

Prof. Dr. Hermann Veith / Maria Schmidt
Pädagogisches Seminar
der Georg-August-Universität Göttingen
AB Pädagogische Sozialisationsforschung

Baurat-Gerber-Str. 4/6
37073 Göttingen

Pädagogische Professionalität und qualitätsbewusste Kompetenzentwicklung in der Lehrerausbildung

**Zur theoretischen Begründung und praktischen Anwendung
von Auswahlverfahren, Eignungsuntersuchungen
und studienbegleitenden Beratungsmodellen
im Lehramtsstudium**

— Kurzugutachten —



Göttingen, Juni 2010

Inhalt

1.	Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse.....	2
2.	Auftrag und Aufbau.....	3
3.	Zum gegenwärtigen Stand der Lehrerforschung	5
4.	Wissenschaftliche Befunde zur Persönlichkeit von Lehramtsstudierenden	9
5.	Auswahlverfahren, Eignungsuntersuchungen und studienbegleitende Beratungsmodelle.....	12
6.	Empfehlungen zur Implementierung von studienbegleitenden Beratungsmodellen in der Ersten Phase der Lehrerausbildung	13
7.	Literatur.....	18

Anlage 1 – Kompetenzorientiertes curriculares Gesamtkonzept

Anlage 2 – Eignungsabklärung und qualitätsbewusste Kompetenzentwicklung in der
Lehrerausbildung

1. Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse

Bevor zunächst die wichtigsten Ergebnisse und die darauf aufbauenden Empfehlungen des Kurzgutachtens zusammengefasst werden, erscheint es notwendig, eine Bemerkung zur Verwendung des Begriffs der Eignung vorwegzuschicken. Auffällig ist, dass der Eignungsbegriff in der wissenschaftlichen Diskussion von vielen als theoretisches Konstrukt in Zweifel gezogen wird. Argumentiert wird, dass „Eignung“ suggeriere, die Befähigungen, die zur Lehreraufgabe erforderlich sind, seien relativ stabil in der Persönlichkeitsstruktur verankert. Außerdem seien die in Gebrauch befindlichen Verfahren zur Eignungstestung von nur sehr geringem prognostischen Wert. Es sei also nicht verantwortbar, entsprechende Instrumente in größerem Stil einzusetzen, weil damit berufsbiografisch folgereiche Entscheidungen auf einem äußerst schwachen Fundament präjudiziert würden. Die Frage sei darum nicht, welche individuellen Voraussetzungen Lehramtsstudierende zum Studienbeginn mitbringen sollten, sondern vielmehr, wie die Kompetenzen, die zur Lehreraufgabe erforderlich sind, frühzeitig im Studium aufgebaut und durch spezielle Trainingsverfahren eingeübt werden können. Insofern seien Begriffe, die den Entwicklungs- und Prozesscharakter des Kompetenzerwerbs hervorheben würden, wie z. B. Potenzialanalyse oder Fähigkeitsentwicklungsprofilierung, klarer und unmissverständlicher. Für diese Auffassung sprechen folgende Befunde:

1. Guter Unterricht wird von Lehrern erteilt, die in der Lage sind, „auf eine sehr unterschiedliche, aber nicht beliebige Art und Weise“ (Weinert 1996, 143) mit Schülern zusammen zu arbeiten und es dabei verstehen, diese für die unterrichtlichen Sachfragen zu interessieren.
2. Gute Lehreraufgabe basiert auf einem breiten Repertoire von fachlichen, didaktischen, sozialen und personalen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese Kompetenzen sind nicht angeborener Weise verfügbar, sondern müssen im Verlauf der Lehrerausbildung systematisch aufgebaut und entwickelt werden.
3. Zwar begünstigen psychische Eigenschaften wie Verlässlichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit den Aufbau berufsfeldbezogener Kompetenzen und erhöhen die Chancen auf eine langfristig erfolgreiche und befriedigende Ausübung der Lehrertätigkeit, sie ersetzen aber nicht die Aneignung professioneller Expertise und Handlungsabläufe.
4. Eine berufsfeldorientierte Eignungsabklärung zu Beginn des Studiums erscheint nicht nur aufgrund der prognostischen Schwächen entsprechender Testinstrumente fragwürdig, sondern auch deshalb, weil die Bewerber in der Regel, wenn überhaupt, über noch sehr geringe berufsfeldrelevante Fertigkeiten und Wissensbestände verfügen.
5. Eine die Selbstreflexion der Studierenden unterstützende Eignungsabklärung kann sich nicht auf singuläre Feststellungsverfahren stützen, sondern muss prozessual angelegt und in Verbindung mit einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklungsberatung studienbegleitend in die Praxisausbildung integriert werden.

Ein entsprechender Modellvorschlag wird am Ende des hier vorgelegten Kurzgutachtens skizziert.

2. Auftrag und Aufbau

Im Zuge der Umsetzung der Bologna-Reformen haben in den letzten zehn Jahren sehr grundlegende Strukturveränderungen im Bereich der universitären Lehrerbildung stattgefunden. In 14 der 16 Bundesländer wurden Bachelor- und Master-Studiengänge eingeführt, das Studium modularisiert und ein Punktesystem (Credit Points / ECTS) etabliert, das den Arbeitsaufwand der Studierenden für zu erbringende Leistungen bemisst (vgl. Oelkers 2009).

Mit der Ersetzung des Ersten Staatsexamens durch den Abschluss „Master of Education“ erhielten die Hochschulen die Gesamtverantwortung für die Erste Phase der Lehrerbildung. Damit verbunden waren staatliche Auflagen zur Akkreditierung der neu konzipierten Studiengänge. Parallel dazu wurde, auch in Reaktion auf die kritischen Befunde der internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen (TIMSS, PISA, IGLU), eine entschiedenerere Ausrichtung der Lehrerstudiengänge am Berufsfeld Schule eingefordert. Neben der wissenschaftlichen Ausbildung sollen die Universitäten den Praxiselementen im Studium – in der Regel dem Orientierungs- und dem Schulpraktikum sowie den Fachpraktika – eine größere Bedeutung beimessen, sie stärker und systematischer aufeinander beziehen und damit ihre Organisation und Ausgestaltung qualitativ verbessern (vgl. AQAS 2007, 6).

Damit verbunden ist Hoffnung, dass bereits in der ersten Ausbildungsphase ein an den komplexen Anforderungen der Lehrerarbeit orientierter Professionalisierungsprozess beginnt, der bruchlos im Referendariat fortgesetzt wird und konsequent in den Beruf einmündet. Die Berufseinsteiger sollen idealerweise „über die Basiskompetenzen verfügen“, die sie benötigen, um sich ohne den berüchtigten „Praxisschock“ in der Schule zu Recht zu finden (Blömeke 2002, 83). In einer sich rasch verändernden Sozialwelt sind Schulen auf Lehrer angewiesen, die die Bereitschaft entwickeln, kontinuierlich „an der eigenen Lehrerpersönlichkeit zu arbeiten“ und zudem in der Lage sind, „sich an berufstypischen Werten zu orientieren, über ein umfassendes pädagogisches Handlungsrepertoire zu verfügen, das wissenschaftlich erklär- und begründbar ist, eine berufsspezifische Fachsprache zur kritischen Auseinandersetzung und Metakommunikation zu beherrschen, Verantwortung für das Handeln zu übernehmen und so gewissermaßen autonom zu sein“ (Pfitzner 2009, 381).

