

# PAradigma

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

## **Nachhaltigkeit im Unterricht Phrase oder Chance?**

Kongress am 18. März 2006

## **Warum wird man Lehrer?**

Studien- und Berufswahlmotivation von  
Passauer Lehramtsstudierenden



**Verschiedenes**

**Personalien**

**Veranstaltungen**



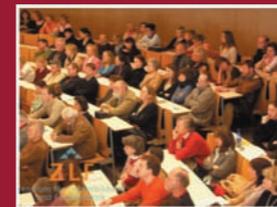
**ZLF**

Zentrum für Lehrerbildung  
und Fachdidaktik

**Wissenschaft für die Praxis**

## Themen

<b>Editorial</b>	
<b>Nachhaltigkeit im Unterricht - Phrase oder Chance? Kongress am 18. März</b>	
■ Offenbar schöpfen wir Wasser mit einem Siebe (Andreas Fischer)	6
■ Entwicklung der Lesekompetenz (Wolfgang Schneider)	11
■ Wie der Aufbau trägen Wissens vermieden werden kann. Perspektiven für das Lernen im 21. Jahrhundert (Hans Gruber)	15
<b>Beiträge aus der Forschung</b>	
■ Warum wird man Lehrer? Studien- und Berufswahl-motivation von Passauer Lehramtsstudierenden (Thomas Eberle / Guido Pollak)	19



<b>Verschiedenes</b>	
■ Aktuelle Informationen zum Exerzitium Paedagogicum (Doris Cihlars)	39
<b>Personalien</b>	
■ Unser Team stellt sich vor	46
<b>Veranstaltungen - eine Auswahl</b>	
■ GeoComPass	51
■ Workshop-Kongress: Politische Psychologie	52

---

# EDITORIAL



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

liebe Leserinnen und Leser,

die Zeitschrift „PARADIGMA. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik“ liegt nun in der Erstausgabe vor. Der Name steht für die Passauer Lehrerbildung, Beispiel gebend für das Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, seine Tradition im Passauer Lehrerbildungsmodell (PLM) und seine Innovationen in der Lehrerbildungs- und Schulentwicklungsforschung. Hochschuldidaktik, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte, Netzwerkarbeit und Netzwerkanalysen, empirische Lehrerbildungsforschung und die berufliche Bildung im Rahmen der universitären Bildung sind Schwerpunkte des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik, die nun auch noch durch den Bologna-Prozess erheblich verändert und beschleunigt werden.

Ein Modellstudiengang zur Ausbildung von künftigen Realschullehrerinnen und -lehrern auf der Grundlage von 240 Leistungspunkten, gegliedert in ein Bachelor- und Masterstudium mit einem vertieft studierten Unterrichtsfach, beginnt im Wintersemester 2006/07. Zum gleichen Zeitpunkt wird an der Universität Passau eine Professur für Realschulpädagogik und -didaktik besetzt. Mit diesem neuartigen und in Deutschland einmaligen Pilotprojekt werden neue Wege beschritten: Es wird eine Polyvalenz innerhalb der Lehrämter Realschulen und Gymnasien, eine Stärkung der Fachwissenschaft und Fachdidaktik und eine Aufwertung der Bildungswissenschaften deutlich, wobei auch eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis durch die beispielhafte Evaluation des „Exercitium Paedagogicum“ angestrebt wird.

Fast jedes Jahr werden Kongresse durchgeführt, die sowohl für die Ausbildung als auch die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften wichtige Themengebiete aufgreifen. Bedeutende Referenten informieren jeweils über den aktuellen Stand der Schulentwicklung und der Lehrerbildung. Diese ist zu einem profilbildenden Element der Universität Passau geworden.

Auch andere Universitäten sind in der Schulentwicklung und Lehrerbildung innovativ. Mit ihnen möchten wir in einen Erfahrungsaustausch treten, Forschungsverbünde gründen, Kooperationen entwickeln und vor allem die Lehrerbildung optimieren.

Um Sie über den aktuellen Stand aus Forschung und Lehre, über Modellversuche und Kongresse zu informieren, haben wir „Paradigma“ geschaffen. Nehmen Sie diese erste Auflage als Angebot einer möglichen Zusammenarbeit, in der sich Engagement und Kritik vereinen könnten. Ich würde mich freuen, wenn Sie an unseren Beiträgen aus Forschung und Lehre Interesse hätten.

Mein Dank gilt allen Kolleginnen und Kollegen, besonders aber der Hochschulleitung unserer Universität, die die Lehrerbildung sehr nachhaltig unterstützt.

Ich freue mich auf einen regen Erfahrungsaustausch.

Prof. Dr. Norbert Seibert  
Direktor des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik

## NACHHALTIGKEIT IM UNTERRICHT – PHRASE ODER CHANCE? Kongress des ZLF am 18. März 2006 an der Universität Passau

### Offenbar schöpfen wir Wasser mit einem Siebe Zusammenfassung des gleichnamigen Vortrags

Andreas Fischer  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik  
Universität Passau

#### 1. Nachhaltigkeit - Was ist das?

Obgleich wir uns für die Jahre 2005 bis 2014 in der Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Education for Sustainable Development) befinden, welche von der Vollversammlung der Vereinten Nationen ausgerufen wurde, wissen lediglich nur ca. 13% der deutschen Bevölkerung mit dem „modernen“ Terminus der „Nachhaltigkeit“ konkret etwas anzufangen (vgl. Klenner & Wehrspau, 2001). Der Begriff der „Nachhaltigkeit“ bleibt in seinem Bedeutungsgehalt zunächst unklar. Jede gesellschaftliche Gruppe verwendet diesen Begriff fast schon inflationär, färbt und definiert ihn – ganz nach ihrem Geschmack. Dabei hat das Wort *nachhaltend* bzw. *nachhaltig* gerade im deutschsprachigen Raum erstaunlicherweise eine große Tradition. Im Bereich der Forstwirtschaft wird es bereits 1713 von Hans Carl von Carlowitz in seiner „Sylvicultura Oeconomica“, erwähnt. Er schreibt: man müsse mit dem Holz pfleglich umgehen, „dass es eine kontinuierliche, beständige und nachhaltige Nutzung gebe.“ (vgl. TU Bergakademie, 2001).

Zum Modewort wird die Nachhaltigkeit aber erst zur Jahrtausendwende. Der Abschlussbericht der Konferenz von Rio de Janeiro (1992), die sogenannte Agenda 21, formuliert ein Konzept der „Nachhaltigen Entwicklung.“ Dieses umfassende Entwicklungskonzept führt die zentralen gesellschaftlichen Bereiche zusammen und spannt den Bogen von der Ökologie, Ökonomie, Wissenschaft, Technik, Politik und kulturellem Selbstverständnis bis hin zur Bildung und Pädagogik.

In pädagogischen Zusammenhängen wird der Begriff der „Nachhaltigkeit“ oft missverständlich oder

unscharf verwendet. Es ist daher angebracht, den Begriff der Nachhaltigkeit in pädagogischen Bezügen näher zu definieren.

#### 2. Begriff in der Schulpädagogik

In der Alltagssprache wird das Adjektiv *nachhaltig* oft in der Bedeutung von nachdrücklich, intensiv, besonders wirksam, sich lange auswirkend oder einen Eindruck hinterlassend verwendet. Daraus leitet sich schon eine wichtige definitorische Komponente von Nachhaltigkeit ab: die zeitliche Komponente. Dieser zeitliche Faktor weist einmal in die Vergangenheit, andererseits in die Zukunft. Wenn ich mich an etwas zurückerinnere, so hat es nachhaltig gewirkt.

Gedächtnisleistung und Erinnerungsvermögen spielen hier also eine große Rolle. Eine weit größere Bedeutung bekommt jedoch die Zukunft. Wir richten unser Denken und Handeln auf die Zukunft aus. Der zweite Baustein der Definition von „Nachhaltigkeit“ kann als systemische Komponente beschrieben werden. Nachhaltigkeit beschreibt in diesem Sinne einen Prozess, der konsequent lebenslanges Lernen einfordert und sämtliche Akteure mit entsprechenden Komponenten ausstattet. Diese zwei Komponenten sind Hauptbestandteil der Definition von „Nachhaltigkeit“.

#### 3. Definition von Nachhaltigkeit

Der Begriff der Nachhaltigkeit ist mehrdimensional und enthält sowohl eine zeitliche als auch systemische Komponente. Nachhaltig meint ein prozesshaftes Lehren und Lernen, das dauerhaft, kon-

struktiv, konsequent, ganzheitlich und emotional berührend auf die Zukunft ausgerichtet ist, ohne dabei basale Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Vergangenheit zu vernachlässigen. Die daran Beteiligten müssen mit Handlungskompetenzen ausgestattet sein, die sich auf den persönlichen Lebenserfolg ausrichten und permanent erweiterbar sind.

#### 3.1 Die zeitliche Komponente

Ausgehend von dieser Definition ist zunächst einmal der zeitliche Definitionsgedanke näher zu erläutern. Erzieher und Lehrer kennen das Gefühl der Vergeblichkeit im Unterrichtsalltag zu Genüge. Man meint, etwas gründlich erläutert, erklärt, verständlich gemacht oder auf einen Sachverhalt besonders eindringlich hingewiesen zu haben. Doch allem Anschein nach ist nichts dauerhaft hängen geblieben. Und dies ist nicht nur ein typisches Zeichen einer Medien- und Computer-gesellschaft. Die fehlende Nachhaltigkeit schulischen Lernens ist also offenbar nicht nur ein krisenhaftes Gegenwartsphänomen. Dies wird noch deutlicher, wenn man einen der ersten Schulpädagogen überhaupt bemüht: Johann Amos Comenius. In seiner „Großen Didaktik“ widmet er diesem Thema ein eigenes Kapitel. „Grundsätze zu Dauerhaftem Lehren und Lernen“. Hier heißt es: „Sucht man die Ursache davon, so stößt man auf eine doppelte: Einerseits geben die Schulen sich mit Nebensächlichem und Wertlosem ab und vernachlässigen das Dauerhafte, andererseits verlernen die Schüler wieder, was sie gelernt haben, da die meisten Kenntnisse hindurchfließen, ohne haften zu bleiben.... Denn wenn wir alles prompt im Gedächtnis hätten, was wir je gelesen, gehört und begriffen haben, für wie gelehrt müssten wir gelten – hat es uns doch an der Gelegenheit, mancherlei zu erfahren, nicht gefehlt! Dem aber ist nicht so, und offenbar schöpfen wir Wasser mit einem Siebe“ (vgl. Flitner, 1970).

Die Aussagen Comenius` scheinen gerade heute aktueller zu sein als je zuvor. Doch inwiefern lässt sich eine Nachhaltigkeit im Unterricht überhaupt erreichen? Die Informationsfülle wächst von Jahr zu Jahr mit zunehmender Geschwindigkeit. Der heutige Mensch ist einem gewaltigen Überangebot von Informationen ausgesetzt. Die Folge ist eine quantitative und qualitative Überforderung der menschlichen Wahrnehmungs- und Verarbeitungskapazität.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für die Schule eine neue zentrale Aufgabe. Sie muss den Menschen befähigen, sich im Informationsdschungel zurechtzufinden (vgl. Müller, 1999). Die richtige Informationsaufnahme muss also gelingen. Dabei muss der Informationsaufnahme eine Herstellung von Verbindungen zu anderen Informationen, ein Anwenden des Wissens und ein wiederholtes Bewusstmachen erfolgen, andernfalls wird es vergessen oder kann nicht abgerufen werden.

Für den Unterricht ergeben sich daraus drei didaktisch – methodische Folgerungen.

- Nachhaltiges Lernen heißt:  
Fragen stellen!

Für den Unterricht heißt dies, dass man von einer ständigen Antwortkultur zu einer Fragekultur kommt. Sich und anderen Fragen stellen, ist eine elementare Voraussetzung für nachhaltiges Lernen.

- Nachhaltiges Lernen heißt:  
Dem Vergessen vorbeugen!

Nachhaltigkeit fördert man im Unterricht, wenn der Informationsaufnahme ein wiederholtes Bewusstmachen, ein sinnvolles Üben, ein Im-Gedächtnis-Behalten und ein Anwenden folgt. Andernfalls wird es vergessen oder kann nicht abgerufen werden. Ohne quantitativ ausreichendes Üben, ohne vielfältige Wiederholungen, den lernpsychologischen Gesetzmäßigkeiten entsprechend zeitlich verteilt und intelligent gestaltet, das heißt auf Vollkommenheit von Fertigkeiten und zugleich auf Transfer abzielend, ist keine Flüssigkeit grundlegender Fertigkeiten erreichbar. Das intelligente Üben und das Wiederholen braucht aber seine Zeit. Die permanente Zeitbeschleunigung in der Schule und die Organisation von Lernen durch Zeitmangel behindern aber diesen Prozess. Das Erlauben von Langsamkeiten, Ritualen, Rhythmen und elementaren Zeiterfahrungen könnten dagegen die richtigen Ansätze sein.

- Nachhaltiges Lernen heißt:  
Lernen als Prozess begreifen!

Grundlage hierfür ist eine Wendung weg vom Produkt hin zum Prozess. Schülerinnen und Schüler sind stärker in Planung und Evaluation einzubeziehen. Aus Betroffenen müssen Beteiligte und aus Beteiligten müssen Betroffene werden. Nur so wird Lernen persönlich, sinnvoll und nachhal-

tig. Prozesshaftes Lernen bedeutet aber, dass sich nicht nur der Lehrer, sondern eben auch der Schüler vertieft mit den Dingen auseinandersetzt (vgl. Müller, 1999).

All diese Forderungen betreffen weitgehend die Organisation Schule mit den betroffenen Lehrern und Schülern. Diese Aktivitäten von unten brauchen aber die Rückendeckung von oben. Beide Ebenen sollten sich gegenseitig beeinflussen, um Nachhaltigkeit zu erzielen. Damit kommt man schon zum zweiten Definitionsstrang: Der systemischen Komponente.

### 3.2 Die systemische Komponente

Nachhaltigkeit in der Schule erfordert neue Formen der Partizipation und der Kooperation. Alle daran Beteiligten wie Eltern, Lehrer und Schüler müssen den Nachhaltigkeitsgedanken mittragen. Das gleiche gilt für sämtliche Institutionen und Organisationen, die mit Bildung zu tun haben. Also von den Kindergärten bis hin zur Universität. Dabei geht es nicht nur um ein gegenseitiges Anpassen, sondern um die ständige Suche nach Überschneidungen mit dort vorhandenen Ideen, Zielen oder Visionen. Bezogen auf die Schule heißt das beispielsweise, dass Nachhaltigkeit Elemente von dem aufweisen muss, was bei den Beteiligten an positiven Vorstellungen zu Unterricht, Schulleben, schulischer Gemeinschaft und zur Beziehung der Schule zum Umfeld kursiert. Die Herausforderung des Nachhaltigkeitsgedankens stellt sich aber auch in allen Lebensphasen und in allen Alltags-, Arbeits- und Freizeitbereichen und sie stellt sich immer wieder anders und neu. Bildungsabläufe können deshalb weder auf Lernen in Bildungsinstitutionen wie Schule, Hochschule, Betrieb reduziert werden noch gar auf ein geschlossenes Lernprogramm. Gefordert ist vielmehr ein „Lebenslanges Lernen“. Nachhaltigkeit steht für die Folgewirksamkeit in der Zukunft, das heißt für die Dauerhaftigkeit, den anhaltenden Erfolg von Maßnahmen und Vorhaben. Um dies zu gewährleisten, muss Lebenslanges Lernen überall und zu jeder Zeit ermöglicht werden.

Lebenslanges Lernen ist die Aufforderung, ein Leben lang selbständig zu lernen. Dies bedeutet aber keinesfalls die Lernenden sich selbst zu überlassen, sondern dieses selbstgesteuerte Lernen erfordert vielmehr bedarfsgerechte Beratung und Betreuung – gleichviel an welchem Lernort. Erforderlich sind zum einen Kooperationsverbün-

de und Netzwerke, die alle Handlungsakteure, Bildungsanbieter einbeziehen und deren Serviceangebote, etwa in Form von Lernzentren, deren Nutzung durch alle offen stehen. Zum anderen ist lebenslanges Lernen angewiesen sowohl auf die Verschränkung der Bildungsbereiche als auch auf deren Verknüpfung mit anderen Lebensbereichen:

- Lebenslanges Lernen kann nur als Gesamtaufgabe aller Bildungsbereiche verwirklicht werden, das heißt, Vorschulerziehung, allgemeine Bildung, berufliche Erstausbildung einschließlich Hochschulen und Weiterbildung sind einzubeziehen.
- Lebenslanges Lernen für alle bedeutet nicht nur die Gleichwertigkeit aller Bildungsbereiche, sondern erfordert auch eine Neubestimmung des Verhältnisses zwischen dem Lernen in planmäßigen Bildungsveranstaltungen und dem täglichen Lernen in der Lebens- und Arbeitswelt (vgl. Schulische Modellversuchsprogramme der BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung in der Freien und Hansestadt Hamburg, 2004).



Diese Arbeitswelt unterliegt einem ständigen Wandel. Heute haben die meisten Menschen in den Industrienationen Berufe, die es bei ihrer Geburt noch gar nicht gab. Wichtige Fähigkeiten, die den Weg eines Menschen bestimmen, heißen damit: neue Kompetenzen erwerben, für neue Konzepte offen sein, neue Situationen einschätzen können, mit Unerwartetem fertig werden. Lernen als selbstverständlicher und unablässiger Teil persönlicher Lebensgestaltung. Schule wird dabei zum Ort der Begegnung mit dem Lernen. Ziel sind nicht die Noten und Testate, sondern die persönliche Entwicklung im Alltagsgewand von Kompetenzen. Dieser Kompetenzerwerb muss möglichst früh einsetzen und als lebenslanger Prozess verstanden werden. Kindheit als Lernzeit und den Kindergarten als Lernort ernster zu nehmen als bisher ist dennoch von großer Bedeutung, da hier die Grundlagen für späteres erfolgreiches Lernen gelegt werden. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (vgl. BLK, 2001) nennt sechs zentrale Kompetenzen:

1. Intelligentes Wissen
2. Anwendungsfähiges Wissen
3. Lernkompetenz
4. Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen
5. Soziale Kompetenzen
6. Wertorientierungen.

Die relative Wirkungslosigkeit der bisherigen Bildungskonzepte ist ein offenes Geheimnis. Keine Frage also, dass der Ruf nach übergeordneten Kompetenzen immer lauter wird, also nach nützlichen Fähigkeiten, die in der Lage sind, den Lebenserfolg wahrscheinlicher zu machen. Diese Kompetenzen müssen in der gesamten Gesellschaft fest verankert sein und allen Handlungsakteuren zugänglich gemacht werden. Deshalb ist es auch notwendig, dass Strukturen und Standards hierfür geschaffen werden. Für einen nachhaltigen Lernerfolg der Schüler gilt eine klare Strukturierung des Unterrichts als das empirisch bestbelegte Gütekriterium. Was für den guten und nachhaltigen Unterricht gilt, sollte erst recht für das gesamte Bildungswesen gelten. Sozusagen ein Orientierungsrahmen für Nachhaltigkeit im Bildungswesen. Diesen Orientierungsrahmen können Bildungsstandards schaffen. Alltagstaugliche Bildungsstandards beschreiben im Wesentlichen, die bereits oben genannten Kompetenzen. Das heißt, sie zeigen, was jemand kann oder können sollte.

