisch begründbaren Hoffnung verbunden ist, dass durch entsprechende Seminarmaßnahmen auch langfristig das Lehrerhandeln verbessert und der Lehrer selber vor Burnout geschützt werden kann.

Wenn man allerdings die Entwicklung einzelner Studierender betrachtet, wird erkennbar, dass es schwierig ist, solche Persönlichkeitsveränderungen bei allen Studierenden zu erreichen, vermutlich weil ein solcher Prozess manchmal drastische Veränderungen im Denken notwendig macht und mit der Aufgabe alter Verhaltensgewohnheiten verbunden ist (vgl. Huber 2000, S. 141). Statt optimistischer Selbstwirksamkeitserwartung können auch Verunsicherung und Zweifel an den eigenen Kompetenzen die Folge sein.

Um genauer in die Köpfe der Studierenden schauen zu können und damit die Veränderung der Persönlichkeit im Prozess verfolgen zu können, ist es ergebnisreich, auch qualitative Daten heranzuziehen. Wie hat sich beispielsweise die eingangs erwähnte Studentin, die sich zunächst nur schwer vorstellen konnte, allen Kindern gerecht zu werden, verändert? Tatsächlich gehört sie zu den Studierenden, die – auf quantitativem Wege ermittelt – nur 0,04 Punkte Zuwachs im Bereich Selbstwirksamkeit erfahren hat. Für sie stellten anfangs Leistungsunterschiede zwischen den Kindern ein großes Problem dar, in offenen Befragungen schätzt sie heterogene Situationen in Klassen zunächst als schwierig ein: „... da ich nicht wirklich eine Ahnung habe, wie man konkret vorgehen soll“. Nach dem Seminar befragt gibt unsere Studentin an, dass leistungsstarke Kinder „ein Lichtblick“ sein können und leistungsschwache Kinder „kein Problem“ darstellen, während sie vor dem Seminar vor allem leistungsschwache Kinder als „schwer vereinbar“ mit dem Gleichschritt der ganzen Klasse ansieht. Nach dem Seminar nennt sie für gelingenden Unterricht ein ganzes

Repertoire an Handlungsmöglichkeiten (loben, ermutigen, unterstützen, unterschiedliche Aufgaben geben, beruhigen, motivieren). Im Vergleich zu ihrer vorherigen Forderung nach Angeboten und Hilfen von Experten außerhalb der Schule und außerhalb des Klassenunterrichts wird deutlich, dass sie sich nun eher selbst eine aktive Bewältigung heterogener Situationen zutraut. Auch wenn hier keine Aussagen über die Handlungswirksamkeit solcher Veränderungen im Denken abgeleitet werden können, lässt alleine dieses angereicherte Handlungsrepertoire die Vermutung zu, dass es in Ansätzen gelungen sein sollte, die Selbstwirksamkeit für einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität zu steigern.

Es stellt sich aber die Frage, ob auch ein kritischer Wert für die Selbstwirksamkeit existiert, dessen Überschreitung zu unrealistischen Erwartungen führt. Diese Frage kann nur durch weitere Studien über den Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und der tatsächlichen Ausprägung adaptiven Unterrichts beantwortet werden.

Literatur:

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer-Verlag.

Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Einsiedler, W., Martschinke S. & Kammermeyer, G. (erscheint 2007). Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamer Bildung. In K. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Ein Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung*. Neuauflage.

Hinz, A. & Boban, I. (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln*. (Übersetzte und adaptierte Fassung von Booth, T. & Ainscow, M.: Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools.) Halle (Saale): Martin-Luther-Universität.

Huber, A. (2000). Die Rolle Subjektiver Theorien für die Implementation kooperativer Lernmethoden. In C. Dalbert & E. J. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S. 139–153). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Kopp, B. & Martschinke, S. (2007): „Bei sehr geringen Fortschritten würde ich zu einem Wiederholen der Klasse raten!“ Können Studierende durch selbstreflexives Lernen zu ökosystemischem Denken angeregt werden? In P. Helbig (Hrsg.), *Problemkinder als Herausforderung - Neue Perspektiven in der Lehrerbildung für die Grundschule* (S. 93–109). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krüger-Potratz, M. (2004). Umgang mit Heterogenität. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt, (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 558–566). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Martschinke, S. & Kopp, B. (2007).

„Lars ist schon sechs Jahre alt und kennt fast noch keinen Buchstaben!“ Werden Studierende durch forschendes Lernen selbstwirksamer beim Diagnostizieren und Fördern im Schriftspracherwerb? In P. Helbig (Hrsg.), *Problemkinder als Herausforderung - Neue Perspektiven in der Lehrerbildung für die Grundschule* (S. 110–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Martschinke, S., Kopp, B. & Hallitzky, M. (2007). Die Bedeutung von forschendem und selbstreflexivem Lernen in der Hochschuldidaktik. *PARadigma, Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*. Universität Passau, (1)1.

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.) (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.

Prenzel, M. & Burba, D. (2006). PISA-Befunde zum Umgang mit Heterogenität. In G. Opp, T. Hellbrügge & L. Stevens (Hrsg.), *Kindern gerecht werden. Kontroverse Perspektiven auf Lernen in der Kindheit* (S. 23–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personalen Bewältigungsressource. *Diagnostica*, 40, 105–123.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*.

Berlin: Freie Universität Berlin.

Terhart, E. (2006). Kompetenzen von Grundschullehrerinnen und -lehrern: Kontext, Entwicklung, Beurteilung. In P. Hanke (Hrsg.), *Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute* (S. 233–248). Münster: Waxmann.

Valtin, R. (2006). IGLU – Stand der Diskussion. In G. Opp, T. Hellbrügge & L. Stevens (Hrsg.), *Kindern gerecht werden. Kontroverse Perspektiven auf Lernen in der Kindheit* (S. 15–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

„Ich schaffe es bestimmt, Kinder und Jugendliche zu nachhaltigem Handeln anzuregen.“

Empirische Befunde zur Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen im Kontext nachhaltiger Entwicklung

Maria Hallitzky

1. Umgang mit Komplexität als Kernaufgabe einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen (UNCED) forderte 1992 in Rio de Janeiro in ihrer Abschlusserklärung, der „Agenda 21“, eine „Neuorientierung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung“ (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit, o. J., S. 261). Ziel sollte die „Schaffung eines ökologischen und ethischen Bewusstseins sowie von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen [sein], die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind [...]“ (ebd.) Nachhaltige Entwicklung zielt auf die Verbesserung des Lebensstandards aller Menschen und auf einen schonenden Umgang mit lebensnotwendigen Umweltressourcen. Mit diesem ethischen Anspruch der Agenda 21 ist ein äußerst komplexer gesellschaftlicher Gestaltungsauftrag verbunden, der die Beseitigung gegenwärtig bestehender Ungleichheiten ebenso einschließt wie die Verantwortung für das Wohlergehen nachfolgender Generationen. Die

Begriffe „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und „globales Lernen“ fassen pädagogische Konzepte zusammen, die diesen Gestaltungsauftrag unter dem Leitbild sozialer Gerechtigkeit innerhalb und zwischen Gesellschaften sowie zwischen Generationen umzusetzen versuchen (Bühler 1996, de Haan/Harenberg 1999, Scheunpflug/Schröck 2002). Lehrkräften aller Schulen fällt vor diesem Hintergrund die wichtige Aufgabe zu, ihren Unterricht inhaltlich und methodisch so zu gestalten, dass Kinder und Jugendliche sensibel und verantwortungsbewusst an die Aufgaben nachhaltiger Entwicklung herangeführt werden.

Die Bezeichnungen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und „globales Lernen“ weisen zwar auf unterschiedliche traditionelle Verwurzelungen bzw. unterschiedliche Verwendungskontexte hin, können aber durchaus synonym verwendet werden: Der Begriff „globales Lernen“ wird eher verwendet, wenn die Konzepte sozialwissenschaftlichen Ursprungs sind, während naturwissenschaftlich fundierte Konzepte eher den Begriff der „Entwicklung für nachhaltige Bildung“ verwenden. In beiden Zugangsweisen hat sich aber die Ein-

sicht durchgesetzt, dass globale Entwicklungen nur durch eine systemische und reflexive Problemwahrnehmung und –bearbeitung, also unter Berücksichtigung des gesamten Horizontes der komplex miteinander verwobenen gesellschaftlich-sozialen, kulturellen, ökonomischen und ökologischen Prozesse der Globalisierung, konstruktiv zu bewältigen sind. Daher fassen beide Begriffe Aspekte des interkulturellen Lernens (Prenzel 1995, Gogolin/Nauck 2000), der Menschenrechts- und Friedenspädagogik (Gugel/Jäger 1999, Wintersteiner 2000), entwicklungspädagogischer Ansätze (Bühler 1996, Scheunpflug/Seitz 2000) sowie umweltpädagogischer Konzepte (Gärtner/Hellberg-Rode 2000) zu einem neuen Paradigma der Bewältigung komplexer Anforderungsstrukturen gesellschaftlicher Entwicklungen zusammen. Umgang mit Komplexität gilt als eine der Kernaufgaben zur Bewältigung dieser mit den Globalisierungsprozessen verbundenen Herausforderungen an den Menschen (Bühler 1996, de Haan/Harenberg 1999, Scheunpflug/Hirsch 2000, Hallitzky/Mohrs 2005). Mit Blick auf die internationale Bedeutung der UNCED-Dokumente (s. o.), die nachhaltige Entwicklung als gesellschaftlichen Auftrag formulierten und unter Bezugnahme auf die gleichnamige UN-Dekade, verwende ich im Folgenden den Begriff der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, ohne dass dadurch der Begriff des „globalen Lernens“ abgewertet werden soll.

Nachfolgend wird die soziale Dimension einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in zwei thematischen Kontexten entfaltet:

Innerhalb des Themenkontexts „Öko-

logie“ wird der Erhalt natürlicher Lebensgrundlagen für nachfolgende Generationen reflektiert. Diese Forderung nach intergenerationeller Gerechtigkeit verweist zwar in die Zukunft, impliziert aber zugleich das Ziel einer gerechten Verteilung sozialer Chancen zwischen den heute lebenden Menschen. Unter ökologischen Gesichtspunkten werden deshalb Folgen lokalen Handelns für „den unbekanntem Fremden“ thematisiert, z. B. für Menschen in anderen Regionen der Erde, deren Leben durch unser Konsumverhalten mit bestimmt wird.

Der Themenkontext Interkulturalität bezieht sich auf migrationsbedingte Probleme gesellschaftlichen Zusammenlebens. Die ungeheuren Migrationsbewegungen seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts führten einerseits zwischen Gesellschaften zu sozialen Ungleichheiten und andererseits innerhalb der neu entstehenden plurikulturellen Gesellschaften zu Konflikten, die nicht nur auf kultureller Differenz beruhen, sondern zu einem großen Teil in der Ungleichverteilung von verschiedenen Ressourcen sozialer Teilhabe begründet liegen. Das Thema „Interkulturalität“ stellt deshalb das Zusammenleben in einer heterogen zusammengesetzten und von pluralen Zielvorstellungen geprägten Gesellschaft in den Mittelpunkt.

Die Kompetenzen der Wahrnehmung und Bewältigung komplexer Aufgabenstellungen in den Bereichen Ökologie und Interkulturalität lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Interkulturalität	Ökologie
<ul style="list-style-type: none"> • Kulturelles Verstehen als Zusammenhang personaler, sozialer und struktureller Faktoren • Selbst- und sozialkritische Reflexivität 	<ul style="list-style-type: none"> • Ökologisches Verstehen als Zusammenhang ökologischer, ökonomischer und sozialer Faktoren • (Selbst-)Reflexive Verantwortlichkeit

Die Anforderungen, die im Umgang mit Komplexität zu bewältigen sind, treffen auf die Inhalte einer nachhaltig ausgerichteten Bildung in besonderer Weise zu: Nach Dörner (2003) zeichnen sich komplexe Aufgabenstellungen dadurch aus, dass man mit einem relativ unstrukturierten und unübersichtlichen Feld wechselseitiger Abhängigkeiten und Zusammenhänge konfrontiert ist und nur auf unvollständige oder widersprüchliche Informationen zurückgreifen kann. Subjektiv ist damit ein hoher Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung verbunden. Eine derartig komplexe Anforderungsstruktur ergibt sich nicht nur auf der globalen Ebene des Abhängigkeitsgefüges Ökonomie – Ökologie – Soziales. Auch die einzelnen Themenkontexte, also z. B. das Zusammenleben in migrationsbedingt heterogen zusammengesetzten Gesellschaften oder ökologische Entwicklungen und deren Auswirkungen in zeitlicher oder räumlicher Entfernung sind durch eine hohe interne Komplexität gekennzeichnet.

Dörner weist nach, dass Personen, die mit Komplexität besonders gut umgehen können, sich unter anderem durch eine positive Einschätzung der

eigenen Kompetenz im Hinblick auf die zu erreichenden Ziele auszeichnen. Diese positive Einschätzung der eigenen Kompetenz wird nachfolgend im psychologischen Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura 1997, Schwarzer/Jerusalem 2002) erfasst. Im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung im Fach Schulpädagogik wird untersucht, ob sich Lehramtsstudierende durch (selbst-)reflexive und forschende Verfahren des Lehrens und Lernens eher in die Lage versetzt fühlen, innerhalb der komplexen Kontexte „Ökologie“ und „Interkulturalität“ in ihrem späteren Berufsfeld kompetent zu handeln. Die reflexiven Verfahren beziehen sich dabei zum einen auf die eigene Person, zum anderen auf die Handlungskontexte. Als Indikator kompetenten Lehrerhandelns fokussiert die Studie bereichsspezifisch ausgerichtete Selbstwirksamkeitserwartungen und prüft, ob diese sich in die gewünschte Richtung verändern lassen.

2. Bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen als Indikator der Bewältigung von Komplexität

Nach Weinert (1999) sind Überzeugungen wie etwa Kompetenz- bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen handlungsleitende Komponenten eines Kompetenzbegriffs, der kognitives Professionswissen und professionelles Handlungswissen einschließt. Mit Ross (1995) lässt sich für die Lehrerbildung damit auch die Forderung begründen, bei Lehramtsstudierenden nicht nur kognitives Wissen grundzulegen, sondern

auch Einstellungen und Überzeugungen zu reflektieren.

Als Selbstwirksamkeitserwartung definieren Schwarzer und Jerusalem die „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 35, vgl. auch Martschinke, Kopp & Hallitzky in diesem Heft).

Generell hat sich die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern als wichtige Variable für erfolgreiches und innovatives Lehrerhandeln herausgestellt (Schwarzer/Jerusalem 2002). Mit der jüngsten umfassenden Erhebung von Einstellungen und Kompetenzen von Lehrer/innen im Zuge des BLK-Programms „21“ konnten Selbstwirksamkeitserwartungen auch im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung als förderlich für die Gestaltung und den Erfolg von schulischen Lehr-Lernprozessen bestätigt werden (Rode 2005). In den beschriebenen Seminaren werden Selbstwirksamkeitserwartungen in den Kontexten Interkulturalität und Ökologie erhoben.

2.1 Interkulturalität und Ökologie als bereichsspezifische Kontexte des Umgangs mit Komplexität

Das Seminarprogramm ist in zwei größere Blöcke gegliedert:

a) Der Themenkreis „Der Fremde im Spiegel“ bearbeitet den Kontext Interkulturalität. Unter verschiedenen Blickwinkeln wird das Zusammenleben in einer von Heterogenität und Multikulturalität geprägten Gesellschaft reflektiert. Als wichtigste Reflexionskategorien werden folgende Aspekte der

Thematik behandelt:

- die Komplexität personaler, sozialer und kollektiver Faktoren der Identitätsfindung in interkulturellen Kontexten

- die Konflikthaltigkeit interkultureller Begegnungen, insbesondere durch Stereotypenbildung sowie durch strukturelle bzw. institutionelle Ethnisierung

b) Mit dem Thema „Handy-Welten“ wird der Kontext Ökologie konkretisiert. Im Zentrum steht die Rohstoffgewinnung für die Herstellung von Handys. Die ökologischen und gesellschaftlichen Fragestellungen werden in einem Unterrichtsprojekt nach der „Methode Glasgow“ (Schröder 1996, Kocher 1999) entfaltet. Den realpolitischen Hintergrund der Thematik bildet die Verwendung des Rohstoffs Coltan in der Produktion von Handys. Folgende Reflexionskategorien sind hier zu benennen:

- die Komplexität der Zusammenhänge zwischen Rohstoffgewinnung, wirtschaftlichen Abhängigkeiten, ökologischen Folgen und individuellem bzw. volkswirtschaftlichem Nutzen des aus dem Rohstoff gewonnenen Metalls Tantal in verschiedensten elektronischen Geräten wie etwa Mobiltelefonen oder Airbags

- die Konflikthaltigkeit und Unsicherheit der in diesem Zusammenhang abzuwägenden Entscheidungen (Nutzen vs. Schaden für sich selbst und andere)

2.2 Spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen

Die Erhebungen beziehen sich auf die beiden inhaltlichen Seminarkontexte Interkulturalität und Ökologie. Dafür wurden erprobte Instrumen-

te zur Überprüfung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung an die bereichsspezifischen Kontexte angepasst. Neben Selbstwirksamkeitserwartungen, die hier im Fokus stehen, wurden auch Ambiguitätstoleranz und Gerechte-Welt-Glaube erhoben. Als Antwortformat wurde für alle Bereiche eine vierstufige Ratingskala (1: trifft nicht zu, 2: trifft kaum zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft genau zu) gewählt. Tabelle 1 zeigt Beispielitems für beide Kontexte und die Skalenqualität im Überblick.

Tabelle 1: Beispielitems und Reliabilitäten der Selbstwirksamkeitsskalen in den Kontexten Interkulturalität und Ökologie

	Interkulturalität	Ökologie
Selbstwirksamkeit bezogen auf ...	Umgang mit kulturellen Differenzen und strukturellen Benachteiligungen	Anregung systemischen Denkens und verantwortlichen Handelns
Beispielitem	Ich traue mir zu, auch Schülerinnen und Schülern, die wenig Kontakt zu ausländischen Kindern oder Jugendlichen haben, bewusst zu machen, dass die Wahrnehmung von Fremden oft auf gegenseitigen Vorurteilen beruht.	Ich traue mir zu, selbst relativ einfach denkenden Schülerinnen und Schülern komplexe, vielfältig miteinander verknüpfte und sich zum Teil widersprechende Zusammenhänge zu verdeutlichen (z. B. Nutzen von Handys vs. ökologische Schäden).
Anzahl der Items	7	7
Reliabilität (Cronbachs α)	.76	.79

Die Erhebungsinstrumente wurden bereits in mehreren Seminaren eingesetzt und konnten sukzessive optimiert werden. Die interne Validität der Skalen liegt mit α -Werten über .75 für Persönlichkeitstests in einem guten Bereich. Den nachfolgenden Auswertungen

liegen die Daten aus dem Sommersemester 2006 und aus Passauer Seminaren des Wintersemesters 2006/07 zugrunde.

3. Selbstreflexives und forschendes Lernen in Kontexten nachhaltiger Bildung

In der Fachdebatte zur Lehrerbildung lässt sich eine gewisse Einigkeit darüber feststellen, dass professionelles Handeln in komplexen Kontexten – ver-

standen als Vermitteln von Widersprüchen oder als Handeln unter Bedingungen von Unsicherheit und Nichtwissen – durch Reflexivität gewonnen wird (Reh 2004, Altrichter/Mayr 2005). Im angloamerikanischen Raum ist eine Orientierung des Berufsbilds des/der

Lehrers/Lehrerin am „reflective and thoughtful professional“ speziell in der globalen Ausrichtung einer „Education for Citizenship in a Multicultural Society“ bereits seit den 80er Jahren expliziert worden (Lynch 1992). Die komplexe Anforderungsstruktur des Lehrens ebenso wie das verantwortliche Handeln im Kontext globaler Entwicklungen lassen sich demnach weniger über die Einübung in vorgegebene pädagogische Programme, als vielmehr über ein konstruktives Reflektieren von Strukturen und Vernetzungen innerhalb des Berufsfelds bzw. in der gedanklichen Vorwegnahme des eigenen Handelns in unvorhersehbaren Situationen erlernen (Baaden 2003). Nach Dörner ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion einerseits die Voraussetzung zur Übernahme von Verantwortung, andererseits erhöht sie zugleich die im Umgang mit Komplexität erforderliche Flexibilität des kognitiven Systems (Dörner 1994 in Anlehnung an Norman 1976).

In den beiden beschriebenen Inhaltsbereichen werden verschiedene Verfahren (selbst-)reflexiven Lernens eingesetzt. Dabei wurden Verfahrensweisen eigenen Forschens im Handlungsfeld Schule nur im Kontext Interkulturalität eingeplant und umgesetzt. Unter methodischen Gesichtspunkten wäre vor diesem Hintergrund eine Aufteilung der Themenkontexte in zwei unabhängige Seminareinheiten sinnvoll. Doch ist dies im Hinblick auf die Vielfalt der Themenbereiche in den Erziehungswissenschaften ökonomisch nicht vertretbar.

Forscheraufgaben im Handlungsfeld Schule:

Die Studierenden wurden bereits zu Beginn des Semesters angeregt, aus

den vielfältigen Fragen, die sich unter anderem im Verlauf der theoretischen Auseinandersetzungen ergeben, kleinere Forschungsvorhaben zu entwickeln, diese methodisch angemessen aufzubereiten, sie in Schulklassen oder anderen schulischen Kontexten durchzuführen und die Ergebnisse im Seminar vorzustellen. Die Fragestellungen können sich dabei auf strukturelle Bedingungen des Zusammenlernens in heterogen zusammengesetzten Klassen, auf migrationsbedingte Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler oder auch auf Maßnahmen des Umgangs mit Heterogenität beziehen. Die gewonnenen Erfahrungen werden im Lerntagebuch festgehalten und können neue Fragen anstoßen. Damit wird der Zirkel zwischen Forschen und Reflektieren geschlossen.

