

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Diagnostik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgeber und Redaktion

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Tel. 031 309 24 96, sandra.moroni@phbern.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), reusser@ife.uzh.ch

Annette Tettenborn, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU), Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, Tel. 041 228 70 17, annette.tettenborn@phlu.ch

Markus Weil, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Tel. 032 628 66 16, markus.weil@fnw.ch

Markus Wilhelm, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Fachdidaktik Natur-Mensch-Gesellschaft, Löwengraben 14, 6004 Luzern, Tel. 041 228 71 50, markus.wilhelm@phlu.ch

Manuskripte

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Für Autor/innen»→«Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch, www.textuell.ch

Externe Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 54 48, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Editorial

Sandra Moroni, Markus Wilhelm, Christian Brühwiler, Annette Tettenborn,
Bruno Leutwyler, Kurt Reusser, Markus Weil 147

Schwerpunkt

Forschend lernen – forschend unterrichten

Roman Suter Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und
Lehrerbildung – Definitionen, Begründungen und Formen 150

Peter Vetter, Markus Gerteis und Sandra Moroni Kompetenzbereich
«Forschungsmethoden»: Was sollen angehende Lehrpersonen am Ende
ihrer Ausbildung aus der Sicht von in der Forschungsausbildung tätigen
Dozierenden können? 160

Martina Homt und Stefanie van Ophuysen Forschendes Lernen in
Praxissemester und Beruf – Einstellungen und Handlungsintention
von Lehramtsstudierenden 177

Christina Egger Aufbau eines Verständnisses von Forschung im forschungs-
orientierten Lernen im Sachunterricht: Welche Rolle spielt die Lehrperson? 192

Christina Huber Die eigene Hochschule erforschen – ein Praxisbeispiel
aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 208

Manuela Keller-Schneider Forschendes Lernen – das eigene Lernen
erforschen 218

Doreen Holtsch und Elisabeth Riebenbauer Forschendes Lernen in
der fachdidaktischen Ausbildung von Lehrpersonen. Selbsteinschätzungen
in Bezug auf Orientierungen, Interesse und Wissen von Studierenden im
Masterstudiengang «Wirtschaftspädagogik» 230

Friederike Runge Fallarbeit als Format Forschenden Lernens in der
Lehrpersonenbildung der Didaktik der Geisteswissenschaften 250

Victoria L. Miczajka-Rußmann und Kim Lange-Schubert
Citizen-Science-Projekte als besondere Lerngelegenheit im Kontext
des Forschenden Lernens am Beispiel der naturwissenschaftsbezogenen
Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Grundschullehramt 263

Forum

- Timo Reuter, Verena Zucker und Miriam Leuchter** Förderung des Beschreibens von prozessorientierter Diagnostik im naturwissenschaftlichen Sachunterricht – Evaluation eines auf Text- und Videovignetten basierenden Seminars für Grundschullehrerinnenstudierende 275

Rubriken

Buchbesprechungen

- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Charlotte Röhner) 289
- Münch, R. (2018). Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat (Jürg Frick) 291
- Wullschleger, A. (2017). Individuell-adaptive Lernunterstützung im Kindergarten. Eine Videoanalyse zur spielintegrierten Förderung von Mengen-Zahlen-Kompetenzen (Esther Brunner) 294

Neuerscheinungen 296

Zeitschriftenspiegel 298

Editorial

Das vorliegende Themenheft diskutiert in seinen Beiträgen zentrale Fragen zur Diagnostik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wer interessiert sich für ein Studium an Pädagogischen Hochschulen bzw. ein Lehramtsstudium an Universitäten und damit in der Regel für die Berufswahl «Lehrerin/Lehrer»? Sind die Interessierten auch die Geeigneten? Wie können Potenziale ausgeschöpft und Risiken im Professionalisierungsprozess von Studierenden erkannt werden? Schon aus ökonomischen Überlegungen wäre die frühzeitige Feststellung einer Nichteignung für das mehrheitlich stark auf eine Profession hin orientierte Studium für die Betroffenen, aber auch für die Ausbildungsinstitutionen von Vorteil. Diagnostik als Prozess in geklärten Anwendungszusammenhängen erfordert allerdings reliable und valide Verfahren; Stellenwert und Reichweite der Diagnostik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind zu diskutieren. Die Beiträge geben über die Inhalte der diagnostischen Verfahren indirekt auch Hinweise darauf, welche Zielvorstellungen zu Studierfähigkeit und Berufseignung jeweils vorliegen. Diagnostik ohne adaptive Förder- und Beratungsangebote bleibt jedoch unvollständig, und so verweisen einige der Beiträge auf Förderangebote und adaptive Lehr-Lern-Settings, die der Heterogenität der bei den Studierenden festgestellten Kompetenzen Rechnung tragen.

Der Übersichtsbeitrag von **Sandra Dietrich und Carla Bohndick** bietet mit seinem Vorschlag zur Systematisierung verschiedener diagnostischer Verfahren entlang diverser Zielgruppen (Studieninteressierte, Studienbewerberinnen und Studienbewerber im Auswahlverfahren, Studierende) eine mögliche Einordnung der nachfolgenden Beiträge. «Eignung» sei weder vor allem eine persönliche Eigenschaft noch das alleinige Ergebnis einer wirksamen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die Autorinnen vertreten eine sogenannte «integrative Position», was die Bedeutung geeigneter diagnostischer Prozesse, Verfahren und entsprechend zugeschnittener Lernangebote zur Kompetenzentwicklung noch steigern dürfte. Anhand konkreter Beispiele werden die Vor- und Nachteile der diagnostischen Zugänge und die Ansprüche an die prognostische Validität von Selbst- und Fremdelektionsverfahren diskutiert.

Im Hinblick auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen während der Ausbildung angehender Lehrpersonen gelten sowohl kognitive als auch nicht kognitive Eingangsvoraussetzungen der Studierenden als bedeutsam. **Maren Oepke, Franz Eberle und Birgit Hartog-Keisker** untersuchten in einer Längsschnittstudie die Effekte von kognitiven Voraussetzungen und Studienwahlmotiven auf den Erfolg im Bachelorstudium. Den Ergebnissen zufolge unterscheidet sich die Bedeutsamkeit der verschiedenen Eingangsvoraussetzungen auf den Studienerfolg zwischen Studierenden mit dem Berufsziel «Lehrperson» und Studierenden anderer Studiengänge.

Der Beitrag der Autorinnen- und Autorengruppe um **Barbara Weissenbacher** berichtet von der Konzeption und ersten Ergebnissen zum modular aufgebauten (Selbsteinschätzung, standardisierter computerbasierter Test, Face-to-Face-Verfahren) und einheitlich eingesetzten Aufnahmeverfahren TESAT für Österreichs Lehramtsstudierende. Ziel des mit zwei Kohorten begonnenen und über sechs Jahre hinweg geplanten Längsschnitts ist die Gewinnung von Erkenntnissen zu Prädiktoren des Studien- und Berufserfolgs in der Berufseingangsphase.

Patricia Schuler Braunschweig und Christine Bieri Buschor befassen sich mit der Frage, nach welchen Kriterien und Verfahren Quereinsteigende zum Lehrerinnen- und Lehrstudium zugelassen werden sollen. Nach einem Überblick über die Diskussion um selektive Zulassungsverfahren geben die Autorinnen einen vertieften Einblick in das selektive, kompetenzorientierte Assessment Center zur Aufnahme von Studierenden und Quereinsteigenden an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Aus den Evaluationsergebnissen geht hervor, dass die Leistung im Assessment Center mit der beruflichen Eignung in der ersten Studienphase zusammenhängt.

Der Beitrag von **Christian Sinn und Helmut Johannes Vollmer** fokussiert die Diagnostik in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen am Beispiel der Abklärung berufsspezifischer Sprachkompetenzen. Die Autoren machen deutlich, wie wichtig bildungssprachliche Kompetenzen und Sprachbewusstheit als Gegenstand der Ausbildung und Förderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind. Wie auch aus dem im Beitrag skizzierten Ausbildungsmodell der Pädagogischen Hochschule St. Gallen hervorgeht, kommt den kognitiven Diskursfunktionen bei der Ausbildung von berufsbezogener Bildungssprache eine zentrale Rolle zu.

Neuentwicklungen von Studiengängen setzen vermehrt auf Individualisierung und Flexibilisierung. Dies hat seinen Grund teils in einer heterogener werdenden Studierendenschaft (z.B. Quereinsteigende, Teilzeitstudierende), der man auf diese Weise entgegenkommen möchte. Teils sind es aber auch gesellschaftlich, institutionell und individuell veränderte Ansprüche hinsichtlich optimaler personalisierter Angebote, gepaart mit Prinzipien der Selbststeuerung und flankiert durch Begleitangebote. **Adrian Baumgartner und Kathrin Jost** berichten in ihrem Beitrag über Zielsetzungen, Organisation und erste Erfahrungen des im Herbst 2018 lancierten Masterpilotstudiengangs Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern. Die zwar unterstützte, aber letztlich doch eigenständige Planung der eigenen Kompetenzentwicklung und die Notwendigkeit einer Entscheidung innerhalb der Optionen verschiedener Lernwege und Lernformen scheinen für die Studierenden des Masterpilotstudiengangs eine besondere Herausforderung darzustellen.

Im ersten der beiden Forumsbeiträge diskutiert **Nancy Eckert** die veränderten Steuerungsdynamiken der Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen seit dem Inkrafttreten des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG) 2015. Neben den

Trägerkantonen (Hochschulfinanzierung) und der EDK (gesamtschweizerische Anerkennung der Studiengänge) ist es neu auch der Bund, der Ansprüche an die Hochschulen – etwa im Rahmen der institutionellen Akkreditierung – stellt. Mittels der Vergabe projektgebundener Beiträge zur Unterstützung des Aufbaus der Fachdidaktiken oder zur Förderung von Promotionen eröffnen sich neben neuen Entwicklungsmöglichkeiten zugleich auch neue Konkurrenzfelder zwischen den Hochschulen.

Tobias Schmohl entwirft in seinen Überlegungen zur Hochschullehrerbildung einen konzeptuellen Bezugsrahmen für hochschuldidaktische Grundlagenforschung. Er distanziert sich von einem Verständnis von Hochschuldidaktik als einem Ort für Serviceleistungen in Vermittlungsfragen in der Hochschullehre mit Anlehnung an verschiedenste disziplinäre Bezüge. Erst eine Präzisierung dessen, was mit Hochschuldidaktik genau gemeint ist, erlaube die Untersuchung von Fragestellungen, deren Ergebnisse die Hochschullehrerbildung letztlich weiterentwickelt. In seinem Vorschlag stellt Schmohl Hochschuldidaktik als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin vor, die strategisch-erfolgsorientiertes Lehrhandeln mit seinen akteursspezifischen Voraussetzungen in den Fokus nimmt und sich damit zumindest ansatzweise vom sogenannten «shift from teaching to learning» emanzipiert.

Christian Brühwiler, Annette Tettenborn, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni, Kurt Reusser, Markus Weil, Markus Wilhelm

Gutachterinnen und Gutachter des 36. BzL-Jahrgangs (2018)

Die folgenden externen Gutachterinnen und Gutachter haben die für den 36. Jahrgang der BzL eingereichten Manuskripte beurteilt. Die Redaktion bedankt sich herzlich für ihren wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung der Zeitschrift.

Arndt Ann-Kathrin, Universität Hannover	Lenz Peter, Universität Fribourg
Baeriswyl Franz, Universität Fribourg (em.)	Lorenz Ramona, Technische Universität Dortmund
Ballis Anja, Ludwig-Maximilians-Universität München	Luthiger Herbert, PH Luzern
Bardy Thomas, PH Freiburg im Breisgau	Makarova Elena, Universität Basel
Bayrhuber Horst, IPN Kiel	Manno Giuseppe, PH FHNW
Becker-Mrotzek Michael, Universität zu Köln	Merz Thomas, PH Thurgau
Bettinger Patrick, Universität zu Köln	Metzger Franziska, PH Luzern
Bleisch Petra, PH Fribourg	Niggli Alois, PH Fribourg (em.)
Bölsterli Bardy Katrin, PH Luzern	Oelkers Jürgen, Universität Zürich (em.)
Bolten Ricarda, Technische Universität Kaiserslautern	Oester Kathrin, PH Bern
Brunner Esther, PH Thurgau	Pietraß Manuela, Universität der Bundeswehr München
Buholzer Alois, PH Luzern	Prediger Susanne, Technische Universität Dortmund
Bührer Wolfgang, PH Zürich	Rakhkochkine Anatoli, Friedrich-Alexander- Universität Erlangen-Nürnberg
Cramer Colin, Universität Tübingen	Rakoczy Katrin, DIPF Frankfurt am Main
Demmer Christine, Universität Bielefeld	Rohs Matthias, Technische Universität Kaiserslautern
Eberle Franz, Universität Zürich (em.)	Sahli Lozano Caroline, PH Bern
Egli Cuenat Mirjam, PH FHNW	Scheidig Falk, PH FHNW
Egloff Birte, Goethe-Universität Frankfurt	Scherrer Christa, PH Zug
Esslinger-Hinz Ilona, PH Heidelberg	Schmidt-Hertha Bernhard, Eberhard Karls Universität Tübingen
Frehner Ruth, PH St. Gallen	Schuler Braunschweig Patricia, PH Zürich
Gabriel Thomas, ZHAW	Schüpbach Marianne, Universität Bamberg
Gervé Friedrich, PH Heidelberg	Seufert Sabine, Universität St. Gallen
Gonçalves Kellie, University of Oslo	von Aufschnaiter Claudia, Justus-Liebig- Universität Giessen
Groß Jorge, PH Heidelberg	Wälti Beat, PH Bern
Gruber Hans, Universität Regensburg	Wettstein Alexander, PH Bern
Halbheer Ueli, PH Thurgau	Wyss Corinne, PH Zürich
Hascher Tina, Universität Bern	Zimmermann Tobias, PH Zürich
Heinzmann Sybille, PH St. Gallen	Zingg Claudio, PH Thurgau
Heuer Christian, PH Heidelberg	
Hugener Isabelle†, PH Luzern	
Irion Thomas, PH Schwäbisch Gmünd	
Jünger Sebastian, PH FHNW	
Jurgovsky Manfred, PH Zug	
Kappus Elke-Nicole, PH Luzern	
Keller Roger, PH Zürich	
Kosorok Labhart Carmen, PH Thurgau	
Krammer Kathrin, PH Luzern	
Kraus Katrin, PH FHNW	
Kreis Annelies, PH Zürich	
Kürsteiner Brigitte, PH Luzern	

Zur Rolle der Diagnostik bei der Beratung, Auswahl und Qualifizierung von Lehramtsstudierenden

Sandra Dietrich und Carla Bohndick

Zusammenfassung Für den deutschsprachigen Raum existiert eine Vielzahl von Projekten, die Diagnostik von Eignungsmerkmalen und Interventionen für Studieninteressierte und Lehramtsstudierende verbinden. Der vorliegende Beitrag versucht, diese Instrumente im Hinblick auf Merkmale wie Verbindlichkeit, Lenkungscharakter und Selektionscharakter zu strukturieren, und führt dafür Beispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz an.

Schlagwörter Lehramtsausbildung – Lehramtsstudierende – Beratung – Diagnostik

On the role of assessment in counselling, selection, and qualification of students in initial teacher education

Abstract In recent years, there has been an increasing number of projects that are concerned with assessment and counselling of students who are interested in or have already entered a teacher preparation programme. Our contribution proposes a classification of such instruments that is based on characteristics such as institutional obligation, intended guidance function, and locus of selection decisions that might be inferred from these instruments. In order to illustrate this classification, we provide examples of such instruments, all of which are currently in use in Germany, Austria, and/or Switzerland.

Keywords teacher training – pre-service teachers – counselling – assessment

1 Einführung

In den letzten zehn Jahren haben gesetzliche Neuregelungen und staatliche Finanzierungspakte im deutschsprachigen Raum das Entstehen zahlreicher diagnostischer Verfahren für angehende Lehrkräfte gefördert. Diesen Verfahren ist gemeinsam, dass sie auf eine Abklärung der Eignung oder die Unterstützung der Professionalisierung zielen, zum Beispiel in Form von Selbstreflexion vor Studienaufnahme, Zulassungsverfahren oder studienbegleitenden Reflexionen des Kompetenzzuwachses. Im folgenden Beitrag werden wir einen Vorschlag für eine Strukturierung dieser diagnostischen Verfahren vorlegen und anhand von Beispielf Verfahrenen das Zusammenspiel von Diagnostik und Beratung darstellen.

Auch wenn sich die folgenden Ausführungen auf die eingesetzten Instrumente fokussieren, sollte Diagnostik grundsätzlich als Prozess verstanden werden, dessen

Ausgangspunkt eine Fragestellung bildet. Zur Beantwortung dieser Frage werden pädagogisch-psychologische Messinstrumente eingesetzt, welche unter Rückgriff auf pädagogisch-psychologische Theorien und Methoden entwickelt wurden. Die so erhobenen Informationen werden, neben der Beantwortung der Fragestellung, zur Auswahl bzw. Zuordnung von Interventionen genutzt (vgl. Hesse & Latzko, 2017).

1.1 Diagnostik im Kontext von Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Für einen ethisch verantwortungsvollen Einsatz von Diagnostik ist es notwendig, ihr Kontext zu geben, sie in theoretisch und methodisch fundierter Weise durchzuführen (Dietrich & Gottlieb, 2018) sowie Ressourcen und Anknüpfungspunkte für Interventionen bereitzustellen (Leutner, 2013). Dieser Grundsatz, der Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten während der Ausbildung gelehrt wird, gilt auch, wenn die Studierenden selbst Gegenstand von Diagnostik werden. Gehen wir zudem davon aus, dass für Studierende das Gleiche gilt wie für ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler, nämlich dass diese keine homogene Gruppe mit einheitlich positiven Studienvoraussetzungen bilden (Beckmann, 2016; Dietrich & Latzko, 2016), stellt dies die ausbildenden Institutionen vor die Aufgabe, Wege zu finden, mit dieser Diversität umzugehen.

Es liegt sowohl im Interesse der Hochschulen als auch im Interesse der Studierenden, eine bestmögliche Passung zwischen den Merkmalen der Studierenden und den Studienbedingungen der betreffenden Hochschule zu schaffen (Holland, 1997). Zwei grundsätzliche Ansätze sind hierfür denkbar (Bohdick, Rosman, Kohlmeyer & Buhl, 2018): Erstens könnten die Studienbedingungen und Angebote so weit flexibilisiert werden, dass die Studierenden diese ihren Eigenschaften angemessen auswählen können. Zweitens könnte man den Zugang zur Ausbildung so beschränken, dass nur diejenigen Studierenden zugelassen werden, die bereits eine hohe Passung mit den Studienbedingungen vermuten lassen. Diese Ansätze stellen quasi Gegenpole auf einem Kontinuum dar, welches Möglichkeiten der Studiengestaltung abbildet. Beide Herangehensweisen erfordern eine sorgfältige Diagnostik, entweder um die Studierenden selbst dazu zu befähigen, anhand des Wissens über eigene Bedürfnisse und Potenziale informiert ihr Studium zu gestalten, oder aber um die Hochschulen dazu zu befähigen, eine fundierte Auswahlentscheidung treffen zu können.

In der praktischen Umsetzung treffen beide Ansätze auf Hindernisse: Grundsätzlich sind die Studieninhalte durch die Modularisierung der Studiengänge weitgehend fixiert, das heisst, eine Auswahl der Inhalte entsprechend individuellen Interessen und Voraussetzungen ist nur begrenzt möglich. Zusätzlich werden für den Lehrberuf wichtige überfachliche und fachliche Inhalte nicht an allen Hochschulen flächendeckend angeboten (Hohenstein, Zimmermann, Kleickmann, Köller & Möller, 2014). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Hochschulen nicht nur die flexible Auswahl, sondern auch ein umfassendes Angebot an entsprechenden Inhalten absichern müssten. Nur unter diesen Rahmenbedingungen könnten Studierende ihre Kompetenzentwicklung selbstgesteuert flexibel gestalten. Des Weiteren sind Selektionsprozesse in der Lehramtsausbildung

immer auch an gesetzliche Regelungen gebunden und als Teil des Zulassungsprozesses durchaus umstritten, auch wenn an dieser Stelle angeführte Bedenken teilweise den empirischen Befunden widersprechen (vgl. Abschnitt 2.2).

1.2 Diagnostik im Selektionsprozess

Selektionsprozesse haben das Ziel, die Eignung der (angehenden) Studierenden zu prüfen. Eine lehramtsspezifische Definition von Eignung wurde von Mayr (2012) vorgelegt: «das Vorliegen jener Dispositionen und Kompetenzen, die es erwarten lassen, dass die Aufnahmewerberin bzw. der Aufnahmewerber die Ausbildung erfolgreich durchlaufen, auf Grundlage dieser Ausbildung den Lehrer/innenberuf kompetent und berufszufrieden ausüben und sich kontinuierlich im Beruf weiter entwickeln wird» (Mayr, 2012, S. 39). Mayrs Definition verdeutlicht, dass Selektionsprozesse im Kontext von Lehrerinnen- und Lehrerbildung prognostische Validität über das Studium hinaus besitzen sollten, da hier mit Aufnahme des Studiums, vergleichbar mit der Ausbildung von Medizinerinnen und Medizinern, die Entscheidung für ein klar umrissenes Praxisfeld getroffen wird. Für das Lehramtsstudium und den Lehrberuf werden unterschiedliche Kompetenzen benötigt (Bohndick & Buhl, 2014; Bohndick, Kohlmeyer & Buhl, 2015), für ausreichende prognostische Validität sollte beiden Aspekten Rechnung getragen werden.

Die Frage nach der Rolle von Eignungsverfahren im Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen kann nicht losgelöst werden von der Frage, welche theoretische Konzeption davon besteht, wie man eine *gute* Lehrperson wird bzw. wie Unterschiede in der Professionalität oder Effektivität von Lehrpersonen erklärbar sind. Von Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildnern ist anzunehmen, dass diese der Ausbildung einen massgeblichen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrpersonen zuschreiben. Gleichzeitig haben sie erlebt, dass Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht für alle Personen den gleichen Lerngewinn und somit den gleichen Professionalisierungsstatus an ihrem Ende sichern kann. Dieser integrativen Position zufolge (vgl. Abbildung 1), die sich auch im COACTIV-Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011) wiederfindet, wären diagnostische Auswahlwerkzeuge gerechtfertigt, wenn sie sicherstellen, dass diejenigen Personen in die akademische Lehramtsausbildung aufgenommen werden, welche hinreichend von dieser profitieren werden (Bohndick, 2015; Klassen & Kim, 2017).

2 Systematisierung bestehender Verfahren

Die Ausgestaltung und die praktische Umsetzung der im D-A-CH-Raum – das heisst in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz – eingesetzten diagnostischen Verfahren erweisen sich als sehr vielfältig. Um einen Überblick und eine Strukturierung zu schaffen, wählen wir die Zielgruppe als Hauptkategorisierungsmerkmal und differenzieren folglich danach, für welche Personengruppe das Verfahren entwickelt wurde bzw. wer



Abbildung 1: Darstellung der integrativen Position auf einem Kontinuum zwischen maximalem Einfluss persönlicher Eigenschaften und maximalem Einfluss von Lernprozessen.

dieses durchlaufen soll. Weitere Merkmale, anhand welcher sich die Verfahren unterscheiden lassen, sind Lenkungscharakter, Beratungsintention, Grad der Digitalisierung und inwieweit diese Verfahren für gewisse Personen verpflichtend zu bearbeiten sind (vgl. Tabelle 1).

Die erste und im Student-Life-Cycle am frühesten platzierte Gruppe sind die *Studieninteressierten*, also Personen, die sich für das Lehramtsstudium interessieren und Informationen zur Ausbildung und zur eigenen Passung zu Studium und Beruf suchen. Personen dieser Gruppe kommen am ehesten mit Online-Self-Assessments in Berührung, welche über die Websites von Hochschulen und Schulverwaltungen oder über Internetrecherche leicht gefunden werden können. Eine zweite Gruppe sind die *Bewerberinnen und Bewerber*, also Personen die sich sowohl für das Lehramtsstudium als auch für eine spezifische Hochschule entschieden haben. Abhängig von der gewählten Hochschule und dem Land, in dem studiert werden soll, gibt es hochschulinterne oder national gültige Regelungen, welche den Zugang zum Studium an die Absolvierung einer Eignungsprüfung binden. Hier ist Österreich zu nennen, wo das Universitätengesetz 2002 fordert, in «Aufnahmeverfahren für Lehramtsstudien ... die für die berufliche Ausbildung und Tätigkeit der Pädagoginnen und Pädagogen erforderlichen leistungsbezogenen, persönlichen, fachlichen und pädagogischen Kompetenzen zu überprüfen» (§ 65a Abs 1 UG) wobei wissenschaftliche Kriterien berücksichtigt werden sollen (§ 65a Abs 2 UG) und explizit auf webbasierte Selbsterkundungsinstrumente verwiesen wird.

Als dritte Gruppe sind die *Studierenden* zu benennen, welche, mit oder ohne vorherige Eignungsfeststellung, ein Lehramtsstudium aufgenommen haben und durch geeignete Verfahren in ihrem Professionalisierungsprozess unterstützt werden sollen. Im Folgenden werden wir die Anforderungen und Besonderheiten dieser drei Personengruppen anhand exemplarisch ausgewählter Verfahren diskutieren. In jüngerer Vergangenheit

Zur Rolle der Diagnostik bei der Beratung, Auswahl und Qualifizierung

Tabelle 1: Systematisierung diagnostischer Verfahrenen anhand ihrer Zielgruppe

		Studieninteressierte	Bewerberinnen und Bewerber	Studierende
Ziel		Laufbahnberatung, Information, Selbstselektion	Identifikation geeigneter Bewerberinnen und Bewerber, Fremdselektion	Entwicklungsberatung, Professionalisierung, Ausbildungserfolg unterstützen
Einsatz		vor dem Studium	im Auswahlverfahren	im Studium
Charakteristika	Beratung	ausgeprägt	kaum	ausgeprägt
	Lenkung	gering	stark	gering
	Digitalisierung	hoch, häufig ausschliesslich webbasiert	in Teilen, computergestützte Diagnostik, teilweise ergänzt durch persönliche Anteile	divers, digitale Anteile zum Teil ergänzt durch Face-to-Face-Angebote bzw. Verknüpfung mit persönlicher Beratung
	Verpflichtung	freiwillig bis obligatorisch	obligatorisch	freiwillig bis obligatorisch, teilweise curricular verankert
Beispiele		CCT – Tour 1, QS-1 (Mayr et al., 2016) FIT-L (Herit & Schaar-schmidt, 2007) SeLF (Kriesche & Kahlert, 2015)	TESAT (Neubauer et al., 2017) PH Salzburg (Seethaler, 2018) PH Zürich (Bieri Buschor & Schuler Braunschweig, 2011)	LehramtsNavi (Bohndick & Kohlmeyer, 2016) Lehramtskompass (Dietrich et al., im Druck) PAcours (Wirth & Seibert, 2011) BASIS (Nolle & Döring-Seipel, 2011)

Anmerkung: Die angegebenen Bewertungen der Charakteristika verstehen sich als prototypische Ausprägung für die jeweilige Zielgruppe und werden von den genannten Beispielen individuell mehr oder weniger erfüllt.

wurden zahlreiche neue Verfahren entwickelt, für welche teilweise bisher keine publizierten Dokumentationen oder Evaluationen vorliegen. Die Darstellung in diesem Beitrag versteht sich somit keinesfalls als vollständig; vielmehr werden wir zentrale Punkte anhand ausgewählter bestehender Verfahren diskutieren.