Weil diese Form der pädagogischen Professionalität hohe Ansprüche an die Lehrer stellt, wird neben der Frage, ob „die Qualität der Studienabsolventen ausreichend auf die Bedürfnisse der Schulen abgestimmt ist“ (Rauin 2010, 9), neuerdings verstärkt auch die Frage diskutiert, ob diejenigen, die ein Lehrerstudium aufnehmen, auch die individuellen Voraussetzungen mitbringen, um gute, den vielfältigen Arbeitsbelastungen des

Berufs gewachsene Lehrer werden zu können (Brunner/ Kunter et al. 2006; Schaar-schmidt 2004). Zusätzliche Brisanz erhalten die dazu vorliegenden Forschungsbefunde (Dauber/ Vollstädt 2004, Rauin/ Maier 2007) dadurch, dass in den nächsten 15 Jahren gut die Hälfte der derzeit im Schuldienst Beschäftigten aus Altersgründen ausscheidet (Klemm 2010). Ob die mit der Wiederbesetzung der Stellen verbundenen Schulentwicklungs-chancen genutzt werden können, hängt nicht zuletzt auch vom fachlichen, didaktischen und pädagogischen Ausbildungsniveau der zukünftigen Lehrer ab.

Vor diesem durch Qualitätsfragen und Bedarfslagen bestimmten Hintergrund hat der niedersächsische Landtag in seiner 49. Sitzung am 29.10.2009 eine EntschlieÙung zur „Sicherstellung einer exzellenten, bedarfsorientierten Lehrerbildung“ verabschiedet, in der die Landesregierung unter anderem gebeten wird ein wissenschaftliches Gutachten „über Auswahlverfahren und Eignungsuntersuchungen für das Lehramtsstudium erstellen zu lassen, verbunden mit dem Ziel, Instrumente zur Selbstreflexion modellhaft zu erarbeiten und zu erproben, die beispielsweise im Rahmen einer Potenzialanalyse zur Anwendung kommen können“ (Niedersächsischer Landtag – 16. Wahlperiode, Drucksache 16/1810 – ausgegeben am 30.10.2009; Punkt 4).

Ziel sei es dabei, „in die verschiedenen Lehramtsausbildungen Praxisphasen derart ins Studium zu integrieren, dass sie die Selbstreflexion der Studierenden hinsichtlich ihrer Eignung für das Lehramt frühzeitig unterstützen, einen umfassenden und realistischen Blick auf das Berufsfeld Schule erlauben und die theoretisch-methodischen Kompetenzen befruchten“ (Niedersächsischer Landtag – 16. Wahlperiode, Drucksache 16/1810 – ausgegeben am 30.10.2009; Punkt 2).

In dem hier vorgelegten Gutachten wird die Frage nach den Eignungsfeststellungsverfahren sowohl mit Blick auf die individuellen Voraussetzungen erfolgreicher Lehrera-rbeit als auch mit Blick auf die organisatorischen und curricularen Infrastrukturen der gesamten Lehrerausbildung behandelt. Dabei geht es darum zu klären:

1. durch welche Merkmale die besondere Qualität erfolgreicher und guter Lehrera-rbeit darstellbar ist (siehe Kapitel 3);
2. welche Persönlichkeitsressourcen erforderlich sind, um den vielschichtigen fachlichen, didaktischen, sozialen und pädagogischen Anforderungen im Studium und vor allem im Berufsfeld Schule gerecht zu werden (siehe Kapitel 4);
3. welche Formen der Eignungsabklärung in der gegenwärtigen Lehrerausbildung an den Hochschulen Anwendung finden (siehe Kapitel 5).

Vor diesem Hintergrund sollen abschließend einige Empfehlungen zur Implementie-rung von studienbegleitenden Beratungsmodellen in der Ersten Phase der Lehrerausbildung gegeben werden (siehe Kapitel 6).

3. Zum gegenwärtigen Stand der Lehrerforschung

Die Frage nach der Eignung von Lehramtsstudierenden für den Lehrerberuf lässt sich nicht losgelöst von der Frage nach dem berufsfeldbezogenen Anforderungsprofil beantworten. Dieses berufsfeldbezogene Anforderungsprofil wiederum verweist auf die gesellschaftlichen Funktionen von Schule und die Erwartungen, Ansprüche und Wertvorstellungen, die mit schulischer Bildung verbunden sind (Gräsel/ Mandel 2009, 242). Dementsprechend unterliegen auch die Maßstäbe und Kriterien, die zur Bewertung der Lehrerverarbeit herangezogen werden, einem historischen Wandel. Was unter fachlicher Expertise, sozialer Autorität und persönlicher Souveränität im Auftreten zu verstehen ist, lässt sich nicht losgelöst von den Zeitumständen und den sozialpolitischen Kräftekonstellationen innerhalb einer Gesellschaft begreifen. Gerade deshalb muss die Frage, was „gute“ Lehrer auszeichnet, immer wieder von Neuem gestellt und beantwortet werden. Genaugenommen ist sie selbst Ausdruck und Triebfeder der Modernisierung und Reform von Bildungssystemen.

Wenn gegenwärtig also verstärkt nach der Qualität der Lehrerverarbeit gefragt wird, dann deshalb, weil erkannt worden ist, dass Schulen, die sich selbst als lernende Organisationen verstehen, sich zu pädagogischen Unternehmungen entwickeln, die jenseits der traditionellen bürokratischen Ordnungsformen, dem 45-Minuten-Takt und dem frontalen Unterrichtsetting neue Formen des „eigenverantwortlichen“ Managements und der Teamarbeit etablieren. Diese wiederum wirken auf die schulische Lern- und Erziehungskultur zurück und verändern dadurch auch die Lehrerrolle. Was gute Lehrerverarbeit in Schule und Unterricht auszeichnet, wird in der schul-, unterrichts- und lehrerbezogenen Forschung sehr unterschiedlich gesehen. Konsens besteht allenfalls darin, dass die klassische Vorstellung „gute“ Lehrer seien Persönlichkeiten „von hoher moralischer Integrität“ (Haag 2009, 425) mit ausgeprägtem Bildungswillen und sublimierter „pädagogischer Liebe“, nur geringe Aussagekraft besitzt. Tatsächlich finden sich in der Praxis Lehrkräfte beiderlei Geschlechts, die „auf eine sehr unterschiedliche, aber nicht beliebige Art und Weise gleichermaßen guten und erfolgreichen Unterricht halten“ (Weinert 1996, 143) – wobei die Kriterien für „guten“ und „erfolgreichen“ Unterricht durchaus variieren. Beschränkt man sich auf die wichtigsten neueren Forschungsansätze, dann lassen sich mindestens fünf Positionen konkretisieren:

(1) Empirische Unterrichtsforschung

In der empirischen Unterrichtsforschung wird die Qualität der Lehrerverarbeit vor allem an der Qualität des Unterrichts gemessen. Diese wird an mindestens drei Kriterien festgemacht: der Lehrperson, der Qualität der Unterrichtsprozesse und der messbaren Effekte.

- Die auf die Lehrperson bezogene „Sichtweise betrifft vor allem Aspekte der Lehrerverprofessionalität. Gefragt wird, welche Kompetenzen, Orientierungen, Einstellungen und Erwartungen von Lehrpersonen für den Unterrichtserfolg maßgeblich sind und wie ihr Wissen organisiert ist“ (Helmke 2006, 3);

- Die auf den Unterrichtsprozess bezogene Sichtweise fokussiert auf „Merkmale der Lehrer-Schüler-Interaktion, des fachdidaktischen Vorgehens, des Unterrichtsklimas, der Lehrer- und Schülersprache sowie der nonverbalen Kommunikation“ (ebd. 3);
- Zur Beurteilung der Wirkungen von Unterricht schließlich dienen vor allem die Kriterien der Effektivität (gemessen am lernzielbezogenen Lernerfolg) und der Effizienz (gemessen am Ressourceneinsatz) (ebd. 3).

Gute Lehrer – so die Kernaussage – strukturieren ihren Unterricht klar. Sie sprechen dabei verständlich, orientieren sich am Lernstand ihrer Schüler, den sie fachlich angemessen und methodisch versiert diagnostizieren. Sie haben ihre Klasse im Griff und es gelingt ihnen, die Lernenden in den jeweiligen Lernbereichen so zu unterstützen, dass diese intrinsische Motivation entwickeln können (Helmke 2008).

