

1

2 0 1 0

Bachelor und Master-Plan – Wohin steuert die Lehrerbildung?

Gabriele Bellenberg/Christian Reintjes

Chancen zum Professionalisierungsgewinn durch
die Bologna-Reform der Lehrerbildung

Martin Rothland

Berufsorientierung in der Lehrerbildung

Carolin Rotter/Christian Reintjes

Einsatz von Auswahlverfahren im Lehramtsstudium

Bericht

Klaus Klemm

Zur Entwicklung des Lehrerbedarfs in Deutschland

Weitere Beiträge

Uwe Maier

Vergleichsarbeiten zwischen formativer und
summativer Leistungsmessung

Alexander Schulze/Felix Wolter

Schullaufbahneempfehlungen und Bildungschancen
von Grundschulern

INHALT

EDITORIAL

Isabell van Ackeren

Editorial zum Schwerpunktthema:

Bachelor und Master-Plan – Wohin steuert die Lehrerbildung?.....5

BACHELOR UND MASTER-PLAN – WOHIN STEUERT DIE LEHRERBILDUNG?

Gabriele Bellenberg / Christian Reintjes

**Chancen zum Professionalisierungsgewinn durch die Bologna-Reform
der Lehrerbildung**

Vom großen Wurf zur kleinen Reform7

Martin Rothland

**Berufsorientierung und -motivation in der konsekutiven Lehrerbildung:
diffus, trügerisch und defizitär?**

Befunde einer vergleichenden Untersuchung21

Carolin Rotter / Christian Reintjes

Die Guten ins Töpfchen ... ?!

Einsatz von Auswahlverfahren im Lehramtsstudium37

BERICHT

Klaus Klemm

Zur Entwicklung des Lehrerinnen- und Lehrerbedarfs in Deutschland.....52

WEITERE BEITRÄGE

Uwe Maier

**Vergleichsarbeiten im Spannungsfeld zwischen formativer
und summativer Leistungsmessung.....60**

Alexander Schulze / Felix Wolter

Macht der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin einen Unterschied?

Schullaufbahnpfehlungen und Bildungschancen von Grundschulern.....70

ZUR DISKUSSION

Wolfgang Meyer-Hesemann

Bildungsreform im Bildungsföderalismus

Ein zweigliedriges Schulsystem für Deutschland ist möglich.

Anmerkungen aus gegebenem Anlass.....86

REZENSIONEN 91

Die Zeitschrift für
Deutsche Erziehungswissenschaft
Schule Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

2

2010

Vorschau

Themenschwerpunkt: Schule und Inklusion

Die im Jahr 2009 in Kraft getretene UN-Konvention ist als bildungspolitisches Ereignis Anlass für eine erneute intensive Diskussion der Perspektiven für eine inklusive Beschulung aller Kinder – und damit explizit auch *aller* Kinder mit Benachteiligungen jedweder Art. Gemäß dem Anspruch der DDS, zur wissenschaftlichen Fundierung und Orientierung aktueller Diskussionen und Entwicklungen im Bildungswesen beizutragen, widmet sich der Themenschwerpunkt von Heft 2/2010 auf der Grundlage relevanter Forschungsergebnisse den Möglichkeiten inklusiver Beschulung durch das Aufzeigen nationaler und internationaler Herausforderungen, die Diskussion von Widersprüchen in der deutschen Inklusionsbewegung, Instrumenten zur Schulentwicklung sowie beispielhafter inklusiver Schulpraxis.

Heft 2/2010 der Zeitschrift erscheint im Mai/Juni 2010.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

CONTENTS

EDITORIAL

Isabell van Ackeren

Editorial to the Focus Topic:

Bachelor and Master Plan – What Is Teacher Training Heading for?5

BACHELOR AND MASTER PLAN – WHAT IS TEACHER TRAINING HEADING FOR?

Gabriele Bellenberg / Christian Reintjes

**Chances of Professionalization Profits from the Bologna Reform
of Teacher Education**

From Big Strike to Small Reform7

Martin Rothland

**Vocational Orientation and Motivation in the Consecutive
Teacher Education: Diffuse, Illusive and Insufficient?**

Findings from a Comparative Study.....21

Carolin Rotter / Christian Reintjes

The Good into the Pot ... ?!

The Application of Selection Procedures for Teacher Education Programs.....37

REPORT

Klaus Klemm

The Development of the Demand for Teachers in Germany.....52

FURTHER ARTICLES

Uwe Maier

**Mandatory Testing in the Field of Controversy Between Formative
and Summative Assessment60**

Alexander Schulze / Felix Wolter

Does the Class Teacher Make a Difference?

School Recommendations and Educational Opportunities of
Elementary School Students70

DISCUSSION

Wolfgang Meyer-Hesemann

Educational Reform within Educational Federalism

A Bipartite School System in Germany is Possible.

Remarks Due to Recent Events.....86

REVIEWS 91

Die Zeitschrift für
Deutsche Erziehungswissenschaft
Schule Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

2

2010

Preview

Focus Topic: School and Inclusion

The UN Convention from 2009 – as an event in matters of education policy – gives reason to a new and intensive discussion of the perspectives of an inclusive schooling for all children – and explicitly for children with all kinds of handicaps. According to the claim of the DDS to contribute to the scientific foundation and orientation of topical discussions and developments in the educational system, the focus topic of volume 2/2010 addresses – based on relevant research results – the possibilities of inclusive schooling, depicting national and international challenges, discussing contradictions in the German inclusion movement, identifying devices of school development, and showing successful examples of inclusion at school.

No 2/2010 will be out in May/June 2010.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Editorial zum Schwerpunktthema: Bachelor und Master-Plan – Wohin steuert die Lehrerbildung?

Editorial to the Focus Topic:

Bachelor and Master Plan – What is Teacher Training Heading for?

Das Jahr 2010 ist der im Rahmen des Bologna-Prozesses gesetzte Zielpunkt zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulwesens. Als langfristig angelegter ‚Master-Plan‘ wurde im Kontext der Europäischen Einigung und zunehmender internationaler Verflechtungen die fächer- und studiengangübergreifende Vision von räumlicher und kultureller Mobilität sowie internationaler Wettbewerbsfähigkeit entwickelt. Zu den konkreten Planungs- und Realisierungsschritten gehören u.a. die Schaffung eines vergleichbaren zweistufigen Systems von Studienabschlüssen sowie die Einführung eines Leistungspunktesystems in Verbindung mit einer transparenten Formulierung von zu erreichenden Kompetenzen.

In diesen Prozess ist die universitäre Lehrerbildung in der Mehrheit der Bundesländer einbezogen, wobei die Überlegungen zu einer umfassenden Ausbildungsreform angesichts der Bedeutung der Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern für erfolgreiches Lernen bereits vor Bologna, etwa in der Formulierung von Standards für die Lehrerbildung, anzusiedeln sind. Gut zehn Jahre nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung der damaligen europäischen Bildungsminister, aber auch im Kontext der aktuellen, grundsätzlich auf die Bachelor/Master-Studiengänge bezogenen Proteste von Studierenden nehmen wir mit dem ersten Heft dieses Jahrgangs die universitäre Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer in den Blick. Dabei möchten wir die unterschiedlichen, mit der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern befassten Akteure im Bildungswesen gleichermaßen ansprechen, so etwa die ‚Steuerleute‘ in den entsprechenden Hochschulgremien, den Ministerien, Studienseminaren und Schulen.

In den hier ausgewählten Perspektiven auf das Thema geht es zunächst um eine systematisierende Bestandsaufnahme der unterschiedlichen Typen und Varianten der Studienstrukturen in den Bundesländern, um eine auf exemplarische Aspekte bezogene erste Prüfung der mit der vergleichsweise jungen Reform verbundenen Ansprüche (etwa im Hinblick auf die Förderung von Mobilität zwischen Hochschulstandorten oder die Verschränkung von Theorie-Praxis-Bezügen) sowie um die zukunftsgerichtete Frage

nach der qualitativen und quantitativen Entwicklung der kommenden Lehrer/innen-Generation.

Dementsprechend beginnt der Schwerpunkt mit einer von *Gabriele Bellenberg* und *Christian Reintjes* vorgelegten Sichtung der Bachelor- und Master-Konzepte in den deutschen Ländern, die zwar gemeinsame Grundlinien, aber in vielen Aspekten auch einen Flickenteppich unterschiedlicher Konzepte im föderalen System und im Kontext der Autonomie der Hochschulen hinsichtlich ihrer (gewünschten) Profilentwicklung offenbart. Vor dem Hintergrund dieser Bestandsaufnahme und auf der Folie des Professionalisierungsdiskurses in der Lehrerbildung beschreiben die Autor/inn/en die Probleme und zukünftigen zentralen Herausforderungen des Studienreformprozesses.

Den im ersten Beitrag bereits angesprochenen Aspekt der Polyvalenz – als Verwertbarkeit von Abschlüssen in mehreren Ausbildungs- und Berufszusammenhängen – greift auch *Martin Rothland* in seinem Beitrag zur Berufsorientierung und -motivation in der konsekutiven Lehrerbildung auf. Die mit dem Polyvalenz-Anspruch verknüpfte These unterschiedlicher, nicht allein auf das Berufsfeld Schule gerichteter Berufsmotivation prüft er in einer empirischen Studie in unterschiedlich ausgestalteten Lehramtsstudiengängen an verschiedenen Hochschulstandorten in Deutschland und verknüpft seine Fragestellung mit den gelebten Interessen und Aktivitäten von Studierenden im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit.

Vor dem Hintergrund der zunehmenden, an internationalen Vorbildern orientierten Diskussion um den Einsatz von Auswahlverfahren für angehende Lehramtsstudierende geben *Carolin Rotter* und *Christian Reintjes* einen Überblick über den internationalen und nationalen Status quo dieser Verfahren. Sie problematisieren die Verfahren im Hinblick auf die weiterhin zu leistende Klärung des studien- und berufsfeldbezogenen Anforderungs- und Kompetenzprofils, gerade auch mit Blick auf das Desiderat wissenschaftlich-empirischer Prüfung und Fundierung.

Die Feststellung der Grenzen solcher Überlegungen zur Auswahl von Studierenden angesichts der Diskussionen um den sich weiter verschärfenden Lehrermangel leitet zum Bericht von *Klaus Klemm* über, der die Entwicklung des Lehrkräftebedarfs in Deutschland bis zum Jahr 2020 skizziert. Dabei werden die mit den Bachelor- und Master-Studiengängen einhergehenden Unwägbarkeiten der Prognosen für den Lehrerarbeitsmarkt deutlich. Mögliche Handlungsoptionen werden abschließend diskutiert.

Über die Beiträge hinweg wird ersichtlich, dass sich die mit dem Heftschwerpunkt gestellte Frage „Wohin steuert die Lehrerbildung?“ eher prozessbezogen, also in einer Bestandsaufnahme der aktuellen Entwicklungen beantworten lässt. Die Zielperspektive der Lehrerbildung erscheint hingegen weiterhin klärungsbedürftig.

Isabell van Ackeren

BACHELOR UND MASTER-PLAN – WOHIN STEUERT DIE LEHRERBILDUNG?

DDS – Die Deutsche Schule
102. Jahrgang 2010, Heft 1, S. 7-20
© 2010 Waxmann

Gabriele Bellenberg / Christian Reintjes

Chancen zum Professionalisierungsgewinn durch die Bologna-Reform der Lehrerbildung

Vom großen Wurf zur kleinen Reform

Zusammenfassung

Seit dem Beginn des Bologna-Prozesses 2001 haben sich die neuen konsekutiven Studienstrukturen im Bereich der Lehrerbildung in Deutschland zunehmend ausgeweitet und mittlerweile den Erprobungsstatus verlassen. Der folgende Beitrag versucht in einem ersten Teil, den Status quo der Bachelor/Master-Konzepte in der Lehrerausbildung zu beschreiben. Im zweiten Teil werden die mit der Strukturreform veränderten Prüfungspraxen, Erfahrungen zum Mobilitätsanspruch sowie die Frage der Neugestaltung des Theorie-Praxis-Bezuges und der Berufseignungsprüfung innerhalb der universitären Ausbildung diskutiert.

Schlüsselwörter: Bologna-Prozess, Bachelor und Master, Lehrerbildung, Lehramtsstudium, Lehrerprofessionalität, Rekrutierung

Chances of Professionalization Profits from the Bologna Reform of Teacher Education

From Big Strike to Small Reform

Abstract

Since the beginning of the Bologna declaration in 2001, the new consecutive academic programs in the field of teacher education in Germany have increasingly been expanded and are by now (nearly nationwide) out of trial phase. In the first part, the following article describes the status quo of the Bachelor/Master concept in teacher education. In the second part, the article discusses the following: codes of practise which have been changed by the structural reform, experiences concerning the demand for mobility, and questions with regard to redesigning the practical relevance of theories and to job qualification tests within academic education (training) at the university.

Keywords: Bologna process, Bachelor and Master, teacher education, teacher training, teachers' professionalization, recruiting

Der Bologna-Prozess, der alle Studiengänge, aber eben auch die Lehramtsstudiengänge, einer Strukturreform unterzieht (bzw. unterziehen möchte), hat hochgesteckte Ziele (vgl. dazu Dicke 2007).

- Es soll eine Qualitätssteigerung des Studiums durch die Orientierung an den Studierenden sowie durch eine europaweite Transparenz der Anforderungen erreicht werden.
- Das Studium soll durchlässiger werden, also der Wechsel zwischen europäischen und innerdeutschen Universitäten erleichtert werden, was durch Modularisierung und liberale Anerkennungspraxen erreicht werden soll.
- Schließlich kann dieser Prozess nur ans Ziel gelangen, wenn es gelingt, die Öffentlichkeit und insbesondere die relevanten Stakeholder vom Bologna-Prozess zu überzeugen (vgl. ebd.).

Wenngleich „die Umsetzung der Bologna-Reform in den Fächern mit Staatsexamen, die rund 35% der Hochschulabsolventen betreffen, (...) nur schleppend voran [kommt]“ (Donhauser 2007, S. 8), haben die Lehramtsstudiengänge innerhalb dieser Gruppe eine Vorreiterrolle¹ eingenommen. Ob sie diese auch weiterhin behaupten können, ist angesichts der Heterogenität der gegenwärtigen Ausbildungskonzepte im Bereich der föderal unterschiedlichen Lehrerbildung anzuzweifeln.

In den letzten Jahren sind zahlreiche Strukturveränderungen im Bereich der Lehrerbildung durch die Bundesländer vorgenommen worden: Ende 2008 haben immerhin 14 von 16 Bundesländern im Bereich des Lehramtsstudiums Bachelor/Master-Modelle² verankert oder für die Zukunft vorgeschrieben. Unabhängig von dieser großen Strukturreform haben die lehrausbildenden Hochschulen in allen Ländern ihr Curriculum modularisiert³, studienbegleitende Prüfungen (auch innerhalb der traditionell abschlussbezogenen Prüfung im Staatsexamen) eingeführt und dafür ein Kreditierungssystem⁴ verankert.

1 Die Lehramtsstudiengänge haben als erstes die Studienstrukturen an der Bachelor/Master-Struktur ausgerichtet, während dies beispielsweise für die Ausbildung der Juristen nicht gilt.

2 Gemeint ist eine Studienstruktur, in der zuerst ein Bachelor-Studium abgeschlossen werden muss, an das sich ein Masterstudium anschließt. Erst der Abschluss des Masterstudiums ermöglicht den Eintritt in die praktische Ausbildungsphase im Referendariat.

3 Ein Modul ist eine Lehreinheit bei Bachelor- und Master-Studiengängen, die fachlich sinnvoll aus einer bis mehreren Lehrveranstaltungen an einer Hochschule zusammengesetzt sein sollte. Ein Modul kann sich über ein oder zwei Semester erstrecken.

4 *Credit Points* sind Leistungspunkte, mit denen der Arbeitsaufwand „gemessen“ wird. Für ein erfolgreich absolviertes Modul vergibt die Hochschule Leistungspunkte (LP) bzw. *Credit Points* (CP), die der durchschnittlichen Arbeitslast des Studiums („*work load*“) und der einzelnen Module Rechnung tragen sollen. Grundlage für die Vergabe von *Credit Points* nach ECTS-Standard (*ECTS-credits*) ist die Annahme eines in Stunden gemessenen durchschnitt-

Ob diese großen und kleinen Reformen und Modernisierungen die Ausbildungsqualität verbessern, lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht feststellen: einerseits, weil es möglich ist, unterhalb des Etiketts struktureller Reformen alles beim Alten zu belassen, und andererseits, weil empirische Studien (und die entsprechende Methodik) dazu fehlen, und schließlich, weil die Lehrerbildung nicht mit dem Studienabschluss endet.

Ohnehin greift nämlich mit Blick auf den Professionalisierungsprozess erfolgreicher Lehrerinnen und Lehrer diese Diskussion zu kurz: Zu einer gelungenen Professionalisierung gehört ein weit in die Berufsausübung hineinreichender Prozess des ineinandergreifenden Aufbaus von theoretischem Wissen (fachwissenschaftlich, fachdidaktisch sowie bildungswissenschaftlich) und praktischen Fertigkeiten in der Schule und vor allem im Unterricht. Praktisches Lehrerkönnen resultiert damit aus einem langfristigen Reflexionsprozess, der innerhalb der eigentlichen Ausbildungsphase nur angebahnt werden kann (vgl. dazu Abschnitt 2.3 dieses Beitrags).

Blömeke weist in diesem Kontext nachdrücklich darauf hin, dass der Aufbau von Expertenwissen ein langwieriger Prozess ist, der im Idealfall zwischen acht und zehn Jahren dauert (vgl. Blömeke 2002, S. 81). Zugleich ist aber die bloße Berufserfahrung als Prädiktor für die Bildung und Entwicklung von Expertenwissen ungeeignet, da zwischen der Anzahl an Berufsjahren und dem Erwerb von Unterrichtsexpertise kein linearer Zusammenhang zu konstatieren ist (vgl. Weinert/Schrader/Helmke, zit. nach Bromme/Haag 2004, S. 782).

Die Kernaufgabe der Lehrerausbildung bestehe folglich darin, „den berufsbiographischen Entwicklungsprozess anzuleiten, zu begleiten und zu unterstützen. (...) Für die Erste Phase des Lehramtsstudiums an der Universität geht es in diesem Sinn vorrangig um die Dekonstruktion der bisherigen subjektiven Theorien der Studierenden über Unterricht und um den Aufbau differenzierten Wissenschaftswissens“ (Blömeke 2002, S. 83).

Blömeke schreibt weiter: „In einer solchen Sichtweise werden Lehramtsstudierende als weder nach der Ersten noch nach der Ersten und Zweiten Phase fertig ausgebildete Lehrer angesehen, sondern es wird davon ausgegangen, dass sie kompetente Berufseinsteiger sind, die über Basiskompetenzen verfügen, um sich in der Praxis professionelles Wissen und Können anzueignen“ (ebd.).

lich zu leistenden Arbeitsaufwandes für das Studium. Ein Leistungspunkt entspricht daher nach KMK-Festlegung 30 Arbeitsstunden. Das *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) soll sicherstellen, dass die Leistungen von Studierenden an Hochschulen des Europäischen Hochschulraumes vergleichbar und bei einem Wechsel von einer Hochschule zur anderen, auch grenzüberschreitend, anrechenbar sind.

Die neuen Studienstrukturen bieten allerdings durchaus die Möglichkeit, die Neugestaltung des Theorie-Praxis-Bezugs innerhalb der ersten Phase der Ausbildung an der Universität bereits anzubahnen und diese nicht ausschließlich dem Referendariat zu überlassen. Auf diese Weise können die neuen Studienstrukturen einen Beitrag dazu leisten, die in Deutschland traditionell zweiphasige Lehrerausbildung stärker zu verzahnen. Ansätze zeigen sich in einer Reihe von Ländern insbesondere durch die Einführung von Praxissemestern, bei denen in aller Regel Teile des Referendariats in die erste Ausbildungsphase verlagert werden.

Der folgende Beitrag versucht in einem ersten Teil, die gegenwärtigen Studienstrukturen (Stand: Ende 2008) in der Lehrerausbildung zu beschreiben, soweit sie in die Bachelor/Master-Struktur überführt worden sind oder überführt werden. Im zweiten Teil werden die mit der Strukturreform veränderten Prüfungspraxen, Erfahrungen zum Mobilitätsanspruch sowie die Frage der Neugestaltung des Theorie-Praxisbezuges und der Berufseignungsprüfung innerhalb der universitären Ausbildung diskutiert.

1. Konsekutive Studienstrukturen finden sich in der deutlichen Mehrheit der deutschen Bundesländer, haben sich aber (noch) nicht überall durchgesetzt

Seit dem Beginn des Bologna-Prozesses 2001 haben sich die neuen konsekutiven Studienstrukturen im Bereich der Lehrerbildung zunehmend ausgeweitet und mittlerweile (fast überall) den Erprobungsstatus hinter sich gelassen:

Ende des Jahres 2008 hatten bereits acht Bundesländer die gesamte Lehrerausbildung des Landes auf die Bachelor/Master-Struktur umgestellt oder durch Gesetze zur Umsetzung vorbereitet, so die Ergebnisse einer durch die GEW geförderten Studie (vgl. Bellenberg 2009, S. 17ff.). Zu diesen Ländern zählen Berlin (bereits seit 2003)⁵, Brandenburg (mit Erprobungsklausel seit 2004), Bremen (seit 2005), Hamburg und Niedersachsen (seit 2007), Nordrhein-Westfalen (seit 2009) sowie Sachsen (seit 2008) und Schleswig-Holstein (seit 2005).

Andere Länder bieten die Bachelor/Master-Struktur entweder optional (Thüringen) an oder erhalten unterhalb der neuen Studienstruktur das alte Staatsexamen (Bayern, Rheinland-Pfalz). Die übrigen vier Länder halten an den bisherigen grundständigen Studienstrukturen prinzipiell fest, wobei Baden-Württemberg, Hessen und Sachsen-Anhalt diese Ausbildung um regional begrenzte Bachelor/Master-Studienangebote für das berufliche Lehramt ergänzen.

5 Die Jahreszahlen beziehen sich auf die Beschlussfassung, nicht auf den Umsetzungszeitpunkt.

Einen Überblick über die detaillierten länderspezifischen Ausprägungen in den einzelnen Lehrämtern gibt die Tabelle auf den Seiten 12 und 13.⁶

Ausgehend von dieser Übersicht lassen sich folgende Trends für die Situation Ende 2008 beschreiben:

Der Bachelor ist überwiegend bereits auf ein spezifisches Lehramt zugeschnitten und deswegen nur eingeschränkt polyvalent.

Die Bachelor-Studiengänge innerhalb der Lehrerbildung dauern überall gleichermaßen sechs Semester und umfassen 180 Leistungspunkte. Ein Bachelor-Abschluss reicht derzeit (faktisch) in keinem Bundesland aus, um zum Vorbereitungsdienst zugelassen zu werden; überall muss ein Masterstudium angeschlossen werden. Als Abschluss wird – landesspezifisch und studiengangspezifisch unterschiedlich – am Ende des Bachelor-Studiums ein Bachelor-Abschluss mit unterschiedlicher Bezeichnung vergeben (Bachelor of Science, Bachelor of Arts, Bachelor of Education, Bachelor of Engineering, Bachelor of Arts „Vermittlungswissenschaft“ oder Bachelor „Fachbezogene Bildungswissenschaften“).

Der verpflichtend berufsqualifizierend angelegte Bachelor-Studiengang beinhaltet in allen Ländern lehramtsspezifische Anteile in unterschiedlicher Ausprägung; typischerweise sind lehramtstypenbezogene und schulformbezogene Spezialisierungen bereits in der Bachelor-Phase vorgesehen und bedingen eine frühe Festlegung auf ein bestimmtes Lehramt. Diese Ausrichtung stimmt mit den grundständigen Ausbildungsmodellen überein.

Die Masterstudiengänge für das Lehramt am Gymnasium wie auch für berufliche Schulen haben in allen Ländern, in denen sie etabliert sind, eine Dauer von vier Semestern und ein Volumen von 120 *Credit Points* (CP). Bayern stellt die einzige Ausnahme von der Regel dar, da dort neben diesem Modell auch ein dreisemestriger Masterstudiengang für das berufliche Lehramt angeboten wird, dem allerdings ein siebensemestriger Bachelor-Studiengang mit 210 CP vorausgeht, so dass in der Summe auch dort 300 CP bei zehn Semestern erreicht werden.

Trotz dieser Einheitlichkeit (Bachelor = 180 LP und Master = 120 LP) unterscheiden sich die Ausbildungskonzepte der Länder und der Universitäten auch weiterhin gravierend voneinander: Dies gilt einerseits hinsichtlich der zeitlichen Verteilung der Studienelemente – Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, Praktika – auf die beiden Studienphasen, andererseits hinsichtlich der eigenständigen Ausweisung aller Ausbildungselemente allgemein. Hier setzen sich die stand-

6 Um alle Abschlüsse nebeneinander darzustellen, wird die Tabelle auf zwei gegenüberliegenden Seiten wiedergegeben. Die Zeilen sind durchgängig zu lesen.

Länder	Strategie der Umstellung Bachelor/ Master (s. S. 13 unten)	Bachelor-Studiengang		Masterstudiengang: Lehramtstypen der		
		Semester/ Credit Points	Bachelor-Titel	1 Grundschule	2 Stufenübergreifend	3 Sekundarstufe I
BW	4a	6/180	B.A. oder B.Sc. oder B.Ed.	-	-	-
BY	3	6/180	B.Ed. (GHR); B.A. oder B.Sc. (Gy); B.Eng. (BL)	BA + 1 SE = Staatsexamen 7/ 210	nicht vorhanden (n.v.)	n.v.
BE	1	6/180	B.A. oder B.Sc. o. B.Ed.	n.v.	2/60	2/60
BB	1	6/180	B.Ed.	n.v.	3/95	n.v.
HB	1	6/180	B.A. o. B.Sc.	2/60	n.v.	2/60
HH	1	6/180	B.A. o. B.Sc.	n.v.	3/90	n.v.
HE	4a	6/180	B.Ed.	-	-	-
MV	4	-	-	-	-	-
NI	1	6/180	B.A. oder B.Sc.	-	2/60	-
NRW	1	6/180	B.A. oder B.Sc.	4/120	n.v.	4/120
RP	2	6/180	B.Ed.	4/120	n.v.	n.v.
SL	4	-	-	-	-	-
SN	1	6/180	B.Ed. „Schulform“		n.v.	4/120
ST	4a	6/180	B.Sc. für Berufsbildung	-	-	-
SH	1	6/180	B.A. Vermittlungswissenschaft / B.A. o. B.Sc.	-	2/60	n.v.
TH	2	6/180	B.A. oder B.Sc.	3/90	n.v.	3/90

BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; BE = Berlin; BB = Brandenburg; HB = Bremen; HH = Hamburg; HE = Hessen; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NRW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SL = Saarland; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt; SH = Schleswig-Holstein; TH = Thüringen

B.A. = Bachelor of Arts; B.Ed. = Bachelor of Education; B.Eng. = Bachelor of Engineering; B.Sc. = Bachelor of Science; BL= Berufsschullehramt

KMK und Abschluss (Angaben: Semester/CP)					
3 Hauptschule	3 Realschule	4 Gymnasium	6 Förderschule	5 Berufliche Schule	Master- Titel
-	-	-	-	(6/180) + 4/120 oder (7/210) + 3/90	M.A. oder M.Sc.
BA + 1/30 = Staatsexamen (7/210)	BA + 1/30 = Staatsex. (7/210) bzw. BA + 2/60 = Staatsex. (8/240)	BA + 3/90 = Staatsex. (270) + 1/20 = MA (10/300) = 2. Staatsex.	-	-	M.A. o. M.Sc., M.Ed. (BL)
n.v.	n.v.	4/120	3/90	4/120	M.Ed.
n.v.	n.v.	4/120	3/95	-	M.Ed.
n.v.	n.v.	4/120	-	4/120	M.Ed.
n.v.	n.v.	4/120	4/120	4/120	M.Ed.
-	-	-	-	4/120	M.Ed.
-	-	-	-	-	-
-	-	4/120	4/120	4/120	M.Ed.
n.v.	n.v.	4/120	4/120	4/120	M.Ed.
4/120	4/120	4/120	3/90	4/120	M.Ed.
-	-	-	-	-	-
n.v.	n.v.	4/120	4/120	in der Entwicklung	M.Ed.
-	-	-	-	4/120	M.Sc.
n.v.	2/60	4/120	4/120	4/120	M.Ed. „Schul- form“
n.v.	n.v.	4/120	4/120	4/120	Magister im Lehramt

Strategien der Umstellung: 1 = vollständige Umstellung auf Bachelor/Master; 2 = Gleichwertigkeit von grundständiger und konsekutiver Studienstruktur; 3 = Bachelor/Master bei Beibehaltung des Staatsexamens; 4 = grundständige Studienstruktur; 4a = grundständige Studienstruktur mit Bachelor/Master-Angeboten im beruflichen Lehramt

ortbezogenen Ausbildungstraditionen in den neuen Strukturen fort. Die Pflicht zur Ausweisung der Anteile aller genannten Ausbildungsanteile könnte hier die Transparenz erheblich erhöhen.

Die Dauer der Masterausbildung der übrigen Lehrämter beträgt mindestens zwei Semester bzw. drei Semester (Lehramt für die Förderschule) und höchstens vier Semester.

Lehramtsmasterstudiengänge für das Grundschullehramt haben in Berlin und Bremen die kürzesten Ausbildungskonzepte für die Masterstufe mit nur zwei Semestern und 60 CP. In Thüringen müssen drei Semester und 90 CP studiert werden, in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz vier Semester bei 120 CP. In den beiden zuletzt genannten Ländern ist die Ausbildungsdauer aller Lehrämter auf diese Weise angeglichen worden (in Rheinland-Pfalz allerdings mit Ausnahme des Lehramts für die Förderschule, welches im Master nur drei Semester bei 90 CP umfasst). Die Angleichung der Ausbildungsdauer aller Lehrämter entspricht allen wissenschaftlichen Expertisen, welche seit langem darauf hinweisen, dass die Höhe der professionellen Anforderungen bei gleichzeitig heterogenen Schwerpunkten für alle Lehrämter gleich ist (vgl. z.B. Baumert 2007 für die Reform der Lehrerbildung in NRW; Keuffer/Oelkers 2000 und Bürgerschaft 2006 für Hamburg; Keuffer u.a. 2007 für Bremen).

Für ein stufenübergreifendes Lehramt⁷ müssen in Brandenburg im Master drei Semester (90 bzw. 95 CP) studiert werden, in Schleswig-Holstein und in Niedersachsen hingegen nur zwei Semester (60 CP). Das übergreifende Sekundarstufenlehramt dauert in der Masterausbildung zwischen zwei Semestern (Berlin, Bremen) und vier Semestern (Nordrhein-Westfalen und Sachsen). Die eigenständigen Lehrämter für die Hauptschule und die Realschule werden nur noch in wenigen Ländern angeboten und zeigen eine ebenso heterogene Ausbildungsdauer (vgl. die Tabelle auf den Seiten 12 und 13).

Das Lehramt für die Förderschule wird in der neuen Struktur mit vier Master-Semestern und 120 CP in Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen studiert. In Berlin und Rheinland-Pfalz werden hingegen nur drei Master-Semester und 90 CP veranschlagt.

Diese kurze Zustandsbeschreibung macht einerseits deutlich, dass die Mehrheit der Bundesländer die Lehrerbildung auf die Bachelor/Master-Struktur umstellt oder aber diese Struktur in das grundständige Modell eingepasst hat. Gleichwohl gibt es daneben auch Bundesländer, die die neuen Studienstrukturen erprobt haben oder umsetzen wollten (z.B. Baden-Württemberg oder Mecklenburg-Vorpommern), sich aber aus dieser Entwicklung wieder zurückgezogen haben.

7 Ein Lehramtsstudium, welches beispielsweise einen Abschluss für die Grundschule mit dem Hauptschullehramt kombiniert.

Damit ist eines der eingangs genannten Ziele, über den Konsens des Bologna-Abkommens auch die neuen Studienstrukturen in der gesamten Bundesrepublik einheitlich zu verankern, für die Gegenwart nicht erfüllt. Bei einer Reihe von Kultusministerien in Deutschland ist über eine ‚kleine Studienreform‘ hinaus (Modularisierung, studienbegleitende Prüfung, *Credits*) noch Überzeugungsarbeit zu leisten, wenn die Lehrerbildung in Deutschland einigermaßen vergleichbare Konturen erhalten soll. Für eine europaweite Transparenz der Studienstrukturen wäre das allerdings eine zentrale Voraussetzung.

2. Herausforderungen durch neue oder trotz neuer Strukturen

Auch im Bologna-Prozess entstehen wie bei allen Reformen einerseits neue und zusätzliche Veränderungsnotwendigkeiten und auch neue Probleme, während andererseits mit der Reform unmittelbar verbundene Zielvorstellungen auch durch den Reformprozess nicht erreicht werden. Einige solcher Handlungsfelder und Herausforderungen werden im folgenden Abschnitt diskutiert.

2.1 Heterogene Prüfungspraxen und gestiegener Prüfungsdruck

Mit den neuen Studienstrukturen gehen erhebliche Veränderungen in der Leistungserbringung einher, da das alte Prinzip des ‚Sitzscheines‘⁸ durch das Kreditierungsprinzip jedweder Studienleistung abgeschafft wurde. Das sinnvolle Prinzip der studienbegleitenden Prüfungen⁹ verlagert die Prüfungslast weg von der Abschlussphase des Studiums hin auf den Studienverlauf. Dadurch müssen alle Studienleistungen kreditiert und damit bewertet werden. Dies führt in einem ersten Schritt zu vollen Hörsälen und Seminarräumen. Zudem erhöht sich die Zahl der Prüfungen (seitens der Studierenden) und der Prüfungsfälle (seitens der Lehrenden) erheblich.