2.1 Diagnostik für Studieninteressierte

Die Rekrutierung von vielversprechendem Nachwuchs ist für jedes Berufsfeld von zentraler Bedeutung. Der Lehrberuf bildet dabei keine Ausnahme. Im Gegenteil sollten aufgrund der gesellschaftlichen Bedeutsamkeit effektiver Lehrpersonen (Hattie, 2012; Helmke, 2014) besondere Aufmerksamkeit und ausreichende Ressourcen in die Nachwuchsgewinnung investiert werden (McKenzie & Santiago, 2005). Zusätzliche Dringlichkeit erhält dieser ethisch-theoretisch begründete Anspruch durch aktuelle alltagspraktische Anforderungen: Der in den D-A-CH-Ländern vorherrschende oder sich abzeichnende Mangel an Lehrpersonen zwingt die Akteurinnen und Akteure des Bildungsapparates, alle Hebel in Bewegung zu setzen, um Studieninteressierte in möglichst hohem Umfang in das Lehramtsstudium zu lenken. Um dabei nicht nur kurzfristig Personen in die Klassenzimmer zu bringen, die eventuell nach wenigen Monaten

den Schuldienst wieder verlassen, sondern langfristig effektive und gesunde Lehrpersonen auszubilden, empfiehlt sich eine frühzeitige Information über die vielfältigen Aufgaben, die der Beruf bereithält, und darüber, welche Charakteristika, die über Studieninhalte hinausgehen, wichtig für eine Bewährung in der Profession sind (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Diesen Auftrag versuchen die im deutschsprachigen Raum sehr verbreiteten Online-Self-Assessments zu erfüllen. Online-Self-Assessments halten in der Regel verschiedene Selbstauskunftsbögen bereit und verarbeiten die Antworten der Nutzerinnen und Nutzer zu einem individuellen Feedback, welches im Kern darauf abzielt, ihnen die eigene Passung im Hinblick auf wichtige Aspekte der Ausbildung und des Berufs zu spiegeln. Daneben werden auch weiterführende Informationen zu Studium und Berufsanforderungen bereitgehalten. Das OSA-Portal (www.osa-portal.de), eine Website, welche Online-Self-Assessments für verschiedene Studiengänge auflistet, verweist auf 34 Self-Assessments für das Lehramt, weitere befinden sich in der Entwicklung. Prominent zu benennen ist hier «Career Counselling for Teachers» (CCT: Mayr, Müller & Nieskens, 2016). Dieses Verfahren bietet Informationen für Studieninteressierte aus dem gesamten D-A-CH-Raum. Der länderübergreifende Charakter ist ein klares Alleinstellungsmerkmal von CCT. Das Renommee, das sich dieses Verfahren in den vergangenen Jahren erarbeitet hat, zeigt sich darin, dass CCT in andere diagnostische Verfahren integriert wird, wenn Studieninteressierte zur Reflexion der eigenen Passung zum Beruf angeregt werden sollen (z.B. TESAT: Neubauer et al., 2017; Lehramtskompass Sachsen: Dietrich, Förster, Stein & Salomo, im Druck; Auswahlverfahren der Pädagogischen Hochschule Salzburg: Seethaler, 2018).

Verfahren, die für Personen in der Studienorientierung konstruiert werden, sollten frei ohne Prüfung der Hochschulzugehörigkeit zugänglich sein. Der freie Zugang wird durch einen hohen Digitalisierungsgrad dieser Verfahren ermöglicht. Studienorientierte können diese jederzeit über Projektwebsites (z.B. CCT) oder Hochschulwebsites (z.B. SeLF) erreichen und nutzen. Aufseiten der Nutzerinnen und Nutzer hat dies den Vorteil hoher Autonomie in der Anwendung, aufseiten der Anbietenden der Verfahren ist nur ein geringer Personalaufwand nötig, um die Bereitstellung zu sichern. Auch in der Studienorientierungsphase ist eine Verpflichtung möglich, das heisst, in einigen Hochschulen oder Ländern ist die Bearbeitung für Bewerberinnen und Bewerber verpflichtend, die Ergebnisse müssen jedoch nicht offengelegt werden. Im Unterschied zu *Auswahlverfahren* erfolgt in Verfahren für Studieninteressierte eine Lenkung in das Lehramtsstudium oder zu alternativen Studiengängen jedoch ausschliesslich über Selbstselektionsprozesse. An dieser Stelle könnte man infrage stellen, inwieweit es zielführend ist, Personen zur Reflexion zu zwingen, ob in verpflichtenden Settings Selbstreflexion stattfindet und ob diese annähernd so wirksam sein kann wie eine freiwillige. Eine Sichtweise wäre, dass der Zwang zu Selbstreflexion möglicherweise nicht schadet und die eine oder der andere Studieninteressierte durch Mechanismen zur Reduktion der kognitiven Dissonanz das Beste aus der Situation macht und für sich selbst Wert aus

der Reflexion schöpft. Grundsätzlich deuten Evaluationsergebnisse darauf hin, dass die Verfahren von den Studierenden als positiv und unterstützend wahrgenommen werden (Bohndick & Kohlmeier, 2016; Nieskens, Mayr & Meyerdierks, 2011).

2.2 Diagnostik für Bewerberinnen und Bewerber

Im Gegensatz zu Verfahren für Studieninteressierte, die teilweise auch verpflichtend durchgeführt, aber nicht im engeren Sinne bestanden werden müssen, wurden Verfahren für Bewerberinnen und Bewerber explizit als Mittel zur Fremdselektion im Rahmen von Auswahlverfahren entwickelt. Das für Hochschulen in der Regel mit dem geringsten Aufwand zu implementierende Kriterium für Fremdselektion ist der Numerus clausus, welcher es erlaubt, immer dann, wenn die Anzahl der Bewerberinnen und Bewerber die Anzahl der verfügbaren Studienplätze übersteigt, eine Rangreihe zu bilden und Auswahlentscheidungen zu treffen. Vor allem in Deutschland ist dieses Vorgehen in der Auswahl gängige Praxis. Die prognostische Validität der Abiturnote für akademische Studienleistung stützt dieses Vorgehen durchaus (Gold & Souvignier, 2005), doch erst in Kombination mit nicht kognitiven und motivationalen Merkmalen kann sie prognostische Informationen für voraussichtlichen Berufserfolg und Berufszufriedenheit liefern (Baier, Decker, Voss, Kleickmann, Klusmann & Kunter, 2018; Blömeke, 2009). Als Beispiel für ein solches Verfahren ist das Auswahlverfahren der Universität Lüneburg zu nennen (Nieskens, Freund & Lüdtko, 2015).

In Österreich haben die Änderungen in den gesetzlichen Regelungen Hochschulen ohne Auswahlverfahren vor die Aufgabe gestellt, neue diagnostische Prozedere zu etablieren. Im Ergebnis wurden Verfahren zur Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern entwickelt. Zwei Verfahren aus Österreich, für die bereits erste Validierungsergebnisse vorliegen, sollen hier erwähnt werden: TESAT (Neubauer et al., 2017) und das Auswahlverfahren der Pädagogischen Hochschule Salzburg (Seethaler, 2018). Beide Verfahren sind mehrstufig aufgebaut. Die erste Stufe bildet jeweils ein Selbsterkundungsverfahren, in der zweiten Phase müssen Auswahltests bestanden werden, darauf folgen für ausgewählte Gruppen weitere Assessments (vgl. für eine detaillierte Darstellung in diesem Heft Weissenbacher et al., 2019).

Im Vergleich zu den anderen Zielgruppen haben diagnostische Verfahren für Bewerberinnen und Bewerber den höchsten Lenkungscharakter; Auswahlverfahren sind schliesslich explizit dazu entwickelt worden, den Weg zum Lehrberuf zu öffnen oder zu verschliessen. Die Intervention, ganz in ihrer Herkunftsbedeutung aus dem Lateinischen («intervenire», also «dazwischentreten», «sich einschalten»), besteht hier in der Auswahlentscheidung, die auf der Basis der diagnostischen Daten getroffen wird. Gleichzeitig ist der Beratungsaspekt in dieser Phase gering ausgeprägt. Ziel für die Institution ist es, die Eignung der Kandidatinnen und Kandidaten zu ermitteln; die individuelle Unterstützung oder Laufbahnberatung steht hier weniger im Vordergrund. Gleichwohl können die angefallenen Daten in Ausnahmefällen auch zur Beratung der Bewerberinnen und Bewerber verwendet werden bzw. gibt es Verfahren, in denen das

Auswahlergebnis in einem persönlichen Beratungsgespräch zurückgemeldet wird (z.B. Auswahlverfahren der Pädagogischen Hochschule Zürich für den Quereinstiegstudien-gang «Quest»).

Zentral für Verfahren zur Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern sind eine positive Validierung und eine inkrementelle Validität gegenüber alternativen Auswahlkriterien wie zum Beispiel der Abiturnote. Erste Validierungsergebnisse des Zulassungsverfahrens der Pädagogischen Hochschule Salzburg zeigen hier eine höhere Vorhersagekraft der Ergebnisse des Zulassungsverfahrens gegenüber Maturanoten bezüglich der Kriterien «Erfolg in der Schulpraxis» und «Pädagogisches Handeln» (Seethaler, 2018). Für den akademischen Studienerfolg erweisen sich auch in dieser Untersuchung die Maturanoten (verwendet wurde ein Mittelwert aus den Maturanoten in Deutsch, Englisch und Mathematik) als stärkster Prädiktor (Seethaler, 2018; vgl. auch Gold & Souvignier, 2005). Auch für TESAT liegen für einen ersten Validierungszeitpunkt nach dem ersten Semester ermutigende erste Befunde vor (Neubauer et al., 2017).

Ungeachtet dieser positiven Befunde trifft man vor allem in Deutschland zum Teil auf Vorbehalte gegenüber Eignungsuntersuchungen und der damit verbundenen Selektion. So werden mit Bezug auf die Sensitivität der Verfahren Bedenken geäußert, dass falsch-negative Entscheidungen getroffen werden könnten und Studierenden durch eine vorzeitige Auswahl die Möglichkeit zur Weiterentwicklung während des Studiums genommen werde (Köller, Klusmann, Retelsdorf & Möller, 2013). So berechtigt diese Einwände sind, sie vernachlässigen zwei Punkte. Zum einen zielen Verfahren der Eignungsdiagnostik nicht notwendig darauf ab, «High-Stakes-Selektion» zu betreiben, das heisst, eine idealtypische Lehramtsstudentin oder einen idealtypischen Lehramtsstudenten zu beschreiben und nur noch Bewerberinnen oder Bewerber zuzulassen, die in dieses Muster passen. Vielmehr soll ein Ausschluss von Personen geschehen, die sehr deutlich ungünstige Voraussetzungen zeigen. Die in den letzten Jahren durch umfangreiche Studien entstandene Datenbasis kann hier potenzielle Indikatoren bieten (Mayr, 2014; Poropat, 2009; Richardson, Abraham & Bond, 2012; vgl. auch die folgenden Themenhefte: «Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung», 7. Jahrgang, Heft 2, 2007; «Zeitschrift für Pädagogik», 57. Jahrgang, Heft 5, 2011; «Lehrerbildung auf dem Prüfstand», 4. Jahrgang, Heft 1, 2011). Es geht also darum, die Gestaltung der Rangreihe der Bewerberinnen und Bewerber vor allem am unteren Ende valider zu gestalten und einen gewissen Mindeststandard zu sichern. Dies ist letzten Endes sowohl im Sinne der Institution als auch im Sinne der Bewerberinnen und Bewerber. Valide diagnostische Verfahren, die inkrementelle Validität zum Numerus clausus hinzufügen, könnten dazu führen, dass mehr Studierende ins Lehramt kommen, deren motivationale und persönliche Ausgangslage besser zum Lehrberuf passt.

Ein zweiter selten thematisierter Punkt ist die Tatsache, dass auch eine Auswahl, wie sie derzeit in Deutschland praktiziert wird, falsch-negative Entscheidungen produziert, das heisst, es gibt Personen die das Studium nicht aufnehmen können, weil sie am Numerus

clausus scheitern, ihre akademischen Fähigkeiten während des Studiums aber positiv entwickeln würden bzw. für eine erfolgreiche Laufbahn im Schuldienst günstige Persönlichkeits- und Motivationseigenschaften mitbringen. Es werden somit auch bei der Zulassungsentscheidung anhand des Numerus clausus Personen vom Studium ausgeschlossen, die sich in der Ausbildung zu effektiven Lehrerinnen und Lehrern entwickelt hätten. Die Selektionspraxis über den Numerus clausus bringt des Weiteren den inzwischen gut belegten Nachteil mit sich, dass die prädiktive Validität ausschliesslich für die akademischen Leistungen im Studium gegeben ist, nicht jedoch für die Bewährung im Referendariat oder im Beruf (Baier et al., 2018; Seethaler, 2018). Vor dem Hintergrund der genannten Bedenken und fehlender rechtlicher Voraussetzungen fokussiert sich eine Vielzahl von Verfahrenen aus Deutschland auf die dritte Zielgruppe, die Studierenden.

2.3 Diagnostik für Studierende

Verfahren, die für Studierende entwickelt wurden, zielen darauf ab, diese während des Studiums zur Auseinandersetzung mit der aktuellen Passung zu bringen. Dieses Vorgehen folgt damit der Annahme, dass in der Folge Lerngelegenheiten und Unterstützungsangebote der Hochschulen stärker genutzt werden (Bohndick, 2015). Der angenommene Wirkmechanismus der Verfahren, und damit zum Teil auch die Intervention, liegt in der Schulung der Reflexionskompetenz im Sinne des «reflective practitioner» (Schön, 1984). Neben Prüfungen, die standardmässig im Lehramtsstudium angelegt sind und sowohl selektive als auch reflexionsinduzierende Wirkung haben können, werden spezielle Verfahren entwickelt. Zu unterscheiden sind hier Verfahren, die vor allem zu Beginn des Studiums eingesetzt werden und durch eine Fokussierung auf Passung durchaus auch Selbstselektionsprozesse in Gang setzen sollen (BASIS: Nolle & Döring-Seipel, 2011; PAcours: Wirth & Seibert, 2011). Demgegenüber zielen Verfahren im späteren Studienverlauf eher auf eine Unterstützung im Professionalisierungsprozess ab und thematisieren überfachliche Kompetenzen, die das Lernen im Studium begünstigen, indem zum Beispiel wissenschaftliches Arbeiten oder Lernstrategien thematisiert werden (LehramtsNavi: Bohndick & Kohlmeyer, 2016), oder die die Reflexion des individuellen Kompetenzzuwachses in Referenz zu nationalen Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung fördern, zum Beispiel zu den «Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften» der KMK (2004) im «Lehramtskompass» (Dietrich et al., im Druck).

Ein Vorteil in der Arbeit mit der Zielgruppe der Studierenden ist, dass sie als Angehörige der Hochschulen auch deren Beratungsangebote nutzen können. So lässt sich für diese Zielgruppe eine Vernetzung zwischen digitalen Diagnostikinstrumenten und Face-to-Face-Beratungsangeboten realisieren (z.B. Lehramtskompass: Dietrich et al., im Druck; BASIS: Nolle & Döring-Seipel, 2011). Somit können die im Verfahren integrierten Beratungsaspekte – in der Regel individuelles Feedback und Reflexionsimpulse – ergänzt werden und erlauben zu diesem Zeitpunkt eine besonders ausgeprägte Vernetzung von Diagnostik und Beratung.

Im Gegensatz zur klassischen Studienberatung werden Diagnoseinstrumente für Studierende auch digital, meistens online angeboten. Unter dem Stichwort «weiterentwicklungsorientierte Online-Self-Assessments» werden niedrighschwellige Angebote geschaffen, die flexibel abgerufen werden können. Der zunehmenden Digitalisierung der studentischen Lebenswelt wird dadurch Rechnung getragen, zum Beispiel indem Verfahren explizit für die Bedienung auf mobilen Geräten konzipiert werden (Dietrich et al., im Druck). Ein weiterer Vorteil der digitalen Umsetzung ist, dass damit eine Reichweite erzielt werden kann, die durch persönliche Beratung in der Regel nicht zu erreichen ist. Auch den oft zahlenstarken Kohorten der Lehramtsstudierenden kann auf diese Weise flächendeckend Zugang zu individueller Diagnostik und Beratung geboten werden. Je nach Verfahren existieren die Angebote ausserhalb des Curriculums (z.B. Lehramtskompass: Dietrich et al., im Druck) oder sie sind ins Curriculum integriert (LehramtsNavi: Bohndick & Kohlmeyer, 2016). Damit sind unterschiedliche Level von Verpflichtung verbunden. Vorteile einer Einbindung in das Curriculum sind zweifellos die damit verbundenen Möglichkeiten für Beratung und angeleitete Auseinandersetzung mit den Inhalten. Zusätzlich können solche Angebote Studierende erreichen, die selbstständig keine Reflexionsangebote aufsuchen würden, aber vermutlich auch von diesen profitieren könnten.

3 Fazit und Ausblick

Für jegliche Verfahren, die zur Diagnostik eingesetzt werden, sind neben einer Entwicklung nach wissenschaftlichen Kriterien auch die Validierung und die Evaluation der Verfahren von dringender Notwendigkeit. Häufig finanzieren Projektanträge jedoch ausschliesslich die Entwicklung der Verfahren. Hier braucht es eine Verstetigung von Projekten und damit auch von Stellen, da eine digitale Umsetzung von Verfahren nicht bedeutet, dass nach der Implementierung der Betrieb ohne wissenschaftliche Betreuung autonom weiterläuft. Dies funktioniert, wenn es aufseiten der Hochschulen ein echtes Commitment für Qualitätsentwicklung gibt und entsprechende Ressourcen bereitgestellt werden. Gleichzeitig sollte eine Integration der Verfahren ins Curriculum und in bereits bestehende Beratungsangebote angestrebt werden. Dadurch werden Parallelstrukturen vermieden und es wird ein sicherer und niedrighschwelliger Zugang zu den Angeboten sichergestellt. Vor allem für Studierende, die bezüglich ihrer Eignung ambivalent sind, ist eine Einbindung ins Curriculum sinnvoll, weil sie möglicherweise eine vermeidende Haltung in Bezug auf Informationen zu ihrer Passung entwickeln und Reflexionsangebote nicht proaktiv aufsuchen.

Bei der Validierung von Selektionsverfahren tut sich die methodische Schwierigkeit auf, dass bezüglich der prognostischen Validität und der Sensitivität der Verfahren häufig nur die richtig positiv und die falsch positiv kategorisierten Studierenden als Gruppen verfolgt und verglichen werden. Negativ kategorisierte Personen, die abgelehnt wurden, aber tatsächlich für das Studium und den Lehrberuf geeignet wären (falsch-

negative Auswahlentscheidung), sind schwer von den korrekt abgelehnten Personen zu unterscheiden. Um die Sensitivität eines Verfahrens zu ermitteln, wäre es jedoch notwendig, den Anteil dieser Studierenden zu kennen. Da die meisten Verfahren auf Selbstberichte zurückgreifen, sollte bei der Entwicklung und der Validierung darauf geachtet werden, wie anfällig sie für Fälschung sind (Krammer & Pflanzl, 2015). Dies gilt in besonderem Masse für Verfahren, die Bewerberinnen und Bewerber selektieren.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass sich das Verhältnis von Diagnostik und Intervention in der Lehramtsausbildung geändert hat: Es geht weniger darum, nur in Einzelfällen zu beraten; die Grundeinstellung ist vielmehr, dass Lehramtsstudierende sich während des Studiums weiterentwickeln sollen und ihnen dafür bestmögliche und vor allem individualisierte Unterstützung zukommen soll. Voraussetzung für diese individualisierte Unterstützung ist eine wissenschaftlich fundierte Diagnostik. In den nachfolgenden Beiträgen dieses Themenhefts werden Verfahren und Projekte vorgestellt, die sich dem Thema «Diagnostik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» auf unterschiedliche Weise annähern.

Literatur

- Baier, F., Decker, A. T., Voss, T., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Kunter, M.** (2018). What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *British Journal of Educational Psychology*. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1111/bjep.12256> (21.07.2019).
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In J. Baumert, M. Kunter, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Beckmann, V.** (2016). Studien- und Berufswahlmotive am Anfang des Lehramtsstudiums. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (S. 115–136). Wiesbaden: Springer.
- Bieri Buschor, C. & Schuler Braunschweig, P.** (2011). Check-point Assessment Centre für angehende Lehramtsstudierende. Empirische Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 695–710.
- Blömeke, S.** (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (1), 82–110.
- Bohdick, C.** (2015). *Überfachliche Kompetenzen Lehramtsstudierender. Persönliche Voraussetzungen, Determinanten der Nutzung von Lerngelegenheiten und Bestandteile professioneller Kompetenz*. Dissertation. Paderborn: Universität Paderborn.
- Bohdick, C. & Buhl, H. M.** (2014). Auf dem Weg zur Professionalisierung: Anforderungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (1), 63–68.
- Bohdick, C. & Kohlmeyer, S.** (2016). Der LehramtsNavi der Universität Paderborn zur Identifizierung und Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 215–228). Wiesbaden: Springer.
- Bohdick, C., Kohlmeyer, S. & Buhl, H. M.** (2015). Inwiefern sollten überfachliche Kompetenzen im Lehramtsstudium stärker gefördert werden? Eine interviewbasierte Studie. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (1), 38–54.

- Bohdick, C., Rosman, T., Kohlmeyer, S. & Buhl, H. M.** (2018). The interplay between subjective abilities and subjective demands and its relationship with academic success. An application of the person–environment fit theory. *Higher Education*, 75 (5), 839–854.
- Dietrich, S., Förster, A., Stein, K. & Salomo, D.** (im Druck). Der LEHRAMTSKOMPASS – Ein Instrument zur studienbegleitenden Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung. In Y. Völschow (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Beiträge zur Professionalisierung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften*. Leverkusen-Opladen: Budrich.
- Dietrich, S. & Gottlebe, K.** (2018). Zur Bedeutung psychologischer Methoden in der Lehrerbildung. *Psychologische Rundschau*, 69 (4), 352–353.
- Dietrich, S. & Latzko, B.** (2016). Welche Vorstellungen haben Lehramtsstudierende im ersten Semester über ihr Studium und den Lehrerberuf? In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 137–151). Wiesbaden: Springer.
- Gold, A. & Souvignier, E.** (2005). Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittstudien. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (4), 214–222.
- Hattie, J.** (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Helmke, A.** (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Herlt, S. & Schaarschmidt, U.** (2007). Fit für den Lehrerberuf?! Ein Selbsterkundungsverfahren für Interessenten am Lehramtsstudium. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 157–187). Weinheim: Beltz.
- Hesse, I. & Latzko, B.** (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O. & Möller, J.** (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 497–507.
- Holland, J. L.** (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Klassen, R. M. & Kim, L. E.** (2017). Assessing critical attributes of prospective teachers: Implications for selection into initial teacher education programmes. In D. W. Putwain & K. Smart (Hrsg.), *Psychological aspects of education* (British Journal of Educational Psychology Monograph Series II) (S. 5–22). Oxford: Wiley.
- KMK.** (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Bonn: KMK.
- Köller, M., Klusmann, U., Retelsdorf, J. & Möller, J.** (2013). Erwiderung: Self-Assessments sind Eignungsdiagnostik – eine Replik auf Mayr et al. und Schaarschmidt. *Unterrichtswissenschaft*, 41 (1), 84–89.
- Krammer, G. & Pflanzl, B.** (2015). Faking von Persönlichkeitseigenschaften bei Zulassungsverfahren für Lehramtsstudien. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29 (3/4), 205–214.
- Kriesche, J. & Kahlert, J.** (2015). Online-Praxiseinblicke zur Eignungsreflexion für das Lehramt. SeLF – Selbsterkundung zum Lehrerberuf mit Filmimpulsen. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 26 (9), 241–244.
- Leutner, D.** (2013). Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung. In E. Severin & R. Weiß (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung* (S. 17–28). Bielefeld: Bertelsmann.
- Mayr, J.** (2012). Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen? Laufbahnberatung und Bewerberauswahl konstruktiv gestalten. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 38–57). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Mayr, J.** (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf – Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 189–215). Münster: Waxmann.
- Mayr, J., Müller, F. H. & Nieskens, B.** (2016). CCT-Career Counselling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 155–180). Wiesbaden: Springer.

- McKenzie, P. & Santiago, P.** (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Neubauer, A., Koschmieder, C., Krammer, G., Mayr, J., Müller, F.H., Pflanzl, B. et al.** (2017). TESAT – Ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (1), 5–21.
- Nieskens, B., Freund, P.A. & Lüdtke, S.** (2015). Verknüpfung von Self-Assessments und Verfahren zur Studierendenauswahl am Beispiel der Lehrerbildung in Lüneburg. *Das Hochschulwesen*, 63 (3/4), 120–125.
- Nieskens, B., Mayr, J. & Meyerdierks, I.** (2011). CCT – Career Counselling for Teachers: Evaluierung eines Online-Beratungsangebots für Studieninteressierte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (1), 8–32.
- Nolle, T. & Döring-Seipel, E.** (2011). BASIS: Ein Kompaktseminar zu psychosozialen Kompetenzen für den Lehrerberuf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (1), 88–106.
- Poropat, A.E.** (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135 (2), 322–338.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R.** (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138 (2), 353–387.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U.** (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81–98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schön, D.A.** (1984). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seethaler, E.** (2018). Befunde zur prädiktiven Validität eines Aufnahmeverfahrens für Lehramtsstudierende. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 2 (2), 155–174.
- Weissenbacher, B., Koschmieder, C., Krammer, G., Müller, F.H., Hecht, P., Knitel, D., König, B., Schaupp, H. & Neubauer, A.** (2019). Der Studien- und Berufserfolg von (angehenden) Lehrkräften in Österreich im Längsschnitt – Ausgewählte Befunde aus dem ersten Studienjahr. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37 (1), 42–56.
- Wirth, R. & Seibert, N.** (2011). PACours – ein eignungsdiagnostisches Verfahren für Lehramtsstudierende der Universität Passau. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (1), 47–62

Autorinnen

Sandra Dietrich, Dr. rer. nat. Dipl.-Psych., Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, sandra.dietrich@uni-leipzig.de

Carla Bohndick, Prof. Dr., Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL), carla.bohdick@uni-hamburg.de

Kognitive Eingangsvoraussetzungen, Studienwahlmotive und Studienerfolg Studierender mit dem Berufsziel «Lehrperson» und anderer Studiengänge

Maren Oepke, Franz Eberle und Birgit Hartog-Keisker

Zusammenfassung Im Hinblick auf die Entwicklung von Handlungskompetenz werden bei Studierenden mit Berufsziel «Lehrperson» kognitive und nicht kognitive Eingangsvoraussetzungen zunehmend beachtet. Der Einfluss auf den Studienerfolg ist jedoch empirisch noch nicht hinreichend geklärt. Der vorliegende Beitrag untersucht anhand von Längsschnittdaten für zwei Deutschschweizer Gruppen von 74 Studierenden der Lehrpersonenbildung und 463 Studierenden anderer Studiengänge die Effekte von kognitiven Voraussetzungen und Studienwahlmotiven auf Bachelorabschlussnoten. Den Pfad- und Strukturgleichungsmodellen zufolge unterscheidet sich in den beiden Gruppen die Bedeutsamkeit einzelner Prädiktoren für den jeweiligen Studienerfolg.

Schlagwörter kognitive Eingangsvoraussetzungen – Studienwahlmotive – Studienerfolg

Cognitive admission prerequisites, motives for study choice and study success in students of teacher education and other study programmes

Summary The cognitive and non-cognitive admission prerequisites of students who intend to become a teacher have increasingly been considered with respect to the progress in their ability to act professionally. The influence of such prerequisites on study success has not been sufficiently clarified in empirical research yet, however. Drawing on data of longitudinal studies, our study aims to investigate the effects of both cognitive prerequisites and the motivation for choosing a specific study programme on the final grades of the undergraduate studies (Bachelor) in two Swiss-German groups, including 74 teacher-education students and 463 students of several other study programmes. According to our path models and structural equation models, the effect of the predictors on study success differs between the two groups.

Keywords cognitive admission prerequisites – motives for study choice – study success

1 Einleitung

In der empirischen Bildungsforschung wird zunehmend die Frage gestellt, wer den Lehrberuf anstrebt. Dahinter steht einerseits die sogenannte *Eignungshypothese*, der zufolge sich Personen, die sich für den Beruf der Lehrperson besonders eignen, durch bestimmte stabile personale Eigenschaften auszeichnen, die sie bereits vor Beginn der Ausbildung mitbringen (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011; Mayr, 2014).

Zu solchen Eigenschaften gehören neben Persönlichkeitsmerkmalen gute allgemeine kognitive Fähigkeiten und motivationale Voraussetzungen. Andererseits werden solche personalen Voraussetzungen aufseiten angehender Lehrkräfte auch für den Prozess der Ausbildung als relevant angesehen. Innerhalb von Modellen zur Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften wird von ihnen angenommen, dass sie mit dem Erwerb von fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und allgemeinem pädagogischem Wissen in Zusammenhang stehen (Baumert & Kunter, 2006). Sie beeinflussen danach die Nutzung von Lerngelegenheiten in der Ausbildung (Kunter et al., 2011, S. 62) und damit die Lernergebnisse der angehenden Lehrkräfte, welche wiederum das berufliche Handeln von Lehrkräften bedingen (König, Drahmman & Rothland, 2018; vgl. Baumert & Kunter, 2006). Allerdings mangelt es bisher an Untersuchungen zur Frage, mit welchen Voraussetzungen zukünftige Lehrkräfte ihre Ausbildung beginnen (vgl. aber Affolter, Hollenstein & Brühwiler, 2015) und wie diese auf den Erwerb professioneller Kompetenz wirken (König & Rothland, 2013).

