

# Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien

**Christine Schaefers**

*Vor dem Hintergrund der aktuellen Lehrerbildungsdebatte in Deutschland gibt der Beitrag eine bilanzierende Übersicht über die neueren Erkenntnisse der deutschen Lehrerbildungsforschung zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. Die wenigen, vor allem quantitativ ausgerichteten und als Querschnittuntersuchungen angelegten Studien vermitteln überwiegend nur punktuelle Einsichten in das komplexe Lehrerbildungssystem. Insbesondere fehlen systematische, theoriegeleitete Lehrerbildungsforschung sowie breit angelegte Evaluationsstudien, die Standort- und Ländervergleiche unterschiedlicher Lehrerbildungsmodelle ermöglichen. Erst wenn Lehrerbildungsforschung einen empirisch gesicherten Wissensbestand über das System und seine Wirksamkeit bereitstellt, sind fundierte Entscheidungen über Weiterentwicklung, Um- oder Neustrukturierung der Lehrerbildung möglich.*

## Einleitung

An Interesse, bekundetem Reformwillen und Reformvorschlägen zum Thema Lehrerbildung<sup>1</sup> mangelt es nicht: Gesteigerte Aufmerksamkeit der Medien, eine Vielzahl neuerer wissenschaftlicher Publikationen sowie eine intensive bildungspolitische Debatte, die ihren Niederschlag in der Arbeit von Kommissionen auf Bund- und Länderebene<sup>2</sup> findet, zeugen von der Bedeutung des Themas. Dabei besteht in der Lehrerbildungsdiskussion weitgehend Einigkeit über die (langbekannten und -beklagten) Mängel insbesondere der Lehrerausbildung, die sich in Deutschland in eine erste, universitäre und eine zweite, berufsfeldorientierte Phase untergliedert.<sup>3</sup>

Ebenso wie an Kritik mangelt es auch nicht an entsprechenden konzeptionellen und programmatischen Vorschlägen zur Verbesserung der Lehrerbildung (Bayer, Carle & Wildt, 1997; Cloer, Klika & Kunert, 2000a, 2000b; Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land NRW, 1996; Glumpler & Rosenbusch, 1997; Keuffer & Oelkers, 2001; Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen, 1997; Schulz & Wollersheim,

1999; Terhart, 2000a), wobei der grösste Teil der unterschiedlichen konzeptionellen Reformvorschläge grundsätzlich auf eine evolutionäre Weiterentwicklung der bestehenden Strukturen zielt.

Bleibt zu fragen, ob die kritischen Analysen, Bestandsaufnahmen und Reformvorschläge von einer vergleichbar intensiven Forschung in der Lehrerbildung begleitet werden, so dass die Diskussion um eine Neu- oder Umstrukturierung der Lehrerbildung auf der Grundlage empirisch gesicherten Wissens geführt werden kann. Bislang liegen nur wenige Bilanzierungsversuche der deutschen Lehrerbildungsforschung vor (Fried, 1997; Jäger & Behrens, 1994; Klinzing, 1990; Schlee, 1992), die sich zudem grösstenteils auf Studien aus den 1970er- und 1980er-Jahren beziehen. Ihr Ergebnis lässt nur folgendes Fazit zu: Die empirische Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland ist immer noch unzureichend entwickelt, «der Anteil einschlägiger Originalarbeiten gering» (Fried, 1997, S. 21), «eine wirklich wissenschaftlich abgesicherte Basis über den Zustand der Lehrerausbildung oder gar über den Zusammenhang zwischen der Situation der Lehrerausbildung und der Qualität der Schularbeit gibt es nicht» (Terhart, 2000b, S. 76), so «dass die gegenwärtige Diskussion um die Lehrerbildung politisch interessant, empirisch aber wenig abgesichert stattfindet» (Rotermund, 2001, S. 581). «Viele Reformpläne – wenig Empirie» – dieses Urteil von Schlee (1992, S. 559) für die 1970er-Jahre scheint auch für die gegenwärtige Situation Gültigkeit beanspruchen zu können.

Doch auch wenn breit angelegte, systematische Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung (noch) fehlt und auch standort- und länderübergreifende Evaluationsstudien der Lehrerbildungskonzeptionen anzumahnen sind (Terhart, 2000a), ist es wichtig, die Erkenntnisse der gleichwohl vorhandenen *neueren empirischen Arbeiten* unter der Perspektive zu bilanzieren, welchen Beitrag die Erkenntnisse der Lehrerbildungsforschung zur gegenwärtigen Lehrerbildungsdiskussion leisten können. Die öffentliche Diskussion über die Qualität der deutschen Lehrerausbildung gewinnt angesichts der jüngsten Ergebnisse Deutschlands bei der internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA (Baumert, 2001) noch an Brisanz. Die Rufe nach schnellen und durchgreifenden Reformen der Lehrerbildung werden lauter.

Umso wichtiger sind Antworten auf folgende Fragen: Welches empirische Wissen über das deutsche Lehrerbildungssystem ist vorhanden? Welche Schwächen, Kritikbereiche und Reformpotentiale lassen sich empirisch gesichert benennen? Welche Forschungsschwerpunkte kristallisieren sich heraus? Wie lassen sich die vorhandenen Lehrerbildungsstudien aus forschungsmethodischer Sicht bewerten? Und schliesslich: Welcher dringende Forschungsbedarf ergibt sich aufgrund der Bilanz des derzeitigen empirischen Erkenntnisstandes?

Unter diesen fokussierenden Fragestellungen werden im Folgenden die vorhandenen empirischen Arbeiten zur Lehrerausbildung in Deutschland gesichtet, wobei auf zwei Einschränkungen hingewiesen werden muss. Da der Stand der deutschen Lehrerbildungsforschung vor 1990 ausreichend dokumentiert ist

(Fried, 1997; Klinzing, 1990; Schlee, 1992), finden im Rahmen dieses Beitrages Buchpublikationen, Veröffentlichungen in einschlägigen Fachzeitschriften sowie – soweit verfügbar – «graue Literatur» Berücksichtigung, die seit 1990 erschienen sind. Nur in Ausnahmefällen wird auf ältere Studien verwiesen. Die zweite Einschränkung resultiert aus dem Fokus des vorliegenden Beitrages auf eine Bilanz der Lehrerausbildungsforschung. Die Sichtung des Forschungsstandes beschränkt sich somit auf Untersuchungen zur ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Dies zum einen, um den Rahmen des vorliegenden Beitrages nicht zu sprengen, aber gleichwohl eine angemessene und ausreichend detaillierte Übersicht über den derzeitigen empirischen Forschungsstand zu vermitteln. Zum anderen erfolgt diese Fokussierung vor dem Hintergrund der aktuellen Lehrerbildungsdebatte, in deren Mittelpunkt vor allem die Kritik an der ersten Phase steht. Hier liegen weitreichende Reformvorschläge vor, die unmittelbar auch die zweite Phase der Lehrerausbildung betreffen. In Bezug auf die Lehrerfort- und -weiterbildung (3. Phase) werden weniger Angebot und Ausgestaltung thematisiert, sondern die Notwendigkeit eines kontinuierlichen Weiterlernens im Beruf betont (Keuffer & Oelkers, 2001; Terhart, 2000a). Damit verstärkt sich der Anspruch an die ersten beiden Phasen der Lehrerausbildung, eine solche Haltung zum eigenen Lernen, zur Reflexion und zur bewussten Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden und -anwärtern zu entwickeln.

Im Folgenden werden die empirischen Wissensbestände zur Lehrerausbildung in Deutschland getrennt nach Phasen vorgestellt. Nur innerhalb der ersten, universitären Phase sind aufgrund der Quantität der vorliegenden empirischen Studien Schwerpunktbildungen möglich. In den beiden abschliessenden Abschnitten werden die vorhandenen Untersuchungen aus forschungsmethodischer Sicht diskutiert und bewertet sowie Forschungsdesiderata benannt.

### **Berufswahlmotive, Leistungsvoraussetzungen und eigene Lehrer(innen)erfahrung – Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden**

Zahlreiche, fast ausschliesslich quantitative empirische Untersuchungen belegen das Interesse der Forschung an den Berufswahlmotiven angehender Lehrerinnen und Lehrer – oder auch nur die relativ leichte Zugänglichkeit dieses Forschungsgegenstandes. Übereinstimmend resümieren alle vorliegenden Studien eine im Zeitverlauf sehr stabile Motivkonstellation: ein klarer Berufswunsch führt zur Aufnahme des Studiums (Terhart, Czerwenka, Ehrlich, Jordan & Schmidt, 1994; Ulich, 2000) und die pädagogische Motivation dominiert die Berufswahlentscheidung in Vergangenheit und Gegenwart, in Ost- wie in Westdeutschland (Flach, Lück & Preuss, 1995; Horst, 1994; Knauf, 1992; Oesterreich, 1987; Terhart et al., 1994; Ulich 1996, 2000). Freude an der Arbeit mit

Kindern und Jugendlichen verbindet sich insbesondere bei Studierenden der Sekundarstufen I und II mit fachlichem Interesse (Horst, 1994), so dass zu Studienbeginn eine durchaus positive Motivkonstellation vorliegt (Flach, Lück & Preuss, 1995). Insgesamt spielen materielle, d.h. extrinsische Gründe wie Gehalt, Ferien und Beamtenstatus eine deutlich geringere Rolle als immaterielle Motive (Jäger & Behrens, 1994; Ulich [2000] z.B. beziffert die Summe der extrinsischen Motive auf unter 10%). Die ausgeprägte pädagogische Motivation schlägt sich auch nieder in einem durchaus vorhandenen Studieninteresse an pädagogisch-psychologischen Fragestellungen (Horst, 1994: Gruppe der westdeutschen Befragten), das allerdings in Abhängigkeit von gewähltem Studiengang sowie Studienfach variiert (Abel, 1997). Nur ein relativ kleiner Anteil der Befragten gibt an, sich für das Lehramtsstudium entschieden zu haben, weil man sich ein anderes Studium nicht zugetraut habe. Eine Ausnahme bilden hier allerdings die Untersuchungsergebnisse von Primarstufenstudentinnen und -studenten der Universität Essen (Knauf, 1992). Hier wird dieses Motiv von 34 Prozent der Befragten angegeben. Dies wirft die Frage nach den Leistungsvoraussetzungen von Studierenden verschiedener Lehrämter auf.

