UNIVERSITÄT PASSAU

PAradigma

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

Themenschwerpunkt Forschung:

spezifisches Eignungsfeststellungs-

und

Beratungsverfahren im Lehrberuf

-rechtliche Grundlagen-

Lehre

Projekte

Veranstaltungen

ZLF
Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik
Wissenschaft für die Praxis

ISSN 1864-2411

PAradigma - 1. Ausgabe 2008

Editorial 4

Beiträge aus der Forschung

- Der Bedeutung des Berufes gerecht werden! Eignungsfeststellungsverfahren als Zugangsvoraussetzung zum Lehramtsstudium (Norbert Seibert) 6
- Selektive Assessments zu Beginn des Lehramtsstudiums: Kritische Anmerkungen (Jutta Mägdefrau) 17
- Gesetzliche Grundlagen für die Eignungsfeststellung in Bayern (Hans-Stefan Fuchs) 24
- Bessere Lehrer für Bayerns Schulen – Anmerkungen zu den Konzepten der bayerischen Landtagsparteien (Wilhelm Bernert) 38
- Mit einem Development Center die Lehrerbildung verbessern? Konzeption und erste Erfahrungen (Susanne Günther, Rudolf Kammerl) 47
- Testverfahren zur „speziellen Studierfähigkeit“ (Sonja Meyer) 65

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 Mitbearbeitung: 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: Martin Sonnenholzer, m_sonnenholzer@web.de
Druck: Druckerei Tutte GmbH, Salzweg
Redaktionsschluss: 25.01.2008
ISSN: 1864-2411

Beiträge aus der Lehre

- Ist Work-Life-Balance eine Kompetenzfrage? – psychologische Ansätze
  (Petia Genkova , Claudia Hübl) 73

- Realschullehrerbildung im Zeichen des „Bologna-Prozesses“ Erste Erfahrungen mit dem Modellversuch „Bachelor of Education zum Erwerb der Bildungsvoraussetzungen für das Lehramt an Realschulen des Landes Bayern“ an der Universität Passau
  (Jutta Mägdefrau) 89

- Studieren am integrierten eLearning Campus - ein Modell zur Unterstützung individueller Lernbiografien von Studierenden
  (Werner Heinrich, Rudolf Kammerl) 97

Projekte

- PAneCZ - ein binationales Beratungsnetzwerk als Orientierungshilfe für ein Lehramtsstudium in Niederbayern und Tschechien
  (Norbert Seibert) 106

Veranstaltungen

- GeoComPass 116

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser,
verehrte Kolleginnen und Kollegen,

in einem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, das sich neben der Optimierung der Lehre, auch in hochschuldidaktischer Sicht, der Forschung in der Schulentwicklung und Lehrerbildung verortet hat, werden immer häufiger Fragen diskutiert, ob Eignungsfeststellungsverfahren für Lehramtsstudierende sinnvoll und notwendig sind, ob sie generell durchführbar sind und nach welchen Kriterien Lehramtsstudierende vorab auf ihre Eignung für den Lehrberuf „getestet" werden können. Eine hervorragende Abiturdurchschnittsnote oder ein sehr guter Abschluss im Staatsexamen garantieren noch lange keinen Erfolg in der Praxis. Eignungsfeststellungsverfahren sollen auf die spezifische Studierfähigkeit ausgerichtet sein und möglichst genau das „messen", was in Zukunft einen guten Lehrer oder eine guten Lehrerin, egal aus welcher Schulart, ausmachen könnte. Ist das überhaupt zu leisten, wenn wir aus der Fachliteratur wissen, dass die Meinungen über gute Lehrer, guten Unterricht oder gute Schulen stark divergieren können? Wer soll an der Beratung bzw. der Auswahl der künftigen Lehramtsstudierenden beteiligt sein? Sollen es Fachwissenschaftler sein, die selbstverständlich die Fachlichkeit als Hauptkriterium für guten Unterricht und den kompetenzorientierten Lehrer fordern? Das ist nachvollziehbar. Sollen es Fachdidaktiker sein, die notwendigerweise das wichtige Bindeglied zwischen Sachanspruch und Adressatenbezug darstellen? Dem ist nur zuzustimmen. Sollen es die Erziehungswissenschaftler sein, die sich mit dem Gelingen von Lehr- und Lernprozessen, der Gestaltung der Lehrer-Mitschüler-Interaktion als unumgänglicher Grundlage für nachhaltiges Lernen, der Reflexion der Lehrerpersönlichkeit und vielen weiteren fundierenden und regulierenden Bedingungsfaktoren auseinandersetzen? Natürlich müssen auch diese an einem Eignungsfeststellungsverfahren beteiligt sein. Aber welche Gruppe in welchem Umfang und mit welchen Gütekriterien? Der Maßstab der einzelnen Studienanteile im Lehramtsstudium ist wohl auch hier nicht geeignet, eine Kommission zusammenzusetzen, die ihre Aufgabe gerecht und verantwortungsbewusst ausführen könnte. Die Überlegung, von der Wirksamkeit der Lehrerbildung auszugehen, da sich der Lehramtsstudierende im Verlauf von drei, vier oder fünf Jahren lehrerspezifische Kompetenzen aneignen könnte, greift ebenfalls zu kurz,

weil die amtlichen Vorgaben in Bayern auf Grund der minimalistisch zugestandenen und willkürlich gesetzten ECTS zum Beispiel im erziehungswissenschaftlichen oder fachdidaktischen Bereich keine Weiterentwicklung beabsichtigen. Hier nimmt Bayern wahrlich eine Sonderstellung ein!

Wie bekommen wir also die geeigneten Lehrer für unsere Schülerinnen und Schüler, wenn ein Lehramtsstudium nicht selten zweite oder dritte Wahl ist, keine (klaren) Vorstellungen über das künftige Berufsfeld vorhanden sind, die Burnoutquote extrem hoch ist und scheinbar jeder den Lehrberuf ergreifen kann, der zu einem bestimmten Zeitpunkt Lehrer werden will?

Da die Ansätze unterschiedlich wie die Begründungen sind, die Motivationen und die Ressourcen unberechenbar sind, lade ich Sie herzlich ein, mit uns zusammen diesen Gegenstandsbereich zu diskutieren. Wir gehen in Vorlage und erhoffen uns wieder kritisch-konstruktive Rückmeldungen.

Allen Lesern, die sich in irgendeiner Form über unser „PAradigma“ rückgemeldet haben, danke ich im Namen aller Beteiligten wieder ganz herzlich.

Mit den besten Grüßen

Direktor des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik

Der Bedeutung des Berufes gerecht werden! Eignungsfeststellungsverfahren als Zugangsvoraussetzung zum Lehramtsstudium.

Norbert Seibert

1. Vorbemerkung

Bisher konnte jeder Studierende mit Hochschulzulassung Lehrer werden, wenn wer Lehrer werden wollte, falls nicht gerade ein Numerus clausus die Kapazität für einen Studiengang beschränkte. Eignungsfeststellungsprüfungen für das Lehramtsstudium waren nur notwendig, wenn Kunst, Musik oder Sport als Hauptfach gewählt wurden. Das ist einsichtig, weil es unmöglich erscheint, ohne künstlerische Begabung oder fehlende sportliche Fähigkeiten den Fachunterricht ausüben zu können. Man würde als Lehrer unglaubwürdig sein. Damit drängt sich natürlich die Frage auf, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Lehrende haben müssen, wenn sie nicht gerade Sport, Musik oder Kunst unterrichten sollten. Aus der Fachliteratur wissen wir, dass Unterricht sehr komplex ist, Erziehung immer nur als Versuch interpretiert werden kann, die inhaltlich klare Ziele haben muss. Die Problematik der Leistungsbeurteilung verdeutlicht, dass nicht die Leistungsmessung konfliktbehaftet ist sondern die Interpretation der Messwerte, da sie subjektiv gefärbten Urteilen unterliegt, sobald man pädagogisch und psychologisch denkt, kindliche Verhaltensweisen interpretiert und nach adressatenbezogenen Erklärungen sucht. Die Qualität der Beratungsaufgabe in der Schule, von der Schullaufbahnberatung über Lern- und Leistungsstörungen bis hin zu Aids- und Drogenprävention, nimmt zusehends mehr Raum ein und kann Schülerbiografien positiv wie negativ wesentlich beeinflussen. Und schließlich nimmt der gesamte Prozess der Schulentwicklung als weitere Aufgabe im Lehrberuf eine wichtige Stellung ein, weil Schulentwicklung mit Personalentwicklung und Organisationsentwicklung einhergeht. Fast immer wird vergessen, dass die Berufszufriedenheit und die Belastbarkeit der Lehrkräfte das Fundament für gelingende Interaktionsprozesse in der Schule sind. Obwohl sich Experten einig sind, dass die Vernetzung der Aufgabenbereiche und die Effizienz der unterrichtlichen und erzieherischen Tätigkeit in der Schule sehr Kräfte raubend sind und nicht von jedem Lehrenden zufrieden stellend bewältigt werden können, haben sich bisher sehr wenige Universitäten entschlossen, Eignungsfeststellungsverfahren für Lehramtsbewerber einzuführen. Das Problem ist explizit, weil es nämlich sehr schwierig ist, typische Eigenschaften von Lehrern zu kategorisieren und diese dann zu operationalisieren, inwieweit diese als Eingangsvoraussetzung vorhanden sein müssen oder im Studienverlauf erworben werden können. Vermag man zu entscheiden, wie sich ein zwanzigjähriger Abiturient in einem vier- oder fünfjährigen

Lehramtsstudium entwickelt, wenn zumal unterrichtspraktische Studien gut vorbereitet und intensiv begleitet werden, wenn die Freude im Umgang mit Heranwachsenden auch intrinsisch motiviert ist? Kann man Lehramtsbewerber ablehnen, wenn sie an einem bestimmten Tag – unter Stressbedingungen wie z.B. einem Eignungsfeststellungsverfahren – bestimmte Aufgaben nicht adäquat lösen können und lässt sich überhaupt bestimmen, wie Menschen in bestimmten schulischen Situationen denken oder handeln sollen - und das vor Beginn ihres Studiums, lediglich durch Reflexion der eigenen Schulzeit?

Diese Fragen können eindeutig positiv beantwortet werden, weil Eignungsfeststellungsverfahren seit vielen Jahren gängige Praxis sind und kein Unternehmen in der Wirtschaft Führungspositionen, und um solche handelt es sich eindeutig im Lehrberuf, nur aufgrund eines Notendurchschnitts vergeben würde. Außerdem wissen wir aus der Schul- und Unterrichtsforschung, was guten Unterricht kennzeichnet und wodurch sich erfolgreiche Lehrer auszeichnen. Es kommt also darauf an deutlich zu machen, dass die Besten am Gymnasium nicht automatisch auch für den Lehrberuf geeignet sind. Der Prognosewert der Abiturnote ist nur ein Faktor für einen erfolgreichen Studienabschluss, nicht aber schon, ob die spezifische Studierfähigkeit für ein Lehramtsstudium gegeben ist. Damit wird man den Anforderungen im Lehrberuf noch nicht gerecht:

„Problematisch an der Verwendung der Abiturnote als Auswahlkriterium ist ihre geringe Objektivität. Das föderale Schulsystem in Deutschland ist gekennzeichnet durch länderspezifische Fächerprofile und zahlreiche Wahlmöglichkeiten. Aufgrund zumeist intransparenter Leistungs- bzw. Notenstandards, die zwischen Lehrern, Schulen, Schulformen und Bundesländern erheblich variieren, stellen einschlägige Studien übereinstimmend eine mangelnde Vergleichbarkeit der Noten fest… In der Folge bleibt also diffus, worüber genau der Abiturnotendurchschnitt Auskunft gibt. Das Erreichen eines bestimmten Notenniveaus ist nicht gleichbedeutend mit dem Erreichen eines bestimmten Kenntnisstands und Leistungsniveaus in identischen Fächern oder einer bestimmten Ausprägung wichtiger Lernfähigkeiten.“ (HIS 3/2006, S. 14) Der gegenwärtige Forschungsstand belegt aber auch, dass die Durchschnittsnote im Abitur mit einem Korrelationskoeffizienten von 0,39 ein durchaus respektabler Wert für Prüfungsleistungen im Studium darstellt. (vgl. ebd.)

Was bisher gängige Praxis war, soll nun hinterfragt und nach Möglichkeit geändert werden, weil es mehrere Begründungszusammenhänge gibt, die für die Einführung eines Eignungsfeststellungsverfahrens sprechen. Aus meiner Sicht ist ein Eignungsfeststellungsverfahren für jede Universität ein Profilelement. Eine mögliche Ablehnung eines Studienbewerbers, die lediglich auf einem Numerus clausus beruht, rückt Kapazitätsberechnungen in den Vordergrund und bezeugt Desinteresse an der Person, ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten, anstelle die Geeigneten für einen spezifischen Studiengang zu suchen und dann dementsprechend zu fördern.

2. Gründe für ein Eignungsfeststellungsverfahren

2.1 Rechtliche Grundlagen

Die Diskussion um die Abiturnote begünstigt die Einführung von Eignungsfeststellungsverfahren, denn die Abiturnote allein reicht nicht aus, um transparent zu machen, ob lehramtsbezogene Kompetenzen vorliegen oder noch erworben werden müssen.
„Die Vorhersage aufgrund der Abiturdurchschnittsnote betrifft eine generelle Studieneignung, sie sagt nichts aus über eine spezifische Eignung für das Studium von Fach A im Unterschied zum Studium von Fach B." (ebd., S. 15)
Bisher mussten alle Studienbewerber für ein Lehramtsstudium aufgenommen werden, wenn sie dieser einzelnen Zulassungsvoraussetzung entsprachen, selbst dann, wenn erkennbar war, dass zum Beispiel ein Studienbewerber aufgrund gravierender Sprachprobleme Unterrichtsinhalte nie angemessen verbalisieren können würde oder Probleme im sozialen Umgang evident waren.
Die neue Gesetzeslage ebnet mit dem Artikel 44 im Bayerischen Hochschulgesetz Wege, ein Eignungsfeststellungsverfahren einzuführen. Der entsprechende Gesetzestext lautet:
„(1) Neben oder anstelle der allgemeinen Qualifikationsvoraussetzungen (Art. 43) und der Hochschulzugangsberechtigung nach Art. 45 ist für das Studium in bestimmten Studiengängen oder an bestimmten Hochschulen nach Maßgabe der Abs. 2 bis 5 die Qualifikation durch eine Eignungsprüfung oder in einem Eignungsfeststellungsverfahren nachzuweisen.
(5) Neben den allgemeinen Qualifikationsvoraussetzungen und der Hochschulzugangsberechtigung nach Art. 45 kann die Hochschule für einzelne Studiengänge den Nachweis der Eignung in einem Eignungsfeststellungsverfahren verlangen, wenn das betreffende Studium besondere qualitative Anforderungen stellt, die jeweils zu begründen sind."
Während in diesem Gesetzestext von „besonderen qualitativen Anforderungen eines Studiums" ausgegangen wird, ist in der Qualifikationsverordnung in Paragraph 58 folgende Belegstelle zu finden:
„Die Hochschulen können nach Maßgabe des Art. 44 Abs. 4 BayHSchG für einzelne Studiengänge den Nachweis der Eignung in einem Eignungsfeststellungsverfahren verlangen, wenn das betreffende Studium besondere qualitative Anforderungen stellt, die jeweils zu begründen sind; ob diese Anforderungen vorliegen, ist im Einvernehmen mit dem Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, bei Lehramtsstudiengängen auch im Einvernehmen mit dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus festzustellen."
Auf der Grundlage der rechtlichen Voraussetzungen soll nicht etwa eine Kontingentierung einzelner Lehramtstudierender erreicht werden. In einem Eignungsfeststellungsverfahren sollen alle geeigneten Bewerber gefunden werden, die den lehramtsspezifischen Studienanforderungen in besonderem Maße genügen. Eine vorher bestimmte Quote festzulegen, würde die Suche nach der „Eignung" konterkarieren und das Eignungsfeststellungsverfahren ad absurdum führen.

2.2 Finanzielle Gründe

Die Autoren des Hochschul-Informations-Systems (HIS) belegen, dass zahlreiche empirische Studien Defizite und große Ineffektivität im Hochschulzugang aufdecken, weil ein hoher Prozentsatz an Abbrechern und Fachwechslern, Hochschulwechslern, Prüfungswiederholern und überlanger Studienzeiten staatliche Mittel verschleudern. Lehramtstudierende wissen nur sehr selten, welche Aufgabenbereiche im Beruf zu erfüllen sind. Sie sind meist sehr schlecht über Studienverlauf, Prüfungsanforderungen und Schwerpunktsetzungen im Studium informiert. Sie nehmen Lehrersein noch mehr aus der Perspektive des Schülers wahr, ohne die tatsächlichen Anforderungen zu kennen. „Informations- und Kenntnisdefizite, unzureichende Voraussetzungen und sachfremde Hochschulwahlmotive erhöhen erheblich das Risiko falscher Erwartungen und Orientierungen, die wiederum einen Studienabbruch begünstigende Leistungs- und Studienmotivationsprobleme nach sich ziehen. Etwa ein Viertel der Studienabbrecher gibt das Studium bereits vor Ende des zweiten, ein weiteres Fünftel vor Erreichen des vierten Hochschulsemesters auf. Unter den frühen Abbrechern spielen unzureichende Studienmotivation aufgrund etwa falscher Erwartungen an das Studium und nachlassenden Fachinteresses, aber auch Leistungsprobleme aufgrund etwa zu hoher Studienanforderungen und Zweifel an der persönlichen Eignung eine besonders große Rolle.“ (HIS 3/2006, S. 8)
Durch eine reflektierte Studienwahl und gezielte Informationen von Universitäten über ein Lehramtsstudium könnten nicht nur finanzielle Mittel in erheblichem Maße eingespart werden sondern auch dadurch, dass Frühpensionierungen durch die extreme psychische Belastung im Lehrberuf vermindert werden könnten, da eine klare Vorstellung über ein Berufsbild präventive Maßnahmen ermöglicht.

2.3 Pädagogische Gründe

Soll denn wirklich jeder Lehrer werden, der Lehrer werden will? Müssen nicht ganz konkrete Kompetenzen vorhanden sein, um Heranwachsende in ihrer Lern- und Entwicklungsgeschichte positiv zu beeinflussen? Warum gibt es bisher so wenig empirische Studien über den Zusammenhang von Lehrerpersönlichkeit, Lehrerethos, Lehrerprofessionalität und Schülerleistung? Erschreckend sind jedenfalls die Ergebnisse, die sich diesem Gegenstand widmen: „Rund 30 Prozent der Unterschiede in Schülerleistungen sind auf Unterschiede im Wissen, im Handeln und in den Einstellungen der sie unterrichtenden Lehrpersonen zurückzuführen.“ (Hattie 2003, zitiert nach Blömeke 2006, S. 162) Unter diesem besonderen pädagogischen Aspekt fasst Blömeke Forschungsergebnisse zu Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrpersonen zusammen: „Im Hinblick auf die Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen kann festgestellt werden, dass gewisse Mindestbedingungen erfüllt sein müssen, damit sie langfristig beruflichen Erfolg haben: eine gewisse Kontaktbereitschaft, emotionale Stabilität und psychische Belastbarkeit, ein gewisses Maß an Selbstkontrolle und eine nicht zu geringe Selbstwirksamkeitserwartung.“ (Blömeke 2006, S.

164) Von pädagogischer Bedeutung dürfte vor allem die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrkräften sein, da gestresste Lehrkräfte wohl kaum in der Lage sind, Schülern als Lern- und Lebensbegleiter helfen zu können, wie Jerusalem herausgefunden hat: „Für Personen mit niedriger versus hoher Selbstwirksamkeit ergaben sich sehr unterschiedliche Einschätzungsmuster, die darauf hinweisen, dass hohe Selbstwirksamkeit einen Puffer gegenüber Stress darstellt, während niedrig selbstwirksame Individuen vulnerabel sind und im Laufe der Zeit zunehmend persönliche Inkompetenz, Bedrohung und Kontrollverlust erleben." (Jerusalem 1991, S. 388) Den gleichen Zusammenhang mit noch deutlicherer Akzentsetzung hatte Jerusalem in weiteren Untersuchungen erforscht: „Die bisherigen Befunde machen deutlich, dass eine persönliche Ressource wie Selbstwirksamkeit und ein zentrales Merkmal der Lernumwelt wie die Bezugsnorm des Lehrers große Bedeutung für die Leistung, die Lernfreude und das Wohlbefinden von Schülern haben." (Jerusalem 9/1998, S. 73)
Wenn man dennoch nach wie vor aus Unkenntnis missachtet, dass es einen empirischen Zusammenhang zwischen Lehrerkompetenz und Schülerleistung gibt, dann hätte spätestens die PISA-Studie zeigen können, dass die Länder mit Eignungsfeststellungsverfahren auch die besseren Schülerleistungen vorweisen können: „Schon in der Studie PISA 2000 zeigten sich die deutschen und österreichischen LehrerInnen im Vergleich zu ihren KollegInnen in Skandinavien, Japan und in angelsächsischen Regionen mit veralteten Unterrichtsstilen ausgestattet: hoher Leistungsdruck und geringes Unterstützungsverhalten – eine ideale Mischung um möglichst viele Versager und Lernfreudeverlierer herzustellen". (Feldmann 2005, S. 129) Aus den Ergebnissen der lehrerbezogenen Forschung zieht Blömeke zwei sehr wesentliche Konsequenzen: "Ein erster Ansatz, um langfristig verstärkt Lehrpersonen mit günstigen Voraussetzungen im Lehrberuf zu haben, ist die Auswahl geeigneter Personen für den Lehrberuf. Ein zweiter Ansatz stellt die gezielte Unterstützung ihrer professionellen Entwicklung dar." (Blömeke 2006, S. 166)

2.4 Psychologische Gründe

Lehrer genießen in der heutigen Gesellschaft nicht unbedingt hohes Ansehen. Ihre Tätigkeit kann aus der Perspektive von Bildungspolitikern unter dem Vorwand knapper finanzieller Ressourcen unter bestimmten Engpässen beispielsweise auch von Diplommathematikern oder Informatikern, Förstern und bisweilen auch von außerschulischem Personal erledigt werden. Das stärkt nicht gerade das Selbstbewusstsein von Lehrern und ist auch nicht durch personelle oder finanzielle oder organisatorische Begründungen in irgendeiner Art zu rechtfertigen. Kein Mensch würde sich von einem Vertreter einer berufsfernen Profession eine Spritze setzen lassen, nur weil kein Arzt da ist! Eignungsfeststellungsverfahren zielen darauf ab, eine spezielle Eignung festzustellen und dadurch Zugangsmöglichkeiten zu eröffnen. Nach dem erfolgreichen Abitur ist dies ein weiterer Beweis für spezielle Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, der das Selbstwertkonzept der Lehramtsbewer-

ber steigert. Ein erfolgreich absolviertes Feststellungsverfahren überprüft eben mehr als nur kognitive Fähigkeiten und gibt genauere Auskünfte über Schwerpunktsetzungen in Studium und Beruf, weil der Bewerber einen konkreten Einblick bekommt, welche Kompetenzen von ihm erwartet werden bzw. welche Fähigkeiten noch verfeinert werden sollten, um später erfolgreich sein zu können. Die Identifikation mit dem Lehrberuf wird zudem noch stärker, weil sich vor Studienbeginn niemand einem Eignungsfeststellungsverfahren unterziehen wird, wenn er nicht tatsächlich den Lehrberuf anstrebt. Aus der Forschung wissen wir, wie wichtig ein positives Selbstwertkonzept und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind. „Deshalb betreffen diese Untersuchungen weniger die Frage nach den Lernergebnissen, sondern sie zeigen vielmehr, wie sich die Lehrer-Schüler-Interaktion bei hohen und geringen Lehrererwartungen entwickelt, und sie erklären zusätzlich die Mechanismen, welche den Effekt der Aufrechterhaltung der Erwartungen steuern.“ (Dubs 1995, S. 400)
Der psychologische Aspekt ist aber auch auf der Seite der Hochschule spürbar, denn „wenn die Lehrenden an der Auswahl von Studierenden intensiver beteiligt werden, bindet es sie stärker an diese Entscheidungen. Dieses Commitment kann zu verstärkter Verantwortungsbereitschaft führen, z.B. zu intensiverer Betreuung bereit zu sein oder sich mehr um didaktische Qualität zu kümmern.“ (Moser 8/2007, S. 476) Moser führt noch einen weiteren Beleg an, der psychologisch zu interpretieren ist. Die Vorbereitung auf ein Eignungsfeststellungsverfahren für das Lehramtsstudium könnte bewirken, über den Lehrberuf an sich nachzudenken, das Bildungswesen in seinen vielfältigen Ausdifferenzierungen zu reflektieren, sich über die Vernetzung von Schulformen und Schularten, Abschlüsse und Zertifikate zu informieren und vieles mehr, was zum gegenwärtigen Zeitpunkt in keiner Weise zu erkennen ist.

3. Konzeption eines Eignungsfeststellungsverfahrens

In Bayern ist mit der neuen Rechtslage ein Eignungsfeststellungsverfahren ziemlich konkret skizziert. Der Artikel 44, Nummer 4, Satz 3 des Bayerischen Hochschulgesetzes nennt folgende Kriterien:

- Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung,
- Fachspezifische Einzelnoten der Hochschulzugangsberechtigung,
- Auswahlgespräch,
- Test (Leistungserhebung in schulicher Form),
- Einschlägige Berufsausbildung oder andere berufspraktische Tätigkeiten.

Im Satz 4 ist festgeschrieben, dass mindestens eines der genannten Kriterien mit der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung kombiniert werden muss.
Konsens besteht auch darin, dass die Abiturnote einen maßgeblichen Einfluss, z.B. mehr als 50 Prozent, auf die Auswahl der Studierenden haben muss. Es obliegt nun der einzelnen Hochschule, die durch Satzung festlegen kann, wie ein solches Eignungsfeststellungsverfahren inhaltlich gefüllt werden kann und welche Arten von Tests zur Anwendung kommen sollten, nach-

dem in den oben genannten Kriterien des Bayerischen Hochschulgesetzes jegliche Hinweise zur psychologischen oder pädagogischen Eignungsfeststellung fehlen.
Im HIS wird generell zwischen allgemeinen und spezifischen Studierfähigkeitstests unterschieden. Als wesentliche Kriterien gelten:
„Im Unterschied zu Kenntnistests zielen Studierfähigkeitstests nicht auf die Erfassung vorhandener Wissensbestände, sondern messen kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für erfolgreiches Studieren wesentlich sind. Charakteristisch für Studierfähigkeitstests ist demgemäß, dass die Lösung der Aufgaben kein fachliches Vorwissen erfordert und kaum trainierbar ist. … Testverfahren, mit denen grundsätzlich kognitive Studienvoraussetzungen unabhängig von einer bestimmten Fachrichtung überprüft werden, bezeichnet man als allgemeine Studierfähigkeitstests, während in spezifischen Studierfähigkeitstests Anforderungen gestellt werden, die als repräsentativ für ein bestimmtes Studienfach oder Studienfeld gelten.“ (HIS 3/2006, S. 19)
Eignungsfeststellungsverfahren für Lehramtsstudierende müssen also eine spezielle Studierfähigkeit überprüfen, was zu der Frage führt, welche besonderen Kompetenzen für die Ausübung des Lehrberufs vorhanden sein sollten bzw. im Lehramtsstudium gefördert werden könnten.

3.1 Kompetenzen für den Lehrberuf

Anforderungen an die Lehrerpersönlichkeit, das Lehrerhandeln und das Lehrerethos ließen sich nahezu unbegrenzt aufführen, wie ein Blick in die Diskussion um die Professionalisierung des Lehrberufes anschaulich werden lässt. Hier wird der Lehrer als Experte von Lehr- und Lernprozessen, als Gestalter von gruppendynamischen Prozessen, als Berater und Therapeut, als Moderator und Diagnostiker, als Koordinator und Gestalter, als Beurteiler und Förderer, als Impulsgeber etc. gesehen. Von ihm werden Ausgeglichenheit, Humor, Gerechtigkeit, Engagement, Fach- und Sozialkompetenz, Konsequenz und natürliche Autorität, ständige Kooperationsbereitschaft und Innovationsfreude erwartet, um nur an wenigen Beispielen zu verdeutlichen, worum es sich bei einer „Lehrerpersönlichkeit“ handeln könnte. Das sind keine Forderungen aus der jüngsten Vergangenheit. Sie verdeutlichen lediglich die Bedeutung des Lehrberufes und zeigen zugleich, dass sicherlich nicht jeder studierfähige Mensch mit einer guten Abiturdurchschnittsnote diese günstigen Voraussetzungen mitbringt. An der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrkräften konnte von Jerusalem nachgewiesen werden, dass deutliche Zusammenhänge mit der Schülerleistung und der Lernfreude bestehen. Welche weiteren Kompetenzen, Grundhaltungen oder Grundstimmungen lassen sich in ähnlicher Weise eruieren und für den Lernerfolg der Schüler verantwortlich nachweisen? In der Fachliteratur ist man sich zumindest einig, dass die so genannten „Big Five“ (Kontaktbereitschaft, emotionale Stabilität, psychische Belastbarkeit, Selbstkontrolle und positive Selbstwirksamkeitserwartung) als Mindestbedingungen erfüllt sein müs-

sen, damit langfristig beruflicher Erfolg prognostizierbar wird. (vgl. Blömeke 2006, S. 164) Diese sich als besonders wichtig erweisenden persönlichen Charaktereigenschaften werden sicherlich nicht aus der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung ersichtlich, weshalb die im Bayerischen Hochschulgesetz genannten weiteren Möglichkeiten genutzt werden müssen.

Die „Big Five" sind ein erster Konsens und sollten durch Erkenntnisse der empirischen Forschung ergänzt werden, die arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster von Lehrkräften abbilden. Schaarschmidt unterteilt seine Forschung in Bereiche, die das Arbeitsengagement, die Widerstandskraft und die Emotionen betreffen und erhält auf diese Art und Weise vier Prototypen, die in reiner Ausprägung so gut wie nie vorkommen. Im Diagnostikum AVEM (Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster; vgl. Schaarschmidt 2005, S. 21ff) erforscht Schaarschmidt folgende 11 Bereiche: Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben, Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz, offensive Problembewältigung, innere Ruhe/Ausgeglichenheit, Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung.

Für die Eignungsfeststellungsprüfung von Lehramtsstudierenden erweist sich das Muster G als Orientierungshilfe: Es ist gekennzeichnet durch einen Ausdruck von körperlicher und psychischer Gesundheit; die Relation zwischen Bedeutsamkeit der Arbeit, Ehrgeiz und Verausgabungsbereitschaft halten sich die Balance; Ausgeglichenheit/innere Ruhe, Erfolgserlebnisse und eine positive Lebenseinstellung bieten Widerstandskräfte gegen Belastungen und die Arbeit ist schließlich mit positiven Emotionen verbunden. Alle diese Merkmale als Ausdruck von Persönlichkeit spiegeln Berufszufriedenheit und Stressbewältigung wider. Sie sind gleichsam positive Variablen für den schulischen Erfolg der Schüler.

Big Five und AVEM könnten das Gerüst bilden, nach geeigneten Bewerbern für ein Lehramtsstudium in einem Eignungsfeststellungsverfahren zu suchen.

Auswahlgespräche, um die Sprach- und Sozialkompetenz zu überprüfen, Testverfahren in Unterrichtsmitschausituationen, um die geistige Beweglichkeit in der Reflexion unterschiedlicher Erwartungshaltungen feststellen zu können, Fallbeispiele, um adressatenbezogenes Denken und Handeln explizit werden zu lassen, mediale Darstellungen von Stresssituationen, um die psychische Belastbarkeit zu dokumentieren und beispielsweise das Erstellen von Exzerpten, Tabellen und weiteren Visualisierungen, um Sinn entnehmendes Lesen und Verstehen transparent zu machen, wären nur wenige materiale und formale Maßnahmen in einem universitären lehramtsspezifischen Eignungsfeststellungsverfahren.

3.2 Risiken eines Eignungsfeststellungsverfahrens

Bei aller Überzeugung, dass ein Eignungsfeststellungsverfahren besser geeignet ist, Abiturienten das Lehramtsstudium zu ermöglichen als eine Durchschnittsnote im Abitur oder ein niedriger Numerus clausus dies vermögen, so ist doch auch kritisch zu reflektieren, wel-

che Probleme künftig zu bewältigen sein werden.

3.2.1 Verhältnis von Abiturnote und Testverfahren

Wenn die Abiturnote nach dem Bayerischen Hochschulgesetz mindestens 51 Prozent der Studienbewerber sicherstellen will, müsste eine Quotierung erfolgen, nach der mehr als die Hälfte kein Eignungsfeststellungsverfahren ableisten muss. Big Five und AVEM würden aus der empirischen Forschung als unbedeutend abgetan. Ein Eignungsfestellungsverfahren will aber die Geeigneten unter den Bewerbern finden, die durch die alleinige Berücksichtigung der Abiturnote nicht gewährleistet werden können.

3.2.2 Verhältnis von angeborenen und erlernbaren Persönlichkeitsmerkmalen

Natürlich wäre es wünschenswert, wenn die Studienbewerber alle notwendigen Charakter- und Persönlichkeitseigenschaften für die erfolgreiche Ausübung des Lehrberufes quasi „mitbringen“ würden. Den „geborenen Erzieher“ gibt es aber nicht. Demnach wäre es auch kein Problem, da das Lehramtsstudium doch mindestens sieben Semester dauert und der Lehrerbildung doch hoffentlich Wirksamkeit nachzuweisen ist. Wenn also Kompetenzmerkmale nicht in gewünschtem Umfang vorhanden sind, könnten diese doch in den Praktika oder Lehrveranstaltungen gefördert und ausgebaut werden. Dem ist zuzustimmen, wenn die verantwortlichen Bildungspolitiker zugestehen, dass im fachwissenschaftlichen Studium zwar fachliche Inhalte erworben werden, nicht aber diese Qualifikationsmerkmale, wie sie Big Five und AVEM als notwendig erachten. Der bildungswissenschaftliche Anteil ist im Lehramtsstudium so gering, dass die Curriculumgestalter der Lehramtsprüfungsordnung der Lehrerbildung keine Chance auf Wirksamkeit zugestehen. Wieder einmal eine Billiglösung, die dem Staat teuer zu stehen kommen wird!

3.2.3 Verhältnis zwischen Aufwand und Nutzen

Ein spezifisches Eignungsfeststellungsverfahren kann nicht auf ein persönliches kurzes Gespräch reduziert werden. Es muss ein Team gebildet werden, das mit möglichst unterschiedlichen Bezugsgruppen zur Schule besetzt ist: Studierende, Elternvertreter, Seminarleiter, Fachdidaktiker, Fachwissenschaftler, Bildungswissenschaftler und Vertreter der Wirtschaft. Dieses Team muss sehr differenziert geschult werden, um die Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität in den Testverfahren zu gewährleisten. Es müssen ständig neue Aufgaben kreiert werden, um Testverfahren aktuell gestalten zu können und nicht bereits Aufgabenstellungen schon im Vorfeld zu kennen. Diese Tätigkeiten sind mit erheblichen finanziellen Belastungen verbunden, wenn an die Honorierung der Teilnehmer, die Erstellung der Unterlagen und die Erstattung der Verbrauchsmaterialen gedacht wird. Wenn Raummieten, Reisekosten und Übernachtungsspesen hinzukommen, werden erhebliche Summen zu veranschlagen sein.
Gegen zu rechnen wären nun die ex-

tremen Kosten, wenn etwa 45 Prozent der Studierenden ihr Studium vor dem vierten Semester abbrechen. Gegen zu rechnen wäre ebenfalls die extreme Zahl der Frühpensionierungen (im Jahre 1997 mit 69 Prozent; Burtscheidt, SZ vom 23.6.2004), die zwar durch ein spezifisches Eignungsfeststellungsverfahren nicht vermieden werden könnte. Eine Minderung wäre sicher erreichbar, weil frühzeitige Informationen über den Lehrberuf, dessen Risiken und Möglichkeiten als Vorbereitung auf das Eignungsfeststellungsverfahren notwendig wären. Berücksichtigt man dabei die Aussage des Ministerialdirektors aus dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Josef Erhard, dass nämlich im Durchschnitt bei einer Frühpensionierung 375.000 Euro veranschlagt werden müssen, so steht aus gesellschafts- und finanzpolitischer Perspektive einem Eignungsfeststellungsverfahren sicher nichts entgegen! (vgl. Burtscheidt, SZ vom 23.6.2004)

3.2.4 Verhältnis zwischen Tradition und Innovation

Die Einwände, dass bisher kein Eignungsfeststellungsverfahren durchgeführt worden ist und ein solches nicht einfach zu konzipieren ist, lasse ich nicht gelten. Schulentwicklung hat maßgeblich mit Personalentwicklung zu tun und das „Personal“ wird sträflich vernachlässigt: Wir suchen uns bisher weder die Geeigneten noch betreuen oder fördern wir sie. So können Schule und Hochschule in Zukunft nicht effizient gelingen. Wie sollen Universitäten in Rankings positiv abschneiden, wenn wir die Studienabbrecherquote ignorieren und den Studierenden durch unsere Betreuung nicht signalisieren, dass wir an ihnen Interesse haben? Ich könnte mir vorstellen, dass auf der Homepage der Universität, die ein Eignungsfeststellungsverfahren für Lehramtsstudierende vorschreibt, folgende Inhalte zu finden sind:

Wir werben in besonderem Maße um Studierende für ein Lehramt,

- die bereits pädagogische Erfahrungen im Umfang von mindestens drei Monaten nachweisen können und sich in unterschiedlichen sozialen Kontexten bewährt haben und dies durch Zertifikate nachweisen können,
- die ihren Lern- und Arbeitsprozess stringent organisieren können und dies unter Beweis stellen wollen,
- die Freude im Umgang mit Sprache haben, Sprache kreativ gestalten können und Wert auf Sprachpflege legen und mit Sprachkompetenz Aufgaben bewältigen wollen,
- die Informationen aus Quellen entnehmen können und diese adressatenbezogen aufbereiten wollen.

Um diese Studierenden werden wir uns ganz besonders bemühen, indem wir sie

- bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung ihrer schulpraktischen Studien besonders intensiv begleiten,
- in die Aufgabenbereiche des Lehrberufes einführen und die Vernetzung der Aufgaben aufzeigen,
- zu Seminaren und Übungen zulassen, die in das wissenschaftliche Arbeiten einführen und zeigen, wie sie sich effektiv auf Prüfungen vorbereiten können,
- mit Unterstützung von Tutorien in ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung

stärken wollen.
Diese wenigen Beispiele mögen genügen, um zu veranschaulichen, wie ein Eignungsfeststellungsverfahren theoretisch vorgedacht werden kann. Dass mit der Einführung eines solchen weitere Probleme vorhanden sein werden, ist mir klar, kann aber nicht abschrecken, wenn der Zugang zu diesem wichtigen Beruf nicht der Beliebigkeit überlassen werden soll.

4. Ausblick

Es ist ein Allgemeinplatz, dass nicht jeder Bewerber für ein Lehramtsstudium geeignet ist. Wir wissen, dass die Abiturnote nur ein Kriterium ist, welches den Studienerfolg relativ gut voraussagen kann, nicht aber den beruflichen Erfolg. Wir wissen auch, dass Eignungsfeststellungsverfahren sehr aufwändig sowohl in der Konzeption als auch in der Durchführung sind. Und wir wissen auch, dass Schülerleistungen in Abhängigkeit von den Kompetenzen der Lehrpersonen gesehen werden müssen. „Der Anteil erfolgreicher Studierender wird also um so größer sein, je höher bereits das Leistungsniveau der Bewerber ist und je stärker unter ihnen ausgewählt werden kann“ (vgl. Moser 8/2007, S. 474), wer tatsächlich für den Lehrberuf geeignet ist. Nur dies will ein Eignungsfeststellungsverfahren und eben keine Quotierung, die in unspezifische Selektion mündet. Unsere selbstbewussteren und zielstrebigeren Studierenden werden den Beweis liefern!

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.

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:
Theorie des Unterrichts; Schulleben, Schulkultur; Erziehungsschwierigkeiten; Innere Schulentwicklung; Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung; Berufszufriedenheit und Stressbewältigung; Entwicklung von Qualitätsstandards.

Selektive Assessments zu Beginn des Lehramtsstudiums: Kritische Anmerkungen

Jutta Mägdefrau

Natürlich kann man davon träumen, schlechte Ärzte/innen, Juristen/innen oder Lehrerpersonen schon zu Studienbeginn daran hindern zu können, diesen Beruf zu ergreifen, aber noch verfügen wir über keine Kristallkugel (sprich: empirisch zuverlässige Testverfahren), die uns eine derart weit in die Zukunft reichende Prognose zuverlässig erlauben würde.

Nachdem der Kollege Seibert in seinem Beitrag Argumente für die Einführung selektiver Assessments vorgetragen hat, sollen in diesem Beitrag Argumente gegen selektive Studieneingangsverfahren angeführt werden. Mit Hilfe von 7 Thesen soll versucht werden zu begründen, warum Beratungsmodelle mit dem Ziel der Selbstselektion im Studium einem Selektionsverfahren mit dem Ziel der Auslese vor oder bei Studienbeginn vorzuziehen sind.

These 1: Die prognostische Validität der derzeit bekannten Verfahren ist nicht ausreichend für die Vorhersage von Berufserfolg.