Bezüglich kognitiver Voraussetzungen angehender Lehrpersonen wird die sogenannte *Selektionsthese* diskutiert, wonach es sich bei der Rekrutierung für das Lehramt um eine eher negative Auslese handle. Die Befundlage zu dieser These ist jedoch uneinheitlich, es finden sich sowohl unterstützende Ergebnisse (z.B. Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert, 2009; OECD, 2015; SKBF, 2018; Spinath, van Ophuysen & Heise, 2005) als auch widersprechende Befunde (z.B. Roloff Henoch, Klusmann, Lüdtke & Trautwein, 2015). Für angehende Schweizer Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I, die im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen, deuten entsprechende Analysen zwar an, dass sie im Durchschnitt im Vergleich zu Studierenden anderer Studienrichtungen geringer ausgeprägte kognitive Voraussetzungen aufzuweisen scheinen (Denzler, 2018; Oepke & Eberle, 2014). Die Effektstärken dieser Unterschiede sind jedoch teilweise klein (Eberle, 2016) und die negativen Befunde betreffen nur bestimmte fachliche Bereiche (Denzler & Wolter, 2008). Wie sich diese kognitiven Voraussetzungen auswirken, scheint dabei unklar. Zwar ist nahezu unstrittig, dass kognitive Fähigkeiten sowohl für den schulischen und akademischen Erfolg als auch für den beruflichen Erfolg in vielen Berufsfeldern von hoher Bedeutung sind (Kunzel, Hezlett & Ones, 2004). Bezüglich (angehender) Lehrpersonen liegen jedoch auch Befunde vor, die keine Zusammenhänge zwischen kognitiven Voraussetzungen und den Erfolgskriterien berichten oder nur in geringerer Stärke im Vergleich mit anderen Studiengängen (Blömeke, 2009; Kunzel et al., 2004; Wolf, Kunina-Habenicht, Maurer & Kunter, 2018; Yeh, 2009).

Als ebenfalls durch Forschungsdefizite charakterisiert zeigt sich die Befundlage zu Effekten von Studien- und Berufswahlmotiven.¹ Grundsätzlich werden intrinsische Berufswahlmotive als die günstigeren Eingangsvoraussetzungen bewertet, weil sie mit adaptivem und funktionalem Verhalten in unterschiedlichen Lern- und Arbeitskontexten einhergehen (Eccles & Wigfield, 2002; Kunter, 2011). Wird beispielsweise der Lehrberuf als positiv und wichtig bewertet, so dürften, motivationspsychologischen Überlegungen folgend, angehende Lehrkräfte ihr Studium mit mehr Anstrengung und Ausdauer verfolgen und zu besseren Ergebnissen im Rahmen ihrer Ausbildung gelangen (König & Herzmann, 2011; Kunter, 2014). Die Wirkung unterschiedlicher Motivkonstellationen von Lehramtsstudierenden auf den Prozess des Lehrerinwerdens bzw. Lehrerwerdens ist bislang trotz zahlreicher Forschungsbeiträge zu Berufswahlmotiven kaum empirisch überprüft worden. Stattdessen beschränken sich die vornehmlich deskriptiven Analysen, die häufig eine hohe Ausprägung intrinsischer und sozial orientierter Motive und ein niedriges Mass an extrinsischen Motiven bei angehenden Lehrpersonen konstatieren (z.B. Brookhart & Freeman, 1992; Pohlmann & Möller, 2010; Rothland, 2014; Watt & Richardson, 2007), in der Regel auf die Erfassung der Berufswahlmotive, ohne diese in einen Zusammenhang mit weiteren Variablen zu stellen (Rothland, 2014).

An diesen Forschungsdefiziten setzt die vorliegende Untersuchung an. Anhand von Daten einer Deutschschweizer Längsschnittstudie wird zur Klärung der Frage beigetragen, wie kognitive Faktoren und Studienfachwahlmotive mit dem Studienerfolg von Studierenden eines Lehrpersonenstudiums und anderer Studiengänge in Beziehung stehen. Als Prädiktoren werden Ergebnisse von kurz vor der Matura abgelegten Deutschtests, Mathematiktests und kognitiven Fähigkeitstests sowie im Studium retrospektiv erfragte intrinsische und extrinsische Studienfachwahlmotive berücksichtigt, als Indikator für Studienerfolg dient die Bachelornote.

2 Prädiktion von Studienerfolg

Studienerfolg kann sehr unterschiedlich operationalisiert werden. In den meisten empirischen Studien wird der Studienerfolg durch die von den Studierenden erworbenen Zensuren definiert (Robbins, Lauer, Le, Davis, Langley & Carlstrom, 2004; Trapmann, 2008; Zimmerhofer, 2008), wobei zum einen die Abschlussnote als Indikator der globalen Studienleistung und zum anderen die auf einzelne Studienabschnitte beschränkten Prüfungsleistungen betrachtet werden können (Nagy, 2005). Als weitere Indikatoren werden häufig die Studiendauer, die Studienzufriedenheit, allgemeine

¹ Im vorliegenden Beitrag werden nicht nur Untersuchungen zu Studienfachwahlmotiven, sondern auch zu Berufswahlmotiven einbezogen, obwohl diese nicht identisch sind (vgl. dazu z.B. Affolter et al., 2015). Im Hinblick auf den Lehrberuf kann argumentiert werden, dass sich die Wahlmotive der angehenden Lehrkräfte auf Volksschulstufe vor allem auf den Beruf und weniger auf das Studium beziehen, da der Berufswahlprozess mit der Aufnahme eines Lehramtsstudiums im Grunde abgeschlossen ist (vgl. Rothland, 2014).

(berufsqualifizierende) Kompetenzen und der Berufserfolg betrachtet (Rindermann & Oubaid, 1999). Im vorliegenden Beitrag wird der Studienerfolg über die Bachelorabschlussnote operationalisiert. Dementsprechend wird im Folgenden vor allem auf Forschungsarbeiten zur Vorhersage von Studienleistungen eingegangen.

2.1 Prädiktor «Intelligenz»

In der Literatur finden sich zahlreiche empirische Zusammenhänge zwischen Leistungen in Intelligenztests und Lernleistungen. Giesen, Gold, Hummer und Jansen (1986) bescheinigen kognitiven Fähigkeitstests für die verschiedenen Studiengänge prädiktive Validitäten für Studiennoten im Bereich von .14 (figuraler Untertest) bis .27 (verbale Untertests). In einer Metaanalyse von Kuncel et al. (2004) werden mittlere korrigierte Korrelationen verbaler Intelligenztests zu Durchschnittsnoten um .40 berichtet. Werden allerdings kognitive Fähigkeiten und schulische Leistungen als Prädiktoren gemeinsam analysiert, sind kaum hohe inkrementelle Validitäten über die Schulnoten hinaus im Hinblick auf den Studienerfolg belegbar (z.B. bei Kuncel, Hezlett & Ones, 2001; Oepke & Eberle, 2016; Trapmann, 2008). Bezüglich des Studienerfolges von Lehrpersonen erscheint die empirische Befundlage dagegen als nicht eindeutig (Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss & Hachfeld, 2013), da einige Studien keine positiven Zusammenhänge von kognitiven Fähigkeiten von Lehrpersonen mit Indikatoren des Studienerfolges fanden (z.B. Bieri Buschor & Schuler Braunschweig, 2011).

2.2 Prädiktor «Schulleistungen»

Als bester Einzelprädiktor für Studiennoten erweist sich häufig die Maturadurchschnittsnote (Trapmann, 2008). Dabei hängt die Höhe ihres Zusammenhangs mit Studienerfolg vom Studiengang ab (Gold & Souvignier, 2005; Oepke & Eberle, 2016; Trapmann, Hell, Weigand & Schuler, 2007). Für Lehramtsstudierende berichten Blömeke (2009) und Hanfstingl und Mayr (2007) im Vergleich zu anderen Studiengängen kleinere positive Zusammenhänge von Abiturnote und Examensnoten. Die Maturadurchschnittsnote steht unter anderem für das Vorhandensein von Schulwissen, das sich ebenfalls als prädiktiv für Studienerfolg erwiesen hat: Kenntnistests, die zum Teil Schulwissen, aber auch studienspezifisches Wissen zum Testgegenstand haben (Deidesheimer Kreis, 1997), weisen eine zufriedenstellende prognostische Validität für Studienleistungen auf (z.B. für die GRE Subject Tests: Kuncel & Hezlett, 2007; für die SAT II: Subject Tests: Ramist, Lewis & McCamley-Jenkins, 2001; für den deutschen Sprachraum vgl. Hell, Trapmann & Schuler, 2007). Sie fällt aber deutlich geringer aus als die prognostische Validität von Schulnoten oder allgemeinen *Studierfähigkeitstests* (z.B. Deidesheimer Kreis, 1997; Wissenschaftsrat, 2004). Diese erfassen ähnlich wie Intelligenztests kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die mehr oder minder für alle akademischen Ausbildungsgänge wichtig sind (für den deutschen Sprachraum vgl. Hell et al., 2007; Gold & Souvignier, 2005; für den amerikanischen allgemeinen Studierfähigkeitstest SAT vgl. Zimmerhofer, 2008; für den allgemeinen Studierfähigkeitstest GRE General Test vgl. Formazin, Schroeders, Köller, Wilhelm & Westmeyer, 2011).

2.3 Prädiktor «Interesse»

Für die vorliegende Studie sind Ergebnisse zur Prognosekraft von Interessensindikatoren relevant, da Untersuchungen zur Studienfachwahl zeigen, dass diese vorwiegend aus Interesse und Neigung heraus erfolgt (z.B. Bieri Buschor, Denzler & Keck, 2008; Bundesamt für Statistik, 2009; Gold & Souvignier, 2005; Nagy, 2005; Ramseier, 2006; Schnabel & Gruehn, 2000). Es liegen vor allem Ergebnisse bezüglich des fachspezifischen Interesses für die Prädiktion von Studienleistungen vor. Dabei zeigen einige Untersuchungen relevante positive Zusammenhänge in der Höhe von bis zu .33 mit formalen Studienleistungen auf (z.B. Rindermann & Oubaid, 1999; Schiefele & Winteler, 1988; zusammenfassend Müller, 2001). Gold und Souvignier (2005) berichten für verschiedene Studienrichtungen (ohne Lehrpersonenstudiengänge) allerdings über nicht signifikante oder eher geringe Korrelationen zwischen Interessen und Examensnoten. In einer lehrpersonenspezifischen Studie konnte Brühwiler (2001) zeigen, dass intrinsische Berufsmotive positiv mit Lernerfolg zusammenhängen; als ungünstige Konstellation galt, wenn entweder «Freude an Kindern» oder «Interesse, Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten» nicht zu den drei wichtigsten Berufswahlmotiven gehörten. Andere Studien stellten fest, dass intrinsische Berufswahlmotive für deutsche und österreichische, nicht jedoch für schweizerische Lehrpersonen in einem positiven Zusammenhang mit dem Erwerb von pädagogischem Wissen im Lehramtsstudium standen (König, 2017). In einer nachfolgenden Untersuchung wurden diese positiven Zusammenhänge für sogenannte «Motivprofile» bestätigt: Als günstiges Profil erwies sich die Kombination von besonders ausgeprägten intrinsischen Berufswahlmotiven, sozialen Orientierungen und einem gering ausgeprägten Motiv, Lehrperson nur als Verlegenheitslösung zu werden (König et al., 2018). König und Rothland (2012) berichten dagegen erwartungswidrig, dass ein *Zuwachs* an pädagogischem Wissen im Lehramtsstudium lediglich mit extrinsischen Berufswahlmotiven korrelierte, mit intrinsischen hingegen nicht.

3 Fragestellung

Ausgehend von den skizzierten Forschungsdefiziten und bisherigen Befunden wird im Beitrag anhand von Längsschnittdaten die Frage untersucht, ob kognitive Eingangsvoraussetzungen und Studienwahlmotive Effekte auf den Studienerfolg zeigen. Konkret wird die Prognosegüte von kognitiven Fähigkeiten, Deutschkompetenzen und mathematischen Kompetenzen sowie von intrinsischen und extrinsischen Studienwahlmotiven für die Voraussage von Bachelornoten analysiert. Anhand von zwei Teilstichproben (Studierende der Lehrpersonenausbildung und anderer Studienfächer) wird im Einzelnen den folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- 1) *Wie korrelieren kognitive Faktoren und die Bachelornote in den beiden Studierenden-
gruppen?*
Für beide Gruppen werden positive Zusammenhänge zwischen kognitiven Fähigkeiten, Deutschkompetenzen und mathematischen Kompetenzen und dem Indikator für Studienerfolg erwartet.
- 2) *Wie korrelieren verschiedene Studienwahlmotive mit der Bachelornote?*
Aufgrund der oben dargestellten Befunde und der motivationspsychologischen Annahmen werden für intrinsische Studienwahlmotive positive, für extrinsische Studienwahlmotive eher negative Korrelationen mit der Bachelornote bei beiden Gruppen erwartet.
- 3) *Sind die kognitiven und nicht kognitiven Prädiktoren ähnlich bedeutsam?*
Da sowohl für die kognitiven Fähigkeiten als auch für die Studienwahlmotive kleine bis mittlere Zusammenhänge und keine Vermittlungszusammenhänge erwartet werden, wird in beiden Gruppen von einer ähnlichen Bedeutsamkeit kognitiver und nicht kognitiver Prädiktoren ausgegangen.

4 Methode

4.1 Datengrundlage und Stichprobe

Die längsschnittliche Datenbasis für den vorliegenden Beitrag stammt aus einer schweizweiten Studie zur Evaluation der Maturitätsreform (EVAMAR II, Eberle, Gehr, Jaggi, Kottonau, Oepke & Pflüger, 2008, erster Messzeitpunkt) und der weiterführenden, vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Nachfolgestudie «Studierfähigkeit von Maturandinnen und Maturanden» (Oepke & Eberle, 2010). Bei der Evaluationsstudie wurden 2007 mit Maturandinnen und Maturanden unter anderem Leistungstests kurz vor ihrer Matura durchgeführt. In der Nachfolgebefragung wurde eine Deutschschweizer Teilstichprobe dieser Studie 3.5, 4 und 5 Jahre nach ihrer Matura zu ihrem Studium befragt. Die vorliegenden Analysen beziehen sich entweder auf diejenigen 1607 Personen, für die Daten des ersten und des zweiten Messzeitpunkts vorhanden sind (62% weiblich), oder auf diejenigen 1202 Personen, für die zusätzlich Daten der dritten Erhebungswelle zur Verfügung stehen (65% weiblich).

Die Versuchspersonen wurden zu allen Messzeitpunkten der Nachfolgeerhebungen nach ihren Studienfächern gefragt. Diese wurden auf der Grundlage des vom Bundesamt für Statistik herausgegebenen SHIS-Fächerkatalogs für Universitäre Hochschulen (aktuelle Version: Bundesamt für Statistik, 2019a) sowie der «Offiziellen Klassierung der Studiengänge FH-PH» (heute: SHIS-Fächerkatalog für Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen, aktuelle Version: Bundesamt für Statistik, 2019b) insgesamt zehn Kategorien zugeordnet. Die Gruppenbildung erfolgte auf der Basis der Angaben zum zweiten Messzeitpunkt. Zur Gruppe der Lehrpersonen gehören damit Studierende, die etwa 3.5 Jahre nach ihrer Matura ein Studium zur Lehrperson für die Primarstufe oder die Sekundarstufe I absolvierten und bis zum Ende des dritten Messzeitpunkts

nicht gewechselt hatten. Von den $N = 1607$ Studierenden gaben $n = 171$ (10.6%) zum zweiten Messzeitpunkt an, ein Lehrpersonenstudium für die Volksschulstufe zu absolvieren (= Lehrpersonengruppe, davon $n = 19$ männlich). Gemäss den vom Bundesamt für Statistik angeforderten Zahlen bildet dieser Wert den Anteil an Lehrpersonenstudierenden an der Gesamtzahl an Studierenden auf nationaler Ebene gut ab. Zum dritten Messzeitpunkt liegen von der Lehrpersonengruppe Daten von $n = 130$ Personen vor (davon 13 männlich). Mit 10.8% bleibt damit vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt der Anteil an Lehrpersonenstudierenden an der Gesamtstichprobe stabil.

Sieben Studierende, die zwischen den Messzeitpunkten aus dem Lehrpersonenstudium hinaus- (1 Person) oder in einen solchen hineingewechselt (6 Personen) und damit zwischen den Messzeitpunkten die Gruppe gewechselt hatten, wurden aus den Analysen ausgeschlossen. Von den verbleibenden 1195 Personen des dritten Messzeitpunktes haben $n = 602$ ein Bachelorstudium abgeschlossen, davon 101 Personen in Lehramtsstudiengängen an Pädagogischen Hochschulen. Da Gymnasiallehrpersonen in der Schweiz vor ihrer didaktischen Ausbildung zunächst ein vollständiges Bachelorfach und bis spätestens vor dem Lehrdiplomabschluss ein konsekutives Masterfachstudium absolvieren, lassen sich in unserer Stichprobe angehende Gymnasiallehrpersonen nicht als solche identifizieren und sind entsprechend ihrem Fachbereich jeweils in den anderen Studienrichtungen enthalten.

4.2 Erhebungsinstrumente

Standardisierte Leistungstests

Alle Tests entstammen der oben genannten Evaluationsstudie EVAMAR II. Sie wurden im Hinblick darauf entwickelt, Facetten von Studierfähigkeit zu erfassen (für Details vgl. Eberle et al., 2008). Die raschskalierten Personenfähigkeiten aller Tests wurden auf einen Mittelwert von 500 standardisiert. Der *Mathematiktest* mit insgesamt 117 Items prüft in der Schule vermitteltes Wissen sowie mathematisches Verständnis (z.B. aus den Bereichen «Analysis», «Geometrie» oder «Stochastik»). Das eindimensionale Modell weist eine Reliabilität von $EAP/PV = .81$ auf. Das Hauptgewicht des *Deutschtests* liegt auf übergreifenden Sprachkompetenzen, die nur im Grammatikteil einem Schulwissenstest entsprechen. Der Test mit insgesamt 168 Items verfolgt vor allem mit den Komponenten «Allgemeines Leseverständnis» und «Detailliertes Leseverstehen» das Ziel, Sprachverständnis anhand von Texten auf universitärer Ebene zu erfassen (Gehrer, Oepke & Eberle, 2017). Neben den beiden Dimensionen bezüglich des Leseverstehens umfasst der Test die weiteren Teilkompetenzen «Grammatik» und «Wortschatz». Auch für den Deutschtest wird mit einem eindimensionalen Modell (Reliabilität von $EAP/PV = .73$) gerechnet.

Kognitive Fähigkeiten

Der Test mit insgesamt 42 Items misst vor allem die quantitativ-formale Problemlösefähigkeit. Er besteht aus ausgewählten Untertests aus dem in der Schweiz als Zulassungs-

prüfung zum Medizinstudium eingesetzten «Eignungstest für das Medizinstudium» (EMS; Hänsgen & Spicher, 2007). Die EAP/PV-Reliabilität des Tests beträgt .77.

Studienwahlmotive

In der Forschung zur Berufswahlmotivation werden nach Kunter et al. (2011) unterschiedliche Motivklassen identifiziert und dabei häufig extrinsische Motive (z.B. Freizeit, finanzielle Vorteile, Status, Sicherheit oder Familienfreundlichkeit des Berufs) mit intrinsischen Motiven (Interesse am Fach, Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen, Wunsch, einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten) kontrastiert (z.B. Brookhart & Freeman, 1992; Watt & Richardson, 2007). Die in Anlehnung an diese Einteilung im vorliegenden Beitrag berücksichtigten intrinsischen und extrinsischen Motive entstammen einer Liste mit 15 Wahlmotiven, die den Studierenden zum dritten Messzeitpunkt zur Beurteilung vorgelegt wurden. Die einzelnen Items wurden den HIS-Untersuchungen zur Befragung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern entnommen (z.B. Scheller, Isleib & Sommer, 2013). Die leitenden Motive ihrer Studienfachwahl wurden retrospektiv mit der folgenden Frage erhoben: «Wie wichtig waren die unten aufgeführten Gründe für die Wahl Ihres Studienfaches?» (Antwortskala: 1 = «unwichtig», 2 = «eher unwichtig», 3 = «eher wichtig», 4 = «sehr wichtig»).

Als intrinsische Wahlmotive gehen die folgenden drei Items in die vorliegenden Analysen ein: «Neigung und Begabung», «Fachinteresse» und «Persönliche Entfaltung». Die drei Motive «Arbeitsmarkchancen», «Hohes Einkommen» und «Streben nach angesehenem Beruf» bilden dagegen extrinsische Motive für die Studienwahl ab. Die auf der Basis dieser Items gebildete extrinsische Skala weist für beide Subgruppen mit Werten von Cronbachs α von .80 (Gruppe Nichtlehrpersonen) und .69 (Lehrpersonen) eine zufriedenstellende bis gute interne Konsistenz auf. Die intrinsische Motivskala hingegen erweist sich mit einer internen Konsistenz von Cronbachs α von .58 (für Nichtlehrpersonen) und .52 (für Studierende von Lehrpersonenstudiengängen) als wenig reliabel. Daher wurden auf manifester Ebene keine Skalen gebildet. In den Zusammenhangsanalysen kommen die Einzelitems sowie die latente Modellierung mit konfirmatorischen Faktorenanalysen zum Einsatz, bei der die Messfehler systematisch berücksichtigt werden können (vgl. Abbildung 1).

Bachelornote, z-standardisiert

Für die Erfassung des Studienerfolgs wurde zum dritten Messzeitpunkt von den Studierenden, die bereits ein Bachelorstudium abgeschlossen hatten, die Gesamtbachelornote erfragt (offene Frage). Aufgrund der Problematik, dass Noten sehr unterschiedlichen Bewertungsmaßstäben unterliegen und damit auch von der Studienrichtung abhängen können (vgl. Huber, 2013; Schiefele, Streblow, Ermgassen & Moschner, 2003), wurde für die Bachelornote jeweils eine am Mittelwert der jeweiligen Studienrichtung z-standardisierte Variable gebildet.

4.3 Statistische Analysen

Statistische Verfahren

Für die Überprüfung der Hypothesen wurden neben bivariaten Korrelationen manifeste und latente Modelle in AMOS 24 berechnet. Um eventuelle unterschiedliche Muster in der Prognoseleistung der kognitiven Faktoren und der Studienfachwahlmotive für die beiden Gruppen identifizieren zu können, wurden Mehrgruppenmodelle gerechnet. Die deskriptiven Statistiken sind in den Tabellen 1 bis 4 aufgeführt.

Behandlung fehlender Werte

Bezogen auf die Stichprobe der dritten Welle ($N = 1195$) beträgt der Anteil der fehlenden Werte bei der Deutschleistung 6.3%, bei der Mathematikleistung 3.7% und bei den kognitiven Fähigkeiten 6.8%. Sie erklären sich aus Abwesenheiten der Maturandinnen und Maturanden an den Testtagen. Von insgesamt 8% der Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen liegt keine Bachelornote vor (Gruppe der Lehrpersonen: 21.8%). Möglicherweise hatte eine Reihe der Befragten das Bachelorzeugnis zum Zeitpunkt der Befragung nicht zur Verfügung. Allerdings kann bei den Bachelornoten nicht ausgeschlossen werden, dass vor allem Leistungsschwächere ihre Noten nicht angegeben haben. Damit fehlen die Daten nicht im Sinne von «missing at random» (MAR) gemäss der Definition von Little und Rubin (2002). Nach Graham, Cumsille und Elek-Fisk (2003, S. 89) kann man jedoch den Bias des Fehlens korrigieren, wenn in das Modell für die fehlenden Werte solche Daten aufgenommen werden, die diese Ursache ebenfalls erfassen. Im konkreten Fall erfüllen die Personenparameter diese Funktion, sodass von der Annahme fehlender Daten im Sinne von MAR ausgegangen werden kann und es damit möglich ist, beim Umgang mit den fehlenden Werten auf das Verfahren der Full-Information-Maximum-Likelihood (FIML-Methode, Arbuckle, 1996) zurückzugreifen (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007, S. 112). Im vorliegenden Beitrag wird diese Methode bei der Berechnung von Modellen mit dem Programm AMOS (Version 24) verwendet. Der Anteil fehlender Werte bei den Studienwahlmotiven beträgt ca. 7.5%.

5 Ergebnisse

5.1 Kognitive Eingangsvoraussetzungen bei Studierenden der Lehrpersonenausbildung und anderer Studiengänge

In Tabelle 1 finden sich die deskriptiven Statistiken der unabhängigen Variablen «Leistungstests». Die Werte der Personenfähigkeiten liegen leicht über den Werten der EVAMAR-II-Stichprobe des ersten Messzeitpunkts. Beim Vergleich der Testergebnisse jener, die zum dritten Messzeitpunkt weiterhin teilgenommen haben, mit den Testergebnissen jener, die ausgeschieden sind, zeigen sich signifikante Unterschiede für die Gesamtgruppe für alle Testbereiche. Die Effektstärken bewegen sich mit Werten von Cohens d (Cohen, 1988) von $d = .16$ (Mathematik), $d = .20$ (Deutsch) und $d = .21$

Kognitive Eingangsvoraussetzungen, Studienwahlmotive und Studienerfolg

Tabelle 1: Kognitive Eingangsvoraussetzungen bei Studierenden des Lehramts und Studierenden anderer Studiengänge (1. Messzeitpunkt), Mittelwerte und Standardabweichungen (raschskalierte Personenfähigkeiten)

Kognitive Ressourcen	Gesamt			LP-Ausbildung			NLP-Ausbildung		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Deutschtestleistung	1497	504	83	162	488	85	1335	506	82
Mathematiktestleistung	1531	507	88	160	477	71	1371	511	89
Kognitive Fähigkeit	1482	508	90	150	461	71	1332	513	91

Anmerkungen: *N* = Anzahl, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; LP = Lehrpersonen, NLP = Nichtlehrpersonen.

(kognitive Fähigkeiten) aber auf einem niedrigen Niveau. Des Weiteren gehen die Effekte allein auf die Gruppe der Studierenden anderer Studiengänge zurück. Die Effekte für die Teilstichprobe der Nichtlehrpersonen betragen $d = .24$ für Deutsch, $d = .16$ für Mathematik und $d = .21$ für die kognitiven Fähigkeiten. Bei der Gruppe der weiterhin teilnehmenden Lehramtsstudierenden handelt es sich somit nicht um eine selektive Gruppe bezüglich der kognitiven Faktoren.

5.2 Studienwahlmotive bei Studierenden der Lehrpersonenausbildung und anderer Studiengänge

In Tabelle 2 finden sich die deskriptiven Statistiken für die Studienwahlmotive. Intrinsische Motive sind gemäss Tabelle 2 für die vorliegende Stichprobe für die Studienfachwahl wichtiger ($M = 3.14$ bis 3.64) als die extrinsischen Motive ($M = 1.92$ bis

Tabelle 2: Retrospektiv erfragte Studienwahlmotive bei Studierenden des Lehramts und anderer Studiengänge (3. Messzeitpunkt), Mittelwerte und Standardabweichungen

Studienwahlmotiv	Gesamt			LP-Ausbildung			NLP-Ausbildung		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Neigung/Begabung	1100	3.54	.61	117	3.70	.48	983	3.53	.62
Persönliche Entfaltung	1093	3.14	.81	116	3.31	.69	977	3.12	.82
Fachinteresse	1096	3.64	.55	117	3.38	.61	979	3.67	.54
Arbeitsmarktchancen	1100	2.46	.98	117	2.41	.89	983	2.46	.99
Hohes Einkommen	1101	2.10	.88	117	1.90	.75	984	2.12	.90
Streben nach angesehennem Beruf	1096	1.92	.89	117	1.62	.68	979	1.96	.90

Anmerkungen: *N* = Anzahl, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; LP = Lehrpersonen, NLP = Nichtlehrpersonen; Antwortskala: (1) = «unwichtig», (2) = «eher unwichtig», (3) = «eher wichtig», (4) = «sehr wichtig».

2.46). Dies trifft für die Stichprobe der Lehrpersonen noch deutlicher zu. Während bei der Gruppe der Lehrpersonen die Motive «Neigung und Begabung» an oberster Stelle stehen, erachtet die Gruppe der Nichtlehrpersonen das «Fachinteresse» als besonders wichtig.

5.3 Zusammenhänge kognitive Faktoren – Studienwahlmotive – Bachelornote

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden zunächst bivariate Korrelationen zwischen den Indikatoren der kognitiven Faktoren und der abhängigen Variablen «Bachelornote» für die beiden Gruppen berechnet (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Bivariate Zusammenhänge zwischen Leistungstestergebnissen untereinander (1. Messzeitpunkt) und mit der Bachelornote (3. Messzeitpunkt)

Indikator		LP-Ausbildung			NLP-Ausbildung		
		Mathe	KF	BA-Note	Mathe	KF	BA-Note
Deutschtestleistung	<i>r</i>	.17**	.28***	.03	.15***	.29***	.25***
	<i>n</i>	155	144	77	1305	1265	450
Mathematiktestleistung	<i>r</i>		.22**	-.16		.44***	.18***
	<i>n</i>		148	77		1313	459
Kognitive Fähigkeit	<i>r</i>			.24*			.18***
	<i>n</i>			72			445

Anmerkungen: *r* = Pearsons Korrelationskoeffizient, *n* = Anzahl; *** $p < .001$, ** $p < .01$; * $p < .05$; fett gedruckt: signifikanter Gruppenunterschied auf dem 5%-Niveau; LP = Lehrpersonen, NLP = Nichtlehrpersonen, KF = Kognitive Fähigkeit, BA-Note = Bachelornote.

