

1. Einleitung

Die zunehmenden Bemühungen, die Evidenz schulischer Maßnahmen empirisch zu ergründen, setzte vor rund zehn Jahren mit der Teilnahme an Schulleistungsstudien wie TIMSS (Third International Mathematics and Science Studie) oder PISA (Programme for International Student Assessment) ein. Das vergangene Jahrzehnt wird aus der Perspektive der Bildungsforschung schon als das „der erfolgreichen Kompetenzmessung bei Schülerinnen und Schülern“ (vgl. Blömeke et al. 2008a, S. 7) bezeichnet und die Methode des large-scale-assessments ist längst auch in der breiten Öffentlichkeit als ein Verfahren ins Bewusstsein gerückt, mit dem detaillierte nationale und internationale Vergleiche im Bildungswesen möglich sind. Als Folge der Forschungsbemühungen zeichnen sich inzwischen zahlreiche Entwicklungen im Bildungsbereich ab, etwa die zunehmende Outputsteuerung durch Bildungsstandards oder die Orientierung an Kompetenzen. Zwei Aspekte im Zuge dieser Neuerungen sind für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung: Erstens geraten durch die Kompetenzmessung von SchülerInnen¹ mehr und mehr auch Faktoren in den Blick, die die Schülerleistungen beeinflussen. Insbesondere die Lehrpersonen und deren professionelle Kompetenzen spielen dabei eine wichtige Rolle. Und obgleich sich bislang aus den Leistungen der SchülerInnen keine Hinweise für die LehrerInnenausbildung ableiten lassen (vgl. Blömeke 2006), rückt zweitens die Lehrerbildung als der Ort der Vermittlung dieser professionellen Kompetenzen verstärkt in den Fokus. Es ist von einer „empirischen Wende der Lehrerbildung und einer Hinwendung zur Frage ihrer Wirksamkeit“ (Oser 2004, S. 184) die Rede. Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung liegen für Deutschland bislang kaum vor, obwohl sie seit Jahrzehnten immer wieder angemahnt und als notwendige Fortsetzung der Schulleistungsvergleiche angesehen werden (vgl. Blömeke et. al. 2004b). Schlee (vgl. 1992) etwa resümiert rückblickend auf die empirischen Untersuchungen zur Lehrerbildung zwischen 1970 und 1990, „daß zu den konzeptionellen Kernfragen und Brennpunkten der Lehrerbildungsreform keine systematische, theoriebezogene und experimentelle Forschung durchgeführt wurde. Die Entscheidung über die Neugestaltung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik basiert nicht auf empirisch gewonnenen Erkenntnissen zur Wirksamkeit unterschiedlicher Modelle, sondern richtet sich nach den parteipolitischen Mehrheitsverhältnissen in den jeweiligen Länderparlamenten“ (ebd., S. 559).

¹ Nach Möglichkeit wurden im Folgenden geschlechtsneutrale Formulierungen gewählt. So dies nicht möglich war, wurde die Binnen-I-Schreibweise verwendet.

10 Einleitung

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Blömeke (vgl. 2004) ein gutes Jahrzehnt später. Zwar könne auf zahlreiche Veröffentlichungen mit normativ-konzeptioneller Orientierung verwiesen werden, jedoch bestünde nach wie vor ein generelles Defizit an lehrerbildungsbezogener Forschung. Zudem seien die wenigen Untersuchungen zur Lehrerbildungsforschung in aller Regel lediglich quantitativ und querschnittlich angelegte Einzeluntersuchungen, die regional begrenzt seien und daher Generalisierungen nicht zuließen. Standortvergleichende Evaluationen, theoretisch fundierte Ansätze systematischer Wirkungsforschung und experimentelle Forschung fehlen bislang weitgehend (vgl. ebd.). Die meisten Untersuchungen, die in den 1990er Jahren durchgeführt wurden, befassten sich, so Schaefers (vgl. 2002), mit den Berufswahlmotiven, den Leistungsvoraussetzungen und der eigenen LehrerInnenerfahrung der Studierenden oder fokussieren die subjektiven Wertungen und Einschätzungen der Betroffenen zu den Defiziten der Lehrerbildung.

Die Theoriediskussion, so Larcher und Oelkers (vgl. 2004) mit Blick auf die deutsche Lehrerbildung aus internationaler Perspektive, lebe daher „von ideologischen Gegensätzen, die gebetsmühlenartig in Stellung gebracht wurden, vor allem um Interessen zu schützen und Entwicklungen zu blockieren“ (ebd., S. 129). Zwar würden Effektbehauptungen aufgestellt, die tatsächlichen Wirkungen aber kaum kontrolliert, weshalb die Krise der Lehrerbildung auch als eine der fehlenden Daten bezeichnet wird (vgl. ebd.).