Die Längsschnittstudie von Gold und Giesen (1993) zeichnet ein differenziertes Bild der individuellen Leistungsvoraussetzungen von Lehramtskandidaten und relativiert damit das Vorurteil, nur die Leistungsschwächeren eines Abiturjahrganges entschieden sich für ein Lehramtsstudium. Bei den Studienanfängern der verschiedenen Lehrämter sind keine gleichen Leistungsvoraussetzungen gegeben, sondern es ist ein «global verankertes Gefälle des intellektuellen Leistungspotentials» (Gold & Giesen, 1993, S. 120) von den Studierenden der Sekundarstufe II, deren Leistungsprofil dem der Diplom- und Magisterstudenten ähnlich ist, über die Studienanfänger der Sekundarstufe I hin zu den Studierenden des Grund-, Hauptschul- und Sonderschullehramts erkennbar. Mit diesem Ergebnis müssen sich Reformforderungen, die auf eine Vergleichbarkeit aller Lehramtsstudiengänge zielen, auseinandersetzen. Rustemeyer (1998) macht darüber hinaus auf einen geschlechtsspezifischen Aspekt aufmerksam: «das signifikant geringere Leistungsstreben der männlichen Studierenden im Vergleich zu den Studentinnen» (S. 95).

Für die Studien- und Berufswahl könnte neben der Einschätzung der eigenen Leistungsstärke auch die Erfahrung mit Lehrerinnen und Lehrern während der eigenen Schulzeit von Bedeutung sein. Es lassen sich positive Merkmale und Eigenschaften von Lehrern bestimmen, die als Vorbilder das «Idealbild» einer Lehrperson bei den Studierenden bestimmen (Schmidt, 1991). Das gewünschte eigene zukünftige Lehrerverhalten wird vor dem Hintergrund der Erinnerungen an beliebte Lehrerinnen und (häufiger) Lehrer sowie auch durch Kontrastbildung zu unbeliebten Lehrpersonen bestimmt (Hagemann & Rose, 1998). Auch Schönknecht (1997) ermittelt in ihrer qualitativen Studie die eigenen Schulerfahrungen als möglichen Einflussfaktor für die Berufswahlentscheidung und spätere Berufsausübung. Wenn das für die künftige Berufsausübung erwünschte

Eigenschaftsprofil bei Lehramtsstudierenden durch die eigenen Schulerfahrungen mit Lehrerinnen und Lehrern stark mitbestimmt wird (Hagemann & Rose, 1998), dann ergibt sich hieraus die zwingende Notwendigkeit, diese unreflektierten Lehrerbilder im Laufe der Ausbildung zu bearbeiten.<sup>4</sup>

## Universitäre Lehrerausbildung aus Sicht der Betroffenen

Einen weiteren Schwerpunkt der Lehrerbildungsforschung bilden die in der Regel schriftlich durchgeführten Erhebungen des Urteils von Betroffenen der Lehrerausbildung. Ziel ist es, aufgrund der Perspektive von Studierenden, Berufsanfängern oder erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern Defizite der Lehrerausbildung aufzudecken und ein «Mängelprofil» (Ulich, 1996, S. 4) der ersten, universitären Phase als Ausgangspunkt für Reformvorschläge zu entwickeln. Übereinstimmend wird in allen Studien der defizitäre Praxisbezug des Lehramtsstudiums als zentrale Schwachstelle genannt, die mangelnde Verzahnung der Kernbereiche des Studiums wird vehement kritisiert und laut Befragten besteht ein gravierendes Defizit in der unzureichenden Vermittlung sozialer Kompetenzen für den qualifizierten Umgang mit Klassen, Schülern, Kollegen und Eltern (Flach, Lück & Preuss, 1995; Horst, 1994; Mürmann, 1996; Oesterreich, 1988; Rosenbusch, Sacher & Schenk, 1988; Steltmann, 1986; Ulich, 1996). Als Grundproblem der universitären Lehrerausbildung erscheint die Relation von Wissenschaftsorientierung und Berufsfeldbezug (Flach, Lück & Preuss, 1995; Fried, 1997). «Ausdruck dieses theoretisch und praktisch ungeklärten [...] Verhältnisses ist vor allem die immer wieder als nicht bewältigt diskutierte Theorie-Praxis-Relation [...], eine Folge ist der häufig konstatierte ‚Praxisschock‘ der jungen Lehrer» (Flach, Lück & Preuss, 1995, S. 59). Die genannten Kritikpunkte sind um weitere zu ergänzen: ein unzulängliches fachdidaktisches Ausbildungsangebot (Flach, Lück & Preuss, 1995; Mürmann, 1996), Koordinationsprobleme zwischen und innerhalb der Fächer, welche die Studierbarkeit beeinträchtigen (Mürmann, 1996), eine mangelnde Transparenz der Studienanforderungen und die starke Aufsplitterung des Lehramtsstudiums in eine Vielzahl von Einzeldisziplinen (Horst, 1994), die sich in einem intransparenten, dezentral organisierten Beratungsangebot niederschlagen (Mürmann, 1996). Diese über alle angeführten Studien hinweg konsistente Mängelliste scheint die herrschende Kritik in der Lehrerausbildungsdiskussion in vollem Umfang zu bestätigen.

Die neueren und differenzierter angelegten Studien von Blömeke (1999) sowie Seipp und Wittmann (1999) weisen daraufhin, dass sich in der Beurteilung der Lehrerausbildung standort-, stufen- und fächerspezifische Unterschiede niederschlagen. Wahrscheinlich spiegeln sich in den positiveren Urteilen (Blömeke, 1999) auch die Verbesserungsbemühungen einzelner Hochschulstandorte in den letzten Jahren.

Befragungen von Studierenden erheben subjektive Einschätzungen und Wertungen, die vor dem Hintergrund impliziter Vorstellungen über Aufgaben und Ziele der universitären Lehrerbildung vorgenommen werden. Blömeke (1999) ermittelt zum Teil eine eher problematische Erwartungshaltung der Studierenden, die bei einigen den Wunsch nach rezeptartigem Praxiswissen beinhaltet. Dieser Befund relativiert kritische Urteile über einzelne Aspekte der Lehrerbildung, muss aber in erster Linie als dringender Hinweis an die Universitäten verstanden werden, Lehramtsstudierenden die spezifischen Aufgaben und Zielsetzungen der universitären Ausbildungsphase transparent zu machen (Pres, 2001a).

Der fehlende Berufsbezug trifft als Kritik in unterschiedlichem Ausmass sowohl die Fachwissenschaften als auch die fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteile. In besonderem Masse aber äussern die Befragten ihre Unzufriedenheit mit den schulpraktischen Studienanteilen, also dem Studienelement, das die geforderte Vermittlung von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug, zwischen Theorie und Praxis leisten soll. «Insofern kristallisieren sich in der Diskussion um Schulpraktische Studien [...] alle Fragen der Lehrerbildung» (Radtke & Webers, 1998, S. 204). Gerade Umfang, Organisationsformen und Betreuung werden in den einzelnen Bundesländern und an den jeweiligen Hochschulen sehr unterschiedlich gehandhabt. Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse sind insofern nicht immer ohne Einschränkung verallgemeinerbar, können aber doch insgesamt eine gemeinsame Tendenz aufzeigen. Die Kritik der Befragten richtet sich zunächst grundsätzlich auf die Anzahl der angebotenen Praktika (Mürmann, 1996; Sander, 1996), wobei eine Ausweitung gewünscht wird. Erforderlich ist aber eine stärkere Integration der schulpraktischen Erfahrungen in das übrige Lehramtsstudium (Jäger & Milbach, 1994). Insbesondere eine intensive Vor- und Nachbereitung der Schulpraktika in universitären Veranstaltungen beeinflusst deren wahrgenommene Qualität. Das Angebot an vorbereitenden universitären Veranstaltungen zu den Themenfeldern «Techniken der Beobachtung und Analyse», «Vorbereitung und Planung» sowie «Nachbereitung und Reflexion von Unterricht» wird als unbefriedigend erlebt (Jäger & Milbach, 1994; Seipp, 1999). Noch wesentlich defizitärer erscheint allerdings der Mangel an Nachbereitung durch die Universität (Flach, Lück & Preuss, 1995; Jäger & Milbach, 1994; Seipp 1999). Auch die die Praktikanten betreuenden Mentoren an der Schule realisieren eher Vor- als Nachbesprechungen, wobei bereits die Häufigkeit der Vorbesprechungen weit unter dem erwünschten Mass liegt (Jäger & Milbach, 1994). Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule wird als unzureichend charakterisiert, dementsprechend erleben die Praktikantinnen und Praktikanten auch die Zielvorgaben der beiden Institutionen als divergent (Jäger & Milbach, 1994).

An einzelnen Standorten existieren allerdings Formen Schulpraktischer Studien, die berücksichtigen, dass Qualität und Erfolg entscheidend davon abhängen, wie intensiv die schulpraktischen Erfahrungen der Studierenden im Rah-

men von universitären Veranstaltungen vorbereitet, begleitet, reflektiert und nachbereitet werden (Arens, 1999; Heuer, 1997; Sander, 1996). Die positiven Rückmeldungen der Studierenden sowie die inhaltsanalytische Auswertung von Praktikumsberichten belegen (Nauck, 1996; Schwarz, 1996), dass diese Konzepte eine höhere Effektivität und Wirksamkeit versprechen. Darüber hinaus müssen Schulpraktische Studien aber als *eine* Lernform neben anderen begriffen werden, durch die ein Berufsbezug hergestellt wird, so dass schulpraktische Erfahrungen «auch inhaltlich in eine Aneignung von Wissen über die Schule und die in ihr wirksamen Strukturen eingebunden werden» (Radtke & Webers, 1998, S. 215).