Je weiter jemand mit prognostischen Verfahren in die Zukunft blicken möchte, desto unsicherer werden seine Vorhersagen. Die meisten empirischen Untersuchungen mit der Absicht einer Prognose beschäftigen sich aus diesem Grund nur mit der Vorhersage des Studienerfolgs, zum Teil sogar nur mit dem Erfolg in den ersten Semestern.

Abiturnoten und Studierfähigkeitstests gelten als die sichersten Prädiktoren für Studienerfolg; sie erbringen eine eigenständige Validität von .517 für Abiturnoten (Trapmann, Hell, Weigand & Schuler 2007) und .478 für Studierfähigkeitstests (Hell u.a. 2007). Will man lediglich einen frühen Studienabschnitt einigermaßen sicher prognostizieren, sind dem aktuellen Stand der Forschung zufolge Abiturnoten als Selektionskriterium vollkommen ausreichend.

In den Metaanalysen der Hohenheimer Arbeitsgruppe um H. Schuler konnte gezeigt werden, dass die Abiturnote in allen untersuchten Fächern eine höhere prognostische Qualität aufwies als fachspezifische Studierfähigkeitstests (vgl. Hell u.a. 2007; Trapmann, Hell, Weigand & Schuler 2007). Nur in einzelnen Fächern erhöhte sich die inkrementelle Validität durch Kombination von Abiturnote und Studierfähigkeitstests. In anderen Fächern (z.B. im Bereich der Naturwissenschaften) erhöhte die Berücksichtigung (gewichteter) Einzelnoten eine inkrementelle Validität über die Durchschnittsnote des Abiturs hinaus (vgl. Hell 2006). Auch Auswahlgespräche, an manchen Universitäten mit viel Aufwand durchgeführt (und zum Teil bald wieder eingestellt), erwiesen sich als nicht inkrementell valide über die Abiturnote hinaus. Durch Kombination von Auswahlgesprächen und Abiturnote erhöhte sich die inkrementelle Validität von .517 auf .522, die eigenständige Validität von Studierfähigkeitstests von

.478 auf .502 (vgl. Hell u.a. 2007). Der enorme Aufwand bei der Durchführung von Auswahlgesprächen ist mit diesem Zugewinn an Prognosesicherheit nicht zu rechtfertigen.

Akzeptiert man, dass durch solche Instrumente der Studienerfolg einigermaßen sicher vorhergesagt werden kann, so leisten sie dies aber nicht für den Berufserfolg als Lehrer/in.

Von der auch nur einigermaßen sicheren Vorhersage, welche Personen sich zu guten Lehrkräften entwickeln werden, ist die empirische Forschung derzeit noch weit entfernt.

Die Arbeitsgruppe Mayr an der Universität Klagenfurt konnte durch Längsschnittuntersuchungen zeigen, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale von Studierenden über die Jahre stabil waren und mit höherer selbst wahrgenommener unterrichtlicher Kompetenz und mit höherer Berufszufriedenheit korrelierten. Diese Merkmale sind vor allem Extraversion, Offenheit und Selbstkontrolle (vgl. Mayr/Neuweg 2006; Hanfstingl & Mayr 2007). Leichte Veränderungen in Richtung auf abnehmende Kontaktbereitschaft oder erhöhte Selbstkontrolle ab der Post-Adoleszenz gelten als entwicklungsbedingt altersgerecht.

Einmal erkannt, dass Extraversion ein förderliches Lehrermerkmal ist, könnte man daraus folgern, dass sich die bei diesen Untersuchungen eingesetzten Inventare auch für selektive Assessments eignen: Man erhebt lediglich den Grad der Extraversion/Introversion und sondert diejenigen Studierenden aus, die auf der Extraversionsskala die niedrigsten Werte haben. Oder man setzt die AVEM-Skalen zum berufsbezogenen Umgang mit Belastungen ein und sondert diejenigen aus, die den Risikomustern Anstrengung/Selbstaufopferung oder Burnout zuzuordnen sind.

Mayr & Neuweg schreiben: „Die Schlussfolgerungen aus solchen Erkenntnissen hängen nun beträchtlich davon ab, ob eher die Veränderbarkeit der relevanten Dispositionen oder aber ihre Stabilität akzentuiert wird. Traditionell steht dem pädagogischen Denken die Veränderungs- und damit verbunden die Förderperspektive sicherlich weitaus näher als die Stabilitäts- und damit womöglich die Selektionsperspektive“ (Mayr/Neuweg 2006, 194). Die Autoren legen nahe, beide Perspektiven gleichzeitig in den Blick zu nehmen: Ein vorschnelles Einteilen von Studienbewerbern in Geeignete und Nicht-Geeignete übersehe die Chance von persönlicher Weiterentwicklung durch Ausbildung; die Berücksichtigung der Stabilität gewisser erblich bedingter Personmerkmale verhindere aber auch die Vorstellung, Menschen seien durch Ausbildung beliebig veränderbar (vgl. ebd., 195).

Das zentrale Problem bei der Forschung zum Berufserfolg von Lehrern und deren Prognose ist aber noch gar nicht erwähnt. Das ist nämlich die Tatsache, dass erst einmal operationalisiert werden müsste – und eine Einigung darüber erzielt werden müsste – was Berufserfolg eigentlich ist. Natürlich ist die Befragung von Lehrpersonen über ihre selbst wahrgenommene Kompetenz ein denkbarer Weg, aber eine gewisse Skepsis bzgl. der Validität der Lehrer-Selbstaussagen ist wohl angebracht. Die empirische Forschung versucht derzeit im Rahmen vieler Projekte zu den verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung zuverlässige Verfah-

ren zur Messung von Lehrerkompetenzen zu entwickeln, wie die Beiträge auf der im September 2007 in Bamberg stattgefundenen GLANZ-Tagung zur Wirksamkeit von Lehrerbildung zeigten. Darüber hinaus scheint es notwendig, Lehrerkompetenz über Schülerleistung zu erheben, und zwar hinsichtlich des allgemeinen Niveaus der Klasse und der Spreizung der Leistung. Wie weit gelingt es der Lehrperson, möglichst alle Kinder auf ein einheitliches (hohes) Niveau zu bringen, wie hoch sind die Kompetenzen der Kinder im Durchschnitt? (Mittelwert und Spannweite). Die für das Erreichen guter Lernleistungen bei Kindern notwendigen Kompetenzen sind im Laufe der Lehramtsausbildung in erster und zweiter Phase zu entwickeln und in der Lehrerfortbildung auszubauen. Ob jemand diese Kompetenzen wird erlernen können, lässt sich nicht mit hinreichender Sicherheit bei einer Achtzehnjährigen oder einem Neunzehnjährigen vorhersagen.

These 2: Keines der aktuell verfügbaren Verfahren kann ethisch vertretbar eine Fehlerquote angeben, mit der Geeignete abgewiesen werden.
Jedes selektive Assessment, mit dem Ziel zur Lehrkraft ungeeignete Abiturientinnen und Abiturienten zu selegieren, sieht sich dem Problem der potenziellen Falschzuweisungen gegenüber. Für Prognosen wird versucht, die Quote der Falschzuweisungen durch optimale Erhebungsinstrumente zu minimieren. Die Fehlermöglichkeiten ergeben sich aus der Vier-Felder-Tabelle.

Wie lässt sich die Ablehnung von Studierwilligen rechtfertigen, die möglicherweise später durchaus gute Lehrkräfte geworden wären? Wie gehen wir damit um, dass wir fast zwangsläufig im Gegenzug Personen zulassen, die sich später als schlechte Lehrpersonen herausstellen?
Was bedeutet die Ablehnung für das Individuum? Welche Quote an falsch Zugewiesenen ist für die Durchführenden der Assessments erträglich? Es müssten Begründungen gefunden werden, mit denen man Menschen den Zugang zum Studium verweigert. Pädagogisch gedacht müsste man bei Assessments besonders verantwortlich umgehen mit den falsch zugewiesenen Personen der diagnostischen Vier-Felder-Tabelle: Ungeeignete, die zugelassen, Geeignete, die abgewiesen werden.

	Zur Lehrkraft...	
Zum Studium...	Geeignete	Ungeeignete
Zugelassene	richtig platziert	falsch platziert
Abgewiesene	falsch platziert	richtig platziert

These 3: Im Lehramtsstudium wird für einen Monopolarbeitgeber ausgebildet, der mit dem Referendariat einen weiteren Ausbildungsabschnitt und mit dem II. Staatsexamen ein eigenes Selektionsverfahren durchführt, auf welches die Universitäten kaum Einfluss haben.
Die beiden staatlichen Prüfungen, von denen die Universitäten die erste in staatlichem Auftrag durchführen, stellen im Augenblick das Selektionsinstrument des Landes dar, mit dem guter Lehrernachwuchs ausgewählt und schließlich in den Schuldienst einge-

stellt werden soll.
Dieses Selektionsinstrument reagiert aber derzeit nicht mit Selektion von schwachen Prüflingen, sondern es reagiert gemäß dem ‚Schweinezyklus' auf Angebot und Nachfrage:
Zum Wintersemester 2007/2008 sind in Passau alle Bewerber/innen für einen Studienplatz im Bereich Realschule und Gymnasiallehramt angenommen worden. Eine Selektion findet nicht statt. Lediglich im Grundschullehramt wurde ein NC angewandt.
Das Land Bayern stellt zudem im Augenblick jeden Bewerber ein, der die beiden Examina schafft. Das heißt, die Selektionsquote ist auch in dieser Phase der Lehrerausbildung derzeit gleich Null. Absolventen mit äußerst schwachen Leistungen gelangen ohne Probleme in den Schuldienst. In nur wenigen Jahren wird das Angebot an Lehrerstellen sinken, es werden wieder nur die Besten eine Einstellung in den Schuldienst erreichen können. Sie werden dann neben jenen unterrichten, die einige Jahre zuvor gerade so eben das II. Staatsexamen bewältigen konnten.
Angesichts dieser Praxis stellen sich einige Fragen, bevor man die Aufgabe der Selektion an die Universitäten überträgt: Welche prognostische Qualität hat eigentlich die Note des II. Staatsexamens für späteren Berufserfolg? Hatten Lehrkräfte, die heute guten Unterricht halten, gute Noten im II. Examen? Es müsste nachgewiesen werden, dass und warum die Staatsexamina als Auswahlverfahren versagen – sofern sie auch wieder als solches eingesetzt werden. Bei welcher Quote Ungeeigneter, die trotz der angeblich selektiven Kraft der Staatsexamina in den Lehrerberuf gelangt sind, sind sie als Auswahlmodell gescheitert? Wer kann sicher sagen, dass eine heute schlechte Lehrkraft auch schon zu Studienbeginn ungeeignet war? Schließlich können sich im Berufsverlauf Konstellationen, Schicksale, Belastungen einstellen, die eine gelingende Berufsausübung erst im Nachhinein erschweren.

These 4: Durch das achtjährige Gymnasium sind die zukünftigen Studierenden zum Zeitpunkt des Studieneintritts noch jünger als bisher, wichtige Entwicklungsjahre liegen noch vor ihnen. Eine so weit in die Zukunft reichende Vorhersage ihres späteren Berufserfolgs ist problematisch.
Die Studienzeit ist eine Phase der persönlichen Reifung; viele Studierende haben erstmals eine eigene Wohnung, leben ohne die soziale Kontrolle des Elternhauses. Durch die Verkürzung der Gymnasialzeit sind sie erst 17-19 Jahre alt, wenn sie an die Universitäten kommen. Nur wenn man von extrem stabilen – also ererbten – Persönlichkeitsmerkmalen ausgeht, kann man annehmen, Lehrereignung zuverlässig zu diesem Zeitpunkt vorhersagen zu können.

These 5: Selektive Assessments widersprechen dem Ausbildungsgedanken.
Möglicherweise ist ein selektives Modell leistungsfähig bei der Aussonderung „klinischer" Fälle, also jener paar Prozent, bei denen eine erfolgreiche Berufstätigkeit aufgrund deutlicher Persönlichkeitsstörungen nicht erwartbar ist. Dann würde sich das Modell nicht auf eine Bestenauslese richten, sondern sozusagen „am unteren Ende kappen". Dagegen ist aber kritisch einzuwenden, dass diese Selektion

von den bisherigen Auswahlverfahren (Staatsexamina) weitgehend auch geleistet wird.
Zudem wird gegen selektive Studienzulassungsassessments eingewandt, sie entwerteten die Allgemeine Hochschulreifeprüfung und trügen Motivationsprobleme in die Gymnasien hinein, wenn das Abitur als Hochschulzugangsberechtigung mehr und mehr an Wert verliere und Universitäten eigene Zulassungsverfahren „draufsetzten“ (vgl. Bultmann 2007).

These 6: Beratungsmodelle mit dem Ziel der Selbstselektion sind geeignet, die Nachteile fremdselektiver Verfahren abzufedern und unterstützen die Persönlichkeitsentwicklung und Berufswahlprozesse im Studium.
Der Gegenvorschlag zu selektiven Assessments ist das sog. Beratungsmodell. Je nach Modus der Ausgestaltung in den verschiedenen Entwürfen nehmen die zukünftigen Lehrer/innen entweder verpflichtend oder fakultativ an einer Reihe von Veranstaltungen und Tests teil, die ihnen helfen sollen, ihre Eignung für den Lehrerberuf kritisch zu überprüfen. Diese Kurse dienen dem Zweck der Analyse der eigenen Persönlichkeit, der kritischen Reflexion der Berufswahlmotivation, der berufsnotwenigen individuellen Ressourcen bzw. der eine gelingende Berufsausübung erschwerenden persönlichen Schwächen. Studierende würden im Hinblick auf ihre Eignung konstruktiv beraten, was allerdings nur Sinn hat, wenn auch alternative Berufsmöglichkeiten aufgezeigt oder gemeinsam erarbeitet werden könnten. Ein Beispiel: Im Gymnasium findet relativ wenig Berufswahlunterstützung statt, daher sind Schulabgänger/innen nicht selten mit der Vielfalt von Optionen überfordert und wählen schließlich den Beruf, den sie am besten kennen, weil sie ihn 12 oder 13 Jahre aus nächster Nähe erlebt haben und „schon immer gut in Deutsch und Englisch“ waren. Die aus solchen Berufswahlentscheidungen resultierenden Motive für den Lehrerberuf bilden sozusagen das Ausgangsmaterial für Beratungsmodelle von Assessments und können zur Selbstselektion führen.

These 7: Die Einführung polyvalenter Bachelor-/Masterstudiengänge im Lehramtsbereich hält die Berufswahlentscheidung länger offen und unterstützt dadurch selbstselektive Beratungsmodelle.
In nur wenigen universitären Studiengängen – diese betreffen in erster Linie die klassischen Professionen (Ärzte, Juristen, Pfarrer) – ist der zukünftige Beruf so klar vorgezeichnet wie im Lehramtsstudium. In der Einführung der neuen Bachelor-/Masterstudiengänge liegt insofern eine Chance des Offenhaltens von Berufswahlentscheidungen. Dies funktioniert in vielen kultur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen bereits so. An der Universität Passau gibt es seit nunmehr drei Semestern als Modellversuch im Realschullehramt einen polyvalenten Bachelorstudiengang, der mit einem vertieft studierten Fach (90 Leistungspunkte im Gegensatz zu den sonst üblichen 60) einen Übergang in ein Vollstudium dieser Fachwissenschaft zulässt. Die Zukunft wird zeigen, ob von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht wird, ob eine Umorientierung vom Lehramt hin zu anderen Berufswegen durch die neuen Studienmöglich-

keiten attraktiv ist. Im Zusammenspiel mit selbstselektiven Beratungsmodellen könnte hier – wenn es gut läuft – manch ungeeignete zukünftige Lehrperson zu einem frühen Zeitpunkt des Studiums ihrem Berufsweg die entscheidende Wende geben.

Schlusswort

Wenn man glaubt, – und im Zusammenhang mit dem „Pisa-Schock" ist diese Überzeugung ja gewachsen – zu viele Nicht-Geeignete im Lehrerberuf zu haben, sollte man in der universitären Phase der Ausbildung, nämlich ganz zu Beginn einer insgesamt ja recht langen Ausbildung, gerade jene Ausbildungsinhalte stärken, die einerseits auf die Persönlichkeitsbildung der angehenden Lehrkräfte den meisten Einfluss haben und andererseits das pädagogische Reflexions- und Handlungswissen bereitstellen, das für guten Unterricht unabdingbar ist.

Das sind die erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Studien. Gerade diese Inhalte haben jedoch im Ansehen des künftigen Arbeitgebers – zumindest in Bayern – keinen hohen Stellenwert, jedenfalls wenn man ihn am Umfang der vorgeschriebenen erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Studien und am Grad ihrer Verbindlichkeit festmacht. Raum für biographische Selbsterkundungen, Reflexion eigener Lernbiographien, Stärke-Schwäche-Analysen vor dem Hintergrund der Anforderungen der Lehrerrolle, eingehende Beschäftigung mit neuen Erkenntnissen über die Informationsaufnahme und -verarbeitung beim Menschen, Lerndiagnose, Lernfördermaßnahmen, individualisiertes Lehren und Lernen und so weiter und so fort – all das in insgesamt sieben (völlig freiwillig zu besuchenden) Seminaren ohne Nachweis aktiv erbrachter Leistung im Laufe eines vierjährigen Studiums? Die fachwissenschaftliche Ausbildung sichert in Bayern sehr gute Kenntnisse in den Unterrichtsfächern, die angehenden Lehrpersonen haben in der Mehrzahl aber nicht Pädagogik studiert, auch wenn sie sich später „Pädagogen" nennen.

Im Zuge der Umstellung auf modularisierte Studienstrukturen, die auch für das erziehungswissenschaftlich-psychologische Studium eine höhere Verbindlichkeit mit sich bringen werden, kann sich möglicherweise hieran etwas ändern, auch wenn aus erziehungswissenschaftlicher Sicht in Bayern vom Umfang der Leistungspunkte her noch immer kein systematisches bildungswissenschaftliches Studium möglich wird.

Wenn ein gründliches erziehungswissenschaftliches Studium die Gelegenheit schafft, sich mit den pädagogischen Aufgaben des gewählten Berufs vertraut zu machen, haben selbstselektive Assessments vielleicht tatsächlich eine Chance, dass sich diejenigen beruflich umorientieren, die durch gute Information und angeleitete Reflexion gemerkt haben, dass sie sich für den Lehrerberuf nicht eignen.

Literatur:

- Bultmann, Th. (2007). Veränderung des Hochschulzugangs - Die aktuelle Debatte in Deutschland und ihre Hintergründe. [http://www.studis-online.de/HoPo/Hintergrund/hochschulzugang2.php zuletzt 23.8.2007].
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstu-

dium und im Lehrerberuf. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 7 (2), 48-56.
- Hell, B. (2006). Die Prognosekraft von Verfahren der Studierendenauswahl für den Studienerfolg. Vortrag anlässlich der Tagung der Österreichischen Forschungsgemeinschaft, Baden bei Wien, 10.-11.3.2006. [Download unter HYPERLINK „http://www.studieneignung.de“ http://www.studieneignung.de; zuletzt 22.8.2007].
- Hell, B./ Trapmann, S & Schuler, H. (2007). Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis, Internet [Download unter http://www.studieneignung.de/ zuletzt 22.8.2007]
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.): Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen (S. 183-206). Wien: Lit.
- Trapmann, S., Hell, B. & Schuler, H. (2007). Mehrstufiges Auswahlverfahren für Lehramtsanwärter. Vortrag auf der Fachtagung Studierendenauswahl und Studienentscheidung in Hohenheim, 01./02.03.2007. [Download unter: http://www.studieneignung.de/ zuletzt 22.8.2007]
- Trapmann, S./ Hell, B./ Weigand, S. & Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. In Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 21 (1) 11-27.

Prof. Dr. Jutta Mägdefrau

Arbeitsbereich Realschulpädagogik
Innstr. 25, Zimmer PHIL 382
94032 Passau
Tel.: 0851-509-2825
E-Mail: maegdefrau@uni-passau.de

Zur Person:
Universitätsprofessorin, Inhaberin der Professur für Realschulpädagogik

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:
Pädagogik und Didaktik der Realschule, Empirische Unterrichtsforschung und Unterrichtsqualitätsentwicklung, Pädagogische Bedürfnisforschung, Lehrerbildungsforschung, Leitung des Arbeitsbereichs Realschulpädagogik, Koordination Hochschuldidaktik

Rechtliche Grundlagen der Vergabe-, Auswahl- oder Eignungsfeststellungsverfahren für den Hochschulzugang in Bayern

Hans-Stefan Fuchs

1. Zur Situation

Nach Art. 12 Abs. 1 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland haben alle Deutschen das Recht, „Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen. Die Berufsausbildung kann“, so in Abs. 1 weiter, „durch Gesetz oder auf Grund eines Gesetzes geregelt werden.“

Grundsätzlich wirkt dieses verfassungsmäßig geschützte Recht der Berufsfreiheit. Im Gegensatz dazu besitzt aber, um den Bezug zum Hochschulsektor herzustellen, bundesweit jeder zweite Studiengang einen Numerus clausus und ist damit zulassungsbeschränkt bzw. hat für den Zugang ein örtliches Auswahlverfahren vorgeschaltet (Iwd 2007, 25. Januar, S. 1). Die daraus resultierende Zugangsproblematik kann vor allem dann nicht widerspruchsfrei aufgelöst werden, wenn negative Zulassungsbescheide für die gewünschten Studiengänge auf Seiten der Studienbewerberinnen und Studienbewerber Umorientierungen nach sich ziehen.

Auch in den neuen konsekutiven Bachelor–Master–Studiengängen sind Zielkonflikte vorprogrammiert, da die Attraktivität des Bachelorstudiums einer HIS-Umfrage gemäß zu 81 % an der Möglichkeit hängt, einen Master anschließen zu können (Heine, Spangenberg & Sommer 2006, S. 44). Nun werden aber darüber hinaus nicht alle Studierenden automatisch zum Master zugelassen, zudem sind viele der Bachelor–Studiengänge selber wiederum zulassungsbeschränkt.

Kapazitäre Engpässe in den insgesamt zur Verfügung stehenden Studienplätzen beschreiben zwar quantitativ die komplexen und hochvirulenten Zugangs- und Verteilungsmechanismen, lösen dabei aber nicht die Eignungsproblematiken auf, welche an die späteren Handlungsfelder geknüpft sind. Das heißt, dass z.B. ein hervorragender Germanistikstudent, der sein Studium mit Auszeichnung abschließt, nicht automatisch einen guten Deutschlehrer abgeben muss, auch wenn er den Vorbereitungsdienst absolviert und die Staatsnote für die Einstellung erreicht hat. Wiederum sagen mittelmäßige Abiturnoten nicht notgedrungen aus, später einmal keine gute Lehrkraft werden zu können.

Im Folgenden wird in Anbetracht der geschilderten Situation ein kurzer Überblick über die landesrechtlichen Grundlagen derjenigen Gesetze und Verordnungen gegeben, welche das Vergabe-, Auswahl- oder Eignungsfeststellungsverfahren für einen Studiengang im ersten Fachsemester in Bayern regeln.

2. Die verschiedenen Vergabe-, Auswahl- und Feststellungsverfahren

Im Zuge des Bologna-Prozesses zur Schaffung eines europäischen Hochschul- und Forschungsraumes verliert der nationale Bezugsrahmen zusehends an Bedeutung und die Hochschulen bekommen nicht nur eine neue Autonomie, sondern erhalten auch damit größere Freiräume bei der Auswahl ihrer Studierenden.
Insgesamt kommen, um den Blickwinkel diesbezüglich nun auf den Hochschulzugang zu lenken, zentrale Vergabe- und örtliche Auswahlverfahren in bundesweit zulassungsbeschränkten Studienplätzen zum Einsatz, es werden aber auch besondere Eignungsfeststellungsverfahren eingesetzt, „wenn das betreffende Studium besondere qualitative Anforderungen stellt“ (Art. 44 Abs. 4 Satz 1 BayHSchG), so wie man diese z.B. aus den Bereichen Sport, Kunst oder Musik her kennt. In diesen speziellen Aufnahmeprüfungen sollen die Bewerberinnen und Bewerber auf der Grundlage der Qualifikationsverordnung (QualV) entweder ihre individuelle Eignung bzw. ihre besondere Begabung unter Beweis stellen, die durch die Qualifikation der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife so nicht »automatisch« nachgewiesen werden kann.
Im Kontext des »Sofortprogramms Deregulierung« hat der Ministerrat am 4. Oktober 2006 in seiner Sitzung „eine deutliche Straffung und wesentliche Reduzierung der Regelungsdichte der Qualifikationsverordnung“ (Entwurf der Qualifikationsverordnung, Stand 20.06.2007, Begründung, S. 1) befürwortet und in diesem Sinne eine Neufassung der QualV am 2. November 2007 beschlossen, die zum 1 Januar 2008 in Kraft getreten ist.
Unabhängig von den bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen können die Hochschulen nach Art. 44 Abs. 4 Satz 1 BayHSchG „für einzelne Studiengänge den Nachweis der Eignung in einem Eignungsfestsstellungsverfahren verlangen, wenn das betreffende Studium besondere qualitative Anforderungen stellt, die jeweils zu begründen sind.“

3. Überblick über die rechtlichen Grundlagen

Das Schaubild auf Seite 26 gibt einen schematischen Überblick über die landesrechtlichen Grundlagen sowie über das Ineinandergreifen bzw. das Zusammenwirken von Gesetzen und Verordnungen, die das Vergabe-, Auswahl- oder Eignungsfeststellungsverfahren in Bayern regeln, ohne dabei den rechtlichen Bezug zum Bund zu verdecken.
Grundsätzlich ist anzumerken, dass die Bundesregierung am 9. Mai 2007 die Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes beschlossen hat (Pressemitteilung Nr. 98/2007). Der Entwurf sieht vor, dass der Regelungsbedarf des Hochschulrahmengesetzes zum 1. Oktober 2008 aufgehoben werden soll, da im Zuge der Föderalismusreform die Rahmengesetzgebungskompetenzen für die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens seitens des Bundes wegfallen (BT-Drs. 16/6122).
Um das Schaubild zu beschreiben, ist zum einen ganz allgemein die Hochschulzulassungsreform anzusprechen,

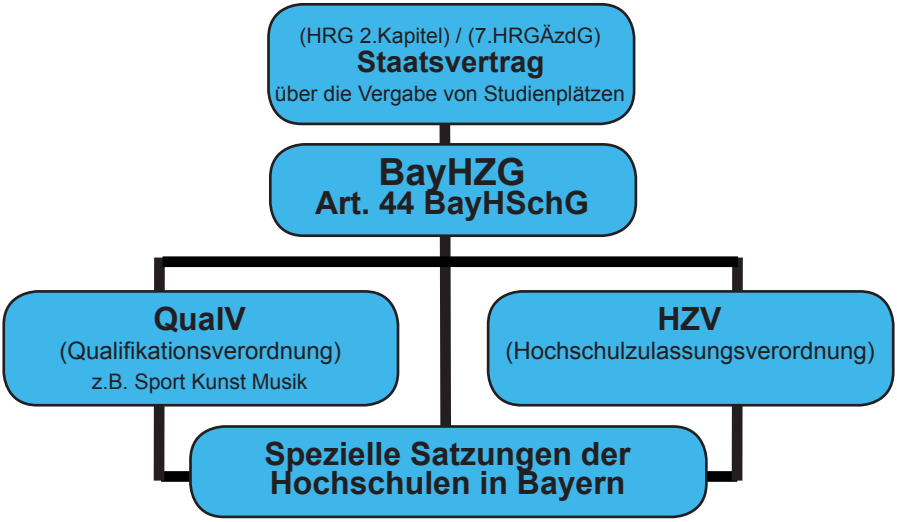

Abb. 1: Schematischer Überblick über die landesrechtlichen Grundlagen

die 2004 durch das 7. HRG-Änderungsgesetz (28. August 2004) initiiert wurde, wonach die zentrale Vergabe von bundesweit beschränkten Studienplätzen neu zu regeln war und diesbezüglich die Hochschulen stärkte, da diese nun in einem Auswahlverfahren die Mehrheit der Studienplätze eigenverantwortlich vergeben können.

Zum anderen muss man im Zuge der Umsetzung dieser Änderungen in landesrechtliche Regelungen das neue Bayerische Hochschulzulassungsgesetz (BayHZG vom 9. Mai 2007) und die Hochschulzulassungsverordnung (HZV vom 18. Juni 2007) herausstellen, die durch die Unterzeichnung des Staatsvertrages vom 22. Juni 2006 über die Vergabe von Studienplätzen notwendig geworden sind (LT-Drs. 15/7387, A. Problem, Abs.1). Das Hochschulzulassungsgesetz „nimmt eine umfassende und aus sich selbst verständliche Regelung des örtlichen Auswahlverfahrens vor und geht auf das Verfahren der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) nur dort ein, wo die Hochschulen des Freistaates Bayern (Hochschulen) in das ZVS-Verfahren eingebunden sind und eigenverantwortlich mitwirken." (LT-Drs. 15/7387, B. Lösung, Abs. 1).

Die mit dem Hochschulzulassungsgesetz korrelierende Hochschulzulassungsverordnung enthält neben ausführlichen Verfahrensvorschriften für das zentrale Vergabe- und das örtliche Auswahlverfahren inklusive des ergänzenden Hochschulauswahlverfahrens auch diejenigen Vorschriften, welche für die Ermittlung der universitären Aufnahmekapazitäten notwendig sind, da das Auswahlverfahren unter anderem auf folgender Grundlage ruht: „Übersteigt die Zahl der Bewerberinnen und Bewerber für einen Studiengang die Kapazitäten der Hochschule, so werden die Studienplätze im Auswahlver-

fahren der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) oder in einem örtlichen Auswahlverfahren nach Art. 5 vergeben“ (Art. 1 Abs. 2 Satz 1 BayHZG), wobei Art. 5 das örtliche Auswahlverfahren und innerhalb dessen zum einen das ergänzende Hochschulauswahlverfahren und zum anderen das Auswahlverfahren der Hochschulen (AdH) nach ZVS-Muster beschreibt.

Neben der Ebene der Eignungsprüfungen, wie diese z.B. in den Fächern Kunst und Musik nach § 19 QualV und als zentrale Eignungsprüfung für Sportstudiengänge nach § 12 QualV durchgeführt werden, kennt die Qualifikationsverordnung in § 32 (vormals § 58) das Verfahren einer Eignungsfeststellung, das von den Hochschulen dann verlangt werden kann, wenn besondere Qualifikationsanforderungen nach Maßgabe des Art. 44 Abs. 4 des BayHSchG vorliegen. Für Verfahren nach § 32 QualV ist an den Hochschulen mit Bezug auf Lehramtstudiengänge „zu der jeweiligen Satzung das Einvernehmen des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus einzuholen“ (§ 19 Abs. 2 Satz 3 QualV). Insgesamt sieht die neue QualV vom 2. November 2007 vor, dass die Handlungsspielräume der Hochschule erweitert werden, indem das Satzungsrecht der Hochschulen gestärkt wird. Zum Beispiel wurde ein Großteil der detaillierten Vorschriften der bisherigen Eignungsprüfungen für ein Studium an Kunsthochschulen (z.B. in Kunst und Musik) gestrichen (Entwurf zur Qualifikationsverordnung, Begründung, A. Allgemeines, S. 1).

Im Sinne der Wettbewerbsorientierung kommt aus Sicht der Hochschulrektorenkonferenz dieser Neuregelung des Hochschulzulassungsrechts und der Auswahlverfahren insgesamt eine besondere Bedeutung zu, da sich Auswahlverfahren zum einen positiv in der Studienerfolgsrate niederschlagen und zum anderen in der Lehre Möglichkeiten eröffnen, profilbildend und schwerpunktsetzend wirken zu können (HRK-Entschließung des 98. Senats vom 10. Februar 2004).

Weiterhin wäre diesbezüglich festzustellen, dass es in Deutschland grundsätzlich drei Hochschulzugangsarten für die Vergabe von Studienplätzen im ersten Fachsemester gibt, die sich aus dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage der zur Verfügung stehenden Studienplätze erklären:

1. Der freie Zugang, da die insgesamt zur Verfügung stehenden Studienplätze bundesweit schwach nachgefragt werden (kein NC).
2. Der lokal beschränkte Zugang, da die insgesamt zur Verfügung stehenden Studienplätze nur lokal stark nachgefragt werden (lokaler NC).
3. Der bundesweit beschränkte Zugang, da die insgesamt zur Verfügung stehenden Studienplätze bundesweit stark nachgefragt werden (bundesweiter NC).

Innerhalb der angebotenen Studiengänge sind die beschränkten Zugangsarten mit unterschiedlichen Auswahl-, Vergabe- und Feststellungsverfahren belegt, die im Folgenden detaillierter beschrieben werden sollen.

3.1 Das ZVS-Vergabeverfahren in Verbindung mit dem Auswahlverfahren der Hochschulen (AdH)

Das neue ZVS-Verfahren sieht nach dem Hochschulzulassungsgesetz und

der damit korrelierenden Verordnung vor, dass die bundesweit zulassungsbeschränkten Studienplätze[1] nach wie vor in einer zentralen Vergabe, jedoch nun stärker in einem Auswahlverfahren der Hochschulen (AdH), vergeben werden, das „nach Maßgabe des jeweiligen Landesrechts und den hierauf beruhenden Satzungen der Hochschulen“ (ZVS-Info SS 2008, S.11) durchgeführt wird. Überwiegend nach dem Grad der Qualifikation, d.h. auf der Grundlage der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung, soll die neue 20:20:60–Vergaberegelung umgesetzt werden, so wie sie sich nach den neuen Quotierungen gemäß § 6 der Hochschulzulassungsverordnung ergibt.

Bevor die 20:20:60–Regelung zur Umsetzung gelangt, werden von den zur Verfügung stehenden Studienplätzen verschiedene Anteile - sogenannte Vorabquoten - gemäß Art. 6 Abs. 1 und 2 HZV abgezogen, innerhalb denen z.B. die Zulassungen von ausländischen Staatsangehörigen oder die des Sanitätsoffiziersdienstes der Bundeswehr Berücksichtigung finden. Aber auch Fälle mit außergewöhnlicher Härte oder mit besonderer Hochschulzugangsberechtigung sowie Bewerberinnen und Bewerber für ein Zweitstudium sind darin wiederzufinden. Insgesamt können für das Verfahren bis zu sechs verschiedene Studienorte in einer Reihenfolge angegeben werden, die dann in der Vergabe zur Anwendung gelangen (§ 3 Abs. 3 HZV).

Ab dem Wintersemester 2007/2008 sollen erstmals nach Maßgabe dieser Verordnung (§ 60 Abs. 1 Satz 2 HZV) und nach Abzug der Vorabquoten die verbleibenden ersten 20 % der Studienplätze an die jeweils Abiturbesten gehen. Je besser die Abiturdurchschnittsnote ausfällt, desto mehr haben die Bewerberinnen und Bewerber aufgrund ihrer Studienortreihenfolge die Möglichkeit, ihre Wunschhochschule mitzubestimmen. Weitere 20 % der Studienplätze werden daran anschließend nach Wartezeit zugeteilt, wobei aber nach § 14 Abs. 6 der Hochschulzulassungsverordnung die Zeiten eines Hochschulstudiums nicht auf die Wartezeit angerechnet werden können. Wer innerhalb der Abiturbesten- oder der Wartezeitquote für den angestrebten Studiengang ausgewählt wurde, nimmt am weiteren Vergabeverfahren nicht mehr teil.

Die Hochschulen sollen in einem Auswahlverfahren (AdH) nach § 10 HZV in Verbindung mit Art. 5 Abs. 5 Satz 3 BayHZG die verbleibenden 60 % der Studienplätze[2] eigenverantwortlich vergeben, soweit die entsprechenden Studiengänge in das ZVS-Verfahren einbezogen sind und dafür Zulassungszahlen nach Art. 3 Abs. 1 und 2 BayHZG festgesetzt sind. Die Zulassungszahl stellt diejenige Zahl dar, welche angibt, wie viele Bewerberinnen und Bewerber von der einzelnen Hochschule in den entsprechenden Studiengängen höchstens aufzunehmen sind

[1] Nach Anlage 1 der HZV sind in das Verfahren der Zentralstelle folgende universitären Studiengänge einbezogen: Biologie, Medizin, Pharmazie, Psychologie, Tier- und Zahnmedizin.

[2] Bayern ermöglichte durch rechtliche Übergangsregelungen diese Auswahlmöglichkeit schon zum Wintersemester 2005/2006.

(§ 39 Abs. 1 HZV), damit einerseits „eine erschöpfende Nutzung der Ausbildungskapazitäten erreicht wird“ (Art. 3 Abs. 3 Satz 1 Halbsatz 1 BayHZG), aber andererseits diese erschöpfende Nutzung nicht auf Kosten der Qualität in Forschung und Lehre oder auf Kosten der geordneten Wahrnehmung der Aufgaben der Hochschule geht (Art. 3 Abs. 3 Satz 1 Halbsatz 2 BayHZG). Zulassungszahlen stehen also direkt mit der jährlichen Aufnahmekapazität im Zusammenhang, die „insbesondere auf der Grundlage des Lehrangebot und des Ausbildungsaufwandes ermittelt [wird]“ (Art. 4 Abs. 1 Satz 1 BayHZG), wobei dieser Ausbildungsaufwand von der Hochschule als so genannter Curricularnormwert berechnet wird und sich als „Summe der Curricularanteile eines Studienganges in den an der Ausbildung beteiligten Lehreinheiten“ (Anlage 5 HZV) darstellt.

Innerhalb des verbleibenden Anteils von 60 % sind dafür nach dem Bayerischen Hochschulzulassungsgesetz Auswahlkriterien anzuwenden, die sich inhaltlich nach Art. 13 Abs. 1 Nr. 3 des Staatsvertrages vom 22. Juni 2006 über die Vergabe von Studienplätzen richten und landesrechtlich ihren korrelierenden Part im ergänzenden Hochschulauswahlverfahren nach Art. 5 Abs. 5 Satz 2 BayHZG besitzen. Da die Legaldefinitionen innerhalb der unterschiedlichen Gesetzestexte und Rechtsverordnungen nicht ganz eindeutig sind, erhellt sich dieser Zusammenhang erst dann, wenn man § 24 HZV (Anwendungsbereich) und § 25 HZV (Anwendung von Vorschriften) sowie Art. 5 Abs. 5 Satz 3 BayHZG (Auswahlverfahren der Hochschulen) in Verbindung mit der im Gesetzentwurf zum Bayerischen Hochschulzulassungsgesetz vorhandenen Begründung für Art. 5 Abs. 5 Sätze 1 bis 3 (ergänzendes Hochschulauswahlverfahren) setzt.

Um diesbezüglich einen Vergleich zu ermöglichen und gleichzeitig eine Wiederholung für Gliederungspunkt 3.2 zu vermeiden, werden anstelle der Kriterien des Bayerischen Hochschulzulassungsgesetzes die des Staatsvertrages aufgeführt. Nach Maßgabe des jeweiligen Landesrechts sind Studienplätze folgendermaßen zu vergeben:

„a) nach dem Grad der Qualifikation,

b) nach den gewichteten Einzelnoten der Qualifikation für das gewählte Studium, die über die fachspezifische Eignung Aufschluss geben,

c) nach dem Ergebnis eines fachspezifischen Studierfähigkeitstests,

d) nach der Art einer Berufsausbildung oder Berufstätigkeit,

e) nach dem Ergebnis eines von der Hochschule durchzuführenden Gesprächs mit den Bewerberinnen und Bewerbern, das Aufschluss über die Motivation der Bewerberin oder des Bewerbers und über die Identifikation mit dem gewählten Studium und dem angestrebten Beruf geben sowie zur Vermeidung von Fehlvorstellungen über die Anforderungen des Studiums dienen soll,

f) auf Grund einer Verbindung von Maßstäben nach den Buchstaben a bis e.“ (Art. 13 Abs. 1 Nr. 3 Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen).

3.2 Das örtliche Auswahlverfahren in Verbindung mit dem ergänzenden Hochschulauswahlverfahren

Sind Studiengänge nicht in das bundesweite ZVS-Vergabeverfahren ein-

gebunden, gelten folgende Quoten zur Verteilung:
„25 v.H. nach der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung,
65 v.H. nach dem Ergebnis des ergänzenden Hochschulauswahlverfahrens und
10 v.H. nach der Dauer der Zeit seit dem Erwerb der Qualifikation für den gewählten Studiengang (Wartezeit).“ (Art. 5 Abs. 4 Satz 1 Nrn. 1 bis 3 BayHZG).
Mit dem ergänzenden Hochschulauswahlverfahren erhalten die Hochschulen innerhalb des örtlichen Auswahlverfahrens ein Äquivalent analog zum Auswahlverfahren der Hochschulen. Im ergänzenden Verfahren kann neben dem Grad der Qualifikation, also neben der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung, mindestens ein weiterer Maßstab oder mehrere Kriterien zur Berücksichtigung herangezogen werden, so wie diese im Folgenden aufgeführt sind:

„1.die Einzelnoten der Hochschulzugangsberechtigung, die über die fachspezifische Eignung besonders Aufschluss geben,
2. das Ergebnis eines fachspezifischen Studierfähigkeitstests,
3. die Art einer Berufsausbildung oder Berufstätigkeit oder
4. das Ergebnis eines Auswahlgesprächs, das Aufschluss über die Motivation der Bewerberin oder des Bewerbers und über die Identifikation mit dem gewählten Studium und dem angestrebten Beruf gibt.“ (Art. 5 Abs. 5 Satz 2 Nrn. 1 bis 4 BayHZG in Verbindung mit § 31 Abs. 1 Satz 1 Nrn. 1 bis 4 HZV).

