

Ewald Kiel

Guido Pollak

Wirksamkeit von Lehrerbildung

**Biografiemanagement und Kompetenzentwicklung
in der dreiphasigen Lehrerbildung**

Abschlussbericht



Unter Mitarbeit von:

Sabine Weiß

Agnes Braune

Eva Steinherr

Martina Schließleder

Thomas Eberle

Helmut Habereeder

Abschlussbericht

Wirksamkeit von Lehrerbildung – Biografiemanagement und Kompetenzentwicklung in der dreiphasigen Lehrerbildung

Prof. Dr. Ewald Kiel

LMU München
Lehrstuhl für Schulpädagogik
Leopoldstraße 13
80802 München

Tel +49 (0)89 2180-5133
Fax +49 (0)89 2180-5001

kiel@lmu.de

Prof. Dr. Guido Pollak

Universität Passau
Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik
Innstraße 25
94032 Passau

Tel +49 (0)851 509-2631
Fax +49 (0)851 509-26632

guido.pollak@uni-passau.de

Danksagung

Das Projekt *Wirksamkeit von Lehrerbildung – Biografiemanagement und Kompetenzentwicklung in der dreiphasigen Lehrerbildung* ist sehr großzügig vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und vom Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft und Forschung gefördert worden. Darüber hinaus hat die Universität Passau einen wesentlichen Beitrag zur Förderung des Projekts erbracht. Anwendungsbezogene Forschung für die Praxis, so wie sie in diesem Projekt sowohl durch eine große Längsschnittstudie als auch die Konzeption von Lehrveranstaltungen verwirklicht wurde, bedarf der Förderung der praxissteuernden Institutionen. Diese Förderung ist nicht nur finanzieller Art, sondern auch ideeller und administrativer Art. Für diese Förderung sind alle am Projekt Beteiligten den Ministerien und der Universität Passau sehr dankbar.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| 1. Hintergrund zum Projekt Wirksamkeit von Lehrerbildung | 3 |
| 2. Zielsetzung Ablauf | 4 |
| 2.1 Zielsetzung | 5 |
| 2.2 Ablauf | 5 |
| 3. Das dreiteilige Seminarkonzept | 7 |
| 3.1 Grundlegende Annahmen für die Entwicklung des Seminarkonzepts | 7 |
| 3.2 Seminar 1: Biografiemanagement | 8 |
| 3.3 Seminar 2: Stärken-Schwächen-Analyse | 12 |
| 3.4 Seminar 3: Übergang ins Referendariat | 16 |
| 4. Die Längsschnittstudie zur Wirksamkeit von Lehrerbildung | 26 |
| 4.1 Erhebung und Beschreibung der Stichprobe | 26 |
| 4.2 Messinstrumentarium | 29 |
| 5. Forschungsbefunde | 31 |
| 5.1 Befunde der Berufswahl | 31 |
| 5.2.1 Berufsfeldvorstellungen und Erwartungen an das Studium | 31 |
| 5.2.2 Motive der Studien- und Berufswahl | 33 |
| 5.2.3 Motive differenziert nach Schulart | 36 |
| 5.2.4 Motive differenziert nach Geschlecht | 38 |
| 5.2.5 Motive differenziert nach Fächern | 39 |
| 5.2.6 Motive differenziert nach Studienort | 42 |
| 5.2.7 Zur Sicherheit der beruflichen Entscheidung | 43 |
| 5.2.8 Die Bedeutung pädagogischer Vorerfahrungen für die Wahl von Studium und Beruf | 46 |
| 5.2 Kompetenzentwicklung während der ersten Ausbildungsphase | 47 |
| 5.2.1 Die Entwicklung von Lehrer/innen-Kompetenzen | 47 |
| 5.2.2 Die Entwicklung des berufsbezogenen Selbstbildes | 48 |
| 6. Publikationen aus dem Projekt | 56 |
| 7. Tagungs- und Kongressbeiträge | 58 |

1. Hintergrund zum Projekt *Wirksamkeit von Lehrerbildung*

Die Arbeit von Lehrkräften muss vielfältigen, komplexen und heterogenen Ansprüchen genügen (Fend, 1998; Grunder & Bieri, 1995) und ist durch zahlreiche Anforderungen gekennzeichnet (Rothland & Terhart, 2007; Rudow, 1994). Pädagogisches Handeln ist unsicheres Handeln (Henecka & Lipowsky, 2002; Shulman, 1991). Die Unsicherheiten beziehen sich dabei nicht nur auf konkrete Handlungen, sondern auch auf die dahinter stehenden Aspekte von Person und Situation, den Anforderungen an den Beruf als Ganzes und den individuellen wie auch öffentlichen Wertvorstellungen (Keller-Schneider, 2010). Lehrpersonen müssen in einem Umfeld widersprüchlicher Handlungserwartungen agieren. Diese Widersprüche erweisen sich als nicht auflösbar und erfordern ein hohes Maß an Selbstreflexion auch über die eigenen biografischen Voraussetzungen beim Umgang mit solchen Situationen hinaus (vgl. Erpenbeck & Heyse, 1999), um situationsadäquat entscheiden und reagieren zu können und nicht eigenen biografischen Stressmustern ausgeliefert zu sein (vgl. Hagemann, 2003; Kiel, 2005). Hubermann (1991) stellte über den Verlauf der gesamten Berufsspanne des Lehrberufs unterschiedliche prototypische Formen der Auseinandersetzung mit schwierigen Situationen fest (z.B. Überlebensphase, Stabilisierungsphase). Schaarschmidt (2005) konstatiert in seinen Arbeiten zur Belastungsforschung über Lehrerinnen und Lehrer, dass hohes Engagement und geringe Distanz ein Gefährdungsmuster darstellen, das langfristig zu Burnout führen kann.

Vor diesem Hintergrund stellt sich als eine wichtige Frage für Lehramtsstudierende, wie eigene biografische Vorerfahrungen in den Lehrberuf integriert, ein angemessenes berufliches Engagement erreicht und Ressourcen sinnvoll eingesetzt werden können. Professionalisierung für den Lehrberuf bedeutet den Erwerb eines handlungsfeldspezifischen Berufswissens und einer Berufsethik, welche die verantwortliche Ausgestaltung der Berufsrolle („role making“ und „role taking“, vgl. Mead, 1975) in einem durch strukturelle Unsicherheiten geprägten Berufsfeld erlauben.

Lehramtsstudierende treten mit vielfältigen Familien- und Schulerfahrungen in das Lehramtsstudium ein. Sie bringen Konzepte von Erziehung, Lehren und Lernen in die Ausbildung mit, die sich bisweilen in allen Phasen der Lehrerbiografie als wirkmächtiger erweisen (vgl. Czerwenka; 2002; Erpenbeck & Heyse, 1999) als die in den zwei Ausbildungsphasen vorgestellten theoretischen und handlungspraktischen Konzepte. Vor diesem Hintergrund haben u.a. Biografie- und Professionalisierungsforschung in den Erziehungswissenschaften das Ziel eines reflektierenden Praktikers entwickelt (vgl. Bauer, Kopka & Brindt, 1999; Czerwenka 2002; Wahl, Weinert & Huber, 2002), der Theorie und handlungspraktische Konzepte gezielt einsetzen, variieren und verändern kann.

Die Auswertung der im Rahmen einer Vorstudie erhobenen Daten zur Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden ergab, dass Lehramtsstudierende zu Beginn ihres Studiums ihre Studienwahl mit *pädagogischen* und *fachbezogenen* Motiven zum einen und *instrumentellen* bzw. *extrinsischen* Motiven zum anderen begründen (vgl. Eberle & Pollak, 2006; Kiel, Geider & Jünger, 2004) – Motive der Berufswahl, die den seit Jahrzehnten beinahe unveränderlich bestehenden Forschungsstand widerspiegeln (vgl. Mayr, 2009; Thierack, 2002; Ulich, 1998). Einerseits kann dies vorsichtig als eine positive Einstellung gegenüber dem zukünftigen Beruf interpretiert werden. Andererseits liegt aber die Vermutung nahe, dass dahinter „naive“ oder „stereotype“ Berufsbilder liegen können, die nicht mit einem Bewusstsein der dafür erforderlichen und im Studium wie in der gesamten Berufsbiografie anzueignenden Qualifikationen und Kompetenzen korrespondiert. Die Entscheidung für den Lehrberuf fällt oft ohne differenziertes Vorwissen und Auseinandersetzung damit, was Lehrer/in sein eigentlich bedeutet. Dies weist auf eine Erwartungshaltung an Studium und Beruf hin, die offensichtlich nicht mit realistischen Anforderungen und Umständen, wie beispielsweise den Grenzen pädagogischen Handelns oder dem Ertragen von Widersprüchen, in Einklang steht (Kiel, Geider & Jünger, 2004; auch Hericks, 2006). Viele (angehende) Studierende sind unsicher, was sie in Studium und Beruf erwartet. Ergebnisse verschiedener Studien legen darüber hinaus nahe, dass bereits im Lehramtsstudium häufiger Personen anzutreffen sind, die für die Belastungen und Anforderungen des Lehrberufs ungünstige Personenmerkmale, Ressourcen und Bewältigungsstile mitbringen (Christ, van Dick & Wagner, 2004; Nieskens, 2009; Rauin, 2007; Sieland, 2004).

Anstöße zur Reflexion gibt es kaum, denn angehenden Lehrkräften stehen zu Beginn ihrer Ausbildung kaum Möglichkeiten zur Verfügung, Erwartungen und Wünsche mit der beruflichen Realität abzugleichen. Dieses Defizit ist ein Ausgangspunkt des *Projekts Wirksamkeit von Lehrerbildung*.

2. Zielsetzung und Ablauf

Das Projekt *Wirksamkeit von Lehrerbildung* untersuchte an den Universitäten München und Passau im Rahmen einer Längsschnittstudie die Entwicklung von Selbstbild, Motivation und Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. Gleichzeitig wurden neue Veranstaltungstypen entwickelt, in denen es um biografische Anamnese, Stärken-Schwächen-Analyse sowie den Übergang in das Referendariat geht. Mit dem Ziel hochschuldidaktischer Innovation wurde der Einfluss von Eingangsvoraussetzungen, Biografiearbeit, Beratung und Coaching auf den Professionalisierungsverlauf evaluiert.

2.1 Zielsetzung

Gegenstand und Ziele des Forschungsprojekts resultieren aus einem Mangel an empirischer Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung (vgl. Blömeke, 2004; Oser, 2001; Terhart, 2004), besonders in Hinblick auf erziehungswissenschaftliche Studien zu Selbstbild, Kompetenzentwicklung und deren Auswirkungen auf berufliche Professionalisierung.

In allen Phasen der Lehrerbildung ist ein Fehlen professioneller Beratungs- und Coachingangebote zu konstatieren, welche den Zusammenhang von biografisch erworbenen Präkonzepten, Berufswahlmotiven, Selbstbildern und dem Lehrangebot an den Hochschulen adressieren.

Das Projekt verfolgte daher folgende Ziele:

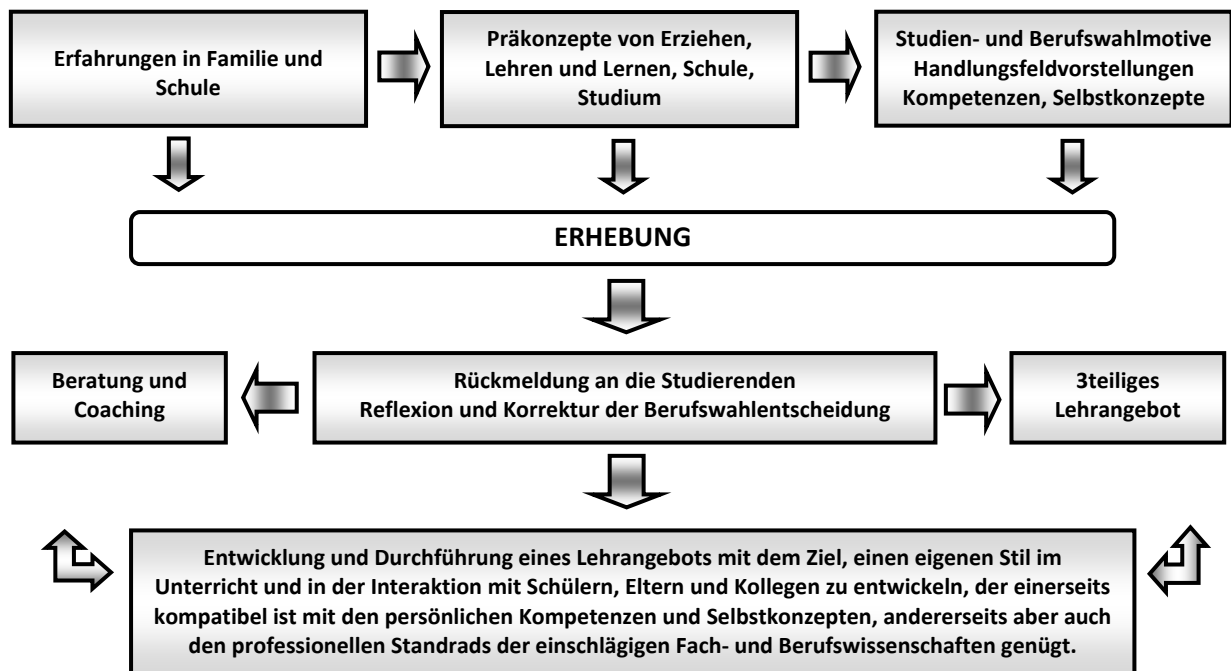
1. Die Gewinnung von Datenbasen zu Studien- und Berufswahlmotiven, beruflichen Handlungsfeldvorstellungen, beruflichen Kompetenzen und biografisch bedeutsamen Konzepten.
2. Hierauf aufbauend die Entwicklung von qualitativen und quantitativen Instrumenten zur Überprüfung und ggf. Korrektur(empfehlung) von Berufswahlentscheidungen.
3. Entwicklung und Erprobung von Lehrveranstaltungstypen für ein Biografiemanagement, das eine biografisch orientierte Professionalisierung anbahnt.
4. Eine fundierte Vorbereitung auf den Übergang ins Referendariat mit einem aus dem Projekt entstandenen Buch in Anlehnung auf dem *Cultural-Assimilator*- und dem *critical-incidents*-Verfahren.
5. Gewinnung von Kriterien für die organisatorische, hochschuldidaktische und inhaltliche Gestaltung modularisierter Lehrerbildung.

2.2 Ablauf

Im Laufe ihrer Biografie machen Studierende unterschiedliche Erfahrungen in Familie und Schule, aus denen sich Präkonzepte von Erziehung, Lehren und Lernen, Schule und Studium entwickeln. Diese Konzepte führen zu Studien- und Berufswahlmotiven, Handlungsfeldvorstellungen und Kompetenzen. An diesem Punkt setzte die Studie ein. Die Grafik auf der folgenden Seite zeigt den Projektablauf schematisch auf.

Die aufgeführten Aspekte wurden im ersten Semester mit Hilfe eines für das Projekt entwickelten Fragebogeninstrumentariums erhoben. Die Ergebnisse der Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten wurden an die Studierenden in, im Rahmen des Projekts

entwickelten, Seminaren rückgemeldet, mit dem Ziel, Studien- und Berufswahlentscheidungen zu reflektieren, zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren.



Mit diesem Erhebungs-, Informations- und Beratungsprozess wurde in der ersten Phase der Lehrerbildung in Form eines Biografiemanagements ein Reflexionsprozess angestoßen, welcher das Ziel verfolgte, einen eigenen Stil im Unterricht und in der Interaktion mit Schülern, Eltern und Kollegen zu entwickeln, der einerseits kompatibel ist mit den persönlichen Kompetenzen und Selbstkonzepten, andererseits aber auch den professionellen Standards der einschlägigen Fach- und Berufswissenschaften genügt.

Prototypisch entwickelt wurden Lehrveranstaltungen, die sich an Prinzipien des fallbasierten Lernens, situated cognition, anchored instruction oder des cognitive apprenticeship orientieren (vgl. Collins, 1991, Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizovic, 2004; Reinmann & Mandl, 2004; Renkl, 1994). Ziel war der Aufbau von Berufswissen, die Auseinandersetzung mit Berufsrolle und Berufsethik und eine Weiterentwicklung von Kompetenzen auf der Basis bisheriger Kenntnisse sowie zukünftiger Anforderungen. Beratung und Coaching ermöglichten in diesem Zusammenhang eine gezielte Entwicklung des individuellen Kompetenzprofils.

Die Enderhebung diente dazu, den Entwicklungsprozess der Studierenden zu erfassen. Diese Erfassung und Bewertung orientierte sich an folgenden Dimensionen – ob Studierende

1. eine den tatsächlichen Anforderungen angemessene *Kenntnis* von Handlungsfeldern und Kompetenzbereichen gewonnen (Professionsdimension: *Berufswissen*),

2. ein den Handlungsfeldern und Kompetenzbereichen angemessenes berufliches *Selbstbild* erworben (Professionsdimension: *Berufsrolle*) und
3. ein gegenüber den Ungewissheiten und Unsicherheiten des Berufs des Lehrers reflektiertes *Verantwortungsbewusstsein* entwickelt (Professionsdimension: *Berufsethos*)

haben.

3. Das dreiteilige Seminarconcept

3.1 Grundlegende Annahmen für die Entwicklung des Seminarconcepts

Lehrer/in werden und Lehrer/in sein ist eine *berufsbiografische Aufgabe*. Sie beginnt im ersten Studiensemester eines Lehramtsstudiums und endet mit der Entlassung aus dem aktiven Schuldienst.

Diese These bezieht sich zum einen auf die zeitliche Dimension universitärer Ausbildung und Referendariat im Seminar. Sie verfolgt zum anderen vor allem einen qualitativen Anspruch: Entscheidend für die Qualität der eigenen Berufsbiografie – gemeint sind z.B. Verlauf und Dauer, Erfolg oder Misserfolg, Zufriedenheit oder Unzufriedenheit, Gesundheit oder Belastung. Die Aufgabe liegt darin, hier einen individuellen Stil und individuelle Strategien zur Bewältigung beruflicher Anforderungen zu entwickeln.

In die biografische Spanne zwischen Anfang und Ende einer Lehrerbiografie eingelagert ist die Aufgabe des Erwerbs, der Aufrechterhaltung und der ständigen Weiterentwicklung von Professionalität im Lehrerberuf.

Lehrer/in werden, Lehrer/in sein und Lehrer/in bleiben sind einerseits unterschiedliche Stationen einer Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern, mit denen andererseits auch je unterschiedliche Anforderungen an die selbstverantwortliche Ausgestaltung der eigenen Lehrer-Bildung verbunden sind: *Lehrer ist* man nicht am formalen Ende eines Ausbildungsprozesses, sondern *Lehrer wird* man ein Lehrer-Leben lang bleiben.

In den verschiedenen berufsbiografischen Phasen stehen unterschiedliche Kompetenzen, Wissensformen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen etc. im Vordergrund, die Grundlage für Anbahnung, Erwerb, Erhalt und beständige Weiterentwicklung von Professionalität sind.

Dominiert in der ersten Phase an der Hochschule der Erwerb von theoretisch basierendem Wissen, so steht in der zweiten Phase stärker der Erwerb des handlungspraktischen Könnens im Vordergrund. Die dritte Phase nimmt beides in den Blick: Wissen und Können durch Fort- und Weiterbildung mit Bezug auf ständig im Wandel befindliche gesellschaftliche, berufliche und persönliche Bedingungen des Lehrer-Werdens professionell zu erhalten.

Lehrerbildung dient in allen Phasen einer gleichermaßen auf theoretisches Wissen begründeten wie auf (berufliches) Erfahrungswissen gestützten Kompetenz zur Reflexion der an das eigene berufliche Handeln gestellten Anforderungen von Professionalität.

Diese Annahmen legen den Grundstein für die Entwicklung des dreiteiligen Seminarconzepts. Die folgende Beschreibung der drei Seminar wird durch Erfahrungsbericht, meist in Form von Aussagen Studierender, ergänzt.

3.2 Seminar 1: Biografiemanagement

Im ersten Teil des dreiteiligen Seminarconzepts geht es um die Auseinandersetzung mit der eigenen (beruflichen) Biografie. Kernaussage ist dabei, dass Lehrer nicht durch die Ausbildung gemacht werden, sondern durch das von ihnen gelebte und erlebte Leben. Studierende in der ersten Ausbildungsphase an der Universität verfügen nicht noch nicht über Erfahrungen aus dem beruflichen Kontext. Sie bringen jedoch Erfahrungen aus ihrer Biografie sowie möglicherweise (pädagogische) Vorerfahrungen in das Studium mit. Die Motive der Berufswahlentscheidung spiegeln sich häufig in der Auffassung der Rolle und der Aufgaben von Lehrkräften wider. Damit Studierende nicht unreflektiert Lehrpersonen werden, ist eine Auseinandersetzung mit den Motiven der Berufswahl sowie erforderlichen Kompetenzen wie auch Fallstricken erforderlich. Aufgaben sind unter anderem Widersprüche aushalten zu können und Probleme jenseits situativ kontextueller Gebundenheit bewältigen zu können. Die Zielsetzung des Seminars ist daher:

- Die Reflexion eigener Schulerfahrungen und deren Einfluss auf das zukünftige Lehrerhandeln;
- Das Bewusstmachen von Interaktions- und Kommunikationsmustern;
- Die Identifikation vorhandener Kompetenzen
- Der Umgang mit Belastungen.