Tabelle 3 enthält wie erwartet positive, signifikante Korrelationen der Leistungstestergebnisse untereinander und für die Gruppe der Nichtlehrpersonen jeweils signifikante Zusammenhänge mit der Bachelornote in überwiegend niedriger Grössenordnung (von $r = .18, p < .001$ bis $r = .25, p < .001$). Studierende, die kurz vor der Matura bei den Leistungstests gut abgeschnitten hatten, erzielten demnach auch eher eine gute Bachelornote. Für die Gruppe der Lehrpersonen ergibt sich lediglich für die kognitiven Fähigkeiten ein signifikanter, positiver Zusammenhang mit der Bachelornote in der Höhe von $r = .24 (p < .05)$. Die in Tabelle 3 fett gedruckten Werte für die Zusammenhänge der Mathematiktestleistung unterscheiden sich gemäss Fishers *z*-Test signifikant über die beiden Gruppen.

In Tabelle 4 sind die bivariaten Korrelationen der Studienwahlmotive mit der Bachelornote zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage enthalten.

Kognitive Eingangsvoraussetzungen, Studienwahlmotive und Studienerfolg

Tabelle 4: Bivariate Zusammenhänge der Studienwahlmotive untereinander (3. Messzeitpunkt) und mit der Bachelornote (3. Messzeitpunkt), Teilstichproben

Studienwahlmotiv		1	2	3	4	5	6	BA-Note LP / NLP
1 Neigung/Begabung	<i>r</i> <i>n</i>	1 116	.31** 116	.25** 116	-.03 117	.08 117	.01 117	.15** / .12* 74 / 463
2 Persönliche Entfaltung	<i>r</i> <i>n</i>	.37*** 977	1 977	.23* 116	-.17 116	.02 116	.18 116	.09 / .12* 73 / 460
3 Fachinteresse	<i>r</i> <i>n</i>	.35*** 978	.21*** 973	1 973	-.01 117	-.05 117	-.08 117	.09 / .08 74 / 461
4 Arbeitsmarktchancen	<i>r</i> <i>n</i>	-.10** 982	-.05 977	-.10** 978	1 978	.52*** 117	.29** 117	-.16 / .01 74 / 463
5 Hohes Einkommen	<i>r</i> <i>n</i>	-.11*** 983	-.03 977	-.14*** 979	.71*** 983	1 983	.46*** 117	-.22 / .01 74 / 463
6 Streben nach angese- henem Beruf	<i>r</i> <i>n</i>	-.11** 978	.02 974	-.09** 974	.46*** 979	.54*** 979	1 979	-.11 / -.01 74 / 460

Anmerkungen: *r* = Pearsons Korrelationskoeffizient, *n* = Anzahl; *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$; LP = Lehrpersonen, NLP = Nichtlehrpersonen, BA-Note = Bachelornote; Werte oberhalb der Diagonalen: Lehrpersonen, Werte unterhalb der Diagonalen: Nichtlehrpersonen.

Für die intrinsischen Studienwahlmotive sind erwartungskonform positive Korrelationen mit der Bachelornote für beide Teilgruppen zu verzeichnen (bis $r = .15$, $p < .01$): Studierende, die als Grund für die Wahl ihres Studiums vermehrt intrinsische Motive angeben, erzielen im Durchschnitt leicht bessere Abschlussnoten als Studierende, die intrinsische Gründe als weniger massgeblich ansehen. Für die Items der extrinsischen Studienwahlmotive lassen sich keine signifikanten bivariaten Korrelationen feststellen.

Zur Überprüfung der dritten Forschungsfrage (Bedeutsamkeit der beiden Prädiktorenbereiche) wurde zunächst ein manifestes Modell mit den kognitiven Faktoren und dem Kriterium der Bachelornote berechnet ($\chi^2(2, N = 1600) = .546$, $p < .761$, CFI = 1.000 [comparative fit index, Bentler, 1990]; RMSEA = .000 [root mean square error of approximation, Browne & Cudeck, 1993]). Als Ergebnis zeigt sich, dass sich unter der gegenseitigen Kontrolle der drei Testleistungen unterschiedliche Zusammenhangsmuster für die beiden Teilstichproben ergeben: Während bei den Nichtlehrpersonen für die Deutschtestleistung und die Mathematiktestleistung jeweils positive, signifikante Pfade auf die Bachelornote ausgewiesen werden (in Höhe von $\beta_{\text{Deutsch}} = .23$, $p < .001$ bzw. $\beta_{\text{Mathe}} = .12$, $p < .05$) und die kognitiven Fähigkeiten sich als nicht signifikant erweisen ($\beta_{\text{kog.Fähigkeiten}} = .06$), ergibt sich für die Stichprobe der angehenden Lehrpersonen lediglich für die kognitiven Fähigkeiten ein signifikant positiver Pfadkoeffizient von $\beta = .27$ ($p < .05$). Zudem geht den Ergebnissen zufolge bei dieser Gruppe eine gute mathema-

tische Testleistung zum Zeitpunkt der Matura mit einer tendenziell schlechteren Bachelornote einher ($\beta = -.22, p < .10$); die Deutschttestleistung weist keine Prädiktionsleistung auf ($\beta = .01$). Die Pfade von der Deutschttestleistung und der Mathematiktestleistung zur Bachelornote unterscheiden sich für die beiden Gruppen signifikant voneinander (Ergebnisse χ^2 -Differenzentests: Pfad Deutschleistung – Bachelornote: CMIN = 4.027, $p = .045$; Pfad Mathematikleistung – Bachelornote: CMIN = 5.782, $p = .016$). Die jeweiligen Anteile an aufgeklärter Varianz mit $R^2_{NLP} = .10$ bzw. $R^2_{LP} = .09$ entsprechen sich dagegen in etwa.

Im nächsten Schritt wurden zusätzlich zu den kognitiven Faktoren die Studienfachwahlmotive als latente Variablen «Intrinsische Wahlmotive» und «Extrinsische Wahlmotive» ins Modell aufgenommen (vgl. Abbildung 1). Alle Faktorladungen und die Messfehlervarianzen mit Ausnahme des Items «Wichtigkeit des angesehenen Berufs» konnten über die Gruppen gleichgesetzt werden. Die Pfadstruktur der kognitiven Faktoren blieb im Vergleich zum Modell ohne die Studienwahlmotive in etwa unverändert, da die kognitiven Faktoren nicht mit den Studienwahlmotiven korrelieren.

Bei simultaner Berücksichtigung der kognitiven Faktoren und der Studienwahlmotive zeigen sich für beide Teilstichproben erwartungskonform neben den Zusammenhängen der kognitiven Faktoren auch signifikante positive Pfade des Faktors «Intrinsische Wahlmotive» auf die Bachelornote zum dritten Messzeitpunkt. Dabei wird der Pfadkoeffizient für die Stichprobe der angehenden Lehrpersonen signifikant höher ausgewiesen als in der Vergleichsgruppe ($\beta_{LP} = .50, p < .001$ gegenüber $\beta_{NLP} = .16, p < .05$, χ^2 -Differenzentest auf Gleichheit der Pfade: CMIN = 3.974, $p = .046$). Zudem ergibt sich für diese Teilstichprobe, dass ausgeprägte extrinsische Wahlmotive signifikant mit einer schlechteren Studienabschlussnote einhergehen ($\beta = -.44, p < .001$). Für die Studierenden anderer Studiengänge lässt sich kein entsprechender signifikanter Pfad feststellen ($\beta = .03$). Der χ^2 -Differenzentest ergibt, dass sich auch die Bedeutung der extrinsischen Studienwahlmotive für die beiden Gruppen signifikant unterscheidet (Gleichheit der Pfade muss wegen signifikanter Verschlechterung des sparsameren Modells abgelehnt werden: CMIN = 6.018, $p = .014$).

Darüber hinaus zeigt sich, dass in der Stichprobe der Lehrpersonen die Pfadkoeffizienten der Studienwahlmotive signifikant höher ausgewiesen werden als diejenigen der drei Leistungstests. Durch die Hinzunahme der Studienwahlmotive in das Modell erhöht sich der Anteil an aufgeklärter Varianz bei den angehenden Lehrkräften auf $R^2 = .60$, während er bei den Studierenden anderer Studiengänge mit $R^2 = .11$ nahezu unverändert bleibt. Es kann daher für die Gruppe der Lehrpersonen davon ausgegangen werden, dass die Studienwahlmotive für das Zustandekommen der Bachelornote bedeutsamer sind als die kognitiven Faktoren, während dies für die Gruppe der Nichtlehrpersonen nicht gilt.

Kognitive Eingangsvoraussetzungen, Studienwahlmotive und Studienerfolg

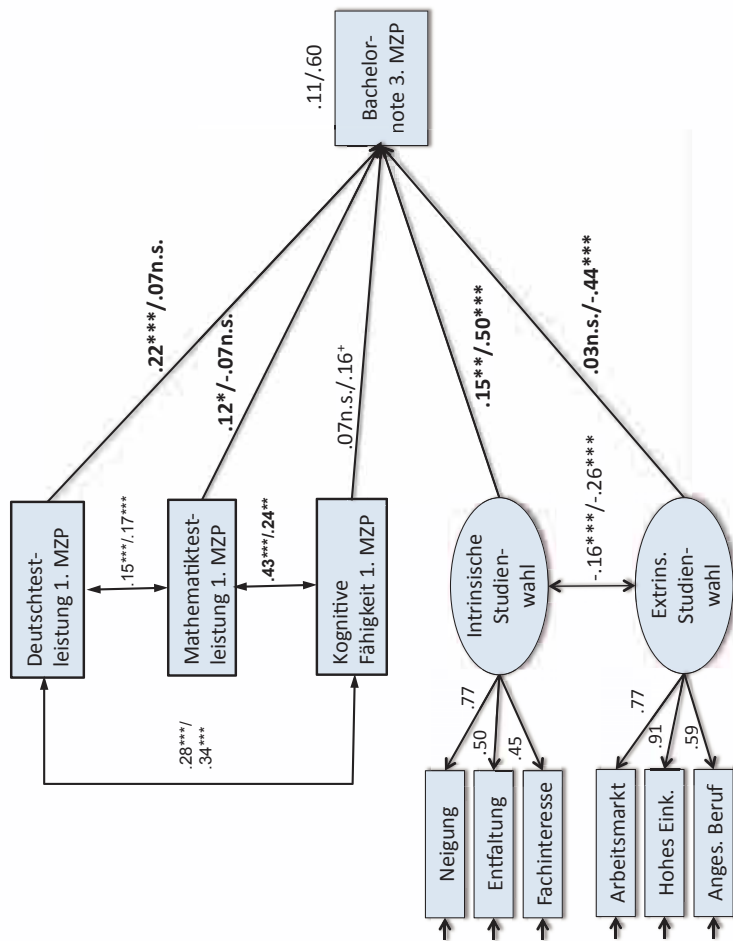


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell zur Prädiktion der Bachelornote (3. Messzeitpunkt) durch Testleistungen (1. Messzeitpunkt) und Studienwahlmotive für Nichtlehrepersonen (1. Wert an Pfaden) und Lehrepersonen (2. Wert), standardisierte Pfadkoeffizienten. Die Fehlerterme werden der besseren Übersichtlichkeit halber nur durch Pfeile angedeutet, für die Faktorladungen sind nur die Werte der Nichtlehrepersonen angegeben (die über die beiden Gruppen gleichgesetzten Faktorladungen sind höchstsignifikant); fett gedruckte Pfadkoeffizienten zeigen auf dem 5%-Niveau signifikante Gruppunterschiede an; $\chi^2(72, N = 1600) = 118.595, p < .001$, CFI = .975; RMSEA = .020; *** $p < .001$, ** $p < .01$, + $p < .10$, n.s. = nicht signifikant.

6 Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde für eine Stichprobe von Studierenden untersucht, ob zum Zeitpunkt ihrer Matura erhobene kognitive Eingangsvoraussetzungen und während des Studiums retrospektiv erfragte Studienwahlmotive Effekte auf ihren Studienerfolg aufweisen. Es zeigten sich für die beiden betrachteten Gruppen «Studierende des Lehrdiploms der Primarstufe und der Sekundarstufe I» und «Studierende anderer Studiengänge» zum Teil unterschiedliche Zusammenhangsmuster innerhalb des Bereichs der kognitiven Faktoren wie auch bei den intrinsischen und extrinsischen Studienwahlmotiven.

Die kognitiven Faktoren erwiesen sich in ihrer Bedeutung für die Bachelorabschlussnote insgesamt als berufsunspezifisch: In beiden Gruppen konnte durch sie etwa 10% Varianz aufgeklärt werden. Allerdings unterscheiden sich die Bedeutsamkeiten der verschiedenen Indikatoren: Während sich für die Studierenden anderer Studiengänge die Befundlage bestätigte, dass kognitive Fähigkeiten über Schulleistungen – hier Ergebnisse fachlicher Leistungstests – hinaus keine inkrementelle Validität des Studienerfolgskriteriums zu erklären vermögen (vgl. Abschnitt 2), erwiesen sich für die angehenden Lehrpersonen gerade die kognitiven Fähigkeiten als bedeutsamer als die Deutschkompetenzen und die Mathematikkompetenzen. Dies könnte darauf hindeuten, dass für die Mehrzahl der Studierenden der Lehrpersonenstudiengänge die fachlichen Anforderungen ihres Studiums mit den eingebrachten fachlichen Eingangsvoraussetzungen gut zu bewältigen sind, da Kompetenzunterschiede zu Beginn des Studiums für den Abschluss offensichtlich eine geringe Rolle spielen. Das Ergebnis bestätigt darüber hinaus die Annahmen in den Modellen zur Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften, wonach die kognitiven Fähigkeiten die Lernergebnisse positiv zu beeinflussen mögen (Kunter et al., 2011; vgl. Abschnitt 1).

Deren Annahmen werden auch in Bezug auf die Effekte der Studienwahlmotive bestätigt: Den motivationspsychologischen Voraussagen entsprechend erreichen Personen beider Gruppen, die «Neigung und Begabung», «Fachinteresse» und «Persönliche Entfaltung» als massgeblich für ihre Studienfachwahl bezeichneten, eine gute Studienabschlussnote. Dass dieser Zusammenhang für die Stichprobe der Lehrpersonen besonders hoch ausgeprägt ist, könnte mit der Eignungshypothese zusammenhängen. Im Alltag und an Schulen wie vermutlich auch unter Studierenden wird häufig von einer Existenz einer günstigen «Lehrerpersönlichkeit» ausgegangen (Mayr, 2014). Wer sich – entsprechend dem Motiv «Eignung und Begabung» – für den Beruf der Lehrkraft besonders geeignet fühlt, könnte sich durch die Annahme, dass es eine solche Eignung gebe, in der Selbstwirksamkeitserwartung – dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, eine Tätigkeit erfolgreich ausführen zu können (Bandura, 1986) – bestärkt fühlen. Dies könnte zu höherer Zuversicht und vermehrter Anstrengungsbereitschaft (vgl. Abele, 2011) und damit zu besseren Leistungen im Studium führen. Allerdings ist auch der Fall denkbar, dass Personen, die im Studium erfolgreich sind, sich aufgrund

ihres Erfolgs für besonders geeignet und begabt halten und daraufhin entsprechende Motive angeben. Kunter (2014) weist darauf hin, dass bei der retrospektiven Erhebung von Motiven – wie in der vorliegenden Studie – solche Post-hoc-Interpretationen oder Veränderungen von Motiven nicht ausgeschlossen werden können. Sie zitiert eine der wenigen vorliegenden echten Längsschnittanalysen mit australischen Studierenden, in der Motive vor dem Beginn der Lehrpersonenausbildung erhoben worden waren und in der sich später im Beruf keine Vorteile von intrinsischen gegenüber extrinsischen Motiven zeigten (Wilhelm, Dewhurst-Savellis & Parker, 2000, referiert nach Kunter, 2014).

Das Ergebnis, dass die extrinsischen Studienwahlmotive nur bei den angehenden Lehrkräften erwartungskonform mit schlechteren Abschlussnoten einhergehen, lässt sich vermutlich auf die Heterogenität der Stichprobe der Studierenden anderer Studiengänge zurückführen, insbesondere auf die teilweise nur beschränkte Berufsbezogenheit universitärer Studiengänge. Innerhalb der Nichtlehrpersonengruppe mit ganz unterschiedlichen Studienrichtungen könnten sich die Effekte der extrinsischen Motive gegenseitig neutralisiert haben. Eine weitergehende differenziertere Betrachtung nach verschiedenen Studienrichtungen wäre hier sinnvoll. Gleichzeitig überrascht die Deutlichkeit des Effekts der extrinsischen Motive auf die Bachelornote bei der Lehrpersonengruppe. Insbesondere der Wunsch nach einem hohen Einkommen scheint nicht für das Lernen im Lehrpersonenstudium förderlich zu sein. Möglicherweise ist bei solchen Personen die Passung zum Lehrberuf als einem sozial orientierten Beruf am geringsten, was weitergehend z.B. mithilfe von Motivprofilen (vgl. König et al., 2018) zu untersuchen wäre.

Hier zeigt sich eine Beschränkung der vorliegenden Untersuchung, die im Rahmen einer Studie stattfand, die nicht spezifisch für die Lehrpersonenforschung konzipiert worden war: Bezüglich der Studienwahlmotive kam kein Instrument zum Einsatz, das – wie etwa das FIT-Choice-Modell von Watt und Richardson (2007) oder das von Pohlmann und Möller (2010) entwickelte Instrument – auf Grundannahmen und internationalen Befunden der empirischen Lehrpersonenforschung explizit passend zu den Studien- bzw. Berufswahlmotiven von angehenden Lehrkräften entwickelt wurde. Spezifischere intrinsische Berufswahlmotive, die sich in verschiedenen Studien (z.B. bei Brühwiler, 2001; König, 2017) als bedeutsam herauskristallisiert hatten, z.B. «Interesse an Lernprozessen» oder «Spas am Unterrichten», aber auch wichtige extrinsische Motive wie «Vereinbarkeit von Familie und Beruf» wurden deshalb in unserer Studie nicht erhoben. Andererseits wurde dadurch erst ein Vergleich mit den Zusammenhängen bei Studierenden anderer Studienfächer ermöglicht, sodass die Analysen insgesamt auf eine breitere Datenbasis gestellt werden konnten.

Gleichzeitig begrenzen die Zusammensetzung der Stichprobe sowie die Stichprobengröße die Aussagekraft der Ergebnisse. Eine Replikationsstudie mit einer grösseren Datenbasis, die auch Studierende des Lehramts mit anderen Zugangsvoraussetzungen

einschliesst, wäre daher wünschenswert. Die vorliegende Stichprobe rekrutierte sich nur aus Maturandinnen und Maturanden der gymnasialen Mittelschulen. Zugang an die Pädagogischen Hochschulen haben aber z.B. in der Deutschschweiz auch Fachmittelschulabsolventinnen und Fachmittelschulabsolventen sowie Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden mit Zusatzleistungen (Affolter, Hollenstein & Brühwiler, 2016). Ihr Anteil an den Studierenden an Pädagogischen Hochschulen hat in den letzten Jahren stark zugenommen (SKBF, 2018). Da aufgrund verschiedener empirischer Hinweise anzunehmen ist, dass diese Schulabgängerinnen und Schulabgänger im Durchschnitt andere personale Voraussetzungen, z.B. etwas geringere kognitive Fähigkeiten, mitbringen als gymnasiale Mittelschulabgängerinnen und Mittelschulabgänger (Denzler, 2018; Eberle, 2015), stellt sich die Bedeutung der kognitiven und motivationalen Faktoren dann möglicherweise anders dar als in der vorliegenden Untersuchung. In einer Studie zeigten sich Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden mit und ohne gymnasiale Maturität: Während sich die Lehramtsstudierenden zu Beginn des Studiums nicht in der Höhe des Fachwissens in Mathematik unterschieden, hatten angehende Primarlehrpersonen mit einer abgeschlossenen gymnasialen Maturität am Ende der Ausbildung ein signifikant höheres mathematisches Fachwissen als diejenigen ohne gymnasialen Abschluss (Affolter et al., 2016). Der Befund der vorliegenden Untersuchung, dass sich insbesondere die kognitiven Fähigkeiten für die Bachelornote als relevant erwiesen, könnte zur Erklärung dieses Ergebnisses beitragen: In Anwendung der Annahmen der Modelle zur Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Kunter et al., 2011) könnte den – mutmasslich durchschnittlich besser kognitiv ausgestatteten – gymnasial gebildeten Studierenden die Nutzung der Lernangebote in Bezug auf das Fachwissen in Mathematik besser gelungen sein.

Nicht nur wegen der eingeschränkten Stichprobe sollte aber vermieden werden, aus den vorliegenden Befunden mangelnder Effekte der Mathematikkompetenzen und der Deutschkompetenzen generelle Aussagen über die Bedeutung(slosigkeit) dieser fachlichen Kompetenzen für das Lehramtsstudium abzuleiten. Vielmehr ergibt sich dies auch aus der Operationalisierung des Studienerfolgs: Der Indikator der Bachelornote wurde aufgrund der Untersuchungsanlage sehr allgemein erhoben. Untersuchungen aus der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie jene von Brühwiler (2001), die verschiedene Facetten und Leistungsdimensionen des Abschlusses des Lehrpersonenstudiums als abhängige Variablen untersuchen (fachdidaktische, fachwissenschaftliche wie auch berufspraktische und bildungswissenschaftliche Leistungen), sind aussagekräftiger. Es wäre daher zu prüfen, inwiefern sich die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen mit diesen verschiedenen Facetten der professionellen Handlungskompetenz verbunden zeigen. Dann wäre eine differenziertere Aussage darüber möglich, welche Bedeutung den einzelnen (Deutsch- und Mathematik-)Kompetenzen und den kognitiven Fähigkeiten sowie den Studienwahlmotiven zukommt.

Aufgrund der globalen Erhebung der Bachelornote stellt sich zudem die Frage, inwiefern die Abschlussnoten von verschiedenen Pädagogischen Hochschulen miteinander

vergleichbar sind, fließen doch unterschiedliche Leistungen aus unterschiedlichen Studienprogrammen (Denzler, 2018) in die Noten ein. Des Weiteren schliesst sich die Frage an, inwiefern ein guter Bachelorabschluss stellvertretend für einen gelungenen – ersten – Erwerb professioneller Handlungskompetenzen gelten kann. Positive Zusammenhänge zwischen günstigen personalen Voraussetzungen und der Abschlussnote lassen nicht ohne Weiteres auf gleiche Zusammenhänge mit professionellen Handlungskompetenzen, die mit qualitativem Unterricht einhergehen, schliessen. Dies zeigen beispielsweise Befunde, wonach die Abiturdurchschnittsnote Abschlussnoten in Studium und Vorbereitungsdienst vorhersagen konnte, aber keine direkte Vorhersagekraft für den späteren beruflichen Erfolg besass (Wolf et al., 2018) oder auch in keinem positiven Zusammenhang mit der Instruktionsqualität von Lehrpersonen stand (Kunter et al., 2013).

In Anlehnung an die Modelle zur Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften, die in der Art und Weise der Ausbildung wichtige Ursachen für Unterschiede im Berufserfolg von Lehrpersonen sehen (Kunter et al., 2011), sollte aber die Bachelornote zumindest als Indikator für einen ersten Schritt in Richtung professioneller Handlungskompetenzen gelten können. Den vorliegenden Befunden zufolge wäre es wünschenswert, dass die angehenden Lehrkräfte über gute kognitive Fähigkeiten und intrinsische Studienwahlmotive verfügen sowie eher wenig extrinsisch motiviert ins Studium starten, damit sie die Lernangebote im Studium nutzen können. Für die Lehrenden- und Lehrerbildung gilt es daher, möglichst solche Studierenden für ihr Studium zu rekrutieren.

Literatur

- Abele, A. E. (2011). Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 674–694.
- Affolter, B., Hollenstein, L. & Brühwiler, C. (2015). Unsere zukünftigen Lehrpersonen: Idealistisch, realistisch oder selbstbewusst pragmatisch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), 69–91.
- Affolter, B., Hollenstein, L. & Brühwiler, C. (2016). Entwicklung und Wirkung professioneller Kompetenzbereiche von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 16 (4), 28–34.
- Arbuckle, J. L. (1996). Full information estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Hrsg.), *Advanced structural equation modeling* (S. 243–277). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 238–246.
- Bieri Buschor, C., Denzler, S. & Keck, A. (2008). Wohin nach der Matura? Faktoren der Studienfachwahl von Maturandinnen und Maturanden. *Gymnasium Helveticum*, 62 (2), 14–19.

- Bieri Buschor, C. & Schuler Braunschweig, P.** (2011). Check-point Assessment Centre für angehende Lehramtsstudierende. Empirische Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 695–710.
- Blömeke, S.** (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (1), 82–110.
- Brookhart, S. M. & Freeman, D. J.** (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62 (1), 37–60.
- Browne, M. W. & Cudeck, R.** (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Hrsg.), *Testing structural equation models* (S. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Brühwiler, C.** (2001). Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 343–397). Chur: Rüegger.
- Bundesamt für Statistik.** (2009). *Studienfachwahl und Hochschulwahl. Motivationale Aspekte* [Broschüre]. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Statistik.** (2019a). *SHIS-Fächerkatalog: Universitäre Hochschulen, 2018/2019*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Statistik.** (2019b). *SHIS-Fächerkatalog: Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen, 2018/2019*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Cohen, J.** (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Deidesheimer Kreis.** (1997). *Hochschulzulassung und Studieneignungstests. Studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-clausus- und andere Studiengänge*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Denzler, S.** (2018). Die Bedeutung der kognitiven Fähigkeiten angehender Lehrpersonen. Ausführungen zum Bildungsbericht Schweiz 2018. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (2), 282–294.
- Denzler, S. & Wolter, S. C.** (2008). Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30 (4), 112–141.
- Eberle, F.** (2015). Berufsmatura und gymnasiale Matura – nicht gleichartig aber gleichwertig? In K. Kraus & M. Weil (Hrsg.), *Berufliche Bildung. Historisch – Aktuell – International* (S. 106–113). Paderborn: Eusl.
- Eberle, F.** (2016). Für PH-Studium vorausgesetzte Expertise und Einfluss der Maturaquote. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 16 (4), 35–41.
- Eberle, F., Gehrler, K., Jaggi, B., Kottonau, J., Oepke, M. & Pflüger, M.** (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995. Schlussbericht zur Phase II*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung.
- Eccles, J. & Wigfield, A.** (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Formazin, M., Schroeders, U., Köller, O., Wilhelm, O. & Westmeyer, H.** (2011). Studierendenauswahl im Fach Psychologie: Testentwicklung und Validitätsbefunde. *Psychologische Rundschau*, 62 (4), 221–236.
- Gehrler, K., Oepke, M. & Eberle, F.** (2017). Der EVAMAR II-Deutshtest für GymnasiastInnen – Implikationen für die Plurizentrik-Debatte? In W. V. Davies, A. Häcki Buhofer, R. Schmidlin, M. Wagner & E. L. Wyss (Hrsg.), *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke* (S. 279–307). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Giesen, H., Gold, A., Hummer, A. & Jansen, R.** (1986). *Prognose des Studienerfolgs: Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen*. Frankfurt am Main: Arbeitsgruppe Bildungsläufe.
- Gold, A. & Souvignier, E.** (2005). Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (4), 214–222.
- Graham, J. W., Cumsille, P. E. & Elek-Fisk, E.** (2003). Methods for handling missing data. In J. A. Schinka & W. F. Velicer (Hrsg.), *Handbook of psychology: Research methods in psychology, Volume 2* (S. 87–114). Hoboken: Wiley.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J.** (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), 48–56.