Worin besteht nun der Unterschied zwischen beiden Verfahren? Erstens sind die Quotierungen unterschiedlich und zweitens muss nach Art. 13 Abs. 1 Nr. 3 Buchst. f des Staatsvertrages in Verbindung mit Art. 5 Abs. 5 Satz 3 BayHZG im Auswahlverfahren der Hochschulen (AdH) mindestens ein weiteres Kriterium zum Grad der Qualifikation herangezogen werden, wogegen diese Kombinationsmöglichkeit im ergänzenden Hochschulauswahlverfahren in Art. 5 Abs. 5 Satz 2 BayHZG als Kann-Vorschrift formuliert worden ist. In beiden Verfahren kommen die gleichen Auswahlkriterien zur Anwendung. Der maßgebliche Satz 3 des Art. 5 Abs. 5 BayHZG für das AdH lautet: „Beim Auswahlverfahren der Hochschulen […] findet Satz 2“, das ist der Satz, der innerhalb des örtlichen Auswahlverfahrens die Kriterien des ergänzenden Hochschulauswahlverfahrens beschreibt, „mit der Maßgabe Anwendung, dass die Hochschule neben der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung mindestens einen weiteren Maßstab ihrer Auswahl zugrunde zu legen hat.“ Ziel des ergänzenden Hochschulauswahlverfahrens soll es unter anderem sein, innerhalb aller Bewerberinnen und Bewerber diejenigen auszuwählen, „die nach Eignung und Motivation die besten Aussichten auf einen erfolgreichen Abschluss des Studiums bieten.“ (Art. 5 Abs. 5 Satz 1 BayHZG).
Die Ergebnisse im ergänzenden Hochschulauswahlverfahren werden dann mit der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung verrechnet, wobei hierfür der Hochschulzugangsberechtigung eine „überwiegende Bedeutung zugemessen werden“ (§ 31 Abs. 1 Satz 2 HZV) muss, die nach der Begründung des Gesetzesentwurf zum BayHZG mit mehr als 50 % auszufal-

len hat (LT-Drs. 15/7387. Begründung zu Art. 5 Abs. 5 Satz 5 BayHZG). Das Kriterium der überwiegenden Bedeutung der Durchschnittsnote gilt auch für das AdH-Verfahren. Bei ergänzenden Hochschulauswahlverfahren im Bereich der Lehramtstudiengänge „sind mindestens 40 v.H. der in dieser Quote verfügbaren Studienplätze ausschließlich nach der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung zu vergeben." (§ 31 Abs. 1 Satz 3 HZV).
Es bleibt der Hochschule vorbehalten, durch Satzung zu bestimmen, welche Auswahlkriterien zur Anwendung gelangen und wie sie verfahrenstechnisch ausgestaltet werden. Zudem kann die Hochschule „bei Lehramtsstudiengängen im Benehmen mit dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus weitere Auswahlkriterien festlegen." (§ 31 Abs. 2 Satz 1 Halbsatz 2 HZV).
Nach § 31 Abs. 3 der HZV besteht zusätzlich für die Hochschulen die Möglichkeit, durch Satzung die Teilnehmerzahl innerhalb des ergänzenden Hochschulauswahlverfahrens zu begrenzen, wobei hierfür die Durchschnittsnote und ein weiteres Kriterium obiger Maßstäbe in einem Vorauswahlverfahren zur Anwendung gelangen.

3.3 Besondere Qualifikationsvoraussetzungen nach Art. 44 BayHSchG in Verbindung mit § 32 QualV

Gemäß § 1 Abs. 1 und 2 der Qualifikationsverordnung unter Bezug auf die allgemeinen Qualifikationsvoraussetzungen nach Art. 43 BayHSchG wird die Hochschulreife entweder in Form der allgemeinen, der fachgebundenen Hochschulreife oder der Fachhochschulreife erworben. Die verschiedenen Formen der Hochschulreife stellen zugleich die Qualifikationen der unterschiedlichen Hochschulstudierfähigkeit an Universität und Fachhochschule dar. Durch die allgemeine Hochschulreife werden die Bewerberinnen und Bewerber darüber hinaus zum Studium aller Studiengänge berechtigt, „wenn sie die hierfür erforderlichen Qualifikationen nachweisen und keine Immatrikulationshindernisse vorliegen" (Art. 42 Abs. 1 Satz 1 Halbsatz 1 BayHSchG).
Nach Art. 46 BayHSchG liegen solche Hindernisse dann vor, wenn z.B. qualifikatorische Voraussetzungen nach Art. 43 bis 45 BayHSchG (vgl. Art. 46 Nrn. 1 und 3 BayHSchG) nicht im notwendigen Umfang vorhanden sind, wobei diesbezüglich anzumerken ist, dass nach Art. 43 bis 45 BayHSchG neben den schon angesprochenen Vergabeverfahren jeglicher Zugang zu den Studiengängen an Hochschulen beschrieben wird. Oder Hindernisse liegen dann vor, wenn „infolge eines Richterspruches die Fähigkeit zur Bekleidung eines öffentlichen Amtes" (Art. 46 Nr. 2 BayHSchG) nicht mehr besteht. Aber auch die ausstehende Zahlung fälliger Gebühren und Beiträge sowie der fehlende Nachweis der Studentenkrankenversicherungsbescheinigung verhindern eine Immatrikulation (Art. 46 Nr. 5 BayHSchG). Schließlich begrenzen Zulassungszahlen nach Art. 46 Nr. 4 BayHSchG die Vergabe der zur Verfügung stehenden Studienplätze.
Art. 44 Abs. 1 BayHSchG regelt im Gegensatz zu den allgemeinen die besonderen Qualifikationsvoraussetzungen, wenn „die Qualifikation durch eine Eignungsprüfung oder in einem Eignungs-

feststellungsverfahren nachzuweisen [ist].“ In Erinnerung zu rufen wären diesbezüglich die jeweiligen Feststellungsverfahren der Begabung und Eignung durch Eignungsprüfungen, wie sie z.B. in den Studiengängen Sport, Kunst und Musik zur Anwendung gelangen und in Art. 44 Abs. 1 bis 3 in Verbindung mit der QualV ihre besondere hochschulrechtliche Verortung bzw. ihre qualifikatorische Rechtsgrundlage besitzen.

Richtet man nun den Blickwinkel direkt auf den Abs. 4 des Art. 44 des BayHSchG, dann kommen diejenigen Regelungen zum Tragen, welche den Hochschulen ein weiteres Eignungsfeststellungsverfahren ermöglichen. Art. 44 Abs. 4 BayHSchG lautet folgendermaßen: „[1]Neben den allgemeinen Qualifikationsvoraussetzungen und der Hochschulzugangsberechtigung nach Art. 45 kann die Hochschule für einzelne Studiengänge den Nachweis der Eignung in einem Eignungsfeststellungsverfahren verlangen, wenn das betreffende Studium besondere qualitative Anforderungen stellt, die jeweils zu begründen sind. [2]Dies gilt nicht, soweit der betreffende Studiengang in das Verfahren der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen einbezogen ist oder für den Zeitraum, in dem für diesen Studiengang ein örtliches Auswahlverfahren durchgeführt wird. [3]Für die Eignungsfeststellung können folgende Kriterien festgelegt werden:

1. Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung,
2. fachspezifische Einzelnoten der Hochschulzugangsberechtigung,
3. Auswahlgespräche,
4. Test (Leistungserhebung in schriftlicher Form),
5. einschlägige Berufsausbildung oder andere berufspraktische Tätigkeiten.“

Die Hochschulen haben nach Art. 44 Abs. 5 BayHSchG die Möglichkeit, ganz oder teilweise durch Satzung zu bestimmen, welche der oben aufgeführten Kriterien miteinander kombiniert werden sollen, wobei neben der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung mindestens ein weiteres Kriterium Berücksichtigung finden muss. Das oder die ausgewählten Kriterien stehen gleichrangig neben der Durchschnittsnote, was wiederum bedeutet, dass diese mit 50 % an Gewichtung in der Verrechnung zu bewerten ist (Art. 44 Abs. 4 Satz 4 BayHSchG).

Die verfahrenstechnischen Einzelheiten werden in der Qualifikationsverordnung in § 32 genauer beschrieben, der sich mit dem „Nachweis der Eignung für Studiengänge mit besonderen qualitativen Anforderungen“ (Abschnitt 4 QualV) befasst. Hinsichtlich dieser Eignungsfeststellungsverfahren gilt für die Hochschulen das Einvernehmen mit dem Staatsministerium für Kunst, Wissenschaft und Forschung: „bei Lehramtsstudiengängen ist auch das Einvernehmen mit dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus herzustellen.“ (§ 32 Abs. 1 QualV).

Die Hochschulen haben durch Satzung folgende Einzelheiten verfahrenstechnisch zu regeln:

„1. die Form der Anträge für die Bewertung und die dabei einzuhaltenden Fristen,
2. die Festlegung der Kriterien und deren jeweiliger prozentualer Anteil am Ergebnis (Art. 44 Abs. 4 Sätze 3 und 4 BayHSchG),
3. die Zusammensetzung der Aus-

wahlkommission,
4. im Fall eines Auswahlgespräches der Gegenstand, die Dauer sowie die Beurteilungskriterien,
5. im Fall eines Tests (Leistungserhebung in schriftlicher Form) der Gegenstand, die Dauer, die Grundsätze der Bewertung sowie die Ermittlung des Testsergebnisses,
6. die Niederschrift über den Ablauf des Feststellungsverfahrens,
7. die Feststellung und Bekanntgabe des Ergebnisses,
8. die Wiederholungsmöglichkeiten." (§ 32 Abs. 2 Satz 1 Nrn. 1 bis 8 QualV).

Zusätzlich ist für den Fall eines schriftlichen Tests (vgl. Nr. 5) nach § 32 Abs. 2 Satz 2 QualV ein „anonymisiertes Testverfahren sicherzustellen." Es liegt auf der Hand, dass Eignungsfeststellungsverfahren zum einen wesentlich anspruchvoller sind als die Quotierungsverfahren nach dem alleinigen Grad der Qualifikation. Zum anderen dürfen die dafür benötigten Personalressourcen nicht außer Betracht gelassen werden. Insgesamt müssen die Hochschulen nicht gerade wenig Kosten und Mühen auf sich nehmen, wenn sie sich für solche Verfahren entscheiden.

4. Fazit

Im Sinne der eingangs getroffenen Situationsbeschreibung bezüglich des Hochschulzugangs für Studiengänge im ersten Fachsemester wurden die rechtlichen Grundlagen der Vergabe-, Auswahl- oder Eignungsfeststellungsverfahren beschrieben. Verschiedene Verfahren sind in Anwendung:

- ZVS: Quotierungen auf der Grundlage des Grades der Qualifikation der Hochschulzugangsberechtigung in Verbindung mit dem Auswahlverfahren der Hochschulen (AdH), wobei für das AdH mindestens ein weiteres der genannten Kriterien zur Anwendung gelangen muss.
- Örtliche Auswahlverfahren nach dem Grad der Qualifikation in Verbindung mit einem ergänzenden Hochschulauswahlverfahren, wobei hiefür ein oder mehrere der genannten Kriterien zur Anwendung gelangen können.
- Eignungsprüfungen in Fächern, die eine besondere Eignung und Begabung bzw. Vorbildung voraussetzen, die durch die Qualifikation der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife so nicht automatisch nachgewiesen werden kann.
- Eignungsfeststellungsverfahren nach den Grundsätzen besonderer Qualifikationsvoraussetzungen, wenn das betreffende Studium besondere Anforderungen stellt.

Mit Ausnahme der Quotierungen sind aufgrund des Staatsvertrages über die Vergabe von Studienplätzen die Verfahren in ihrem Kriterienmix, wonach festgestellt oder ausgewählt werden soll, sehr ähnlich bis gleich. Die Kriterien sollen zur Verdeutlichung noch einmal zusammengefasst werden:

- Die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung, die wegen des hohen Aggregationsniveaus in mindestens gleichwertiger Gewichtung zu allen anderen Kriterien gewertet werden muss;
- fachspezifische Einzelnoten der Hochschulzugangsberechtigung und fachspezifische Studierfähigkeitstests, die über die fachspezifische Eignung besonders Aufschluss geben können;
- ein Auswahlgespräch, das Aufschluss

über Motivation und Identifikation mit dem gewähltem Studium und dem gewählten Beruf gibt;
- berufliche Vorbildung oder berufspraktische Tätigkeiten.

Wie in der Zusammenfassung dargestellt, haben all diese Kriterien gemeinsam, dass damit entweder eine fachspezifische Studierfähigkeit oder eine besondere Motivation und Identifikation mit dem gewählten Studiengang bzw. mit dem angestrebten Beruf nachgewiesen werden soll, auch wenn das Bayerische Hochschulgesetz in Art. 44 Abs. 4 Satz 3 im Gegensatz zum Art. 5 Abs. 5 BayHZG diese qualifikatorischen Funktionen nicht ausdrücklich benennt. Die verfahrenstechnische Komplexität, welche der Kriterienmix mit dem Eignungsfeststellungsverfahren verbindet, wird in § 32 Abs. 2 QualV (vormals § 58 Abs. 2) sichtbar.

Mit Bezug auf die Lehrerbildung ist grundsätzlich folgendes zu sagen: „Die Befähigung zu einem Lehramt an öffentlichen Schulen“, so das Bayerische Lehrerbildungsgesetz“, setzt eine abgeschlossene wissenschaftliche oder künstlerische Vorbildung (Studium) und eine abgeschlossene schulpraktische Ausbildung (Vorbereitungsdienst) voraus“ (Art. 1 Halbsatz 1 BayLBG). Diese Befähigung wird nach Art. 7 Satz 1 BayLBG durch das „Bestehen der Lehramtsprüfung und der Zweiten Staatsprüfung für dieses Lehramt nachgewiesen.“ Die ausschlaggebenden Bewertungskriterien in Phase I der Lehrerbildung sind aber nicht die der persönlichen Eignung und/oder Begabung, sondern die für dieses Studium erzielten Ergebnisse aus den konkurrierenden Prüfungsverfahren.

Im Zuge des Bologna-Prozesses verändert sich zusehends der Hochschulzugang, der eine spezifische Steuerung der Studierendenströme im Sinne der angestrebten Profilbildung der jeweiligen Hochschule ermöglicht. Diesbezüglich gewinnen örtliche Auswahlverfahren und besondere Eignungsprüfungen vermehrt auch für die Lehrämter an Bedeutung. Die angesprochenen Eignungsprüfungen in den Fächern Sport, Kunst und Musik verlieren gegenwärtig in Bayern das Alleinstellungsmerkmal und örtliche Auswahlverfahren greifen immer dann, wenn mehr Bewerberinnen und Bewerber als Studienplätze für einen Studiengang vorhanden sind.

5. Zur Diskussion

Lehrerinnen und Lehrer benötigen zum einen eine gute Ausbildung, damit sie auf ihre vielfältigen Aufgaben und Handlungsfelder in der Schule vorbereitet werden können. Zum andern fällt diese Ausbildung nicht immer auf »fruchtbaren Boden«, wenn man zusätzlich die Betrachtung auf die individuelle Eignung der Bewerberinnen und Bewerber lenkt. Trifft eine gute Ausbildung auf geeignete Studierende, dann kann mit einem positiven Ertrag im Studium gerechnet werden und der erste Schritt zur Professionalisierung wäre grundgelegt. Umfangen sich Professionalisierung und persönliche Eignung nicht in einem hinreichenden und notwendigen Sinne, sind für den berufsbiographischen Verlauf Probleme vorgezeichnet.

Diesbezüglich irritieren in regelmäßigen Abständen die Ergebnisse internationaler Bildungsstudien, wie z.B. PISA in dem Maße, je nachdem wie gut

oder schlecht die einzelnen Länder abschneiden und rücken dabei vermehrt diejenige Berufgruppe in den Fokus kritischer Betrachtung, welche als Lehrerinnen und Lehrer für die Bildungszertifikate insgesamt Verantwortung zeichnen.

Was die Schule betrifft, weisen Jürgen Baumert u. a. darauf hin, dass „Bildungszertifikate“ einerseits zwar „generalisierte Kompetenzversprechen“ sind, „die gegenüber Abweichungen im Einzelfall relativ enttäuschungsfest“ reagieren, dass aber andererseits der „Tauschwert eines Zertifikates [...] letztlich von der Glaubwürdigkeit des Kompetenzversprechens“ (PISA 2000, S. 31) abhängt. Mit wachsender Besorgnis müssen in diesem Zusammenhang dann die sich vergrößernden Qualifikationsunterschiede seitens der Studierfähigkeit verfolgt werden.

Deswegen stellen im Kontext dazu bildungsökonomische Argumentationsweisen gegenwärtig z.B. unter dem Blickwinkel der Bildungsgerechtigkeit (vbw Jahresgutachten 2007) unter anderem diejenigen Aspekte heraus, welche die Bedeutung des Wertschöpfungskreislaufs unterstreichen und damit das Augenmerk auf die Strukturen effizienter Aus-, Fort- und Weiterbildung lenken.

„How the world’s best-performing school systems come out on top“ titulierte diesbezüglich jüngst die weltweit operierende Unternehmensberatung McKinsey im gleichlautenden Bericht vom September 2007, der vor allem im englischen Sprachraum unter der Bezeichnung McKinsey Education-Report 2007 bekannt geworden ist. Die Berater der Großbritannien-Abteilung analysierten auf der Grundlage der Ergebnisse internationaler Bildungsstudien, Experteninterviews und Feldstudien 25 Schulsysteme und darunter auch die zehn „top performer“ nach den Ergebnissen von PISA 2003. Die Frage, wie die besten Schulsysteme an die Spitze gekommen sind und was diese Schulsysteme mit denjenigen qualitativ verbindet, die gegenwärtig stark an Effizienz zugenommen haben, d.h. also, was die „top performer“ und die „top improver“ gemeinsam haben, beantworten die Verfasser des Education-Reports Michael Barber und Mona Mourshed mit eigentlich lapidar klingenden Feststellungen. Erfolgreiche Schulsysteme setzen demnach drei Dinge effektiv um:

1) “They get the right people to become teachers. […]

2) They develop them into effective instructors. […]

3) They put in place systems and targeted support to ensure that every child is able to benefit from excellent instruction“ (Barber & Murshed 2007, S. 13).

Anders ausgedrückt bedeutet dies für Barber und Murshed, dass der Schlüssel zum Erfolg für bessere Leistungen der Schüler in der besseren Qualität der Lehrer selbst begründet liegt und dass die Qualität eines Bildungssystems nicht die Qualität ihrer Lehrer überschreiten kann. Wenn man innerhalb eines Bildungssystems die Ergebnisse verbessern will, besteht den Autoren nach der einzige Weg darin, den Unterricht so zu verbessern, dass jedes Kind Erfolg haben kann (Barber & Murshed 2007, S. 40).

Beherzigt man die von Barber und Murshed angeführte erste Feststellung „getting the right people to become teachers“, dann liegt für Hochschulen im besonderen Auswahl- bzw. im Eig-

nungsfeststellungsverfahren eine erste mögliche Stellschraube, an der eigenverantwortlich gedreht werden kann, um die „richtigen“ Personen unter der Prämisse grundständiger Ausbildungsmodalitäten in das Lehramtsstudium zu bekommen.

Literatur:

- 7. HRGÄndG. Siebtes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (7. HRGÄndG) vom 28. August 2004 (BGBl. S. 2298)
- BayHSchG. Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) vom 23. Mai 2006 (GVBl S. 245)
- BayHZG. Gesetz über die Hochschulzulassung in Bayern (Bayerisches Hochschulzulassungsgesetz – BayHZG) vom 9. Mai 2007 (GVBl S. 320)
- BayLBG. Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG), Neufassung vom 12. Dezember 1995 (GVBl 1996 S. 16, ber. S. 40), zuletzt geändert am 26. Juli 2006 (GVBl S. 401)
- Entwurf der Qualifikationsverordnung (Stand 20.06.2007). Verordnung über die Qualifikation für ein Studium an den Hochschulen des Freistaates Bayern und den staatlich anerkannten nichtstaatlichen Hochschulen (Qualifikationsverordnung – QualV)
- Barber, M. & Mourshed, M. (September 2007). How the world’s best-performing school systems come out on top. McKinsey September 2007. Zugriff unter http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/ [07.11.2007]
- Bekanntmachung des Staatsvertrages über die Vergabe von Studienplätzen vom 24. Dezember 2006 (GVBl 2007 S. 2)
- Bologna-Deklaration (1999). Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Bologna 19. Juli 1999. Zugriff unter http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf [05.11.2007]
- BT-Drs. 16/6122. Drucksache des Deutschen Bundestages. Entwurf eines Gesetzes zur Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes vom 23.07.2007
- GG. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 28. August 2006 (BGBl. I S. 2034)
- Heine, C., Spangenberg, H. & D. Sommer, D. (4/2006). Bachelor - Studiengänge aus Sicht studienberechtigter SchulabgängerInnen. Akzeptanz und Auswirkungen auf die Studierbereitschaft. In: Hochschul-Informations-System (HIS). Forum Hochschule. Zugriff unter http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200604.pdf [10.12.2007]
- HRG. Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506)
- HRK-Entschließung des 98. Senats vom 10. Februar 2004. Zur Neuregelung des Hochschulrechts. Zugriff unter http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_186.php [15.12.2007]
- HZV. Verordnung über die Hochschulzulassung an den staatlichen Hochschulen in Bayern (Hochschulzulassungsverordnung – HZV) vom 18. Januar 2007 (GVBl S. 401)
- Iwd (2007, 25. Januar). Informationsdienst des Instituts der deutschen

Wirtschaft. Köln Jg. 33, Quartal I, Nr. 4
- LT-Drs. 15/7387. Drucksache des Bayerischen Landtages. Gesetzentwurf der Staatsregierung eines Bayerischen Hochschulzulassungsgesetzes vom 06.02.2007
- PISA 2000 (2001). Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich
- Pressemitteilung Nr. 098/2007 vom 9. Mai 2007 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Zugriff unter http://www.bmbf.de/_media/press/pm_20070509-098.pdf [07.11.2007]
- QualV. Verordnung über die Qualifikation für ein Studium an den Hochschulen des Freistaates Bayern und den staatlich anerkannten nichtstaatlichen Hochschulen (Qualifikationsverordnung – QualV) vom 2. November 2007 (GVBl S. 767)
- Staatsvertrag. Bekanntmachung des Staatsvertrages über die Vergabe von Studienplätzen vom 24. Dezember 2006 (GVBl 2007 S. 2)
- Vbw Jahresgutachten (2007). vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. München: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- ZVS-Info SS 2008. Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (Hrsg.). Informationsschrift für das Sommersemester 2008. Zugriff unter http:// www.zvs.de/Service/Download/ZVS_Info_SS2008_Web_ausgabe.pdf [09.01.2008]

Dr. Hans-Stefan Fuchs

Karlsbader Str. 11a, Zimmer 102
94032 Passau
Tel.: 0851/509-2648
E-mail: fuchs@uni-passau.de

Zur Person:
Lehrer, akad. Rat, ehem. Projektmanagement des Passauer Lehrerbildungsmodells, Stellvertretender Leiter der ZLF-Abteilung III: Netzwerk für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Leitung ZLF - Orga - Büro

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:
Lehrerbildungsreform, Schulentwicklung, Netzwerkmanagement, Modularisierung im Rahmen des Bologna-Prozesses, externer Evaluator für berufliche Schulen

Bessere Lehrer für Bayerns Schulen – Anmerkungen zu den Konzepten der bayerischen Landtagsparteien

Wilhelm Bernert

Im letzten Jahrzehnt wurde intensiv über das Schulsystem und die Lehrerbildung nachgedacht, nicht zuletzt ausgelöst durch die Ergebnisse der PISA- und der TIMMS-Studien sowie durch die Beschlüsse von Bologna (1999), mit denen die europäischen Bildungsminister eine europaweite, einheitliche Struktur aller Studiengänge durch Module, ECTS-Punkte und Bachelor- bzw. Masterabschlüsse vereinbarten.
Auch in Bayern erfolgte ein kontrovers geführter, öffentlicher Diskurs von Politik, Wissenschaft und Gesellschaft mit dem Ziel, die Qualität des bayerischen Schulwesens zu sichern bzw. zu optimieren und die Studiengänge angesichts des Bologna-Prozesses zu verändern.
Die im bayerischen Landtag vertretenen politischen Parteien CSU, SPD und Bündnis 90/Die Grünen gestalteten, ihrem politischen Einfluss gemäß, die Reform der Lehrerbildung mit.
Dem Themenschwerpunkt des vorliegenden Heftes entsprechend steht bei den folgenden Überlegungen weniger die Qualifizierung durch Standards und Kompetenzen im Mittelpunkt; dafür rücken eher andere Fragen in den Vordergrund.
Wie kann man die Eignung eines Studierenden für den Lehrberuf feststellen?
Wie gewährleistet man eine Umorientierung bzw. Korrektur der Berufswahlentscheidung durch die Studierenden, wenn deren Erfahrungen nicht den Erwartungen entsprechen?
Die Konzepte der Landtagsparteien zur Reform der Lehrerbildung werden auf mögliche Antworten bzw. Ansatzpunkte zu diesen Leitfragen untersucht.
Dabei spielen vier Aspekte eine wesentliche Rolle:
a) die Eignung für den Beruf,
b) Ausweitung der Praxiserfahrungen,
c) die Betreuung und Beratung der Studierenden, sowie
d). die Polyvalenz des Studiums.

1. Überlegungen im Konzept der CSU

Im vom Landtag beschlossenen Konzept der CSU-Fraktion „Reform der Lehrerbildung in Bayern“ (Bayerischer Landtag, 2001a,S 1) wird bereits in der Einleitung festgestellt:

„Bildungspolitische Diskussionen sind häufig geprägt durch die Forderung nach verbesserter Lehrerausbildung. Bei konkreter Nachfrage zeigt sich, dass die damit verbundenen Reformerwartungen vielfältigst sind und nicht selten die Frage der Eignung und Befähigung des einzelnen für den Beruf des Lehrers oder der Lehrerin mit Ausbildungsinhalten vermischt werden. In diesem Zusammenhang wird häufig von einer `geborenen Lehrerin` bzw. von einem ´geborenen Lehrer` gesprochen.
Das vorliegende Reformkonzept ver-

sucht, Bedingungsfaktoren für eine Lehrerausbildung zu beschreiben und konkrete Beispiel zu benennen, wie diese in die bestehenden Lehrerausbildungsangebote integriert bzw. diese so reformiert werden können, dass das gemeinsame Ziel, nämlich möglichst gut und zukunftssicher ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer für unsere Schulen zu gewinnen, erreicht werden kann."

Es wird zutreffend differenziert zwischen Berufseignung, Berufskompetenzen und Ausbildungsinhalten. Letztere sind relativ leicht zu beschreiben und in hohem Maße erlernbar. Somit werden sie als „Katalog" auch leicht abrufbar. Die Berufseignung hingegen ist schwieriger zu fassen. Welcher Mensch ist aufgrund seiner psychophysischen Konstitution geeignet, ein guter Lehrer zu werden? Die Untersuchungen zur Potsdamer Lehrerstudie Uwe Schaarschmidts (vgl. z.B. Schaarschmidt, 2005) weisen einen gangbaren Weg auf. Bestimmte Faktoren der persönlichen Disposition, wie geringes Distanzierungsvermögen, hohe Ansprüche ans sich selbst, u.a. scheinen aussagekräftig zu sein für das Ermitteln von Belastungsfähigkeit und Stressresistenz. Umstritten ist allerdings, ob solche Verfahren prognostisch für ein ganzes, circa vierzig Dienstjahre umfassendes Lehrerdasein Gültigkeit haben. Auch im physischen Bereich, die Lehrergesundheit betreffend, erscheint eine Prognose von ärztlicher Seite in den meisten Fällen kaum hinreichend für den angesprochenen langen Zeitraum.

Die CSU-Fraktion unterbreitet in ihrem Konzept Grundüberlegungen zur Lehrerausbildung, sowie eine Fülle an Einzelvorschlägen zur Verbesserung, die hier inhaltlich nicht alle wiedergegeben werden können. In Punkt 3.6 kommt jedoch die „Eignungsberatung der Lehramtsstudierenden" zur Sprache:

„Bereits vor Studienbeginn muss durch geeignete Vorerfahrungen sichergestellt werden, dass sich die Studierenden an realistischen und qualitativen Anforderungen des späteren Lehrberufs orientieren kann. Auch während des Studiums muss gewährleistet sein, dass – nach geänderter Selbsterkenntnis des Studierenden – ein Studienwechsel ohne großen Verlust erbrachter Studienleistungen möglich sein kann.

Die Zahl der Studienabbrecher bzw. jener, die im höheren Semester feststellen, dass sie auf dem `falschen Weg` sind, eine Korrektur ihrer Berufsentscheidung aber aus vielerlei Gründen nicht mehr vornehmen können bzw. wollen, legt den Gedanken nahe, zu Beginn und während des Lehramtsstudiums Hilfen anzubieten, die den Bewerber in die Lage versetzen, seine Eignung für den Lehrberuf selbst besser einschätzen zu können.

Das Beratungsverfahren soll Hilfen für angehende Lehrer bei der Frage der Berufseignung und des `langfristigen Durchstehens` bieten. Ein formalisiertes Verfahren auf freiwilliger Grundlage sollte hier mit einem breiten Methodenspektrum verbunden werden. Dies sollte u. a. folgende wesentliche Bestandteile umfassen:

den Rat und die Beurteilung durch Lehrer aus der besuchten Oberstufe

den Rat erfahrener Seminarlehrer

Belastbarkeitstests mit z.B. gängigen Assessmentmethoden." (Bayerischer Landtag, 2001 a, S. 5f)

Mit den „geeigneten Vorerfahrungen“ ist vorrangig das Orientierungspraktikum gemeint, das erste Einblicke in den Alltag verschiedener Schulen oder anderer pädagogischer Einrichtungen vermitteln kann. Die Ergiebigkeit eines derartigen Praktikums ist aber wesentlich von der Qualität der Betreuung abhängig; zudem dürfen vor Aufnahme eines Studiums wohl nicht zu hohe Erwartungen daran geknüpft werden. Es ist zu vermuten, dass die Beobachtungen eher zufällig erfolgen. Es handelt sich in den meisten Fällen um ein Hospitieren, weniger um ein Praktizieren.
Frühe Praktika während des Studiums, die durch erfahrene, qualifizierte Lehrer und/oder Universitätsdozenten betreut werden, oder das gegenwärtig erprobte Exercitium Paedagogicum ermöglichen den Lehramtstudierenden weit tiefere Einblicke in den Schulalltag bzw. in ihre künftige Tätigkeit und tragen dazu bei, den vielzitierten Praxisschock zu vermeiden bzw. abzuschwächen.

Sinnvoll erscheinen mir die Vorschläge für eine Korrektur der Berufsentscheidung. Dabei müssten jedoch die im Konzept vorgesehenen Hilfen zur Selbsteinschätzung oder die Beratung durch erfahrene Seminarlehrer, die bisher erst in der zweiten Phase, dem Referendariat, auf den Plan treten, operationalisiert und implementiert werden, um bereits im Studium wirksam werden zu können. Vielleicht ergibt sich hier eine Aufgabe für die neu entwickelten Zentren für Lehrerbildung.

Bei den angesprochenen Belastbarkeitstests mit gängigen Assessmentmethoden sollte meines Erachtens der Gedanke der Beratung Vorrang haben vor dem der Selektion, um nicht bereits zu Beginn des Studiums die Bewerberzahl zu stark einzuschränken. Zudem nimmt mit steigender Berufsqualifizierung, mit der Kenntnis von Methoden und Verfahren zur Bewältigung von Problemsituationen die berufliche Belastung der einzelnen Lehrkraft insofern ab, als sie in die Lage versetzt wird, mit belastenden Situationen angemessen umzugehen. Im Verlauf der dritten Phase scheinen Maßnahmen wie z.B. Supervision, Gesprächsausbildung, Training in themenzentrierter Interaktion oder Gordon-Training eine zusätzlich entlastende Funktion auszuüben. Mithilfe derart berufsbegleitender Maßnahmen kann z. B gelernt werden, in konfliktträchtigen Situationen deeskalierend zu reagieren, die nötige Distanz aufzubauen und schonend mit den eigenen Ressourcen umzugehen.

Der Aspekt der Polyvalenz wird im CSU-Konzept in Punkt 3.8. „Lehramtsstudium – Ausbildung nicht nur für den Schuldienst“ folgendermaßen problematisiert:
„…Es stellt sich die Frage, ob die Lehramtsausbildung ausreichend polyvalent ist, d.h. ob sie die Lehramtsbewerber so ausbildet, dass sie durch Fort- und Weiterbildung auch außerhalb des Schulbereichs eine angemessene Tätigkeit ausüben können.
Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass eine professionelle Lehrerausbildung auch außerhalb des Schulbereichs als Qualifikation anerkannt wird. Zu prüfen ist aber, ob das Lehramtsstudium in der europäisch bereits vereinbarten und sich immer mehr durchsetzenden Studienstruktur

(nach drei Jahren Bachelor-Abschluss und nach weiteren zwei Jahren Master-Abschluss) umorganisiert werden sollte und (angesichts der unterschiedlichen Studienzeiten) kann. “
(Bayerischer Landtag, 2001a, S. 7)

Mittlerweile ist die Modularisierung der Lehramtsstudiengänge an den bayerischen Universitäten in vollem Gange. Die CSU-Politiker der Landtagsfraktion und der Staatsregierung verzichten im Unterschied zu den Vorstellungen der beiden Oppositionsparteien nicht auf das Staatsexamen, um die Einflussnahme des Staates auf die Studieninhalte zu sichern. Die Lehramtsstudiengänge gelangen deshalb nicht wie Bachelor- und Master-Studiengänge ausschließlich in den Zuständigkeitsbereich der Universitäten, sondern bleiben zu 60 Prozent unter staatlicher Obhut. Lehramtsstudierende können einen universitären Bachelor-Abschluss in ihrem Studiengang erwerben, der jedoch ausschließlich für die außerschulischen Berufsfelder qualifiziert.

2. SPD-Konzept „Bessere Lehrerinnen und Lehrerausbildung für besseren Unterricht“

Am 3. Oktober 2004 reichten Abgeordnete der SPD-Fraktion im Bayerischen Landtag einen Antrag zur Reform der Lehrerbildung ein. (Bayerischer Landtag 2004)
Bis auf zwei Veränderungsvorschläge – zur Streichung empfohlen wurden zwei Spiegelstrichforderungen, nämlich: „Abschaffung der Staatsprüfung und Ersatz durch eine universitäre Masterprüfung“ sowie „gleichwertige Einstufung der Lehrer aller Schularten“ – stimmten alle vier beratenden Ausschüsse einstimmig einer Beschlussempfehlung für das Plenum zu (Bayerischer Landtag 2005a).
Letztendlich folgte das Plenum dieser Empfehlung und beschloss am 21. April 2005 das eingereichte SPD-Reformkonzept zur Lehrerbildung „Bessere Lehrerinnen- und Lehrerbildung für besseren Unterricht“ in geänderter Fassung. Dieser Beschluss stellt die übersichtliche Zwischenbilanz der Diskussion um die noch andauernde Lehrerbildungsreform dar, weshalb er in wesentlichen Teilen wiedergegeben wird.
Die Staatssregierung wird darin aufgefordert, bei der Reform folgende Elemente zu berücksichtigen:

1. Verzahnung der Ausbildungsphasen: Praxis von Anfang an
- *Die erste Ausbildungsphase findet an der Universität statt*
- *In einem dualen Studien- und Ausbildungskonzept erfolgt von Beginn des Studiums an die Kooperation der fachwissenschaftlichen, bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Ausbildungsphasen unter Beteiligung von Schulseminaren und Schulen.*

2. Lehrerbildungszentren: Koordinierung und Planung
- *Lehrerbildungszentren werden an allen Universitäten eingerichtet, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung anbieten.*
- *Die Zentren werden quer zur Struktur der universitären Fachbereiche eingerichtet und vertreten übergreifende Interessen der Lehrerinnen– und*

Lehrerbildung.
- *Verantwortliche der Universitäten und der Studienseminare erarbeiten zusammen Inhalte und Organisation der Ausbildung.*

3. Bachelor-Master-Struktur: Chance zur Reform
- *Das Bachelor-Studium bietet schulartübergreifende und schulartbezogene Studieninhalte. Daran schließt sich ein vertiefendes Masterstudium an.*
- *Das Studienangebot wird mit Teilzertifizierungen und ECTS-Punktesystem modularisiert.*

4. Polyvalenz: Durchlässigkeit der Ausbildung
- *Die im Studium erlangten Qualifikationen ermöglichen breite berufliche Einsatzmöglichkeiten.*
- *Mit den schulartübergreifenden Inhalten im Bachelor-Studium sind Vertiefungsstudieninhalte für verschiedene Schulformen zu verknüpfen.*
- *Im Anschluss an das Bachelor-Studium ist auch ein vertiefendes Fachstudium oder eine außerschulische berufliche Tätigkeit möglich.*

5. Bildungswissenschaft: Grundlage mit Stellenwert
- *Die Erziehungswissenschaften werden zu Bildungswissenschaften mit einem starken Gewicht schulpraktischer Themen wie Methodik, Diagnostik und Bildungsplanung weiterentwickelt.*
- *Der Bildungswissenschaft muss als Grundlagenwissenschaft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein entsprechender Stellenwert eingeräumt werden.*

6. Stärkung der Fachdidaktik: Wissenschaftlich auf hohem Niveau
- *Das fachwissenschaftliche Studium behält den bisherigen Umfang.*
- *Die Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften werden aufgewertet und bekommen im Studium ein stärkeres Gewicht*
- *Didaktisches Wissen muss Grundlage des Studiums der Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten sein.*

7. Currriculare Standards: Verlässliche Qualifikationen
- *Curriculare Standards werden als Vorgaben für die Erstellung von Studienplänen der Hochschule erstellt.*
- *Künftige Lehrerinnen und Lehrer sollen verlässliche Qualifikationen für ihren Berufsalltag an der Schule erwerben, dabei sollen Leitbild, Inhalte und Studienmodule der Ausbildung festgelegt werden.*
- *Leitlinien für das Fach Bildungswissenschaften werden mit den curricularen Standards beschrieben.*

8. Gleichwertigkeit aller Lehrämter: Leistung macht sich bezahlt
- *Beruflicher Aufstieg wird über Leistung ermöglicht.*

9. Fort- und Weiterbildung: Lebensbegleitendes Lernen für alle
- *Die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer wird ausgebaut und vertieft.*
- *Lehrerinnen und Lehrer werden zur regelmäßigen Fort- und Weiterbildung verpflichtet.*

(Bayerischer Landtag 2005b)

Die Überprüfung der individuellen Dis-

position zur Eignung für den Lehrberuf wird im SPD-Konzept nicht thematisiert. Stattdessen werden die Vermittlung dringend benötigter und verlässlicher Qualifikationen (u.a. curriculare Standards) und erforderliche Strukturveränderungen (Stärkung der Fachdidaktik, Lehrerbildungszentren, u.a.) vorgeschlagen, die im Wesentlichen von allen Fraktionen mitgetragen werden, wenngleich in Detailfragen durchaus noch heftige Kontroversen ausgefochten werden (z.B. Bayerischer Landtag, 2006a, S. 5647ff).

Fraktionsübergreifende Gemeinsamkeiten lassen sich jedoch insbesondere in folgenden Punkten erkennen:

- Praxis von Anfang an, d.h. Verzahnung der vier Säulen der Lehrerausbildung bzw. Votum für eine grundständige statt konsekutive Lehrerbildung,
- Stärkung der Fachdidaktik und der Bildungswissenschaften für alle Schularten
- Polyvalenz, sowie
- Zentren für Lehrerbildung.

Beim SPD-Konzept besticht insbesondere die Möglichkeit, die anvisierte Schulart während des Studiums ohne Zeitverlust wechseln können, da das Grundstudium für alle gemeinsam erfolgt.

3. Bündnis 90/Die Grünen

Simone Tolle, die bildungspolitische Sprecherin von Bündnis 90/Die GRÜNEN im bayerischen Landtag, fasst auf ihrer Homepage (http://www.tolle-simone.de) das Modell der Grünen für eine bessere Lehrerbildung in Bayern in folgenden 15 Punkten zusammen:

1. *Internationale Ausrichtung und Anerkennung des Studiums durch Gliederung in einen Bachelor-/Masterstudiengang an einer Universität;*
2. *Flexible Gestaltung des Lehramtsstudiums durch Module und ein Credit Point System;*
3. *Entwicklung eines Kerncurriculums für die Lehrerbildung;*
4. *Gemeinsames praxisorientiertes Grundstudium für Lehrerinnen aller Schularten;*
5. *Aufwertung und Ausweitung des Praxisanteils sowie der erziehungswissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen und didaktischen Anteile in der Lehrerbildung;*
6. *Verbesserung der Beratung und Förderung der Studierenden durch Ausbau der personellen und finanziellen Kapazitäten;*
7. *Reform der Schulpraktika und Verbesserung der Betreuung der Studierenden während des Praktikums;*
8. *Definition von Standards und Kompetenzen durch Universität und Staat, die einem nachhaltigen Lehren und Lernen entsprechen;*
9. *Masterabschluss für Lehramt aller Schularten;*
10. *Abschaffung der Staatsprüfung;*
11. *Reform des Referendariats;*
12. *Verpflichtende Fort- und Weiterbildung*
13. *Nachqualifikationsmöglichkeiten für Quereinsteiger;*
14. *Auf- und Ausbau von Lehrerbildungszentren an den Universitäten;*
15. *Ausweitung der Bildungsforschung und Gründung von Praxisschulen.*

Die Vorschläge 2-5 sind weitgehend

konsensfähig. Beim Punkt 10 (Abschaffung der Staatsprüfung) wären die Grünen zwar mit der SPD einer Meinung, nicht jedoch mit der CSU. Den Mehrheitverhältnissen im Landtag entsprechend wird das modularisierte Lehramtsstudium in Bayern auch nicht mit dem Master-Abschluss (Punkt 9) für alle enden, sondern weiterhin mit dem Staatsexamen, das aber zu einem Master ausgebaut werden kann.