Im Mittelpunkt des Seminars stehen die Themen Berufswahlmotivation, Berufsfeldvorstellungen und Selbstgestaltungswille. Es geht es um eine Auseinandersetzung mit der individuellen Lebens- und Lerngeschichte in Bezug auf das Berufsbild „LehrerIn“. (Steinherr u.a., 2008/2009) (siehe Inhalte und Vorgehen auf der folgenden Seite).

Erfahrungsberichte

Die Bedeutung der Seminarinhalte für die Studierenden spiegeln sich in den von den Studierenden am Ende des Seminars verfassten Rückmeldungen wider:

„Das Seminar Biografie I hat es geschafft mich dazu zu bewegen, mein Verhalten noch einmal aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Das Seminar Biografie I hat dieses

| Vorgehen | Ertrag |
|--|---|
| Thema: „Biografie was ist das?“ Annäherung an die eigene Biografie im Gegensatz zum Lebenslauf | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Lesen kurzer biografischer Texte aus der deutschen Literatur • Vorstellungsrunde | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion über die Bedeutung der eigenen Biografie für die persönliche Entwicklung |
| Thema: „Mein Leben als Fluss/Baum etc.“ Reflexion der eigenen Lebensgeschichte | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Bildliche Erarbeitung des bisherigen Lebens unter Berücksichtigung von kritischen und bedeutenden Ereignissen für das Ergreifen des Lehrerberuf | <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstmachen persönlicher kritischer Ereignisse sowie deren Folgen und Einfluss auf Verhalten und Handeln |
| Thema: Reflexion der eigenen Schulerfahrungen | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sammlung von selbst erfahrenen guten / schlechten Lernsituationen und deren Abgleich mit dem Modell von Brophy zu „Gelingensbedingungen von Lernprozessen“ | <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstmachen, Einordnung und Reflexion eigener gelungener und misslungener Lehr-/Lernsituationen bzgl. des Umgangs mit Schülern |
| Thema: Anforderungen und Belastungen im Lehrerberuf | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sammlung von Aspekten zu Aufgaben und Belastungen des Lehrberufs; Herausarbeitung von deren Bezug zu sich selbst, zu den Schülern, zu anderen Personen und Institutionen • Zusammenfassung mit Hilfe der Aufstellung von v. Dick ‚Belastungen im Lehrerberuf‘ | <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstmachen von Aufgaben, Bedingungen und Belastungen des Lehrerberufs • Bewusstmachen der Vielfältigkeit der Interaktion und Kommunikation und evtl. daraus resultierender Konflikte |
| Thema: Rolle und Eigenschaften von Lehrkräften | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ranking und Diskussion von Lehrereigenschaft, als wie wichtig diese für die Lehrkraft, ein gesundes Lehrerleben und den Umgang mit Schülern erachtet werden | <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstmachen von Rollenvielfalt, Rollenerwartung und Rollendistanz sowie Verdeutlichung von Widersprüchen, Ambivalenzen und der Unerfüllbarkeit aller dieser Anforderungen |
| Thema: Lebensphasen von Lehrkräften | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung unterschiedliche theoretische Ansätze (Huberman, Fuller & Brown, Hirsch, etc.) zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften in Einzelarbeit, Vorstellung im Plenum | <ul style="list-style-type: none"> • Überblick über Modelle zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften • Erkennbarmachen, dass die berufliche Entwicklung von Lehrkräften ein lebenslanger und durch die Person selbst veränderbarer Prozess ist |
| Thema: Burnout im Lehrerberuf? | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Durchführung und Auswertung des <i>Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster</i> von U. Schaarschmidt • Reflexion der Ergebnisse in Gruppen- oder Einzelgesprächen | <ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit dem Thema Burnout im Lehrerberuf • Reflexion der eigenen Aspekte und Anteile (z.B. subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Distanzierungsfähigkeit, Problembewältigung etc.) |
| Thema: Mechanismen der Bedürfnisvermeidung | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung und Diskussion von Mechanismen wie Deflektion, Introjektion, Projektion und Konfluenz in Gruppen | <ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen eigener Bedürfnisse • Erkennen dieser Mechanismen, ihrer Ursachen und Folgen |
| Thema: Copingstrategien | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Schilderung einer selbst erfahrenen schwierigen Situation und deren Bewältigung • Vorstellung der Grundformen der Bewältigung nach Lazarus • Reflexion des eigenen Verhaltens und Handelns mittels dieser Grundformen | <ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit eigenen Bewältigungsstrategien, ihrer Abgemessenheit und der Möglichkeit zur Veränderung • Reflexion einer möglichen Notwendigkeit der Veränderung |
| Thema: Konfliktbewältigung | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Schilderung unterschiedlicher Konflikte zw. Schülern, Lehrern, Vorgesetzten, Eltern • Erarbeitung von Modellen der Konfliktentstehung und Konfliktlösung | <ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit Konfliktpotentialen im Lehrerberuf • Erarbeitung von Lösungsstrategien |
| Thema: Personale- und soziale Kompetenzen als Ressource und Defizit für beruflichen Erfolg oder Misserfolg | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming zu personalen und sozialen Kompetenzen im Lehrerberuf • Abschließende Reflexion der Erkenntnisse zur eigenen Person im Seminar | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion evtl. bestehender Defiziten, Erarbeitung bzw. Ausbau von Ressourcen |

selbstständige Hinterfragen in den Kontext des Lehrer-Werdens und Lehrer-Seins eingebunden und mir damit den Anreiz gegeben nicht nur über mich, sondern über mich als angehende Lehrerin nachzudenken. Ich bin mir sicher, dass mich dieser Anreiz nicht nur temporär, sondern auf Dauer beschäftigen wird.“

„Man macht sich im Laufe seines Studiums viel zu wenig Gedanken, wieso man eigentlich Lehrer werden möchte, unter anderem weil man hauptsächlich nur schaut, wie man sein Workload für das Semester am besten geregelt bekommt. Im Seminar jedoch konnte, bzw. musste man wieder einmal gründlich darüber nachdenken.“

Die Auseinandersetzung sowohl mit der eigenen Biografie, als auch allgemein mit dem Thema Biografie eröffnete den Studierenden neue Denkansätze.

„Diese Idee fand ich sehr schön, weil man sich dabei wirklich einmal Gedanken über die eigene Person im Bezug auf seinen zukünftigen Beruf machen musste. Die große Verantwortung, die man als Lehrer hat und derer man sich immer wieder klar werden muss ist aber, dass ich als Lehrer für die Biografie von Leuten, also meinen Schülern, verantwortlich bin.“

„Biografiearbeit hat durch das Seminar eine ganz andere Bedeutung erlangt. Sie ist für mich die Reflexion des eigenen Lebenslaufs, in der ich darüber nachdenke, welche Ereignisse, Tatsachen, Augenblicke in meinem Leben und meinem Lernen von Bedeutung waren und vor allem für was sie von Bedeutung waren. Ich denke, diese Biografiearbeit sollte man bereits in der Schule kurz vor dem Erreichen des Bildungsabschlusses anwenden, um hier den Schülern sowohl in die Vergangenheit als auch in die Zukunft einen weiter gedehnten Blick zu ermöglichen.“

„In dem Seminar konnte ich mein bisheriges Leben rückwirkend reflektieren und auch wie es in Zukunft weiter gehen wird bzw. kann. Geholfen hat mir auch zu sehen, was andere denken und wie sie zu dem Beruf ‚Lehrer‘ stehen. Dies alles ist wichtig um zu einem festen Standpunkt im Leben zu gelangen. Deswegen war das Seminar super, von Anfang bis zum Ende!“

Die für die Studenten ungewöhnliche Seminarstruktur wurde durchwegs als positiv und bereichernd erlebt.

„Und zwar mit ganz anderen Methoden und demnach einer ganz anderen Form von Seminar, die ich bis dahin kannte. Sich eigene Gedanken über den bereits beschrittenen Lebensweg zu machen, vielleicht den Punkt oder das Steinchen darin zu finden, das mich zur Entscheidung Lehrer zu werden führte, und auch die jetzige Situation zu betrachten, um hoffentlich festzustellen, dass alles, genau so wie es war, richtig war oder zu erkennen, dass sich aus diesen damals scheinbar ‚kleinen‘ Entscheidungen doch ein größeres Mosaik bauen lässt. Dieser bestand lediglich darin, die Teilnehmer zur eigenen Reflexion anzustoßen und

dieser einen Anfang zu bereiten. Die ‚Hauptarbeit‘ liegt, wie üblich in einem ‚Lernprozess‘, ganz bei der eigenen Person, denn nur durch den Seminarbesuch allein ist dieses Thema noch nicht erledigt und das wird es auch nie sein. Ich bin davon überzeugt, dass das Sich Bewusstwerden, und dazu gehören auch eigene Fähigkeiten, Stärken, Schwächen, Entscheidungen, ein lebenslanges Thema ist. Dies war nur der Anfang.“

„Besonders gut gefallen hat mir die Atmosphäre in der Seminargruppe und die Art und Weise der Durchführung. Ich fand es gut, dass der typische ‚Seminarcharakter‘ aufgelöst wurde, und wir durch andere Methoden als Referate in das Geschehen einbezogen wurden. Das Seminar hat mich dazu angeregt, wieder mehr über mich und meine Arbeit zu reflektieren, Entwicklungschancen durch die Auseinandersetzung mit meiner eigenen Biografie zu entdecken und diese dann auch wahrzunehmen, also adäquat umzusetzen.“

„Aber ehrlicherweise muss ich eingestehen, dass ich so intensiv wie noch nie sowohl mitgearbeitet habe als auch gefordert wurde und auch durchgehend aktiv dabei war. Ebenso ein Grund dafür war das Thema ‚Biografie‘, bei dem ich aufgerufen war, über mich und den Verlauf meines bisherigen Lebens tiefgründig nachzudenken.“

Das Ziel des Seminars, eine (nachhaltige) Reflexion anzuregen und ein Bewusstsein für die Notwendigkeit ständiger Reflexion zu schaffen wurde erreicht.

„Durch die Reflexionsaufgaben und vor allem durch das Visualisieren des eigenen Lebenslaufes ist mir wieder bewusst geworden, warum ich eigentlich Lehramt Grundschule studiere. Ich habe mich über das Seminar hinaus noch einige Zeit gedanklich mit meiner Vergangenheit und meinem Weg hin zum Lehramtsstudium beschäftigt, bin meine Motive immer wieder durchgegangen und habe einfach in schönen Erinnerungen geschwelgt. Mir ist wieder bewusst geworden, dass ich studiere, um einmal den Beruf auszuüben, den ich machen will, für den ich Talent habe, der mir Spaß macht und der mich erfüllt.“

„Das Wesentliche, das ich aus dem Seminar mitnehme, ist, dass für die Biografiearbeit immer auch Reflexivität und Sensibilität nötig ist, und es wichtig ist, ab und zu über die Beweggründe der Berufswahl nachzudenken, um das Ziel, ‚Lehrer zu werden‘ nicht aus den Augen zu verlieren!“

Ein Studierender formulierte eine eher allgemeine Rückmeldung folgendermaßen:

„Das Seminar begleitet Studierende vom Stand eines Schülers, der sich entschieden hat selbst zu lehren bis zum tatsächlichen Einstieg in die Lehrtätigkeit. Der Übergang vom Studium zur tatsächlichen Lehrtätigkeit bereitet mir schon derzeit so einiges Kopfzerbrechen und stärkender Input sowie Feedback werden mir da willkommene Gäste sein. Der Ausbau der Selbstkompetenz, den diese Seminarfolge zu bewerkstelligen vermag darf nicht unterschätzt werden.“

Beispiel aus dem Seminar: Das Leben als Fluss – Mein Weg zum Lehrberuf



3.3 Seminar 2: Stärken-Schwächen-Analyse

Nicht erst seit Beginn des Studiums, sondern bereits in der gesamten Lebens- und Lerngeschichte haben Individuen persönliche Kompetenzen für den Lehrerberuf erworben. Das Seminar bietet die Möglichkeit Ressourcen und Defizite in lehrerspezifischen Handlungssituationen zu erkennen und bietet Lösungsansätze zur Verbesserung der beruflichen Handlungskompetenz. Die Schwerpunkte liegen dabei in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren und Kommunizieren. Die Teilnehmer erhalten hier auch die Gelegenheit eigene Erlebnisse einzubringen und zu diskutieren. Innerhalb des Seminars sind diese zu einer intensiven Selbstreflexion zu den jeweiligen Themen sowie einer schriftlichen Fixierung von Erkenntnissen, Veränderungsmotivationen und -ideen in einem Lerntagebuch angehalten.

Beispiel aus dem Seminar: Interviewleitfaden zur Reflexion der Berufswahlentscheidung

1. Berufswahl

- Welche Motive/Gründe waren ausschlaggebend für Deinen Berufswahlentscheid *Lehrerin/Lehrer*?
- Wie hast Du Dich über den Beruf informiert?
- Welcher Beruf hätte Dich noch interessiert, wenn Du Dich nicht für den Lehrerberuf entschieden hättest? Warum?
- Beschreibe eine Situation, in der Du eine ähnliche Rolle eingenommen hast wie diejenige einer Lehrperson! Woran hast Du in der Situation erkannt, dass Du die Fähigkeiten für diesen Beruf mitbringst?

2. Erfahrungen

- Wie schätzt Du Deine bisherigen Erfahrungen im Praktikum ein? Welche Erfahrungen hast Du in den folgenden Dimensionen gemacht?
 - *Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern*
 - *Anforderungen im Unterricht*
 - *Kooperation mit den Eltern*
 - *Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen*
 - *Rahmenbedingungen*
 - *Belastung und Überforderung*
- Was hat Dich am meisten im Praktikum überrascht?

3. Tätigkeiten im Beruf

Wenn Du Dir folgende Tätigkeiten und Aufgaben einer Lehrerin/eines Lehrers ansiehst:

- Welche erscheinen Dir besonders wichtig?
 - Welche kannst Du Dir für Dich gut oder besonders gut vorstellen?
 - Bei welchen siehst Du Dich mit Schwierigkeiten konfrontiert?
- 4. Schwierige Situationen und Bewältigungsstrategien**
- In welchen Situationen entwickelst Du Unsicherheit? Wo hast Du das Gefühl zu versagen?
 - Wie reagierst Du auf Stress und Belastung?
 - Wie gehst Du mit Situationen um, die Dir nicht gelingen?
- 5. Ressourcen**
- Was gibt Dir Selbstsicherheit? Wie kannst Du selbst zu Deiner Selbstsicherheit beitragen?
 - Auf welche Ressourcen kannst Du darüber hinaus zurückgreifen?

Beispiel aus dem Seminar: „Mein Studium als Hochseilakt“

1. Wie bin ich auf dieses hohe Seil hinaufgekommen?
2. Welche Stationen habe ich in meinem Gang auf dem Seil schon durchquert? Wo befinde ich mich derzeit? Welche weiteren Stationen habe ich geplant?
3. Was gibt dem Seil die Spannung? Was ist das Ziel meines Hochseillaufes?
4. Woran darf ich nicht denken, sonst kommt mein Seil ins Schwingen? Bin ich schon mal abgestürzt?
5. Habe ich ein Netz, das mich zur Not auffängt? Welche Traversen sichern mein Seil gegen Windstöße?

Beispiel aus dem Seminar: Selbstreflexion – Eigene Zielvorstellungen

„Wir glauben, dass wir unsere Defizite und Ressourcen kennen. Auch glauben wir, dass wir unsere Ziele und Zielvorstellungen kennen. Wenn wir diese jedoch konkret formulieren sollen, dann geraten wir oft in Verlegenheit.“

Beschreiben Sie mit Hilfe dieses Arbeitsblattes konkret ihre Defizite und Ressourcen und formulieren Sie klar Ihre Ziele!“

| MEINE RESSOURCEN | | |
|-------------------------|-------------------|--------------------------|
| SEHR STARK AUSGEPRÄGT | MITTEL AUSGEPRÄGT | WENIGER STARK AUSGEPRÄGT |
| ... | ... | ... |

| MEINE ZIELE | | |
|--|--|--|
| SETZE ICH EIN BEI ... KANN ICH VERMEHRT EINSETZTEN, UM ... | SETZE ICH EIN BEI ... UND WERDE SIE FOLGENDERMAßEN ... KURZ-/LANGFRISTIG VERÄNDERN WEIL ... | SETZE ICH EIN BEI ... UND WERDE SIE FOLGENDERMAßEN ... KURZ-/LANGFRISTIG VERÄNDERN WEIL ... |
| ... | ... | ... |

| MEINE DEFIZITE | | |
|-----------------------|-------------------|--------------------------|
| SEHR STARK AUSGEPRÄGT | MITTEL AUSGEPRÄGT | WENIGER STARK AUSGEPRÄGT |
| | | |

| ... | ... | ... |
|---|--|--|
| MEINE ZIELE | | |
| BENÖTIGE ICH UM ... UND MÖCHTE SIE KURZ-/LANGFRISTIG VERÄNDERN, WEIL ... | BENÖTIGE ICH UM ... UND MÖCHTE SIE KURZ-/LANGFRISTIG VERÄNDERN WEIL ... | BENÖTIGE ICH UM ... UND MÖCHTE SIE KURZ-/LANGFRISTIG VERÄNDERN WEIL ... |
| ... | ... | ... |

Erfahrungsberichte

Ziel dieses Seminars ist wie beschrieben die Befähigung zu einer weiteren eigenverantwortlichen Studiengestaltung auf der Grundlage eines dokumentierten Stärken-Schwäche-Profiles. Die Studierenden reflektierten dieses und bezogen dazu auch nochmals ihre Berufswahlmotivation mit ein:

„Ich finde es sehr hilfreich, die eigene Motivation für den Lehrerberuf mit der anderer zu vergleichen und auch festzustellen, dass die verschiedensten Einstellungen, Beweggründe und Interessen zum selben Ziel, dass alle Teilnehmer mit dem Lehramtsstudium anstreben, führen.“

„Letztendlich war dieses Seminar eine Bereicherung für mich. Die Aufträge ließen mich tief in mich hineinblicken und bestärkten mich erneut in der Entscheidung, dass der Beruf Lehrer der richtige Weg für mich ist. Das Seminar war aufgrund dessen so bereichernd, da es nicht aus Vorträgen bestand, die von anderen Menschen erzählten, mit denen man sich oftmals nicht identifizieren kann, sondern man mehr über sich selbst herausfand und tief in sich blickte.“

„Die Fragen zum Lehrerberuf, die ich mir bereits bei der Studienwahl gestellt habe, wurden wieder aktualisiert und ich hatte somit meinen Wunsch Lehrerin zu werden, durch das Suchen nach unter anderem meiner Motivation, meinen Idealen, Stärken und Schwächen wieder zentral vor Augen.“

Das gemeinsame Zusammentragen und Abgleichen der Stärken und Schwächen wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als gewinnbringend empfunden:

„Während die anderen Teilnehmer ihre Beweggründe, Stärken und Schwächen mitteilten, wurde mir immer klarer was mir für meinen Wunschberuf und dessen Ausübung wichtig ist. Im Großen und Ganzen hat mir das Seminar sehr viel Spaß gemacht und ich bin der Meinung dass es mich sehr zum Nachdenken und zur Selbstreflexion angeregt hat. Ich habe an mir selber festgestellt dass ich mir viel mehr Gedanken darüber mache, was für mich persönlich wichtig ist und was ich später erreichen möchte. Es wäre schön wenn es mehr solche Seminare wie dieses geben würde!“

| Vorgehen | Ertrag |
|--|---|
| Thema: Einführung in das Thema | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Diskussion der Aussage Bollnows „Der Mensch existiert nur sofern er in der Krise steht“ oder Nietzsches „Von den drei Verwandlungen“ als Reflexionsgrundlage für die Einführungsrunde | <ul style="list-style-type: none"> • Erste Überlegungen unter dem Motto „Risikoberuf Lehrer“ als Reflexion über eigene Stärken und Schwächen |
| Thema: Berufswahl/Erfahrungen/Tätigkeiten/Schwierige Situationen und Bewältigungsstrategien/Ressourcen | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Im Partnerinterview Bearbeitung des Interviewleitfadens „Sich selbst und andere als LehrerIn sehen“ über die genannten Themen (s. S. 11). • Fixierung der jeweils wichtigsten Aspekte auf Karten, Vorstellung und Besprechung im Plenum und unter dem Motto „Mein Studium als Hochseilakt“ (s. S. 13). | <ul style="list-style-type: none"> • Vertiefte Auseinandersetzung damit, in welchen Bereichen eigene Stärken und Schwächen bestehen und wo noch Wissen bzw. Kompetenzen erworben werden sollten |
| Thema: KMK-Standards | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung der Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2004) • Zuordnung der Ergebnisse des Interviews zu den Standards für die Lehrerbildung | <ul style="list-style-type: none"> • Bewusste Auseinandersetzung mit den Motiven der Berufswahl und mit Erfahrungen sowie damit, welche Ressourcen und Defizite beim Lehrerhandeln bestehen und in welchen Bereichen noch weitere Kompetenzen erworben werden müssen |
| Thema: Erziehen | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Leitfragenbasierte Bearbeitung eines Fallbeispiels zum Thema Erziehung • Diskussion der Ergebnisse im Plenum | <ul style="list-style-type: none"> • Einsicht in die Tatsache, dass es für viele Situationen im Lehrberuf unterschiedliche Lösungsansätze geben kann. Zuhören lernen, andere Begründungen für Handeln zu akzeptieren und für eigene Einstellungen Argumente finden |
| Thema: Argumentieren | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Anhand des Argumentationsschemas von Toulmin (1996) Analyse des Argumentationsniveaus der Teilnehmer mit Hilfe des Fallbeispiels (Erziehen) | <ul style="list-style-type: none"> • Lernen und Üben, eigene Kompetenz fach- und sachgerecht zu vertreten und Argumente für diese zu finden |
| Thema: Unterrichten | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die schrittweise Erstellung von Lernzielen vorbereitet, Rückmeldung zu ersten Erarbeitungs- und Formulierungsentwürfen • Praktische Umsetzung der Lernziele mittels Rollenspiele | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion über die Notwendigkeit Lernziele konkret vorzubereiten (besonders auch Ziele, die nicht zwingend fachspezifisch sind) • Möglichkeit konstruktives Feedback zum eigene Lehrerhandeln zu erhalten |
| Thema: Diagnostizieren | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Beurteilung des Handelns einer Lehrkraft (dazu Fallbeispiel) in einer Unterrichtssituation mit Hilfe eines Kriterienkatalogs, anschließende Diskussion im Plenum • Vorstellung unterschiedlicher Kriterienkataloge zur Beurteilung von Schülerverhalten • Diskussion über Vor- und Nachteile von standardisierten Kriterienkatalogen | <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstmachen unterschiedlicher Wahrnehmung und Beurteilung und damit verbundenen Konsequenzen • Kenntlichmachen von Sinn und gegebenenfalls auch beschränkter Aussagekraft von Kriterienkatalogen |
| Thema: Kommunikation | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiel zum Thema Schulentwicklung: Durchführen einer Lehrerkonferenz im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen anhand realer Beispiele • Gegenseitige Beobachtung der Teilnehmer im Tandem beim Rollenspiel bzgl. Kommunikationsfähigkeit anhand eines Beobachtungsbogens | <ul style="list-style-type: none"> • Verdeutlichen, wie sich die Teilnehmer in einer „realistischen“ Situation verhalten, z.B. miteinander kommunizieren • Konstruktives und individuellen Feedback durch den Tandempartner |
| Thema: Ressourcen und Defizite | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Abschließende Diskussion der Ergebnisse, die im Lerntagebuch festgehalten wurden • Zusammenfassende Erarbeitung, welche Ressourcen und Defizite erkannt wurden und welche Zielsetzung daraus folgt | <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenfassende Reflexion über eigene Stärken und Schwächen • Erarbeitung eines Entwicklungsplans |

„Im Allgemeinen hat mir im Seminar sehr gut gefallen, dass auch realitätsnahe Themen angesprochen wurden und auch darüber gesprochen wurde und jeder seine eigene Meinung frei repräsentieren konnte. Die somit entstandenen Diskussionen luden zur Teilnahme und zum Nachdenken ein und waren meiner Meinung auch sehr aufschlussreich.“

„Ich kann sagen, dass das Seminar mich bestärkt hat mein Lehramtsstudium fortzuführen. Ich bin sehr zufrieden und was meinen Weg und späteren Beruf betrifft hoffnungsvoll, zum Teil euphorisch aus dem Seminar gegangen.“

„Ein sehr gelungenes Seminar, das auf alle Fälle ein Bleiberecht in der Lehrerbildung hat und weiter ausgebaut werden sollte. Dieses Seminar stellt eine neue Möglichkeit der Hochschuldidaktik in der Lehrerbildung dar. Die Persönlichkeitsentwicklung ist meiner Meinung nach, neben Fachwissen und pädagogischen Können, das Wichtigste auf dem Weg zum Lehrer. Ein Lehrer braucht Selbstbewusstsein und sollte sein Leben positiv sehen und auch kritisch in sein vergangenes zurückschauen können.“

3.4 Seminar 3: Übergang ins Referendariat

Die Durchführung des Seminars *Übergang in Referendariat* lehnt sich weitgehend an die Struktur des Arbeitsbuches *Kritische Situationen im Referendariat erfolgreich bewältigen*, das im Rahmen des Projekts konzipiert wurde. Dieses wird im Folgenden mittels einiger theoretischer Grundgedanken, der Bearbeitungsstruktur und eines Fallbeispiels näher vorgestellt.

Zum theoretischen Hintergrund

Der Eintritt ins Referendariat geht bei den meisten angehenden Lehrern mit einer Vielzahl von Veränderungen, meist aber auch Schwierigkeiten einher. Der Berufseinstieg wird generell als ein kritisches Lebensereignis betrachtet (vgl. Rosenstiel, Nerdinger, Spieß & Stengel, 1989), da das erworbene Wissen und Können in die berufliche Tätigkeit transferiert und umgesetzt werden muss. Grundsätzlich stellen Referendare häufig fest, dass sie sich plötzlich auf ihr eigenes Orientierungssystem, welches durch den Alltag als Schüler und Studierende geprägt ist, nicht mehr komplett verlassen können. Eigentlich bekannten Inhalten, Techniken und Symbolen kommt keine oder nur noch geringe Bedeutung zu oder diese werden als angehende Lehrer anders genutzt als in der Rolle von Schüler und Student. Es ist eine andere Art des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns erforderlich, für das passende Wahrnehmungskategorien, Interpretationsmuster, Verhaltensroutinen und Bewältigungsstrategien fehlen (vgl. Kühlmann, 1995). Die Umstellung von wissenschaftlichem und theoretischem Lernen in der ersten Ausbildungsphase an der Universität hin zur Konfrontation mit dem Schulalltag in der zweiten Ausbildungsphase kommt einem Eintauchen in eine fremde Kultur sehr nahe: Das an der Universität erworbene

Inhaltswissen versagt bisweilen unter „kulturfremden“ Bedingungen. Als Konsequenz kommt es zu fehlerhaften Antizipationen und Handlungsfehlern, bisher brauchbare Handlungsentwürfe sind nicht mehr zielführend, befriedigende Handlungsergebnisse bleiben aus – Irritation, Unsicherheiten und Missverständnisse entstehen (Schroll-Machl, 1999).

Das Buch greift die Auffassung des Referendariats als ein Kulturübergang auf und lehnt sich an eine als *Cultural Assimilator* bezeichnete Technik an. Der Cultural Assimilator, auch häufig als Cultural Sensitizer bezeichnet, ist eine didaktische, weitgehend kognitiv-verstehensorientierte Trainingsmethode, die auf der sozialpsychologischen Attributionsforschung basiert. Sie zielt darauf ab, die Fähigkeit fremdkulturelle Begründungsmuster anhand exemplarischer Fälle zu schulen (Cushner & Brislin, 1996; Cushner & Landis, 1996; Triandis, 1995). Grundlegend ist das fallorientierte Arbeiten mit so genannten kritischen Interaktionssituationen, deren Inhalte sich am Thema des Trainingsprogramms orientieren; zu jeder Situation sind vier bis fünf alternative Attributionen (Lösungsmöglichkeiten kulturell angemessenen Verhaltens oder Handelns) vorgegeben, von denen diejenige ausgewählt werden soll, die als am sinnvollsten beurteilt wird. Dazu ist ein Perspektivenwechsel nötig, um die Situation auch aus der Sicht des Gegenübers betrachten zu können (isomorphe Attribution) (Triandis, 1995). Ein anschließendes Feedback gibt Aufschluss darüber, als wie wahrscheinlich die gewählte Lösungsmöglichkeit anzusehen ist und liefert zusätzliche inhaltliche Informationen.

Kritischen Interaktionssituationen kommt auch in der Lehrerbildung, besonders während des Referendariats, eine große Bedeutung zu, denn, wie schon angeführt, ist der Transfer von wissenschaftlichem Wissen hin zu Handlungswissen in der zweiten Phase der Ausbildung mit Schwierigkeiten verbunden. Dazu wurden 30 Referendare nach kritischen Ereignissen gefragt, mit denen sie sich während des Referendariats konfrontiert sahen und sehen. Als kritisch gelten dabei die Ereignisse, in denen das Verhalten des Interaktionspartners nach Meinung des Befragten nicht eigenen Erwartungen oder Vorstellungen entspricht oder das er sich aus seinen bisherigen praktischen und theoretischen Erfahrungen nicht erklären kann (Thomas, 1999). Gemäß Müller & Thomas (1995) sind *alltägliche* und *oft wiederkehrende* Ereignisse von Interesse, die *verwirrend, konflikthaft* und damit *anfällig für Fehlinterpretationen* sind. Die Erhebung solcher Ereignisse erfolgte mit Hilfe teilstrukturierter Interviews.

Die Konstruktion eines Cultural Assimilators von kritischen Handlungssituationen hin zu zentralen Kulturstandards für Lehramtsstudierende in der zweiten Ausbildungsphase geschieht in Anlehnung an Schritte von Thomas (1999). Allerdings gibt es einige gewichtige Abweichungen: Als übergreifendes Prinzip einer veränderten Vorgehensweise ist hier zu nennen, dass der von Thomas beschriebenen Konstruktion zuerst *Bottom-Up*-, dann *Top-Down-Prozesse* zugrunde liegen. Im Falle des Cultural Assimilators zum Referendariat sind hingegen einige Top-Down-Vorentscheidungen getroffen worden auf der Basis theoretischer

und normativer Vorgaben. Dies betrifft insbesondere die Berücksichtigung der KMK-Standards der Lehrerbildung.

Leitfragen/Aufgaben zur Fallbearbeitung (siehe Fallbeispiel auf der folgenden Seite)

1. Welche Anforderungen werden in diesem Fall berichtet? Ergeben sich hieraus besondere Probleme/Konflikte für Sie?
2. Welche Handlungsoptionen sehen Sie in diesem Fall? Entscheiden Sie sich für eine Handlungsoption! Begründen Sie Ihre Entscheidung! Berücksichtigen Sie dabei sowohl theoretische als auch situationspraktische Elemente!
3. Lesen Sie die Interpretation!
4. Vergleichen Sie die von Ihnen erarbeiteten Ergebnisse mit der Interpretation und den Handlungsoptionen der Autoren!
5. Welche Entwicklungsaufgaben sehen Sie für sich selbst?
6. Bearbeiten Sie allein oder in der Gruppe die Aufgaben ‚Zur weiteren Reflexion‘!

Erfahrungsberichte

Im dritten Teil der Seminarreihe werden den Studierenden Gelegenheiten geboten, mit Blick auf das anstehende Referendariat bestehende Handlungskonzepte zu reflektieren.

„Das Seminar öffnete mir den Blick, wie wichtig es für einen Lehramtstudenten ist, seine Professionalität bereits während des universitären Studiums anzubahnen und zu erwerben. Dazu gehört auch die Beschäftigung mit Problemen des Schulalltages in Verbindung mit möglichen Handlungsoptionen. Hinsichtlich der Tatsache, dass diese Probleme für den jungen Lehrer einen enorme Herausforderung darstellen, ist es umso bedeutender, sich bereits frühzeitig damit zu beschäftigen und sich Gedanken über mögliche Maßnahmen zu machen.“

„Für mich wurde so die Angst vor der Theorie bzw. dem Praktischen genommen und der Ansporn gegeben selbst auch zukünftige Probleme mit Hilfe einer Fallberatung anzugehen. Die kollegiale Fallberatung stellt für mich eine gute Möglichkeit dar, Sicherheit beim Problemlösen zu gewinnen, so den Unterrichtsfluss zu gewährleisten und damit auch den geforderten Erwartungen gerecht zu werden.“

„Um auf konkrete Fallbeispiele einzugehen wurde uns der ‚Cultural Assimilator‘ vorgestellt und nach der Einteilung in Gruppen sollte jede dieser Gruppen einen Fall bearbeiten. Es war sehr interessant, diesen Fall zunächst selbst zu interpretieren, Probleme zu diskutieren und Handlungsoptionen zu erstellen, ohne die professionelle Interpretation zu kennen. Nachdem die eigenen Interpretationen und Ansätze besprochen wurden, kam der Vergleich mit der

Häufige Schülernachfragen

In meiner sehr aufgeweckten, lieben und wissbegierigen siebten Klasse habe ich es immer wieder als problematisch erlebt, dass das Unterrichtsgeschehen durch irgendwelche Zwischenfragen gestört wird, die letztendlich gar nichts zur Sache tun. Ich habe bis zum Schluss damit gekämpft und nicht gewusst, wie ich die Schüler zum Thema und den entsprechenden Fragen zurück lenke. Man konnte es immer wieder sagen, aber es hat nichts gebracht. Hierbei hätte ich mir eine Anregung gewünscht.

Liegen die Schüler mit ihren Fragen völlig daneben, oder haben sie irgendetwas mit dem Thema zu tun?

Das ist unterschiedlich. Manchmal erschlagen sie mich mit Fragen, die schon zum Thema passen, die aber unsinnig sind, weil ich es schon drei Mal erklärt habe. Hierbei kann ich es nur noch ein viertes Mal erklären, weil ich nicht weiß, ob der Schüler es wirklich nicht verstanden hat, oder ob er nur fragt, weil er gern Fragen stellt, was ich eher vermute. Manchmal gibt es auch Fragen, die gar nicht dazu passen. Auf diese Fragen kann man entgegnen, dass sie zum Ende oder nach der Stunde gestellt werden sollen, aber der Effekt von solchen Hinweisen ist relativ gering. Das ist eine typische Eigenschaft dieser Hälfte der Klasse, die andere Hälfte, die ich unterrichtet habe, war nicht so. Diese sind wesentlich stummer. Ich glaube, dass das in deren Natur liegt. Es liegt nicht daran, dass sie es nicht verstehen. Sie fragen einfach gerne.

Haben Sie zufällig ein Beispiel für eine akzeptable oder völlig abwegige Frage im Kopf?

Eine akzeptable Frage ist natürlich, wenn ich Grammatik erkläre und sich jemand meldet und sagt, dass er es immer noch nicht verstanden hat. Die anderen Schüler müssen dann warten, bis es der letzte auch noch kapiert hat. Oft versuchen sie, es sich gegenseitig zu erklären. Als Beispiel für eine absurde Frage kann ich Ihnen folgendes Beispiel nennen: Während man die Grammatik erklärt oder einen Text liest, meldet sich ein Schüler und fragt, ob dieses Thema noch in der Schulaufgabe dran kommt. Das ist etwas, was nicht dazu gehört.

I. Interpretation

| Beziehung | konkrete Anforderung |
|------------------------------|---|
| Ich – Ich | Welche Vorstellung habe ich von einer gelungenen Schülerfrage (Inhalt, Zeitpunkt, Angemessenheit des Tons)? |
| Ich – Schüler | Kann ich das Frageverhalten der Schüler in meinem Sinne steuern? |
| Schüler – Ich | Lasse ich mich auch durch Schülerfragen lenken? Nutze ich Schülerfragen als Feedback auf das eigene Unterrichtsverhalten? |
| Ich – Andere Personen | Kann ich meine Mentoren von der Angemessenheit meines Umgangs mit Schülerfragen überzeugen? |
| Andere Personen – Ich | Bewege ich mich im Rahmen angemessenen Feedbackverhaltens aus Sicht meiner Mentoren? Entsprechen die Erwartungen meiner Mentoren den Qualitätskriterien guten Unterrichts? |
| Fachwissen – Ich | Lassen sich Grundsätze für die qualitätvolle Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion aus Feedbackregeln der Lehr-Lern-Forschung gewinnen? Was kann man von Copeis fruchtbaren Moment im Unterricht über das Frage- und Antwortverhalten von Lehrern und Schülern lernen? |

Die Referendarin fühlt sich in eine uneindeutige Lage versetzt. Sie ist unsicher, wie sie den erlebten Unterricht deuten soll. So, wie die Situation

geschildert wird, gewährt sie tatsächlich einen Spielraum der Interpretation. Sie lässt sich auf mindestens drei Weisen deuten:

1. Die Schüler stören gar nicht.
2. Die Schüler stören, und sie tun dies bewusst.
3. Die Schüler stören, und sie tun dies unbewusst.

Zu1) Die Schüler stören den Ablauf gar nicht, die Rückfragen gehören zu einem üblichen und notwendigen Lernprozess.

Die Referendarin schätzt in diesem Fall die Situation falsch ein. Sie fühlt sich durch den normalen Lehreralltag überfordert. Ein Hinweis darauf wäre, dass sie die Schülerfrage, ob das behandelte Thema noch in der Schulaufgabe drankommt, für "absurd" erklärt.

Trifft diese Annahme zu, dann sind die Schülerfragen von der Referendarin nicht als Störung zu bewerten. Es geht nicht um eine Änderung des Schülerverhaltens und des Unterrichts, sondern der Denkweise. In der psychologischen Fachliteratur wird von persönlichen Alternativen bei der kognitiven „Rahmung von Entscheidungen“ (Zimbardo & Gerrig, 2008, S. 391) gesprochen. Je „normaler“ der Referendarin die Unterrichtssituation mit qualitativ unterschiedlichen Schüler-Zwischenfragen vorkommt („So wie mir geht’s doch jedem Lehrer!“), umso weniger wird sie versucht sein, das Verhalten der Schüler und die Situation zu ändern. Auch wird sie Unterbrechungen oder Durchkreuzungen ihrer Unterrichtsplanung eher hinnehmen, wenn sie der Überzeugung ist, dass dadurch Lernfortschritte erzielt werden. Womöglich hat die Referendarin zu viel Energie darauf verwendet, gegen das Verhalten der Schüler "anzukämpfen" und evtl. dadurch sogar unbeabsichtigt Demotivierung erzeugt. Dann wäre es unter Umständen sinnvoller, an der eigenen beruflichen Einstellung und dem daraus resultierenden Lehrerverhalten zu arbeiten.

Zu2) Die Schüler stören tatsächlich den Ablauf, und sie tun dies bewusst, z.B. um bei der noch unerfahrenen Pädagogin ihre Grenzen auszutesten.

Bei dieser Deutung geht es im Gegensatz zur ersten um neue konkrete Handlungsweisen. Eine Änderung des Lehrerverhaltens gegenüber den Schülern ist angebracht, um deren Verhalten zu korrigieren. Die Referendarin könnte sie direkt ansprechen und ihnen klar machen, welche konkreten Verhaltensweisen von ihr nicht geduldet werden. Eventuell sollte sie den Gründen für die Störversuche nachforschen. Auch im Klassenverband lässt sich das Problem diskutieren, Regeln und Konsequenzen können festgelegt werden.

Im Rahmen einer solchen Metakommunikation über den Unterricht lassen sich Grundsätze einer offenen, achtsamen und produktiven Gesprächskultur evtl. an Hand von Feedback-Regeln aus der Lehr-Lern-Forschung strukturiert entwickeln. In eine Diskussion mit Schülern über die Qualität ihrer Unterrichtsfragen sind sie recht gut integrierbar. Reinhold Miller (2006) z.B. nennt acht Regeln für das Schüler-Schüler-Feedback, die auf das allgemeine Schüler-Frageverhalten übertragbar sind und im Rahmen einer metakommunikativen Situation besprochen werden könnten, sie werden hier mit leicht veränderten und gekürzten Fragebeispielen wiedergegeben.

1. Überprüfe deine eigene Haltung/Einstellung:

Will ich einen konstruktiven Beitrag leisten/helfen/ermuntern oder nur rummäkeln/stören/mich rächen...?

2. Teile dich bzw. etwas von dir mit:

Was hat mir gefallen/geholfen, was hat mir nicht gefallen/würde ich bezweifeln...?

3. Sage, wie dein Gegenüber bzw. das, was er/sie getan hat, auf dich wirkt:

Wirkte mein Gegenüber auf mich verlegen/verwirrend/konzentriert/souverän...?

4. Beschreibe und schätze ein, was du wahrgenommen hast:

Was habe ich genau beobachtet? Wie fand ich das?

5. Gib konkrete Mitteilungen und keine Verallgemeinerungen):

Beziehe ich mich auf meine genauen Beobachtungen oder verliere ich mich in „Man hätte...“ Sätzen?

6. Äußere Wünsche (wenn du magst):

Was habe ich nicht verstanden? Was würde mir außerdem gefallen/nützen...?

7. Bringe Anerkennung/Respekt zum Ausdruck:

Habe ich meinen Beifall/meine Zustimmung...geäußert?

8. Frage nach, wie dein Feedback angekommen ist:

Habe ich nachgefragt, ob mein Gegenüber mein Feedback als nützlich/kränkend empfunden hat?

Feedbackregeln in Anlehnung an Miller, 2006, S. 207

Zu3) Die Schüler stören tatsächlich den Ablauf, und sie tun dies unbewusst, z.B. weil sie vor der Klassenübernahme durch die Lehrerin zu wenig zu Disziplin angehalten wurden oder weil das unterrichtliche Verhalten der Lehrerin sie zu Zwischenfragen animiert.

Bei dieser Deutung geht es ebenso wie bei der zweiten um neue konkrete Handlungsweisen. Eine Änderung des Lehrerverhaltens gegenüber den Schülern ist angebracht, ebenfalls mit dem Ziel, Einfluss auf das Schülerverhalten zu nehmen.

Zum einen könnte die Referendarin diesen bewusst machen, dass ihr Tun störend ist. Sie und einzelne Betroffene könnten äußern, welche negativen Konsequenzen unpassendes Frageverhalten für den Lernfortschritt hat. Vielleicht toleriert die Lehrerin nicht zweckdienliche Fragen zu häufig? Regeln sollten aufgestellt und ihre Einhaltung überwacht werden (siehe die eben genannte Metakommunikation mit Feedback-Regeln).