Die Untersuchung der Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz, die 2001 von Oser und Oelkers veröffentlicht wurde, stellt vor diesem Hintergrund eine entscheidende Neuerung dar. Erstmals im deutschsprachigen Raum wurde die Wirksamkeit eines Lehrerbildungssystems daran bemessen, in welchem Ausmaß es professionelle Kompetenzen bei Studierenden anzubahnen in der Lage ist. Befragt wurden die Studierenden zu professionsspezifischen Standards, die auf der Grundlage theoretischer und empirischer Befunde und mit Hilfe von ExpertInnen entwickelt wurden und die ein breites Bild der beruflichen Tätigkeitsfelder abbilden. Die Ergebnisse waren ernüchternd: Während die Bedeutung und die spätere Verwendungswahrscheinlichkeit der berufsfeldbezogenen, professionellen Standards als hoch angesehen wurde, war aus Sicht der Studierenden die durch die Ausbildung initiierte Verarbeitungstiefe kaum ausgeschöpft (vgl. Oser 2001a). Die Resultate beschränken sich dabei nicht nur auf die Lehrerbildung in der Schweiz. Auch für das deutsche (vgl. etwa Seipp 2003, Gehrman 2007, Rauin/ Meier 2007) und das österreichische (vgl. etwa Mayr 2006a) Lehrerbildungssystem konnten sie repliziert werden.

Dass nach wie vor unklar ist, was professionelle Handlungskompetenz genau ausmacht, wie sie erworben und an welchem Lernort sie generiert werden kann, erschwert deren empirische Erforschung. Wenngleich zunehmend Bemühungen erkennbar sind, die das professionelle Wissen und Können angehender LehrerInnen untersuchen und standardisiert testen (vgl. etwa Blömeke et al. 2008a), liegen bislang noch wenig empirisch gesicherte Kenntnisse vor, die aufzeigen können, auf welche Weise und wodurch sich professionelle Handlungskompetenzen entwickeln und in welche Beziehung sie zu den Merkmalen der Lehrerbildung zu setzen sind (vgl. Blömeke 2009). Aus kompetenztheoretischer Perspektive scheint lediglich klar zu sein, dass sie aus verschiedenen Wissensdimensionen bzw. -formen zusammengesetzt sind, ob und wie die Verknüpfung dieser Wissensformen geleistet werden kann, ist jedoch äußerst umstritten. Während auf der

einen Seite argumentiert wird, der Transfer von theoretischem Wissen in Handlungswissen sei nicht möglich (Differenzthese), wird auf der anderen Seite mit Verweis auf die Experten-Novizen-Forschung angenommen, dass eine Integration bereits in Ausbildungsprozessen angebahnt werden kann. Vor allem über das Verhältnis und die Funktion der theoretischen und praktischen Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung wird dabei heftig debattiert.

Daran setzt die vorliegende Untersuchung an. Sie geht der Frage nach, welchen Einfluss ein in das Studium integriertes Praxisjahr auf die Kompetenzentwicklung Studierender hat. Die im deutschen Lehrerbildungssystem traditionelle Separierung theoretischer und praktischer Lerngelegenheiten in zwei getrennte Phasen wird dabei im Rahmen eines Modellversuches zum Teil aufgehoben. Die Untersuchung ist angelegt als längsschnittliche Interventionsstudie mit explorativem Charakter, der ein quasi-experimentelles Vergleichsgruppendesign mit Vortest, Behandlung und Nachtest zugrunde liegt. Über drei Jahre hinweg wurde die Kompetenzentwicklung von zwei Studierendengruppen untersucht. Die eine Gruppe hat an einem Modellversuch teilgenommen, der seit dem Schuljahr 2004/ 2005 an der Pädagogischen Hochschule in Weingarten implementiert ist und pro Schuljahr bis zu 16 Studierenden die Möglichkeit bietet, an einem Praxisjahr teilzunehmen. Nach der Zwischenprüfung wechseln die Studierenden zum Schuljahresbeginn an die beiden Modellversuchsschulen und können dort einen Teil der vorgeschriebenen schulpraktischen Studien und die Hospitationsphase des Vorbereitungsdienstes der zweiten Phase ableisten. Die andere Gruppe absolviert das reguläre Studium mit den vorgeschriebenen Praktika. Die Datengrundlage stellt eine Vollerhebung zweier Kohorten dar, die in den Schuljahren 2005/ 2006 und 2006/ 2007 an dem Versuch teilgenommen haben.