In einem Dringlichkeitsantrag „für eine zukunftsfähige Lehrerinnen- und Lehrerbildung" fordern Bündnis 90/Die Grünen: eine „echte Reform", in der u. a. die erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und sozialwissenschaftlichen Anteile gegenüber den Fachwissenschaften deutlich aufzuwerten sowie die drei Phasen der Lehrerbildung besser zu verzahnen seien. Den Beginn der Berufsorientierung setzt die Fraktion dabei bereits in der Schule an:
„Eine entscheidende Bedeutung kommt im Vorfeld des Lehramtsstudiums der Schule zu. Dort wird interessierten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, sich über ihr zukünftiges Berufsfeld `Lehrerin` bzw. `Lehrer` umfassend zu informieren. Hier arbeiten die Universitäten mit den Schulen zusammen. Gemeinsam bieten sie Beratungsgespräche sowie eine umfassende Potentialanalyse für Bewerberinnen und Bewerber an." (Bayerischer Landtag 2006 b, S. 1)
Die Grünen denken ebenfalls wie die CSU an Informationsgespräche und an eine Art Analyse bzw. Test, der Studierwilligen die Eignung für den Lehrberuf aufzeigen soll. Präzisiert werden müsste allerdings, nach welchen Kriterien die geforderte umfassende Potentialanalyse erfolgen und welches Universitätspersonal dafür zuständig sein sollte.
Zur Steigerung des Praxisbezugs entwickelten die Grünen ebenfalls einen wertvollen Vorschlag:
„Theorie und Praxis sind so zu verzahnen, dass sehr früh in der Ausbildung pädagogisches Handeln vor dem Hintergrund theoretischen Wissens reflektiert werden kann. Um die Berufsentscheidung der Studierenden abzusichern, sollen in einem frühen Stadium des Studiums Praktika stattfinden. Die Praktika werden durch Fachleute begleitet und reflektiert. Die Praktikumsschule ist mitverantwortlich für eine systematische und stärkere Betreuung. Sie erhält das hierfür nötige Personal. Studierende sollen im Praktikum verbindliche Begleiterinnen und Begleiter von Lehrerinnen und Lehrern sein, umfassend hospitieren und eigenverantwortlich Aufgaben übernehmen. Nach den Praktika erhalten die Studierenden eine individuelle Beratung. Hilfsmittel ist das sog. Entwicklungsportfolio. Die Beratung hat die Kompetenzausbildung der Studierenden zum Ziel." (Bayerischer Landtag 2006, S. 2)

Die Grünen legen zu Recht besonderen Wert auf eine intensive Betreuung, sowie auf die Aktivierung der Studenten und weisen in der Begründung für ihren Antrag auf die dringend benötigte personelle Verstärkung der Universitäten hin. *„Eine Zunahme des Praxisbezugs verlangt eine bessere Betreuung und Reflexion durch intensive Vor- und Nachbereitung sowie das entsprechende Kostenvolumen für Personal."* (Bayerischer Landtag 2006, S. 2)

In diesem wichtigen Bereich zur Eignungsfeststellung und Beratung wäre auch zu überlegen, ob diese zusätzliche Belastung der betreuenden Lehrer nicht durch Stundermäßigungen aufzufangen wäre. Derzeit unterrichten beispielsweise Grundschullehrer 28 oder 29 Wochenstunden, ein Hauptschullehrer 27 oder 28 Wochenstunden, ein Faktum, das nicht einmal kollegiale Hospitation oder gegenseitiges hilfreiches Coachen im Unterrichtsalltag zulässt. Sollte dazu noch eine intensive Betreuungsarbeit mit relativ hoher Verantwortung des einzelnen Lehrers kommen, so wäre dies ohne entsprechende Anrechnung, d.h. Stundenentlastung, kaum zumutbar und schwerlich realisierbar.

Neu in die Diskussion bringen die Grünen das Instrument eines Entwicklungsportfolios, in dem die Praktikumsfortschritte der Studierenden festgehalten werden können. Dieses Portfolio ist jedoch mit der beendeten Ausbildung, bzw. nach dem Referendariat nicht abgeschlossen, sondern soll nach Vorstellung der Grünen während der Berufsausübung weitergeführt werden. Bedenkenswert an diesem Vorschlag ist die Tatsache, das sich Lehrer auch in der dritten Phase beständig fortbilden und weiterentwickeln, ihre Stärken ausbauen und ihre Schwächen vermindern. Dabei könnte ein Portfolio durchaus wertvolle Dienste leisten.

Dieser Dringlichkeitsantrag „Für eine zukunftsfähige Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ fand – den politischen Mehrheitsverhältnissen im Bayerischen Landtag entsprechend - keine Zustimmung und wurde abgelehnt. (vgl. Bayrischer Landtag 2007)

Fazit

Die unterschiedlichen Konzepte zur Lehrerbildungsreform zeigen einen tiefergehenden Wandel in Aus- und Weiterbildung der Lehrer an. Schulen sind durch Strukturveränderungen wie G8, R6, Modifizierung der Hauptschulen an einem Punkt angelangt, an dem sie bestens ausgebildete Lehrer dringend benötigen. Neben dem Bereich der Qualifizierung bleiben allerdings Fragen zur frühzeitigen Feststellung der persönlichen Berufseignung weitgehend offen. Hier ist erst ein Anfang gemacht, der in Lehre und Forschung noch weiter verfolgt werden muss.

Literatur:

Bayerischer Landtag, 2001a, Drucksache 14/6115, S. 1
Bayerischer Landtag 2004 Drucksache 15/1734
Bayerischer Landtag 2005a, Drucksache 15/3154
Bayerischer Landtag 2005b Drucksache 15/3248)
Bayerischer Landtag 2006a Plenarprotokoll 15/73, S. 5647ff.
Bayerischer Landtag 2006 b Drucksache 15/6149
Bayrischer Landtag 2007, Drucksache 15/7600)
Schaarschmidt, Uwe (2005). Halbtagsjobber – Psychische Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim. Beltz
www. tolle-simone.de/Sites/gensite.asp?SID=cms311020071602136257898&Art=528 (zuletzt abgerufen am 29.10.2007)

Prof. Dr. Wilhelm Bernert

Innstraße 25, Zimmer 164
94032 Passau
Tel.: 0851/509-2991
E-mail: Wilhelm.Bernert@uni-passau.de

Zur Person:
Universitätsprofessor
Leiter der ZLF-Abteilung III: Netzwerk für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Aktuelle Konzepte zum Aufbau sozialer Lebenskompetenzen; Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Sozialkompetenz von Kindern und Jugendlichen; Entwicklung der Demokratiekompetenz, Folgen der Migration und Integration

Mit einem Development Center die Lehrerbildung verbessern? Konzeption und erste Erfahrungen.

Susanne Günther und Rudolf Kammerl

1. Was meint Effektivität in der Lehrerbildung?

Spätestens seit dem so genannten Pisa-Schock gerät auch die Lehrerbildung wieder verstärkt in den Blickwinkel der Bildungspolitik. „Wir wollen, dass die Effektivität der Lehrerbildung gesteigert wird“, so lautet z. B. eines der sechs Reformziele des Bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus zur Lehrerbildungsreform in Bayern (vgl. http://www.csu-landtag.de/html-export/996.html vom 22. März 2006). Ähnliche Statements finden sich auch bei anderen bildungspolitischen Sprechern. Doch bei aller Übereinstimmung in der Forderung, dass Effektivität gesteigert werden müsse, finden sich doch in der Frage, wodurch sich Effektivität in der Lehrerbildung auszeichnet, höchst unterschiedliche Vorstellungen. Aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive erweist sich die Beantwortung dieser Frage als schwierig, lässt sich für Deutschland doch ein generelles Defizit an lehrerbildungsbezogener empirischer Forschung konstatieren (Blömeke, 2004). Der Grund: Die professionelle Ausbildung von Lehrpersonal war in Deutschland bis Ende der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts kein nennenswerter Gegenstand empirischer Forschung (vgl. Eberle & Pollak, 2006). Vielmehr lag das Interesse der Empirie auf der Erforschung struktureller und systemimmanenter Aspekte wie Bildungsbeteiligung oder Bildungsmobilität (ebd.). Darüber hinaus lassen sich ganz unterschiedliche Ansatzpunkte benennen, mit denen die Effektivität der Lehrerbildung bestimmt werden kann. Zu nennen sind etwa Dispositionen von angehenden Lehrern, tatsächliches Lehrerverhalten im Kontext Schule, Unterrichtsmerkmale (Unterricht als Interaktionsfeld von Schülern und Lehrern), Schülerdispositionen oder das Schülerverhalten.

Zur Bestimmung von Effektivität wären Vorher-/ Nachhervergleiche denkbar, die Untersuchung von Kosten/ Nutzen-Verhältnis oder das Erreichen normativ festgelegter Bildungsziele, bzw. Ausbildungsziele von Lehrern und/ oder Schülern. Auch (bildungs-)politische Zielsetzungen wurden und werden zur Bewertung von Lehrerbildung herangetragen. Zu diesen normativen Vorgaben zählen beispielsweise das gute Abschneiden bei internationalen und nationalen Vergleichsstudien, die Herstellung von Chancengleichheit, die Förderung individueller Begabungen, die Sicherstellung von so genannten Bildungsstandards und der in Übertritts- und Studienquoten gemessene Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern (ähnlich auch die Abbrecherquoten oder die Studiendauer von Lehramtsstudierenden). Der Diskurs um die Effektivität der Lehrerbildung verdeutlicht, dass „Effektivität“ nicht per se die ein-

deutigen Kriterien zur Bestimmung der effektiven Bildung enthält, sondern dass - abhängig von den Erwartungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppierungen - an das (Lehrer-)Bildungssystem unterschiedliche Gesichtspunkte zur Bewertung der Lehrerbildung herangezogen werden.

Wie die Aufführung deutlich macht, werden zur Bestimmung von Effektivität mitunter auch Kriterien herangezogen, die sich für die in der Lehrerbildung tätigen Dozenten einer direkten Einwirkung entziehen. Der Lehrerbildung wird eine Ursächlichkeit unterstellt, die sie weder unter subjekttheoretischer noch systemtheoretischer Perspektive ausfüllt. Spätestens hier ist aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive die Einmischung zur Versachlichung der Diskussion geboten. Die Lehrerbildungsforschung liefert trotz ihres besonders im deutschsprachigen Raum noch eher wenig entwickelten Status eine Reihe von Hinweisen, die bei der Beurteilung der Effektivität hinzugezogen und bei den Bemühungen zur Verbesserung der Lehrerbildung berücksichtigt werden können. In diesem Beitrag stehen Änderungen von kognitiven, affektiv-motivationalen und psychomotorischen Lehrerdispositionen im Rahmen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung im Vordergrund. Es soll insbesondere der Frage nachgegangen werden, wie mit einem computerunterstützten Development Center – als Instrument moderner Personalentwicklung – die Lehrerbildung weiterentwickelt und dadurch ggf. verbessert werden kann.

2. Effektivitätsansätze aus den USA

Anderorts wurde bereits in den 80er Jahren der/die Lehrer/in als das Schlüsselelement für erfolgreiche schulische Bildung identifiziert (vgl. z.B. Carnegie Forum, 1986; Conley, 1991). So zeigt vor allem die US-amerikanische Forschung eine längere Tradition bei der Erforschung der Frage: „Wie kann die Effektivität der Lehrerausbildung gesteigert werden?“ (vgl. u.a. D´Costa, 1993; Merritt, 1973; Merryfield, 1993; Scriven, 1996; Shulmann, 1989). War in den USA bis Anfang der 90er Jahre in der Lehrerbildung der dreigliedrige historische Ansatz von (a) „general knowledge, (b) subject-matter-knowledge and (c) pedagogical knowledge“ (Sanders, 1993) maßgebend, der durch standardisierte Paper-Pencil-Tests erfasst wurde, rücken heute komplexere Ansätze ins Zentrum professioneller Lehrerbildung: In dieser werden verschiedene Perspektiven, die sich auf Persönlichkeitsmerkmale (teacher traits), Lehrerverhalten (teacher behavior) und Durchführung von Lehrprozessen (product-process of teaching) von Lehrer/innen beziehen, in Bezug gesetzt zur Lehrerkompetenz (teacher competence), Lehrerleistung (teacher performance), Lernerfahrungen bei Lernern (student learning) und allgemeinen Bildungsergebnissen bei Schülern (educational outcomes) (vgl. Cheng & Tsui, 1996).

3. Möglichkeiten und Grenzen der Bestimmung von Effektivität in der Lehrerbildung

Eine grundlegende Problematik bei der Erfassung der Effektivität ist es, dass diese von unterschiedlichen, zugrunde liegenden Modellen zum Zusammenhang von Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Schülerleistung abhängig ist (vgl. hierzu auch Herrmann, 2003; Lipowsky, 2006). Ferner existieren weder einheitliche methodische Zugänge zur Klärung der Effektivität, noch eine einheitliche Terminologie (vgl. Kane, Sandretto & Heath, 2002, 180ff). Die Befundlage ist darüber hinaus thematisch und regional begrenzt, oft auf Einzelstudien fokussiert, wodurch eine Generalisierbarkeit der Daten nahezu unmöglich wird (vgl. z.B. Blömeke, 2004; Oelkers, 2002b).

Eine weitere Schwierigkeit bei der Ermittlung der Bedeutung der Effektivität im Rahmen der Lehrerbildung stellt das Thema der Lernvoraussetzungen potentieller Lehramtsstudenten dar. Blömeke (2004) fasst zusammen: „Die gegenwärtig umstrittenste Frage bei der Untersuchung von Wirkungen der Lehrerbildung ist die nach der Bedeutsamkeit der Ausbildung im Verhältnis zu bereits vorhandenen Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrpersonen“ (S.67). Für die Beantwortung dieser Frage verweist Blömeke auf die großen Reviews der Abell Foundation (2001 a, b) und von Darling-Hammond (2000), die trotz teilweise gleicher Befundlage, zu unterschiedlichen Interpretationen kommen. Findet Darling-Hammond (2000) Belege dafür, die für eine professionelle Lehrerausbildung sprechen, so erkennt die Abell Foundation (2001) nur in ausbildungsunabhängigen Persönlichkeitsmerkmalen (traits) stabile Prädiktoren für effektives Lehrpersonal, wodurch sie nicht nur die Wirksamkeit der Lehrerausbildung an sich in Frage stellen, sondern sogar darauf plädieren, die Regularien der Lehrerbildung gänzlich abzuschaffen. Sigrid Blömeke (2004) versucht den Interpretationsgap dieser vorgelegten Reviews durch eine Veränderung der Analyseeinheiten zu überwinden. Hieraus ergibt sich bei ihr ein Befundmuster, das u.a. folgende Kriterien für die Lehrerbildung herausstellt: Die Qualität der fachdidaktischen und der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, die verbalen Fähigkeiten der Lehrpersonen und generelle hohe kognitive Fähigkeiten wirken sich positiv auf die Schülerleistungen aus (ebd. S.72-73). Diese Vorgehensweise erlaubt neben der Berücksichtigung von eher stabilen Persönlichkeitsmerkmalen zwar einen erweiterten Blick auf effektivitätsfördernde Kriterien in der Lehrerbildung, liefert jedoch noch keine Antwort auf die zentrale Frage: „Wie entwickeln sich diese Aspekte in der Lehrerbildung?“.

Für die Beantwortung der Frage zur gezielten Entwicklung von Kriterien, welche die Basis für die Effektivität in der Lehrerbildung darstellen, ist eine Theorie nötig, die einen konzeptionellen Rahmen zur Beschreibung und Erklärung komplexer menschlicher Entwicklungsprozesse liefert. Theorien, die darauf ausgerichtet sind, einen Personenkreis darin zu unterstützen, konstruktive Veränderungen aktiv zu initiieren, die zu (beruflichem) Erfolg und individueller Zufriedenheit führen, sind im Forschungsbereich des *Career Development* zu finden. *Career Development* Theories (vgl. z.B. Savickas & Walsh, 1996; Seifert, 1989) stellen uns

einen breiten Katalog von Annahmen zur beruflichen Entwicklung zur Verfügung. Diese Theorien helfen dabei, sowohl den Prozess an sich, als auch den Gestaltungsrahmen zu verstehen, in dem Aktivitäten organisiert werden können, die persönliche Einsicht und das individuelle Wachstum für den zu Beratenden erhöhen.

3.1 Die Trait-and-Faktor-Theorie als theoretisches Rahmenmodell

Vor allem Trait-and-factor-Theorien (z.B. Holland, 1966; Davis & Lofquist, 1984) aus dem Bereich der *Theories of Occupational Choices* bilden einen guten konzeptionellen Rahmen für die Verbesserung der Effektivität im Prozess der Lehrerbildung. Die grundlegende Annahme der Trait-and-factor-Theorien ist, dass eine möglichst hohe Passung zwischen Persönlichkeitsfaktoren und den Anforderungen des beruflichen Kontexts unter Berücksichtigung hoher fachlicher Kompetenz zu beruflichem Erfolg, hoher Leistung und beruflicher Zufriedenheit führt. Dabei bezieht sich der Begriff *„Trait“* auf die personenimmanenten Eigenschaften, Fähigkeiten, Talente und Dispositionen, wohingegen „Faktor“ die Anforderungsbedingungen der beruflichen Umwelt (z.B. Arbeitsplatzbeschreibung, Unternehmenswerte) umfassen. Für die wissenschaftliche Umsetzung ist es im ersten Schritt von Interesse, Merkmale zu definieren, die einen optimalen Match zwischen individuellen Persönlichkeitsfaktoren potentieller Lehramtsstudenten und den Umweltbedingungen erfolgreichen Lehrerwirkens beschreiben. Diese werden nachfolgend bestimmt und begründen dadurch die theoretische Basis zur Steigerung der Effektivität in der Lehrerbildung.

3.2 Lehrerrelevante Voraussetzungen auf Seiten der Lehramtsstudenten

Vor dem Hintergrund der Befundlage kristallisieren sich auf Seiten potentieller Lehramtsstudenten mindestens vier wissenschaftliche Zugänge heraus, die sich mit dem Thema der Effektivität in der Lehrerbildung beschäftigen:

a) Die Identifikation lehrerrelevanter Traits (Mayr & Neuweg, 2006; Abell Foundation, 2001);
b) Das Bestimmen fachbezogener und/oder pädagogischer Kognitionen (Blömeke, 2004; Darling-Hammond, 2000);
c) Das Bestimmen objektiv ermittelten Verhaltens und fachdidaktischer Handlungen (Blömeke, 2004; Darling-Hammond, 2000)
d) Das Erfassen der Leistungen von Schülerinnen und Schülern als Evaluationskriterium für die Effektivität professioneller Lehrerausbildung (Blömeke, 2004).

Zu (a): Die persönlichkeitspsychologische Forschung zeigt, dass bestimmte Personengruppen anhand eines überschaubaren Sets von Merkmalen charakterisiert werden können (vgl. z.B. Cattell, 1965; McCrae & Costa, 1999). Nach Mayr und Neuweg (2006) und nach den Interpretationen der Abell Foundation (2001) besitzen genau solche *Persönlichkeitsmerkmale* hohe Relevanz für den Lehrerberuf. So konnten Mayr und Neuweg (2006) ermitteln, dass vor allem „Extraversion, psychische Stabilität und Gewissen-

haftigkeit (…) mit engagiertem Studierverhalten, guten Praxisleistungen im Studium sowie kompetentem Lehrerhandeln und Wohlbefinden im Beruf“ (S.6) einhergehen. Diese Befunde sind vor allem unter dem Aspekt der Vorhersage zukünftigen Berufserfolges (*career success*) und beruflicher Leistung von Lehrer/Innen (*teacher effectiveness* – Cheng & Tsui, 1996) von großer Bedeutung, handelt es sich hierbei um zeitlich stabilere Persönlichkeitsmerkmale (*traits*).

Zu (b): Nach Darling-Hammond (2000) zählen fachbezogene Kognitionen und inhaltliches Wissen sowie das Verständnis über Formen des Lehrens und Lernens zu Bedingungen, die Lehrer in ihrer Effektivität unterstützen – unabhängig von Aspekten der Klasse wie Klassengröße. Dabei wird das Fachwissen (*subject matter knowledge*) als die Basiskompetenz eines jeden (mehr oder weniger effektiven) Lehrers angesehen. Untersuchungen und Metaanalysen zur Bedeutung der Fachkompetenz auf die Schülerleistungen zeigen jedoch ein inkonsistentes Bild (vgl. z.B. Byrne, 1983; Hawk, Coble & Swanson, 1985; Monk & King, 1994). Darling-Hammond (2000) subsumiert: „(...) these results are mixed because subject matter knowledge is a positive influence up to some level of basic competence in the subject but is less important thereafter“ (S. 3).

Zu (c): Während o.g. Studien sich vor allem auf Aspekte der Lehrereffektivität beziehen, die in der Persönlichkeit des Lehrers bzw. in dessen Kognitionen verankert sind, sehen andere Studien die Effektivität eher im *Lehrerverhalten* an sich begründet. So gelang es einer Reihe von Studien, eine wiederkehrende positive Beziehung zwischen der Effektivität im Lernverhalten von Schülern und bestimmten Lehrerverhalten zu ermitteln. Zu den Verhaltensweisen effektiver Lehrer zählen in diesen Studien „Flexibilität“, „Kreativität“ und „Anpassungsfähigkeit“ (Berliner & Tikunoff, 1976; Schalock, 1979; Walberg & Waxman, 1983). Dabei wird vermutet, dass die Effektivität dieser Lehrer sich darin widerspiegelt, ihre (fachdidaktischen) Handlungen sowohl auf die Bedürfnisse unterschiedlicher Schüler anzupassen, wie auch auf die Anforderungen unterschiedlicher Zielsetzungen, Themenschwerpunkten und Methoden (Doyle, 1985). Auch die *Lehrerfähigkeiten*, „to structure material, ask higher order questions, use student ideas, and probe student comments“ (Darling-Hammond, 2000, S.11) werden als bedeutende Variablen verstanden, die einen positiven Effekt auf das Lernverhalten der Schüler haben (vgl. Rosenshine & Furst, 1973; Darling-Hammond, Wise & Pease, 1983; Good & Brophy, 1986).

Zu (d): Die Befunde, die hier zitiert werden, unterstützen die grundlegende Annahme, dass eine *professionelle Lehrerbildung* einen positiven Effekt auf die Schülerleistungen besitzt. So konnte im Review von Darling-Hammond (2000) gezeigt werden, dass die meisten Studien einen positiven Zusammenhang zwischen professioneller Lehrerausbildung und höherer Schülerleistung ermittelt haben (vgl. detaillierte Auflistung Blömeke, 2004).

Gleichwohl der eher unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugänge zur Be-

stimmung von Effektivität in der Lehrerbildung machen die Befunde in ihrer Summe deutlich, dass die Art und Gestalt der Lehrerpersönlichkeit eine zentrale Rolle im Rahmen der erfolgreichen Ausübung der Berufsrolle des Lehrers spielen. Um die Effektivität der Lehrerbildung zu optimieren ergibt sich hieraus, dass diese förderlichen Merkmale bestimmt und in der Lehrerbildung gezielt gefördert werden. Darüber hinaus muss dieses Set an Merkmalen mit Merkmalen ergänzt werden, die sich aus den Anforderungen der Lehrerpraxis ergeben.

3.3 Lehrerrelevante Bedingungen auf Seiten der Lehrerpraxis

Auf der Seite des Anforderungsprofils an den Lehrerberuf (j*ob description*) liefert die Kultusministerkonferenz vom 16. Dezember 2004 (KMK-Papier, 2004) die entscheidenden Standards, die die professionellen Tätigkeiten von Lehrpersonen abbilden. Diese Standards beschreiben somit einen Katalog spezifischer Kompetenzen auf Grundlage der Anforderungen beruflichen Handelns im Lehramt, die den Kompetenzbereichen

a) ‚Unterrichten',
b) ‚Erziehen',
c) ‚Beurteilen'
d) ‚Beraten' und
e) ‚Innovieren' zugeordnet sind.

Diese Standards sind im Sinne eines Anforderungskataloges konzipiert und bilden ihrerseits die zentrale Basis lehrerrelevanter Bedingungen auf Seiten der Lehrpraxis. Diese Standards wurden im Kontext der Verbesserung der Lehrerausbildung in deutschen Hochschulen formuliert und sind mittlerweile Teil der Studienordnung in Lehramtsstudiengängen. Der Fokus richtet sich dabei sowohl auf die kognitiv-fachdidaktische Ausbildung, als auch auf die affektiv und verhaltensbasierten Kompetenz- und Handlungsfelder. Das KMK-Papier fordert nicht nur, diese Standards als Grundlage für die Lehrerausbildung zu nutzen, sondern formuliert darüber hinaus die Forderung, die Lehrerausbildung regelmäßig auf Basis dieser Kompetenzen zu evaluieren. Auch Girmes (2006) spricht sich deutlich für die Einführung definierter Standards auf Basis von Kompetenzbeschreibungen in der Lehrerausbildung aus. Er sieht darin vor allem folgenden Vorteil: „Kompetenz und Standards meinen, dass die Ausbildung geeignet sein muss, bei ihren Absolventen ein gewisses Niveau in der Ausübung dieser Tätigkeiten zu gewährleisten, womit sich die Ausbildungsinstitution selbst einem Standard unterwirft" (S. 18).

Will die Effektivität in der Lehrerbildung also gesteigert werden, gilt es entsprechend der Trait-and-Faktor-Theorie, die lehrerrelevanten Persönlichkeitsmerkmale und Anforderungsbedingungen der beruflichen Umwelt zu erfassen und in der Lehrerbildung gezielt auszubilden. Um dies zu erreichen, bedarf es Tools, die sowohl die vorhandenen Persönlichkeitsmerkmale bei (potentiellen) Lehramtsstudenten erfassen, als auch den jeweiligen Grad der Entwicklung bei der Kompetenzsteigerung über den zeitlichen Verlauf hinweg sichtbar machen. Dabei sind Methoden von Interesse, welche die Effekte, wie sie z.B. die *Konstanzer Wanne* beschreiben, minimieren bzw. gänzlich zu unterbin-

den suchen. Der Effekt der Konstanzer Wanne hat sich aus einer Langzeitstudie ergeben, die zeigen konnte, dass die im Studium erwirkten Veränderungen in Einstellungen, Interessen und Werthaltungen der Lehramtsstudenten mit Eintritt ins Referendariat wieder rückgängig gemacht werden (Dann, Müller-Fohbrodt, Cloetta 1981). Unter dieser Perspektive ist die regelmäßige Evaluation der Entwicklung lehrerrelevanter Kompetenzen bei Lehramtsstudenten/-innen zu mehreren Messzeitpunkten von Bedeutung. Eine Analyse z.B. vor, während und nach Beendigung des Lehramtsstudiums / Referendariats stellt hierbei eine Möglichkeit dar, lehrerrelevante Potenziale und deren Entwicklung durch gezielte, praxisbasierte Fördermaßnahmen aus dem Methodenrepertoire des *Career Counselling* zu fördern und über den Zeitraum der Ausbildung hinweg regelmäßig zu evaluieren. Ein geeignetes Rahmenkonzept für die Implementierung dieses Ausbildungszieles in der Praxis ist das Konzept des Development Centers.

3.4 Development Center: Methode zur Effektivitätssteigerung der Lehrerbildung

Eine gute Möglichkeit, einen Abgleich zwischen vorhandenen Persönlichkeitsmustern und kontextuellen Anforderungen einerseits und der Entwicklung der Aneignung lehrerrelevanten Kompetenzen andererseits, durchzuführen, bietet die Methode des Development Centers (DC). Diese valide Methode hat sich aus dem Assessment Center (AC) entwickelt, dessen Anfänge sich in dem AC-ähnlichen Verfahren von Pepys (1977) widerspiegeln (vgl. Heitmeyer & Thom, 1988, S. 6). Die Vorläufer des AC's in seiner heutigen Form finden sich erstmals in der Weimarer Republik des Jahres 1926/27 zur Offiziersauswahl (vgl. Schuler/Moser, 1990, S. 21). In den frühen 70er Jahren erweiterte sich die Popularität des AC´s und begann sich als wichtiges Selektionskriterium in Personalabteilungen deutscher Wirtschaftsunternehmen zu etablieren. Vor Einzug des AC's in den Personalauswahlprozess dominierten vor allem einseitige Auswahlinstrumente wie die Sichtung handschriftlicher Lebensläufe mit Hilfe der Graphologie oder die Durchführung persönlicher Einzelgespräche.

Mit Hilfe von Einzelgesprächen lassen sich zwar fachliche Kompetenzen überprüfen, die Beurteilung sozialer Kompetenzen oder überfachlicher Fähigkeiten ist dabei aber nur begrenzt möglich (vgl. Obermann 1992, S. 15; Schuler & Stehle, 1983). Somit galt es also sowohl ein umfangreicheres und vielfältigeres Bild vom Bewerber zu erhalten sowie eine Objektivierung der Beurteilung zu erreichen. Doch es fehlten realitätsnahe Verhaltensbeobachtungen. Auf Basis dieser Erkenntnisse erfolgte der Übergang hin zum AC als Auswahlmethode, welches eine multiple Verfahrenstechnik darstellt, die mehrere eignungsdiagnostische Verfahren in einem Tool vereint. Durch ein AC können die geschilderten Nachteile einseitiger Verfahren ausgeglichen werden, wodurch ein umfangreicheres Bild der Stärken und Schwächen der Teilnehmer – im Hinblick auf im Vorfeld festgelegte Anforderungsprofile – gewonnen werden kann (vgl. Obermann, 1992). Die Instrumente des AC's sind vielfältig; hier-

zu zählen u.a. Gruppendiskussionen, Postkorbübungen, Vorträge und Präsentationen, Rollenspiele, Einzelinterviews, Psychologische Testverfahren, Kurzfälle und Fallstudien, Selbsteinstufung und Kollegeneinschätzung. Jeder Teilnehmer wird dabei während des ein- bis viertägigen AC's von mehreren Beobachtern beurteilt. Zu den Einsatzbereichen dieses Instruments zählen die Einschätzung aktueller Teilnehmerkompetenzen sowie die Prognose seiner künftigen beruflichen Entwicklung. Die hohe Akzeptanz des AC-Verfahrens sowohl von Seiten der Teilnehmer als auch bei Personalabteilungen der Wirtschaftsunternehmen basiert nicht zuletzt auf der transparenten Beurteilung und der vergleichsweise leichten Kommunizierbarkeit der Ergebnisse durch ein Feedback am Ende des Auswahlprozesses (vgl. Holling & Leippold, 1991).

Haben somit AC´s die abschließende Funktion, Personen herauszufiltern, die bestimmte Kriterien aufweisen (Ryan & Kuhs, 1993), fungiert demgegenüber das DC mehr als „Starting Point" . Zwar beruht das DC auf dem gleichen erfolgreichen konzeptionellen Ansatz wie das AC (Nutzen multipler Verfahrensweisen und Methoden und Einschätzung durch geschulte Beobachter), aber in seiner Funktion unterscheiden sich diese zwei Zentren grundlegend: fokussiert das AC die Auswahl von Personen, so verfolgt das DC vor allem die kontinuierliche Entwicklung individueller Kompetenzen (*competencies*), die im organisationalen/ institutionellen Kontext als entscheidend gewertet werden. Grundlegendes Ziel eines DC ist es also, Personen aktiv darin zu unterstützen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verbessern. Wilson (1996) beschreibt das Prozedere des DC´s in drei Schritten: Im ersten Schritt werden die Charakteristika der Teilnehmer beschrieben und durch eine geschulte Gruppe von Personen beurteilt (*assessment*). Im zweiten Schritt wird diese Einschätzung den Teilnehmern rückgemeldet (*feedback*) und im dritten Schritt wird ein individueller Entwicklungsplan (*personal development plan*) auf Basis der Rückmeldung aus Schritt zwei erstellt, der sich an dem kontextuellen Anforderungsprofil (*job description*) orientiert. Der Kern eines DC kann nach Wilson (1996) somit durch die Trilogie von „Einschätzung – Feedback – individueller Entwicklungsplan" beschrieben werden. Das Ergebnis eines DC ist also keine Auswahlentscheidung wie es beim AC der Fall ist, sondern ein spezifischer Handlungsplan, der die individuelle und gezielte Kompetenzförderung des Teilnehmers verfolgt.

Die Beschreibung der Methode des Development Centers macht deutlich, dass es eine Methode ist, um vorhandene Persönlichkeitsmerkmale und erwünschte Verhaltensmuster bei (potentiellen) Lehramtsstudenten sowohl zu erfassen, abzugleichen und deren Entwicklung über den zeitlichen Verlauf hinweg sichtbar zu machen. Hieraus ergeben sich folgende Folgerungen für eine modernere Lehrerbildung.

3.4.1 Folgerungen für die Lehrerbildung

Der Beitrag hat bisher gezeigt, dass es entsprechend der Trait-and-Faktor-Theorie eine passende Vorgehenswei-

se ist, die Persönlichkeitsmerkmale (potentieller) Lehramtskandidaten wie auch die Arbeitsplatzanforderungen der beruflichen Lehrerpraxis ins Zentrum der Lehrerausbildung zu rücken. Um die Effektivität in der Lehrerausbildung darüber hinaus zu steigern, sind Methoden erforderlich, die diese Erfassung unterstützen, Entwicklungspläne bereitstellen und die Kompetenzentwicklung über den zeitlichen Verlauf hinweg sichtbar machen. Das Development Center hat sich hierbei als eine ideale Methode herauskristallisiert.

3.4.2 Konkrete Umsetzung des Development Centers in der Lehrerbildung

Um mit Hilfe des DC die Effektivität in der Lehrerbildung zu steigern ist es notwendig, das DC in unterschiedlichen Ausprägungen zu drei Messzeitpunkten stattfinden zu lassen: Vor Eintritt in das Studium, zur Mitte des Studiums und zum Abschluss des Studiums. Letzteres kann einhergehen mit der Abschlussprüfung resp. einer Form des Staatsexamens oder mit dem Eintritt in das Referendariat.

Eine solche *Potenzialanalyse* zu Beginn des Studiums bietet die Chance, frühzeitig lehrerrelevante Stärken und Schwächen, Interessen und Kompetenzen bei potentiellen Lehramtskandidaten zu bestimmen. Auf Basis dieser Feststellung kann ein individuelles Treatment erstellt werden, das der Unterstützung der Stärken und der Relativierung der Schwächen lehrerrelevanten Kompetenzen beim Lehramtsstudenten dient. Die durch das KMK-Papier geforderte Qualitätssicherung kann auf Basis der Annahmen der Trait-and-Factor-Theorie durch den Abgleich vorhandener und gewünschter lehrerrelevanter Kompetenzen bereits zu einem (ersten) Zeitpunkt erfolgen, an dem Korrekturempfehlungen von Berufswahlentscheidungen durch Reflexion der Ergebnisse ebenso möglich sind, wie die gezielte Kompetenzförderung von prädestinierten Lehramtskandidaten/-innen. Ersteren ist es möglich, bei einem zu großen Gap zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Anforderungsprofil des Lehrerberufs eine berufliche Neuorientierung zu verfolgen.

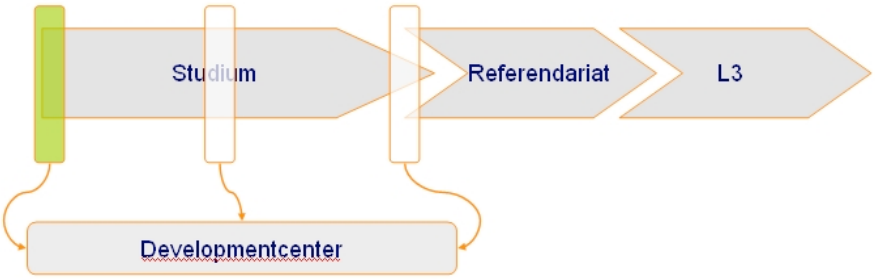

Abb. 1: Developmentcenter mit drei Erhebungszeitpunkten

Für die zweite Gruppe, die eine höhere bis hohe Übereinstimmung zwischen Persönlichkeit und Anforderungen seitens des Lehrerberufs besitzen, kann eine spezifische Ausbildungsförderung entschieden werden. Vor allem bei einem modularen Curriculum in der Lehrerausbildung unterstützt eine solche Potenzialanalyse die Individualisierung der Lehrerausbildung auf Basis individueller Stärken und Schwächen, wodurch die Effektivität der Lehrerausbildung individuell gesteigert wird. Dies unterstützt demnach einen größeren Fit zwischen individuellem Persönlichkeitsmuster und kontextueller Anforderung der (Arbeits-)Umwelt, der in positiver Korrelation mit (Arbeits-)Zufriedenheit, beruflichem Erfolg und Wohlbefinden steht (vgl. Davis & Lofquist, 1984; Holland, 1966; Mayr & Neuweg, 2006).

Eine zweite Evaluation etwa in der Mitte des Studiums ermöglicht weitere wirksame Verbesserungen für den einzelnen Lehramtsstudenten mit Hilfe des modular gestalteten Curriculums: Hierbei unterstützen vor allem relevante Beobachtungen, die im Rahmen betreuter Praktika oder in Lehrveranstaltungen gemacht und systematisch erfasst werden. In Kompetenzbereichen, in denen Defizite identifiziert werden, werden die Studenten/innen angehalten, neben den Basisveranstaltungen an weiteren, unterstützenden Bildungsmaßnahmen teilzunehmen, um die Schwächen in der Kompetenzbildung auszugleichen.

Eine dritte und abschließende Evaluation kann im Kontext der Staatsprüfung erfolgen und den Prozess der Qualitätssicherung in der Lehrerbildung abschließen. Sowohl die Ausrichtung an professionellen Standards der Lehrertätigkeiten, als auch der prozesshafte Charakter im Curriculum der Lehrerausbildung scheinen positive Effekte auf die Wirksamkeit einer Lehrerausbildung zu haben. Doch nach wie vor ist die *Operationalisierung* der vier Tätigkeitsbereiche des KMK-Papiers (2004) ein Problem und es ist zu fragen, „ob diese Tätigkeitsnennungen schon dazu verhelfen (...) wissen, was man im Sinne von theoretischen und praktischen Standards benötigt, um die benannten Tätigkeiten professionell zu vollziehen“ (Girmes, 2006, S. 18).

3.4.3 Organisatorische Verortung

Das DC als Bestandteil eines Zentrums für Lehrerbildung soll zur Professionalisierung potentieller Lehramtskandidaten/innen dienen, in dem die affektiven, kognitiven und verhaltensbasierten Kompetenzen eingeschätzt und mit Hilfe eines individuellen Entwicklungsplans auf Basis der geforderten Lehrerkompetenzen gefördert werden. Für die Umsetzung würde sich folgender Grundriss ergeben:

1. Die Lehramtsstudenten/innen erhalten für die Teilnahme an Seminaren und Trainings zur Kompetenzförderung Credit-Points als Leistungsnachweis. Ein modularer Curriculumsaufbau ermöglicht dabei eine individuelle Schwerpunktsetzung sowohl im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums, als auch im Rahmen der Fachdidaktiken.

2. Für die Entwicklung und Durchführung dieser modular angelegten Lehrveranstaltungen benötigen die

beteiligten Lehrstühle die Möglichkeit der Anrechnung auf das Lehrdeputat.

3. Um den Forderungen des KMK-Papiers gerecht zu werden und eine stärkere kompetenzbasierte Ausbildung der Lehramtsstudenten/innen zu gewährleisten, ist qualifiziertes Personal erforderlich (Tutoren und wissenschaftliche Hilfskräfte können dabei vielfältige organisatorische Aufgaben übernehmen). Die Einbindung von Personen aus der zweiten Phase der Lehrerbildung und aus der Wirtschaft (Bereich Personalentwicklung) bietet sich ebenfalls an. Dies insbesondere in den Bereichen Potentialanalyse, Erstellung individueller Entwicklungspläne und darauf abgestimmter Fördermaßnahmen.