Einige der Länder, die am ersten Staatsexamen alter Couleur festhalten, haben dennoch studienbegleitende Prüfungen verankert und damit zwei gegensätzliche Prüfungsformate (studienbegleitend versus abschlussbezogen) integriert. Dies gilt für Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz, das Saarland sowie Sachsen-Anhalt und führt zu sehr unterschiedlichen Praxen und Gewichtungen:

In Bayern zum Beispiel setzt sich das Staatsexamen aus zentral gestellten Klausuren und studienbegleitenden Prüfungen der Bachelor- und der Masterphase zusammen. In die Noten der Unterrichtsfächer und die Note in den Erziehungswissenschaften

⁸ Anerkennung von Studienleistungen in Seminaren durch Teilnahmenachweise.

⁹ Studienbegleitende Prüfungen sind solche, die eine erfolgreiche Teilnahme an einem Seminar oder Modul mit einer Note bescheinigen und die anteilig mit in die Abschlussnote des Studiums eingerechnet werden.

fließen die Bewertungen der zentralen Examensklausuren mit einem Anteil von 60% ein, die Bewertungen der studienbegleitenden Leistungen aus der Bachelor- und Masterphase mit 40%. Trotz der Umstellung auf studienbegleitende Prüfungen wird in Bayern also an einer vergleichsweise starken Gewichtung der Abschlussprüfungen (inklusive der Bachelor-Arbeit) festgehalten.

Rheinland-Pfalz sowie das Saarland haben im Vergleich zu Bayern (40%) den studienbegleitenden Prüfungen ein deutlich größeres Gewicht (80%) zugemessen. In Sachsen-Anhalt gehen die studienbegleitenden Prüfungen mit 70%, in Hessen mit 60% in das Staatsexamen ein. Je höher der Anteil studienbegleitender Prüfungen ist, umso eher kann auch in den Ländern ohne äußere Strukturreform von einer Bologna-Orientierung gesprochen werden.

2.2 Mobilität und Anerkennung

Die neuen Studienstrukturen sollen zur Erhöhung der Mobilität im Bereich des Studiums beitragen. Inwieweit dies für die Lehrerbildung gilt, lässt sich mangels Zahlen weder für Wechsel innerhalb Deutschlands noch für eine potenzielle europäische Studienmobilität beschreiben. Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass die innerhalb Deutschlands so heterogenen Lehrerausbildungs-Konzepte es notwendig machen, auch im Falle eines Wechsels nach dem Bachelor eine Einzelfallanerkennung¹⁰ vorzunehmen, bei der auch (im Zweifel studienzeitverlängernde) Auflagen notwendig sind.¹¹ Dies gilt erst recht für Wechsel mit Studienstandorten im europäischen Ausland. Damit sind dem eingangs genannten Ziel der Mobilitätssteigerung durch die heterogene curriculare Ausgestaltung des Lehramtsstudiums in Deutschland zumindest Grenzen gesetzt, selbst wenn liberale Anerkennungspraxen an vielen Standorten getätigt werden (sollten).

2.3 Verschränkung von erster und zweiter Ausbildungsphase als Professionalisierungsgewinn?

Die KMK und die Hochschulrektorenkonferenz haben 2008 eine Empfehlung zur Verzahnung zwischen Erster und Zweiter Phase der Lehrerbildung mit dem Ziel einer

10 Prüfung der bereits erbrachten Studienleistungen, beispielsweise während des Bachelor-Studiengangs, im Vergleich mit den Curricula des neuen Standortes. Fehlende Ausbildungsanteile müssen von den Studienortwechsler/inne/n zusätzlich erbracht werden.

11 Von den Absolvent/inn/en des Master of Education-Studiengangs des Wintersemesters 2008/09 an der Ruhr-Universität Bochum (RUB) haben 93% zuvor einen Zweifach-Bachelor-Studiengang ebenfalls an der RUB abgeschlossen. Die Wechslerquote beträgt also nur 7%. Diese Studierenden mussten alle individuelle Auflagen erfüllen.

Option zur Einbeziehung des Vorbereitungsdienstes in das Masterstudium ausgesprochen (vgl. Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz 2008).¹²

Einige Länder haben unter dieser Vorgabe solche Entwicklungen der Verzahnung bereits in die Wege geleitet und nehmen auf diese Weise die verschiedenen lehrerbildenden Akteure – Schulen, Universitäten, Studienseminare – bereits im Studium auf länderspezifisch unterschiedliche Weise in die Ausbildungsverantwortung:

In Rheinland-Pfalz müssen beispielsweise während des Studiums Praktika in unterschiedlicher Zuständigkeit absolviert werden. Unter der Leitung des Landesprüfungsamtes für die Lehrämter an Schulen obliegt die Zuständigkeit für die Durchführung der orientierenden Praktika den Schulen, für die Durchführung der vertiefenden Praktika und der Fachpraktika den staatlichen Studienseminaren (und nicht der Universität). Bei der Bewertung der Praktikumsleistungen in den Fachpraktika wirken Fachleiterinnen und Fachleiter mit den jeweils beauftragten Lehrkräften der Schule zusammen. Für NRW hingegen wird durch die Neustrukturierung der Lehrerbildung mit Beschluss von 2009 ein Eignungspraktikum vorgeschrieben, welches von den (Ausbildungs-)Schulen verantwortet wird und mit einer schulischen Eignungsberatung der (zukünftigen) Studierenden einhergeht. Hingegen werden das Praxissemester sowie das Orientierungspraktikum weiterhin von den Hochschulen verantwortet und sind in einer Kooperation mit den Schulen sowie den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung¹³ durchzuführen.

Wie diese beiden Beispiele zeigen, rücken durch die Integration von größeren Praxisphasen in das Studium die Ausbildungsakteure näher zusammen; wie dabei allerdings Ausbildungsverantwortlichkeiten zugeordnet und inwieweit Kooperation und Abstimmung praktiziert werden, ist länderspezifisch unterschiedlich gelöst.

In Hamburg gehen die Kooperationsüberlegungen noch weiter: Dort soll die Berufseingangsphase als verpflichtendes Fortbildungselement nach dem Ende des Vorbereitungsdienstes verankert werden. Zudem ist dort geplant, dass bei der Masterprüfung die Schulseite beteiligt wird. Die Koalitionsvereinbarung sieht zudem für die Zukunft die Erprobung einer einphasigen Lehrerausbildung vor.

Was die Verschränkung von erster und zweiter Phase angeht, haben sich also viele Bundesländer auf zum Teil recht unterschiedliche Wege gemacht. Gemeinsam ist den neuen Strukturen, dass sie die „Dekonstruktion der bisherigen subjektiven Theorien der Studierenden über Unterricht“ (Blömeke 2002, S. 83) möglich machen.

12 Hierfür sind eine Rückbindung an die Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften – sowie der Entwurf eines länderspezifischen Qualifikationsrahmens und die Möglichkeit der Berücksichtigung von 60 ECTS aus dem Vorbereitungsdienst im Masterstudien-gang vorgeschrieben (vgl. HRK/KMK 2008, S. 2).

13 Gemeint sind die früheren Studienseminare.

Ob dies auch gelingt – und wie am besten –, ist eine wichtige Forschungsfrage für die Lehrerbildungsforschung.

2.4 Eignungsprüfung und Studierendenauswahl

Auf einen Umstand sei in diesem Zusammenhang zudem noch verwiesen: Durch das Aufeinandertreffen der unterschiedlichen Akteure bereits im Studium und die vielerorts vorhandene Ausrichtung von Praktika auf die Berufseignung für den Lehrerberuf rückt eine Frage stärker in den Vordergrund, als dies in den traditionellen Ausbildungskonzepten der Fall war, nämlich die Frage der Studierendenauswahl. Bisher finden dafür die Länder eher nicht selektive Regelungen (NRW z.B. eine Eignungsberatung). Gleichwohl zeigt die Analyse der Ländermodelle, dass auf einer allgemeineren Ebene eine Auswahl von Studierenden auch beim Übergang vom Bachelor in den Master an einigen Standorten vorgenommen wird: einerseits durch die Vorgabe von erforderlichen Abitur- und/oder Bachelor-Noten, andererseits durch ergänzende berufsfeldbezogene Auswahlverfahren mit unterschiedlicher Ausgestaltung: An der Universität Erfurt wird beispielsweise zur ergänzenden Prüfung der fachlichen Eignung ein Bewerbungsschreiben als Auswahlinstrument genutzt. Einige Standorte und auch Länder sehen Auswahlprozesse im Falle eines Überangebots an Studienbewerber/innen vor; in Brandenburg erfolgt eine Zulassung in diesem Fall nach festgestellter Eignung durch ein Auswahlgespräch, welches das Kriterium der Bachelor-Note ergänzt.¹⁴

Es zeigt sich, dass Auswahlprozesse in den neuen Studienstrukturen leichter als bisher zu verankern sind und – wenngleich zaghaft – auch genutzt werden.

3. Die kleine Reform der Lehrerbildung in Deutschland und die entscheidende Frage nach dem Professionalisierungsgewinn

Trotz der großen Unübersichtlichkeit der Lehrerausbildungsmodelle in Deutschland und der nicht allorts konsequent durchgeführten großen Strukturreform gibt es eine *kleine Reform* der deutschen Lehrerbildung, die in allen Bundesländern umgesetzt wird: In der universitären Lehrerausbildung wird – zumindest ergänzend – studienbegleitend statt ausschließlich abschlussbezogen geprüft, Prüfungsleistungen werden kreditiert und Modulstrukturen aufgebaut, die das Curriculum zu verzahnen helfen. Dies geschieht auch in den Ländern, in denen wie bisher ein Staatsexamen das universitäre Lehrerstudium abschließt.

¹⁴ Zum (inter-)nationalen Status quo sowie zu grundsätzlichen Aspekten, die bei einer Konzeption und Implementierung von Auswahlverfahren vor dem Hintergrund des Zusammenwirkens verschiedener Akteure in der Lehrerbildung berücksichtigt werden müssen, vgl. den Beitrag von Carolin Rotter und Christian Reintjes in diesem Heft.

Der Kritik an den neuen Studienstrukturen seitens der Studierenden, die im Jahre 2009 an vielen Hochschulstandorten in einen Bildungsstreik mündeten, stehen erste Forschungsergebnisse der Ruhr-Universität Bochum gegenüber, nach denen die dort befragten Bachelor-Studierenden, unter denen sich auch zukünftige Lehramtsstudierende befinden, ihr Studium häufiger als ihre Vorgänger in Diplom- und Magisterstudiengängen in der Regelstudienzeit abschließen (vgl. König 2009).

Sollte ein solcher Befund kein Einzelfall bleiben, so kann dies sicherlich als Erfolg und als Beitrag zur geforderten Qualitätssteigerung und Studierendenorientierung gewertet werden.

Ob die Strukturreform einen Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerbildung leisten wird, wird sich in Zukunft insbesondere an zwei Stellen entscheiden:

- erstens an der Neugestaltung des Theorie-Praxisverhältnisses in der universitären Ausbildungsphase und damit der Frage, ob diese zur Professionalisierung der Ausbildung insgesamt beiträgt. Hierfür müssen von Seiten der Lehrerbildungsforschung Instrumente entwickelt werden, die das berufliche Können – einschließlich der dafür grundlegenden Wissenskomponenten – der Absolvent/inn/en eines Lehramtsstudiums sowie der fertig ausgebildeten Referendar/inn/e/n überprüfen und damit Klarheit über die Frage erbringen, welche Ausbildungsstrukturen anderen überlegen sind;
- zweitens an der Frage, welche Bedeutung die Berufseignung bei der Rekrutierung und Ausbildung angehender Lehrkräfte erhält. Bisherige Auswahlverfahren in Deutschland verweisen eher darauf, dass die Zugangüberprüfungen sich auf den Studien- und nicht den Berufserfolg konzentrieren oder aber Verfahren nutzen, welche – im internationalen Vergleich – wenig erfolgsversprechend erscheinen. Beide Fragen sollte die Bildungsforschung den Stakeholdern nicht allein überlassen.

Literatur

- Baumert, J. (Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes NRW) (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. URL: <http://www.innovation.nrw.de/Service/broschueren/BroschuerenDownload/Broschuere.pdf>; Zugriffsdatum: 24.09.2009.
- Bellenberg, G. (2009): Bachelor- und Masterstudiengänge in der LehrerInnenbildung im Jahr 2008. Ein Vergleich der Ausbildungskonzepte in den Bundesländern. In: GEW (Hrsg.): Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa. Frankfurt a.M.: GEW, S. 15-30.
- Blömeke, S. (2002): Universität und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R./Haag, L. (2004): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 777-794.

- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2006): Reform der Lehrerausbildung in Hamburg. (Drucksache 18/3809.) URL: <http://www.zlh-hamburg.de/zlh/wp-content/uploads/2007/05/06-02-28-drs-lehrerbildung3.pdf>; Zugriffsdatum: 24.09.2009.
- Dicke, K. (2007): Bologna als Marke für Qualität. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Reform als Chance. Das Staatsexamen im Umbruch. Bonn: HRK, S. 6f.
- Donhauser, K. (2007): Vorteile für alle. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Reform als Chance. Das Staatsexamen im Umbruch. Bonn: HRK, S. 8f.
- Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz (2008): Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/Hochschule_Wissenschaft/KMK-HRK-Empfehlung_12-06-08_08-07-08.pdf; Zugriffsdatum: 20.11.2009.
- Keuffer, J./Lemmermöhle, D./Schneider, M./Sjuts, J./Wildt, J. (2007): Gutachterempfehlungen zur Reform der Lehrerbildung (1. Phase). Bremen. URL: <http://www.zfl.uni-bremen.de/cms/images/dokumente/gutachterempfehlungen%20endfassung.doc>; Zugriffsdatum: 24.09.2009.
- Keuffer, J./Oelkers, J. (2000): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Hamburg. URL: <http://www.zlh-hamburg.de/zlh/wp-content/uploads/2007/07/bericht-hkl-gesamt.pdf>; Zugriffsdatum: 24.09.2009.
- König, J. (2009): RUB-Forscher befragen Bachelor-Absolventen: Studium ist schnell und strukturiert, aber weiter reformbedürftig. Informationsdienst Wissenschaft vom 15.10.2009. URL: <http://idw-online.de/de/news338930>; Zugriffsdatum: 24.10.2009.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.) URL: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf; Zugriffsdatum: 24.09.2009.

Gabriele Bellenberg, Prof. Dr., Jg. 1967, Lehrstuhl für Schulforschung und Schulpädagogik sowie geschäftsführende Leiterin des Zentrums für Lehrerbildung der Ruhr-Universität Bochum.

E-Mail: gabriele.bellenberg@rub.de

Christian Reintjes, Dr., Jg. 1976, Studienrat im Hochschuldienst in der AG Schulforschung und Schulpädagogik der Ruhr-Universität Bochum.

E-Mail: Christian.Reintjes@rub.de

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum, Universitätsstraße 150, 44780 Bochum

Martin Rothland

Berufsorientierung und -motivation in der konsekutiven Lehrerbildung: diffus, trügerisch und defizitär?

Befunde einer vergleichenden Untersuchung

Zusammenfassung

Im Anschluss an die Befunde der Potsdamer Lehrerstudie wird darauf verwiesen, dass mehr als die Hälfte der Lehramtsstudierenden motivationale Defizite aufweisen. Dagegen identifizieren andere Untersuchungen sowohl bei Schüler/inne/n als auch bei Studierenden, die den Lehrerberuf anstreben, eine hohe Zielgerichtetheit und Sicherheit des Berufswunsches. Der Beitrag geht im Anschluss an die scheinbar wenig eindeutige Befundlage auf der Basis einer vergleichenden Untersuchung mit $n = 977$ Lehramtsstudierenden, $n = 135$ Studierenden der Rechtswissenschaften sowie $n = 210$ Studierenden der Humanmedizin der Frage nach, wie es um die Berufsmotivation von Studierenden mit Lehramtsoption bestellt ist und ob die Polyvalenz beanspruchende gestufte Organisation der Lehrerbildung mit einer entsprechend unterschiedlich ausgeprägten Berufsorientierung und -motivation der Studierenden in den Bachelor- und Masterstudiengängen einhergeht. Schließlich wird untersucht, in welchem Maße die Studierenden mit dem Berufswunsch Lehrer/Lehrerin über Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit verfügen, um auf diese Weise zu überprüfen, inwieweit das dominierende Berufswahlmotiv angehender Lehrkräfte, die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, tatsächlich ihren gelebten Interessen entspricht.

Schlüsselwörter: Berufsorientierung, Berufsmotivation, Lehramtsstudierende, Lehrerbildung

Vocational Orientation and Motivation in the Consecutive Teacher Education: Diffuse, Illusive and Insufficient?

Findings from a Comparative Study

Abstract

Referring to the findings of the Potsdam Teacher Survey, it was noted that more than half of the teacher students show motivational deficits. But other studies identify a high degree of purpose and certainty with regard to the career aspiration among pupils and

students who want to become teachers. Referring to the seemingly very ambiguous results, this article addresses the issue on the basis of a comparative survey with $n = 977$ teacher students, $n = 135$ law students, and $n = 210$ medical students; thus, it explores the vocational motivation of the teacher students and asks whether the two-tiered organization of teacher education which claims to be polyvalent is attended by a correspondingly more differing vocational orientation and motivation of the Bachelor and Master students. Finally, the article explores to what extent students who want to become teachers have gained experience with activities for children and young people and checks how far the dominant vocational motivation of the prospective teachers – to work with children and young people – is in accordance with their practiced interests.

Keywords: vocational orientation, vocational motivation, teacher students, teacher education

1. Die Berufsmotivation angehender Lehrkräfte und ihre Bedeutung

Als vielfach bearbeitete Gegenstände der empirischen Forschung können die Interessen, Orientierungen und Motive junger Menschen gelten, die sie dazu bewegen, den Lehrerberuf anzustreben. Hinzu kommen u.a. berufsrelevante Vorerfahrungen und Leistungsvoraussetzungen dieser Personen, die ebenso wie Merkmale ihrer sozialen Herkunft untersucht werden (vgl. Rothland/Terhart 2009). Insbesondere die berufsspezifische Motivation bzw. ein fester Berufswunsch werden u.a. im Anschluss an die Befunde der Potsdamer Lehrerstudie als wichtiger Eignungsaspekt angehender Lehrkräfte ausgewiesen (vgl. Schaarschmidt 2005b; Foerster 2008).

In der empirischen Forschung werden die Zielgerichtetheit und Sicherheit bzw. Unsicherheit der Berufsentscheidung als gewichtige Aspekte der Berufsmotivation erfasst. Ältere Untersuchungen weisen tendenziell geringere Anteile angehender Lehrkräfte mit zielgerichteter, sicherer Studien- und Berufswahlentscheidung auf (vgl. Steltmann 1980; Oesterreich 1987). Jüngere Studien können dagegen sowohl bei Schüler/inne/n als auch bei Studierenden, die den Lehrerberuf anstreben, eine hohe Zielgerichtetheit und Sicherheit des Berufswunsches identifizieren und widersprechen damit der Annahme, es handele sich bei der Wahl eines Lehramtsstudiengangs häufig um eine Verlegenheitslösung (vgl. Brühwiler 2001; Ulich 2004; Foerster 2008). In der schweizerischen Studie von Brühwiler (2001) zeigt sich im Übrigen auch, dass die Berufsmotivation über die Dauer der Lehrerbildung bis hin zur Berufsausübung in hohem Maße stabil ist (vgl. ebd., S. 386).

Die Bedeutung der Sicherheit der Berufsentscheidung bzw. der Berufsmotivation für das Studium und die Berufstätigkeit sind bislang nur vereinzelt erforscht worden (vgl. die Übersicht bei Foerster 2008, S. 124-131). Unter anderem konnte gezeigt werden,

dass die Sicherheit der Berufswahlentscheidung mit gesundheitsrelevanten Aspekten zusammenhängt. So sind in einer Teilstichprobe von $n = 752$ deutschen und österreichischen Lehramtsstudierenden in der Potsdamer Lehrerstudie diejenigen, die die Richtigkeit ihrer Berufswahl bezweifeln, zu hohen Anteilen den Risikotypen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens zuzuordnen, während umgekehrt diejenigen, die sich der Richtigkeit ihrer Entscheidung sicher sind, zu großen Teilen dem Muster „Gesund“ zugeordnet werden können (vgl. Schaarschmidt 2005a, S. 67ff.). Insgesamt zeige sich in diesen Befunden angesichts hoher Anteile berufsbezogener riskanter Verhaltens- und Erlebensmuster unter den Lehramtsstudierenden, „dass für einen beträchtlichen Anteil der Lehramtsstudierenden mit motivationalen Einschränkungen gerechnet werden muss“ (ebd., S. 67).

In dem hier in Rede stehenden Forschungsbereich wurde und wird insbesondere der Frage nach den *Berufswahlmotiven* von Lehramtsstudierenden im Rahmen zahlreicher Forschungsprojekte nachgegangen. Trotz unterschiedlicher Anlagen der einzelnen Studien (offene und geschlossene Verfahren) entsprechen sich die Befunde zum *Hauptmotiv* für die Wahl des Lehrerberufs im Wesentlichen: Deutlich dominieren die intrinsischen und hier insbesondere personen- und beziehungsorientierte Motive: Das Interesse am Zusammensein und an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen ist der am häufigsten genannte Grund für die Wahl des Lehrerberufs (vgl. Rothland/Terhart 2009, S. 793f.).

Die Forschungsbefunde hinsichtlich weiterer Aspekte wie etwa des Motivs der Wissensvermittlung, des Interesses an den Fächern oder des Wunsches nach einer vielseitigen, interessanten und abwechslungsreichen Tätigkeit etc., die in entsprechenden Rangreihen auf den Plätzen hinter dem Hauptmotiv liegen, variieren im Gegensatz zum genannten Hauptmotiv. Des Weiteren weisen vor allem auch die Bedeutungsanteile extrinsischer Motive Unterschiede auf, also bspw. die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Studiengangsdauer oder die Arbeits- und Ferienzeiten, die insgesamt jedoch vergleichsweise seltener genannt werden.

Die Befunde zu den Berufswahlmotiven werden in der Forschungsdiskussion bezogen auf ihre Aussagekraft kritisiert und der Wahrheitsgehalt der Angaben skeptisch beurteilt. So wird vor allem geltend gemacht, dass die dominierenden intrinsischen, pädagogischen Motive womöglich auf die soziale Erwünschtheit zurückzuführen sind und daher die Aussagekraft der Forschungsbefunde mit Blick auf einen Beruf, mit dem ohnehin höchste berufsmoralische Vorstellungen sowohl von den Berufsinhabern als auch in der Öffentlichkeit verbunden werden, mindern (vgl. Terhart u.a. 1994).

Inwieweit vor allem die soziale und pädagogische Orientierung bzw. der Wunsch nach dem Zusammensein und der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als Hauptmotiv für die Wahl des Lehrerberufs tatsächlich auch mit den Interessen, Orientierungen und Aktivitäten der angehenden Lehrerinnen und Lehrer vor und wäh-

rend des Studiums korrespondiert, ist systematisch bislang nicht untersucht worden. Vereinzelt finden sich Hinweise auf die letztgenannten Aktivitäten. So zeigen sich in der Untersuchung von Willer (1993) unter den Studierenden des Lehramts an Grund- und Hauptschulen bemerkenswert hohe Anteile von Befragten, die über Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit verfügen: 91% der befragten Lehramtsstudierenden (88% der Studenten, 92,2% der Studentinnen) sind oder waren in Sport- und Jugendgruppen etc. tätig. Derart hohe Anteile finden sich in anderen Untersuchungen nicht: In der Studie von Treptow (2006) ($n = 142$) geben lediglich 45,9% der Referendarinnen und 52,9% der Referendare an, bereits pädagogische Vorerfahrungen gemacht zu haben; in der Untersuchung von Herzog u.a. (2007) sind es 42% ($n = 2107$ Primarlehrkräfte) (vgl. auch Krieger 2000: In dieser Untersuchung verfügen 47% von $n = 262$ Lehramtsstudentinnen und 43% von $n = 61$ Lehramtsstudenten in einer Befragung aus dem Jahr 1995 über Erfahrungen in der Jugendarbeit). Schließlich kann in der Studie von Ulich (2004), in der sich (von $n = 785$) 83 Lehramtsstudierende in einem offenen Erhebungsverfahren selbst als kompetent einschätzen und dies als Motiv ihrer Berufswahl ausweisen, nur ein Viertel die Selbstzuschreibung tatsächlich auch auf bereits gemachte Erfahrungen gründen.

2. Fragestellung

Zusammengefasst zeigen die hier skizzierten Befunde einerseits, dass eine Verunsicherung in der Berufswahl bei einem vergleichsweise geringen Anteil der angehenden Lehrkräfte zu beobachten ist. Andererseits wird jedoch im Anschluss an die Befunde der Potsdamer Studie darauf verwiesen, dass „für mehr als die Hälfte des Lehrernachwuchses motivationale Defizite zu verzeichnen sind“, die über die Entscheidungssicherheit hinsichtlich der Berufswahl erfasst wurden (Schaarschmidt 2005b, S. 153; vgl. Schaarschmidt 2005a, S. 69). Mit Blick auf die Berufsmotivation gibt zudem Foerster (2008) zu bedenken, „dass eine Berufswahlsicherheit in Einzelfällen kritisch gesehen werden kann, vor allem dann, wenn sie nicht auf einer ausreichenden Informiertheit über die beruflichen Anforderungen gründet. Bei Studierenden etwa, die über keinerlei pädagogische Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen verfügen (...), kann eine ‚unerschütterte‘ Sicherheit der Berufswahl durchaus als problematisch bewertet werden“ (ebd., S. 128). Letzteres gilt umso mehr, wenn – wie oben skizziert – die Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen unangefochten das Hauptmotiv der angehenden Lehrerinnen und Lehrer ist.

Die Untersuchung geht im Anschluss an diese anscheinend wenig eindeutige Befundlage in einem ersten Teil der Frage nach, wie es um die Berufsmotivation der angehenden Lehrerinnen und Lehrer generell sowie um die Berufsorientierung und -motivation von Studierenden mit Lehramtsoption, unterschieden nach grundständig und konsekutiv organisierten Studiengängen, bestellt ist. Ziel dieser nach

Studiengängen bzw. alten und neuen Lehramtsprüfungsordnungen differenzierten Analyse der Lehramtsstichprobe ist es, zu überprüfen, ob sich im Rahmen konsekutiv organisierter Lehrerbildung entsprechend den Ansprüchen dieses Modells und der Betonung von Polyvalenz in der Bachelor-Master-Diskussion (vgl. Helsper/Kolbe 2002) die Berufsorientierung und -motivation unterscheiden: zum einen zwischen den Studierenden in Studiengängen alter Ordnung (grundständige Lehrerbildung) und den Studierenden in den Studiengängen neuer Ordnung (konsekutive Lehrerbildung), zum anderen innerhalb der gestuften Studiengänge zwischen den Studierenden in der Bachelor- und denen in der Masterphase, oder ob die Studierenden den Polyvalenz beanspruchenden Studiengängen zum Trotz nicht doch von Beginn an eine ausgeprägte, zielgerichtete Berufsorientierung und -motivation aufweisen.

Da in der gegenwärtigen Diskussion mit Blick auf die Lehramtsstudierenden sowie hinsichtlich der Berufsinhaber vielfach *studiengang-* oder *berufsspezifische personale* Defizite geltend gemacht werden und im Anschluss daran eine berufsbezogene Selektion der Berufsanwärter in Form von Eignungstests gefordert wird (vgl. Rauin 2007; mit Blick auf die Befunde der Potsdamer Lehrerstudie zur Eignung der Lehramtsstudierenden Herlt/Schaarschmidt 2007; Schaarschmidt/Kieschke 2007 sowie kritisch Rothland 2009), werden in der hier in Rede stehenden Erhebung Studierende der Humanmedizin und der Rechtswissenschaften zum Vergleich herangezogen. Schließlich können Aussagen über *spezifische* Eigenschaften, Eignungsmerkmale oder Eignungsdefizite aufseiten der angehenden Lehrerinnen und Lehrer nur in vergleichender Perspektive erfasst und bewertet werden. Im Zuge dieses Vergleichs der Berufsmotivation werden zusätzlich das Erleben der Studienbedingungen, die Berufsaussichten und die Einschätzung des zukünftigen Berufserfolgs bei den Studierenden des Lehramts, der Rechtswissenschaften und der Humanmedizin erhoben.

Im Anschluss an die skizzierte Forschungslage wird schließlich danach gefragt, ob und in welchem Maße die Studierenden mit dem Berufswunsch Lehrer/Lehrerin über Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit verfügen. Damit soll in Erfahrung gebracht werden, inwieweit das dominierende Berufswahlmotiv angehender Lehrkräfte tatsächlich ihren Interessen und Orientierungen entspricht, oder ob das Hauptmotiv lediglich eher einer sozialen Erwünschtheit und verbreiteten berufsmoralischen Vorstellungen entgegen kommt, wie in der Kritik der bisherigen Forschungsbefunde vermutet wird. Zudem wird überprüft, ob Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit in einem Zusammenhang mit der Entscheidungssicherheit hinsichtlich der Berufswahl sowie mit der Zufriedenheit im Studium, der Berufsaussicht und dem antizipierten Berufserfolg stehen.

3. Untersuchung und deskriptive Befunde

3.1 Stichprobe

Die Untersuchung zur Bearbeitung der skizzierten Fragestellung wurde mittels eines standardisierten Fragebogens an den Universitäten Bochum, Erfurt, München (LMU), Münster und Jena im Sommersemester 2008 mit Studierenden in lehramtsrelevanten Studiengängen (grundständiges Lehramtsstudium [LA_{alt}], konsekutiven Studiengängen [Bachelor und Master] mit Lehramtsoption) sowie mit Studierenden der Humanmedizin (HM $n = 210$) und der Rechtswissenschaften (RW $n = 135$) durchgeführt. Beide Vergleichsstichproben wurden an der Universität Bochum erhoben.¹

Die Gesamtstichprobe der Studierenden mit Lehramtsoption ($n = 977$, davon LA_{alt} grundständig $n = 297$ [22,4%]; Bachelor $n = 352$ [26,5%]; Master $n = 328$ [24,7%]) setzt sich wie folgt aus den einzelnen Teilstichproben der beteiligten Universitäten zusammen: Universität Bochum $n = 242$, Universität Erfurt $n = 190$, Universität Jena $n = 36$, Universität Münster $n = 442$, Universität München $n = 62$. Vier Befragte studieren an einer anderen Universität, nahmen jedoch zur Zeit der Erhebung an Lehrveranstaltungen der genannten Universitäten teil (keine Angabe $n = 1$).

Die Zusammensetzung der Stichprobe der Studierenden mit Lehramtsoption (LA), differenziert nach Studiengängen alter und neuer Lehramtsstudienordnungen sowie Geschlecht, Alter und Semesterzahl, kann der Tabelle 1, die Zusammensetzung der Stichproben der Studiengänge Lehramt, Rechtswissenschaften und Humanmedizin, differenziert nach Geschlecht, Alter und Semesterzahl kann der Tabelle 2 entnommen werden.

3.2 Studierende mit Lehramtsoption in grundständigen und konsekutiven Studiengängen im Vergleich

Bevor im folgenden Abschnitt (3.3) die Befunde des Vergleichs der drei Studierendenstichproben (Lehramt, Rechtswissenschaften und Humanmedizin) vorgestellt werden, sind zunächst die Ergebnisse zur Zielgerichtetheit des Studiums sowie zur

1 Das Projekt wurde mit Mitteln der Gesellschaft zur Förderung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster e.V. finanziert.

Die Durchführung der Untersuchung bei den Studierenden mit Lehramtsoption wurde an den einzelnen Universitätsstandorten von Dr. Kirsten Bubenzer (Bochum), Prof. Dr. Manfred Lüders (Erfurt), Dr. Tobias Freimüller (Jena), Dr. Maya Kandler und Dr. Aiga von Hippel (München LMU) sowie Dr. Hedda Bennewitz, Dr. Anna Katharina Hein, Prof. Dr. Ewald Terhart (Münster) und Prof. Dr. Frank Hellmich (Münster/Vechta) ermöglicht und unterstützt. PD Dr. Carsten Theiß (Humanmedizin) und Dr. Martin Maties (Rechtswissenschaften) haben die Durchführung der Erhebung in den zum Vergleich herangezogenen Studiengängen betreut. Ihnen allen möchte ich für ihre Hilfe ebenso danken wie den studentischen Mitarbeitern Sandra Tirre, Juliane Görlach, Kerstin van den Boom und Johannes Lehmköster.

Tabelle 1: Zusammensetzung der LA-Stichprobe differenziert nach Studiengängen alter und neuer Lehramtsstudienordnungen

	Lehramt (alt)	Bachelor	Master
n	297	352	328
% der Gesamtstichprobe (LA)	22,4	26,5	24,7
weibliches Geschlecht (in %)	73,7	69,9	74,4
Alter			
Alter zwischen 18 und 20 Jahren (in %)	0,7	17,6	1,2
Alter zwischen 21 und 23 Jahren (in %)	47,1	60,8	43,7
Alter zwischen 24 und 26 Jahren (in %)	40,1	17,6	39,1
Älter als 27 Jahre (in %)	12,2	4,0	15,9
Semesterzahl			
1-2 Semester (in %)	3,0	34,1	18,3
3-4 Semester (in %)	2,4	29,3	3,0
5-6 Semester (in %)	17,9	25,9	2,1
7-8 Semester (in %)	54,4	8,0	53,7
mehr als 8 Semester (in %)	22,3	2,9	22,9

Tabelle 2: Zusammensetzung der Stichproben LA, RW und HM

	Lehramt (LA)	Rechtswissenschaften (RW)	Humanmedizin (HM)
n	977	135	210
weibliches Geschlecht (in %)	72,6	60,7	61,4
Alter			
Alter zwischen 18 und 20 Jahren (in %)	7,0	6,7	37,1
Alter zwischen 21 und 23 Jahren (in %)	50,9	77	31
Alter zwischen 24 und 26 Jahren (in %)	31,7	11,1	24,8
Älter als 27 Jahre (in %)	10,5	5,2	6,7
Semesterzahl			
1-2 Semester (in %)	19,4	1,5	67,0
3-4 Semester (in %)	12,3	80,7	30,1
5-6 Semester (in %)	15,5	13,3	2,9
7-8 Semester (in %)	37,8	3,0	
mehr als 8 Semester (in %)	15,5	1,5	

Entscheidungssicherheit, zur Zufriedenheit im Studium, Berufsaussicht und zum antizipierten Berufserfolg der Studierenden mit Lehramtsoption unter Berücksichtigung der unterschiedlich organisierten ersten Phase der Lehrerbildung vorzustellen.