### Universitäre Lehrerausbildung aus Sicht von Lehrenden

Obwohl die herausgehobene Stellung der Lehrerbildner für die professionelle Ausbildung unmittelbar einleuchtet, ist die Sichtweise der Ausbilderinnen und Ausbilder in der Lehrerbildungsforschung gegenüber der Quantität der vorliegenden Studierenden- und Absolventenbefragungen stark unterrepräsentiert. Auffallend ist aber, dass die wenigen vorliegenden Studien einen ungleich höheren forschungsmethodischen Aufwand betreiben, um die Einschätzungen und Bewertungen der Lehrerausbildungsexperten zu erheben. Die im Rahmen einer Delphi-Studie von Jäger und Behrens (1994) zu zwei verschiedenen Zeitpunkten durchgeführten Expertenbefragungen liefern eine Fülle von Daten, die in wesentlichen Aspekten einerseits mit den Themenschwerpunkten der Lehrerbildungsdiskussion übereinstimmen und andererseits die kritischen Urteile der Studierenden über die Lehrerausbildung bestätigen.

Notwendig sei eine Verstärkung der Abstimmung und Koordination zwischen erster und zweiter Phase sowie eine verstärkte Vernetzung von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung. Praxiserfahrungen innerhalb des Studiums werden als zentraler Bestandteil der Ausbildung befürwortet, auch ein Praktikum im schulischen oder ausserschulischen Bereich vor Aufnahme des Studiums erscheint vielen als sinnvoll. Als Ergebnis der fragenübergreifenden Auswertung der Delphi-Befragungen sowie der Diskussionsergebnisse der durchgeführten Expertentagung lassen sich verschiedene Modelle der Lehrerbildung ermitteln. Als mögliches «Zukunftsmodell» der Lehrerbildung wird von den Lehrenden eine enge Zusammenarbeit zwischen erster und zweiter Phase über gemeinsame Veranstaltungen, Prüfungen, Austausch von Personal sowie Bildung gemeinsamer Ausschüsse präferiert. Interessanterweise würde eine Realisierung dieses Modells – das offensichtlich Unterstützung bei den befragten Experten fände – wesentliche Kritikpunkte an der Lehrerausbildung beseitigen. Es soll «durch ein Miteinander von Universität, Seminaren und Schulen eine Konstruktion gefunden werden, die den vielfältig beschriebenen Bruch zwischen den Institutionen

überwinden hilft» (Jäger & Behrens, 1994, S. 196), so dass hier über die Verflechtung auf institutioneller und personeller Ebene sowie durch Abstimmung der Inhalte Kontinuität über die Ausbildungszeit angehender Lehrerinnen und Lehrer erreicht wird.

Auch die qualitative empirische Untersuchung von Heil und Faust-Siehl (2000) auf der Grundlage von Theorien pädagogischer Professionalität leistet einen Beitrag zur Klärung der Perspektive der Lehrenden sowie auch einen der wenigen Impulse zur Theorieentwicklung der Lehrerausbildungsdiskussion. Die Studie erhebt das Expertenwissen von Hochschullehrenden exemplarisch am Beispiel der Universität Frankfurt am Main (a. M.). Als Ergebnis der empirisch-hermeneutischen Rekonstruktion des «Betriebswissens» von Lehrerausbildungsexperten sowie der dahinterstehenden Strukturen lassen sich Leitbilder ermitteln, die mit entsprechenden Habitusformen verbunden sind. Aufgrund der Kernaussagen der befragten Experten zu den Themenbereichen Konzeption der Lehrerausbildung, Hochschulstruktur/Institutionen, Theorie-Praxis/Schulpraktische Studien und Innovationen werden die vier Leitbilder «(selbst-)reflexiver Wissenschaftsbezug», «forschungstheoretischer Berufsfeldbezug», «didaktisch-vermittelnder Berufsfeldbezug» sowie «handlungskompetenter Berufsfeldbezug» herausgearbeitet. Ebenso wie die von Jäger und Behrens (1994) skizzierten Modelle lassen sich auch diese Leitbilder danach kategorisieren, ob sie eher dem Pol «Wissenschaft» oder «Berufsfeld» zuzuordnen sind und welche Relation jeweils zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsfeldbezug hergestellt wird. Diese unterschiedlichen Grundorientierungen von Lehrenden könnten sich in den Befunden Mürmanns (1999) widerspiegeln. So werden die intensiven Bemühungen des Paderborner Lehrerausbildungszentrums (PLAZ) um stärkere Abstimmung von Studieninhalten und Koordination des Lehrangebots zwar grundsätzlich allgemein befürwortet, aber offensichtlich nur von einem Teil der befragten Lehrenden aktiv unterstützt (häufiger Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker), während ein anderer Teil eher «wohlwollende [...] Gleichgültigkeit» (Mürmann, 1999, S. 298) signalisiert (eher Fachwissenschaftler).

## **Innovationsansätze im Rahmen der bestehenden Phasenstruktur der Lehrerausbildung**

### **Institutionelles Entwicklungspotential**

In der Lehrerbildungsdiskussion wird das Fehlen einer Institution beklagt, die innerhalb der Universität die Interessen und Belange der Lehrerausbildung vertritt und zentrale Anlaufstelle für Lehramtsstudierende sein könnte. Zur Behebung dieses Defizits wurden in Nordrhein-Westfalen im Rahmen eines zunächst auf fünf Jahre befristeten Modellversuchs an verschiedenen Hochschulen (Dortmund, Münster, Paderborn und Wuppertal; später folgten auch Bochum und Siegen) Zentren für Lehrerbildung eingerichtet. Eine Bilanz der bisherigen Ar-

beit dieser Zentren zeigt insbesondere das breite Aufgabenfeld dieser Institutionen und bestätigt ihre mögliche Funktion, Impulse für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung an den Universitäten setzen zu können (Blömeke, 1998; Höltershinken, 1999; Rinkens, Tulodziecki & Blömeke, 1999). Der «Leistungsbericht» des Paderborner Lehrerbildungszentrums (PLAZ) (Rinkens, Tulodziecki & Blömeke, 1999) beispielsweise dokumentiert Aktivitäten im Bereich der Koordination und Organisation des Lehramtsstudiums, der fächerübergreifenden Abstimmung von Studieninhalten, der Studieninformation und -beratung, Weiterentwicklung der Organisation der Schulpraktischen Studien, hochschuldidaktische Initiativen, Förderung von schul- und lehrerbildungsbezogener Forschung und Kooperation mit der Region. Das PLAZ hat darüber hinaus mehrere Studierenden-, Absolventen- und Lehrendenbefragungen (Blömeke, 1999; Mürmann, 1996, 1997, 1999) durchgeführt, wobei sich Hinweise zeigen, dass die Evaluationsstudien einer Weiterentwicklung der Lehrerbildung am Standort Paderborn dienen konnten. Die Aktivitäten des PLAZ haben unter Studierenden bereits einen relativ hohen Bekanntheitsgrad, die Rückmeldungen zur Arbeit dieses Zentrums sind insgesamt positiv. Die befragten Lehrenden heben hervor, die «Lehrerbildung sei stärker in das Bewusstsein der Hochschule gerückt» (Mürmann, 1999, S. 281). Insgesamt ist es offensichtlich gelungen, die bei Arbeitsbeginn des PLAZ vorhandenen Vorbehalte abzubauen. Eindeutig positiv fällt die Beurteilung der Entwicklung der Kontakte zwischen Hochschule, Studienseminaren und Schulen aus. Die von den nordrhein-westfälischen Lehrerbildungszentren bislang vorgelegten Evaluationsstudien (Blömeke, 1999; Gehrmann, Nagode & Wintermann, 1999; Mürmann, 1996, 1997, 1999; Seipp, 1999; Seipp & Wittmann, 1999) zeigen, wie an einzelnen Standorten Informationsgrundlagen erarbeitet werden können (so die Forderung der Lehrerbildungskommission der KMK: Terhart, 2000a), beziehungsweise dienen als Vorbild für standortübergreifende, vergleichende Evaluationen (Seipp & Wittmann, 1999).

### **Curriculares Entwicklungspotential in der Erziehungswissenschaft**

Dem erziehungswissenschaftlichen Studium kommt als «Berufswissenschaft» angehende Lehrerinnen und Lehrer eine besondere Aufgabe zu. Schwer wiegen da die in der Lehrerbildungsdiskussion erhobenen Vorwürfe inhaltlicher Beliebigkeit, mangelnder Systematik und eines fehlenden Berufsbezuges, die mit der artikulierten Unzufriedenheit der Studierenden gerade mit diesem Studienelement (Flach, Lück & Preuss, 1995) übereinstimmen. Plöger und Anhalt (1999) belegen anhand der exemplarischen Untersuchung des für Lehramtsstudierende der Sekundarstufe II (bzw. Gymnasium) relevanten erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots der Universitäten Köln und Frankfurt a. M. die Berechtigung der Kritik. Im Zeitraum von 1950 bis 1995 (Köln: 1994) zeigen die im Fünfjahresrhythmus durchgeführten Stichprobenuntersuchungen sehr deutlich, dass die

Bereiche Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik keine Schwerpunkte des erziehungswissenschaftlichen Studiums darstellen, sondern eher den «Status von Marginalien» (Plöger & Anhalt, 1999, S. 38) innehaben. Eine Einführung in die Schulpädagogik wurde an beiden Universitäten im gesamten Untersuchungszeitraum nicht angeboten. Insgesamt liegt der Anteil des Lehrangebots, das den Bereichen Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik zugerechnet werden kann, höchstens bei knapp 20%, im Schnitt allerdings nur bei 12,5%. Am erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot der beiden Universitäten lässt sich darüber hinaus ein standortspezifisches Lehrangebotsprofil nachweisen: das Lehrangebot der Universität Köln ist stark philosophisch, das der Universität Frankfurt stark gesellschaftswissenschaftlich geprägt. Diese empirischen Befunde belegen die Berechtigung der Forderung nach der Entwicklung eines Kerncurriculums in der Erziehungswissenschaft (Keuffer & Oelkers, 2001), bzw. nach einem «Ende der Beliebigkeit» (Terhart, 2000a, S. 16) in der universitären Lehrerausbildung.