Kognitive Eingangsvoraussetzungen, Studienwahlmotive und Studienerfolg

- Hänsgen, K.-D. & Spicher, B.** (2007). *EMS Eignungstest für das Medizinstudium 2007. Bericht 13 über die Durchführung und Ergebnisse 2007*. Freiburg: Zentrum für Testentwicklung und Diagnostik der Universität Freiburg.
- Hell, B., Trapmann, S. & Schuler, H.** (2007). Eine Metaanalyse der Prognosekraft von Studierfähigkeitstests. *Empirische Pädagogik*, 21 (3), 251–270.
- Huber, L.** (2013). Zur Studierfähigkeit gehört auch Interesse. In J. Asdonk, S. U. Kuhnen & Ph. Bornkessel (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule: Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs* (S. 147–163). Münster: Waxmann.
- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. & Baumert, J.** (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3/4), 265–278.
- König, J.** (2017). Motivations for teaching and relationship to general pedagogical knowledge. In S. Guerriero (Hrsg.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (S. 119–135). Paris: OECD Publishing.
- König, J., Drahm, M. & Rothland, M.** (2018). Motivprofile von Studierenden zu Beginn der Lehrerbildung. Anwendung und Validierung eines personenzentrierten Ansatzes in Deutschland und Österreich. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8 (3), 151–172.
- König, J. & Herzmann, P.** (2011). Lernvoraussetzungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung. Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 186–210.
- König, J. & Rothland, M.** (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 289–315.
- König, J. & Rothland, M.** (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 43–65.
- Kuncel, N. R. & Hezlett, S. A.** (2007). Standardized tests predict graduate students' success. *Science*, 315 (5815), 1080–1081.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A. & Ones, D. S.** (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the graduate record examinations: Implications for graduate student selection and performance. *Psychological Bulletin*, 127 (1), 162–181.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A. & Ones, D. S.** (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (1), 148–161.
- Kunter, M.** (2014). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 698–711). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D.** (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, W. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A.** (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 805–820.
- Little, R. J. & Rubin, D. B.** (2002). *Statistical analysis with missing data*. Hoboken: Wiley.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O.** (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103–117.
- Mayr, J.** (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 189–215). Münster: Waxmann.
- Müller, F. H.** (2001). *Studium und Interesse. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden*. Münster: Waxmann.
- Nagy, G.** (2005). *Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium*. Dissertation. Berlin: Universität Berlin.

- OECD. (2015). Who wants to become a teacher? *Pisa in Focus*, 5 (58), 1–4.
- Oepke, M. & Eberle, F. (2010). *Studierfähigkeit von Maturandinnen und Maturanden. Eine Follow-up-Studie zur EVAMAR-II-Untersuchung*. Antrag an den SNF vom 01.10.2010. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Oepke, M. & Eberle, F. (2014). Studierfähigkeit und Studienfachwahl von Maturandinnen und Maturanden. In F. Eberle, B. Schneider-Taylor & D. Bosse (Hrsg.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung* (S. 185–214). Wiesbaden: Springer.
- Oepke, M. & Eberle, F. (2016). Deutsch- und Mathematikkompetenzen – wichtig für die (allgemeine) Studierfähigkeit? In J. Kramer, M. Neumann & U. Trautwein (Hrsg.), *Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte* (S. 215–252). Wiesbaden: Springer VS.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 24 (1), 73–84.
- Ramist, L., Lewis, C. & McCamley-Jenkins, L. (2001). *Using achievement tests/SAT II: Subject Tests to demonstrate achievement and predict college grades: Sex, language, ethnic, and parental education groups* (College Board Research Report No. 2001-5). New York: College Entrance Examination Board.
- Ramseier, E. (2006). Gründe für die Wahl eines Studienfachs an der Hochschule. In CEST (Hrsg.), *CEST Workshop Higher Education Studies 2006. Fächerwahl – Doktorierende* (S. 41–45). Bern: CEST.
- Rindermann, H. & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20 (3), 172–191.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130 (2), 261–288.
- Roloff Henoch, J., Klusmann, U., Lüdtko, O. & U. Trautwein (2015). Who becomes a teacher? Challenging the «negative selection» hypothesis. *Learning and Instruction*, 36, 46–56.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage) (S. 349–385). Münster: Waxmann.
- Scheller, P., Isleib, S. & Sommer, D. (2013). *Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12*. Tabellenband (HIS: Forum Hochschule 6/2013). Hannover: HIS.
- Schiefele, U., Streblow, L., Ermgassen, U. & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17 (3/4), 185–198.
- Schiefele, U. & Winteler, K. (1988). *Interesse – Lernen – Leistung. Eine Übersicht über theoretische Konzepte, Erfassungsmethoden und Ergebnisse der Forschung* (Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, Gelbe Reihe, Band 14). München: Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Sozialwissenschaften.
- Schnabel, K. U. & Gruehn, S. (2000). Studienwünsche und Berufsorientierungen in der gymnasialen Oberstufe. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Band 2* (S. 405–453). Opladen: Leske + Budrich.
- SKBF. (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Spinath, B., van Ophuysen, S. & Heise, E. (2005). Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52 (3), 186–197.
- Trapmann, S. (2008). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Dissertation. Stuttgart: Universität Hohenheim.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs: eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (1), 11–27.

Kognitive Eingangsvoraussetzungen, Studienwahlmotive und Studienerfolg

- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W.** (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the «FIT-Choice» Scale. *Journal of Experimental Education*, 75 (3), 167–202.
- Wissenschaftsrat.** (2004). *Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs*. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wolf, K., Kunina-Habenicht, O., Maurer, C. & Kunter, M.** (2018). Werden aus guten Schülerinnen und Schülern auch erfolgreiche Lehrkräfte? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32 (1/2), 101–115.
- Yeh, S. S.** (2009). The cost-effectiveness of raising teacher quality. *Educational Research Review*, 4 (3), 220–232.
- Zimmerhofer, A.** (2008). *Studienberatung im Deutschen Hochschulsystem auf der Basis psychologischer Tests: Studienfachprofile, Vorhersagevalidität und Akzeptanz*. Dissertation. Aachen: Technische Hochschule Aachen.

Autorinnen und Autor

- Maren Oepke**, Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen, maren.oepke@ife.uzh.ch
- Franz Eberle**, Prof. em. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen, feberle@ife.uzh.ch
- Birgit Hartog-Keisker**, Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen, birgit.hartog@ife.uzh.ch

Der Studien- und Berufserfolg von (angehenden) Lehrkräften in Österreich im Längsschnitt – Ausgewählte Befunde aus dem ersten Studienjahr

Barbara Weissenbacher, Corinna Koschmieder, Georg Krammer, Florian H. Müller, Petra Hecht, Dietmar Knitel, Bernhard König, Hubert Schaupp und Aljoscha Neubauer

Zusammenfassung Es wird eine Längsschnittstudie vorgestellt, in der zwei Kohorten von Studierenden vom Aufnahmeverfahren beginnend über den Verlauf des Studiums bis in den Beruf begleitet werden. Über jeweils fünf Jahre hinweg sollen Studienerfolg und Praxiserfahrungen erhoben und in Beziehung zu den Ergebnissen des Aufnahmeverfahrens gesetzt werden. In diesem Beitrag werden neben der Konzeption der Studie Ergebnisse einer Nacherhebung im ersten Semester präsentiert ($N_{t2} = 781$, $N_{t2a} = 241$), die darauf hinweisen, dass von den erhobenen Merkmalen vor allem die Sprachkompetenz und bestimmte Persönlichkeitsmerkmale prädiktiv für die Studienleistungen und die Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl sind.

Schlagwörter Längsschnittstudie – Lehramt – Aufnahmeverfahren – Studienerfolg

A longitudinal perspective on study and career success of (prospective) teachers in Austria – Selected findings from the first semester

Abstract We present a longitudinal study that investigates two cohorts of students, tracking them from the admission procedure over the course of their studies into their professional life. Over a period of five years, study success and practical experiences are to be surveyed and related to the results of the admission procedure. In addition to the conception of the study, this article presents results of a follow-up study within the first semester ($N_{t2} = 781$, $N_{t2a} = 241$). As regards the analyzed characteristics, the results indicate that especially language proficiency and certain personality traits are predictive of academic achievement and satisfaction with the choice of study and career.

Keywords longitudinal study – teacher education – admission procedure

1 Vorstellung der Längsschnittstudie zum Studien- und Berufserfolg von Lehramtsstudierenden

1.1 Einleitung

Die Entscheidung darüber, welche Studienbewerberinnen und Studienbewerber für ein Lehramtsstudium zugelassen werden, sollte einheitlich, transparent, fair und zweckmässig getroffen werden und zum Ziel haben, diejenigen zuzulassen, die das Studium

mit hoher Wahrscheinlichkeit erfolgreich abschliessen und den Lehrberuf später erfolgreich ausüben werden (Buckley, Letukas & Wildavsky, 2018; Mayr, 2012). Doch was ist wichtig, um als (angehende) Lehrkraft in der Ausbildung und im Beruf erfolgreich zu sein? Was sollten Personen mitbringen, die ein Lehramtsstudium beginnen wollen? Obwohl es zahlreiche Studien gibt, die auf die Bedeutung spezifischer Merkmale für den Lehrberuf hinweisen (vgl. Mayr, 2011), lassen sich diese Fragen auf der Basis des Forschungsstandes derzeit keineswegs eindeutig und zufriedenstellend beantworten.

Um den Studien- und Berufserfolg von (angehenden) Lehrkräften zu untersuchen, wurde 2015 eine Längsschnittstudie in Österreich initiiert, in der die Entwicklung der Lehramtsstudierenden von der Teilnahme am Aufnahmeverfahren über das Studium hinweg bis in den Berufseinstieg verfolgt wird. Die Studie ist (vorerst) auf einen Zeitraum von sechs Jahren angelegt und soll zwei Studierendekohorten mit dem Studienbeginn 2015 bzw. 2016 über das Studium hinweg bis ins erste Berufsjahr (jeweils fünf Jahre lang) begleiten. Die grosse Datenbasis – bedingt durch die hohe Anzahl an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – und die längsschnittliche Perspektive bieten die Möglichkeit, neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen.

Der vorliegende Beitrag stellt in einem ersten Schritt diese derzeit laufende Längsschnittstudie vor und verortet sie theoretisch. Anschliessend werden ausgewählte Ergebnisse aus den bereits erhobenen längsschnittlichen Daten (Messzeitpunkt 1 [t_1]: zum Zeitpunkt des Aufnahmeverfahrens; Messzeitpunkt 2 [t_2]: in der Mitte des ersten Semesters) vorgestellt.¹

1.2 TESAT – Ein einheitliches Aufnahmeverfahren für Österreichs Lehramtsstudierende

2013 wurde in Österreich ein Kooperationsprojekt gestartet, das die Entwicklung und die Durchführung eines bundesländerübergreifenden, einheitlichen Aufnahmeverfahrens für Lehramtsstudierende zum Ziel hatte: TESAT («Teacher Student Assessment Austria», Neubauer et al., 2017). Einerseits müssen Aufnahmeverfahren den gesetzlichen Grundlagen entsprechen und sollen andererseits gleichzeitig sicherstellen, dass nicht jede Person Lehrkraft werden kann (Krammer & Pflanzl, im Druck). Im Zuge des Kooperationsprojekts wurde ein Aufnahmeverfahren entwickelt, das in drei Module unterteilt ist: Modul A als Self-Assessment, das ausschliesslich der Selbstselektion dient («Career Counselling for Teachers»: CCT; Mayr, Müller & Nieskens, 2015), und Modul B als standardisierter, computerbasierter Test, der die grundlegende Eignung der Bewerberinnen und Bewerber für den Lehrberuf sicherstellen soll. Modul C ist ein standardisiertes Face-to-Face-Verfahren, welches weitere, darüber hinausgehende Merkmale erfasst und derzeit in der Primarstufe und in den berufsbildenden Lehramtsstudien eingesetzt wird. Das Aufnahmeverfahren sowie die einzelnen Instrumente wer-

¹ Die vorliegende Arbeit entstand mit Unterstützung durch das OeNB-finanzierte Projekt «Einflussfaktoren auf Dropout, Studien- und Berufserfolg von Lehramtsstudierenden» (Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank, Projekt Nr. 17899).

den in Hinblick auf ihre psychometrische Qualität, auf ihre prognostische Aussagekraft (z.B. für den Studienerfolg) sowie auf ihre Akzeptanz laufend evaluiert und weiterentwickelt. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf den standardisierten, computerbasierten Test (Modul B), da dieser in allen Lehramtsstudien verwendet wird.

Um den computerbasierten Test zu bestehen, muss eine gewisse Mindestanzahl an Punkten erreicht werden, wobei die zu erreichende Punkteanzahl bei den einzelnen Testteilen variiert. Dies ist durch die Annahme begründet, dass ohne gewisse Mindestvoraussetzungen das Studium bzw. der spätere Beruf nicht erfolgreich gemeistert werden kann. Studienbewerberinnen und Studienbewerber werden darüber informiert, dass alle Testteile relevant für ihre Aufnahme sind.

1.3 Design der Längsschnittstudie zum Studien- und Berufserfolg von Lehramtsstudierenden

Es werden in jeder der zwei untersuchten Kohorten nach dem Aufnahmeverfahren drei Nacherhebungen durchgeführt (vgl. Abbildung 1): zu Beginn und am Ende des Bachelorstudiums sowie in der Induktionsphase² (Berufseinführungsphase nach Abschluss des Bachelorstudiums).



Abbildung 1: Konzeption der fünfjährigen Längsschnittstudie.

Eine erste Nacherhebung wurde bereits in der Mitte des ersten Semesters durchgeführt, um möglichst viele Studienanfängerinnen und Studienanfänger zu erreichen – auch jene, die sich zu einem späteren Zeitpunkt möglicherweise umorientieren und/oder das Studium beenden. Die zweite Nacherhebung wird im letzten Studienjahr des Bachelorstudiums (siebtes Semester) stattfinden. Dieser späte Zeitpunkt im Verlauf des Studiums erlaubt es, Praxiserfahrungen aus der subjektiven Perspektive der Studierenden zu erheben und festzustellen, welche Merkmale dazu beitragen, dass die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern besser oder weniger gut gelingt.

Es sind neun Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Universitäten und Pädagogische Hochschulen – aus unterschiedlichsten Bundesländern in Österreich an der Längsschnittstudie beteiligt. Über diese erfolgt der Zugang zu den einzelnen Stichproben (etwa 1000 Studierende pro Kohorte). Die Nacherhebungen finden während einzelner Lehrveranstaltungseinheiten statt, um die Rücklaufquote zu erhöhen und eine Selbstselektion der Studierenden möglichst auszuschließen. Ziel ist es, eine grosse

² Hier besteht in der «LehrerInnenbildung Neu» in Österreich die Möglichkeit, a) sofort in den Beruf einzusteigen (Induktionsphase) und berufsbegleitend das Masterstudium zu absolvieren oder b) zunächst das Masterstudium zu belegen und anschliessend in die Induktionsphase einzutreten.

österreichweite Stichprobe zu gewinnen, welche die Population von Lehramtsstudierenden möglichst gut repräsentiert. Bei allen Erhebungen wird die Anonymität der Studierenden gewahrt und auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen.

1.4 Forschungsziele der Längsschnittstudie

Die Längsschnittstudie verfolgt mehrere Ziele: 1) Es sollen der Studien- und der Berufserfolg von (angehenden) Lehrkräften vorhergesagt und 2) daraus Schlüsse gezogen werden, welche Merkmale dazu befähigen, in Studium und Beruf erfolgreich zu sein. Gleichzeitig erlaubt es das gewählte Forschungsdesign, 3) das Auswahlverfahren zu validieren.

Zur Vorhersage des Studienerfolgs sollen die Merkmale des Aufnahmeverfahrens mit verschiedenen Kriterien in Beziehung gesetzt werden. Als Beispiele seien hier der Notendurchschnitt genannt, welcher oft als Standard für die Messung von Studienleistungen verwendet wird (Kuncel, Hezlett & Ones, 2001), oder das mithilfe eines standardisierten Tests ermittelte pädagogische Unterrichtswissen (PUW; König, 2010). Erfolg wird dabei aber nicht nur hinsichtlich der Leistung, sondern auch im Hinblick auf die Zufriedenheit interpretiert, welche unter anderem ein wichtiges Kriterium darstellt, wenn es darum geht, Personen auszuwählen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit im Lehramtsstudium verbleiben (Schreiner, 2009). Zuletzt sollen auch Dropout, Studienfortschritt und Praxisleistungen im Studium als Kriterien herangezogen werden. Da im Lehramtsstudium der Berufsweg im Normalfall vorgezeichnet ist, sollte das Aufnahmeverfahren nicht nur Studienerfolg, sondern auch Berufserfolg vorhersagen. Auch Berufserfolg kann auf verschiedene Arten operationalisiert werden, beispielsweise durch «teacher effectiveness» (Wirksamkeit von Lehrpersonen), durch Dropout oder Berufszufriedenheit (Borman & Dowling, 2008; Kane, McCaffrey Miller & Staiger, 2013; Kim, Jörg & Klassen, 2019).

2 Theoretischer Hintergrund und Hypothesen

Die vorliegende Studie konzentriert sich auf die Vorhersage des Studienerfolgs bzw. der Zufriedenheit mit der Berufswahl im ersten Studienjahr durch die Merkmale des computerbasierten Tests (Modul B). In den computerbasierten Test wurden Merkmale aufgenommen, deren Relevanz für die Bewältigung der Studien- und Berufsanforderungen in zahlreichen Studien belegt werden konnte. Üblicherweise werden Merkmale zur Vorhersage des Studien- und Berufserfolgs in *kognitive* (z.B. Kuncel et al., 2001) und *nicht kognitive* Merkmale («non-intellective»; z.B. Richardson, Abraham & Bond, 2012) eingeteilt. Im Folgenden werden zuerst Studien zu kognitiven Merkmalen aufgearbeitet und danach Studien zu nicht kognitiven Merkmalen.

Intelligenz – die als kognitive Lernvoraussetzung betrachtet wird – sagt gewöhnlich sowohl die Studien- als auch die berufliche Leistung in einem moderaten bis hohen

Ausmass vorher (vgl. Stern & Neubauer, 2013). Ein kognitives Merkmal, das für den Berufserfolg von Lehrpersonen mindestens so relevant zu sein scheint, ist Sprachkompetenz (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Hanfstingl & Mayr, 2007).

Kreativität stellt für viele Aufgaben und Positionen eine wesentliche Anforderung dar (Schuler & Görlich, 2007), so auch in der pädagogischen Arbeit. Lehrkräfte sollen kreative Ideen und Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern erkennen und diese wertschätzen können (Urban, 2004), um in weiterer Folge die Kreativität fördern zu können (Cropley, 2001). Umwelt und Gesellschaft üben dabei erwiesenermassen einen wichtigen Einfluss auf kreative Prozesse aus (Beghetto, 2017). Kreativität scheint einen Zusammenhang mit den Praxisleistungen im Studium aufzuweisen, nicht jedoch mit dem Studienerfolg (Hanfstingl & Mayr, 2007).

Im Bereich nicht kognitiver Merkmale sind es vor allem Persönlichkeitsmerkmale, die bedeutsam für den Erfolg in Studium und Beruf sind. Wie die Metaanalyse von Hanfstingl und Mayr (2007) zeigt, hängt das Big-Five-Merkmal «Gewissenhaftigkeit» nicht nur mit der Leistung und der Zufriedenheit im Studium zusammen, sondern auch mit den Praxisleistungen und der pädagogischen Handlungskompetenz im Beruf. Auch emotionale Stabilität hat sich als relevant für Studium und Beruf herausgestellt: So hängt sie sowohl mit den Noten als auch mit der Zufriedenheit zusammen, besonders aber mit der wahrgenommenen Belastung im Beruf. Extraversion scheint in erster Linie für die Zufriedenheit (in Studium und Beruf) eine Rolle zu spielen. Auch Offenheit und Verträglichkeit korrelieren mit verschiedenen Aspekten des Studien- und Berufserfolgs, Offenheit vor allem mit der Zufriedenheit in Studium und Beruf, Verträglichkeit mit der Berufszufriedenheit.

Ein (situationsbezogenes) Persönlichkeitsmerkmal, das vor allem für die Herausforderungen des Lehrberufs eine Rolle spielt, ist das individuelle *Gesundheits- und Erholungsverhalten*, das in einem negativen Zusammenhang mit Burnout und anderen gesundheitlichen Problemen steht (Schaarschmidt, 2005). Darüber hinaus zeigt es bereits im Lehramtsstudium einen positiven Zusammenhang mit Leistungen in den theoretischen und praktischen Facetten der Lehramtsausbildung (Krammer, Sommer & Arendasy, 2016).

Auch emotionale Kompetenz kann als für Lehrkräfte wichtige Fähigkeit gesehen werden. Lehrkräfte mit hoher emotionaler Kompetenz können bessere Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern aufbauen und schaffen ein angenehmeres Klassenklima (vgl. Jennings & Greenberg, 2009). Im Hinblick auf den Berufserfolg scheint vor allem die Komponente der Emotionsregulation von Bedeutung zu sein (Joseph & Newman, 2010). Zusätzlich stehen die Beurteilung und die Regulation von Emotionen in Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung als Facette von Burnout im Lehrberuf (Chan, 2006). Der Einfluss von emotionalen Kompetenzen auf den Studienerfolg wurde bisher nur in wenigen Studien untersucht. Allerdings konnten positive Zusammenhänge

zwischen verschiedenen Facetten von emotionaler Kompetenz und Studienerfolg gefunden werden (Grehan, Flanagan & Malgady, 2011; Sharma, Gangopadhyay, Austin & Mandal, 2013).

Ausgehend von diesen Befunden leiten wir folgende Hypothesen ab:

- 1) Die Studienleistung hängt mit Intelligenz, Sprachkompetenz, Gewissenhaftigkeit, emotionaler Stabilität und Emotionsregulation zusammen.
- 2) Die Zufriedenheit mit der Studienwahl hängt mit Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Extraversion und emotionaler Stabilität zusammen.
- 3) Die Zufriedenheit mit der Berufswahl hängt mit allen Big-Five-Persönlichkeitsmerkmalen sowie mit Emotionsregulation zusammen.

Im Gesamtüberblick zeigt sich, dass es eine Reihe von Merkmalen gibt, welche für den späteren Studien- und Berufserfolg angehender Lehrkräfte relevant zu sein scheinen. Allerdings wurden diese bislang nie gleichzeitig in einer Studie untersucht, weshalb es gegenwärtig unklar ist, wie sie gemeinsam den späteren Studienerfolg einerseits und den Berufserfolg andererseits vorhersagen können. Inwiefern die gewählten Prädiktoren die Studienleistung und die Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl vorhersagen können, soll daher in diesem Beitrag explorativ untersucht werden.

3 Methode

3.1 Stichprobe

An der Nacherhebung (t_2) nahmen 795 Lehramtsstudierende im ersten Semester teil (männlich: 195, weiblich: 600; Primarstufe: 394, Sekundarstufe allgemeinbildend: 303, Sekundarstufe berufsbildend: 98), die alle ca. ein halbes Jahr zuvor das Aufnahmeverfahren absolviert hatten (t_1 , $N_{t1} = 2493$). Für die hier vorgestellten ersten Analysen wurden 14 Studierende ausgeschlossen, die entweder keine Institution angegeben hatten oder von deren Institution ein zu geringer Rücklauf vorlag. Von einer Teilstichprobe daraus (einer Institution) konnten auch die Noten der im ersten Jahr absolvierten Prüfungen erhoben werden ($N_{t2a} = 241$; männlich: 69, weiblich: 172; alle Sekundarstufe allgemeinbildend).

3.2 Testinstrumente und Durchführung

Zu Messzeitpunkt 1 absolvierten die Studienbewerberinnen und Studienbewerber einen dreistündigen computerbasierten Test, der sich aus sieben Teilbereichen zusammensetzte.

Intelligenz wurde mit dem adaptiven, standardisierten Intelligenztest INSBAT (Intelligenz-Struktur-Batterie; Arendasy et al., 2009) gemessen. Es wurde jeweils ein Subtest aus den Bereichen «Figural-induktives Denken», «Arithmetische Flexibilität», «Verbales Kurzzeitgedächtnis» und «Verbale Flüssigkeit» verwendet. Aus den Ergebnissen

der einzelnen Skalen wurde ein Gesamtwert berechnet, der den IQ-Wert einer Person repräsentiert. Die Zielreliabilität des adaptiven Tests wurde auf Cronbachs $\alpha = .70$ festgelegt.

Für die *Sprachkompetenz* wurde der neu entwickelte Test «Sprachkompetenz Deutsch» (Pretsch & Neubauer, 2014) eingesetzt, der aus den drei Bereichen «Rechtschreibung» (unter anderem bestehend aus Gross- und Kleinschreibung, Dehnung und Schärfung), «Grammatik» (unter anderem bestehend aus Beistrichsetzung und Zeitenverwendung) und «Lesekompetenz» im Single-Choice-Format besteht. Zur Erhebung der Lesekompetenz wurden kurze Textausschnitte präsentiert, die aufmerksam gelesen werden sollten. Im Anschluss daran musste aus vier möglichen Aussagen die eine richtige gefunden werden (ohne nochmals den Text lesen zu können). Es wurden drei Parallelversionen des Tests verwendet, deren Reliabilitäten zwischen $\alpha = .76$ und $\alpha = .84$ liegen.

Die *Kreativitätserkennung* wurde mit dem «Creativity Evaluation Test» (CET; Benedek et al., 2016) erhoben. Darin sollten in insgesamt 81 Items Lösungen in divergenten Denkaufgaben danach beurteilt werden, ob sie kreativ bzw. originell, gewöhnlich oder unpassend bzw. inadäquat sind. Die Reliabilität ist mit $\alpha = .81$ als hoch einzustufen.

Zur Erfassung der *Emotionserkennung* wurde der neu entwickelte Bildtest TEU («Test of Emotional Understanding»; Pretsch, Koschmieder, Vollmann & Neubauer, 2016) verwendet, in welchem die Emotionen «Freude», «Wut», «Furcht», «Ekel», «Trauer», «Überraschung» und «Verachtung» bei insgesamt 44 Items richtig zugeordnet werden müssen. In diesem Test liegt die interne Konsistenz bei $\alpha = .52$.

Emotionsregulation wurde mittels eines neu entwickelten Situational-Judgement-Tests (SJT; «Emotion Regulation in pedagogical Situations» – ERIPS; Koschmieder & Neubauer, im Review) erhoben. Dieser besteht aus 24 Situationen in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten (z.B. Schule, Jungschar, Pfadfinder). Die Studienbewerberinnen und Studienbewerber sollten sich bei jeder Situation für die Handlungsalternative entscheiden, welche sie als am besten geeignet für den Umgang mit der dargestellten Emotion ansahen. Für diesen Test kann die Rasch-Homogenität (1-PL-Modell) angenommen werden. Die interne Konsistenz ist mit $\alpha = .47$ als schlecht einzustufen, liegt dabei jedoch wesentlich höher als dies bei SJTs mit Single-Choice-Formaten üblich ist (Lievens, Peeters & Schollaert, 2008).

Die *Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale* (Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und emotionale Stabilität) wurden mit dem «Big Five Inventar» (BFI; Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001) erhoben, das aus 42 Items mit einer fünfstufigen Likert-Skala besteht. Für die einzelnen Skalen werden zufriedenstellende interne Konsistenzen bei jungen Erwachsenen berichtet ($.71 \leq \alpha \leq .85$; Lang et al., 2001).

Zur Erhebung des *Gesundheits- und Erholungsverhaltens* wurde das IPS («Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen»; Schaarschmidt & Fischer, 2007) eingesetzt. Darin werden alltägliche Situationen vorgestellt; danach soll auf einer vierstufigen Antwortskala eingeschätzt werden, wie wahrscheinlich man verschiedene Verhaltensweisen oder Emotionen zeigen bzw. erleben würde. Das Gesundheits- und Erholungsverhalten wird mit 15 Items erfragt. Die Reliabilitäten liegen für die drei Subskalen («Entspannungsfähigkeit», «Aktives Erholungsverhalten» und «Gesundheitsvorsorge») zwischen $\alpha = .71$ und $\alpha = .91$. Zu Messzeitpunkt 2 (Nacherhebung) wurde den Studierenden in Lehrveranstaltungen eine Testbatterie im Paper-Pencil-Format vorgegeben, in der unter anderem die Zufriedenheit mit der Studienwahl und die Zufriedenheit mit der Berufswahl erfragt wurden. Die Zufriedenheiten wurden mit selbst entwickelten Skalen erhoben. Dabei waren jeweils vier Items auf einer siebenstufigen Skala zu beantworten. Die Reliabilität der Skalen war hoch («Zufriedenheit mit der Studienwahl»: $\alpha = .86$; «Zufriedenheit mit der Berufswahl»: $\alpha = .85$).

Die *Studiennoten* wurden der Prüfungsdatenbank entnommen. Aus diesen Noten (die der einfacheren Lesbarkeit halber umgepolt wurden, sodass höhere Werte bessere Leistungen bedeuten) wurde ein nach ECTS gewichteter Mittelwert gebildet, der die Studienleistung widerspiegelt (GPA).

4 Ausgewählte Ergebnisse aus dem ersten Studienjahr

Im ersten Schritt wurden die Korrelationen zwischen den Prädiktoren (kognitive und nicht kognitive Merkmale des computerbasierten Tests) und den ausgewählten Kriterien untersucht (vgl. Tabelle 1). Signifikante Korrelationen konnten zwischen der Studienleistung und der Intelligenz, der Sprachkompetenz, der Kreativitätserkennung sowie der Gewissenhaftigkeit gefunden werden. In Bezug auf die Zufriedenheit mit der Studien- und der Berufswahl konnten ebenfalls signifikante, aber nur geringe Korrelationen ermittelt werden, und zwar mit allen Big-Five-Persönlichkeitsmerkmalen (Verträglichkeit, Offenheit, Extraversion, Gewissenhaftigkeit und emotionale Stabilität) sowie mit dem Gesundheits- und Erholungsverhalten. Auch die Sprachkompetenz hing geringfügig mit der Zufriedenheit mit der Studienwahl zusammen.