Sie müssen als Werkzeuge benutzt werden und zwar von jenen, denen sie letztlich dienen sollen: den Lernenden. Bildungsstandards so verstanden gelten als Basis für eine Schulreform, die den Schulen lediglich Zielmarken vorgeben und die Gestaltung der Unterrichtspraxis pädagogisch offen lassen.

### 4. Nachhaltigkeit und Innovation – ein Gegensatz?

Die Nachhaltigkeitsidee erweist sich höchst kompatibel zu aktuellen schulischen Reformbestrebungen. Der Nachhaltigkeitsgedanke erreicht aber nur seine volle Breitenwirksamkeit und seine Effektivität, wenn er in vielen Bereichen der Gesellschaft Anschlussmöglichkeiten findet. Nachhaltigkeit im Unterricht bezieht sich auf Etabliertes und Bewährtes, auf Stetigkeit, auf Fortführung von Bewährtem, auf Sicherheit und auf den Konsens über Standards.

Der Zukunftsgedanke, der bei dem Nachhaltigkeitsgedanken gleichermaßen eine Rolle spielt, steht jedoch für etwas Neuartiges, für Veränderungen, Unsicherheit, Risikobereitschaft und geringe Planbarkeit, Komplexität und für Konfliktpotential unter den Beteiligten.

Nachhaltigkeit und Innovation scheinen also ein eklatanter Widerspruch zu sein.

Beide Begriffe ergänzen sich jedoch und es besteht durchaus die Notwendigkeit und die Möglichkeit eine Balance herzustellen. Innovationen um jeden Preis bergen die Gefahr eines blinden, übersteigerten „Aktionismus“ in sich – Nachhaltigkeit ohne Dynamik und Risikobereitschaft kann in Erstarrung und unreflektiertem Traditionalismus enden. Eine Innovation sollte auf alle Fälle mit der Fähigkeit zur reflektierten Begründung, eine Nachhaltigkeit mit der Offenheit zur Weiterentwicklung verbunden sein.

Literatur:

Behörde für Bildung und Sport (Hrsg., 2004). *Schulische Modellversuchsprogramme der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in der Freien und Hansestadt Hamburg. Nachhaltigkeit. Neue Medien. Lebenslanges Lernen.* Hamburg.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (14. Februar 2001). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Arbeitsstab für Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forums Bildung.*

Carlowitz, H. C. (2000). *Sylvicultura oeconomica oder hauswirtschaftliche Nachricht und naturgemässe Anweisung zur wilden Baum-Zucht.* Freiburg: TU Bergakademie.

Flitner, W. (Hrsg., 1970). *Johann Amos Comenius. Grosse Didaktik.* Düsseldorf und München: Helmut Küpper.

Klenner, K. & Wehrspau, M. (2001). *Jenseits von Wohlstand und Angst. Anmerkungen zu Stellenwert und der Problematik der Umweltkommunikation anlässlich der Ergebnisse der neuen Umfrage: „Umweltbewusstsein in Deutschland 2000“.* In A. Fischer & G. Hahn (Hrsg.), *Vom schwierigen Vergnügen einer Kommunikation über die Idee der Nachhaltigkeit (Vol. Bd.3)* Frankfurt: Verlag für Akademische Schriften.

Klieme, E. et.al. (Hrsg., 2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - eine Expertise.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.

Müller, A. (1999). *Nachhaltiges Lernen.* Beatenberg 1999: Pepp.

## Die Entwicklung der Lesekompetenz Zusammenfassung des gleichnamigen Vortrags

Prof. Dr. Wolfgang Schneider  
Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie  
Universität Würzburg

Ausgangspunkt für neuere Forschungsarbeiten zur Entwicklung der Lesekompetenz war die kritische Beleuchtung der Legasthenieforschung in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts. In diesem Zusammenhang wurde der Ruf laut, zukünftig den Prozess des Lesens fundierter zu untersuchen (vgl. Schlee, 1976). In der Folge ist dies dann auch geschehen und unser Wissen über die Entwicklungsdimensionen der Lesekompetenz hat deutlich zugenommen.

Heute gehen wir davon aus, dass zwei Komponenten der Lesekompetenz zu unterscheiden sind: zunächst einmal bilden sich basale Lese-prozesse wie das Rekodieren (Lautieren) und das Dekodieren (Sinnentnahme des Gelesenen / Lautierten) heraus. Die Geschwindigkeit dieser Prozesse nimmt bis zum frühen Erwachsenenalter zu. Die zweite Komponente, das Leseverständnis, wird mit zunehmendem Alter der Kinder immer bedeutsamer. Beide Komponenten sind nicht unabhängig voneinander zu sehen, aber auch nicht sehr eng miteinander korreliert.

Im Hinblick auf die Entwicklung der Lesefertigkeit haben sich Prozessmodelle des Lesens als einflussreich erwiesen, die unterstellen, dass beim Lesen von Wörtern im Verlauf der Grundschulzeit immer mehr der direkte Zugriff auf den Wortschatz (Abruf aus dem semantischen Lexikon) gewählt werden kann, während die indirekte Route (Buchstaben-Laut-Synthese) immer mehr an Bedeutung verliert. Aufgrund der fortschreitenden Automatisierung von Teilprozessen wird es den Kindern immer besser möglich, sich auf das Verstehen von Satz- und Textinhalten zu konzentrieren.

Lesekompetenz („reading literacy“) wird in den modernen internationalen Vergleichsstudien (IGLU, PISA) als Fähigkeit bezeichnet, Lesen in unterschiedlichen, für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Kontexten einsetzen zu können. Die Organisatoren der PISA-2000-Studie wählten den Bereich der Lesekompetenz nicht zuletzt deshalb als wesentliches Prüfkriterium aus, weil die Beherrschung der Schriftsprache als bedeutsamer Pfeiler in der Entwicklung der Persönlichkeit angesehen wird, der darüber hinaus auch höchste Relevanz für die gesellschaftliche Eingliederung einer Person besitzt (s. Artelt, Schiefele, Schneider & Stanat, 2001).

### 1. Vorläufermerkmale von Schriftsprachkompetenz

Ein grundlegendes Merkmal neuerer Forschungsansätze ist darin zu sehen, dass der Schuleintritt nicht länger als die „Stunde Null“ betrachtet wird. Man akzeptiert, dass Schulanfänger den Leserechtschreibunterricht mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen beginnen. Die psychologische Forschung konzentrierte sich in den letzten drei Jahrzehnten insbesondere auf die Identifizierung sogenannter Vorläufermerkmale oder Teilfertigkeiten, die für den Erfolg eines Kindes beim Lesen- und Schreibenlernen von spezifischer Relevanz sind und sich offensichtlich schon im Vorschulalter ausbilden. Es ist allgemein bekannt, dass beim Lesen- und Schreibenlernen auf auditive, visuelle, motorische und sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückgegriffen werden muss. Zusätzlich identifizierte die neuere Forschung weit spezifischere Vorhersagemerkmale, die unter dem Oberbegriff phonologische Informationsverarbeitung zusammengefasst wurden.

Andreas Fischer: „Offenbar schöpfen wir Wasser mit einem Siebe“	
1989-1992	Lehramtsstudium in Regensburg
seit 1995	Lehrer für Grundschule  AG-Leiter für HSU-Unterricht
1998	Staatsexamen für Deutsch als Zweitsprache an der Akademie für Lehrerbildung in Dillingen; Referent für DAZ
2003 -2006	Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik an der Universität Passau  Mitarbeit am geplanten Assessment-Center für Lehramtsstudierende
seit 01.08.2006	Schulleiter an der Volksschule Teisbach (Grundschule)



Die gängigen Schriftsprachmodelle gehen beispielsweise davon aus, dass die Kinder in einer ersten vorschulischen Stufe („linguistic guessing“) Wörter ganzheitlich, also im Sinne von „Logogrammen“ zu lesen versuchen, bevor in der Folge alphabetische Strategien eingesetzt werden. Inzwischen steht allerdings fest, dass solche logographischen Strategien für die deutsche Orthographie wesentlich untypischer sind als für das Englische. Es gibt auch Belege dafür, dass die Relevanz phonologischen Wissens für den Lese-Erwerb bei irregulären Orthographien wie etwa dem Englischen insgesamt größer sein dürfte als bei eher regulären Orthographien wie dem Deutschen. Unabhängig davon konnte jedoch in einer Vielzahl internationaler und nationaler Forschungsarbeiten belegt werden, dass vorschulische Kompetenzen im Bereich der sprachlichen Informationsverarbeitung für den späteren Erwerb von Schriftsprachkompetenzen enorm wichtig sind. Die Befunde deuten übereinstimmend darauf hin, dass bestimmte Aspekte sprachlicher Verarbeitungsprozesse prognostisch relevant werden.

Es besteht in der einschlägigen Literatur inzwischen ein breiter Konsens darüber, dass Leseprobleme von Kindern im Wesentlichen durch Defizite im sprachlichen Kodieren bedingt sind. Die Bedeutung von sprachlichen Kodiervorgängen für das Erlernen des Lesens mag man sich daran klarmachen, dass durch die Buchstabenschrift die Lautung der Sprache repräsentiert ist. Obwohl das Ideal einer Isomorphie zwischen Laut- und Schriftstruktur nicht erreicht wird, ist es für den Leseanfänger wichtig, die verfügbaren Buchstaben-Laut-Zuordnungsregeln zu entdecken. Die



Voraussetzungen für einen solchen Schritt sind zweifellos günstiger, wenn das Kind schon frühzeitig (also durchaus schon im Vorschulalter) Einsicht in verschiedene Einheiten der gesprochenen Sprache entwickelt und charakteristische Elemente wie Wörter, Silben oder Phoneme (Einzellaute) unterscheiden lernt.

Die Relevanz dieser metalinguistischen Kompetenz für den Schriftspracherwerb ist inzwischen über eine Vielzahl von experimentellen und korrelativen Studien klar belegt (für einen Überblick vgl. Schneider, 1989). Der Terminus „phonologische Informationsverarbeitung“ wird als Sammelbegriff für die Nutzung von Informationen über die Lautstruktur bei der Auseinandersetzung mit gesprochener bzw. geschriebener Sprache verwendet. Es sind dabei drei Forschungsbereiche zu differenzieren:

Zunächst einmal sind Arbeiten zur Entwicklung der sprachlichen Bewusstheit, also der Einsicht in die Phonologie der Sprache zu nennen. Diese Fähigkeit kann z.B. über Reimaufgaben, Aufgaben zur Silbensegmentierung und Aufgaben zur Analyse der Lautstruktur eines Wortes geprüft werden. Während die Fähigkeit zur Identifikation von größeren sprachlichen Einheiten wie Wörtern oder Silben auch als sprachliche Bewusstheit im weiteren Sinne oder phonologische Bewusstheit charakterisiert wird, wird die Fähigkeit zur Differenzierung von kleineren Einheiten wie Einzellauten als sprachliche Bewusstheit im engeren Sinne oder phonemische Bewusstheit gekennzeichnet. Letztere wird in der Regel erst mit Beginn des schulischen Schriftspracherwerbs (dem Erlernen von Laut-Buchstaben-Korrespondenzen) erworben, die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne dagegen schon vor Schuleintritt.

Die zweite Komponente bezieht sich auf das phonologische Rekodieren beim Zugriff auf das semantische Lexikon. Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, sich über die Rekodierung von schriftlichen Symbolen in lautliche Entsprechungen, Zugang zum semantischen Lexikon zu verschaffen. Eine typische Leseaufgabe zur Illustration dieses Vorgangs würde darin bestehen, eine Reihe von Buchstaben zu erfassen (rekodieren) und dann zu entscheiden, ob es sich bei der vorgegebenen Buchstabenfolge um ein bedeutungshaltiges Wort oder um ein Pseudowort handelt, das keinen Sinn macht. Für die Qualität des Lesevorgangs ist die Geschwindigkeit dieses Vorgangs essentiell, wes-

halb in der Regel die Zeit gemessen wird, die der Rekodiervorgang benötigt.

Als dritte Komponente wird das phonetische Rekodieren im Arbeitsgedächtnis genannt. Darunter ist zu verstehen, dass schriftliche Symbole im Arbeitsgedächtnis lautsprachlich repräsentiert werden, um die Information möglichst lange aktiviert zu halten. Die Bedeutung dieser Komponente für den Schriftspracherwerb lässt sich daran illustrieren, dass Leseanfänger Laut für Laut langsam erlesen und schließlich zu einem ganzen Wort zusammenziehen müssen. Diese Aufgabe ist durchaus nicht einfach und erfordert die Konzentration aller erforderlichen Ressourcen. Nur im Fall eines absolut intakten Arbeitsgedächtnis bleiben bereits erlesene Wortkomponenten bis zur vollständigen Synthese aktiviert.

## 2. Die Relevanz phonologischer Informationsverarbeitung für den Schriftspracherwerb: Befunde korrelativer Längsschnittstudien

Seit etwa zwei Jahrzehnten sind eine Reihe von korrelativen Längsschnittstudien durchgeführt worden, über die der kausale Status von Merkmalen phonologischer Informationsverarbeitung (insbesondere der sprachlichen Bewusstheit) für den späteren Schriftspracherwerb genauer bestimmt werden sollte. Diese Studien waren in der Regel so aufgebaut, dass Aspekte der phonologischen Informationsverarbeitung sowie die Intelligenz der Kinder im Vorschulalter erfasst und dann zu späteren Lese-Rechtschreibleistungen (meist zu Beginn der Grundschule) in Beziehung gesetzt wurden. Die verfügbaren Langzeitstudien weisen übereinstimmend auf die Bedeutung früher individueller Unterschiede in der phonologischen Informationsverarbeitung für den späteren Erfolg beim Lesen und Rechtschreiben hin. Solche Kinder, die zu Schulbeginn über gute phonologische Bewusstheit, gutes Arbeitsgedächtnis und schnelle Informationsverarbeitungsfähigkeit verfügen, haben in der Regel keine Probleme mit dem Schriftspracherwerb. Die einschlägigen Untersuchungen dokumentieren aber weiterhin auch die Nachhaltigkeit früher Leselernprozesse. Es hat sich so zeigen lassen, dass die individuellen Unterschiede in der Lesekompetenz, die zu Beginn der Schulzeit bestehen, über die Jahre hinweg erhalten bleiben.

Insgesamt bieten die verfügbaren Längsschnittstudien ein beeindruckend stimmiges Ergebnismuster. Aus allen verfügbaren Untersuchungen geht eindeutig hervor, dass Merkmale der phonologischen Informationsverarbeitung spätere Lese- und Rechtschreibkompetenzen weitaus besser als beispielsweise die allgemeine Intelligenz vorher-sagen können. Die konstatierten Zusammenhänge sind nicht nur signifikant, sondern auch praktisch bedeutsam (vgl. Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 1993).

## 3. Diagnose und Förderung der Lesekompetenz

Die diagnostischen Möglichkeiten zur Erfassung der Lesekompetenz (Lese-geschwindigkeit und Leseverständnis) im Primar- und Sekundarstufenbereich haben sich innerhalb des letzten Jahrzehnts deutlich verbessert. Es stehen zur Erfassung beider Komponenten der Lesekompetenz inzwischen eine Reihe von neu normierten Verfahren zur Verfügung, die sowohl im Einzeltest, als auch im Rahmen von Gruppenuntersuchungen einsetzbar sind.

Damit ergeben sich auch sehr gute Möglichkeiten, den Ertrag von Fördermaßnahmen zuverlässig und präzise zu erfassen. Seit etwa 20 Jahren gibt es etwa wissenschaftlich seriöse Versuche, Probleme beim Schriftspracherwerb durch frühe Präventionsmaßnahmen zu verhindern. Nach ersten sehr positiven Befunden im skandinavischen Raum wurde von Frau Dr. Petra Küspert ein Förderprogramm zur phonologischen Bewusstheit („Hören-Lauschen-Lernen“) entwickelt, das im Laufe des letzten Kindergartenjahres einsetzbar ist und über das gezielte Training der phonologischen Bewusstheit dazu führen soll, dass der Schriftspracherwerb in der Anfangsphase der Grundschulzeit problemlos gestaltet werden kann (Küspert & Schneider, 2006). Dieses Förderprogramm wurde im Verlauf der letzten 15 Jahre umfassend evaluiert, wobei die Entwicklung der Lesekompetenz der geförderten Kinder in der Regel bis gegen Ende des dritten Schuljahrs verfolgt und mit der Entwicklung nicht spezifisch geförderter Kinder verglichen wurde.

Zusammenfassend lassen sich die Befunde so interpretieren, dass die gezielte vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis einen wirksamen Präventionsansatz zur Vorbeugung von Schwierigkei-

ten beim Erwerb der Schriftsprache darstellt. Die Ergebnisse zeigten weiterhin, dass die kombinierte (also sowohl im Hinblick auf die phonologische Bewusstheit als auch im Hinblick auf die Buchstabenkenntnis) geförderten Kinder insgesamt die günstigste Entwicklung nahmen. Wie die Nürnberger Arbeitsgruppe um Wolfgang Einsiedler demonstrieren konnte, lassen sich ähnlich konzipierte Förderprogramme auch noch im ersten Schuljahr sinnvoll einsetzen (Forster & Martschinke, 2001).

Schließlich soll in diesem Zusammenhang auch noch auf neuere Förderprogramme für die Sekundarstufe hingewiesen werden, die sich mit der Vermittlung von Lesestrategien beschäftigen und beispielsweise darauf hinarbeiten, dass fortgeschrittene Leser dazu angeleitet werden, ihr Textverständnis zu hinterfragen und angemessene Lesetechniken einzusetzen. Obwohl auch hier eindeutige Effekte registriert wurden, fallen die Erfolge in dieser Altersgruppe im Vergleich zu denen von jüngeren Kindern etwas bescheidener aus. Dieser Befund deutet darauf hin, dass Fördermaßnahmen möglichst früh einsetzen sollten, um wirklich nachhaltige Wirkung zu hinterlassen.

#### Literatur:

Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W., & Stanat, P. (2002). *Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich*

(PISA). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 6-27.

Forster, M., & Martschinke, S. (2001). *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi: Das Nürnberger Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit*. Donauwörth: Auer-Verlag.

Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B., & Schabmann, B. (1993). *Lesen und Schreiben: Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bren: Huber.

Küspert, P., & Schneider, W. (2006). *Hören, lauschen, lernen – Sprachspiele für Vorschulkinder* (5. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schlee, J. (1976). *Legasthenieforschung am Ende?* Stuttgart: Kohlhammer.

Schneider, W. (1989). Möglichkeiten der frühen Vorhersage von Leseleistungen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 157-168.