Beispiel 1: „Ich bin, was ich bin – ich schäme mich nicht dafür“ – Interviewstudie in einer Hausaufgabengruppe eines Asylbewerberwohnheims

Ausgehend von theoretischen Erkenntnissen zu Identitätsfindungsprozessen im Spannungsfeld zweier oder mehrerer Kulturen (vgl. Hornstein 2003, 151ff.) erforschen die Studierenden konkrete Erfahrungs- und Verarbeitungsmuster des Lebens jugendlicher Migrant(innen) zwischen Herkunfts- und Aufnahmekultur. Die Studierendengruppe nimmt dabei zwei sehr konträre Verarbeitungsmuster in den Blick. Sie stellt einen 17-jährigen Aussiedler aus Kasachstan und einen 16-jährigen Roma aus dem Kosovo vor: Der Junge aus Kasachstan stellt sich integrativen Bemühungen von Seiten seiner Mitschüler bewusst skeptisch gegenüber und hält den Kontakt zu seiner „alten“ Heimat lebendig,

weil er fürchtet, eventuell in seine ehemalige Heimat zurückkehren und dann in Deutschland (wieder!) Freunde zurückerlangen zu müssen. Dagegen hat der Roma-Junge, der schon seit seinem 3. Lebensjahr in Deutschland lebt, keine Probleme im Umgang mit Deutschen, fühlt sich aber dennoch nicht als Deutscher: „Ich bin, was ich bin – ich schäme mich nicht dafür.“ Dennoch äußert er Bedenken, seinen deutschen Freunden gegenüber zuzugeben, dass er in einer Asylbewerberunterkunft lebt. Deshalb geht er zum Teil auf Distanz zu ihnen. Zweck der Interviewstudie ist, die Studierenden durch die Wahrnehmung sehr unterschiedlicher Umgangsweisen mit dem Gefühl der Fremdheit für die Heterogenität der Schülerschaft in multikulturell zusammengesetzten Klassen zu sensibilisieren. In der Konfrontation mit theoretischen Hintergrundinformationen, z. B. empirischen Daten zu Tendenzen der Homogenisierung durch Segregierung innerhalb unseres Schulsystems bzw. durch eine tendenziell egalitäre Wahrnehmung von Lehrkräften und Erzieher(innen) wird der kritische Blick – selbstreflexiv – auf eigene Wahrnehmungs- und Umgangsweisen mit Heterogenität und Fremdheit gelenkt.

Reflexionsübungen bezogen auf das Handlungsfeld Schule:

Durch die reflexiven Verfahren und Übungen, z. B. „Zukunftsbaum“ (vgl. Abb. 1) und „Methode Glasgow“ werden kognitive und emotionale Komponenten der Bewältigung komplexer Situationen verknüpft. Der methodische Zugang basiert nicht auf einer oberflächlichen Verknüpfung von Theorie und Praxis, sondern verbindet bereichsspezifisches

Kennenlernen von Handlungsmöglichkeiten mit der Herausbildung theoretischer Reflexionskompetenz, um auf diesem Weg Veränderungen der impliziten Theorien des Lehrens und Lernens herbeizuführen (vgl. Havers/Helmke 2002). Die verschiedenen Perspektiven, unter denen ein Problem dabei betrachtet wird, eröffnen die Möglichkeit, eigene Positionen zu überdenken und sich neu zu orientieren.

Beispiel 2: Lösungen eines (kulturellen?) Konflikts – Arbeit mit dem „Zukunftsbaum“

Im Zentrum dieser Übung steht ein Konflikt unter Schüler(innen), der unterschiedliche, nicht nur kulturell bedingte Interpretationen zulässt: Ein 10-jähriger Junge türkischer Herkunft will sich beim Schulfest nicht am Spülen beteiligen. Mit Hilfe des „Zukunftsbaumes“ werden verschiedene Interpretations- und Handlungsmöglichkeiten der in diesem Konflikt betroffenen Personen(gruppen) antizipiert – den Konflikt konstruktiv bearbeitende ebenso wie den Konflikt verschärfende Handlungsmöglichkeiten. Mögliche Handlungsentscheidungen der beteiligten Personen(gruppen) verzweigen sich dabei wie die Äste eines Baumes. Im abgebildeten Bildausschnitt einer Bearbeitung durch eine Studierendengruppe wird das Problem einmal (inter-)kulturell als „Überzeugung“ und einmal individuell als „Faulheit“ interpretiert. Im nächsten Schritt werden die Folgen dieser unterschiedlichen Interpretationen und Handlungen überlegt und in weiteren Verzweigungen dargestellt. Aus diesen wiederum wird eine dritte Handlungsebene entwickelt, sodass insgesamt ein sehr komplexes und facettenreiches Bild möglicher Per-



Abb. 1: Ausschnitt eines Zukunftsbaums, erarbeitet von Passauer Studierenden im Sommersemester 2006

spektiven und Handlungsalternativen reflektiert wird (zur Reflexion vgl. Beispiel 4).

Beispiel 3: Was hat mein Handy mit der Zerstörung von Regenwäldern zu tun? – Arbeit nach der „Methode Glasgow“

Mit der „Methode Glasgow“ (Kocher 1999, Schröder 2001) werden Inhalte und Themen über eine „storyline“ in eine relativ geschlossene Geschichte eingekleidet. Damit entsteht eine dramaturgische Form des Projektunterrichts, in der verschiedene Rollenidentifikationen die nötige Distanz zu den eigenen Erfahrungen ermöglichen und aus dieser Distanz heraus zugleich eine kritische Selbstreflexivität erleichtern. Die Seminarsitzungen zum Themenkontext Ökologie nehmen das Handy als thematischen Bezugspunkt

in den Blick. Die Studierenden identifizieren sich zunächst mit verschiedenen Akteuren, die in irgendeiner Form mit Handys zu tun haben und setzen die gewählten Rollen graphisch, literarisch oder szenisch um. So entsteht ein sehr lebendiges Geflecht an Positionen, Beziehungsmustern und Konfliktlinien zwischen Handy-Nutzern, Handy-Produzenten, Netzbetreibern, Mobilfunkgegnern u. ä. Die Akteure werden nun mit neuen Informationen konfrontiert, im konkreten Fall z. B. durch einen Film über den Raubbau an der Natur durch den Tantalitabbau im Kongo und die Verwicklung der Rohstoffhändler in die bewaffneten Konflikte des Landes. Diese Informationen bilden die Grundlage für den weiteren Verlauf der gestalterischen Umsetzungen. Die Lösungen, die hier gefunden

wurden, reichen von Szenen aus Diskussionen einer Familie am Küchentisch bis zur Ausarbeitung der inneren Konflikte eines Rohstoffaufkäufer, der zwischen den Interessen seiner Firma und einer möglichst verantwortlichen Nutzung von Ressourcen in einem anderen Land abzuwägen hat. Die an die Präsentationen anschließenden Reflexionsprozesse beziehen sich zum einen auf die Vielfalt an Perspektiven inhaltlicher Art, zum anderen auf die reflexive Ergiebigkeit der Methode selbst. Sowohl inhaltlich als auch methodisch wird damit eine kritische Verortung der eigenen Zugangsweise möglich. (zur Reflexion vgl. Beispiel 5)

(Selbst-)Reflexion im Lerntagebuch:

Das Lerntagebuch wurde als methodische Variante der Reflexion und zugleich als prozessbegleitendes Erhebungsinstrument in beiden Lernkontexten eingesetzt. Schwerpunkte der Reflexion bildeten neben inhaltlichen Positionen vor allem Vorstellungen über Ziele und Verfahren von Unterricht im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und deren Veränderungen im Laufe des Semesters (Zum Zusammenhang forschenden und (selbst-)reflexiven Lernens bzw. zum Überblick über weitere Formen forschenden und (selbst-)reflexiven Lernens vgl. Martchinke, Kopp & Hallitzky in diesem Heft).

Die nachfolgend wörtlich zitierten Ausschnitte aus Lerntagebüchern von Studierenden betreffen die Auseinandersetzung mit der Arbeit am „Zukunftsbaum“ und der „Methode Glasgow“.

Beispiel 4: Lerntagebucheinträge zur Arbeit mit dem „Zukunftsbaum“: Lösungen eines (kulturellen?) Konflikts

a) Umgang mit Fremdheit ...

„... ist immer ein sehr sensibles Thema. Bedingt durch die Fremdheit des Anderen kann ich seine Denkweisen möglicherweise nicht so gut einschätzen, wie die enger Vertrauter.“

„... ist auch nicht immer das Problem, sondern wird vielleicht viel zu oft zum Problem gemacht. Manche Konflikte mögen so wirken, als ob die Fremdheit das Problem ist, und man übersieht dann die eigentlichen Probleme.“

b) „Ich fand bei dem Zukunftsbaum sehr interessant, wie die einzelnen Gruppen an das Problem herangegangen sind. Daraus habe ich schon viel gelernt. Außerdem habe ich gemerkt, dass ich nur den kulturellen Aspekt des Problems gesehen habe, nicht aber den individuellen Aspekt.“

c) „Was auch noch interessant wäre: Eine „Personengruppe“ (z. B. „Schüler“) in der Klasse von unterschiedlichen Gruppen bearbeiten lassen (z. B. einmal von türkischen, einmal von deutschen Schülern) und dann die Ergebnisse vergleichen!“

Beispiel 5: Lerntagebucheinträge zur „Methode Glasgow“: Multiperspektivität und Zusammenhänge

a) „An konkreten Problematisierungen werden Zusammenhänge bewusst gemacht, die lokal und global bestehen. Durch eigene Darstellungen, z. B. Rollenspiel und Diskussionen bringen die Schüler sich stärker ein, sind motiviert (hoffentlich!). Durch das eigene Spielen ist die persönliche Auseinandersetzung angeregt.“

b) „Interessant war, dass die unter-

schiedlichen Gruppen sich in sich selbst in ihren Intentionen auch wieder unterschieden.“

Die Ausschnitte aus unterschiedlichen Lerntagebüchern zeigen das Spektrum reflexiver Zugangsweisen auf: Während die Beispiele a) und b) Schwierigkeiten in der Wahrnehmung von Fremdheit thematisieren und die bisherige eigene Sichtweise kritisch in den Blick nehmen, zeigt der/die Teilnehmer/in in Beispiel c) Handlungsalternativen im Bereich der Unterrichtsmethodik auf. In allen Beispielen spielt die Bezugnahme auf die eigene Person eine wichtige Rolle: einerseits im Erkennen eigener, zum Teil defizitärer Wahrnehmungsstrukturen und andererseits in der Prospektive auf mögliche Handlungsalternativen für den (eigenen) Unterricht. Die im Beispiel 5 dokumentierten Beiträge weisen ebenfalls darauf hin, dass neben den inhaltlichen und methodischen Potenzialen der Methode Glasgow auch die persönliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven der Wahrnehmung von Situationen und Zusammenhängen eine wichtige Rolle für die Studierenden spielt.

4. Design und Fragestellung

Die Studie geht der Frage nach, ob forschendes und selbstreflexives Lernen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden Einfluss nimmt: Können nach Abschluss des Seminars bereichsspezifisch höhere Werte erzielt werden als zu Beginn? In den Kontexten Interkulturalität und Ökologie werden Fragebogenerhebungen vor und nach den Seminaren durchgeführt. Die Themen aus den Bereichen Interkulturalität und Ökologie werden

in einer Treatmentgruppe (TG 1) mit Verfahren forschenden und selbstreflexiven Lernens umgesetzt. Parallel werden Gruppen mit einem variierten Treatment (TG 2) bzw. ohne Treatment (KG) untersucht. Das variierte Treatment der Treatmentgruppe 2 beinhaltet eine relativ „traditionelle“ Form der Auseinandersetzung mit den thematischen Feldern durch Referate und/oder das Vorstellen von konkreten Umsetzungsmöglichkeiten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, während die Kontrollgruppe sich inhaltlich nicht mit der Thematik auseinandersetzt. Auf diese Weise können z. B. durch zeitliche Einflüsse oder durch Testübung bedingte Effekte kontrolliert werden. In die Untersuchung fließen die Ergebnisse aus insgesamt 11 Seminaren ein. Fünf Seminare durchlaufen das Treatment 1, zwei Seminare das Treatment 2, vier Seminare dienen als Kontrollgruppen. Die Stichprobe umfasst 179 Studierende, wobei die Zellenbesetzungen mit 74 (TG 1), 56 (TG 2) und 49 (KG) Personen nicht gravierend differieren. (vgl. Abb. 2)

Gegenwärtig werden noch Daten an zwei anderen Universitätsstandorten und mit anderen Dozenten erhoben, um regionale Besonderheiten in den Effekten auszuschließen. Zudem soll das Treatment 1 dadurch auf seine personunabhängige Wirkung geprüft werden.

Die Fragebogenerhebung ist mit den zwei Erhebungszeitpunkten zu Beginn und Ende eines Semesters auf eine relativ kurze Zeitspanne bezogen. Es sind deshalb keine sehr ausgeprägten Veränderungen zu erwarten. In Anbetracht der Stichprobengröße und da



Abb. 2: Überblick über das Design

keine Randomisierung der Gruppenzusammensetzung möglich ist, ist die externe Validität nur eingeschränkt gegeben. Deswegen wurden zur Absicherung der Ergebnisse parallel qualitative Daten erhoben. Nachfolgend werden deskriptive Ergebnisse der quantitativen Befragung berichtet.

5. Erste Ergebnisse

Die Mittelwerte über die Skalen zur Selbstwirksamkeit veränderten sich zwar in den einzelnen Gruppen in beiden Kontexten in die erwartete Richtung, allerdings nicht in signifikanter Weise. In der Treatmentgruppe 1 sind in den beiden Kontexten Zuwächse von 0,10 (Selbstwirksamkeit Interkulturalität) und 0,19 (Selbstwirksamkeit Ökologie) zu verzeichnen. In der Treat-

mentgruppe 2, die mit "traditionellen" Maßnahmen arbeitete, stiegen die Werte im Bereich Selbstwirksamkeit Ökologie um 0,09, während sie im Bereich Interkulturalität unverändert blieben. In der Kontrollgruppe dagegen, die sich mit der Thematik nicht beschäftigt hatte, sanken die Werte geringfügig. Offenbar scheint auch die rein inhaltliche Auseinandersetzung mit der Thematik noch relativ günstige Effekte auf die Selbstwirksamkeitserwartung zu haben. (vgl. Abb. 3).

Einerseits gehen die Ergebnisse in die erwünschte Richtung, aber nicht in dem erwarteten Ausmaß. Wie lassen sich die geringen Zuwächse erklären? Zunächst starten die Studierenden mit einem durchschnittlichen Ausgangswert von 3,0 und liegen damit bereits in einem recht hohen Bereich. Damit kann

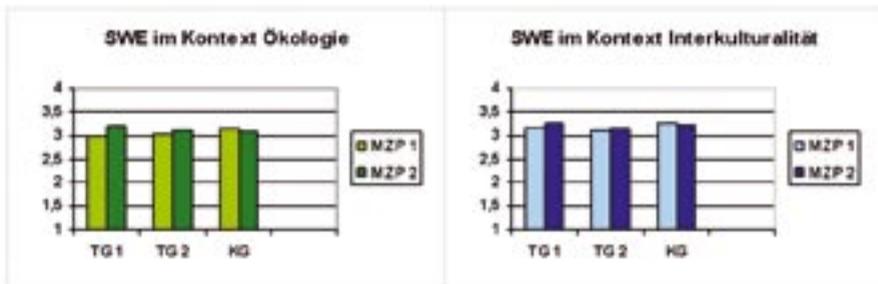


Abb. 3: Mittelwertevergleich in den Kontexten Ökologie und Interkulturalität

ein gewisser Deckeneffekt eine Rolle spielen.

Außerdem sind erwartungsgemäß Selbstwirksamkeitsüberzeugungen grundsätzlich ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal. Korreliert man die Ergebnisse der beiden Messzeitpunkte, so ergibt sich mit Werten von .58 (Selbstwirksamkeit Ökologie) und .66 (Selbstwirksamkeit Interkulturalität) eine relativ hohe Stabilität in beiden Kontexten. Ferner mag das ein Hinweis darauf sein, dass zwei verschiedene Kontexte innerhalb eines Seminars – auch wenn sie eng aufeinander bezogen sind – inhaltlich zu umfassend sind und besser auf zwei Seminare verteilt würden.

Eine weitere Erklärung liefert ein Blick auf die einzelnen Seminargruppen: Zwischen den Seminaren lassen sich auch innerhalb der Gruppen TG1, TG2 und KG deutliche Unterschiede ausmachen, die zum Teil durch die unterschiedlichen Teilnehmerzahlen erklärbar sind. So war ein Seminar der Treatmentgruppe 1 mit 6 Teilnehmerinnen ein extrem kleines Seminar, das sich aber durch eine herausragende Diskussions- und Reflexionsfreudigkeit auszeichnete. Die Selbstwirksamkeitserwartungen entwickeln sich bei dieser Gruppe rückläufig.

Möglicherweise wurde hier die Problematik in ihrer Komplexität noch stärker deutlich, als das in den anderen Seminaren der Fall war. Die Rückmeldung einer Studentin aus dieser Gruppe nach der Konfrontation mit den Ergebnissen verweist in diese Richtung: „Ich war sehr erstaunt über Ihr Ergebnis, da ich selber vermutet hätte, nach dem Kurs zuversichtlicher meinen Lehrbemühungen gegenüber zu stehen, alleine schon deshalb, weil ich das angebotene didaktische Material so vielversprechend fand und auch für mich selber so viele Informationen erhalten habe. Wichtig war auch das „Erleben“ der Meinungsvielfalt und des Nebeneinanderbestehenskönnens. Aber vielleicht hat ja gerade dies bei einigen von uns zu Entmutigung geführt?“

Auch Abbildung 4 spiegelt die relativ hohe Stabilität des Persönlichkeitsmerkmals: Zwar konnten etwa die Hälfte der Studierenden ihre Selbstwirksamkeitserwartungen erhöhen, jedoch bleiben diese bei 27 % (Kontext Ökologie) und 31 % (Kontext Interkulturalität) der Studierenden unverändert. Auch der Rückgang bei knapp einem Viertel der Studierenden ist unerwartet hoch. Allerdings belegt der Blick auf die Einzeldaten,

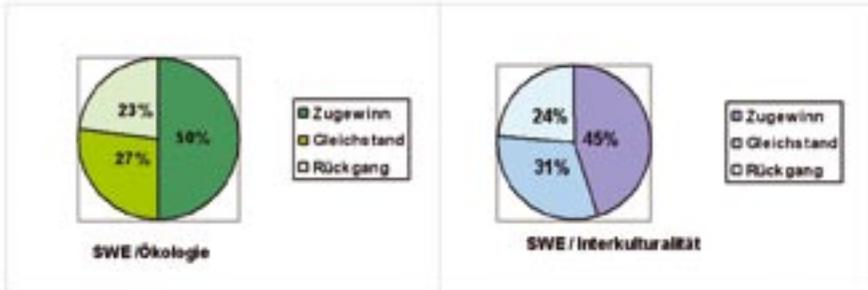


Abb. 4: Prozentualer Anteil der Studierenden mit Zugewinn, Gleichstand bzw. Rückgang der Selbstwirksamkeitserwartung

dass es sich hierbei häufig um eine Relativierung von Extremwerten handelt, was auf ein höheres Bewusstsein der komplexen Anforderungen im Umgang mit den Themenbereichen hinweisen könnte. Insbesondere die Konfrontation mit Situationen, in denen es kein „richtig“ oder „falsch“ gibt und in denen widersprüchliche Informationen einander gegenüberstehen, mag zu einer Relativierung von zunächst vielleicht allzu optimistischen Überzeugungen geführt haben, wie sie das Zitat im Titel des Beitrags andeutet. Über qualitative Methoden wird deshalb zu rekonstruieren versucht, ob solche „Rückschritte“ zugleich mit einem gesteigerten Reflexionsvermögen gekoppelt sind, was im Sinne der Bewältigung von Komplexität wiederum positiv zu werten wäre.

6. Diskussion und Ausblick

Unterrichten gilt generell als sehr komplexes Aufgabenfeld. Mit den inhaltlichen Anforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung kommt für die Lehrkräfte dazu die Aufgabe, komplexe Aufgabenstellungen nicht nur selbst

zu bewältigen, sondern Umgang mit Komplexität auch zu lehren. Im Hinblick auf die speziellen Anforderungen des Lehrens komplexer Zusammenhänge in den Bereichen Interkulturalität und Ökologie scheint „Forschendes und selbstreflexives Lernen“ grundsätzlich zu erwünschten Veränderungen von Selbstwirksamkeitserwartungen zu führen, so dass von einem Erfolg des Treatments auszugehen ist. Dennoch geben die relativ geringen Zuwächse in der Treatmentgruppe 1 und die Tatsache, dass das Treatment offenbar nicht auf alle Studierenden in erwünschter Weise wirkt, Anlass zu weiteren Fragestellungen. In diesem Zusammenhang werden insbesondere Gruppeneffekte, etwa durch die Größe und Zusammensetzung der einzelnen Seminare zu überprüfen sein. Darüber hinaus sind eventuell Einstellungen ausschlaggebend für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Ambiguitätstoleranz gilt als handlungsleitende Einstellung im Umgang mit Komplexität. Ebenso gibt es Zusammenhänge zwischen dem Gerechte-Welt-Glauben und sozial verantwortlichem Handeln. Diese Einstellungsmerkmale könnten

also auch Einfluss auf die Bewältigung komplexer Situationen in Kontexten nachhaltiger Bildung haben. Sowohl Ambiguitätstoleranz als auch Gerechthe-Welt-Glaube wurden in den beiden Kontexten Ökologie und Interkulturalität bereits bereichsspezifisch erhoben. Für das weitere Vorgehen erscheint die Frage interessant, ob eine Clusterung von Persönlichkeitstypen möglich ist, die sich durch unterschiedliche Kombinationen der Ausprägungen dieser Persönlichkeitsmerkmale unterscheiden und ob eventuell die Zugehörigkeit zu einem dieser Persönlichkeitstypen ausschlaggebend dafür ist, wie sich die Selbstwirksamkeitserwartungen durch das Treatment entwickeln.