Auf die Frage, ob sie Lehrerin bzw. Lehrer werden wollen, antworten 843 (86,5%) der befragten Lehramtsstudierenden mit ja und 32 (3,3%) mit nein; 99 Studierende (10,2%) waren sich zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht sicher. Insgesamt gibt der Großteil der Befragten damit einen klaren Berufswunsch an, der überdies mit einer hohen Entscheidungssicherheit ($M = 1.96$; $SD = 1.09$) bezogen auf das angestrebte Berufsfeld einhergeht.

Die hier im Fokus stehende Entscheidung für den Lehrerberuf fand zumindest bis zur Einführung konsekutiver Studiengänge in der Lehrerbildung mit ihren Polyvalenz beanspruchenden Abschlüssen bereits vor dem Studium statt. Daher erschien es bislang auch gerechtfertigt, nicht etwa von Studienwahl-, sondern von Berufswahlmotiven bei Studierenden des Lehramts oder denjenigen, die ein solches Studium anstreben, zu sprechen. Werden der Berufswunsch und die Entscheidungssicherheit differenziert nach den Studiengängen Lehramt alter Studienordnung (grundständig), Bachelor und Lehramts-Master betrachtet, so zeigt sich für die Ausprägung des Berufswunsches erwartungsgemäß, dass die Studierenden in Lehramtsstudiengängen alter Ordnung und in den Master-Studiengängen eine hohe berufliche Zielgerichtetheit aufweisen, während sich die Studierenden in den Bachelor-Studiengängen von der erstgenannten Gruppe hoch signifikant (Bachelor/LA_{alt} *Pearson's Chi-Quadrat* = 25.31; $df = 2$; $p < .001$) und von der Zweitgenannten schwach signifikant unterscheiden (Bachelor/Master *Pearson's Chi-Quadrat* = 8.35; $df = 3$; $p < .05$). Gleichwohl streben immer noch 79,8% der Bachelor-Studierenden den Lehrerberuf an. Sie sind damit in ihrer Berufswahlentscheidung ebenfalls bereits zu Beginn ihres Studiums vielfach festgelegt (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Berufswunsch LA differenziert nach Studiengängen alter und neuer Lehramtsstudienordnungen

	n	Berufswunsch Lehrer / Lehrerin		
		ja	nein	weiß noch nicht
Lehramt alt	295	93,6 %	1,4 %	5,1 %
Bachelor	352	79,8 %	4,8 %	15,3 %
Master	328	87,2 %	3,3 %	10,2 %

Neben der hohen Entscheidungssicherheit hinsichtlich des gewählten Berufsfeldes schätzen die Studierenden mit Lehramtsoption insgesamt ihre Berufsaussicht eher gut ($M = 2.54$, $SD = .83$) und ihren Berufserfolg noch etwas besser ein ($M = 2.30$, $SD = .66$). Mit ihrem Studium sind sie eher mittelmäßig zufrieden ($M = 2.93$, $SD = .99$).

Im Vergleich der Lehramtsstudiengänge alter und neuer Ordnung zeigt sich mit Blick auf die Entscheidungssicherheit erwartungsgemäß, dass die Studierenden des Lehramts nach alter Studienordnung (grundständig) zusammen mit den Master-Studierenden eine homogene Untergruppe (für $\alpha = .05$) bilden, die sich signifikant von den Studierenden in den Bachelor-Studiengängen mit einer geringeren, für sich genommen jedoch immer noch ausgeprägten Entscheidungssicherheit hinsichtlich eines angestrebten Berufsfeldes unterscheidet (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Entscheidungssicherheit, Zufriedenheit, Berufsaussicht und -erfolg, differenziert nach Studiengängen alter und neuer Lehramtsstudienordnungen

	Lehramt (alt)		Bachelor		Master		p ^a	η^2 ^b
	M	SD	M	SD	M	SD		
Entscheidungssicherheit ¹	1.81	.91	2.11	1.24	1.93	1.02	< .01	.01
Zufriedenheit Studium ²	3.18	1.04	2.80	.95	2.84	.93	< .001	.02
Berufsaussicht ³	2.55	.86	2.46	.81	2.62	.83	< .05	.00
Berufserfolg ⁴	2.32	.66	2.28	.66	2.31	.66	n.s.	.00

1 = „Wie sicher sind Sie sich hinsichtlich der Entscheidung, in dem Berufsfeld, das Sie anstreben, auch tatsächlich arbeiten zu wollen (als Lehrkraft, Jurist, Arzt)?“: Skala von 1 = „Ich bin mir sehr sicher“ bis 6 = „Ich bin sehr unsicher“.

2 = „Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Studium?“: Skala von 1 = sehr zufrieden bis 6 = sehr unzufrieden.

3 = „Wie schätzen Sie Ihre Berufsaussichten ein?“: Skala von 1 = sehr gut bis 6 = sehr schlecht.

4 = „Wie schätzen Sie Ihren zukünftigen Berufserfolg ein?“: Skala von 1 = sehr gut bis 6 = sehr schlecht.

a = ANOVA mit Duncan Post-Hoc-Test.

b = Zur Interpretation der Effektgröße η^2 als Maß für die Varianzaufklärung vgl. Bortz/Döring 2006, S. 606: $\eta^2 = .01$ (kleine Effektgröße), $.10$ (mittlere Effektgröße), $.25$ (große Effektgröße).

Die Studierenden in den Bachelor- und Master-Studiengängen bilden des Weiteren zusammen eine homogene Untergruppe (für $\alpha = .05$), die in signifikant höherem Maße zufrieden mit dem Studium sind als die Studierenden in grundständigen Lehramtsstudiengängen. Hinsichtlich der Berufsaussicht unterscheiden sich die Studierenden in den Bachelor-Studiengängen schwach signifikant (für $\alpha = .05$) von den Studierenden in den Master-Studiengängen.

3.3 Studierende mit Lehramtsoption, der Rechtswissenschaften und der Humanmedizin im Vergleich

Werden zur Beurteilung der Zielgerichtetheit und Entscheidungssicherheit sowie der zusätzlich erhobenen Variablen die Stichproben der Studierenden der Rechtswissenschaften und der Humanmedizin herangezogen, so relativiert sich die Entscheidungssicherheit der Studierenden mit Lehramtsoption angesichts der hohen Mittelwerte der Studierenden der Rechtswissenschaften sowie insbesondere der Studierenden der Humanmedizin, die sich ebenfalls wie die Lehramtsstudierenden alter – sowie augenscheinlich auch neuer – Ordnung mit der Studienwahl faktisch für einen Beruf entscheiden (alle drei Studierendengruppen unterscheiden sich signifikant voneinander [für $\alpha = .05$]) (vgl. Tab. 5).

Tabelle 5: Entscheidungssicherheit, Zufriedenheit, Berufsaussicht und -erfolg differenziert nach Studiengängen der Vergleichsstichproben

	Lehramt (LA)		Rechtswissenschaften (RW)		Humanmedizin (HM)		p ^a	η ^{2b}
	M	SD	M	SD	M	SD		
Entscheidungssicherheit	1.96	1.09	1.75	.82	1.50	.85	< .001	.02
Zufriedenheit Studium	2.93	.99	2.37	.84	2.25	.85	< .001	.07
Berufsaussicht	2.54	.83	2.97	.87	1.73	.69	< .001	.14
Berufserfolg	2.30	.66	2.56	.76	2.02	.67	< .001	.04

a = ANOVA mit Duncan Post-Hoc-Test.

b = Zur Interpretation der Effektgröße Eta² als Maß für die Varianzaufklärung vgl. Bortz/Döring 2006, S. 606: η² = .01 (kleine Effektgröße), .10 (mittlere Effektgröße), .25 (große Effektgröße).

Im Vergleich zeigt sich des Weiteren, dass die Studierenden mit Lehramtsoption unzufriedener mit ihrem Studium sind als die Studierenden der Rechtswissenschaften und Humanmedizin (homogene Untergruppe für $\alpha = .05$). Ihre Berufsaussichten schätzen die angehenden Mediziner am höchsten, die angehenden Juristen am niedrigsten ein (alle drei Studierendengruppen unterscheiden sich signifikant voneinander [für $\alpha = .05$]). Gleiches gilt für die Einschätzung des zukünftigen Berufserfolgs.

3.4 Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit

Neben der vergleichenden Untersuchung der Berufsmotivation von Lehramtsstudierenden ist es das Ziel dieser Studie zu überprüfen, ob das Hauptmotiv angehehrer Lehrkräfte – die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – eine Entsprechung in ihren Interessen, Orientierungen und Aktivitäten vor und während des Studiums findet oder ob die hohe Sicherheit der Berufswahl, wie sie sich auch in den hier berichteten Daten deutlich zeigt, angesichts fehlender Erfahrungen und nicht gelebter Interessen trügerisch ist (vgl. Foerster 2008).

Die Ergebnisse erlauben eine eindeutige Antwort: 718 (73,5%) befragte Studierende und damit die große Mehrheit verfügen über i.d.R. mehrjährige Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit, während 248 (25,4%) dies verneinen (11 Studierende machten keine Angaben zu dieser Frage). Differenziert nach der Dauer der Tätigkeit in der Kinder- und Jugendarbeit ergibt sich das folgende Bild: 18,7% der Befragten waren bisher weniger als ein Jahr in der Kinder- und Jugendarbeit tätig, 25,7% zwei bis drei Jahre, 12,2% vier bis fünf Jahre und 17,2% der befragten Studierenden länger als fünf Jahre (26% der insgesamt 977 befragten Lehramtsstudierenden machten zur Dauer keine Angabe, da sie die vorhergehende Frage nach den Erfahrungen verneint hatten).

Differenziert nach dem Geschlecht der Studierenden ergeben sich keine signifikanten Unterschiede ($p = .804$, *Chi-Quadrat-Test*) hinsichtlich der Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit: 74,0% der Studentinnen geben an, über solche Erfahrungen zu verfügen, während 26% dies verneinen. Von den Studenten berichten 74,9% von einem Engagement in der Kinder- und Jugendarbeit, 25,1% verneinen dies.

Im Vergleich der Lehramtsstudierenden alter Ordnung mit den Studierenden in den konsekutiven Studiengängen (vgl. Tab. 6) zeigt sich, dass die Studierenden in den Lehramts-Master-Studiengängen mit einem Anteil von 69,8% in geringerem Maße über Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit verfügen als die Studierenden des Lehramts alter Ordnung und die Studierenden in Bachelor-Studiengängen (die Unterschiede erweisen sich in der Überprüfung mittels Chi-Quadrat-Test als schwach signifikant).

Tabelle 6: Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit differenziert nach Studiengängen

	Lehramt (alt)	Bachelor	Master	LA gesamt
Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit (in %)				
Erfahrungen in der Kinder und Jugendarbeit: ja	76,7	76,6	69,8	74,3
Dauer der Erfahrung: weniger als ein Jahr	22,0	22,2	32,6	25,4
Dauer der Erfahrung: zwei bis drei Jahre	34,4	37,0	32,6	34,8
Dauer der Erfahrung: vier bis fünf Jahre	17,9	18,1	13,8	16,5
Dauer der Erfahrung: mehr als fünf Jahre	26,4	22,6	21,0	23,3
Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit: nein	23,3	23,4	30,2	25,7

Werden für die Studierenden des Lehramts die Variablen Entscheidungssicherheit, Zufriedenheit, Berufsaussicht und -erfolg differenziert nach der Erfahrung in der Kinder- und Jugendarbeit berechnet, so zeigt sich, dass die Studierenden mit Erfahrung in der Kinder- und Jugendarbeit eine höhere Zielgerichtetheit und Sicherheit hinsichtlich des angestrebten Berufsfeldes aufweisen als ihre Kommilitonen, die nicht in der Kinder- und Jugendarbeit aktiv sind oder waren (der Unterschied ist mit $p < .05$ schwach signifikant) (vgl. Tab. 7).

Tabelle 7: Entscheidungssicherheit, Zufriedenheit, Berufsaussicht und -erfolg differenziert nach Erfahrung in der Kinder- und Jugendarbeit

Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit	ja		nein		p ^a	d ^b
	M	SD	M	SD		
n (Studierende mit Lehramtsoption)	718		248			
Entscheidungssicherheit	1.92	1.10	2.10	1.04	< .05	.16
Zufriedenheit Studium	2.94	1.01	2.92	.92	n.s.	.02
Berufsaussicht	2.51	.84	2.61	.83	n.s.	-.13
Berufserfolg	2.25	.65	2.43	.65	< .001	.28

a = T-Test bei unabhängigen Stichproben

b = Zur Interpretation der Effektgröße *Cohen's d* vgl. Cohen 1988, S. 20ff.: *d* = .20 (kleine Effektgröße), .50 (mittlere Effektgröße), .80 (große Effektgröße).

Während sich die Studierenden in Abhängigkeit von ihrer Erfahrung bezogen auf die Zufriedenheit im Studium und die Berufsaussicht nicht signifikant unterscheiden, sind die Unterschiede bezogen auf den eingeschätzten Berufserfolg hoch signifikant: Studierende des Lehramts, die über Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit verfügen, schätzen ihren künftigen Erfolg in der Berufspraxis höher ein.

Wird zusätzlich die Dauer der Erfahrung in der Kinder- und Jugendarbeit berücksichtigt, so zeigt sich *tendenziell*, dass die Entscheidungssicherheit mit zunehmender Länge der Erfahrungen zunimmt. Gleiches gilt für die Einschätzung der Berufsaussicht und des Berufserfolgs (vgl. Tab. 8).

Tabelle 8: Entscheidungssicherheit, Zufriedenheit, Berufsaussicht und -erfolg, differenziert nach Dauer der Erfahrung in der Kinder- und Jugendarbeit

n	< 1 Jahr		2 bis 3 Jahre		4 bis 5 Jahre		> 5 Jahre		p ^a	η ² e
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Entscheidungssicherheit	2.16	1.19	1.85	1.09	1.86	.96	1.81	1.06	< .01 ^b	.01
Zufriedenheit Studium	2.95	.95	2.99	1.02	2.88	1.07	2.88	.99	n.s.	.00
Berufsaussicht	2.67	.91	2.53	.74	2.47	.82	2.33	.87	< .01 ^d	.02
Berufserfolg	2.33	.72	2.28	.63	2.29	.60	2.12	.63	< .01 ^c	.01

a = ANOVA mit Duncan Post-Hoc-Test.

b = Die Studierenden, die weniger als ein Jahr Erfahrung in der Kinder- und Jugendarbeit angeben, weisen eine signifikant niedrigere Entscheidungssicherheit auf als die Gruppe der Studierenden, die mehr als zwei Jahre aufweisen (homogene Untergruppe für $\alpha = .05$: zwei bis drei, vier bis fünf, mehr als fünf Jahre).

c = Die Studierenden, die länger als fünf Jahre Erfahrung in der Kinder- und Jugendarbeit angeben, weisen eine signifikant höhere Einschätzung ihres künftigen Berufserfolgs auf, als die Gruppe der Studierenden, die von weniger als einem bis zu fünf Jahren Erfahrung angeben (homogene Untergruppe für $\alpha = .05$).

d = Ein signifikanter Unterschied besteht allein zwischen den Studierenden, die weniger als ein Jahr Erfahrung angeben und denen, die mehr als fünf Jahre angeben (für $\alpha = .05$).

e = Zur Interpretation der Effektgröße *Eta*² als Maß für die Varianzaufklärung vgl. Bortz/Döring 2006, S. 606: $\eta^2 = .01$ (kleine Effektgröße), $.10$ (mittlere Effektgröße), $.25$ (große Effektgröße).

Statistisch signifikante Unterschiede können mittels Duncan-Post-Hoc-Test unter Berücksichtigung zusammengefasster Untergruppen bzw. zwischen den „Extremgruppen“ (weniger als ein Jahr vs. mehr als fünf Jahre Erfahrung) identifiziert werden (vgl. Tab. 8).

4. Zusammenfassung und Diskussion

In den berichteten deskriptiven Befunden der zugrunde liegenden vergleichenden Untersuchung zeigt sich, dass entgegen der Schlussfolgerung aus der Potsdamer Lehrerstudie angehende Lehrerinnen und Lehrer eine hohe Zielgerichtetheit und Sicherheit des Berufswunsches aufweisen, die im Übrigen für beide Geschlechter gleichermaßen gilt. Die Ausprägung der Berufsmotivation fällt in der hier untersuchten Stichprobe noch höher aus als in den Untersuchungen von Brühwiler (2001) und Ulich (2004). Es wird damit bestätigt, dass von einer Verlegenheitsentscheidung bei den Studierenden des Lehramts nicht gesprochen werden kann. Ebenso erscheint es unangemessen, für einen Großteil der angehenden Lehrerinnen und Lehrer pauschal von einem motivationalen Defizit zu sprechen.

Im Rahmen der konsekutiven Lehrerbildung weisen selbst die Studierenden in den Bachelor-Studiengängen bereits zu einem hohen Anteil eine zielgerichtete Berufsmotivation mit hoher Entscheidungssicherheit auf. Aus diesem Grund erscheint es auch mit Blick auf die Bachelor-Studierenden mit anschließender Lehramtsoption in der Masterphase gerechtfertigt, der programmatisch geforderten Polyvalenz zum Trotz an Stelle von Studienwahlmotiven weiterhin von Berufswahlmotiven zu sprechen.

Die Studierenden mit Lehramtsoption schätzen des Weiteren insgesamt ihren zukünftigen Berufserfolg eher gut, ihre Berufsaussichten etwas zurückhaltender und die Zufriedenheit mit ihrem Studium mittelmäßig ein. Die Bewertung der Berufsaussicht ist dabei gewiss immer an die Lage auf dem Lehrerarbeitsmarkt sowie vor allem an die Fächerkombinationen der befragten Studierenden gekoppelt, die entscheidend für die Chancen auf eine Anstellung sind. Ebenso kann der praktische Berufserfolg auf der Basis der Erfahrungen in der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung – unabhängig von der Studienstruktur – nur schwer abgeschätzt werden. Die eher geringen Zufriedenheitswerte verweisen indes auf ein beträchtliches Verbesserungspotenzial im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung. Mit Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge scheint sich hier zumindest aus der bewertenden Sicht der Studierenden eine leichte Verbesserung eingestellt zu haben, die sich in statistisch signifikant höheren Zufriedenheitswerten der Bachelor- und Master-Studierenden niederschlägt. Angesichts der unübersichtlichen Studiensituation in der Übergangszeit an einzelnen Universitätsstandorten, gepaart mit hohen Präsenzzeiten, verschieden-

artigen Leistungsanforderungen und Prüfungsmodalitäten sowie einer vielfach kritisierten Verschulung des Studiums und entsprechender Protestbewegungen der Studierendenschaft erscheint dies überraschend.

Im Vergleich mit den Studierenden der Rechtswissenschaften und der Humanmedizin zeigt sich mit Blick auf die Berufsmotivation, dass insbesondere die Studierenden der Humanmedizin eine noch höhere Zielgerichtetheit und Sicherheit bezogen auf das angestrebte Berufsfeld aufweisen. Ebenso schätzen auch die Studierenden der Rechtswissenschaften ihre Entscheidungssicherheit hinsichtlich des angestrebten Berufsfeldes höher ein. Die Ausprägung der Berufsmotivation der Lehramtsstudierenden relativiert sich damit im Vergleich. Gleichwohl erscheint es angesichts der erhobenen Daten nicht angemessen, von einem studiengangsspezifischen bzw. berufsbezogenen Defizit bezogen auf die angehenden Lehrerinnen und Lehrer zu sprechen, erweisen sich die Studierenden mit diesem Berufswunsch doch ebenfalls mit Blick auf das angestrebte Berufsfeld als in hohem Maße zielgerichtet und entscheidungssicher. Der Vergleich zeigt des Weiteren, dass die Lehramtsstudierenden ihre Berufsaussichten und ihren Berufserfolg besser einschätzen als die Studierenden der Rechtswissenschaften, während die Studierenden der Humanmedizin in allen hier berücksichtigten Bereichen die besten Einschätzungen abgeben. Die geringe Zufriedenheit mit dem Studium bestätigt sich auch im Vergleich: Die Lehramtsstudierenden sind insgesamt am unzufriedensten.

Die Berufsmotivation der Lehramtsstudierenden drückt sich nun nicht allein in der ausgeprägten Zielgerichtetheit der Studienwahl („Ich will Lehrer/Lehrerin werden“) und in der hohen Entscheidungssicherheit bezogen auf das angestrebte Berufsfeld aus, sondern auch in den gelebten Interessen, Orientierungen und Aktivitäten, die in einem Zusammenhang mit der zukünftigen Berufstätigkeit bzw. dem beruflichen Handeln stehen. In Anbetracht des von Lehramtsstudierenden unter den Berufswahlmotiven angegebenen ausgeprägten Wunsches nach dem Zusammensein und der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen stellt sich die eingangs aufgeworfene Frage, inwieweit dieses Hauptmotiv für die Berufswahl mit den gelebten Interessen übereinstimmt.

In den Befunden der vorliegenden Studie zeigt sich ähnlich wie in der Untersuchung von Willer (1993), dass ein Großteil der befragten Studierenden mit dem Berufswunsch Lehrer/Lehrerin über mehrjährige Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit verfügt. Die hohe Zustimmung zum Hauptmotiv der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und die damit verbundene Berufsmotivation der Lehramtsstudierenden sind angesichts des Engagements eines Großteils der angehenden Lehrerinnen und Lehrer in der ehrenamtlichen Kinder- und Jugendarbeit kaum als problematisch oder trügerisch anzusehen. Mit dem Engagement in der Kinder- und Jugendarbeit und der Dauer der Erfahrungen sind auf Seiten der betreffenden Studierenden auch eine hö-

here Entscheidungssicherheit sowie eine bessere Einschätzung des Berufserfolgs verbunden.

Angesichts dieser deskriptiven Befunde erscheint es vielversprechend, die Bedeutung und insbesondere die Wirkung pädagogischer Vorerfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit als Potenzial bzw. Voraussetzung für die Berufsmotivation, das Lehrerwerden sowie eine erfolgreiche und persönlich zufrieden stellende Berufsausübung in der empirischen Forschung zur Lehrerbildung bzw. zum Lehrerberuf stärker zu berücksichtigen.

Literatur

- Bortz, J./Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Brühwiler, C. (2001): Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur/Zürich: Rüegger, S. 343-397.
- Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Foerster, F. (2008): *Personale Voraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden. Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg*. Münster: Waxmann.
- Helsper, W./Kolbe, F.-U. (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5, H. 3, S. 384-401.
- Herlt, S./Schaarschmidt, U. (2007): Fit für den Lehrerberuf?! In: Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (Hrsg.): *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz, S. 157-182.
- Krieger, R. (2000): Erziehungsvorstellungen und Berufswahlmotive im Wandel: Generationenvergleiche bei Lehramts-Studierenden. In: Krampen, G./Zayer, H. (Hrsg.): *Psychologiedidaktik und Evaluation II: Neue Medien, Psychologiedidaktik und Evaluation in der psychologischen Haupt- und Nebenfachausbildung*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 239-255.
- Oesterreich, D. (1987): *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern*. Berlin: Max-Planck Institut für Bildungsforschung.
- Rauin, U. (2007): Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? In: *Forschung Frankfurt* 25, H. 3, S. 60-64.
- Rothland, M. (2009): Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbelastungsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, H. 1, S. 111-125.
- Rothland, M./Terhart, E. (2009): *Forschung zum Lehrerberuf*. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung. Überarbeitete und erweiterte Aufl.* Wiesbaden: VS, S. 791-810.
- Schaarschmidt, U. (2005a): Situationsanalyse. In: Ders. (Hrsg.): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands*. Weinheim: Beltz, S. 41-71.

- Schaarschmidt, U. (2005b): Potsdamer Lehrerstudie – ein erstes Fazit. In: Ders. (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Weinheim: Beltz, S. 141-160.
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (2007): Einführung und Überblick. In: Dies. (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz, S. 17-43.
- Steltmann, K. (1980): Motive für die Wahl des Lehrerberufs. In: Zeitschrift für Pädagogik 26, H. 4, S. 581-586.
- Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H.J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Treptow, E. (2006): Bildungsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Münster: Waxmann.
- Ulich, K. (2004): „Ich will Lehrer/in werden“. Eine Untersuchung zu den Berufswahlmotiven von Studierenden. Weinheim: Beltz/Deutscher Studien Verlag.
- Willer, K.-I. (1993): Die familiäre und schulische Sozialisation von Grund- und Hauptschullehrerstudenten. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.

Martin Rothland, Dr., geb. 1974, Akademischer Rat a.Z. in der Abteilung Schulpädagogik/Schul- und Unterrichtsforschung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik/Schul- und Unterrichtsforschung, Bispinghof 5/6, 48143 Münster
E-Mail: Martin.Rothland@uni-muenster.de

Carolin Rotter / Christian Reintjes

Die Guten ins Töpfchen ... ?!

Einsatz von Auswahlverfahren im Lehramtsstudium

Zusammenfassung

In Deutschland wird zunehmend der Einsatz von Auswahlverfahren im Lehramtsstudium diskutiert, verbunden mit der Hoffnung, gute und belastbare Lehrkräfte zu rekrutieren. Neben einem Überblick über den (inter-)nationalen Status quo verweist der Artikel auf grundsätzliche Aspekte, die bei einer Konzeption und Implementierung von Auswahlverfahren vor dem Hintergrund des Zusammenwirkens verschiedener Akteure in der Lehrerbildung berücksichtigt werden müssen.

Schlüsselwörter: Auswahlverfahren, Lehrerbildung, Lehrerpersönlichkeit, Lehramtsstudium, Rekrutierung

The Good into the Pot ... ?!

The Application of Selection Procedures for Teacher Education Programs

Abstract

In Germany, there is an increasing discussion about the application of selection procedures for teacher education programs, hoping to recruit good and resilient teachers. Apart from giving an overview of today's situation in Germany and beyond, the paper refers to fundamental aspects to be considered when designing and implementing selection procedures in the context of co-operation between different players in teacher education.

Keywords: selection procedures, teacher education, teacher personality, teacher training, recruiting

Während im Wirtschaftssektor die Auswahl von Mitarbeiter/inne/n über eignungsdiagnostische Verfahren auf breite Akzeptanz stößt und nicht mehr wegzudenken ist, werden Auswahlverfahren für Lehrer/innen erst seit einiger Zeit in Deutschland sehr kontrovers diskutiert. Auf internationaler Ebene wählen bereits einige Länder ihre Lehramtsstudierenden mit Hilfe eignungsdiagnostischer Instrumente aus. Kritiker/innen verweisen auf die mangelnde Prognosegenauigkeit von Auswahlverfahren, so

dass Aufwand und Ertrag in keiner Relation zueinander stehen würden (vgl. Gogolin 2009). Befürworter einer strikten Studierendenauswahl argumentieren mit der großen gesellschaftlichen Bedeutung des Lehrerberufs, so dass verschiedene Beteiligte am Bildungssystem aus unterschiedlichen Gründen an der Prüfung von Berufseignung Interesse haben: Eltern, Schüler/innen, Kolleg/inn/en, Gewerkschaften etc. Dabei lassen sich drei Hauptargumente identifizieren, die je nach Akteur unterschiedlich akzentuiert werden: erstens die Notwendigkeit, Nachfrage und Bedarf auszubalancieren; zweitens die Rekrutierung und Ausbildung von kompetentem Nachwuchs und drittens die Steigerung des Ansehens eines Lehramtsstudiums (vgl. Strittmatter 2007; Erdsiek-Rave 2009).

Mit den folgenden Ausführungen soll ein Beitrag dazu geleistet werden, die aktuelle Diskussion durch einen exemplarischen Blick auf die Erfahrungen in anderen Ländern und den Status quo in Deutschland zu erhellen (Kapitel 1). Aus den nationalen wie internationalen Erfahrungen wird mit Blick auf Spezifika des Lehramtsstudiums und des Lehrerberufs der Einsatz von Auswahlverfahren grundsätzlich problematisiert (Kapitel 2) und werden anschließend Überlegungen zur Konzeption von Auswahlverfahren abgeleitet (Kapitel 3).

1. Status quo: Auswahlverfahren in der Lehrerausbildung

1.1 Internationaler Status quo

In einigen Ländern erfolgt die Zulassung von Studierenden für Lehramtsstudiengänge erst nach dem erfolgreichen Bestehen eines Auswahlverfahrens, das auf Landes- und Hochschulebene variiert.

Angesichts des guten Abschneidens von *Finnland* bei der PISA-Studie ist sicher der finnische Auswahlprozess der bekannteste, auf den in der öffentlichen Diskussion in Deutschland nicht selten rekurriert wird. In Finnland erfolgt die Auswahl von Studierenden für den tertiären Bildungssektor strikt nach einem Numerus-Clausus-System; die Anzahl der Plätze in einem Studiengang wird jährlich neu festgelegt. Das Abschlusszeugnis der Sekundarstufe II reicht allein jedoch für den Hochschulzugang nicht aus; die Auswahl der Studierenden liegt in den Händen der jeweiligen Hochschule. Die Hochschulen versuchen, die Auswahlverfahren den jeweiligen studiengangspezifischen Bedingungen und dem späteren Berufsfeld entsprechend zu gestalten. Bei der Auswahl von Bewerber/innen für Lehramtsstudiengänge kooperieren die finnischen Universitäten in einer ersten Phase miteinander. Die zweite Phase des Selektionsprozesses wird von jeder Hochschule individuell gestaltet. Zunächst werden im Rahmen des Auswahlverfahrens die schulische Abschlussnote, berufliche Vorerfahrungen sowie die Leistungen innerhalb einer schriftlichen Prüfung, in

der die Bewerber/innen ihr theoretisches Wissen und Erfahrungswissen im Bereich Erziehung und Bildung zeigen sollen, berücksichtigt. Im Anschluss daran wird rund ein Drittel der Bewerber/innen zu Einzelinterviews und Gruppendiskussionen eingeladen, auf deren Basis dann die Universität die Zulassungsentscheidung fällt (vgl. Keller 2006; Kohonen 2007). Dieser Auswahlprozess führt dazu, dass durchschnittlich nur etwa 15 Prozent der Bewerber/innen ein Lehramtsstudium aufnehmen dürfen.

In der *Schweiz* kommt neben den formalen Minimalanforderungen, die auf interkantonaler Ebene von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) formuliert und auf kantonaler Ebene umgesetzt werden, der Eignungsabklärung bei der Auswahl der Studierenden eine zentrale Rolle zu. Die Hochschulen integrieren diese Eignungsabklärung auf unterschiedliche Weise in den Auswahlprozess, entweder zur Zulassung zum Studium oder zur Zulassung zum Hauptstudium. Nach Criblez und Lehmann werden unter Berufseignung dabei „weniger langfristige (und damit kaum veränderbare) Persönlichkeitsmerkmale verstanden, als vielmehr der Aufbau und die Entwicklung von personalen-sozialen Kompetenzen, also von Verhaltensweisen, die in berufsrelevanten komplexen Situationen zum Ausdruck kommen“ (Criblez/Lehmann 2007, S. 37). Bei einem ersten Blick auf die unterschiedlichen Realisierungsformen dieser Eignungsabklärung zeigen sich im Detail konzeptionelle Unterschiede bei den einzelnen Hochschulen. Gemeinsam ist jedoch den meisten Hochschulen eine Durchführung der Eignungsabklärung innerhalb des ersten Studienjahres. Die Zusammenfassung der Beurteilung erfolgt schließlich nach dem zweiten Semester. Beispielsweise wird die Eignung der Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Aarau, Fachhochschule Nordwestschweiz, oder auch an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen in enger Kooperation der jeweiligen Hochschule mit ausgewählten Schulen, an denen die Studierenden Praktika absolvieren, durchgeführt. Die Studierenden werden während des Praktikums anhand bestimmter Kriterien beobachtet; eine Bewertung erfolgt am Ende des ersten Studiensemesters bzw. -jahres, die über die Zulassung zum weiteren Studium entscheidet. An der Pädagogischen Hochschule Aarau müssen die Studierenden sich zudem selbst einschätzen, um eine Gegenüberstellung von Fremd- und Selbsteinschätzung zu ermöglichen, eine Fallpräsentation bearbeiten und ein Kurzessay zu einem vorgegebenen pädagogischen Thema schreiben. Begleitet wird der Auswahlprozess an beiden Hochschulen von Mentor/inn/en, die die Studierenden unterstützen und beraten (vgl. Bächtold/Forlin 2006; Heitzmann/Frey 2006). Bei der schweizerischen Eignungsabklärung geht es also in den meisten Fällen weniger um eine Auswahl geeigneter Lehramtskandidat/inn/en im Vorfeld des Studiums als vielmehr um eine Identifikation nicht geeigneter Studierender im ersten Studienjahr.