## Wie der Aufbau trägen Wissens vermieden werden kann. Perspektiven für das Lernen im 21. Jahrhundert Zusammenfassung des gleichnamigen Vortrags

Prof. Dr. Hans Gruber  
Lehrstuhl für Pädagogik III/ Lehr- und Lernforschung  
Universität Regensburg

### 1. Wissen und Kompetenzen als Bedingungen für Nachhaltigkeit

Unter vielen Vorschlägen, die zur Verbesserung der Lehrerbildung gemacht wurden, hat einer aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive besonderen Reiz, nämlich der Versuch, aus der Analyse von Vorbildern erfolgreicher Lehrerinnen und Lehrer, Modelle zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung im Lehrbereich abzuleiten. Die Forschungsrichtung, die sich mit der Untersuchung besonders erfolgreicher Personen beschäftigt, ist die Expertiseforschung, der es einerseits um die Beschreibung, andererseits aber auch um die Förderung hervorragender beruflicher Leistung geht (Gruber & Leutner, 2003). Im Bereich schulischen Lehrens und Lernens bedeutet dies, dass darauf abgezielt wird, die Lehr-Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern zu erhöhen. Ein fruchtbarer Weg hierfür besteht darin, die Lehrtätigkeit als Expertisedomäne zu sehen und die Qualität von Lehre durch den Erwerb von Expertenwissen zu verbessern. Dass umfangreiches, gut organisiertes und anwendbares Wissen eine zentrale Grundlage für Expertenhandeln darstellt, ist in einer Vielzahl von Studien in verschiedenen Gegenstandsbereichen („Domänen“) gut belegt (Gruber, 1999).

Allerdings ist häufig – und dies gilt insbesondere im Lehramtsberuf – zu hören, dass die Betonung des Wissens, das in der Vorbereitung auf einen Beruf beispielsweise im Studium gelernt werden müsse, doch überbewertet werde. Die Nützlichkeit von Wissen und theoretischen Kenntnissen für die Praxis wird gerade in pädagogischen Berufsfeldern oft als gering eingeschätzt, und es wird behauptet, Wissen sei kaum anwendbar und es sei das Beste, in der Praxis (etwa zu Beginn des Referendariats)

das bisher Gelernte rasch zu vergessen. Diese Form der Theoriefeindlichkeit (Patry, 2005) trägt zur Beseitigung des Theorie-Praxis-Problems und damit zur Erzeugung nachhaltigen Lernens natürlich ebenso wenig bei wie das Leugnen dessen, dass Wissen oft nicht angewendet werden kann. Es gibt reichhaltige Belege dafür, dass das Phänomen trägen Wissens auftreten kann (Renkl, 1996), von dem die Rede ist, wenn gezeigt werden kann, dass (1) eine Person über bestimmtes Wissen verfügt, (2) das Vorhandensein dieses Wissens zu kompetenter Handlung befähigen sollte und (3) gezeigt werden kann, dass die Person, die über das Wissen verfügt, die kompetente Handlung nicht ausführt, also das Wissen nicht anwendet.

Wird Wissen mit „deklarativem Faktenwissen“ gleich gesetzt, bestehen tatsächlich große Wissensanwendungsprobleme. In universitären Studiengängen – nicht nur in der Lehramtsausbildung –, in denen in besonderer Weise auf die Vermittlung umfangreichen Faktenwissens Wert gelegt und die Lehre entsprechend gestaltet wird, müsste den Fragen der Wissensanwendung zusätzlich besonderes Augenmerk geschenkt werden. Gerade die Systematik des deklarativen Fachwissens verleitet jedoch zu der unreflektierten pädagogischen Forderung nach systematischer Präsentation dieses Wissens durch Lehrende. Werden solcherart angezieltes Wissen und didaktische Methodik verknüpft, ist die Gefahr des Entstehens trägen Wissens besonders groß.

Neben dem Faktenwissen gibt es allerdings andere Wissensformen, deren Anwendbarkeit viel größer ist als der des deklarativen Wissens, weswegen sie sich besser als Zielpunkte eignen. Der Vorwurf, theoretisches Wissen sei in der Praxis

#### Prof. Dr. Wolfgang Schneider: „Entwicklung der Lesekompetenz“

1969 – 1975	Studium der Psychologie, Philosophie und Theologie
1981 – 1982	Forschungsaufenthalt an der Universität Stanford (USA)
seit 1991	C4- Professur für Pädagogische Psychologie an der Universität Würzburg
1993 - 1995	Geschäftsführender Vorstand des Instituts für Psychologie
2002	Präsident der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (bis 28.09.04)
2003	Vizepräsident der Universität Würzburg



nicht anwendbar, geht daher zumeist von einem unzeitgemäßen Wissensbegriff aus. Vor allem in der Forschung zum Kompetenzerwerb, in der Expertiseforschung und in Arbeiten zum Lernen durch Erfahrung (Gruber, 2000) wurde in den letzten Jahren verdeutlicht, dass eine viel differenziertere Sicht auf „Wissen“ möglich – und nötig – ist.

„Pädagogisches Können“ bedeutet zunächst einmal die Kunst, Wissen in besonderen Fällen adäquat – das heißt oft: automatisiert und routiniert – anzuwenden, aber auch bei Bedarf auf Routinen zu verzichten und wissenschaftlich begründete Entscheidungen in spezifischen Situationen unter Handlungsdruck leisten zu können. Offensichtlich ist das bereichsspezifische Wissen also von großem Nutzen für die Handlungskompetenz in der Praxis. Eine Kennzeichnung des professionellen Lehrkraftwissens ist dabei durchaus nicht trivial. Shulman (Shulman, 1986) unterschied am Beispiel eines Mathematiklehrers fünf Komponenten:

- fachliches Wissen über Mathematik als Disziplin,
- schulmathematisches Wissen,
- Philosophie der Schulmathematik,
- pädagogisches Wissen,
- fachspezifisch-pädagogisches Wissen.

Eine zusätzliche besondere Bedeutung kommt dem Wissensbegriff in pädagogischen Professionen also dadurch zu, dass es in ihnen darum geht, die Verfügbarkeit und Anwendung des eigenen Lehrerwissens dazu zu nutzen, den Erwerb qualitätsvollen Wissens bei den Lernenden zu unterstützen. Damit umfangreiches Lehrerwissens, wie es in der Lehramtsausbildung erworben werden kann, in diesem Sinne anwendbar ist, ist es erforderlich, dass bereits beim Kompetenzerwerb Bedingungen geschaffen werden, die es erlauben, dass dieses Wissen in authentischen Problemsituationen auch tatsächlich angewandt werden kann. In den letzten zwei Jahrzehnten wurde eine Reihe von pädagogischen Lehr-Lern-Modellen entwickelt und erprobt, die speziell auf Möglichkeiten zur Vermeidung des Entstehens trägen Wissens abzielen. Die Implementation dieser Modelle in die Lehrerbildung verspricht doppelten Erfolg, weil diese einerseits auf die Förderung nachhaltigen Wissens bei Lehrkräften abzielen und damit die Lehrkräfte andererseits befähigen, im eigenen Unterricht die Förderung nachhaltigen Wissens bei

den Schülerinnen und Schülern analog anzustreben. Gerade diese doppelte Nutzbarkeit sollte als Argument dafür verwendet werden, die an diesen Lehr-Lern-Modellen oft geäußerte Kritik, sie seien „zu aufwändig“ bzw. würden „zu viel Zeit kosten“, zurück zu weisen. Unterricht, der sich einem straffen Zeitregiment unterwirft, um einen Lehrplan zu erfüllen, ist unzweifelhaft schlechterer Unterricht als einer, der den Wissens- und Kompetenzerwerb bei den Lernenden – womöglich in einem eingeschränkten Bereich – ermöglicht. Mit der Idee der Bildungsstandards (Klieme et al., 2003) wurde einer „Output-Orientierung“ gegenüber einer a priori-Planung notwendiger Lehr-Inputs wie in Lehrplänen der Vorzug gegeben. Bildungsstandards beziehen sich auf Lernergebnisse. Sie beschreiben Stufen fachbezogener Kompetenzen und legen Mindestanforderungen fest. Sie liefern somit eine Definition dessen, was Lernende nach bestimmten Lehreinheiten (z. B. der gymnasialen Schulzeit oder einer betrieblichen Weiterbildung) können, wissen und beherrschen sollen. Damit ist es für Lehrkräfte notwendig, umfangreiches Wissen über die Verknüpfung von Lernprozessen und Lernhindernissen sowie über den Zusammenhang von Lehr- und Lern-Variablen zu besitzen.

## 2. Wege zur Vermeidung trägen Wissens

Unter dem Überbegriff des Konstruktivismus wurden in der Lehr-Lern-Forschung eine Reihe von Unterrichtsformen entwickelt, die einen neuen Blick auf die Natur des Lernens werfen und zum Ziel haben, das Entstehen trägen Wissens vermeiden zu helfen. Eine Grundannahme all dieser Formen ist es, dass von den Lernenden auf Grund ihrer Wahrnehmung Wissen aktiv erstellt wird und dass es daher nicht ratsam ist, Lernen so in Gang zu setzen, dass es zu einer ausschließlich passiven Aufnahme von Information kommt. Vielmehr wird besonderer Wert auf die Interpretation und Einbettung neuen Wissens in bereits vorhandene Wissensstrukturen gelegt.

In Theorien situierten Lernens gilt Lernen als ein Prozess, in dem person-interne Faktoren mit person-externen, situativen Komponenten in Wechselbeziehung stehen. Dabei ist mit „Situation“ nicht nur die materielle, sondern auch die soziale Umwelt des Lernenden gemeint. Daher spielen Interaktionen zwischen Menschen sowie die historischen und kulturellen Kontexte, in die ihr Handeln

und Denken eingebettet ist, eine besondere Rolle (Gruber, Law, Mandl & Renkl, 1995).

Um die Probleme trägen Wissens vermeiden zu helfen, wurden etliche instruktionale Modelle entwickelt, die sich explizit zum Ziel setzen, anwendbares Wissen zu vermitteln, so etwa anchored instruction (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1993), goal-based scenarios (Schunk, Fano & Bell, 1994) oder cognitive apprenticeship (Collins, Brown & Newman, 1989). Eine Kernidee dieser Ansätze besteht darin, dass an komplexen und authentischen Problemstellungen gelernt werden soll. Damit Lernende durch derartige komplexe Anforderungen nicht überfordert werden, benötigen sie jedoch Unterstützung.

Die Grundannahmen dieser Ansätze situierten Lernens, die in ihnen propagierte Verknüpfung von Alltagslernen und akademischem Lernen, also die Thematisierung des Lernens von Wissen und Fertigkeiten, die später von Nutzen sind, sind keineswegs neu, sondern finden sich bereits in reformpädagogischen deutschen Ansätzen zu Beginn des 20. Jahrhunderts (z. B. in Kerschensteiners oder Gaudigs Idee der Arbeitsschule) oder im amerikanischen Pragmatismus (z. B. bei Dewey). Vier Neuentwicklungen waren aber notwendig, um sie wirkungsvoll wiederbeleben zu können:

- eine kognitionswissenschaftliche Perspektive menschlicher Informationsverarbeitung seit den 1960er Jahren, die gerade auch die Expertiseforschung kennzeichnet,
- eine konstruktivistische Perspektive des Lernens seit den 1980er Jahren,
- eine Idee des Workplace Learning,
- das Entstehen multimedialer Technologien.

Erst auf diesem Hintergrund wurde die wirkungsvolle Umsetzung der fünf Leitsätze zur Gestaltung von Lernumgebungen möglich, die die Ansätze situierten Lernens kennzeichnen:

- komplexes Ausgangsproblem (motiviert; bildet Anwendungskontext),
- Authentizität (stellt Anwendungskontext bereit),
- multiple Perspektiven (erhöhen Flexibilität),
- Artikulation und Reflexion (fördern tiefe Verarbeitung),
- Lernen im sozialen Austausch (erhöht kritische Analyse).

Für das Beispiel des anchored instruction-Ansatzes werden komplexe narrative Anker gesetzt, die motivieren, die Lernende beim Auffinden von Problemen beteiligen und dennoch Aufmerksamkeit auf lernrelevante Fakten und Regeln lenken. Dazu werden möglichst authentische Probleme videobasiert präsentiert; die durch multimediale Technologie mögliche Präsentation unterschiedlicher Probleme und Anwendungskontexte zielt auf die aktive Dekontextualisierung des situiert erworbenen Wissens ab. Dadurch erfahren die Lernenden frühzeitig, welches Wissen unter welchen Bedingungen übertragbar bzw. situationsspezifisch ist. Die Lehr-Lern-Methode wurde ursprünglich für das Lernen von Schulkindern (3. bis 8. Jahrgangsstufe) entwickelt; ihr Potenzial zeigte sich jedoch mittlerweile auch in vielen Bereichen des professionellen Lernens Erwachsener (Gruber, 2006), etwa beim Lernen interkultureller Interaktion bei der Entsendung von Bundeswehresoldaten zu Auslandseinsätzen (Kammhuber, 2000) oder bei der Lehramtsausbildung (Blackhurst & Morse, 1996).

Es scheint, dass Lehr-Lern-Ansätze, die auf Theorien situierten Lernens basieren, das Potenzial besitzen, in der Lehramtsausbildung drei Funktionen gleichermaßen zu erfüllen:

- Sie können dazu beitragen, dass Lehrkräfte Wissen erwerben, das nicht träge ist.
- Sie können dazu beitragen, dass Lehrkräfte Wissen vermitteln können, das nicht träge ist.
- Sie sind attraktiv für Theoretiker und für Praktiker und können daher dazu beitragen, die Kluft zwischen Wissen und Handeln in der Lehramtsausbildung zu überbrücken.

Damit besitzen sie zugleich das Potenzial, einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung des Lehrens und Lernens an den Schulen zu leisten.

Literatur:

Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1993). Designing learning environments that support thinking: The Jasper Series as a case study. In T. M. Duffy, J. Lowyck, D. H. Jonassen & T. M. Welsh (Hrsg.), *Designing environments for constructive learning* (S. 9 - 36). Berlin: Springer.

Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction*.

Essays in the honour of Robert Glaser (S. 453-494). Hillsdale: Erlbaum.

Gruber, H. (1999). Wie denken und was wissen Experten? In H. Gruber, W. Mack & A. Ziegler (Hrsg.), *Wissen und Denken. Beiträge aus Problemlösepsychologie und Wissenspsychologie* (S. 193-209). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Gruber, H. (2000). Lehr-Lern-Forschung: Den Erwerb komplexer Kompetenzen müssen wir lehren und lernen. *Unterrichtswissenschaft*, 28, 38-43.

Gruber, H. (2006). Situiertes Lernen. In K. H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 331-334). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gruber, H., Law, L.-C., Mandl, H. & Renkl, A. (1995). Situated learning and transfer. In P. Reimann & H. Spada (Hrsg.), *Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science* (S. 168-188). Oxford: Pergamon.

Gruber, H. & Leutner, D. (2003). Die kompetente Lehrperson als Multiplikator von Innovation. In R. Tippelt & I. Gogolin (Hrsg.), *Innovation durch*

*Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 263-274). Opladen: Leske + Budrich.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H. E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Patry, J. L. (2005). Zum Problem der Theorieeindeutlichkeit der Praktiker. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit als Qualitätskriterium in Bildungsforschung und Bildungspraxis?* (S. 143-161) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Renkl, A. (1996). Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.

Schank, R. C., Fano, A. & Bell, B. (1994). The design of goal-based scenarios. *The Journal of the Learning Sciences*, 3, 305-345.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4 - 14.

BEITRÄGE AUS DER FORSCHUNG

Studien- und Berufswahlmotivation von Passauer Lehramtsstudierenden

Dr. Thomas Eberle, Wissenschaftlicher Angestellter am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, Universität Passau

Prof. Dr. Guido Pollak, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Universität Passau

1. Einleitung

Studien- und Berufswahlmotive bei der Wahl eines Lehramtsstudiums haben – theoretisch sinnvoll begründbar und empirisch bereits recht gut belegt - einen nicht unerheblichen Einfluss auf Prozesse und Ergebnisse der Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium (vgl. Eberle & Pollak, eingereicht; Blömeke 2004, S. 64f.).

Studien- und Berufswahlmotive als entscheidende Lernvoraussetzungen sind aber nicht nur Gegenstand von Forschung, sondern werden auch von Laien zur Erklärung von Lehrerverhalten herangezogen. Dabei reicht die Bandbreite von stark negativen bis zu positiven (Vor-)Urteilen: So haben manche die Vorstellung, die Berufswahl von Lehrkräften sei durch die langen Ferien und die vermeintlich geringe zeitliche Belastung motiviert, man habe vormittags Recht und nachmittags frei; andere bewundern das unermüdliche Engagement für die Schülerinnen und Schüler, das auch von Eltern und gesellschaftlichen Gruppen gefordert wird.

Inwieweit derartige Zuschreibungen bei Lehramtsstudierenden zu finden sind, und hier bei allen Lehramtsstudiengängen in gleichem Maße, bedarf der empirischen Überprüfung. Deswegen sollen zunächst die Motive der Studierenden erfasst und faktorenanalytisch gebündelt werden. Im Folgenden soll ihre Bedeutung und Bewertung für die Berufswahl untersucht und für die verschiedenen Lehramtsstudiengänge verglichen werden. Darüber hinaus sollen diese Daten in der laufenden Längsschnittstudie als Datenbasis dienen, um unterschiedliche Professionalisierungsverläufe zu

erklären und langfristig mit entsprechenden hochschuldidaktischen Maßnahmen die Effekte der Lehramtsstudiengänge zu verbessern.

Abgesehen von der Relevanz für die Längsschnittstudie über Professionalisierungseffekte ist die Erforschung von Studien- und Berufswahlmotiven für die Universität und für in der Lehrerbildung Tätige bedeutsam. Wie in einer Hamburger Studie erwähnt (Faulstich-Wieland & Kaiser 2002), interessiert, wer Erziehungswissenschaft studiert und was die Studierenden bewegt. Es sind Hinweise zu erwarten, ob man es – wie bisweilen vermutet – mit einer besonderen Gruppe unter den Studierenden zu tun hat. Befinden sich beispielsweise unter den Studierenden des Lehramtes an Hauptschulen Personen, die überwiegend aufgrund guter Einstellungschancen und voraussichtlich niedriger Prüfungsanforderungen motiviert sind, während andere dieses Lehramt mit besonderen pädagogischen Ambitionen anstreben? Von der Studien- und Berufswahlmotivation könnte unter anderem abhängen, welche Lehrangebote jenseits des Pflichtkanons freiwillig besucht werden.

2. Motivation, Motiv, Interesse, Volition

Im Hinblick auf die Studien- und Berufswahlmotivation sind verschiedene Aspekte der Motivation bedeutsam, unter anderem eher kurzfristige Motiviertheit, sowie relativ überdauernde Persönlichkeitseigenschaften, motivationale Orientierungen (Motive) und Interessen.

Motivation, Motiv, Interesse und Volition sind Konstrukte der Verhaltensklärung. Motivation

Kongress am 18. März 2006

Prof. Dr. Hans Gruber: „Wie der Aufbau trägen Wissens vermieden werden kann: Perspektiven für das Lernen im 21. Jahrhundert“

1980 – 1986	Studium der Diplom-Psychologie	
1998	Habilitation und Erteilung der Venia Legendi für Psychologie und Empirische Pädagogik	
seit 1999	Inhaber des Lehrstuhls Allgemeine Pädagogik III an der Universität Regensburg; Forschungsschwerpunkte: Professional Learning, Expertise, Hochschuldidaktik, Entwicklung komplexer Lernumgebungen, Lernen mit neuen Medien	
1999 – 2003	Gründungsmitglied und –präsident der Special Interest Group „Learning and Professional Development“ der European Association for Research on Learning an Instruction (EARLI)	
seit 2003	Gastprofessor: Universität Fribourg (Frankreich), Universität Bern (Schweiz), Universität Turku (Finnland)	

im engeren Sinn beschreibt eine *aktuelle Verhaltensdisposition*. Im weiteren Sinn wird Motivation als *Sammelbegriff* für alle Aspekte verwendet, die menschliches Verhalten energetisieren, in Gang halten und auf einen positiv bewerteten Zielzustand ausrichten (Rheinberg 1995; S. 14; Heckhausen 1989, S. 10f.).