Zum anderen kann die Reflexion des Schüler-Frageverhaltens langfristig nicht unabhängig von der Reflexion des eigenen Unterrichts geschehen. Bei einer isolierten Betrachtungsweise bestünde die Gefahr, einseitig die „undisziplinierten“ Schüler für ein missglücktes Gespräch verantwortlich zu machen. Der Pädagoge Friedrich Copei wies – anknüpfend an die Tradition des platonischen Dialogs – schon 1930 in seiner Dissertation „Der fruchtbare Moment im Unterricht“ darauf hin, dass am Beginn eines Lernprozesses etwas Unerwartetes stehen muss, und man kann ihn als einen der Wegbereiter für die moderne Motivationspsychologie ansehen (z.B. sind für Jean Piaget wahrgenommene Störungen, Widersprüchlichkeiten die notwendige Voraussetzung für das Auslösen kognitiver Äquilibrationsprozesse, durch die Entwicklungsfortschritte geschehen). Nur aus dem Staunen heraus kann eine ernsthafte Fragehaltung erwachsen. Diese sich bietende Chance echter Motivation, den *fruchtbaren Moment* muss der Lehrer nutzen (vgl. Copei, 1969; vgl. auch Kiel über Copei, 2008, S. 24ff). Zu viele Verständnisfragen könnten im geschilderten Fall ein Hinweis darauf sein, dass Frontalunterricht

vorherrscht und dieser mehr durch Interesse weckende individualisierende Lernarrangements ersetzt werden sollte.

Die Referendarin muss sich für eine der drei möglichen Interpretationsweisen entscheiden. Damit dies fundiert geschieht, ist es sinnvoll, wenn sie sich weitere Informationen von denjenigen einholt, die die fragliche Situation miterleben oder beobachten.

II. Handlungsoptionen

1. Im Gespräch mit den Schülern überprüfen, ob es sich bei Fragen um ein echtes Erkenntnisinteresse handelt.
2. Regeln und Konsequenzen festlegen, wenn es sich um bewusstes Störverhalten handelt.
3. Metagespräch über das Störverhalten führen mit dem Ziel, dieses bewusst zu machen; Konsequenzen des Störverhaltens besprechen (z.B. bzgl. des Lehrstoff-Verstehens, bzgl. Wohlbefindens der Klassenkameraden, der Lehrkraft).
4. Dem Erkenntnisinteresse der Schüler mit Anpassung von Unterrichtsinhalten und -formen (z.B. durch individualisierende Lernarrangements) entgegen kommen.

III. Entwicklungsaufgaben

Ziel der Referendarin sollte es sein, mehr Sicherheit über die Sachlage zu gewinnen, um realitätsgerecht handeln zu können. Autonomie im Lehrerhandeln ist hier gefragt: Die Referendarin lernt nur dann an der Praxis – und kann nur dann den Ist-Zustand ihres Unterrichts verbessern –, wenn sie sich für eine offensive Problembewältigung entscheidet. Zur Klärung reicht es nicht aus, das Geschehene wieder und wieder zu reflektieren: Die Anstrengung muss sich darauf richten, von anderen Menschen weitere Informationen zu gewinnen, und das erfordert die Bereitschaft zur Kommunikation. Dass diese bei der Referendarin schon in Ansätzen

vorhanden ist, lässt ihr Satz erkennen: „Hierbei hätte ich mir eine Anregung gewünscht.“ Sie denkt dabei wohl an das Hinzuziehen einer dritten professionellen Person, die im Unterricht hospitiert und ihr Tipps geben kann, in welcher Richtung das Problem zu suchen ist. Doch darf sie nicht vergessen, dass unmittelbarer Gesprächspartner einer Lehrerin immer die Schüler selbst sind. Nur durch Informationen, die über vielfältige Kommunikation gewonnen werden, kann sie ihre offenen Fragen klären.

Es ist langfristig auch an eine schrittweise umzusetzende Veränderung der Unterrichtsformen weg vom fragend-entwickelnden hin zum problemorientierten Unterricht, wie ihn bereits John Dewey 1938 forderte (Dewey, 1997 sowie Dochy, Segers, van den Bossche & Gijbels, 2003). Ebenso sind kooperative Lernformen, z.B. individualisierende Lernarrangements, in denen für echte Schülerfragen gemeinsam eine Beantwortung gesucht wird, zu bevorzugen (vgl. Konrad & Traub, 2005). Die Weiterentwicklung fachlich-didaktischer Kompetenzen ist hier gefragt (Dubs, 2009, S. 191ff). **(Entwicklungsaufgabe: eigene Kompetenz/ Vermittlung/ Anerkennung)**

IV. Zur weiteren Reflexion

1. Wie gehen Sie selbst mit unerwarteten Schülerfragen um? Machen Sie eine Analyse Ihrer Erfahrungen von Interaktionen anhand von Literatur zum Führungsstil und Kommunikationsverhalten von Lehrern. (z.B. Dubs, 2009, S. 85ff) und begründen Sie diese!

V. Literatur

Copei, F. (1969). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Eingel. und hrsg. von H. Sprenger. Heidelberg: Quelle und Meyer. (Original erschienen 1930)

Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone. (Original erschienen 1938)

Dochy, F., Segers, M., van den Bossche, P. & Gijbels, D. (2003). Effects on problem-based Learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13, 533-568.

Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner.

Kiel, E. (2008). Strukturierung. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (S. 21-35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Konrad, K. & Traub, S. (2005). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (2. überarb. und ergänzte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Miller, R. (2006). *99 Schritte zum professionellen Lehrer. Erfahrungen – Impulse – Empfehlungen*. Seelze: Kallmeyer.

Zimbardo, P. & Gerrig, R. (2008). *Psychologie* (Kapitel Problemlösen und logisches Denken) (18., aktualis. Aufl.). München: Pearson Studium.

Auszug aus:

Kiel, E. & Pollak, G. (unter Mitarbeit von Braune, A., Schließleder, M., Steinherr, E. & Weiß, S. (im Druck). *Kritische Situationen im Referendariat erfolgreich bewältigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Interpretation des Buches. Es ist sehr gelungen, dass keine mustergültigen Lösungen und Handlungsanweisungen, sondern verschiedene Interpretationsansätze abgedruckt sind, da dies die Interpretation eines eigenen Falles erleichtert. Auch die Tatsache, dass der Fehler in den verschiedenen Interpretationen durchaus auch beim Lehrer liegen kann, macht es leichter über mögliche eigene Versäumnisse zu reflektieren. Es ist mit Sicherheit oft wesentlich leichter sich seine Fehler während einer stillen Interpretation selbst einzugestehen, als sie sich unmittelbar von den Schülern oder anderen Personen anzuhören.“

„Den ‚Cultural Assimilator‘ finde ich ein sehr gelungenes Buch, auch wenn wir nur einen sehr kleinen Einblick bekommen haben. Die Beschreibung der einzelnen Fälle ist gut verständlich und die Aufgaben bringen einen selbst zum reflektieren. Ich fand es auch sehr gut, dass nicht nur eine Möglichkeit bei der Interpretation durchgespielt wurde. Beispielsweise wurden für den Fall ‚Unterrichten‘ drei mögliche Ergebnisse dargestellt. Die Handlungsoptionen sind sehr anschaulich und zeigen dem Lehramtsanwärter einen Weg auf, wie man das Problem lösen könnte. Ich denke mir, wenn ich Referendar bin, möchte ich nicht wegen jedem kleinen Problem zu meinem Seminarlehrer gehen, da er mich auch benotet und das vielleicht Unsicherheit ausstrahlen könnte. Für solche Fälle ist der ‚Cultural Assimilator‘ sehr geeignet.“

„Im Seminar haben wir in Gruppenarbeit einige Fälle aus dem Buch ‚Cultural Assimilator‘ durchgearbeitet. Dabei ist mir klar geworden, dass es in der Phase des Referendariats immer wieder Situationen gibt, auf die ich bislang im Studium nicht vorbereitet worden bin oder mir selbst noch keine Gedanken gemacht habe. Doch solch alltägliche Situationen können schnell passieren und was ist dann zu tun. Es ist wichtig die gesetzlichen Grundlagen zu kennen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, um in entsprechenden Situationen richtig und vor allem gesetzlich sicher zu handeln. Das vorgestellte Buch spricht meiner Meinung nach sehr wichtige Situationen des Schulalltags an und gibt dem Referendar gute Tipps, wie in entsprechenden Situationen zu handeln ist. Der Aufbau des Buches ist sehr sinnvoll gestaltet, ich finde es sehr gut, dass man zunächst selber an den Aufgaben arbeitet und eigene Lösungen zu entwickeln versucht. Im Anschluss kann man seine Lösungen vergleichen, reflektieren und erhält neue Hinweise und Tipps der Autoren. Vor allem finde ich auch gesetzliche Hinweise sehr wertvoll, es ist wichtig sich auch auf diesem Gebiet gut auszukennen.

Abschließend ist zu sagen, dass ich an diesem Tag viel über meinen Beruf, meine eigene Persönlichkeit und Kompetenzen nachgedacht habe und das Seminar mich zu einigen Überlegungen angeregt hat, über die ich sonst nicht nachgedacht hätte. Ich halte es daher für sehr sinnvoll, Seminare anzubieten, die dem Studenten die Möglichkeit geben, sich mit seiner Entscheidung für den Lehrberuf zu beschäftigen. Man erhält die Möglichkeit seine

eigenen Vorstellungen, Vorurteile und Erwartungen mit anderen Studenten zu vergleichen und bekommt dadurch viel sinnvolle Anregung seine Ausbildung aktiv zu gestalten.“

„Besonders gut aber haben mir die Fallbesprechungen zum Schluss der Veranstaltung gefallen. Die Gruppenarbeit war sehr aufschlussreich, weil ich Vorgehensweisen der anderen Teilnehmer gehört habe, auf die ich vielleicht selbst nicht gekommen wäre. Durch die verschiedenen Möglichkeiten mit dem Problem umzugehen hat sich eine ganz andere Gesamtlösung ergeben, die durchaus im Schulleben durchzusetzen wäre und ich in Zukunft bei solchen Problemen in der Schule verwenden würde. Die Fallbesprechungen kann man im Schulleben später wirklich brauchen, da sie sehr praxisnah waren. Auch die Idee, eine eigene Veranstaltung zu diesem Themenbereich zu machen, ist wirklich gut. Es wird später im Unterricht viele schwierige Situationen solcher Art geben, dass es sinnvoll ist, sich vorher, schon einmal Gedanken zu machen, wie man mit solchen Situationen umgehen kann und welche Ideen andere dazu haben. Und dafür wäre eine solche Veranstaltung sehr hilfreich.“

„Was ich aber am Seminar am besten fand, war die Gruppenarbeit, in der wir uns mit konkreten Fällen aus der Praxis beschäftigten. Das gemeinsame Erörtern der dargestellten Situation, das Suchen nach möglichen Lösungswegen etc. ermöglicht einen Einblick in möglichen Probleme im Schulalltag. Dadurch, dass man solche Situationen bereits an der Uni durchspricht und sich mit möglichen Handlungswegen auseinandersetzt, stellt dieses Vorgehen im Seminar eine gute Vorbereitung auf das Referendariat dar. Denn Probleme zu denen man sich bereits theoretisch Gedanken gemacht hat, lassen sich in der Praxis leichter bewältigen. Man ist nicht völlig überrascht von einer Situation, wenn man sich bereits vorher darüber im Klaren war, dass solche Situationen auftreten können und sich evtl. auch schon Handlungsmöglichkeiten zurechtgelegt hat, mit denen man auf die Situation reagieren kann.“

„Sehr interessant fand ich die Methode der Kollegialen Fallberatung, da sie meiner Meinung nach eine gute Möglichkeit ist, sich bei Problemen innerhalb der Schule mit anderen auszutauschen und sich bei seinen Kollegen Ratschläge zu holen. Ich würde mir wünschen, später einmal das Glück zu haben, an eine Schule zu kommen, wo es solch eine Kollegiale Fallberatung gibt. Sollte dies nicht der Fall sein, würde ich sicherlich versuchen solch eine Kollegiale Fallberatung an der entsprechenden Schule vorzuschlagen.“

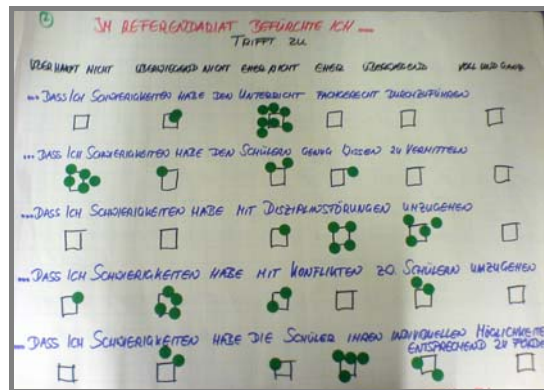
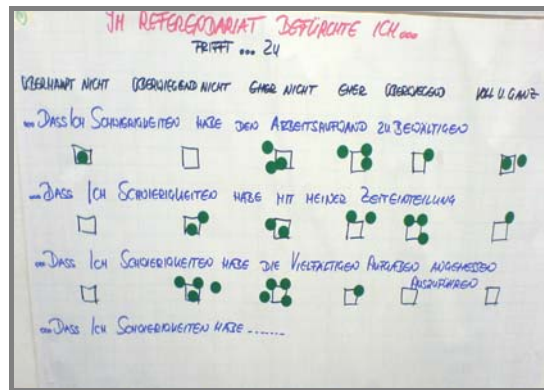
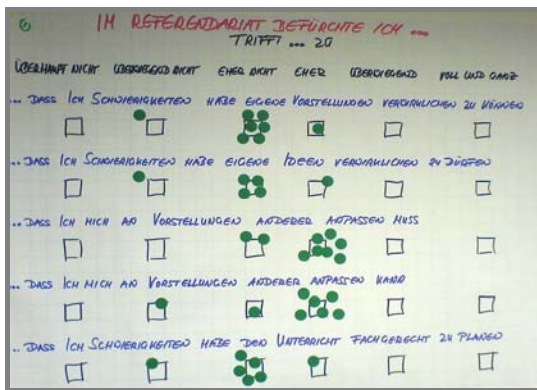
„Das Gefühl eine kleine Hilfestellung für das Lehrerwerden zu bekommen, kommt sonst leider nicht sehr häufig vor, tut aber gut.“

Ein weiteres Beispiel für das Arbeiten im Seminar ist die Reflexion über ein semantisches Differential zur Einschätzung des Referendariats und der eigenen Befindlichkeit im Vorfeld der zweiten Ausbildungsphase. Einige Ergebnisse zur Einschätzung der Studierenden wurden als Fotos festgehalten.

Befindlichkeit der Studierenden in Hinblick auf das Referendariat



Befürchtungen der Studierenden bezüglich des Referendariats



4. Die Längsschnittstudie zur Wirksamkeit von Lehrerbildung

4.1 Erhebung und Beschreibung der Stichprobe

Die Datenerhebung umfasst in drei Befragungswellen:

- Die *erste Befragungswelle* erfolgte im Wintersemester 2006/2007 und im Sommersemester 2007. Die Erhebung der Daten erfolgte durch einen Fragebogen, der den Studierenden im Rahmen einer Vorlesung zur sofortigen Bearbeitung vorgelegt wurde.
- Die *zweite Befragungswelle* wurde in München im Wintersemester 2007/2008 durchgeführt. Erfasst wurden hier diejenigen Studierenden, welche im Wintersemester 2006/2007 im ersten Semester eingeschrieben waren und an der ersten Befragung teilgenommen hatten. Die Daten wurden wiederum mit einem Fragebogen erhoben. Da die Erhebung anonymisiert ablief, wurden mit Hilfe der Universitätsverwaltung alle Lehramtsstudierenden des dritten Semesters schriftlich über die Erhebung informiert. Diejenigen Studierenden, die an der Erhebung teilnahmen, wurden gebeten, auf freiwilliger Basis – unabhängig vom Fragebogen – ihre Anschrift und/oder Email-Adresse zu hinterlegen, damit sie für die dritte Befragungswelle angeschrieben werden konnten.
- Die *dritte Befragungswelle* erfolgte im Sommersemester 2009 in München und umfasst Studierende im sechsten Semester. Die Studierenden wurden per E-Mail gebeten an die LMU zu kommen und dort den Fragebogen zu bearbeiten.

Erste Befragungswelle

Hier konnten insgesamt 1.446 Studierende erreicht werden, 960 in München und 478 in Passau. Der Anteil weiblicher Studierenden beträgt 76,5 %, 23,3 % männlich. Die Verteilung der Studierenden nach Schulart und Geschlecht ist in der folgenden Tabelle zu entnehmen.

| | gesamt* | | weibliche Studierende | | männliche Studierende | |
|------------------------------|---------|--------|-----------------------|--------|-----------------------|--------|
| | n | (%) | n | (%) | n | (%) |
| Grundschule | 286 | (20,1) | 266 | (24,4) | 20 | (6,0) |
| Hauptschule | 154 | (10,8) | 105 | (9,6) | 49 | (14,7) |
| Realschule ** | 362 | (25,3) | 280 | (25,6) | 81 | (24,3) |
| Gymnasium | 491 | (34,4) | 327 | (29,9) | 164 | (49,1) |
| Sonderschule (für GS) | 40 | (2,8) | 38 | (3,5) | 2 | (0,6) |
| Sonderschule (für HS) | 94 | (6,6) | 76 | (7,0) | 18 | (5,4) |

* Abweichungen zur Gesamtzahl von 1.446 sind auf fehlende Angaben der Studierenden zurückzuführen.

** Beinhaltet auch den BA/MA-Modellversuch in Passau.

Der Anteil der weiblichen Studierenden überwiegt in allen Studiengängen. So beträgt er für das Lehramt an Grundschulen 93,3 %, für Hauptschulen 70,2 %, für Realschulen 77,8 %, für Gymnasien 57,3 %, für Sonderschulen mit Grundschuldidaktik 94,3 % und für Sonderpädagogik mit Hauptschuldidaktik 82,1 %.

Die Studierenden dieser Stichprobe sind durchschnittlich 21,20 Jahre ($SD = 3.36$) alt (Median = 20, Min. = 18, Max. = 47). Betrachtet man das Alter innerhalb der einzelnen Schularten, so sind die Studierenden der Sonderpädagogik mit 20,77 Jahren ($SD = 1.84$) die Jüngsten und die Studierenden des Hauptschullehramts mit 22,24 Jahren ($SD = 3.79$) die Ältesten.

Die überwiegende Zahl der Studierenden befand sich zum Zeitpunkt der Befragung im ersten oder zweiten Fachsemester (73,6 %), die übrigen verteilen sich vor allem auf den Zeitraum vom dritten bis zum sechsten Fachsemester (26,4 %).

Die Verteilung auf einzelne (ausgewählte) Unterrichtsfächer stellt sich wie folgt dar:

| | GS | HS | RS | GY | SO (GS) | SO (HS) |
|------------------------------|----|----|-----|-----|---------|---------|
| Arbeitslehre | | 16 | | | | |
| Biologie | 28 | 15 | 24 | 4 | | 9 |
| Chemie | 1 | | 33 | 9 | | 2 |
| Deutsch | 74 | 37 | 144 | 181 | 13 | 42 |
| Englisch | 40 | 9 | 86 | 148 | | 9 |
| Erdkunde | 29 | 32 | 76 | 86 | | 13 |
| Ethik | | | 6 | 12 | | |
| Evang. Religionslehre | 4 | 6 | 5 | 7 | | 3 |
| Französisch | 1 | | 16 | 59 | | |
| Geschichte | 21 | 17 | 68 | 110 | | 5 |
| Informatik | | | 10 | 22 | | |
| Kath. Religionslehre | 40 | 18 | 48 | 40 | 5 | 7 |
| Kunst | 11 | 10 | 16 | 12 | 2 | 14 |
| Latein | | | | 44 | | |
| Mathematik | 33 | 24 | 66 | 78 | 13 | 13 |
| Musik | 3 | 4 | 8 | 21 | 4 | 13 |
| Physik | | | 15 | 14 | | |
| Schulpsychologie | 20 | 1 | 11 | 32 | 1 | 1 |
| Sozialkunde | 13 | 22 | 23 | 23 | | 7 |
| Spanisch | | 1 | | 30 | | |
| Sport | 12 | 8 | 15 | 16 | 3 | 16 |
| Wirtschaft | | | 81 | 81 | | 1 |

Zweite Befragungswelle

In der zweiten Befragungswelle konnten 172 Studierende erreicht werden. Ausgehend von der Zahl der Studierenden der ersten Befragungswelle sind dies 44 % (von insgesamt 390

Erstsemester-Lehramtstudierenden in München 06/07). Die Verteilung nach Schulart ist der folgenden Tabelle zu entnehmen.

| | gesamt 1. Semester WS 2006/2007 | | gesamt 3. Semester WS 2007/2008 | |
|------------------------------|------------------------------------|--------|------------------------------------|--------|
| | n | (%) | n | (%) |
| Grundschule | 110 | (28,2) | 53 | (30,8) |
| Hauptschule | 82 | (21,0) | 18 | (10,5) |
| Realschule ** | 52 | (13,3) | 36 | (20,9) |
| Gymnasium | 33 | (8,5) | 12 | (7,09) |
| Sonderschule (für GS) | 113 | (29,0) | 49 | (28,4) |
| Gesamt | 390 | | 172 | |

Studierende dieser Erhebungswelle sind sich, mit Beginn des dritten Semesters, mit einem Mittelwert von 5,05 (SD = .88), auf einer Skala von 1-6 (sehr unsicher – sehr sicher), *ziemlich sicher*, dass der Lehrerberuf für sie das Richtige ist. Etwa 32% sind sich *sehr sicher*.