4. Um den nicht zu unterschätzenden Aufwand meistern zu können, ist auch auf den Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien zurückzugreifen. Sowohl bei der Verwaltung der Studierendendaten, als auch bei den Aufgabenstellungen und dem Diagnoseverfahren am PC. So wurden zum Beispiel an den Hamburger Hochschulen für verschiedene Studiengänge E-Assessments zur Selbstselektion bei der Studienwahl entwickelt (vgl. studienkompass-hh.de). In der Lehrerbildung liegt zur Selbstbewertung mit „career counselling for teachers“ unter www.cct-austria.at oder www.cct-germany.de (Mayr 2001; Nieskens 2002) ein Angebot vor. Die automatisierte Auswertung dieser unmoderierten Angebote, die sich auf schriftliche Selbsteinschätzungen und Tests stützen, hat aber den Nachteil, dass sie viele Facetten der zukünftigen Lehrerpersönlichkeit nicht ausreichend abbilden kann. Deshalb sind computerunterstützte Verfahren mit weiteren Methoden wie situativen Verhaltensbeobachtungen zu kombinieren. Auf diese Weise kann die Validität der Erfassung der für den Beruf „Lehrerin/Lehrer“ erforderlichen Kompetenzen verbessert werden. Viel versprechend und im angloamerikanischen Raum bereits häufig in der Lehrerbildung umgesetzt ist hierbei die Nutzung multimedialer Portfolios, mit denen auch Videobeispiele zum Verhalten der Teilnehmer dokumentiert werden können. Hierzu zählen auch die elektronische Studienmappe und das elektronische Lerntagebuch, die zurzeit in Zusammenarbeit mit der Universität Passau entwickelt werden und die auch den Erfordernissen des deutschen Datenschutzrechts und der Barrierefreiheit entsprechen (Heinrich & Kammerl, 2006).

An der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg wurde ferner im Rahmen eines ersten Pilotprojekts für den Studienbeginn von Lehramtskandidaten ein Tool entwickelt, mit dem die Unterstützung des ersten Teils eines insgesamt dreiphasigen Development Centers realisiert wurde. Neben tutoriell begleiteter Durchführung computerbasierter Onlinetests, stehen für die Präsenzübungen den teilnehmenden Beobachtern online Bögen zu Verfügung, in denen das gezeigte Verhalten der Lehramtskandidaten eingetragen wird. Die Testergebnisse,

Selbsteinschätzungen und Fremdbeobachtungen werden in einer Datenbank zusammengeführt und ausgewertet. Auf der Grundlage eines eintägigen Assessments erhalten die Teilnehmer eine auf die Tätigkeitsbereiche „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beurteilen“, „Beraten“ und „Innovieren“ fokussierte Rückmeldung. Gemeinsam mit den Dozenten können individuelle Entwicklungspläne beraten werden. Die Verzahnung mit Beobachtungen während der Praktika wird derzeit bearbeitet.

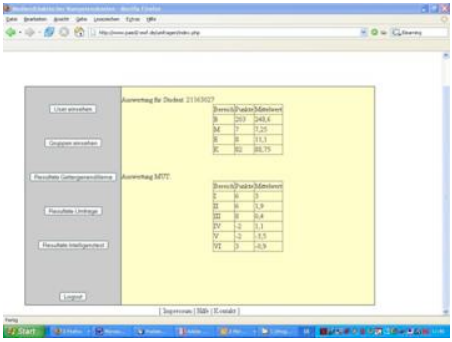

Abb. 2: Screenshot: Anzeige der Auswertung der Fragebögen und Tests

5. Darüber hinaus ist eine Erweiterung des Lehrangebotes erforderlich, das den Lehramtsstudenten die Möglichkeit gibt, nach erfolgter Einschätzung ihre – noch minder ausgeprägten – Kompetenzen gezielter zu fördern. Dies betrifft zum einen das Angebot entsprechender Inhalte, zum anderen aber auch eine adäquate Auswahl der Gruppengröße bei Lehrerbildungsveranstaltungen und der verwendeten Lehrmethoden. In überfüllten Hörsälen lässt sich ein kompetenzorientiertes Studienangebot nicht verwirklichen.

Die organisatorische Verortung in der Fakultät beschreibt die Grundlage für die erfolgreiche Umsetzung eines mehrstufigen Development Centers, durch das der Prozess der Effektivitätssteigerung im Rahmen einer trait-and-factor-basierten Lehrerausbildung ermöglicht wird.

3.4.4 Ausblick

Das dreistufig angelegte Development Center (DC) erscheint bei entsprechender Verortung in der Fakultät ein erfolgsversprechendes Konzept zu sein, um die Effektivität in der Lehrerausbildung nachhaltig zu erhöhen, indem vorhandene Persönlichkeitsfaktoren erfasst und in Hinblick auf lehrerrelevante Kompetenzen über die Lehrerausbildung hinweg gezielt gefördert werden. Die Erkenntnisse aus Trait-and-factor-Theorien ermöglichen es dabei, den Fokus auf die Diskrepanz zwischen vorhandenen und noch zu entwickelnden lehrerrelevanten Kompetenzen bei Lehramtsstudenten zu richten, um diese systematisch zu verringern. Mit Hilfe von zeitlich wiederkehrenden Untersuchungs- und Beratungssequenzen auf Basis individuell erstellter Entwicklungspläne kann gerade in einem modular aufgebauten Curriculum die Effektivität der Lehrerbildung individuell optimiert werden. Dies passiert online am PC sowie mit Hilfe valider Testinstrumente. Liegt der Fokus bei der ersten Untersuchungssequenz (vor Beginn des Studiums) noch auf der Einschätzung und Beurteilung kognitiver, affektiver und behavioraler Kompetenzen und lehrerrelevanter

Traits durch „Andere“ (Beobachter und standardisierte Testverfahren), so rückt der Einzelne („the self“) durch die kontinuierliche Reflexion seiner persönlichen Stärken und Schwächen über das Lehramtsstudium hinweg immer stärker ins Zentrum eines individuellen, kompetenzbasierten Entwicklungsprozesses. In Anlehnung an Wilson (1996) und auf Basis dieses Entwicklungsganges kann in der kompetenzbasierten Lehrerausbildung im Sinne einer Abfolge von Einschätzung – Rückmeldung – Kompetenzaufbau gesprochen werden. Dabei beschreibt dieser Prozess ein Verfahren, in dem der/die Student/in in der Planung und Umsetzung einer eigenverantwortlichen Laufbahnentwicklung von Beginn an ermuntert und über seine/ihre Laufbahnentwicklung hinweg planmäßig unterstützt wird, wodurch die biographische Selbstreflexion über den zeitlichen Verlauf der Lehrerausbildung von der Peripherie (zu Beginn des Studiums) immer weiter ins kognitive Zentrum der Lehramtskandidaten (zum Ende des Studiums) rücken kann.

Aus dieser Perspektive liefert das hier vorgestellte Konzept des Development Centers (DC) methodische Möglichkeiten, die Lehrerausbildung in ihrer Effektivität gezielt zu erhöhen, indem die Ausprägung lehrerrelevanter Kompetenzen zu mehreren Zeitpunkten systematisch erfasst, mit Hilfe von individuellen Entwicklungsplänen gezielt gefördert, über den Studienverlauf hinweg abgebildet und dokumentiert werden können. Doch ob das DC einen Königsweg aus der Krise der als gemeinhin defizitär beurteilten Lehrerausbildung in Deutschland (vgl. Diskussionen zu PISA und TIMSS) liefern kann oder nicht, wird im Sinne von Allemann-Ghionda und Terhart (2006) sich erst in einer längsschnittlichen Überprüfung zeigen können: „Im Rahmen des berufsbiographischen Ansatzes können so Zugangsvoraussetzungen, Ausbildungserfahrungen, Berufseinstiege, Kompetenzentwicklung und Kompetenzveränderung während des Berufslebens etc. auf individueller und kollektiver Ebene (...) erfasst werden“ (a.a.O., S. 10). Erst auf diese Weise wird es möglich sein, einen Nachweis über die Effektivität einer veränderten Lehrerausbildung zu erhalten, die mit Hilfe eines DC die beruflichen Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften erfasst, beurteilt und dadurch gezielt förderbar macht. Durch eine systematischen Wahrnehmung und positive Beurteilung veränderter Wirkbeziehungen zwischen Lehrerausbildung, Lehrerhandeln und Schülerlernen kann sich das DC möglicherweise als effektives Instrument in der Lehrerausbildung beweisen und bewähren.

4. „Kompetenzmessung“ im historisch-soziokulturellen Kontext

Die Konzentration auf die Instrumente der Kompetenzmessung darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine Überprüfung deren Güte im Sinne empirischer Längsschnittdesigns sehr lange dauernd, wenn sie überhaupt durchführbar wäre. Denn die Betonung der Forschungsdesiderate in diesem Bereich wirft nämlich andererseits auch die Frage nach der Leistungsfähigkeit erziehungswissenschaftlicher Forschung auf. Längsschnittstudien sind hier der

Schwierigkeit ausgesetzt, aus der Vielzahl von Faktoren, die Lehrerverhalten und –dispositionen beeinflussen, jene zu isolieren, die auf die Lehrerbildung zurückgeführt werden können. Das ist ein empirisch nahezu aussichtsloses Unterfangen. Darüber hinaus ist die Historizität von Lehreridealen zu betonen. Die Bestimmung dessen, was einen kompetenten Lehrer ausmacht, erfolgt in den verschiedenen historischen Epochen immer wieder neu. In den 70er und 80er Jahren referierte der bildungspolitische Diskurs beispielsweise noch häufiger auf „Emanzipation" und „Mündigkeit". Die Frage nach der Effektivität der Anstrengungen in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung wäre auch daran zu messen gewesen. Die Bestimmung von Effektivität der Lehrerbildung unterliegt damit - ähnlich wie die Bestimmung von Bildung - dem historischen Wandel und ist soziokulturell beeinflusst. Das Bild des idealen Lehrers verändert sich über die Zeit. Ein Rückblick auf die Geschichte der Lehrerbildung zeigt dies deutlich. Es wäre deshalb falsch zu behaupten, dass es allein Sache zeitintensiver empirischer Forschung sei, die richtigen Items zur Kompetenzmessung zu bestimmen. Damit soll keineswegs eine Gegenrede zur Notwendigkeit entsprechender Forschung motiviert, sondern auf die Notwendigkeit hingewiesen werden, auch die jeweiligen Idealbilder, die an die Lehrerbildung herangetragen werden, immer wieder neu zu beleuchten.

Literatur:

Abell Foundation (2001). Teacher Certification Reconsidered. Stumbling for Quality – Appendix. Review of Research Teacher Certification and Effective Teaching. Baltimore: Abell. (http://www.abell.org/pubsitems/ed_cert_appendix_1101.pdf, Stand: 30.09.2003).

Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zur Einleitung in das Beiheft. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, 7-14.

Berliner, D. C. & Tikunoff, W. J. (1976). The California beginning teacher evaluation study: Overview of the ethnographic study. Journal of Teacher Education, 27(1), 24-30.

Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.). Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59-91.

Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (2004). Handbuch Lehrerbildung. Düsseldorf: Klinkhardt Verlag.

Byrne, C. J. (1983). Teacher knowledge and teacher effectiveness: A literature review, theoretical analysis and discussion of research strategy. Paper presented at the meeting of the Northeastern Educational Research Association, Ellenville, NY.

Cattell, R. B. (1965). The scientific analysis of personality. Harmondsworth (England). Penguin Books.

Cheng, Y. C. & Tsui, K. T. (1996). Total teacher effectiveness: new conception and improvement. International Journal of Educational Management. 10/6, 7-17.

Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). A nation prepared: Teachers for the 21st century. Washington, D.C.: The Task Force on Teaching as a Profession. ED 268 120.

Cheng, Y. C. & Tsui, K. T. (1998). Re-

search on total teacher effectiveness: conception strategies. International Journal of Educational Management, 12/1, 39-47.
Conley, S. C.(1991). The school as a work environment. Implications for reform. Boston: Allyn and Bacon.
Dann, H.-D., Müller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B. (1981): Sozialisation junger Lehrer im Beruf. „Praxisschock" drei Jahre später. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 13 (3), S. 251-262.
Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Education Policy Analysis Archives, Vol.8, 1, 1-46.
Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J. & Heilig, J. V. (2005). Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. (http://bama.ua.edu/-jstallwo/CEE_Strand5/LDarling_Hammond.pdf. Stand: 22. August 2006).
Darling-Hammond, Wise & Pease (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. Review of educational research. 53/3, 285–328.
Davis, R. V. & Lofquist, L. H. (1984). A psychological theory of work adjustment. Minneapolis: University of Minnesota Press.
Doyle, W. (1985). Recent research on classroom management: Implications for teacher preparation. Journal of Teacher Education, 36, 3, 31-35.
D'Costa, A. G. (1993). The Impact of Courts on Teacher Competence Testing. Theory into Practice, Vol. 32, No.2, 104-112.
Eberle, T. & Pollak, G. (2006). Professionalisierungstheorie als Grundlage von Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, (82)4, 559-580.
Girmes, R. (2006). Lehrerprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft.
Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. 51, 14-29.
Good, T. L. & Brophy J. E. (1986). Educational Psychology, 3rd Edition. NY: Longman.
Hawk, P. P., Coble, C. R. & Swanson, M. (1985). Certification: It Does Matter. Journal of teacher education, 36(3), 13-15.
Heinrich, W. / Kammerl, R. (2006): eLearning interfaces to InteLeC – the integrated eLearning Campus. In: C. Crawford et al. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006 (pp. 2281-2283). Chesapeake, VA.
Heitmeier, K. / Thom, N. (1988): Assessment-Center. Gestaltungs- und Anwendungsmöglichkeiten. Köln.
Herrmann, U. (2003): „Bildungsstandards" – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (5), S. 625–639.
Herrmann, J. & Höfer, C. (1999). Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. Berichte und Materialien aus der Praxis Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh. [15PB/2000-2089].
Holland, J. L. (1966). Making Vocational Choices: A Theory of Careers. Engelwood Cliffs/ New York: Prentice-Hall.

Holling, H. & Leippold, W. Zur sozialen Validität von Assessment Centern. In H. Schuler & U. Funke (Hrsg.). Eignungsdiagnostik in Forschung und Praxis (Kapitel 10). Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.

Koch, J.-J. (1972). Lehrer-Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.

Kößler, H. (2002). „Lernen lernen" in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Realschule. München.

Kane, R. G., Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of the research into tertiary teachers' beliefs, Review of Educational Research. 72(2), 177-228.

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). UrL: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf. Stand: 1. Februar 2007.

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an – Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Chionda, C. & Terhart, E. (Hrsg.). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 52 Jahrgang, 51. Beiheft, 47-70.

Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. In: Greiner, U. & Heinrich, M. (Hrsg.). Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Münster: Lit.

Mayr, J. (2001). Innere Differenzierung auf der Sekundarstufe I. Eine Bestandsaufnahme. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.). Wien: 2001.

Mayr, J. (2006). Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Eine Pilotstudie zum Wirkungspotenzial von Lehrerbildung. In: Hilligus, A. H. & Rinkens, H.-D. (Hrsg.). Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive (S. 249-260). Münster: Lit.

McCrae, R. R. & Costa, P. T., Jr. (1999). A five-factor theory of personality. In: Pervin, L. A. & John, O.P. (Eds.). Handbook of personality: Theory and research (2nd ed., pp. 139–153). New York: Guilford Press.

Merritt, D. L. (1973). The Teacher Assessment Center: A Concept. Peabody Journal of Education, Vol. 50, No.4, 309-312.

Merryfield, M. M. (1997). Preparing teachers to teach global perspectives. A handbook for teacher. Educators Corwin Press.

Monk, D. H. & King, J. A. (1994). Multilevel teacher resource effects in pupil performance in secondary mathematics and science: The case of teacher subject matter preparation. Pp. 29- 58. In: Ehrenberg, R. G. (Ed.). Choices and consequences: Contemporary policy issues in education. Ithaca, NY: ILR Press.

Nieskens, B. (2002). „Einblicke" als Entwicklungsanstoß. In: Journal für LehrerInnenbildung, 2/2002, S. 56-61.

Obermann, C. (1992) (Hrsg.). Assessment Center. Entwicklung, Durchführung, Trends. Gabler Verlag. (1. Auflage).

Oelkers, J. (2002). Befunde und Fragen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Daschner, P., Drews, U. & Durdel, A.

(Hrsg.). Kursbuch Referendariat. Weinheim/Basel: Beltz 4. Aufl., S. 152–174.
Oelkers, J. (2002a). Die Entwicklung der Lehrerbildung als internationales Problem? Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung der Universität Erfurt „Herausforderung der Bildungsgesellschaft“ am 25. Juni 2002 in der Michaeliskirche in Erfurt. (http://www.paed.unizh.ch/ap/ErfurtLAB.rtf. Stand: 30.09.2003).
Oelkers, J. (2002b). Erziehung und Methode. Zur Literatur vor Pestalozzi. In: Der historische Kontext zu Pestalozzis „Methode“. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert (S. 209-239). Bern u.a.: Haupt
Oser, F. & Oelkers, J. (2001) (Hrsg.). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger (= Nationales Forschungsprogramm; 33).
Rosenshine, B. & Furst, N. F. (1973). The use of direct observation to study teaching. In R.M.W. Travers (ed.), Handbook of Research on Teaching (2nd Edition). Chicago: Rand McNally.
Ryan, J. M. & Kuhs, T. M. (1993). Assessment of Preservice Teachers and the Use of Portfolios. Theory and Practice, Vol. 32, No. 2, 75-81.
Sanders, T. (1993). Assessment and Licensure of Beginning Teachers, and the Ohio Experience Theory into Practice, Vol. 32, No. 2, 100-103.
Sandretto, S., Kane, R. & Heath, C. (2002). Making the tacit explicit: A teaching intervention program for early career academics. International Journal for Academic Development. 7(2), 135-145.
Savickas, M. L. & Walsh, W. B. (1996). Handbook of Career Counselling Theory and Practise. Palo Alto, California: Davies-Black Publishing.
Scriven, M. (1996). Assessment in teacher education: Getting clear on the concept. Teaching and Teacher Education, Vol. 12, No. 4, 443-450.
Schalock, D. (1979). Research on teacher selection. Review of Research in Education. Vol 7, 364 – 417.
Schuler, H. & Moser K. (2000). Geschichte der Managementdiagnostik. In: Sarges, W. (Hrsg.). Management-Diagnostik (S. 32-42), 3. Aufl. Hogrefe-Verlag, Göttingen.
Schuler, H. & Stehle, W. (1992) (Hrsg.). Assessment Center als Methode der Personalentwicklung, 2. Aufl., Hogrefe-Verlag, Göttingen.
Seifert, K.-H. (1989). Berufliche Entwicklung und berufliche Sozialisation. In: Roth, E. (Hrsg.). Organisationspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie (S. 608-630). Göttingen: Hogrefe Verlag.
Shulman, L. (1989). The paradox of teacher assessment. In: Educational Testing Service (Ed.). New directions for teacher assessment. Princeton, NJ: Author.
Walberg, H. J. & Waxman, H. C. (1983). Teaching, learning, and the management of instruction. In: Smith, D. C. (Ed.). Essential knowledge for beginning educators. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education and ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
Wilson, D. (1996): The future for development centres. In: Career Development International. P. 4-11.

Dr. Susanne Günther

Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und
pädagogische Psychologie
Ludwig-Maximilian-Universität München
Leopoldstraße 15
80802 München
E-Mail: careercounseling@web.de

Zur Person:
Susanne Günther, Dr. phil., M. A., Diplom-Kommunikationswirtin (BAW), Studium Pädagogik, Psychologie und Psycholinguistik, Stipendiatin der Hanns-Seidel-Stiftung e.V., Promotion 2004, Tätigkeiten als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte an den Universitäten Ludwig-Maximilians-Universität München, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg und Universität Passau, derzeit tätig als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der LMU München.

PD Dr. Rudolf Kammerl

Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik
Universität Passau
Gottfried-Schäffer-Str. 20
94030 Passau
E-Mail: mail@rudolf-kammerl.de

Zur Person:
Rudolf Kammerl, PD Dr. phil., Dipl.-Päd., Studium an der Universität Regensburg, Tätigkeiten als wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Regensburg und Passau, Promotion 1998, Habilitation 2004, 2005 – 2007 Vertretung einer Professur an der Universität Erlangen, derzeit wiss. Oberassistent an der Universität Passau.

Testverfahren zur „speziellen Studierfähigkeit“

Sonja Meyer

1. Hochschulreife vs. Studierfähigkeit

Bei der hochschuleigenen Studierendenauswahl ist das häufigste Selektionskriterium die Abiturdurchschnittsnote (Heine et al., 2006). Diese gilt nach wie vor als valider Prädikator für Studienerfolg, was z.B. Rindermann und Oubaid (1999) oder Steyer, Yousfi und Würfel (2005) bestätigen. Die Korrelation zwischen der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung und Studiennoten liegt im Schnitt bei r=.39. Trotz ihrer geringen Objektivität, die aus dem föderalen Schulsystem Deutschlands resultiert, ist die Abiturnote bisher das vergleichsweise aussagekräftigste und ökonomischste Auswahlkriterium für Hochschulen.

Diese Angaben stehen anscheinend im Gegensatz zu den Ergebnissen der Studie „Studierfähigkeit und Hochschulreife“ von Konegen-Grenier (2002). Demnach schätzen nur 10,1 % der befragten Universitätsprofessoren die Hochschulreife, unabhängig von der Abschlussnote, uneingeschränkt als Nachweis für Studierfähigkeit ein. Knapp die Hälfte der Befragten beurteilt das Abitur nur teilweise bis gar nicht als Indikator für Studierfähigkeit (Konegen-Grenier, 2002).

Hier ist zwischen den Begriffen „Studienerfolg“ und „Studierfähigkeit“ zu unterscheiden. In der wissenschaftlichen Literatur wird der Studienerfolg hauptsächlich durch die Kriterien Studienabschluss und Studiendauer bestimmt (z.B. Trost & Bickel, 1979; Rindermann & Oubaid, 1999). Die Studierfähigkeit ist ein komplexes Konstrukt, für das es keine einheitliche Begriffsbestimmung gibt. Einigkeit besteht nur darüber, dass der Terminus ein Konglomerat unterschiedlicher Fähigkeiten umfasst (Wissenschaftsrat, 2004), die als Voraussetzungen für den Studienerfolg zu sehen sind. Für Trost (2003) sind dazu intellektuelle Fähigkeiten, studienrelevantes Vorwissen, wirkungsvolle Lern- und Arbeitstechniken, Arbeitsdisziplin, Fleiß, Durchhaltevermögen, Selbstkritik und emotionale Stabilität zu zählen. Konegen-Grenier (2002) nennt kognitive, persönliche, soziale und fachliche Dimensionen als Bestandteile der Studierfähigkeit.

2. Tests zur speziellen Studierfähigkeit

Die erforderlichen Fähigkeiten für den Studienerfolg unterscheiden sich aber je nach Studienfach teilweise wesentlich voneinander. Demnach müssten zunächst die spezifischen Anforderungen für das jeweilige Fach festgelegt werden. Hier besteht noch erheblicher Handlungsbedarf seitens der Hochschulen, da bislang nur zu wenigen Studiengängen Angaben über spezielle Voraussetzungen, Fähigkeiten und Kenntnisse vorliegen (Wissenschafts-

rat, 2004). Nur auf der Basis solcher Angaben können Tests zur speziellen Studierfähigkeit konstruiert werden.
Damit wird das Problem von fachspezifischen Studierfähigkeitstests deutlich. Es besteht in dem Vorwurf, dass nichts mit validem Ergebnis getestet werden kann, was nicht exakt definiert und damit nicht operationalisierbar ist.
In Deutschland wurden seit 1970 verschiedene Tests zur speziellen, studienfeldbezogenen Studierfähigkeit, allgemein spezifische Studierfähigkeitstests, entwickelt:

- Test für medizinische Studiengänge (TMS)
- Test für den Studiengang Pharmazie (TSP)
- Studienfeldbezogener Test für Ingenieurwissenschaften
- Studienfeldbezogener Test für Mathematik/Informatik
- Studienfeldbezogener Test für Naturwissenschaften
- Studienfeldbezogener Test für Philologien
- Studienfeldbezogener Test für Rechtswissenschaften
- Studienfeldbezogener Test für Wirtschaftswissenschaften

Während Kenntnistests (Achievement Tests) bereits vorhandene Wissensgrundlagen überprüfen, sind diese Studierfähigkeitstests zur Messung von studienrelevanten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten angelegt. Spezifisches Fachwissen ist nicht erforderlich oder ausschlaggebend für ein gutes Testresultat. Damit ist das Lösen der Aufgaben von Studierfähigkeitstests auch nur in geringem Maß trainierbar. Alle Tests setzen sich aus verschiedenen Aufgabentypen zusammen und erfordern eine mehrstündige Bearbeitungszeit. Motivation oder allgemeine Persönlichkeitsmerkmale werden nur indirekt erhoben, wirken sich aber auf das Gesamtergebnis aus (Deidesheimer Kreis, 1997).
Obwohl diese Tests alle ursprünglich zu Auslesezwecken konzipiert sind, kommen die studienfeldbezogenen Tests nur in der Beratung von Studieninteressierten zur Anwendung. Lediglich der

Tabelle 1: Die Struktur des „Studienfeldbezogenen Tests für Philologien“ (Trost, 2003).

Aufgabengruppe	Aufgabenzahl	Zeitvorgabe
Satzergänzung	24	20’
Sprachensysteme	24	50’
Wortbildung	24	20’
Klang und Rhythmus	24	20’
Pause		
Fehleranalyse	24	20’
Textverständnis	24	35’
Fremdsprachenkenntnisse (Engl. oder franz.)	32	30’
Gesamttest	176	195’

TMS wurde von 1986 bis 1997 als Kriterium für die Vergabe von Studienplätzen eingesetzt (Trost, 2003).
Die prognostische Validität liegt, abhängig vom jeweiligen Prognosezeitraum und Test zwischen r=.28 und r=.45. Dieser Wert scheint verhältnismäßig gering, vor allem im Hinblick auf den nicht unerheblichen Kosten- und Zeitaufwand bei der Anwendung solcher Verfahren. Die Kombination aber von Schulabschlussnote und Testergebnis führt zu einer beträchtlich erhöhten Vorhersagegenauigkeit (Trost, 2003).
Zudem ist hier wieder die Diskussion zur Studierfähigkeit vs. Hochschulzulassung aufzunehmen. Denn wenn die Abiturdurchschnittsnote als Selektionskriterium wegen geringer Aussagekraft über die Studierfähigkeit abgelöst werden soll, müssen andere Auswahlverfahren konzipiert werden.
Die studienfeldbezogenen Tests haben den Vorteil, dass sie bereits über Jahrzehnte entwickelt, eingesetzt und evaluiert wurden. Eine Überprüfung der Gütekriterien oder Aktualität wäre dennoch notwendig. Sie können aber auch als Grundlage oder Beispiel für die Entwicklung neuer Tests dienen. Dazu kommt, dass im Gegensatz zu einer Neukonzeption die Kosten für Durchführung und Auswertung verhältnismäßig niedrig sind.

3. Spezielle Studierfähigkeit und Lehramt

Tests zur fachspezifischen Studierfähigkeit stellen nun ein Instrument zur Messung von studienrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten dar. Dies bezieht sich aber lediglich auf die allgemeinen Studieninhalte, die Fachkenntnisse. Für das Lehramtstudium muss die fachspezifische Eignung z.B. bei den Fächern Musik, Kunst oder Sport nachgewiesen werden, für andere Studienfächer ist dies allgemein nicht notwendig. Über die häufig geforderten pädagogischen Fähigkeiten, sozialen Kompetenzen oder Motivation muss der Studienanfänger keine Auskunft geben. Für das Lehramtstudium an sich gibt es keine speziellen Studierfähigkeitstests. Dies kann folgende Gründe haben: Zum einen gibt es kein allgemeingültiges studienspezifisches Anforderungsprofil, zum anderen „verteilen“ sich die Lehramtstudierenden über verschiedene Fächergruppen, Fakultäten und damit über unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche innerhalb einer Hochschule. Die im Vergleich zu anderen Studiengängen relativ niedrige Studienabbrecherquote von 14% (Heublein, et al., 2002) signalisiert nicht zwangsweise Handlungsbedarf. Die meisten Hochschulen machen nur im Sinne von internen NCs oder Eignungsprüfungen zu u.a. bereits genannten Fächern von ihrem Mitspracherecht bei der Studierendenauswahl Gebrauch.
Die Diskussion zur Auswahl von Lehramtstudierenden wird hauptsächlich an anderer Stelle geführt (z.B. Deutscher Philologenverband, Pressemitteilung vom 04.10.2007; VdS Bildungsmedien e.V., 2. Reckahner Bildungsgespräche). Frühpensionierung, Burn-out und PISA sind nur einige Themenbereiche der öffentlichen Berichterstattung, in deren Zusammenhang auch die Frage nach Eignung, Persönlichkeitsstruktur und spezifischen Anforderungen an Lehrer und Lehramtstudierende aufgegriffen wird. Darüber, dass das Lehramtstudium besondere und vor allem sehr

unterschiedliche qualitative Anforderungen an Studierende stellt, herrscht scheinbar Einigkeit im Gegensatz zu deren Definition und Ausgestaltung. Allgemein handelt es sich neben der fachlichen Kompetenz um soziale Fähigkeiten, Motivation und bestimmte Persönlichkeitsstrukturen, bzw. -merkmale.

Psychologische Testverfahren zur Messung von Interessen und Neigungen wie der Allgemeine-Interessen-Struktur-Test (Bergmann & Eder, 2005) oder der Neigungs-Strukturtest (Keller, 1974) werden hauptsächlich in der Berufsberatung eingesetzt. Dabei stehen das Abklären der individuellen Interessen und die anschließende Beratung zur Berufsfindung im Vordergrund. Über spezifische Eignung können keine Angaben gemacht werden. Gleiches gilt für Motivationstests, wie z.B. das Leistungsmotivationsinventar LMI (Schuler & Prochaska, 2001). Eine Kombination von Interessentest und Studienberatung wird als Online-Test unter http://www.studieneignung.de angeboten (Schuler, Hell & Trapmann, Stand 12.10.2007).

Zur Messung von Persönlichkeitsmerkmalen stehen verschiedene Tests zur Verfügung. Im Zusammenhang mit Studienerfolg wird das NEO Fünf-Faktoren-Inventar, in der deutschen Fassung von Borkenau und Ostendorf, häufig genannt. Erfasst werden die individuellen Merkmalsausprägungen der Faktoren Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Metaanalysen bestätigen den so genannten Big Five prognostische Validität in bezug auf Berufs- und Studienerfolg (z.B. Salgado, 1997). Allgemein sind für Kontaktberufe hohe Ausprägungen bei den Faktoren Extraversion und Verträglichkeit förderlich (Holling, 2000), aber für den Beruf des Lehrers sind wohl auch emotionale Stabilität und Gewissenhaftigkeit erforderlich. Dies zeigt deutlich, dass zuerst genau definiert werden muss, was gemessen werden soll und welche Faktoren in welcher Ausprägung vorhanden sein sollten, um die Eignung eines Studieninteressierten zu diagnostizieren. Für den Einsatz als Selektionskriterium bei der Auswahl ist die Anwendung von Persönlichkeitstests im Hinblick auf das fehlende fachspezifische Anforderungsprofil demnach ungeeignet.

4. Selbstexplorationsverfahren

Bis ein spezifisches Anforderungsprofil für das Lehramtstudium vorliegt, bleibt die Möglichkeit, Selbstexplorationsverfahren für Studieninteressierte bereitzustellen. Im Rahmen verschiedener Projekte wie Career Counselling for Teachers (CCT) wurden und werden Konzepte für die berufsspezifische Beratung entwickelt. Die Tests von CCT basieren auf der Evaluierung der Materialen von „Lehrer/in werden?“ (Mayr, 1994). Für Studieninteressierte besteht das Selbsterkundungsverfahren aus einem Fragebogen zur pädagogischen Vorerfahrung, einem Interessenfragebogen, einem Persönlichkeitsfragebogen und einem Fachwahl-Fragebogen. Unter http://www.cct-germany.de (Stand 28.10.2007) kann der Test kostenlos ausgeführt werden. Zu den pädagogischen Vorerfahrungen wird einerseits objektiv nach Tätigkeit und Personenzahl gefragt, im Anschluss daran nach der subjektiven Einschätzung. Beispiel: „Haben sie Gruppen von Kindern und

Jugendlichen trainiert oder unterrichtet? Falls ja: Waren sie dabei ihrer Einschätzung nach erfolgreich? Hat ihnen diese Tätigkeit Freude bereitet?“ (Mayr, 2007a). Dies birgt natürlich die Gefahr der Verfälschung im Sinne der sozialen Erwünschtheit. Dasselbe Problem stellt sich beim Persönlichkeitsfragebogen. Hier werden Stabilität, Selbstkontrolle und Kontaktbereitschaft mittels einer Eigenschaftsliste mit jeweils vier Items erfasst. Beispiel Stabilität: angespannt vs. gelassen, an mir zweifelnd vs. mit mir zufrieden, scheu vs. selbstsicher und psychisch wenig belastbar vs. psychisch widerstandsfähig (Brandstätter & Mayr, 2007). Die Einschätzung erfolgt jeweils auf einer 9-stufigen Skala. Der Interessenfragebogen umfasst 33 Items zu verschiedenen Tätigkeitsbereichen und typischen Aufgaben, u.a. soziale Beziehungen fördern und Unterricht gestalten. Zur Beantwortung der Fragestellung „Wie gern führen Sie vermutlich folgende Tätigkeiten aus?“ wird eine 5-stufige Skala verwendet (Mayr, 2007b).

Die Auswertung erfolgt automatisch. Die verschiedenen Dimensionen und ihre Bedeutung für die Lehrtätigkeit werden ausführlich erläutert und in Zusammenhang mit den individuellen Ergebnissen interpretiert. Angaben zur Eignung werden relativ direkt gemacht. Zu Informationszwecken und zur ersten Selbstexploration sind die Fragebögen gut geeignet. Da Angaben zu den Gütekriterien aber fehlen, können diese Testverfahren nicht uneingeschränkt empfohlen werden.

Ein weiteres Selbstexplorationsverfahren stellt das Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) von Schaarschmidt und Fischer (1996) dar. Hierbei handelt es sich um einen mehrdimensionalen Persönlichkeitstest, der zum Einsatz im Rahmen von arbeits- und gesundheitspsychologischen Fragestellungen entwickelt wurde. Die auf Basis von Faktorenanalysen gewonnenen 11 Dimensionen, u.a. Verausgabungsbereitschaft, Distanzierungsfähigkeit und Problembewältigung können den drei inhaltlichen Bereichen „berufliches Engagement“, „erlebte Widerstandskraft gegenüber den beruflichen Belastungen“ und „Wohlbefinden bzw. Emotionen“ zugeordnet werden. In der ersten Fassung von 1996 waren 50% der in der gesamten Normstichprobe (N=2.160) erfassten Personen in Lehrberufen tätig. In die neuere Fassung (2. Auflage, 2003) wurden u.a. auch Stichproben von Studierenden aufgenommen.

Mittels Clusteranalyse wurden vier Verhaltensmuster, bzw. Typen ermittelt. Risikotyp A ist beispielsweise gekennzeichnet durch überhöhtes Engagement, Risikotyp B hingegen durch starke Resignationstendenzen, Typ S neigt zur Schonung, während Typ G optimal mit psychischen Beanspruchungen umgehen kann.

Die Universität Lüneburg stellt das AVEM als Online-Test unter http://psychologie.uni-lueneburg.de/umfrage/ (Stand 28.10.2007) kostenlos zur Verfügung. Die Ergebnisse werden in Form von Skalenwerten wiedergegeben. Die Zugehörigkeit zu einem der vier Typen wird durch Wahrscheinlichkeitsangaben dargestellt. Das Verfahren eignet sich zur Bestimmung der persönlichen Ressourcen und zeigt gegebenenfalls die Risikofaktoren im Verhaltens- und Erlebensmuster auf, wobei die Erläuterungen der einzelnen Dimensionen

relativ knapp gehalten sind. Hierbei ist aber anzumerken, dass AVEM ursprünglich nicht zu Selbstexplorationszwecken, sondern für den Einsatz im Rahmen psychologischer Beratung konzipiert wurde.

Auf dieser Seite wird auch das Berufseignungsinventar für das Lehramtsstudium (Beil) von Rauin, Kohler und Becker (2007) zur Selbstexploration angeboten. Der Test besteht aus 22 Items zu verschiedenen Bereichen wie Kommunikationsbereitschaft und –fähigkeit, Ich-Stärke, Organisationstalent, Berufsimage und Schulhierarchie, wobei jeweils die besonderen Anforderungen oder Belastungen des Lehrerberufs als Situationsbeschreibung dargestellt sind.

Beispiel: „**3. Emotionale Ausgeglichenheit:** Schüler wünschen sich Lehrerinnen und Lehrer, die jeden Tag und jede Stunde gleichermaßen freundlich, geduldig, fröhlich, kreativ, berechenbar und witzig sind. An einigen Tagen wird es vielen Lehrern vermutlich nicht so schwer fallen, diesen Erwartungen ein Stück weit zu entsprechen, doch an vielen anderen Tagen und Wochen, an denen vielleicht private Tiefen, gesundheitliche Beeinträchtigungen oder Ärgernisse mit Vorgesetzten bestehen, wird es wahrscheinlich schwierig und für manche auch unmöglich sein, die notwendige emotionale Ausgeglichenheit in sich zu spüren. Fehlt diese Ausgeglichenheit aber weitgehend oder ganz, dann kann der Unterricht zu einer fast unerträglichen Mühe werden“ (Rauin et al., 2007).

Zu jedem Beispiel müssen folgend Fragen mit Hilfe einer 5-stufigen Skala bewertet werden:

- Erfahrungshäufigkeit: Wie häufig haben Sie Vergleichbares erlebt?
- Selbstwirksamkeit: Wie gut haben Sie aufgrund Ihrer Fähigkeiten solche Situationen bisher bewältigt?
- Belastung: Wie stark (wird) belastet Sie persönlich der geschilderte Sachverhalt?
- Trainingswunsch: Wie sehr möchten Sie persönlich auf diesem Gebiet dazulernen?

Die Auswertung erfolgt online. Die Ergebnisse werden in Form einer Tabelle präsentiert, worin den einzelnen Items die Bewertung „geringe Belastung“ oder „große Belastung“ zugeordnet wird. Die Erläuterungen hierzu sind äußerst knapp und die Angaben zum Umgang mit eventuellen Problemen gestalten sich bei jedem Item gleich, z.B. „Fragen Sie einen kritischen Freund, ob er ihre Selbsteinschätzung nachvollziehen kann“ (Rauin et al., 2007). Der Informationsgehalt bezieht sich demnach hauptsächlich auf die Beschreibung von möglichen Belastungssituationen. Über die tatsächliche Eignung der Testperson werden keine direkten Angaben gemacht, deshalb ist auch dieser „Test“ nur zur Vorinformation und Selbstexploration und nicht zur Berufseignungsdiagnostik geeignet.

Die Selbstselektion mit Hilfe von so genannten Self-Assessments für Studieninteressierte steht noch am Anfang ihrer Entwicklung. Einige interessante und auch vielversprechende Ansätze können aber als Grundlage für die Weiterentwicklung von Beratungs- und eventuell auch Auswahlverfahren betrachtet werden.

Literatur:

- Bergmann, Ch. & Eder (2005). Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (AIST-R & UST-R).Göttingen : Beltz-Test.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI). Göttingen: Hogrefe.
- Brandstätter, H. & Mayr, J. (2007). Persönlichkeitsfragebogen - Schüler/innen. Verfügbar unter http://www.cct-germany.de/(Stand 28.10.2007).
- Deidesheimer Kreis (Hrsg.) (1997). Hochschulzulassung und Studieneignungstests: Studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-clausus- und andere Studiengänge. Göttingen [u.a.] : Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heine, Ch.; Briedis, K.; Didi, H.-J.; Haase, K. & Trost, G. (2006). Bestandsaufnahme von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern. HIS Kurzinformation A 3/2006. Hannover: Hochschul-Informations-System.
- Hertzfeldt, E. (2007). Steuermehreinnahmen für bessere Bildung einsetzen! Pressemitteilung des DPhV vom 04.10.2007. Verfügbar unter http://www.dphv.de/index.php?id=20&tx_ttnews[tt_news]=104&tx_ttnews[backPid]=16&cHash=5e13ab8aee (Stand 30.10.2007).
- Heublein, U.; Schmelzer, R.; Sommer, D. & Spangenberg, H. (2002). Studienabbruchstudie 2002: Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. HIS-Kurzinformation A 5/2002. Hannover: Hochschul-Informations-System.
- Holling, H.; Lüken, K.; Preckel, F. & Stotz, M. (2000). Berufliche Entscheidungsfindung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 236. Nürnberg: IAB.
- Keller, U. (1974). Neigungs-Struktur-Test (NST): Eine Beziehungs- und Motivationsanalyse als Grundlage für die Berufsberatung (2.Aufl.). Bern : Huber.
- Konegen-Grenier, Ch. (2002). Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Kölner Texte & Thesen 61. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Mayr, J. (Hrsg.) (1994). Lehrer/in werden? Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.