Den mangelnden Berufsfeldbezug des Lehrangebots für angehende Lehrerinnen und Lehrer belegt auch eine Untersuchung an der Universität Dortmund (Gehrmann, Nagode & Wintermann, 1999). Die Ausweitung des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderungen in Nordrhein-Westfalen verlangt erweiterte und neue Kompetenzen und Fähigkeiten insbesondere von Grundschulpädagoginnen und -pädagogen. Die Analyse des Lehrangebots der zuständigen Fachbereiche im Zeitraum von 1995 bis 1998/99 sowie eine Befragung von Lehrenden und Studierenden ergeben, dass sich das veränderte Berufsfeld kaum in einer veränderten Angebotsstruktur seitens der universitären Lehrerausbildung niederschlägt. Gemeinsamer Unterricht/Integrationspädagogik könnte als erweiternd hinzutretender Aspekt Möglichkeiten innovativer Curricula beinhalten (Knauer, 1999) – eine Chance, die offensichtlich (noch) nicht erkannt und breit genutzt wird. Knauer (1999) und Kraft-Lochter (1999) zeigen Möglichkeiten, integrationspädagogische Curriculelemente inhaltlich und organisatorisch innovativ zu gestalten. Die Seminarkonzepte integrieren qualitative Forschungsansätze (Knauer, 1999: teilnehmende Beobachtung), Videoarbeit und erproben das Konzept der Zukunftswerkstatt (Kraft-Lochter, 1999) und belegen so auch das im Rahmen der gegebenen universitären Strukturen bestehende hochschuldidaktische Entwicklungspotential.

### **Hochschuldidaktisches Entwicklungspotential**

Die Lehrerausbildungsdiskussion und die Frage nach pädagogischer Professionalität stehen in einem engem Zusammenhang. Einig sind sich Professionalisierungstheorien in der Bedeutung der universitären Lehrerausbildung als erster Phase eines anzubahrenden Professionalisierungsprozesses. Aus Sicht der strukturalistischen Professionalisierungstheorie sind fallbezogene Rekonstruktion sowie theoretische Subsumption als Grundhaltungen pädagogischer Professionalität im Rahmen der ersten Phase der Lehrerausbildung einzuüben (Oevermann,

1996; Wagner, 1998). Aufgrund der Kernprobleme von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem Berufsalltag (Dirks, 1999b; Hansmann, 1999) sieht Dirks (1999a) in der Förderung *selbst- und berufsbezogener Reflexivität* den Weg einer Professionalisierung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. Universitäre Lehrerbildung kann bei Studierenden die Entwicklung dieser Schlüsselkompetenz durch «Konzepte des forschenden Lernens im Rahmen kasuistischer Arbeitsverfahren» (Dirks, 1999a, S. 85) fördern. Angesichts der Befunde zum Einfluss eigener Schul- und Lehrererfahrungen auf die spätere Berufsausübung erscheint die Bearbeitung der impliziten Lehrerbilder, der subjektiven Theorien von Studierenden im Rahmen von Fallarbeit als notwendiger Bestandteil der universitären Lehrerbildung. Fallanalysen ermöglichen eine «Irritation internalisierter Deutungs- und Handlungsmuster betreffs Schule und Unterricht [...], [...] [g]erade die Irritation des Gewohnten und unbefragt Geltenden, der Übergang zu einem tieferen Verstehen, die Konstruktion alternativer Handlungs- und Deutungsmuster und schliesslich die Sensibilisierung für die Komplexität der Praxis leisten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines dem Lehrerberuf adäquaten Habitus» (Ohlhaber & Wernet, 1999, S. 15). Auch Beck, Helsper, Heuer, Stelmaszyk und Ullrich (2000) sehen eine zentrale Bedeutung der Fallarbeit, d.h. der interpretativen Auseinandersetzung mit Szenen aus der Praxis, und der Fallrekonstruktion in der theoretisch-reflexiven Anbahnung eines professionellen Selbst im Rahmen der universitären Lehrerbildung.

Ein Lehrerbildungsprojekt der Universität Mainz (Beck et al., 2000) zeigt konkrete Möglichkeiten eines fallorientierten und -rekonstruktiven Zuganges im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums: Verschiedene Varianten von Seminartypen mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung der «Bausteine» Fallorientierung, Theorie und Selbstreflexion wurden an dieser Universität konzipiert, durchgeführt und systematisch evaluiert. Die Bewertung seitens der teilnehmenden Studierenden fällt durchweg positiv aus (Beck et al., 2000, S. 51-54), die evaluierende Abschlussdiskussion der beteiligten Dozenten weist aber auch auf Probleme und Grenzen der Fallorientierung hin. Eine Berücksichtigung aller drei Seminarkomponenten führt leicht zur Überforderung der Studierenden. Schulerinnerungen oder Studententexte über Studieninteressen und Berufswahlmotivation eignen sich zur expliziten Einforderung selbstreflexiver Bezüge. Diese können und sollten aber nicht verordnet werden, da dies die «Gefahr einer übergreifhaften Verletzung der privaten Integrität impliziert» (Beck et al., 2000, S. 104). Ein Selbstforschungsprojekt (Dirks 1999a) zeigt, wie sich die selbstreflexive Komponente stärken lässt, indem die Studierenden parallel zum fallorientierten Seminar Gelegenheit erhalten, sich in Tandemgesprächen auszutauschen. Das Tandem erweist sich als geschützterer «Strukturort der Reflexivität» (Dirks, 1999a, S. 116) als es ein öffentliches Seminar sein kann. Beide vorgestellten Seminarkonzepte beanspruchen keine Repräsentativität, zeigen aber lohnende Entwicklungsmöglichkeiten der universitären Lehrerbildung. Bisher liegt wenig geeignetes Fallmaterial vor. Wells (1999) Kernanliegen ist die

Erstellung von angemessenem Fallmaterial als Grundlage für fallorientierte Seminararbeit. Ihre Fallstudie zu einem Grundschüler besteht aus Auszügen aus einem Forschungstagebuch und Zusatzmaterialien, wichtiger ist aber, dass Well die Basis für eine wissenschaftliche Fallkonstruktion schafft, indem sie Kriterien aufstellt und Konstruktionsschritte klärt. Geeignetes Fallmaterial kann neben einem Unterrichtsprotokoll, einer videodokumentierten Unterrichtsepisode (Krummheuer, 1999), einem biographisch-narrativen Interview (Dirks, 1999a; Fehlhaber & Garz, 1999), die Aufgabenstellung einer Klausur (Gruschka, 1999) oder ein Stundenplan sein (Diederich, 1999).

## Die zweite Phase der Lehrerausbildung

Die 18 bis 24 Monate umfassende Ausbildung der Lehramtsanwärter erscheint in der Lehrerbildungsdiskussion als «vernachlässigte Phase der Lehrerausbildung» (Terhart, 2000a, S. 17). «Die intensive Kritik an der 1. Phase [...] führt nicht selten dazu, dass die 2. Phase (Vorbereitungsdienst, Referendariat) als immer noch ‚vergessener Teil der Lehrerbildung‘ gleichsam unbeobachtet bleibt» (Terhart, 2000a, S. 17). Welche ‚Beobachtungsergebnisse‘ stellt die Lehrerbildungsforschung in diesem Bereich bereit?

Lehramtsanwärter erleben keine Kontinuität im Übergang von der ersten zur zweiten Phase ihrer Ausbildung, die Konfrontation mit der Schulpraxis wird als «Bruch» erlebt, der den Nutzen des «Theoriewissens» der ersten Phase in Frage stellt und einen deutlichen Einstellungswandel hin zu einer konservativen Haltung zur Folge hat (Dann, Cloetta, Müller-Fohrbrodt & Helmrich, 1978; Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978). Allerdings schätzen Lehrerinnen und Lehrer im weiteren Verlauf ihrer Berufsbiographie ihre Anfangsschwierigkeiten *nicht* als gravierend ein (Terhart et al., 1994). Bei den Lehramtsabsolventen in der ehemaligen DDR waren ein «Praxisschock» und die damit verbundenen Einstellungsveränderungen zum Lehrerberuf und zur pädagogischen Tätigkeit nicht in vergleichbarer Form zu beobachten (Flach, Lück & Preuss, 1995) – Indiz dafür, dass die einphasige Lehrerbildung in der DDR einen deutlich stärkeren Berufsfeld- und Praxisbezug aufwies.