Etwa ein Drittel der Studierenden für das Lehramt Grundschule, Hauptschule, Realschule und Sonderschule sind sich *sehr sicher*, dass der Lehrerberuf für sie das Richtige ist. Eine Ausnahme stellt hier das gymnasiale Lehramt zu: Hier sind nur 16 % dieser Überzeugung.

Die folgende Grafik (Medianwerte) zeigt wie die Studierenden das Studium charakterisieren:



(1 = trifft überhaupt nicht zu

6 = trifft voll und ganz zu).

Dritte Befragungswelle

In der *dritten Befragungswelle* konnten 128 Studierende erreicht werden. Dies sind 33 % der ursprünglichen Grundgesamtheit. Die Verteilung nach Schulart ist der folgenden Tabelle zu entnehmen.

| | gesamt 1. Semester WS 2006/2007 | | gesamt 3. Semester WS 2007/2008 | | gesamt 6. Semester SS 2009 | |
|-----------------------------|------------------------------------|--------|------------------------------------|--------|-------------------------------|--------|
| | n | (%) | n | (%) | n | (%) |
| Grundschule | 110 | (28,2) | 53 | (30,8) | 45 | (35,2) |
| Hauptschule | 82 | (21,0) | 18 | (10,5) | 14 | (10,9) |
| Realschule * | 52 | (13,3) | 36 | (20,9) | 25 | (3,1) |
| Gymnasium | 33 | (8,5) | 12 | (7,09) | 4 | (3,1) |
| Sonderschule (GS/HS) | 113 | (29,0) | 49 | (28,4) | 40 | (31,3) |
| Gesamt | 390 | (100%) | 172 | (44%) | 128 | (33%) |

Auch hier ist der Mittelwert für die Frage *Sind Sie sicher das der Lehrerberuf das Richtige ist* mit 5,20 (SD = .90) sehr hoch.

In Hinblick auf den anstehenden Übergang in die zweite Ausbildungsphase wurden die Studierenden bezüglich ihres Befindens im Vorfeld des Referendariats befragt. Auf die Frage *Im Referendariat befürchte ich ...* sehen die angehenden Lehrkräfte vor allem Schwierigkeiten darin, eigene Ideen verwirklichen zu können, den Arbeitsaufwand zu bewältigen und die vielfältigen Aufgaben des Lehrberufs angemessen durchzuführen (Median 4,0 bei einer Skala von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu). Eher weniger Schwierigkeiten sehen die Studierenden bei der fachgerechten Durchführung von Unterricht sowie im Umgang mit Schülern (Median 3,0). Lediglich beim Umgang mit Disziplinstörungen liegt der Median wieder bei 4,0.

4.2 Messinstrumentarium

Für die Studie wurden Lehramtsstudierende im Laufe ihres Studiums zu drei Erhebungszeitpunkten befragt. Die erste Erhebung war im ersten Fachsemester zu Beginn des Studiums, die zweite Erhebung in der Mitte des Studiums im dritten Fachsemester und der dritte Erhebungszeitpunkt war zum Ende des Studiums das sechste Fachsemester.

Im Folgenden werden einige ausgewählte Messinstrumente genannt, denen für die folgenden Kapitel ausgeführten Ergebnisse besondere Bedeutung zukommt:

- Im ersten Abschnitt werden *soziodemografische Daten* wie Alter, Geschlecht, Studiengang, Fächerwahl sowie Abiturnote erfragt.

- Dem schließt sich der zweite Bereich an, in dem die Studierenden angeben, wie sicher sie sich derzeit sind, mit ihrer Berufswahl richtig gewählt zu haben. Weitere 16 Items in diesem Bereich betreffen den Entscheidungsprozess.
- Die *Studien- und Berufswahlmotive* werden in Bereich 3 mit insgesamt 76 Items erhoben (siehe dazu die Beschreibung der einzelnen Motive im folgenden Kapitel).
- Bereich 4 widmet sich zukünftigen *beruflichen Tätigkeiten*. Die Studierenden sind aufgefordert zu beurteilen, wie wichtig ihnen die genannten Tätigkeiten derzeit sind, inwieweit sie sich damit bisher schon auseinandergesetzt haben und inwieweit sie sich die Tätigkeit zum jetzigen Zeitpunkt zutrauen. Die Tätigkeiten beziehen sich auf die von Oser (2001) entwickelten Standards zur Lehrerbildung.
- In diesem Bereich werden zudem noch die *Vorerfahrungen der Studierenden* mit Kindern und Jugendlichen erhoben.
- Das von Bodensohn (2004) entwickelte Instrument zur Selbsteinschätzung von *Sozial- und Methodenkompetenz* stellt Bereich 5 dar.
- Zusätzlich wurde der *Uncertainty Avoidance Index (UAI)* (Hofstede, 2001), adaptiert für den Lehrberuf, eingesetzt (Bereich 6), um darüber Aufschluss zu erhalten inwieweit unsichere Situationen als Bedrohung oder als Chance der Entwicklung begriffen werden (eine nähere Beschreibung folgt im nächsten Kapitel).
- Zur Erfassung der *Selbstwirksamkeitserwartung* wurde in Bereich 7 der Fragebogen zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Jerusalem & Schwarzer, 1999) verwendet.
- Zur Erhebung der *Erwartungen an das Studium* (Bereich 8) wurde ein Instrumentarium entworfen, das aus 28 Items zu allgemeinen Studierenerwartungen und berufsspezifischen Erwartungen besteht.
- Abschließend werden in Bereich 9 allgemeine Fragen nach der *familiären Situation* (Lehrer in der Familie, Schul- und Berufsabschluss der Eltern) gestellt.
- In der zweiten und dritten Erhebung wurden die Studierenden zusätzlich anhand eines selbst entworfenen *semantischen Differenzials* (z.B. schwer – leicht, theoriebezogen – praxisbezogen, flexibel – starr usw.) gebeten ihr Studium zu charakterisieren.
- Auch wurde in der zweiten und dritten Erhebung danach gefragt, wie viel *Arbeitszeit* die Studierenden jeweils für Fachdidaktik/Fachwissenschaft, Psychologie und Allgemeine Pädagogik/Schulpädagogik verwenden.
- In der dritten Erhebung wurde erhoben, was *sie im Referendariat befürchten ...* . Hier wurde nach Aspekten gefragt, die sowohl auf das Unterrichten, den Umgang mit Schülern und Eltern als auch auf die Interaktion und die Arbeit an sich im Referendariat abzielt. Ebenso wurden die Studierenden gebeten, wiederum mit einem semantischen

- Differenzial (z.B. pessimistisch – optimistisch, fremdbestimmt – selbstbestimmt, skeptisch – zuversichtlich usw.), das bevorstehende Referendariat zu charakterisieren.
- Darüber hinaus floss das *Arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster (AVEM)* von Schaarschmidt & Fischer (1996) in die Erhebung ein.

5. Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Lehrerbildung

5.1 Befunde zur Berufswahl

Einen wesentlichen Schwerpunkt der Forschung im Projekt *Wirksamkeit von Lehrerbildung* bildete die Fragestellung, warum sich Studierende für den Lehrberuf entscheiden. Dies kann vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion bezüglich Eignung und Zugang zum Lehrberuf, zum anderen in Hinblick auf Gesundheit und Belastung als eine zentrale Problemstellung der Lehrerausbildung verstanden werden.

Lehrerinnen und Lehrer selbst beklagen wiederholt eine Veränderung des schulischen Aufgabenprofils, beispielsweise im Hinblick auf eine Partikularisierung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sowie einen Wandel familiärer Lebensformen (Haag, 2001, Lauterbach & Lange, 2001). Dies habe Auswirkungen auf die Schule, da zunehmend Aufgaben und Problemstellungen aus Familie und Freizeit an die Schule herangetragen bzw. abgegeben werden. Der psychische Druck auf Lehrkräfte sei gestiegen. Ergänzend dazu lassen sich durch die Belastungsforschung bedenkliche Befunde konstatieren. Die Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt (2005) zeigt, dass 40 bis 60 % der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster, gemessen mit dem an mehr als 20.000 Personen evaluierten Fragebogen *Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster* (Schaarschmidt & Fischer, 1996), gesundheitliche Risikoprofile aufweisen. Ähnliche Ergebnisse stellen Hillert und Kollegen (Lehr, Schmitz & Hillert, 2008; Lehr, Sosnowsky & Hillert, 2007) dar.

5.1.1 Berufsfeldvorstellungen und Erwartungen an das Studium

Einführend in der Fragestellung nach der Wahl von Studium und Beruf wurde dem nachgegangen, mit welchen Berufsfeldvorstellungen und Erwartungen an das Studium angehende Lehrerinnen und Lehrer in die erste Ausbildungsphase an die Hochschule gehen.

Die Analyse der Berufsfeldvorstellungen weist bei den meisten Studierenden zu Studienbeginn ein relativ undifferenziertes Bild auf. Die für Lehrkräfte als zentral definierten Tätigkeitsbereiche des Unterrichts, Erziehens, der Leistungsbewertung, des Beratens, der Schulentwicklung und der Weiterbildung werden als sehr bedeutend eingeschätzt: Es sind

Deckeneffekte zu konstatieren, das heißt, alle Tätigkeiten werden gleichermaßen als sehr wichtig bewertet, es besteht keinerlei Abstufung oder Differenzierung.

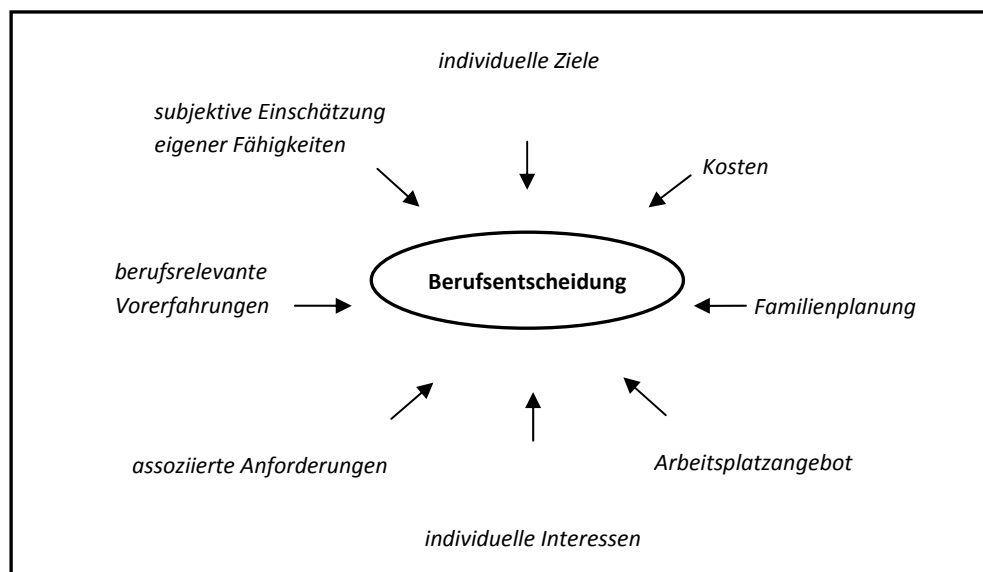
Etwas spezifizieren lässt sich dieser Befund durch die Erwartungen, die angehende Lehrerinnen und Lehrer an das Hochschulstudium haben. Diese sind der bestehenden Befundlage zufolge über alle Schularten hinweg breit gefächert (Faulstich-Wieland, 2002; Heine, 2002). Die Frage nach den Erwartungen ergab in der vorliegenden Studie folgendes Ranking:

- 1) **Berufsbezogenes Wissen** („Ich erwarte von meinem Studium, dass die für meinen späteren Unterricht notwendigen Methoden für die Gestaltung von Unterricht angeboten werden“)
- 2) **Persönliche/soziale Bereicherung** („Ich erwarte von meinem Studium eine Weiterentwicklung meiner Persönlichkeit“)
- 3) **Vermittlung und Überprüfung von Anwendungswissen** („Ich erwarte von meinem Studium Möglichkeiten der Überprüfung meiner pädagogisch-praktischen Fähigkeiten“)
- 4) **Intellektuelle Herausforderung** („Ich erwarte von meinem Studium die Konfrontation mit hohen Leistungsanforderungen“)
- 5) **Beratungsangebote** („Ich erwarte von meinem Studium Beratungsangebote zur Überprüfung meiner Studienwahl“)
- 6) **Individuelle Gestaltungsmöglichkeiten** („Ich erwarte von meinem Studium einen großen Freiraum für die eigene Gestaltung der Studieninhalte“)
- 7) **Klare Strukturen und Sicherheit** („Ich erwarte von meinem Studium die klare Vorgabe der Studieninhalte“)

Die hohe Gewichtung des Fachwissens als Erwartung an das Studium lässt sich auf die Stichprobenszusammensetzung zurückführen, wonach sich etwa jeder dritte Studierende für das Lehramt an Gymnasien entschieden hat und diese somit mit Abstand die größte Untergruppe darstellen. Eine schulartenspezifische Betrachtung zeigt Befunde auf, wie sie sich auch in den im Folgenden noch näher ausgeführten Ergebnissen zur Studien- und Berufswahl widerspiegeln. (→ *Projekt-Publikation von Schließleder et al., 2010c*). Bestehende Unterschiede sind vor allem auf die unterschiedlichen Erwartungen zwischen den Studierenden der Schularten Grundschule und Gymnasium zurückzuführen: So erhoffen sich angehende Gymnasiallehrkräfte eine deutlich höhere *intellektuelle Herausforderung*, wie dies unter anderem auch Mayr (2009) beschreibt. Studierende der Schulart Grundschule erwarten mehr berufsbezogenes Wissen, wie z.B. Gestaltungshinweise für den Unterricht.

5.1.2 Motive der Studien- und Berufswahl

Aus Sicht von Theorien zum Berufswahlverhalten stellt die Wahl des Berufs einen komplexen Entscheidungsprozess dar, der unter anderem durch individuelle Ziele und Interessen, die subjektive Einschätzung eigener Fähigkeiten, berufsrelevante Vorerfahrungen sowie Anforderungen, Kosten und Arbeitsplatzangebot beeinflusst wird (Schutz, Crowder & White, 2001). Die berufliche Entscheidung kann somit als das Ergebnis von Bewertungsprozessen auf Basis einer möglichst optimalen Passung zwischen personalen Eigenschaften und den antizipierten Anforderungen von Beruf und Ausbildung beschrieben werden (Holland, 1985). Die folgende Grafik fasst dies noch einmal zusammen:



Dies sollte so auch auf den Lehrberuf zutreffen, wenn auch in vielschichtiger Art und Weise, denn hier müssen vielen Faktoren berücksichtigt werden. Daher werden die im Rahmen des Projekts erarbeiteten Befunde im Folgenden mit Bezug u.a. auf die gewählte Schulart, das Geschlecht der Studierenden sowie den Studienort dargestellt. Darüber hinaus wurde als ein weitgehend neuer Schritt in der Forschungslandschaft eine Betrachtung der Motivstruktur angehender Lehrkräfte nach deren Unterrichtsfächern vorgenommen. Zusätzlich wurde die Sicherheit der beruflichen Entscheidung in die Auswertung aufgenommen. Die Studien- und Berufswahlmotivation wird ergänzend um das Selbstbild erweitert.

Grundlage der Befunde ist die erste Befragungswelle mit der bereits beschriebenen Stichprobe von 1.446 Studierenden an den Universitäten München und Passau. Zur Erhebung der Studien- und Berufswahl wurde ein Instrumentarium entworfen, das zum einen auf bereits dazu vorliegenden Studien basiert (Kiel, Geider & Jünger, 2004; Oesterreich, 1987; Steltmann, 1980; Ulich, 1998). Zum anderen wurden fehlende Aspekte durch eine Expertenbefragung generiert: Erziehungswissenschaftler und in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften Tätige ergänzten dabei bestehende Motive aus den zuvor

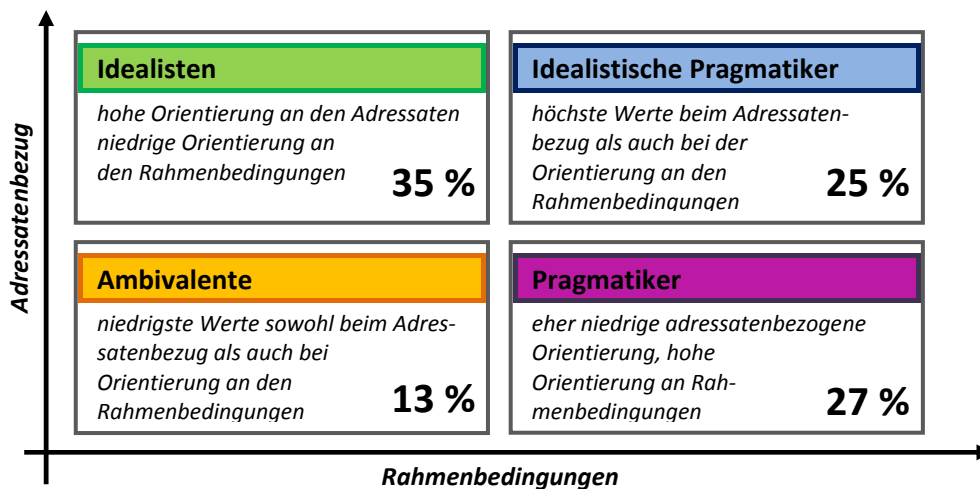
genannten Studien durch weitere Items, die sie für die Erfassung der Studien- und Berufswahlmotivation Lehramtsstudierender als bedeutsam ansahen.

Folgende Motive der Berufswahl kristallisierten sich für die Studierenden als wichtig heraus:

- **Pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen** (Ich habe mich für das Lehramtsstudium entschieden, „weil ich Freude am Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen habe“)
- **Idealismus** (Beispiel „um Kinder und Jugendliche bei ihrer Entwicklung zu begleiten“)
- **Schüler/innen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen fördern** („ ... um Kinder und Jugendliche mit ungünstigen Bildungsvoraussetzungen zu fördern“)
- **Freude an zwischenmenschlichen Kontakten** („ ... um später in einem Team arbeiten zu können“)
- **Fachbezogenes Interesse** („ ... weil ich großes Interesse an einem oder mehreren Unterrichtsfächern habe“)
- **Soziale und gesellschaftliche Motive** („ ... weil der Lehrberuf für die Gesellschaft sehr wichtig ist“)
- **Herausforderung und Gestaltungsmöglichkeiten** („ ... um später einen vielseitigen Beruf auszuüben“)
- **Lehramt als Notlösung** („ ... weil ich keine Möglichkeit hatte meinen eigentlichen Berufswunsch zu verwirklichen“)
- **Mangelnde Kenntnisse und Interessen** („ ... weil ich kein Interesse an anderen Studiengängen habe“)
- **Geringe mit dem Studium assoziierte Anforderungen** („ ... weil ich annehme, dass das Studium angenehm leicht ist“)
- **Eigene Erinnerungen und Erfahrungen** („ ... weil ich überwiegend positive Erinnerungen an die eigene Schulzeit habe“)
- **Einfluss durch andere** („ ... weil es eine Familientradition ist“)
- **Polyvalente Qualifikation** („ ... weil ich glaube, dass das Studium mich auch für nicht entsprechende berufliche Tätigkeiten gut qualifiziert“)
- **Selbstbestimmte Arbeitseinteilung** („ ... weil ich mit als Lehrer/in meine Arbeit selbst einteilen kann“)
- **Berufliche/finanzielle Sicherheit** („ ... um später einen sicheren Arbeitsplatz zu haben“)
- **Familienverträglichkeit** („ ... um später Familie und Beruf gut vereinbaren zu können“)

Im Rahmen einer Publikation wurden diese verschiedenen Faktoren zusammengefasst und daraus zwei Polaritäten der Berufswahlmotivation gebildet: der *Adressatenbezug*, d.h. der Wunsch nach pädagogischem Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen, und die Orientierung

an *Rahmenbedingungen*, d.h. an Faktoren wie Arbeitsplatzsicherheit oder Familienverträglichkeit (→ *Projekt-Vorträge von Schließleder & Braune, 2008; Weiß & Kiel, 2010c*). Mittels einer Clusteranalyse wurden vier unterschiedliche Gruppen von Lehramtsstudierenden gebildet, die sich wie folgt zusammensetzen. Die Grafik zeigt die prozentuale Verteilung der angehenden Lehrkräfte auf die einzelnen Gruppen auf.



Über die gesamte Stichprobe zeigen sich sehr hohe Werte für die Orientierung an adressatenbezogenen/pädagogischen Motiven. Aber auch die Rahmenbedingungen sind für die befragten Studierenden als motivierend den Lehrerberuf zu betrachten.

