

Andreas Ortenburger

Professionalisierung und Lehrerausbildung

Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster
für Studienwahl und Studienverläufe
von Lehramtsstudierenden



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

1. Einleitung in die Arbeit

Nicht nur Lehrer sehen sich einem öffentlichen Negativ-Image gegenüber (vgl. BLÖMEKE 2005a), auch Lehramtsstudierende haben damit zu kämpfen. So sieht KÜHNE (2006) den Lehramtsabschluss „am unteren Ende der universitären Statushierarchie“, und auch an den Hochschulen selbst werden Lehramtsanwärter eher als „Studierende zweiter Klasse“ betrachtet (vgl. MERZYN 2005). Scheinbar könne nur Lehrer werden wollen, wer sich kein „richtiges“, d.h. fachwissenschaftliches Studium zutraue und ohnehin schlechte Eingangsvoraussetzungen mitbringe. Hinter einer solchen pauschalisierenden Wahrnehmung steckt das Problem einer empirisch nicht standhaften Stereotypisierung in „Lehrer“ und „Nicht-Lehrer“. TERHART (1994, 1997) weist zu Recht darauf hin, dass es *den* Lehrer und *die* Berufsbiographie nicht gibt. Vielmehr ist es angebracht, innerhalb dieser Berufsgruppe unterschiedliche Differenzierungsmerkmale anzuerkennen. Zweifellos lässt sich das auf Lehramtsstudierende übertragen. Dabei sind Geschlecht (Stichwort: Feminisierung des Lehrerberufs; vgl. ENZELBERGER 2001) oder soziale Herkunft (Stichwort: Aufstiegsberuf; vgl. ebd.; KÜHNE 2006) nur zwei denkbare Unterscheidungskriterien¹. Auch die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems legt eine Differenzierung nahe. Diese spiegelt sich in der Struktur der Lehrerausbildung wider: Für unterschiedliche Schulformen werden an den Hochschulen unterschiedliche Ausbildungsgänge angeboten². Vor dem Hintergrund möglicher Differenzierungen kann das Vorurteil der negativen Leistungsvoraussetzungen nicht für alle Lehramtsstudierenden in allen Studiengängen und jeglicher Fächerkombination bestätigt (vgl. SPINATH et al. 2005) werden. Daneben lassen sich unterschiedliche Studien- und Berufswahlmotive (vgl. Ulich 1998, 2000) und verschiedene Interessenstrukturen (vgl. ABEL 1997; BERGMANN 1994) bei Studierenden feststellen.

BLÖMEKE (2005a) fasst zusammen, dass Lehramtsstudierende für die Wahl ihres Studiums (und späteren Berufs) „in erster Linie pädagogische *oder* fachliche Motive“ (ebd.: S. 7) haben. Die Unterscheidung von Pädagogik und Fach ist so außergewöhnlich nicht. So gebraucht CASELMANN (1949) das Begriffspaar „paidotrop, d.h. dem Kinde zugewandt“ (ebd.: S. 42) und „logotrop, d.h. der Wissenschaft, der Kultur zugewendet“ (ebd.: S. 30) zur Bestimmung von Leh-

1 Die in der vorwiegend amerikanischen Forschung gelegentlich zu findende Berücksichtigung von Ethnizität als Unterscheidungskriterium (Stichwort: „race“; vgl. DARLING-HAMMOND/SCLAN 1996) ist für den deutschen Raum weitgehend nicht relevant.