Insgesamt wird die berufsfeldorientierte Ausbildungsphase günstiger beurteilt als die universitäre Lehrerausbildung (Gecks, 1990; Oesterreich, 1987, 1988; Steltmann, 1986; Ulich, 1996). Positive Bewertungen betreffen das Klima (Kretzer, 1997; Sjuts, 2000), die Betreuung in Unterrichtsbesuchen und im Seminar (Spindler, 2000) sowie das Aufgreifen innovativer Lehransätze (Seipp, 1999). Der Nutzen der Ausbildung wird im Gegensatz zu an den Hochschulen vermittelten Ausbildungsinhalten nicht angezweifelt, obwohl bei einer offenen Befragung einer Oldenburger Untersuchung die Seminarleiter und ihr Ausbildungsangebot nicht positiver (oder ebenso negativ) eingeschätzt wurden als die Vertreter der ersten Phase und ihr Studienangebot (Spindler, 2000). Auch die

zweite Phase wird seitens der Betroffenen in wichtigen Aspekten kritisiert. Neueingestellte Berufsanfänger bemängeln die fehlende Vorbereitung auf die Anforderungen des sozialen Beziehungsalltags in der Schule (Ulich, 1996): Das Referendariat müsse stärker auf Klassenlehreraufgaben, Eltern-, Team- und Projektarbeit vorbereiten (de Lorent, 1992). Die Forderung nach einer intensiveren Beschäftigung mit Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen wird bereits von Studierenden vor dem Hintergrund ihrer schulpraktischen Erfahrungen erhoben (Jäger & Behrens, 1994; Schwarz, 1996) und kennzeichnet einen Bedarf, der auch im Referendariat kaum Berücksichtigung findet (de Lorent, 1992). Die Koordination und Kooperation zwischen den Ausbildungsorten Schule und Hochschule wird als unzureichend erlebt (de Lorent, 1992). Mangelnde Kooperation unter den Seminarleitern (Spindler, 2000) resultiert in einer unzureichenden Abstimmung von Anforderungen und Bewertungskriterien (Czerwenka & Nölle, 2000; Sjuts, 2000). Beurteilungsgrundlagen und Kritikpunkte werden nicht immer hinreichend transparent gemacht (Ergebnisse einer externen Evaluation [...], 2001; Sjuts, 2000).

Diese Befunde ergeben sich bei Durchsicht der wenigen empirischen Daten zum Referendariat, wobei in der Regel die schriftliche Befragung von Betroffenen als Erhebungsinstrument gewählt wird und ein Grossteil vor allem der neueren Daten aus Evaluationsstudien der Studienseminare resultiert (Ergebnisse einer externen Evaluation [...], 2001; Pres, 2001a, 2001b; Sjuts, 2000).

Bereits die Antworten der Lehramtsanwärter auf *offene* Fragestellungen vermitteln allerdings Einblicke in eine Realität des Vorbereitungsdienstes, die mit der insgesamt relativ positiven Bewertung der zweiten Phase durch die Betroffenen kontrastiert (Spindler, 2000). Auch der durchgängig belegte Befund einer zu hohen Belastung der Lehramtsanwärter (Pres, 2001a, 2001b; Ulich, 1996) weist auf Forschungsbedarf hin. Wünschenswert sind tiefergehende Einblicke in objektive Belastungen, subjektives Belastungserleben sowie Verarbeitungs- und Bewältigungsstrategien. Flaakes (1989) Befund, dass Frauen im Referendariat deutlich negativere Erfahrungen machen als Männer und stärker unter dem permanenten Prüfungsdruck leiden, macht auf die Notwendigkeit eines geschlechterdifferenzierenden Zugangs aufmerksam. Die Ergebnisse der kaum vorhandenen qualitativen Studien (Gecks, 1990; Pres, 2001a, kombiniert quantitative und qualitative Forschungsmethoden) belegen das Potential von qualitativen Forschungsansätzen in diesem Bereich und vermitteln zum Teil *erschreckende Einsichten* in eine Lehrerausbildungsphase, die sich als hochsozialisationsrelevant erweist (insbesondere Gecks, 1990; Ulich, 1996) und deren Belastungs- und Konformitätsdruck Anpassungsmechanismen (Ulich, 1996) und zum Teil gravierende Persönlichkeitseinschränkungen (Gecks, 1990) zur Folge haben. Ängste, Verletztheit, Wut und Ohnmachtsgefühle auf Seiten der Lehramtsanwärter werden sichtbar im pädagogischen Rollenspiel (Gecks, 1990). Das Gefühl einer permanenten Kontrolle und Beurteilung seitens der Ausbilder sowie die Problematik, durch diese nicht nur in den Leistungen, sondern als Person kritisiert zu

werden, offenbaren sich auch in den pädagogischen Tagebüchern (Pres, 2001a). Gecks (1990) arbeitet sowohl ein pädagogisches – die Lehramtsanwärter machen ihre Persönlichkeit und ihr Selbstwertgefühl von unterrichtsfunktionalen Erfolgen abhängig – als auch ein biographisches – höchste Ansprüche des Referendariats bei gleichzeitig unsicherer Beschäftigungsperspektive – Dilemma heraus, das im Rahmen der Ausbildungsinstitutionen unbearbeitet bleibt, so dass hier Verdrängungsmechanismen greifen, die letztlich Persönlichkeitsreduktionen in Form der Ausgrenzung von Emotionen zur Folge haben. Bereits die objektiven, institutionell verankerten Bedingungen lassen das Referendariat als eine Phase höchster psychischer Belastung erscheinen. Allerdings könnten die dokumentierten Bemühungen einzelner Studienseminare (Pres, 2001a, 2001b; Sjuts, 2000), ein Hinweis darauf sein, dass sich die Auswirkungen der objektiven Strukturbedingungen zumindest abmildern lassen. Notwendig ist eine intensive, insbesondere qualitative Forschung, die sowohl Standortvergleiche ermöglicht als auch geschlechter- und studiengangsspezifische Differenzierungen ausweisen kann.

### **Die Berufseingangsphase – eine neue dritte Phase in der Lehrerbildung?**

Neu eingestellte Lehrer werden in den ersten Berufsjahren mit ihren Schwierigkeiten und Problemen in einer Phase allein gelassen, die die berufsbiographische Forschung als entscheidend für den beruflichen Kompetenzaufbau ausweist. Diese Defizitfeststellung ist Anlass für die vorliegenden Empfehlungen zur Ausgestaltung einer Berufseingangsphase (Keuffer & Oelkers, 2001; Terhart, 2000a), in der für Berufsanfänger gezielt Unterstützung, Kommunikationsstrukturen und spezifische Fortbildungsangebote bereitgestellt werden sollen, um einerseits die Ausbildungseffekte zu sichern und andererseits die Motivation und das Innovationspotential der Berufsanfänger für das Schulsystem zu nutzen.

Beiträge der Lehrerforschung zur Kompetenzgenese und handlungsrelevanten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern belegen, dass es durch Interventionen möglich ist, das Defizit einer weniger hohen spezifischen Selbstwirksamkeitserwartung von jüngeren, unerfahrenen Lehrpersonen innerhalb relativ kurzer Zeit zu beheben (Schmitz, 1998), und dass für die Kompetenzgenese als Ergebnis von Selbstwahrnehmung, -interpretation und -evaluation Rückmeldungen eine zentrale Rolle spielen (Hertrampf & Herrmann, 1999). Ein (institutionalisierter) intensiver Austausch über berufliche Zusammenhänge dient «auch der positiven Wahrnehmung eigener Fähigkeiten und der konstruktiven Überprüfung eigenen Handelns» (Hertrampf & Herrmann, 1999, S. 69).

Ein Pilotprojekt der Hamburger GEW «Supervision für Neue» belegt, dass die Möglichkeit, sich mit Kolleginnen und Kollegen in der gleichen beruflichen

Situation austauschen zu können, von den Betroffenen als ausserordentlich lohnend, motivierend und auch entlastend empfunden wird (de Lorent, 1992).

Insgesamt belegen die Forschungsergebnisse die möglichen positiven Effekte einer gezielt in diesem Sinne ausgestalteten Berufseingangsphase. Allerdings würde dies de facto eine Erweiterung der bisherigen Phasenstruktur der Lehrerbildung bedeuten. Neben die allgemeine Lehrerfort- und -weiterbildung träte eine weitere Phase der Begleitung eines sensiblen berufsbiographischen Abschnitts. Da in der Lehrerbildungsdiskussion übergreifend alle Phasen der Lehrerbildung der Vorwurf der mangelnden institutionellen, inhaltlichen und personellen Abstimmung trifft, ist es umso wichtiger, dass schon bei der Konzeption einer Berufseingangsphase eine enge Verzahnung mit den Phasen der Lehrerausbildung angestrebt wird und systematische Forschung diesen Prozess begleitet. Die qualitativen Forschungsbefunde zum Referendariat machen darüber hinaus deutlich, dass die Ausgestaltung einer solchen Phase nicht zur Ausweitung der permanenten Belastungs-, Beurteilungs- und Kontrollsituation führen darf.

### Forschungsmethodische Überlegungen

Ein Grossteil der vorgestellten Lehrerausbildungsstudien sind Umfragen, die subjektive Einschätzungen und Bewertungen von Studierenden, Absolventen, erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern sowie Lehrerbildnern erfassen. Das forschungsmethodische Niveau der einzelnen Untersuchungen ist sehr unterschiedlich. Zum Teil ist die Validität der Ergebnisse aufgrund der defizitären Angaben über Verfahren und Erhebungsinstrumentarium kaum zu beurteilen. Verglichen mit anderen Bereichen der Bildungsforschung ist aus forschungsmethodischer Perspektive der Stand der deutschen Lehrerausbildungsforschung insgesamt eher niedrig.

Zur Erforschung der Berufswahlmotive sowie des Urteils der Betroffenen über ihre Lehrerausbildung oder einzelne Aspekte ihrer Ausbildung werden schriftliche Befragungen in überwiegend reaktiver und geschlossener Form durchgeführt. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt mit Hilfe deskriptiver statistischer Methoden.

Zur Erfassung der Perspektive der Lehrenden wird ein höherer forschungsmethodischer Aufwand betrieben. Entweder werden schriftliche Befragungen durch Gruppendiskussionen der Lehrerausbildungsexperten ergänzt (Jäger & Behrens, 1994) oder durch Interviews ersetzt, die unter Einsatz qualitativer Methoden ausgewertet werden. Der Einsatz mehrerer qualitativ-empirischer Forschungsschritte bei der Auswertung der durchgeführten Interviews mit Professorinnen und Professoren ermöglicht in der Studie von Heil und Faust-Siehl (2000) die Erfassung von Expertenwissen sowie die Rekonstruktion der dahinterliegenden Strukturen. Der qualitative Ansatz kann hier seine Stärken erweisen, indem eine Fülle von Daten erhoben und tiefgehende, detaillierte Ein-

sichten ermöglicht werden, andererseits konzentriert sich aufgrund des hohen Aufwandes die Auswahl der Interviewpartner auf Angehörige einer Universität, so dass die Reichweite der Ergebnisse begrenzt bleibt.