Literatur:

- Altrichter, H., Mayr, J. (2005): Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baaden, A. (2003). *Schlüssel zum Wandel*. In <http://www.unesco-heute.de/0403/esdk.htm>, Download vom 20.09.2004.
- Bandura, A. (1997): *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.) (o. J.). *Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro – Dokumente. Agenda 21*. Bonn.
- Bühler, H. (1996). *Perspektivenwechsel? – unterwegs zu „globalem Lernen“*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Dörner, D. (1994). Selbstreflexion und Handlungsregulation: Die psychologischen Mechanismen und ihre Bedingungen. In W. Lübbe (Hrsg.), *Kausalität und Zurechnung. Über Verantwortung in komplexen kulturellen Prozessen*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Dörner, D. (2003). *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Erweiterte Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gärtner, H., Hellberg-Rode, G. (Hrsg.) (2000). *Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Kinder auf dem Weg zur Agenda 21*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Giesel, K. D., Haan, G. de, Rode, H. (2003). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der schulischen Erprobung. Strukturen, Motivation, Unterrichtsmethoden und –inhalte*. Bericht zur ersten summativen Evaluation des BLK-Programms „21“. Teil I und II. Berlin: Freie Universität.
- Gogolin, I., Nauck, B. (Hrsg.) (2000). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Münster: Waxmann-Verlag.
- Gugel, G. Jäger, U. (Hrsg.) (1999). *Welt ... Sichten. Die Vielfalt des Globalen Lernens*. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.
- Haan, G. de, Harenberg, D. (1999). *Expertise „Förderprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung“*, verfasst für die Projektgruppe „Innovation im Bildungswesen“ der Bund – Länder – Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn.
- Hallitzky, M., Mohrs, T. (Hrsg.). *Glo-*

- bales Lernen. Schulpädagogik für WeltbürgerInnen.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Havers, N./Helmke, A. (2002). Training des Lehrerhandelns. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 48. Jg., H. 2, 171–173.
- Hornstein, C. S. (2003). *Grenzgänger. Probleme interkultureller Verständigung.* Frankfurt am Main und Basel: Stroemfeld / Nexus.
- Kocher, D. (1999). *Das Klassenzimmer als Lernwerkstatt: Medien und Kommunikation im Englischunterricht der Storyline-Methode.* Studien zur Schulpädagogik, Bd. 19, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Lynch, J. (1992). *Education for Citizenship in a Multicultural Society.* London, New York: Continuum International Publishing.
- Martschinke, S., Kopp, B. & Hallitzky, M. (2007). Die Bedeutung von forschendem und selbstreflexivem Lernen in der Hochschuldidaktik. *Paradigma, Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*, Universität Passau, (1)1.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in feministischer, Interkultureller und Integrativer Pädagogik.* 2. Aufl., Opladen: Leske und Budrich.
- Reh, S. 2004. *Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen?* In *Zeitschrift für Pädagogik*, 50. Jg., H. 3, Weinheim: Beltz, 358-372
- Rode, H. (2005). *Motivation, Transfer und Gestaltungskompetenz.* Ergebnisse der Abschlussevaluation des BLK-Programms „21“ 1999-2004. In <http://www.transfer-21.de/daten/evaluation/Abschlusserhebung.pdf>, Berlin: Download vom 02.04.2006.
- Ross, J. A. (1995). Strategies for Enhancing Teacher's Beliefs in Their Effectiveness: Research on a school Improvement Hypothesis. *Teachers College record*, 97, New York: Teachers College, Columbia University, 227-251.
- Scheunpflug, A., Seitz, K. (1995). *Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.* In *sowi-online-journal*, H. 1. Bielefeld.
- Scheunpflug, A., Hirsch, K. (Hrsg.) (2000). *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik.* Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Scheunpflug, A./Schröck, N. 2002. *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung.* Stuttgart: Brot für die Welt.
- Schröder, G. (1996). *Die „Methode Glasgow“ eine Möglichkeit, Unterricht lebendiger zu gestalten – dargestellt am Thema „Welternährung“.* In *Informationen zu Arbeit, Wirtschaft, Technik (AWT-Info)*, 15. Jg., H. 2, 20–27.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem und D. Hopf, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen.* *Zeitschrift für Pädagogik.* Beiheft 44, 28–53.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence. DeSeCo Expert Report.* Neuchâtel: Swiss Federal Statistical.
- Wintersteiner, W. (2000). *Die Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne.* Münster: agenda Verlag.

Biographiearbeit in der Lehrerbildung – Begründung, Konzept, Methoden.

Thomas Eberle, Guido Pollak und Martina Schliessler

1. Lehrerbildung als berufsbiographische Aufgabe – Empirische und theoretische Begründungszusammenhänge

Im von der KMK in Auftrag gegebenen Bericht „Perspektiven der Lehrerbildung 2000“ (Terhart, 2000) findet sich die programmatische Forderung, die Lehrerbildung als eine „berufsbiographische Aufgabe“ zu gestalten. Hinter dieser Forderung stehen unterschiedliche – teils empirische, teils theoretische – Begründungszusammenhänge:

- Zum ersten die Tatsache, dass auch der Lehrerberuf der Notwendigkeit des „lebenslangen Lernens“ unterliegt und zwar in einem nicht-trivialen Sinne. Trivial wäre eine dahingehende Forderung, wenn sie lediglich darauf gegründet wäre, dass auch für den Lehrerberuf gilt, dass das zu Beginn einer Berufsbiographie erworbene Wissen und Können nicht ein „Berufsleben lang“ ausreichend ist, sondern wechselnden Anforderungen, etwa des Lehrplans oder neuer didaktischer Settings sich anzupassen habe. Die ursprünglich aus der Berufsbildungsforschung kommende Forderung war dort damit begründet worden, wie immer schneller aufeinander folgende, ökonomisch und technologisch bedingte Zirkel von Qualifikationsbedarf, Qualifikationserzeugung, Qualifikationsverwertung,

Qualifikationserosion und darauf folgendem neuen Qualifikationsbedarf auf der Ebene individuellen Qualifizierungsverhaltens die Bereitschaft und Fähigkeit zu „lebenslangen“ Lernprozessen notwendig machen. Lange Zeit glaubte man aber, dass diese Qualifikationsspiralen vorrangig für Berufe gelten, welche durch eine enge Koppelung an ökonomisch-technischen Fortschritt und globalisierte Arbeitsmärkte gekennzeichnet sind. Zwischenzeitlich ist diese Sichtweise aber auf andere Berufe ausgedehnt worden. Die enge Koppelung von allgemeinem und beruflichem Bildungssystem und Wirtschaftssystem lässt Schule, Unterricht und damit die Qualifikationsanforderungen an den Lehrerberuf nicht unberührt von diesen Prozessen. Sie führt dazu, dass Lehrerinnen und Lehrer auf der Ebene von Zielen, Inhalten und Methoden in vergleichbare (individuelle) Qualifikationsspiralen versetzt werden. Ein weiterer Begründungszusammenhang besteht hier in der Notwendigkeit des Umgangs mit Heterogenität und Pluralität auf der Ebene sich verändernder Schülerschaft und Elternschaft. In den Kontext dieses Begründungszusammenhangs gehören die mit politischen Denkschriften (Bildungskommission NRW 1995) und wissenschaftlichen Gutachten (VBW 2003) und Empfehlungen verbundenen Forderungen nach einer Reform der Lehrerbildung im Zusammenhang einer Reform des Bildungswesens vor

dem Hintergrund makrogesellschaftlichen Wandels: Wissensgesellschaft, Informationsgesellschaft, Risikogesellschaft, globale Gesellschaft, multikulturelle Gesellschaft, demographischer Wandel, Pluralisierung und Individualisierung im Kontext des Wertewandels sind hier nur einige Stichworte.

- Zum zweiten die Tatsache, dass der Lehrberuf, gemessen an Erkenntnissen sozialwissenschaftlicher Berufsbildungs- und Professionalisierungsforschung, durch gravierende Professionalisierungsdefizite gekennzeichnet ist, welche die Input- und Outputqualität der beruflichen Tätigkeitsvollzüge zumeist negativ beeinträchtigen. In den Kontext dieses Begründungszusammenhangs gehören die mit den PISA-Untersuchungen und den OECD-Untersuchungen geführten Debatten um die Reform der Lehrerbildung in Deutschland. Mit den „Standards für die Lehrerbildung“ (KMK 2005) sind diese Debatten in ein erstes Zwischenergebnis gebracht worden. Im Fazit zeigen diese Diskussionen, dass die gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Ansprüchen genügende Prozess- und Produktqualität des beruflichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern nur durch für jede einzelne Lehrkraft verbindliche berufsbio-graphische „Qualitätssicherungsprozesse“ zu sichern sind. In diesen Begründungszusammenhang gehören neben den schon genannten Untersuchungen auch Projekte wie das die Bundesländer übergreifende Vorhaben „Qualitätsverbesserung in Schulen und

Schulsystemen - QuiSS“ (Brackhahn & Brockmeyer 2004) oder die „Treibhäuser der Zukunft“ (Archiv der Zukunft 2004).

- Zum dritten die Tatsache, dass die in den beiden ersten Punkten angesprochenen makrostrukturellen Defizite auf der Ebene individuellen beruflichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern so hohe Belastungen erzeugen, die – stehen nicht ausreichend strukturell-institutionelle und besonders auch individuell-persönliche Ressourcen der Prophylaxe, Intervention und Therapie zur Verfügung – zu intensiven Gesundheitsgefährdungen und Krankheitsbelastungen führen, welche ein vorzeitiges Ausscheiden aus dem Beruf zur Konsequenz haben. In diesen Begründungszusammenhang gehören die Untersuchungen zur Krankheits- und Burnoutbelastung von Lehrerinnen und Lehrern (Schaarschmidt & Fischer 2001) oder Sekundäranalysen der häufigsten Dienstunfähigkeitsgründe (Weber & Weltle & Lederer 2001; Weber & Weltle & Lederer 2002).

- Schließlich zum vierten die Tatsache, dass die bislang übliche, durch desintegrative Strukturen und disparate Inhalte gekennzeichnete Organisation der Lehrerbildung eher berufsbio-graphische Brüche¹ impliziert denn kontinuierliche und konsistente Berufsbiographien ermöglicht. In diesen Begründungszusammenhang gehören Analysen von Initiationsritualen in den Lehrberuf (Hartig 2005; Thiemann 1985) sowie Analysen idealtypischer Verlaufsmuster von gelingenden oder misslingenden

¹ Umschrieben mit „Praxischock“ oder „Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis“

den Lehrerbiographien (von Carlsburg & Heyder 2005).

Mit diesen Begründungszusammenhängen ist die Komplexität des Forschungsfeldes „Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern“ nur stichwortartig umrissen. Deutlich wird darüber hinaus, welche Vielfalt und Komplexität die praktische Realisierung des in Deutschland bislang noch völlig neuen Arbeitsfeldes „Biographiearbeit in der Lehrerbildung“ in institutioneller, inhaltlicher und methodischer Hinsicht haben müsste. Hier steht die Praxis der Lehrerbildung in Deutschland noch vor Neuland. Zwar liegen – neben dem klassischen Ort der Literatur- und Geschichtswissenschaft – für die Psychotherapie (Petzold 2003), die Jugendarbeit (Helsper 1996; Kirchhöfer 1996), die Erwachsenenbildung (Alheit 1996; Osborn & Schweitzer & Trilling 1997) und die Altenbildung (Wagener 1978) Ansätze biographisch orientierter und pädagogisch motivierter Bildungs- und Ausbildungsarbeit vor – um nur einige zu nennen. Für die Lehrerbildung ist dagegen bis auf allererste Ansätze (Blesi 1996; Mattenkloft 2006; Seydel 2002; Seydel 2005) das Thema „Biographiearbeit“ bislang noch Neuland – sieht man von der Erinnerungsliteratur ab. Biographiearbeit als methodischer Bestandteil der Erzeugung von Professionalität ist bislang weder theoretisch-konzeptionell, noch handlungspraktisch, noch durch empirische Grundlagen- und Begleitforschung gesichert. Das heißt, der von Ewald Terhart vorgetragene Forderung fehlt in diesen Hinsichten bislang der institutionell, inhaltlich und methodisch gesicherte „Ort“. Dieses Desiderat versucht das im Rahmen des

Ausbildungskonzepts des ZLF entwickelte Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wirksamkeit der Lehrerbildung – Kompetenzentwicklung und Biographiemanagement in der dreiphasigen Lehrerbildung“ in ersten Schritten zu bearbeiten.

2. Biographiearbeit im Rahmen der Lehrerbildung – Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wirksamkeit der Lehrerbildung – Kompetenzentwicklung und Biographiemanagement in der dreiphasigen Lehrerbildung“

Die Überlegungen zur Biographiearbeit in der Lehrerbildung, welche in das „Passauer Lehrerbildungsmodell“ integrierbar sein sollte, gingen von folgender Beobachtung aus. Wie die Auswertung der im Rahmen einer Längsschnittstudie erhobenen Daten zur Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden ergab (vgl. Eberle & Pollak 2006 und Eberle & Pollak in diesem Heft), begründen Lehramtsstudierende zu Beginn ihres Studiums ihre Studienwahl schwerpunktmäßig mit „pädagogischen“ und „fachlichen“ Motiven zum einen und „instrumentellen“ Motiven zum anderen. Zudem erwarten sie schon zu Beginn ihres Studiums ein differenziertes berufliches Aufgabefeld. Dies lässt sich zwar einerseits als erfreuliche Einstellung gegenüber dem zukünftigen Beruf interpretieren, legt aber andererseits auch die Vermutung nahe, dass dahinter „naive“ oder „stereotype“ Berufsbilder liegen können, die nicht mit einem Bewusstsein der dafür erforderlichen und im Studium wie in

der gesamten Berufsbiographie anzu-eignenden Qualifikationen und Kompetenzen korrespondiert. Damit liegt die durch Forschungsarbeiten von Uwe Schaarschmidt (Schaarschmidt & Fischer 2001) gestützte Vermutung nahe, dass Lehramtsstudierende schon am Beginn ihres Studiums in ein riskantes Biographiemuster einmünden. Jedenfalls lässt sich hier die Notwendigkeit einer frühzeitigen Reflexion der Studien- und Berufswahl begründen.

Folgende Thesen liegen der Entwicklung des Forschungsdesigns und den darauf folgenden Hochschulentwicklungsprozessen zu Grunde:

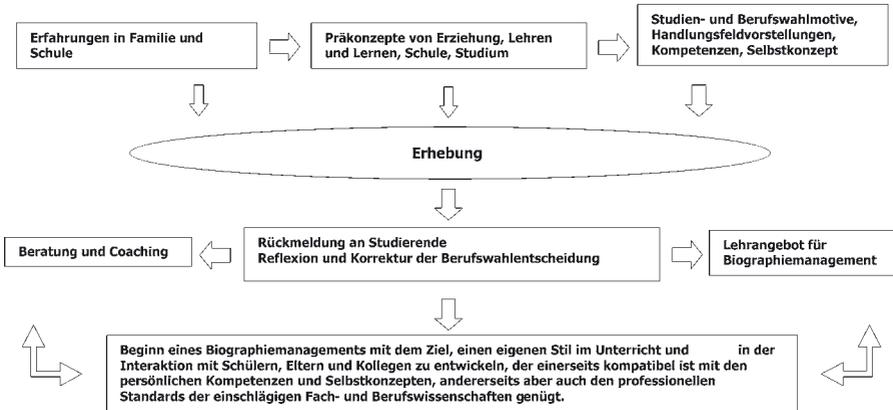
1. Lehrerbildung ist eine berufsbiographische Aufgabe. Sie beginnt im ersten Studiensemester eines Lehramtsstudiums und endet mit der Entlassung aus dem aktiven Schuldienst. Diese These bezieht sich zum einen auf die zeitliche Dimension, Lehrerbildung in der zeitlichen Ordnung der Phasen universitäre Ausbildung, Vorbereitungsdienst im Seminar und Referendariat, Fort- und Weiterbildung im Lehrberuf. Zum anderen – und wichtiger – beinhaltet diese These vor allem einen qualitativen Anspruch: Entscheidend für die „Qualität“ der eigenen Berufsbiographie – gemeint sind hier Verlauf und Dauer, Erfolg oder Misserfolg, Zufriedenheit oder Unzufriedenheit, Gesundheit oder Belastung – entscheidend also ist die von jeder einzelnen Lehrkraft zu findende Einstellung gegenüber der Erfüllung dieser Aufgabe.
2. In die biographische Spanne zwischen Anfang und Ende einer „Lehrerbiographie“ eingelagert ist die Aufgabe des Erwerbs, der Aufrechterhaltung und der ständigen Weiterentwicklung von „Professionalität“ im Lehrerberuf: Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben sind einerseits unterschiedliche Stationen einer Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern, mit denen andererseits auch je unterschiedliche Anforderungen an die selbstverantwortliche Ausgestaltung der eigenen Lehrer-Bildung verbunden sind: Lehrer ist man nicht am formalen Ende eines Ausbildungsprozesses, sondern Lehrer wird man ein Lehrer-Leben lang.
3. In den verschiedenen berufsbiographischen Phasen oder Stationen einer Lehrerbiographie stehen unterschiedliche „Domänen“ oder „Bereiche“ von Kompetenzen, Wissensformen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen etc. im Vordergrund, welche Grundlage für Anbahnung, Erwerb, Erhalt und beständiger Weiterentwicklung von „Professionalität“ sind: Dominiert in der ersten Phase der Erwerb von theoretisch basierendem Wissen in unterschiedlichen Theoriebezügen, so steht in der zweiten Phase stärker der Erwerb des handlungspraktischen „Könnens“ im Vordergrund. Die dritte Phase nimmt beides in den Blick: Wissen und Können durch Fort- und Weiterbildung mit Bezug auf ständig im Wandel befindliche gesellschaftliche, berufliche und persönliche Bedingungen des Lehrer-Werdens professionell zu erhalten.
4. Aus diesen ersten drei Thesen zu den Anforderungen und Zielen von Lehrerbildung resultiert eine vierte: Lehrerbildung dient in allen Phasen einer gleichermaßen auf theoretisches Wissen begründeten wie auf (beruf-

liches) Erfahrungswissen gestützten Kompetenz zur Reflexion der an das eigene berufliche Handeln gestellten Anforderungen von Professionalität.

3. Das Forschungskonzept

Im biographischen Verlauf machen die Lehramtsstudierenden „Erfahrungen in Familie und Schule“, daraus entwickeln sich Präkonzepte von Erziehung, Lehren und Lernen, Schule, Studium. Diese wiederum führen zu spezifischen

und gegebenenfalls zu revidieren. Mit diesem Erhebungs-, Informations- und Beratungsprozess würde in der ersten Phase der Lehrerbildung ein Biographiemanagement beginnen, welches das Ziel verfolgt, einen eigenen Stil im Unterricht und in der Interaktion mit Schülern, Eltern und Kollegen zu entwickeln, der einerseits kompatibel ist mit den persönlichen Kompetenzen und Selbstkonzepten, andererseits aber auch den professionellen Standards der einschlägigen Fach- und Berufs-



Studien- und Berufswahlmotive, Handlungsfeldvorstellungen und Kompetenzen. An diesem Punkt setzt die Studie ein. Die genannten Aspekte werden im ersten Semester mit Hilfe eines für die Studie entwickelten Fragebogeninstruments erhoben. Die Ergebnisse der Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten sollen an die Studierenden in Form von moderierten Gruppendiskussionen, Einzelgesprächen etc. zurückgemeldet werden, mit dem Ziel, Studien- und Berufswahlentscheidungen zu reflektieren, zu überprüfen

wissenschaften genügt (vgl. exemplarisch DGfE 2004).

Das Projekt verfolgt folgende Ziele:

1. Gewinnung von Datenbasen zu Studien- und Berufswahlmotive, beruflichen Handlungsfeldvorstellungen, beruflichen Kompetenzen, biografisch bedeutsamen Konzepten.
2. Hierauf aufbauend die Entwicklung von qualitativen und quantitativen Instrumenten zur Überprüfung und ggf. Korrektur(empfehlung) von Berufswahlentscheidungen.

3. Entwicklung von Beratungs- und Coachinginstrumenten für Lehramtsstudierende.
4. Entwicklung und Erprobung von Lehrveranstaltungstypen für ein Biographiemanagement, das eine biographisch orientierte Professionalisierung anbahnt.
5. Gewinnung von Kriterien für die organisatorische, hochschuldidaktische und inhaltliche Gestaltung modularisierter Lehrerbildung.

4. Das Praxiskonzept: Ziele, Inhalte und hochschuldidaktische Umsetzung von Biographiearbeit in der Lehrerbildung

Herzstück der geplanten hochschuldidaktischen Realisierung von Biographiearbeit in der Lehrerbildung – gegenwärtig für die erste Phase – sind drei Lehrangebote unterschiedlichen inhaltlichen, methodisch-didaktischen und organisatorischen Zuschnitts. Jeweils eine Lehrveranstaltung in der Eingangsphase, in der Mitte und gegen Ende des ersten Ausbildungsabschnitts dient dem Aufbau, der Vertiefung und der Konsolidierung eigenständiger Biographiearbeit als Bestandteil selbstverantwortlicher Gewinnung von Professionalität. Insofern tragen diese Lehrangebote den Charakter von Beratung.

- Ein erstes Beratungsangebot erfolgt in der Studieneingangsphase des 1. oder 2. Fachsemesters im Lehramtsstudium. Hier stehen die Themen „Berufswahlmotivation“, „Berufsfeldvorstellungen“ und „Selbstgestaltungswille“

im Vordergrund. Ziel ist die reflektierte Stabilisierung oder ggf. Revidierung von Studien- und Fächerwahl.

- Ein zweites Beratungsangebot erfolgt in der Mitte des Studienverlaufs. Hier stehen berufsspezifische Kompetenzen auf der Basis einer fremd- und eigendiagnostischen Stärke-Schwächen-Analyse im Vordergrund. Die hier zur Bewertung anstehenden Kompetenzen sind bezogen auf die reflektierte Abschätzung der bereits erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen bezogen auf die nunmehr schon intensiver und realistischer gewordene Bekanntheit des zukünftigen Handlungsfeldes. Der (zukünftige) individuelle Entwicklungsbedarf soll jedem einzelnen Studierenden deutlich werden, womit die weitere Studienplanung in Bezug auf Auswahl und Besuch von Lehrveranstaltungen gezielt erfolgt. Die Portfolioarbeit wird intensiviert: neben den herkömmlichen Formen der Leistungserbringung und Leistungsbewertung, zählen hierzu die dokumentierten Erfahrungen und Reflexionen aus den Praktika, aber auch Mitschnitte von Plan- und Rollenspielen, Verlaufs- und Ergebnisprotokolle von Videoanalysen und handlungsorientierten Kompetenzentwicklungsverfahren. Ziel ist nunmehr die Befähigung zu einer weiteren eigenverantwortlichen Studiengestaltung auf der Grundlage eines dokumentierten Stärken-Schwächen-Profiles.