Im zweiten Schritt wurde für jedes Kriterium die Vorhersage durch die Prädiktoren analysiert. Alle standardisierten Koeffizienten und die Modellzusammenfassung sind in Tabelle 2 aufgelistet. In der multiplen Regressionsanalyse konnte fast ein Viertel der Varianz ($R^2 = .24$) der Studienleistung durch die im computerbasierten Test erhobenen Merkmale aufgeklärt werden. Es zeigten sich Sprachkompetenz ($\beta = .39, p < .001$) und Gewissenhaftigkeit ($\beta = .21, p = .002$) als signifikante Prädiktoren der Studienleistung. Aufgrund der genesteten Datenstruktur (unterschiedliche Ausbildungsinstitutionen) wurden für die Zufriedenheiten Mehrebenenanalysen berechnet. Es kann angenommen werden, dass die Zufriedenheitsmasse zwischen Institutionen variieren können. Die

Tabelle 1: Interkorrelationen der im Aufnahmeverfahren erhobenen Merkmale und Kriterien

	M	SD	GPA (t ₂)	Z-SW (t ₂)	Z-BW (t ₂)	IQ (t ₁)	Sprache (t ₁)	KE (t ₁)	G&E (t ₁)	EE (t ₁)	ER (t ₁)	O (t ₁)	C (t ₁)	E (t ₁)	A (t ₁)
GPA*	3.09	0.87													
Z-SW	5.98	0.98	.08												
Z-BW	6.00	1.01	-.01	.65											
IQ	107.33	6.98	.16	.01	.01										
Sprache	31.51	4.98	.44	.11	.03	.25									
KE	83.13	9.22	.14	.06	-.02	.21	.27								
G&E	1.19	0.80	-.02	.09	.15	-.05	-.09	-.04							
EE	26.38	3.70	-.03	.03	.03	-.01	.09	.13	-.04						
ER	13.30	3.16	.01	.04	.03	-.05	.10	.11	.12	.10					
O	4.15	0.44	.09	.14	.17	-.05	.01	.05	.31	.02	.10				
C	4.34	0.42	.13	.10	.21	-.08	.01	-.12	.44	-.03	.08	.20			
E	4.23	0.43	.03	.09	.14	-.10	-.09	-.04	.41	.01	.08	.31	.32		
A	4.29	0.40	-.03	.15	.19	.00	-.09	-.05	.41	.03	.17	.37	.42	.33	
ES	3.92	0.51	-.10	.11	.09	.00	-.08	-.03	.40	-.07	.02	.23	.36	.42	.37

Anmerkungen: GPA = Studienleistung, Z-SW = Zufriedenheit mit der Studienwahl, Z-BW = Zufriedenheit mit der Berufswahl, IQ = Intelligenz, Sprache = Sprachkompetenz, KE = Kreativitätserkennung, G&E = Gesundheits- und Erholungsverhalten, EE = Emotionserkennung, ER = Emotionsregulation, O = Offenheit, C = Gewissenhaftigkeit, E = Extraversion, A = Verträglichkeit, ES = Emotionale Stabilität. Mögliche Werte: GPA zwischen 1 und 5, Zufriedenheiten zwischen 1 und 7, IQ als Standardwerte, Sprache zwischen 0 und 45, Kreativitätserkennung zwischen 0 und 108, Gesundheits- und Erholungsverhalten als z-Werte, Emotionserkennung zwischen 0 und 44; Emotionsregulation zwischen 0 und 24, Big Five zwischen 1 und 5. *Korrelationen mit GPA beruhen auf N = 241, bei einer Stichprobengröße von 241 ist eine Korrelation ab ± .126 signifikant (zweiseitig); Korrelationen der restlichen Variablen beruhen auf N = 781, bei einer Stichprobengröße von 781 ist eine Korrelation ab ± .070 signifikant (zweiseitig).

Der Studien- und Berufserfolg von (angehenden) Lehrkräften in Österreich

Zufriedenheiten wurden über alle Institutionen hinweg erhoben und die Zuordnung zu der jeweiligen Institution konnte bereits 9.31% bzw. 13.39% der Varianz der Studien- bzw. Berufswahlzufriedenheit aufklären. Bei der Zufriedenheit mit der Studienwahl kristallisierte sich die Sprachkompetenz ($\beta = .11, p = .004$) als signifikanter Prädiktor heraus, bei der Zufriedenheit mit der Berufswahl waren es die Offenheit für Neues ($\beta = .08, p = .026$) und die Gewissenhaftigkeit ($\beta = .19, p < .001$).

Tabelle 2: Standardisierte Koeffizienten (β -Werte) und Modellpassung zur Vorhersage der Studienleistung (Regressionsmodell), der Zufriedenheit mit der Studienwahl und Berufswahl (Mehrebenenanalyse)

Prädikatoren	Studienleistungen	Zufriedenheit mit der Studienwahl	Zufriedenheit mit der Berufswahl
Intelligenz	.07	-.01	.03
Sprachkompetenz	.39**	.11*	.03
Kreativitätserkennung	.04	.05	-.01
Gesundheits- und Erholungsverhalten	-.02	-.01	.01
Offenheit	.10	.06	.08**
Gewissenhaftigkeit	.21**	.04	.19**
Extraversion	.06	.00	.01
Verträglichkeit	-.09	.06	.03
Emotionale Stabilität	-.12	.06	-.02
R^2	.24	-	-
R^2_{adj}	.21	-	-
ICC		9.31%	13.39%
loglik		-1049.82	-1051.03
N	241	781	781

Anmerkung: ** $p < .01$, * $p < .05$.

5 Diskussion

5.1 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse zur Studienleistung stehen zum Teil in Einklang mit früheren Befunden, wonach insbesondere Intelligenz und Gewissenhaftigkeit gute Prädiktoren der Schul- und Studienleistung sind. Wie Poropat (2009) metaanalytisch festgestellt hat, ist Gewissenhaftigkeit das Persönlichkeitsmerkmal, das Studienerfolg am besten vorhersagen kann; dieses Ergebnis findet sich auch in der vorliegenden Untersuchung. Intelligenz korrelierte jedoch kaum mit der Studienleistung, was angesichts vergangener Befunde (vgl. Kuncel et al., 2001) überraschend war. Die Sprachkompetenz, die mit Intelligenz zusammenhängt ($r = .25$), konnte den Studienerfolg hingegen in einem deutlich höheren Ausmass vorhersagen. Es scheint – zumindest zu Beginn des Studiums – so zu sein, dass sprachliche Fähigkeiten eine grössere Rolle für die Studienleistungen spielen als nonverbale Anteile der Intelligenz (wie die in der INSBAT auch erfassten Fähigkeiten des figural-induktiven Denkens und der arithmetischen Flexibilität). Möglicherweise ist es auch so, dass der Beurteilungsmodus in Lehrveranstaltungen Personen mit besserer Sprachkompetenz bevorzugt; das heisst, dass Personen mit besserer Sprachkompetenz ihre Leistungen in den jeweiligen Prüfungssituationen besser unter Beweis stellen können und deshalb bessere Leistungen erzielen. Schliesslich weist dieses Ergebnis auch darauf hin, dass Befunde zu Studienleistungen von Nichtlehramtsstudien (vgl. Kuncel et al., 2001) nicht einfach auf Lehramtsstudien generalisiert werden können (vgl. auch Mayr, Eder & Riedl, 1985; Podgursky, Monroe & Watson, 2004).

Die Ergebnisse zur Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl stimmen teilweise mit früheren Befunden überein. Wie die Ergebnisse der Korrelationsanalysen zeigen, hingen auch in unserer Studie nicht kognitive Merkmale, wie die Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale und teilweise auch das Gesundheits- und Erholungsverhalten stärker mit den Zufriedenheitsindikatoren zusammen als kognitive Merkmale (Hanfstingl & Mayr, 2007). Werden alle Merkmale gleichzeitig untersucht, ändert sich dieses Bild – zumindest für die Zufriedenheit mit der Studienwahl; hier konnte nur die Sprachkompetenz die Varianz im Kriterium aufklären. Bei der Zufriedenheit mit der Berufswahl erwiesen sich Gewissenhaftigkeit und Offenheit als signifikante Prädiktoren. Ein nicht unbeachtlicher Teil der Varianz in der Studien- bzw. Berufswahlzufriedenheit konnte durch die Zugehörigkeit der Institution aufgeklärt werden. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die Zufriedenheit nicht nur im Kontext interpersonaler Merkmale betrachtet werden sollte, sondern auch beispielsweise im Kontext der wahrgenommenen Studienbedingungen an unterschiedlichen Bildungsinstitutionen.

Dass die Merkmale des Aufnahmeverfahrens die Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl in diesen ersten Befunden in nur geringem Ausmass vorhersagen, könnte (zumindest teilweise) darauf zurückgeführt werden, dass die Zufriedenheit in dieser Untersuchung wenig gestreut hat. Die meisten Studierenden gaben an, (sehr) zufrieden

mit ihrem Studium und ihrer Berufswahl zu sein, was auf den Zeitpunkt der Untersuchung zurückzuführen sein könnte (erstes Semester). Wie vergangene Studien zeigten, sinkt die Zufriedenheit mit dem Studium im Laufe der Studienzeit (IFES, 2009). Es kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse der Nacherhebung im letzten Studienjahr aufschlussreicher sein werden, da dann auch hinreichend Praxiserfahrung vorliegen sollte, weshalb die Zufriedenheit mit der Berufswahl besser eingeschätzt werden kann.

5.2 Limitationen

Eine Stärke der vorliegenden Ergebnisse ist, dass sie nicht aus einer Querschnittserhebung stammen. Von kausalen Interpretationen möchten wir trotzdem Abstand nehmen, da die Wirkrichtung der Zusammenhänge mit dem gewählten Design nicht geklärt werden kann. Weitere Untersuchungen sollten den Wirkmechanismen nachgehen, zum Beispiel wie Sprachkompetenz auf Studienleistungen wirkt.

Gleich wie bei anderen Studien zu Aufnahmeverfahren liegt eine Einschränkung in der Stichprobe vor. Zu späteren Erhebungszeitpunkten wurden nur mehr jene Studierenden befragt, die das Aufnahmeverfahren bestanden und das Studium aufgenommen hatten. Auch wenn diese Einschränkung vernachlässigbar erscheint, da die Selektionsquote in diesem Aufnahmeverfahren mit ungefähr 13% eher gering ist, sollten in Folgestudien auch Personen nachbefragt werden, die nicht positiv abgeschnitten haben. Eine weitere Varianzeinschränkung betrifft die Studienleistungen. Die Noten lagen nur von Studierenden einer einzigen Institution vor. Da sich die Institutionszugehörigkeit bei der Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl als relevant herausgestellt hat, soll in weiteren Studien überprüft werden, ob sie auch für die Studienleistung relevant ist. Zudem sollten nachfolgende Studien auch Unterschiede zwischen verschiedenen Subgruppen (Schulform: Primarstufe vs. Sekundarstufe, Unterrichtsfächer) zum Inhalt haben, damit geklärt werden kann, ob dieselben Prädiktoren für alle angestrebten Schulformen und Unterrichtsfächer von Bedeutung sind. Ausserdem sollte überprüft werden, inwiefern kognitive Merkmale spezifische Leistungen im Studium oder gemessene Kompetenzen vorhersagen können.

Die Persönlichkeitsmerkmale wurden mittels selbstbeschreibender Verfahren im Rahmen des Aufnahmeverfahrens erhoben. Es ist deshalb nicht auszuschliessen, dass Studierende die Selbstbeschreibung ihrer Persönlichkeitsmerkmale verzerrten, um sich besser darzustellen. Studien zu Faking von Persönlichkeitsmerkmalen in Aufnahmeverfahren zu Lehramtsstudien zeigen, dass Studierenden ihre Selbstbeschreibung ins Positive verzerren (Krammer & Pflanzl, 2015). Nichtsdestoweniger bleiben grundlegende psychometrische Eigenschaften der Persönlichkeitsinventare erhalten, weshalb gerade die prädiktiven Validitäten verglichen werden dürfen (Krammer, Sommer & Arendasy, 2017). Künftige Studien könnten aber davon profitieren, Persönlichkeitsmerkmale auch ausserhalb des Aufnahmeverfahrens zu erheben. Zuletzt ist noch kritisch anzumerken, dass in der vorliegenden Stichprobe nicht alle Testinstrumente zufriedenstellende Reli-

abilitäten aufweisen konnten. Die zur Erfassung der Emotionserkennung und der Emotionsregulation eingesetzten Verfahren verfügten nicht über ausreichende Reliabilität, was die Interpretierbarkeit dieser Merkmale einschränkt.

5.3 Ausblick

In diesem Beitrag wurde nur ein kleiner Ausschnitt der interessierenden Forschungsfragen behandelt. Während sich für die Studienleistung bereits Hinweise darauf ergeben, welche Bereiche des Aufnahmeverfahrens prädiktiv sind, bedarf es insbesondere hinsichtlich der Zufriedenheitsindikatoren noch weiterer Untersuchungen. Vor allem die Befunde der Nacherhebung am Ende des Studiums (Messzeitpunkt 3) lassen zukünftig vertiefende Erkenntnisse erwarten, auch in Bezug auf weitere erhobene Kriterien wie das pädagogische Unterrichtswissen. Ein grosser Mehrwert dieser Längsschnittstudie liegt darin, dass die Betrachtung nicht, wie bei vergleichbaren Studien oft üblich, mit dem Ende des Studiums endet, sondern dass der Karriereweg der angehenden Lehrerinnen und Lehrer längsschnittlich mitverfolgt werden wird, wodurch Aussagen über den späteren Berufserfolg möglich werden. Ziel ist es, in einigen Jahren empirisch belegbare Aussagen darüber treffen zu können, welche Voraussetzungen für eine möglichst optimale Entwicklung in Studium und Beruf gegeben sein müssen.

Literatur

- Arendasy, M., Hornke, L. F., Sommer, M., Häusler, J., Wagner-Menghin, M., Gittler, G., Bogner, B. & Wenzl, M.** (2009). *Intelligenz-Struktur-Batterie (INSBAT): Eine Testbatterie zur Messung von Intelligenz (Manual & Test)*. Mödling: SCHUHFRIED.
- Beghetto, R.A.** (2017). Creativity in teaching. In J. C. Kaufman, J. Baer & V. P. Glăveanu (Hrsg.), *Cambridge handbook of creativity across different domains*. New York: Cambridge University Press.
- Benedek, M., Nordtvedt, N., Jauk, E., Koschmieder, C., Pretsch, J., Krammer, G. & Neubauer, A. C.** (2016). Assessment of creativity evaluation skills: A psychometric investigation in prospective teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 75–84.
- Borman, G. D. & Dowling, N. M.** (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78 (3), 367–409.
- Buckley, J., Letukas, L. & Wildavsky, B.** (Hrsg.). (2018). *Measuring success: Testing, grades, and the future of college admissions*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Chan, D. W.** (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1042–1054.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K.** (Hrsg.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cropley, A. J.** (2001). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. London: Kogan Page.
- Grehan, P. M., Flanagan, R. & Malgady, R. G.** (2011). Successful graduate students: The roles of personality traits and emotional intelligence. *Psychology in the Schools*, 48 (4), 317–331.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J.** (2007). Prognose der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrerberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), 48–56.
- IFES.** (2009). *Befragung von Lehramtsstudierenden 2009*. Wien: Institut für empirische Sozialforschung.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T.** (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491–525.

- Joseph, D.L. & Newman, D.A.** (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology, 95* (1), 54–78.
- Kane, T.J., McCaffrey, D.F., Miller, T. & Staiger, D.O.** (2013). *Have we identified effective teachers? Validating measures of effective teaching using random assignment*. Seattle, WA: Bill and Melinda Gates Foundation.
- Kim, L.E., Jörg, V. & Klassen, R.M.** (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review, 31* (1), 163–195.
- König, J.** (2010). Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden (LEK): Theoretischer Rahmen, Fragestellungen, Untersuchungsanlage und erste Ergebnisse zu Lernvoraussetzungen von angehenden Lehrkräften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 3* (1), 56–83.
- Koschmieder, C. & Neubauer, A.** (im Review). Test construction of Situational Judgment tests in the spotlight: Realization through the development of a test for emotion regulation in teacher education. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Krammer, G. & Pflanzl, B.** (2015). Faking von Persönlichkeitseigenschaften bei Zulassungsverfahren für Lehramtsstudien. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 29* (3–4), 205–214.
- Krammer, G. & Pflanzl, B.** (im Druck). Können wir jede Person lehren LehrerIn zu werden? Sollen wir es? *journal für lehrerInnenbildung, 19* (2).
- Krammer, G., Sommer, M. & Arendasy, M.E.** (2016). Realistic job expectations predict academic achievement. *Learning and Individual Differences, 51*, 341–348.
- Krammer, G., Sommer, M. & Arendasy, M.E.** (2017). The psychometric costs of applicants' faking: Examining measurement invariance and re-test correlations across response conditions. *Journal of Personality Assessment, 99* (5), 510–523.
- Kuncel, N.R., Hezlett, S.A. & Ones, D.S.** (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the Graduate Record Examinations: Implications for graduate student selection and performance. *Psychological Bulletin, 127* (1), 162–181.
- Lang, F.R., Lüdtke, O. & Asendorpf, J.B.** (2001). Testgüte und psychometrische Äquivalenz der deutschen Version des Big Five Inventory (BFI) bei jungen, mittelalten und alten Erwachsenen. *Diagnostica, 47* (3), 111–121.
- Lievens, F., Peeters, H. & Schollaert, E.** (2008). Situational judgment tests: A review of recent research. *Personnel Review, 37* (4), 426–441.
- Mayr, J.** (2011). Der Persönlichkeitsansatz der Lehrerforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 125–148). Münster: Waxmann.
- Mayr, J.** (2012). Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen? Laufbahnberatung und Bewerberauswahl konstruktiv gestalten. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 38–57). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Mayr, J., Eder, F. & Riedl, J.** (1985). Evaluierung eines Verfahrens zur Auswahl von Lehramtsstudenten. In F. Buchberger & H. Seel (Hrsg.), *Materialien zur Lehrerbildung für die Schulreform* (S. 136–144). Linz: Association for Teacher Education in Europe.
- Mayr, J., Müller, F.H. & Nieskens, B.** (2015). CCT – Career Counselling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 181–214). Berlin: Springer.
- Neubauer, A., Koschmieder, C., Krammer, G., Mayr, J., Müller, F.H., Pflanzl, B., Pretsch, J. & Schaupp, H.** (2017). TESAT – Ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung und BewerberInnenauswahl für das Lehramtsstudium: Kontext, Konzept und erste Befunde. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 7* (1), 5–21.
- Podgursky, M., Monroe, R. & Watson, D.** (2004). The academic quality of public school teachers: An analysis of entry and exit behavior. *Economics of Education Review, 23* (5), 507–518.
- Poropat, A.E.** (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin, 135* (2), 322–338.

- Pretsch, J., Koschmieder, C., Vollmann, H. & Neubauer, A.C.** (2016). *Emotionale Intelligenz: Test zur Emotionserkennung (TEU)*. Manual (unveröffentlichtes Testhandbuch). Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Pretsch, J. & Neubauer, A.C.** (2014). Sprachkompetenz Deutsch (GLANG). Manual (unveröffentlichtes Ergebnismanual). Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R.** (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138 (2), 353–387.
- Schaarschmidt, U.** (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W.** (2007). *Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen (IPS)*. Manual (Version 21.00). Mödling: SCHUHFRIED.
- Schreiner, L.** (2009). *Linking student satisfaction and retention*. Coralville, IA: Noel-Levitz.
- Schuler, H. & Görlich, Y.** (2007). *Kreativität: Ursachen, Messung, Förderung und Umsetzung in Innovation*. Göttingen: Hogrefe.
- Sharma, S., Gangopadhyay, M., Austin, E. & Mandal, M.K.** (2013). Development and validation of a situational judgment test of emotional intelligence. *International Journal of Selection and Assessment*, 21 (1), 57–73.
- Stern, E. & Neubauer, A.C.** (2013). *Intelligenz – Große Unterschiede und ihre Folgen*. München: DVA.
- Urban, K.K.** (2004). *Kreativität: Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*. Münster: LIT.

Autorinnen und Autoren

- Barbara Weissenbacher**, Mag. Dr., Universität Graz, barbara.weissenbacher@uni-graz.at
Corinna Koschmieder, Mag. Dr., Universität Graz, corinna.koschmieder@uni-graz.at
Georg Krammer, Mag. Dr., Pädagogische Hochschule Steiermark, georg.krammer@phst.at
Florian H. Müller, Assoc. Prof. Dr. M.A., Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, florian.mueller@aau.at
Petra Hecht, Mag. Dr., Pädagogische Hochschule Vorarlberg, petra.hecht@ph-vorarlberg.ac.at
Dietmar Knitel, Mag. BEd, Pädagogische Hochschule Tirol, dietmar.knitel@ph-tirol.ac.at
Bernhard König, MSc, Pädagogische Hochschule Tirol, bernhard.koenig@ph-tirol.ac.at
Hubert Schaupp, Dr., Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau, hubert.schaupp@kphgraz.at
Aljoscha Neubauer, Univ.-Prof. Dr., Universität Graz, aljoscha.neubauer@uni-graz.at

Assessment Center als Zulassungsverfahren für Quereinsteigende an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Patricia Schuler Braunschweig und Christine Bieri Buschor

Zusammenfassung An Pädagogischen Hochschulen der Schweiz sind Studiengänge für Quereinsteigende in den Lehrberuf lanciert worden, um dem Mangel an Lehrpersonen entgegenzuwirken. Berufswechselnde werden nach einem institutionsspezifischen Verfahren zum Studium zugelassen. Damit stellt sich die Frage der Validität des Verfahrens. An der Pädagogischen Hochschule Zürich wird vor Studienbeginn ein selektives, kompetenzorientiertes Assessment Center für Quereinsteigende durchgeführt. Die Evaluationen verweisen auf eine gute soziale und prognostische Validität. Die Leistung im Assessment Center steht in einem Zusammenhang mit der beruflichen Eignung in der ersten Phase des Studiums. Konsequenzen solcher Verfahren werden diskutiert.

Schlagwörter Zulassungsverfahren – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Assessment Center – Quereinsteigende

Assessment centre admission test for second-career teachers

Abstract Swiss universities of teacher education have launched study courses for second-career teachers or career switchers in order to deal with the shortage of teachers. Second-career teachers are admitted to teacher training programmes after passing an admission test. This raises the question of the validity of such admission tests. At the Zurich University of Teacher Education, second-career teachers (holding a Bachelor's or Master's degree) have to pass a selective, competence-oriented assessment centre. The evaluation results indicate that the competence-based admission test seems to be a valid instrument for predicting student teachers' teaching competencies in the first year of their studies. Consequences of such selective admission processes are discussed.

Keywords admission test – teacher education – assessment centre – second-career teachers

1 Zugang zum Lehrberuf für Studierende mit unterschiedlichen (beruflichen) Voraussetzungen und Qualifikationen

Der Mangel an Lehrpersonen ist ein aktuelles Thema: In den meisten Ländern existieren wiederkehrende Phasen des Lehrerinnen- und Lehrermangels (Ingersoll, 2001; Mattarozzi Laming & Horne, 2013; Tigchelaar, Brouwer & Vermunt, 2010). Mit wenigen Ausnahmen wie etwa Frankreich, das das Verhältnis von «Angebot und Nachfrage» in Bezug auf Lehrkräfte zentral steuert, müssen die Staaten Personen mit unter-

schiedlichen Voraussetzungen wie etwa Berufswechselnde rekrutieren, um genügend qualifiziertes Personal für die Schulen zu finden (Consuegra, Engels & Struyven, 2014). Auch in der Schweiz ist der akute Lehrpersonenmangel ein wiederkehrendes Thema: Seit Beginn der institutionalisierten Bildung von Volksschullehrkräften ist der Bedarf an qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern selten gedeckt. Die Phasen des Lehrerinnen- und Lehrermangels sind regelmässig wiederkehrenden, wirtschaftlich mitbedingten Zyklen von Angebot und Nachfrage unterworfen (Criblez, 2017). Die Rekrutierung von Berufswechslerinnen und Berufswechsler ist eine mögliche Antwort der lehrpersonenbildenden Universitäten und Pädagogischen Hochschulen auf diesen eklatanten Mangel. Die Teilnehmenden von alternativen Ausbildungsprogrammen werden im internationalen Kontext auch als «career switchers», «second-career teachers» oder «non-traditional students» bezeichnet. In der Schweiz sind sie vor allem unter dem Begriff «Quereinsteigende» und «Berufswechselnde» bekannt (Bauer, Bieri Buschor & Safi, 2017). Mit den alternativen Zugangsmöglichkeiten zum Lehrberuf stellt sich auch die Frage nach der Zulassung zum Studium; die Schweizer Quereinsteigenden verfügen etwa im Vergleich zu Deutschland über sehr unterschiedliche Kompetenzen für den Lehrberuf, die sie im bisherigen Berufsleben erworben haben. Seiteneinsteigende, wie sie in Deutschland von den Quereinsteigenden unterschieden werden, gibt es in der Schweiz aufgrund der einphasigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht (Puderbach, Stein & Gehrmann 2016).

In den meisten Ländern ist der Zugang zu Lehramtsstudiengängen über einen gymnasialen Abschluss (bzw. Baccalaureate) geregelt. In der Schweiz ist in der Regel ein Maturitätsabschluss bzw. ein vergleichbarer Abschluss wie die Berufsmaturität oder ein Fachmittelschulabschluss Voraussetzung für die Zulassung zum Studium von Lehrpersonen – mit kantonal unterschiedlichen Zulassungsbedingungen (bzw. Auflagen wie z.B. zusätzlichen Prüfungen). Selektive Prüfungen an den Pädagogischen Hochschulen, die in unterschiedlichen Formaten durchgeführt werden, regulieren die Eignung der Studierenden für den Lehrberuf *nach* dem Studieneintritt. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf selektive Aufnahmeprüfungen zur Analyse der Eignung für den Lehrberuf *vor* dem Studium. Ziel ist es, aufzuzeigen, welche Vor- und Nachteile bzw. Konsequenzen mit selektiven Zulassungsverfahren verbunden sind und wie Letztere gewinnbringend eingesetzt werden können.

Zu Beginn geben wir einen Überblick über die Diskussion um selektive Zulassungsverfahren aus zwei Perspektiven: erstens aus der organisations- bzw. personalpsychologischen Perspektive, die die Personalselektion allgemein in den Blick nimmt, und zweitens aus der pädagogisch-psychologischen Sichtweise, die Modellvorstellungen zu professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen bereitstellt. Es folgt ein vertiefter Einblick in die «Entwicklungsgeschichte» des Assessment Centers zur Aufnahme von Studierenden und Quereinsteigenden mit heterogenen Voraussetzungen an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PH Zürich). Dabei stützen wir uns auf unsere langjährigen Erfahrungen bezüglich der Entwicklung und die kontinuierlich durchgeführte Evalua-

tion des Verfahrens. Die detaillierten empirischen Ergebnisse zur Analyse der prognostischen Validität werden an dieser Stelle zusammenfassend dargestellt und finden sich in anderen Publikationen (Bieri Buschor, Moser, Périsset & Schuler Braunschweig, 2011; Bieri Buschor & Schuler Braunschweig, 2011a, 2011b, 2017; Bieri Buschor, Schuler Braunschweig & Stirnemann, 2009).

2 Selektive Zulassungsverfahren für den Lehrberuf – eine theoretische Einbettung

Zulassungsverfahren als Bestandteil der Eignungsabklärung für den Lehrberuf sind für alle Beteiligten aufwendig. Aus der organisationalen Perspektive sind sie entwicklungs- und personalintensiv. Zudem müssen sie konsequent in die curriculare Entwicklung eingebunden sein. Aus der Sicht der potenziellen Studierenden sind solche «High-Stakes-Tests» mit möglichen Risiken wie Chancenungleichheit, hohen persönlichen Kosten im Falle des Scheiterns und (zu) einseitigen Vorbereitungen im Hinblick auf das Bestehen des Verfahrens verbunden (Porter, Youngs & Odden, 2002; Rothland & Terhart, 2011; Stemler, 2012). Es stellt sich daher die Frage, ob selektive Verfahren vor Studienbeginn zur Vorhersage des Studien- und Berufserfolgs überhaupt eingesetzt werden sollen. Kommen solche Verfahren zum Einsatz, ist weiter zu fragen, wie sie möglichst valide konzipiert werden können und welche Kriterien bzw. Kompetenzen für die Überprüfung der Berufseignung und des Studienerfolgs beigezogen werden sollen.