(2) *Schulpädagogische Didaktikforschung*

Diese generellen Befunde werden auch in der schulpädagogischen Didaktikforschung geteilt. Gute Lehrer zeichnen sich in Anlehnung an Hilpert Meyer (2004) durch eine Vielzahl an unterrichtsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten aus:

- (1) sie strukturieren mit Hilfe von klaren Ansagen die Unterrichtssituation und verwenden eine dem Verständnishorizont der Schüler angemessene Sprache;
- (2) sie nutzen die Unterrichtszeit zum Unterrichten, indem sie auf die Einhaltung gemeinsam verabredeter Verhaltensregeln achten und durch anregende Angebote Störungen vermeiden;
- (3) sie sorgen in schülerorientierter Haltung für ein lernförderliches Klima, einen freundlichen Umgangston und einen konstruktiven Umgang mit Fehlern;
- (4) sie sind in der Lage, passend zu ihren Themenstellungen inhaltlich klare, verständliche Aufgaben zu formulieren und dabei Neugier zu wecken;
- (5) sie legen durch sinnstiftendes Kommunizieren Wert darauf, dass die Schüler die Zusammenhänge verstehen;
- (6) sie sind in der Lage, die Methoden und Sozialformen zu variieren, und es gelingt ihnen dabei, ihre Schüler zu selbstständigem Lernen zu aktivieren;
- (7) sie haben Interesse an der individuellen Förderung ihrer Schüler und entwickeln gegebenenfalls Förderpläne;

- (8) sie vermitteln Lernstrategien, die das intelligente Einüben von erforderlichen Routinen erleichtern;
- (9) sie artikulieren transparente Leistungsanforderungen und geben den Schülern individuelles Feedback;
- (10) sie schaffen eine vorbereitete Umgebung mit den erforderlichen Ordnungen und Lernwerkzeugen (vgl. Meyer 2004).

(3) *Kompetenzforschung*

In der bildungswissenschaftlichen Kompetenzdiskussion geht es darum, die „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften“ einer Person zu bestimmen, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht und Methoden geleitet zu lösen und die erzielten Ergebnisse zu beurteilen (vgl. Lehmann-Grube/ Nickolaus 2009). Auch hier sind die Klassifikationsraster sehr vielfältig. Zum einen werden Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzdimensionen genannt, zum anderen werden verschiedenen Handlungsformen, die für die Lehreraufgabe konstitutiv sind (Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Innovieren, etc.) unterschieden (KMK 2004). Kompetentes Lehrerhandeln zeichnet sich durch eine breite theoretische Wissensfundierung aus. Außerdem steht der Lehrperson ein breites Spektrum situationsangemessener Handlungsabläufe zur Verfügung. Die Orientierung an professionsethischen Standards sichert die Gerechtigkeit, während ein eingeübtes Set von Bewältigungsstrategien die berufliche Belastbarkeit gewährleistet. Ausgehend von den Handlungserfordernissen im Berufsfeld wurde versucht, elementare berufliche Kompetenzbereiche zu beschreiben. In Anlehnung an Terhart (2002) müssen schon Lehramtsstudierende in der Lehrerausbildung lernen:

- zu unterrichten;
- zu erziehen;
- zu diagnostizieren und zu fördern;
- zu beraten;
- Leistungen zu messen und zu beurteilen;
- zu Organisieren und zu verwalten;
- zu evaluieren, zu kooperieren und zu innovieren.

Da die Handlungssituationen, in denen die Lehrpersonen agieren, offen und mehrdeutig sind, gewährleisten diese Kompetenzen ein flexibles Reagieren (Oser 2002).

(4) Expertiseforschung

In der psychologischen Lehrerexpertiseforschung stehen vor allem die kognitiven Aspekte der Lehrerexpertise im Zentrum. Ausgehend von der Annahme, dass erfolgreicher Unterricht mit dem der Lehrperson zur Verfügung stehenden Expertenwissen korreliert, werden neben den subjektiven Einstellungen und didaktischen Orientierungen mehrere inhaltlich abgrenzbare Wissensformen (Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen) unterschieden. Vor allem im Bereich der Mathematik konnte gezeigt werden, dass die Lernleistung und die Bereitschaft zum selbsttätigen Lernen der Schüler vom „Fachwissen“ und dem „fachdidaktischen Wissen“ der Lehrperson abhängt. Lehrexperthen sind zudem in der Lage, „Unterricht zu erteilen und verständnisvolles Lernen von Schülerinnen und Schülern systematisch anzubahnen und zu unterstützen“ (Baumert/ Kunter 2006).

(5) Soziologischen und pädagogischen Diskussion

In der soziologischen und pädagogischen Diskussion schließlich wird im Zusammenhang mit den professionellen Kompetenzen einer Lehrperson in der Regel sowohl auf die ganzheitliche Bildungsaufgabe als auch auf die Fähigkeit hingewiesen, eine tragfähige Balance zu finden, um die strukturellen Gegensätze und Widersprüchlichkeiten, die dem Lehrerhandeln immanent sind (Fördern versus Auslese, Nähe versus Distanz), auszuhalten und handlungsfähig zu bleiben (Helsper 2004). Da das Handeln von Lehrkräften in seinen Wirkungen nicht zuverlässig vorhersagbar ist (Technologiedefizit), müssen die Lehrer zudem lernen, mit Unbestimmtheit und Kontingenz umzugehen.

Fazit

In der empirischen Unterrichts- und Lehrerforschung gibt es eine Reihe von Kriterien, die gerade weil sie als kontextabhängig gelten, den augenblicklichen Diskussionsstand gut widerspiegeln. Guter Unterricht wird von Lehrern erteilt, die in der Lage sind, „auf eine sehr unterschiedliche, aber nicht beliebige Art und Weise“ (Weinert 1996, 143) mit Schülern zusammen zu arbeiten und es dabei verstehen, diese für die unterrichtlichen Sachfragen zu interessieren. Die Fokussierung auf das „Kerngeschäft“ der Lehrarbeit, nämlich den Unterricht, lässt sich aus einer pädagogischen Perspektive mit berechtigten Gründen als zu eng kritisieren. Viel entscheidender in diesem Zusammenhang ist jedoch, dass sich die Merkmale guter Lehrarbeit auf Anforderungsstrukturen und Tätigkeiten beziehen, die intuitiv und alltagspsychologisch zwar nahe liegen, in der Praxis jedoch ein breites Repertoire von fachlichen, didaktischen, sozialen und personalen Kompetenzen voraussetzen, die im konkreten praktischen Anwendungsfall in den unterschiedlichen Formen Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Fördern, Beraten und Innovieren die Lehrarbeit bestimmen. Diese Kompetenzen – und das ist hier entscheidend – müssen in der Lehrerbildung systematisch aufgebaut und entwickelt werden. Das heißt: Unterrichtspraktiken müssen erlernt, erzieherische Haltungen

reflektiert, diagnostische Fähigkeiten theoriegeleitet erworben, Förder- und Beratungstätigkeiten methodisch eingeübt und Schulentwicklungsfertigkeiten angeeignet werden.

4. Wissenschaftliche Befunde zur Persönlichkeit von Lehramtsstudierenden

Ausgehend von dem im vorangegangenen Abschnitt skizzierten Befund, dass gute Lehrerarbeit erst entsteht, wenn Lehrer die Fähigkeit entwickeln, ihre erworbenen professionellen Kompetenzen „situationsgerecht“ abzurufen und „adaptiv“ (Kunter/ Baumert 2010, 3) auf den schulischen Kontext anzuwenden, stellt sich dennoch die Frage, ob es psychische Dispositionen, Ressourcen und Handlungsvoraussetzungen gibt, die kompetentes und zugleich professionell erfolgreiches Lehrerhandeln begünstigen. Auch hierzu gibt es unterschiedliche wissenschaftliche Forschungsansätze und Befunde, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen.