- Ein drittes Beratungsangebot erfolgt in der Studienaushangphase, also zum Zeitpunkt der Vorbereitung bzw. Ablegung des Ersten Staatsexamens. Hier stehen die Themen „Übergang in den Beruf“ und „eigenverantwortliche Gestaltung der Berufsbiographie“ im Vordergrund. Ziel der Beratung und Refle-

xion ist ein belastungsfreier Übergang in den neuen Abschnitt der Berufsbiographie, der als „Vorbereitungsdienst“ oder „Referendariat“ teilweise weiterhin noch „Ausbildung“ ist, aber auch schon eigenverantwortliches berufliches Handeln.

Im Sommersemester 2007 wird im Rahmen des vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und vom Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst geförderten Forschungsprojektes „Wirksamkeit der Lehrerbildung“ das erste Beratungsseminar stattfinden und die Begleitforschung starten.

Literatur:

Alheit, P. (1996) 'Biographizität' als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In H. H. Krüger, & W. Marotzki, (Hrsg.) *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 276–307). Opladen: Leske & Budrich.

Archiv der Zukunft (Hrsg.). (2004). *Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen*. Beltz: Weinheim.

Bildungskommission NRW (Hrsg.). (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Luchterhand: Neuwied.

Blesi, P. (1996). Autobiographisches Schreiben in der Lehrerbildung. *Deutschunterricht*, Heft 9.

Brackhahn, B. & Brockmeyer, R. (Hrsg.). (2004). *Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QuiSS)*. Luchterhand: München.

Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.). (2006). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte - Anregungen*

– *Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Kallmeyer: Seelze-Velber.

DGfE (2004). *Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System*. http://dgfe.pleurone.de/bilpol/2004/S6_Structurmodell-BA-MA-Lehrerbildung.pdf/view?searchterm=Strukturmodell, 6.2.2007.

Eberle, T. & Pollak, G. (2006). Studien- und Berufswahlmotivation von Passauer Lehramtsstudierenden. *Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*, Universität Passau, (1)1, 19–36.

Fischer, A., Hahn, G. & Karsten, M.-E. (Hrsg.). (2006). *Lehrerbildung – ein universitäres Kaleidoskop*. Bielefeld: Wbv.

Hartig, M. (2005). Zurichtung auf den Lehrerberuf. Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule für Erziehungshilfe. *Die Deutsche Schule* 97, 1, 40–48.

Helsper, W. (1996) Die verordnete Autonomie – Zum Verhältnis von Schulmythos und Schülerbiographien im institutionellen Individualisierungsparadoxon der modernisierten Schulkultur. In H.H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.) *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 175-200). Opladen: Leske & Buddrich.

Kirchhöfer, D. (1996) Biographische Brüche im Kindes- und Jugendalter – Risiken künftiger Entwicklung? In H.H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.) *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 201–217). Opladen: Leske & Buddrich.

KMK – Ständige Konferenz Kultusminister (2005). Vereinbarungen zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss

- der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 280–290.
- Mattenklott, G. (2006). Auf dem großen Fluss des Lebens. Kindheitserinnerungen im Lehramtsstudium. *PÄD Forum*, Heft 1.
- Otto, H.-U., Rauschenbach, T. & Vogel, P. (Hrsg.). (2002). *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Osborn, C., Schweitzer, P. & Trilling, A. (1997). *Erinnern. Eine Anleitung zur Biographiearbeit mit alten Menschen*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Petzold, H.G. (2003) Lebensgeschichten erzählen. *Biographiearbeit – Narrative Therapie – Identität*. Paderborn: Junfermann.
- Rauin, U., Kohler, B. & Becker, G. E. (1994). Drum prüfe, wer sich ewig bindet. *Pädagogik*, 11, 34–39.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seydel, F. (2005). *Biographische Entwürfe. Ästhetische Verfahren in der Lehrerbildung*. Köln: Salon.
- Seydel, F. (2002). Spurenarbeit als LehrerInnenbildung. (Re-)Konstruktion biographischer Momente. In M. Blohm (Hrsg.), *Berührungen und Verflechtungen. Biographische Spuren in ästhetischen Prozessen* (S. 261–280). Köln: Salon.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz
- Thiemann, F. (1985). *Schulszenen. Vom Herrschen und Leiden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- von Carlsburg, G.-B. & Heyder, S. (2005). Der „gute“ Lehrer: Impressionen zur Lehrerpersönlichkeit als tragender Determinante der Lehrer-Schüler-Beziehung – eine Alltagsstudie. In G.-B. von Carlsburg & M. Heitger (Hrsg.), *Der Lehrer – ein (un)möglicher Beruf*. (S. 153–170). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- von Hentig, H. (1992). Der Sokratische Eid. *Friedrich Jahresheft 1992* (S. 114). Seelze: Friedrich.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (VBW). (Hrsg.). (2002). *Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wagener, B. (1987). Was der Mensch sagt, ist ihm nur seine Geschichte. Biographische Selbstreflexion als Konzept und Methode für pädagogische Arbeit. *Pädagogische Beiträge*, 10, 8–13.
- Weber, A., Weltle, D. & Lederer, P. (2001). Prospektive Erfassung aller DU-Begutachtungen von Lehrern im Freistaat Bayern vom 01.01.1996 bis zum 31.12.1999, Institut für Arbeitsmedizin der Universität Erlangen.
- Weber, A., Weltle, D. & Lederer, P. (2002). Zur Problematik krankheitsbedingter Frühpensionierungen von Gymnasiallehrern. *Versicherungsmedizin*, 54, 75–83.
- Wildt, J., Szczyba, B. & Wildt, B. (Hrsg.). (2006). *Consulting – Coaching – Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung*. Bielefeld: Wbv.
- Winkel, R. (1994). Vielleicht bin ich auch ein schlechter Lehrer? Oder: Die acht Todsünden im Lehrerberuf. *Pädagogik* 11, 6–10.



Prof. Dr. Guido Pollak

Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik
Innstr. 25, Zimmer 464
94032 Passau
Tel.: 0851/ 509-2630
E-Mail: guido.pollak@uni-passau.de

Zur Person:

Universitätsprofessor, Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik an der Universität Passau, stellvertretender Leiter des ZLF, Leiter der ZLF-Abteilung IV: Empirische Lehrerbildungs- und Schulentwicklungsforschung,

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Wissenschaftstheorie und -geschichte der Erziehungswissenschaft, veränderte Kindheit und veränderte Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungsanforderungen, Professionalisierungstheorie. Professionalisierung der Lehrerbildung, Sozialgeschichte von Kindheit und Jugend, Theorie der Bildung in der „global society“.



Martina Schliessleder

Universität Passau
Innstraße 29, Zimmer 160
94032 Passau
Tel.: 0851/509-2639
E-Mail: martina.schliessleder@uni-passau.de

Zur Person:

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Wirksamkeit der Lehrerbildung“

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Analyse von Studien- und Berufswahlmotivation, Berufsfeldvorstellungen und Kompetenzentwicklung (Projekt der Universitäten München und Passau); Einsatz und Evaluation von Beratungs- und Coachinginstrumenten für Lehramtsstudierende; Lehrveranstaltungen, die eine biographisch orientierte Professionalisierung anbahnen; Gewinnung von Kriterien für die organisatorische, hochschuldidaktische und inhaltliche Gestaltung modularisierter Lehrerbildung.



Dr. Thomas Eberle

Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik
Innstr. 25, Zimmer 470
94032 Passau
Tel.: 0851/509-2644
E-Mail: thomas.eberle@uni-passau.de

Zur Person:

Wissenschaftlicher Angestellter, ZLF-Abteilung IV: Empirische Lehrerbildungs- und Schulentwicklungsforschung, Hauptschullehrer und Pädagoge M.A.

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Empirische Lehrerbildungs- und Schulentwicklungsforschung; Professionalisierungsforschung, Wirksamkeit der Lehrerbildung (Kooperationsprojekt der Universitäten Passau und LMU München), Biographiearbeit, Planspiel; Schulentwicklungsforschung (Evaluation erlebnis-, theater- und kunst- und medienpädagogischer Projekte); Durchführung und Evaluation von Outdoor-Trainings. Effekte auf Selbstkonzept und Teamkompetenz im hochschuldidaktischen Kontext.

Wahl des Studienortes Passau

Thomas Eberle und Guido Pollak

1. Einleitung

An der Universität Passau studieren derzeit 9038 Studenten, darunter 1851 in Lehramtsstudiengängen. Der Motivation von Lehramtsstudierenden, ihr Studium in Passau aufzunehmen, wird in der folgenden Studie nachgegangen.

2. Forschungsstand

Um die Frage nach der Motivation, in Passau zu studieren, einzuordnen, werden zunächst Befunde über die Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden berichtet, bevor die Motivation Lehramtsstudierender, den Studienort Passau zu wählen, untersucht wird. Lipowsky (2003, S. 91f.) konstatiert auf der Basis bisheriger Studien, dass die Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden grundsätzlich einem gesellschaftlichen Wandel unterworfen ist. Folgende Motivkomplexe kämen in nahezu jeder der Studien vor, seien aber unterschiedlich ausgeprägt:

- intrinsische Motive (mit Menschen bzw. mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen, oft auf der Basis positiver Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit, Spaß an der Arbeit, Verwirklichung eigener fachlicher Interessen, Begabungen und Fähigkeiten, Selbstverwirklichung sowie altruistische und idealistische Komponenten; es besser machen wollen als

eigene Lehrer) und sozial-reformerische Motive

- extrinsische Motive, wie Vereinbarkeit von Familie und Beruf (insbesondere von Frauen berücksichtigt), Studienangebot am Heimatort, Kürze des Studiums, soziale Absicherung, die vermeintlich guten Arbeitszeiten und vergleichsweise gute Berufsaussichten.

In einer eigenen Studie (Eberle & Pollak, 2006) mit 1067 Studierenden weisen eine adressatenbezogene pädagogische Motivation und berufliche Rahmenbedingungen die höchste Varianzaufklärung auf. Die höchsten Mittelwerte auf der fünfstufigen Skala (min=0, max=4) verzeichnen die Faktoren „Adressatenbezogene und pädagogische Motivation“ (M=3,06), „berufliche Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen“ (M=3,03) sowie „Interesse an und Fähigkeiten in gewählten Studien- und Unterrichtsfächern“ (M=2,63), während die „beruflichen Rahmenbedingungen“ mit einem arithmetischen Mittel von 2,19 deutlich geringere Bedeutung für die Aufnahme des Lehramtsstudiums haben. Die Passauer Lehramtsstudierenden entsprechen somit dem von Blömeke (2004, S. 64) charakterisierten Forschungsstand: Lehramtsstudierende nehmen ihr Studium vor allem auf, um als Lehrerin oder Lehrer zu arbeiten und haben in erster Linie pädagogische oder fachliche Motive.

Während intrinsische Motive der Aufnahme des Lehramtsstudiums auf den ersten Blick kaum Relevanz für die Wahl des Studienortes zu haben scheinen, mit Ausnahme von Qualitätskriterien, die zum Studium an einer hochwertigen Universität motivieren könnten, sind unter den der extrinsischen Motivation zuzurechnenden Studienwahlmotiven auch auf den Studienort bezogene Kognitionen zu finden. So zeigt sich in der Analyse der Studien- und Berufswahlmotivation von Studienanfängern des Lehramtsstudiums in Passau (N=1115; WS04 bis SS06) ein für die Wahl des Studienortes bedeutsames Kriterium: Die „Nähe des Studienortes zum Wohnort“ spielt für die Aufnahme des Lehramtsstudiums bei 28,6% der Studierenden eine wichtige oder sehr wichtige Rolle. Für 39,9% ist die Nähe zum Wohnort für die Aufnahme des Lehramtsstudiums nicht von Belang, für weitere 14,5% kaum. Was die Studierenden konkret motiviert, in Passau ihr Lehramtsstudium aufzunehmen, bedarf einer gesonderten Untersuchung.

3. Fragestellung

Folgende Fragestellungen sollten deshalb durch Befragung von Studienanfängern geklärt werden: Was motiviert Lehramtsstudierende, die Universität Passau als Studienort zu wählen? Welche Vorteile und Nachteile verbinden sie mit dem Lehramtsstudium an dieser Universität.

4. Methode

Im Wintersemester 2004 bis Sommersemester 2006 wurden in den Einfüh-

rungsveranstaltungen in die Schulpädagogik kurz nach Semesterbeginn Studierende der ersten beiden Semester über ihre Motivation, den Studienort Passau zu wählen, befragt. In gleicher Weise sollten sie Vor- und Nachteile des Studiums in Passau charakterisieren. Die Fragen wurden bewusst offen gestellt, um keine Antworten zu suggerieren. Die Stichprobe umfasst 1374 Studierende der Lehramtsstudiengänge an der Universität Passau.

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden kategorisiert, indem ähnliche Aussagen jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst wurden. Nach Aufbau des Kategoriensystems anhand der ersten 150 Fälle wurden alle Aussagen neu kodiert, bei Erweiterung des Categoriesystems aufgrund bisher nicht vorkommender Aussagen wurde die Kategorisierung der bereits bearbeiteten Fälle überprüft und gegebenenfalls erweitert. Mehrfachnennungen waren möglich und wurden entsprechend ausgewertet.

Auffällig ist, dass nur etwa 45,3% der Befragten Aussagen über die Entscheidung für Passau machten. Die knapp 55% der Studierenden, welche keine Aussagen machten, geben Anlass zu Interpretationen. Als Vermutungen bieten sich geringe Motivation, die offenen Fragen zu bearbeiten und eine wenig reflektierte Wahl beispielweise des heimatnahen Studienorts an (das hätte man jedoch angeben können; 1,4% der in dieser Studie befragten Personen bezeichnen die Wahl des Studienortes explizit als „Zufall“). Für die Einschätzung der tatsächlichen Vor- und Nachteile wäre eine etwas längere Erfahrung mit dem Studium hilfreich. Da jedoch die erwarteten Vor- und Nachteile die

Studienwahl beeinflussen, nicht die tatsächlichen, ist die Befragung zu Studienbeginn sinnvoll. 34,9% der Stichprobe nannten Vorteile, 24,8% Nachteile des Studienorts Passau.

5. Ergebnisse

25 unterschiedliche Gründe, 24 Vorteile, und 28 Nachteile konnten kategorisiert werden (wobei die Anzahl der Kategorien auch davon abhängt, wie weit oder eng diese gebildet werden). Die folgenden prozentualen Angaben beziehen sich auf die Anzahl der Nennungen unter jenen Studierenden, die ihre Entscheidung begründeten bzw. Vor- und Nachteile angaben.¹

5.1 Entscheidung für den Studienort Passau

Die prozentual bedeutsamsten Gründe für die Aufnahme des Studiums sind der Tabelle 1 und der Abbildung 1 zu entnehmen.

Erwartungsgemäß ist für etwas mehr als die Hälfte (51,9%) jener Studierenden, welche die Motivation für die Wahl des Studienorts Passau artikulierten, die Heimatnähe entscheidend, gefolgt von einer (demzufolge positiven) Reputation der Universität oder der Lehramtsstudiengänge (26,9%) sowie den Vorteilen einer kleinen Universität (14,1%). Vorteile der Stadt Passau,

Tabelle 1: Gründe für die Aufnahme des Studiums an der Universität Passau

Heimatnähe	51,9%
Reputation der Uni	26,0%
kleine überschaubare Uni	14,1%
Vorteile der Stadt Passau	13,2%
keinen anderen Studienplatz bekommen; Note, NC	12,5%
Fächerkombination an Uni Passau vorhanden	12,1%
private Beziehung; private Gründe	9,8%
Qualität der Lehre	4,8%
finanzielle Gründe	4,3%
schöne Uni	3,4%
Sonstige	9,7%

unter anderem das Ambiente, das Flair einer Studentenstadt und die im Vergleich zu Großstädten niedrigeren Preise motivieren 13,2%. 12,5% der Passauer Lehramtsstudierenden scheiterten ihren Angaben zufolge an den Zulassungsbeschränkungen anderer Universitäten. Dies betrifft insbesondere das Lehramt an Grundschulen. Mehr als ein Viertel (28,4%) der Studierenden des Lehramts an Grundschulen studieren in Passau, weil sie an ihrer Wunschuniversität aufgrund der Zulassungsbeschränkung keinen Studienplatz zugewiesen bekamen. 9,8% haben private Gründe, meist Stu-

¹ Ein Bezug auf die Gesamtzahl der befragten Studierenden erscheint nicht sinnvoll, da aufgrund fehlender Antworten unklar bleibt, welche Gründe diese bewogen haben und ob sie Vor- und Nachteile des Studienorts ähnlich sehen.

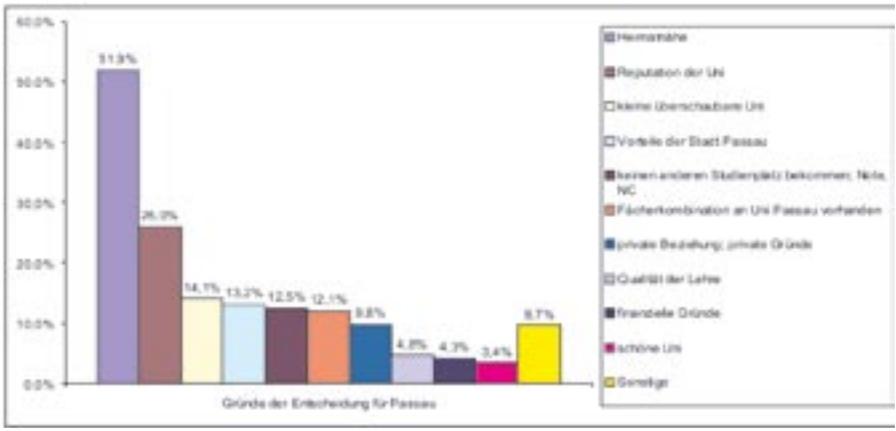


Abb. 1: Gründe für die Aufnahme des Studiums an der Universität Passau

dium oder Berufstätigkeit des Partners in der Region. Die Qualität der Lehre, finanzielle Gründe (hier besteht teilweise Überlappung mit der Kategorie Vorteile der Stadt Passau) und der Eindruck einer schönen Universität motivieren jeweils 3–5% der Studierenden. Unter den sonstigen Gründen werden unter anderem die Qualität der Forschung, die praxisnahe Ausbildung und die Lehre am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik (ZLF) erwähnt, allerdings jeweils nur von wenigen Studierenden.

rene Lehrkräfte (43,3%), die kleine, überschaubare Universität (20,6%), eine praxisnahe Ausbildung (16,9%)

Tabelle 2: Vorteile des Studiums an der Universität Passau

Angebote des ZLF (ExPäd, Praxistage, Tutorien)	43,3%
kleine überschaubare Uni	20,6%
praxisnahe Ausbildung	16,9%
Betreuungsrelation	15,6%
Qualität der Lehre	14,4%
gute Atmosphäre	8,8%
umfangreiches Lehrangebot	6,9%
Heimatnähe	5,8%
Schwerpunkt auf EWS / LA-Studium	3,5%
Sonstige	19,0%

5.2 Vorteile des Studienorts Passau

Die befragten Studierenden sehen als Vorteile (vgl. Abb. 2 und Tabelle 2) insbesondere das Angebot des ZLF mit der besonderen Form des Praktikums², Praxistage und Tutorien durch erfah-

² Diese Aussagen beziehen sich explizit auf das Exerzitium Paedagogicum, in dessen Rahmen Studierende als Unterrichtsassistenten eingesetzt werden.

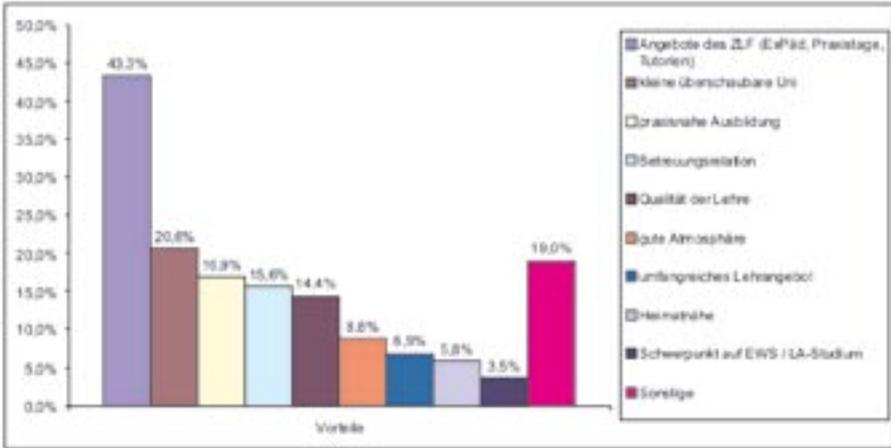


Abb. 2: Vorteile des Studiums an der Universität Passau

eine vergleichsweise gute Betreuungssituation (15,6%), die sich überwiegend auf die Betreuung in Tutorien und durch engagierte Mitarbeiter bezieht, ein umfangreiches Lehrangebot (6,9%) sowie die Heimatnähe (5,8%), die bereits als Grund für die Wahl des Ortes angegeben wurde und hier nur fallweise erneut auftaucht. 3,5% registrieren eine Schwerpunktsetzung auf den Bereich der Lehrerbildung positiv. 8,8% nennen eine gute Atmosphäre.

5.3 Nachteile des Studienorts Passau

Der am häufigsten genannte Nachteil betrifft eine Kritik an Massenveranstaltungen und an der Aus- bzw. Überlastung der Universität (25,2%). Eine zu theoretische, zu wenig praxisbezogene Lehre monieren 15,8%, geringes Lehr- (13,5%) und Fächerangebot (11,1%) sowie eine schlechte Informationspolitik (10,9%). Weitere Kritik wird an Re-

gelungen wie dem Kartensystem mit vielen unterschiedlichen Karten (hier wird auf Universitäten verwiesen, die nur eine Karte für Mensa-, Bibliothek, Parkplatz etc. verwenden) sowie auf Schwierigkeiten bei der Suche eines Praktikumsplatzes (das betraf insbesondere die ersten Studierenden im Exerzitium Paedagogicum, die an manchen Schulen auf Widerstände oder Desinteresse stießen, was sich auch in der Kategorie Kritik an der Informationspolitik (10,9%) niederschlägt, diese aber nicht allein erklärt). 5,0% sehen eine Vernachlässigung der Lehramtsstudiengänge. Das im Vergleich zu Großstädten gute, aber nicht ausreichende Parkplatzangebot kritisieren 4,1%, die Anwesenheitspflicht in der Einführungsveranstaltung ebenso viele und zeitliche Überschneidungen im Lehrangebot sowie ungünstige Veranstaltungszeiten 3,5%.