Motive werden zwar verschieden definiert, gemeinsam ist als Grundkonsens die *Annahme zeitlich überdauernder Ziel- oder Wertungsdispositionen* festzuhalten (Heckhausen 1989; Schiefele 1978). Schiefele schlägt vor, statt der Verwendung des „belasteten Begriffs“ Motiv von „motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen“ zu sprechen (Schiefele 1994, S. 10); andere Autoren verwenden auch „motivationale Orientierung“ (Krapp 1993, Lepper 1988).

Pekrun (1988) zufolge ist Motivation seltener auf überdauernde Persönlichkeitsmerkmale zurückzuführen und häufiger als vielfach angenommen bereichsspezifisch zu verstehen. Insofern ist eine Abkehr von dem in älterer Literatur verwendeten Motivbegriff, der bereichsübergreifende und relativ konstante individuelle motivationale Orientierungen annimmt, sinnvoll. Zudem könnte manches habituelle Verhalten in speziellen Situationen fälschlich als Ausdruck eines zugrunde liegenden Motivs interpretiert werden (Schiefele 1994, S. 8).

In deutlicher Abgrenzung zur „Gegenstands-gleichgültigkeit“ (Rheinberg 1995, S. 139) anderer motivationspsychologischer Konzepte wird in der von H. Schiefele und Mitarbeitern formulierten pädagogischen Interessentheorie eine bestimmte Art der Motivation, die durch relativ überdauernde Auseinandersetzung einer Person mit einem spezifischen Gegenstandsbereich gekennzeichnet ist, als *Interesse* bezeichnet (Prenzel, Krapp & Schiefele 1986; Schiefele, Prenzel, Krapp, Heiland & Kasten 1983; Prenzel 1988; Schiefele 1993; Krapp 1993; Deci & Ryan 1993, S. 225f.). Interesse beschreibt in Anlehnung an Schiefele et al. (1983) eine „bedeutungsmäßig herausgehobene Person-Gegenstands-Relation“, wobei 'Gegenstand' als „subjektiv bestimmter Umweltausschnitt, den eine Person von anderen Umweltausschnitten unterscheidet und als strukturierte Einheit in ihrem Repräsentationssystem abbildet“, konzipiert wird (Krapp 1992, S. 305).

Von spezifischem Interesse (Schiefele 1994, S. 81) ist der umgangssprachliche Interessenbegriff

zu unterscheiden, der eher eine Interessiertheit beschreibt, also eine kurzfristige Bereitschaft, sich einem Gegenstand oder Sachverhalt zuzuwenden. Interesse im wissenschaftlichen Sinn ist demnach eine besondere Form der intrinsischen Motivation, die über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten wird und besondere Intensität aufweist.

Intrinsische und extrinsische Motivation werden in vielfältiger Weise unterschieden, ohne dass eine gemeinsame Position festzustellen ist (Rheinberg 1995, S. 137). Bei Heckhausen wird intrinsische Motivation als Gleichthematik zwischen Handlung und Handlungsziel konzipiert (Heckhausen 1989, S. 459).

Intrinsisch (oder endogen) motiviert ist demnach ein Handeln, wenn Mittel (Handeln) und Zweck (Handlungsziel) thematisch übereinstimmen, extrinsisch (oder exogen) motiviert ist ein Handeln, wenn Mittel (Handlung) und Zweck (Handlungsziel) thematisch nicht übereinstimmen (Heckhausen 1989, S. 459f.).

Einige Motivationspsychologen betrachten *kausale Autonomie* als entscheidendes Kriterium zur Differenzierung beider Formen (deCharms 1968; deCharms 1979, S. 20; Deci & Ryan 1985). Ausgehend von deCharms wird intrinsische Motivation dann wirksam, wenn sich das Subjekt als Ursprung seines eigenen Handelns empfindet (deCharms 1979, S. 20; Deci & Ryan 1993; Rheinberg 1995, S. 139).

*Extrinsische Motivation* ist, je nach theoretischer Position in der Abgrenzung zur eben dargestellten intrinsischen, diejenige, die nicht aus der Freude an der verrichteten Tätigkeit gespeist wird, in der Handlung und Handlungsziel nicht übereinstimmen, in der sich der einzelne von außen kontrolliert fühlt.

Deci und Ryan unterscheiden zwei *Formen* fremdbestimmter und zwei selbstbestimmter extrinsischer Motivation, die auf einem Kontinuum zwischen den Extremen des (fremd-)kontrollierten und des selbstbestimmten, autonomen Handelns liegen (Deci & Ryan 1993). Ihrer Argumentation zufolge können auch Handlungen, die durch ihre Folgen motiviert sind, nicht durch die Freude an der Ausübung selbst, als selbstbestimmt und autonom empfunden werden.

In der Migrationsforschung (Lee 1966, Lowry 1966), im Marketing (Baloglu & Uysal 1996), und

in der Organisationspsychologie (Zmud 1984) dient die Unterscheidung zwischen Push- und Pull-Motiven zur Verhaltensinterpretation. Sie wird auch zur Erklärung von Entscheidungen im Bildungsprozess herangezogen (Gambetta 1987), die entweder eher anziehend wirken (pull) oder aus dem Vermeiden negativer Folgen resultieren (push).

In Bezug auf Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden können theoretischen Überlegungen zufolge unter anderem folgende Motivationsfaktoren eine Rolle spielen:

- Vorlieben und Tendenzen, die intrinsische und extrinsische Elemente der Motivation umfassen (etwa Suche herausfordernder Situationen, bevorzugte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, aber auch die Vorstellung eines sicheren Arbeitsplatzes mit günstiger Arbeitszeitregelung). Ob von überdauernden motivationalen Orientierungen oder Persönlichkeitsdispositionen gesprochen werden kann, zeigt sich erst in der Rückschau aus der Distanz einiger Jahre Berufserfahrung,
- Interesse (insbesondere an studierten Unterrichtsfächern, Pädagogik und Psychologie),
- Pull-Elemente der Motivation (aufgrund der Vorstellungen über Studium und /oder Beruf wahrgenommene Attraktivität des Studiums oder des Handlungsfeldes),
- Push-Elemente der Motivation (wie die Notwendigkeit, sich nach dem Abitur für eine Ausbildungs- oder Studienrichtung zu entscheiden).

Wie eben aufgeführt, spielen bei vielen Elementen auch Vorstellungen über Studium und Beruf eine wichtige Rolle.

Neben der Bedeutung der intrinsischen und extrinsischen Motivation für die Energetisierung des Handelns ist *Volition*, der Wille, als wichtiger Faktor der Verhaltensklärung notwendig, auch wenn Volition über viele Jahrzehnte in Vergessenheit geriet und erst in neueren Konzeptionen wieder aufgegriffen und einbezogen wurde (Ach 1905; Heckhausen 1989, S. 189; Rheinberg 1995, S. 158ff.). Kurz nach der Studienwahl werden bereits Volitionselemente notwendig, das gewählte Studium auch bei widrigen Bedingungen und veränderten beruflichen Rahmenbedingungen weiterzuführen

und die nötigen Anstrengungen zur Bewältigung von Herausforderungen anzunehmen.

### 3. Forschungsstand

Der Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden widmen sich einzelne Studien; die Ergebnisse sind jedoch situationspezifisch zu interpretieren. Studien- und Berufswahlmotive sind durch unterschiedliche Einstellungsbedingungen in Zeiten des Lehrermangels oder –überflusses beeinflusst (Terhart 2004, S. 54f.). Relevant sind zudem Entwicklungs- und Anstellungschancen in alternativen Berufsfeldern.

Lipowsky (2003, S. 91f.) konstatiert auf der Basis bisheriger Studien, dass Berufswahlmotivation wie Werthaltungen grundsätzlich einem gesellschaftlichen Wandel unterworfen ist. Folgende Motivkomplexe kämen in nahezu jeder der Studien vor, seien aber unterschiedlich ausgeprägt:

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

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

Manche Motivkombination (idealistische Haltung, hohe reformerische Ansprüche und eine bestimmte Persönlichkeitsstruktur sowie fehlende Ausgleichsmöglichkeiten) sind ein Risikomuster für besonders hoch erlebte Belastungen und frühes Ausbrennen. Insofern sei es unzulässig, den Wunsch nach Vereinbarkeit von Beruf und Familie, das Bemühen um ein befriedigendes Privatleben von vornherein negativ zu etikettieren (Lipowsky 2003, S. 91). Behr (1999) zufolge korrelieren die pädagogische Motivation und die gesamte intrinsische Motivation positiv mit Leistungsorientierung (nach Lipowsky 2003, S. 93). Demzufolge wäre zu erwarten, dass intrinsisch motivierte Personen sich im Beruf stärker einbringen, möglicherweise auch

bereits das Studium ernsthafter betreiben und in der Folge besser abschließen (vorausgesetzt die Prüfungen testen berufsrelevantes Wissen und berufsfeldbezogene Handlungskompetenz). Unter deutschschweizer Lehramtsstudierenden begannen 80 % das Studium mit dem festen Wunsch, Lehrkraft zu werden. Bei den Absolventen lag die Quote fast unverändert bei 78 % (Wild-Näf 2001, S. 162f.).

Blömeke charakterisiert den Forschungsstand folgendermaßen: „Zu den Berufswahlmotiven lassen sich im deutschsprachigen Raum zahlreiche Studien finden, die im Kern auf die beiden folgenden Aussagen reduziert werden können: Lehramtsstudierende nehmen ihr Studium in der Absicht auf, später als Lehrerin bzw. Lehrer zu arbeiten (Terhart u. a. 1994; Ulich 2000; Drechsel 2001) und sie haben dafür in erster Linie pädagogische oder fachliche Motive (vgl. als Überblick Schaefer 2002, S. 67f.). Die Validität dieser Erkenntnisse kann allerdings trotz mehrfacher Replikation insofern in Frage gestellt werden, als es sich jeweils nur um *Befragungen* der Betroffenen handelt - und dies auch nur im Nachhinein“ (Blömeke 2004, S. 64).

Da jedoch Studien- und Berufswahlmotivation nicht anders als über Selbstauskünfte der Betroffenen zu erheben ist und von Rahmenbedingungen beeinflusst wird, ist eine Erhebung am jeweiligen Studienort sinnvoll. Im Sinne der dargelegten theoretischen Annahmen können Unterschiede in der Studien- und Berufswahlmotivation, welche auch Hinweise auf das Berufsverständnis von zukünftigen Lehrkräften zu Beginn des Studiums geben, ein wichtiger Schlüssel für unterschiedliche Professionalisierungsverläufe und unterschiedliche Ergebnisse sein.<sup>1</sup>

#### 4. Fragestellung

Da Studien- und Berufswahl unter dem Einfluss der Einstellungschancen steht, sollen für die jeweilige Kohorte zutreffende Daten gewonnen werden. Gerade vor dem Hintergrund unterschiedlicher Attraktivität der Lehramtsrichtungen hinsichtlich des Tätigkeitsbereichs, gesellschaftlichen Ansehens (Reitmaier 2000) und der Vergütung stellt sich die Frage, inwieweit bestimmte Studienwahlmotive in einzelnen Lehramtsstudiengängen besonders gehäuft vorkommen.

Folgende Forschungsfragen sollen geklärt werden:

- Was motiviert zur Aufnahme des Lehramtsstudiums?
- Wie bedeutsam sind verschiedene in bisherigen Studien beschriebene Elemente der Studien- und Berufswahlmotivation?
- Unterscheiden sich Studierende einzelner Lehramtsstudiengänge hinsichtlich ihrer Studien- und Berufswahlmotivation?

Auf der Basis bisheriger Studien, informeller Informationen sowie der offenen Fragen aus den Pretests gab es einige Erwartungen hinsichtlich der Studien- und Berufswahlmotivation.

Tendenziell wurde erwartet, dass

- sowohl intrinsische Elemente (wie Interesse an Studieninhalten und am zukünftigen Tätigkeitsbereich) als auch extrinsische Elemente (wie z.B. Sicherheit des Arbeitsplatzes günstige Anstellungschancen und Erwartung von Arbeitszeiten, die das Betreuen eigener Kinder erleichtern) eine Rolle spielen,
- bei Studierenden der Lehramtsrichtungen an Realschulen und insbesondere an Gymnasien eine im Vergleich zu Grund- und Hauptschullehramtsstudierenden stärkere Orientierung an den zu unterrichtenden Fächern erfolgt,
- die Gruppe der Studierenden für das Lehramt an Hauptschulen sehr heterogen ausfällt, einerseits pädagogisch und sozial hochengagierte Personen diese Richtung wählen, andererseits aber – aufgrund der besonders guten Anstellungschancen – auch Personen diese Fachrichtung wählen, die sich einen guten Studienabschluss nicht zutrauen.

### 5. Methode

#### 5.1 Stichprobe

1067 Studierende, die im Zeitraum WS 03/04 bis WS 05/06 Einführungsveranstaltungen an der Universität Passau besuchten und im ersten oder zweiten Studiensemester waren, wurden in der zweiten Studienwoche schriftlich über ihre Studien- und Berufswahlmotivation befragt. Dieser frühe Zeitpunkt wurde gewählt, um Aussagen möglichst



wenig durch Erfahrungen aus dem erziehungswissenschaftlichen Studium zu verfälschen.

#### 5.2 Untersuchungsdesign

Die Erhebung von Studienmotiven ist Teil einer Längsschnittstudie, die zwei Erhebungszeitpunkte vorsieht: Zu Studienbeginn werden Studien- und Berufswahlmotivation, Berufsfeldvorstellungen und berufsspezifische Kompetenzen erhoben, am Ende des Studiums Berufsfeldvorstellungen und Kompetenzen sowie eine Einschätzung des Studiums. Im Längsschnitt soll unter anderem geprüft werden, inwieweit Unterschiede in der Studien- und Berufswahlmotivation verschiedene Professionalisierungsverläufe erklären.

#### 5.3 Erhebungsinstrument

Auf der Basis eigener Pretests mit offener Fragestellung, Ergebnissen aus veröffentlichten Studien und motivationspsychologischer Basis wurde ein Instrument entwickelt, das sowohl die Motivation hinsichtlich des Studiums als auch bezüglich des angestrebten Berufs untersucht. Verschiedene Elemente intrinsischer und extrinsischer Motivation, Interesse-Items sowie Push- und Pull-Motivation (z.B. keine Möglichkeit, den ursprünglichen Berufswunsch zu realisieren; Gestaltungs- und Entfaltungsmöglichkeiten im Beruf) fanden Eingang.

Ein erster eigener Entwurf wurde mit dem bewährten Instrument von Mayr ([www.cct-austria.at](http://www.cct-austria.at)) verglichen, das auf Motivations- und Interessenkonstrukten aufgebaut ist und unter anderem im Career Counselling for Teachers verwendet wird. Mit dem Ziel späterer Vergleichsstudien wurden

die Items Mayrs weitgehend übernommen und um Elemente ergänzt, die auf der Basis eigener Pretests und Entwürfe bedeutsam schienen. In einer Pilotphase wurden Studierende gebeten, den Fragebogen auszufüllen und um nicht berücksichtigte Elemente zu ergänzen. Anschließend wurden sie zur Verständlichkeit der Items befragt und das Instrument entsprechend überarbeitet. 32 Items über Studien- und Berufswahlmotivation werden in den Stufen 0 = unwichtig bis 4 = sehr wichtig beurteilt. Die Reliabilitätsprüfung des Instruments ergab für die Stichprobe ein Cronbachs alpha von 0.74.

#### 5.4 Auswertungsverfahren

Eine exploratorische Faktorenanalyse dient dazu, Dimensionen der Studien- und Berufswahl zu erkennen und evtl. dahinter liegende Motivcluster zu entdecken. In einem weiteren Schritt werden tendenzielle Unterschiede zwischen Studierenden verschiedener Lehramtsrichtungen (Lehramt an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien) ausgewertet. Da die Antworten auf die Items nicht normalverteilt sind, werden Unterschiede der Studien- und Berufswahlmotivation zwischen Studierenden einzelner Lehramtsrichtungen mit dem U-Test nach Mann und Whitney berechnet.

#### 5.5 Faktoren und Reliabilität

Nach Prüfung der Reliabilität der Gesamtskala (alpha = 0.74) wurde eine exploratorische Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung) durchgeführt. Acht Faktoren (Eigenwert > 1) erklären 56,1 % der Varianz.

1) Ergebnisse hierzu kann erst die Längsschnittstudie liefern.

Tabelle 1: Faktorladungen und Reliabilität

Faktor		Rotierte Summe d. quadrierten Ladungen			Cronbachs Alpha
		Eigenwert	% der Varianz	Kumulierte % d. Varianz	
1	Adressatenbezogene und pädagogische Motivation	3.4	10.5	10.5	.79
2	Berufliche Rahmenbedingungen	2.9	9.1	19.6	.74
3	Berufliche Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen	2.3	7.3	26.9	.74
4	Interesse an und Fähigkeiten in Studien- und Unterrichtsfächern	2.3	7.2	34.1	.69
5	Keine Alternativen und niedrige Studienanforderungen	2.0	6.2	40.2	.63
6	Schule verbessern und Schüler fördern	1.7	5.5	45.7	.62
7	Vorbilder und positive Erinnerungen	1.7	5.2	50.9	.68
8	Einfluss anderer	1.7	5.2	56.1	.64

Die größte Bedeutung für die Aufklärung der Varianz weisen die Faktoren *Adressatenbezogene und pädagogische Motivation* sowie *Berufliche Rahmenbedingungen* mit 10,5 % bzw. 9,1 % auf, während die letzten drei Faktoren jeweils nur noch etwas mehr als 5 % der Varianz erklären.

Die Reliabilität der Faktoren fällt meist relativ hoch aus, der inhaltlich etwas inhomogen wirkende Faktor 6 weist eine etwas geringere, aber noch brauchbare Reliabilität auf.

## 6. Ergebnisse über die Studien- und Berufswahlmotivation von Passauer StudienanfängerInnen im Lehramtstudium

Auf Basis der in Abschnitt 4 genannten Forschungsfragen werden im Folgenden die Ergebnisse dargestellt.

### 6.1 Faktoren der Studien- und Berufswahlmotivation

Jenseits der Erklärung der Varianz interessierte insbesondere, welche Faktoren aus Sicht der Studierenden tendenziell hohe, welche eher niedrige Bedeutung hatten. Tabelle 2 weist das arithmetische Mittel für die Faktoren und die ihnen zugrunde liegenden Items aus.