- Mayr, J. (2007a). Fragebogen zu pädagogischen Vorerfahrungen. Verfügbar unter http://www.cct-germany.de/ (Stand 28.10.2007).
- Mayr, J. (2007b). Interessenfragebogen – Schüler/innen. Verfügbar unter http://www.cct-germany.de (Stand 28.10.2007).
- Rauin, U.; Kohler, B. & Becker, G. (1994). Drum prüfe, wer sich ewig bindet: Ein Berufseignungstest für das Lehramtstudium. Pädagogik, Band 46, Heft 11, S. 34-41.
- Rauin, U.; Kohler, B. & Becker, G. (2007). Berufseignungsinventar für das Lehramtsstudium (Beil). Verfügbar unter http://psychologie.uni-lueneburg.de/umfrage/ (Stand 28.10.2007).
- Rindermann, H. & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten - Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 20, S. 172-191.
- Salgado, J. (1997). The Five Factor

Model of Personality and Job Performance in the European Community. Journal of Applied Psychology, 82(1), S. 30-42.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (1996). Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM). Frankfurt am Main: Harcourt Test Services.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2007). Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM). Verfügbar unter http://psychologie.uni-lueneburg.de/umfrage/ (Stand 28.10.2007).
- Schuler, H. & Prochaska, M. (2001). Leistungsmotivationsinventar (LMI): Dimensionen berufsbezogener Leistungsmotivation. Göttingen [u.a.] : Hogrefe.
- Steyer, R.; Yousfi, S. & Würfel, K. (2005). Prädiktion von Studienerfolg: Der Zusammenhang zwischen Schul- und Studiennoten im Diplomstudiengang Psychologie. Psychologische Rundschau, 56, S.129-130.
- Trost, G. & Bickel, H. (1979). Studierfähigkeit und Studienerfolg. München: Minerva.
- Trost, G. (2003). Deutsche und internationale Studierfähigkeitstests: Arten, Brauchbarkeit, Handhabung. Bonn: DAAD.
- Wissenschaftsrat (2004). Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. Drs. 5920/04. Köln: Wissenschaftsrat.
- VdS Bildungsmedien e.V. (2007). 2. Reckahner Bildungsgespräche: Reform der Lehrerbildung. Verfügbar unter http://www.vds-bildungsmedien.de/ (Stand 28.10.2007).

Sonja Meyer

Lehrstuhl für Psychologie
Karlsbader Str. 11a, Zimmer 005
94036 Passau
Tel.: 0851/509-2663
E-Mail: sonja.meyer@uni-passau.de

Zur Person:
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Psychologie

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:
Psychologie der Kommunikationsprozesse: Strukturen, Medien und Optimierungsmöglichkeiten; Leistungsbeurteilung: Evaluation ausgewählter Testverfahren zur Intelligenz-, Leistungs- und Fähigkeitsmessung; Emotionen als Kommunikations- und Zeichensysteme; Interaktionsprozesse in verschiedenen Ökosystemen: Videodokumentation, -rekonstruktion und -konfrontation; Wirksamkeit der Lichttherapie bei SAD (Seasonal Affective Disorder).

Ist Work-Life-Balance eine Kompetenzfrage? – psychologische Ansätze

Petia Genkova, Claudia Hübl

1. Einleitung

Weil der Bereich der Schlüsselqualifikationen immer noch wenig Aufmerksamkeit in den Universitäten z.B. in Form von Weiterbildungsseminaren erlangte, die Anforderungen in der Praxis aber stetig ansteigen, ist dieses Thema von großer Brisanz. Ein noch verhältnismäßig neuer, wichtiger Trend sei es auch, die Work-Life-Balance zu fördern, um Menschen zu befähigen, nachhaltig und langfristig erfolgreich zu sein und dabei die beruflichen Anforderungen mit einem erfüllten Familienleben in Einklang zu bringen. Kritisch erscheint der Begriff, wenn er nur dem pragmatischen Ziel der Effizienzsteigerung dient und nicht um seiner selbst Willen betrieben wird.

Momentan befinden wir uns im strukturellen Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft. Dieser Wandel scheint sich zunehmend in Richtung Wissensgesellschaft zu entwickeln, dadurch bestimmt er die neuen Arbeitsbedingungen in unserer Gesellschaft und stellt neue Anforderungen an die Unternehmen und an die Mitarbeiter (Henning, Sanders, 2004). Diese Entwicklung wird als der sechste Kondratieffzyklus bezeichnet. Der für das Thema Work Life Balance relevante Langzyklus ist der vorherrschende sechste Kondratieff. Laut Nefiodow (2001) haben vorliegende Daten bestätigt, dass der fünfte Kondratieff seinen Höhepunkt in den 90er Jahren überschritten und der sechste Langzyklus etwa mit der Jahrhundertwende begonnen hat. Das bedeutet, dass die zukünftigen wirtschaftlichen und sozialen Probleme nicht allein durch die Informationstechnik zu lösen sind. Die neuen Basisinnovationen dieses Zyklus werden sein: Information, Umwelt, Biotechnologie, optische Technologien und Gesundheit.

Nefiodow (2001) zeigt sechs wichtige Unterschiede zwischen dem fünften und dem sechsten Kondratieff. Im fünften Langzyklus spielen Informatik und Informationstechnik eine wichtige Rolle. Er beinhaltet die Rationalisierung gut strukturierter Arbeitsabläufe, computergestützten Umgang mit sicherem Expertenwissen, Optimierung von Energie- und Informationsflüssen in Organisationen, Optimierung von Informationsflüssen zwischen Mensch und Maschine und vorherrschende Entweder-Oder-Logik/Verhalten. Im sechsten Kondratieff spielen hingegen psychosoziale Kompetenzen die zentrale Rolle. Weiterhin unterscheidet er sich vom fünften Zyklus durch die Rationalisierung wenig strukturierter Arbeitsabläufe, durch den computergestützten Umgang mit ungenauem Wissen, die Optimierung von Informationsflüssen im und zwischen Menschen und die Organisation der zwischenmenschlichen Beziehungen. Zudem gewinnt in Zukunft das Sowohl-als-auch-Verhalten

an Bedeutung (Nefiodow, 2001). Der Leitsektor, der den sechsten Kondratieff tragen wird, lässt sich allerdings eingrenzen, und zwar in Gesundheit im ganzheitlichen Sinn – physisch, seelisch, geistig, ökologisch und sozial. Gesundheit wird hier verstanden als Energie und etwas Aktives, das Voraussetzung für die Lern- und Arbeitsbereitschaft, für Ausdauer, Zusammenarbeit, Leistung und Kreativität ist. Gesundheit wird laut Weltgesundheitsorganisation definiert als stabiles Selbstwertgefühl, ein positives Verhältnis zum eigenen Körper, die Fähigkeit zu Freundschaft und sozialen Beziehungen, eine intakte Umwelt, eine sinnvolle Arbeit und gesunde Arbeitsbedingungen, Gesundheitswissen und Zugang zur Gesundheitsversorgung, eine lebenswerte Gegenwart und die begründete Hoffnung auf eine lebenswerte Zukunft (Nefiodow, 2001). Diese sieben Kriterien können zu einem Oberbegriff zusammengefasst werden: Work-Life-Balance. Somit spielt die Work-Life-Balance im sechsten Kondratieff eine wichtigere Rolle denn je hinsichtlich der individuellen Lebensweise als auch der gesellschaftlich-wirtschaftlichen Entwicklung und Wertschöpfung. Work-Life-Balance wird Voraussetzung für die zukünftigen Aufgaben im Beruf und auch im täglichen Leben, zudem Work-Life-Balance eine wichtige Voraussetzung für Lebens- und Arbeitszufriedenheit darstellt.

2. Arbeitszufriedenheit und Lebenszufriedenheit

Die These, dass Lebenszufriedenheit und Arbeitszufriedenheit eng zusammenhängen, ist sowohl Forschungsobjekt der Sozial- als auch der Arbeits- und Organisationspsychologie (vgl. auch Diener, 1994). Arbeit steht nicht nur mit Wohlbefinden in enger Verbindung, sondern auch mit Kompetenzentwicklung, Selbstverwirklichung und Selbstwertgefühl (Zapf, 1991). Der Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Lebenszufriedenheit ist eine Frage der Work-Life-Balance, welche als ein neuer Forschungstrend vorhanden ist. Das harmonische Verhältnis zwischen Privat- und Berufsleben, eben Work-Life-Balance (vgl. Kastner, 2004), wird immer wieder betont und als Schlüssel für ein glückliches Leben angesehen. Dennoch wird die Work-Life-Balance-Auffassung als Forschungskonstrukt aus der Organisationspsychologie kritisiert, da diese Balance erstrebenswert für das Unternehmen ist, um effizient arbeitende Mitarbeiter zu haben statt primär glücklichere Mitarbeiter, was auch eine Art Verletzung der Balance darstellt. Wie kann man dann die Zufriedenheit und die Effizienz erlangen?

Arbeitszufriedenheit wird als ein angenehmer oder positiver emotionaler Zustand definiert, der sich aus der Bewertung des eigenen Jobs oder der Joberfahrungen ergibt. Zufriedenheit resultiert aus der Erfüllung unserer Bedürfnisse oder aber aus der Antizipation dieser Erfüllung. Unzufriedenheit ist entsprechend eine Folge der realen oder antizipierten Frustration. Es liegt folgende Wechselbeziehung zwischen Arbeitszufriedenheit und Wohlbefinden vor. Erstens beeinflussen Arbeitsbedingungen das Wohlbefinden: Die Anforderungen der Tätigkeit verlangen bestimmte fachliche und soziale

Kompetenzen. Der verdiente und so anerkannte Erfolg bereitet der Person auch eine gesellschaftliche Bewertung (durch andere). Zweitens wirkt sich das Wohlbefinden auf die Arbeitssituation aus: Ein gutes Selbstwertgefühl, soziale Kompetenzen, Interessen und Wertvorstellungen führen zu mehr Erfolg in der Arbeit (vgl. Becker, 1994; Diener, 1984; Diener et al., 2000).

Diener (1984) legt dar, dass die Korrelation zwischen Arbeitszufriedenheit und allgemeiner Lebenszufriedenheit so hoch ist, dass man Arbeitszufriedenheit als die kognitive Komponente des Wohlbefindens betrachten könne.

Arbeitszufriedenheit charakterisiert nicht das Arbeitsverhältnis, sondern sie ergibt sich aus einem Zusammenspiel zwischen Person und Situation. Sie ist nicht der Indikator für die Qualität des Arbeitslebens, sondern ein Indikator, der die subjektive Stellungnahme wiedergibt (vgl. Neuberger & Kompa, 1987), die sich je nach Situation wieder verändern kann. Die Arbeitszufriedenheit ist kein Merkmal der Person, das für die längere Zeit konstant ist, sondern sie ist an die Motivbefriedigung gekoppelt und verläuft somit phasisch (vgl. v. Rosenstiel, 1980).

Die Arbeitszufriedenheitsforschung hat mit dem methodischen Problem zu kämpfen, dass 80-90% der befragten Arbeitenden (vgl. Bruggeman et al., 1975; Neuberger & Kompa, 1987) angeben, sie seien mit ihrer Arbeit zufrieden. Bruggemann et al. (1975) kommen zu der Feststellung, dass es mehrere Typen von Arbeitszufriedenheit gibt, die aufgrund verschiedener Verarbeitungsmechanismen entstehen. Es gibt die „Zufriedenen“, die „Unzufriedenen“ und die „eigentlich Unzufriedenen“, die angeben, sie seien zufrieden. Neuberger (1974) vermutet, dass der Grund dafür nicht die Arbeitssituation per se ist, sondern vielmehr die allgemeine Zufriedenheit, die die Antworten determiniert. Diese Erklärung geht von der Annahme aus, dass die allgemeinen Lebenszustände zufriedenstellend sind oder so erlebt werden. Frese (1990) behauptet, dass Resignation oder resignative Zufriedenheit als Indikator für das seelische Wohlbefinden betrachtet oder akzeptiert werden kann.

Das Wohlbefinden von Mitarbeitern als betrieblicher Erfolgsfaktor ist schon mehrmals nachgewiesen worden. Dies stellt im Sinne des Nichtvorhandenseins von Befindensbeeinträchtigungen wie psychosomatische Beschwerden, Gereiztheit, Verstimmtheit, Selbstwertzweifel und Ängstlichkeit, einen betrieblichen Erfolgsfaktor dar, der im deutschsprachigen Raum deutlich vernachlässigt wird (von v. Eckardstein und Lüger, 1996). Es zeigt sich, dass Wohlbefinden über Variablen wie Absentismus, Produktivität, Unfallwahrscheinlichkeit u.a. und mittelbar mit den Personalkosten verbunden ist und darüber hinaus auch die Qualität der (Dienst-) Leistungsprozesse beeinflusst. Als befindensrelevante Einflussfaktoren in der Arbeitswelt wurden folgende herausgearbeitet: Konkurrenz zwischen Kollegen oder mit dem Vorgesetzten, fehlende Unterstützung durch Kollegen oder Vorgesetzte, Arbeitsintensität, Verantwortung, die Gefahr, arbeitslos zu werden, Akkordarbeit und hohe Änderungsdynamik am Arbeitsplatz. Alle diese Faktoren spielen ebenfalls eine Rolle in Bezug auf die Work-Life-Balance.

3. Work-Life-Balance

Bis heute gibt es keine allgemeingültige Definition für den Begriff Work-Life-Balance. Guest (nach Frey, et al., 2004) versucht sich in einer vorläufigen Definition: „ausreichend Zeit, um den Verpflichtungen sowohl in der Arbeit als auch Zuhause nachzukommen". Im Alltag wird der Begriff Work Life Balance als Ausgleich zwischen Erwerbsarbeit im Kontext von Mühe, Belastung, Beanspruchung und Müssen und Privatleben im Kontext von Ruhe, Erholung und Dürfen verwendet. Sinnvoll ist es jedoch, die Balance nicht nur auf das Austarieren von Berufs- und Privatleben zu beziehen, sondern auch auf den Ausgleich von belastenden und erholenden Aktivitäten in beiden Handlungsbereichen. Der Grund dafür ist, dass es in beiden Bereichen belastende und entspannende Momente gibt. Als Beispiele dienen hier die Doppelbelastung berufstätiger Mütter und die zunehmende Vermischung der Grenze zwischen Arbeits- und Privatleben (vgl. Kastner, 2004).

Einer der Forschungszugänge ist manifestiert aus Sicht der Organisationswissenschaften und der Organisationspsychologie. Er stellt den gängigen positiven Zusammenhang zwischen Handlungsspielraum, Wohlbefinden und Gesundheit in Frage. Handlungsspielraum deswegen, weil sich die Unternehmen immer stärker auf die Selbststeuerungskompetenzen ihrer Mitarbeiter konzentrieren, um sich den vorherrschenden Marktanforderungen besser anpassen zu können. Empowerment und Partizipation sind Schlagworte, die das moderne Unternehmen in Bezug auf seine Mitarbeiter zu beachten hat. Die Mitarbeiter sollen befähigt werden, selbst als Unternehmer im Unternehmen zu agieren und am Unternehmen zu partizipieren. Es wird dezentralisiert, in Teams gearbeitet und konkrete Anweisungen werden von Kundenforderungen, Gruppendruck und Rahmenvorgaben ersetzt. Dadurch verschwimmen die Grenzen zwischen Arbeits- und Privatleben, der Zeitdruck und die Anzahl der Überstunden wachsen. Doch diese Arbeitszeitflexibilität, die hier als positiv behafteter Begriff verwendet wird, reicht nicht aus für eine gelungene Work-Life-Balance. Dafür muss das Unternehmen auch die Familie betreffend verständnisvoll und entgegenkommend sein. Das Bild des Mitarbeiters, der sich für die Firma ausbeuten lässt, passt hier nicht hinein. Für eine adäquate Work-Life-Balance muss die Beziehung zwischen Mitarbeiter und Führungskraft stimmen, die durch sogenannte Mitarbeitergespräche gefördert werden kann. Im Sinne der Work Life Balance sollen Führungskräfte ihre Mitarbeiter fördern, fordern, motivieren und ihnen eben auch Handlungsspielräume schaffen.

Ein weiterer Zugang stammt aus der Kognitions- und Emotionspsychologie. Hierzu zählen Stressoren und die mit gravierenden Lebensereignissen verbundenen Emotionen, die sehr leicht eine Imbalance mit sich bringen. Um das zu verhindern müssen wir ein sogenanntes Emotionsmanagement beherrschen, das heißt, wir müssen lernen unsere Emotionen zu regulieren.

Ein weiterer Zugang ist der ökonomische Zugang. Die bereits erwähnte veränderte Arbeitswelt hat nicht nur Auswirkungen auf das Arbeits- und Privatleben, sondern auch auf in die-

ser Hinsicht gebotenen Schutzmöglichkeiten. Um vor einer Imbalance zu schützen, dürften von Person zu Person, von Tätigkeit zu Tätigkeit und von sozialem Kontext zu sozialem Kontext unterschiedliche Schutzmaßnahmen erforderlich sein. Somit ist es schwierig, diese möglichst effizient zu gestalten. Hier steht die Frage im Vordergrund, wie ein Individuum trotz vielfältiger Belastungen gesund bleibt, seine Ressourcen stärkt, seine Puffer bewahrt und damit Phänomene wie Burnout, Depression, etc. vermeidet. Zusammengefasst beschäftigt sich der ökonomische Zugang also mit der Prävention hinsichtlich Work-Life-Balance, Gesundheit und Sicherheit (Kastner, 2004).

Die verschiedenen Zugänge zu dem Begriff Work-Life-Balance zeigen gleichzeitig auch die begriffliche Unschärfe. Somit muss dieser Begriff immer präzisiert und in den verschiedenen Zusammenhängen betrachtet werden (Kastner, 2004).

Um den Mitarbeitern eine Work-Life-Balance zu ermöglichen, muss sich die Führungskraft mit den Fragen beschäftigen, welcher Mitarbeiter in seiner Work Life Balance gefährdet ist, welche Maßnahmen notwendig sind, um diese zu erreichen bzw. zu verbessern, welche Ziele man erreichen möchte, etc.. Anschließend sollten Einzelgespräche mit den Mitarbeitern geführt werden, um ein angemessenes Feedback zu erreichen und auch, um sich (dem Mitarbeiter angepasste) Maßnahmen zu überlegen und zu besprechen. Dafür wiederum ist ein gutes Vertrauensverhältnis notwendig (Frey, 2004).

Spezielle Maßnahmen zur Gesundheitsförderung haben mit dem Problem zu kämpfen, dass ihre Wirksamkeit darin besteht, keine Veränderung im Sinn von Verschlechterung nachzuweisen. Dies gilt zumindest, wenn der Erhalt des Wohlbefindens und nicht die Weiterentwicklung angestrebt wird. Ein weiteres Problem ist, dass es mit Hilfe von Ressourcen darum gehen sollte, Erkrankungsrisiken zu vermindern und nicht schon vorhandene Erkrankungen. Darüber hinaus sind viele Ressourcen unspezifischer Art, so dass selten bestimmte Beeinträchtigungen vermieden oder bestimmte Formen des Wohlbefindens angestrebt werden können (Röhrle, 1999).

Im Folgenden soll auf die Sicht der Prävention eingegangen werden. Allgemein gesagt ist das Ziel der Work-Life-Balance Sicherheit und Gesundheit bei möglichst erfolgreicher Teilnahme am Arbeitsprozess - also „Wohlstand“. Aber so einfach wie das klingt, ist es leider nicht. Deswegen muss man in Zeiten, in denen die Belastung niedrig oder die Beanspruchung durch die Arbeit eher zu verkraften ist, Vorsorge treffen. Prävention bedeutet in diesem Zusammenhang, sich frühzeitig auf solche Belastungsspitzen vorzubereiten und einer möglichen Gesundheitsgefahr vorzubeugen. Man investiert in seine Gesundheit, ohne dass es unbedingt einen konkreten Anlass dafür gibt. Vorsorge ist insofern wichtig, weil Menschen ab einem gewissen Alter fast alle von Muskel- und Skeletterkrankungen betroffen sind. Aber auch wenn man einer bereits eingetretenen Krankheit entgegen wirkt, ist man präventiv tätig.

Aus wirtschaftlicher Sicht ist allein das Verhältnis von Kosten und Nutzen entscheidend. Deswegen ist es in Bezug

auf Sicherheit und Gesundheit empfehlenswert, aktiv zu werden, wenn die Kosten der Prävention geringer sind als der wirtschaftliche Schaden, der durch eine Erkrankung zu erwarten ist. Aus diesem Grund ist es sehr interessant zu erfahren, welche Kosten für den Einzelnen und für die Gesellschaft durch physische und psychische Krankheiten verursacht werden (Thiehoff, 2004). Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände geht davon aus, dass jährlich über fünf Milliarden Euro durch Fehlzeiten und Folgekosten verloren gehen, weil Führungskräfte teilweise an ernsthaften gesundheitlichen Problemen leiden (Lümkemann, 2004).

Der wirtschaftliche Nutzen von Sicherheit und Gesundheit entsteht also durch die Verhinderung eines unerwünschten Ereignisses wie Unfall, Erkrankung, etc. Das Problem ist aber, dass der Nutzen eines nicht stattgefundenen Ereignisses nicht sichtbar ist und das macht die Rechnung kompliziert (Thiehoff, 2004). Sorgfältig geplante Studien zeigen jedoch ein Kosten-Nutzen-Verhältnis zwischen 2.15 und 5.64 für umfassende oder breit angelegte drei- bis fünfjährige Gesundheitsprogramme. Für die amerikanischen Unternehmen bedeutet das, dass man für jeden investierten Dollar nach drei bis fünf Jahren mindestens zwei Dollar zurückbekommt. In Deutschland ließen sich rund 25 bis 30 Prozent der heutigen Gesundheitsausgaben durch langfristige Prävention vermeiden, das wären rund 60 Millionen Euro jährlich (Lümkemann, 2004).

Die Frage nach dem wirtschaftlichen Nutzen hat immer zwei Dimensionen: eine einzel- und eine gesamtwirtschaftliche. Die einzelwirtschaftliche Sicht bestimmt das Handeln der Menschen direkt, während die gesamtwirtschaftliche Perspektive indirekt ordnungspolitische Regelungen und Systeme auf der Ebene gesellschaftlicher und politischer Entscheidungsträger wiederspiegelt. Diese Dimension ist häufig eine indirekte Erklärung dafür, dass etwas auf der Ebene der einzelwirtschaftlich Handelnden nicht stimmt. Entscheidungsträger für Sicherheit und Gesundheit sind der Staat, die Sozialversicherungen, Kranken- und Unfallversicherungen, die Anbieter im Gesundheitswesen, die Unternehmen und der Einzelne als Mitglied eines privaten Haushalts. Aus gesamtwirtschaftlicher Sicht ist der Staat an der Gesundheit und damit der Leistungsfähigkeit des gesamten Arbeitspotentials interessiert. Nur wenn die Bürger einen Beitrag zum gesamtwirtschaftlichen Wohlstand leisten können, kann man sie zur Finanzierung der Staatsaufgaben über Steuern heranziehen. Daraus kann man das Motto herleiten: Je gesünder die Bürger, desto handlungsfähiger der Staat.

Im Kern ergibt sich für den Staat durch Präventionsmaßnahmen bei Unterbeschäftigung lediglich eine Umschichtung aus den Bereichen der Unfall-, Kranken- oder Rentenversicherung zur Arbeitslosenversicherung und es ist auch nicht klar, ob Prävention als sozial intelligentere Form des Schutzes vor Unfällen und Erkrankungen wirklich auch die preiswertere Art der Erstellung von Sicherheitsgütern und Gesundheit ist. Der Anreiz für den Staat, die Prävention aus wirtschaftlichen Gründen zu fördern, ist also relativ gering. Allgemein ist festzustellen, dass der Anreiz

für präventionsförderliches Verhalten generell sehr gering ist. Daher bleiben eigentlich nur die Unternehmen als Träger übrig, die über ein echtes Interesse an Präventionsmaßnahmen verfügen (Thiehoff, 2004).
Manche Leute halten Stress relativ gut aus. Die generelle Fähigkeit, schnell, flexibel und situationsangepasst zu reagieren und entsprechende Kräfte zu mobilisieren, ist ein wesentliches Kennzeichen von Stressresistenz. Hat man diese nicht so ausgeprägt, ist Stressbewältigung angesagt. Allgemein hat sich gezeigt, dass zur Stressbewältigung eine 100prozentige Realitätsnähe nicht förderlich ist, sondern eher eine Verzerrung der Wirklichkeit zugunsten der eigenen Traumwelt. Positives Denken ist so eine Art der Realitätsverzerrung und sicherlich kurzfristig gesundheitsförderlich. Eine zu große Realitätsferne aber führt wahrscheinlich zu Fehlplanungen und dadurch ist der Stress schon vorprogrammiert.

Work-Life-Balance bedeutet Lebenszufriedenheit, Wohlbefinden, Gleichgewicht. Doch dieses Gleichgewicht wird ständig durch innere und äußere Einwirkungen gestört. Diese Einwirkungen nennt man Stressoren und sie sind in Qualität und Quantität vollkommen unterschiedlich. Sie können zum Beispiel psychischer Natur sein, wie Angstgefühle, oder durch physiologische Faktoren verursacht sein, wie ein Abfall des Blutzuckerspiegels bedingt durch körperliche Arbeit.
Oft wird psychischer und körperlicher Stress voneinander getrennt, doch in Wirklichkeit sind sie bei einer Stressreaktion nicht voneinander zu trennen (Schedlowski und Benschop, 1996). Auch Stressoren und Stressreaktionen bedingen sich einander. „Die Stressoren sind theoretische Konstrukte externer, aber auch innerpsychischer Stimuli oder Faktoren, welche hypothetisch die Stressreaktionen auslösen. Die Stressreaktionen wiederum sind Konstrukte, welche die unmittelbar auf Stressoren folgenden psychischen Zustände und Verhaltensweisen beschreiben.“(Greif, 1991) Stressoren können in verschiedene Kategorien eingeteilt werden. Schedlowski und Benschop (1996) differenzieren Stressoren in akute psychische und chronische Belastungen. Akuter psychischer Stress bedeutet hier eine Belastungsdauer von etwa 30 bis 60 Minuten. Dabei kann wiederum in emotionalen und mentalen Stress unterschieden werden. Emotionale Stressoren induzieren Gefühle wie Angst, Furcht, Freude oder Ärger. Mentale Stressoren hingegen aktivieren eher kognitive Prozesse ohne starke emotionale Beteiligung, wie zum Beispiel Konzentration (Schedlowski und Benschop, 1996). Chronische Belastungen zu definieren fällt hier schon wesentlich schwerer. Manche Autoren sprechen davon, dass Einwirkungen mindestens über mehrere Monate andauern müssen, um als chronisch zu gelten, andere legen nur einige Tage als Minimum fest. Als akut können auch jene Belastungen bezeichnet werden, die mit einem „einzigen Ereignis“ verknüpft sind. Trotzdem sind nicht alle Einwirkungen, die mit mehreren Ereignissen verknüpft sind, chronisch. Allgemein liegen keine schlüssigen Konzepte vor, die eine klare Trennung von chronisch und akut erlauben. Sicher ist jedoch, dass zum Beispiel Situationen des Verlusts, wie Scheidung oder Verwit-

wung oder die Pflege eines chronisch kranken Familienangehörigen sowie akademische Prüfungssituationen als chronisch bezeichnet werden können (Schulz und Schulz, 1996).

Für die Work-Life-Balance relevant sind unter anderem die Arbeitsbelastungen. Sie werden definiert als die „Gesamtheit der äußeren Einwirkungen der Arbeit und der Arbeitsbedingungen auf den Arbeitenden“ (von Hasso, 1998). Das können verschiedene Einwirkungen sein, vom Termindruck eines Managers bis hin zur „Knochenarbeit“ eines Bauarbeiters. Im Großen und Ganzen unterscheiden sich bei den Arbeitsbelastungen vier Bereiche: Physische Belastungen, psycho-soziale Belastungen, Belastungen aus der Arbeitsumgebung und Belastungen aus der Arbeitsorganisation. Weiterhin stellt Henninges (1998) seiner Analyse folgend 12 Belastungsdimensionen vor: Umgebungseinflüsse (z.B. Umgang mit gefährlichen Substanzen); körperliche schwere Arbeit; monotone, repetitive Arbeit; Nacht- und Schichtarbeit; Samstags-/Sonntagsarbeit; Veränderbarkeit der technischen Arbeitsplatzausstattung (z.B. wenn Temperatur oder Beleuchtung nicht verändert wird); Vorgaben für den Arbeitsablauf (z.B. keine Wahl der Reihenfolge der Arbeit); Vorgaben für Arbeitszeiten, -pausen, Urlaub; Vorgaben für das Arbeitstempo; Termindruck/Hetze; konflikthafte Kooperationsverhältnisse mit Kollegen und Problemlösung/Verantwortung (z.B. Erfüllung präziser Qualitätsstandards). Die Ergebnisse zeigen, dass 52 Prozent der Berufstätigen gelegentlich oder häufig unter belastenden Umgebungseinflüssen arbeiten, davon 25,6 Prozent drei Viertel ihrer täglichen Arbeitszeit. Am häufigsten kommen Arbeiten unter Lärm, bei Vibrationen von Werkzeugen und Maschinen und unter Einwirkung von Dämpfen, Rauch oder gefährlichen Substanzen vor.

Schwere körperliche Arbeit kommt bei 59,7 Prozent der Erwerbstätigen vor, bei 34,5 Prozent mindestens drei Viertel der Arbeitszeit. Viele müssen schwere Lasten heben oder tragen, in schmerzhaften und ermüdenden Körperhaltungen arbeiten und gefährliche Arbeiten ausüben, bei denen sie eine persönliche Schutzausrüstung tragen müssen.

Weiterhin gibt es viele arbeitsorganisatorische Regelungen, die belastend sein können. Diese sind zum Teil weiter verbreitet als die traditionellen körperlichen Belastungen. Henninges (1998) hat festgestellt, dass 53,2 Prozent einförmige, repetitive Arbeiten ausüben; 55,6 Prozent Vorgaben in Bezug auf die Art und Weise ihres Arbeitsablaufes unterliegen; 83,9 Prozent können ihre Arbeitszeit, ihren Urlaub oder ihre Arbeitspausen nicht frei wählen; bei 79,9 Prozent wird das Arbeitstempo durch externe Vorgaben bestimmt und 82,5 Prozent können einzelne oder mehrere Merkmale ihrer Arbeitsplatzausstattung nicht verändern.

Einige Berufstätige arbeiten unter ungünstigen Arbeitszeiten. So üben 13,8 Prozent Schichtdienst aus, 18,2 Prozent arbeiten ein- oder mehrmals im Monat nachts zwischen 22.00 Uhr und 5.00 Uhr und etwa 50 Prozent arbeiten an einem oder mehreren Samstagen oder Sonntagen im Monat. Verhältnismäßig oft kommen psycho-soziale Belastungen vor. 50,6 Prozent arbeiten unter Termindruck und Hetze und 71,6 Prozent sind belastenden Kooperati-

onsverhältnissen mit Kollegen/ Kolleginnen ausgesetzt.

In diesem Zusammenhang soll auch auf den sogenannten „Spillover-Effekt“ eingegangen werden. Spillover bedeutet „intra-individuelle Übertragung von Belastungen von der Arbeit in die Familie und umgekehrt“ (Knesebeck et. al., 2004). Neben den allgemeinen Belastungen werden nämlich auch immer öfter Interferenzen zwischen Arbeit und Familie untersucht. Zu dem Verhältnis der beiden Bereiche wurden drei Annahmen formuliert:
1. Die Annahme der Segmentierung besagt, dass Arbeit und Familie zwei getrennte, unabhängige Bereiche sind, die einander nicht beeinflussen.
2. Fasst man das Verhältnis zwischen Arbeit und Familie im Sinne einer Kompensation auf, so wird unterstellt, dass Unzufriedenheit in einem Bereich durch positive, zufriedenstellende Erlebnisse im anderen Bereich ausgeglichen wird.
3. Eine Verbindung zwischen Arbeit und Familie kann aber auch darin bestehen, dass Fähigkeiten, Einstellungen, Emotionen und Verhaltensweisen aus dem einen Bereich in den anderen übertragen werden (So ein Verhältnis zwischen Arbeit und Privatleben wird als Spillover bezeichnet).

Die Untersuchung von Knesebeck et al. (2004) kommt zu dem Ergebnis, dass sich keine signifikanten Unterschiede zwischen erhöhten Spillover-Werten und Geschlecht, Alter, Familienstand, Schulbildung und Haushaltseinkommen zeigen. Weiterhin wurde festgestellt, dass alle drei Indikatoren für psychosoziale Belastungen am Arbeitsplatz hochsignifikant mit erhöhtem Arbeit-Familien-Spillover assoziiert sind. 60 Prozent der Befragten, bei denen ein Ungleichgewicht zwischen Verausgabung und Belohnung vorliegt, berichten über relativ starke negative Auswirkungen von Arbeitsbelastungen auf die Familie. Es zeigt sich auch, dass sowohl ein Familien-Arbeit-Spillover als auch ein Arbeit-Familien-Spillover einen signifikanten Effekt auf depressive Symptome hat. Bestehen Belastungsinterferenzen zwischen Arbeit und Familie, so ist das Risiko unter erhöhter Depressivität zu leiden (nach Kontrolle von Geschlecht, Alter, Einkommen, Bildung und Schichtarbeit) mehr als vierfach erhöht. Hinzu kommt, dass eine fehlende bzw. unangemessene emotionale Unterstützung in der untersuchten Population mit etwa dem fünffachen Risiko, von depressiven Symptomen betroffen zu sein, verbunden ist (Knesebeck, 2004).
Vogt (2004) gibt einen Überblick über die oft vernachlässigten physikalischen Belastungen in unseren Arbeits- und Umwelten, denn für eine gesunde Work-Life-Balance ist es wichtig, auch diese Belastungen zu vermeiden, zu reduzieren und zu puffern. Als Beispiele führt er Lärm und Strahlung an. Er beschreibt diese Belastungen auch als Beanspruchungen und definiert diese wie folgt: „Beanspruchung beschreibt das, was innerhalb unserer Haut geschieht. Sie reicht von der reinen Wahrnehmung z. B. eines Geräusches bis hin zu gesundheitlichen Folgen durch Lärm.“ (Vogt, 2004).

Im Sinne der Ressourcenforschung stellt sich die Frage, welche Mittel einer Person zur Verfügung stehen bzw. sich aktivieren lassen, um mit Stress fertig

zu werden, Belastungen zu ertragen und die eigene Gesundheit zu erhalten bzw. nicht krank zu werden. Das Ätiologie-Modell von Caplan (1975) zur Erklärung der für die Gesundheit notwendigen Voraussetzungen ist einfach: „Das Vorhandensein bestimmter Ressourcen begünstigt Gesundheit, ein Mangel an wichtigen Ressourcen kann zu Störungen der Gesundheit führen." (Udris et. al., 1992) Ressourcen von und für Gesundheit lassen sich allgemein durch strukturelle Eigenschaften von Systemkomponenten selbst beschreiben, wie zum Beispiel Stärke oder Stabilität. Gesundheit als Prozess der Erzeugung, Aufrechterhaltung und Wiederherstellung einer dynamischen Balance muss aber auch funktional gesehen werden, nämlich als Zurückgreifen oder Nutzen der Systemeigenschaften, wie zum Beispiel Austausch oder Kommunikation. Dieser Prozess dient also der Selbsterneuerung und –organisation des „gesunden" Systems Individuum.

Ressourcen können auf vielerlei Weise differenziert werden. Eine der häufigsten Unterscheidungen ist in innere psychische und physische Ressourcen und äußere physikalische, materielle, biologische, ökologische, soziale, institutionelle, kulturelle, organisationale etc. Ressourcen. Zu den externen psychosozialen Ressourcen gehören nach Becker 1982) günstige familiäre Bedingungen (z.B. Rücksichtnahme, Wärme), günstige Bedingungen am Arbeitsplatz (z.B. positives Betriebsklima), intakte nachbarschaftliche Beziehungen, günstige materielle Bedingungen (z.B. Einkommen), ein ausgebautes Netz von Gesundheitsdiensten sowie sozialer, kultureller und pädagogischer Einrichtungen und demokratische und rechtsstaatliche politische Rahmenbedingungen. Zu den externen physischen Ressourcen zählen eine gesunde Umwelt, ein Angebot an preiswerter, gesunder Nahrung sowie an Medikamenten und Schutzeinrichtungen vor gesundheitlichen Gefährdungen an Arbeitsplätzen, im Wohnbereich und im Straßenverkehr. Interne physische Ressourcen sind bestimmte körperliche Dispositionen auf einem Kontinuum von hoher konstitutioneller Vulnerabilität bis hoher Invulnerabilität. Zu den internen psychischen Ressourcen gehören habituelles Gesundheitsverhalten und seelische Gesundheit als Eigenschaft. Im Folgenden möchte ich auf die organisationalen und personalen Ressourcen näher eingehen.

Organisationale Ressourcen sind situative Bedingungen mit gesundheitsschützendem Charakter, „in denen sich in der handelnden Auseinandersetzung des Individuums mit Möglichkeitsräumen individuelle Fähigkeiten (innere Ressourcen) entwickeln und verändern." (Udris et. al., 1992) Situationskontrolle (Tätigkeits- und Entscheidungsspielräume) und soziale Unterstützung werden in der Arbeits- und Organisationspsychologie als organisationale Ressourcen behandelt. Die Situationskontrolle geht von der Annahme aus, dass es bei Personen ein menschliches Grundbedürfnis gibt, Ereignisse in ihrer Umgebung zu durchschauen, zu verstehen und auch zu beherrschen. Dabei wird unterschieden zwischen objektivem Ausmaß (tatsächlich vorhandener Beeinflussbarkeit der Situation) und kognitiver Kontrolle (Grad an wahrgenommener oder vermeintlicher Beeinflussung

der Umgebungsbedingungen). Auffallend ist, dass die Kontrollwünsche von Personen größer sind als die in einer Situation objektiv vorhandenen oder erkannten Kontrollmöglichkeiten. Personen, die in der Arbeit stark beansprucht sind und wenig Entscheidungsspielraum haben, berichten über starke Erschöpfungsgefühle nach der Arbeit, über Schwierigkeiten beim Erwachen am Morgen, Depressionen, Nervosität und Schlaflosigkeit. Somit zeigt sich, dass der Arbeitsplatz trotz hohem Überforderungscharakter weniger belastend ist, wenn ein großer Handlungsspielraum gegeben ist. Soziale Unterstützung wird definiert als „Transaktion von Ressourcen zwischen den Mitgliedern eines sozialen Netzwerks mit dem (impliziten oder expliziten) Ziel der gegenseitigen Aufrechterhaltung bzw. Verbesserung des Wohlbefindens“ (Udris et. al., 1992). Austauschbeziehungen mit sozial unterstützendem Charakter finden sich in formellen (z.B. Familie) und auch in informellen sozialen Netzen (z.B. Freundschaften). Soziale Unterstützung hat eine positive Funktion für die Stressbewältigung und für die Prävention von Krankheiten und Befindensstörungen. Sie muss weiterhin als dynamischer Prozess gesehen werden, in dem eine Person Hilfeleistungen mobilisiert, gewinnt, aufrechterhält, annimmt oder abweist und selbst anderen geben kann. Die Größe und soziale Zusammensetzung des sozialen Netzwerks hängt hauptsächlich von der Eigenaktivität der Person ab. Sie kann nicht einfach gegeben werden, sondern muss von der Person auch angenommen werden (Udris et. al., 1992).

Personale Ressourcen sind „habitualisierte, d.h. situationskonstante, aber zugleich flexible gesundheitserhaltende und –wiederherstellende Handlungsmuster sowie kognitive Überzeugungssysteme [...] der Person, die differentialpsychologisch als Persönlichkeitskonstrukte beschrieben werden“ (Udris et. al., 1992). Zu ihnen gehören nach Antonovsky die individuelle Problemlösekompetenz, Ich-Identität sowie die bereits erwähnten sozialen Unterstützungssysteme. Als wichtigste personale Ressource nennt er aber das Kohärenzerleben. Es wird definiert als „globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Umfang jemand ein generalisiertes, überdauerndes, jedoch dynamisches Gefühl des Vertrauens besitzt, dass

1. die Ereignisse in der eigenen inneren und äußeren Umwelt im Lebenslauf strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind; dass
2. Ressourcen verfügbar sind, um den aus diesen Ereignissen stammenden Anforderungen zu entsprechen, dass
3. diese Anforderungen herausfordernd sowie eines Einsatzes und Engagements wert sind“ (Udris et. al., 1992)

Menschen, die eine solche Sinnhaftigkeit in ihrem Leben verspüren, können mit existentieller Bedrohung offenbar besser umgehen, erleben Arbeitsbelastungen abgeschwächt und weisen stärker Merkmale seelischer Gesundheit auf (Richter und Hacker, 1998).

Allgemein durchziehen die Literatur im Großen und Ganzen zwei Konstrukte der personalen Ressourcen, nämlich die Selbst-Kontrolle und der psychologische Sinn. Sie bedeuten, dass die Erhaltung von Gesundheit im eigenen Verfügungsbereich der Person liegt

und dass sie ihre Lebensbedingungen allgemein und auch ihre Arbeit kontrollieren kann und sie als sinnvoll erlebt (Udris et. al., 1992).

4. Zusammenfassung

Im Laufe der Zeit hat man erkannt, dass die Work-Life-Balance eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches Berufs- und Privatleben ist. In den letzten Jahren hat sich die Work-Life-Balance beinahe zu einer Schlüsselqualifikation entwickelt. „Sein Leben zu managen und dabei gesund und glücklich zu sein“ ist genau so eine Herausforderung, wie eine erfolgreiche Karriere anzusteuern oder komplexe Aufgaben zu erledigen. Diese Aufgabe ist ebenfalls lebenswichtig, da sie mit dem Erhalten von Gesundheit verbunden ist.
Das Management von Familie, Beruf, Freizeit und Weiterbildung birgt höchstes Konfliktpotential. Sind beide Partner berufstätig, bedarf es oft einer genauen Abstimmung bei Familienaufgaben und Karriere, folglich kommt es oft zu einer Rollenüberlastung, geringerer gemeinsamer Freizeit oder auch getrennten Wohnsitzen und den daraus resultierenden emotionalen Beanspruchungen. Bis dato waren von den oben genannten „Problemen“ nur Führungskräfte betroffen, doch durch Multijobs müssen sich in Zukunft auch „normale“ Arbeitnehmer mit diesen Konsequenzen auseinandersetzen. Zunehmend werden Trainings für Work-Life-Balance nicht nur für Führungskräfte angeboten. Work-Life-Balance erweist sich schon als Schlüsselqualifikation und eine Kompetenz, die in der heutigen Zeit vor Stress und Burnout schützt und dabei ein gesundes erfülltes Dasein fördert.