6. Diskussion

Die Entscheidung für den Studienort weist sehr heterogene Gründe auf. Dass Heimatnähe der bedeutendste Grund für die Einschreibung in Passau ist, entspricht den Erwartungen im Vorfeld der Studie und den Ergebnissen vergleichbarer Untersuchungen an anderen Standorten (Faulstich-Wieland & Kayser 2002; Kiel, Geider & Jünger 2004). So kommentieren Faulstich-Wieland und Kayser (2002, S. 2) die Studienwahl wie folgt: „Bei der Frage, warum die Erstsemesterstudierenden gerade die Hamburger Universität gewählt haben, zeigt sich (leider), dass es keineswegs das gute Studienangebot am Fachbereich Erziehungswissenschaft ist, welches sie zu uns bringt: Nur 9,2% gaben dies als Grund an. Vorrangig ist auch die Hamburger Universität eine Regionaluniversität: 64,1% leben in oder in der Nähe von Hamburg, 29,1% können bei den Eltern wohnen. Immerhin allerdings nennen 38,3% die

Tabelle 3: Nachteile des Studiums an der Universität Passau

zu hohe Studentenzahlen in Universität & Veranstaltungen	25,2%
Lehre zu theoretisch/zu wenig praxisbezogen	15,8%
geringes Lehrangebot	13,5%
geringes Fächerangebot	11,1%
schlechte Informationspolitik	10,9%
schlechte Regelungen (Kartensystem; Praktikumsplätze)	9,1%
LA-Studiengang wird vernachlässigt	5,0%
schlechtes Parkplatzangebot	4,1%
Anwesenheitspflicht	4,1%
schlechte Vorlesungszeiten & häufige Überschneidungen	3,5%
Sonstige	21,2%

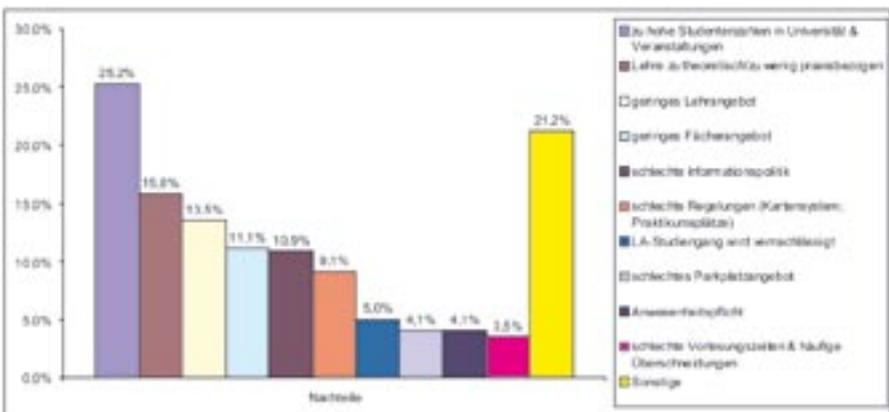


Abb. 3: Nachteile des Studiums an der Universität Passau

Attraktivität der Metropole Hamburg als Grund - den man jedoch auch angeben kann, wenn man aus eben dieser Metropole stammt.“

Während unter dem Aspekt der Heimatnähe und finanzieller Überlegungen die erwartete Qualität der Universität, ihr Studienangebot, ihr Profil und die Attraktivität der Stadt Passau nicht in erster Line relevant sind, motivieren diese zumindest jene Studierenden, für die Heimatnähe nicht gegeben ist oder keine Rolle spielt.

Spezifisch für Passau sind die relativ überschaubare Campusuniversität mit sprachlich-geisteswissenschaftlichem Schwerpunkt in den angebotenen Fächerkombinationen sowie mathematisch und informationstechnologischem Angebot. Manche Fächerkombinationen, z. B. das Lehramt an Sonderschulen, Schulpsychologie oder das Unterrichtsfach Sport werden nicht angeboten.

Eine Besonderheit liegt in der Grenznähe zu Österreich und Tschechien, wobei insbesondere Studierende aus dem österreichischen Grenzgebiet häufig ihr Lehramtsstudium in Passau aufnehmen oder nach Abschluss des Lehramtsstudiums in Österreich ein Magister- oder Promotionsstudium anstreben.

Die Ergebnisse über Studienorte in anderer regionaler Lage und mit anders organisierten Studiengängen (z. B. Faulstich-Wieland & Kayser 2002; Kiel, Geider & Jünger 2004, Gambetta 1987, Mayr 1996) sind nicht ohne weiteres auf Passau übertragbar und umgekehrt. Dies gilt auch für die Einschreibung in andere in Passau angebotene Studiengänge. Studienangebote, die ein

besonderes Profil aufweisen und sich vom Angebot an anderen Universitäten unterscheiden (beispielsweise der B.A.-Studiengang European Studies und der auslaufende Diplomstudiengang Sprachen-, Wirtschafts- und Kulturraumstudien), haben größere überregionale Bedeutung und ein anderes Studierendenklientel. In zulassungsbeschränkten Studiengängen herrscht eine eingeschränkte Wahlmöglichkeit.

Insgesamt wird das Studium an der Universität Passau relativ positiv bewertet. Vorteile werden häufiger als Nachteile erwähnt. Die Angebote des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik sowie die Betreuung werden positiv erwähnt, nur die Anwesenheitspflicht und die trotz der Bemühungen im Lehramtsstudium mit vielen Fächerkombinationen nicht ganz zu vermeidenden Überschneidungen (Terhart 2004, S. 46) sowie die offensichtlichen und inzwischen weitgehend überwundenen Schwierigkeiten bei der Einführung des Exerzitiums Paedagogicum werden von einigen Studierenden kritisiert (Kritik an der Informationspolitik und Schwierigkeiten bei der Suche eines Praktikumsplatzes).

Der Vorteil einer überschaubaren Campus-Universität mit kurzen Wegen – eine Ausnahme bildet die explizit kritisierte Unterbringung von Dozenten und Sekretariaten (z. B. die des Lehrstuhls für Psychologie) in der vom Campus relativ weit entfernt liegenden Karlsbader Straße – bringt gleichzeitig den Nachteil eines Lehrangebots durch wenige Dozenten und somit weniger Flexibilität in der Stundenplangestaltung. Betreuungsanstrengungen werden gewürdigt

und Massenveranstaltungen kritisiert, was die Lehrerbildung unter den strukturellen Vorgaben des erziehungswissenschaftlichen Studiums in Bayern (vgl. Eberle, in Vorbereitung) treffend charakterisiert.

Als Ergänzung zur vorliegenden Studie sind Aussagen von Studierenden, die im Rahmen eines Wechsels des Studienorts die Passauer mit anderen Universitäten vergleichen und oft konkrete Hinweise auf Vor- und Nachteile sowie Entwicklungsmöglichkeiten geben. Diese wurden bisher nicht systematisch ausgewertet.

Literatur:

- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Bad Heilbrunn: Westermann & Klinkhardt-Verlag.
- Eberle, T. (in Vorbereitung). Heimliche Lehrpläne in der Lehrerbildung – Auswirkungen struktureller Defizite sowie unterschiedlicher Vorstellungen und Ziele auf die Professionalisierung von Lehrkräften. In A. Abele-Brehm, & P. Genkova (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen in Bildung und Wirtschaft*.
- Eberle, T. & Pollak, G. (2006a). Professionalisierungstheorie als Grundlage von Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, (82)4, S. 559–580.
- Eberle, T. & Pollak, G. (2006b). Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden. *PARADIGMA. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*, Universität Passau, (1)1, 19–36.
- Faulstich-Wieland, H. & Kayser, S. (2002). *Wer studiert am Fachbereich Erziehungswissenschaft? Ergebnisse einer Befragung von PE-Teilnehmenden im Wintersemester 2000/2001* <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-Report/EWI24/berichte/kayser.pdf>. 19.4.2005.
- Gambetta, D. (1987). *Where They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: University Press.
- Kiel, E., Geider, F. J. & Jünger, W. (2004). Motivation, Selbstkonzepte und Lehrberuf. *Die Deutsche Schule*, 96 (2), 223–233.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J. (1996). Was Lehrerstudient/inn/en am Lehrerberuf interessiert. In J. Mayr (Hrsg.), *Empirische Erkundungen zum Studium an der Pädagogischen Akademie. Theorie & Praxis*. Heft 8 (S. 23–29). Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37–59). Kempten: Klinkhardt/Westermann.

Bologna und die Lehrerbildung. Ein Modellversuch zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Norbert Seibert

1. Die Problematik:

Ohne auf die Einzelheiten des Bolognaprozesses eingehen zu können, soll die Problematik der 1999 in Bologna getroffenen Entscheidungen für die Lehrerbildung veranschaulicht werden. Ursprünglich wichtigstes Ziel ist die Vergleichbarkeit internationaler Abschlüsse. Einerseits sollen dieses und andere Prinzipien des Bolognaprozesses eingeleitet werden, andererseits wird es innerhalb Deutschlands auch künftig kein einheitliches Lehramtsstudium geben, weil die Kulturhoheit Ländersache ist, und damit beispielsweise in Bayern das Staatsministerium für Unterricht und Kultus für die Inhalte der Lehrerbildung, das Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst für die Durchführung und Organisation zuständig sind. Nachdem keinerlei eigene Erfahrungen mit der Modularisierung der Lehrerbildung vorhanden sind, haben sich die beiden verantwortlichen Ministerien entschieden, Modellversuche durchzuführen. Im Folgenden wird der an der Universität Passau platzierte Modellstudiengang für das Lehramt an Realschulen vorgestellt. Er steht für einen Modellversuch, der einen universitären Bachelor-Abschluss als akademischen Grad mit einem Staatsexamen verbindet und darüber hinaus Chancen für einen Master-Abschluss eröffnet.

2. Rahmenvorgaben für die Modellversuche

2.1 Ausschreibung von Modellversuchen

Am 22.02.2006 wurden die bayerischen Präsidenten und Rektoren der Universitäten per E-Mail über die „Ausschreibung von Modellversuchen zur Erprobung von Lehramtsstudiengängen mit besonderer Struktur sowie von Bachelor- und Masterstudiengängen unter Einbeziehung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen“ informiert (Az.: IX/1-H2496.0-9a/773). In dem Schreiben heißt es, dass wegen des äußerst knappen zeitlichen Vorlaufs für Modellversuche, die noch zum Wintersemester 2006/07 beginnen sollten, der Text auf elektronischem Wege übermittelt wurde. Als Einreichungstermin der vorzulegenden Studienkonzepte, die einen Detaillierungsgrad bis in die Nähe konkreter Studienpläne aufweisen sollten, war der 2. Mai 2006 angegeben. Als Studienstruktur für die zu konzipierenden Modellversuche wurden folgende verbindliche Vorgaben gemacht:

„Neben den für die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen an bayerischen Hochschulen geltenden allgemeinen Bestimmungen ist bei der Konzeption der Studiengänge sicher-

zustellen, dass die Studierenden im Rahmen des Studiengangs die Zulassungsvoraussetzungen zur (künftigen) Ersten Staatsprüfung als Teilprüfung der (künftigen) Ersten Prüfung für das jeweils angestrebte Lehramt erfüllen können. Dabei ist folgendes zu beachten: Der Studiengang muss fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien zweier Fächer, ein erziehungswissenschaftliches Studium und Praktika entsprechend der in Art. 8 bis 13 BayLBG festgelegten Grundsätze umfassen. (...) Abweichungen im Sinne einer Vertiefung eines Faches/Studiengebietes sind im Rahmen der Modellversuche möglich.“

Die Planungsarbeiten für den Modellversuch wurden wesentlich erleichtert, als der Bayerische Landtag am 18.05.2006 beschlossen hatte, dass an der Universität Passau unter der Koordination des dortigen Lehrerbildungszentrums ein Modellversuch „Studiengang Lehramt an Realschulen auf der Basis von 240 Leistungspunkten einzurichten sei und die Standards des Bolognaprozesses in der Lehrerbildung zu berücksichtigen wären. (vgl. Drucksache 15/5584)

2.2 Interpretation der amtlichen Vorgaben

Während die internationalen Abschlüsse „Bachelor“ und „Master“ akademische Abschlüsse sind, die von den Universitäten verliehen werden, ist das Staatsexamen eine Staatsprüfung, die vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus durchgeführt wird. Federführend ist bei der Beibehaltung des Staatsexamens das Kultusministerium, indem es verbindliche Inhalte in der Lehramtsprüfungsordnung I festlegt.

Bei der Verleihung der akademischen Grade entscheidet die Universität über die Prüfungs- und Studienleistungen. Wenn der Landtagsbeschluss die Berücksichtigung der Standards in der Lehrerbildung fordert, so ist eindeutig herauszustellen, dass der Bolognaprozess die Vergleichbarkeit internationaler Abschlüsse (Bachelor und Master) einfordert und deswegen die Modularisierung mit der Berücksichtigung von Leistungspunkten erzwingt (ca. 30 Stunden Arbeitszeit entspricht 1 ECTS), damit eben die Abschlüsse vergleichbar sind. Würden nun die beiden Ministerien den „Standards des Bolognaprozesses“ zustimmen, wäre die Lehrerbildung allein in der Verantwortung der Universitäten! In der gegenwärtigen Diskussion zeigt das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus ein hohes Interesse, die Hoheit über die universitäre Lehrerausbildung nicht zu verlieren. Die oberste Dienstaufsicht der Lehrerinnen und Lehrer unterscheidet nämlich zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen und zwischen Bachelor- und Masterstrukturen. Werden nun die Standards des Bolognaprozesses lediglich in den „Strukturen“ identifiziert, die selbstverständlich auch den jeweiligen Studiengängen zugrunde liegen müssen, ist eine Staatsprüfung als Konsequenz dieser ministeriellen Sichtweise kein Ausschlusskriterium mehr und die Universitäten können selbstverständlich aufgrund der Strukturen die akademischen Grade verleihen, wenn die jeweiligen Punkte erreicht worden sind.

Da ein Modellversuch prinzipiell eigene Wege gehen darf und soll, um der Bezeichnung „Versuchscharakter“ gerecht zu werden, werden weitere Bedingun-

gen reflektiert, die ebenfalls in den Rahmenvorgaben zu finden sind.

Von großer Bedeutung für die Lehrerbildung ist, dass das Studium grundständig organisiert ist, dass also fachwissenschaftliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und schulpraktische Studien von Anfang an miteinander vernetzt und aufeinander bezogen sind. Damit wird vor allem erreicht, dass die Methodenfrage bzw. der Vermittlungsaspekt nicht ausgeblendet wird, da das Ziel der Lehrerbildung in der Befähigung zum Unterrichten und Erziehen der Schüler zu sehen ist. Der akademische Abschluss des Bachelor gilt als erster berufsqualifizierender Abschluss und ist im Regelfalle auf eine Studienzeit von sechs Semestern und 180 ECTS ausgerichtet. Werden also zwei Unterrichtsfächer studiert, um beispielsweise Realschul- oder Gymnasiallehrer zu werden, kann das Bachelorstudium nicht als berufsqualifizierend für den Lehrberuf gelten, da zumindest ein Unterrichtsfach deutlich an Leistungspunkten einbüßen müsste, um Raum für fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und schulpraktische Studien zu lassen. Nur eine rein konsekutive Ausbildung, in der zwei Fächer mit jeweils 90 ECTS studiert werden, könnte das hohe fachwissenschaftliche Niveau halten, würde aber aufgrund des Mangels an fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studien nicht den Anforderungen eines Lehramtsstudiums genügen. Der von Bologna intendierte Polyvalenzgedanke erscheint durchaus bestechend, da sich nach einem rein fachwissenschaftlichen Studium auch ein Lehramtsstudium „konsekutiv“ anschließen könnte, doch ist damit noch nicht geklärt, ob Lehr-

amtsstudierende bei mäßigem Erfolg im fachwissenschaftlichen Studium einen Mastergrad erwerben können und wie die Besoldung zu regeln ist, wenn jedes Lehramtsstudium dann zehn Semester dauern würde, um im Nachhinein die für den Lehrberuf so wichtigen fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studien nachzuholen. Würde ein Masterstudium, z. B. ein MA of Education, aufgrund unzureichender Qualifizierung versagt, würde der Bolognaprozess mit seinen Ansprüchen weit hinter die Lehramtsprüfungsordnung I zurückfallen.

Für die Entscheidung, Lehrerbildung in Bayern grundständig zu organisieren, spricht, dass das Berufsziel „Lehrerin/Lehrer“ bei der Immatrikulation bereits angegeben und auch primär verfolgt wird, dass aber auch eine Tätigkeit außerhalb der Schule möglich ist, weil die zu studierenden Basisqualifikationen in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, z. B. Rhetorikkurse, Präsentationstechniken, Multimediakompetenzen usw., auch im wirtschaftlichen Berufsleben förderlich sind. Werden zudem die Regelstudienzeiten mit den zu erwerbenden Leistungspunkten für die Meldung zur Ersten Staatsprüfung für das jeweilige Lehramt reflektiert, so wird künftig kein Lehramtsbewerber am Erwerb akademischer Grade gehindert, wenn die entsprechende Leistungsbereitschaft und die notwendige Qualifikation vorliegen. Einsichtig ist, dass bei den Lehramtsbewerbern für Grund-, Haupt- und Realschulen mit jeweils 210 ECTS der akademische Grad des Bachelor im modularisierten Studiengang erworben werden kann, bei Lehramtsbewerbern für das Lehramt an Gymnasien aufgrund der umfangreichen fach-

wissenschaftlichen Ausbildung bis zur Meldung zur Ersten Staatsprüfung von 270 ECTS auch der Masterabschluss mit 300 ECTS in greifbare Nähe gerückt ist. Mit dem genannten Beschluss des Bayerischen Landtags, 240 ECTS für das Studium des Lehramts an Realschulen verbindlich zu studieren, wurde einerseits die Möglichkeit eröffnet, die Vernetzung der einzelnen Säulen der Lehrerbildung auf massivere Fundamente zu stellen, andererseits die Option genährt, Verbindungen zwischen den Phasen der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu suchen, um den Erwerb von 300 ECTS für den akademischen Abschluss des Masters of Education zu ermöglichen. Die Notwendigkeit, einen Modellstudiengang für das Lehramt an Realschulen zu konzipieren, der sowohl einen Bachelor of Education, eine Erste Staatsprüfung und bei herausragender Qualifikation einen Master of Education beinhaltet, wurde auch dadurch unterstützt, dass fast zeitgleich eine Professur für Realschulpädagogik und –didaktik an der Universität Passau eingerichtet worden ist, die sowohl für die Forschung als auch die Lehre sehr wichtige Beiträge in diesem Modellstudiengang leisten kann und wird.

2.3 Einvernehmenserklärung des Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst

Unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen, der Standards des Bolognaprozesses und eigener universitätsspezifischer Anliegen wurde das von der Universität Passau eingereichte Konzept mit positiv zu verzeichnen-

den Abweichungen am 29.09.2006 genehmigt. Bezeichnet wurde das Modellprojekt als „Modellstudiengang zum Erwerb von Bildungsvoraussetzungen für das Lehramt an Realschulen mit dem Abschluss Bachelor of Education“ (Az.: IX/6-H2434.1.PAS-9b/30 205), der die bisher eingeführten Fächer für das Lehramt an Realschulen umfassen sollte und für die Dauer von sechs Jahren ausgelegt ist. Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass in Kürze ein Konzept vorgelegt werden sollte, wie der Master of Education inhaltlich konsekutiv gestaltet werden könne. Aus der Bezeichnung des Modellstudienganges geht deutlich hervor, dass ein Bachelorstudium von sechs Semestern und 180 ECTS auf gar keinen Fall genügen kann, in einer grundständig organisierten Lehrerbildung die Befähigung für den Lehrberuf zu erhalten. Deswegen wurde die Formulierung der „Bildungsvoraussetzungen“ gewählt, um den Bachelorstudiengang und seine modularisierten Strukturen als einen Teil der Ausbildung für das Lehramt an Realschulen zu verdeutlichen.

3. Die Konzeption des Modellstudiengangs

3.1 Amtliche Rahmenvorgaben für das Studium des Lehramtes an Realschulen in Bayern

In den jeweiligen Rahmenvorgaben für die einzelnen Lehramtsstudiengänge werden die Leistungspunkte für das fachwissenschaftliche, das fachdidaktische, das erziehungswissenschaftliche Studium sowie für die schulpraktischen

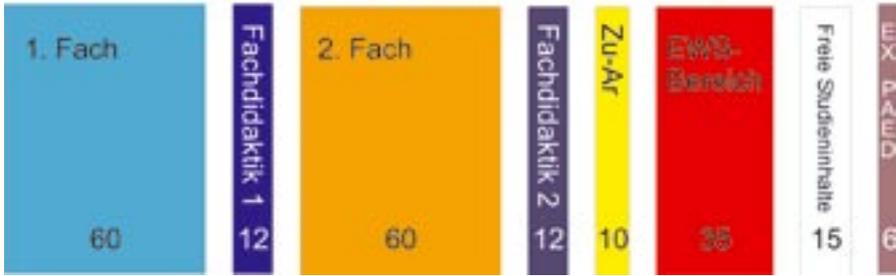


Abb. 1: Rahmenvorgaben für ein modularisiertes Studium für das Lehramt an Realschulen mit insgesamt 210 ECTS und einer Regelstudienzeit von 7 Semestern

Studien verbindlich geregelt. Die jeweils vorgegeben Leistungspunkte dürfen nicht unterschritten werden, um zur Anmeldung für die Erste Staatsprüfung zugelassen zu werden.

Der Landtagsbeschluss für den Modellversuch in Passau ermöglicht nun zusätzliche 30 ECTS zu verteilen, um ein universitätsspezifisches Profil heranzubilden und zugleich neue Wege in der Lehrerbildung zu gehen, die schulartenübergreifend polyvalent gedacht sind. Ordnet man die nun insgesamt 30 zusätzlichen ECTS und die 15 ECTS aus dem ursprünglich „freien Bereich“ im Modellstudiengang modularisiert an, ergibt sich vorerst folgende Neustrukturierung:

Auffallend dabei ist, dass ein Unterrichtsfach jetzt mit 90 ECTS studiert werden kann und sowohl die Fachwissenschaft als auch die Fachdidaktiken erheblich in ihrem Umfang gestärkt worden sind. Obwohl es sich in der späteren Ausformung um einen Bachelor of Education handeln wird, wurde der neue Studiengang nicht einseitig in den Bildungswissenschaften gestärkt, sondern es wurde einerseits durch die Erhöhung im vertieft studierten Fach um 30 ECTS und andererseits durch die Erhöhung in den Fachdidaktiken um 15 ECTS besonderer Wert auf die solide fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung künftiger Realschullehrerinnen und Realschullehrer gelegt.