(1) Zur Bedeutung persönlicher Eigenschaften – *The big five*

Von herausragender Bedeutung für die Erfassung individueller Eigenschaften sind **persönlichkeitspsychologische Erklärungsmodelle**. Unter Bezugnahme auf das sogenannte Fünf-Faktoren-Modell („The big five“) von Costa und McCrae wird davon ausgegangen, dass es ein relativ stabiles Set von persönlichen, das menschliche Verhalten berechenbar und nachhaltig organisierenden Eigenschaften gibt, die in ihrem Zusammenspiel die Persönlichkeit eines Menschen bestimmen. Als besonders günstig für die Ausübung des Lehrerberufs erscheinen dabei Eigenschaften wie Verlässlichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit (Hanfstingl/ Mayr 2007). Während psychische Haltungen wie Extraversion und Introvertiertheit als gering bedeutsam für eine erfolgreiche Berufsausübung betrachtet werden können, gilt hingegen die Eigenschaft der emotionalen Instabilität (Neurotizismus) als problematisch, da sie in der Regel mit Beeinträchtigungen der sozialen und personalen Handlungsfähigkeit verbunden ist.

(2) Zur Bedeutung von individuellen Bewältigungsstrategien – *Lehrergesundheitsforschung*

In Deutschland besonders bekannt geworden sind die **berufsbiografischen Lehrerbelastungsstudien** von Uwe Schaarschmidt (2005). Dieser hatte in einer groß angelegten Befragung festgestellt, dass Lehrpersonen in ihrem Beruf kontinuierlich hohen Beanspruchungen ausgesetzt sind. Die Mehrheit der Lehrer – so der alarmierende Befund – verfügt nicht über die psychischen Bewältigungsmechanismen, die erforderlichen sind, um dauerhaft den Anforderungen des Berufslebens gewachsen zu sein. Nur diejenigen, die in der Lage sind, sich von ihrer Arbeit, die sie in der Regel mit hohem Engagement ausüben, innerlich zu distanzieren, haben vergleichsweise gute Widerstandskräfte gegen Burnout und andere in der Berufsgruppe verbreitete Verschleißerscheinungen.

Wenn so viele bei ihrer Arbeit „ausbrennen“, hängt dieses, so die These, unter anderem damit zusammen, dass viele Lehrer in einem Job arbeiten, für den sie gar nicht geeignet sind, weil ihnen die psychischen Ressourcen (Engagement, Widerstandskraft und Emotionalität) für eine adäquate Stressbewältigung fehlen. Mit der Einführung von verpflichtenden Eignungsprüfungen, so die Folgerung, würde vielen Berufsinteressenten frühzeitig klar, dass sie eine falsche Studienwahl getroffen haben. Gegen diesen Forschungsansatz und die dazugehörigen Befunde wird eingewendet, dass in fast allen bisherigen Belastungsstudien von den konkreten Arbeitsplatzbedingungen der Lehrer an den Schulen abstrahiert wurde. Statt die tatsächlich vorliegenden strukturellen Anforderungen zu benennen, hätte man in unzulässiger Weise vor allem die administrativen Vorgaben, mit denen sich die Lehrer im Berufsalltag beständig konfrontiert sehen, psychologisiert (Rothland 2009, 115).

(3) Zur Bedeutung einzelner Kompetenzen

Eine weitere, sehr große Gruppe von Studien liegt zu einzelnen **Kompetenzbereichen der Persönlichkeit** vor. Kompetenzen unterscheiden sich von den eigenschaftstheoretisch definierten Dispositionen dadurch, dass sie sich in weitaus stärkerem Maße unter dem Einfluss von Lernerfahrungen entwickeln und verändern.

- Im Zusammenhang mit den **kognitiven Fähigkeiten** ist wiederholt festgestellt worden, dass die These von der Negativauslese (an den Abiturnoten gemessen entscheiden sich in Deutschland die besten Schüler eher für ein Fachstudium als für das Lehramt) nicht den Tatsachen entspricht (Blömeke 2009). Auch ist der Zusammenhang zwischen der Abiturnote und der Schulformwahl weniger eindeutig als bislang vermutet. So haben beispielsweise Förderlehrer im Durchschnitt bessere Abiturnoten als Grundschullehrer (Ziegler 2009). Hingegen ist die Abiturnote ein sehr guter Prädiktor für den Studienerfolg (Blömeke 2009). Dieser Befund ist jedoch für den Lehrerstudiengang nur bedingt aussagekräftig. Zum einen beginnt die Mehrzahl der Studierenden das Lehrerstudium ohne einschlägige berufswissenschaftliche Kenntnisse; diese werden in der Regel erst im Studium erworben. Zum anderen ist bekannt, dass gutes Fachwissen „noch keinen guten Unterricht sichert und noch keine Handlungskompetenz darstellt“ (Lehmann-Grube/ Nickolaus 2009, 60).
- In Bezug auf die **normativen Orientierungen** ist bekannt, dass Lehramtsstudierende im Primar- und Förderbereich ein deutlich höheres Interesse an der Entwicklung der Kinder und darüber vermittelt auch an pädagogischen und didaktischen Fragen haben als Studierende des Gymnasiallehramts (Blömeke 2003).
- Im **emotionalen Bereich** ging es im klassischen pädagogischen Verständnis um die Fähigkeit, die im pädagogischen Verhältnis angelegte Nähe-Distanz-Balance zu finden und regressive Tendenzen zu vermeiden (Oevermann 1996). In der neueren Diskussion werden Emotionen vor allem im Zusammenhang mit Berufszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung thematisiert (Schaarschmidt 2005).

- Bei den **motivationalen Persönlichkeitsvoraussetzungen** interessiert sich die Lehrerforschung vor allem für die Studienwahlmotive. Auch hier wird in den dazu vorliegenden Studien deutlich, dass die Behauptung nicht zutrifft, das Lehramt würde nur gewählt, weil der Beruf soziale Sicherheit bietet und überdurchschnittlich viele Ferientage in Aussicht stellt. Tatsächlich wählen die meisten Lehramtsstudierenden das Studium „aus intrinsischen Motiven“ (Ziegler 2009, 418). Mit dem Wunsch, später als Lehrer zu arbeiten, verbinden sie in erster Linie pädagogische oder fachliche Motive. Das heißt, auch die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen spielt bei der Studienwahl eine bedeutsame Rolle.

(4) Zur Bedeutung subjektiver Überzeugungen

Da Lehrer im Berufsalltag immer wieder mit Situationen konfrontiert werden, in denen sie sehr schnell und zielsicher handeln müssen, ist es von Interesse, wie Lehrpersonen unter Entscheidungsdruck handeln. In der Lehrerforschung wird angenommen, dass in diesen Situationen den **persönlichen Überzeugungen (beliefs)** eine wichtige handlungsleitende Funktion zukommt. Zu diesen subjektiven Theorien gehören auch Vorstellungen über Lehr-Lern-Prozesse und die sogenannten impliziten Persönlichkeitstheorien (z. B. Begabungsvorstellungen). Allerdings geht man in der diesbezüglichen Forschung auch davon aus, dass die Lehrerausbildung kaum dazu beiträgt, solche Überzeugungen abzubauen und durch professionelles Wissen zu ersetzen (Sembill/Seyfried 2009, 345). Professionalität jedoch zeichnet sich gerade dadurch aus, dass diese subjektiven Überzeugungssysteme, die nur durch die eigene Sozialisation beglaubigt sind, selbstkritisch in Frage gestellt werden können.