Der Modellversuch zeichnet sich vor allem durch die phasen- und institutionenübergreifende Konzeption aus. Zusammen mit dem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung in Laupheim betreut und organisiert die Pädagogische Hochschule Weingarten den Versuch an einer Grund- und einer Hauptschule in Biberach/ Riß. Die ansonsten unverbundenen, konsekutiv einander folgenden Ausbildungsphasen werden auf diese Weise integrativ verknüpft angeboten. Der gesamte Modellversuch wird in mehreren Teilprojekten durch eine interdisziplinäre ForscherInnengruppe² untersucht. Neben der Kompetenzentwicklung, die in der vorliegenden und einer bereits abgeschlossenen Videostudie (vgl. Küster 2008) fokussiert wurde, konnten auch die fachdidaktischen Kompetenzen und die Beratungskompetenzen der Studierenden, die Beratungsprozesse zwischen MentorInnen und Studierenden beleuchtet und die Schulentwicklungsprozesse analysiert werden (vgl. Dieck et al. 2009).

Ziel der Untersuchung ist, durch ein standardbasiertes Konzept der Kompetenzmessung die Entwicklungen der VersuchsteilnehmerInnen mit denen einer Kontrollgruppe des regulären Studienverlaufs zu vergleichen und so die kontroverse Debatte über die Höhe

² Der Projektgruppe gehören an: Prof. Dr. Thorsten Bohl (Universität Tübingen), Prof. Dr. Margarete Dieck (Pädagogische Hochschule Weingarten), Prof. Dr. Günter Dörr (Pädagogische Hochschule Weingarten, Landesinstitut für präventives Handeln (LPH) Saarland), Prof. Dr. Diemut Kucharz (Pädagogische Hochschule Weingarten), Dr. Oliver Küster (Pädagogische Hochschule Weingarten), Prof. Dr. Bernd Reinthoffer (Pädagogische Hochschule Weingarten), Tanja Rosenberger (Pädagogische Hochschule Weingarten), Dr. Stefanie Schnebel (Pädagogische Hochschule Weingarten).

12 Einleitung

des Anteils von Praxisphasen in der Lehrerbildung empirisch zu erhellen. Neben der Quantifizierung der selbsteingeschätzten Kompetenzentwicklung soll auch die individuelle Lernprozessebene der ProbandInnen beleuchtet werden, indem deren Reflexionen über Fortschritte, Belastungen und Entwicklungen während der Praxisbegegnung qualitativ beschrieben werden. Methodisch fokussiert die Arbeit zum einen die Reichweite und Validität selbsteingeschätzter Kompetenzen sowie die Chancen und Grenzen des Kompetenzkonstrukts nach Oser (vgl. 1997 a, b; Oser/ Oelkers 2001) in Verbindung mit dem Persönlichkeitsansatz (sog. Big Five nach Costa/ McCrae 1989; Borkenau/ Ostendorf 1993) und dem Konzept der Kompetenzüberzeugungen (vgl. Schwarzer/ Jerusalem 1999; Schmitz/ Schwarzer 2000; Schwarzer/ Jerusalem 2002). Durch die komplementäre Verwendung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden in einem integrativen Forschungsdesign soll ein möglichst breites Spektrum der in Gang kommenden Kompetenzen und Prozesse auf verschiedenen Ebenen erfasst werden.

Die Arbeit gliedert sich in fünf Teile: Kapitel zwei thematisiert die Forderung nach Wirksamkeitsuntersuchungen der Lehrerbildung. Nach einer kurzen Skizzierung der Problemfelder, die sich bei der empirischen Untersuchung der Wirksamkeit der Lehrerbildung darlegen, wird ausgehend von den Konzeptionen in Schule und Unterricht ein umfassendes Modell generiert, in dem die verschiedenen Wirkkriterien, -faktoren und -ebenen in Lehrerbildungssystemen aufgezeigt werden (Kap. 2.2). In einem zweiten Schritt wird die professionelle Handlungskompetenz von LehrerInnen als ein mögliches Wirkkriterium herausgegriffen und erörtert. Nach einer knappen Darstellung der Begriffsgenese in verschiedenen Bezugsdisziplinen werden drei zentrale Zugangsweisen zur professionellen Handlungskompetenz diskutiert und in der aktuellen Debatte verortet, bevor die verschiedenen Methoden zur Kompetenzmessung aufgezeigt werden (Kap. 2.3). Im letzten Teil des Kapitels kommen die potentiellen Erwerbssorte von Handlungskompetenzen in der Lehrerbildung zur Sprache. Dabei wird gezeigt, dass das Verhältnis der theoretischen und praktischen Lerngelegenheiten seit der Institutionalisierung der Lehrerbildung in Universität bzw. Seminar kontrovers diskutiert wird und bis heute die Disziplin prägt. Zwei aktuell debattierte, gegensätzliche Thesen (Differenz- vs. Integrationsthese) werden vorgestellt und Potential und Funktion schulpraktischer Studien aus beiden Blickwinkeln entfaltet (Kap. 2.4), bevor das theoretische Kapitel zusammengefasst wird (Kap. 2.5).