Die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen in *Großbritannien* zeichnet sich durch eine genaue Steuerung der Anzahl der Studienplätze anhand des Bedarfs aus. Ziel ist das Vermeiden einer Arbeitslosigkeit der Absolvent/inn/en sowie eines gravierenden Mangels an Lehrkräften. Daher sind einerseits eine Zulassungsbeschränkung

und eine damit verbundene Auswahl von Studierenden in überlaufenen Fächern notwendig; andererseits müssen Interessent/inn/en für Mangelfächer gewonnen werden. Die Ausbildungsinstitutionen führen angesichts der beschränkten Anzahl verfügbarer Studienplätze mit allen Bewerber/inne/n Aufnahmegespräche durch, in denen das Interesse für den Lehrberuf, Erfahrungen mit einer eigenen Lehrtätigkeit oder ein Engagement im Jugendbereich erfragt werden. Die Interviews werden von einer Kommission durchgeführt, die sich aus den Leiter/inne/n der Studienlehrgänge und Vertreter/inne/n kooperierender Praktikumsschulen zusammensetzt. Weitere Aufgaben zur Erhebung der pädagogischen und sozialen Kompetenzen der Bewerber/innen können von den Hochschulen individuell gestaltet werden. An der University of East Anglia (UEA) in Norwich, einer der besten Institutionen für Lehrerbildung in England, werden alle Bewerber/innen von einem Gremium bestehend aus Tutor/inn/en und Lehrer/inne/n von Praktikumsschulen mit Blick auf Studienwahlmotive, Motivation und interpersonale Fähigkeiten befragt. In einem Gruppeninterview sollen die Bewerber/innen dann ihre Kommunikationsfähigkeit, ihr Gruppenverhalten und ihre Selbstpräsentation unter Beweis stellen. Die schulische Abschlussnote sowie weitere akademische Qualifikationen werden ebenfalls zur Auswahl der Bewerber/innen herangezogen. Verbunden ist dieser Auswahlprozess mit einer fortwährenden Begleitung der Entwicklung während der Ausbildung in Form von Selbstevaluationen, Gesprächen mit Mentor/inn/en und dem Erstellen eines Entwicklungsportfolios (vgl. Kroath/Trafford 2006).

Bei einem Vergleich der Auswahlverfahren zeigen sich zwischen den Ländern einige Gemeinsamkeiten, aber auch konzeptionelle Unterschiede. Angesichts der z.T. individuellen Gestaltungsmöglichkeiten der Auswahlprozesse durch die einzelnen Hochschulen kann zudem nicht von einer charakteristischen länderspezifischen Konzeption gesprochen werden. Der obigen Auflistung, anhand derer die Breite der Realisierungsmöglichkeiten angedeutet werden sollte, kommt daher eher ein exemplarischer Charakter zu. Gleichwohl lassen sich auch Gemeinsamkeiten identifizieren. So setzen alle Länder auf den Einsatz eines mehrstufigen Verfahrens. Dabei werden verschiedene Instrumente, in der Regel schriftliche Verfahren, wie Tests oder einzureichende Essays, und Einzel- bzw. Gruppeninterviews kombiniert. Die schulische Abschlussnote bzw. die Bachelornote sind ebenfalls integraler Bestandteil des Auswahlverfahrens in allen Ländern, ebenso wie pädagogische Vorerfahrungen, die von den Bewerber/inne/n über Bescheinigungen nachgewiesen werden müssen.

Länderspezifische Besonderheiten zeigen sich hingegen mit Blick auf den Grad der zentralen Steuerung bzw. den Grad der hochschulübergreifenden Koordination der Auswahlverfahren. So wird in Finnland und Großbritannien die Anzahl der Studienplätze anhand des zukünftigen Bedarfs an Lehrkräften festgelegt; in Finnland kooperieren die Ausbildungsinstitutionen in der ersten Phase des Auswahlprozesses. In dem skizzenhaften Überblick fällt zudem die schweizerische Umsetzungsvariante auf; in der Schweiz geht es weniger um die Auswahl von Bewerber/inne/n im Vorfeld

des Studiums als vielmehr um die Selektion ungeeigneter Studierender in der ersten Studienphase.

1.2 Nationaler Status quo

Neben der Durchführung verschiedener Eingangstests an deutschen Universitäten werden auch verschiedene Selbsterkundungsverfahren angeboten, die beispielsweise auf der Plattform des internetgestützten Beratungsprogramms ‚Career Counselling for Teachers‘ (vgl. URL: www.cct-germany.de; Zugriffsdatum: 18.11.2009) für jedermann zugänglich sind und Schulabgänger/innen mehr Klarheit über die persönlichen Interessen und Voraussetzungen für eine Lehrerlaufbahn verschaffen sollen. Diese Verfahren sollen im Folgenden kurz skizziert werden:

- Die ‚Lehrer-Interessen-Skalen‘ (LIS) sind nach sechs Tätigkeitsbereichen (z.B. Unterricht gestalten; mit Eltern und Kolleg/inn/en zusammenarbeiten etc.) mit insgesamt 33 Tätigkeiten aus dem beruflichen Alltag von Lehrer/innen (z.B. mit Eltern Erziehungsfragen besprechen) unterteilt. Die Nutzer/innen sollen einschätzen, wie gern sie jede der aufgelisteten Tätigkeiten ausführen würden. Die ermittelten Summenwerte können dann mit einer Tabelle abgeglichen werden (vgl. u.a. Mayr 1998).
- Mit den ‚Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen‘ (LPA) kann anhand von zwölf bipolaren Adjektivskalen (z.B. kühl vs. warmherzig; unbeherrscht vs. diszipliniert) eine Selbsteinschätzung der Persönlichkeitsfaktoren Kontaktbereitschaft, Stabilität und Selbstkontrolle vorgenommen werden (vgl. Brandstätter/Mayr 1994).
- Das ‚Berufseignungsinventar für das Lehramtsstudium‘ (BEIL) umfasst 21 Aufgaben, bei denen jeweils ein Aspekt des Lehrerberufs näher beschrieben wird, wie z.B. die Bedeutung von Geduld für den Arbeitsalltag einer Lehrkraft. Diese Aufgaben sollen von den Nutzer/innen mit Blick auf die subjektive Belastung auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt werden. Bei niedrigen Punktwerten werden den Nutzer/innen eine unrealistische Vorstellung vom Lehrerberuf sowie eine Überschätzung der eigenen Fähigkeiten zugeordnet, bei mittleren Werten eine realistische Sicht auf die beruflichen Anforderungen, und bei hohen Punktwerten wird die Vermutung geäußert, dass der Lehrerberuf womöglich nicht die richtige Berufswahl darstellt (vgl. Rauin/Kohler/Becker 1994).
- In dem ‚Fragebogen zu berufsbezogenen Fähigkeiten‘ werden verschiedene Kompetenzen (z.B. „Ich komme gut mit unterschiedlichen Menschen zurecht“) aufgelistet, die die Nutzer/innen hinsichtlich der Frage einschätzen sollen, inwiefern sie über eben diese verfügen. Bei dem Unterschreiten eines kritischen Wertes erhalten die Nutzer/innen die Empfehlung, die Entscheidung für den Lehrerberuf nochmals zu überdenken (vgl. Nieskens/Sieland 1999).
- Mit Hilfe des ‚Fachwahl-Fragebogens‘ (FWF) können die Nutzer/innen die Wahl ihrer Unterrichtsfächer im Vorfeld der Studienaufnahme überprüfen. In vier verschiedenen Bereichen (z.B. fachliches Interesse, Attraktivität als Unterrichtsfach),

bestehend aus unterschiedlichen Items, werden die beiden in Frage kommenden Unterrichtsfächer miteinander verglichen (vgl. Mayr 2003).

Eine Analyse der Internetseiten aller Hochschulen in Deutschland, die Lehramtsstudiengänge anbieten, zeigt, dass die Hochschulen derzeit mit Auswahlverfahren noch sehr zaghaft umgehen.¹

Fachspezifische Tests wie etwa sprachliche Eignungstests, z.B. im Vorfeld eines Anglistikstudiums, die jedoch weniger dem Ausschluss aus dem Studium als vielmehr der Einstufung auf ein Sprachniveau dienen, oder beispielsweise der Test vor einem Mathematikstudium an der RWTH Aachen, der mit dem Ziel der Beratung eingesetzt wird, sind die häufigsten Auswahlverfahren. Traditionell etabliert ist zudem die Zugangsbeschränkung durch den Nachweis des Latinums bzw. Graecums, wie z.B. in Theologie, Geschichte oder Germanistik.

Daneben empfehlen zahlreiche Hochschulen den Studierenden Self-Assessments, um selbstständig die Eignung für den Lehrerberuf reflektieren zu können; die Westfälische Wilhelms-Universität Münster geht über das Aussprechen einer Empfehlung hinaus und verlangt als Zulassungsvoraussetzung beim Übergang in die Masterphase die Teilnahme an einem Self-Assessment. Allerdings folgen keine Konsequenzen bei unterdurchschnittlichen Werten. Gleiches gilt für andere Universitäten, die sich intensiv auf ihrer Homepage mit der Frage der Eignungsfeststellung für Lehramtsstudierende auseinandersetzen, die dazu Projekte initiiert haben und die verschiedene eignungsdiagnostische Instrumente einsetzen (Universität Bielefeld, Universität Hamburg, Universität Kassel, LMU München).

An deutschen Universitäten scheinen Auswahlverfahren bisher nahezu ausschließlich mit dem Ziel der Beratung, des Identifizierens von Schwächen, die durch zusätzliche Trainingsangebote kompensiert werden sollen, und der Initiierung von Selbstreflexionsprozessen eingesetzt zu werden; eine Selektion von Studierenden erfolgt darüber nicht. Lediglich an den Universitäten Göttingen, Osnabrück und Vechta werden die Studierenden für die Masterphase anhand der Bachelornote (mindestens 2,5) ausgewählt; in Göttingen finden für Studierende mit schlechteren Bachelornoten zudem noch zusätzlich Auswahlgespräche statt, in denen sie zu ihren praktischen Erfahrungen in pädagogisch relevanten Handlungsfeldern und zu ihrer Studienmotivation befragt werden.

1 Für die umfassende Internetrecherche danken wir Carolin Marx. Die folgenden Ausführungen spiegeln den Stand vom April 2009 wider; seitdem erfolgte Änderungen sind nicht berücksichtigt.

2. Auswahl von Lehramtsstudierenden: eine Problematisierung

Ausgangspunkt jeder Konzeption von Zulassungsverfahren ist in einem ersten Schritt die Definition der Ziele, die mit diesem Verfahren verbunden werden sollen: Soll der Eignungstest Grundlage für die weitere Studienberatung sein oder soll er der Auswahl von Studierenden dienen? Soll der Studienerfolg oder die Berufseignung prognostiziert werden? Im zweiten Schritt hat eine Anforderungsanalyse zu erfolgen: Wie sieht das Anforderungsprofil des betreffenden Studiengangs respektive der späteren beruflichen Tätigkeit aus? Welche spezifischen Kompetenzen werden verlangt? Während die Anforderungen an ein Lehramtsstudium einfacher bestimmbar zu sein scheinen, bereitet eine Konkretisierung der Anforderungen und Aufgaben, die mit dem Lehrerberuf verbunden sind, hingegen größere Schwierigkeiten. Terhart (2007) listet u.a. folgende Argumente auf, die für die Schwierigkeiten bei der Beurteilung der beruflichen Fähigkeiten von Lehrer/inne/n angeführt werden:

- Die *Zielvielfalt und Zielunklarheit*: Unter dieses Argument werden die Schwierigkeiten beim Finden eines Konsenses mit Blick auf die Beantwortung der Frage, was ‚guten‘ Unterricht ausmacht, subsumiert. Diese Schwierigkeiten resultieren aus der Existenz normativ und emotional aufgeladener und vor allem konkurrierender Idealbilder von Schule und Unterricht.
- Eine *komplexe Anforderungsstruktur*: Angesichts der Vielfalt und der Komplexität der Aufgabenstruktur eines Lehrers bzw. einer Lehrerin (siehe dazu den von der KMK im Dezember 2004 verabschiedeten Aufgabenkatalog: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen, Weiterentwicklung der eigenen Schule) bestehen Zweifel, die erforderlichen Kompetenzen angemessen beurteilen, messen und bewerten zu können – zumal eine Gewichtung der Kompetenzbereiche vorgenommen werden müsste.
- *Multiple Ursachen für Differenzen*: Offen ist auch die Frage, was die eigentlichen Ursachen für eine ‚gute‘ oder eine ‚schlechte‘ Lehrkraft sind: Liegen sie im (Fach-)Wissen, in der Persönlichkeit oder vielleicht in ihren Einstellungen zu ihrer beruflichen Tätigkeit? Ausgehend vom Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (2005) hat die Lehrkraft allerdings einen begrenzten und nur indirekten Einfluss auf die Schülerleistungen, so dass bei einer Ursachenanalyse auch immer noch institutionelle Rahmenbedingungen (Klassen- und Schulkontext) mit berücksichtigt werden müssen.

Vor dem Hintergrund der hier angedeuteten Probleme und angesichts der empirischen Befunde zum Lehrerhandeln und zur Unterrichtsqualität besteht jedoch hinsichtlich eines Ergebnisses sowohl auf schulpraktischer als auch auf wissenschaftlicher Seite Einigkeit: Es gibt nicht den einen guten Lehrer oder die eine gute Lehrerin, die sich durch eine genau identifizierbare Merkmalskombination auszeichnen. Lehrer/innen können vielmehr auf verschiedene Art und Weise erfolgreich sein und einen guten Unterricht anbieten. Dennoch lassen sich verschiedene Kriterien ausmachen, die

eine ‚gute Lehrkraft‘ von einer ‚schlechten‘ unterscheiden, auch wenn diese nur hinreichende, aber nicht notwendige Bedingungen darstellen. Je nach Anlage der empirischen Untersuchung (Längsschnitt- oder Querschnittuntersuchung), der Definition der Zielgröße (fachliche Schülerleistungen, Zufriedenheit der Schüler o.Ä.) und des fokussierten Paradigmas werden verschiedene Lehrermerkmale in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt.

Ausgehend vom Expertenparadigma in der Unterrichtsforschung wird unter Rückgriff auf das Modell professionellen Lehrerwissens von Bromme (1997) auf die große Bedeutung von fachlichem und fachdidaktischem Wissen für die professionelle Handlungskompetenz von erfolgreichen Lehrer/innen hingewiesen (vgl. die Zusammenfassung verschiedener empirischer Befunde z.B. bei Baumert/Kunter 2006; Lipowsky 2006). Das Thema Lehrerpersönlichkeit fand hingegen lange Zeit in der wissenschaftlichen Diskussion und Forschung keine Berücksichtigung. Mitte der 1980er-Jahre erlebte das Persönlichkeitsparadigma der 1950/60er-Jahre mit der Erhebung von Persönlichkeitsmerkmalen angehender Hauptschullehrer/innen in Österreich durch Urban (1984) eine Renaissance. Nach dem Eintritt in den Beruf befragte Urban (1992) diese Lehrer/innen erneut nach ihrem beruflichen Befinden und konnte Zusammenhänge zwischen dem Befinden und Persönlichkeitsmerkmalen ermitteln. In Deutschland erlangte der Ansatz der Lehrerpersönlichkeit mit der Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt (2005), die im Auftrag des Deutschen Beamtenbundes und seiner Lehrerverbände durchgeführt wurde, große Aufmerksamkeit. In dieser Studie wurden bei einem Viertel der Lehramtsstudierenden sog. Risikomuster mit Burnout ähnlichen Symptomen bezüglich beruflicher Erlebens- und Bewältigungsmuster identifiziert. Die Forscher/innen führen diese Muster weniger auf belastende Berufsanforderungen zurück als vielmehr auf relativ stabile, bereits vor der Berufswahl ausgeprägte Persönlichkeitsdispositionen in Gestalt von Defiziten in der emotionalen Stabilität, im Selbstvertrauen, in der sozialen Aktivität und der Durchsetzungsfähigkeit. Nach Schaarschmidt (2005) handelt es sich hierbei um Defizite bei basalen Voraussetzungen für den Lehrerberuf, die kaum noch durch die Ausbildung beeinflusst werden können (vgl. für die z.T. divergierenden empirischen Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung Blömeke 2004 und Cochran-Smith/ Zeichner 2005). In ihrem Überblick über diverse empirische Untersuchungen weisen auch Nieskens und Hanfstingl darauf hin, dass „Persönlichkeitsfaktoren eine nicht zu unterschätzende prädiktorische Bedeutsamkeit“ (2008, S. 12) besitzen: Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus hätten sich in den Untersuchungen als „valide Prädiktoren für spätere berufsrelevante Variablen“ (ebd.) gezeigt. Die beiden erstgenannten würden sich positiv auf das Kompetenzerleben, das Fortbildungsverhalten, die Berufszufriedenheit und gesundheitliche Faktoren auswirken, wohingegen Neurotizismus diese Variablen eher negativ beeinflussen würde. Kognitive Merkmale eigneten sich hingegen als Prädiktoren für kognitive Leistungen (z.B. Lernstrategien, Prüfungsleistungen) im Studium.

Neben diesen Persönlichkeitsfaktoren, den sog. ‚Big Five‘, werden in verschiedenen empirischen Studien motivationale und interessenbezogene Prädiktoren erfasst. So zeigen sich beispielsweise in der Studie von Lipowsky bei Lehrkräften, die retrospektiv von intrinsischen Studienwahlmotiven berichten, eine höhere Berufszufriedenheit, eine höhere Motivation und ein geringeres Belastungserleben, wohingegen Lehrkräfte, die extrinsische Studienwahlmotive nennen, von einem höheren Belastungserleben und einer geringeren Zufriedenheit im Beruf berichten (vgl. Lipowsky 2003).

Betrachtet man die Befunde zur Lehrerpersönlichkeit, so geht es in diesen empirischen Untersuchungen jedoch weniger um die Frage nach der Unterrichtsqualität und positiven Wirkungen bei Schüler/inne/n, z.B. in Form von kognitiven Leistungen, sondern vielmehr um Berufszufriedenheit und eine subjektiv wahrgenommene Belastung auf Seiten der Lehrperson. Damit unterscheiden sich die Forschungszweige zur Lehrerpersönlichkeit und zum Expertenansatz allerdings grundsätzlich in ihrer Stoßrichtung des Erkenntnisinteresses, so dass eine Überlegenheit von Persönlichkeitsmerkmalen gegenüber kognitiven Merkmalen, wie sie von Mayr in diversen Publikationen (u.a. Mayr 2007) vertreten wird, nicht haltbar ist. An dieser Stelle kann dieser Divergenz des Erkenntnisinteresses und den daraus folgenden forschungsmethodischen Zugängen nicht weiter nachgegangen werden; für die Konzeption von Auswahlverfahren folgt daraus jedoch die Frage: Sollen nun kompetente oder psychisch belastbare und zufriedene Lehrer/innen ausgewählt werden – oder geht es um beides, wobei das eine nicht zwangsläufig das andere bedingt?

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Im Rahmen der Schulentwicklung der letzten Jahre, einer zunehmenden kulturellen Heterogenität innerhalb der Klassen und angesichts verschiedener sozialer Problemlagen sind die Anforderungen an organisationale, personale und unterrichtliche Kompetenzen von Lehrpersonen gestiegen. Bei allem pädagogischen Optimismus hinsichtlich der Beeinflussbarkeit der Studierenden im Rahmen der universitären Ausbildung kann nicht verleugnet werden, dass die Lehrerausbildung nicht aus jedem Studierenden eine gute Lehrperson machen kann. Aus diesem Grund sind Auswahlverfahren für das Lehramtsstudium bzw. für den Lehrerberuf mit Blick auf die Qualitätssicherung im Bildungssystem notwendig (vgl. Nieskens/Hanfstingl 2008). Dahinter steckt die Annahme, dass die Qualität der Lehrerbildung durch die Beeinflussung eines Input-Faktors, der Lehramtsstudierenden, verbessert werden kann (vgl. Mayr 2002).

3. Implikationen für die hochschulische und bildungspolitische Praxis

Welche Schlussfolgerungen sind nun aus den Erfahrungen in anderen Ländern sowie aus den Untersuchungen zum Einsatz von eignungsdiagnostischen Instrumenten in anderen Bereichen als dem Lehramtsstudium für die konkrete Gestaltung von Auswahlverfahren für Lehramtsstudierende zu ziehen? Bei der Diskussion sind verschiedene Aspekte zu beachten:

- der Zeitpunkt des Auswahlverfahrens,
- die Reichweite des Auswahlverfahrens (Einzeluniversität vs. Landesebene),
- die institutionelle Zuständigkeit für das Auswahlverfahren,
- das Ziel der Auswahl sowie
- die unterschiedlichen Interessen verschiedener Akteure.

Diese Punkte sind allerdings nur analytisch voneinander zu trennen. Angesichts der bundesländerspezifischen Ausgestaltung der Lehrerausbildung werden die möglichen Konsequenzen im Folgenden am Beispiel des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen diskutiert. Im Zuge des neuen Lehrerausbildungsgesetzes (LABG), das im Jahr 2011/12 in Kraft treten soll, erfolgt in NRW eine grundsätzliche Umgestaltung der Lehrerausbildung, was bei der Diskussion über eignungsdiagnostische Verfahren mitberücksichtigt werden muss.

Eine zentrale Frage, die sich bei der Konzeption von Auswahlverfahren zunächst stellt, ist die nach dem *Zeitpunkt*: Wann soll die Auswahl von Lehramtsstudierenden erfolgen? Mit der Einführung der gestuften Bachelor- und Masterstudiengänge nach angelsächsischem Vorbild stellt sich die Frage nach der Auswahl von Studierenden an zwei Stellen: vor der Aufnahme des Bachelorstudiums und vor dem Masterstudium. Befürworter/innen von Auswahlverfahren vor dem Bachelorstudium werden durch die Vorgabe des neuen LABG, in das Bachelorstudium lehramtsspezifische Inhalte zu integrieren, in ihrer Position bestärkt. Denn durch die Integration lehramtsspezifischer Inhalte in das Bachelorstudium erfolgt bereits im grundständigen Studium eine studiengangsspezifische Orientierung, die es sinnvoll erscheinen lassen kann, bereits vor Studienbeginn eine Auswahl geeigneter Lehramtskandidat/inn/en vorzunehmen. Für die Konzeption eines Auswahlverfahrens zu diesem Zeitpunkt bedeutet dies jedoch, dass die Bewerber/innen nicht nach fachdidaktischen oder allgemein-pädagogischen Kompetenzen ausgewählt werden können, da sie diese im Verlauf ihrer Bildungsbiografie bis dahin noch nicht erworben haben können. Vielmehr müssten in einem Auswahlverfahren kognitive und fachliche Aspekte getestet werden, die zunächst einmal nur den Studienerfolg sicher stellen können. Durch die Reform des LABG und die Einführung eines Praxissemesters, das im Anschluss an das Bachelorstudium, spätestens aber bis zum dritten Mastersemester zu absolvieren ist, bietet sich vielmehr der Einsatz eines Auswahlverfahrens nach dem Bachelor- und vor

dem Masterstudium an. Zwar sind Schulnoten als Prädiktor für den Studienerfolg im Masterstudiengang ebenso valide wie für das grundständige Studium (vgl. Trapmann u.a. 2007), doch macht ein Rückgriff auf diese Variable mit Blick auf die Akzeptanz bei den Bewerber/inne/n angesichts des zeitlichen Abstands nur wenig Sinn. Eine ausschließliche Berücksichtigung der Note des Bachelorabschlusses ist ebenso kritisch zu sehen, da ihre Validität aufgrund der Heterogenität der Bachelorstudiengänge mit Blick auf Standards und Kriterien für die Abschlussvergabe erheblich eingeschränkt ist.

Es bietet sich daher an, neben der Bachelornote weitere Prädiktoren heranzuziehen, durch die die heterogenen Eingangsvoraussetzungen der Bachelorabsolvent/inn/en nivelliert werden. Angesichts der nachgewiesenen prognostischen Validität der Abiturnote (vgl. Hell/Trapmann/Schuler 2008) bietet sich eine Kombination aus Abitur- und Bachelornote an, die jedoch wiederum nur fachlich-kognitive Kompetenzen abbildet und damit eine Vorhersage für den Studienerfolg erlaubt. Wie der Blick auf die Auswahlverfahren in Finnland, Großbritannien und der Schweiz gezeigt hat, verzichtet keines dieser Länder auf eine Auswahl der Studierenden anhand der schulischen Abschlussnote und/oder der Note des Bachelorabschlusses. Denkbar wäre auch eine ‚Nutzung‘ des Praxissemesters in Anlehnung an die Gestaltung der Auswahlverfahren in der Schweiz zur Eignungsdiagnostik. Im Rahmen dieses Praxissemesters könnten schulische Mentor/inn/en die Studierenden während ihrer Lehrtätigkeit anhand vorgegebener Kriterien beobachten und somit fachdidaktische und allgemein-pädagogische Kompetenzen der Lehramtsstudierenden ermitteln, die eine wichtige Ergänzung zu den kognitiv-fachlichen Kompetenzen mit Blick auf die spätere Berufsausübung darstellen. Diese Konzeption des Auswahlverfahrens hätte eine größere Verzahnung der ersten und zweiten Phase zur Folge, setzt jedoch eine stärkere Qualifizierung der schulischen Mentor/inn/en voraus, damit diese ihrer verantwortungsvollen Aufgabe gerecht werden können.² Für die Studierenden würde eine derartige Konzeption eines Auswahlverfahrens bedeuten, dass sie im Falle eines Nichtbestehens berufliche Alternativen verfolgen müssten.

Mit Blick auf eine Qualitätssicherung durch den Einsatz von Auswahlverfahren und eine Steuerung der Rekrutierung von Lehramtsstudierenden genügt jedoch weder eine Institutionalisierung von Auswahlverfahren an einer Hochschule noch ist eine individuelle Konzeption auf Hochschulebene zielführend. Folgendes Szenario hinsichtlich der *Reichweite* eines Auswahlverfahrens wäre in diesem Fall vorstellbar: Hochschule x führt keine Auswahlverfahren durch, Hochschule y wählt ihre Studierenden bereits vor der Aufnahme des Bachelorstudiums aus und Hochschule z ist unter den Studienbewerber/inne/n für ihre strengen Auswahlkriterien und die geringe Aufnahmequote für das lehramtsspezifische Masterstudium bekannt. Eine indi-

2 Der Status quo der Qualifizierung schulischer Mentor/inn/en sowie die (internationale) Gestaltung der Berufseingangsphase werden im Journal für LehrerInnenbildung 3/2009 fokussiert und problematisiert.

viduelle, hochschulspezifische Gestaltung der Auswahlverfahren hätte eine Vielzahl an Realisierungsformen zur Folge, und ein Standort mit einem rigiden Auswahlssystem würde seine Studierenden durch den Ausschluss von der Studienmöglichkeit benachteiligen. In unserem Szenario würde dies für die Hochschule z eine Abwanderung der Studierenden an andere Hochschulstandorte bedeuten. Um ihre Studierendenzahlen halten und damit auch den Studienbetrieb weiterführen zu können, wird diese Hochschule nicht über eine lange Zeit an dieser Form des Auswahlsystems festhalten. Konsequenz aus diesem Szenario ist: Solange die Verantwortung für die Studierendenauswahl bei dem abgebenden System liegt und jede Hochschule ihre Auswahl selbstständig regelt, wird das Ziel einer Standardisierung und Qualitätssicherung nicht erreicht. Vielmehr wäre – ähnlich wie in Finnland – eine einheitliche Einführung von gleichen Auswahlverfahren an allen Hochschulen in NRW und eine landesweite Auswahl von Studierenden anhand gleicher Kriterien notwendig, um eine Standardisierung gewährleisten und eine Benachteiligung der Studierenden vermeiden zu können.

An diesen Punkt schließt sich eine weitere Frage an – die Frage nach der *Zuständigkeit für das Auswahlverfahren*. Neben einer Verankerung an den einzelnen Hochschulen wäre auch eine Auswahl der Studierenden nach dem Masterstudium durch das aufnehmende System in Form der Studienseminare denkbar. In dieser Weise erfolgt die Auswahl von Absolvent/inn/en in der Wirtschaft. Wirtschaftsunternehmen überlassen die Auswahl ihrer zukünftigen Mitarbeiter/innen nicht den Hochschulen, sondern sehen die Zertifikate des abgebenden Systems – der Hochschulen – nur als notwendige, nicht aber als hinreichende Voraussetzung für eine berufliche Tätigkeit. Die Eignung für bzw. Passung in das Unternehmen ermitteln Unternehmen hingegen selbst über verschiedene Auswahlverfahren bzw. lassen sie durch professionelle Anbieter ermitteln, die im Interesse des Unternehmens agieren. Für die Lehrerbildung hätte eine Übergabe der Verantwortung für die Auswahl der zukünftigen Lehrer/innen deutliche Konsequenzen zur Folge, nämlich den Wegfall eines verbindlichen Referendariatsplatzes.

Bei der Konzeption von eignungsdiagnostischen Verfahren ist zudem zu entscheiden, mit welchem *Ziel ein solches Auswahlverfahren* eingesetzt werden soll. Soll es bei Studieninteressierten und/oder Studierenden einen Prozess der Selbstreflexion anregen? Soll es als Grundlage für eine Studienberatung dienen? Oder soll dadurch eine Selektion von geeigneten Studierenden erreicht werden? Daran schließt sich die Frage nach der konkreten Ausgestaltung des Auswahlverfahrens an. Soll beispielsweise eine Selbstreflexion bei den Studierenden initiiert werden, dann bieten sich verschiedene Formen des Self-Assessments an. Eine Annäherung an die Beantwortung dieser Fragen wird durch die Identifikation der *Interessen der beteiligten Akteure* ermöglicht. Das vorrangige Interesse der Hochschulen besteht in der Sicherstellung des Studienerfolgs der Studierenden, da die einzelnen Fachbereiche für die Studienabschlüsse Gelder erhalten, wobei sich die Höhe der finanziellen Zuwendungen nochmals danach unter-

scheidet, ob der Studienabschluss innerhalb der Regelstudienzeit erworben wurde oder nicht. Wie die Forschung zeigt, ist mit Blick auf die Vorhersage des Studienerfolgs die Abiturnote der Prädiktor mit der höchsten prognostischen Validität, so dass sich für Hochschulen eine Auswahl ihrer Studierenden nach der Abiturnote anbieten würde. Das Interesse des Staates hingegen liegt darin, gute und vor allem belastbare Lehrer/innen auszuwählen, die nicht vorzeitig aus dem Schuldienst ausscheiden und damit der Allgemeinheit hohe Kosten verursachen. Zur Identifikation der entsprechenden Persönlichkeitsmerkmale würden sich Persönlichkeitstests anbieten, ergänzt durch andere Testformate zur Ermittlung der fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen. Diese divergierenden Interessen müssten bei der Konzeption und Implementierung von Auswahlverfahren in Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Akteure zusammengeführt werden. Zudem müsste die Implementierung evaluierend begleitet werden, um die Effektivität der Verfahren überprüfen zu können.³

Die Auswahl von Lehramtsstudierenden stößt angesichts des aktuell großen Bedarfs an Lehrkräften jedoch an ihre Grenzen. In Zeiten, in denen bereits Lehramtsstudierende parallel zu ihrem Studium als vollwertige Lehrkräfte an Schulen unterrichten, pensionierte Lehrer/innen wieder zurückkehren und Seiteneinsteiger/innen über diverse Einstiegsmöglichkeiten rekrutiert werden, stellt sich nicht zuallererst die Frage, wie Lehramtsstudierende selektiert werden können, sondern vielmehr, wie dieser immense Bedarf gedeckt und gleichzeitig die Qualität des Unterrichts gehalten werden kann. Damit können alle beteiligten Akteure der Lehrerbildung derzeit (fast) keine Reduktion der Lehramtsanwärter/innen vornehmen. Sie sind eher gefordert, auf Schulsystemebene die unterrichtliche Versorgung sicherzustellen sowie mit Blick auf die Einzelschulebene ihre Klientel auf eine Lehrertätigkeit umfassend vorzubereiten, durch Fremd- und Selbstevaluationen Schwächen zu identifizieren und diese durch entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote zu kompensieren. In einigen Jahren wird sich hingegen angesichts einer zunehmenden Deckung des Bedarfs in einer Vielzahl von Fächern die Frage nach der Auswahl von Lehramtsstudierenden deutlicher stellen.

Literatur

- Bächtold, W./Forlin, R. (2006): Berufseignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 24, H. 1, S. 98-101.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 478-485.

3 Derzeit werden von den Autoren im Projekt BASL (Bedeutung von Auswahlverfahren für die Zusammensetzung der Studierendenpopulation im Lehramtsstudium) die Auswirkungen von verschiedenen Auswahlverfahren an drei Universitätsstandorten querschnittlich analysiert.

- Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59-91.
- Brandstätter, H./Mayr, J. (1994): Die „Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen“ (LPA). Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In: Mayr, J. (Hrsg.): Lehrer/in werden. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag, S. 231-247.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 177-212.
- Cochran-Smith, M./Zeichner, K.M. (Hrsg.) (2005): Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. Mahawah, N.J.: Erlbaum.
- Criblez, L./Lehmann, L. (2007): Verfahren zur Auswahl von Lehrerinnen und Lehrern in der Schweiz. In: journal für lehrerinnen- und lehrerausbildung 7, H. 2, S. 33-40.
- Erdsiek-Rave, U. (2009): Eignungstest für Lehramtsstudenten. In: Pädagogik 61, H. 3, S. 48.
- Gogolin, I. (2009): Eignungstest für Lehramtsstudenten. In: Pädagogik 61, H. 3, S. 49.
- Heitzmann, A./Frey, K. (2006): Berufseignungsabklärung: Erfahrungen an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Sek I – Aarau. In: Beiträge zur Lehrerbildung 24, H. 1, S. 75-81.
- Hell, B./Trapmann, S./Schuler, H. (2008): Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis. In: Schuler, B./Hell, B. (Hrsg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung. Göttingen: Hogrefe, S. 43-54.
- Helmke, A. (2005): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Keller, H.-J. (2006): Finnland: Starke Selektion vor Aufnahme des Studiums. In: Beiträge zur Lehrerbildung 24, H. 1, S. 117-119.
- Kohonen, V. (2007): Auswahlverfahren für Lehramtsstudierende in Finnland: Aufbau einer „transformativen“ Professionalität. Kontextualisierung von Lehramtsausbildung in Europa. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 7, H. 2, S. 26-32.
- Kroath, F./Trafford, V. (2006): Auswahlverfahren im englischen Lehrerbildungssystem. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 7, H. 2, S. 41-47.
- Lipowsky, F. (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im Lehrerberuf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 47-55.
- Mayr, J. (1998): Die „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In: Abel, J. (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf. Münster: Waxmann, S. 111-125.
- Mayr, J. (2002): Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung. Zur Rolle von Selbsterkundungs-Verfahren. In: Brunner, H. u.a. (Hrsg.): Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!? Innsbruck: Österreichischer Studien-Verlag, S. 413-434.
- Mayr, J. (2003): Der „Fachwahl-Fragebogen“ (FWF). Ein Selbsterkundungs-Verfahren für Personen, die ein Lehrerstudium anstreben. Pädagogische Akademie der Diözese Linz.
- Mayr, J. (2007): Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In: Lüders, M./Wissinger, D. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann, S. 151-168.
- Nieskens, B./Hanfstingl, B. (2008): Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Selbsterkundung beim Einstieg in den Lehrerberuf. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule 14, H. 2, S. 10-22.

- Nieskens, B./Sieland, B. (1999): Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. In: Enders, C./ Hanckel, C./Möley, S. (Hrsg.): Lebensraum – Lebenstraum – Lebenstrauma Schule. Berichte aus der Schulpsychologie. Kongreßbericht der 13. Bundeskonferenz 1998 in Halle an der Saale. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 132-141.
- Rauin, U./Kohler, B./Becker, G.E. (1994): Drum prüfe, wer sich ewig bindet. Ein Berufseignungstest für das Lehramtsstudium. In: Pädagogik 46, H. 11, S. 34-39.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Strittmatter, A. (2007): Gute Lehrkräfte gewinnen ist mehr als eine Selektionsaufgabe. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 7, H. 2, S. 9-19.
- Terhart, E. (2007): Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann, S. 37-62.
- Trapmann, S./Hell, B./Weigand, S./Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 22, H. 1, S. 11-27.
- Urban, W. (1984): Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Urban, W. (1992): Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit der Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern. In: Empirische Pädagogik 6, H. 2, S. 131-148.

Carolin Rotter, Dr., Jg. 1978, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Schulforschung und Schulpädagogik der Ruhr-Universität Bochum.
E-Mail: carolin.rotter@rub.de

Christian Reintjes, Dr., Jg. 1976, Studienrat im Hochschuldienst in der AG Schulforschung und Schulpädagogik der Ruhr-Universität Bochum.
E-Mail: Christian.Reintjes@rub.de

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum, Universitätsstraße 150, 44780 Bochum

Klaus Klemm

Zur Entwicklung des Lehrerinnen- und Lehrerbedarfs in Deutschland

The Development of the Demand for Teachers in Germany

Zwei Daten machen mehr als alle differenzierteren Statistiken die Lage auf dem Teilarbeitsmarkt Schule deutlich: 2008 wurden deutschlandweit 25.827 Lehrerinnen und Lehrer in den Schuldienst eingestellt. Im gleichen Jahr ‚lieferte‘ der Vorbereitungsdienst jedoch nur 23.612 neu ausgebildete Pädagog/inn/en. Bereits bei den Einstellungen des Jahres 2008 mussten die Länder – dies zeigt der Vergleich der beiden Daten – auf ‚Altbewerber/innen‘ und auf ‚Seiteneinsteiger/innen‘ (deutschlandweit 700) zurückgreifen. Die Verknappung, die sich in diesen Daten des vergangenen Einstellungsjahres abzeichnet, betrifft insbesondere die so genannten Mangelfächer.

Abwerbungskampagnen einzelner Bundesländer ebenso wie die Absichtserklärung der Kultusminister/innen auf ihrer Konferenz in Stralsund (2008), den Wettbewerb um Lehrer und Lehrerinnen untereinander ‚fair‘ zu gestalten, können als Vorboten eines beachtlichen Lehrermangels begriffen werden, einer Mangelsituation, über die sich die Kultusministerkonferenz, die zuletzt im Jahr 2003 eine bundesweite Abschätzung der Entwicklungen auf dem Teilarbeitsmarkt Schule vorgelegt hat, Klarheit verschaffen will. Im Juni 2009 beschloss sie die Erarbeitung einer ‚Modellrechnung 2010 bis 2020‘. Es kann angenommen werden, dass die Ergebnisse dieser Abschätzung nicht nennenswert vor dem Sommer 2010 vorliegen werden – sieben Jahre nach der zuletzt veröffentlichten Prognose. Hinsichtlich dieser angekündigten Prognose ist kaum zu erwarten, dass sie sich wesentlich von den Befunden einer Studie zum Teilarbeitsmarkt Schule unterscheiden wird, die der Verfasser dieses Beitrages im Sommer 2009 vorgestellt hat (vgl. URL: www.uni-due.de/isa/lehrerbedarf_2009.pdf; Zugriffsdatum: 18.11.2009) und die im Folgenden skizziert werden soll.

1. Zur Bedarfsentwicklung

Für den in Zukunft erwartbaren jährlichen Einstellungsbedarf sind drei Elemente bedeutsam: die Altersstruktur der Kollegien, die Entwicklung der Schülerzahlen sowie die Betreuungsrelationen, also die Zahl der Schüler und Schülerinnen, die je Lehrerstelle angesetzt wird:

- Die Tatsache, dass im Schuljahr 2007/08, dem Bezugsjahr der hier referierten Prognose, in Deutschland etwa 50% aller Lehrenden älter als 50 Jahre alt waren, führt in Verbindung damit, dass jährlich etwa 1% aller Lehrer und Lehrerinnen aus anderen als aus Altersgründen aus dem Schuldienst dauerhaft ausscheiden, dazu, dass zwischen 2007 und 2015 von den derzeit knapp 790.000 Lehrenden mehr als 300.000 und in den fünf Jahren danach, also bis 2020, weitere 160.000 Lehrerinnen und Lehrer aus dem Schuldienst ausscheiden – insgesamt im Zeitraum von 2007 bis 2020 also etwa 460.000.

Altersgruppe	Deutschland insgesamt (2007/08)	
	Allgemein bildende Schulen	Berufsbildende Schulen
unter 40	25,8%	20,3%
40 bis unter 50	24,7%	31,5%
über 50	49,7%	48,3%

Quelle: Statistisches Bundesamt 2008

- Folgt man der Schülerzahlenprognose, die die KMK 2007 (vgl. KMK 2007) vorgelegt hat, so werden in den Jahren bis 2015 die Schülerzahlen Deutschlands in Folge der demographischen Entwicklung von knapp 12 Mio. im Jahr 2007 bis 2015 auf 10,6 Mio. und danach bis 2020 auf 10,1 Mio. sinken – also über 88% (2015) auf nur noch 84% der Ausgangszahlen (2020). Die seitens der KMK angekündigte aktualisierte Schülerzahlenprognose wird voraussichtlich – in Folge stärker als erwartet weiter sinkender Geburtenzahlen – einen noch leicht stärkeren Rückgang der Schülerzahlen vorhersagen.
- Wenn man die Zahl der Lehrer/innen im gleichen Umfang verringert, wenn man also die aktuellen Schüler/Lehrer-Relationen konstant hält und damit den Rückgang der Schülerzahlen nicht für eine Verbesserung der Lehrerversorgung nutzt, müssten in dieser Variante 1 in den Jahren bis 2015 jährlich 27.000 und in den Jahren danach bis 2020 jährlich etwa 25.000 Lehrer und Lehrerinnen neu in den Schuldienst eingestellt werden. Diese Variante würde – um Beispiele zu nennen – den Ausbau der Ganztagschulen, die Verkleinerung der Klassengrößen und auch jede Zurücknahme der Arbeitszeiterhöhungen der letzten Jahre ausschließen.

Jährliche Einstellungszahlen – Deutschland insgesamt

Einstellungszeitraum	bis 2015	2015 bis 2020
Variante 1: konstante Schüler/Lehrer-Relationen	27.000	25.000
Variante 2: konstante Stellenzahl	38.000	32.000

Quelle: Klemm 2009

- Würde man allerdings, so wie es die Bundeskanzlerin und die Ministerpräsidenten im Herbst 2008 auf dem ‚Bildungsgipfel‘ in Dresden verabredet haben, den Rückgang der Schülerzahlen „insbesondere zur Verbesserung der Bildungsqualität“ nutzen, also die Zahl der derzeitigen Lehrerstellen konstant halten, so müssten in dieser Variante 2 bis 2015 jährlich bis zu 38.000 und in den fünf Jahren danach jährlich bis zu 32.000 Lehrer und Lehrerinnen neu in den Schuldienst eingestellt werden. Erst eine an diesen Werten orientierte Einstellungspolitik böte eine personelle Basis dafür, wenigsten einen Teil der immer wieder angekündigten Verbesserungen des Schulalltags durchzusetzen. Ob diese Variante tatsächlich durchgesetzt wird, muss angesichts der in den kommenden Jahren wachsenden Verschuldung der öffentlichen Haushalte und der gleichzeitig angekündigten Senkung der Steuern mehr als fraglich erscheinen.

2. Zu Möglichkeiten der Bedarfsdeckung

Geht man der Frage nach, ob dem so ermittelten Einstellungsbedarf der einen oder der anderen Variante ein entsprechendes Angebot neu ausgebildeter Lehrer und Lehrerinnen gegenübersteht, so stößt man auf ein betrübliches Bild: In den vergangenen Jahren haben sich jährlich zwischen 45.000 und 50.000 Studierende in ein erstes Fachsemester der Lehramtsstudiengänge eingeschrieben. Bei den aktuellen Ersteinschreibungen muss allerdings berücksichtigt werden, dass es sich dabei in der Mehrheit der Bundesländer um Einschreibungen in die Bachelor-Studiengänge handelt: Zwar geben die Studierenden seit 2008 dabei an, welches Abschlussexamen sie anstreben (und damit implizit auch, ob sie auf den Lehrberuf zusteuern wollen), doch ist zu bedenken, dass die neue Studienstruktur für die Bachelor-Phase von einer Polyvalenz ausgeht und somit bewusst in Kauf nimmt, dass Studierende nach der Bachelor-Prüfung die Hochschulen verlassen oder in Master-Studiengänge, die nicht auf den Lehrberuf vorbereiten, wechseln. Unkalkulierbar bleibt auch, ob und inwieweit die Hochschulen Studierenden – notenabhängig – den Zugang zum Master-Studium verwehren.

Trotz dieser Unwägbarkeiten wird in der hier referierten Untersuchung davon ausgegangen, dass die in der Statistik als Studienanfänger im Lehramt erfassten Studierenden tatsächlich das Berufsziel ‚Lehrer bzw. Lehrerin‘ ansteuern und dass sie dieses Ziel mit so viel oder so wenig Erfolg wie frühere Jahrgänge auch tatsäch-

lich erreichen werden. Für die kommenden Jahre gilt, dass im Durchschnitt der Studiengänge für die unterschiedlichen Schulformen – dies zeigen die Erfahrungen der vergangenen Jahre – etwa 60% der Lehramtsstudienanfänger/innen ihr Lehramtsstudium erfolgreich abschließen werden; weitere 10% der Ausgangskohorte gehen dann auf dem Weg durch das Referendariat bis hin zur Bewerbung um eine Stelle im Schuldienst ‚verloren‘, so dass von den Studienanfängern und -anfängerinnen eines Jahres nur die Hälfte tatsächlich nach erfolgreichem Abschluss der zweiten Phase der Lehrerbildung für eine Einstellung in den Schuldienst zur Verfügung stehen wird. Wenn diese Werte nicht drastisch verbessert werden (und dafür spricht angesichts der überfüllten Hochschulen und der Studienbedingungen dort gar nichts), ist zu erwarten, dass in den kommenden Jahren jährlich zwischen 22.500 und 25.000 fertig ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen für eine Einstellung verfügbar sind. Diese Zahl wird nicht einmal ausreichen, den Bedarf der Variante 1, bei der die Schüler-Lehrer-Relationen konstant gehalten werden, zu decken – geschweige denn den der Variante 2, bei der der Stellenbestand erhalten bleibt. Noch ernster, als diese Daten es signalisieren, wird die Lage dadurch, dass die verfügbaren Lehrer und Lehrerinnen vielfach nicht für die Schulformen und die Unterrichtsfächer, die nachgefragt werden, ausgebildet sein werden, so dass auch die künftige Entwicklung nicht nur durch Lehrermangel in einzelnen Unterrichtsfächern und Schulformen, sondern auch durch Lehrerarbeitslosigkeit in ‚Überschussfächern‘ gekennzeichnet sein wird.

Prozentuale Verteilung der Lehramtsstudienanfänger
und der Schülerzahlen nach Ländern

Land	prozentuale Verteilung	
	1. Fachsemester 2008*	Schülerzahlen 2007/08
Baden-Württemberg	15,7	14,2
Bayern	19,1	15,4
Berlin	2,3	3,6
Brandenburg	2,3	2,5
Bremen	0,7	0,8
Hamburg	2,4	2,0
Hessen	8,7	7,3
Mecklenburg-Vorpommern	2,3	1,7
Niedersachsen	8,7	10,5
Nordrhein-Westfalen	21,2	23,9
Rheinland-Pfalz	8,1	5,1
Saarland	0,8	1,2
Sachsen	2,7	3,9
Sachsen-Anhalt	1,7	2,2
Schleswig-Holstein	1,5	3,6
Thüringen	1,8	2,2
Deutschland	100,0	100,0
Deutschland (absolut)	46.909	11.984.676

* Sommersemester 2008 und nachfolgendes Wintersemester, für Bremen und Thüringen allerdings ohne die Studienanfänger/innen im Sommersemester 2008.

Quellen: Schülerzahlen: KMK 2009

Studienanfänger/innen: Statistisches Bundesamt 2009 (für das Wintersemester 2008/09), für das Sommersemester 2008 Auskunft vom 27.04.2009

Eine länderspezifische Analyse der Ausbildungszahlen verweist auf ein weiteres Problem: Die ohnedies zu geringe Zahl ausgebildeter Lehrer und Lehrerinnen wird von den Ländern nicht angemessen verteilt ausgebildet: Vergleicht man die Anteile der Lehramtsstudierenden im ersten Fachsemester (2008) mit den Anteilen der Schülerzahlen im Schuljahr 2007/08, so zeigen die aktuellen Daten (hier hat es in den vergangenen Jahren immer wieder Verschiebungen gegeben), dass Bayern und Rheinland-Pfalz deutlich überproportional ausbilden, während Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein mit ihren Erstsemesteranteilen deutlich hinter ihren Anteilen an den Schülerzahlen zurückbleiben.

Land	Indikatoren der wirtschaftlichen Stärke der Länder	
	Länderfinanzausgleich* 2007 in Mio. Euro	Öffentliche Schulden je Einwohner in Euro 2008
Baden-Württemberg	-2.301	4.439
Bayern	-2.302	2.861
Berlin	+2.890	16.340
Brandenburg	+669	7.408
Bremen	+471	23.084
Hamburg	-361	12.223
Hessen	-2.875	6.344
Mecklenburg-Vorpommern	+508	6.893
Niedersachsen	+315	7.218
Nordrhein-Westfalen	-33	7.620
Rheinland-Pfalz	+341	7.904
Saarland	+124	10.562
Sachsen	+1155	3.229
Sachsen-Anhalt	+623	9.467
Schleswig-Holstein	+136	8.677
Thüringen	+639	7.803

* – Geberländer, + Nehmerländer

Quelle: Länderfinanzausgleich: BMF 2008

Schulden je Einwohner: Statistisches Bundesamt: Destatis-Abfrage vom 24.10.2009

Insgesamt lassen sich mit Blick auf den Teilarbeitsmarkt Schule für die kommenden Jahre ein bedrohlicher Mangel und – was die Länderverteilung bei der Ausbildung angeht – Ungleichgewichte beobachten. Zusammen eröffnet dies ein weites Feld für einen sich verschärfenden Wettbewerb. Die Instrumente, mit denen die Länder dabei ihre Arbeitsplätze attraktiv machen können, sind vielfältig. Sie können die Altersgrenze für Verbeamtungen flexibel handhaben und sie können im Vergleich zu konkurrierenden Ländern die wöchentlichen Unterrichtsverpflichtungen geringer halten. Hinzu gekommen ist mit der Föderalismusreform das Instrument der Besoldung, da das Recht, deren Höhe festzusetzen, seither ausschließlich bei den Ländern liegt. Mit der länderspezifischen Ausdifferenzierung der Arbeitsbedingungen, der Einstellungsmodalitäten und der Besoldung ist ein Umfeld gegeben, in dem – dies zu prognostizieren ist wenig gewagt – die wirtschaftlich stärkeren Bundesländer dominieren werden. Ein Blick

auf die öffentliche Verschuldung je Einwohner verdeutlicht ebenso wie der auf die im Rahmen des Länderfinanzausgleichs als Geber- und als Nehmerländer auftretenden Bundesländer – was die wirtschaftliche Stärke der Bundesländer angeht – eine beachtliche Ungleichheit zwischen den einzelnen Bundesländern. Angesichts des Zwangs zum mittelfristigen Verzicht auf Neuverschuldungen, der gerade erst in das Grundgesetz aufgenommen wurde, wird sich diese Ungleichheit weiter verschärfen. Ob die Fairness, die sie sich wechselseitig versprochen haben, die wirtschaftlich starken Länder davon abhalten wird, den schwächeren Ländern die ‚Mangelfachlehrer‘ wegzukaufen, bleibt dann abzuwarten.

3. Wege zur Problemlösung?

Angesichts der Dimension des kommenden Lehrermangels, die in der hier vorgestellten Prognose deutlich wird, wirken Vorschläge, die darauf abzielen, einem größeren Anteil der Studienanfänger den Lehrerberuf ‚schmackhaft‘ zu machen, hilflos und naiv. Ausweislich der jüngsten Ausgabe der OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick 2009“ haben in Deutschland im Jahr 2007 insgesamt 34% eines Altersjahrgangs ein Hochschulstudium (an Fachhochschulen und an Universitäten) aufgenommen – bei einem OECD-Durchschnitt von 56% (OECD 2009: 65%). Dass diese Quote in Deutschland kurz- oder mittelfristig deutlich steigt, ist nicht zu erwarten: In der nach wie vor für die universitären Studien dominierenden ‚zuliefernden‘ Schule, im Gymnasium, ist die Bildungsbeteiligung in den vergangenen Jahren dafür zu langsam gewachsen. In den zehn Jahren von 1998 bis 2007 stieg der Anteil der Achtklässler/innen in Gymnasien an allen Achtklässler/inne/n nur von 29% auf 33% (vgl. KMK 2009, S. X). Selbst dann, wenn sich dieser Anstieg in den nächsten Jahren auf die Quote der Studienanfänger/innen voll übertragen würde, würde dies sich erst spät auswirken und zudem die Zahl der Studienanfänger/innen nicht so stark ansteigen lassen, wie es nötig wäre, um nicht nur den Lehrermangel, sondern auch den Mangel bei Arzt/inn/en und Ingenieur/inn/en (um zwei weitere wichtige Bereiche anzusprechen) auszugleichen.

Die Rekrutierung neuer Lehrer und Lehrerinnen wird – sofern sie sich im Kern weiterhin auf grundständig ausgebildete Hochschulabsolvent/inn/en stützen soll – auf absehbare Zeit nicht auf eine Ausweitung der Quoten und Zahlen der Lehramtsstudienanfänger/innen setzen können. Dies gilt für die Lehrämter insgesamt und dies gilt in besonderer Weise auch für die mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer in Lehramtsstudiengängen. Ein Blick in die nach Fächergruppen differenzierende Statistik der Studienabschlussquoten zeigt (siehe nächste Seite),

Anteil von Hochschulabsolventen mathematisch-naturwissenschaftlicher Studiengänge an allen Absolventen

	Physik, Bio- und Agrarwissenschaften	Mathematik, Informatik	Ingenieurwissenschaften, Fertigung, Bauwesen	Insgesamt	alle Abschlüsse eines Jahrgangs in %
Finnland	5,7	5,3	20,7	31,7	56,8
Deutschland	8,9	7,8	12,6	29,3	21,2
Schweiz	9,5	4,0	13,0	26,5	27,0
Vereinigtes Königreich	8,5	6,8	8,8	24,1	39,0
Vereinigte Staaten	6,2	3,9	6,2	16,3	35,5
Niederlande	3,3	4,6	8,3	16,2	47,3
OECD-Durchschnitt	6,9	5,2	11,9	24,0	36,9

Quelle: OECD: Bildung auf einen Blick 2008 – OECD-Indikatoren. Paris 2008, S. 93 und S. 96

dass in Deutschland der Anteil der Hochschulabsolvent/inn/en mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Studienabschlüssen an allen Hochschulabsolvent/inn/en mit 29,3% im internationalen Vergleich einen Spitzenwert erreicht – bei einem OECD-Durchschnittswert von 24%. Vor dem Hintergrund schon jetzt hoher Anteile im Bereich dieser fachlichen Ausrichtung erscheint es daher wenig aussichtsreich, zusätzliche Studienanfänger/innen für den Mangelbereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer einzuwerben. Höhere Absolventenzahlen in den Lehramtsstudiengängen und insbesondere auch in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern werden sich nur erreichen lassen, wenn Deutschland die Quoten derer, die ein Hochschulstudium abschließen, deutlich steigert. Mit einem Anteil der Hochschulabsolvent/inn/en an einem Altersjahrgang von nur 21,2% liegt die Absolventenquote hierzulande gegenüber dem OECD-Durchschnitt von 36,9% ausgesprochen niedrig.

Da eine Steigerung der Absolventenquote – wie mit Verweis auf die Struktur der Bildungsbeteiligung der Achtklässler/innen gezeigt wurde – kurz- und mittelfristig kaum erreichbar sein wird, bleibt als einziger Weg, der wenigstens mittelfristig zu höheren Absolventenquoten und höheren Zahlen fertig ausgebildeter Lehrer/innen führen kann, eine Steigerung der Quote derer, die ihr Lehramtsstudium erfolgreich abschließen. Wenn von den derzeit etwa 45.000 Studienanfänger/inne/n in Lehramtsstudiengängen nicht (wie zur Zeit) 50%, sondern 75% als voll ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen jährlich zur Verfügung stünden, ergäbe dies an Stelle von 22.500 Absolvent/inn/en mit 33.750 insgesamt 11.250 zusätzliche fertig ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer. Um dies zu erreichen, müssten die Studienbedingungen in den Hochschulen sehr kurzfristig verbessert werden, müsste verhindert werden, dass Absolvent/inn/en der Bachelor-Studiengänge der Zugang zum Studium im Master-Studiengang versperrt wird, und müsste schließlich dafür Sorge getragen werden,

dass die Bedingungen der zweiten Phase der Lehrerbildung in den Seminaren nicht von der Fortsetzung der Lehrerausbildung abschrecken und dadurch dem erfolgreichen Abschluss im Wege stehen.

Literatur

- BMF (Bundesministerium der Finanzen) (2008): Ergebnisse des Länderfinanzausgleichs 2007. Monatsbericht des BMF. Berlin.
- Klemm, K. (2009): Zur Entwicklung des Lehrerinnen- und Lehrerbedarfs in Deutschland. Essen. URL: www.uni-due.de/isa/lehrerbedarf_2009.pdf; Zugriffsdatum: 18.11.2009.
- KMK (2007): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2005 bis 2020. Bonn.
- KMK (2009): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1998 bis 2007. Bonn.
- OECD (2008): Bildung auf einen Blick 2008 – OECD-Indikatoren. Paris.
- OECD (2009): Bildung auf einen Blick 2009 – OECD-Indikatoren. Paris.
- Statistisches Bundesamt (2008): Fachserie 11, Reihen 1 und 2, 2007/08. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2009): Fachserie 11, Reihen 4.1 und 4.2. Wiesbaden.

Klaus Klemm, Prof. em. Dr., geb. 1942, im Ruhestand.

Anschrift: Fachbereich Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, Campus Essen, Universitätsstr. 2, 45117 Essen
E-Mail: Kl.Klemm@t-online.de

Uwe Maier

Vergleichsarbeiten im Spannungsfeld zwischen formativer und summativer Leistungsmessung

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Vergleichsarbeiten vor dem Hintergrund der Unterscheidung zwischen formativer und summativer Leistungsmessung analysiert. Obwohl dies intendiert ist, haben Vergleichsarbeiten in Deutschland nur wenig mit formativer Leistungsmessung gemeinsam. Datenbasierte Unterrichtsentwicklung wird damit eher blockiert. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf Länder, in denen an einer sinnvollen Kombination externer Tests und formativer Leistungsmessung gearbeitet wird.

Schlüsselwörter: Vergleichsarbeiten, formative Leistungsmessung, summative Leistungsmessung, Evaluation, datenbasierte Unterrichtsentwicklung, Rückmeldungen

Mandatory Testing in the Field of Controversy Between Formative and Summative Assessment

Abstract

This paper aims at analyzing summative and formative functions of mandatory school performance tests. The analysis reveals that mandatory testing, which has been implemented by the German states in the last 5 years, can be attributed as summative assessment. As a consequence, mandatory testing provides only little fine-grained feedback information for data-based school improvement. The last section of this paper discusses international examples how to combine summative and formative functions of mandatory testing systems effectively.

Keywords: mandatory testing, formative assessment, summative assessment, evaluation, data based school improvement, school performance feedback

1. Funktionen von Vergleichsarbeiten

Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten zielen darauf ab, das Schulleistungsniveau insgesamt zu heben und die soziale Selektivität des Schulsystems zu reduzieren. Vergleichsarbeiten und Testrückmeldungen werden dabei als wichtiger „Hebel“ betrachtet. Sie sollen einerseits zur Qualitätssicherung auf Systemebene beitragen. Andererseits verspricht man sich konkrete Entwicklungsimpulse für den Unterricht und die datenbasierte Einzelschulentwicklung (vgl. Peek/Steffens/Köller 2006). Durch diese Doppelfunktion des Prüfens einerseits und des Innovierens andererseits besteht allerdings die Gefahr einer Funktionsüberfrachtung (vgl. Altrichter/Heinrich 2006; Kuper 2006; Kühle/Peek 2007; Posch 2009).

Besonders beeindruckend und ambitioniert ist beispielsweise die Liste an Zielen, die man mit den Lernstandserhebungen in NRW realisieren möchte: Standardüberprüfung und Qualitätssicherung; Feststellung von Lern- und Förderbedarf für Schülergruppen und eingeschränkt für einzelne Schülerinnen und Schüler; Stärkung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften; Orientierungshilfe bei der Leistungsbewertung; Weiterentwicklung des Unterrichts in den Schulen; Unterstützung der Umsetzung der neuen Kernlehrpläne; Identifikation von Schulen mit möglicherweise unbefriedigender Wirksamkeit im Hinblick auf Unterstützungsnotwendigkeiten; Bereitstellung von ergänzenden Informationen für das Systemmonitoring.¹

Die Spannbreite der Ziele reicht vom Systemmonitoring über die Evaluation der Wirksamkeit von Schulen (Prüfen) bis hin zur konkreten Diagnose von Schülerlernständen und der Ableitung von Förderbedarf (Innovieren). Auch in Vergleichsarbeitsprojekten mit einer weniger elaborierten Rückmeldestruktur, wie z.B. in Baden-Württemberg, findet man diese doppelte Zielsetzung:² „(1) Die Vergleichsarbeiten helfen zu überprüfen, inwieweit es den Schulen gelungen ist, die Erwartungen der baden-württembergischen Bildungsstandards zu erreichen (...). (2) Die Vergleichsarbeiten vermitteln den Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern objektive Informationen über den Lernstand im Hinblick auf bestimmte Schwerpunktbereiche der Bildungsstandards. Die Informationen zu den Lernvoraussetzungen der Klasse und einzelner Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn eines neuen Bildungsabschnittes festgestellt werden, können bei der gezielten Planung des weiteren Unterrichts helfen.“

Ziel des Beitrags ist die Analyse dieser Doppelfunktion vor dem theoretischen Hintergrund der Unterscheidung zwischen formativen und summativen Aspekten

1 Vgl. URL: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lernstand8/>; Zugriffsdatum: 24.11.2009.

2 Vgl. URL: <http://www.schule-bw.de/entwicklung/dva/vadva/konzeption-dva/ziele>; Zugriffsdatum: 22.12.2009.

von Leistungsmessungen.³ Dabei werden keine Originaldaten präsentiert; vielmehr wird auf empirische Befunde zu formativer Leistungsmessung Bezug genommen. Der Beitrag möchte eine programmatische Diskussion darüber anregen, wie Vergleichsarbeiten als wichtige Instrumente einer datengestützten Schulentwicklung optimiert werden können.

2. Formative und summative Aspekte von Leistungsmessungen

Zunächst einmal ist zu fragen, worin der Unterschied zwischen formativer und summativer Leistungsmessung liegt. Wichtig für diese Differenzierung ist, dass es sich nicht um verschiedene Typen von Schulleistungstests handelt. Vielmehr ist die Verwendung der Testergebnisse von entscheidender Bedeutung (vgl. Harlen 2005). Es kommt darauf an, für welche Entscheidungen die Evaluationsinformationen genutzt werden. Wird ein bestimmtes Programm bewertet (summativ) oder steht die Optimierung eines noch laufenden Programms im Vordergrund (formativ)?

Eine weitere Differenz ist der Grad der Beteiligung verschiedener Akteure am Evaluationsprozess und an der Datennutzung (vgl. Black/Wiliam 1998b). Eine summative Leistungsmessung hat zum Ziel, anhand extern festgelegter Kriterien und Testaufgaben die Lernerträge nach bestimmten Bildungsabschnitten möglichst fair und vergleichend zu erfassen. Die Rückmeldungen werden in der Regel zur Kenntnis genommen und für weiterführende Ausbildungsabschnitte als Berechtigung genutzt. Dagegen können Rückmeldedaten aus formativen Leistungsmessungen nur dann sinnvoll für die Optimierung nachfolgender Lehr- und Lernprozesse genutzt werden, wenn Lehrer/innen, Schüler/innen und eventuell auch die Eltern in einem möglichst hohen Maße an der Zielsetzung, Planung und Auswertung der Leistungsmessung beteiligt werden. Nur wenn alle Beteiligten die Zusammenhänge zwischen Unterricht, Lerneranstrengung, Testergebnis und möglichen Konsequenzen erkennen und auch akzeptieren können, ist eine Leistungsmessung formativ, d.h. kann den nachfolgenden Lehr-Lernprozess „informieren“.

Die Unterscheidung zwischen formativer und summativer Leistungsmessung ist von besonderer Relevanz, weil in den letzten Jahrzehnten die überragende Bedeutung formativer Leistungsmessung für den Unterrichtserfolg vielfach empirisch bestätigt wurde (vgl. Wiliam u.a. 2005). Ein Meilenstein hierfür ist die immer wieder zitierte Metaanalyse zu Effekten formativer Leistungsmessung von Black und Wiliam (1998a). Beispielsweise wurden Lehrkräfte in speziellen Programmen geschult, wie sie Schüler/innen informative Rückmeldungen bereits nach kleinen Lernabschnitten geben können. Diese Implementation formativer Rückmeldestrukturen in den Unterricht

3 Im englischsprachigen Raum findet man analog hierzu die Konzepte „summative vs. formative assessment“ bzw. „assessment of learning vs. assessment for learning“.

fürhte zu substanziellen Lernzuwächsen im Vergleich zu Kontrollgruppen. Ebenso liefert die Lehr-Lernforschung eine Fülle von Hinweisen, dass Rückmeldungen im Unterricht in Kombination mit konkreten Lernhinweisen als eine der effektivsten Unterrichtsinterventionen überhaupt gelten (vgl. Fraser u.a. 1987; Hattie/Timperley 2007).

3. Formative und summative Aspekte von Vergleichsarbeiten

Die empirisch gut belegten Erfolge formativer Leistungsmessung werfen die generelle Frage auf, wie im deutschen Schulsystem die Praxis der Leistungsmessung so reformiert werden kann, dass Schüler/innen, Lehrer/innen und auch Eltern mehr qualitativ hochwertige, informative Rückmeldungen über den Lernfortschritt erhalten. Wie bereits erläutert, ist ein wichtiges Ziel von Vergleichsarbeiten, eine informative Rückmeldekultur an den Schulen zu stärken bzw. zu etablieren. Doch inwiefern entsprechen Vergleichsarbeiten dem, was in der internationalen Literatur unter formativer Leistungsmessung verstanden wird? Thesenartig sollen im Folgenden einzelne Merkmale der in Deutschland implementierten Vergleichsarbeiten vor dem Hintergrund der Unterscheidung zwischen formativer und summativer Leistungsmessung analysiert werden.