- ❖ Die *erste Gruppe*, die **Idealisten** zeichnet sich durch eine hohe Orientierung an den Adressaten und eine niedrige Orientierung an Rahmenbedingungen aus. In diesem Cluster sind vor allem Studierenden des Lehramts an Grundschulen zu finden, ebenso sind angehende Lehrerinnen überrepräsentiert.
- ❖ Die *zweite Gruppe*, die **Pragmatiker**, fasst Personen zusammen, die vergleichsweise eine eher niedrige adressatenbezogene Orientierung haben, aber eine hohe Orientierung an Rahmenbedingungen. Hier ordnen sich überdurchschnittlich viele männliche Studierenden ein.
- ❖ In der *dritten Gruppe* sind sowohl beim Adressatenbezug als auch bei der Orientierung an Rahmenbedingungen die höchsten Werte zu beobachten, diese wird daher als die **idealistische Pragmatiker** benannt.
- ❖ Die *vierte Gruppe* setzt sich aus denjenigen zusammen, die sowohl beim Adressatenbezug als auch bei der Orientierung an Rahmenbedingungen die niedrigsten Werte aufweisen. Sie werden als die **Ambivalenten** bezeichnet. In diesem Cluster befindet sich ein besonders geringer Anteil an angehenden Grundschullehrkräften, am stärksten sind Studierende des gymnasialen Lehramts vertreten.

5.1.3 Motive differenziert nach Schulart

Dass die Studien- und Berufswahlmotivation Lehramtsstudierender schulartspezifisch differiert, ist hinreichend bekannt (z.B. Terhart et al., 1994; Ulich, 1998), schließlich werden mit jeder Schulart bestimmte Arbeitsschwerpunkte und Anforderungen assoziiert. Die Gymnasialausbildung gilt als wissenschaftlich, die Realschulbildung als überschaubar und die Grundschulbildung als einfach, kurz und mit geringem wissenschaftlichen Anspruch. Zentrale Motive der Studien- und Berufswahl liegen in der *pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* sowie im *fachbezogenen Interesse*. Eine solide fachwissenschaftliche Basis ist Voraussetzung für das Unterrichten, nicht nur, aber vor allem in weiterführenden Schularten. Schließlich ist die Vermittlung einer vertieften Bildung erforderlich, um Schülerinnen und Schüler zur Hochschulreife zu führen, sie auf ein Studium oder auf anspruchsvolle Berufe vorzubereiten. Dementsprechend ist bei der Betrachtung von Studien- und Berufswahlmotiven bei weiterführenden Lehrämtern eine stärkere wissenschaftliche Orientierung festzustellen (Thierack, 2002). Eine pädagogische bzw. adressatenbezogene Motivstruktur weisen verstärkt Studierende von Grund- und Hauptschule auf – Schularten, mit denen nicht nur Fachwissen, sondern auch erzieherische Kompetenz assoziiert wird (vgl. Wilde, 2005).

Die beschriebene schulartspezifische Motivstruktur der Berufsentscheidung spiegelt sich auch in den Befunden des Projekts wider. Es kann von einer Polarisierung in Grund-, Haupt- und Sonderschule auf der einen und in Realschule und Gymnasium auf der anderen Seite gesprochen werden (→ *Projekt-Publikation Weiß & Kiel, 2010a; Projekt-Vortrag Kiel & Weiß, angenommen für 2011*). Angehende Grundschullehrerinnen und -lehrer, in der Mehrheit von 93 % weiblich, weisen einen ungebrochenen Wunsch nach Kontakt und Nähe zu Kindern auf, die Begeisterung daran, Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung und auf ihrem Bildungsweg zu begleiten, bleibt das alles überragende Motiv. Dabei ist die in den Augen von Studierenden des Grundschullehramts untergeordnete Bedeutung fachlicher Inhalte nicht zu leugnen, ebenso wenig der Wunsch nach einem praxisnahen und pädagogisch ausgerichteten Studium (vgl. Fock et al., 2001). Die Vereinbarkeit von Beruf und eigener Familie fließt von Anfang an die Berufswahl mit ein. Doch muss angemerkt werden, dass die Entscheidung für den Beruf und somit das Unterrichten und Erziehen von Kindern im Primarschulbereich bewusst erfolgt: Grundschullehramt als eine Notlösung wird von den Studierenden weit von sich gewiesen, das Motiv der finanziellen Absicherung und Arbeitsplatzsicherheit ist von untergeordneter Bedeutung (→ *Projekt-Publikation Weiß, Braune, Steinherr & Kiel, 2009a*).

Zwischen Studierenden der Grund- und der Förderschule kann kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Ebenso ist der Unterschied zur Hauptschule sehr gering. Angehende Sonderschullehrkräfte haben eine hohe adressatenbezogene/pädagogische Motivation verbunden mit dem Wunsch Kinder und Jugendliche mit besonderen

Bildungsvoraussetzungen zu fördern. Hieraus ergibt sich der Schluss, dass sich Studierende des Sonderschullehramts an Grund- und Hauptschulen wohl eher als Pädagogen verstehen als die Vertreter anderer Schulformen. Fachbezogene Interessen werden geringer gewichtet (→ *Projekt-Publikation Kiel, Weiß & Braune, im Druck*).

Im Gegensatz dazu sind bei angehenden Gymnasiallehrerinnen und -lehrern fachliche Motive von übergeordneter Bedeutung. Die Studienentscheidung fällt in erster Linie für ein Fachstudium – eine Aussage, die sich weitgehend in bestehende Befunde eingliedert (Thierack, 2002; Ulich, 1998). Pädagogische Motive sind nicht so stark ausgeprägt wie bei Studierenden anderer Schularten, das bedeutet jedoch nicht, dass sie nicht Teil der Motivstruktur sind. Studium und Beruf als einen Weg einschätzen, der mit eher geringen Anforderungen assoziiert wird, trifft für angehende Gymnasiallehrkräfte nicht zu. Eine gute Vereinbarkeit von Beruf und Familie wird nicht grundsätzlich weniger geschätzt wie in anderen Schularten (→ *Projekt-Publikation von Weiß, Braune & Kiel, 2010a*).

Die beschriebene schulartspezifische Motivstruktur zeigt sich auch im Selbstbild der angehenden Lehrerinnen und Lehrer. Die Grundschule wird noch immer als ein Schonraum angesehen, der durch eine geringe Ausprägung von Hierarchie und Konkurrenzdenken, geringer Notwendigkeit von Durchsetzungsvermögen und zugleich auch geringen Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs gekennzeichnet ist. Im Bezug auf berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen ist wiederholt beschrieben, dass sich Studierende des Grundschullehramts in Bezug auf ihre eigenen Fähigkeiten unsicherer sind und weniger Vertrauen in diese haben sowie ihre Kompetenzen gegenüber angehenden Lehrerinnen und Lehrern anderer Schularten als geringer einschätzen. Studierende weiterführender Schularten bewerten ihre fachlichen und sozialen Kompetenzen hingegen höher, ihre Selbstwirksamkeit ist besonders hoch (vgl. Mayr, 1994; Rustemeyer & Fischer, 2002; Ulich, 2000). Dies wiederum steht damit in Einklang, dass Motive wie eine schnelle und mit geringen Anforderungen verbundene Ausbildung im gymnasialen Bereich noch nie große Bedeutung hatten und haben (vgl. Enzelberger, 2001), schließlich gilt es dem (damit assoziierten) Anforderungsprofil entsprechend schwere fachliche Hürden zu nehmen (→ *Projekt-Publikation Weiß, Braune & Kiel, 2010a*). Studierende des Förderschullehramts weisen eine signifikant geringere Selbstwirksamkeitserwartung als Studierende aller anderen Lehrämter auf. Dies hat sicherlich mit den Erwartungen an die spezifische Klientel zu tun, die später von ihnen unterrichtet wird. Dies deuten wir in unserer Untersuchung als Realismus (→ *Projekt-Publikation Kiel, im Druck*).

Weitere Aufschlüsse liefert der *Uncertainty Avoidance Index (UAI)* (Hofstede, 2001) (vgl. dazu auch *Projekt-Publikation Lerche & Kiel, eingereicht*). Dieser zeigt an, inwieweit unsichere Situationen als Bedrohung oder als Chance der Entwicklung begriffen werden. Dabei werden zum Beispiel Aspekte wie „Wahrgenommener Stress“, „Einstellungen zu den

Regeln einer Organisation“ sowie „Erwartung an die eigene Karriere“ in einer Organisation erfasst. Für alle Lehramtsstudierenden insgesamt ergibt sich ein Mittelwert entsprechend dem der deutschen Gesamtbevölkerung. Angehende Grundschullehrerinnen und -lehrer sind deutlich darüber angesiedelt, das bedeutet, sie begreifen unsichere Situationen, z.B. unerwartete und ungeplante Ereignisse im Schulalltag, in höherem Maße als Bedrohung als Studierende anderer Schularten. Die Differenz zu den Gymnasiallehramtsstudierenden ist deutlich; diese können ungeplante Situationen eher als Chance für Entwicklung nutzen (→ *Projekt-Publikation Weiß & Kiel, 2010a*). Angehende Lehrkräfte in den sonderpädagogischen Studiengängen begreifen unsichere Situationen ebenso als eine Chance für Entwicklungsmöglichkeiten (→ *Projekt-Publikation Kiel, im Druck*).

Ergänzt wird das Selbstbild der Studierenden durch die Bewertung der eigenen Vorerfahrungen aus dem pädagogischen Bereich, auch in Bezug auf selbst wahrgenommene Kompetenz und der Freude im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Pädagogische Vorerfahrung umfasst das Unterrichten und Trainieren von einzelnen Kindern, Jugendlichen und Gruppen sowie das Gestalten von Freizeitaktivitäten. Als ein erster Befund ist festzustellen, dass eine Vielzahl der Studierenden bereits pädagogisch tätig war und über dementsprechende Vorerfahrungen verfügt. So haben zum Beispiel insgesamt 66,3 % schon einzelne Kinder oder Jugendliche unterrichtet, diese trainiert (60,6 %) oder für sie Freizeitaktivitäten gestaltet (48,9 %). Ähnliche Zahlen treffen auch für das Arbeiten mit Gruppen zu. In Bezug auf die gewählte Schulart bestehen keine Unterschiede. Anders sieht es mit der Vorerfahrung des Unterrichts von Kindern und Jugendlichen sowie des Unterrichts von Gruppen aus: Hier sind es die angehenden Gymnasiallehrerinnen und -lehrer, die diese Tätigkeiten bisher am intensivsten ausgeübt haben. Exemplarisch sei hier das Unterrichten einzelner genannt, in dem bereits 73,5 % der Studierenden dieser Schulart über intensive Vorerfahrungen verfügen, gegenüber 66,3 %, 64,7 % und 64,6 % in Grund-, Haupt- und Realschule. Der selbst wahrgenommene Erfolg und die Freude an den pädagogischen Tätigkeiten ist von der Schulart unabhängig und somit bei allen Studierenden gleich ausgeprägt (→ *Projekt-Publikation Weiß & Kiel, 2010a*).

5.1.4 Motive differenziert nach Geschlecht

Betrachtet man die Motive männlicher und weiblicher Studierender getrennt, ergeben sich Unterschiede, wie sie aus vielerlei Zuschreibungen bekannt sind (Hänsel, 1991), und auch immer wieder in Untersuchungen thematisiert werden (vgl. z.B. Henecka & Lipowsky, 2004). Weibliche Studierende benennen stärker pädagogische Motive als entscheidend für ihre Berufswahl: Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsvoraussetzungen, z.B. familiären Schwierigkeiten, zu fördern werden betont, der auf die Arbeit bezogene Idealismus erweist sich als ausgeprägter.

Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie hat nach wie vor einen starken Einfluss (vgl. Kiel, Geider & Jünger 2004). Noch immer kann von einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung gesprochen werden (vgl. Nave-Herz, 2007): Frauen sind deshalb häufig in Teilzeit beschäftigt (85,5 % aller teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte sind weiblich; Statistisches Bundesamt, 2007b). Die Vereinbarkeit mit der eigenen Familie, zum Beispiel durch Reduzierung des Stundenvolumens, wird besonders von Frauen geschätzt und bei der Berufswahl von Anfang an mit eingeplant (vgl. Bund-Länder-Kommission, 2000; Schölling, 2005).

Weibliche Studierende schätzen sich, bezüglich ihres beruflichen Selbstbildes, in vielen Aspekten der sozialen Kompetenz höher ein, so in der Führungsfähigkeit, der Selbstständigkeit, der Kooperationsfähigkeit, dem Verantwortungsbewusstsein, der Kommunikationsfähigkeit und dem situationsgerechten Auftreten.

Männliche Studierende nennen häufiger auf die Rahmenbedingungen des Lehrberufs bezogene Motive: Für sie ist die mit dem Beruf einhergehende berufliche und finanzielle Sicherheit von größerer Bedeutung, ebenso die Möglichkeit sich einen Teil der Arbeitszeit selbstbestimmt einteilen zu können. Angehende Lehrer assoziieren mit dem Studium geringere Anforderungen als Lehrerinnen. Möglicherweise kommt hier das männliche Stereotyp ökonomischen Denkens zum Tragen. Darüber hinaus stimmen die männlichen Studierenden der Aussage eher zu, dass das Lehramtsstudium für sie eine Notlösung ist, beispielsweise weil das ursprüngliche Berufsziel nicht verwirklicht werden kann bzw. konnte.

Geschlechtsspezifisch betrachtet, in Bezug auf den *Uncertainty Avoidance Index*, erscheint es so, dass Männer in den Schulformen Grund- und Hauptschule mit unsicheren Situationen eher umgehen können. Im Förderschulbereich ist dies besonders stark ausgeprägt, hier ist jedoch anzumerken, dass die Stichprobe nur 18 Männer umfasst und hier die Gefahr einer Stichprobenverzerrung vorliegt. Andererseits konnte bei der Gesamtstichprobe grundsätzlich festgestellt werden, dass Männer unsichere Situationen eher als Chance begreifen. Besonders interessant ist die Tatsache, dass es im gymnasialen Bereich überhaupt keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt: Männer und Frauen haben dort das gleiche Verhältnis im Umgang mit unsicheren Situationen.

5.1.5 Motive differenziert nach Fächern

Kaum Aussagen ließen sich bisher darüber treffen, ob ein bestimmtes Unterrichtsfach bzw. eine bestimmte Fächerkombination mit einer bestimmten Motivstruktur und einem bestimmten berufsbezogenen Selbstbild einhergeht. Doch ist auch hier davon auszugehen, dass individuelle Interessen und Anforderungen mit den gewählten Fächern assoziiert werden. Im Rahmen des Projekts wurde daher dieser Fragestellung nachgegangen. Ausgewählte Ergebnisse sind im Folgenden zusammengefasst:

Naturwissenschaftliche Fächer – Mathematik, Physik, Chemie, Biologie

Angehende Lehrkräfte mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer weisen eine Berufswahlmotivation und ein Selbstbild auf, das nur geringfügig von dem Studierender mit anderen Fächern differiert. Bestehende Vermutungen einer geringen Orientierung an pädagogischen Motiven sowie eine starke Betonung fachlicher Interessen bestätigen sich nicht. Lediglich Studierende mit einer Fächerkombination aus zwei mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern geben das Motiv zwischenmenschliche Kontakte als weniger bedeutend für ihre berufliche Entscheidung an und schätzen ihr situationsgerechtes Verhalten sowie ihre Kommunikationsfähigkeit als weniger ausgeprägt ein. (→ *Projekt-Publikation Weiß, Braune & Kiel, 2010b*)

Deutsch

Bei Studierenden mit Unterrichtsfach Deutsch ist das fachbezogene Interesse signifikant höher, die selbst bestimmte Arbeitseinteilung ist weniger bedeutend. Interessant ist auch die Selbsteinschätzung des Faches: Demnach halten angehende Deutschlehrkräfte ihr Fach im Vergleich zu den anderen Unterrichtsfächern für wichtiger, ebenso auch ihren Schülern dieses spezifische Fachwissen zu vermitteln. In den anderen Studien- und Berufswahlmotiven, wie Adressatenbezug oder Rahmenbedingungen, unterscheiden sie sich nicht von anderen Befragten. Angehende Deutschlehrkräfte schätzen ihre Kommunikationsfähigkeit sowie ihre Selbstständigkeit höher ein (→ *Projekt-Publikation Saalfrank, Weiß, Braune & Kiel, 2011*).

Fremdsprachen – Englisch, Französisch, Spanisch

Herauszuheben ist die hohe fachbezogene Motivation, im Besonderen bei den angehenden Lehrkräften, die sich für eine Fächerkombination aus zwei Fremdsprachen entschieden haben. Diese assoziieren auch höhere Anforderungen mit ihren Fächern, vor allem im Vergleich mit Studierenden anderer Fächer. Möglicherweise lässt sich dies darauf zurückführen, dass ein als schwer eingeschätztes Fachstudium durchlaufen und später in mehreren Fremdsprachen mit den Schüler/innen kommuniziert wird. Darüber hinaus erscheint es angehenden Lehrkräften mit zwei Fremdsprachen wichtig zu sein, verstärkt für eine Tätigkeit im außerschulischen Bereich qualifiziert zu sein, was vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Bedeutsamkeit von Fremdsprachen nachvollziehbar ist. Die pädagogische Ausrichtung der Motivstruktur ist mit der aller Lehramtsstudierenden vergleichbar. Eine Charakteristik angehender Fremdsprachenlehrkräfte ist das Motiv Schüler/innen mit besonderen Voraussetzungen zu fördern. Eventuell werden Sprachen als Möglichkeit betrachtet, um auf diese Schüler/innen einzugehen zu können. In Bezug auf das Selbstbild zeigen sich zwei Unterschiede: Studierende von Fremdsprachen schätzen ihre Kommunikationsfähigkeit und ihre Selbstständigkeit höher ein. (→ *Projekt-Publikationen Weiß, Braune & Kiel, 2010d; Weiß, Braune & Kiel, im Druck; Weiß & Kiel, im Druck/a; Kollmannsberger, Weiß, Braune & Kiel, eingereicht*)

Geschichte

Angehende Geschichtslehrkräfte haben ihren Fokus im Studium und auch für den späteren Beruf deutlich auf den fachspezifischen Teil gelegt. Ihre Entscheidung und die Motivation für das Studium und den Beruf sind getragen von dem Wunsch sich viel Fachwissen anzueignen, sich mit ihrem Fach Geschichte auseinanderzusetzen und fachspezifische Inhalte zu vermitteln. Eine pädagogische Motivstruktur ist dem untergeordnet. Lehramtsstudierende mit Unterrichtsfach Geschichte schreiben ihrem Beruf eine, auch ihre Berufswahl mit entscheidende, hohe gesellschaftliche Bedeutung zu (→ *Projekt-Publikationen Braune, Weiß & Kiel, eingereicht*).

Wirtschaft und Recht

Studierende mit Unterrichtsfach Wirtschaft und Recht differieren nicht bezüglich ihrer pädagogischen und fachbezogenen Motivation. Sie betonen die Bedeutung einer selbst bestimmten Arbeitseinteilung im Lehrberuf. Darüber hinaus schätzen angehende Wirtschaftslehrkräfte das Motiv einer polyvalenten Qualifikation als wichtig ein: Ihrer Meinung nach qualifiziert das Studium nicht nur für den Lehrberuf, sondern eröffnet zudem Möglichkeiten im außerschulischen Bereich zu arbeiten. Es bleibt zu spekulieren, ob der Wunsch nach polyvalenter Qualifikation möglicherweise im Sinne eines „zweiten Standbeines“ betrachtet wird, sollten im Laufe des beruflichen Lebens Schwierigkeiten mit der Lehrtätigkeit auftreten (→ *Projekt-Publikation Weiß & Kiel, 2010d*).