Obgleich aus theoretischer Perspektive nicht eindeutig geklärt ist, welchen Mehrwert praktische Lerngelegenheiten haben, so scheinen diverse Befragungen darauf hinzudeuten, dass für die Betroffenen Lehramtsstudierenden, klar ist: Je mehr Praxis, desto besser die Lehrerbildung. Im dritten Kapitel werden empirische Untersuchungen dargestellt, die erstens die Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium insgesamt beleuchten (Kap. 3.2), zweitens die Befundlage zu den Lerngelegenheiten in der Praxis aufzeigen (Kap. 3.3) und drittens dem Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen und der Selbstwirksamkeitserwartung auf die Kompetenzentwicklung nachgehen (Kap. 3.4). Dabei werden primär solche Studien einbezogen, die die Kompetenzentwicklung mittels Selbsteinschätzungsverfahren nachzeichnen. Auf der Grundlage der referierten Befunde werden die Hypothesen für die vorliegende Studie deduziert (Kap. 3.6). Leitend ist die Annahme, dass das Praxisjahr die Studierenden bei professionsrelevanten Themenbereichen sowohl zu höheren Kompetenzselbsteinschätzungen, als auch einer größeren Bedeut-

samkeitsbeurteilung veranlasst. Zum Vergleich wird eine Gruppe Studierender herangezogen, die das Studium regulär durchläuft. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass es Merkmale der Person gibt, die die Kompetenzselbsteinschätzungen beeinflussen und daher berücksichtigt werden müssen.

Die Ausdifferenzierung der Fragestellungen der Studie und die Erläuterungen zum methodischen Vorgehen bei der Prüfung der Hypothesen werden in Kapitel vier geleistet. Dazu wird zunächst der Modellversuch ‚Praxisjahr‘ beschrieben (Kap. 4.1). Es folgen die Ausführungen zur Fragestellung und den Hypothesen (Kap. 4.3). Im Zentrum der Untersuchung steht die Entwicklung der selbsteingeschätzten Kompetenzen der Versuchsgruppe im Vergleich zu einer Studierendengruppe im regulären Studienverlauf. Ergänzend zu diesen schriftlichen Befragungen, die auch die Erfassung der Persönlichkeitsmerkmale der Studierenden als wesentlichen Einflussfaktor einschließen, werden mit der Versuchsgruppe Interviews durchgeführt, um noch stärker auf die subjektiv wahrgenommenen Lernprozesse einzugehen. In der Designbeschreibung kommt daher das Schnittfeld zwischen explanativer und explorativer Untersuchungsanlage, sowie die damit verbundenen Vorteile und Schwierigkeiten gesondert zur Sprache (Kap. 4.4), bevor die Stichprobe vorgestellt wird (Kap. 4.5). Besonders die Kriterien des paarweisen Matchings von Versuchs- und Kontrollgruppe werden beschrieben und geprüft, da dieses Verfahren in einem quasi-experimentellen Vergleichsgruppendesign eine wichtige Möglichkeit zur Neutralisierung von Drittvariableneffekten darstellt. Es folgen die Ausführungen zum quantitativen (Kap. 4.7) und qualitativen (Kap. 4.8) Instrumentarium, die die jeweils verwendeten Analyseverfahren und die Ergebnisse der Reliabilitätsprüfungen enthalten. In Kapitel 4.9 folgt eine Zusammenfassung.

Im fünften Kapitel werden schließlich die Befunde referiert. Zunächst erfolgt die Darstellung der schriftlichen Befragungsergebnisse (Kap. 5.1), bei der in einem ersten Schritt für jede Skala die deskriptiven Ergebnisse erläutert werden (Kap. 5.2.2) und in einem zweiten Schritt die Prüfung der Hypothesen erfolgt (Kap. 5.2.3). Anschließend werden die Resultate der mündlichen Befragungen berichtet (Kap. 5.2). Zusammenfassungen erfolgen jeweils getrennt für die quantitativen (5.2.3) und die qualitativen (5.2.4) Teilkapitel.

Im sechsten und letzten Kapitel werden vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen die Ergebnisse der mündlichen und schriftlichen Untersuchungsteile zusammengefasst und interpretiert. Dabei ist stets die Frage nach der Wirksamkeit eines ins Studium integrierten Praxisjahres leitend. In einem ersten Schritt werden die Befunde der Kompetenzeinschätzungen und Relevanzbeurteilungen erörtert (Kap. 6.1). In einem zweiten Schritt wird dem Einfluss der Persönlichkeitsmerkmale nachgegangen (Kap. 6.2), bevor drittens die im Interview skizzierten Lernprozesse abgehandelt werden (Kap. 6.3). Vor der Synthese der Befunde und den daraus abgeleiteten Überlegungen an qualitativ hochwertige, kompetenzfördernde schulpraktische Studien in Kap. 6.5, werden in Kap. 6.4 die methodischen Grenzen der Untersuchung aufgezeigt.