Der summative Charakter der Vergleichsarbeiten wird durch folgende konzeptionelle Merkmale gestärkt:

- Vergleichsarbeiten werden im Rahmen der KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring entwickelt. Damit stehen sie in einer Reihe mit weiteren bilanzierenden Rückmeldeinstrumenten, wie dem Bildungsbericht oder den internationalen *Large Scale*-Studien.
- Die Testadministration in den einzelnen Bundesländern ist zentral und Teil der schulbürokratischen Strukturen. Damit haben Vergleichsarbeiten ihren Ursprung nicht in der professionellen Diskussion, sondern gelten an Schulen als bildungspolitischer Reflex. Trotz Deregulierungs- und Autonomierhetorik in den letzten beiden Jahrzehnten werden Vergleichsarbeiten genauso wie beispielsweise zentrale Abiturprüfungen vorgegeben und durchgeführt.
- Die Testzeitpunkte von Vergleichsarbeiten sind festgelegt und die Leistungsmessung umfasst einen mehrjährigen Bildungsabschnitt. Damit geht es eindeutig um Bilanzierung. Selbst wenn Lehrkräfte gewillt sind, aus den Befunden etwas zu lernen, stellt sich die Frage nach dem Zeitpunkt der Umsetzung möglicher Konsequenzen. In einigen Bundesländern wurde aufgrund dieser Erwägungen der Testzeitpunkt verschoben: in NRW von Lernstand 9 auf 8; in Baden-Württemberg von Ende Klasse 6 und 8 auf Anfang Klasse 7 und 9; bei VERA von Klasse 4 auf 3; in Thüringen von Schuljahresende auf Mai. Es bleibt allerdings bei dem Versuch, den formativen Charakter der zentralen Tests zu stärken. Lehrkräfte können bei gutem Willen auf die Rückmeldedaten reagieren. Allerdings bleibt es bei der

Testung größerer Bildungsabschnitte, grundlegender Kompetenzen und der administrativen Vorgabe des Testzeitpunkts.

- Grundlage für die Aufgabenentwicklung sind die Standards der Länder und mit der Übernahme der Aufgabenentwicklung durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) jetzt ganz dezidiert die nationalen Bildungsstandards der KMK. Es geht um Standardsicherung, d.h. summative, externe Qualitätsprüfung. Die Kluft zwischen diesen Standards und standardisierten Tests und dem, was Lehrkräfte tatsächlich unterrichten, ist groß. Damit wird es für Lehrkräfte sehr schwer sein, die Testresultate mit dem gehaltenen Unterricht und den eigenen Schülerbewertungen in Verbindung zu setzen.
- Die Aufgabenformate der Vergleichsarbeiten sind in der Regel geschlossen. Bei halboffenen oder offenen Aufgaben müssen klare Bewertungskriterien vorgegeben werden. Vergleichsarbeitsaufgaben müssen überwiegend testtheoretischen Kriterien genügen. Es wird zwar immer betont, dass man gerade mit zentralen Tests auch fachdidaktische Innovationen im Bereich Aufgabekultur transportieren möchte. Man bleibt jedoch weit hinter den realen Möglichkeiten zurück.
- Die Auswertung von Vergleichsarbeiten ist produktorientiert. Die Lösungsprozesse sind weitgehend irrelevant. Gerade Lösungsversuche oder Lösungsprozesse sind jedoch für Lehrkräfte ein wichtiger Hinweis, wo Defizite bei den Schüler/inne/n liegen und an welcher Stelle Förderung ansetzen muss. In einigen Vergleichsarbeitsprojekten werden Aufgabenkommentare mit Fehlerschwerpunkten zur Verfügung gestellt. Diese Materialien erhöhen den Informationsgehalt der Rückmeldung für Lehrkräfte und Schüler/innen (z.B. Büchter/Leuders 2005).
- Die Bezugsnorm ist in den wissenschaftlich führenden Vergleichsarbeitsprojekten (VERA, Lernstand, Kompetenztests etc.) eine kriteriale. Es wird nach Kompetenzbereichen differenziert, und die Schülerleistungen werden in Kompetenzstufen angegeben. Dies ist ein wichtiger Schritt in Richtung formative Leistungsmessung. Gleichzeitig wird aber die soziale Bezugsnorm gepflegt und durch die Berechnung von „fairen Vergleichen“ technisch hochgerüstet. Es besteht die Gefahr, dass diese sozialen Referenzwerte die Interpretation der Daten dominieren. In Kollegien wird dann zuerst auf den „adjustierten Landeswert“ und erst danach auf den kriterialen Bezugswert geschaut.
- Durch die Methoden der psychometrischen Testkonstruktion werden instruktionssensitive Aufgaben systematisch ausgeschlossen. Testkonstrukteur/inn/e/n erhöhen die Reliabilität durch die Auswahl von Aufgaben, die gut zwischen den Testpersonen diskriminieren. Aufgaben, die alle Schüler/innen korrekt beantworten oder nicht beantworten, werden ausgeschlossen. Es ist jedoch sehr wahrscheinlich, dass gerade diese Aufgaben messen, was im Unterricht behandelt bzw. nicht behandelt wurde.

Die Analyse der Gestaltungselemente führt zu der These, dass der summative Charakter von Vergleichsarbeiten überwiegt. Eine Rückwirkung auf die Optimierung von Lehr-Lernprozessen wäre damit stark in Frage gestellt. Die deutsche Variante

testbasierter Rechenschaftslegung scheint so konzipiert zu sein, dass die in den Zielen proklamierten Vorteile einer formativen Nutzung von Rückmeldedaten praktisch kaum realisierbar sind. Dies wird sich auch mit der Umstellung auf VERA 8 in den meisten Bundesländern nicht grundsätzlich ändern. Lediglich Aufgabenentwicklung und Pilotierung werden vom IQB übernommen. Die Länder bleiben in der Regel bei den bisher entwickelten und implementierten Konzepten der Testdurchführung und Ergebnisrückmeldung. Diese Argumente lassen sich auch durch erste Befunde der neueren Rezeptionsforschung bestätigen. In diesen Studien gibt es Hinweise, dass Vergleichsarbeiten nur in einem eher bescheidenen Umfang für die objektive Diagnose von Schülerleistungen und die Reflexion über Unterricht genutzt werden (vgl. z.B. Sill/Sikora 2007; Nachtigall/Jantwoski 2007; Kuper/Hartung 2007; Maier 2007; Maier 2008).

Erschwerend kommt hinzu, dass viele Lehrkräfte und Schulen nicht auf die Nutzung von Leistungsrückmeldungen vorbereitet werden. Posch (2009) argumentiert beispielsweise, dass Rückmeldungen aus Lernstandserhebungen nicht zu einer Veränderung von Unterricht führen, weil Evaluation und datenbasierte Schulentwicklung nicht zur Arbeitskultur von Lehrkräften gehören. Testrückmeldungen werden dann als Kontrolle, d.h. weitestgehend summativ interpretiert.

4. Möglichkeiten der Verknüpfung von Rechenschaftslegung und datenbasierter Unterrichtsentwicklung

Um die formative Nutzung von Rückmeldedaten für die Unterrichtsentwicklung und die Förderung einzelner Schüler/innen zu verbessern, sind theoretisch verschiedene Strategien denkbar. Ein Ansatz wäre, die Bereitschaft zu kritischer Evaluation und Veränderung bei Schulen und Lehrer/innen zu fördern. Posch (2009) weist auf strukturelle (Regulationen und Ressourcen) und individuelle (Werthaltungen und Kompetenzen) Voraussetzungen für die Nutzung von Evaluationsdaten hin. Wichtige Maßnahmen zur Erhöhung der Bereitschaft, externe Evaluationsdaten zu nutzen, sind nach Posch: Erweiterung der Schulautonomie, Verpflichtung der Schulen zur Evaluation und Dokumentation von Entwicklungsschritten, Aufbau professioneller Lerngemeinschaften oder die Einrichtung einer Unterstützungsstruktur auf regionaler Ebene. Eine zweite Strategie wäre, die Vergleichsarbeitssysteme so zu konzipieren, dass Lehrkräften und Schulen deutlich wird, dass Testrückmeldungen einen evaluativ-formativen Charakter haben und zu Maßnahmen der Optimierung von Unterricht und der Förderung einzelner Schüler/innen führen können. In diesem Abschnitt sollen Hinweise gegeben werden, welche Richtung eine Weiterentwicklung von Testsystemen im deutschsprachigen Raum nehmen könnte.

Interessanterweise werden gerade in den Ländern, die unter den Konsequenzen von *high-stakes testing* zu leiden haben, Reformmodelle erprobt, die auch für Deutschland wertvolle Entwicklungsimpulse liefern könnten. Diese Beispiele zeigen, dass eine sinnvolle Verknüpfung von formativer und summativer Leistungsmessung im Rahmen testbasierter Rechenschaftslegung durchaus möglich ist. Allerdings erfordert dies ein grundlegendes Umdenken gemäß den folgenden Prinzipien zur Konstruktion instruktionssensitiver Leistungsmessungen (vgl. z.B. Sloane/Kelly 2003; Herman 2004; Harlen 2005; Birenbaum u.a. 2006):

- Die Testzeitpunkte müssen so gewählt werden, dass Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern mit den Rückmeldedaten weiterarbeiten können. Idealerweise gibt es mehrere Testzeitpunkte, vor allem zu Beginn eines Bildungsabschnitts. Dies schließt einen summativen Test am Ende eines Bildungsabschnitts nicht aus.
- Die Rückmeldeformate müssen so konzipiert sein, dass auf Klassen- und Schüler-ebene didaktisch relevante Informationen zur Verfügung stehen. Gleichzeitig können auf höheren Ebenen aggregierte Daten die Leistungsfähigkeit von Schulen oder Schuldistrikten nach außen demonstrieren. Negative Effekte können jedoch nur durch eine faire, mehrperspektivische und auf Entwicklung bezogene (ipsative) Form der Leistungsevaluation verhindert werden.
- Lehrer/innen müssen an der Auswahl bestimmter Testkomponenten beteiligt werden. Nur damit lässt sich ein auf die Unterrichtssituation abgestimmtes Testverfahren realisieren.
- Schüler/innen und Eltern können nur dann von zentralen Testsystemen profitieren, wenn sie in die Planung und Interpretation der Testergebnisse mit einbezogen werden. Ziel dieses Prozesses sollte die Stärkung der Selbsteinschätzungsfähigkeit bei Schüler/inne/n sein.
- Leistungsindikatoren müssen mehrperspektivisch angelegt sein. Es muss möglich sein, dass durch zentrale, externe Tests ein differenziertes Bild der Schülerleistungen gezeichnet wird, z.B. durch Kombination von performanzorientierten Tests, Portfolios und Leistungsbewertung durch Lehrkräfte.
- Die mit zentraler Leistungsmessung verknüpften Sanktionen müssen auf ein Mindestmaß reduziert werden.

Ein Alternativkonzept, das diesen Forderungen genügen möchte, wird von Birenbaum und Kollegen (2006) vorgeschlagen. Die Autoren des Positionspapiers fordern einen grundlegenden Paradigmenwechsel im Schulsystem von *assessment of learning* zu *assessment for learning*. Testbasierte Schulreformen müssten hierzu auf der Basis von *Integrated Assessment Systems* (IAS) weiterentwickelt werden. Kernstück von IAS ist eine Integration summativer und formativer Aspekte zentraler Tests mit Synergieeffekten. IAS sollten so konzipiert sein, dass für Lehrer/innen und Schüler/innen der formative Aspekt zentraler Leistungsmessungen dominiert. Damit können sich Lehrer/innen und Schüler/innen wieder auf das Curriculum und den Unterricht konzentrieren anstatt auf den Test. Die für das Bildungsmonitoring relevanten Daten werden auf institutioneller Ebene aggregiert und können nicht mehr direkt mit ein-

zelen Lehrkräften in Verbindung gebracht werden. Das Fundament von IAS ist ein komplexer Lernbegriff. Dies impliziert alternative Formen der Leistungsmessung, eine mehrperspektivische Erfassung von Schulleistung, eine Beteiligung der Lehrer/innen bei der Planung von Leistungsmessungen und eine konsequente Orientierung an den Schülerlernvoraussetzungen. Nur so können wertvolle und feinkörnige Informationen zurückgemeldet werden, die sich direkt auf den Lernfortschritt des individuellen Lernalters bzw. der individuellen Lernerin beziehen.

Beispiele für diese Art der intelligenten Rechenschaftslegung findet man in Ländern, die auch bei PISA bisher überdurchschnittlich gut abgeschnitten haben. Carless (2005) beschreibt die Einführung von Praktiken formativer Leistungsmessung in Hongkong, das sowohl durch die konfuzianische Tradition als auch durch die britische Kolonialzeit mehr als ausreichend Erfahrung mit externen Schulleistungstests aufweisen kann. Ziel der Reform ist eine bessere Vorbereitung der Schüler/innen auf lebenslanges Lernen. Deshalb soll durch staatliche Testreformen *assessment for learning* gefördert und gleichzeitig *high-stakes testing* reduziert werden.

Auch beim „PISA-Primus“ Finnland wird seit den 1980er-Jahren eine Form der intelligenten Rechenschaftslegung entwickelt, in deren Zentrum das Vertrauen in die professionellen Akteure vor Ort steht (vgl. Sahlberg 2007). Die erste summative Leistungsmessung in der Biographie von finnischen Schüler/innen ist das Abitur. Alle weiteren Leistungsmessungen, seien sie zentral oder dezentral (von Lehrkräften erstellt), haben überwiegend einen formativen Charakter und dienen als differenzierte Rückmeldungen für Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen. Die Grundschule bleibt eine komplett testfreie Zone.

Zum Abschluss dieses Beitrags soll noch etwas ausführlicher auf Entwicklungen in Schottland hingewiesen werden (vgl. Hutchinson/Hayward 2005; Hayward 2007). Das schottische Schulministerium hat bereits Anfang der 1990er-Jahre eine Handreichung erstellt, in der die Bedeutung von formativen Leistungsmessungen für die Lern- und Leistungsentwicklung hervorgehoben wurde. Dieses Programm wurde zunächst nur halbherzig umgesetzt. Zur selben Zeit wurden in Großbritannien zudem nationale Testsysteme zur Überprüfung der Schülerleistungen eingeführt (*Education Reform Act*). Schottland folgte den bildungspolitischen Vorgaben in England, Wales und Nordirland.

Ende der 1990er-Jahre wurden die Ansätze einer formativen Leistungsmessung vor dem Hintergrund empirischer Belege der Effektivität dieser Methode wieder aufgenommen. Ebenfalls gab es eine bildungspolitisch vorangetriebene Neujustierung der bisherigen Praxis der Rechenschaftslegung: von zentralen Tests hin zu einer Selbstevaluation auf Schul- und Schulbezirksebene. Lehrer- und Elternverbände konnten zudem durchsetzen, dass ein „lower-stake“-Testsystem für Primar- und Sekundarstufe I eingeführt wurde, das Unterricht und Leistungsmessung der Lehrkräfte unterstützen kann.

Diese Bemühungen mündeten direkt in die Einführung des Programms „Assessment is for Learning“ (AifL) Anfang der 2000er-Jahre (vgl. Hayward 2007). Leistungsmessung wird in AifL als ein zentraler Bestandteil von Lehren und Lernen betrachtet und soll direkt zur Verbesserung von Lernprozessen und Lernergebnissen führen. Die bisherige Praxis der Leistungsmessung in schottischen Schulen soll durch AifL in kleinen Schritten verändert werden. Im Zentrum des Programms stehen die Schülerbeurteilungen durch Lehrkräfte (*professional judgements*). Gleichzeitig werden externe Leistungsmessungen zusammen mit den formativen Leistungsmessungen auf Schulebene in ein Bildungsmonitoring-System integriert, das der Administration als Rückmeldeinstrument dient. Auf diese Weise können summative und formative Aspekte der Tests klar voneinander getrennt werden. Überdies wird zwischen einer nach innen und nach außen gerichteten Nutzung der Daten unterschieden. Dies erhöht die Transparenz und führt dazu, dass jede Ebene informative und passgenaue Rückmeldedaten erhält.

Dieser kurze Blick über die Grenze zeigt, dass man in Deutschland nicht unbedingt die Fehler anderer Länder wiederholen müsste. Selbstverständlich werden Vergleichsarbeiten wohl nie zu so schädlichen Konsequenzen führen wie beispielsweise *high-stakes testing* in den USA. Allerdings zeigt eine Analyse vor dem Hintergrund des Konzepts der formativen Leistungsmessung, dass die in Deutschland implementierten Testsysteme noch stark entwicklungsbedürftig sind, wenn sie einen signifikanten Schritt in Richtung datenbasierter Schulentwicklung darstellen sollen.

Literatur

- Altrichter, H./Heinrich, M. (2006): Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. In: Böttcher, W./Holtappels, H.-G./Brohm, M. (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim/München: Juventa, S. 52-64.
- Birenbaum, M./Breuer, K./Cascallar, E./Dochy, F./Dori, Y./Ridgway, J./Wiesemes, R./Nickmans, G. (2006): A Learning Integrated Assessment System. In: Educational Research Review 76, H. 1, S. 61-67.
- Black, P./William, D. (1998a): Assessment and Classroom Learning. In: Assessment in Education 5, H. 1, S. 7-74.
- Black, P./William, D. (1998b): Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. In: Phi Delta Kappan 80, H. 2, S. 139-148.
- Büchter, A/Leuders, T. (2005): From Students' Achievement to the Development of Teaching: Requirements for Feedback in Comparative Tests. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik 37, H. 4, S. 324-334.
- Carless, D. (2005): Prospects for the Implementation of Assessment for Learning. In: Assessment in Education 12, H. 1, S. 39-54.
- Fraser, B.J./Walberg, H.J./Welch, W.W./Hattie, J.A. (1987): Syntheses of Educational Productivity Research. In: International Journal of Educational Research 11, H. 2, S. 147-252.

- Harlen, W. (2005): Teachers' Summative Practices and Assessment for Learning – Tensions and Synergies. In: *The Curriculum Journal* 16, H. 2, S. 207-233.
- Hattie, J.A./Timperley, H. (2007): The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research* 77, H. 1, S. 81-112.
- Herman, J.L. (2004): The Effects of Testing on Instruction. In: Fuhrman, S.H./Elmore, R.F. (Hrsg.): *Redesigning Accountability Systems for Education*. New York/London: Teachers College Press, S. 141-166.
- Haywards, E.L. (2007): Curriculum, Pedagogies and Assessment in Scotland: the Quest for Social Justice. 'Ah kent yir faither'. In: *Assessment in Education* 14, H. 2, S. 251-268.
- Hutchinson, C./Hayward, L. (2005): The Journey so Far: Assessment for Learning in Scotland. In: *The Curriculum Journal* 16, H. 2, S. 225-248.
- Kühle, B./Peek, R. (2007): Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen. Evaluationsbefunde zur Rezeption und zum Umgang mit Ergebnisrückmeldungen in Schulen. In: *Empirische Pädagogik* 21, H. 4, S. 428-447.
- Kuper, H. (2006): Rückmeldung und Rezeption – zwei Seiten der Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem. In: Kuper, H./Schneewind, J. (Hrsg.): *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen*. Münster: Waxmann, S. 7-16.
- Kuper, H./Hartung, V. (2007): Überzeugungen zur Verwendung des Wissens aus Lernstandserhebungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, H. 2, S. 214-229.
- Maier, U. (2007): Welche Konsequenzen ziehen Mathematiklehrkräfte aus verpflichtenden Diagnose- und Vergleichsarbeiten? In: *mathematica didacta* 30, H. 2, S. 5-31.
- Maier, U. (2008): Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten – Ergebnisse einer Lehrerbefragung in Baden-Württemberg. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54, H. 1, S. 95-117.
- Nachtigall, C./Jantowski, A. (2007): Die Thüringer Kompetenztests unter besonderer Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse zum Rezeptionsverhalten. In: *Empirische Pädagogik* 21, H. 4, S. 401-410.
- Peek, R./Steffens, U./Köller, O. (2006): Positionspapier des Netzwerks Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE) zu: Zentrale standardisierte Lernstandserhebungen. 5. EMSE-Tagung, Berlin, 08.12.2006.
- Posch, P. (2009): Zur schulpraktischen Nutzung von Daten: Konzepte, Strategien, Erfahrungen. In: *Die Deutsche Schule* 101, H. 2, S. 119-135.
- Sahlberg, P. (2007): Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach. In: *Journal of Education Policy* 22, H. 2, S. 147-171.
- Sill, H.-D./Sikora, C. (2007): Leistungserhebungen im Mathematikunterricht – Theoretische und empirische Studien. Hildesheim: Franzbecker.
- Sloane, F.C./Kelly, A.E. (2003): Issues in High-Stakes Testing Programs. In: *Theory Into Practice* 42, H. 1, S. 12-17.
- William, D./Lee, C./Harrison, C./Black, P. (2005): Teachers Developing Assessment for Learning: Impact on Student Achievement. In: *Assessment in Education* 11, H. 1, S. 49-65.

Uwe Maier, PD Dr., Jg. 1971, Akademischer Oberrat im Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, momentan Professurvertretung an der Universität Erfurt; Arbeitsschwerpunkte: Nutzung von Vergleichsarbeiten, Aufgabenkultur, datenbasierte Schulentwicklung.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Erziehungswissenschaft, Oberbettringerstraße 200, 73525 Schwäbisch Gmünd
E-Mail: uwe.maier@ph-gmuend.de

Alexander Schulze / Felix Wolter

Macht der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin einen Unterschied?

Schullaufbahnempfehlungen und Bildungschancen von Grundschulern

Zusammenfassung

Haben Lehrermerkmale zusätzlich zu den vielfach bestätigten Effekten der sozialen Herkunft einen Einfluss auf die ungleichen Bildungschancen von Grundschüler/innen? Hierzu untersucht der Beitrag den Einfluss (a) des Geschlechts, (b) der Berufserfahrung und (c) des Studienfaches der Klassenlehrer/innen auf die Wahrscheinlichkeit, dass ein/e Schüler/in eine Gymnasialempfehlung erhält. Als Datengrundlage dient eine Befragung aller Schüler/innen der vierten Klassen an Wiesbadener Grundschulen sowie deren Eltern und Klassenlehrer/innen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Chancen eines Schülers bzw. einer Schülerin, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, bei gleicher Note umso höher sind, je häufiger ein/e Klassenlehrer/in bereits Übergänge von vierten Klassen in die Sekundarstufe I betreut hat. Des Weiteren sind die Chancen für eine Gymnasialempfehlung bei Schüler/innen mit einem Deutschlehrer bzw. einer Deutschlehrerin als Klassenlehrer/in niedriger, wobei dies auf die höhere Gewichtung der Deutschnote durch die Deutschlehrer/innen zurückzuführen ist. Das Lehrgeschlecht wirkt sich dagegen weder separat noch in Interaktion mit dem Schülersgeschlecht auf die Wahrscheinlichkeit aus, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Der vorliegende Beitrag will eine erste Bestandsaufnahme zum Thema „Lehrkräfte und Bildungschancen“ leisten, ohne das seit langem praktizierte Selektionsverfahren mit seinen Schwierigkeiten legitimieren zu wollen. Eine objektive Beschreibung des Ist-Zustandes zum Entscheidungshandeln relevanter Akteure beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe ist für die weitere Diskussion unabdingbare Voraussetzung.

Schlüsselwörter: Bildungschancen, Lehrermerkmale, Klassenlehrer/innen, Grundschule, Mehrebenenmodelle, Schullaufbahnempfehlungen

Does the Class Teacher Make a Difference?

School Recommendations and Educational Opportunities of Elementary School Students

Abstract

Do teacher variables have an influence on unequal educational opportunities of elementary school students, in addition to the multiple proven impacts of the social background? This article deals with the influence of a class teacher's (a) gender, (b) professional experience, and (c) main subject on the probability that a student gets a recommendation for grammar school. It is based on the results of a survey of all fourth graders at Wiesbaden elementary schools, their parents, and their teachers. The results indicate that a student's chances to get a recommendation for grammar school in case of equal school grades are the better, the more often a class teacher has already been in charge of the transition of fourth graders to secondary schools. Moreover, the chances to get a recommendation for grammar school get worse for students whose class teacher is a German teacher because he lays more stress on the grade in German. The teachers' gender has no effect on the probability to get a recommendation for grammar school however, neither separately nor in relation to the students' gender. Though the selection process which has been practiced for a long time shall not be legitimized, this article will give a first stock-taking of the issue "teachers and educational opportunities". An objective description of the actual state of decision-making of the relevant players is an indispensable pre-condition for further discussion.

Keywords: educational opportunities, teacher variables, class teacher, elementary school, multi-level analysis, school recommendations

1. Einleitung

Gemäß dem meritokratischen Anspruch im Bildungswesen sollte alleine die Leistung eines Schülers bzw. einer Schülerin – ausgedrückt u.a. durch Schulnoten – dessen/deren Bildungserfolg bestimmen. Jedoch weist die umfangreiche sozialwissenschaftliche Forschung zum Thema darauf hin, dass das deutsche Bildungssystem diesem Anspruch bei Weitem und bis heute nicht gerecht wird. So belegen zahlreiche Arbeiten insbesondere die Relevanz der sozialen und ethnischen Herkunft von Schüler/innen für deren Bildungserfolg (vgl. u.a. Bos/Schwippert/Stubbe 2007; Prenzel u.a. 2004). Von Bedeutung sind hierbei (a) sog. *primäre* Herkunftseffekte (vgl. Boudon 1974), welche sich z.B. in Form der bildungsbezogenen Sozialisationsbedingungen im Elternhaus direkt auf die Performanz (z.B. die Schulnoten) eines Schülers/einer Schülerin auswirken. Diese primären Effekte sind zwar vor dem Hintergrund ungleicher Bildungschancen nicht wünschenswert, jedoch stellen sie im Prinzip – sofern von zuverlässigen Systemen des Testens ausgegangen wird – noch keine Verletzung des meritokratischen Prinzips dar. Vielmehr sind es (b) sog. *sekundäre* Herkunftseffekte, welche vielen Schüler/innen leistungsgerechte Bildungschancen

verwehren. Sekundäre Herkunftseffekte gewinnen ihre Bedeutung dabei aus sozialen Handlungen der Akteure im Bildungssystem, die sich *jenseits* von Leistungseinflüssen auf den Bildungserfolg (z.B. auf die Schullaufbahempfehlung) der Schüler/innen auswirken. Hier ist z.B. an die Bildungsaspirationen der Eltern zu denken, die weitgehend unabhängig von den Leistungen der Kinder vor allem an der Erhaltung des sozialen Status in der intergenerationalen Perspektive orientiert sind (vgl. Becker 2004).

Allerdings ist im Zusammenhang mit sekundären Effekten die Frage nach der Bedeutung der Lehrkräfte bislang kaum in den Fokus der Bildungsforschung geraten. Dies überrascht insofern, als anzunehmen ist, dass die Lehrer/innen ebenso wie die Eltern erheblichen Einfluss auf die Bildungschancen der Schüler/innen haben. Denn neben dem erwartbaren Einfluss der Lehrkräfte auf die Leistungsentwicklung der Kinder (primäre Lehrereffekte) treffen deutsche Lehrer/innen auch weiterführende Auswahlentscheidungen – z.B. in Form der Schullaufbahempfehlung –, welche den familiären Entscheidungsspielraum einschränken (können) und Einfluss auf den Bildungsweg der Kinder haben. Entsprechend stellt sich die Frage, ob es z.B. bei gleicher Note eine Rolle spielt, mit welcher Lehrkraft es ein/e Schüler/in zu tun hat (sekundäre Lehrereffekte).

Grundlegendes Ziel ist es also zu klären, ob und, wenn ja, in welchem Ausmaß Merkmale der Klassenlehrer/innen die Entscheidung beeinflussen, ein Kind am Ende der Grundschulzeit auf das Gymnasium zu empfehlen. Dabei eignet sich die Schullaufbahempfehlung in besonderer Weise für die Analyse von Lehrereffekten, da die Entscheidung, für welche Schulform ein/e Schüler/in im Rahmen der Schullaufbahempfehlung empfohlen wird, weitestgehend dem zuständigen Klassenlehrer bzw. der Klassenlehrerin obliegt. Zwar sind diese aufgrund des meritokratischen Leistungsprinzips dazu angehalten, vor allem die „Bildungsfähigkeit der Kinder“ etwa auf der Grundlage möglichst objektiv ermittelter Noten des Schülers/der Schülerin (vgl. dazu Kapitel 3) bei ihrer Empfehlung für einen bestimmten Bildungsweg zu berücksichtigen (vgl. Kultusministerkonferenz 2006); letztlich ist die konkrete Diagnostik der Lehrkräfte aber rechtlich allenfalls von wenigen bildungspolitischen Vorgaben gerahmt (vgl. Maier 2007).

Dabei geht es bei der folgenden Analyse von „Lehrereffekten“ *nicht* darum, effektive von vermeintlich weniger effektiven oder „gute“ von „schlechten“ Lehrer/inne/n zu unterscheiden. Den normativen Diskursen zum System des Testens vorgeschaltet, will der vorliegende Beitrag zunächst eine erste Bestandsaufnahme des u.E. wichtigen Themas „Lehrkräfte und Bildungschancen“ leisten, ohne das seit langem praktizierte Selektionsverfahren mit seinen Schwierigkeiten legitimieren zu wollen. Eine objektive Beschreibung des Ist-Zustandes zum Entscheidungshandeln relevanter Akteur/innen/e/n beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe ist u.E. für eine solide und fruchtbare Diskussion unabdingbare Voraussetzung.

Um die aufgeworfene Fragestellung im Folgenden angemessen diskutieren zu können, wird zunächst eine theoretische Fundierung relevanter Aspekte des Lehrerhandelns präsentiert (Abschnitt 2). Daran schließt sich die Präsentation der (wenigen) vorliegenden Befunde zum Einfluss von Lehrermerkmalen auf die Bildungschancen von Schüler/inne/n an (Abschnitt 3). Es folgt eine kurze Darstellung der Datengrundlage der eigenen Berechnungen, wobei gleichzeitig die statistischen und methodischen Grundlagen der durchgeführten Analysen erläutert werden (Abschnitt 4). Die Arbeit endet dann mit der Präsentation der Ergebnisse (Abschnitt 5) sowie einer abschließenden Diskussion (Abschnitt 6).

2. Lehrereinflüsse und Bildungsentscheidungen: Eine theoretische Annäherung

Während ein soziologisch fundiertes Theorieangebot zur Erklärung der Bildungsentscheidungen von Lehrkräften noch aussteht, finden sich mittlerweile anerkannte Ansätze zur Erklärung bildungsbezogener Entscheidungen von Schüler/inne/n bzw. von deren Eltern (vgl. Esser 1999; Breen/Goldthorpe 1997; Boudon 1974). Der wohl bekannteste, auf Boudon (1974) zurückgehende Ansatz unterscheidet hierzu zwischen den bereits erwähnten primären und sekundären Bildungseffekten. Aufbauend auf dieser Argumentation und damit verbundenen Weiterentwicklungen (vgl. Esser 1999; Breen/Goldthorpe 1997) konnten mittlerweile mehrere Arbeiten die sozialen Mechanismen bestehender Bildungsungleichheiten auf der Individualebene und in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft nachweisen (vgl. u.a. Hinz/Groß 2006; Schneider 2004). Trotz oder gerade wegen der erfolgreichen empirischen Umsetzung dieser Ansätze treten aber in letzter Zeit verstärkt Forderungen auf, nicht nur die elterliche Bildungsentscheidung, sondern auch das Handeln anderer relevanter Akteure im Bildungssystem, z.B. der Lehrkräfte, unter entscheidungstheoretischer Perspektive zu analysieren (vgl. Ditton 2007).

Wie aber beeinflussen Lehrer/innen die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler? Zur Aufklärung dieser Frage können möglicherweise die bereits bestehenden theoretischen Ansätze fruchtbar gemacht werden. Demnach würden die Lehrkräfte in ihrem Handeln ebenso wie die Eltern (a) in Form *primärer Lehrereffekte* direkt auf die Leistungen der Schüler/innen und (b) in Form *sekundärer Lehrereffekte* auch indirekt auf den Bildungserfolg der Schüler/innen z.B. über sozialisationsbedingte Präferenzen der Lehrkräfte einwirken. Während der erste Mechanismus, also der direkte Einfluss der Lehrkräfte auf die Leistungsentwicklung der Kinder, leicht einsichtig ist und beispielsweise durch die unterschiedliche Qualität des Unterrichts erklärbar wird, ist der zweite Mechanismus erklärungsbedürftig. Allerdings ist es vorstellbar, dass die Lehrer/innen ihre Entscheidung über eine bestimmte Schullaufbahnpflichtung grundsätzlich in ähnlicher Weise abwägen wie die Eltern ihre Entscheidung über eine bestimmte Bildungskarriere ihrer Kinder. Dabei ist zu bedenken, dass es sich

gerade bei den zu einem frühen Zeitpunkt im Lebenslauf der Kinder erteilten Schullaufbahnempfehlungen durch die Klassenlehrer/innen um *Entscheidungen unter Unsicherheit* handelt (vgl. Hillmert 2005). Für die betroffenen Lehrkräfte besteht das Risiko, falsch zu entscheiden, da durch ihre Entscheidung bereits zum frühen Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen höherwertige Bildungswege und damit Lebenschancen verwehrt werden können. Zudem weist Kronig (2007) darauf hin, dass es sich bei Plätzen auf höheren Schulen (z.B. Gymnasium) tendenziell um *rivalisierende* Güter handelt: Wird ein Kind auf das Gymnasium geschickt, wird dadurch einem anderen Kind dieser Platz auf dem Gymnasium versagt. Insgesamt sprechen also gute Gründe dafür anzunehmen, dass Lehrer/inne/n durch Fehlentscheidungen „Kosten“ entstehen können und diese daher danach streben, Fehlprognosen zu vermeiden.