Musik

Bei angehenden Musiklehrerinnen und -lehrern differiert die fachbezogene Motivation nicht von der anderer Lehramtsstudierender. Werden jedoch diejenigen, die Musik als Doppelfach gewählt haben, einzeln betrachtet, so ist deren fachbezogenes Interesse höher. Mit der Wahl von Musik als Fach werden höhere Anforderungen assoziiert als angehende Lehrkräfte anderer Unterrichtsfächer dies in Bezug auf ihre Fächer tun – schließlich ist vor Beginn des Studiums auch ein Eignungstest zu durchlaufen. Es besteht ein Wunsch nach polyvalenter Qualifikation: Offensichtlich ist es angehenden Musiklehrkräften wichtig, auch für eine Tätigkeit im außerschulischen Bereich qualifiziert zu sein. Die pädagogische Ausrichtung der Motivstruktur ist mit der aller Lehramtsstudierenden vergleichbar. Eine Charakteristik angehender Musiklehrkräfte ist das Motiv Schülerinnen und Schüler mit besonderen Voraussetzungen zu fördern. Möglicherweise wird Musik als ein Medium betrachtet, um auf diese Schülerinnen und Schüler einzugehen zu können. In Bezug auf das Selbstbild gibt es keinerlei Unterschiede. (→ *Projekt-Publikation Weiß, Braune & Kiel, 2010c*)

Sport

Angehende Sportlehrkräfte weisen bezüglich pädagogischer Motive und den mit dem Lehrberuf assoziierten Rahmenbedingungen eine Berufswahlmotivation auf, die sich nicht von der anderer Lehramtsstudierender unterscheidet. Die geringere fachbezogene

Motivation ist möglicherweise auf biografische Einflüsse zurückzuführen, wonach Sport selbstverständlicher Lebensbestandteil ist. Dementsprechend werden die Anforderungen als überschaubar angesehen. (→ *Projekt-Publikation Weiß & Kiel, 2010b*)

Katholische Religionslehre

Bei angehenden Religionslehrkräften kristallisiert sich eine deutliche adressatenbezogene Motivstruktur heraus: Die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist das Hauptmotiv, Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsvoraussetzungen zu fördern wird als zentral angesehen. Der berufsbezogene Idealismus ist stark ausgeprägt. Fachliche Aspekte werden jedoch nicht vernachlässigt. In Bezug auf das Selbstbild lässt sich feststellen, dass unsichere, das heißt ungeplante, Situationen als Chance aus ihnen zu lernen und zur Weiterentwicklung betrachtet werden. Darüber hinaus schreiben sich Studierende der katholischen Religionslehre besonders die sozialen Fähigkeiten des situationsgerechten Auftretens und des Verantwortungsbewusstseins zu. (→ *Projekt-Publikation Weiß, Braune, Steinherr & Kiel, 2009b*)

Schulpsychologie

Das Motiv der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie der Wunsch, Schülerinnen und Schüler mit besonderen Voraussetzungen, wie Lernschwierigkeiten oder Bildungsbenachteiligung aber auch Hochbegabung, zu fördern ist bei angehenden Schulpsychologinnen und -psychologen nicht stärker ausgeprägt als bei den anderen angehenden Lehrkräften. Auch das fachbezogene Interesse ist bei Schulpsychologiestudierenden in gleichem Maße vorhanden. Der sozialen und gesellschaftlichen Bedeutung des gewählten Berufs hingegen wird eine geringere Wichtigkeit für die berufliche Entscheidung zugesprochen. Sieht man sich die mit dem Studium assoziierten Anforderungen an, so gehen angehende Schulpsychologinnen und -psychologen von höheren Ansprüchen aus. Und trotz erwarteter hoher Anforderungen stimmen diese der Aussage, das Lehramtsstudium sei für sie eine Notlösung gewesen, mehr zu als Studierende anderer Fach(kombinationen). Den mit dem Lehrberuf häufig verbundenen Rahmenbedingungen, der beruflichen und finanziellen Sicherheit sowie der Familienverträglichkeit der Tätigkeit, räumen alle Studierenden einen ähnlich hohen Stellenwert ein. (→ *Projekt-Publikation Weiß & Kiel, im Druck/b*)

5.1.6 Motive differenziert nach Studienort

Das Projekt findet in Kooperation der Universitäten München und Passau statt. Die Ludwig-Maximilians-Universität München als eine der größten Universitäten Deutschlands und als Exzellenz-Universität betitelt liegt im Stadtkern von München, wenn auch die einzelnen Fakultäten über die Stadt verteilt sind. Die Universität in Passau ist kleiner und hat den Charakter einer Campus-Universität.

Die Befragung der Studierenden in Bezug auf ihre Berufswahlmotivation in Abhängigkeit vom Studienort zeigt durchaus Unterschiede auf. Angehende Lehrkräfte an der Universität Passau weisen zum einen eine deutlich höhere pädagogische Motivation auf: Sowohl das Motiv der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen insgesamt, als auch der berufsbezogene Idealismus und der Wunsch Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsvoraussetzungen zu fördern sind weitaus stärker ausgeprägt. Zum anderen gilt dies auch für das fachbezogene Interesse: Auch hier geben die Studierenden in Passau eine höhere Bedeutung an. Darüber hinaus werden die Gestaltungsmöglichkeiten des Berufs mehr geschätzt, ebenso die gesellschaftliche Bedeutung des Berufs als wichtiger begriffen. Diese Befunde treffen meist für weibliche und männliche angehende Lehrkräfte gleichermaßen zu.

Einzig weibliche Studierende in München gewichten die Familienverträglichkeit des Berufs höher. Das lässt sich unter anderem dadurch erklären, dass das Studieneintrittsalter in München höher ist und mehr angehende Lehrerinnen bereits eigene Kinder haben.

5.1.7 Zur Sicherheit der beruflichen Entscheidung

Was die Sicherheit der beruflichen Entscheidung betrifft, so äußern insgesamt 77,4 % aller Studierenden, sich derzeit sehr sicher oder sicher zu sein, dass die Wahl des Lehrberufs für sie richtig gewesen ist – eine Zahl, wie sie auch in anderen Studien dokumentiert ist (z.B. Ulich, 2000). Diese Aussage ist von der gewählten Schulart unabhängig, angehende Lehrkräfte der Grund- (83,8 %), Haupt- (80,6 %) und Realschule (73,1 %) sowie von Gymnasium (75,4 %) geben leicht, aber nicht signifikant, differierende Werte an. 9,7 %, also etwa jeder zehnte Lehramtsstudierende, äußert, diesen Berufsweg eingeschlagen zu haben, da ihm/ihr nichts anderes eingefallen sei. Auch hier sind keine schulartspezifischen Unterschiede festzustellen.

Wie schon angeführt, ist sich etwa ein Viertel der Studierenden der beruflichen Entscheidung nicht sicher. Um diese Gruppe von angehenden Lehrerinnen und Lehrern näher beschreiben zu können, wurden diese Studierenden mit denjenigen verglichen, die sich ihrer Berufswahl sicher(er) sind. Ihr Motivationsprofil und Selbstbild lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

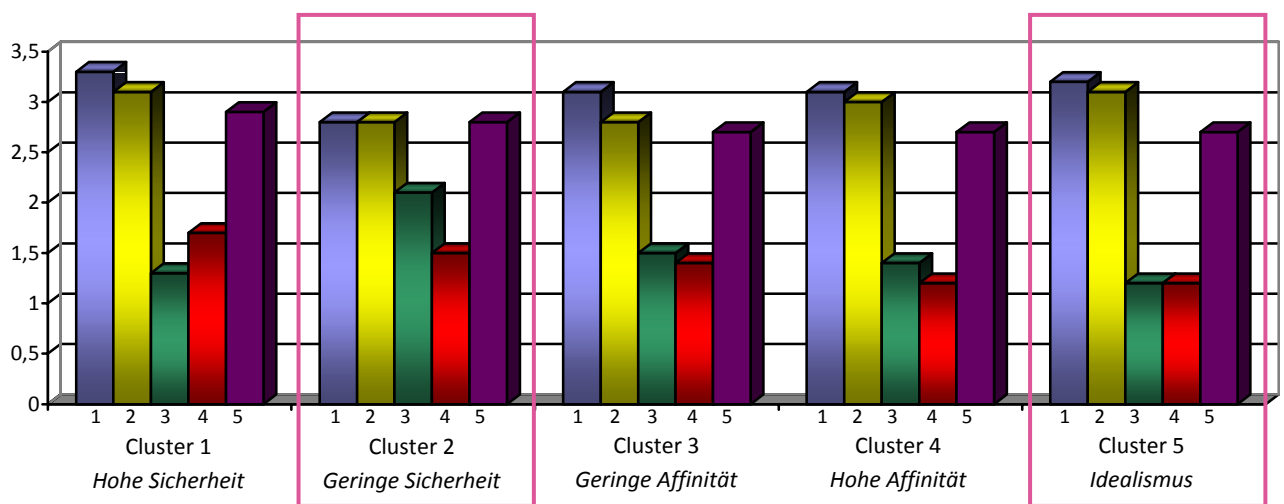
- Im Bezug auf die Studien- und Berufswahlmotivation dominiert der Wunsch nach einem schnellen Durchlaufen des Studiums ohne große (z.B. fachliche) Anforderungen, denn das gewählte Studium ist nicht der Wunschberuf, sondern eher eine Notlösung.
- Die pädagogische Motivation, auf der Förderung von Kindern und Jugendlichen gründend, ist geringer. Überhaupt werden zwischenmenschliche Kontakte weniger als Motiv genannt – wohlgermerkt in einem Beruf, der als Beziehungsberuf charakterisiert ist.

- Es sind im Vergleich zu anderen angehenden Lehrkräften eine niedrigere Einschätzung eigener Kompetenzen und eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung zu konstatieren.
- Die vor Beginn des Studiums absolvierte pädagogische Arbeit und der Umgang mit Kindern und Jugendlichen haben weniger Freude bereitet.

Diese Befunde wurden in einer weiteren Untersuchung vertieft (→ *Projekt-Publikation Weiß, Lerche & Kiel, eingereicht; Projekt-Vortrag Lerche, Weiß & Kiel, 2010*). Mit dem Lehramtsstudium wird immer wieder antizipiert, dass sich hier eine nicht zu vernachlässigende Zahl Studierender sammelt, die sich ihrer beruflichen Entscheidung unsicher ist oder ihre Wahl aufgrund fehlender Alternativen, als eine Notlösung oder aus extrinsischen Motiven heraus getroffen hat (vgl. Rauin, 2007). Um dies zu überprüfen, erwiesen sich folgende Aspekte als ausschlaggebend:

- **Pädagogische Motivation**, beispielsweise *Schülerinnen und Schüler zu fördern*,
- **Fachbezogenes Interesse**, beispielsweise *das Interesse an den gewählten Unterrichtsfächern und das entsprechende Fachwissen auch zu vermitteln*,
- **Lehramt als Notlösung**, beispielsweise *da der eigentlich Berufswunsch nicht verwirklicht werden kann/konnte*,
- **Externe Einflüsse**, beispielsweise *dass nahe Bezugspersonen wie Eltern oder Freunde in Bezug auf die Berufswahl um Rat gefragt wurden*,
- **Berufliche/finanzielle Sicherheit**, beispielsweise *einen sicheren Arbeitsplatz*.

Mittels Clusteranalyse ergaben sich fünf verschiedene Motivationsprofile von angehenden Lehrerinnen und Lehrern, die sich wie folgt charakterisieren lassen:



- | | | |
|---------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 1 Pädagogische Motivation | 3 Lehramt als Notlösung | 5 Berufliche Sicherheit |
| 2 Fachbezogenes Interesse | 4 Externe Einflüsse | |

Von besonderer Bedeutung sind die Clustergruppe 2 und 5, die sich durch ein besonderes Motivationsprofil auszeichnen:

❖ Clustergruppe 2: Geringe Sicherheit

Diese Gruppe setzt sich aus Lehramtsstudierenden zusammen, die sowohl dem Faktor der Pädagogischen Motivation als auch dem des fachspezifischen Interesses eine vergleichsweise geringere Bedeutung zusprechen als anderen Studierende dies tun. Heraus hebt sich der Aspekt, das gewählte Studium als Notlösung gewählt zu haben: Dieser ist im Vergleich der Gruppen am stärksten ausgeprägt

❖ Clustergruppe 5: Idealismus

Diese Gruppe zeichnet sich vor allem durch niedrige Werte zum einen im Faktor Lehramt als Notlösung, zum anderen in dem der Externen Einflüsse aus. Die pädagogische Motivation und das fachspezifische Interesse differieren nicht.

Jede vierte angehende Lehrkraft wählt den Beruf eher als Notlösung, sowohl der Wunsch nach einer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als auch das fachbezogene Interesse sind geringer als dies für andere Studierende zutrifft. Es muss die Frage nach der Passung thematisiert werden, denn Theorien zum Berufswahlverhalten (z.B. Holland, 1985) zufolge müsste eigentlich davon ausgegangen werden, dass die Anforderungen und Eigenschaften des gewählten Berufs mit persönlichen Neigungen und Fähigkeiten antizipiert werden. Kann dies als zutreffend bezeichnet werden, wenn im Lehrberuf sowohl pädagogischen als auch fachbezogenen Interessen eine geringere Bedeutung zugesprochen wird als andere angehende Lehrkräfte dies offensichtlich tun? Die schulischen Anforderungen an die Lehrkräfte werden in den kommenden Jahren sicher nicht geringer – im Gegenteil, so ist beispielsweise als Folge steigender Heterogenität eine Zunahme pädagogischer Aufgabenstellungen zu konstatieren, auch an weiterführenden Schulen (vgl. Köller, 2007). Stellt die in der vorliegenden Untersuchung dokumentierte Studien- und Berufswahlmotivation dafür eine entsprechende Basis dar? Bei der Wahl des Lehrberufs scheint eine Passung zwischen personalen Eigenschaften und Interessen und den antizipierten Anforderungen von Beruf und Ausbildung bei einem Viertel nur bedingt zu greifen bzw. dieser berufliche Weg wird trotz eines Mangels an Neigung eingeschlagen.

Ebenso muss aber auch eine idealistische Berufswahlmotivation kritisch diskutiert werden (vgl. Ulich, 1996) – besonders der Wunsch jeden Schüler und jede Schülerin entsprechend ihrer Begabung fördern zu können. Auch bezüglich dieser angehenden Lehrerinnen und Lehrer wird immer wieder ein Auseinanderklaffen von Wunsch und Realität diskutiert. Hier setzt die Belastungsforschung an, die beispielsweise mangelnde Distanzierungsfähigkeit und ein überhöhtes Arbeitsengagement, das keine Entsprechung im Lebensgefühl findet, als höchst problematisch herausarbeitet (vgl. z.B. Schaarschmidt, 2005).

5.1.8 Die Bedeutung pädagogischer Vorerfahrungen für die Wahl von Studium und Beruf

Pädagogischen Vorerfahrungen wird ein hoher Stellenwert eingeräumt, was sich beispielsweise in einer bevorzugten Vergabe von Studienplätzen an diejenigen mit entsprechenden Vorerfahrungen zeigt. Jedoch besteht hierzu nur ein geringer Forschungsstand. Befunde unter anderem von Nieskens (2009) und Mayr (2007) deuten darauf hin, dass der frühzeitige Erwerb pädagogischer Vorerfahrungen und die Verwandtschaft dieser Tätigkeiten mit dem Lehrberuf (z.B. Gruppen leiten, Nachhilfe geben) in einem, allerdings häufig nur schwachen, Zusammenhang zu der Ausprägung der lehrerspezifischen Interessen und Personenmerkmalen stehen.

Im Rahmen des Projekts wurde der Frage nachgegangen, ob sich pädagogische Vorerfahrungen in der Studien- und Berufswahlmotivation widerspiegeln, ebenso ob diese mit der Sicherheit der Berufswahlentscheidung in Verbindung stehen (→ *Projekt-Vortrag Lerche, Weiß & Kiel, 2011*). Dazu wurde erhoben, ob Lehramtsstudierende

- vor Beginn ihres Studiums bereits über Vorerfahrungen in Form von beispielsweise dem Trainieren, Unterrichten und Gestalten von Freizeitaktivitäten von/für Kinder/n und Jugendliche verfügen,
- sich hierbei Erfolg zuschreiben und
- diese gerne und mit Freude durchgeführt haben.

Fast alle Studierenden verfügen über eine oder mehrere pädagogischen Vorerfahrungen, etwa ein Drittel sogar in Form eines Trainer-, Übungs- oder Gruppenleiterscheins. Besonders häufig wird das Trainieren und Unterrichten von Gruppen von Kindern und Jugendlichen genannt. Mehr als 95 % der Studierenden berichten dabei, dass sie sich bei diesen Tätigkeiten als erfolgreich empfunden haben und ihnen diese Freude bereitet haben.

Widererwartend sind jedoch nur geringe Zusammenhänge zur Studien- und Berufswahlmotivation festzustellen. Der subjektiv empfundene Erfolg und die Freude in/an pädagogischen Vorerfahrungen zeigen sich lediglich in einer etwas stärkeren Ausprägung der Motive der *Pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* und des *Idealismus*; die Zusammenhänge sind aber schwach und kommen bei genauerer Betrachtung durch Studierende mit Extremwerten zustande.

Pädagogische Vorerfahrungen führen darüber hinaus nur zu einer geringfügig höheren individuellen Sicherheit bei der Berufsentscheidung.

5.2 Kompetenzentwicklung während der ersten Ausbildungsphase

Einen weiteren Forschungsschwerpunkt im Projekt *Wirksamkeit von Lehrerbildung* bildet die Erfassung der Kompetenzentwicklung während der ersten Ausbildungsphasen an der Universität. Dafür wurden die Lehramtsstudierenden im Laufe ihres Studiums zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten befragt: (1) zum Beginn des Studiums im ersten Fachsemester, (2) in der Mitte im dritten Fachsemester und (3) zum Ende hin im siebten

Fachsemester. Die Auswertung des Längsschnitts ist dabei erst angelaufen, erste Ergebnisse liegen aber bereits vor. Zentral ist dabei zum einen die Entwicklung von Kompetenzen in Anlehnung an die Standards von Oser & Oelkers (2001), zum anderen die sozialer und methodischer Kompetenzen.

5.2.1 Die Entwicklung von Lehrer/innen-Kompetenzen

Die Arbeit von Lehrkräften muss vielfältigen, komplexen und heterogenen Ansprüchen genügen (Fend, 1998) und ist durch zahlreiche Anforderungen gekennzeichnet (Rothland & Terhart, 2007; Rudow, 1994). Es gibt mehr oder weniger konkrete Vorstellungen bis hin zu Konsens darüber, was die Aufgaben und Anforderungen im Lehrberuf sind, gleiches gilt für die dazu benötigten Fähigkeiten. Bisher gibt es wenige Studien, die sich wissenschaftlich damit auseinandersetzen. Zu nennen sind die Standards zur Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz, 2005) sowie die Standards von Oser und Oelkers (2001). Oser und Oelkers setzen die Begriffe „Standard“ und „Kompetenz“ gleich. Ein Standard ist dann eine Kompetenz, wenn im Sinne der Experten-Novizen-Theorie das Stadium eines Experten erreicht wird, der auch unter Stress und unter kommunikativen Spannungen noch zuverlässig und wirksam die in einem Standard geforderten Handlungsmuster zur Anwendung bringen kann. Die Standards wurden in drei Schritten entwickelt: 1) Vorformulierung der Standards mit Didaktikern und Fachdidaktikern, 2) Bewertung der Standards mit einer Nominalskala in den Dimensionen „absolut notwendig“, „nicht notwendig“ und 3) erneute Bewertung der Standards durch drei verschiedene Gruppen von Didaktikern bzw. Schulleuten mit der Bitte, jene Standards herauszunehmen, die nicht als unbedingt notwendig erachtet wurden. Die Ergebnisse der Schweizer Studie, die sich in Teilen sicherlich auch auf den deutschen Bereich übertragen lässt, sind ernüchternd: Trotz der hohen Intensität der Lehrerausbildung werden viele der gewünschten Standards (professionelle Kompetenzen) nicht erreicht.

Diese Standards wurden der Kompetenzerfassung im Projekt zugrunde gelegt. Aus den vielen einzeln ausformulierten Items wurden, analog Oser, zwölf Faktoren gebildet:

- *Allgemeindidaktische und fachliche Kompetenzen*
- *Gestaltung und Methoden des Unterrichts*
- *Medien*
- *Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten*
- *Lehrer-Schüler-Beziehung und fördernde Rückmeldung*
- *Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten*
- *Bewältigung von Disziplinprobleme und Schülerrisiken*
- *Diagnose und Schüler unterstützendes Verhalten*
- *Leistungsmessung*
- *Schule und Öffentlichkeit*
- *Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft*
- *Zusammenarbeit in der Schule*

Diese Kompetenzen wurden in der ersten, zweiten und dritten Untersuchungswelle abgefragt. Dabei sollten die Studierenden einschätzen, als wie wichtig Sie einen Standard einschätzen, inwieweit sie sich damit *auseinandergesetzt* haben und inwieweit sie sich zutrauen dies auch *umzusetzen*.

Die Ergebnisse sprechen hier eine deutliche Sprache (→ *Projekt-Vortrag Weiß & Kiel, 2009*). Im Vergleich zum ersten Semester geben angehende Lehrerinnen und Lehrer im dritten Semester an, sich mit ausnahmslos allen dieser Kompetenzen verstärkt auseinandergesetzt zu haben. Bis zum siebten Semester geben Studierende dann noch einmal einen erneuten Anstieg in Bezug auf die Auseinandersetzung an. Ausnahmen bilden hier die Faktoren *Schule und Öffentlichkeit* und *Gestaltung und Methoden des Unterrichts*.

Was das Zutrauen in die Umsetzung der Kompetenzen betrifft, so sind auch diese Befunde deutlich. Im Vergleich zum ersten lässt sich im dritten Semester ein Zuwachs der Kompetenz in allen Bereichen feststellen. Gleiches gilt auch erneut im Zeitraum bis zum siebten Semester: Auch hier steigt das Zutrauen, erworbene Kompetenzen auch umsetzen zu können. Einzige Ausnahme ist auch hier der Faktor *Schule und Öffentlichkeit*.

Einschränkend muss zu diesen Befunden angemerkt werden, dass diese auf der Selbsteinschätzung der Studierenden beruht. Inwieweit dieses Zutrauen in der Praxis realen Begebenheiten entspricht, muss offen bleiben.

5.2.2 Die Entwicklung des berufsbezogenen Selbstbildes

Das berufsbezogene Selbstbild der angehenden Lehrerinnen und Lehrer wurden zum einen durch die Selbstwirksamkeitserwartung erfasst. Die Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt die Überzeugung und das Vertrauen eines Menschen, Ziele durch den Einsatz von Verhaltensweisen erreichen zu können. Im Projekt wurde die Skala der *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* (Schwarzer & Jerusalem, 1999) verwendet, die, vor allem durch Jerusalem und Schwarzer, in Studien mit (angehenden) Lehrkräften etabliert wurde. Die Erhebung sozialer und methodischer Kompetenzen geschah in Anlehnung an Bodensohn (2002). Diese setzen sich aus folgenden Aspekten zusammen:

Soziale Kompetenzen

- Führungsfähigkeit
- Selbstständigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- Situationsgerechtes Auftreten
- Verantwortungsbewusstsein
- Kommunikationsfähigkeit
- Kritikfähigkeit

Methodische Kompetenzen

- Reflexivität
- Flexibilität
- Arbeitstechnik
- Analysefähigkeit
- Zielorientierung

Die sozialen und methodischen Kompetenzen wurden ebenso wie die Selbstwirksamkeitserwartung zu allen drei Messzeitpunkten erhoben. Die Ergebnisse zeigen

ein deutlich zweigeteiltes Ergebnis auf. Von ersten zum zweiten Messzeitpunkt, also im Zeitraum vom ersten bis zum dritten Semester, differieren die Werte kaum, d.h. die Studierenden geben keinerlei Kompetenzzuwachs an. Dies trifft für alle Aspekte der sozialen und methodischen Kompetenz zu, ebenso für die Selbstwirksamkeitserwartung.