Literatur

o Bamman, Karin/ Helmert, Uwe (2000) Arbeitslosigkeit, soziale Ungleichheit und Gesundheit, in: Helmert, Uwe/ Bammann, Karin/ Voges, Wolfgang/ Müller, Rainer (Hrsg.): Müssen Arme früher sterben? Soziale Ungleichheit und Gesundheit in Deutschland. Weinheim und München: Juventa Verlag.
o Becker, P. (1994) Theoretische Grundlagen. In: A. Abele & P. Becker (Hrsg.) Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik (2. Aufl.). Weinheim: Juventa, 13-49.
o Becker, P. (1982) Psychologie der seelischen Gesundheit (Band 1: Theorien, Modelle, Diagnostik). Göttingen: Hogrefe.
o Bruggemann, A., Groskurth, P. & Ulich, E. (1975) Arbeitszufriedenheit. Bern: Huber.
o Caplan, R.D., Cobb, S., French, J.R.P., Harrison, R.V. & Pinnean, S.R. (1975) Job demands and worker health. US Department of Health, Education and Welfare.
o Dette, Dorothea E. (2005): Berufserfolg und Lebenszufriedenheit. Eine längsschnittliche Analyse der Zusammenhänge. Inaugural-Dissertation in der Philosophischen Fakultät I der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg.
o Diener, E. (1984) Subjective Well-Being, Psychology Bulletin, 95, 542-575.
o Diener, E. (1994) Assessing subjective well-being: Progress and opportunities, Social Indicators Research, 31, 103-157.
o Diener, E., Gohm, C., Suh, E. & Oishi, S. (2000) Similarity of the relations

between marital status and subjective well-being across cultures, Journal of Cross-Cultural Psychology, 31 (4), 419-436.
o Eckardstein, D.v. & Lüger, G. (1996) Wohlbefinden von Mitarbeitern als betrieblicher Erfolgsfaktor. In: H. Bruch, M. Eickhoff & H. Thiem (Hrsg.) Zukunftsorientiertes Management. Handlungshinweise für die Praxis. Frankfurt a.M.: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Verlagsbereich Buch, 119-136
o Frey, Dieter/ Kerschreiter, Rudolf/ Raabe, Babette(2004) Work Life Balance: Eine doppelte Herausforderung für Führungskräfte, in: Kastner, Michael (Hrsg.): Die Zukunft der Work Life Balance. Wie lassen sich Beruf und Familie, Arbeit und Freizeit miteinander verbinden? Kröning: Asanger Verlag.
o Greif, Siegfried(1991) Streß in der Arbeit – Einführung und Grundbegriffe, in: Greif, Siegfried/ Bamberg, Eva/ Semmer, Norbert (Hrsg.): Psychischer Streß am Arbeitsplatz. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
o Helmert, Uwe/ Bammann, Karin/ Voges, Wolfgang/ Müller, Rainer (2000): Zum Stand der Forschung: Soziale Ungleichheit und Gesundheit, in: Helmert, Uwe/ Bammann, Karin/ Voges, Wolfgang/ Müller, Rainer (Hrsg.): Müssen Arme früher sterben? Soziale Ungleichheit und Gesundheit in Deutschland. Weinheim und München: Juventa Verlag.
o Henning, Klaus/ Sanders, Eva-Maria (2004) Partizipation und Empowerment als Chance für die Work Life Balance, in: Kastner, Michael (Hrsg.): Die Zukunft der Work Life Balance. Wie lassen sich Beruf und Familie, Arbeit und Freizeit miteinander verbinden? Asanger Verlag: Kröning.
o Henninges von, Hasso(1998) Arbeitsbelastungen aus Sicht von Erwerbstätigen. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg,.
o Hochschild, Arlie Russell (2002) Keine Zeit. Wenn die Firma zum Zuhause wird und zu hause nur Arbeit wartet. Opladen: Leske + Budrich.
o Hoff, Ernst-H./ Grote, Stefanie/ Dettmar, Susanne/ Hohner, Hans-Uwe/ Olos, Luiza (2005) Work-Life-Balance: Berufliche und private Lebensgestaltung von Frauen und Männern in hoch qualifizierten Berufen, in: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie (2005) 49, Göttingen: Hogrefe Verlag 196-207.
o http://www.employersforwork-life-balance.org.uk/work/definition.htm, 10.3.06
o Kastner, Michael (1999) Chancen und Risiken zukünftiger Arbeits- und Organisationsformen im Hinblick auf Gesundheit und Sicherheit, in: Kastner, Michael (Hrsg.) Gesundheit und Sicherheit in neuen Arbeits- und Organisationsformen. Maori-Verlag.
o Kastner, Michael (1999) Stressbewältigung. Leistung und Beanspruchung optimieren. (2) Herdecke: Maori-Verlag.
o Kastner, Michael (2004) Verschiedene Zugänge zur Work Life Balance, in: Kastner, Michael (Hrsg.): Die Zukunft der Work Life Balance. Wie lassen sich Beruf und Familie, Arbeit und Freizeit miteinander verbinden? Kröning: Asanger Verlag.
o Kastner, Michae (2004) Work Life Balance als Zukunftsthema, in: Kastner, Michael (Hrsg.)Die Zukunft der Work Life Balance. Wie lassen sich Beruf und Familie, Arbeit und Freizeit

miteinander verbinden? Kröning: Asanger Verlag.
o Knesebeck von dem, Olaf/ Joksimovic, Ljiljana/ Dragano, Nico/ Siegrist, Johannes (2004) Belastungen am Arbeitsplatz und in der Familie: Die Auswirkungen von „Spillover"-Effekten auf depressive Symptome, in: Kastner, Michael (Hrsg.) Die Zukunft der Work Life Balance. Wie lassen sich Beruf und Familie, Arbeit und Freizeit miteinander verbinden? Kröning: Asanger Verlag.
o Köper, Birgit (2004) Zukünftige Anforderungen und Implikationen für die Gesundheit von Menschen und die Bedeutung des betrieblichen Arbeits- und Gesundheitsschutzes, in: Kastner, Michael (Hrsg.) Die Zukunft der Work Life Balance. Wie lassen sich Beruf und Familie, Arbeit und Freizeit miteinander verbinden? Kröning: Asanger Verlag, ,.
o Krumpholz, Doris (1998): Die Konsequenzen des Wertewandels für Organisation und Führungskräfte, in: Zeitschrift für angewandte Psychologie, Gruppendynamik, 29. Jg. Heft 4, Opladen: Lesken + Budrich 349-358.
o Kuhnert, Peter (2004) Work Life Balance trotz Arbeitslosigkeit und instabiler Beschäftigung? Paradoxie oder neue Chance?, in: Kastner, Michael (Hrsg.) Die Zukunft der Work Life Balance. Wie lassen sich Beruf und Familie, Arbeit und Freizeit miteinander verbinden? Kröning: Asanger Verlag.
o Lümkemann, Dirk (2004) Work Life Balance durch körperliche Aktivität, in: Kastner, Michael (Hrsg.) Die Zukunft der Work Life Balance. Wie lassen sich Beruf und Familie, Arbeit und Freizeit miteinander verbinden? Kröning: Asanger Verlag.
o Metz-Göckel, Sigrid (2004) Wenn die Arbeit die Familie frisst: Work Life Balance ein Genderproblem?, in: Kastner, Michael (Hrsg.) Die Zukunft der Work Life Balance. Wie lassen sich Beruf und Familie, Arbeit und Freizeit miteinander verbinden? Kröning: Asanger Verlag.
o Meyers großes Taschenlexikon in 24 Bänden. (1987). Band 21. Meyers Lexikonredaktion (Hrsg.). Mannheim, Wien, Zürich: B.I.-Taschenbuchverlag,. 2. Auflage,
o Nefiodow, Leo A. (2001) Der sechste Kondratieff. Wege zur Produktivität und Vollbeschäftigung im Zeitalter der Information. 5. Auflage, Rhein-Sieg Verlag,.
o Neuberger, O. (1974) Theorien der Arbeitszufriedenheit. Stuttgart: Kohlhammer.
o Neuberger, O. & Kompa, A. (1987) Wir, die Firma. Der Kult um die Unternehmenskultur. Weinheim: Beltz.
o Oppolzer, Alfred (1994) Die Arbeitswelt als Ursache gesundheitlicher Ungleichheit, in: Mielck, Andreas (Hrsg.) Krankheit und soziale Ungleichheit. Ergebnisse der sozialepidemiologischen Forschung in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
o Resch, Marianne/ Bamberg, Eva (2005) Work-Life-Balance – Ein neuer Blick auf die Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben?, in: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie (2005) 49,. Göttingen: Hogrefe Verlag 171-175.
o Richter, Peter/ Hacker, Winfried (1998) Belastung und Beanspruchung. Streß, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
o Rimann, Martin/ Udris, Ivars(1993) Belastungen und Gesundheitsressourcen im Berufs- und Privatbereich. Eine quantitative Studie. Institut für Arbeits-

psychologie, Zürich.
o Röhrle, Bernd (1999) Ein Modell präventiven und gesundheitsförderlichen Handelns, in: Röhrle, Bernd/ Sommer, Gert Prävention und Gesundheitsförderung. Tübingen: Dgvt-Verlag, Tübingen und Verlag für Psychotherapie.
o Röhrle, Bernd (1999) Vorbeugen ist besser als Heilen, in: Röhrle, Bernd/ Sommer, Gert Prävention und Gesundheitsförderung. Münster. Tübingen: Dgvt-Verlag, Tübingen und Verlag für Psychotherapie.
o Rosenstiel, L.v. (1980) Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise. Stuttgart: Poeschel.
o Schedlowski, Manfred/ Benschop, Robert J. (1996) Akute psychische Belastungen, in: Schedlowski, Manfred/ Tewes, Uwe Psychoneuroimmunologie. Spektrum Heidelberg/Berlin/Oxford: Akademischer Verlag GmbH.
o Schulz, Holger/ Schulz, Karl-Heinz (1996) Chronische Belastungen, in: Schedlowski, Manfred/ Tewes, Uwe Psychoneuroimmunologie. Heidelberg/ Berlin/Oxford: Spektrum Akademischer Verlag GmbH.
o Thiehoff, Rainer (2004) Work Life Balance mit Balanced Scorecard: die wirtschaftliche Sicht der Prävention, in: Kastner, Michael (Hrsg.) Die Zukunft der Work Life Balance. Wie lassen sich Beruf und Familie, Arbeit und Freizeit miteinander verbinden? Kröning: Asanger Verlag.
o Udris, Ivar/ Kraft, Ueli/ Mussmann, Carin/ Rimann, Martin: Arbeiten, gesund sein und gesund bleiben: Theoretische Überlegungen zu einem Ressourcenkonzept, in: Becker, Hellmut/ Beckmann, Dieter, u.a. (Hrsg.) Psychosozial 15. Jg. (1992) Heft IV (Nr.52), Weiheim: Psychologie Verlags Union GmbH.
o Vogt, Joachim (2004) Physikalische Belastungen in unseren Arbeits- und Umwelten, in: Kastner, Michael (Hrsg.) Die Zukunft der Work Life Balance. Wie lassen sich Beruf und Familie, Arbeit und Freizeit miteinander verbinden? Kröning: Asanger Verlag.
o Weinreich, Ingo/ Weigl, Christian (2002): Gesundheitsmanagement erfolgreich umsetzen. Ein Leitfaden für Unternehmen und Trainer. Neuwied: Luchterhand.
o Zapf, D. (1991) Arbeit und Wohlbefinden. In: A. Abele & P. Becker (Hrsg.) Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik. Weinheim: Juventa, 227-244.

Dr. Petia Genkova

Philosophische Fakultät/ Fach Psychologie
Innstrasse 33/ 107
94032 Passau
Tel.: 0851 5092609
Mail: petia.genkova@uni-passau.de

Zur Person:
Wissenschaftliche Assistentin für Psychologie

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:
Kulturelle Einflüsse und Interkulturelle Kommunikation, Lebenszufriedenheit und Work-Life-Balance, Gruppenprozesse, Führung und Assessment, Teamkompetenz und Fairness, Medienpsychologie, autoritäre Einstellungen und Individualismus/ Kollektivismus, Geschlechtsspezifische Unterschiede, Soziale Identität und Kultur, Schlüsselqualifikationen

Claudia Hübl

studentische Hilfskraft bei Dr. Petra Genkova

Zur Person:
2002-2007 Studium für das Lehramt an Grundschulen an der Universität Passau; 2005-2006 studentische Hilfskraft bei Dr. Petia Genkova, Philosophische Fakultät/ Fach Psychologie; Zulassungsarbeit im Fach Psychologie mit dem Thema „Work Life Balance – Eine empirische Studie“; derzeit als Lehramtsanwärterin im Landkreis Dingolfing-Landau tätig

Realschullehrerbildung im Zeichen des „Bologna-Prozesses“

Jutta Mägdefrau

Erste Erfahrungen mit dem Modellversuch „Bachelor of Education zum Erwerb der Bildungsvoraussetzungen für das Lehramt an Realschulen des Landes Bayern“ an der Universität Passau

„Lieber die Erste bei den Neuen, als die Letzte bei den Alten!“ Dieser Satz einer Bachelor-Studentin kennzeichnet die Aufgeschlossenheit gegenüber einem Studiengang, der sich neu an der Universität Passau zu etablieren versucht, wohl sehr treffend. Trotz einiger „Kinderkrankheiten“, unter denen der neue Studiengang noch leidet, wird hier ein neuer Weg ins Realschullehramt versucht, der die internationalen Beschlüsse zur Entwicklung eines europäischen Hochschulraums umsetzen und modellhaft erproben soll.

Im Lehrerbildungsbereich erfolgt die Umsetzung der Bologna Beschlüsse insgesamt langsamer als in anderen Studiengängen. Ursächlich hierfür sind zum einen die föderalen Strukturen Deutschlands, die die Entwicklung bundesweit einheitlicher Lehrerbildungsstrukturen verhindern, und zum anderen - damit zusammenhängend - der in den Bundesländern unterschiedliche Diskussionsstand zur Beibehaltung bzw. Abschaffung der Staatsexamina angesichts akademischer Modulprüfungen in Bachelor/Master-Strukturen.

Im Modellversuch „Bachelor of Education - Realschule“ (B.Ed.) an der Universität Passau hat man diese Frage wegen der noch anstehenden politischen Entscheidungen zunächst offen gelassen und sich entschlossen, sowohl die akademischen Prüfungen ablegen zu lassen, als auch die Staatsprüfungen. Die Studierenden erwerben somit eine Doppelqualifikation mit einerseits der staatlichen Lehramtsprüfung für Realschulen des Landes Bayern, andererseits international anerkannte akademische Abschlüsse. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass der Bachelor of Education, der in Passau vergeben wird, noch kein anerkannter berufsqualifizierender Abschluss ist. Ob also Studierende, die nicht im Master-Studiengang oder bis zum ersten Staatsexamen weiterstudieren, sich lediglich mit dem Bachelor of Education auf dem nicht staatlich geregelten pädagogischen Arbeitsmarkt durchsetzen können, muss zum jetzigen Zeitpunkt offen bleiben, ist aber wohl wenig wahrscheinlich.

Daraus ergibt sich für die Studierenden des B.Ed.-Realschule gegenüber den Studierenden des „klassischen“ Realschulstudiengangs eine besondere Herausforderung im Studium: Sie haben einerseits nach jedem Semester mehrere Prüfungen abzulegen (im Schnitt sind es der Evaluation zufolge 9,3 Prüfungen), die alle bereits zu den

Endnoten in der Bachelor-Urkunde beitragen, andererseits müssen sie die Staatsprüfung ablegen, und die Modulnoten machen dort bereits 40% der Note der Staatprüfungen aus. Das heißt, im Gegensatz zu den Studierenden des „klassischen“ Realschullehramts, für die es bei den Fachprüfungen nur ‚bestanden’ oder ‚nicht bestanden’ gibt, müssen die B.Ed.-Studierenden diese Prüfungen so gut wie möglich ablegen, stehen hier also unter einem besonderen Druck.

Ob das dadurch praktisch erzwungene kontinuierliche Arbeiten zu letztlich besseren Leistungen in der Staatsprüfung führt, wird erst durch spätere Evaluationen des Studiengangs gezeigt werden können. Und ob es einen Zusammenhang zwischen dieser Form des Studiums und späterer professioneller Handlungskompetenz als Lehrer/in gibt, ist natürlich auch noch nicht zu sagen. Eine entsprechende Längsschnittuntersuchung ist bereits begonnen worden.

Wegen des bisher nicht erfolgten Verzichts auf die Staatsprüfung handelt es sich beim Passauer Modellversuch um eine unvollendete Reform, bei der aber das modularisierte Studium erprobt werden kann sowie die Akzeptanz eines in Ansätzen polyvalenten Studiengangs im Lehramtsbereich. Aber gerade bei der Evaluation der Akzeptanz dieses Studiengangs muss berücksichtigt werden, dass der Studiengang ein höheres Engagement verlangt als der parallel angebotene „klassische“ Studiengang. Wenn in Passau auch die anderen Lehramtsstudiengänge auf das modularisierte System umgestellt sein werden, wenn also alle Studierenden nach jedem Semester Modulprüfungen abzulegen haben, wird die Konkurrenz für den Bachelor-Studiengang vermutlich kleiner und seine attraktiven Möglichkeiten unter Umständen sichtbarer als derzeit.

Eine schulartspezifische Lehrerausbildung, die gezielt auf das Unterrichten in der Realschule vorbereiten will, wird im Passauer Modell durch Veranstaltungen angestrebt, die in besonderer Weise pädagogische und didaktische Fragen der Realschule thematisieren. Der Realschulbezug wird in der Pädagogik im B.Ed.-Studiengang einerseits durch eine schulartspezifische Einführungsveranstaltung im ersten Studienjahr sowie durch das Exercitium Paedagogicum, ein durch Schule und Hochschule begleitetes Praktikum, das in der Realschule absolviert wird, sowie durch weitere auf pädagogische Fragen der Realschule bezogene Themen in Lehrveranstaltungen der Erziehungswissenschaften und der Fachdidaktiken hergestellt. Im Master-Studiengang wird der bildungswissenschaftliche Studienanteil noch einmal verstärkt. Hier werden die Leistungspunkte in erster Linie in den Bildungswissenschaften erworben werden.

Im B.Ed. kann die Entscheidung, tatsächlich Lehrer/in zu werden, etwas länger offen bleiben als im klassischen Lehramtsstudium: Da ein Fach mit 90 Leistungspunkten vertieft studiert wird, (also auf Gymnasiallehramts-Niveau), ist sowohl ein Wechsel ins gymnasiale Lehramt leicht möglich, als auch ein Wechsel ganz von den Lehramtsstudiengängen weg und in die Fachwissenschaft.

Die Ergebnisse der ersten Evaluation, die im Folgenden nun hier vorgestellt werden sollen, zeigen, dass diese Möglichkeit von den Studierenden als

ein zentrales Motiv angegeben wird, sich für den Bachelor-Studiengang zu entscheiden.
Dieser Beitrag berichtet in Kurzform über die wichtigsten Ergebnisse der ersten Evaluation, die die ersten beiden Studienkohorten umfasst. Da es sich zunächst um eine noch kleine Gruppe handelt, verstehen sich die Ergebnisse als „Stimmungsbild". Die Daten werden daher in der Regel auch nicht prozentual wiedergegeben, sondern in ihren absoluten Häufigkeiten. Es wird hier mehr die Absicht verfolgt, über den Studiengang zu informieren und auf besondere Entwicklungspunkte hinzuweisen, da der Studiengang selbst im eigenen Hause noch wenig bekannt ist.

Studierende im Bachelor-Studiengang

Die folgende Übersicht zeigt die Zahl der derzeit im Studiengang Bachelor of Education eingeschriebenen Studierenden. Sie macht aber auch die Zahl der in den normalen Realschulstudiengang gewechselten oder das Studium abgebrochenen Studierenden aus der ersten Kohorte deutlich.
Im Wintersemester 2006/2007 hatten 50 Studierende ihr Bachelor-Studium aufgenommen, nach dem ersten Semester verblieben noch 31, nach dem zweiten noch 19 Studierende im Studiengang. Wo liegen die Gründe für diesen bedauerlichen Rückgang in einem aus Sicht der Hochschule attraktiven Studiengang?
Leider war es nicht möglich, die Wechsler oder Abbrecher aus dem Studiengang systematisch zu befragen, da diese Wechsel erfolgten, bevor der Arbeitsbereich Realschulpädagogik seine Arbeit aufnahm. Einige wenige Studierende ließen sich noch ermitteln und gaben ihre Gründe per Email bekannt: So liegen von 8 Studierenden Aussagen vor. Übereinstimmend wurde von 6 Personen die im Vergleich zum „klassischen" Realschulstudium höhere Arbeits- und Prüfungsbelastung als Motiv für den Wechsel angegeben; ein Student wechselte die Hochschule, da seine Wunschfächerkombination in Passau nicht abgeboten wird, ein weiterer wechselte in einen anderen Studiengang, da er erkannt hatte, dass der Lehrerberuf doch nicht seinen Neigungen entsprach. In der hier vorgestellten ersten Evaluationsuntersuchung wurden diejenigen Studieren-

Tab. 1: Studierende im Bachelor of Education (Realschule) nach Kohorten

Eingeschriebene Studierende in den BA-Studiengang Realschule			
Kohorte	**1. Semester**	**2. Semester**	**3. Semester**
WiSe 06/07	50	31	19
SoSe 07	7	7	
WiSe 07/08	30		

Stand: 8.10.2007

den erreicht, die also derzeit noch im Studiengang eingeschrieben sind. Ihre Antworten werfen jedoch ein deutliches Licht auf Schwierigkeiten in der Studienorganisation und geben Aufschluss über Problemfelder, die durchaus im Einzelfall zum Wechsel aus dem Studiengang führen können, wenn es den Lehrenden nicht gelingt, den Modellstudiengang attraktiv zu gestalten.

Stichprobe

Von den 38 zum Befragungszeitpunkt (Ende Sommersemester 2007) im Bachelor-Studiengang eingeschriebenen Studierenden konnten durch diese Evaluationsbefragung 24 erreicht werden. Es gibt keinen Grund anzunehmen, dass die nicht erreichten Studierenden systematisch anders geantwortet hätten, so dass davon auszugehen ist, dass die Ausschöpfung ausreicht, um erste Aussagen über den Studiengang aus Sicht der Studierenden der ersten beiden Semester zu treffen. 6 Befragte studierten im ersten, 18 im zweiten Studiensemester.

Motive zur Wahl des Bachelor-Studiengangs

Zunächst interessierten uns die Motive, aus denen der Bachelor-Studiengang gewählt wurde.
Das Motiv, höhere Studienanteile in Pädagogik zu studieren, erfuhr die höchste Zustimmung (MA 1,6 auf vierstufiger Skala von 1 = stimmt total“ bis 4 = stimmt gar nicht“), gefolgt von dem Motiv einen „international anerkannten Studienabschluss“ zu erwerben (MA 1,7). Auch die „höhere Qualifikation“ (MA 2,0) sowie die Möglichkeit, die „Berufsentscheidung etwas länger offen zu halten“ (MA 2,1) erschien den Befragten attraktiv. Interessant war, dass auch das Item „ein verschultes Studium sei von Vorteil“ (MA 2,2) noch recht hohe Zustimmung erhielt.
Sechs Studierende gaben über die vorgegebenen Motive hinaus unter „Sonstiges“ weitere Motive an. Davon bezogen sich 3 auf die Hoffnung, im Ausland arbeiten und studieren zu können. Eine Studentin notierte als Motiv die eingangs zitierte Äußerung, lieber bei den Ersten zu sein, einer erhoffte sich einen berufsqualifizierenden Zwischenabschluss, einer schrieb lapidar: „Was man hat, hat man“, nach dem Motto: Wenn es die Möglichkeit schon gibt, nehme ich sie mit.
Die pädagogische Orientierung der Studierenden ist aus Sicht der Erziehungswissenschaft natürlich erfreulich und es wird zu prüfen sein, ob sich diese Orientierung den berufsbiographischen Entwicklungsverlauf hindurch erhalten und unterstützen lässt und dadurch Haltungen und Kompetenzen erworben werden, die die Studierenden des modularisierten B.Ed. von anderen Lehramtsstudierenden positiv unterscheiden. Die damit theoretisch verknüpfte Hypothese, dass sich der gute Lehrer vor allem durch seine pädagogische und didaktische Kompetenz vom schlechten unterscheidet und weniger durch sein Fachwissen, ist inzwischen vielfach empirisch bestätigt. „The Teacher makes a difference“ (Hattie 2003).

Studienorganisation

Auf die Frage, in welchem Bereich ihres Studiums sie in erster Linie Schwierigkeiten bei der Studiengestaltung ha-

ben, zeigte sich, dass mangelnde Informiertheit über den B.Ed. auf Seiten der Lehrenden für die Studierenden zu Problemen führte. Es wurde ausgeführt, dass oftmals Beratung über die Studienorganisation fehlte, was vor allem auf die noch fehlende rechtsverbindliche Studien- und Prüfungsordnung zurückgeführt wurde. Für die Zukunft des Bachelor-Studiengangs ist diese Rückmeldung eher beruhigend, weil diese eher organisatorischen Probleme nach und nach abgebaut werden können, sobald der Studiengang im Hause bekannter geworden ist und die Studien- und Prüfungsordnung rechtsverbindlich vorliegt

Prüfungsbelastung

Im Schnitt wurden von den Studierenden 9,3 Prüfungen im Semester abgelegt (Modus: 10, Streuung von 5 bis 13). Tabelle 2 zeigt, dass die überwiegende Zahl der Prüfungen als Klausur abgenommen wurden, während andere Prüfungsformen eher selten vorkamen.

Zwar wurde vereinzelt auf „zu viele Prüfungen“ hingewiesen, meist wurde aber nicht die Zahl an sich als Problem ge-

Tab. 2: Art und Anzahl der Prüfungen im Prüfungszeitraum SoSe 2007

Befragte/r Nr.	Klausuren	Mündliche Prüfungen	Wiss. Hausarbeiten	Portfolios	Fachprakt. Arbeiten	Referate	Summe
1	7	3					**10**
2	6		2			2	**10**
3	5	2	1				**8**
4	5	1					**6**
5	9	1	1			1	**12**
6	6	1	2		1		**10**
7	8	1					**9**
8	7	1	1			1	**10**
9	4	1					**5**
10	6	2					**8**
11	6	1	1				**8**
12	8	1	1			2	**12**
13	8	3					**11**
14	6	2	1		1	1	**11**
15	7	1				1	**9**
16	8	1					**9**
17	3	1	2			2	**8**
18	6	2				2	**10**
19	7						**7**
20	7	1				1	**9**
21	4	1	1			1	**7**
22	7	1	1			1	**10**
23	7	1	2	1		2	**13**
24	7	1	1				**9**

sehen, sondern die Zusammenballung der Prüfungen auf einen sehr engen Zeitraum und die Gleichförmigkeit der Prüfungsformen. Dass akademische Prüfungen in jedem Fall in Form von Klausuren abzunehmen sind, steht nirgends geschrieben. Möglicherweise ist in einzelnen Teilbereichen ein anderes Leistungsfeststellungsverfahren sinnvoll möglich. Hier ist der Kreativität der Lehrenden grundsätzlich keine Beschränkung auferlegt.

Die Prüfungen verteilten sich im Sommersemester 2007 wie in Tabelle 3 dargestellt:

Die subjektiv erlebte hohe Prüfungsbelastung resultiert sichtbar eher aus

Tab. 3: Tab. 3 Verteilung der Prüfungen auf den Prüfungszeitraum SoSe 2007

Befragte/r Nr.	Vorletzte Sem.woche	Letzte Sem.woche	Woche nach Sem.ende	Während der vorl.freien Zeit	Beginn des neuen Semesters
1		6	3		1
2	1	5			
3	3	3			1
4			5		1
5	1	5	3		1
6	1	3	2		1
7		4	4		1
8		4	3		1
9	1	1	2	1	
10		3	3		2
11	1	3	2	1	
12	1	4	3		1
13		6	3	1	1
14	3	2	3		1
15		4	3		1
16	1	3	4		1
17	1	2	3		1
18	1	4	2		1
19	3	4			
20		4	3		1
21	2	3	4	1	
22	2	4	1		1
23	2	5			1
24	3	1	3		1

der Tatsache, dass sich die Prüfungen zu bestimmten Zeiten konzentrieren. Zum Teil wurden sogar zwei Klausuren an einem Tag geschrieben. Aus Sicht der Lehrenden lässt sich eine gewisse Ballung am Semesterende vermutlich nur schwer verhindern. Möglicherweise sind in Zukunft hier und da andere Leistungsfeststellungsverfahren denkbar oder die Verlegung einer Klausur aus der besonders belasteten Zeit unmittelbar am Semesterende.

Semesterwochenstunden

Die Bachelor-Studierenden belegten zwischen 16 und 33 SWS, im Durchschnitt waren es 22,6 Semesterwochenstunden (bei s = 4,24), eine Zahl, die dem empfohlenen Wert entspricht. Um den Bachelor-Studiengang in der Regelstudienzeit erfolgreich abschließen zu können, sind im Schnitt 30 Leistungspunkte pro Semester zu erwerben. Die Befragten gaben im Mittel 29,1 LP zu Protokoll (bei s = 4,8) bei einem Minimum von 20 LP und einem Maximum von 37 LP.

Nebenjobs

Das Arbeiten neben dem Studium gehört für viele Studierende zum Alltag. In den Bachelor-Studiengängen, die ja auch zum Ziel hatten, die Studienzeiten zu verkürzen, ist ein Nebenjob bei einer studentischen Arbeitsleistung von 30 LP pro Semester nicht mehr ohne Weiteres möglich. Dennoch arbeiten von unseren Befragten 12 der 24 Personen nebenbei, und zwar im Mittel 9,3 Stunden pro Woche.

Schlusswort

Diese erste Evaluation, die sich auf den Studienbeginn der ersten 2 Studienkohorten bezieht, erfasst nur eine kleine Gruppe Studierender und das ganz am Beginn ihres Studiums. Daher sind weiterreichende Aussagen über Prozessqualitätsaspekte schwerlich möglich. Die Evaluation wird während der gesamten Modellversuchsphase fortgesetzt. Parallel wird eine Längsschnitt-Untersuchung zum Kompetenzerwerb im Lehrerberuf vorbereitet, die sowohl Bachelor-Studierende als auch Studierende des „klassischen“ Studiengangs einbezieht. Erste Datenerhebungen dazu sind bereits erfolgt. Hier interessiert in besonderer Weise die Erfassung des Kompetenzaufbaus im erziehungswissenschaftlichen Studienbereich, der ja im Bachelor/Master of Education eine besondere Betonung erfährt.

Trotz der also erst bescheidenen Datenlage lassen sich einige Punkte zusammenfassend darstellen:

Als Hauptschwierigkeit erwies sich in dieser Phase – ganz unabhängig vom Studiengang – in der neuen Umgebung „anzukommen“ und sich an die Bedingungen eines universitären Studiums zu gewöhnen. Die Daten konnten zeigen, dass die B.Ed.-Studierenden insbesondere in der letzten Semesterwoche und der ersten Woche der vorlesungsfreien Zeit besondere Belastungen durch Ballung der Prüfungen ausgesetzt sind, dass sie aber ansonsten hinsichtlich ihrer Semesterwochenstundenzahl und den zu erwerbenden Leistungspunkten durchaus erwartbaren Anforderungen ausgesetzt sind, wenn man von wenigen „Ausreißern“ absieht, die sich

selbst mehr zumuten als notwendig wäre.

Die Bachelor of Education-Studierenden stellen sich selbst als motiviert, pädagogisch interessiert und anstrengungsbereit dar, Unterstützung benötigen sie durch Gesprächsbereitschaft bei der Organisation der Prüfungen und ein „offenes Ohr“ für ihre Anliegen bei den Lehrenden.

Literatur:

Hattie, John (2003). Teachers Make a Difference. University of Auckland Australian Council for Educational Research, October 2003, Internet: www.acer.edu.au/workshops/documents/Teachers_Make_a_Difference_Hattie.pdf (zuletzt aufgesucht 24.10.2007)

Vita Jutta Mägdefrau siehe Seite 23

Studieren am integrierten eLearning Campus - ein Modell zur Unterstützung individueller Lernbiografien von Studierenden

Werner Heinrich und Rudolf Kammerl

1. Zusammenfassung

An der Universität Passau wurden im Rahmen eines Entwicklungs- und Forschungsprojekts für die Studierenden drei zentrale Funktionen konzipiert und realisiert. Dies sind ein Studienbuch, eine Studienmappe und ein Lerntagebuch. Die Funktionen orientieren sich an den gegenständlichen Repräsentanzen und erweitern ihre Funktionen in organisatorisch-administrativen und lerntheoretischen Aspekten. Die Funktionen legen eine durchgängige Begleitung der Studienverläufe der Studierenden nahe und bieten darüber hinaus die Möglichkeit der Unterstützung informeller Lernprozesse und den Export eines Lernportfolios bei Studienende.

Der Einsatz von modernen Lernmanagementsystemen an Universitäten motiviert sich zum einen aus dem wachsenden Verwaltungsaufwand, der sich durch die Modularisierung von Studiengängen deutlich erhöht hat. Zum anderen wird aber postuliert, dass mit der Möglichkeit der Integration von eLearning-Anwendungen hochschuldidaktische Szenarien des Lehrens und Lernens mit neuen Medien erweitert oder verbessert werden können (vgl. Schulmeister 2001, S. 165ff). Die Gestaltung eines integrierten eLearning Campus hat deshalb zum einen die Perspektive der Hochschule aber zum anderen auch die Perspektive der Studierenden abzubilden. Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts InteLeC stellte sich dies als eine zentrale Aufgabenstellung. In den folgenden Ausführungen wird dargestellt, wie versucht wird, die individuellen Lernbiografien von Studierenden mit Hilfe von eLearning-Diensten zu unterstützen. Zur Konkretisierung der Ausführungen wird der Nutzen zentraler Funktionen an dem fiktiven Beispiel des Studienalltags einer Studierenden erläutert, die wir Laura Kraft nennen.

2. Erste Kontakte mit der elektronischen Studienmappe

Wenn Laura Kraft, die mittlerweile im 3. Semester Lehramt Gymnasium an der Universität Passau studiert, das nächste Semester plant, kann sie über das Internet auf vielfältige Funktionen zurückgreifen, die im Rahmen des BMBF-Projekts InteLeC[1] realisiert worden sind. Sie schätzt daran, dass sie sich über

[1] „InteLeC - der integrierte eLearning Campus“ heißt ein interdisziplinäres Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Universität Passau, das in Kooperation von Wissenschaftlern aus allen fünf Fakultäten sowie der Hochschulverwaltung eine neue Infrastruktur für alle Bereiche des Lehrens und Lernens schaffen soll. Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Programm

das Internet zum Veranstaltungsangebot informieren kann und sich bereits für Seminare anmelden kann. Denn so kann sie ihren Sprachkurs in Galizien problemlos in der Woche vor Vorlesungsbeginn beenden. Mit dem elektronischen Studienbuch kann sie sich ihre absolvierten Leistungen darstellen lassen sowie die Leistungen, welche ihr noch fehlen[2]. Im Zusammenhang mit den fehlenden Leistungen kann sie die relevanten Lehrveranstaltungen anzeigen lassen, welche im kommenden Semester an der Universität Passau angeboten werden.

Dieses elektronische Studienbuch ist zusammen mit der elektronischen Mediathek und dem elektronischen Lerntagebuch Teil der elektronischen Studienmappe, die im Projekt InteLeC - dem integrierten eLearning Campus - konzipiert und entwickelt wurde und die Funktionen des open source Veranstaltungsverwaltungssystems Stud. IP[3], das an vielen Universitäten genutzt wird, erheblich erweitert.

Gleich bei der Einschreibung hatte Laura Kraft - wie alle Studierenden - zusammen mit Unterlagen und Studienausweis eine Kennung vom Rechenzentrum der Universität Passau erhalten. Mit dieser Kennung kann sie die Rechner in den PC-Pools benutzt und damit auf ihre Dateien und Veranstaltungen in der elektronischen Studienmappe zugreifen. Oder sie kann dies mit ihrem eigenen Rechner in der Universität oder von außerhalb erledigen.

3. Das elektronische Studienbuch

Das elektronische Studienbuch gibt, ähnlich wie das klassische Studienbuch, einen Überblick der erbrachten Leistungen im Studium. Dabei bietet es mit einem Planungsinstrument zusätzlich die Möglichkeit, das Studium in seinem Verlauf zu beobachten, die Leistungen zu gruppieren und weiter zu planen (Ist-/Soll-Abgleich von Leistungen) sowie die Ansichten nach unterschiedlichen Kriterien zu ordnen.

Die wesentlichen Komponenten sind die erbrachten Leistungen, eine Modulübersicht, das Planungswerkzeug und eine Exportmöglichkeit zur exter-

„eLearning-Dienste für die Wissenschaft“ als Teil des Förderschwerpunkts „Neue Medien in der Bildung“ mit über 1,7 Millionen für drei Jahre gefördert. Die Universität steuert selbst noch einmal weitere Mittel sowie die Arbeitsleistung mehrerer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Hochschulverwaltung bei.

[2] Ein Teil dieser Funktionen steht erst Mitte 2008 zur Verfügung.

[3] Stud.IP steht für Studienbegleitender Internetsupport von Präsenzlehre. Es handelt sich dabei um ein Lernmanagementsystem, das in erster Linie der Koordination und Begleitung von Veranstaltungen an Hochschulen und Kursen an außeruniversitären Bildungseinrichtungen dient. Stud.IP wird bereits an mehr als 30 deutschen Hochschulen erfolgreich in der Lehre eingesetzt – an einigen als alleiniges Lernmanagementsystem. Innerhalb des Projekts InteLeC wurde Stud.IP an die Bedürfnisse der Universität Passau angepasst und auch nach der Einführungsphase weiter entwickelt und optimiert.

nen Weiterverwendung (z.B. um Auszüge der individuellen Leistungen zu belegen oder zu präsentieren). Damit können die Studierenden (basierend auf dem bisherigen Verlauf) Modul- und Veranstaltungsalternativen für das aktuelle Semester und den weiteren Verlauf durchspielen.

3.1 Erbrachte Leistungen

Alle Leistungen der Studierenden, die sie im Laufe des Studiums erbracht haben, werden dargestellt. Die Übersicht wird, nach dem Studienverlauf in Semester gegliedert, strukturiert nach den Modulen dargestellt.
Dies sind Scheine, das Konto der ECTS-Punkte bzw. auch Praktika und erbrachte Zwischenleistungen. Dadurch können die Studierenden schnell die Gesamtsituation im Studienverlauf überblicken und zur Grundlage ihrer Planung heranziehen. Die persönlichen Leistungen stehen hier unter dem Aspekt der Quantität und der Noten im Vordergrund.

3.2 Modulübersicht

Die Modulübersicht zeigt den Studiengang in seine Module gegliedert an. In dieser Übersicht können die Studierenden jeweils den aktuellen Stand ihres Studienverlaufs ablesen. Dabei werden die Module in Blöcke unterteilt dargestellt, welche die konkreten, erforderlichen Lehrveranstaltungen des aktuellen Semesters enthalten. Für die weiteren Semester sind die Veranstaltungen zu sehen, soweit diese bereits feststehen, in den anderen Fällen sind abstrakte Platzhalter angelegt.

Dabei werden diese Arten von Leistungen bzw. Veranstaltungen unterschieden:

- Erbrachte und geforderte Leistungen
  Hier werden alle Elemente angezeigt, sowohl die von Studierenden erbrachten Leistungen, als auch die, welche von Studierenden noch erbracht werden müssen.
- Ausstehende Leistungen

Hier werden alle noch zu erbringenden Leistungen dargestellt.
Zusätzliche Leistungen, die außerhalb des Anforderungs- und Geltungsbereichs des gewählten Studiengangs liegen, werden am Ende der Übersicht in tabellarischer Form angezeigt.

3.3 Planungsinstrument

Das Planungsinstrument stellt einen Kernbereich zur Organisation des aktuellen Semesters und des darüber hinaus gehenden Studienverlaufs dar. Für das aktuelle Semester wird eine Terminansicht angeboten, welche wahlweise die Woche oder einen Monat zeigt. So können auch Terminkonflikte und Ortsprobleme dargestellt werden.
In diese Betrachtung gehen der aktuelle Stand der erbrachten Leistungen und die Veränderungen, welche die Auswahl der Studierenden für das aktuelle Semester bewirken, ein. Zudem werden Veränderungen berücksichtigt, welche durch die Auswahl der Studierenden für die noch offenen Module entstehen (z.B.: ob ein Modul als Profil- oder Prüfungsmodul belegt wird). Die Studierenden erhalten konkrete Hinweise und Vorschläge, die sie bei der Wahl der nächsten Studienaktivitäten und damit bei der Planung ihres weiteren Studienverlaufs unterstützen

sollen.