Tabelle 2: Arithmetisches Mittel und Standardabweichung der Faktoren und der ihnen zugrunde liegenden Items (N=1067)

		M	(SD)
Faktor 1	Adressatenbezogene und pädagogische Motivation	3.06	<b>.59</b>
	Freude am Zusammensein mit Kindern	3.53	.72
	Interesse am Unterrichten	3.38	.70
	Interesse am Erziehen	3.32	.76
	Positive Erfahrungen bei Betreuung von Kindern / Jugendlichen	3.18	.97
	Eigene pädagogische Fähigkeiten	2.77	.82
	Interesse an pädagogischer Theorie	2.17	1.01
Faktor 2	Berufliche Rahmenbedingungen	2.19	<b>.76</b>
	Sicherheit des Arbeitsplatzes	2.98	.91
	Günstige Arbeitszeitregelung	2.54	1.11
	Möglichkeit zur Arbeit in Nähe des Wohnorts	2.45	1.23
	Ferienzeiten	2.22	1.19
	Ansehen des Lehrerberufes	1.47	1.06
	Nähe des Studienortes zum Wohnort	1.46	1.43
Faktor 3	Berufliche Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen	3.03	<b>.66</b>
	Gestaltungsmöglichkeiten im Lehrerberuf	3.09	.83
	Vielseitigkeit des Lehrerberufes	3.08	.87
	Möglichkeit zur selbstständigen Arbeit	2.98	.92
	Herausforderungen des Lehrerberufes	2.95	.90
Faktor 4	Interesse an und Fähigkeiten in Studien- und Unterrichtsfächern	2.63	<b>.68</b>
	Interesse an Unterrichtsfach / -fächern	2.98	.88
	Interesse an Studieninhalten	2.81	.91
	Fähigkeiten in gew. Studienfächern	2.70	.87
	Nützlichkeit der Inhalte	2.02	1.17
Faktor 5	Keine Alternativen und niedrige Studienanforderungen	0.98	<b>.70</b>
	Fehlendes Interesse an anderen Berufen	1.23	1.17
	Vergleichsweise kurze Studiendauer	1.12	1.18
	Annahme, Studium sei nicht allzu schwierig	1.01	.99
	Mangelnde Kenntnis anderer Studienrichtungen / Berufe	0.78	.93
Fehlende Möglichkeit urspr. Beruf zu verwirklichen	0.76	1.22	
Faktor 6	Schule verbessern und Schüler fördern	2.77	<b>.78</b>
	Wunsch besser zu sein als eigene Lehrer	3.02	.98
	Anliegen Kinder mit ungünstigen Voraussetzungen zu fördern	2.72	1.01
	Wichtigkeit des Lehrerberufes in der Gesellschaft	2.58	1.10
Faktor 7	Vorbilder und positive Erinnerungen	2.35	<b>1.02</b>
	Positive Erinnerungen an eigene Schulzeit	2.62	1.14
	Positives Vorbild von Lehrern der eigenen Schulzeit	2.09	1.22
Faktor 8	Einfluss anderer	0.80	<b>.86</b>
	Wunsch / Rat der Eltern oder anderer wichtiger Erwachsener	0.95	1.12
	Einfluss von Freunden oder Mitschülern	0.64	.87

Eine Auswertung der Minima und Maxima der gewählten Antworten zeigte durchgehend für jedes einzelne Item die Werte 0 bzw. 4. Insofern gilt für jedes Item, dass es für einen Teil der Studierenden keine Relevanz für die Studienwahlentscheidung hat, für andere jedoch sehr bedeutsam ist.

Die in Tabelle 2 angeführten Standardabweichungen geben einen ersten Hinweis darauf, wie sehr die Faktoren und die ihnen zugrunde liegenden Items streuen. Im Faktor 1 beispielsweise weist das Item *Freude am Zusammensein mit Kindern* die geringste Streuung auf, während *Interesse an pädagogischer Theorie* sehr unterschiedlich beantwortet wurde.

Besonders hohe Standardabweichungen zeigten die Items *Nähe des Studienorts zum Wohnort*, *Fehlende Möglichkeit, den ursprünglichen Berufswunsch zu realisieren*, und *Positives Vorbild von Lehrern der eigenen Schulzeit* auf, was darauf hinweist, dass diese für einen Teil der Studierenden große, für andere geringe Relevanz hatten.

Die folgenden Boxplots veranschaulichen die Spannweite der Antworten für die acht Faktoren der Studien- und Berufswahlmotivation. Die sogenannten Winker unterhalb und oberhalb der Box sowie die beiden durch den Median geteilten Abschnitte innerhalb der Box repräsentieren jeweils 25 % der Befragten. Extremwerte, die mehr als eineinhalb Boxlängen außerhalb liegen, werden mit einem Kreis gekennzeichnet, Werte, die mehr als 3 Kastenlängen außerhalb liegen, mit einem Stern (Bühl 2006, S. 231).

Faktor 1 ( $M = 3.06$ ,  $SD = .59$ ) die *adressatenbezogene und pädagogische Motivation* weist überwiegend positive Werte auf. Die *beruflichen Rahmenbedingungen* (Faktor 2,  $M = 2.19$ ,  $SD = .79$ ) spielen hingegen für mehr als ein Viertel keine bedeutende Rolle, während sie bei anderen Personen die Entscheidung für das Lehramtsstudium beeinflussen.

Erwartete *berufliche Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen*, der Wunsch, *Schule (zu) verbessern und Schüler (zu) fördern* sowie *Interessen und Fähigkeiten in den Studien- und Unterrichtsfächern* motivieren viele Studierende zur Aufnahme des Lehramtsstudiums. *Vorbilder und positive Erinnerungen an die eigene Schulzeit* haben für mehr als die Hälfte der Studierenden Bedeutung, für andere hingegen kaum. *Keine Alternativen*, erwartete *niedrige Studienanforderungen* oder der *Einfluss anderer* spielen in Einzelfällen eine entscheidende Rolle, sind durchschnittlich aber kaum bedeutsam.

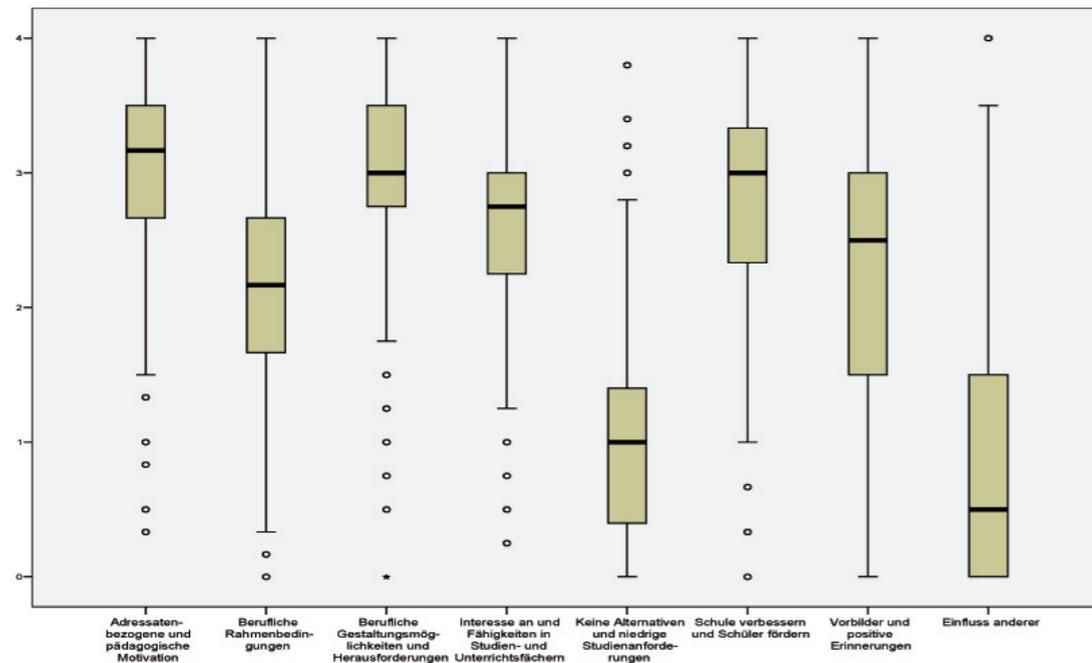


Abb. 1: Boxplots über einzelne Faktoren der Studien- und Berufswahlmotivation (N = 1067)

## 6.2 Detaillierte Analyse einzelner Dimensionen der Studien- und Berufswahlmotivation

Auf der Basis der Fragestellung, theoretischer Überlegungen und aufgrund der relativ hohen Bedeutung für die Studierenden lohnen einzelne Faktoren eine genauere Betrachtung. Im Folgenden werden die Faktoren unter theoretischer Perspektive gebündelt.

### 6.2.1 Intrinsische Motivation

Größten durchschnittlichen Einfluss haben adressatenbezogene und pädagogische Motivation (Faktor 1,  $M = 3.06$ ,  $SD = .59$ ), berufliche Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen (Faktor 3,  $M = 3.03$ ,  $SD = .66$ ), Schule verbessern und Schüler fördern (Faktor 6,  $M = 2.77$ ,  $SD = .78$ ).

Die Unterscheidung extrinsischer und intrinsischer Motivationsfaktoren mag in manchen Fällen problematisch sein (Deci & Ryan 1993, Schiefele 1994, S. 7ff.), die eben genannten Faktoren, welche die durchschnittlich größte Bedeutung aufweisen, sind jedoch zweifelsfrei intrinsischer Motivation zuzurechnen. Die Faktoren 1, 3 und 6 werden im Folgenden genauer analysiert. Die Items des Faktors mit dem höchsten Mittelwert (Faktor 1, Adressatenbezogene und pädagogische Motivation;  $M = 3.06$ ,  $SD = .59$ ) werden – sieht man von fünf Personen ab – als eher bis sehr bedeutsam für die Berufswahlentscheidung eingeschätzt. Lediglich eigene pädagogische Fähigkeiten und noch mehr Interesse an pädagogischer Theorie weisen geringere Relevanz auf.

Adressatenbezogene und pädagogische Motivation

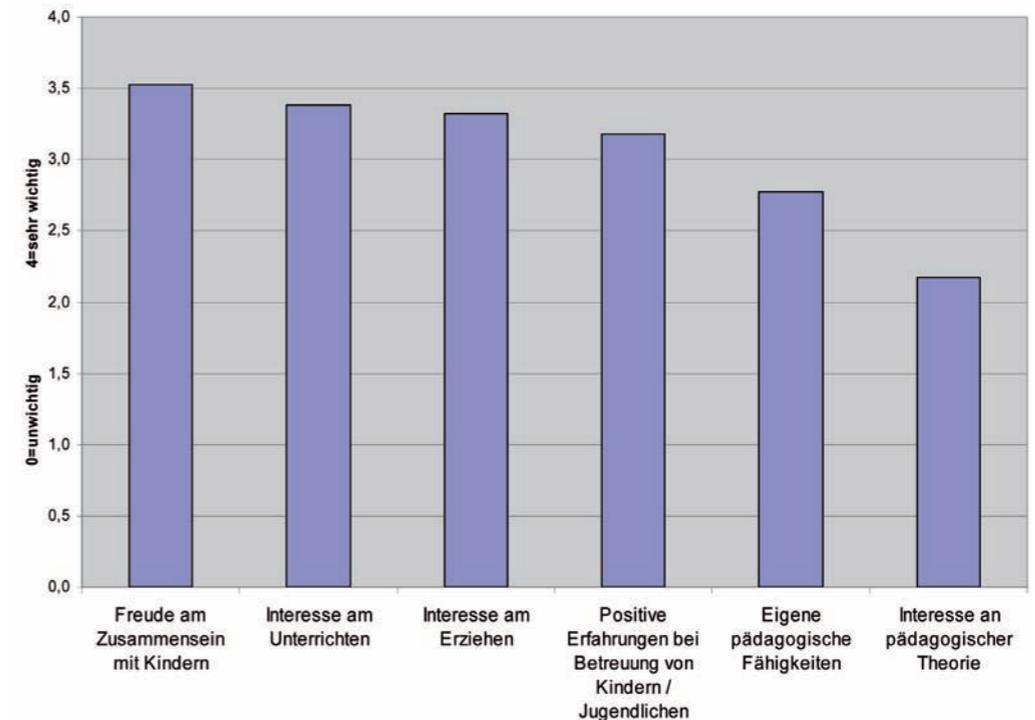


Abb. 2: Analyse der Items des Faktors 1 (Adressatenbezogene und pädagogische Motivation) (N = 1067)

Bei Faktor 3 fällt auf, dass *Vielseitigkeit, Möglichkeit zur selbständigen Arbeit* und *Gestaltungsmöglichkeiten* eher als motivierend eingestuft werden, während *Herausforderungen des Lehrberufs* für ein Viertel der Studierenden (eher) nicht zur Studien- und Berufswahlmotivation beitragen.

Im Faktor 6 motiviert die *Wichtigkeit des Lehrberufs in der Gesellschaft* ( $M = 2.58, SD = 1.10$ ) etwas weniger als die anderen beiden Items. Alle drei weisen eine relativ hohe Standardabweichung auf (vgl. Tabelle 2).

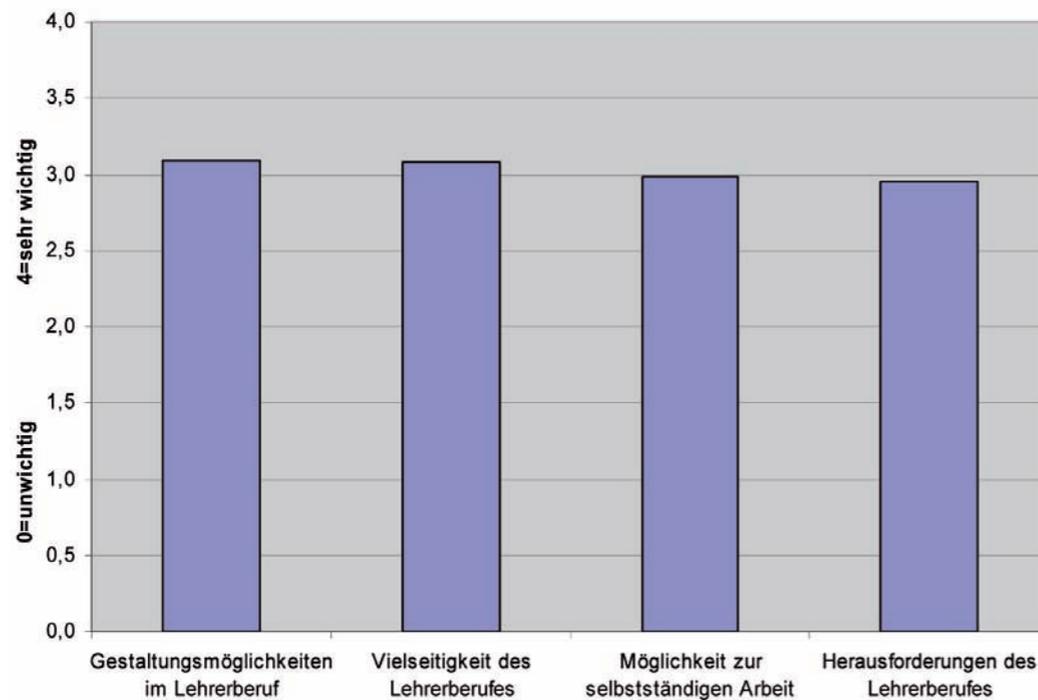
### 6.2.2 Interesse

Durchschnittlich relativ hohe Relevanz hat auch Faktor 4 ( $M = 2.63, SD = .68$ ), der eine ausgeprägte Interessenkomponente aufweist: *Interesse und Fähigkeiten in Studien- und Unterrichtsfächern*.

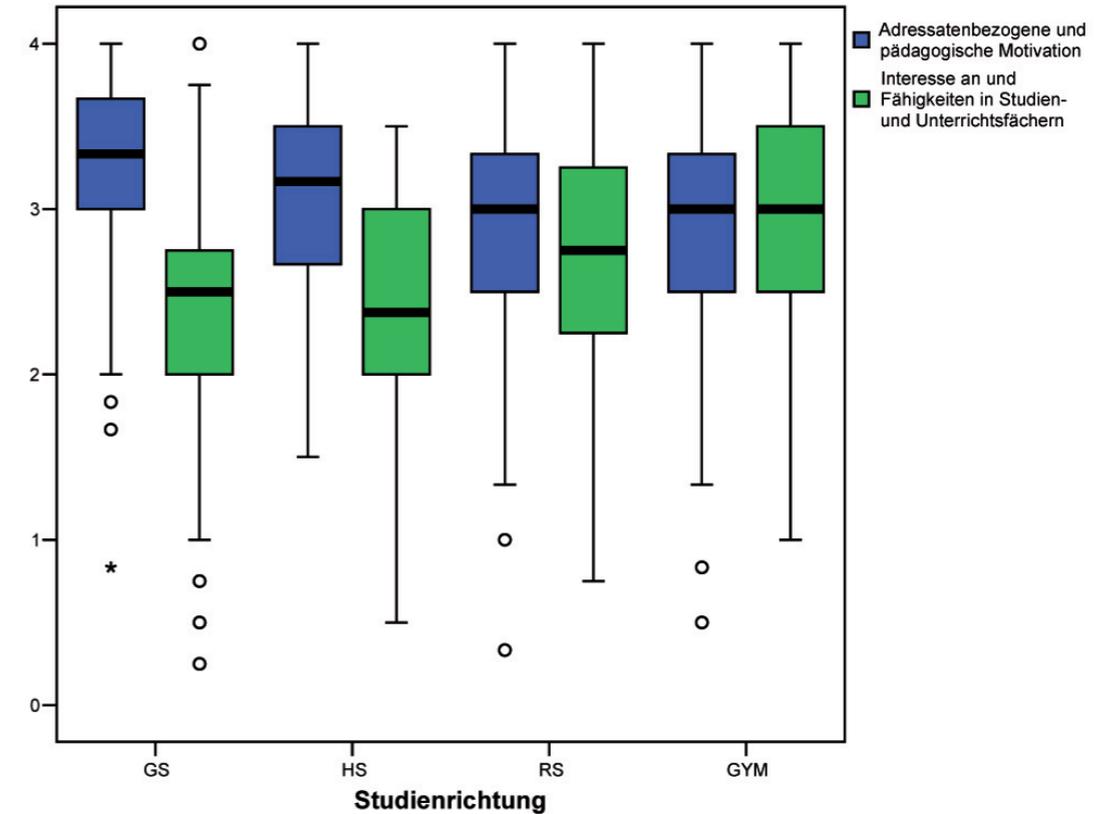
Ein Vergleich zwischen Studierenden unterschiedlicher Lehrämter zeigt eine eher pädagogische Orientierung bei Studierenden des Lehramtes an Grund- und Hauptschulen auf, und eine stärkere Interessenkomponente hinsichtlich der studierten Unterrichtsfächer (jenseits des erziehungswissenschaftlichen Studiums) bei Gymnasial- und Realschulstudierenden.

Allerdings fallen die Unterschiede zwischen Durchschnittswerten verschiedener Lehramtsstudiengänge geringer aus als jene zwischen den Extremwerten innerhalb der Gruppen (vgl. Tabellen 3 und 4).