Verfahren zur Kompetenzmessung bei angehenden Lehramtsstudierenden zwecks Beschränkung der Zulassung zum Lehramtsstudium sind selten (Rothland, 2012). Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung setzen vor allem auf den individuellen Laufbahnentscheidungsprozess angehender Studierender. Dieser gründet auf einer sorgfältigen Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten, Interessen und den Anforderungen im Lehrberuf (vgl. Mayr, Müller & Nieskens, 2016; Watt et al., 2012). Aus der psychologischen Perspektive entspricht dies dem Konzept der Passung in der Berufs- und Studienwahl (Holland, 1997). Aus der Sicht der Studierenden stehen daher die Auseinandersetzung mit Informationen zu Studium und Beruf sowie die Selbstreflexion im Zentrum, die bei einer mangelnden Passung idealerweise zur Selbstselektion führt. Aus der Sicht der Institution machen selektive Zulassungsverfahren die Anforderungen transparent, was zu einer realistischen Berufserwartung beiträgt. Empirische Befunde aus einem selektiven Zulassungsverfahren aus Österreich bestätigen, dass die realistische Berufserwartung bei Lehramtsstudierenden den wichtigeren Prädiktor für die Vorhersage des Studienerfolgs im Lehrberuf darstellt als etwa kognitive Fähigkeiten (Krammer, Pflanzl, Sommer & Arendasy, 2016). Die realistischen Erwartungen an den Lehrberuf sind insbesondere bei einem relativ späten Laufbahnentscheid relevant. In Untersuchungen zum Quereinstieg bzw. zu den «second-career teachers» wird entsprechend auf die hohe Bedeutung von selektiven oder entwicklungsorientierten Verfahren in Bezug auf den Entscheid für den Berufswechsel bzw. die Zulassung zu einem Aus-

bildungsprogramm hingewiesen (Bauer et al., 2017; Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2008). Die Motivation der Quereinsteigenden für den Lehrberuf ist komplexer als bisher angenommen. Das zeigt eine Schweizer Studie: Neben intrinsischen Motiven sind auch häufig extrinsische und pragmatische Motive wie beispielsweise ein guter Stellenmarkt ausschlaggebend für den Berufswechsel. Gerade für diese Studierenden ist die Reflexion berufsbiografischer Motive sowie eigener Kompetenzen für den relativ späten Laufbahnentscheid unerlässlich, damit sie realistische berufliche Erwartungen entwickeln können (Kamm & Kappler, 2017). Im Folgenden wird zunächst der Frage nachgegangen, welche Kriterien bzw. Kompetenzen die Grundlage von Zulassungsverfahren für angehende Lehrpersonen bilden.

2.1 Modellvorstellungen zu professionellen Handlungskompetenzen von Lehrpersonen

Pädagogisch relevante Kompetenzen von Lehrpersonen beziehen sich auf fachspezifisches Wissen und Fähigkeiten, die im beruflichen Alltag flexibel angewendet werden (Weinert, Artelt, Prenzel, Senkbeil, Ehmke & Carstensen, 2011). Ein Modell, das die zentralen professionellen Handlungskompetenzen mit Blick auf den Studien- und Berufserfolg von Lehrpersonen in der Übersicht darstellt, ist dasjenige von Baumert und Kunter (2006). Die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften ist im (COACTIV-)Modell als ein dynamisches Zusammenspiel von 1) Professionswissen, 2) Überzeugungen, 3) motivationalen Orientierungen und 4) Selbstregulationsfähigkeiten modelliert (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Geeignete Studierende für den Lehrberuf zeichnen sich durch ihre Erfahrungen, ihre hohe Motivation und Fähigkeiten für das Unterrichten aus (Blömeke, Suhl, Kaiser & Döhrmann, 2012; Klusmann, 2013). Die Unterrichtskompetenzen lassen sich vor allem in Praktika beobachten und gelten als wichtigster Prädiktor für den Studienerfolg sowie das zukünftige professionelle Handeln im Lehrberuf (D'Agostino & Powers, 2009). Studien, die die Eignung von Studierenden des Lehrberufs (und verwandter Berufsfelder) bzw. den Berufserfolg analysiert haben, verweisen auf die hohe Relevanz dieser professionellen Handlungskompetenzen, während die mithilfe von klassischen Intelligenztests erhobenen kognitiven Fähigkeiten eine vergleichsweise geringe Rolle zu spielen scheinen (D'Agostino & Powers, 2009; Schmitt, 2012; Sternberg, Bonney, Gabora & Merrifield, 2012). Dies steht im Gegensatz zu psychologischen Studien zur Personalselektion aus der Privatwirtschaft sowie dem Tertiärbereich, die die kognitive Leistungsfähigkeit – gemessen mittels Intelligenztests – als bedeutsamsten Prädiktor für den Berufserfolg eruiert haben (Lievens, Buyse & Sackett, 2005; Oswald, Schmitt, Kimm, Ramsay & Gilliespie, 2004; Stemler, 2012).

2.2 Kritik an selektiven Zulassungsverfahren

Aus der methodischen Perspektive steht die mangelnde Konstruktvalidität von selektiven Zulassungsverfahren im Zentrum der Diskussion. Es stellt sich aber auch die Frage, ob die Analyse der Konstruktvalidität überhaupt sinnvoll sei, da primär die prognostische Validität eines solchen Verfahrens gegeben sein muss (Gutknecht,

Semmer & Annen, 2005; Kanning, Pöttker & Gelléri, 2007; Kleinmann, 2007; Lievens, 2002). Ein häufig aufgegriffener Kritikpunkt ist die gut untersuchte Fähigkeit der Kandidatinnen und Kandidaten, das Verfahren zu durchschauen: Diejenigen, die die Selektionskriterien erkennen und sich in gutem Licht präsentieren, sind gegenüber anderen deutlich im Vorteil (Ingold, Kleinmann, König & Melchers, 2016; Klehe et al., 2012). Im pädagogisch-psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Kontext ist vor allem das Argument der Chancenungleichheit aufgrund unterschiedlicher Herkunft aufgegriffen worden. Zudem wird argumentiert, Kompetenzen unterlägen kontinuierlichen Veränderungs- und Entwicklungsprozessen und führten daher in allen beruflichen Laufbahnphasen zu professioneller Entwicklung und Vervollkommnung. Die Annahme, persönliche Dispositionen seien wichtige Voraussetzungen für die professionelle Entwicklung, übersehe den fachlichen und generischen Kompetenzaspekt, der in der Regel auch ein Produkt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sei (Baumert & Kunter, 2006; Porter et al., 2002; Rothland & Terhart, 2011). Andererseits gelten insbesondere Überzeugungen und Einstellungen von Lehrpersonen als relativ veränderungsresistent und verfestigt. In der Konsequenz führt dies zu gewissen Zweifeln an der Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Forgasz & Leder, 2008; Pajares, 1992). Die bewusste – und im Idealfall von Professionellen unterstützte – Auseinandersetzung mit der beruflichen Entscheidungsfindung und professionellen Entwicklung erhält daher eine besondere Bedeutung, weil sie diesen Überzeugungen ein Stück weit entgegenwirken kann (Schuler & Hell, 2008; Wang, Coleman, Coley & Phelps, 2003).

3 Assessment Center als Verfahren zur Zulassung in den Tertiärbereich

Seit 2003 führt die PH Zürich für Studierende mit unterschiedlichen beruflichen Voraussetzungen (Berufslehre, Berufsmaturität, Bachelor- bzw. Masterabschluss in einer anderen Studienrichtung) ein multimodales, selektives Verfahren zur Zulassung in den Tertiärbereich im Sinne von Päßler, Hell und Schuler (2011) durch. Es besteht aus einem Assessment Center (AC), d.h. einer seminarähnlichen Veranstaltung, an der die Teilnehmenden vor dem Hintergrund eines Anforderungs- bzw. überfachlichen Kompetenzprofils verschiedene studien- und berufsrelevante Aufgaben bewältigen, die von mehreren geschulten Beobachtenden mittels standardisierter Beobachtungskriterien beurteilt werden. Es enthält zudem ein strukturiertes Interview, das Kompetenzerwerb und -entwicklung, motivationale und (berufs)biografische Elemente beinhaltet und diese miteinander verknüpft (Bieri Buschor & Schuler Braunschweig, 2011b; Bieri Buschor, Schuler Braunschweig & Stirnemann Wolf, 2006). Dieses eignungsdiagnostische Verfahren ist besonders geeignet, weil es den in unterschiedlichen beruflichen Kontexten erworbenen Kompetenzen der angehenden Studierenden Rechnung trägt (Schuler & Hell, 2008). Die Kandidatinnen und Kandidaten für die Programme zum Quereinstieg in den Lehrberuf erhalten damit auch die in der internationalen Literatur immer wieder geforderte Möglichkeit, sowohl ihre formalen als auch ihre im nonfor-

malen und informellen Bereich erworbenen Kompetenzen einzubringen (Bauer et al., 2017; Tigchelaar et al., 2010).

3.1 Zum Programm des Quereinstiegs an der PH Zürich

Aufgrund des wiederkehrenden Mangels an Lehrpersonen werden an der PH Zürich seit 2002 verschiedene Programme für Quereinsteigende angeboten. Besonders eklatant war der Mangel im Jahr 2009/2010, was im Kanton Zürich ab Herbst 2011 zu einem breiteren Studienangebot für alle Stufen der Volksschule führte. Die Teilnehmenden dieser Studienprogramme waren (bzw. sind bis heute) zwischen 30 und 45 Jahre alt, stammen aus verschiedenen Berufsfeldern und verfügen über sehr unterschiedliche berufliche Qualifikationen. Sie weisen eine abgeschlossene Erstausbildung sowie Berufserfahrung aus. Das Programm für den Quereinstieg erfreut sich hoher Beliebtheit. Darauf verweisen beispielsweise die Zahlen für den Zeitraum von 2011 bis 2016: Bei rund 3000 Anmeldungen wurden 2200 Kandidatinnen und Kandidaten zum Verfahren zugelassen, 1850 absolvierten es und 1340 Studierende begannen schliesslich ein Studium, das nach dem ersten Jahr an der PH Zürich berufsintegriert erfolgte. Das Zulassungsverfahren für den Quereinstieg basiert auf früheren Versionen des AC an der PH Zürich und dauert einen halben Tag. Vorgängig hospitieren die Teilnehmenden in einer Schule und führen u.a. auch eine Unterrichtssequenz durch, die sie analysieren und den Beobachtenden präsentieren. Das AC umfasst folgende Aufgaben: 1) strukturiertes Interview, 2) Präsentation zur Unterrichtsanalyse, 3) Fallanalyse und 4) situative Herausforderungen. Jeweils zwei Teilnehmende werden bei diesen Aufgaben von drei Beobachtenden hinsichtlich folgender Kompetenzbereiche beurteilt: 1) Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit, 2) Berufsmotivation und Engagement, 3) Analyse- und Strukturierungsfähigkeit, 4) Reflexionsfähigkeit. Die Zulassungsquote der letzten Jahre betrug rund 75%.

3.2 Ergebnisse der internen und externen Evaluation

Das Verfahren wird seit 2004 regelmässig *intern* und *extern* evaluiert. Im Folgenden beschränken wir uns auf die als Längsschnittstudie angelegte Begleitevaluation und die Zertifizierung. Die Begleitevaluation fokussiert auf folgende Aspekte, die in Studien zur Analyse von AC häufig beleuchtet werden (vgl. Lievens, 2002; Obermann, 2013): 1) Chancengleichheit und Fairness (soziale Validität), 2) Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen über verschiedene Zeitpunkte des Studienverlaufs hinweg, 3) Verhältnis von Selbst- und Fremdeinschätzung sowie 4) prognostische Validität. Die Ergebnisse zeigen: 1) Das Verfahren stösst bei den Teilnehmenden auf eine hohe Akzeptanz und wird als fair eingeschätzt: Rund 80% erteilten dem Verfahren die beste Note im Bereich «Fairness». Die Teilnehmenden schätzen insbesondere die Transparenz bezüglich der Durchführung und der Beurteilungsdimensionen. Es ergeben sich keine Unterschiede in der Beurteilung von angehenden Studierenden mit einem unterschiedlichen sozialen Hintergrund. Allerdings zeigt sich, dass Teilnehmende mit geringeren Deutschkenntnissen vergleichsweise etwas weniger gut abschneiden.

2/3) Die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden bleibt im Studienverlauf relativ stabil. Allerdings divergieren die Selbst- und Fremdeinschätzungen einzelner Kompetenzen sowohl im Kontext des Zulassungsverfahrens als auch im späteren Studienverlauf zum Zeitpunkt der Eignungsüberprüfung nach dem ersten Studienjahr durch die Mentorinnen und Mentoren. Die Studierenden schätzen sich tendenziell höher ein als sie in der Fremdbeurteilung eingeschätzt werden. Besonders deutlich wird diese Diskrepanz im Bereich der Kooperationsfähigkeit. Qualitative Befunde weisen darauf hin, dass sich eher introvertierte, schüchterne Studierende im Verhältnis zur Fremdeinschätzung unterschätzen. Darüber hinaus wird deutlich, dass ein gezieltes Mentoring den Kompetenzerwerb von Studierenden, die im Zulassungsverfahren den Anforderungen nur knapp genügten, im Studienverlauf positiv beeinflusst: Diese Studierenden gewannen während der Praktika zum einen an Sicherheit durch gezieltes Üben in den Kompetenzbereichen, in denen sie einen deutlichen Entwicklungsbedarf aufgewiesen hatten. Zum anderen führte die gezielte, d.h. von den Mentorinnen und Mentoren (mit)strukturierte Reflexion zur professionellen Entwicklung (u.a. auch vor dem Hintergrund von Feedbacks durch die Lernenden).

4) Als zentrales Ergebnis zur prognostischen Validität liess sich festhalten, dass die im AC erbrachte Leistung einen wesentlichen Beitrag zur Vorhersage des Erfolgs in den fachlichen Zwischenprüfungen sowie zur Vorhersage der Einschätzung der Eignung für den Lehrberuf in der berufspraktischen Ausbildung liefert. Die im AC geprüften überfachlichen Kompetenzen erweisen sich im Gegensatz zu den (mittels klassischer Intelligenztests) erfassten kognitiven Fähigkeiten als bedeutsamer Prädiktor für das erfolgreiche Unterrichten in den Praktika (Bieri Buschor et al., 2011; Bieri Buschor et al., 2009; Bieri Buschor & Schuler Braunschweig, 2011a, 2011b, 2017; Camenzind, Bieri & Périsset, 2016). Dieses Resultat wurde auch in anderen Studien zu selektiven Zulassungsverfahren beobachtet (Braxton, Vesper & Hossler, 1995; Cooke, Sims & Peyrefitte, 1995; Earnest & Dwyer, 2010; Krammer & Pflanzl, 2018).

Die *externe* Evaluation erfolgte im Kontext der Zertifizierung des Zulassungsverfahrens durch den Verein «Swiss Assessment» (<https://www.swissassessment.ch>). Der Verein ist ein Zusammenschluss von Vertretenden aus der Privatwirtschaft, der Verwaltung und von Hochschulen mit dem Ziel der Qualitätssicherung von Instrumenten der Personalselektion und Personalentwicklung. Swiss Assessment hat verbindliche Qualitätsstandards formuliert. Die Mitglieder verpflichten sich zur Einhaltung dieser Standards und werden in einem mehrstufigen Auditverfahren durch die Schweizerische Vereinigung für Qualitäts- und Management-Systeme (SQS, www.sqs.ch) und Vertretende des Lehrstuhls für Arbeits- und Organisationspsychologie der Universität Zürich zertifiziert und im Abstand von drei Jahren rezertifiziert. Die Ergebnisse der (Re-)Zertifizierung in den Jahren 2012 und 2016 attestieren, dass das Zulassungsverfahren der PH Zürich über ein fundiertes Anforderungs- bzw. Kompetenzprofil verfügt, die Aufgabentypen dem multimodalen Verfahren entsprechen und diese Aufgaben die zu prüfenden Kompetenzen messen. Letztere sind theoretisch abgestützt und enthalten klare,

auf die Aufgaben bezogene Items zur Verhaltensbeobachtung. Die Beobachtenden verfügen über eine hohe fachliche Qualifikation für ihre Aufgabe und nehmen halbjährlich an internen Weiterbildungen (Beobachterschulungen) teil. Das Verfahren wird regelmäßig im Hinblick auf seine Validität überprüft und die Weiterentwicklung erfolgt datenbasiert und partizipativ. Die Überprüfung der prognostischen Validität im Rezerifizierungsbericht von 2019 bestätigte erneut, dass die Quereinsteigenden, welche das AC bestehen, die Zwischenprüfungen und das Studium erfolgreich abschliessen.

4 Diskussion und Fazit

Während die Diskussion um Zulassungsverfahren vor zehn Jahren grundsätzliche Fragen zur Selektion von angehenden Lehramtskandidierenden aufwarf, wird die Frage der Kompetenzmessung zu Studienbeginn und während der ersten Phase der Ausbildung von Lehrpersonen heute im Kontext von Qualitätssicherung und Standards diskutiert. Die Grenzen der verschiedenen Zulassungsverfahren der Pädagogischen Hochschulen im deutschsprachigen Raum wurden in den letzten Jahren breit diskutiert. Im Fokus standen vor allem die Machbarkeit der Umsetzung solcher Verfahren und das Kriterium des Berufserfolgs (Klusmann, Köller & Kunter, 2011). Infolge des hohen Interesses am Studiengang für Quereinsteigende zeigt sich bezüglich des Zulassungsverfahrens die Notwendigkeit einer Standardisierung. Obwohl ein solches Verfahren die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses erhöht, ist die zusätzliche, individuelle Beratung der Quereinsteigenden auch in der Berufseinstiegsphase und darüber hinaus von hoher Bedeutung (Weber, Gehrman & Puderbach, 2016).

Die Implementierung des Zulassungsverfahrens an der PH Zürich entspricht einem anspruchsvollen Organisationsentwicklungsprozess, der zu Beginn in Bezug auf den Entwicklungsaufwand und die zu leistende Überzeugungsarbeit deutlich unterschätzt wurde. Der Prozess hat aber auch zu einer Schärfung des Anforderungsprofils und der Kompetenzmessung im Studienverlauf geführt. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass es sich um ein valides und prognostisch verlässliches Verfahren handelt. Die gemessenen Kompetenzen leisten einen Beitrag zur Vorhersage der Eignung für den Lehrberuf. Eines der interessantesten Ergebnisse ist die Tatsache, dass die mithilfe von klassischen Intelligenztests erfassten kognitiven Fähigkeiten, die in vielen Studien als relevanter Faktor für den Berufserfolg eruiert wurden, keinen Effekt auf die Fähigkeit des Unterrichtens (Praktika) zeigten. Da sich jedoch durchaus ein Zusammenhang zwischen Studienerfolg – gemessen anhand distaler Indikatoren (Abschlüsse) – mit vorhandenen kognitiven Fähigkeiten belegen lässt (Credé & Kuncel, 2008; Krammer et al., 2016; Kuncel & Hezlett, 2007; Kuncel, Hezlett & Ones, 2001, 2004; Kuncel, Wee, Serafin & Hezlett, 2010), müsste das Zusammenspiel zwischen verschiedenen kognitiven, personalen, sozialen und berufsrelevanten Kompetenzen im beruflichen Verlauf weiter analysiert werden. Die valide Erfassung professioneller Handlungskompetenz, die sowohl fachspezifische und generische Aspekte als auch motivationale und

selbstregulative Fähigkeiten beinhaltet, stellt eine Herausforderung dar, der es sich in weiteren längsschnittlichen und berufsbiografischen Studien über die Grundausbildung hinaus zu nähern gilt. Zukünftige Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist idealerweise auch auf die Phase der Berufsausübung ausgerichtet. Ein weiteres Ziel ist es, auch den längerfristigen Berufserfolg in den Blick zu nehmen.

Kritisch anzumerken ist, dass die Kompetenzentwicklung bei nicht zugelassenen Quereinsteigenden nicht verfolgt werden kann. Zudem ist ein Vergleich mit den Studierenden des regulären Studiengangs (ohne Zulassungsverfahren) nicht möglich. Daher können keine oder nur bedingt Rückschlüsse zur «Wirksamkeit» des Studiums gezogen werden. Des Weiteren muss darauf hingewiesen werden, dass die Entwicklung und die Durchführung eines solchen Verfahrens in einer Phase des akuten Lehrpersonenmangels ein anspruchsvolles Unterfangen darstellen: Aus bildungspolitischen Gründen muss – etwa in Deutschland – eine grosse Anzahl von Teilnehmenden rekrutiert und zum Studium zugelassen werden. Es stellt sich daher die Frage, ob ein verkürztes Verfahren, basierend z.B. auf einem strukturierten Interview und einer kurzen Fallanalyse, den Validitätsansprüchen ebenfalls genügen würde.

Ein selektives Zulassungsverfahren ist trotz hoher Kosten und des Risikos der «falsch negativ Selektionierten» ein gewinnbringendes Element der Ausbildung von Lehrpersonen, weil es bereits zu Beginn die Anforderungen des Studiums transparent macht und einen Beitrag zu einer «realistischen Berufserwartung» leistet (Bieri Buschor & Schuler Braunschweig, 2011a, 2011b). Insbesondere für Studierende mit unterschiedlichen beruflichen Voraussetzungen und gemischten Motiven (Kamm & Kappler, 2017), die einen mit hohen Kosten verbundenen, späten Laufbahnentscheid fällen, ist dies ein Meilenstein im Laufbahnprozess. Darüber hinaus bietet das Zulassungsverfahren die Möglichkeit für individuelle Feedbacks, die die Reflexion von professionellem Handeln im Unterricht anregen. Solche fundierten Feedbacks sind ein idealer Ausgangspunkt für die professionelle Kompetenzentwicklung.

Die Funktion der Mentorinnen und Mentoren, die darin besteht, die Studierenden in der Aus- und Weiterbildung professionell zu begleiten und zu fördern, gewinnt durch eine standardisierte Kompetenzmessung zu Beginn an Bedeutung. Das Coaching zur Entwicklung von professionellen Handlungskompetenzen kann auch in der Berufsausübung individualisierend erfolgen. Es bleibt zu diskutieren, wie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung qualitativ hochwertige, individualisierte bzw. personalisierte und gleichzeitig «budgetverträgliche» (d.h. kurze, gezielte und professionelle) Coaching-Angebote in der Aus- und Weiterbildung bereitstellen kann, um auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Studierenden einzugehen. Die Resultate verweisen nämlich auch darauf, dass es einzelnen Mentorinnen und Mentoren gelingt, auch Studierende mit erheblichen Defiziten innerhalb der ersten Semester professionell und wirksam in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen.

Literatur

- Bauer, C., Bieri Buschor, C. & Safi, N.** (2017). *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung*. Bern: hep.
- Baumert J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bieri Buschor, C., Moser, P., Périsset, N. & Schuler Braunschweig, P.** (2011). Der Check am Eingang – Das Assessment Centre der Pädagogischen Hochschule Zürich zur Aufnahme der Studierenden und seine prognostische Validität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (1), 33–45.
- Bieri Buschor, C. & Schuler Braunschweig P.** (2011a). Check-point Assessment Centre für angehende Lehramtsstudierende. Empirische Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 695–709.
- Bieri Buschor, C. & Schuler, P.** (2011b). Cross-curricular competencies of student teachers: A selection model based on Assessment Centre admission tests and study success after the first year of teacher training. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36 (4), 399–415.
- Bieri Buschor C. & Schuler Braunschweig, P.** (2017). Predictive validity of a competence-based admission test – mentors' assessment of student teachers' occupational aptitude. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (4), 640–651.
- Bieri Buschor, C., Schuler Braunschweig, P. & Stirnemann Wolf, B.** (2006). Assessment-Centers als Aufnahmeverfahren für pädagogische Hochschulen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 24 (1), 55–62.
- Bieri Buschor, C., Schuler Braunschweig, P. & Stirnemann, B.** (2009). Assessment Center für angehende Studierende des Lehrberufs – ein faires Auswahlverfahren? *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), 105–117.
- Blömeke, S., Suhl, U., Kaiser, G. & Döhrmann, M.** (2012). Family background, entry selectivity and opportunities to learn: What matters in primary teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 28, 44–55.
- Braxton, J. M., Vesper, N. & Hossler, D.** (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36 (5), 595–612.
- Camenzind, F., Bieri Buschor C. & Périsset, N.** (2016). *Überprüfung der sozialen Validität des Auswahlverfahrens für Quereinsteigende an der Pädagogischen Hochschule Zürich*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Ressort Eignung.
- Consuegra, E., Engels, N. & Struyven, K.** (2014). Beginning teachers' experience of the workplace learning environment in alternative teacher certification programs: A mixed methods approach. *Teaching and Teacher Education*, 42, 79–88.
- Cooke, D. K., Sims, R. L. & Peyrefitte, J.** (1995). The relationship between graduate student attitudes and attrition. *Journal of Psychology*, 129 (6), 677–688.
- Credé, M. & Kuncel, N. R.** (2008). Study habits, skills, and attitudes. *Perspectives on Psychological Science*, 3 (6), 425–453.
- Criblez, L.** (2017). Lehrerinnen- und Lehrermangel in den 1960er-Jahren und frühen 1970er-Jahren – Phänomen, Massnahmen, Wirkungen. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 21–40). Bern: hep.
- D'Agostino, J. V. & Powers, S. J.** (2009). Predicting teacher performance with test scores and grade point average: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, 46 (1), 146–182.
- Earnest, D. R. & Dwyer, W. O.** (2010). In their own words: An online strategy for increasing stress-coping skills among college freshmen. *College Student Journal*, 44 (4), 888–900.
- Forgasz H. J. & Leder, G. C.** (2008). Beliefs about mathematics teaching. In P. Sullivan & T. Woods (Hrsg.), *The international handbook of mathematics teacher education: Knowledge and beliefs in mathematics teaching and development* (S. 173–192). Rotterdam: Sense Publishers.
- Gutknecht, S., Semmer, N. & Annen, H.** (2005). Prognostische Validität eines Assessment Centers für den Studien- und Berufserfolg von Berufsoffizieren der Schweizer Armee. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 4 (4), 170–180.

- Holland, J. L.** (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Ingersoll, R. M.** (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 499–534.
- Ingold, P. V., Kleinmann, M., König, C. J. & Melchers, K. G.** (2016). Transparency of assessment centers: Lower criterion-related validity but greater opportunity to perform? *Personnel Psychology*, 69 (2), 467–497.
- Kamm, E. & Kappler, C.** (2017). *Wege in den Lehrberuf. Berufsbiografien und Motive von Quereinsteigenden*. Bern: hep.
- Kanning, U., Pöttker, J. & Gelléri, P.** (2007). Assessment Center-Praxis in deutschen Grossunternehmen. Ein Vergleich zwischen wissenschaftlichem Anspruch und Realität. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 51 (4), 155–167.
- Klehe, U.-C., Kleinmann, M., Hartstein, T., Melchers, K. G., König, C. J., Heslin, J. & Lievens, F.** (2012). Responding to personality tests in a selection context: The role of the ability to identify criteria and the ideal-employee factor. *Human Performance*, 25 (4), 273–302.
- Kleinmann, M.** (2007). *Assessment-Center. Praxis der Personalpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Klusmann, U.** (2013). Individual characteristics of prospective teachers. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers* (S. 311–319). New York: Springer.
- Klusmann, U., Köller, M. & Kunter, M.** (2011). Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 711–721.
- Krammer, G. & Pflanzl, B.** (2018). *Can we educate everyone to be an educator? Should we?* Präsentation an der Tagung «Wege in den Lehrberuf», Windisch, 13.09.2018.
- Krammer, G., Pflanzl, B., Sommer, X. & Arendasy Y.** (2016). Realistic job expectations predict academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 51, 341–348.
- Kuncel, N. R. & Hezlett, S. A.** (2007). Standardized tests predict graduate students' success. *Science*, 315 (5815), 1080–1081.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A. & Ones, D. S.** (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the Graduate Record Examinations: Implications for graduate student selection and performance. *Psychological Bulletin*, 127 (1), 162–181.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A. & Ones, D. S.** (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (1), 148–161.
- Kuncel, N. R., Wee, S., Serafin, L. & Hezlett, S. A.** (2010). The validity of the Graduate Record Examination for master's and doctoral programs: A meta-analytic investigation. *Educational and Psychological Measurement*, 70 (2), 340–352.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D.** (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Lievens, F.** (2002). Trying to understand the different pieces of the construct validity puzzle of assessment centers: An examination of assessor and assessee effects. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 675–686.
- Lievens, F., Buyse, T. & Sackett, P. R.** (2005). The operational validity of a video-based situational judgement test for medical college admissions: Illustrating the importance of matching predictor and criterion construct domains. *Journal of Applied Psychology*, 90 (3), 442–452.
- Mattarozzi Laming, M. H. & Horne, M.** (2013). Career change teachers: Pragmatic choice or a vocation postponed? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19 (3), 326–343.
- Mayr, J., Müller F. H. & Nieskens, B.** (2016). CCT – Career Counselling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In A. Boeger (Hrsg.), *Lehramtsstudium: Eingangsvoraussetzungen und Fördermaßnahmen für ein erfolgreiches Studium* (S. 181–214). Berlin: Springer.
- Obermann, C.** (2013). *Assessment Center. Entwicklung, Durchführung, Trends*. Wiesbaden: Springer.