Die von den nordrhein-westfälischen Lehrerbildungszentren vorgelegten Befragungsergebnisse sind ebenfalls aufgrund ihrer Standortgebundenheit nur von begrenztem Aussagewert. Das gilt auch für die Dokumentenanalysen an den Universitäten Dortmund (Gehrmann et al., 1999), Köln und Frankfurt (Plöger & Anhalt, 1999), deren Ergebnisse eben nur Einblick in jeweils standortspezifische Lehramtsangebotsituationen geben können. Untersuchungen dieser Art geben jedoch als «Umfeldforschung» Aufschluss über die Rahmenbedingungen von Lehrerbildung. Die Kontextfaktoren sind ein wichtiger Einflussfaktor in der Lehrerbildung, so dass als ein Manko des überwiegenden Teils der vorgestellten Untersuchungen die fehlende Thematisierung des jeweiligen Kontextes herausgestellt werden muss – dies ist umso problematischer als die meisten Studien standortspezifische Ergebnisse präsentieren, ohne jedoch die jeweiligen Rahmenbedingungen zu reflektieren.

Ein Beispiel für systematisch und sorgfältig durchgeführte – jedoch ebenfalls standortgebundene – Evaluationsforschung bieten Beck et al. (2000). Die Bewertung der verschiedenen fallorientierten Seminararten durch die Studierenden wird durch eine Kombination aus schriftlicher Befragung und Gruppendiskussion erfasst. Die Perspektive der Lehrerbildner ist durch die in transkribierter Form vorliegende Gruppendiskussion der beteiligten Lehrenden gut dokumentiert.

Die zweite Phase der Lehrerbildung wird nicht nur kaum erforscht, darüber hinaus erscheinen die wenigen vorhandenen Ergebnisse aus forschungsmethodischer Perspektive äusserst defizitär. Die von den Seminarstandorten durchgeführten Studien sind von einfachem methodischen Niveau, das Vorgehen wird kaum dokumentiert und die Ergebnisse sind aufgrund der Standortgebundenheit nur von sehr begrenztem Aussagewert. Die wenigen methodenplural und qualitativ angelegten Studien (Gecks, 1990; Pres, 2001a) liefern Einsichten, die insbesondere einen breiteren Einsatz qualitativer Methoden in dieser Phase als äusserst lohnend erscheinen lassen.

Aus forschungsmethodischer Sicht werden zahlreiche Problembereiche deutlich: Die bislang vorgelegte empirische Forschung in der Lehrerbildung ermöglicht nur punktuelle Einsichten in das deutsche Lehrerbildungssystem, deren Aussagewert zu einem hohen Anteil auf einzelne Standorte beschränkt ist. Die überwiegende Mehrheit der Studien sind als Querschnittsuntersuchungen angelegt, Längsschnittstudien bilden die Ausnahme. Es dominieren Umfragen. Eine theoriegeleitete, systematische empirische Forschung zur Lehrerbildung existiert nicht. Wirkungsuntersuchungen wie in der deutschsprachigen Schweiz (Oelkers & Oser, 2000) sucht man im deutschen Raum vergebens. Ein Blick auf den internationalen Diskussions- und Forschungsstand in der Lehrerbildung (Sikula, 1996; Tisher & Wideen, 1990) lässt den defizitären Zustand der deut-

schen Forschung noch deutlicher werden. «A new interest in research on teacher education has developed, fueled by lively discussion about appropriate methodologies and areas for research.» (Wideen & Tisher, 1990, S. 2). In Deutschland hingegen fehlt eine Diskussion über methodologische und methodische Fragen in der Forschung zur Lehrerbildung.

Die vorhandenen empirischen Daten zur Lehrerbildung beruhen hauptsächlich auf subjektiven Einschätzungen und Bewertungen und *nicht* auf systematisch-methodisch kontrollierten Forschungsbefunden. Lee und Yarger (1996) stellen in ihrem Beitrag «Modes of Inquiry in Research on Teacher Education» die Bandbreite unterschiedlicher Untersuchungsverfahren vor, diskutieren die Einsatzmöglichkeiten des jeweiligen Verfahrens im Kontext Lehrerbildung und beleuchten Stärken und Schwächen der Ansätze anhand von Beispielstudien. Angesichts dieses internationalen Entwicklungsniveaus erscheint der forschungsmethodische Stand der deutschen Lehrerbildungsforschung besonders defizitär. «To conduct comprehensive investigation of teacher education, multiple modes of inquiry from various theoretical perspectives need to be considered» (Lee & Yarger, 1996, S. 34). Ein solches perspektiv- und variationsreiches Vorgehen erscheint der Komplexität des Forschungsfeldes Lehrerbildung angemessen und wird neue Forschungsrichtungen und -schwerpunkte eröffnen sowie vertiefte Einsichten und Erkenntnisse bereitstellen.

### Fazit: Forschungsdesiderata in der Lehrerbildung

Welcher Forschungsbedarf ergibt sich zunächst aus den im Rahmen dieses Beitrages vorgestellten Studien? Als hinreichend empirisch belegt können die Berufswahlmotive angehender Lehrerinnen und Lehrer angesehen werden. Das ebenfalls vielfach erhobene Urteil der Betroffenen bestätigt die harte Kritik in der deutschen Lehrerbildungsdebatte an der Lehrerbildung und belegt die Notwendigkeit von Reformen. Der vielfach in der Lehrerbildungsdiskussion zitierte «Mängelkatalog» der Lehrerbildung findet sich in den Befragungsergebnissen von Studierenden, Absolventen, Lehramtsanwärtern und erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern sowie auf Seiten der Lehrenden wieder. Allerdings zeigen sich auch bemerkenswerte Differenzen in Abhängigkeit von Standorten, Lehramtsstudiengängen und Fächern, so dass systematisch angelegte und kontinuierlich durchzuführende Evaluationsstudien anzumahnen sind. Die nordrhein-westfälischen Zentren für Lehrerbildung bieten Beispiele für die Möglichkeiten interner Evaluation der Lehrerbildung, deren Ergebnisse Grundlage für weitere Bemühungen um erfolgreiche Qualitätssteigerungen sein können. Ergänzend sind externe, wissenschaftlich fundierte Evaluationen erforderlich, die sich um die Bereitstellung vergleichbarer Daten bemühen, so dass auf dieser Grundlage eine länder- und standortvergleichende Bewertung unterschiedlicher Lehrerbildungskonzepte möglich wird. Notwendig ist auch eine sy-

stematische Beleuchtung der Rahmenbedingungen, unter denen Lehrerausbildung jeweils stattfindet. Die vorgestellten institutionellen, curricularen und hochschuldidaktischen Innovationsansätze sind Hinweis auf ein durchaus vorhandenes Entwicklungspotential der universitären Lehrerausbildung und stützen so die Forderung der Lehrerbildungskommission der Kultusministerkonferenz nach einer Weiterentwicklung der bestehenden Rahmenstrukturen (Terhart, 2000a).

Völlig unzureichend ist die Forschungs- und Erkenntnislage in Bezug auf die zweite Phase der Lehrerausbildung. Auch aus Sicht der Lehrerbildungsforschung ist es berechtigt, von einem «vergessenen Teil der Lehrerbildung» zu sprechen. Dies ist umso problematischer, da sich gerade diese Phase als überaus sozialisationsrelevant erweist. Die wenigen vorliegenden Evaluationsstudien einzelner Studienseminare können an dieser völlig unzureichenden Forschungslage nichts ändern, belegen sie doch lediglich die Bemühungen einzelner Standorte. Die dominierenden quantitativen Forschungsansätze erweisen sich als unzulänglich, um den Berufsalltag im Referendariat und seine Auswirkungen zu erfassen. Qualitative Forschung verspricht hier wertvolle Erkenntnisse, welche die derzeitige Organisationsstruktur der zweiten Lehrerausbildungsphase im Sinne der Zielsetzung einer Stärkung von autonomen, erwachsenen Lernern in Frage stellen könnten.

Interessant wäre im übrigen die Klärung der Frage, warum die Universität das Forschungsfeld «zweite Phase» bislang überhaupt nicht entdeckt zu haben scheint. Zusätzlich wäre zu klären, *warum* die Lehrerbildung insgesamt in Deutschland ein so vernachlässigtes Forschungsfeld darstellt. An dieser Stelle müssen Hinweise auf die Komplexität, das Fehlen institutioneller Unterstützung, wie sie zum Beispiel im US-amerikanischen Raum durch die Association of Teacher Educators oder die American Association of Colleges for Teacher Education gegeben ist, sowie die Randstellung der Lehrerbildung innerhalb der deutschen Universitäten genügen.

Festzuhalten bleibt: «Wenn es eine Krise der Lehrerbildung gibt, dann ist es wesentlich eine Krise der fehlenden Daten» (Oelkers, 2000, S. 8). Zu ergänzen ist: Mit dem Mangel an Daten geht ein Mangel an Theorien zur Lehrerbildung einher. Vordringlich ist daher die Forderung nach systematischer und *theoriegeleiteter* empirischer Forschung zur Lehrerbildung. Nötig ist die Entwicklung von konsensfähigen Standards in der Lehrerbildung, anhand derer die Effektivität des vorhandenen Lehrerbildungssystems überprüft werden kann.