Wenn die Lehrkräfte also vor allem danach streben, keine falsche Entscheidung treffen zu wollen, dann basieren die Entscheidungen über die Bildungsempfehlungen wohl maßgeblich auf der Kalkulation der Wahrscheinlichkeit, dass ein/e Schüler/in erfolgreich eine Schulform absolvieren kann. Für die Kalkulation der „richtigen“ Erfolgsprognose, z.B. erfolgreich das Gymnasium absolvieren zu können, spielen deshalb leistungsbezogene Informationen über den Schüler bzw. die Schülerin (z.B. die Noten) die bedeutendste Rolle. Erst im mittleren Leistungs- und Notenbereich ist zu erwarten, dass leistungsfremde Merkmale (wie z.B. der Sozialstatus) hinzugezogen werden (müssen), um die Erfolgswahrscheinlichkeit abschätzen zu können, ob das Kind „noch“ das Gymnasium besuchen kann. Bestätigt wird diese These u.a. durch Befunde, denen zufolge leistungsfremde Einflüsse auf die Chancen, auf ein Gymnasium übergehen zu können, nirgends so groß sind wie im „unsicheren“ Notenbereich bei Durchschnittsnoten zwischen zwei und drei (vgl. u.a. Schulze/Wolter/Unger 2009).

Neben der von den Lehrkräften kalkulierten Bildungsprognose in Abhängigkeit von verschiedenen Schülermerkmalen ist aber gleichfalls anzunehmen, dass diese Prognose auch in Abhängigkeit von verschiedenen Merkmalen der Lehrer/innen variiert. So ist es denkbar, dass die Standards und Verfahren der Leistungsfeststellung von Klasse zu Klasse differieren und dass je nach Lehrkraft unterschiedliche Effekte in die Bewertung mit einfließen (vgl. Kronig 2007). Möglicherweise variiert also die Kalkulation der Erfolgsprognose trotz konstanter Schülermerkmale vor dem Hintergrund der Berufserfahrung der zuständigen Lehrkräfte, da erfahrene Lehrer/innen eventuell stärker auf andere Kompetenzen der Schüler/innen achten als unerfahrene Lehrkräfte. Beispielsweise ist es aber auch so, dass weibliche Lehrkräfte grundsätzlich „strenger“ bewerten als männliche Lehrer.

Allerdings müssen die Lehrermerkmale nicht grundsätzlich für alle Schüler/innen in der Klasse wirksam werden, sondern nur in Kombination mit verschiedenen Schülermerkmalen. So mag einem Deutschlehrer bzw. einer Deutschlehrerin

die Deutschnote wichtiger für die Prognostik des Bildungserfolgs erscheinen als die Mathematiknote, oder Lehrer/innen mit einem eigenen Migrationshintergrund schätzen die Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund höher ein als Lehrer/innen ohne Migrationshintergrund. Möglicherweise variiert also der „Wert“ einer Leistung/Note erheblich in Abhängigkeit von den Merkmalen der Lehrkräfte, aber auch von denen der Schüler/innen. Anders ausgedrückt: Zur Erklärung des Empfehlungsprozesses müssen neben den Einzeleffekten von Lehrer- und Schülermerkmalen auch Interaktionseffekte zwischen Lehrer- und Schülermerkmalen betrachtet werden.

3. Bisherige empirische Befunde zu Lehrereinflüssen

Im Gegensatz zu den gut fundierten und mehrfach replizierten Befunden zum Einfluss des Elternhauses (vgl. u.a. Ditton 2007; Becker 2004) sowie der strukturellen Rahmenbedingungen des Klassen- und Schulumfeldes (vgl. Schulze/Wolter/Unger 2009; Schulze/Unger 2008; Stanat 2006) auf die Bildungschancen von Schüler/innen steht die empirische Aufdeckung von Lehrereffekten erst am Anfang. Die Mechanismen, mit denen die Lehrkräfte Einfluss auf die Bildungschancen der Schüler/innen nehmen, sind weitestgehend unklar. Abgesehen davon, dass Lehrereffekte nicht immer mit adäquaten statistischen Methoden untersucht werden,¹ konzentrieren sich die vorliegenden Studien i.d.R. alleine darauf zu zeigen, welche *Schülermerkmale* die Lehrkräfte für ihre Prognostik heranziehen. Insofern wissen wir darüber Bescheid, dass Lehrer/innen neben den Leistungen der Schüler/innen u.a. auch den Sozialstatus und die ethnische Zugehörigkeit der Schüler/innen bei der Notenvergabe² und den Schullaufbahneempfehlungen berücksichtigen (vgl. u.a. Ditton 1989; Wiese 1982). Interessanter für die Frage, ob Lehrer/innen einen Unterschied machen, ist allerdings weniger der Umstand, dass Lehrer/innen verschiedene Schüler/innen unterschiedlich bewerten, sondern vielmehr, inwieweit Schüler/innen mit gleichen individuellen Merkmalen von verschiedenen Lehrer/innen unterschiedlich beurteilt werden. Sind also Lehrermerkmale von Bedeutung?

1 Lehrereinflüsse müssen grundsätzlich mit Mehrebenenmodellen (vgl. z.B. Hox 2002) untersucht werden, da jeder Lehrer und jede Lehrerin Einfluss auf mehrere Schüler/innen hat und Lehrkräfte daher als Kontextmerkmal angesehen werden müssen.

2 So zeigt eine Reihe von Untersuchungen, dass bereits die Notenvergabe nicht frei von leistungsfremden Einflüssen ist und gemessene Testkompetenzen der Schüler/innen zwar den größten Teil, jedoch nicht das gesamte Zustandekommen der Noten erklären können (vgl. Bos u.a. 2004; Tillmann/Meier 2001). Zusätzlich orientieren sich die Lehrer/innen bei der Beurteilung von Schülerleistungen und Zensurengebung nicht an einem allgemeinen Leistungsspektrum, sondern eher an einem klasseninternen Bezugssystem (vgl. Weinert 2001). Damit liegen zahlreiche Befunde vor, die Zweifel an der Objektivität, Validität und Reliabilität von Schulnoten aufkommen lassen.

Vor dem Hintergrund der letztgenannten Fragestellung zeigen einzelne Arbeiten deutlich, dass Lehrer/innen und ihre individuellen Charakteristika zu den wichtigen Komponenten der Leistungsvariation von Schüler/inne/n gehören (vgl. Rivkin/Hanushek/Kain 2005). Vor allem auf Mehrebenenanalysen basierende Studien (vgl. u.a. Schulze/Wolter/Unger 2009) verweisen darauf, dass auch nach der Kontrolle zahlreicher Klassenmerkmale (z.B. Statusniveau und Leistungsniveau) ein beachtlicher Rest unerklärter Varianz auf der Klassenebene verbleibt, was neben Peer-Effekten auch auf den potenziellen Einfluss der Klassenlehrer/innen hinweist. Welche konkreten Merkmale der Lehrer/innen allerdings von Relevanz sind, um diese Varianz auf der Klassenebene aufklären zu können, ist umstritten, und außer wenigen, überwiegend angelsächsischen Studien (vgl. u.a. Rivkin/Hanushek/Kain 2005; Wayne 2003; Wright/Horn/Sanders 1997) liegen hierzu keine quantitativen empirischen Befunde vor. Allerdings deuten die vorliegenden Arbeiten an, dass möglicherweise die Berufserfahrung der Lehrkräfte (vgl. Wayne 2003, S. 106; Fetler 2001), die Art der Lehrerausbildung (vgl. Wayne 2003) und das Geschlecht der Lehrer/innen (vgl. Jones/Dindia 2004; Ehrenberg/Goldhaber/Brewer 1995) eine besondere Rolle spielen. So ist u.a. die Berufserfahrung der Lehrkräfte positiv mit der Leistungsentwicklung der Schüler/innen verknüpft (vgl. Fetler 2001), und je nach Geschlecht und Ausbildung zeigen sich unterschiedliche Formen des durchgeführten Unterrichts und damit verbundener Wissensvermittlung.

Die weiterführende Frage, ob sich Lehrermerkmale vor dem Hintergrund verschiedener Schülermerkmale (z.B. Ethnie und Sozialstatus der Schüler/innen) unterschiedlich auswirken, ist dagegen noch seltener untersucht worden. Bislang wurde nur das Lehrgeschlecht in Interaktion mit dem Schülergeschlecht (vgl. Jones/Dindia 2004; Heller/Finsterwald/Ziegler 2000) bzw. die ethnische Zugehörigkeit der Lehrer/innen in Interaktion mit der ethnischen Zugehörigkeit der Schüler/innen (vgl. Downey/Pribesh 2004; Ehrenberg/Goldhaber/Brewer 1995) untersucht. Insbesondere im Hinblick auf das Lehrgeschlecht deuten die Befunde an, dass weibliche Lehrkräfte zwar keinen besseren Einfluss auf die Leistungsentwicklung der Schüler/innen haben, sie jedoch die Kompetenzen von Mädchen höher einschätzen als männliche Lehrkräfte (vgl. Ehrenberg/Goldhaber/Brewer 1995).

Insgesamt liegen damit durchaus verschiedene Einzelbefunde vor, die auf die Bedeutung von Lehrermerkmalen aufmerksam machen. Zusammenfassend muss jedoch angemerkt werden, dass die zuletzt vorgestellten Untersuchungen ausschließlich Lehrereinflüsse auf die Leistungsentwicklung der Schüler/innen untersuchen (primäre Lehrereffekte). Inwieweit Lehrermerkmale auch abseits dieser primären Einflüsse, d.h. unter Kontrolle der Leistungen und Noten, eine Bedeutung für den Bildungserfolg der Kinder haben (z.B. für einen erfolgreichen Übergang auf ein Gymnasium), wurde u.W. bislang nicht untersucht.

4. Daten und Methoden

Die Daten der folgenden Analysen wurden durch das Institut für Soziologie der Universität Mainz erhoben (vgl. Schulze/Unger/Hradil 2008). Die Feldphase fand im März 2007 statt und wurde als Vollerhebung aller Schülerinnen und Schüler der vierten Klassen an den Grundschulen der Stadt Wiesbaden im Schuljahr 2006/07 durchgeführt. Zusätzlich zu den Schüler/inne/n wurden die Eltern und die Klassenlehrer/innen der Kinder mit jeweils eigenen Fragebögen befragt.

Die Befragung der Schüler/innen wurde in Anwesenheit der Klassenlehrer/innen und mit dem Einverständnis der Eltern von je zwei Interviewer/inne/n mit Hilfe eines standardisierten und administrierten Fragebogens in den Klassen durchgeführt. Im Anschluss an diese Prozedur wurden die Schüler/innen durch die Lehrkraft einzeln aufgerufen und der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin notierte auf jedem Schülerfragebogen die Deutsch- und Mathematiknote sowie die Schullaufbahnpfählung. An der Schülererhebung beteiligten sich alle 36 staatlichen Grundschulen in Wiesbaden (100 Prozent) und 103 der 105 vierten Klassen (98 Prozent). Von den 2.303 Grundschüler/inne/n im vierten Jahrgang konnten 2.032 tatsächlich befragt werden (88 Prozent). Bei der Elternbefragung konnten von den maximal 2.303 Elternhaushalten 1.788 erfolgreich befragt werden (78 Prozent). Auch die durchgeführte Lehrerbefragung ist durch eine hohe Rücklaufquote gekennzeichnet. Von den insgesamt 105 Klassenlehrer/inne/n konnten 91 (87 Prozent) gewonnen werden, den Lehrerfragebogen auszufüllen. Zwei Klassenlehrer/innen waren krank, und nur zehn verweigerten die Teilnahme. Damit hat sich an dieser Studie die große Mehrheit der Lehrer/innen beteiligt, was bestätigt, dass auch auf deren Seite ein großes Interesse an der umfassenden Aufarbeitung der Bildungschancen von Schüler/inne/n besteht.

Grundlage der Analysen ist der zusammengeführte Schüler-Eltern-Lehrer-Datensatz. Nach der Bereinigung um Fälle mit fehlenden Angaben bei den abhängigen und unabhängigen Variablen ergeben sich somit für insgesamt 1.191 Fälle aus 83 Klassen vollständige Datensätze mit den benötigten Schüler-, Eltern- und Klassenlehrervariablen.

Die abhängige Variable wurde für die Analysen binär mit den Ausprägungen $1 =$ Gymnasialempfehlung und $0 =$ keine Gymnasialempfehlung kodiert. Somit wird in den folgenden Analysen die Lehrerentscheidung zwischen „Abitur“ und „kein Abitur“ abgebildet. Wichtig für die Interpretation der nachstehenden Ergebnisse ist zudem, dass sich der Terminus Migrationshintergrund im Folgenden auf Schüler/innen bezieht, die selbst im Ausland geboren wurden (Mig1), sowie auf Kinder, die zwar in Deutschland geboren worden sind, bei denen aber mindestens ein Elternteil aus dem Ausland stammt (Mig2).

Die Schichtzugehörigkeit der Schüler/innen wurde über das Bildungsniveau der Eltern (höchster allgemeiner Bildungsabschluss beider Eltern) und das bedarfsgewichtete Haushaltseinkommen ermittelt, wobei beide Variablen in einem Schichtindex (SES) zusammengefasst wurden, der nach der Summierung beider Variablen Werte zwischen 2 (geringer Status) und 10 (hoher Status) annimmt. Zur Bestimmung des Studienfaches der Klassenlehrer/innen wurde deren erstes Schwerpunktfach in der Lehrerausbildung ausgewählt und danach unterschieden, ob es sich um „Deutsch“, „Mathematik“ oder ein „anderes Fach“ handelte.

Die statistische Modellierung der Lehrereffekte geschieht mittels logistischer Mehrebenenmodelle, die der hierarchischen Datenstruktur Rechnung tragen. Da Mehrebenenmodelle mittlerweile zum gängigen Methodenkanon gehören, wird für deren ausführliche Erläuterung auf die entsprechende Literatur verwiesen (vgl. u.a. Bickel 2008; Hox 2002).

5. Ergebnisse

Die Tabelle zeigt die Ergebnisse von insgesamt drei Regressionen der Variable „Gymnasialempfehlung“ auf verschiedene unabhängige Variablen. In Modell 1 wurden zunächst Schülermerkmale sowie drei Merkmale des Klassenkontextes berücksichtigt. Die Koeffizienten der Schulnoten haben dabei den erwarteten stark negativen Effekt: Je höher (also je schlechter) die Deutsch- und Mathematiknote eines Kindes, desto geringer die Wahrscheinlichkeit, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Ebenso bestätigt wird der hochsignifikante (sekundäre) Effekt der sozialen Herkunft: Mit jeder höheren Stufe der Eltern auf der sozialen Statusskala steigt die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung – und dies gilt unter Kontrolle der Leistung bzw. der Note eines Kindes. Erstaunlich, aber durchaus übereinstimmend mit neueren Befunden (vgl. Schuchart/Maaz 2007; Esser 2001) ist der hochsignifikant *positive* Effekt des individuellen Migrationshintergrundes (Mig2). Dieser positive Individualeffekt eines Migrationshintergrundes gilt jedoch nicht auf Klassenebene. Wie der negative Kontexteffekt des Migrantenanteils zeigt, ist die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung (wiederum unter Kontrolle der Noten) umso geringer, je mehr Kinder mit Migrationshintergrund in der Klasse sind. Umgekehrt steigt die Wahrscheinlichkeit mit dem „Statusniveau“ einer Schulkasse: Je höher der Anteil von Kindern aus statushohen Familien in einer Klasse ist, desto höher die individuellen Chancen auf eine Gymnasialempfehlung. Insgesamt bestätigen die Befunde aus Modell 1 damit den bisherigen Forschungsstand: Bildungschancen von (Grund-) Schüler/inne/n sind in hohem Maße ungleich verteilt und richten sich keineswegs ausschließlich nach individuellen Leistungskriterien.

Individuelle und kontextuelle Determinanten einer Gymnasialempfehlung
 (Ergebnisse der Mehrebenenmodelle)

Gymnasialempfehlung ¹⁾			
	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Konstante	12.903 ***	13.321 ***	11.782 ***
Feste Effekte (Schülerebene)			
Junge ¹⁾	0.398	-0.011	0.604
Kind im Ausland geboren ¹⁾ (Mig1)	0.112	0.131	0.164
Eltern im Ausland geboren ¹⁾ (Mig2)	0.688 *	0.744 **	0.774 **
Elterlicher sozialer Status ²⁾ (SES)	0.406 ***	0.421 ***	0.435 ***
Deutschnote	-3.732 ***	-3.679 ***	-3.283 ***
Mathenote	-2.277 ***	-2.264 ***	-2.276 ***
Feste Effekte (Klassenebene)			
<i>Klassenstruktur</i>			
Migrantenanteil der Klasse	-2.442 *	-2.656 *	-2.785 *
Ø Sozialstruktur der Klasse	0.439 +	0.545 *	0.528 *
Ø Leistungsniveau der Klasse	0.424	0.278	0.237
<i>Lehrermerkmale</i>			
Lehrerin ¹⁾		-0.399	0.771
Berufserfahrung (in Jahren)		0.044	-0.044
Anzahl betreute Übergänge		0.333 **	0.337 **
Deutschlehrer-/in ¹⁾³⁾		-1.166 **	1.317
Mathelehrer-/in ¹⁾³⁾		-0.696	-0.826
<i>Cross-level Interaktionen</i>			
Lehrerin ¹⁾ × Junge ¹⁾			-0.734
Deutschlehrer/in ¹⁾ × Deutschnote			-0.985 +
Mathelehrer/in ¹⁾ × Deutschnote			0.057
Zufällige Effekte			
Schülerebene	3.290	3.290	3.290
Klassenebene	1.085	0.853	0.816
<hr/>			
Anzahl der Schüler	1191	1191	1191
Anzahl der Klassen/Lehrer	83	83	83

Signifikanzniveaus: * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$; **** $p < 0,001$.

Erläuterung: Unstandardisierte Regressionskoeffizienten binär-logistischer Mehrebenenmodelle. Alle metrischen Kontextvariablen wurden am „Grand Mean“ zentriert.

1) Dummyvariable 1 = trifft zu; 0 = trifft nicht zu.

2) Metrische Variable von 2 = niedrigster Status bis 10 = höchster Status des Elternhaushaltes.

3) Referenzkategorie = andere Lehrer/innen.

Modell 2 enthält zusätzlich zu den oben referierten Einflüssen die Effekte der Lehrermerkmale. Wie sich zeigt, haben zunächst weder das Geschlecht der Lehrkräfte noch deren Berufserfahrung (gemessen in Schuljahren), noch die Tatsache, ob es sich um Mathematiklehrer/innen handelt, einen signifikanten Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, eine/n Schüler/in für das Gymnasium zu empfehlen. Sehr wohl spielt hingegen die Anzahl der betreuten Übergänge eine Rolle: Je häufiger Grundschullehrer/innen bereits Übergänge in die Sekundarstufe betreut haben, desto eher empfehlen sie ein Kind für das Gymnasium. Warum dies so ist, lässt sich nur vermuten; Tatsache ist jedoch, dass ein und dasselbe Kind unterschiedliche Bildungschancen je nachdem hat, ob es an eine „unerfahrene“ Lehrkraft gerät oder an eine/n „erfahrene/n“ Klassenlehrer/in, die bzw. der schon öfter in der Situation war, Bildungsempfehlungen aussprechen zu müssen. Ein ebenso deutlicher, diesmal aber negativer Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, ergibt sich in Modell 2, wenn der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin das Fach Deutsch studiert hat. Modell 3 zeigt allerdings, dass dieser Umstand alleine auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass Deutschlehrer/innen bei schlechter werdenden Deutschnoten schneller eine Gymnasialempfehlung versagen als beispielsweise Mathematik- oder „andere“ Lehrer/innen.

Da die Koeffizienten in den logistischen Regressionen noch nicht unmittelbar das konkrete Ausmaß der genannten Lehrereinflüsse deutlich machen, wurden in den Abbildungen 1 und 2 die sich aus Modell 3 (vgl. die obige Tabelle) ergebenden Wahrscheinlichkeiten für eine Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit der Lehrermerkmale berechnet. Die Berechnungen beziehen sich hierbei auf Mädchen ohne Migrationshintergrund mit der Mathematiknote „gut“, die einen mittleren elterlichen Status von sechs Punkten auf der Statusskala haben, sich in einer Klasse mit durchschnittlichem Migrantenanteil und durchschnittlichem Status befinden. Abbildung 1 zeigt zunächst die Variation der Gymnasialwahrscheinlichkeit nach der Deutschnote sowie der Anzahl der betreuten Übergänge des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin. Es zeigt sich, dass das Lehrermerkmal zwar erst im mittleren Notenbereich eine Rolle zu spielen beginnt, aber dann einen starken Effekt hat: Eine Schülerin mit der Note drei in Deutsch hat bei einer „unerfahrenen“ Lehrkraft, die noch keine Erfahrung mit Bildungsempfehlungen hat, eine Wahrscheinlichkeit von etwa 16 Prozent, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Gerät *dieselbe* Schülerin in derselben Klasse an eine Lehrkraft, die bereits vier Übergänge betreut hat, dann steigt die Gymnasialwahrscheinlichkeit um fast 26 Prozentpunkte auf knapp 42 Prozent an. Ebenso ausgeprägt ist die Tatsache, ob es sich um eine/n Deutsch- oder Mathematiklehrer/in handelt. Hatte der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin „Deutsch“ als erstes Schwerpunktfach im Studium, hat die erwähnte Schülerin mit der Note drei in Deutsch eine Wahrscheinlichkeit von etwa 27 Prozent, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Befindet sich *dasselbe* Mädchen bei einem Mathematiklehrer bzw. einer Mathematiklehrerin, steigt diese Wahrscheinlichkeit auf ca. 50 Prozent an.

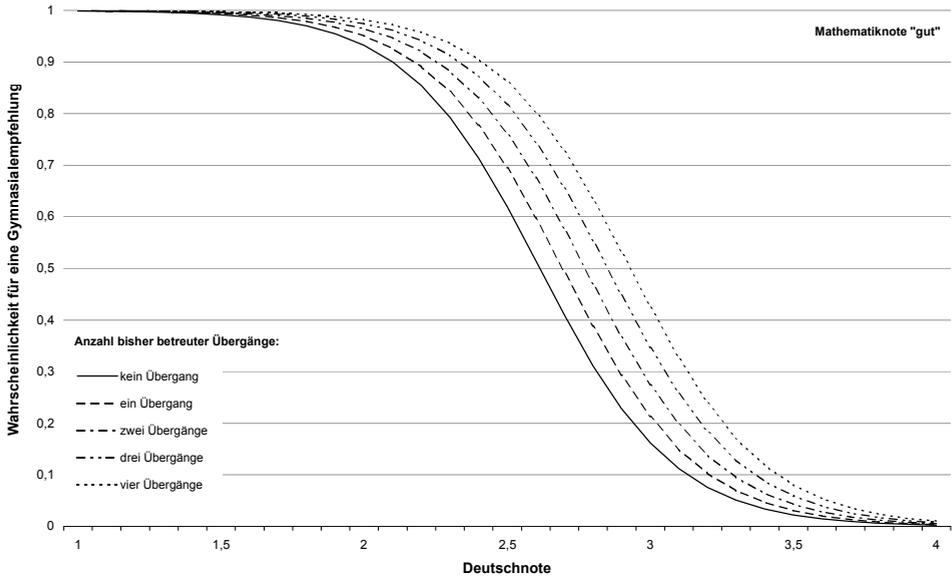


Abbildung 1: Anzahl der bisher betreuten Übergänge und die Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialempfehlung

Erläuterung: Berechnungen basieren auf Modell 3, s. Tabelle. Zugrunde gelegt wurde folgende Analyseperson: Mädchen, kein Migrationshintergrund, SES = 6, durchschnittlicher Migrantenanteil, durchschnittlicher sozialer Status und mittleres Leistungsniveau der Klasse, Deutschlehrer/in.

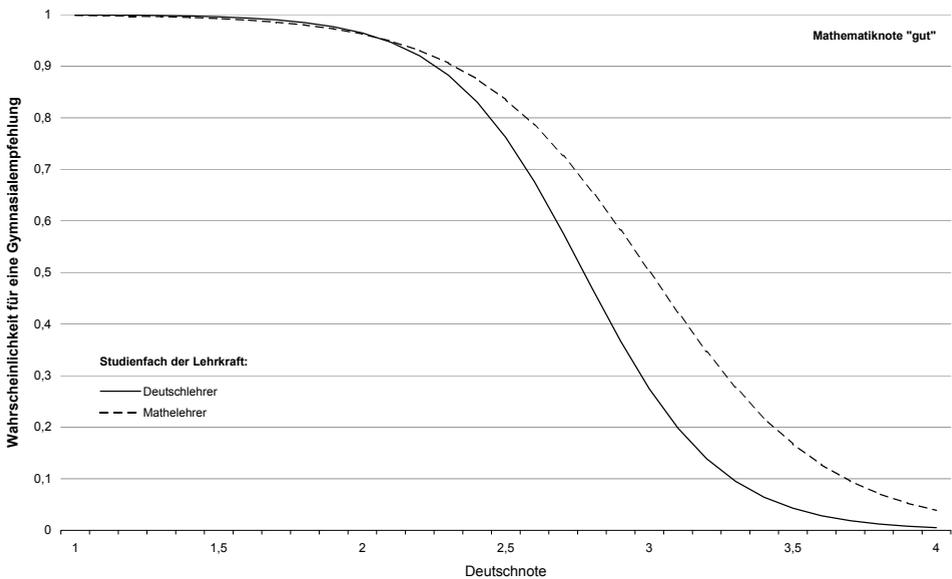


Abbildung 2: Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit vom Studienfach des Klassenlehrers

Erläuterung: Berechnungen basieren auf Modell 3, s. Tabelle. Zugrunde gelegt wurde folgende Analyseperson: Mädchen, kein Migrationshintergrund, SES = 6, durchschnittlicher Migrantenanteil, durchschnittlicher sozialer Status und mittleres Leistungsniveau der Klasse, Anzahl Übergänge = 2.

6. Diskussion

Ziel der vorliegenden Analysen war es, Anhaltspunkte für die Bedeutung von Lehrermerkmalen für die Bildungschancen von Grundschüler/innen herauszuarbeiten. Variiert also für Schüler/innen mit gleichen Noten, gleichem sozialen Status und gleichem Migrationshintergrund die Chance auf eine Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit von (a) der Berufserfahrung, (b) dem Studienfach und (c) dem Geschlecht der Lehrkraft? Hierzu zeigen die vorgelegten Ergebnisse, dass einige der hier untersuchten Lehrermerkmale tatsächlich und zusätzlich zu den Einflüssen des Elternhauses einen beachtenswerten Beitrag zum möglichen Bildungserfolg der Grundschüler/innen leisten. So steigen die Chancen eines Schülers bzw. einer Schülerin, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, je häufiger ein/e Klassenlehrer/in bereits Übergänge von vierten Klassen in die Sekundarstufe I betreut hat. Darüber hinaus sinken die Chancen auf eine Gymnasialempfehlung bei Schüler/innen mit einem Deutschlehrer bzw. einer Deutschlehrerin als Klassenlehrer/in, wobei dies auf die höhere Gewichtung der Deutschnote durch die Deutschlehrer/innen im Empfehlungsprozess zurückzuführen ist. Das Lehrergeschlecht wirkt sich dagegen in unseren Analysen weder separat noch in Interaktion mit dem Schülersgeschlecht auf die Wahrscheinlichkeit aus, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten.

Obwohl es sich bei diesen Ergebnissen zunächst nur um erste empirische Befunde handelt, machen diese durchaus darauf aufmerksam, dass insbesondere die deutsche Bildungsforschung in Zukunft stärker als bisher die Lehrkräfte als Faktor für die Bildungschancen der Schüler/innen berücksichtigen muss. Dabei sind quantitative Analysen durch eine qualitative Betrachtung des Übergangs hinsichtlich der mit dem Entscheidungshandeln verbundenen Einstellungsmuster und subjektiven Überzeugungen der schulischen Akteure zu ergänzen. Bislang jedenfalls steht in empirischer Hinsicht keine befriedigende Datengrundlage für eine umfassende Analyse von Lehrereinflüssen zur Verfügung, und in theoretischer Hinsicht liegen nur rudimentäre Konzepte vor, die uns den Einfluss verschiedener Lehrermerkmale in befriedigender Weise vorhersagen lassen. Dabei konnte hier gezeigt werden, dass es fruchtbar sein kann, die bereits von Raymond Boudon getroffene Unterscheidung zwischen primären und sekundären Bildungseinflüssen auch auf den Einfluss der Lehrkräfte anzuwenden.

Literatur

- Becker, R. (2004): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 161-193.
- Bickel, R. (2008): Multilevel Analysis for Applied Research. It's just Regression! New York: Guilford Press.

- Bos, W./Schwippert, K./Stubbe, T.C. (2007): Die Kopplung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 225-247.
- Bos, W./Voss, A./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Thiel, O./Valtin, R. (2004): Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.): Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 165-227.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Breen, R./Goldthorpe, J.H. (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Action Theory. In: *Rationality and Society* 9, H. 3, S. 275-305.
- Ditton, H. (1989): Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers. In: *Empirische Pädagogik* 3, H. 3, S. 215-231.
- Ditton, H. (2007): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 243-271.
- Downey, D.B./Pribesh, S. (2004): When Race Matters: Teachers' Evaluations of Students' Classroom Behavior. In: *Sociology of Education* 77, H. 4, S. 267-282.
- Ehrenberg, R.G./Goldhaber, D.D./ Brewer, D.J. (1995): Do Teachers' Race, Gender, and Ethnicity Matter? Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. In: *Industrial and Labor Relations Review* 48, H. 3, S. 547-561.
- Esser, H. (1999): *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Esser, H. (2001): *Integration und ethnische Schichtung*. MZES Arbeitspapiere 40, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Mannheim.
- Fetler, M. (2001): Student Mathematics Achievement Test Scores, Dropout Rates, and Teacher Characteristics. In: *Teacher Education Quarterly* 28, H. 1, S. 151-168.
- Heller, K.A./Finsterwald, M./ Ziegler, A. (2000): Implicit Theories of German Mathematics and Physics Teachers on Gender Specific Giftedness and Motivation. In: *Psychologische Beiträge* 43, H. 1, S. 172-189.
- Hillmert, S. (2005): Bildungsentscheidungen unter Unsicherheit. Soziologische Aspekte eines vielschichtigen Zusammenhangs. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, H. 2, S. 173-186.
- Hinz, T./Groß, J. (2006): Schulempfehlung und Leseleistung in Abhängigkeit von Bildungsherkunft und kulturellem Kapital. In: Georg, W. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 199-225.
- Hox, J. (2002): *Multilevel Analysis. Techniques and Applications*. Mahwah: Erlbaum.
- Jones, S.M./Dindia, K. (2004): A Meta-analytic Perspective on Sex Equity in the Classroom. In: *Review of Educational Research* 74, H. 4, S. 443-471.
- Kronig, W. (2007): *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Kultusministerkonferenz (2006): *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsgrundlage des Sekretariats der Kultusministerkonferenz*. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_00-Uebergang-Grundsch-SekI-01.pdf; Zugriffsdatum: 24.11.2009.

- Maier, U. (2007): Systematische Lehrereffekte bei Übergangsquoten auf weiterführende Schulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 2, S. 271-284.
- Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehman, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (2004): PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleiches. Münster: Waxmann.
- Rivkin, S.G./Hanushek, E.A./Kain, J.F. (2005): Teachers, Schools, and Academic Achievement. In: Econometrica 73, H. 2, S. 417-458.
- Schneider, T. (2004): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Soziale Herkunft als Determinante der Schulwahl. In: Szydlik, M. (Hrsg.): Generation und Ungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 77-103.
- Schuchart, C./Maaz, K. (2007): Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59, H. 6, S. 640-666.
- Schulze, A./Unger, R. (2008): Bildungschancen an Grundschulen in prekärem Umfeld. Lernumweltmerkmale der Schule und deren Bedeutung. In: Lohfeld, W. (Hrsg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 186-205.
- Schulze, A./Unger, R./Hradil, S. (2008): Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der GrundschülerInnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/07. In: Projektgruppe Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung, Amt für Soziale Arbeit, Abteilung Grundsatz und Planung (Hrsg.), Landeshauptstadt Wiesbaden.
- Schulze, A./Wolter, F./ Unger, R. (2009): Der Beitrag des Klassen- und Schulkontextes zum Bildungserfolg von Grundschulern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 61, H. 3, S. 411-435.
- Stanat, P. (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS, S. 189-219.
- Tillmann, K.J./Meier, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 468-509.
- Wayne, A.J. (2003): Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: a Review. In: Review of Educational Research 73, H. 1, S. 89-122.
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wiese, W. (1982): Elternstatus, Lehrerempfehlung und Schullaufbahn: Eine empirische Analyse des Einflusses des Grundschullehrers auf die Bildungslaufbahn des Schülers. In: Zeitschrift für Soziologie 11, H. 1, S. 49-63.
- Wright, S.P./Horn, S.P./ Sanders, W.L. (1997): Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. In: Journal of Personnel Evaluation in Education 11, H. 1, S. 57-67.

Alexander Schulze, 1977, Dr., wiss. Mitarbeiter, Institut für Soziologie, Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsgebiete: Bevölkerungssoziologie und Sozialstrukturanalyse, Bildungssoziologie, Gesundheitssoziologie, quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

E-Mail: schulal@uni-mainz.de

Felix Wolter, 1979, M.A., wiss. Mitarbeiter, Institut für Soziologie, Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsgebiete: Arbeitsmarktsoziologie, Bildungs- und Weiterbildungungleichheiten, RC-Theorien, Wahlforschung.
E-Mail: felix.wolter@uni-mainz.de

Anschrift: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Soziologie, Colonel-Kleinmann Weg 2, 55099 Mainz

WAXMANN

Rita Stebler, Katharina Maag Merki (Hrsg.)

Zweisprachig lernen

Mit dem Schuljahr 2001/2002 startete im Kanton Zürich (Schweiz) das vorerst auf fünf Jahre befristete und später um drei Jahre verlängerte Pilotprojekt „Einführung der zweisprachigen Maturität an Zürcher Mittelschulen (Deutsch/Englisch)“.

Die Vermittlung der englischen Sprache erfolgt in diesem Projekt durch Unterricht im Sprachfach Englisch in Kombination mit immersivem Sachfachunterricht, vorwiegend in den Fächern Geschichte und Mathematik.