**Berufliche Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen**



**Abb. 3: Analyse der Items des Faktors 3 (Berufliche Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen) (N = 1067)**



**Abb. 4: Vergleich der Faktoren 1 (Adressatenbezogene und pädagogische Motivation) und 4 (Interesse an und Fähigkeiten in Studien- und Unterrichtsfächern) bei Studierenden verschiedener Lehramtsrichtungen (N = 1067)**

### 6.2.3 Motivation durch berufliche Rahmenbedingungen

*Berufliche Rahmenbedingungen* ( $M = 2.19, SD = .79$ ) motivieren einen Teil der Studierenden zur Aufnahme des Lehramtsstudiums, andere weniger. In Tabelle 2 lässt sich ablesen, dass innerhalb des Faktors insbesondere die *Sicherheit des Arbeitsplatzes* ( $M = 2.98, SD = .91$ ), *günstige Arbeitszeitregelungen* ( $M = 2.54, SD = 1.11$ ) und die *Möglichkeit zur Arbeit in der Nähe des Wohnorts*

( $M = 2.45, SD = 1.23$ ) überdurchschnittliche Bedeutung aufweisen, aber auch relativ stark streuen. Die detaillierte Betrachtung der Items zeigt, dass sie für drei Viertel der Studierenden eher bedeutsam sind, für die Studien- und Berufswahl des restlichen Viertels jedoch wenig oder überhaupt nicht wichtig sind.

**Berufliche Rahmenbedingungen**

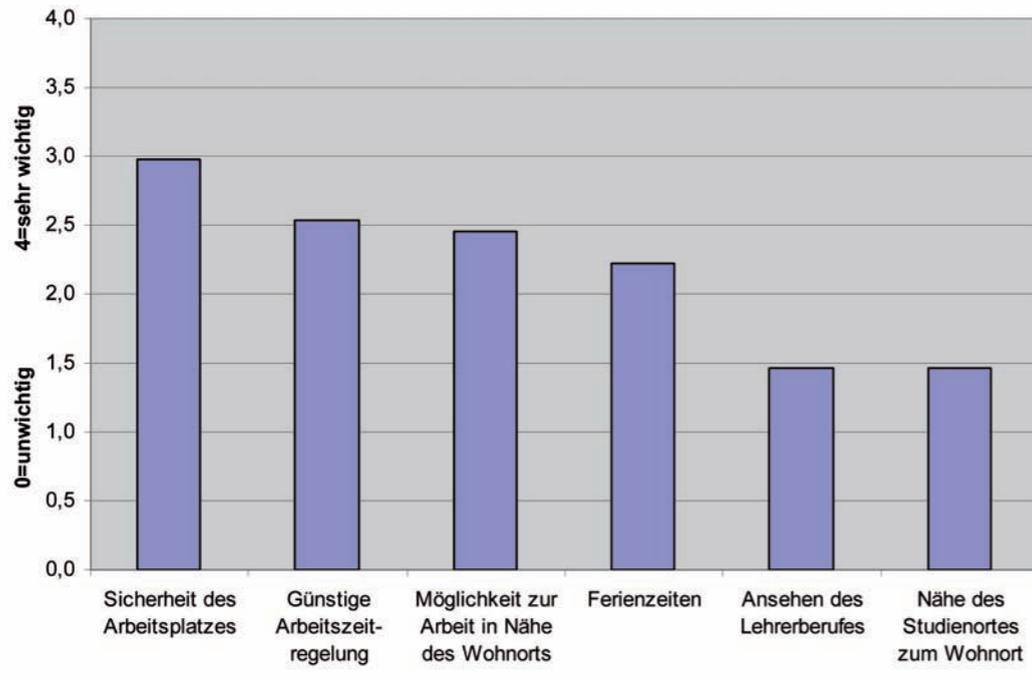


Abb. 5: Analyse der Items des Faktors 2 (Berufliche Rahmenbedingungen) (N = 1067)

6.2.4 Zusammenfassung

Die Passauer Studienanfänger sind tendenziell eher intrinsisch motiviert als durch berufliche Rahmenbedingungen. Adressatenbezogene und pädagogische Motivation, Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen, der Wunsch, Schule zu verbessern und Schüler zu fördern sowie das Interesse an Fächern sind für die Mehrheit der Studierenden bedeutsame Motivationsfaktoren. Berufliche Rahmenbedingungen motivieren die Lehramtsstudierenden tendenziell weniger als die eben genannten intrinsischen Motivationsfaktoren. Eine Ausnahme bildet jedoch die für etwa drei Viertel der Studierenden wichtige erwartete Sicherheit des Arbeitsplatzes. Insgesamt fällt die

Studien- und Berufswahlmotivation heterogen aus. Durchschnittlich unbedeutende Motivationsfaktoren (z.B. elterlicher Einfluss oder Mangel an Alternativen) beeinflussen bei Einzelnen die Studienwahl erheblich.

7. Studienmotivation nach Studienrichtungen

Unterscheidet sich die Studienmotivation lehramtsspezifisch? Die Übersichtstabelle weist teilweise geringe, teilweise erhebliche Mittelwertsunterschiede zwischen einzelnen Lehramtsstudiengängen aus.

Tabelle 3: Studien- und Berufswahlmotivation nach Studienrichtung (N=1059)

	GS N=449	HS N=84	RS N=240	GYM N=286	Insgesamt N=1059
Faktor 1 Adressatenbezogene und pädagogische Motivation	3.27	3.13	2.84	2.90	3.06
Faktor 2 Berufliche Rahmenbedingungen	2.15	2.34	2.32	2.09	2.19
Faktor 3 Berufliche Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen	3.15	3.10	2.86	2.95	3.03
Faktor 4 Interesse an und Fähigkeiten in Studien- und Unterrichtsfächern	2.43	2.36	2.74	2.93	2.63
Faktor 5 Keine Alternativen und niedrige Studienanforderungen	0.99	1.08	1.16	0.78	0.98
Faktor 6 Schule verbessern und Schüler fördern	2.88	3.01	2.63	2.66	2.77
Faktor 7 Vorbilder und positive Erinnerungen	2.39	2.02	2.16	2.54	2.35
Faktor 8 Einfluss anderer	0.79	0.75	0.79	0.84	0.80



Auffällig ist die vergleichsweise geringere *adressatenbezogene und pädagogische Motivation* bei Gymnasial- und Realschullehramtsstudierenden, die erheblich mehr durch *Interesse und Fähigkeiten in den Studien- und Unterrichtsfächern* motiviert sind. Grundschulstudierende sind besonders adressatenbezogen motiviert. Die Gruppe der Studierenden des Lehramtes an Hauptschulen lässt zumindest hinsichtlich der Studien- und Berufswahlmotivation keine Besonderheiten erkennen, die aus der guten Anstellungssituation zum Erhebungszeitpunkt zu erklären wären. Sie will Schule verbessern, Schüler fördern und ist ebenfalls sehr adressatenbezogen motiviert.

Ein Vergleich der Motivationsfaktoren von Grundschul- mit Gymnasiallehramtsstudierenden, die mit deutlich unterschiedlichen Berufsaufgaben konfrontiert sein werden und Schüler verschiedenen Alters unterrichten werden, also hinsichtlich des Berufsfeldes die wenigsten Gemeinsamkeiten aufweisen, weist bei Vergleich mittels U-Test nach Mann und Whitney<sup>2</sup> signifikante Unterschiede der Studien- und Berufswahlmotivation ( $p < 0.01$ ) aus (vgl. Tabelle 4 und Abb. 6). Die Streuung ist in den beiden Studienrichtungen vergleichsweise ähnlich.

2) Die Antworten der Studierenden sind nicht normalverteilt.

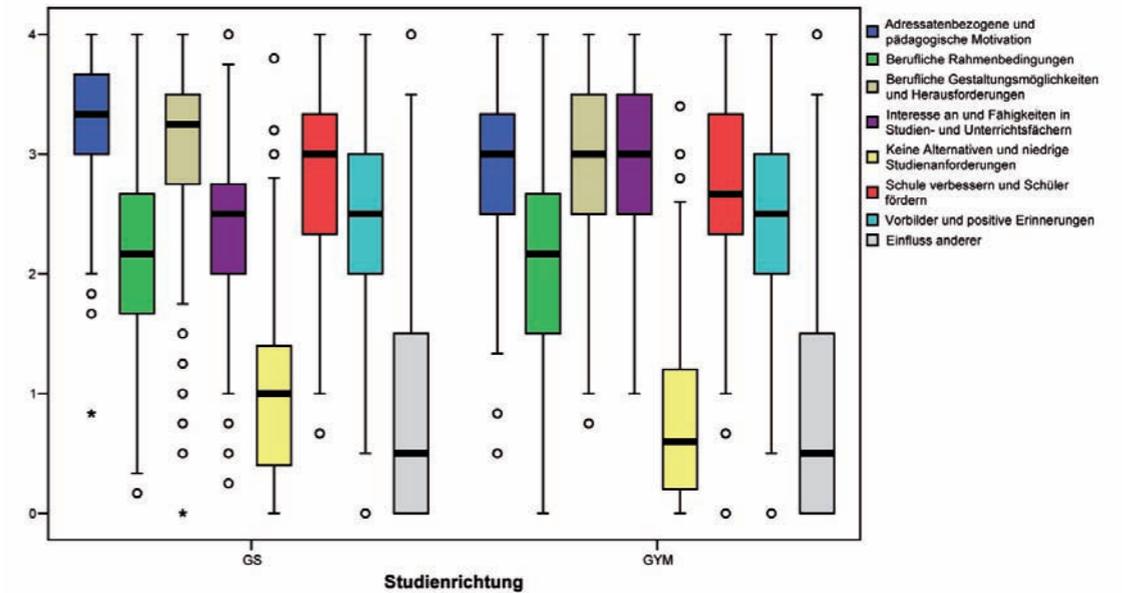
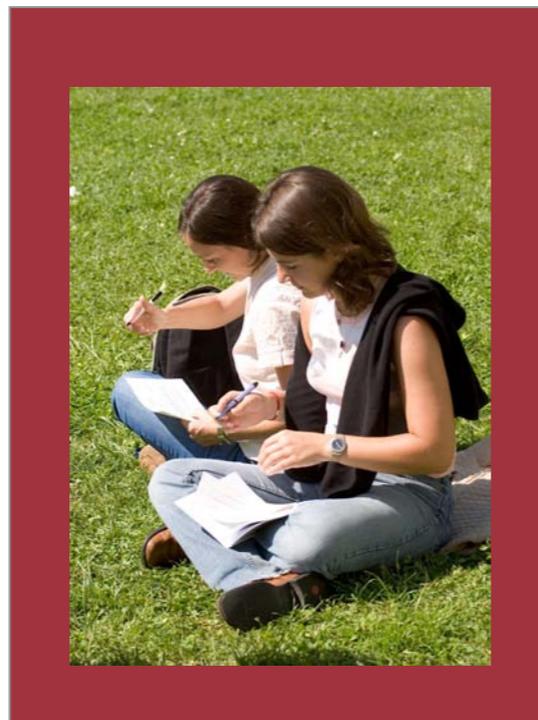
**Tabelle 4: Unterschiede in der Studien- und Berufswahlmotivation (N=1059)**

		GS N=449	(SD)	GYM N=286	(SD)	
Faktor 1	Adressatenbezogene und pädagogische Motivation	3.27	.47	2.90	.60	*
Faktor 2	Berufliche Rahmenbedingungen	2.15	.76	2.09	.82	
Faktor 3	Berufliche Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen	3.15	.63	2.95	.64	*
Faktor 4	Interesse an und Fähigkeiten in Studien- und Unterrichtsfächern	2.43	.65	2.93	.63	*
Faktor 5	Keine Alternativen und niedrige Studienanforderungen	0.99	.68	0.78	.64	*
Faktor 6	Schule verbessern und Schüler fördern	2.88	.73	2.66	.76	*
Faktor 7	Vorbilder und positive Erinnerungen	2.39	1.00	2.54	.99	*
Faktor 8	Einfluss anderer	0.79	.87	0.84	.89	

Anmerkung: \* p<0.01

Insgesamt lassen sich deutliche durchschnittliche Unterschiede zwischen Grundschul- und Gymnasiallehramt feststellen. Bei allen Mittelwertvergleichen ist jedoch zu bedenken, dass die Gruppen selbst heterogen sind. Grundschullehramtsstudierende sehen tendenziell größere *Gestaltungsmöglichkeiten* und *Herausforderungen*, ihnen ist es wichtiger, *Schule zu verbessern und Schüler zu fördern* und sie sind, wie bereits berichtet, weniger durch *Interesse an Studien- und Unterrichtsfächern* motiviert. Gymnasialstudierende sind mehr durch *Vorbilder* motiviert.

Lediglich bei *beruflichen Rahmenbedingungen* sowie dem *Einfluss anderer* unterscheiden sich die Faktoren der Studien- und Berufswahlmotivation zwischen den beiden Studienrichtungen nicht. Allerdings zeigt sich im Faktor *Adressatenbezogene und pädagogische Motivation* im Gegensatz zu den anderen Faktoren eine eindeutige geschlechtsspezifische Tendenz. Beim jeweils schularbeitsbezogenen geschlechtsspezifischen Vergleich mit U-Test weisen die Studentinnen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen eine signifikant höhere *adressatenbezogene und pädagogische Motivation* auf. Insofern erklärt sich ein Teil der Unterschiede in diesem Faktor unter anderem durch den höheren Anteil weiblicher Studierender insbesondere im Lehramt an Grundschulen.



**Abb. 6: Vergleich der Studien- und Berufswahlmotivation von Grundschul- mit Gymnasialstudierenden (N = 1067)**

### 8. Bedeutung von Studien- und Berufswahlmotiven in der Passauer Längsschnittstudie

Blömeke zufolge müssen zur Beurteilung der Wirksamkeit von Lehrerbildung Voraussetzungen, Vorannahmen, Einstellungen und Erwartungen (beliefs) sowie Studien- und Berufswahlmotive untersucht werden (Blömeke 2004, S. 64). Im Kontext der Professionalisierungsforschung ist anzunehmen, dass sich eher extrinsisch motivierte Personen (die durch die Erwartung günstiger Rahmenbedingungen in Studium und Beruf motiviert sind) von intrinsisch motivierten (die pädagogische Überlegungen, Vorerfahrungen im Umgang mit Heranwachsenden und soziales Engagement zur Berufswahl motiviert) unterscheiden. Ob sich die angehenden Lehrkräfte eher als Vertreter einer Disziplin (Physiker, Mathematiker, Chemiker, Germanist, Historiker) oder als Pädagogen/innen betrachten (Koch 1972), hat voraussichtlich nicht nur Einfluss auf die Wahl der Schulart, in der sie tätig werden wollen, sondern auch auf die subjektive Bedeutung verschiedener Elemente der Professionalisierung.

### 9. Diskussion

Die exploratorische Faktorenanalyse gruppiert Elemente, die auch in bisherigen Studien zu finden sind oder aufgrund theoretischer Überlegungen zugrundegelegt wurden. (Behr 1999; Faulstich-Wieland & Kayser 2002; Lipowsky 2003; Mayr 1994, 1996, 1998, 2001; Kiel 2004, 2005). Der jeweilige Beitrag zur Varianzaufklärung unterscheidet sich in den Studien teilweise von den Passauer Ergebnissen. Gleiches gilt für den Beitrag, den einzelne Elemente zur Studien- und Berufswahlmotivation beitragen. So sind Interesse an den Unterrichtsinhalten und berufliche Rahmenbedingungen beispielsweise bei den von Kersten untersuchten Schweizer Lehrern wenig bedeutsam (Kersten 2001, S. 414).

Insgesamt sind die Studierenden dieser Studie überwiegend adressatenbezogen, durch zukünftige Tätigkeiten und fachliches Interesse motiviert. Bedeutsam sind insbesondere Motivationsfaktoren mit Pull-Charakter, während Push-Elemente wie Wunsch oder Rat der Eltern oder das Fehlen von Alternativen nur in Einzelfällen wirksam sind.

#### 9.1 Intrinsische Motivationsanteile und Interesse

Durchschnittlich hohe Bedeutung haben viele intrinsische Motivationsfaktoren (*Adressatenbezogene und pädagogische Motivation* (Faktor 1), der

*Wunsch, Schule zu verbessern und Schüler zu fördern* (Faktor 6)) sowie *Interesse an und Fähigkeiten in Studien- und Unterrichtsfächern* (Faktor 4). *Berufliche Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen* tragen 7 % zur Varianzaufklärung bei und weisen den zweithöchsten Durchschnittswert auf. Im Faktor 1 *Adressatenbezogene und pädagogische Motivation* ist das Item *Interesse an pädagogischer Theorie* auffällig, das stark streut und durchschnittlich nur knapp über dem Mittelwert (2.0) der Skala liegt ( $M = 2.17$ ,  $SD = 1.01$ ). Eine Erklärung bietet die unter Lehramtsstudierenden verbreitete Reserviertheit gegenüber Theorie, die auch unter praktizierenden Lehrkräften zu finden ist. Erfreulich ist, dass diese Feststellung offensichtlich nur für einen Teil der Befragten zutrifft. 34% der Studierenden nennen Interesse an pädagogischer Theorie als wichtigen oder sehr wichtigen Faktor der Studien- und Berufswahlmotivation.

## 9.2 Extrinsische Motivation und berufliche Rahmenbedingungen

Bezüglich Varianzaufklärung steht der Faktor 2 *Berufliche Rahmenbedingungen* an zweiter Stelle. Tendenziell spielt dieser Faktor eine relative geringe Rolle. Das Item *Sicherheit des Arbeitsplatzes*, das auch vor dem Hintergrund von guten Einstellungsprognosen während des Erhebungszeitraums zu sehen ist, hat innerhalb des Faktors die größte durchschnittliche Relevanz und ist für 73 der Studierenden wichtig oder sehr wichtig. Sind die beruflichen Rahmenbedingungen mit extrinsischer Motivation gleichzusetzen? *Sicherheit, Nähe des Arbeitsplatzes zum Wohnort* und *Ferienzeiten* lassen sich als extrinsisch bezeichnen, da sie eher außerhalb des Tätigkeitsspektrums liegen. Schwieriger ist die Entscheidung hinsichtlich des (teilweise fraglichen) *Ansehens des Lehrerberufs* und der *günstigen Arbeitszeitregelung*. Da die im traditionellen Schulsystem die Halbtagsschule mit freier Zeiteinteilung hinsichtlich der zu Hause zu erledigende Vorbereitungs-, Korrektur- und Verwaltungsaufgaben für freiheitsliebende oder kreative Personen durchaus bedeutsam sein kann, zweifelsohne jedoch ein Aspekt der Berufsarbeit ist, kann dieser Teil der Berufswahlmotivation fallweise durchaus als Element intrinsischer Motivation betrachtet werden. Wird das Lehramtsstudium in Erwartung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie gewählt, ist tendenziell extrinsische Motivation überwiegend. Insgesamt weist der Faktor „berufliche Rahmenbedingung“ somit viele über-

wiegend als extrinsisch zu bezeichnenden Komponenten auf.