Wenn man empirisch begründet für eine bestimmte Konzeption und Struktur der Lehrerbildung plädieren will, bedarf es der Durchführung von aufwändigen, zeit- und kostenintensiven Untersuchungen, um Erkenntnisse über den berufsbiographischen Entwicklungsprozess angehender Lehrerinnen und Lehrer und mögliche Einflussfaktoren zu erhalten.<sup>5</sup> Dabei ist es nicht ausreichend, (nur) die Selbstaussagen der Betroffenen über ihren Kompetenzzuwachs in der Lehrerausbildung zu erheben. Erst eine Ergänzung dieser nur begrenzt aussage-

kräftigen subjektiven Einschätzungen durch beispielsweise Unterrichtsbeobachtungen verspricht Erkenntnisse über den Professionalisierungsprozess sowie den Kompetenzaufbau und liesse damit Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des Lehrerbildungssystems zu. Wer diesen Aufwand und die erforderlichen Zeit- und Kosteninvestitionen scheut, muss sich darüber im Klaren sein, dass die Lehrerbildungsdiskussion weiterhin dominant von widerstreitenden Partialinteressen geprägt wird und Entscheidungen über weitreichende strukturelle Veränderungen in der Lehrerbildung – Verlagerung von Teilen der Lehrerausbildung an die Fachhochschulen, Entstaatlichung der universitären Lehrerbildung, Abschaffung der grundständigen Lehrerbildung zugunsten gestufter Studiengänge – nicht auf der Grundlage eines empirisch gesicherten Wissensbestandes erfolgen.

### Anmerkungen

- 1 In Übereinstimmung mit der Begriffsverwendung der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Gemischten Kommission Lehrerbildung (Terhart, 2000a) wird im Folgenden der Begriff «Lehrerbildung» zur Bezeichnung der gesamten Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung benutzt. «Lehrerausbildung» meint dagegen in einem engeren Sinne nur die ersten beiden Phasen der Ausbildung an der Hochschule sowie im Referendariat.
- 2 Die föderale Struktur der Bundesrepublik Deutschland bildet den Rahmen für alle bildungspolitischen Fragen und Entscheidungen. Aspekte der Ausbildung, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern fallen grundsätzlich unter die Zuständigkeit der einzelnen Bundesländer.
- 3 Aufgrund der beschriebenen Kulturhoheit der Bundesländer existiert in der Bundesrepublik Deutschland zwar kein einheitliches Lehrerbildungsmodell, diese Phasenstruktur findet sich jedoch in allen 16 Bundesländern. Unterschiede betreffen die jeweiligen Ausgestaltungen. Einigkeit besteht deutschlandweit in der Lehrerbildungsdebatte über folgende Kritikpunkte: Zerrissenheit des Lehramtsstudiums in ein unverbundenenes Nebeneinander der Studienelemente Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Schulpraktika, Dominanz der Fachwissenschaften zu Lasten der Erziehungswissenschaftlichen Studien, fehlender Berufsbezug und diffuse Beliebigkeit des Lehrangebots im Rahmen der Erziehungswissenschaft, unzureichende Vertretung der Fachdidaktik in Forschung und Lehre, die fehlende institutionelle Verortung der Belange und Interessen der Lehrerausbildung in der Universität – so die Mängelliste der ersten, universitären Phase. Unzureichende inhaltliche und personelle Kontinuität zwischen erster und zweiter Phase, mangelnde Koordination zwischen den beiden Ausbildungsorten Schule und Studienseminar innerhalb der zweiten Phase, fehlende (vorauslaufende) Qualifizierung des Personals, das sich der schwierigen und komplexen Lage gegenübersehen, zugleich Berater und Beurteiler der Lehramtsanwärter sein zu müssen – so die Kritikpunkte an der zweiten, berufsfeldorientierten Phase.
- 4 Die unter Abschnitt «Hochschuldidaktisches Entwicklungspotential» vorgestellten Semarkonzepte zeigen Möglichkeiten, selbstreflexive Bezüge im Rahmen universitärer Lehre herzustellen.
- 5 Als Vorbild könnte die von Brouwer und ten Brinke (1995a, 1995b) in den Niederlanden durchgeführte Längsschnittstudie dienen, die mit Hilfe quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden den Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Entwicklung der Unterrichtskompetenz und die Berufsmotivation von Beginn der Lehramtsausbildung bis in die Anfangsphase der Berufspraxis untersucht.

## Bibliographie

- Abel, J. (1997). Studieninteresse und Interessenstruktur von Lehramtsstudierenden. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (S. 273-285). Opladen: Leske & Budrich.
- Arens, B. (1999). Neue Formen Schulpraktischer Studien: Das Pädagogische Einführungspraktikum und das «integrative» Blockpraktikum. In D. Höltershinken (Hrsg.), *Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung* (S. 68-82). Bochum: Projekt Verlag.
- Baumert, J. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bayer, M., Carle, U. & Wildt, J. (Hrsg.) (1997). *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Opladen: Leske & Budrich.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske & Budrich.
- Blömeke, S. (Hrsg.) (1998). *Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele*. Bad Heilbronn/Obb.: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (1999). Lehrerausbildung und PLAZ im Urteil von Studierenden. In H.-D. Rinkens, G. Tulodziecki & S. Blömeke (Hrsg.), *Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ* (S. 245-277). Münster: Lit.
- Brouwer, N. & ten Brinke, S. (1995a). Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (I). *Empirische Pädagogik*, 9, (1), 3-31.
- Brouwer, N. & ten Brinke, S. (1995b). Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (II). *Empirische Pädagogik*, 9, (3), 289-330.
- Cloer, E., Klika, D. & Kunert, H. (Hrsg.) (2000a). *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim, München: Juventa.
- Cloer, E., Klika, D. & Kunert, H. (2000b). LehrerInnen(aus)bildung zwischen alten und neuen (ungelösten) Fragen. Konturen des aktuellen Problemstandes. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 13-58). Weinheim, München: Juventa.
- Czerwenka, K. & Nölle, K. (2000). Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerausbildung. In O. Jaumann-Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung* (S. 67-77). Bad Heilbrunn /Obb.: Klinkhardt.
- Dann, H.-D., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, G. & Helmrich, R. (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz: Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Diederich, J. (1999). Reflexionen zu Implikationen – Was lehrt Sabines Stundenplan? In F. Ohlhaber & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall* (S. 133-147). Opladen: Leske & Budrich.
- Dirks, U. (1999a). Bilder von «guten» LehrerInnen im Spiegel einer doppelten Kasuistik: StudentInnen des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums im reflexiven Dialog zwischen eigenen und «fremden» Theorien. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufspezifischer Kernprobleme* (S. 85-122). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dirks, U. (1999b). Kernprobleme im Berufsalltag von GymnasiallehrerInnen (Englisch). In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufspezifischer Kernprobleme* (S. 25-41). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ergebnisse einer externen Evaluation in den Studienseminaren für das Lehramt für die Sek. II im Regierungsbezirk Arnsberg (2001). Arnsberg: s.n. (unveröffentlichter Bericht).

- Fehlhaber, A. & Garz, D. (1999). Das nichtbefragte Lehren ist nicht lehenswert – Analysen zum religionspädagogischen Habitus. In F. Ohlhaver & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall* (S. 61-90). Opladen: Leske & Budrich.
- Flaake, K. (1989). *Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Flach, H., Lück, J. & Preuss, R. (1995). *Lehrerbildung im Urteil ihrer Studenten: zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Fried, L. (1997). Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (S. 19-54). Opladen: Leske & Budrich.
- Gecks, L. C. (1990). *Sozialisationsphase Referendariat – objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Gehrmann, P., Nagode, C. & Wintermann, B. (1999). Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen in der Lehramtsausbildung der Universität Dortmund. In D. Höltershinken (Hrsg.), *Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung* (S. 44-52). Bochum: Projekt Verlag.
- Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1996). *Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Analysen und Empfehlungen zum Übergang Schule – Hochschule, zur Lehrerbildung, zur Ingenieurausbildung*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Glumpler, E. & Rosenbusch, H. S. (Hrsg.) (1997). *Perspektiven der universitären Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Gold, A. & Giesen, H. (1993). Leistungsvoraussetzungen und Studienbedingungen bei Studierenden verschiedener Lehrämter. *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 40, 111-124.
- Gruschka, A. (1999). Die Entzauberung des Klausurrituals: Aus Widersprüchen lernen. In F. Ohlhaver & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall* (S. 159-177). Opladen: Leske & Budrich.
- Hagemann, W., Rose, F.-J. (1998). Zur Lehrer/innen Erfahrung von Lehramts-Studierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, (1), 7-19.
- Hansmann, W. (1999). Beispiele für Paradoxien des Lehrerhandelns und professionelle Balanceakte (Musik). In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufspezifischer Kernprobleme* (S. 43-67). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Heil, S. & Faust-Siehl, G. (2000). *Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hertrampf, H. & Herrmann, U. (1999). «Lehrer» – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von «Lehrerpersönlichkeit» und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 2* (S. 49-72). Weinheim, München: Juventa.
- Heuer, B. (1997). *Schulpraktische Studien im Studiengang Lehramt am Gymnasium: Regelungen, Praxis, Verbesserungsvorschläge. Bericht über ein Projekt der Universität Mainz*. Oppenheim: Schmidt und Druck.
- Höltershinken, D. (Hrsg.) (1999). *Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung*. Bochum: Projekt Verlag.
- Horst, I. (1994). Lehrerbildung im Urteil ost- und westdeutscher Studierender. *Pädagogik und Schulalltag*, 49, (1), 118-125.
- Jäger, R. S. & Behrens, U. (1994). *Weiterentwicklung der Lehrerbildung*. Mainz: v. Hase & Koehler.
- Jäger, R. S. & Milbach, B. (1994). Studierende im Lehramt als Praktikanten – eine empirische Evaluation des Blockpraktikums. *Empirische Pädagogik*, 8, (2), 199-234.