Fazit

Auch wenn die These, dass psychische Eigenschaften wie Verlässlichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit (Hanfstingl/ Mayr 2007) günstigere Ausgangsvoraussetzungen für den professionellen Kompetenzerwerb darstellen und eine langfristig erfolgreiche und befriedigende Ausübung der Lehrertätigkeit ermöglichen, deuten auch hier die Befunde zu den psychischen und biografischen Voraussetzungen der Lehrerausbildung darauf hin, dass die für das Lehrerhandeln grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im Ausbildungsprozess erworben und in der Berufspraxis konsolidiert und weiterentwickelt werden. Mit Blick auf eine heterogene Schülerschaft erscheinen unterschiedliche Persönlichkeiten auf Seiten der Lehrerschaft für die Schule geradezu erforderlich und hilfreich. Im Rahmen der Eignungsabklärung kann es also nicht darum gehen, bestimmte Persönlichkeits- oder Fähigkeitstypen herauszufiltern, sondern ausschließlich darum, schon in der Ersten Phase der Lehrerausbildung diagnostische Instrumente zur Verfügung zu stellen, die es Lernenden und Lehrenden ermöglichen, den Rollenwechsel vorzubereiten und zielgerichtet berufsfeldrelevante Kompetenzen aufzubauen.

5. Auswahlverfahren, Eignungsuntersuchungen und studienbegleitende Beratungsmodelle

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick darüber gegeben, welche **Auswahl- und Eignungsabklärungsverfahren** derzeit im Rahmen der Ersten Phase der Lehrerbildung an deutschen Hochschulen Anwendung finden. Dabei werden Verfahrensformen berücksichtigt, die im engeren Sinne die professionsorientierte Eignung für den Lehrerberuf zum Inhalt haben und sich in ihrer Ausrichtung nicht lediglich auf fachspezifische Anforderungen (wie sprachliche, stimmliche, sport- oder musikpraktische Eignungstests) beschränken. Hierzu wurden Daten ausgewertet, die mit Hilfe eines Fragebogens im Februar und März 2010 erhoben wurden. Dieser Fragebogen wurde per E-Mail bundesweit an 68 lehrerbildende Hochschulen versandt. Im Rücklauf gingen 22 verwertbare Antworten ein. Zudem wurden Informationen genutzt, die von den Hochschulen auf ihren Homepages zur Verfügung gestellt wurden. Nach Durchsicht der von Hochschule zu Hochschule und von Bundesland zu Bundesland variierenden Praktiken und Konzepte zeichnen sich folgende typische Formen des Einsatzes von Auswahl- und Eignungsabklärungsverfahren ab:

Typ 0 – Weder Auswahlverfahren noch Eignungsabklärung

Die Hochschulen haben noch keine Verfahren zur professionsorientierten Auswahl und Eignungsabklärung etabliert.

Typ 1 – Auswahlverfahren

An einigen Hochschulen finden Formen der Eignungsabklärung im Rahmen von Auswahlverfahren statt, von denen die Zulassung zum Studium oder der Übergang zum Master-Studiengang abhängt. Dabei werden die Entscheidungen auf der Grundlage sowohl der schulischen Abschlussnote und den vorgängigen Praxiserfahrungen in einem pädagogischen Handlungsfeld als auch auf der Basis von Anforderungen, die die Hochschulen selbst definieren (Einzelgespräche, Gruppengespräche, Motivations schreiben), bestimmt.

Typ 2 – Freiwillige Studienberatung zum Thema Berufseignung

Den Studierenden steht an den Hochschulen auf Nachfrage die Möglichkeit der Inanspruchnahme einer eignungsbezogenen Einzelberatung durch zentral oder dezentral angesiedelte Studienberater oder Tutoren offen.

Typ 3 – Self-Assessment

Die Hochschulen geben entweder die Empfehlung oder sie verpflichten die Studierenden zu einem Self-Assessment, das in der Regel onlinebasiert durchgeführt wird. Die Testergebnisse selbst haben zumeist inhaltlich keinerlei Bewertungsrelevanz, vielmehr sollen sie die Studierenden dazu bringen, selbstständig über ihre Eignung für den Lehrerberuf zu reflektieren.

Typ 4 – Begleitung von Praxisphasen durch die Hochschule

An den Hochschulen finden Vorbereitungs-, Nachbereitungs- oder Begleitveranstaltungen zu Praktika an der Schule mit Übungen zur Reflexion der Eignung zum Lehrerberuf statt, wobei der Einsatz solcher Übungen zum Teil vom einzelnen Dozenten abhängt.

Typ 5 – Begleitung von Praxisphasen durch die Schule, die Hochschule und das Studenseminar

Im Zusammenhang mit Praktika an der Schule finden Gespräche mit den Mentoren (Lehrern an den Praktikumsschulen), und/ oder der Schulleitung, den Dozenten und evtl. mit Vertretern der Studenseminare statt. In einigen Fällen ist eine Fremdeinschätzung des Mentors sowie eine Selbsteinschätzung des Studierenden Gegenstand der Gespräche.

Typ 6 – Spezielle eignungsabklärende Lehrveranstaltungen

Von den Hochschulen werden gezielt Workshops oder andere Lehrformate angeboten, um den Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, sich über die eigene Berufseignung Klarheit zu verschaffen.

Fazit

Die dargestellten Praktiken und Konzepte werden an den verschiedenen Hochschulen einzeln oder kombiniert eingesetzt. Sie finden zum Teil einmalig an einem festgelegten Termin vor oder während des Studiums oder an mehreren Zeitpunkten über den Studienverlauf verteilt statt. Die Teilnahme an den Verfahren ist für Studierende an einigen Hochschulen verbindlich, an anderen fakultativ. An den meisten Hochschulen folgen aus den Ergebnissen der Verfahren keinerlei Konsequenzen. An einigen Hochschulen werden spezielle berufsfeldorientierte Trainings empfohlen oder zur Auflage gemacht. In einzelnen Einrichtungen kann es bei fehlenden Nachweisen der Teilnahme an den Testverfahren oder der praktischen Eignung im Verlauf von Praxisphasen sogar zur Exmatrikulation kommen. Ein einheitliches Verfahrensmuster ist derzeit nicht erkennbar.

6. Empfehlungen zur Implementierung von studienbegleitenden Beratungsmodellen in der Ersten Phase der Lehrerausbildung

Gemäß dem Auftrag des niedersächsischen Landtages soll im Zusammenhang mit den Auswahl- und Eignungsabklärungsverfahren in dem Kurzgutachten eine Modellvorstellung entwickelt werden, „wie in die verschiedenen Lehramtsausbildungen Praxisphasen derart ins Studium“ integriert werden können, dass „sie die Selbstreflexion der Studierenden hinsichtlich ihrer Eignung für das Lehramt frühzeitig unterstützen, einen umfassenden und realistischen Blick auf das Berufsfeld Schule erlauben und die theo-

retisch-methodischen Kompetenzen befruchten“ (Niedersächsischer Landtag – 16. Wahlperiode, Drucksache 16/1810 – ausgegeben am 30.10.2009; Punkt 2). Diese Unterstützung kann nicht darin bestehen, mittels singulärer Testverfahren die „Eignung“ der Studienanfänger für den Lehrerberuf zu überprüfen. Vielmehr kommt es darauf an, die Rahmenbedingungen für den Kompetenzerwerb so zu gestalten, dass die Studierenden in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Berufsfeldes kontinuierliche und belastbare Rückmeldungen über ihre Lernfortschritte erhalten.

Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen an den einzelnen lehrerbildenden niedersächsischen Hochschulen und angesichts der komplexen fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anforderungen, die in den unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen zu erfüllen sind, kann es bei der Entwicklung eines Modellvorschlags jedoch nicht darum gehen, für noch mehr Praxisanteile zu plädieren. Ziel sollte es vielmehr sein, von den jeweils vorhandenen Studienordnungen ausgehend, die Berufsfeldorientierung schon in der ersten Phase der Lehrerausbildung zu stärken und für eine bessere Vor- und Nachbereitung der Praxisphasen zu sorgen. Dafür müssen die Voraussetzungen geschaffen werden, die eine qualitätsbewusste Organisation und Durchführung der Praktika ermöglichen. Das heißt:

1. die Praxisphasen müssen in ein an den zu erwerbenden berufsfeldbezogenen Kompetenzen orientiertes curriculares Gesamtkonzept eingebettet werden und die einzelnen Praxismodule systematisch aufeinander aufbauen – wie ein solches Gesamtkonzept aussehen kann, soll in Anlage 1 skizziert werden;
2. die personellen und organisatorischen Infrastrukturen müssen auf Seiten der Hochschule so gestaltet werden, dass die Praktika, und hier insbesondere die praktikumsbegleitenden Veranstaltungen, höher gewichtet und personell besser ausgestattet werden, damit eine wechselseitige Kooperation mit den Praktikumschulen möglich wird.
3. die begleitenden Lehrveranstaltungen zur systematischen Vor- und Nachbereitung der Praktika müssen so angelegt werden, dass aus der anfänglichen Klärung der Studienmotivation im weiteren Ausbildungsverlauf im Bachelor-Studiengang der Rollenwechsel vorbereitet und im Master-Studiengang ein systematischer Kompetenzaufbau erfolgen kann – wie eine solche Studienverlaufsplanung aussehen kann, soll in Anlage 2 schematisch dargestellt werden;
4. um eine qualitativ angemessene und hochwertige Betreuung während des Praktikums zu gewährleisten, benötigen auch die Praktikumschulen entsprechende Personalkapazitäten (Abminderungen oder Lehrerverlagerungsstunden);
5. zur Sicherung der Ausbildungsqualität und zur Gewährleistung einer differenzier-ten Beratung müssen Hochschulen und Praktikumschulen ein Mentorensystem aufbauen und im Rahmen von Fortbildungen und Hospitationen gegenseitig pflegen.

Sowohl die geringe Rücklaufquote (**30%**) auf die Umfrage bei den für die Lehrerausbildung zuständigen Einrichtungen als auch die Auswertung der zur Verfügung gestellten Daten (siehe dazu Kapitel 5) bestätigen in der Tendenz auch für Niedersachsen die Feststellung der nordrheinwestfälischen Akkreditierungskommission, dass in „keinem Lehramtsausbildungsstandort die curricularen und organisatorischen Voraussetzungen für die qualitätsvolle Durchführung solcher Praktika gewährleistet“ (AQAS 2007, 8) ist. Vor diesem Hintergrund zielen die nachfolgenden Empfehlungen zur Implementierung von studienbegleitenden Beratungsmodellen in der Ersten Phase der Lehrerausbildung darauf ab, die an den unterschiedlichen Hochschulstandorten vorhandenen Strukturen so zu nutzen, dass sie im Sinne einer qualitätsbewussten Kompetenzentwicklung zu einer nachhaltigen, auch theoretisch-methodisch fundierten Verknüpfung der praktischen Studienanteile beitragen und damit gleichzeitig den berufsbiographischen Prozess der Entwicklung von pädagogischer Professionalität unterstützen.

Damit die Studierenden den in der Drucksache 16/1810 eingeforderten „umfassenden und realistischen Blick auf das Berufsfeld Schule“ gewinnen können, erscheint es erforderlich, die Praxiselemente im Studium so zu verbinden, dass

- vor Studienbeginn sollen die Studierenden, die sich für das Lehramt entscheiden, im Rahmen eines **Eingangspraktikums** die Möglichkeit zur Selbstüberprüfung ihrer Studienwahl erhalten;
- in der ersten Studienphase im Bachelor-Studiengang sowohl das **Orientierungspraktikum** als auch das **Schulpraktikum** dazu genutzt werden, den Rollenwechsel anzubahnen und zu gestalten;
- in der zweiten Studienphase, die sich über den gesamten Master-Studiengang erstreckt, die **Fachpraktika** dazu verwendet werden, grundlegende berufsfeldbezogene Kompetenzen aufzubauen.

Aus Sicht der Autoren lässt sich diese Form der studienbegleitenden Eignungsabklärung und Kompetenzentwicklungsberatung am besten mit Self-Assessment-Instrumenten (Typ 3), mit speziellen Vorbereitungs-, Nachbereitungs- oder Begleitveranstaltungen zu Praktika (Typ 5) und mit besonderen eignungsabklärenden Veranstaltungsangeboten (Typ 6) realisieren. Entscheidend dabei ist, dass vom Studienbeginn an, also bereits in der Bachelor-Phase, Elemente der Eignungsabklärung mit einer über den Studienverlauf hinweg erfolgenden **Rückmeldepraxis** einhergehen. Ziel dabei ist es, den Studierenden immer wieder praxisnahe herausfordernde Gelegenheiten zur Selbsterprobung zu geben und die dabei gewonnenen Erfahrungen wissenschaftlich auszuwerten.

Zur Umsetzung dieses prozessual orientierten Modellvorschlags zur studienbegleitenden Eignungsabklärung und Beratung zur Kompetenzentwicklungsberatung erscheint ein mehrstufiges, in die Praxisausbildung integriertes Verfahren sinnvoll, das nachfolgend kurz skizziert wird.

Vor Studienbeginn

Eine erste berufsorientierende Beratung sollte bereits in der Schule stattfinden. Weiterhin sollten die Studierenden die Gelegenheit nutzen, in pädagogisch orientierten Einrichtungen ihr Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen selbstkritisch zu überprüfen. Die Dauer des hier vorgeschlagenen **Eingangspraktikums**, das in der Regel vor Studienbeginn nachgewiesen werden sollte, sollte mindestens vier Wochen betragen.

Bachelor-Studiengang

1. Eingangstutorium

Auf der Grundlage eines kurzen Tätigkeitsberichts, der die Erfahrungen des Eingangspraktikums nachweist und zusammenfasst, sollte zum Studienbeginn ein Eingangstutorium stattfinden, in dem sie in Kleingruppen von Studierenden aus dem Studiengang „Master of Education“ ins Lehramtsstudium eingeführt werden.

In diesem Kontext sollten die Studierenden auch die Möglichkeit erhalten, mit Hilfe eines der bekannten Eignungstests ihre **Studienmotivation** zu **überprüfen** und ihre bereits vorhandenen **pädagogischen Handlungskompetenzen abzuklären**.

2. Orientierungspraktikum

In der Anfangsphase des Bachelor-Studiums sollte (anstelle des Außerschulischen Praktikums) ein berufsfeldbezogenes Orientierungspraktikum mit seminaristischer Begleitung stattfinden. Ziel ist es, den Studierenden die Gelegenheit zu geben, die Schule außerhalb der Unterrichtstätigkeit (z. B. im Ganztagsbereich) aus der Sicht der professionell handelnden Mitarbeit kennenzulernen und ihre Berufswahlentscheidung zu überprüfen. Die obligatorischen begleitenden Lehrveranstaltungen sollten zur **Reflexion und eignungsabklärenden Beratung genutzt werden** (z. B. Gespräche mit Mentoren sowie Dozenten oder angeleitete Formen der Peer-Beratung).

3. Allgemeines Schulpraktikum

Im weiteren Verlauf des Bachelor-Studiums sollte im Rahmen des Allgemeinen Schulpraktikums die **eignungsabklärende Beratung fortgesetzt werden**. In der Auseinandersetzung mit Unterricht sollen die Studierenden ihre eigenen subjektiven Theorien über Lernen überprüfen. Die Unterrichtsbeobachtungen und Schulerfahrungen werden in dem von Beginn an zu führenden Ausbildungsportfolio dokumentiert. Auf der Grundlage von studentischen Selbsteinschätzungen und Mentorenberichten wird von den Dozenten ein qualifiziertes und auf die Kompetenzentwicklung bezogenes Feedback gegeben. Das Beratungsgespräch sollte protokolliert werden und Perspektiven für den weiteren Studienverlauf aufzeigen (Fortsetzung des Lehramtsstudiums / Nutzung von

speziellen Trainingsangeboten / Wechsel des Lehramts / Fach-Master / Beendigung des Studiums / berufliche Umorientierung).