2 Noch: Mit der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen auch für die Lehrerbildung wird diese Differenzierung zumindest für die Bachelor-Phase in einigen Modellen aufgehoben (vgl. THIERACK 2003a).

rer-Grundtypen (vgl. auch DÖRING 1980; KIRSTEN 1976). Die erkennbare Präferenz von Fach oder Pädagogik steht im Zusammenhang mit dem (späteren) Berufsfeld des Lehrers, sodass sie sich als professionsbezogene Orientierung deuten lässt. Von weiteren „professionsbezogenen Orientierungen“ berichtet RICHARDSON (1996): Wie vermutlich jede Person haben auch Lehramtsstudierenden differenzierte normative Einstellungen und Überzeugungen („attitudes“ und „beliefs“) über die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern und ihre Tätigkeit im Berufsfeld Schule. Ältere Untersuchungen kommen zu dem Schluss, dass Lehramtsstudierende ihr Studium mit eher konservativen Einstellungen und Überzeugungen beginnen, im Studium dann rasch zu liberaleren Haltungen gelangen und mit Einstieg in den Vorbereitungsdienst schlagartig zum ursprünglichen Ausgangsniveau zurückgelangen (vgl. KOCH 1972; MÜLLER-FOHRBRODT et al. 1978). Lehramtsstudierende im Bezug auf ihre Einstellungen und Überzeugungen als homogene Gruppe zu betrachten, ist allerdings ebenfalls unplausibel. Vielmehr darf man von erheblichen Heterogenitäten ausgehen (vgl. ORTENBURGER/KUPER i. E.). Analog zu Variablen wie Geschlecht, Schulform oder Unterrichtsfächer sollten sich Lehramtsstudierende also auch im Hinblick auf professionsbezogene Einstellungen unterscheiden lassen.

Die oben angeführten Studien sollen nicht darüber hinwegtäuschen, dass die empirische Forschung zur Lehrerbildung (in Deutschland) insgesamt eher als defizitär bezeichnet wird: „Die bislang vorgelegte empirische Forschung in der Lehrerbildung ermöglicht nur punktuelle Einsichten in das deutsche Lehrerbildungssystem.“ (SCHAEFERS 2002: S. 80). Zwar existiert eine Vielzahl an Publikationen, die sich auf Lehrerbildung beziehen, in vielen Fällen aber stehen die Kritik des jeweils bestehenden Systems sowie konzeptionelle und programmatischen Vorschläge zur Verbesserung im Mittelpunkt (vgl. ebd.; FRIED 1998). Eine empirisch abgesicherte Basis fehlt vielen dieser Vorschläge: „Wenn es eine Krise der Lehrerbildung gibt, dann ist es wesentlich eine Krise der fehlenden Daten.“ (OELKERS 2000: S. 8). Hieraus kann geschlossen werden, dass es Interesse und Bedarf an empirischer Lehrer(aus)bildungsforschung gibt. Damit in Zusammenhang steht die Diskussion um Professionalität in Lehrerberuf und Lehrerbildung. Der Beitrag, den Lehrerbildung zur Professionalisierung von Lehrkräften leistet, wird dabei nicht nur theoretisch diskutiert, sondern steht zunehmend auch im Zentrum der empirischen Forschung.

Im Rahmen dieser Arbeit soll untersucht werden, welche Bedeutung professionsbezogenen Einstellungen bei Eintritt in das deutsche Lehrerbildungssystem für die Herausbildung von Professionalität haben. Bevor explorativ die Existenz unterschiedlicher Einstellungsmuster überprüft werden soll, ist zunächst einmal die Diskussion um die Begriffe „Profession“, „Professionalität“ und „Professionalisierung“ nachzuzeichnen und die Verknüpfung dieser Begrif-

fe mit Lehrerberuf und Lehrerbildung herauszuarbeiten. Kapitel 2 widmet sich aus diesem Grund unterschiedlichen Diskussionsansätzen, die hierfür als bedeutungsvoll einzuschätzen sind. Zurückgegriffen wird dabei u.a. auf indikatorische Ansätze, die den Professionsstatus einer Tätigkeit über die Identifikation einzelner oder mehrerer Merkmale heraus diskutieren. Daneben werden kompetenzorientierte Professionalisierungsmodelle ebenso angesprochen wie strukturtheoretische Ansätze und schließlich das Verständnis von Lehrerprofessionalisierung als berufsbiographischer Entwicklungsprozess herausgearbeitet. Wenn man die oben angesprochenen Vorstellungen von Lehramtsanwärtern als professionsbezogene Einstellungen und Überzeugungen interpretiert, ergibt sich daraus ein Anknüpfungspunkt an ein Professionalisierungsmodell aus strukturtheoretischer Perspektive, welches Überlegungen zur berufsbiographischen Entwicklung aufgreift.