Abb. 2: Konzept für den modularisierten Studiengang für das Lehramt an Realschulen auf der Grundlage des Landtagsbeschlusses mit universitätsspezifischer Schwerpunktsetzung und einer Regelstudienzeit von 8 Semestern

3.2 Das Konzept des Modellstudiengangs zum Erwerb von Bildungsvoraussetzungen für das Lehramt an Realschulen mit dem Abschluss Bachelor of Education

Der jetzt folgende Schritt von den modularisierten Lehrangeboten (vgl. Abb. 2) hin zu einem Bachelorstudiengang, der jedoch noch nicht an sich zur Ausübung des Lehramtes an Realschulen befähigt, muss erneut untergliedert werden, weil Studierende mit einem sehr guten Abschluss im Masterstudiengang weiterstudieren, Studierende mit einem eher durchschnittlichen Abschluss in lediglich modularisierter Form bis zur Meldung zur Ersten Staatsprüfung studieren. Es muss außerdem berücksichtigt werden, dass sowohl innerhalb des Studiengangs Polyvalenz ermöglicht werden muss durch die Wahl des vertieft studierten Faches, damit sich die Studierenden in der Reflexion ihrer eigenen Fähigkeiten für das umfangreichere Unterrichtsfach mit 90 ECTS entscheiden können. Es muss aber auch überlegt werden, dass eine Berufsausübung bei einer Entscheidung gegen das Lehramt Erfolg versprechend sein muss, da sonst das Prinzip der Polyvalenz im Bologna-Prozess missachtet würde. Diesen Überlegungen gemäß und bei der Betonung der Grundständigkeit der Ausbildung ist folgende Konzeption entstanden, wobei der Paragraph 22 der künftigen Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) angewendet werden muss, dass die Rahmenvorgaben nicht unterschritten und höchstens um fünf ECTS überschritten werden dürfen (vgl. Abb. 3).

Ersichtlich wird also, dass der Bache-

lorstudiengang ein in den Modellstudiengang integrierter Lehrgang ist, der die Strukturen und Standards des Bolognaprozesses berücksichtigt, der aber auch nach der Interpretation des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus die Berechtigung hat, mit einer Ersten Staatsprüfung das universitäre Studium abzuschließen. Die noch zu studierenden 60 ECTS oder zwei Semester bis zur Anmeldung für die Erste Staatsprüfung sind überwiegend der ganz spezifischen Ausbildung für ein Lehramtsstudium geschuldet. Damit wird sichergestellt, dass diejenigen Bewerber, die sich gegen den Schuldienst entscheiden, im Bachelorstudiengang eine sehr solide fachwissenschaftliche Ausbildung von insgesamt 140 ECTS erworben haben. Ein konsekutives Masterstudium, eventuell mit dem Abschluss Master of Science, dürfte dann eine echte Chance haben, wenn der Bewerber die Hürde in den Masterstudiengang bewältigen kann.

Um den Modellstudiengang insgesamt mit beiden akademischen Abschlüssen veranschaulichen zu können, müssen in Abbildung 4 zwei Lesarten geübt werden.

3.3 Die Strukturen und die Organisation des Masterstudiums of Education

Besonders qualifizierte Bachelorstudenten, die ihr Bachelorstudium mit einem Notendurchschnitt von 2,5 oder besser beenden, können im Masterstudium ihr Lehramtsstudium fortsetzen und direkt den Masterstudiengang an der Universität beenden, bevor sie in das Referendariat eintreten. Über die Verbindung, die Masterarbeit im Refe-

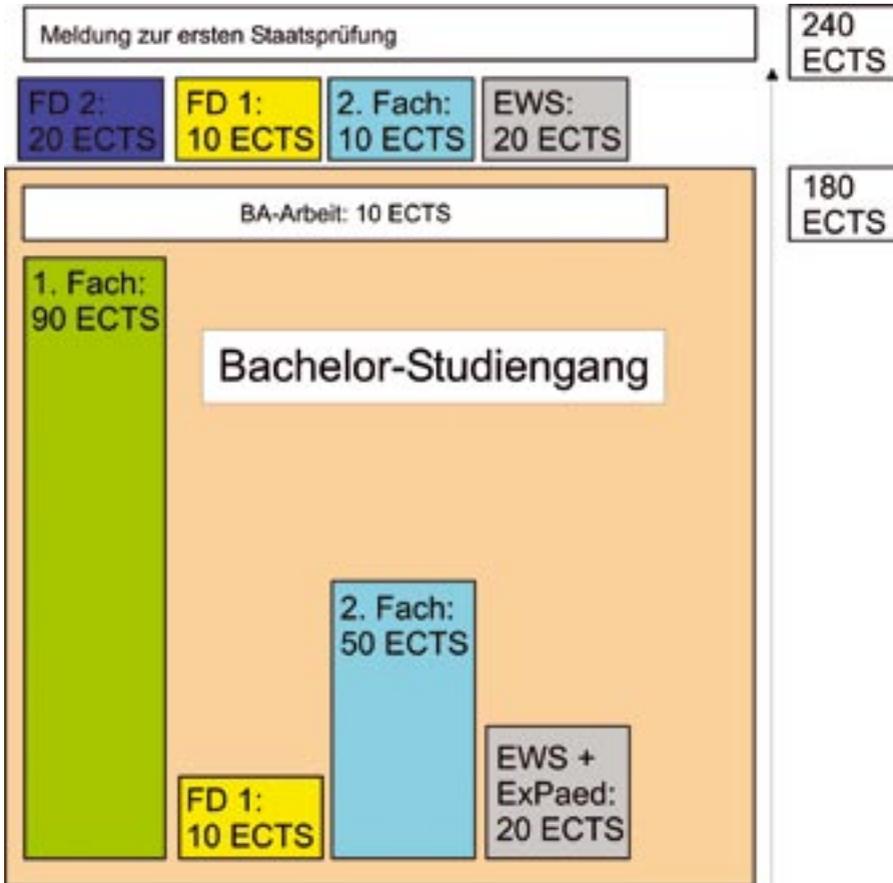


Abb. 3: Konzept des Modellstudienganges mit integriertem Bachelorstudium und zweisemestrigem modularisiertem Studium bis zur Meldung zur Ersten Staatsprüfung

rendariat zu verfassen und zugleich als Forschungsarbeit zu konzipieren, da der Masterstudent immer noch an der Universität immatrikuliert ist, um von Verantwortlichen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung gemeinsam betreut werden zu können, wird intensiv nachgedacht.

Diejenigen Studierenden, die ihren Ba-

achelorstudiengang mit einer schlechteren Note als 2,5 absolviert haben, studieren in modularisierter Form weiter, bis ihnen mit 240 ECTS die Anmeldung zur Ersten Staatsprüfung ermöglicht wird. Nach der Ersten Staatsprüfung treten sie in das Referendariat ein und unterziehen sich danach einer Zweiten Staatsprüfung.

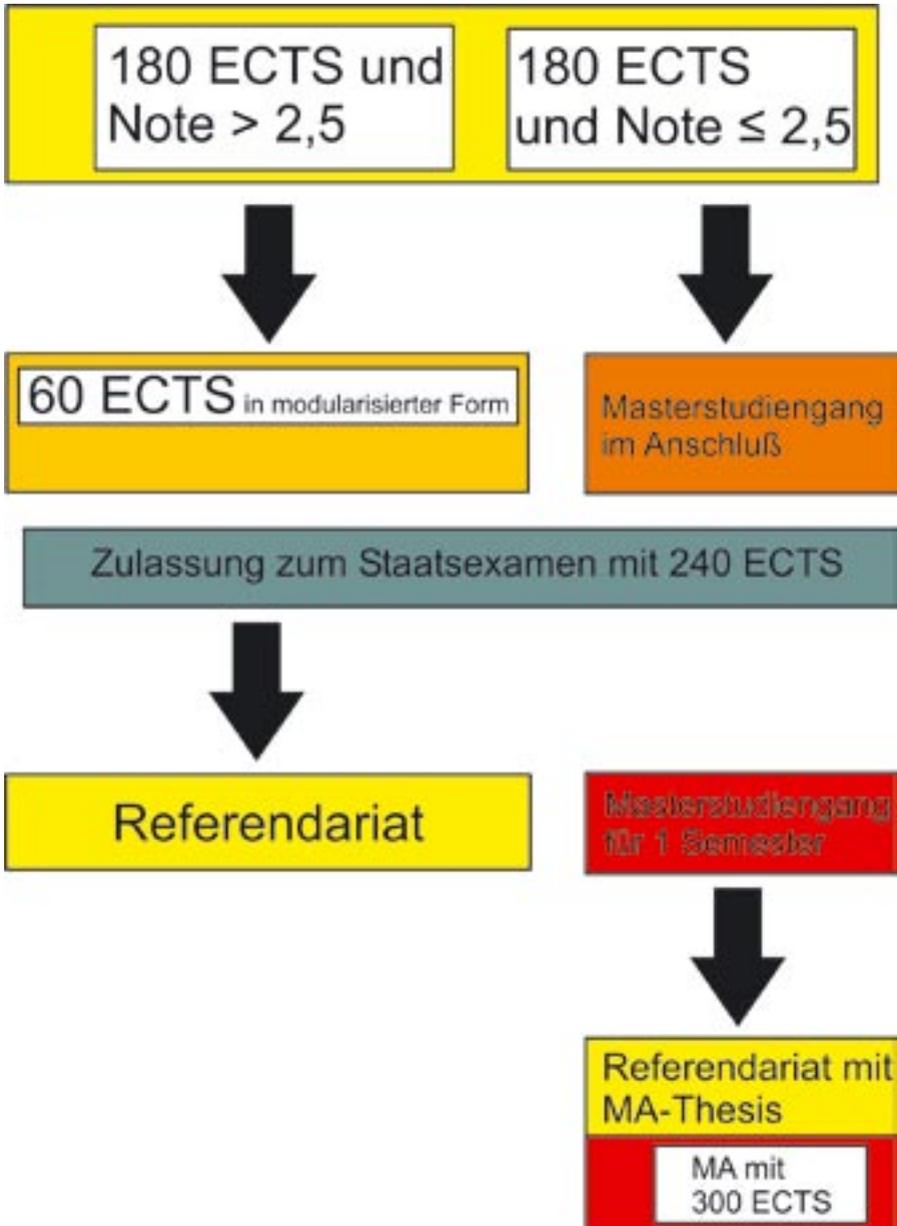


Abb. 4: Konzept des modularisierten Studienganges für das Lehramt an Realschulen bzw. Organisation des Masterstudienganges: Master of Education

4. Zusammenfassung und Wertung

Der hier vorgestellte Modellstudiengang muss an seinen Ausgangsvoraussetzungen und spezifischen Möglichkeiten gemessen werden. Einige neuralgische Punkte und einige Chancen sollen abschließend noch verdeutlicht werden.

Ein neuralgischer Punkt ist sicherlich aus unserer Sicht der Zeitdruck, unter dem Modellversuche erbeten worden sind. Zudem sind langwierige Genehmigungsverfahren (Einvernehmenserteilung am 29. September, Semesterbeginn am 1. Oktober) für Studierende wenig ermutigend: Es ist vor allem den Passauer Studierenden für ihr Vertrauen zu danken, denn bei Studienbeginn war weder klar, wie viele Leistungspunkte für welche Veranstaltungen gelten, noch welche Veranstaltungen vorbereitend oder nachbereitend besucht werden müssen, da wegen der gebotenen Eile auch keine Studien- und Prüfungsordnungen vorliegen konnten.

Ein weiterer neuralgischer Punkt ist die Ausweisung der ECTS, die als workload nachprüfbar erscheinen muss. Mit den vorhandenen Mitteln und Personen können die Kriterien des 1999 angestrebten Prozesses kaum erfüllt werden. Wenn alle Module geprüft werden und überall Präsenzpflcht besteht, wenn die Noten aus den studienbegleitenden Prüfungen zu 40 Prozent, das Ergebnis der Ersten Staatsprüfung zu 60 Prozent gewichtet wird, so kommt auf die Prüfer an den Universitäten eine deutliche Mehrbelastung bei den Prüfungen zu! Werden zudem die Vorlesungen und Übungen in Veranstaltungen mit

zwei oder drei ECTS umgerechnet, weil eine zweistündige Vorlesung in einem 15wöchigem Semester mit Vor- und Nachbereitung eben nur zwei oder drei ECTS bringen kann, ist ein erschreckender Mangel an Lehrpersonal an den Universitäten erkennbar. Werden dagegen z. B. an kleinen Universitäten die Lehrveranstaltungen zu hoch bepunktet und die Studierenden bringen nicht die tatsächlich zu studierende Zeit dafür auf, wird sich dies in der Qualität der Studienabschlüsse niederschlagen. Aus dieser exemplarischen Argumentation scheinen gewichtige Bedenken gegen diese neue Studienstrukturen durch, doch eignen sich Modellversuche in besonderem Maße, Erfahrungen zu sammeln und Entscheidungen notfalls zeitgleich zu korrigieren.

Als besonders positiv an unseren Modellstudiengang ist zu werten, das ca. 50 Studierende bereits zu Beginn der Pilotphase das Wagnis eingegangen sind, die internationalen akademischen Grade zu erwerben. Während im Vergleich zu den anderen bayerischen Universitäten fast die gleichen Module besucht werden müssen, erhalten die Studierenden dort keinen akademischen Abschluss. Das widerspricht eindeutig den Bildungsvorstellungen eines modernen Europas. Es ist ferner erkennbar, dass unsere Bachelorstudenten beabsichtigen, ihr Studium mit dem Master of Education abzuschließen. Eine höhere Motivation und größere Anstrengungsbereitschaft sind als beabsichtigte Nebenwirkungen sehr zu begrüßen.

Schließlich ist dem aufmerksamen Leser sicher aufgefallen, dass Studierende für das Lehramt an Gymnasien zwei

Fächer mit je 90 ECTS und insgesamt 270 Leistungspunkten studieren müssen. Die fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteile sind identisch. Die Polyvalenz innerhalb der Lehramtsstudiengänge ermöglicht somit nach nur einem Semester fachwissenschaftlicher Studieninhalte im zweiten Fach und der Ersten Staatsprüfung in beiden Fächern auch als Gymnasiallehrer tätig werden zu können. Damit ließe sich bei entsprechender rechtzeitiger Information auf Schwankungen im Lehrerberuf in den einzelnen Schularten reagieren. Die Praxis wird zeigen, wie viele Studierende von dieser Möglichkeit Gebrauch machen werden und wie sich ein verstärkt studiertes Fach mit 90 ECTS und nahezu eine Verdoppelung der fachdidaktischen Ausbildungsanteile auf die Bildungsabschlüsse der Schülerinnen und Schüler auswirken werden.

Über die inhaltliche Konzeption des Masterstudiengangs werden wir in einem eigenen Beitrag berichten, wenn das Einvernehmen des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst vorliegt und die ersten Strukturen und Organisationsformen veröffentlicht werden können. So viel sei aber bereits vermerkt: Ein Master of Education, der weder fachwissenschaftliche noch fachdidaktische Abstriche machen muss und vielmehr durch die starke Gewichtung pädagogischer und psychologischer Schwerpunktsetzungen zum Beispiel im Rahmen der Schulentwicklung, der Förderung der Diagnosekompetenz, der Professionalisierung von Lehrkräften oder auch der Evaluation, der Supervision oder der Stärkung der Medienkompetenz Profil gewinnen würde, würde dem Ansehen des Lehrberufes sicherlich dienlich sein.



Prof. Dr. Norbert Seibert

Lehrstuhl für Schulpädagogik
Innstraße 25, Zimmer 264
94032 Passau

Tel.: 0851/ 509-2640

Fax: 0851/509-2642

E-Mail: norbert.seibert@uni-passau.de

Zur Person:

Universitätsprofessor, Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Universität Passau, Direktor des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik, Leiter der ZLF-Abteilung V: Berufliche Bildung.

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Theorie des Unterrichts; Schulleben, Schulkultur; Erziehungsschwierigkeiten; Innere Schulentwicklung; Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung; Berufszufriedenheit und Stressbewältigung; Entwicklung von Qualitätsstandards.



- ein binationales Projekt zur Stressbewältigung und Stärkung der Berufszufriedenheit von Lehrern in Bayern und Tschechien

Doris Cihlars

„Ausbrennen kann nur, was entflammt war“ (Werner Vogtist). Entflammen für ihren Beruf, das ist der Wunschtraum, mit dem viele Pädagogen ihre Unterrichtstätigkeit beginnen, das „Ausgebranntsein“ jedoch mittlerweile bei einem Drittel deutscher Lehrkräfte die Folge von Überengagement und mangelnder Anerkennung.¹ Täglich ist ein gewaltiges Aufgabenspektrum von Lehrerinnen und Lehrern zu bewältigen, das die vom Deutschen Bildungsrat 1970 geforderten Berufsbereiche „unterrichten, erziehen, beurteilen, beraten, innovieren“ weit übersteigt. Aufgrund gravierender gesellschaftlicher Veränderungen wird ihr Tätigkeitskatalog beispielsweise durch „kooperieren, kompensieren, arrangieren, organisieren“ und „evaluieren“ erweitert.² Interaktion und Kommunikation werden durch den Einzug neuer Medien in die Schulen zu neuen Handlungsfeldern und müssen unterstützend für unterrichtliches und erzieherisches Arbeiten herangezogen werden. Ständig

neue Herausforderungen im informati- onstechnischen Bereich wie auch in der z.T. kontroversen Diskussion um Wert- haltungen einer multikulturellen Gesell- schaft zeigen persönliche Grenzen auf und mindern nicht selten das eigene Selbstwertkonzept. Bohnsack sieht zu- sätzlich zu den gesellschaftlichen Ver- änderungen auch die Sparmaßnahmen der öffentlichen Hand und das negative öffentliche Berufsimago als weitere Belastungsfaktoren im Lehrberuf.³ Das Arbeitsumfeld, Beziehungen zu Kolle- gen und Vorgesetzten (und damit ver- bundene Phänomene wie z. B. Gewalt, Mobbing, Diskriminierung, Konkurrenz- verhalten) ebenso wie fehlende Erfül- lung durch die Arbeit können negativ auf die Arbeitszufriedenheit wirken. So ist es nicht verwunderlich, dass dieser Stress zur nervlichen Zerreißprobe werden kann. In den letzten 15 Jahren haben sich die Fehltag aufgrund psy- chischer Erkrankungen bei deutschen Arbeitnehmern verdreifacht.⁴ Aktuelle empirische Untersuchungen belegen, dass in Deutschland nur ca. 8 % der Grund- und Hauptschullehrer die Pen-

¹ Vgl. Gerbert, F. (2006), S. 130.

² Vgl. Wiater (2002), S. 166f.

³ Vgl. Bohnsack (2001), in: Seibert, S. 31.

⁴ Vgl. Gerbert, F. (2006), S. 129.

sionierungsgrenze erreichen; 92 % der Lehrenden scheiden dagegen vorzeitig aus.⁵ Der Anteil der psychosomatischen Erkrankungen liegt bei 52 %.⁶ Im Vergleich dazu arbeiten nur 18 Prozent der Gymnasiallehrer bis zum 65. Lebensjahr. Jeder dritte Lehrer soll bereits am Burn-out-Syndrom leiden, ein Krankheitsbild, das der New Yorker Psychoanalytiker H. J. Freudenberg (1926-1999) erstmals untersuchte und das beispielsweise durch Depressionen, Angststörungen, somatoforme Störungen, Schmerzstörungen und Suchterkrankungen gekennzeichnet ist.

Dieser stetigen Zahl Burn-out-gefährdeter Lehrerinnen und Lehrer bewusst und basierend u. a. auf einem Beschluss des Bayerischen Landtags vom 3. April 2003 (Drs. 14/12091): „Verstärkte Ausweisung von Zusatzangeboten in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung an den Landesuniversitäten mit dem Ziel der Vermeidung vorzeitiger Dienstunfähigkeit“ entwickelten Prof. Dr. Norbert Seibert (Lehrstuhl für Schulpädagogik) und Prof. Dr. Franz Lehner (Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik II) von der Universität Passau ein umfassendes Konzept, das die Berufszufriedenheit von Pädagogen grenzüberschreitend in Bayern und Tschechien verbessern und die Lehrgesundheit positiv beeinflussen soll. Im Rahmen des Interreg III-A-Projekts „PAllianCZ“, das in Zusammenarbeit mit den Universitäten Budweis und Prag umgesetzt wird, sollen Lehrkräfte beider Länder Beratung

und Unterstützung im täglichen Schulalltag erhalten, ihre eigenen Kommunikations- und Konfliktfähigkeit stärken und Möglichkeiten der individuellen Stressbewältigung finden.

1. Vorstellung der Projektphasen

Das Projekt wird in vier Phasen durchgeführt. Diese umfassen die empirische Erhebung und Analyse des Ist-Zustands (Punkt 2 dieses Beitrags), die Entwicklung eines software-gestützten Instruments und die parallel verlaufende Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen (Punkt 3) sowie die anschließende Umsetzung, Evaluation und Sicherung der Nachhaltigkeit durch Ausbildung von Multiplikatoren (siehe Abb. 1).

Mit einer interregional in beiden Ländern durchgeführten Umfrage unter Lehrern, Studierenden und der Dienstaufsicht zum Umgang mit Belastungen am Arbeitsplatz und der eigenen Arbeitszufriedenheit wurden zunächst Weiterbildungsbedarfe ermittelt und darauf abgestimmte Weiterbildungsmaßnahmen inklusive einer software-gestützten Plattform zur Selbsthilfe und Diagnose entwickelt. Dabei müssen alle belastungsrelevanten Bestandteile, die Individualebene (Lehrerpersönlichkeit), die Organisationsebene (z. B. Kollegium) und die Systemebene (z. B. Unterricht) miteinbezogen wer-

⁵ Vgl. Hillert/ Schmitz (2004), Vorwort.

⁶ Vgl. Weber/ Weltle/ Lederer (2004), in: Dtsch Arztebl 2004, S. 854.