4. Assessment

Zum Studienabschluss sollte ein Assessment mit mehreren berufsfeldrelevanten Aufgabenstellungen stattfinden:

- Gruppenaufgabe (Rollenspiel) zur Abklärung von Team- und Kommunikationsfähigkeiten
- Freie Kurzpräsentation eines Themas
- Gespräch mit mindestens zwei Personen aus der Lehrerausbildung der Hochschule (Bildungswissenschaftler / Fachdidaktiker) auf der Basis eines Letter of Intent (Motivationsschreiben)

Master-Studiengang

5. Fachpraktika

Im Master-Studium sollte an Stelle der Eignungsberatung eine **Beratung zur Kompetenzentwicklung** im Rahmen der Fachpraktika mit der Fokussierung auf unterrichtliche Grundfertigkeiten fortgesetzt werden. Das Ausbildungsportfolio sollte weitergeführt werden. Am Ende des Studiums sollte ein Perspektivgespräch mit den Dozenten, Mentoren und Vertretern der Studienseminare stattfinden.

Ausbildungsbegleitende Führung eines Ausbildungsportfolios / Berufsportfolios

Die Studierenden sollen während der gesamten Ersten Phase ein Ausbildungsportfolio führen. Darin sollen die verschiedenen berufsfeldbezogenen Erfahrungen, Reflexionen und Arbeiten enthalten sein, ebenso die Protokolle der verschiedenen Feedbackgespräche. Dieses Dokument soll im gesamten Ausbildungsprozess zur Grundlage der berufspraktischen Beratung werden.

In der Zweiten Phase soll es durch ein Berufsportfolio abgelöst und fortgesetzt werden. Die Einsichtnahme durch Außenstehende ist allerdings nur mit Zustimmung des Studierenden möglich.

7. Literatur

- AQUAS – Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 2007.
- Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2006, 469-520.
- Blömeke, Sigrid: Lehrerausbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung (Antrittsvorlesung, 10. Dezember 2003). Berlin: Humboldt Universität.
- Blömeke, Sigrid: Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psychomotorischer Auswahlkriterien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2009, 82-110.
- Fraktion der CDU und Fraktion der FDP: Drucksache 16/1400, (18.06.2009). Quelle: http://www.landtag-niedersachsen.de/Drucksachen/Drucksachen_16_2500/1001-1500/16-1400.pdf
- Gräsel, Cornelia/ Mandl, Heinz. Qualitätskriterien von Unterricht: Ein zentrales Thema der Unterrichts- und der Lehr-Lern-Forschung. In: Apel, Hans-Jürgen/ Sacher, Werner (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009, 241-259.
- Haag, Ludwig: Die Lehrerpersönlichkeit als Erziehungsfaktor. In: Apel, Hans-Jürgen/ Sacher, Werner (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009, 419-442.
- Hanfstingl, Barbara/ Mayr, Johannes: Prognose der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrerberuf. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 2007, 48-56.
- Helmke, Andreas: Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik, 2006, 42-45.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. (2. Auflage). Seelze-Velber: Friedrich Verlag, 2008.
- Helsper, Werner: Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/ Kolbe, Fritz-Ulrich und Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004, 49-98.
- Lehmann-Grube, Sabine K./ Nickolaus, Reinhold: Professionalität als kognitive Disposition. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/ Beck, Klaus/ Sembill, Detlef/ Nickolaus, Reinhold und Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2009, 59-70.
- Meyer, Hilpert: Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen-Scriptor, 2004.

- Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/ Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1996, 70-182.
- Oser, Fritz: Standards in der Lehrerausbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 2002, 8-19.
- Rothland, Martin: Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbelastungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2009, 111-125.
- Schaarschmidt, Uwe (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes (2. Auflage). Weinheim: Beltz, 2005.
- Sembill, Detlef/ Seyfried, Jürgen: Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/ Beck, Klaus/ Sembill, Detlef/ Nickolaus, Reinhold und Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2009, 345-354.
- Terhart, Ewald: Standards für die Lehrerbildung. Expertise für die KMK, Münster: ZLK, 2002.
- Weinert, Franz E.: Der gute Lehrer, die gute Lehrerin im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit? Beiträge zur Lehrerbildung, 1996, 141-151.
- Ziegler, Birgit: Zur Genese von Professionalität. Berufsfindungs- und Berufswahlprozess. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/ Beck, Klaus/ Sembill, Detlef/ Nickolaus, Reinhold und Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2009, 413-423.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/ Beck, Klaus/ Sembill, Detlef/ Nickolaus, Reinhold und Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2009.

Anlage 1

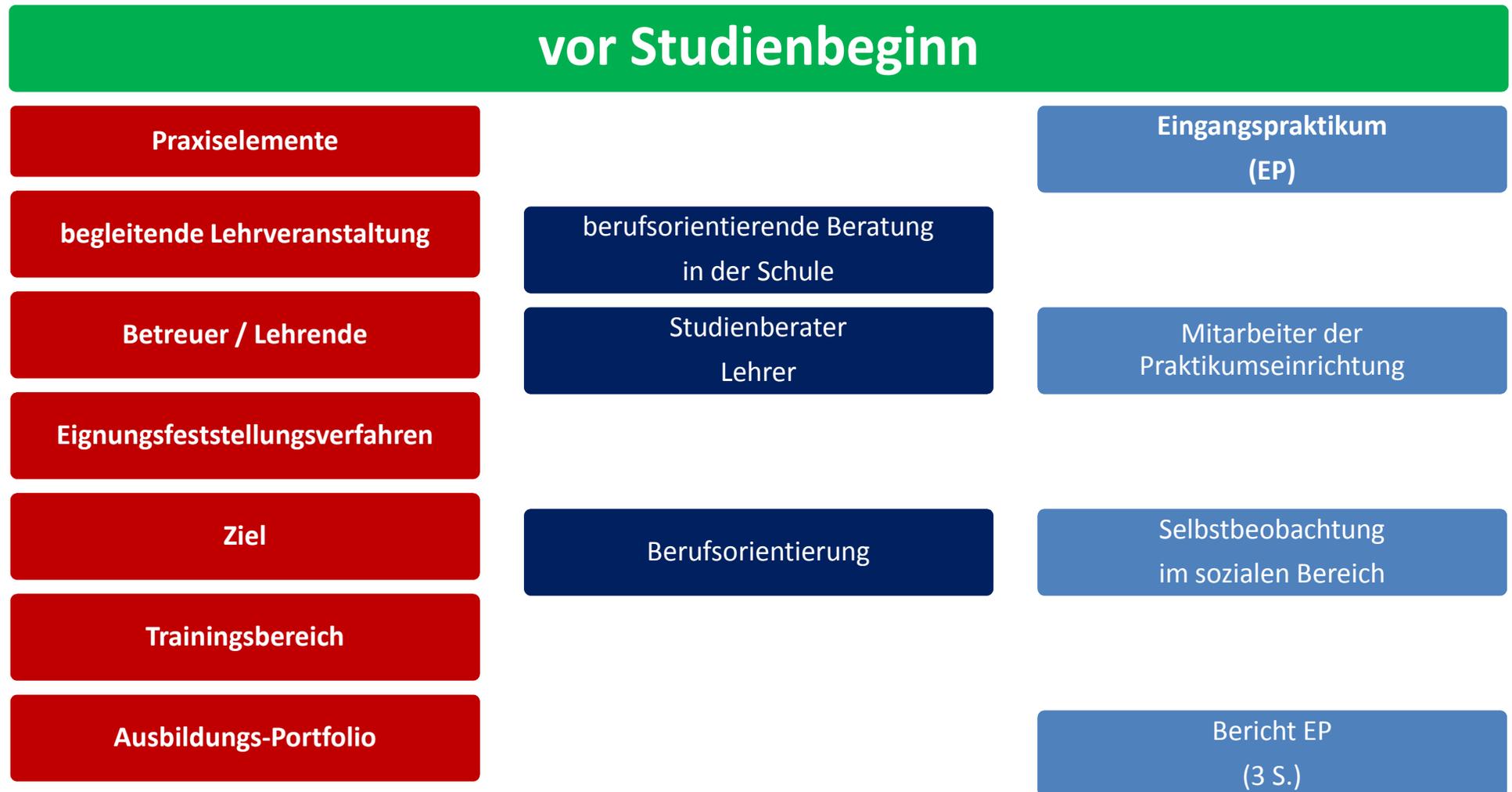
Kompetenzorientiertes curriculares Gesamtkonzept