Die Längsschnittstudie mit drei Erhebungszeitpunkten untersucht auf der Basis eines quasi-experimentellen Designs über einen Zeitraum von drei Jahren (2005–2008) die Effekte dieser Einführung auf die Sprachkompetenz Englisch, auf die Geschichtskompetenzen sowie auf die motivationale Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler. Zudem wird über videographische Analysen und schriftliche standardisierte Befragungen der Unterricht in den Immersionsfächern und im Fach Englisch einer differenziellen Analyse unterzogen.

Über eine zusätzliche standardisierte Befragung nach der Maturität gelingt es in dieser Studie erstmals, ein differenziertes Bild der Prozesse und Wirkungen eines immersiven Ausbildungsganges nicht nur während der Gymnasialzeit, sondern auch im Übergang zwischen Gymnasium und Studium/Beruf zu zeichnen.

Die Studie gibt Bildungsforscherinnen und -forschern, Schulen und Lehrpersonen sowie Verantwortlichen in der Bildungsadministration und Bildungspolitik und weiteren Interessierten einen differenzierten Blick in Prozesse und Wirkungsweisen zweisprachiger Ausbildungsgänge.

Rita Stebler,
Katharina Maag Merki
(Hrsg.)

Zweisprachig lernen

Prozesse und Wirkungen
eines immersiven
Ausbildungsganges
an Gymnasien

März 2010, 230 S., br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-2298-8

Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555
48159 Münster

Fon: 02 51 / 2 65 04-0
Fax: 02 51 / 2 65 04-26
E-Mail: order@waxmann.com
www.waxmann.com

Wolfgang Meyer-Hesemann

Bildungsreform im Bildungsföderalismus¹

Ein zweigliedriges Schulsystem für Deutschland ist möglich.
Anmerkungen aus gegebenem Anlass

Educational Reform within Educational Federalism

A Bipartite School System in Germany is Possible.
Remarks Due to Recent Events

Die Reformfähigkeit des Schulsystems steht in Deutschland zurzeit in einer Reihe von Ländern wieder einmal auf dem Prüfstand. Demografische Entwicklung und unbefriedigende Ergebnisse internationaler Leistungsvergleiche geben dazu vor allem Anlass. Hierbei zeichnen sich in den Ländern gemeinsame Entwicklungen, aber auch gemeinsame Schwierigkeiten ab. Wechselnde politische Konstellationen mit gegensätzlichen Reformbestrebungen in den Ländern und eine immer unüberschaubarer werdende Vielfalt von Lösungsansätzen im Bildungsföderalismus kennzeichnen die gegenwärtige Situation. Die absehbaren Auswirkungen einer solchen Entwicklung auf die Reformfähigkeit des Bildungssystems insgesamt bedürfen ebenso der Analyse wie mögliche Auswege aus dieser verfahrenen Lage. Die aktuelle Bildungspolitik in Schleswig-Holstein soll als exemplarischer Ausgangspunkt dafür dienen.

Bis zum Sommer 2010 verlief der Umbau des schleswig-holsteinischen Schulsystems in Richtung auf eine inklusive Schule mit längerem gemeinsamen Lernen und gezielter individueller Förderung – die „Gemeinschaftsschule“ – über alle Parteigrenzen hinweg überraschend gut und wurde bundesweit mit großem Interesse beobachtet.

Das soll nun wohl weitgehend „rückabgewickelt“ werden – wenn die Beteiligten vor Ort das mit sich machen lassen. Der gerade abgeschlossene Koalitionsvertrag

1 Vortrag, gehalten auf der Konferenz des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung „Alles beim Alten? Reform(un)fähigkeit in der deutschen Schulpolitik“ vom 10. bis 11. November 2009.

des nach der Neuwahl am 27. September begründeten schwarz-gelben Bündnisses in Schleswig-Holstein atmet wieder einen anderen Geist: Jetzt wird wieder zurückgestellt, früh sortiert und sitzen geblieben. Der Begriff „Gemeinschaftsschule“ überlebt vielleicht – aber um seinen pädagogischen und gesellschaftspolitischen Kern gebracht.

I.

Was sich gegenwärtig in Schleswig-Holstein abspielt, ist eigentlich nichts Besonderes. Neue politische Konstellationen und programmatische Neuorientierungen bringen neue Politiken. Was bleibt, sind Halden voller Reformstückwerk und entwerteter Orientierungen. Und genau da liegt unser Problem.

In der internationalen Forschung besteht weitgehend Konsens über die Gelingensbedingungen von Schulreformen. Die wichtigste ist: Veränderungen im Bildungssystem brauchen Zeit, viel Zeit – und während dieser Zeit Verlässlichkeit in der Orientierung und in den Rahmenbedingungen. Bildungsreform muss besonders dann so angelegt sein, wenn es nicht nur um die Veränderung äußerer Strukturen geht, die ja kein Selbstzweck sind, sondern um eine veränderte Pädagogik, um Veränderungen des tiefverwurzelten Bewusstseins der Beteiligten und die Veränderung eingefahrener Handlungsroutrinen. Das ist auch seit PISA immer wieder angemahnt worden.

Dass sich das mit dem demokratischen Prozess regelmäßiger Wahlen jedenfalls dann schwer vereinbaren lässt, wenn die politischen Konstellationen häufiger wechseln, liegt auf der Hand. Die Große Koalition in Schleswig-Holstein bot zunächst die Verheißung, dass das, was Ende 2006 im breiten Konsens der beiden großen Volksparteien bildungspolitisch vereinbart wurde, auch in künftigen, anders gearteten Konstellationen überleben werde. Aber diese Verheißung hat sich als ebenso brüchig erwiesen wie die Große Koalition selbst. Der Abschied von den sicher anspruchsvollen und mühevollen Zielen der eingeleiteten Schulreformen wird jetzt als Wiederherstellung „produktiver Ruhe“ und als Entlastung der Schulen legitimiert – und trifft insoweit bei vielen Betroffenen durchaus auf offene Ohren.

II.

Diese immer wieder zu beobachtende Logik des politischen Prozesses bleibt nicht ohne Folgen für die generelle Reform(un)fähigkeit des Schulsystems. Eine unvollendete Reform folgt der nächsten. Die Absichten und Richtungen sind oft widersprüchlich, jedenfalls unstet. Klare Orientierung und Verlässlichkeit sind bei diesem sich immer wieder selbst entwertenden Reformübermaß für die Akteure im Schulsystem

kaum mehr erkennbar. Aufwand und Ertrag stehen aus ihrer Perspektive in keinem Verhältnis. Diejenigen, die sich für die letzte Reform engagiert haben, fragen sich jetzt wofür. Und diejenigen, die sich auch dieser Reform verweigert haben, sehen sich bestätigt und belohnt.

Wer wollte es da den Betroffenen verdenken, dass sie in *Attentismus* verfallen. Das bewusste Aussetzen von Aktivitäten wird geradezu belohnt, wenn die Beteiligten immer wieder davon ausgehen müssen, dass ihr Engagement mit dem hohen Risiko des Scheiterns oder der Nutzlosigkeit verbunden ist, weil in bereits vorhersehbarer Zukunft doch wieder andere Ziele verfolgt und Maßnahmen umgesetzt werden müssen. Das, was häufig als struktureller „Konservativismus“ des Bildungssystems beschrieben wird, ist zu einem großen Teil eine individuell ganz rationale Schlussfolgerung aus vorangegangenen Reform Erfahrungen.

Erschwerend kommt Folgendes hinzu: Die wachsende Vielfalt der politischen Konstellationen in den Ländern und die damit einhergehende ständige wechselseitige Entwertung von jeweils landesspezifischen Lösungen im System des Bildungsföderalismus befördert aus der Sicht der Betroffenen diesen Effekt und verhindert jede wirkungskräftige „nationale Orientierung“ in entscheidenden Fragen der Zukunft unseres Bildungswesens. Wen wundert es da noch, dass Bildungspolitiker und Schulentwickler immer wieder hinter vorgehaltener Hand hören, „auch diese neue Reformwelle werde man schon erfolgreich aussitzen“.

III.

Die Ursachen dieser Entwicklung liegen auf der Hand: Die Logik des politischen Prozesses und die der Veränderung komplexer gesellschaftlicher Teilsysteme sind nicht *per se* miteinander vereinbar. Die kurzfristig ausgerichtete Denk- und Handlungsweise demokratisch legitimer Politik führt oft zu einem Defizit an „ordnungspolitischer“ Beständigkeit und befördert eine Neigung zu politischem Aktionismus. *Im Ergebnis haben wir aufgrund dieser Dissonanz heute in allen deutschen Ländern einen Überschuss an Reformstückwerk und einen Mangel an verlässlicher politischer und pädagogischer Orientierung.* „Reform“ wird so zum Schimpfwort und sogar als Bedrohung empfunden. Reformresistenz mutiert zum Qualitätsmerkmal und zum Ausdruck von Solidität. „Government is not the solution to our problem – government is the problem.“ Diese Aussage Ronald Reagans bringt diese Art von Staats- und Reformverdrossenheit gut zum Ausdruck, und sie ist sehr verführerisch. Schon deshalb wollen Schulen auch am liebsten in Ruhe gelassen werden; dann werde schon alles gut.

IV.

Was tun? Reformen sind ambivalent, weil sie reformierbar sind. Das ist nicht zu ändern. Dieser Teufelskreis ist nur dann zu durchbrechen, wenn breitere und stabilere Verständigungen über die notwendigen wesentlichen Veränderungen und Strukturen im Bildungssystem zu erreichen sind. Das ist eine Herkulesaufgabe für die Parteien und Interessengruppen in den Ländern und für die Ländergemeinschaft in der Kultusministerkonferenz – im Zusammenspiel mit dem Bund. Und auch die Bildungsforschung sollte heute dafür einen aktiveren Beitrag leisten können.

Das schwierigste, genuin bildungspolitisch zu bearbeitende Problem der Gegenwart ist wohl unbestritten die Gewährleistung von tatsächlich einlösbaren Bildungschancen für alle und die damit einhergehende Sicherung des notwendigen Bildungsminimums und der gesellschaftlichen Teilhabe für sozial Benachteiligte und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Nach den insgesamt betrachtet enttäuschenden Erfahrungen wenig durchgreifender Maßnahmen der Länder in den letzten Jahren, ziehe ich im Lichte internationaler Erfahrungen und der Ergebnisse unserer empirischen Bildungsforschung den Schluss, dass dies nicht ohne eine Auflösung wenigstens der hinderlichsten selektiven Strukturen in unserem Schulsystem, vor allem der frühen Aufteilung der Schüler/innen auf verschiedene Schularten, gelingen wird. Nur so können dann auch die notwendigen pädagogischen Neuorientierungen im Inneren Plausibilität für die Betroffenen gewinnen.

In den letzten Jahren haben fast alle Länder ihr traditionell gegliedertes weiterführendes Schulsystem strukturell in Richtung auf eine Zweigliedrigkeit, z.T. mit mehr Durchlässigkeit und besserer individueller Förderung, umgebaut – vielfach getrieben von der „unsichtbaren Hand“ des demografischen Wandels. Die gegenwärtigen Schulstrukturen in den Ländern sind zwar kaum noch überschaubar, aber in dieser Frage ist doch eine gewisse Konvergenz erkennbar. Solange die dabei neben den Gymnasien entstehende neue Schulart aber nicht wirklich vergleichbare Rahmenbedingungen wie das Gymnasium erhält und letztlich im Inneren doch wieder die alten Schularten abbildet und damit das alte selektive Denken stützt, werden auch diese Ansätze scheitern. Eine *zukunftsfähige Zweigliedrigkeit* braucht neben einem modernisierten Gymnasium (und davon gibt es bereits einige), das seine Schüler besser individuell fördert und zu den ihnen möglichen Abschlüssen führt, eine zweite weiterführende Schule, die in *einem* Bildungsgang den individuellen Bildungsweg möglichst lange offen hält und alle Bildungsabschlüsse bis zum Abitur verleiht – also längeres gemeinsames Lernen und bessere individuelle Förderung bietet.

V.

Warum sollte es aber der Ländergemeinschaft in einem kooperativen Föderalismus bei gehöriger Kompromissbereitschaft in gesamtstaatlicher Verantwortung nicht gelingen, sich auf einen solchen Konsens in schulstrukturellen und weiteren grundlegenden Fragen des deutschen Schulsystems zu verständigen?

Die Kantone der Schweiz haben uns das mit dem Konkordat (Staatsvertrag) zur Harmonisierung der elfjährigen obligatorischen Schule vorgemacht. Ausgangspunkt war dort allerdings eine 2006 von 86% des Stimmvolkes angenommene Änderung der Bundesverfassung (Art. 62), die die Kantone dazu verpflichtet, wichtige Eckwerte der obligatorischen Schule gesamtschweizerisch zu regeln. Andernfalls ist vorgesehen, dass der Bund die notwendigen Vorschriften erlässt. Dafür wären heute bei uns sicher ähnliche Mehrheiten zu bekommen.

Gelänge uns etwas Vergleichbares wie in der Schweiz, wäre damit endlich eine wichtige Voraussetzung für vergleichbare Lebensverhältnisse und Mobilität für Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte geschaffen. Zugleich entstünde damit auch ein ebenso dringlich notwendiger gemeinsamer Rahmen für eine zeitgemäße, in den wesentlichen Strukturen gemeinsame Lehrerbildung, für die Schulentwicklung fördernde gemeinsame Strukturen der Qualitätssicherung und für durchschlagende gemeinsame Anstrengungen zur Weiterentwicklung des Unterrichts und zur Verbesserung der individuellen Förderung.

Der Umbauprozess könnte dann schrittweise und bei der Ausgestaltung in den Ländern so geschehen, dass ausreichende Gestaltungsspielräume für die Landespolitik verblieben.

Wollen wir das deutsche Bildungssystem zukunftsfähig machen, müssen wir uns dieser Aufgabe stellen, müssen wir Vertrauen in die jedenfalls mittelfristige Verlässlichkeit notwendiger Veränderungen und Strukturen schaffen und damit eine nationale Orientierung in den großen bildungspolitischen Fragen ermöglichen.

Wolfgang Meyer-Hesemann, Dr., geb. 1952, Staatssekretär im Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein a.D.

Anschrift: Walnussring 15, 24239 Achterwehr
E-Mail: meyer-hesemann@web.de

REZENSIONEN

**Stadt Dortmund /
Der Oberbürgermeister (Hrsg.) (2008):
Erster kommunaler Bildungsbericht
für die Schulstadt Dortmund 2007.**
Münster: Waxmann, 240 S., 19,90 €

In den letzten Jahren hat sich Bildungsberichterstattung – verstanden als kontinuierliche Dokumentation der Entwicklungen im Bildungswesen mit Hilfe empirisch-wissenschaftlicher Methoden – in Deutschland zunehmend etabliert. Neben dem nationalen und einer Reihe von landesspezifischen Bildungsberichten legen auch immer mehr Kommunen eine solche Bilanz vor. Der Bildungsbericht für Dortmund, der von Mitarbeitern des Instituts für Schulentwicklungsforschung und des Regionalen Bildungsbüros verfasst wurde, soll künftig alle zwei Jahre erscheinen und sich dabei in jeweils drei Abschnitte gliedern: Rahmendaten, Schwerpunktanalyse, Schulträgeraktivitäten.

1) Bei der Auswahl von Schulindikatoren liegt der Schwerpunkt des ersten Berichts auf der Schülerzahlentwicklung und den Implikationen für die Schulversorgung, auf dem Schulversagen (z.B. Abschlüssen) und auf dem Übergang in die Berufsausbildung. Dabei wird zum einen dokumentiert, dass Dortmund, bezogen z.B. auf die Abkehr von der Hauptschule, „Trends der Bundes- und Landesentwicklung kleinräumig [abbildet]“ (S. 80). Zum anderen wird auch die Entwicklung der Einzelschulen analysiert, so etwa die Grundschulübergänge nach der Sozialstruktur des Einzugsbereichs,

und damit ein besonderer Mehrwert der kommunalen Perspektive herausgearbeitet.

2) Der Schwerpunktteil liefert eine präzise Einschätzung der sozialen Komposition der Schülerschaft an Dortmunder Schulen. Zu diesem Zweck wurden auf Basis eines in Hamburg erprobten Verfahrens Sozialindexwerte für alle Schulen des Primar- und Sekundarbereichs I ermittelt, die im Ergebnis starke Segregationseffekte zwischen Dortmunder Schulen zeitigen. Künftig soll der Index bei der Ressourcenzuweisung sowie bei Schüler Leistungsvergleichen „eine differenzierte und ‚faire‘ Analyse pädagogischer Programme und Einrichtungen ermöglichen“ (S. 143). Durch eine Kombinierung der Indizes mit Einzelschuldaten zur Inanspruchnahme externer Unterstützungsangebote folgt der Band diesen Überlegungen bereits in ersten Ansätzen.

3) Der Bericht schließt mit einer Darstellung von Schulträgeraktivitäten, die mit Blick auf die Förderung innovativer Schulentwicklung „von der [Dortmunder] Bildungskommission als herausgehobene Vorhaben priorisiert werden“ (S.163). So sind auch exemplarische Aussagen zu innerschulischen Prozessen möglich – z.B. zu Schulzufriedenheit (SEIS-Ergebnisse) oder IT-Ausstattung und -Support (Medienentwicklungsplan). Gleichwohl ist das Vorgehen hier im Unterschied zu den vorhergehenden Kapiteln eher deskriptiv-narrativ als analytisch, d.h. vornehmlich als Beschreibung der jeweiligen Projektziele und Ausgestaltung angelegt. Angesichts der empirischen

Schwierigkeiten, Wirkungen auf der Nutzerseite trennscharf zu erfassen, sollte es zukünftig darauf ankommen, die Angebots- und Inanspruchnahmedaten zu Schulträgeraktivitäten stärker mit korrespondierenden Entwicklungen bei den Indikatoren (Kap. 1) zu verknüpfen. Entsprechende Potenziale werden in der Analyse der fehlgeschlagenen „Stärkung der Hauptschulen (...) [durch die] Einrichtung gebundener Ganztags-Hauptschulen“ (S. 70) sichtbar.

Insgesamt bietet die Publikation eine sehr differenzierte Bestandsaufnahme. Sie schafft für Schulpraktiker/innen und interessierte Bürger/innen große Transparenz der lokalen Angebote bzw. Strukturen und – z.T. über den Raum Dortmund hinausweisendes – Steuerungswissen für künftige Entscheidungen der Politik. Im Hinblick auf die Themenvielfalt und die verständliche Präsentation wissenschaftlich fundierter Erkenntnisse werden im Bericht hohe Maßstäbe an eine kommunale Bildungsberichterstattung herangezogen. Auf ihre Fortschreibung und Weiterentwicklung in den nächsten Jahren darf man daher gespannt sein.

Stefan Kühne, Berlin

Thomas Coelen/Hans-Uwe Otto
(Hrsg.) (2008): **Grundbegriffe**
Ganztagsbildung. Das Handbuch.
Wiesbaden: VS Verlag für
Sozialwissenschaften, 992 S., 59,90 €

Das von Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto herausgegebene Handbuch zu Grundbegriffen der Ganztagsbildung, das sich an Lehrende, Studierende und pädagogische Leitungskräfte in Schulen, Jugendhilfeeinrichtungen und sozio-kul-

turellen Einrichtungen sowie darüber hinaus an Mitglieder kommunal- und regionalpolitischer Gremien richtet, beabsichtigt, die „Post-PISA 2000-Debatte“ um Ganztagsbildung „aufzuarbeiten, systematisch zu ordnen und in theoretische bzw. empirische Konzepte zu stellen“ (S. 18). Hierbei wird multiperspektivisch an vorausgegangene theoretisch-konzeptionelle Begriffsarbeit angeknüpft (vgl. z.B. Otto/Coelen 2004: Grundbegriffe der Ganztagsbildung, Wiesbaden: VS).

Sich von dem Begriff „Ganztagschule“ und der ihm zugrunde liegenden eindimensionalen Verkürzung von Bildung auf Schule ausdrücklich distanzierend, bestimmen Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto Ganztagsbildung „als Chiffre für einen gesellschaftstheoretischen Konzeptvorschlag, der Möglichkeiten zur Identitätsentwicklung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen u.a. in Jugendeinrichtungen und Schulen (...) im Rahmen einer räumlich begrenzten, regionalen oder lokalen Bildungslandschaft fasst“ (S. 17).

Das Handbuch umfasst 97 ca. zehnteilige Beiträge, die in fünf Kapitel eingeordnet sind. Das 1. Kapitel beschäftigt sich mit „Adressaten, Kategorien und Prozesse[n]“. Ausgehend von Kindern und Jugendlichen (aber auch Eltern berücksichtigend), werden zunächst Bildungs- und Sozialisationsprozesse sowie damit zusammenhängende relevante Kategorien fokussiert, bspw. Heterogenität und soziale Ungleichheit. Von diesem Blickwinkel aus werden im 2. („Anlässe, Themen und Handlungsfelder“) und 3. Kapitel („Lernwelten, Institutionen und Perspektiven“) Themenfelder sowie Rahmungen und Institutionen des Aufwachsens betrachtet. Mit dem in

Institutionen der Ganztagsbildung tätigen (professionellen, ehrenamtlichen und auf Honorarbasis angestellten) Personal sowie notwendigen Kooperationsbeziehungen beschäftigt sich das 4. Kapitel („Personal, Professionen und Teams“), das sich durch den lohnenswerten Fokus auf multiprofessionelle Teams auszeichnet. Das 5. Kapitel „Theorien, Evaluationen und Planungen“ erweitert die Perspektive dahingehend, dass auf der Folie gesamtgesellschaftlicher und politischer Veränderungen gegenwärtig relevante disziplinäre und politische Diskurse in den Blick genommen werden, so beispielsweise die Frage nach Wirkungen von Ganztagsbildungsangeboten.

Den Abschluss des Handbuchs bildet ein von Hans Thiersch formulierter Epilog, in dem – über eine auf Kindheit und die Jugendphase bezogene Ganztagsbildung hinausgehend – „Bildung als Sinn des Lebens, als Selbstgestaltung im Zeichen sozialer Gerechtigkeit“ (S. 982), als auf den gesamten Lebenslauf bezogen konzeptionalisiert wird.

Dem von den Herausgebern formulierten Anspruch, einen systematischen und umfassenden Einblick in die Thematik zu geben, wird vollends entsprochen, wobei der Bezug zur Ganztagsbildung in den einzelnen Aufsätzen unterschiedlich stark herausgearbeitet ist, so dass diese Aufgabe zum Teil den Rezipient/inn/en zukommt. Eine gezielte Arbeit mit dem Handbuch seitens des pluralistisch zusammengesetzten Adressatenkreises (s.o.) ist aufgrund der thematischen Breite sehr gut möglich. Über eine selektive Nutzung hinaus ist das Handbuch auch für eine umfassende Lektüre zu empfehlen, denn erst durch diese wird die multiperspektivische Konzeption des Werks deutlich.

Der gut verständliche Herausgeberband leistet einen wichtigen Beitrag dahingehend, den bis dato primär durch die Soziale Arbeit geführten Diskurs um Ganztagsbildung zu einem interdisziplinär zu diskutierenden und diskutierten Gegenstand zu erheben.

Moritz Sowada/Nina Thieme, Hannover

Ingo Richter (2009): Das Grundgesetz – Eine gute Verfassung für Familie, Kultur und Bildung?

(Recht der Jugend und des Bildungswesens RdJB-Bücher, Band 1.)
Berlin: BWW Berliner Wissenschafts-Verlag, 344 S., 25,00 €

Der Jurist und Bildungsexperte Ingo Richter entwickelt in den Beiträgen dieses Bandes grundsätzliche verfassungspolitische Überlegungen zu den Maßstäben, an denen staatliche Einrichtungen und Vorkehrungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gemessen werden müssen. Er begnügt sich nicht mit dem Grundgesetz und seiner Ausdeutung durch das Bundesverfassungsgericht, sondern fragt auch nach dem internationalen Recht, wie es sich seit der Gründung der UN und in Grundsatzabkommen und -erklärungen zu den Menschenrechten entwickelt hat. Er kommt – im Rahmen der Auslegung des Grundgesetzes – zu grundlegenden Anforderungen an das Bildungswesen und die Einrichtungen der Kinderbetreuung. Seiner Untersuchung legt er – in Anlehnung an Martha Craven Nussbaum und ihren sog. *Capabilities-Ansatz* (vgl. *Frontiers of Justice*, Cambridge/MA.: Belknap 2006) – die Frage nach der „guten Gesellschaft“ zugrun-

de: Danach haben Menschen Anspruch auf ein grundlegendes soziales Minimum (S. 13-15). Im Einzelnen diskutiert er seine Vorschläge jeweils im Hinblick auf ihre politische und gesellschaftliche Realisierbarkeit. Er entwirft eine konsequente Menschenrechtspolitik im Rahmen von Grundgesetz, Bundesverfassungsrecht sowie politisch-gesellschaftlichen Zustimmungsmöglichkeiten.

Aus der Fülle von Richters Folgerungen kann hier nur Weniges angedeutet werden. So interpretiert er im ersten Teil – „Familie“ – Art. 3 Abs. 2 Satz 1 GG als Gruppengrundrecht (!) für Frauen, aus dem sich Gender-Mainstreaming als eine „bare Selbstverständlichkeit“ ergebe (S. 79). Eine andere Folgerung könnte auf Widerspruch stoßen: „Wenn Eltern ihren Verpflichtungen zur Gewährleistung des Rechtes ihrer Kinder auf Betreuung, Erziehung und Bildung nicht nachkommen“, müsse „das staatliche Wächteramt“ von den Jugendämtern wahrgenommen werden; „es spricht vieles dafür, die Bildungseinrichtungen, insbesondere die Schule (...) zu beteiligen, und zwar insbesondere wenn es um Erziehungs- und Bildungsfragen geht. Doch das weisen die Schulen weit von sich!“ (S. 114f.)

Im zweiten Teil – „Kultur“ – stellt Richter im Zusammenhang mit dem Thema „Werteerziehung in der offenen Gesellschaftsordnung des Grundgesetzes“ fest: Die „Auslegung des Grundgesetzes begünstigt zurzeit die Werteerziehung durch geschlossene Gemeinschaften nicht“ (z.B. durch bestimmte pietistische Bewegungen, S. 205). Skeptisch ist er angesichts der Realität: „Für eine Schule, die die gesellschaftlichen und persönlichen Konflikte im Medium eines Curriculums analysiert, bewertet, gar löst, gibt es of-

fensichtlich keinen Bedarf.“ Sehr ausführlich geht Richter auf multikulturelle Gesellschaften ein; er tendiert dahin, den Kulturstaat auf die Vielzahl der Kulturen zu gründen („paritätischer Kulturstaat“, S. 217) und „der Sozialisation eine ‚gespaltene‘ Gesellschaft mit universalistischen und partikularistischen Elementen gleichzeitig vorzugeben“ (S. 225), denn das Grundgesetz „erlaubt auch die kulturelle Parität, wenn die politische Integration gewährleistet bleibt.“ (S. 230) So hält er „im Rahmen einer sich wandelnden Verfassung“ (S. 242) bei Zustimmung der Religionsgemeinschaften einen religionspädagogischen Schulversuch auf Zeit für möglich, bei dem alle Weltreligionen vermittelt werden, zugleich aber „Ziel (...) die Stärkung des Glaubens der Schüler in ihren jeweiligen Glaubensrichtungen“ ist (S. 231).

Im dritten Teil – „Bildung“ – befasst sich Richter mit der Abgrenzung von öffentlicher Verantwortung und Staatlichkeit. Hier scheint ein beschreibender und auch resignativer Ton vorzuherrschen. Charakteristisch ist einer der Schlusssätze zur Schulautonomie: „So spricht alles dafür, dass die ‚funktionellen‘ Ansätze derzeit aussichtsreicher erscheinen, Ansätze, die die ökonomische, organisatorische und pädagogische Leistungssteigerung der Schule durch Autonomie versprechen“, politische Ansätze zur Demokratisierung oder der Erziehung zur Demokratie allerdings nicht (S. 342).

Richters Buch regt zum Nachdenken an. Er gibt keine Rezepte, sondern wägt ab, scheut manchmal vor Festlegungen zurück; an anderen Stellen hingegen wird er sehr deutlich. So prüft er, wie das Grundgesetz dazu beitragen kann, ein besseres soziales Minimum zu gewährleisten.

Im Mittelpunkt stehen weithin die Rechte von Kindern und Jugendlichen.

Das Buch enthält 13 bereits in den letzten 15 Jahren an sehr unterschiedlichen Stellen in pädagogischen, juristischen und familienpolitischen Zusammenhängen veröffentlichte, hier überarbeitete Beiträge, zu denen das Einleitungskapitel sowie weitere vier, bislang unveröffentlichte Texte hinzutreten. Das Buch wirkt dadurch nicht ganz kohärent. Dieser Einwand ist allerdings angesichts der Fülle des Materials und der Gedanken sekundär. Vom Verlag hätte man sich ein Buch ohne Druckfehler (z.B. „Aulegung“ statt „Auslegung“, S. 205, u.a.) und mit Sachregister gewünscht.

Richters Besinnung auf die Zielbestimmung politischen Handelns sollte produktiv beunruhigen, besonders Erziehungswissenschaftler/innen und Praktiker/innen.

Dieter Wunder, Bad Nauheim

Hartung-Beck, Viola: Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung. Folgen von Lernstandserhebungen an Gesamtschulen.

Wiesbaden: VS Verlag für

Sozialwissenschaften 2009, 270 S., 29,90 €

Lernstandserhebungen gehören seit einigen Jahren zu den wichtigen Instrumenten der neuen Steuerung im Schulsystem. Inzwischen gibt es immer mehr Forschungen zur Rückmeldegestaltung und zur Rezeption der Ergebnisse (vgl. bspw. Bos/Voss in Heft 4/08 und Sparka/v. Bruggen sowie Posch in Heft 2/09 und Maier im vorliegenden Heft der DDS). In den meisten Studien zur Rückmeldegestaltung und zur Rezeption stehen die erwünschten und

unerwünschten Effekte des Steuerungsinstrumentes im Vordergrund. Es wird so etwa versucht, die Wirkungen der Rückmeldungen zu untersuchen, indem nach Konsequenzen im Unterricht gefahndet wird oder indem eruiert wird, welche Verständnisschwierigkeiten Lehrer/innen bei der Interpretation der Daten haben. Seit einigen Jahren existieren auch umfangreichere Rezeptionsmodelle (bspw. von Helmke/Schrader oder Bosen/Gathen), in denen versucht wird, die Rahmenbedingungen mit zu berücksichtigen: von den Eigenschaften der Rückmeldesysteme über schulinterne Aspekte des Qualitätsmanagements bis hin zu externen Unterstützungssystemen. Die empirischen Daten zu den Wirkungen der Rückmeldungen auf den Unterricht sind oftmals jedoch Selbstaussagen von Lehrer/inne/n, in denen diese qua Fragebogenerhebungen ihre Einschätzungen äußern. Jenseits des damit gegebenen Validitätsproblems solcher Wirkungseinschätzungen bleibt so weitgehend unreflektiert, welche Effekte diese Rückmeldesysteme auf das Professions- und Organisationsverständnis der Lehrer/innen haben, die hier qua Fragebogenantwort Rückmeldungen geben. Auch die schulinternen Verarbeitungsprozesse geraten so nicht in den Blick. Diesem Forschungsdesiderat setzt Hartung-Beck ihr Forschungsprogramm entgegen (vgl. S. 49).

In Form einer *Multiple Case Study* wurden nicht nur Reaktionen und Verarbeitungsformen einzelner Lehrpersonen (*Within-Case Study*) untersucht, sondern anhand des Interview- und Dokumentenmaterials von zwei Gesamtschulen, die an der Lernstandserhebung Lernstand 9 (NRW) be-

teilt waren, wurden auch schulinterne Verarbeitungsprozesse über die Einzelpersonen hinaus analysiert sowie Schulvergleiche angestellt (*Cross Case Study*). Die inhaltsanalytischen Auswertungen stützen sich dabei vornehmlich auf 23 problemzentrierte Interviews mit insgesamt 19 Lehrpersonen der beiden Schulen sowie auf Dokumentenanalysen von Ergebnisprotokollen aus Gremiensitzungen. Als heuristischer Analyserahmen werden unter Rückgriff auf Professionstheorien und Organisationstheorien acht „Nutzungstypen“ unterschieden, von denen vier Typen eher auf der Basis organisationaler und vier eher auf Basis professioneller Überzeugungen argumentieren. Hartung-Beck zeigt schließlich auch Zusammenhänge zwischen der Schulkultur der beiden Gesamtschulen (zentraler vs. dezentraler Führungsstil) und den Umgangsweisen der Lehrer/innen mit den Lernstandserhebungen auf. So ist die Abwehr gegenüber dem Instrument bzw. die formell-bü-

rokratische Umgangsform mit ihm, die eine inhaltliche Auseinandersetzung behindert, an der Schule mit zentralem Führungsstil deutlich stärker ausgeprägt. Die aufschlussreiche und theoretisch anspruchsvolle Studie schließt mit einer Skizze derjenigen Ansprüche, die ein Modell zur Ergebnisnutzung von Rückmeldungen aus Lernstandserhebungen erfüllen müsste. Jenseits dieser für die Schulentwicklungsforschung bedeutsamen Befunde bietet die Studie mit ihrem theoretisch formulierten und z.T. empirisch geprüften Angebot an „Nutzungstypen“ Leser/innen, die selbst Lehrkräfte sind oder Positionen in der Schulleitung innehaben, die Möglichkeit, die eigene Position innerhalb dieser Gemengelage zu verorten: Deute ich Lernstandserhebungen eher professionsbezogen? Argumentiere ich eher organisationsbezogen? Reagiere ich eher formell-bürokratisch? ...

Martin Heinrich, Hannover