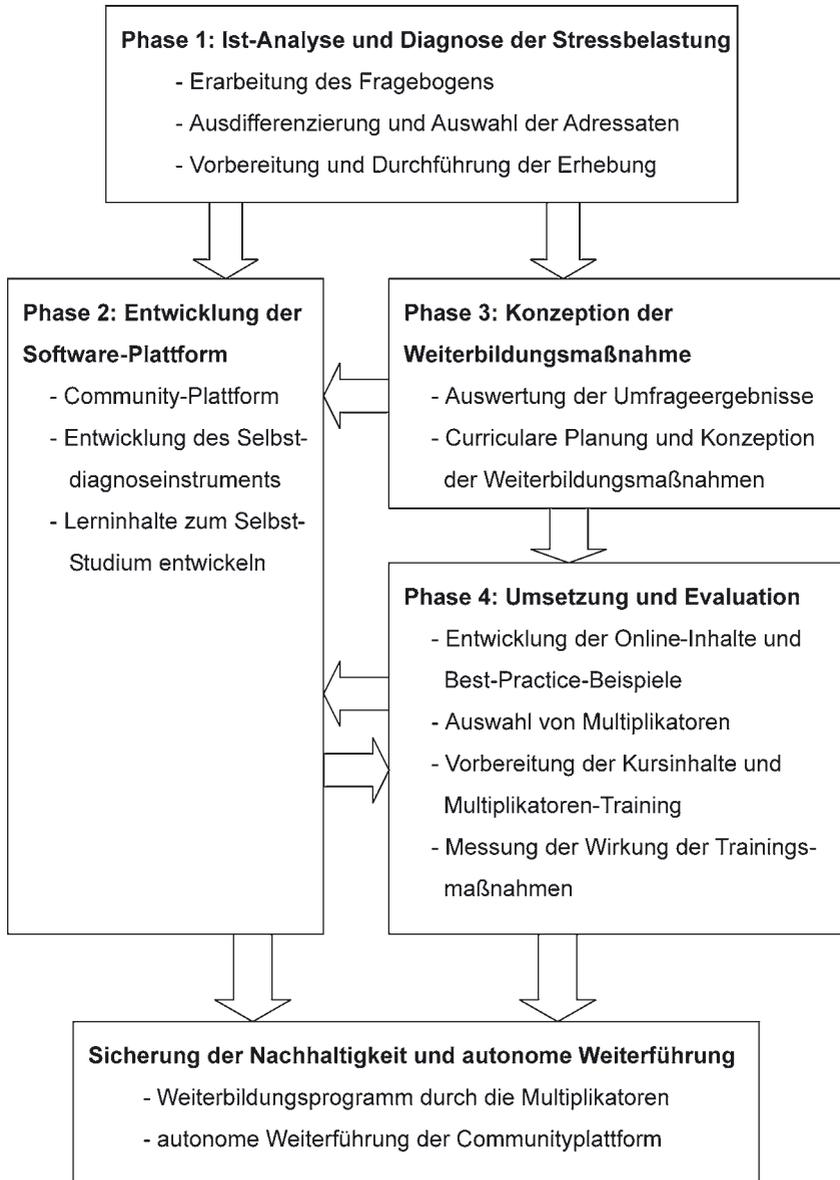


Abb. 1: Projektphasen

den.⁷ Besonders das Instrument der modernen Informations- und Kommunikationstechnik soll dabei überregional in Anspruch genommen werden und in Bayern und Tschechien gleichermaßen ein Unterstützungssystem darstellen. Adressaten sind Lehramtsstudierende, Lehrende als auch Dienstvorgesetzte. Zu Beginn der Ausbildung kennen Lehramtsstudierende meist nicht die ganze Breite ihres späteren Berufsfeldes und sind sich nicht über die notwendigen Voraussetzungen und Kompetenzen des Unterrichtens und Erziehens bewusst. Berufsbiographisch relevante Aspekte wie z. B. Versetzungen, Beförderungstopp oder Niederlagen in der Bewerbung um Funktionsstellen, werden nicht ausreichend antizipiert. Konflikte mit Schülern, Eltern, aber auch innerhalb des Kollegiums stellen für jeden Praktiker tagtäglich eine Herausforderung an die eigene Persönlichkeit dar. Zu große Klassenstärken, ein hoher Anteil an ausländischen Schülern, Arbeitszeiterhöhungen und mangelnde Anerkennung von Seiten der Eltern und der Dienstaufsicht machen soziale Netzwerke als Unterstützungssysteme notwendig. Dienstvorgesetzte haben häufig nicht die Möglichkeiten individuelle oder kollektive Leistungen angemessen zu honorieren (beschränkte Anzahl an Leistungsprämien) und sind durch organisatorische oder institutionelle Maßnahmen gezwungen, Anordnungen umzusetzen. Ihnen kommt gemäß der Potsdamer Lehrstudie (Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt, Dezember

2006) eine besondere Bedeutung zu. Sie sind unmittelbar für die Personal- und Teamentwicklung an einer Schule verantwortlich und bedürfen berufsbezogen, aber auch im Hinblick auf ihre eigene Person ein adäquates Unterstützungssystem.⁸ Mit Hilfe der Softwareplattform und der Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen von „PAllianCZ“ werden für alle angesprochenen Adressatengruppen individuelle Lösungen für die Verbesserung der Arbeitszufriedenheit geschaffen und umgesetzt. Die Umsetzung wird insbesondere durch die Ausbildung von Multiplikatoren in allen drei beteiligten Bezirken (Passau, Prag, Budweis) erreicht, die schulintern wirken sollen.

2. Phase 1: Ist-Zustand und Bedarfsanalyse

2.1 Konzeption der Umfrage

Die Befragung zur Bedarfsanalyse für Präventions- und Weiterbildungsmaßnahmen erfolgte durch ausdifferenzierte Fragebögen nach Adressatengruppen. Neben Lehrerinnen und Lehrern wurden auch Schüler, Lehramtsstudierende sowie Personen der Dienstaufsicht in die Befragung miteinbezogen. Um die Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit in Bayern und Tschechien zu gewährleisten, wurden die deutschen Inhalte in exakter tschechischer Entsprechung durch die muttersprachlichen Kooperationspartner in Budweis und Prag über-

⁷ Vgl. Häbler / Kunz (1985), S. 22ff.

⁸ Vgl. <http://bc1.handelsblatt.com/news/ShowImage.aspx?img=1364855>, S. 3.

setzt.

Die Inhalte der Fragebögen umfassten individuelle Angaben, Angaben zu den Arbeitsaufgaben und -bedingungen sowie den reliablen und validen AVEM-Test zum arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt und Andreas Fischer. Eine Sonderstellung nimmt die Adressatengruppe der Schüler ein. Befragt wurden insgesamt 63 Schüler an Gymnasien in der Region Passau, 181 Schüler an Gymnasien in Budweis und Prag. In altersgemäßer Art erfolgte die Evaluation mittels 22 Fragen zum Arbeits- und Stressverhalten einer ihrer Lehrpersonen. Aussagen über die Befindlichkeit in Stresssituationen, allgemeinen Verhaltensmustern (z. B. Gerechtigkeitsempfinden) und Stimmungslagen (z. B. seelische Ausgeglichenheit) aus der Sicht von Schülern sollten Aufschluss über mögliche Erscheinungsformen und Wirkungen der Verhaltensweisen gesundheitsgefährdeter Lehrer geben. Da es sich um die subjektive Einschätzung Außenstehender (Schüler über Lehrer) handelt, findet diese aufgrund der fehlenden Objektivität nur bedingt Eingang in diesen Bericht und dient dazu, Ergebnisse der Lehrerbefragung zu untermauern.

Das AVEM-TESTINSTRUMENT

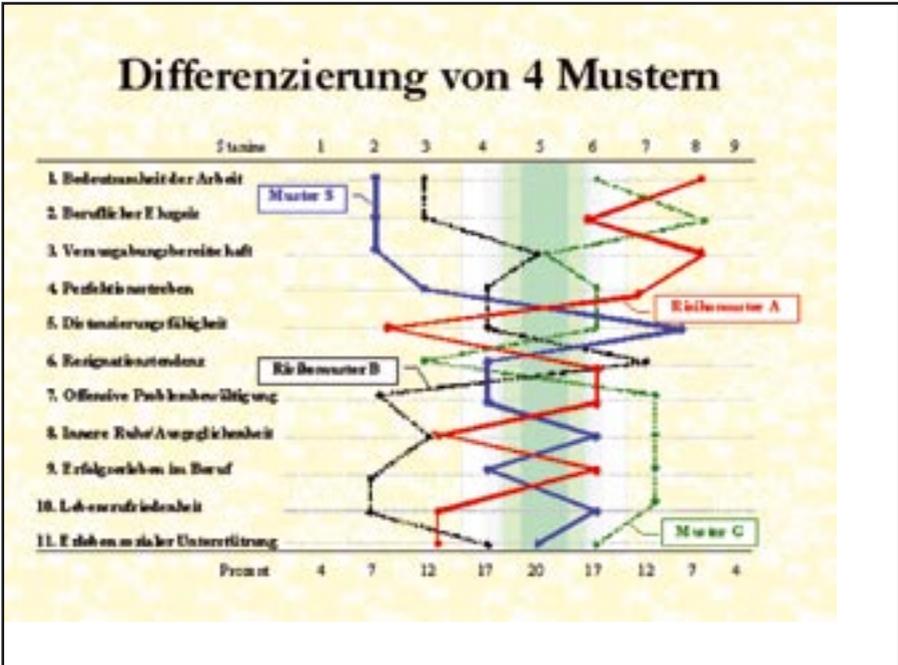
(Schaarschmidt/Fischer, 1996/2003)

Es gibt stabile Muster des Verhaltens und Erlebens. Diese Verhaltensmuster zeigen, ob berufliche Belastungen gut oder schlecht verarbeitet (= bewältigt) werden können und somit gibt es gesundheitsförderliche und -schädliche Bewältigungsmuster.

Zur Feststellung der einzelnen Bewäl-

tigungsmuster wurden 11 Dimensionen aus 3 übergeordneten Bereichen in das auf Selbsteinschätzung beruhende Testverfahren miteinbezogen. Vier verschiedene Bewältigungsmuster resultieren daraus (G, S, A, B). Siehe Abb. 2.

Das Muster „G“ steht für Gesundheit. Dieses Muster ist Ausdruck einer gesundheitsförderlichen Einstellung zu beruflichen Anforderungen. „G“-Typen sind stark engagiert, haben Freude am Beruf, sind flexibel, können sich auf neue Dinge einlassen, sich aber auch von der Arbeit distanzieren und erholen. Dies ist in allen Bereichen das erstrebenswerteste Beispiel. Dieser Mustertyp zeigt sich glücklich im Beruf und hat die nötige Distanzierungsfähigkeit. Er kann die Freizeit unbelastet genießen. Unterstützende Maßnahmen sind deshalb nicht notwendig. Der Vergleich mit anderen Belastungskategorien zeigt, dass bereits ein geringer „G“-Anteil protektiv auf die Gesundheit wirkt. Ein „S“-Typ hält möglichst viel Distanz zu Schülern und Schule, lässt sich von vornherein nicht so sehr auf Schule ein, hält sich aus allem raus, fasst Schule als „Job“ auf und zeigt kein zusätzliches Engagement. Dieses Muster ist für Lehrerinnen und Lehrer eher untypisch. Generell kann festgestellt werden, dass das Muster „S“ weniger unter dem Gesundheits-, sondern eher unter dem Motivationsaspekt von Interesse ist. Dabei ist zu beachten (wie bei anderen Mustern auch), dass die Erklärung nicht allein in der betreffenden Person zu suchen sein wird. Des Öfteren dürfte sich im „S“-Muster das Erleben nicht (mehr) ausreichender beruflicher Herausforderung niederschlagen. Im Weiteren



**Abb. 2: Unterscheidung von 4 Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens (n = 1589; 1996 nach Schaarschmidt/Fischer)
(Muster G: durchgezogene Linie, Muster S: gestrichelte Linie, Muster A: Strich-Punkt-Linie, Muster B: gepunktete Linie)**

ist auch in Rechnung zu stellen, dass der Schonungshaltung gelegentlich eine Schutzfunktion zukommen dürfte (Schutz vor Überforderung durch defizitäre Arbeitsbedingungen und/ oder ein belastendes Arbeitsklima). Vertreter des Risikomusters „A“ haben die höchsten Werte in den Merkmalen subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit und Verausgabebereitschaft, dafür aber die geringsten in Distanzierungs-fähigkeit, Ausgeglichenheit und sozialer Unterstützung. Auch die Werte in der Lebenszufriedenheit sind sehr niedrig. Solche Menschen investieren sehr viel

in ihre Arbeit, spüren aber keine emotionale Befriedigung davon. In diesem Typ lassen sich leicht die Definitionen des Managertyps, des Workaholics bzw. des von Friedman und Rosenman so genannten Typ-A wiederfinden. Vertreter dieses Typs haben in Verbindung mit negativen Emotionen ein anerkannt höheres Infarktrisiko und allgemein eine erhöhte Wahrscheinlichkeit an Herz-Kreislauf-Krankheiten zu erkranken. Ein hoher Arbeits- und Kraffteinsatz wird nicht entsprechend belohnt, am wenigsten von den betroffenen Personen selbst.

Vertreter des Typs „B“ haben die niedrigsten Werte in den Kategorien subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit und beruflicher Ehrgeiz. Darin ähneln sie den Vertretern des Schonungsmusters „S“. Im Gegensatz zu ihnen haben sie aber keine ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit, aber eine hohe Resignations-tendenz. In allen emotionalen Kategorien finden sich wiederum die geringsten Werte, im Erfolgserleben im Beruf, in der Lebenszufriedenheit wie auch im Erleben sozialer Unterstützung. Solche Menschen sind unmotiviert, resigniert, leicht frustrierbar und werden durch keinerlei positive Emotionen aufgefangen. Ihr Verhalten entspricht der gängigen Definition des Burn-outs, also reduziertem Engagements gegenüber der Arbeit und anderen Personen sowie emotionalen Beeinträchtigungen. Mögliche Ansatzpunkte für die Unterstützung von „A“- und „B“-Typen sind:

- Belastungsausgleich durch Entspannen und Kompensieren,
- Abreagieren durch Sport, Gartenarbeit, Bewegung an frischer Luft etc.,
- Entspannungstraining (AT, PMR, Atemübungen, Yoga, Meditation etc.),
- Genussstraining/Schaffen von Zufriedenheitserlebnissen,
- Realistische Definition des Arbeitsauftrages (professionelles Selbstverständnis),
- Identifizierung, Problematisierung und Veränderung unrealistischer, enttäuschter berufsrelevanter Ansprüche, Erwartungen und Zielvorstellungen,

- Stressbewältigungstraining, individuelle Stressanalyse, Erlernen von lang- und kurzfristigen Stressbewältigungsstrategien,
- Entwicklung von Teamgeist und Teamfähigkeit, Schaffung eines positiven Arbeitsklimas, Organisation und Pflege sozialer Kontakte in der Freizeit,
- Kommunikations- und Konfliktbewältigungstraining,
- Förderung offensiven Kommunikations- und Konfliktlöseverhaltens,
- Coaching, ggf. auch Einzel- oder Gruppentherapie zur emotionalen Stabilisierung, Bewältigung von Angst, Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit, neue Zielsetzung und Sinnfindung.⁹

2.2 Ergebnisse der binationalen Befragung

Die Auswertung der Umfrage bei **Unterrichtenden** in Niederbayern und Tschechien ergab, dass der Anteil der „B“- und „BA“-Lehrer mit insgesamt 66,25% sehr hoch ist und somit eine eindeutige Gefährdung durch das „Burn-out-Syndrom“ vorliegt. In Tschechien fühlt sich sogar knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte dem reinen B-Typ zugehörig. In beiden Ländern zeigt sich, dass die Arbeit als recht bedeutsam eingeschätzt wird und die Probanden einen sehr hohen Anspruch an ihre Arbeitsqualität haben. Streben nach Perfektion, Fehlerlosigkeit und ein hohes Planungs- und Zielsetzungs-

⁹ Vgl. Schaarschmidt, U./ Fischer, A. (2002): Manual zu AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebnismuster. Frankfurt am Main, 2. Auflage, S. 8 - 12.

verhalten sind signifikant. Eine deutliche Resignationstendenz ist bei der Mehrheit der Befragten festzustellen, die sich aufgrund dessen bewusst von der Arbeit distanzieren. Gefühle der Leere und Entmutigung sind die Folge. Es fehlt die innere Ausgeglichenheit und das soziale Unterstützungsfeld im beruflichen und privaten Bereich, so dass eine weitgehende Lebensunzufriedenheit spürbar wird. Auffallend zudem ist, dass in Tschechien der Mustertyp „BS“ recht häufig auftritt. Charakteristisch dafür ist, dass die Betroffenen ihre fehlende berufliche Anerkennung, ihre geringen beruflichen Erfolge, ihre innere Resignation (Typ „B“) wahrnehmen und die Gefahr des „Ausgebranntseins“ erkennen. Sie verlagern deshalb ihren Lebensmittelpunkt mehr ins Private und sind nicht mehr bereit, ihre Kräfte für den Schuldienst einzusetzen. Als Schutz vor Überbelastung ziehen sich diese Lehrkräfte zurück und entwickeln eine Schonhaltung als mögliche „Überlebensstrategie“.

Während sich in Niederbayern die **Angehörigen der Dienstaufsicht** weitgehend zufrieden mit ihrer Arbeitssituation zeigen, ist der Anteil der „A/B“-Typen in Tschechien weitaus höher. Auf bayrischer Seite fühlen sich die Befragten weder Typ „A“, „B“ oder „BA“ zugehörig, in Tschechien gehören jedoch 54,94 % diesen Typen-Kategorien an. Vor allem in Bayern fällt auf, dass der Anteil des „G“-Typs (Gesundheit) an den evaluierten Beteiligten recht hoch ist. In beiden Regionen ist der „SG“-Typ mit durchschnittlich 18,05 % vertreten. Die Befragten hier geben an, ihre Tätigkeit perfekt und engagiert ausüben zu wollen und dadurch viel zu investieren, sich aber nur teilweise davon distanzie-

ren zu können. Als gesundheitsfördernd wirken dabei das Bewusstsein eigener Belastungsgrenzen, ihre innere Ausgeglichenheit und das funktionierende soziale Unterstützungssystem. Da bereits eine Anerkennung ihrer beruflichen Leistungen durch ihre Beförderung in die Dienstaufsicht erfolgte, empfinden diese Lehrerinnen und Lehrer ihre Arbeit als erfolgreich, was zudem Einfluss auf eine allgemein positive Lebenszufriedenheit und Zukunftsperspektive nimmt. Im Gegensatz dazu zeigt die Umfrage in Tschechien aufgrund des Vorkommens von „A“, „B“ oder „AB“-Mustertypen einen höheren Anteil an stressbelasteten Dienstaufsichtspersonen. Ähnlich den Lehrerinnen und Lehrern beurteilen sich die Befragten als hoch engagiert und ehrgeizig, können aber mögliche Misserfolge nur schwer verkraften. Besonders wichtig erscheint der eigene Anspruch der Fehlerlosigkeit in Bezug auf die Durchführung der Arbeit, die gemäß den Angaben allerdings unter vermehrtem Zeitdruck zu erledigen ist. Auftretende Probleme werden kaum offensiv bewältigt und als gegeben hingenommen.

Auffallend ist in beiden Regionen der erhöhte Anteil an „SG“-Typen. Diese Personen üben ihre Tätigkeit weitgehend motiviert aus, nehmen aber auch eine Schonhaltung ein, die zusätzliches Engagement verhindert. Die Werte des beruflichen Ehrgeizes und der Verausgabungsbereitschaft sind bei den Befragten deshalb recht niedrig. Sie können sich gut von beruflichen Anforderungen distanzieren und finden ihren persönlichen Ausgleich im privaten Bereich. Aufgrund dieser Einstellung sind sie recht ausgeglichen und empfinden eine hohe Lebenszufriedenheit im Kreis

ihrer Familie und Freunde (soziale Unterstützung).