- Keuffer, J. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Klinzing, H. G. (1990). Research on Teacher Education in West Germany. In R. P. Tisher & M. F. Wideen (Eds.), *Research in Teacher Education: International Perspectives* (S. 89-103). London, New York: Falmer Press.
- Knauer, S. (1999). Integrationspädagogik als innovativer Anstoss in der Lehrerbildung. Ansatz und Implikationen. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme* (S. 197-211). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Knauf, T. (1992). «... weil ich gerne mit Kindern zusammen bin.». Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden im Wandel. *PädExtra*, (1), 55-58.
- Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an Hessischen Hochschulen (1997). *Neuordnung der Lehrerbildung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kraft-Lochter, C. (1999). *Eine empirische Untersuchung integrationspädagogischer Neuorientierung der Lehrerbildung*. Köln: Hundt-Druck.
- Kretzer, H. (1997). Erste und Zweite Phase der Lehrerausbildung in der Wahrnehmung von Studienreferendaren und Lehramtsanwärtern. *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, 3, (1), 35-50.
- Krummheuer, G. (1999). Die Analyse von Unterrichtsepisoden im Rahmen von Grundschul-Lehrerausbildung. In F. Ohlhaver & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall* (S. 99-120). Opladen: Leske & Budrich.
- Lee, O. & Yarger, S. J. (1996). Modes of Inquiry in Research on Teacher Education. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (S.14-37). New York: Macmillan Library Reference USA.
- Lorent, H.-P. de (1992). Praxisschock und Supervision. Auswertung einer Umfrage bei neu eingestellten Lehrern. *Pädagogik*, (9), 22-25.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen – Ursachen – Folgerungen; eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse*. Stuttgart: Klett.
- Mürmann, M. (1996). *Zur Situation der Lehramtsstudiengänge an der Universität-GH Paderborn. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden*. Paderborn: Univ.
- Mürmann, M. (1997). *Das Lehramtsstudium im Urteil von Lehrenden*. Paderborn: Univ.
- Mürmann, M. (1999). Lehrerausbildung und PLAZ im Urteil von Lehrenden. In H.-D. Rinckens, G. Tulodziecki & S. Blömeke (Hrsg.), *Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ* (S. 279-302). Münster: Lit.
- Nauck, J. (1996). Zur Planungs- und Reflexionskompetenz von Studierenden. Inhaltsanalyse Didaktischer Akten zum Allgemeinen Schulpraktikum. In K. H. Sander (Hrsg.), *Schulpraktische Studien. Erfahrungen mit dem Braunschweiger Modell der Lehrerausbildung* (S. 181-210). Braunschweig: Seminar für Schulpädagogik der TU Braunschweig.
- Oelkers, J. (2000). Geleitwort. In S. Heil & G. Faust-Siehl, *Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung* (S. 7-8). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz: Umsetzungsbefragung*. Bern: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Oesterreich, D. (1987). *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett.
- Oesterreich, D. (1988). *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Ohlhaver, F. & Wernet, A. (Hrsg.) (1999). *Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske + Budrich.
- Plöger, W. & Anhalt, E. (1999). *Was kann und soll Lehrerbildung leisten? Anspruch und «Realität» des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Pres, U. (2001a). *1000 Stunden Lehrerausbildung in der zweiten Phase – genügt das? Neue Wege erfahrungsbezogener Lehrerausbildung für die Bewältigung gegenwärtiger Anforderungen im Berufsfeld Grundschule – Konzeptentwicklung und Evaluation in der zweiten Phase, dargestellt am Beispiel des Staatlichen Studienseminars für Grund- und Hauptschule in Rohrbach*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Pres, U. (2001b). 1000 Stunden Lehrerausbildung in der zweiten Phase – genügt das? *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, 7, (2), 75-83.
- Radtke, F.-O. & Webers, H.-E. (1998). Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. *Die Deutsche Schule*, 90, (2), 199-216.
- Rinkens, H.-D., Tulodziecki, G. & Blömeke, S. (1999). *Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ*. Münster: Lit.
- Rotermund, M. (2001). Lehrerbildung für eine neue Schule. Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, (4), 577-595.
- Rosenbusch, H., Sacher, W. & Schenk, H. (1988). *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Rustemeyer, R. (1998). *Lehrberuf und Aufstiegsorientierung. Eine empirische Untersuchung mit Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.
- Sander, K.-H. (Hrsg.) (1996). *Schulpraktische Studien. Erfahrungen mit dem Braunschweiger Modell der Lehrerausbildung*. Braunschweig: Seminar für Schulpädagogik der TU Braunschweig.
- Schlee, Jörg (1992). Empirische Forschung zur Lehrerbildung. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 2* (S. 558-565). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schmidt, H. J. (1991). Wie sie waren: Lehramtsstudentinnen und -studenten erinnern sich an ihre Lehrkräfte. *Empirische Pädagogik*, 5, (4), 349-375.
- Schmitz, G. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. In: *Unterrichtswissenschaft*, 26, (2), 140-157.
- Schönknecht, G. (1997). *Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsaltag*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schulz, D. & Wollersheim, H.-W. (Hrsg.) (1999). *Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion. Neuzzeitliche Gestaltungsformen in Theorie und Praxis*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Schwarz, T. (1996). Rahmenbedingungen Schulpraktischer Studien. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Lehrangebot und zur Studienzufriedenheit. In K. H. Sander (Hrsg.), *Schulpraktische Studien. Erfahrungen mit dem Braunschweiger Modell der Lehrerausbildung* (S. 211-231). Braunschweig: Seminar für Schulpädagogik der TU Braunschweig.
- Seipp, B. (1999). Schulpraktische Studien aus der Sicht von Absolvent(inn)en des Lehramtes für die Primarstufe. In D. Höltershinken (Hrsg.), *Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung* (S. 53-82). Bochum: Projekt Verlag.
- Seipp, B. & Wittmann, E. (1999). Grundschullehrer(innen)-Ausbildung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Praxis. Ergebnisse einer Umfrage bei Absolvent(inn)en der ersten Ausbildungsphase für das Lehramt für die Primarstufe. In D. Höltershinken (Hrsg.), *Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung* (S. 15-23). Bochum: Projekt Verlag.

- Sikula, J. (Ed.) (1996). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan Library Reference USA.
- Sjuts, J. (2000). Befunde der Selbstevaluation des Studienseminars Leer – Oder: das lernende Seminar? In L. Freisel & J. Sjuts (Hrsg.), *Lernende Lehrer für lernende Schulen. Evaluation in Schule und Seminar. Befunde – Methoden – Konzepte* (S. 8-30). Leer: Förderkreis für Bildungsinitiativen des Studienseminars Leer e.V.
- Spindler, D. (2000). Studien- und Ausbildungserfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern. In L. Freisel & J. Sjuts (Hrsg.), *Lernende Lehrer für lernende Schulen. Evaluation in Schule und Seminar. Befunde – Methoden – Konzepte* (S. 31-37). Leer: Förderkreis für Bildungsinitiativen des Studienseminars Leer e.V.
- Steltmann, K. (1986). Probleme der Lehrerausbildung. Ergebnisse einer Lehrerbefragung. *Pädagogische Rundschau*, 40, 353-366.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000a). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2000b). Reform der Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 75-92). Weinheim, München: Juventa.
- Tisher, R. P. & Wideen, M. F. (Eds.) (1990). *Research in Teacher Education: International Perspectives*. London, New York: Falmer Press.
- Ulich, K. (1996). Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. *Die Deutsche Schule*, 88, (1), 81-97.
- Ulich, K. (2000). Traumberuf Lehrer/in? Berufsmotive und die (Un)Sicherheit der Berufsentscheidung. *Die Deutsche Schule*, 92, (1), 41-53.
- Wagner, H.-J. (1998). *Eine Theorie pädagogischer Professionalität*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Well, N. (1999). *Theorie und Praxis der Lehramtsausbildung: fallorientierte Beispiele*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Wideen, M. F. & Tisher, R. P. (1990). The Role Played by Research in Teacher Education. In R. P. Tisher & M. F. Wideen (Eds.), *Research in Teacher Education: International Perspectives* (S. 1-10). London, New York: Falmer Press.

## **Recherches sur la formation des professeurs en Allemagne – un bilan des dernières études empiriques**

### **Résumé**

En arrière-plan des débats actuels sur la formation des enseignants en Allemagne, cet article présente une vue d'ensemble de la recherche sur ce domaine (première et deuxième phase du système allemand de formation des enseignants). Les quelques études disponibles, le plus souvent quantitatives et transversales, proposent pour la plupart une approche sélective du système complexe de la formation des enseignants. Il manque des recherches systématiques et fondées théoriquement sur la formation des maîtres de même que des évaluations larges qui permettent de comparer les modèles en vigueur dans différents lieux et Länder. Lorsque la recherche sur la formation des maîtres offrira suffisamment de connaissances empiriques sérieuses sur le système et son efficacité, il sera possible de prendre des décisions fondées quant à l'évolution, la restructuration ou la réorganisation de la formation des enseignants.

## **Ricerca e formazione degli insegnanti in Germania – un bilancio di recenti studi empirici**

### **Riassunto**

Partendo dall'attuale dibattito sulla formazione degli insegnanti in Germania, il contributo traccia un quadro d'insieme dei risultati emersi dalla ricerca sulla formazione degli insegnanti (prima e seconda fase). I pochi studi disponibili, di carattere quantitativo e trasversale, forniscono solo indicazioni selettive sul complesso sistema di formazione degli insegnanti. In particolare mancano ricerche sistematiche, basate su un impianto teorico così come inchieste valutative ad ampio raggio che permettano dei confronti tra i vari modelli in auge nei Länder. Solo la disponibilità di dati empiricamente fondati sul sistema e la sua efficacia, saranno possibili decisioni relative alla ristrutturazione e alla riorganizzazione della formazione degli insegnanti.

## **Research on Initial Teacher Education in Germany – A Survey of recent Empirical Studies**

### **Summary**

Against the background of the current discussion about teacher education in Germany, this article gives a survey of the recent findings of German research on initial teacher education (first and second phase of the German teacher educa-

tion system). The few, mostly quantitative, cross-sectional studies, predominantly give only selective insights into the complex system of teacher education. It is a systematic, theory-based teacher education research that is particularly lacking, as well as wide-ranged evaluation studies which would allow drawing comparisons among teacher education models of the different locations and regions in Germany. Only if teacher education research offers solid empirical knowledge about the system and its effectiveness can sound decisions about the further development, restructuring, or revision of teacher education be possible.