Die *Nähe des Studienorts zum Wohnort* spielt zwar für die Aufnahme des Lehramtsstudiums eine untergeordnete Rolle, aus der Statistik der Universität ist jedoch bekannt, dass mehr als drei Viertel der Studierenden im Lehramtsstudiengang aus dem Regierungsbezirk Niederbayern stammen. Es ist zu vermuten, dass Studierende nach der Entscheidung für ein Lehramtsstudium die Universität Passau aufgrund regionaler Nähe bevorzugen, umgekehrt jedoch regionale Nähe nicht den Ausschlag zur Berufswahlentscheidung Lehrer(in) gibt. Neben Faktoren wie dem Ruf der Universität, des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik sowie einzelner Fächer oder Lehrpersonen könnte das Preisniveau auf dem Wohnungsmarkt im Vergleich zu großstädtischen Alternativen größere Bedeutung haben als die regionale Nähe.

## 9.3 Faktoren mit geringer Relevanz

Geringe Bedeutung für die Studien- und Berufswahlmotivation der Mehrheit der Studierenden haben vermeintlich oder tatsächlich vergleichsweise *niedrigere Studienanforderungen*. Während also in der Fremdwahrnehmung Lehramtsstudiengänge nicht selten als einfach eingestuft werden, spielt diese Motivation nur eine geringe Rolle, da entweder die Studierenden selbst das Studium nicht als leicht einstufen oder weil andere Komponenten wesentlich entscheidender für die Studienmotivation sind.

*Mangelnde Kenntnis oder Attraktivität von Alternativen zum Lehrberuf* und der *Einfluss von Eltern und Freunden* sind für einige wenige Studierende sehr bedeutsam, insgesamt aber kaum relevant.

## 9.4 Individuelle Unterschiede und Tendenzen bei Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge

Die Auswertung der Mittelwerte zeigt naturgemäß nicht die Vielfalt individueller Studien- und Berufswahlmotivation. Ein Teil der Studierenden ist eher durch Rahmenbedingungen als durch die zukünftigen Aufgaben motiviert, für einige wenige sind adressatenbezogene Überlegungen kaum bedeutsam, pädagogische Theorie motiviert nur einen Teil der Studierenden zur Aufnahme des Lehramtsstudiums.

Studierende der Lehramter an Gymnasien und Realschulen sind tendenziell mehr durch *Interesse an und Fähigkeiten in den zu unterrichtenden Fächern* motiviert als Studierende der Lehramter an Grundschulen und an Hauptschulen, was bereits im Vorfeld erwartet wurde. Dass sich ein Item über *eigene pädagogische Fähigkeiten* in diesem Faktor befindet (vgl. Tabelle 2), ist der einschlägigen Theorie zufolge durchaus stimmig. Interesse an Tätigkeiten geht häufig mit eigenen Fähigkeiten in diesem Bereich einher, sei es, dass die Bewältigung komplexer und motivierender Herausforderungen hohe Kompetenz voraussetzt, sei es, dass die anhaltende Beschäftigung mit einem Gegenstandsbereich Fähigkeiten oder gar Expertise bedingt (Csikszentmihalyi 1985; Schiefele 1978, 1993; Schiefele 1994).

Weibliche Studierende weisen über alle Lehramter eine durchschnittlich höhere adressatenbezogene Motivation auf als ihre männlichen Kommilitonen. Allerdings können dabei auch Rollenerwartungen wirken. Dies bedarf weiterer Forschung.

Im Gegensatz zur Auswertung der Berufswahlmotivation bei Absolventen (Lipowsky 2003, S. 159ff.) wurden in der Passauer Studie Studierende mit einbezogen, die ihr Studium nicht beenden oder sich innerhalb der Hochschule umorientieren werden. Insofern besteht insbesondere bei guter Betreuung – die allerdings der ungünstigen Betreuungsrelation auf Grenzen stößt – die Chance, dass diejenigen Personen sich rechtzeitig umorientieren, die das Berufsfeld unrealistisch einschätzen, für die die zukünftigen Aufgaben wenig attraktiv sind oder die von den Eltern in den Beruf Lehrer(in) gedrängt wurden. Einige wenige, die das Lehramtsstudium als Überbrückung auf dem Weg zum eigentlichen Berufswunsch betrachten, habe diese Umorientierung bereits geplant.

Im Rahmen der Längsschnittuntersuchung wird sich zeigen, inwieweit sich unterschiedliche Studien- und Berufswahlmotivation auf die Professionalisierung im eben genannten Sinne auswirkt. Erwartet werden tendenziell höhere Effekte in den Gebieten, für die Studierende besonders motiviert sind sowie vergleichsweise geringere Effekte bei jenen Studierenden, die überwiegend durch Rahmenbedingungen zur Aufnahme des Studiums motiviert wurden.

Literatur:

- Ach, N. (1905). *Über die Willenstätigkeit und das Denken*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Baloglu, S. & Uysal, M. (1996). Market segments of push and pull motivations: a canonical correlation approach. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 8, 32 – 38.
- Behr, M. (1999). *Berufsmotivation Lehramt. Die Schwäbisch Gmünder Skalen zur Berufsmotivation Lehramt und die 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 (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59 – 91). Bad Heilbrunn: Westermann & Klinkhardt-Verlag.
- Bühl, A. (2006). *SPSS 14 Einführung in die moderne Datenanalyse (10. Aufl.)*. München: Pearson Studium.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). *Das Flow-Erlebnis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- deCharms, R. (1979). *Motivation in der Klasse*. München: MVG.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*. 39. 223-238.
- 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*.
- Faulstich-Wieland, H. & Kayser, S. (2002). Wer studiert am Fachbereich Erziehungswissenschaft? Ergebnisse einer Befragung von PE-Teilnehmenden im Wintersemester 2000/2001 <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-Report/EWI24/berichte/kayser.pdf>. 19.4.2005.
- Gambetta, D. (1987). *Where They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: University Press.
- 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. *Die Deutsche Schule*. 96 (2). 223-233.
- Koch, J.J. (1972). *Lehrerstudium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung*. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt – Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht der Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse. Lernen. Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 297-329). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*. 39. 187-206.
- Lee, E. S. (1966). A Theory on Migration. *Demography*, 3(1), 47 - 57.
- Lepper, M.R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5, 289-309.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lowry, I.S. (1966). *Migration and Metropolitan Growth: Two Analytical Models*. San Francisco: Chandler.
- Mayr, J. (1996). Was Lehrerstudent/inn/en am Lehrerberuf interessiert. In J. Mayr (Hrsg.), *Empirische Erkundungen zum Studium an der Pädagogischen Akademie. Theorie & Praxis*. Heft 8 (S. 23-29). Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.
- Mayr, J. (1998). Die „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In J. Abel & Ch. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 111-125). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2001). Ein Lehrerstudium beginnen? Selbsterkundungs-Verfahren als Entscheidungshilfe. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. 1 (1). 88-97.
- Mayr, J. (Hrsg.) (1994). *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion. Motivation und Persönlichkeit*. München. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Intere-*
- resse. Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prenzel, M., Krapp, A. & Schiefele, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik* 32. 163-173.
- Reitmayer, V. (2000). *Berufsbild und Berufsprestige der Lehrerinnen und Lehrer in Bayern*. Oberding: Reimo Verlag.
- Rheinberg, F. (1995). *Motivation*. Stuttgart. Berlin. Köln: Kohlhammer.
- Schaefers, C. (2002). Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 24 (1). S. 65-88.
- Schiefele, H. (1978). *Lernmotivation und Motivlerenen*. München: Ehrenwirth.
- Schiefele, H. (1993). Brauchen wir eine Motivationspädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik*. 39. 172-186.
- Schiefele, H., Prenzel, M., Krapp, A., Heiland, A. & Kasten, H. (1983). *Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses. Gelbe Reihe. Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie Nr. 6. Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität München*. München: Universität München.
- Schiefele, U. (1994). *Motivation und Lernen mit Texten. Habilitationsschrift an der Universität der Bundeswehr München. Fakultät für Sozialwissenschaften*. München: Universität der Bundeswehr.
- Terhart, E., Czerwnka, K., Ehrich, K., Jordan, F. T. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37 – 59). Bad Heilbrunn: Westermann & Klinkhardt-Verlag.
- Ulich, K. (2000). Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. *Die deutsche Schule*. 88 (1). 81-97.
- Wild-Näf, M. (2001). Die Ausbildung für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden: Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 141-212). Chur: Rüegger.
- Zmud, R. W. (1984). An Examination of ‚Push-Pull‘ Theory Applied to Process Innovation in Knowledge Work. *Management Science*, Vol. 30(6), 727-738.

Dr. Thomas Eberle:  
„Studien- und Berufswahlmotivation von Passauer Lehramtsstudierenden“

- |           |   |
|-----------|---|
| ab 1983   | Lehramtsstudium (Geschichte, Mathematik, Biologie, Sportwissenschaft) und Magister- und Promotionsstudium (Pädagogik, Psychologie, Mittelalterliche Geschichte) an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) |
| 1988      | Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Hauptschulen   |
| 1989      | Magister Artium am Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der LMU  |
| 1991      | Zweites Staatsexamen für das Lehramt an Hauptschulen  |
| 1999      | Promotion am Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der LMU  |
| 1989-1994 | Lehrer an Hauptschulen (kurze Einsätze an anderen Schularten)   |
| 1994-2002 | Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik der LMU  |
| seit 2003 | Empirische Lehrerbildungs- und Schulentwicklungsforschung am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik der Universität Passau  |



Prof. Dr. Guido Pollak:  
„Studien- und Berufswahlmotivation von Passauer Lehramtsstudierenden“

1973 – 1979	Studium der Dipl. Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Jugendarbeit an den Universitäten München (LMU) und Regensburg
1979 - 1983	Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Universität Regensburg (Prof. Dr. Helmut Heid)
1983	Promotion zum Dr. Phil.
1983 - 1989	Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Universität Regensburg (Prof. Dr. Helmut Heid)
1991 - 1992	Mitarbeiter im DFG- Projekt „Industrialisierung und Lebensführung“
1990 – 1993	Lehrbeauftragter an der Universität Regensburg und an der Friedrich-Schiller-Universität Jena
1992– 1993	Vertretung einer Professur für Allgemeine Pädagogik an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main
1993	Habilitation an der Philosophischen Fakultät II der Universität Regensburg (venia legendi für Allgemeine Pädagogik)
1993 – 1994	Oberassistent an der Universität Regensburg
1994 – 1995	Vertretung des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik der Universität Passau
seit 01.03.1995	Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik an der Universität Passau
WS 05/06	Gastprofessur an der Universität Wien (Empirische Bildungsforschung und Bildungstheorie)



## VERSCHIEDENES

### Aktuelle Informationen zum EXERCITIUM PAEDAGOGICUM - eine neue Praktikumsform für Lehramtsstudierende

(Stand: August 2006)

Doris Cihlars  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik,  
Universität Passau

Das Exerctium Paedagogicum ist ein Projekt der Stiftung Bildungspakt Bayern und des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus in Kooperation mit ausgewählten Universitäten, in dem Lehramtsstudierende eine intensive Praxisbegegnung mit dem späteren Berufsfeld erhalten. Mögliche Defizite in der praktischen Lehrerbildung sollen dadurch ausgeglichen und ein „Praxisschock“ durch die frühzeitige Auseinandersetzung mit den Aufgabenfeldern des Lehrers vermieden werden. Da es sich bei dieser Form des Praktikums um einen Pilotversuch handelt, unterliegt es ständigen Veränderungen und Verbesserungen. Erneut konnten bei einem Treffen der Verantwortlichen am 29. Juni 2006 weitere Zielvereinbarungen zwischen der Universität Passau und den Praktikumsämtern getroffen werden. Eine aktualisierte Zusammenstellung von Zielen, Voraussetzungen und Inhalten gibt im Folgenden einen Überblick über das Exerctium Paedagogicum.

#### 1. Wie und wann melden sich die Studierenden für das Exerctium Paedagogicum an?

Für das Exerctium Paedagogicum (im 3./ 4. Semester) melden sich interessierte Studierende verbindlich bis spätestens 30. Juni im Rahmen einer gemeinsamen Veranstaltung (Termin wird rechtzeitig veröffentlicht) vom Lehrstuhl Schulpädagogik und den Praktikumsämtern an der Universität Passau an. Anmelde- und Zulassungsvoraussetzung sind die beiden Grundkursscheine (GK I + II „Einführung in die Schulpädagogik“). Am Ende des Praktikums wird auf einer Praktikumskarte vom Schulleiter, dem zuständigen Praktikumsamt und den betreuenden Lehrstühlen die erfolgreiche Ableistung des Exerctium Paedagogicum bestätigt.

Sollten die Studierenden bei dieser verbindlichen Anmeldung noch keine Praktikumschule bzw. betreuende Lehrkraft angeben können, wird ihnen das zuständige Praktikumsamt eine Exerctiumsschule zuteilen. Sämtliche Änderungen müssen den beteiligten Stellen umgehend mitgeteilt werden.

Informationen über mögliche Schulen erhalten Studierende für

- das *Lehramt an Grundschulen und Hauptschulen* im Praktikumsamt der Universität Passau, Innstr. 25, Tel. 0851/ 509-2654, E-mail: praktikumsamt@uni-passau.de,
- das *Lehramt an Realschulen* bei Herrn Marco Schönauer, Christoph-Dorner-Str. 18, 84028 Landshut, Tel. 0871/ 2762935, E-mail: praktikumsamt@mb-rs-ndb.de,
- das *Lehramt an Gymnasien* bei Herrn StD Hermann Josef Königer, Jürgen-Schumann-Straße 20, 84034 Landshut, Tel. 0871/ 9626032, E-mail: koeniger.mb-gym-ndb@t-online.de

## 2. Welche Ziele verfolgt das Exerzitium Paedagogicum

Studierende können sich zwischen den üblichen Praktika gemäß der LPO I und dem Exerzitium Paedagogicum entscheiden. Wird das Exerzitium gewählt, dann ersetzt es für

- Lehramt GS / HS/ RS: das Orientierungspraktikum, das schulpädagogische Blockpraktikum und das fachdidaktische Blockpraktikum,
- Lehramt GYM: das Orientierungspraktikum und das schulpädagogisch-fachdidaktische Blockpraktikum.

Die studienbegleitenden Praktika werden nicht angerechnet bzw. dadurch ersetzt!

Aufgrund der engen Verbindung von Theorie und Praxis soll die Qualifizierung angehender Lehrerinnen und Lehrer verbessert werden. Die Studierenden arbeiten dabei über einen längeren Zeitraum fest mit einer Klasse zusammen und erhalten dabei die Chance, sich mit dem Lehrerberuf vertraut zu machen und ihre Berufsentscheidung zu überdenken. Die betreuenden Lehrkräfte finden in den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern Unterstützung für ihre tägliche Unterrichts- und Erziehungsarbeit, so dass ein gegenseitiges win-win-Verhältnis entstehen kann.

## 3. Wieso dürfen sich Studierende „Unterrichtsassistent/in“ nennen?

Studierende haben während der Zeit des Praktikums den Status eines „Unterrichtsassistenten“/ einer „Unterrichtsassistentin“ mit entsprechenden Rechten und Pflichten (z.B. Verschwiegenheit), weil die Studierenden im Vergleich zu anderen Praktikanten länger und intensiver an der Schule eingesetzt sind.

Während der Zeit des Praktikums ist der Versicherungsschutz gegeben. Weisungsbefugt ist die Schulleitung bzw. die betreuende Lehrkraft. Die Studierenden sollen möglichst in alle schulischen Aktivitäten eingebunden werden und die Schule in allen Facetten kennen lernen (Schulleben, aber auch Verwaltungstätigkeiten). Vorrang haben pädagogische und didaktische Aufgaben vor Verwaltungsaufgaben. Die Gesamtverantwortung liegt bei der betreuenden Lehrkraft.



## 4. Welche Vorkenntnisse haben die Studierenden durch die Vorbereitung an der Universität Passau erworben?

Das Exerzitium Paedagogicum leisten die Studierenden im 3. und 4. Semester ab. Sie haben in der vorangehenden, verbindlichen zweisemestrigen Vorbereitung an der Universität in den Fächern Allgemeine Pädagogik, Psychologie und Schulpädagogik die Aufgabenfelder des Lehrers kennen gelernt und verfügen über folgende Kenntnisse:

### • Allgemeine Pädagogik

- Theorie der Bildung (Bildungsbegriff, Erwerb verschiedener Kompetenzen, z.B. Lernkompetenz, Medienkompetenz, Kommunikationskompetenz),
- Theorie der Erziehung (Erziehungsbegriff, verschiedene Definitionen),
- Theorie pädagogischer Professionalität (pädagogische Handlungsfelder, z.B. Diagnostik),
- Theoretisch-methodische Grundlagen und handlungspraktische Konzeptionen des Erzieherischen (z.B. Frühpädagogik, Sucht- und Drogenpädagogik, Sozialpädagogik),
- Beurteilen (gesellschaftl. Funktionen, Leistungsprinzip, Leistungserbringung und -messung, Verfahren und Methoden),
- Beraten (Kernaufgabe pädagogischer Praxis, als pädagogisches Tätigkeitsfeld, pädagogisch relevante Beratung individueller Biographiegestaltung, Verfahren und Methoden),
- Innovieren (sozialer Wandel und Reform des Bildungswesens, Innovation in Organisationen, individuelle Aspekte von Innovation/ Kreativität, Flexibilität, Mobilität, Verfahren und Methoden).

### • Psychologie

- Erziehung, Lehren und Lernen, Kognition/ Motivation/ Emotion, Entwicklung in der Psychologie und pädagogischen Psychologie,
- Theorie der Lehr- und Lernprozesse (Psychologie des Lernens),
- Allgemeinpsychologische Theorien (z.B. Wahrnehmen, Gedächtnis, psychische Funktionen, Lern- und Leistungsmotivation, Aggression),
- Entwicklungspsychologische Theorien (kognitive Entwicklung, soziale Entwicklung, usw.),
- Methodische Grundlagen der Unterrichtsforschung,
- Historische Dimensionen der pädagogischen Psychologie (z.B. veränderte Kindheit, Entwicklung und gesellschaftlicher Wandel),
- Sozialpsychologische und ökopyschologische Rahmenbedingungen (z.B. Lehrer-Schüler-Interaktion, Lernumwelt, Elternhaus und Schule),
- Medienpsychologie (computergestütztes Lernen, neue Medien, usw.),
- Verhaltensbeobachtung (z.B. Kinderspiel).

### • Schulpädagogik:

- Theorie der Schule (Überblick über das bayer. Schulwesen, Ziele und Aufgaben der Schule, Schulreform und Schulversuche, usw.),
- Theorie des Unterrichts (Didaktikmodelle, Lehrmethodenforschung, Grundlagen der Lehrplantheorie, Unterrichtskonzeptionen, Unterrichtsprinzipien, Unterrichtsplanung und -gestaltung, Artikulation des

Unterrichts, Mediendidaktik, Leistungsfeststellung und -beurteilung, Schülerbeobachtung, usw.),

- Erziehung und Unterricht (Erziehungsziele, erzieherische Aufgaben des Lehrers, Lehrer-Schüler-Interaktionen, Schulleben und Schulalltag, Erziehungsschwierigkeiten und ihre Bewältigung, Elternarbeit, usw.).