Betrachtet man den Zeitabschnitt von dritten bis zum siebten Semester, ändert sich das Bild komplett. Hier nimmt zum einen die Selbstwirksamkeitserwartung signifikant zu: Studierende sind nun der Überzeugung, durch ihr Handeln mehr bewirken zu können als noch einige Semester zuvor. In Bezug auf die sozialen Fähigkeiten geben die angehenden Lehrkräfte einen Kompetenzzuwachs in den Bereichen Führungsfähigkeit, Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, situationsgerechtes Auftreten, Verantwortungsbewusstsein und Kritikfähigkeit an. Die methodischen Kompetenzen betreffend berichten sie von einer Steigerung in den Aspekten der Reflexivität, der Flexibilität und der Zielorientierung.

Für das berufsbezogene Selbstbild lässt sich als Konsequenz konstatieren, dass die Entwicklung hier im zweiten Abschnitt der ersten Ausbildungsphase stattfindet. Auch hier muss noch einmal einschränkend angemerkt werden, dass es sich hier um die Selbsteinschätzung der Studierenden handelt.

Literaturverzeichnis

- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1999). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim, München: Juventa.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59-91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bodensohn, R. (2002). *Selbstbewertung der Kompetenzentwicklung*. URL: http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/selbst_0304.pdf (Download von 01.01.2006)
- Braune, A., Weiß, S. & Kiel, E. (eingereicht). Berufswunsch Geschichtslehrer/in – Motive und Selbstbild.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2000). *Verbesserung der Chancen von Frauen in Ausbildung und Beruf. Ausbildungs- und Studienverhalten von Frauen*. URL: <http://www.blk-info.de/fileadmin/BLK-Materialien/heft80.pdf> (Download vom 12.11.2007)
- Christ, O., van Dick, R. & Wagner, U. (2004). Belastung und Beanspruchung bei Lehrern in der Ausbildung. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 113-120). Stuttgart, New York: Schattauer.
- Collins, A. (1991). Cognitive apprenticeship and instructional technology. In L. Idol & B.F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 121-138). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Cushner, K. & Brislin, R.W. (1996). *Intercultural interaction. A practical guide*. Thousand Oaks u.a.: Sage.
- Cushner, K. & Landis, D. (1996). The intercultural sensitizer. In D. Landis & R.S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (2nd edition) (pp. 185-202). Thousand Oaks u.a.: Sage.
- Czerwenka, K. (2002). Lehrerpersönlichkeit oder Erziehertypus versus pädagogisches Denken im Lehrerhandeln - Analyse pädagogischer Wirkungen im Raum der Schule. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose* (S. 156-172). München, Weinheim: Juventa.
- Eberle, T. & Pollak, G. (2006). Warum wird man Lehrer? Studien- und Berufswahlmotivation von Passauer Lehramtsstudierenden. In Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik (Hrsg.), *Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, 1*, 19-36.
- Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim, München: Juventa.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiografie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster u.a.: Waxmann.
- Faulstich-Wieland, H. & Kayser, S. (2002). *Wer studiert am Fachbereich Erziehungswissenschaft? Ergebnisse einer Befragung von PE-Teilnehmenden im Wintersemester 2000/2001*. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-Report/EW124/berichte/kayser.pdf>. 19.4.2005.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. München, Weinheim: Juventa.
- Fock, C., Glumpler, E., Hochfeld, I. & Weber-Klaus, S. (2001). Studienwahl: Lehramt Primarstufe. Berufs- und Studienwahlorientierung von Lehramtsstudierenden. In E. Glumpler & C. Fock (Hrsg.), *Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen* (S. 212-240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizovic, D. (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 50*, 727-747.
- Grunder, H.U. & Bieri, T. (1995). *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule?: Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Bern: Haupt.
- Haag, L. (2001). Kindheit heute aus entwicklungspsychologischer Sicht. In J. Forster & U. Krebs (Hrsg.), *Kindheit zwischen Pharao und Internet. 4000 Jahre in interdisziplinärer Perspektive* (S. 151-165). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagemann, W. (2003). *Burn-Out bei Lehrern. Ursachen. Hilfen. Therapien*. München: C.H. Beck.
- Hänsel, D. (1991). Die männliche und die weibliche Form des Lehrerseins. *Neue Sammlung, 31*, 187-202.
- Heine, C. (2002). *HIS-Ergebnisspiegel 2002*. Langenhagen: Poppdruck.

- Henecka, H.P. & Lipowsky, F. (2002). Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen - Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In H. Melenk, K. Fingerhut, M. Rath & G. Schweizer (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg* (S. 251-266). Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations. 2nd edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Holland, J.L. (1985). *Making vocational choices*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hubermann, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 249-267). Köln, Wien: Böhlau.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*: Münster u.a.: Waxmann.
- Kiel, E. (2005). Lehrer/innen – Über die Gegenwart, den Anfang und das Ende eines Berufslebens. In G.B. Carlsburg & M. Heitger (Hrsg.), *Der Lehrer - ein (un)möglicher Beruf* (S. 195-217). Frankfurt u.a.: Peter Lang.
- Kiel, E., Weiß, S. & Braune, A. (im Druck). Sonderpädagogische Professionalität auf dem Weg zur Inklusion – Welchen Beitrag leistet das Studium der Sonderpädagogik? In U. Heimlich (Hrsg.), *Schule und Unterricht*. Reihe Heilpädagogische Praxisfelder. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kiel, E. Eberle, T. & Weiß, S. (eingereicht). Effectiveness in German Teacher Education. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies*.
- Kiel, E., Geider, F.J. & Jünger, W. (2004). Motivation, Selbstkonzepte und Lehrberuf. Studienwahl und Berufsperspektiven bei Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. *Die Deutsche Schule*, 96 (2), 223-233.
- Kiel, E., Pollak, G., Eberle, T., Braune, A. & Schliessler, M. (2007). Lehrer werden ist nicht schwer...?! Die problematische Studienwahl von Lehramtsstudierenden. *Pädagogik*, 7 (9), 11-15.
- Kiel, E. & Weiß, S. (2011, Januar). *Was unterscheidet Lehramtsstudierende verschiedener Schularten? Zu den Voraussetzungen schulartenspezifischer Ausbildung in der ersten Ausbildungsphase in Bayern*. Vortrag auf der Tagung „Forschung zur (Wirksamkeit der) LehrerInnenbildung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) / Sektion Lehrerbildung und Sektion Empirische Pädagogische Forschung, Salzburg.
- Köller, O. (2007). Das Gymnasium zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen: Welche Pädagogik braucht das Gymnasium? In S. Jahnke-Klein, H. Kiper & L. Freisel (Hrsg.), *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S. 13-35). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Kollmannsberger, M., Weiß, S., Braune, A. & Kiel, E. (eingereicht). Berufswunsch Englischlehrer/in – Motive und Selbstbild.
- Kühlmann, T.M. (1995). Vom "Kulturschock" zum "Kulturlernen". Ansätze zur Vorbereitung auf den Auslandseinsatz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91 (10), 142-154.
- Lauterbach, A. & Lange, W. (2000). Kinder, Kindheit und Kinderleben: Ein interdisziplinärer Orientierungsrahmen. In A. Lauterbach & W. Lange (Hrsg.), *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts* (S. 5-25). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Lehr, D., Schmitz, E. & Hillert, A. (2008). Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. Eine clusteranalytische Untersuchung zu Bewältigungsmustern im Lehrberuf. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52 (1), 3-16.
- Lehr, D., Sosnowsky, N. & Hillert, A. (2007). Stressbezogene Interventionen als Prävention von psychische Erkrankungen im Lehrberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle - Befunde – Interventionen* (S. 267-289). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lerche, T. & Kiel, E. (eingereicht). Signifikanzaussagen für den UAI nach Geert Hofstede. *Diagnostica*.
- Lerche, T., Weiß, S. & Kiel, E. (2010, September). *Der Lehrberuf – Attraktiv für die Falschen?* Vortrag auf der 74. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Jena.
- Mayr, J. (1994). Junge LehrerInnen: Interessen, Kompetenzen und Befindlichkeit – und zwei Blicke zurück. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 177-199). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Mayr, J. (2007). Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 151-168). Münster u.a.: Waxmann.
- Mayr, J. (2009). LehrerIn werden in Österreich: empirische Befunde zum Lehramtsstudium. *Erziehung und Unterricht*, 159 (3), 14-33.
- Mead, G.H. (1975). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nave-Herz, R. (2007). *Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung* (3. überarbeitete u. ergänzte Aufl.). Darmstadt: Primus.
- Nieskens, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Oesterreich, D. (1987). *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern*. Abgeschlossener Forschungsbericht/Studien und Berichte, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.

- Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer - Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle - Befunde - Interventionen* (S. 11-31). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. *Forschung aktuell*, 3, 60-64.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2004). *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden*. Göttingen: Hogrefe.
- Renkl, A. (1994). *Träges Wissen: Die „unerklärliche“ Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Forschungsbericht Nr. 41.
- Rosenstiel, L. von, Nerdinger, F.W., Spieß, E. & Stengel, M. (1989). *Führungsnachwuchs in Unternehmen. Wertkonflikt zwischen Individuum und Organisation*. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Huber.
- Rustemeyer, R. & Fischer, N. (1992). Laufbahnorientierung und Geschlecht im Lehrer/innenberuf. In B. Keller & A. Mischau (Hrsg.), *Frauen machen Karriere in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Chancen nutzen – Barrieren überwinden* (S. 81-96). Baden-Baden: Nomos.
- Saalfrank, W.-T, Weiß, S., Braune, A. & Kiel, E. (2011). Berufswunsch Deutschlehrer/in – Motive und Selbstbild. *Didaktik Deutsch*, 30, 40-56.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (1996). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)*. Frankfurt: Pearson.
- Schölling, M. (2005). *Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl. Eine Typologie*. Frankfurt a.M.: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Schroll-Machl, S. (1999). Länderkundliche/völkerkundliche Seminare. Bildungsziele und Programmmodule. In H. Hahn (Hrsg.), *Kulturunterschiede. Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten* (S. 341-369). Frankfurt a.M., London: IKO-Verlag.
- Schutz, P.A., Crowder, K.C. & White, V.E. (2001). The development of a goal to become a teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 299-308.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Shulman, L.S. (1991). Ways of seeing, ways of knowing: Ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (5), 393-395.

- Sieland, B. (2004). Lehrerbiografien zwischen Anforderungen und Ressourcen im System Schule. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 143-161). Stuttgart, New York: Schattauer.
- Statistisches Bundesamt (2007). *Allgemeinbildende Schulen - Schuljahr 2006/07 Fachserie 11 Reihe 1*. URL: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1021183> (Download vom 29.11.2007)
- Steltmann, K. (1980). Motive für die Wahl des Lehrerberufs. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26, 581-586.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37-59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Thierack, A. (2002). *Berufliche Vorstellung von Studierende in den Lehrämtern Primarstufe und Sekundarstufe I/II: Unter Berücksichtigung schulstufen- und geschlechtsspezifischen Besonderheiten*. Münster: LIT.
- Thomas, A. (1999). Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile. *IMIS-Beiträge*, 10, 91-130.
- Triandis, H.C. (1995). Culture-specific assimilators. In S.M. Fowler & M.G. Mumford (Eds.), *Intercultural sourcebook* (Vol. 1) (pp. 179-186). Yarmouth: Intercultural Press.
- Toulmin, Stephen (²1996). *Der Gebrauch von Argumenten*. Kronberg/Ts.: Athenäum.
- Ulich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbedingungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. *Die Deutsche Schule*, 90, 64-78.
- Ulich, K. (2000). Traumberuf Lehrer/in? Berufsmotive und die (Un)Sicherheit der Berufsentscheidung. *Die Deutsche Schule*, 92 (1), 41-53.
- Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterung zur Konzeption und Entwicklung*. München, Neuwied: Luchterhand.
- Wahl, D., Weinert, F.E. & Huber, G.L. (2001). *Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer*. München: Kösel.
- Weiß, S., Braune, A. & Kiel, E. (2010a). Studien- und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte. Sind Gymnasiallehrer/innen anders? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (3), 66-73.
- Weiß, S. Braune, A. & Kiel, E. (2010b). Berufswunsch Lehrkraft im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht*, 63 (7), 435-440.

- Weiß, S., Braune, A. & Kiel, E. (2010c). Berufswunsch Musiklehrer/in - Motive und Selbstbild. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 1 (2).
- Weiß, S., Braune, A. & Kiel, E. (2010d) Berufswunsch Französischlehrer/in - Motive und Selbstbild. *Französisch heute*, 41 (3), 129-135.
- Weiß, S. Braune, A. & Kiel, E. (im Druck). Berufswunsch Spanischlehrer/in – Motive und Selbstbild. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*.
- Weiß, S., Braune, A., Steinherr, E. & Kiel, E. (2009a). Studium Grundschullehramt: Zur problematischen Kompatibilität von Studien-/Berufswahlmotiven und Berufsvorstellungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2 (2), 126-138.
- Weiß, S., Braune, A., Steinherr, E. & Kiel, E. (2009b). Berufswunsch Religionslehrer/in - Motive und Selbstbild. *Katholische Bildung*, 111 (1), 18-30.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2009, September). *Berufliche Anforderungen aus der Sicht angehender Lehrkräfte*. Vortrag auf der 73. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Bochum.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2010a). Warum Lehrer/in werden? *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 26 (1), 21-36.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2010b). Berufswunsch Sportlehrer/in. *Zeitschrift für Sportunterricht*, 59 (10), 308-311.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2010c, März). *Typologien in Lehrberuf und Lehrerbildung – Wie sich aus Typologien Entwicklungsaufgaben für angehende Lehrerinnen und Lehrer ergeben*. Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Mainz.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2010d). Berufswunsch Wirtschaftslehrer/in – Motive und Selbstbild. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 58 (4), 481-489.
- Weiß, S. & Kiel, E. (im Druck). Zur Kompatibilität von Berufswahlmotivation und Berufsbild angehender Schulpsychologinnen und Schulpsychologen im Rahmen des Lehramtsstudiums. *Pädagogische Rundschau*.
- Weiß, S. & Kiel, E. (eingereicht). Berufswunsch Fremdsprachenlehrer/in – Motive und Selbstbild. *Forum Fremdsprachen*.
- Weiß, S., Lerche, T. & Kiel, E. (eingereicht). Der Lehrberuf: Attraktiv für die Falschen? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*.
- Wilde, A. (2005). *Berufliches Selbstbild in Abhängigkeit vom Geschlechterverhältnis in einem Beruf. Grundschullehrer/innen und Polizist/innen*. Berlin: dissertationen.de
- Wild-Näf, M. (2001). Die Ausbildung für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden: Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. In F. Oser & J. Oelkers (2001), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 141-214). Zürich: Rüegger.

6. Publikationen aus dem Projekt

- Eberle, T. & Pollak, G. (2006). Professionalisierungstheorie als Grundlage von Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82 (4), 559-580.
- Kiel, E., Pollak, G., Eberle, T., Braune, A. & Schliessleder, M. (2007). Lehrer werden ist nicht schwer...?! Die problematische Studienwahl von Lehramtsstudierenden. *Pädagogik*, 7 (9), 11-15.
- Kiel, E., Weiß, S. & Braune, A. (im Druck). Sonderpädagogische Professionalität auf dem Weg zur Inklusion – Welchen Beitrag leistet das Studium der Sonderpädagogik? In U. Heimlich (Hrsg.), *Schule und Unterricht*. Reihe Heilpädagogische Praxisfelder. Stuttgart: Kohlhammer.
- Saalfrank, W.-T, Weiß, S., Braune, A. & Kiel, E. (2011). Berufswunsch Deutschlehrer/in – Motive und Selbstbild. *Didaktik Deutsch*, 30, 40-56.
- Schliessleder, M., Pollak, G., Habereeder, H., Braune, A., Kiel, E., Weiß, S. & Steinherr, E. (2010). „Ich erwarte von meinem Studium ...“ Schulartenspezifische Studienerwartungen von Lehramtsstudierenden. In B. Schwarz, P. Nenniger, & R.S. Jäger, (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung - nachhaltige Bildung*. Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung "Empirische Bildungsforschung"/AEPF-KBBB im Frühjahr 2009. *Erziehungswissenschaft*, Bd. 29.
- Steinherr, E., Weiß, S., Eberle, T., Braune, A., Schliessleder, M., Pollak, G. & Kiel, E. (2008/2009). Biografiemanagement und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 24/25 (2/1), 83-97.
- Steinherr E., Weiß S., Braune A., Eberle, T. & Kiel, E. (im Druck). Individuelle Stärken-Schwächen-Analyse und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 28 (1).
- Weiß, S., Braune, A. & Kiel, E. (2010). Studien- und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte. Sind Gymnasiallehrer/innen anders? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (3), 66-73.
- Weiß, S. Braune, A. & Kiel, E. (2010). Berufswunsch Lehrkraft im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht*, 63 (7), 435-440.
- Weiß, S., Braune, A. & Kiel, E. (2010). Berufswunsch Musiklehrer/in - Motive und Selbstbild. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 1 (2).
- Weiß, S., Braune, A. & Kiel, E. (2010) Berufswunsch Französischlehrer/in - Motive und Selbstbild. *Französisch heute*, 41 (3), 129-135.
- Weiß, S. Braune, A. & Kiel, E. (im Druck). Berufswunsch Spanischlehrer/in – Motive und Selbstbild. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*.
- Weiß, S., Braune, A., Steinherr, E. & Kiel, E. (2009). Berufswunsch Religionslehrer/in - Motive und Selbstbild. *Katholische Bildung*, 111 (1), 18-30.

- Weiß, S., Braune, A., Steinherr, E. & Kiel, E. (2009). Studium Grundschullehramt: Zur problematischen Kompatibilität von Studien-/Berufswahlmotiven und Berufsvorstellungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2 (2), 126-138.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2010). Warum Lehrer/in werden? *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 26 (1), 21-36.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2010). Berufswunsch Sportlehrer/in. *Zeitschrift für Sportunterricht*, 59 (10), 308-311.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2010). Berufswunsch Wirtschaftslehrer/in – Motive und Selbstbild. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 58 (4), 481-489.
- Weiß, S. & Kiel, E. (im Druck/a). Berufswunsch Fremdsprachenlehrer/in – Motive und Selbstbild. *Forum Sprache*.
- Weiß, S. & Kiel, E. (im Druck/b). Zur Kompatibilität von Berufswahlmotivation und Berufsbild angehender Schulpsychologinnen und Schulpsychologen im Rahmen des Lehramtsstudiums. *Pädagogische Rundschau*.

7. Kongress- & Tagungsbeiträge aus dem Projekt

- Braune, A. & Panyr, S. (2006, September). *Wirksamkeit von Lehrerbildung*. Posterpräsentation auf der 68. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), München.
- Kiel, E. & Weiß, S. (2011, Januar). *Was unterscheidet Lehramtsstudierende verschiedener Schularten? Zu den Voraussetzungen schulartenspezifischer Ausbildung in der ersten Ausbildungsphase in Bayern*. Vortrag auf der Tagung „Forschung zur (Wirksamkeit der) LehrerInnenbildung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) / Sektion Lehrerbildung und Sektion Empirische Pädagogische Forschung, Salzburg.
- Lerche, T., Weiß, S. & Kiel, E. (2010, September). *Der Lehrberuf – Attraktiv für die Falschen?* Vortrag auf der 74. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Jena.
- Lerche, T., Weiß, S. & Kiel, E. (2011, Februar/März). *Mythos pädagogische Vorerfahrung*. Vortrag auf der 75. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Bamberg.
- Schliessler, M. & Braune, A. (2008, August). *Kompetenzen und Selbstkonzept. Eine Typologie von Lehramtsstudierenden*. Vortrag 71. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Kiel.
- Schliessler, M. & Braune, A. (2009, März). *„Ich erwarte von meinem Studium...“ Schulartenspezifische Studienerwartungen von Lehramtsstudierenden*. Vortrag auf der 72. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Landau.
- Weiß, S. & Kiel E. (2010, März). *Typologien in Lehrberuf und Lehrerbildung - Wie sich aus Typologien Entwicklungsaufgaben für angehende Lehrerinnen und Lehrer ergeben*. Vortrag im Rahmen des Symposiums „Typologien in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Fruchtbare Heuristik oder erkenntnistheoretische Sackgasse“ (Leitung S. Liebenwein & S. Weiß) auf dem 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Mainz.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2009, September). *Berufliche Anforderungen aus der Sicht angehender Lehrkräfte*. Vortrag auf der 73. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Bochum.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2011, Februar/März). *Risiko-Check für das Lehramt*. Vortrag auf der 75. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Bamberg.