Das nachfolgend dargestellte kompetenzorientierte curriculare Gesamtkonzept verbindet die verschiedenen Dimensionen der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz mit grundlegenden Handlungsformen, die für die Lehrerausbildung konstitutiv sind (KMK 2004). In den einzelnen Zellen erscheinen die jeweiligen berufsfeldbezogenen Anforderungen, die im Rahmen der Lehrerausbildung zur Grundlage des Erwerbs spezieller Fähigkeiten und Fertigkeiten werden sollten.

	Fachlich	Methodisch	Sozial	Personal
Unterrichten	Fachexpertise	Didaktische Expertise	Souveräne Klassenführung (classroom management)	Engagement und Lernbereitschaft
Erziehen	Pädagogisches Fachwissen	Pädagogischer Takt	Interaktions- und Kommunikationsfähigkeiten	Autorität und Disziplin
Diagnostizieren	Leistungs- und entwicklungsdiagnostisches Verständnis	Bewerten, Evaluieren, Fördern, Differenzieren	Empathie und Perspektivenübernahme	Objektivität und Selbstreflexion
Beraten	Beratungswissen	Wertschätzende Gesprächstechniken	Kontextsensibilität und Feinfühligkeit	Neutralität und Rollendistanz
Innovieren	Organisationswissen	Management und Reform	Kooperation und Teamarbeit	Lebenslanges Lernen

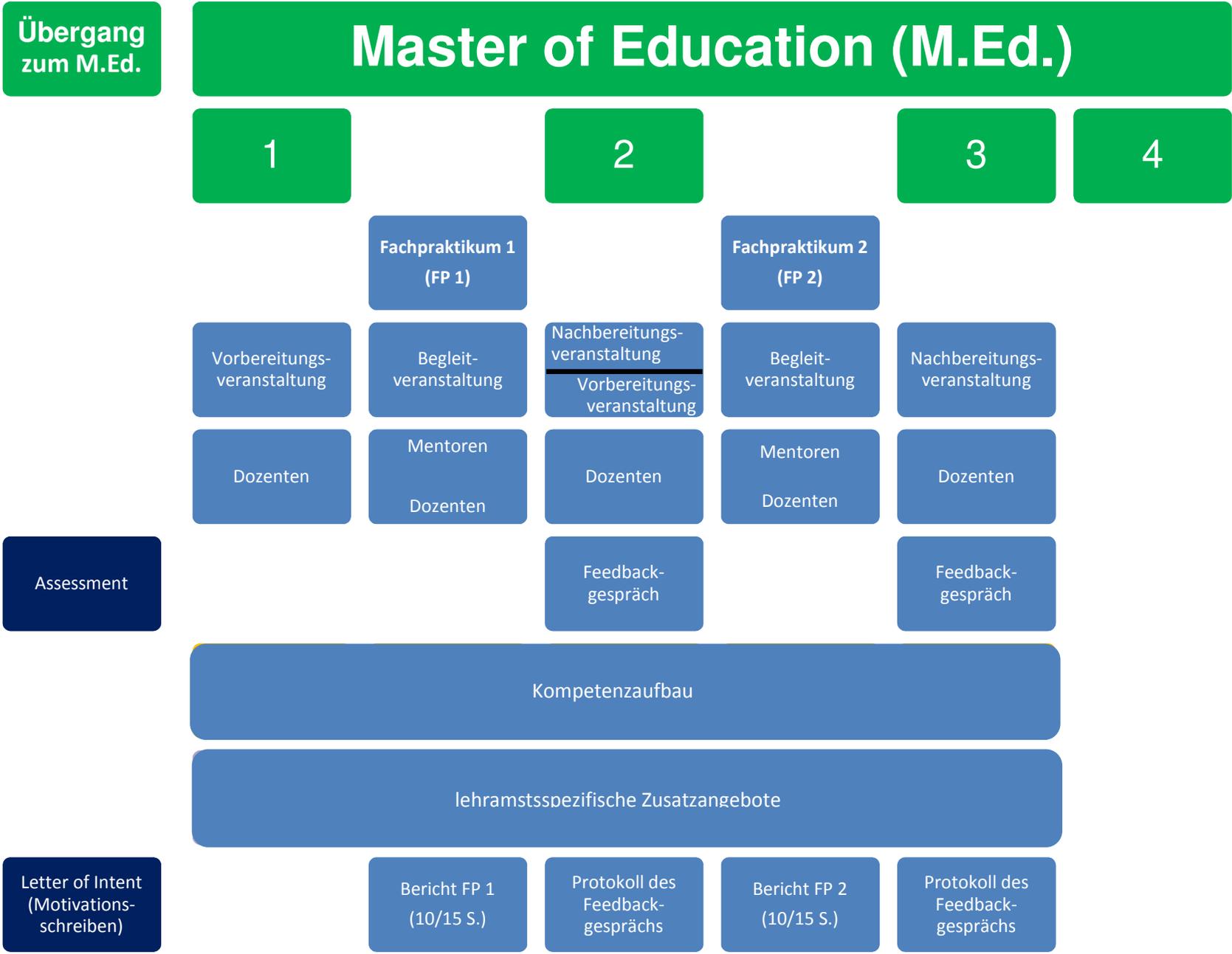
Anlage 2

Eignungsabklärung und qualitätsbewusste Kompetenzentwicklung in der Lehrerausbildung



2-Fächer-Bachelor-Studiengang

	1	2		3	4		5	6
Praxiselemente		<--	Orientierungspraktikum (OP)	-->	<--	Schulpraktikum (SP)	-->	
begleitende Lehrveranstaltung	Eingangstutorium	Vorbereitungsworkshop	Lernwerkstatt	Feedbackrunde (Kleingruppen á 4)	Vorbereitungsworkshop	Lernwerkstatt	Auswertungsworkshop	
Betreuer / Lehrende	Lehramtsstudierende M.Ed. / Dozenten	Dozenten	Mentoren Dozenten	Dozenten	Dozenten	Mentoren Dozenten	Dozenten	
Eignungsfeststellungsverfahren	Eignungstest (Fit, CCT, etc.)	Leitrafragenkatalog					Feedbackgespräche	
Ziel	Klärung der Studienmotivation	Kennenlernen der Schule aus professioneller Sicht / Überprüfen der Berufswahlentscheidung			Perspektivklärung			
Trainingsbereich		Training: psycho-soziale Kompetenzen		lehramtsspezifische Zusatzangebote (Optionalbereich)				
Ausbildungsportfolio	Ergebnis der Eignungstests (freiwillig)		Bericht OP (6 S.)	Protokoll des Feedbackgesprächs		Bericht SP (20 S.)	Protokoll des Feedbackgesprächs	



Es ist vorstellbar, dass das Ausbildungs-Portfolio im Vorbereitungsdienst und in der Berufseingangsphase als Berufs-Portfolio weitergeführt wird. Insofern gibt es, wie die letzte Abbildung nur andeutet, eine Kontinuität zwischen den ersten Formen der Eignungsabklärung und der späteren beruflichen Fortbildung.