Das dritte Kapitel wird sich dann mit Entwicklung und Struktur der Lehrerbildung in Deutschland kritisch auseinandersetzen. Die Lehrerbildung in Deutschland ist in drei Phasen unterteilt (vgl. KMK 2004; TERHART 2000), wobei jede dieser Phasen eine spezifische Funktion zu erfüllen hat. Die ersten beiden Phasen werden als Ausbildung interpretiert und ermöglichen die Aneignung grundlegender Lehrerkompetenzen. Der Erwerb entsprechender Zertifikate berechtigt zur Ausübung des Lehrerberufs. Diese Ausbildung ist theoretisch konzipiert auf ein maximal fünf Jahre dauerndes Studium (Erste Phase) und einen maximal 24 Monate dauernden Vorbereitungsdienst (Zweite Phase). BLÖMEKE/KAISER et al. (2008: S. 23) konstatieren, dass die Ausbildung allerdings „faktisch zehn Jahre“ dauert. Die dritte Phase bezieht sich auf das Lernen im Beruf. Zusammengenommen strukturieren die drei Phasen die Lehrerbildung in Deutschland. Probleme lassen sich sowohl innerhalb, als auch zwischen den Phasen identifizieren. Eine genauere Darstellung ist ebenfalls im dritten Kapitel zu finden.

Kapitel 4 wird dann Themenfelder und Ergebnisse der empirischen Lehrerbildungsforschung aufgreifen. Dabei wird insbesondere nach Verknüpfungen von Lehrerausbildungssystem und Professionalisierung innerhalb der Forschungsbemühungen gesucht. Nach der zusammenfassenden Darstellung älterer Sammelrezensionen und Metaanalysen wird auch auf eine Reihe neuerer Studien zurückgegriffen.

In Kapitel 5 werden ausgehend von den professionstheoretischen Implikationen, den strukturellen Besonderheiten des deutschen Lehrerbildungssystems sowie den Befunden und Defiziten der empirischen Lehrerbildungsforschung Leitfragen formuliert. Daran anschließend wird ein in diesem Zusammenhang an einer nordrhein-westfälischen Universität durchgeführtes Forschungsprojekt beschrieben. Es handelt sich um eine quantitative Längsschnittuntersuchung mit

standardisiertem Erhebungsinstrument. Die Wahl eines quantitativen Forschungsdesigns bietet sich an, um die Identifikation von Studierendengruppen aufgrund professionsbezogener Einstellungen und Überzeugungen explorativ anderen Unterscheidungsmerkmalen gegenüberstellen zu können. Die postalische Befragung wurde im Zeitraum 2005 bis 2008 an der Bergischen Universität Wuppertal durchgeführt, wobei zwei Jahrgänge von Studierenden je zwei Mal befragt worden sind.

Die Ergebnisse der Befragung werden ausführlich in Kapitel 6 dargestellt und diskutiert. Der erste Teil der Darstellung ist den Ergebnissen zum ersten Messzeitpunkt gewidmet und konzentriert sich einerseits auf die Identifikation von Studierendentypen aufgrund professionsbezogener Überzeugungsmustern und andererseits auf die Analyse von Merkmalen, die als Studienvoraussetzungen interpretiert werden können. Zur Typisierung wird auf clusteranalytische Verfahren zurückgegriffen. Der zweite Teil des Kapitels versucht Unterschiede in Studienverlauf und Studienerfolg vor dem Hintergrund der Typisierung sichtbar zu machen und gegenüber anderen Merkmalen abzugrenzen. Kapitel 7 liefert abschließend eine kurz zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse und einen Ausblick.