## 5. Wie können Unterrichtsassistenten schulpraktisch eingesetzt werden?

- Als Unterrichtsassistent/-in begleitet und unterstützt der/ die Studierende die betreuende Lehrkraft in ihrer Unterrichtsarbeit und erhält dadurch einen Einblick in fachwissenschaftliche und fachdidaktische Erkenntnisse unterschiedlicher Fächer.
- Im Rahmen des Exerctiums müssen 250 Zeiteinheiten abgeleistet werden. Erbracht können folgende Tätigkeiten werden:

- reguläre Hospitations- und Unterrichtszeit (eigene betreute Unterrichtsversuche, Korrekturarbeiten (ohne Leistungsbeurteilung), Betreuung von Lerngruppen, Differenzierung, usw.,
- Projekte im Bereich der Schulentwicklung (Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung),
- Planung, Vor- und Nachbereitung von Schulfesten, Schulfeiern, Sportfesten,
- Betreuung im Schullandheim,
- Vor- und Nachbereitungszeit eigener betreuter Unterrichtsversuche,
- Vorbereitungszeit von Unterrichtsmaterialien an der Schule (kopieren, Versuche vorbereiten, Freiarbeitsmaterialien herstellen,...),
- Anwesenheit bei Elternabenden, Elternsprechstunden, Beratungsbesuchen,
- Besprechungen im Lehrerkollegium / Konferenzen,
- Unterstützung bei der Pausenaufsicht,
- einfache Verwaltungstätigkeiten.

## 6. In welcher Form kann das Praktikum abgeleistet werden?

- Das Exerctium Paedagogicum umfasst 250 Zeiteinheiten. Dabei müssen mind. 140 Unterrichtsstunden (à 45 Min.) in Form von regulären Unterrichtshospitationen (Unterrichtsbeobachtungen, betreute Unterrichtsversuche, Differenzierungsmaßnahmen, usw.) eingebracht werden, da diese Form des Praktikums andere verpflichtende Schulpraktika ersetzt. Der Anteil der fachdidaktischen Unterrichtshospitationen muss dabei mind. 50 Unterrichtszeiteinheiten betragen.
- Dabei sollen die Praktikumsstunden entweder im Block (vorlesungsfreie Zeit) oder jeweils an einem bestimmten Tag in der Woche bzw. in Kombination eingebracht werden. Nur durch eine regelmäßige Teilnahme am schulischen Leben kann der Kontakt zu Lehrkräften und Schülern vertieft werden und sich das Praktikumsziel erfüllen.
- Ein Schulwechsel während des Praktikums kann nur in Ausnahmefällen durch den Lehrstuhl Schulpädagogik genehmigt werden.
- Der/ die Unterrichtsassistent(-in) soll die Vielfalt des Lehrerberufs kennen lernen, eigenverantwortlicher Unterricht ist jedoch nicht zulässig.
- Alle Bestandteile des Unterrichts sollen erschlossen und ein ausschließlicher Einsatz in einzelnen Teilbereichen (z.B. nur zur Differenzierung, nur Hausaufgabenbetreuung, usw.) vermieden werden.

## 7. Müssen Unterrichtsassistenten einen Leistungsnachweis erbringen?

Die universitäre Lehrerbildung befindet sich momentan in der Phase der Umstrukturierung. Im Hinblick auf die baldige Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen wird auch das Exerctium Paedagogicum zukünftig in die damit verbundene Modularisierung einbezogen und bei erfolgreicher Absolvierung voraussichtlich mit 6 Credit Points bewertet. Aufgrund der angemessenen Bepunktung muss von dem Unterrichtsassistenten/ der Unterrichtsassistentin eine Dokumentation der Praktikumsarbeit in schulpädagogischer (Didaktische Studienmaterialien Teil A), als auch fachdidaktischer Hinsicht (Didaktische Studienmaterialien Teil B) eingefordert werden. Eigenverantwortlich erstellt dabei der Student/ die Studentin für diesen Teil A ein Portfolio (max. 20 Seiten), in dem die Erkenntnisse, Arbeitsaufträge und eine eigene Reflexion komprimiert und anschaulich dargestellt werden. Eine Absprache mit der betreuenden Lehrkraft ist dabei wünschenswert und sehr zu empfehlen. Die Anforderungen der Fachdidaktik können in der jeweiligen Handreichung ([www.uni-passau.de/zlf](http://www.uni-passau.de/zlf)) nachgelesen werden.

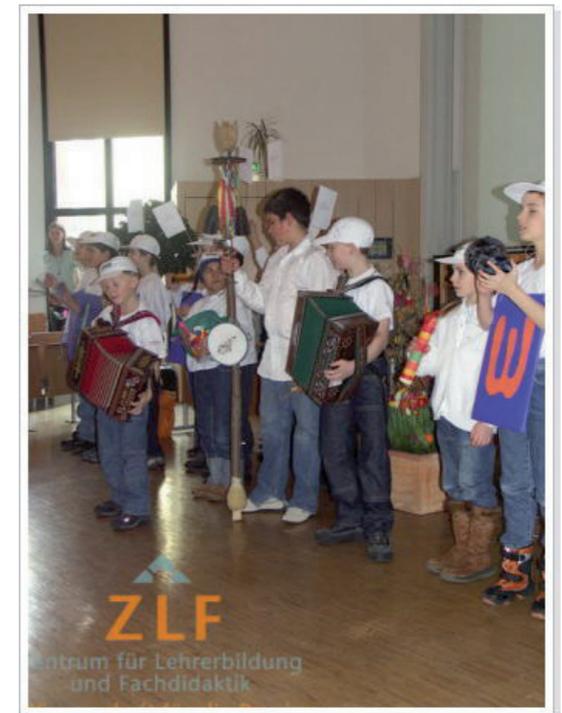
## 8. Was ist ein Portfolio?

Ein Portfolio im Rahmen des Exerctium Paedagogicums bezeichnet eine praktikumsbegleitende Mappe, in der der Unterrichtsassistent/ die Unterrichtsassistentin die Arbeits- und Entwicklungsschritte eigenverantwortlich sammelt und auf ca. 20 Seiten dokumentiert. Die Lehr- und Lernerfahrungen sollen systematisch erfasst werden, um die Unterrichtsarbeit besser planbar und transparent zu machen sowie eine Reflexion zu ermöglichen.

Die abzugebende Mappe soll enthalten:

- ein Deckblatt (vgl. Deckblatt der Handreichung) sowie eine Literaturliste,
- einen Fragebogen zu Beginn des Praktikums (der Handreichung zu entnehmen, S. 10),
- einen Fragebogen am Ende des Praktikums (der Handreichung zu entnehmen, S. 19),
- Dokumentation einer selbstgewählten unterrichtlichen Forschungsfrage,
- Dokumentation einer Unterrichtshospitation, die unter einem Themenschwerpunkt beobachtet wurde (z.B. Differenzierungsmaßnahmen, Motivationsphasen, Arbeitsformen, usw.),
- Präsentation zweier eigener Unterrichtsversuche (je Versuch max. 2 Seiten).

Es wird empfohlen, das Portfolio aus den am besten gelungenen Mitschriften der Unterrichtsarbeit zusammenzustellen.





### 9. Wie wird der Datenschutz in den Aufzeichnungen gewahrt?

Die während des Exerctium Paedagogicum an der Praktikumsschule gemachten Beobachtungen unterliegen selbstverständlich dem Datenschutz und dürfen im Portfolio nur anonymisiert aufgezeichnet werden. Ebenso erfolgt keine Weitergabe und Auswertung der enthaltenen Daten an bzw. durch Dritte.

### 10. Wie erfolgt die Betreuung durch die Universität Passau?

- Informationsveranstaltungen zu Beginn des Praktikums im Bereich der Schulpädagogik und der Fachdidaktiken an der Universität, zu der die Studierenden zusammen mit den betreuenden Lehrkräften und Schulleitern eingeladen werden.
- Regelmäßige Treffen aller Beteiligten (Universität, Schule, Unterrichtsassistenten) an der Universität zum Erfahrungsaustausch und zur Evaluation.
- Umfassende Beratung bei Rückfragen, beispielsweise zu den Forscherfragen, durch die beteiligten Lehrstühle und Fachdidaktiken.
- Die Betreuung erfolgt nach Absprache telefonisch oder in Problemfällen persönlich vor Ort an Ihrer Schule (falls möglich) durch Mitarbeiter des Lehrstuhls für Schulpädagogik sowie der zuständigen Fachdidaktik.

### 11. Wie sieht der Nachweis über das Praktikum aus?

Das Portfolio (Teil A) sowie die fachdidaktischen Studienmaterialien (Teil B) sollen nach Rücksprache mit der Betreuungslehrkraft ordnungsgemäß geführt werden und nach Abschluss des Exerctiums binnen 4 Wochen am Lehrstuhl für Schulpädagogik bzw. der Fachdidaktik vorgelegt werden. Zudem bestätigt der Schulleiter, das zuständige Praktikumsamt sowie die betreuenden Lehrstühle (Schulpädagogik und Fachdidaktik) die Teilnahme am Praktikum (Praktikumskarte). In Rücksprache mit der betreuenden Lehrkraft entscheidet der Schulleiter über die erfolgreiche Ableistung und vermerkt dies auf der Praktikumskarte.

### Weitere Informationsmöglichkeiten über das Exerctium Paedagogicum:

- Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 28.10.2004 Nr. III.8-5 S 4020 – PRA. 102 327
- Pressemitteilung des Bayerischen Kultusministeriums
- Lehrerinfo – Bayerisches Kultusministerium
- Lehrer-Online: Exerctium Paedagogicum
- Informationsflyer zum Exerctium Paedagogicum auf der Homepage des ZLF der Universität Passau ([www.uni-passau.de/zlf](http://www.uni-passau.de/zlf))

### Bei Rückfragen stehen wir Ihnen gerne als Ansprechpartner zur Verfügung:

Herr Univ.-Professor Dr. Norbert Seibert  
Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Passau  
Innstr. 25, Zi. 264, Tel. 0851/ 509-2640  
E-mail: [Norbert.Seibert@uni-passau.de](mailto:Norbert.Seibert@uni-passau.de)

Herr Wolfgang Zehetmair  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik der Universität Passau  
Karlsbader Str. 11a, Zimmer 107, 94036 Passau, Tel. 0851 / 509-2647  
E-mail: [zehetmair@uni-passau.de](mailto:zehetmair@uni-passau.de)

### Bei Rückfragen zum Themenbereich „Forschungsfrage“ wenden Sie sich bitte an:

Frau Univ.-Professorin Dr. Sabine Martschinke  
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und –didaktik  
Innstr. 25, 94032 Passau, Tel. 0851 / 509-2650  
E-mail: [grundschulpaedagogik@uni-passau.de](mailto:grundschulpaedagogik@uni-passau.de)

Frau Dr. Bärbel Kopp  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und –didaktik  
Innstr. 25, 94032 Passau, Tel. 0851/ 509-2655  
E-mail: [Koppbaerbel@yahoo.de](mailto:Koppbaerbel@yahoo.de)

### Bei Rückfragen zum Themenbereich „Evaluation“ wenden Sie sich bitte an:

Herr Dr. Thomas Eberle, Bildungsforscher am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik  
Innstr. 25, 94032 Passau, Tel. 0851/ 509-2644  
E-mail: [thomas.eberle@uni-passau.de](mailto:thomas.eberle@uni-passau.de)

## PERSONALIEN

## Unser Team stellt sich vor

**Doris Cihlars**

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

**Zur Person:**

Grundschullehrerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Schulpädagogik

**Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Betreuung und Planung des EXERCITIUM PAEDAGOGICUMS, Seminare und Übungen im Bereich der Schulpädagogik, Betreuung eines Tutoriums, intensive Zusammenarbeit von Universität und Schulen, Planung und Organisation von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, Mitarbeit an INTERREG-III-A-Projekten zur binationalen Optimierung der Lehreraus-, fort- und Weiterbildung

**Dr. Thomas Eberle**

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

**Zur Person:**

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

**Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

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

**Andreas Fischer**

Ehem. Mitarbeiter am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik;

Schulleiter an der Grundschule Teisbach

**Zur Person:**

Grundschullehrer, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, Schulleiter an der Grundschule Teisbach

**Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Fachlehrer für Deutsch als Zweitsprache, AG-Leiter Heimat- und Sachunterricht, Zusammenarbeit von Universität und Schulen, Lehrerfortbildung, Planung und Betreuung des EXERCITIUM PAEDAGOGICUMS, Betreuung eines Tutoriums, Seminare und Übungen zu schulpädagogischen Themenbereichen

**Hans-Stefan Fuchs**

Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik  
 Karlsbader Str. 11a, Zimmer 102  
 94036 Passau  
 Tel.: 0851/509-2648  
 E-Mail: fuchs@uni-passau.de

**Zur Person:**

Lehrer, Projektmanagement des Passauer Lehrerbildungsmodells, Leitung des ZLF-Organisationsbüros, Stellvertretender Leiter der ZLF-Abteilung III: Netzwerk für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

**Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Lehrerbildungsreform, Schulentwicklung, Netzwerkmanagement



### Dr. Maria Hallitzky

Lehrstuhl für Schulpädagogik  
Innstraße 25, Zimmer 371  
94032 Passau  
Tel.: 0851/509-2643  
E-mail: Maria.Hallitzky@Uni-Passau.de

#### Zur Person:

Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Schulpädagogik

#### Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

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



### Dr. Bärbel Kopp

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

#### Zur Person:

Wissenschaftliche Assistentin

#### Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

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

### Prof. Dr. Sabine Martschinke

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



#### Zur Person:

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

#### Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

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

### Prof. Dr. Guido Pollak

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



#### Zur Person:

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

#### Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

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

**Prof. Dr. Norbert Seibert**

Lehrstuhl für Schulpädagogik  
 Innstraße 25, Zimmer 264  
 94032 Passau  
 Tel.: 0851/ 509-2640  
 Fax: 0851/509-2642  
 E-Mail: norbert.seibert@uni-passau.de

**Zur Person:**

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

**Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

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

**VERANSTALTUNGEN**

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

**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 Wintersemester 2006/ 2007:**

- Mo, 21. bis Sa, 26. August 2006: GeoComPass Unterwegs: Piemont und Aosta - Die Wiege des modernen Italien
- Mo, 09. bis Di, 10. Oktober 2006: GeoComPass Schule: Kontaktstudiumstagung „The Americas“
- Mo, 09. Oktober 2006 - 19.00 Uhr, HS 9: GeoComPass Thema: Kalifornien und der American Dream
- Mo, 23. Oktober 2006 - 19.00 Uhr, HS 19: GeoComPass Thema: Kanada -Wasser und Wald
- Mo, 06. November 2006 - 19.00 Uhr, HS 19: GeoComPass Thema: Kuba
- Mo, 13. November 2006 - 19.00 Uhr, HS 10: GeoComPass Highlight: Gringo Go Home
- Mo, 27. November 2006 - 19.00 Uhr, HS 9: GeoComPass Regional: Die Donau in der Geschichte
- Mo, 11. Dezember 2006 - 19.00 Uhr, HS 9: GeoComPass Special: Energie zum halben Preis
- Mo, 15. Januar 2007 - 19.00 Uhr, HS 19: GeoComPass Thema: Die Anden
- Mo, 29. Januar 2007 - 19.00 Uhr, HS 19: GeoComPass Report: Natur und Kultur im „Wilden Westen“

Nähere Informationen finden Sie unter [www.geocompass.de](http://www.geocompass.de)

Ihr Ansprechpartner ist:

Prof. Dr. Werner Gamerith  
 Innstraße 40  
 D-94032 Passau  
 Tel: (0851) 509 - 2731  
 Fax: (0851) 509 - 2732  
 E-mail: [info@geocompass.de](mailto:info@geocompass.de)  
 Homepage: [www.geocompass.de](http://www.geocompass.de)



## Workshop-Kongress Politische Psychologie

Heimliche Lehrpläne: Politische Sozialisation, Schlüsselqualifikationen und Gefühlsarbeit in Arbeit, Bildung und Gesellschaft

### 26. Workshop-Kongress Politische Psychologie vom 9.11. – 12.11.2006

Was lernen wir ungewollt und unvermerkt über Macht, Einfluss, Werte und Normen? In Arbeitswelt, Bildungswesen und Gesellschaft entwickeln sich – teils durch Selbstorganisation, teils gesteuert – Organisationskulturen, Erfahrungsfelder und Mechanismen, die uns in oft vorbewussten Lernprozessen implizites Wissen vermitteln, Verhaltensrepertoires und Taktiken, Muster des Alltagsbewusstseins und der Gefühlsarbeit. Derartige Lernbedingungen bilden die „heimlichen Lehrpläne“ der politischen Sozialisation im Alltag. Sie beeinflussen Vertrauen, soziales Klima, Wohlbefinden und Handlungsfähigkeit, im positiven wie im negativen Sinne. Sie werden zum gesellschaftlichen Problem, wenn sich Muster des Wegsehens, der Resignation oder Beschönigung durchsetzen, die zu Unproduktivität, Tabubildungen und Anpassung an schlechte Verhältnisse führen.

Wie können und sollen Menschen mit heimlichen Lehrplänen umgehen? Welche Hilfen leisten Psychologie und Sozialwissenschaften beim Verstehen, Ansprechen und Bewältigen der (mikro-) politischen Sozialisation in unserer Gesellschaft? Zu diesen Fragen untersucht die Tagung:



1. die Inhalte und Symptome heimlicher Lehrpläne,
  2. die Funktions- und Wirkungsweise heimlicher Lehrpläne,
  3. ihre Folgen, z.B. für Gesellschafts- und Politikbilder, Moral- und Persönlichkeitsentwicklung,
  4. Handlungsmöglichkeiten und Spielräume gegenüber solchen Sozialisationsmustern, die persönlichen und sozialen Resilienzfaktoren, welche Menschen oder Gruppen gegen destruktive Sozialisation stärken, zu ihrer Aufdeckung und Veränderung befähigen,
  5. soziale und organisatorische Strategien, um transparentere, vertrauenerweckendere und nachhaltigere Interaktionsformen und bewusst selbstgestaltetes Lernen zu entwickeln.
- Eingeladen sind dazu theoretische Beiträge, empirische Arbeiten, Fallstudien, interkulturelle und historische Vergleiche, Medien- und Wirkungsanalysen (qualitative wie quantitative).

#### Veranstalter:

Universität Passau in Kooperation mit der Sektion Politische Psychologie im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP), der BDP-Landesgruppe Bayern, der Redaktion Politische Psychologie und der Walter-Jacobsen-Gesellschaft gem. e.V. für Politische Bildung und Politische Psychologie (Hamburg).

#### Tagungsleitung:

Dr. Petia Genkova, Universität Passau, Philosophische Fakultät / Fach Psychologie., Universität Passau

Zum Programmkomitee gehören Prof. Dr. Rainer Dollase (Universität Bielefeld), Prof. Dr. Georgios Galanis (Universität Kreta), Liselotte Hermes da Fonseca M.A. (Redaktion PP, Universität Hamburg), Dipl.-Psych. Dipl.-Pol. Thomas Kliche (Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf), Dr. Rainer Krieger (Universität Gießen), Prof. Dr. Siegfried Preiser (Universität Frankfurt a.M.), Prof. Dr. Gerald Steinhardt (TU Wien).

Nähere Informationen finden Sie unter

[http://www.bdp-politische.de/aktuell/pp\\_26\\_passau.html](http://www.bdp-politische.de/aktuell/pp_26_passau.html)

<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/termine/id=5186&count=52&recho=20&sort=datum&order=down&geschichte=88>