In Bezug auf die **Studierenden** erscheint in Bayern der erhöhte Anteil des „AG“- / bzw. „GA“-Mustertyps (32,36 %) auffallend. Kennzeichnend dafür sind eine erkennbare Anstrengungsbereitschaft, eine erhöhte Bedeutung der Arbeit und das Streben nach Perfektionismus. Positiv ist dabei, dass die Probanden ein „gesundes“ Distanzierungsverhalten zeigen, in ihrem Wesen ausgeglichen sind und in ihrem Umfeld viel soziale Unterstützung erfahren. Berufliche Erfolge reduzieren die Tendenz zur Resignation. Der Wert „Lebenszufriedenheit“ ist daher recht hoch einzu-

stufen. Besonders hervorzuheben ist, dass 12,45 % der bayerischen Studierenden sich dem reinen Mustertyp „Gesundheit“ zugeordnet fühlen. Gemäß der Studie zeigen sie sich sehr engagiert und vorfreudig im Hinblick auf ihre Berufsausübung. Das notwendige Abschalten und Erholen nach der Arbeit ist möglich, so dass sich die Befragten entspannt und gern innovativen Aufgaben zuwenden. Die Gruppe des „GS/SG“-Typs umfasst in Bayern 27,39 % der Befragten. Diese Personen üben ihre Tätigkeit weitgehend motiviert aus, nehmen aber auch eine Schonhaltung ein, die zusätzliches Engagement verhindert. Die Werte des beruflichen Ehr-



Bild 1: Kooperation mit der Universität Budweis
 Studentin Hana Sulistova (v.l.), Prof. Dr. Jürgen Eder (Universität Budweis), Doris Cihlars, Prof. Dr. Norbert Seibert (beide Universität Passau), Mgr. Lenka Hulkova (Goethe-Zentrum Budweis)

geizes und der Verausgabungsbereitschaft sind bei den Befragten deshalb recht niedrig. Sie können sich gut von beruflichen Anforderungen distanzieren und finden ihren persönlichen Ausgleich im privaten Bereich. Aufgrund dieser Einstellung sind sie recht ausgeglichen und empfinden eine hohe Lebenszufriedenheit im Kreis ihrer Familie und Freunde (soziale Unterstützung). Gefährdete Muster wie „A“- oder „B“-Typen treten bei den bayerischen Studierenden kaum auf. Der Anteil der burn-out-gefährdeten Studierenden („B“-Typ) ist mit 1,66 % verschwindend gering. In Tschechien hingegen gibt ein hoher Prozentsatz (10,53 %) der Befragten an, bereits vor Ausübung der eigentlichen Berufstätigkeit als Lehrerin bzw. als Lehrer Symptome des „Ausgebranntseins“ aufzuweisen. Alarmierend zudem ist der hohe Anteil der Mischtypen „AB“ und „BA“ mit insgesamt 24,74 %. Die Studierenden zeigen sich recht engagiert, anstrengungsbereit und ehrgeizig, können mögliche Misserfolge aber nur bedingt verkraften. Der Anspruch der Perfektion im Hinblick auf die Durchführung ihrer Arbeit lässt nur geringen Raum für innovative Ideen, die Resignationstendenz bei diesen tschechischen Studierenden ist erhöht. Ein Abschalten und Entspannen nach der Arbeit ist kaum möglich. Auftretende Probleme werden nur schwer offensiv bewältigt. 10,53 % der evaluierten Studenten gehören dem „BS“-Typ an (vgl. Lehrerevaluation), der zwar eindeutig Symptome eines Burn-out-Syndroms aufweist, sich aber aufgrund eines Schonverhaltens Rückzugsmöglichkeiten im Privaten erschließt. Die Betroffenen empfinden eine fehlende berufliche Anerkennung, geringe berufliche

Erfolge sowie eine innere Resignation (Typ „B“). Sie verlagern deshalb ihren Lebensmittelpunkt mehr ins Private und sind nicht mehr bereit, ihre Kräfte für die Ausbildung einzusetzen. Als Schutz vor Überbelastung ziehen sich diese Studierenden zurück und entwickeln eine Schonhaltung als mögliche „Überlebensstrategie“. Die Gruppe des „GS/ SG“-Typs umfasst in Tschechien 17,37 % der Befragten. Diese Personen üben ihre Tätigkeit weitgehend motiviert aus, nehmen aber auch eine Schonhaltung ein, die zusätzliches Engagement verhindert. Die Werte des beruflichen Ehrgeizes und der Verausgabungsbereitschaft sind bei den Befragten deshalb recht niedrig. Sie können sich gut von beruflichen Anforderungen distanzieren und finden ihren persönlichen Ausgleich im privaten Bereich. Aufgrund dieser Einstellung sind sie recht ausgeglichen und empfinden eine hohe Lebenszufriedenheit im Kreis ihrer Familie und Freunde (soziale Unterstützung).

3. Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen eindeutig, dass **bei knapp 75 %** aller berufsausübenden Lehrkräfte in beiden Regionen ein **dringender Interventions- und Präventionsbedarf** zur Erhaltung ihrer Gesundheit vorhanden ist. Alarmierend ist der hohe Anteil an „reinen“ Burn-out-Lehrerinnen und -Lehrern, die ihrer Tätigkeit überfordert, kraftlos und erschöpft nachgehen und eine Belastung (beispielsweise aufgrund der krankheitsbedingten Fehlzeiten, mangelnder Innovationsbereitschaft, geringen Engagements) für das



**Bild 2: Kooperation mit der Karlsuniversität Prag
PhDr. Karel Vratiskovsky (v.l.), Doris Cihlars, PhDr. Eva Podhajska, Ph.D., Prof.
Dr. Norbert Seibert**

System „Schule“ insgesamt darstellen. Gerade deshalb erscheint es wichtig, bereits vor der Ausbildung, also vor Beginn des Lehramtsstudiums, eine Reflexion der eigenen Stärken und Schwächen vorzunehmen. Die neuesten Untersuchungsergebnisse des zweiten Teils zur Potsdamer Lehrerstudie (Dezember 2006) greifen diesen Punkt als wesentlichen Bestandteil persönlicher Salutogenese auf¹⁰ und auch die Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Ute Erdsiek-Rave, spricht sich eindeutig für einen berufsspezifischen

Eignungstest zu Beginn des Studiums aus.¹¹ Nur eine Übereinstimmung von Eignungs- und Anforderungsprofil könne beruflichen Erfolg hervorrufen und zur Berufszufriedenheit beitragen.¹² Sowohl im Hinblick auf die Selbstkompetenz (Belastbarkeit, Distanzierungs-fähigkeit, Selbstwertkonzept, Lebens-einstellung, Empathievermögen, Selbstmanagement, usw.), als auch die Sozialkompetenz (Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, usw.) müssen sich die Lehramts-studierenden über ihre eigene Persön-

¹⁰ Vgl. <http://bc1.handelsblatt.com/news/ShowImage.aspx?img=1364855>, S. 4 – 5.

¹¹ Vgl. http://www.handelsblatt.com/news/Politik/Deutschland/_pv/_p/200050/_t/ft/_b/1186840/default.aspx/kultusministerpraesidentin-will-eignungstests-fuer-lehrer.html

¹² Vgl. <http://bc1.handelsblatt.com/news/ShowImage.aspx?img=1364855>, S. 5.

Tabelle 1: Kooperations- und Ansprechpartner im Projekt „PAllianCZ“

<p>Universität Passau Lehrstuhl für Schulpädagogik</p> <p>Herr Prof. Dr. Norbert Seibert (Projektleitung) norbert.seibert@uni-passau.de Innstr. 25, Zimmer 264, 94032 Passau Tel. (0851) 509 - 26 41</p> <p>Frau Doris Cihlars (Projektkoordinatorin) doris.cihlars@uni-passau.de Karlsbader Str. 11a, Zimmer 110, 94036 Passau, Tel. (0851) 509 - 2646</p> <p>Universität Passau - Studentennetzwerk PALehrer.net (www.palehrer.net)</p> <p>Ansprechpartner: Sebastian Kainz, Bennet Wunderlich, Benita Söseman palehrer.net@gmx.de</p>	<p>Universität Passau Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik II</p> <p>Herr Prof. Dr. Franz Lehner franz.lehner@uni-passau.de Innstr. 43, Zimmer 262, 94032 Passau Tel. (0851) 509 - 2590</p> <p>Frau Beate Siegel beate.siegel@uni-passau.de Innstr. 43, 94032 Passau Tel. (0851) 509 - 2595</p>
<p>Karlsuniversität Prag Lehrstuhl für Germanistik</p> <p>Frau PhDr. Eva Podhajska, Ph.D. yeess@volny.cz</p> <p>Herr PhDr. Karel Vratisovsky vratisovsky@centrum.cz Celetna 13 CZ 110 00 Praha 1 Tel. (+420) 2244 91825</p>	<p>Südböhmische Universität Budweis Germanistisches Institut</p> <p>Prof. Dr. Jürgen Eder eder@pf.jcu.cz Jeronymova 10, 37115 České Budějovice Büro: Dukelska 9, Raum 317, Tel. (+420) 387 773 223 Fax (+420) 386 354 927 Handy: (+420) 739076173</p>

lichkeitsstruktur bewusst werden, um allen Anforderungen des zukünftigen Berufes gerecht werden zu können.

„PAllianCZ“ hat sich die Entwicklung und Bereitstellung angemessenen Übungs- und Informationsmaterials zur Stärkung der eigenen Kompetenzen zum Ziel gesetzt.

In der nächsten Projektphase stehen nun die Konzeption und Einrichtung einer Internetplattform (www.palliancz.de), die Lerninhalte zum Selbststudium anbietet, sowie die Ausbildung von Multiplikatoren in den Regionen Passau, Budweis und Prag im Vordergrund. Wesentliche Bausteine dieser Schulungen sowie der Internetplattform sind deshalb die Bereiche „Individuelle Maßnahmen“ (Stressbewältigungsstrategien, Gesundheitsprophylaxe, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Arbeitsorganisation und Zeitmanagement, individuelle Beratung sowie Supervisionsgruppen), „soziale Maßnahmen“ (Schulungen im Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen) sowie „systemische Maßnahmen“ (Engagement in Berufsverbänden, Teilnahme an Fortbildungen, effektive Fortbildungen/ Lehrerkonferenzen, Netzwerkaufbau, usw.). Professionelle Fachleute bilden dabei ein interdisziplinäres Gremium (Medizin, Psychologie, Pädagogik, Rhetorik, usw.), das den bayerischen und tschechischen Multiplikatoren in mehreren gemeinsamen Blockveranstaltungen als Dozenten und Ansprechpartner zur Verfügung steht und praktische Umsetzungsmöglichkeiten anbietet. Zudem können sich bereits in der Ausbildung stehende Studierende beim PAllianCZ-angegliederten Studentennetzwerk „PALeher.net“ Rat rund ums Studium einholen.

PAllianCZ bietet somit für alle Phasen

des Lehrerseins ein breites Unterstützungsangebot, um die Zahl der „ausgebrannten“ Lehrer bereits von Beginn ihrer Tätigkeit an zu reduzieren und den erwähnten Traum vom „Entbrennen“ möglichst lange aufrecht zu erhalten.

Dieser Bericht ist eine Zusammenfassung des ersten Zwischenberichts „Phase 1: Ist-Zustand und Bedarfsanalyse“ (ISBN 979-3-9811464-0-0). Ausführliche Informationen erhalten Sie auf der Homepage www.palliancz.de oder bei den Kooperations- und Ansprechpartner im Projekt „PAllianCZ“, die sie in Tabelle 1 finden.

Literatur:

- Barth, A. (1990): *Burnout bei Lehrern*. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander Universität.
- Bauer, Joachim (2004): www.psychotherapie-prof-uer.de/Schulstudie%20Freiburg%20Kurzfassung.doc
Freiburger Schulstudie;
- Bohnsack, F. (2001): *Lehrerbelastung und personale Stabilisierung*. In Seibert, N. (Hrsg.): Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brinkmann, W. (1976): *Der Beruf des Lehrers. Perspektiven der Erziehungswissenschaft und der Lehrerverbände*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burisch, M. (1989): *Das Burnout-Syndrom*. Berlin: Springer-Verlag.
- Buschmann, I., Gamsjäger, E. (1999): *Determinanten des Lehrer-Burnout*. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46 (1999), 281–292.
- Combe A., Buchen, S. (1996): *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim: Juventa.

- Dannhäuser, S. (Hrsg.: BLLV) (2001): *Schlüsselberuf Lehrerin/ Lehrer*. Dorfen: Präbst.
- Gerbert, F. (2006): *Das erschöpfte Ich*. In Magazin „Focus“ 49/ 2006, S. 129–140.
- Häbler, H. / Kunz, A. (1985): *Qualität der Arbeitszeit in Schule und Hochschule*. München: Reinhardt.
- Hagemann, W. (2003): *Burnout bei Lehrern*. München: Beck.
- Havers, N., Innerhofer P. (1983): *Lehrer werden?* München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hillert, A. (2004): *Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer*. München: Kösel.
- Hillert, A., Schmitz, E. (Hrsg.) (2004): *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer.
- Homfeldt, H.G., Schulz, W., Barkholz, U. (1983): *Student sein – Lehrer werden?* München: Kösel.
- http://www.handelsblatt.com/news/Politik/Deutschland/_pv/_p/200050/_t/ft/_b/1186840/default.aspx/kultusministerpraesidentin-will-eignungstests-fuer-lehrer.html
- Kolitzus, H. (2003): *Das Anti-Burnout Erfolgsprogramm*. München: dtv.
- Kramis-Aebischer K. (1995): *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Lehner, F./ Seibert, N./ Siegel, B./ Cihlars, D. (2006): *Ergebnisse einer Umfrage zum Thema Berufszufriedenheit. Befragung in Niederbayern und Tschechien im Rahmen des Projekts „PAllianCZ“*. Diskussionsbeitrag W-17-06. Schriftenreihe Wirtschaftsinformatik ISSN 1613-8252.
- Lehner, F./ Seibert, N./ Cihlars, D./ Siegel, B. (2007): *Phase 1: Ist-Zustand und Bedarfsanalyse. Zwischenbericht zum Projekt „PAllianCZ – Passauer Arbeits- und Berufszufriedenheitskonzept“*. Passau. ISBN 979-3-9811464-0-0.
- Macha, H., Solzbacher, C. (Hrsg.) (2002): *Welches Wissen brauchen Lehrer?* *Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schaarschmidt, U. (1994): *Halbtagsjobber*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U., Fischer, A.W. (1999): *Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (1999), 244–268.
- Schaarschmidt, U./ Fischer, A. (2001): In Seibert, N. (Hrsg.): *Probleme der Lehrerbildung*. *Analysen, Positionen, Lösungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Schaarschmidt, U./ Fischer, A. (2002): *Manual zu AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens – und Erlebnismuster*. 2. Auflage, Frankfurt am Main.
- Schaarschmidt, U.: *Zusammenfassung der Ergebnisse des zweiten Teils der Potsdamer Lehrerstudie*. In <http://bc1.handelsblatt.com/news/ShowImage.aspx?img=1364855>
- Schmitz, E., Leidl, J. (1999): *Brennt wirklich aus, wer entflammt war?* *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (1999), 302-310.
- Seibert, N. (Hrsg.) (2001): *Probleme der Lehrerbildung*. *Analysen, Positionen, Lösungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Weber, A./ Weltle, D./ Lederer, P (2004) : *Frühinvalidität im Lehrerberuf: Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte*. In: *Dtsch Arztebl* 2004; 101: A 850–859

(Heft 13).

Wiater, Werner (2002): *Theorie der Schule*. Donauwörth: Auer Verlag.

Links und Web-Ressourcen:

- www.beltz.de
- Career Counseling for Teacher CCT: www.cct-germany.de
- Veröffentlichungen von Prof. Dr. Bernhard Sieland (Uni Lüneburg): <http://fa.ub.uni-lueneburg.de>
- www.kmk.org
- Veröffentlichungen von Prof. Dr. Johannes Mayr (Uni Linz): <http://www.ph-linz.at>
- <http://lehrergesundheit.bildung-rp.de>
- www.regierung-von-oberbayern.de
- www.schule-bw.de
- www.stangl-taller.at

- www.vlw-bw.de
- <http://osha.eu.int/ew2002/> – European Week 2002, Preventing Psychosocial Risk at Work
- http://agency.osha.eu.int/index_en.htm – European Agency for Safety and Health at Work
- <http://www.baua.de/> – Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BauA)
- <http://www.sozialnetz-hessen.de/ca/ph/het/> – ergo-online (Informationsdienst Arbeit und Gesundheit, Schwerpunkt Bildschirmarbeit)



Doris Cihlars

Lehrstuhl für Schulpädagogik
 Karlsbader Str. 11a, Zimmer 110
 94036 Passau
 Tel.: 0851/ 509-2646
 E-Mail: doris.cihlars@uni-passau.de

Zur Person:

Grundschullehrerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Projektkoordinatorin „PAllianCZ - Passauer Arbeits- und Berufszufriedenheitskonzept“;
 Organisation und Planung von Interreg-III-A-Projekten zur binationalen Optimierung der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung;
 Organisation und Planung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen im Rahmen des Projekts „PAllianCZ“;
 Redaktionelle Mitarbeit an der Zeitschrift „PARadigma“ des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik an der Universität Passau.

Veranstaltungen

„Paradigma“ gibt unter dieser Rubrik Hinweise auf interessante Veranstaltungen an der Universität Passau, die Themenbereiche der Lehreraus-, fort- und Weiterbildung betreffen. Da es sich nur um eine kleine Auswahl handelt, erhebt diese Zusammenstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

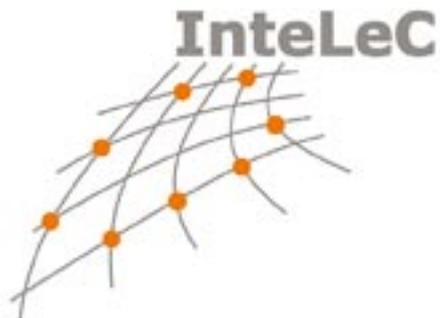


„IntelLeC – Integrierter eLearning Campus“ – ein interdisziplinäres Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Universität Passau

Der Mediendidaktische Kompetenzknoten im Projekt IntelLeC bietet Workshops und Informationsveranstaltungen zu den Themen Stud.IP und eLearning an.

Eine aktuelle Veranstaltungsliste finden Sie unter:
<http://www.mdkk.uni-passau.de/veranstaltungsprogramm.html>.

Kontaktadresse:
Universität Passau
Projekt IntelLeC
Gottfried-Schäffer-Str. 20
94032 Passau
Telefon: 0851/509-2638
E-Mail: info@mdkk.uni-passau.de



GeoComPass

GeoComPass, die Geographische Gesellschaft Passau, gegründet 2005, möchte geographisches Wissen auf vielen Ebenen fördern und verbreiten, und bietet dazu ein vielfältiges Veranstaltungsprogramm. GeoComPass bietet mindestens zehn Veranstaltungen pro Jahr an, die in lockerer Abfolge wechseln.

Veranstaltungen für das Sommersemester 2007:

- Di, 10. bis So, 15. April 2007 GeoComPass UNTERWEGS: Südtirol - Trentino: Historische und aktuelle Tirol-Bilder
- Mo, 23. April 2007 GeoComPass HIGHLIGHT: Die Wüsten der Erde
- Fr, 04. Mai 2007 GeoComPass UNTERWEGS: BMW in Niederbayern
- Mo, 14. Mai 2007 GeoComPass INTERN: 3. Mitgliederversammlung (18.15 Uhr, HS 9)
- Mo, 14. Mai 2007 GeoComPass THEMA: Die Türkei - moderne Entwicklung an der östlichen Peripherie Europas
- Mo, 11. Juni 2007 GeoComPass THEMA: Die Meeresfauna des Mediterrans - die faszinierendste Region der Welt?
- Mo, 25. Juni 2007 GeoComPass THEMA: Libanon - Wiederaufbau einer Krisenregion am Mittelmeer
- Mo, 09. Juli 2007 GeoComPass THEMA: Wieviele Spanien gibt es auf der iberischen Halbinsel?
- Do, 12. Juli 2007 GeoComPass EVENT: Gemeinsame Semesterabschlussfeier
- Mo, 30. Juli bis Fr. 03. Aug. 2007 GeoComPass UNTERWEGS: Auf Smetanas Wegen - Von der Moldauquelle nach Prag
- Sa, 25. Aug. bis Sa, 01. Sept. 2007 GeoComPass UNTERWEGS: Istanbul - Europäische Metropole am Bosphorus

Nähere Informationen finden Sie unter www.geocompass.de



Regionale Lehrerfortbildung an der Universität Passau im Fach Kunstpädagogik für Grund-, Haupt- und Realschule im Sommersemester 2007 – in Kooperation mit der grenznahen Region Schärдинг (Oberösterreich)

Dienstag, 12.06.2007 von 9.30–17.00 Uhr
Lehrstuhl für Kunsterziehung, Innstraße 35

Im kommenden Sommersemester findet am 12.06.07 in den Räumen der Kunsterziehung, Innstr. 35, an der Universität Passau eine ganztägige schulartübergreifende Lehrerfortbildung statt. Sie beginnt um 9:30 Uhr und endet um 17:00 Uhr. Ausgerichtet wird der regionale Fortbildungstag im Fach Kunst von Prof. Dr. Alexander Glas, Professur für Kunsterziehung an der Universität Passau, in Verbindung mit dem Bezirksschulinspektor Dr. Karl Hauer vom Schulamtsbezirk Schärдинг und dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik.

Eingeladen sind alle Kolleginnen und Kollegen der Grund-, Haupt- und Realschulen aus den Regionen Schärдинг (Oberösterreich) und Niederbayern, die das Fach „Kunst“ unterrichten. Ziel der Fortbildung ist eine engere Anbindung von Theorie und Praxis, im Besonderen zwischen universitärer Ausbildung und Schule, sowie die Förderung einer nachhaltigen Orientierung an qualitativ gutem Unterricht.

Der Fortbildungstag verbindet im Sinne dieses Theorie-Praxis-Ansatzes einen referatsgestützten Vormittag mit einem workshopbezogenen Nachmittag. Die zentralen Referate des Vormittags thematisieren dazu zwei aktuelle Felder ästhetischen Lernens. Prof. Dr. Franz Lehner, Lehrstuhlinhaber für Wirtschaftsinformatik II an der Universität Passau, referiert über das Thema: „Cyberspace in Schule und Kinderzimmer – Herausforderung für Eltern und PädagogInnen“. Im Zentrum dieses Vortrages steht das kaum mehr von Eltern und Pädagogen zu kontrollierende mediale Bild (z. B. Handy) und die damit verbundenen Auswirkungen auf allgemeine Verhaltensweisen, insbesondere das Lernverhalten von Kindern und Jugendlichen. Als zweiter Referent berichtet Gerhard Wöß, Leiter der Arbeitsgemeinschaft Kunst vom Pädagogischen Institut in Linz, über die im Raum Oberösterreich schon seit langem praktizierten Dialogveranstaltungen mit Kunst- und Kulturschaffenden an allgemein bildenden Schulen.

Veranstaltungen

Das Thema hierzu lautet: „Möglichkeiten und Wege der Kunstbegegnung in Pflicht-Schulen“.

Der Nachmittag steht ganz im Zeichen der Unterrichtspraxis und der nachhaltigen Förderung von qualitativ gutem Unterricht. Dieser wird in Form von Best-Practice-Beispielen von eingeladenen Kolleginnen und Kollegen vorgestellt, die das Fach „Kunst“ unterrichten. Die Unterrichtsergebnisse, z. B. Schülerarbeiten, Dokumentationen, Projektberichte, stellen praxisnah die Vielfalt möglicher Vermittlungsformen zur Diskussion.

Die Lehrerfortbildung beschreitet einerseits einen interregionalen Weg, da die Fortbildung in Kooperation mit der grenznahen Region Schärding (Oberösterreich) und dem örtlichen Schulamtsbezirk geplant und ausgeführt

wird. Andererseits richtet sie sich als regionale Fortbildung schulartübergreifend an alle Kolleginnen und Kollegen der Grund-, Haupt- und Realschulen in Niederbayern, die das Fach Kunst unterrichten. Die Anerkennung durch das Kultusministerium als schulartübergreifende Lehrerfortbildung ist gegeben.

Eine persönliche Anmeldung ist erforderlich. Nähere Informationen dazu und den Tagungsplan erhalten Sie auf der Info-Seite der Homepage für Kunsterziehung:

<http://www.phil.uni-passau.de/lehrtuehle-professuren/kunsterziehung/kunsterziehung/termine/fortbildungen.html>

Hans-Stefan Fuchs, ZLF-Organisationsbüro



PAradigma