Laura Kraft erinnert sich noch gut, jedoch keineswegs wehmütig, an die Berichte von Mitgliedern der Fachschaft, für die es durchweg üblich war, ihren Stundenplan aus einer Kombination von Vorlesungsverzeichnis, Anschlagtafeln und Internet – teils mehr als zehnmal - zusammenzustellen.
Die Lehrenden haben im Rahmen der gesamten Entwicklungen nun die Möglichkeit, aber auch die Anforderung, ihre Veranstaltungen in einer elektronischen Plattform einzutragen: Diese Plattform, als Basis realisiert mit Stud.IP, unterstützt die Veranstaltungsadministration und Lernaktivitäten. Als willkommener Mehrwert steht den Lehrenden zur Verfügung, nun ihre Veranstaltungen einmal anzulegen und damit zukünftig die Ankündigungen zugleich für das Vorlesungsverzeichnis und das Internet (auf den Lehrstuhlseiten) zu bedienen. So entstehen keine Diskrepanzen und die Aktualität persönlicher Daten und Informationen ist durch die Eingabe an einer zentralen Stelle gewährleistet.

4. Elektronische Studienmappe

Ein weiterer wesentlicher Bereich der elektronischen Studienmappe sind die Medien, die teils aus eigenen Arbeiten und teils aus verschiedenen anderen Quellen in der Mediathek zusammengestellt werden können. Die Mediathek stellt eine Sammlung von Materialien aus dem gesamten Verlauf des Studiums dar (sowohl Medien aus und zu bereits absolvierten Veranstaltungen, zu aktuellen Veranstaltungen sowie Materialien, welche noch keinen konkreten Veranstaltungen zugeordnet sind).

4.1 News/Foren (belegte Veranstaltungen)

Aktuelle Nachrichten und Beiträge zu Foren der bisher belegten Veranstaltungen werden hier dargestellt und können eingesehen werden. Die Darstellung erfolgt geordnet nach Veranstaltungen und innerhalb der Veranstaltungen chronologisch nach Aktualität. Weitere Ansichten (nach Autoren, nach Themen) können zur individuellen Strukturierung genutzt werden.

4.2 Medien (belegte Veranstaltungen)

Die Medien der bisher belegten Veranstaltungen werden hier dargestellt und können eingesehen werden. Die Darstellung erfolgt geordnet nach Veranstaltungen und innerhalb der Veranstaltungen chronologisch nach Aktualität. Die Ansichten können auch nach weiteren Kriterien geordnet werden, wie beispielsweise Themen, welche teils angelegt sind oder durch die Studierenden mit Stichworten belegt werden können.

4.3 Eigene Arbeiten

In dieser Kategorie werden die eigenen Arbeiten und eigene Dokumente gesammelt und nach unterschiedlichen Kategorien zusammengestellt. Dazu gehören beispielsweise auch Hausarbeiten, Präsentationen, Medien oder Forenbeiträge, ebenso wie Übungen, Tests und die dabei erreichten Ergebnisse. Diese Zusammenstellung kann nach Veranstaltungen, nach selbst ver-

gebenen Themen (Stichworten) oder auch chronologisch erfolgen. Hier finden sich auch qualitative Ergebnisse zu den Arbeiten. Die Kommentare von Dozierenden oder auch von Studierenden finden sich hier ebenso wie eventuell eigene Kommentare.

4.4 Mediathek

In diesem Bereich können die Studierenden Medienobjekte aus verschiedenen Kontexten einstellen. Dabei ist ebenso wie in den anderen Bereichen keine Einschränkung bezüglich der Medienart vorgesehen. Die Studierenden werden als Mehrwert schätzen, dass einige Wege entfallen, um Skripte in Sekretariaten zu besorgen oder selbst Kopien zu erstellen. Eigene Mitschriften oder Dokumente können mit anderen Studierenden einfach ausgetauscht werden. Oder Medien bzw. die elektronischen Referenzen, welche die Studierenden recherchiert haben, können zunächst abgelegt und zukünftig bearbeitet werden. Um diese Medien zu finden genügen wenige Stichworte, bestenfalls ein einziger Begriff.

Eine klare semantische Unterscheidung der Kategorien ‚eigene Arbeiten' und ‚Mediathek' ist auch im Hinblick auf das Urheberrecht sinnvoll und beabsichtigt. Die strukturelle und semantische Unterscheidung der Kategorien soll einen sensiblen und differenzierten Umgang mit den Materialen aus den unterschiedlichen Quellen nahe legen. Hinweise auf einen rechtlich adäquaten Umgang mit Medien finden Studierende auch an anderen Stellen. Die Unterstützung einer differenzierenden Verwendung durch das Lernmanagementsystem scheint jedoch hilfreich.

4.5 Kommentare

Alle Elemente können individuell kommentiert werden. Dies umfasst die verschiedenen Medien, Meldungen, Ereignisse und Anlässe. Für die Kommentare besteht auch die Möglichkeit, Stichworte zu vergeben und nach diesen zu suchen. Diese Kommentare können persönlich (und damit für niemanden anderen sichtbar sein) oder für bestimmte Personen freigegeben werden. Damit werden zum einen für die Dozierenden Möglichkeiten eröffnetet, ihren Studierenden individuelle Hinweise und Aufgaben zu geben. Zum anderen werden durch die Freischaltung von Kommentaren und anderen Medien aber auch informelle Lernprozesse unterstützt.

4.6 Exkurs: Die Studienmappe in der Lehrerbildung – der Vorläufer

Bei der Entwicklung der elektronischen Studienmappe kann an der Universität Passau auf Vorerfahrungen zurückgegriffen werden. Im Rahmen von Pilotprojekten, die durch das bayerische Kultusministerium gefördert wurden, wurden neue Wege zur Reform der Lehrerbildung entwickelt, umgesetzt und evaluiert.

Das Instrument Studienmappe existiert derzeit an der Universität Passau im Bereich der Lehrerbildung in Form eines sehr umfangreichen Ringordners. Mit der Studienmappe wird studienbegleitend der individuelle Qualifizierungsprozess dokumentiert und Material für die Studien(abschluss)prüfungen ge-

sammelt. Die Studienmappe ist Arbeitsmaterial (Vorbereitung, Nachbereitung) und enthält die wichtigsten Grundlagen aus den Lehrveranstaltungen, sie ist Instrument der individuellen Lernerfolgskontrolle (Portfolio) mit vernetzten Aufgabenstellungen zu spezifischen Problemstellungen und sie ist Instrument der Evaluation der Lehre. Auch wenn die ursprüngliche Studienmappe aufgrund curricularer Veränderungen im Rahmen der Reform der Lehramtsprüfungsordnung an Aktualität verliert, ist hochschuldidaktisch ein Format des Lehrens und Lernens eingeführt, das durch eLearning-Dienste unterstützt und weitergeführt werden kann.

Da auch für die anderen Studiengänge eine Vielzahl von Material- und Aufgabensammlungen (Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik) existiert, soll das Instrument „elektronische Studienmappe“ für alle Studiengänge der Universität zur Verfügung gestellt und nach den jeweiligen studienspezifischen Erfordernissen ausgestaltet werden.

5. Elektronisches Lerntagebuch

Die dritte Komponente zur Begleitung des ‚life cycle' der Studierenden stellt das elektronische Lerntagebuch dar. Ziel des elektronischen Lerntagebuchs ist - deutlich stärker als bei den beiden vorangegangenen Komponenten - die Reflexion und Kommunikation. Im elektronischen Lerntagebuch befinden sich zum einen private Inhalte, zum anderen auch Inhalte, die der Öffentlichkeit bereit gestellt werden. Alle Inhalte können dabei, vom Benutzer gesteuert, öffentlich oder privat gesetzt werden. In der Gesamtheit seines funktionalen Angebots soll dieser Bereich die Reflexion, die Kommunikation sowie Metakommunikation, die Gruppenbildung und Kollaboration fördern.

5.1 Tagebuch-Funktion

Die Studierenden können kontextfreie Notizen eintragen, diese mit Stichworten versehen, chronologisch ordnen oder vorhandenen Elementen zuordnen.

5.2 Such-Funktion

Die Studierenden können nach anderen Studierenden suchen. Suchkriterien können sein: Lehrveranstaltungen, Interessen, Suche nach Praktika, Auslandssemester, Studiendauer, Berufserfahrungen oder Prüfungen. Dies soll die Gruppenbildung und die Lernstrategie der Studierenden unterstützen. Voraussetzung für eine erfolgreiche Suche ist zum einen, dass die Informationen von den Personen freigeben sind, zum anderen, dass die Personen sich frei geschaltet haben, so dass sie gefunden werden können.

5.3 ePortfolio (Leistungs- und Präsentationsportfolio)

Diese Funktion bietet den Studierenden die Möglichkeit einer individualisierten Darstellung von Leistungen in zwei wesentlichen Kontexten:

→ Unmittelbar im Studium als Beleg für Ergebnisse und als Grundlage für Bewertungen. Diese Sicht erfüllt Kriterien eines Leistungsportfolios.

→ Zum anderen über das Umfeld des Studiums hinaus in berufsbezogenen Anforderungen. Im Sinne eines Präsentationsportfolios werden Ansprüche für Bewerbungssituationen zu Praktika, für Auswahlverfahren und Beschäftigungsstellen erfüllt.

Dass eine elektronische Zusammenstellung von Dokumenten bzw. Arbeitsbeispielen, welche die Lernbiographie des Lernenden beschreibt und dokumentiert, für die Unterstützung von Lernprozessen genutzt werden kann, ist schon länger bekannt. Ein Blick auf die aktuellen Praxisbeispiele zeigt aber, dass sich unter dem Schlagwort „ePortfolio“ aktuell sehr heterogene Ansätze versammeln, die für Lernprozesse recht unterschiedliche Funktionen erfüllen[4] .

Mit dem Konzept der „elektronischen Studienmappe“ und des „elektronischen Lerntagebuchs“[5] wurde im Rahmen des Projekts „InteLeC“ versucht, die unterstützenden Funktionen, welche ePortfolios für Lernprozesse haben können, zu integrieren, ohne der Versuchung zu erliegen, ein „Allzweckportfolio“ zu entwickeln. Während die Studienmappe, die ursprünglich im Rahmen eines Modellversuchs in der Lehrerbildung (offline) entwickelt wurde, die Entwicklung der Lernprozesse und deren Evaluation in den Vordergrund stellt, wurde innerhalb des Bereichs Lerntagebuch die Möglichkeit gegeben, ausgewählte Studienleistungen zu Präsentations- und Bewerbungszwecken zu visualisieren und zu kommentieren. Bei der Konzeption der Portfoliofunktionen standen zunächst vor allem Überlegungen zur Unterstützung von Lernprozessen im Vordergrund.

Im Leistungsportfolio finden sich zunächst einzelne Arbeiten, die veranstaltungsspezifisch den Lehrenden oder zusätzlich einer Gruppe der Teilnehmenden bereitgestellt werden. Diese Arbeiten dienen dem Bewertungsprozess und schließlich der Leistungsfeststellung.
Dieser Bereich wächst im Fortschritt des Studiums mit jeder Arbeit, welche die Studierenden erstellen.

Das Präsentationsportfolio kann von den Studierenden situations- oder anforderungsspezifisch zusammengestellt werden. Die Basis bilden die bisherigen Arbeiten. Die Anforderungen an das Präsentationsportfolio leiten die Studierenden selbst aus den Adressaten und den Situationen ab, für welche sie sich präsentieren wollen. So können zu verschiedenen Zeitpunkten auf der Grundlage der Arbeiten persönliche Profile mit angemessenen Belegen elektronisch zur Verfügung gestellt werden.
Ein zentrales Merkmal des hier vorgestellten Präsentationsportfolios ist die Möglichkeit für die Studierenden selbst zu bestimmen, wem welche Teile der eigenen Leistungen zugänglich gemacht werden. Über ein ausdifferenziertes Rechtemanagement können

[4] Differenzieren ließen sich Working Portfolio, Assessment Portfolio, Showcase Portfolio, Process Portfolio, Celebration Portfolio, Presentation Portfolio, Interdisciplinary Unit Portfolio, Bewerbungsportfolio.
[5] Letzteres ähnelt eher einem Blog als einem traditionellen Tagebuch.

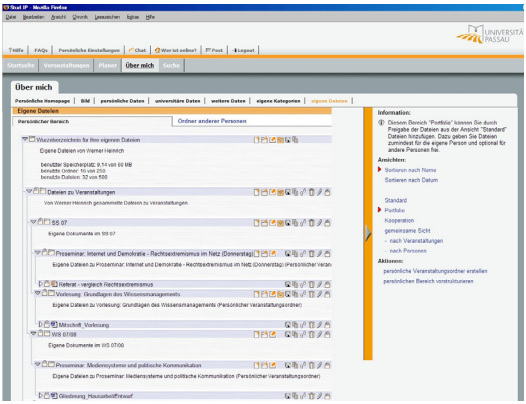

Abb. 1: Materialiensammlung für ein Präsentationsportfolio

Studienleistungen und Arbeitsmaterialien aus der Studienmappe – aber auch andere Medien - für ein größeres Publikum freigeschaltet werden. Neben einer selbst gepflegten Positivliste (Freunde) sind hier die universitätsinterne Öffentlichkeit und das Web vorgesehen. Die verschiedenen Bestandteile des Präsentationsportfolios können hier auch einzeln den verschiedenen Öffentlichkeitsräumen zugängig gemacht werden. Dadurch wird in die Hände der Lernenden ein starkes Instrument zur veranstaltungsunabhängigen Präsentation eigener Lernzuwächse gelegt, das – wenn die Studierenden das wünschen – auch in der Öffentlichkeit sichtbar sein kann.

Laura Kraft kann für ihre Bewerbungen zu einem betrieblichen Praktikum einige Arbeiten zusammenstellen und diese zusammen mit ihrem Profil auch im Web veröffentlichen oder fallweise elektronisch versenden. So können sich ihre potentiellen Praktikumsstellen einen differenzierteren Eindruck verschaffen, was sie inhaltlich innerhalb des Studiums geleistet hat.

5.4 Foren

Hier soll den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden, „freie Themen“ über Foren zu diskutieren. Anders als bei den Foren in der Studienmappe, die an Veranstaltungen gebunden sind, werden hier nur Themen unabhängig von Lehrveranstaltungen angeboten. Dies soll den Studierenden ermöglichen, sich über weitere Bereiche zu finden und auszutauschen.

5.5 Gruppenfunktion

Die Gruppenfunktionen ermöglichen den Studierenden, sich unabhängig von konkreten Veranstaltungen zu finden, zu treffen, auszutauschen und zusammenzuarbeiten. Arbeits- und Lerngruppen können sich losgelöst von konkreten Veranstaltungen organisieren. Darüber hinaus sollen „institutionale“ Gruppierungen innerhalb des Campus diese Funktionen nutzen können. Hier können Fachschaften oder Arbeitsgemeinschaften Themen und Diskussionen einrichten, Abstimmungen abhalten und die Ergebnisse veröffentlichen.

6. Einbindung in das mediendidaktische Rahmenkonzept

Die Instrumente „Studienmappe“ und „Lerntagebuch“ sind eingebunden in das mediendidaktische Rahmenkonzept der Universität. Zentrales Ziel

dieses Konzepts ist es, neue Medien studienspezifisch in der Lehre so einzusetzen, dass die Studierenden in der Auseinandersetzung mit den bereitgestellten Materialien idealerweise (Medien)Kompetenzen erwerben, die für die zukünftige berufliche Betätigung in verschiedenen Handlungsfeldern eines jeweiligen Studienganges relevant sind. Um den tatsächlichen Erwerb handlungsfeldbezogener Kompetenzen zu sichern, sind in der universitären Lehre Anstrengungen notwendig, lernerzentrierte Lehr-Lernarrangements zu fördern, Kompetenzen und deren Entwicklung zu visualisieren und entsprechend neue Formen der Leistungsüberprüfung zu entwickeln.

Seit dem Wintersemester 2006/07 ist der Betrieb von Stud.IP mit Basisfunktionen im Rahmen einer Pilotphase gestartet. Zum Wintersemester 2007/08 sind alle Veranstaltungen (ca. 1400) in Stud.IP erfasst, womit sie die Grundlage für das Personen- und Vorlesungsverzeichnis bilden. In einem Piloteinsatz der neu entwickelten Funktionen werden Erfahrungen in der Anwendung dieser Funktionen gesammelt und diese optimiert. Im Sommersemester werden diese Entwicklungen für alle Beteiligten bereitgestellt und wiederum Erweiterungen entwickelt. In diese Entwicklungen gehen jeweils die Ideen und Anforderungen aller Beteiligten sowohl aus dem Piloteinsatz wie aus Schulungen und Anfragen ein.

Vita Rudolf Kammerl siehe Seite 64

Dipl. Psych. Werner Heinrich

Universität Passau – Projekt InteLeC
Gottfried-Schäffer-Str. 20
94034 Passau
Tel.: 0851/509-2637
E-Mail: werner.heinrich@uni-passau.de

Zur Person:
Dipl-Psych., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt InteLeC - Teilprojekt 3 - an der Universität Passau

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:
eLearning, integrierte Bildungskonzepte, Erwachsenenbildung

PAneCZ – ein binationales Beratungsnetzwerk als Orientierungshilfe für ein Lehramtsstudium in Niederbayern und Tschechien

Norbert Seibert

1. Motivation

Wenn man Lehramtsstudierende im ersten Semester befragt, warum sie sich für das Studium eines Lehramtes entschieden hätten, erhält man die unterschiedlichsten Antworten: Junge hoch motivierte Menschen wollen mit Kindern bzw. Jugendlichen arbeiten. Sie wollen ehemaligen Lehrern nacheifern, die junge Menschen begeistern konnten. Sie wollen verändern und gestalten und erhoffen sich Freude und Erfolg im Umgang mit den Mitmenschen. Zielstrebige zukunftsorientierte Lehramtsstudierende argumentieren auch mit dem Beamtenstatus, der nach Erreichung eine relativ zuverlässige Lebens- und Familienplanung ermöglicht. Die Lehramtsstudierenden sind bereit, Zusatzqualifikationen zu erwerben, um ihre Einsatzmöglichkeiten zu optimieren. Einige von ihnen haben bereits erste Erfahrungen in caritativen Organisationen gesammelt oder können Erfahrungen aus selbst gestaltetem Nachhilfeunterricht nachweisen. Je nach Wahl des Lehramtsstudiums steht entweder der pädagogische Impetus oder die intrinsische Motivation an einer fachwissenschaftlichen Ausrichtung im Zentrum der Argumentation.[1]

Befragt man weiterhin diese Lehramtsstudierenden nach möglichen Stressfaktoren im späteren Berufsfeld, erhält man sehr subjektiv gefärbte Antworten, die erkennen lassen, dass eine systematische und reflektierte Auseinandersetzung mit dem späteren Arbeitsplatz Schule noch nicht erfolgt ist. Die wenigsten von ihnen haben Informationen über Frühpensionierungen, typische Krankheitssymptome oder kennen Statistiken über Burnoutquoten von Lehrerinnen und Lehrern.[2] Nur nahezu jeder Zehnte kann sich etwas unter einer Referendarausbildung oder einer dritten Phase der Lehrerbildung vorstellen und nahezu niemand weiß, welche Besoldungsgruppe zu welchem Lehramt passt bzw. welche Karrieremöglichkeiten im Schuldienst denkbar sind. Bei vielen Studierenden hatte das Lehramtsstudium nicht höchste Priorität, sondern wurde wegen der vorhandenen Universität vor Ort, der guten Kombinationsmöglichkeit von Beruf und Familie, den relativ guten Anstellungsbedingungen und den eigenen Schulerfahrungen gewählt.[3]

[1] Vgl. Eberle, T. & Pollak, G. (2006): Studien - und Berufswahlmotivation von Passauer Lehramtsstudierenden.

[2] Vgl. Lehner, F./ Seibert, N./ Siegel, B./ Cihlars, D. (2006): Ergebnisse einer Umfrage zum Thema Berufszufriedenheit

[3] Vgl. Eberle, T. & Pollak, G. (2006): Studien- und Berufswahlmotivation von Passauer Lehramtsstudierenden.

Durchgeführte empirische Untersuchungen bei Lehramtsstudierenden in Tschechien und Niederbayern belegen, dass knapp 60 Prozent bereits burnoutgefährdet sind.[4] Aktuelle Umfrageergebnisse in ganz Deutschland informieren, dass Lehramtsstudierende nur sehr unklare Vorstellungen von ihrem späteren Berufsfeld haben. Die wenigsten Universitäten werben um Lehramtsstudierende oder bieten ihnen besondere Rahmenbedingungen, wie dies z. B. in Finnland geschieht. Lehramtsstudierende erfahren auch in den eigens durchgeführten Studienberatungen vor Aufnahme des Studiums nichts über das komplexe Betätigungsfeld, die möglichen Stressfaktoren oder gesundheitliche Risiken. Diese Veranstaltungen erweisen sich meist als fachwissenschaftlich organisierte Informationen, die jedoch nur einen Teil des Lehramtsstudiums ausmachen, die wahre Problematik jedoch verschweigen bzw. keine Sensibilität bei den Aspiranten wecken.[5]

2. Zielsetzungen des Projektes

Aufbauend auf dem Interreg IIIa Projekt „PAllianCZ“, auf dessen Grundlage das empirische Zahlenmaterial verwendet werden kann sowie die vorhandenen Kontakte zu den Gymnasien in Budweis und Prag intensiviert werden können, wird der Fokus vor allem auf Beratung von Abiturienten und Studienanfängern gelegt, die sich für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums entschieden haben. Ergebnisse aus Eignungsfeststellungsverfahren in Wirtschaft und Industrie belegen, dass Bewerber um einen Arbeitsplatz dann die bestmöglichen Aussichten haben, wenn sie sich vorab intensiv über die intendierte Ausbildungsrichtung, über Produktionsvorgänge von der Herstellung bis zur Reklamation, über Weiterbildungsmaßnahmen, über die Firmenphilosophie, Absatzmärkte, Probleme und Schwierigkeiten, mögliche Standortwechsel etc. informiert haben. Oft entscheiden dann Personalmanager nicht aufgrund von Zeugnisnoten, sondern aufgrund vorherrschender Schlüsselqualifikationen, Teamgeist, Sozialkompetenz, Mobilität, Flexibilität, Kreativität und intrinsischer Motivation. Lehramtsstudierende verhalten sich gerade paradox, weil sie glauben, dass die Schülerperspektive kongruent zur künftigen Lehrerperspektive ist. Dieser Irrtum zeichnet u.a. dafür verantwortlich, dass die Zahl der Studienabbrecher bzw. Studienwechsler sehr hoch ist[6], enorme Ausgaben für die universitäre Ausbildung verschwendet werden, vor allem aber gesundheitliche Probleme evoziert werden, weil Erwartungshaltungen nicht erfüllbar sind.
Eine umfangreiche Beratung vor Aufnahme des Studiums sowie eine fundierte Begleitung während der beiden ersten Studiensemester sind dringend notwendig, um in einer Art Beratungs-

[4] Vgl. Lehner, F./ Seibert, N./ Siegel, B./ Cihlars, D. (2006): Ergebnisse einer Umfrage zum Thema Berufszufriedenheit.
[5] Vgl. Schaarschmidt, U./ Kieschke,U. (2007): Gerüstet für den Schulalltag.
[6] Heublein, U./ Schmelzer, R./ Sommer, D (2005): Studienabbruchstudie 2005.

und Eignungsfeststellungsverfahren Lehramtsstudierende in ihrer Studienwahl entweder zu bekräftigen oder in der Wahl nach geeigneten Alternativen zu unterstützen.

Studierende müssen frühzeitig über die komplexen Aufgabenfelder des Lehrberufes informiert werden. Zu diesen Aufgabenfeldern gehören in erster Linie Unterrichten und Erziehen, wie der Deutsche Bildungsrat 1970 festgelegt hat. Der Aufgabenbereich der Leistungsbeurteilung, quasi eine a-pädagogische Funktion einer pädagogischen Tätigkeit, stellt eine echte Herausforderung im Lehrberuf dar, weil mit der Vergabe von Zensuren Lebensentscheidungen ermöglicht oder verhindert werden. Klassenwiederholungen können zum Teil auf ungerechte Benotungen zurückgeführt werden. Milde- und Härteeffekte prägen nicht selten ein persönliches Schicksal. Lehramtsstudierende erfahren aber in ihrer Ausbildung nicht, wie Leistungsbeurteilungen sinnvollerweise mit sozialen, individuellen und/oder kriterialen Normen kombiniert werden können.
Beratung als weitere Aufgabe gewinnt zunehmend an Bedeutung, weil zu der einstigen Schullaufbahnberatung in einem horizontal und vertikal gegliederten Schulwesen Beratungsanlässe hinzukommen, die vermehrt professionelle Kompetenz einfordern: Lernprobleme, Sucht- und Drogenberatung, Krankheiten, Verhaltensstörungen und Erziehungsschwierigkeiten. Eine fachkompetente profunde Beratung ist wichtig für Psychohygiene, Zufriedenheit, Ausgeglichenheit und persönlichen Erfolg sowie für die Vermeidung abänderbarer Voraussetzungen. Von einer adressatenbezogenen Beratung wird es abhängig sein, wie Schülerinnen und Schüler mit gesellschaftlichen Umbrüchen, gesundheitlichen Risiken, Arbeitsmarktproblemen, Krankheiten zurechtkommen. Die immense Bedeutung dieser Aufgabe ist evident und erfordert Zeit, Fach- und Sachwissen, vor allem Sensibilität, Diagnosekompetenz und Empathie. Dieser wichtige Aufgabenbereich wird jedoch im Lehramtsstudium nicht abgedeckt, weshalb von Lehramtsstudierenden und praktizierenden Lehrern eine hohe Frustrationstoleranz erwartet wird, die aus dem Umgang mit Unsicherheit resultieren sollte.
Der Deutsche Bildungsrat nannte als fünfte Aufgabengruppe die Innovation, die häufig mit Schulentwicklung identifiziert wird. Schulentwicklung wird von den Lehrern vor Ort praktiziert und verantwortet und mündet in das übergeordnete Aufgabenfeld der Optimierung des Unterrichts durch die Verbesserung sächlicher und personeller Ressourcen. In diesem Bereich wird ein sehr hoher Zeitaufwand gebunden, der in der Regel nicht extra vergütet wird. Die Vorstellungen von Ist- und Soll-Zuständen klaffen häufig sehr weit auseinander und erfordern Kraft, die durch die täglichen kleinen und großen Mühen verzehrt werden.
Nimmt man Schulentwicklung ernst, müsste man künftige Lehramtsstudenten darauf hinweisen, dass die genannten Aufgabenfelder Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren durch weitere, sich aus neuzeitlichen Anforderungen ergebende Bereiche ergänzt werden müssten: Eine Form der Interaktion mit Schulpsychologen, Therapeuten, Psychiatern, Sozialpädagogen müsste künftig

besonders gewichtet werden. Lebensprobleme dominieren Lernprobleme, Unterrichten ist oft nicht mehr möglich, weil persönliche Schülerprobleme eine individuelle Wissensaneignung verhindern oder zumindest erschweren.

Eine umfassende Information künftiger Lehramtsstudierender ist eine Notwendigkeit, die in Zukunft auch in Assessment–Centern abgebildet werden wird. Zu große volkswirtschaftliche und vor allem individuelle Schäden können vermieden werden, wenn Studierende ihr späteres komplexes Handlungsfeld frühzeitig erfahren und in vorbereiteten und begleiteten Praktika kennen lernen können.

3. Projektbeschreibung

Das Projekt zielt insbesondere auf Abiturientinnen und Abiturienten sowie auf Lehramtsstudierende in den ersten beiden Studiensemestern. Als Adressaten zählen niederbayerische und tschechische Schüler und Studierende. Der zentrale Aspekt von PAneCZ ist die Bildung eines Beratungsnetzwerks für o.g. Adressatengruppen, das über das Anforderungsprofil des Lehrberufs sowie notwendige Schlüsselkompetenzen, die zu erwerben sind, aufklären soll. Jeder Schüler bzw. Studierende, der sich für diesen Beruf entscheidet, soll bereits im Vorfeld über das Berufsbild „Lehrer“ in realitätsgetreuer Weise informiert werden, um einerseits dem Studienabbruch sowie später einem unglücklichen Berufsleben, evtl. mit vorzeitigem Ausscheiden aus dem Dienst, vorzubeugen.

Gymnasiallehrer im Kollegstufenbereich, Schulleiter, Dozenten an den Universitäten, die sich für die Lehrerbildung verantwortlich zeichnen sowie Lehramtsstudierende in höheren Semestern sollen durch die Projektpartner im Rahmen von zweitägigen Schulungsveranstaltungen (in Passau, Budweis, Prag) Informationen über die aktuelle Lehrerbildung, das Berufsbild des Lehrers und die notwendigen Kompetenzen erhalten, die sie wiederum anhand von ausgearbeiteten Schulungsmaterialien (Manual) in eigenen Beratungsveranstaltungen an Schulen und Universitäten an interessierte Schüler und Studierende weitergeben können.

Beabsichtigt ist zudem, in Absprache mit dem Schulministerium in Prag und den Netzwerkpartnern in Tschechien, eine neue Form des Praktikums zu entwickeln, das ähnlich dem bayerischen „Exercitium Paedagogicum“ die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer studienbegleitend mit dem Lehrberuf vertraut macht. Das intensivere Kennenlernen des Schulalltags in seiner gesamten Realität ist den Studierenden in Tschechien erst im 8. Semester möglich. In Kooperation mit den betreuenden Partneruniversitäten, Schulen und dem Schulministerium in Prag wäre die Einführung einer freiwilligen Praktikumsform möglich, die studienbegleitend bereits innerhalb der ersten Semester das Berufsfeld „Lehrer“ erschließt und den Studierenden dadurch ihre Berufswahlentscheidung frühzeitig reflektieren lässt.

3.1 Projektbeteiligte

auf bayerischer Seite:

Universität Passau
Lehrstuhl für Schulpädagogik

Ansprechpartner:
Prof. Dr. Norbert Seibert (Leadership)
Innstr. 25, D- 94032 Passau
Tel. (0851) 509-2640 / 2641
Mail: norbert.seibert@uni-passau.de

Doris Cihlars (Projektkoordinatorin)
Tel. (0851) 509-2646
Mail: doris.cihlars@uni-passau.de

auf tschechischer Seite:

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích/
Südböhmische Universität Budweis
Institut für Germanistik der Universität Budweis

Ansprechpartner:
PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.
Raum D 312, Dukelská 9,
CZ - 371 15 Ceské Budejovice,
Tel.: (+420) 38777 3222,3239
Fax: (+420) 38 63 54 927,
E-Mail: andras@pf.jcu.cz

Deutschlehrerverband Tschechien/
Goethe-Zentrum EIC JU

Ansprechpartner:
Mgr. Lenka Hulková
Krajinská 2370 01 Ceské Budejovice
Tel. /Fax.: (+420) 387 415 026
Mobil: (+420) 724 503 704
Mail: gzcb@goethezentrum.cz
Internet: www.goethezentrum.cz

Goethe-Institut Prag

Ansprechpartner:
Dr. Matthias Makowski
stellv. Leiter Goethe-Institut Prag,
Leiter der Spracharbeit mit Regionalauftrag
Masarykovo náb_e_í 32
110 00 Praha
Tel: (+ 420) 221 962 219
Fax: (+ 420) 221 962 250
E-Mail: makowski@prag.goethe.org

3.2 Projektverlauf

Phase 1:
01.01.2008 bis 28.02.2008

Gewinnung binationaler Netzwerkpartner vor Ort (Schulen/ Lehrer/ Studierende) und Ermittlung des Beratungsbedarfs an Schulen und Universitäten zum Thema „Berufsziel Lehrer“

Phase 1a: Gewinnung binationaler Netzwerkpartner/ Bildung eines Kompetenzteams

→ Anknüpfung an bestehende, sehr gute Netzwerkstrukturen zwischen den Partneruniversitäten, Lehrerverbänden (z.B. Deutschlehrerverband Tschechien), Gymnasien;

→ Informelle Gespräche der Projektbeteiligten und Netzwerkpartner (Kompetenzteam) über das Anforderungsprofil des Lehrers in beiden Regionen, Möglichkeiten der Ko-

operation, Beratungsgrundsätze und praktische Umsetzung

Phase 1b: Ermittlung des Ist-Zustands und Beratungsbedarfs an Schulen und Universitäten

→ Ermittlung des Beratungsbedarfs an den Partneruniversitäten und fünf Gymnasien in Budweis, Prag und Passau durch die schriftliche Befragung von Studierenden im 1. und 2. Semester sowie AbiturientInnen über Studienwünsche, Erwartungen an den Beruf und das Aufgabenspektrum des Lehrberufs
→ Beratungsgespräche, Informationsaustausch über den IST-Stand der Lehrerbildung in Bayern und Tschechien mit Schulleitern (Gymnasien), Dozenten (Lehrerbildung) an den Universitäten sowie Lehramtsstudierenden;
→ gemeinsame Diskussion über Veränderungen negativer Rahmenbedingungen (Kooperationsgespräche mit den zuständigen Ministerien in Prag und München).

Phase 2:
01.03.2008 bis 30.04.2008

Entwicklung eines gemeinsamen Beratungskonzepts für Gymnasiallehrer, Universitätsdozenten, studentische Tutoren durch das Kompetenzberatungsnetzwerk von PAneCZ

→ Konzeption möglicher Beratungs- und Informationsveranstaltungen aufgrund des eruierten Beratungsbedarfes in Bezug auf das Anforderungsprofil und Aufgabenspektrum im Lehrberuf (für Gymnasiallehrer, Universitätsdozenten, Studierende in höheren Semestern):
→ gemeinsame Diskussion über Eignungskriterien für den Lehrberuf,
→ gemeinsame Diskussion über Veränderungen negativer Rahmenbedingungen (Kooperationsgespräche mit den zuständigen Ministerien in Prag und München).
→ Möglichkeit eines frühzeitigen, studienbegleitenden Praktikums an einer Schule

Phase 3:
01.05.2008 bis 31.08.2008

Durchführung binationaler Schulungen „Das Berufsbild und Anforderungsprofil des Lehrers“/ Entwicklung eines Manuals für die Durchführung von Workshops zur Information von Lehramtsaspiranten und Betreuung von Lehramtsstudierenden

→ Durchführung von zweitägigen Workshops durch die Projektbeteiligten an den jeweiligen Netzwerkuniversitäten Passau, Budweis, Prag.
→ Ausbildung von Gymnasiallehrern, Universitätsdozenten und Lehramtsstudierenden zu Studienberatern für ein Lehramtsstudium
→ Begleitung der ausgebildeten Studienberater an die Schulen, Universitäten vor Ort durch das Kompetenzteam von PAneCZ
→ Grafische Aufbereitung des Aufgabenfeldes „Lehrerin/Lehrer“
→ Sammlung von Materialen für Informationsveranstaltungen
→ Vernetzung der Netzwerkstrukturen auf tschechischer und bayerischer Seite im Zuge des Bologna-Prozesses (vgl. Praktika, die in beiden

Ländern absolviert und anerkannt werden können)
→ Vorbereitung von Abiturienten für mögliche Assessment-Zentren auf der Grundlage von Eignungsfeststellungsverfahren

Ergänzender Hinweis:
Dieses Projekt profitiert aus den Erfahrungen und Datenanalysen von „PAllianCZ“. Es ist kein Folgeprojekt, obwohl die Lehrergesundheit aus keiner wissenschaftlichen Diskussion um den Lehrberuf mehr ausgeklammert werden sollte, sondern greift einen wesentlichen Aspekt auf, der vor allem im Bildungsbericht 2007 als Mangelzustand angesprochen worden ist.

Da aufgrund der existierenden sehr guten Netzwerkbeziehungen mit den tschechischen Partnern Projektmittel eingespart werden konnten, würde sich dieses Kleinprojekt anbieten, sehr wichtige Fakten zu sammeln, die für die bevorstehenden Beratungs- und Eignungsfeststellungsverfahren in den EU-Ländern sehr brauchbar wären. Mit dem Verbrauch der Restmittel ließe sich eine kleine wichtige wissenschaftliche Lücke in der Beratung von Lehramtsstudierenden schließen.

Literatur:
Behr, M. (1999). Berufsmotivation Lehramt. Die Schwäbisch Gmünder Skalen zur Berufsmotivation Lehramt und die

Projektpartner PAneCZ der Universitäten Passau und Budweis sowie Mitglieder des Goethe-Zentrums und Deutschlehrerverbands Tschechiens

ersten Ergebnisse der Korrelationsstudie Berufsmotivation und Persönlichkeit bei Lehramtsstudierenden. Poster auf der 7. Tagung Pädagogische Psychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Fribourg. Zit. nach Lipowsky (2003. S. 93).

Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrgs.). Handbuch Lehrerbildung (S. 59 – 91). Bad Heilbrunn Westermann & Klinkhardt-Verlag.

Csikszentmihalyi, M. (1985). Das Flow-Erlebnis. Stuttgart: Klett-Cotta.

Drechsel, B. (2001). Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema Lernen bei angehenden Lehrpersonen. Münster: Waxmann.

Eberle, T.& Pollak, G. (eingereicht). Professionalisierungstheorie als Grundlage von Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik.

Eberle, T & Pollak, G (2006): Studien und Berufswahlmotivation von Passauer Lehramtsstudierenden. In: PAradigma 01/06, S. 19ff.

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.

Heublein, U./ Schmelzer, R./ Sommer, D. (2005): Studienabbruchstudie 2005. In: Hochschulinformationssystem A1-2005. Hannover.

Heckhausen, H. (1989). Motivation und Handeln (2. Aufl.). Berlin: Springer.

Kersten, B. (2001). Befragung der Lehrerinnen und Lehrer. In: F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards (S. 399-434). Chur: Rüegger.

Kiel, E. (2005). Lehrer/innen. Über die Gegenwart, den Anfang und das Ende eines Berufslebens. In: G.B. Carlsburg & M. Heitger (Hrsg.). Der Lehrer - ein (un)möglicher Beruf (S. 195-216). Frankfurt: Peter Lang.

Kiel, E., Geider, F. J. & Jünger, W. (2004). Motivation, Selbstkonzepte und Lehrberuf. In: Die Deutsche Schule. 96 (2). 223-233.

Koch, J.J. (1972). Lehrerstudium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.

Vita Norbert Seibert siehe Seite 16

4. Zeitlicher Projektverlauf „PAneCZ“ (01 - 08/2008)

Phase 1 (01.01.2008 bis 28.02.2008)

Gewinnung binationaler Netzwerkpartner/Ermittlung des Beratungsbedarfs an Schulen und Universitäten zum Thema „Berufsziel Lehrer“

Phase 1a:
Gewinnung binationaler Netzwerkpartner/Bildung eines Kompetenzteams
- Anknüpfung an bestehende Netzwerkstrukturen
- Informelle Gespräche der Projektbeteiligten über das Anforderungsprofil des Lehrers/Möglichkeiten der Kooperation, Bildung eines PAneCZ-Kompetenzteams

Phase 1b:
Ermittlung des Ist-Zustands und Beratungsbedarfs
- Befragung über Studienwünsche, Erwartungen an den Lehrberuf (AbiturientInnen, Studierende im 1./2. Semester)
- Informationsaustausch über den IST-Stand der Lehrerbildung

Phase 3 (01.05.2008 bis 31.08.2008)

Durchführung binationaler Schulungen „Das Berufsbild und Anforderungsprofil des Lehrers“

- Durchführung von zweitägigen Workshops (in BY/CZ): Ausbildung von Gymnasiallehrern, Universitätsdozenten und Lehramtsstudierenden zu Studienberatern für ein Lehramtsstudium

- Begleitung der ausgebildeten Studienberater an die Schulen, Universitäten vor Ort durch das Kompetenzteam von PAneCZ

Phase 2 (01.03.2008 bis 30.04.2008)

Entwicklung eines PAneCZ-Beratungskonzepts für Gymnasiallehrer, Universitätsdozenten, studentische Tutoren

- Konzeption möglicher Beratungs- und Informationsveranstaltungen (für Gymnasiallehrer, Universitätsdozenten, Studierende in höheren Semestern):
- gemeinsame Diskussion über Eignungskriterien für den Lehrberuf, gemeinsame Diskussion über Veränderungen

- Möglichkeit eines frühzeitigen, studienbegleitenden Praktikums an einer Schule

parallel zu Phase 3

Entwicklung eines Manuals
(für Workshops, Information von Lehramtsaspiranten und Betreuung von Lehramtsstudierenden)

- Grafische Aufbereitung des Aufgabenfeldes „Lehrerin/Lehrer“
- Sammlung von Materialen für Informationsveranstaltungen Vernetzung der Netzwerkstrukturen auf tschechischer und bayerischer Seite im Zuge des Bologna-Prozesses (vgl. Praktika, die in beiden Ländern absolviert und anerkannt werden können)
- Vorbereitung von Abiturienten für mögliche Assessmentzentren auf der Grundlage von Eignungsfeststellungsverfahren

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:

GeoComPass SPECIAL
Moskau - Stadtentwicklung unter alten und neuen Zaren
Prof. Dr. Sebastian Lentz (Leipzig) - 05. Mai 2008

GeoComPass THEMA
Venedig, Italien - Venice, Los Angeles - Venetian, Las Vegas
Das Original und seine amerikanischen Ableger
Prof. Dr. Werner Gamerith (Passau) - 26. Mai 2008

GeoComPass REGIONAL
Nationalpark Bayerischer Wald
Dr. Wolfgang Scherzinger (St. Oswald) - 23. Juni 2008

GeoComPass THEMA
Malta: Umweltressourcen in einem kleinen Inselstaat - Problem oder Chance?
Prof. Dr. Jörg Bendix (Marburg) - 30. Juni 2008

PAradigma