- Oswald F., Schmitt, N., Kimm, B., Ramsay, L.J. & Gilliespie, M.A.** (2004). Developing a biodata measure and situational judgement inventory as predictors of college student performance. *Journal of Applied Psychology*, 89 (2), 187–207.
- Pajares, F.** (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332.
- Päßler, K., Hell, B. & Schuler, H.** (2011). Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (5), 639–654.
- Porter, A. C., Youngs, P. & Odden, A.** (2002). Advances in teacher assessments and their uses. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching*, (S. 259–297). Washington: American Educational Research Association.
- Puderbach, R., Stein, K. & Gehrman, A.** (2016). Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland. Eine systematisierende Bestandsaufnahme. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1), 5–30.
- Rothland, M.** (2012). The professional motivation, job-related beliefs and patterns of work-related coping behaviour of teacher training students. In R. König (Hrsg.), *Teachers' pedagogical beliefs* (S. 71–90). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. & Terhart, E.** (2011). Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 635–638.
- Schmitt, N.** (2012). Development of rationale and measures of noncognitive college student potential. *Educational Psychologist*, 47 (1), 18–29.
- Schuler, H. & Hell, B.** (2008). *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*. Göttingen: Hogrefe.
- Stemler, S.E.** (2012). What should university admissions tests predict? *Educational Psychologist*, 47 (1), 5–17.
- Sternberg, R.J., Bonney, C.R., Gabora L. & Merrifield, M.** (2012). A model of college and university admissions. *Educational Psychologist*, 47 (1), 30–41.
- Tigheelaar, A., Brouwer, N. & Korthagen, F.** (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24 (6), 1530–1550.
- Tigheelaar, A., Brouwer, N. & Vermunt, J.D.** (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5 (2), 164–183.
- Wang, A., Coleman, A.B., Coley R.J. & Phelps R.P.** (2003). *Preparing teachers around the World*. Princeton: ETS.
- Watt, H. M. G., Richardson, P.W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, U., Trautwein, U. & Baumert, J.** (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791–805.
- Weber, A., Gehrman, A. & Puderbach, R.** (2016). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – schnelle Notlösung oder gleichwertige Alternative? In B. Hermstein, N. Berkemeyer & V. Manitus, (Hrsg.), *Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik* (S. 251–273). Weinheim: Beltz.
- Weinert, S., Artelt, C., Prenzel, M., Senkbeil, M., Ehmke, T. & Carstensen, C.H.** (2011). Development of competencies across the life span. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Rossbach & J. von Maurice (Hrsg.), *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* (S. 67–86). Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen

Patricia Schuler Braunschweig, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Sekundarstufe I, Professur für Lehrprofession, patricia.schuler@phzh.ch

Christine Bieri Buschor, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilungsleitung Sekundarstufe I, christine.bieri@phzh.ch

Diagnose von Sprachbewusstheit und Bildungssprache in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Christian Sinn und Helmut Johannes Vollmer

Zusammenfassung Der Beitrag fokussiert den Aspekt der Diagnostik in der Lehrpersonenbildung am Beispiel der Abklärung berufsspezifischer Sprachkompetenzen von angehenden Lehrpersonen. Im Unterschied zu anderen Studierenden müssen angehende Lehrpersonen nicht nur im Bereich der allgemeinen, sprachlichen Differenzierungsfähigkeit überprüft werden, sondern auch im Hinblick auf die Entwicklung ihrer fachbezogenen Sprachsensibilität und ihres fachlich-didaktischen Sprachbewusstseins, d.h. sie müssen über ein Modell bildungssprachlicher Kompetenzen als Grundlage eigenen und schulischen Lernens verfügen, sodass sie die kognitiv-sprachlichen Herausforderungen und Verarbeitungsprozesse beim Erwerb von Fachinhalten erkennen und benennen können.

Schlagwörter Sprachbewusstheit – Bildungssprache – kognitive Diskursfunktionen – Kompetenzdiagnostik

Evaluation of subject-related language awareness as a diagnostic task in teacher education

Abstract The paper focusses on the diagnosis of professional language skills among student teachers in their early years of training. As opposed to other students in higher education, students in teacher preparation programmes need to acquire and demonstrate not only general cognitive academic language proficiency but also a specific form of language awareness that is related to subject-matter learning and teaching. In order to achieve this goal, student teachers have to develop a model of academic language skills as the basis for both their own content-specific learning and the learning of their future learners in school. Only then will they be able to experience and identify the cognitive processes that underlie the acquisition of content knowledge and their difficulties.

Keywords teacher language awareness – academic language proficiency – cognitive discourse functions

1 Einleitung

Das Ziel des Beitrags besteht in der Sensibilisierung für das bisher ungelöste Problem einer förderorientierten Diagnostik im Bereich bildungssprachlicher Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Nachvollziehbar werden soll, worin die konkreten Schwierigkeiten einer solchen Diagnostik gründen, obwohl ihre Notwendigkeit ausser-

halb jeder Diskussion steht und es auch schon durchaus erfolgversprechende Modelle gibt. Diese können hier zwar nicht im Detail dargestellt werden, der Beitrag versucht aber zumindest auf erfolgversprechende Wege hinzuweisen.

So gibt es in Europa und insbesondere in den deutschsprachigen Ländern seit einiger Zeit eine breite Diskussion darüber, wie die Studierenden als zukünftige Lehrpersonen schon im Studium für die sprachlichen Dimensionen ihres Fachs sensibilisiert werden können und wie wichtig dabei die eigene Beherrschung bildungssprachlicher Kompetenzen bzw. ihr notwendiger Weitererwerb während der Ausbildung ist. Dies betrifft nicht nur die Perspektive einer erfolgreichen sprachlichen Vermittlung von Inhalten an zukünftige Lernende (sodass *alle* Schülerinnen und Schüler einschliesslich solcher mit Migrationshintergrund davon vertieft profitieren), sondern ist ebenso eine Frage der sprachlichen und kognitiven Bewusstwerdung von Lehramtsstudierenden.

Die gegenwärtigen Initiativen an deutschen Hochschulen regen zur Reflexion über das angemessene Vorgehen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an: Hingewiesen sei etwa auf die Ansätze im Verbund aller Berliner Hochschulen inklusive Potsdam mit dem Projekt «Sprachen – Bilden – Chancen» (Jostes, Caspari & Lütke, 2017) oder auf den Verbund aller niedersächsischen Hochschulen mit ihrem Projekt «Umbrüche gestalten» (Georg-August-Universität Göttingen, 2019). Auch wenn nicht in allen Projekten klar ist, wie die Ausbildung unter stufenübergreifenden Aspekten konkret erfolgt, besteht doch offenbar ein Konsens darin, dass der Aufbau und die Überprüfung von bildungssprachlichen Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung unabdingbar sind und dass der Umgang damit systematisch eingeübt und entsprechend evaluiert werden muss.

Der Vergleich verschiedener Ansätze macht deutlich, dass die unterschiedlichen Ausbildungszugänge einerseits abhängig sind von den jeweiligen Modellierungen bildungssprachlicher Kompetenzen und von den Schwerpunktsetzungen der jeweiligen Hochschulen und dass andererseits jede Modellierung in der Ausbildung Bezug nehmen muss auf die Besonderheiten der aufeinander aufbauenden Zielstufen. Gerade im Hinblick auf Letztere aber muss konstatiert werden, dass «Bildungssprache» immer noch kein ganz klares Konstrukt ist (vgl. auch Marx, 2018; Morek & Heller, 2012; Pohl, 2016). Insofern herrscht grosser Diskussionsbedarf im Hinblick auf eine präzisere Fassung des Konzepts «Bildungssprache», damit eine gezielte Förderung und Überprüfung in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden überhaupt erfolgen kann. In gewisser Weise handelt es sich bei der theoretischen Untermauerung des jeweiligen Modells um eine Art lokales «Geheimwissen» der betreffenden Hochschule. Angesichts dieser Situation sollten die Hochschulen ihre theoretischen Annahmen und Prinzipien sowie die Kriterien und Formen der Evaluation explizit benennen, begründen und austauschen.

2 Zur Relevanz bildungssprachlicher Kompetenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Angehende Lehrpersonen benötigen die Bildungssprache nicht etwa nur als rhetorische Spielmasse oder um klug zu wirken, sondern primär und unmittelbar zum kritischen Erwerb fachlich-pädagogischer Kenntnisse, zur Differenzierung fachlich basierter Einsichten und zur Reflexion wie auch Weiterentwicklung berufssprachlicher Kompetenzen in ihrem Studium. Die Bildungssprache ist jene formalsprachliche Grundlage des Verstehens und Mitteilens, die eine klare Verständigung zwischen Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartnern ermöglicht und deren Elemente sich zwischen verschiedenen Kontexten transferieren lassen; insofern hat die Bildungssprache eine explizit generative Funktion. Die Bildungssprache ist aber auch für die spätere Unterrichtspraxis wesentlich, wenn es darum geht, möglichst *allen* Schülerinnen und Schülern den Zugang zu einem Thema, zu einem fachlichen Gegenstand und zu komplexen Zusammenhängen nachhaltig zu eröffnen und ihnen damit einen Beitrag zu ihrer fachlich-kommunikativen Bildung zu ermöglichen. Diese Perspektive steht hier jedoch nicht im Vordergrund.

Unter dem Oberbegriff «Bildungssprache» versammeln sich zahlreiche, heterogene Aspekte, deren analytische Klärung eine eigene, vor allem wissenschaftshistorisch fundierte Arbeit erfordern würde (vgl. Feilke, 2012; Morek & Heller, 2012), bevor sich verlässliche diagnostische Instrumente dazu entwickeln lassen (vgl. dagegen den Vorschlag von Uessler, Runge & Redder, 2013). Angehende Lehrpersonen müssen mindestens zwischen vier Ebenen der Bildungssprache unterscheiden lernen und darüber reflektieren können:

1. *Lexikalisch-semantisch*: z.B. abstrahierende Ausdrücke, Partikelverben, Komposita, spezifisches Vokabular (z.B. Eckhardt, 2008).
2. *Morphologisch-syntaktisch*: z.B. vielfältige Nominalphrasen, Hypotaxen, Passivkonstruktionen, erweiterte Partizipien (z.B. Gogolin & Lange, 2011).
3. *Textbezogen*: z.B. relative Kontextunabhängigkeit, konzeptuelle Schriftlichkeit und Textspezifik (Bericht, Argumentation) (z.B. Snow, 2010), Orientierung an fachlich eingebürgerten Ausdruckskonventionen (Sachlichkeit, Verkürzung, Redundanzminimierung, aber auch elaborierte Stilistik) (z.B. Ortner, 2009).
4. *Diskursiv-pragmatisch*: Vermittlung zwischen Inhaltsstruktur und unterschiedlichen Adressatengruppen (z.B. durch Zerlegung des Themas, Paraphrasen, Berücksichtigung interaktiver Anknüpfungspunkte), spezielle Markierung von Bedeutungen oder Funktionen im Diskursverlauf usw.

Auffällig ist die Bildungssprache in ihrem Gebrauch bereits auf der Ebene einzelner Wörter, besonders der fachunabhängigen, generalisierbaren Ausdrücke (z.B. «ansteigen», «abfallen», «Zunahme» statt «mehr bzw. weniger werden») und der eingebürgerten Fremdwörter bzw. Prä- und Suffixe (z.B. «Portfolio», «Hyperaktivität»). Dies ist ebenso der Fall auf der syntaktischen und textlinguistischen Ebene, während diskursiv-

pragmatische Steuerungen am komplexesten und schwierigsten zu handhaben sind. Entscheidend ist, dass jedes Element der Bildungssprache zugleich Sachverhalte oder Relationen zwischen Gegenständen explizit zu benennen versucht und ihr somit eine kognitive Funktion unterliegt (z.B. «x verursacht y», «x baut auf y auf», «x könnte mit y [in einer bestimmten Weise] zusammenhängen»): Dieser sprachlich-kognitive Doppelcharakter ist ein bestimmendes Merkmal von Bildungssprache.

Es fehlt nicht an korpusanalytischen Verfahren, die gleichsam «akademische» Wörter oder Ausdrücke aus der Alltagssprache bzw. aus Texten herausfiltern. Die Korpuslinguistik produziert ja nicht nur einfache Listen, sondern hochsensitive Korrelationen von Wortschatzfrequenz und kontextuellen Faktoren, deren Kenntnis im Hinblick auf die Diagnostik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausgesprochen hilfreich wäre. Sie ist aber bislang noch weitgehend Desiderat. Insofern muss die Heranführung von Studierenden an die bildungssprachlichen Besonderheiten eines Ausdrucks mit seiner Verbindung zum Denken durch entsprechende Wortschatzarbeit und Konzeptanalysen (vgl. Juska-Bacher, Beckert, Stalder & Schneider, 2016; Nagy & Townsend, 2012; Schleppegrell, 2004; Snow, 2010) unterstützt werden; dabei ist deren Verwendung im Hinblick auf kontextuelle Faktoren weiter zu untersuchen.

Wenn man sich auf bestimmte morphologisch-syntaktische Aspekte (z.B. Kompositabildung) oder diskursiv-pragmatische Aspekte der Bildungssprache (wie die Strukturierung und die Sequenzierung von Äusserungen oder Texten) im Zusammenhang mit fachlichem Lehren und Lernen einlässt, stellen sich andere Probleme. Die konkrete sprachliche Interaktion einer zukünftigen Lehrperson ist einerseits immer von einem konkreten kommunikativen Handlungsrahmen abhängig, zugleich aber unter bildungssprachlichen Aspekten davon distanziert. Bestimmte fachliche Phänomene, Erkenntnisse, Strukturen oder Zusammenhänge lassen sich nur innerhalb ganz bestimmter sprachlicher Vorstellungen und Grenzen erfassen bzw. ausdrücken, wozu die jeweilige Fachcommunity in der Regel einen mehr oder minder von allen geteilten und verstandenen diskursiven Rahmen geschaffen hat. Diesen müssen sich die angehenden Lehrpersonen in der Ausbildung (ebenso wie später ihre Lernenden in der Schule) im Prinzip erst aneignen, um darüber zu verfügen (soziale Bestimmtheit von Sprache; vgl. Beacco, Coste, van de Ven & Vollmer, 2010).

Insgesamt ist das Bewusstsein für die Rolle von Sprache im Fach, in der Fachausbildung und beim Fachlernen zentral, wie auch die Verfügung über entsprechende bildungssprachliche Kompetenzen für jedes Lehren und Lernen unabdingbar ist. Da eine Aufarbeitung des gesamten Forschungs- und Diskussionszusammenhangs zur berufsbezogenen Bildungssprache mit Verarbeitung aller Quellen nicht Ziel des vorliegenden Beitrages sein kann, muss es genügen, sich unter analytischen Aspekten im Weiteren auf einen der folgenden drei Kompetenzbereiche zu beschränken. Wir unterscheiden:

1. Allgemeine bildungssprachliche Kompetenzen, wie sie zum Teil bereits skizziert worden sind, die sich u.a. in der Fähigkeit des Umgangs mit «Nominalphrasen,

Apposition, Ellipse, Herausstellung, Hypotaxe» (Ortner 2009, S. 2237) usw. ausdrücken. Die Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG) hat hierzu einen Eingangstest entwickelt. Dieser Aspekt steht zwar nicht im Zentrum des vorliegenden Beitrags, sei aber zumindest kurz erwähnt.

2. Kognitiv grundlegende bildungssprachliche Kompetenzen, die für das Analysieren und das Strukturieren grösserer Gedankengänge und für alle Fächer wie auch fachübergreifend wichtig sind: die sogenannten «Kognitiven Diskursfunktionen» (KDF) wie BESCHREIBEN, ERKLÄREN oder BEWERTEN (vgl. Thürmann & Vollmer, 2011, 2012; Vollmer, 2011). Mit diesen Sprach- und Denkhandlungen haben nicht nur Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, sondern auch angehende Studierende Schwierigkeiten (Bremerich-Vos, Dämmer, Willenberg & Schwippert, 2011; Budde & Busker, 2019; Schmölzer-Eibinger & Thürmann, 2015; Scholten-Akoun, Kuhnen & Mashkovskaya, 2012). Die Notwendigkeit der berufsspezifischen Ausbildung dieser Kompetenzen für zukünftige Lehrpersonen steht ausser Frage und wird im Folgenden weiter ausgeführt. Insbesondere wird am Ende des Beitrags das Modul «Berufsspezifische Sprachkompetenzen» der PHSG skizziert.
3. Bildungssprachliche Kompetenzen quasi auf der Metaebene, die in der Lage sind, signifikante Differenzen im Sprachgebrauch eines Fachs gegenüber jenem eines anderen Fachs reflektiert auszudrücken. Solche Kompetenzen werden innerhalb einer Hochschule als allgemeine wissenschaftssprachliche Kompetenzen für die Herstellung von Seminararbeiten und Masterarbeiten benötigt, zumal dann, wenn man *mehr als nur ein* Fach studiert. Dieser Aspekt kann im Beitrag ebenfalls nicht aufgegriffen werden, ist aber an sich für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zentral.

Eine vollständige Diagnostik müsste möglichst alle sprachlichen Anforderungen und Varietäten der Ausbildungs- und Berufswelt von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern in ihren wesentlichen Zügen identifizieren, also nicht nur die allgemeinen sprachlichen Kompetenzen der fachlich-didaktischen Interaktion im Mündlichen, sondern ebenso die Kompetenzen in den vorwiegend medial oder konzeptionell schriftlich bestimmten Registern des Fachs bzw. der Fachwissenschaft. All diese Aspekte müssten weiter ausbuchstabiert werden, und zwar bezogen auf die Anforderungen der Bildungssprache als Lern- und Denksprache sowie als Kompetenzen der Modellierung von Fachwissen und Fachinhalten. Es handelt sich hier also um ein sehr komplexes Konstrukt berufssprachlicher Anforderungen und Kompetenzen, die es in ihrer Struktur, ihrer Entwicklung und dem Grad ihrer Erreichung bei den Auszubildenden für die verschiedenen Lehrämter zu stärken und zu überprüfen gilt.

3 Theoretische Modellierung berufsspezifischer Sprachkompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Angesichts des skizzierten Mangels an einem umfassenden Modell bildungssprachlicher Kompetenzen überrascht es nicht, dass es bislang für diesen Kompetenzbereich weder verlässliche Eingangstests noch Wirksamkeitsstudien über erfolgte Ausbildung und Förderung in diesem Bereich gibt. Wie skizziert sind zur Qualifizierung der Lehramtsstudierenden weit mehr als der Erwerb und die Beherrschung eines relativ abstrakten und verallgemeinerbaren («akademischen») Wortschatzes vonnöten. Auch technische Teillösungen wie z.B. die Erstellung von Tests nützen wenig, wenn sie nur kontextfrei *sprachbezogen* operieren und nicht auf das Denken in inhaltsnahen Kontexten und dessen Versprachlichung (als dem obersten Lernziel sowohl in der Hochschule als auch in der Schule) ausgerichtet sind. Die grundsätzliche Frage lautet deshalb, wie zu diesem Ziel des sprachlichen Denkens hingeführt werden kann, oder anders ausgedrückt: wie man eine Aufgabenbearbeitung und Aufgabenlösung kognitiv-diskursiv anderen gegenüber versprachlichen kann.

Hier kommen die KDF ins Spiel. KDF sind jener Teil der Bildungssprache, der das Verstehen grösserer Zusammenhänge oder produktive Äusserungen und ganze Beiträge in ihrer (diskursiven) Mitteilungsfunktion steuert und der Interaktionspartnerin oder dem Interaktionspartner gegenüber mehr oder minder explizit zum Ausdruck bringt, wie etwas gemeint ist und welchen Stellenwert es im Hinblick auf den Gesamtdiskurs hat. Das Besondere an diesen sprachlichen Ausdrücken ist, dass sie zugleich die mentalen Handlungen und Absichten widerspiegeln, die einer Äusserung zugrunde liegen. Insofern sind sie die wichtigsten Bausteine für das Verstehen und die Gestaltung von menschlicher wie fachlicher Interaktion und von längeren Texten bzw. Diskursen.

Lehrpersonen müssen also mit jenen versprachlichten Handlungsmustern vertraut gemacht werden oder sein, die unauflöslich mit mentalen Wahrnehmungen und Aktivitäten verbunden sind. Unter diesem Aspekt kommt den KDF als Makrofunktionen des inhaltlichen, logischen Denkens und der Strukturierung von Gedanken in der Diagnostik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die zentrale Rolle zu; ihre empirische Untersuchung und Validierung sollte daher von höchstem Forschungsinteresse sein. Aus den ersten datenmässigen Fundierungen von Vollmer und Thürmann (2010, 2013) und Dalton-Puffer et al. (2018) geht auch klar hervor, dass verschiedenste Aufgaben und Texte aus unterschiedlichen Fachrichtungen nach solchen Makrofunktionen analysiert und verfasst werden können und dass sie den Rezipientinnen und Rezipienten wie auch den Produzentinnen und Produzenten eine generelle Orientierung zur kognitiven Funktion bestimmter Äusserungen, aber auch ganzer Diskurse geben. Allerdings spielen auch Kombinationen von Makrofunktionen sowie Unterfunktionen eine wichtige Rolle.

Diese zentrale Forschungseinsicht kann mit der vor allem auf kognitive Fähigkeiten fokussierten Taxonomie von Bloom (1956) produktiv verbunden werden. Allerdings

hat es mittlerweile eine Fülle von weiteren Taxonomien des Lernens und der kognitiven Anforderungen gegeben. Im Hinblick auf die Differenzierung der KDF seien hier nur die folgenden genannt:

- die auf den Lernoutput fokussierte fünfstufige Taxonomie von Biggs und Collis (1982) (vorstrukturiert, einfach strukturiert, mehrfach strukturiert, relational, erweitert abstrakt);
- Webbs (2002) vierstufige, vor allem auf den Kontext des Lernoutputs fokussierte modifizierte Taxonomie von Bloom (erworbenes Wissen, angewandtes Wissen, Analyse [Planung] und erweitertes Denken [Transfer]);
- die «neue Taxonomie» von Marzano und Kendall (2007), die Bloom am nächsten steht, da sie in sechs Stufen drei Systeme des Denkens unterscheidet (Kognition, Metakognition, selbstorganisiertes System);
- die sprachkritische Reformulierung von Immanuel Kants vier Erkenntnismodalitäten (Quantität, Qualität, Relation, Modalität) als System sprachlichen Handelns durch Sinn (2015, S. 63). Theoretisch lassen sich damit alle kognitiven Operationen durch rekursive Anwendung des Zeichenhandelns auf sich selbst generieren.

Solchen Versuchen, die Komplexitäten höheren Denkens definieren oder gar messen zu wollen (Lewis & Smith 1993), muss zwar mit einer gewissen Skepsis begegnet werden: Zum Beispiel wäre eine eigene analytische Klärung des «conceptual swamp» (Cuban, 1984) vonnöten, um eine Taxonomie solcher Taxonomien zu erstellen (vgl. Fink, 2013). Dennoch lässt sich zweierlei festhalten: Die Bloom'sche Taxonomie taugt nicht zuletzt durch ihre Überarbeitung von Anderson und Krathwohl (2001) als ein geeignetes Denkmodell, das auch ohne empirische Validierung zur Orientierung für Konzeptbildung und begründetes Handeln dienen kann. Aber sie sollte vor allem im Hinblick auf die KDF nicht blind übertragen werden und ist hierauf bezogen nur bedingt allgemeingültig. Zweitens kann man durch solche Modelle die KDF auf jeden Fall besser differenzieren als zuvor: Eine relativ einfach erscheinende KDF kann z.B. im Sinne von Biggs und Collis (1982) «erweitert abstrakt» und somit durchaus komplexer sein als ein nur vorstrukturiertes «Modellieren». Durch eine Kreuzklassifikation der KDF mit einer auf Anwendungskontexte bezogenen Taxonomie des Lernens stünde ein differenzierter theoretischer Rahmen für die empirische Erforschung der Meisterung dieser Dimensionen der Bildungssprache zur Verfügung.

4 Diagnose und Förderung der Bildungssprache bei den Studierenden: Kognitive Diskursfunktionen

Wie bereits erwähnt, sind KDF zentrale Elemente der Ausbildung von berufsbezogener Bildungssprache. Sie steuern das Verstehen grösserer Zusammenhänge bzw. die Planung und die Umsetzung von Sprachproduktionen und ganzen Beiträgen in ihrer (diskursiven) Mitteilungsfunktion. Sie drücken der Interaktionspartnerin oder dem Interaktionspartner gegenüber mehr oder minder explizit aus, was aus der Sicht der Spre-

cherin bzw. des Sprechers gerade wie verhandelt wird, wie etwas genau gemeint ist und welchen Stellenwert es im Hinblick auf den Gesamtdiskurs hat. Es gibt verschiedene Systematiken der Beschreibung und Systematisierung von KDF, die enger oder umfassender ausformuliert und begründet sind. Im vorliegenden Fall beziehen wir uns, angelehnt an die Vorarbeiten von Vollmer und Thürmann (2010) sowie Vollmer (2011), auf sechs Gruppen von KDF, die sich in unserem Zusammenhang als die wichtigsten herausgestellt haben. Für Umsetzung dieser kognitiven Handlungsbereiche steht eine Vielzahl von Versprachlichungsvarianten zur Verfügung. Um diese Varianten von ihrem Begriff zu unterscheiden, empfiehlt sich die Formulierung des Konzepts in nominaler Gerundivform mit Grossschreibung (vgl. Vollmer, 2011):

1. BENENNEN/BESCHREIBEN,
2. BERICHTEN/ERZÄHLEN,
3. ERKLÄREN/ERLÄUTERN,
4. BEURTEILEN/BEWERTEN,
5. ARGUMENTIEREN,
6. SIMULIEREN/MODELLIEREN.

Erst innerhalb dieser kognitiv-sprachlichen Grossmuster, die sich auf (inhaltliche) Verstehensvorgänge ebenso richten wie auf die Produktion von Äusserungen und Mitteilungseinheiten, bekommen kleinere (mikrofunktionale) bildungssprachliche Elemente wie bestimmte Lexeme, feste Ausdrücke, konjunktionale Wendungen oder festgelegte Sequenzen als logisch-rationale Strukturierungseinheiten ihren spezifischen Stellenwert. Ihre Bedeutung wird gerade dadurch ersichtlich, dass sie bereits für das BESCHREIBEN, d.h. für die erste Diskursfunktion, zur Verfügung stehen müssen, aber auch dadurch, dass der begriffliche Zusammenhang weiter ERLÄUTERT und hinsichtlich des epistemologischen Sachverhalts ERKLÄRT werden muss.

Wenn sprachliches Denken und Sprachbewusstheit allgemein im Kontext einer Hochschule systematisch gelehrt und gelernt werden sollen, dann müssen die erwähnten KDF allerdings nach Komplexitätsgraden möglichst weiteroperationalisiert werden, sodass sie testbar sind. Thürmann und Vollmer (in Vorbereitung) haben begonnen, für eine erste KDF, die des ERFASSENS/BENENNENS, aufbauende Stufen von Kompetenz so auszuformulieren, dass mit ihrer Hilfe die Performanz von Studierenden erfasst und eingeordnet werden könnte; damit liegt zumindest ein erstes Kriterium der Bewertung in einem Teilbereich vor. Für die anderen, als zentral identifizierten KDF müssen vergleichbare Stufungsansätze mit angemessenen Deskriptoren und Indikatoren erst noch folgen.

Alle KDF kommen als Sprachhandlungen in der hochschulischen wie schulischen Realität parallel vor, in jedem Fach, bei jedem Thema, auf jeder Ausbildungsstufe, allerdings in unterschiedlicher Frequenz. Während Schülerinnen und Schüler pro Fach mit den zentralen Sprachhandlungen so vertraut gemacht müssen, dass sie zugleich die

mit den Sprachhandlungen verbundenen kognitiven Leistungen aufbauen und nachvollziehen (können), geht es in der Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer darum, ihre Sprachsensibilität zu erhöhen, ihre Einsicht in die sprachliche Bedingtheit von fachlichen Erkenntnissen und ihre eigenen Sprachkompetenzen zu diagnostizieren und zu fördern. Dies führt gleichzeitig dazu, dass sie ihre diagnostische Kompetenz im Umgang mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler und deren Entwicklung wie Beurteilung parallel entwickeln und erhöhen können. Von den ausbildenden Hochschulen muss also zunächst das entsprechende Wissen und Können im Umgang mit der Bildungssprache ausgebildet und diagnostiziert werden; die Diagnose der diagnostischen Kompetenz der Studierenden ihrerseits ist hierbei eher ein Nebenprodukt.

Dabei ist im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Unterschied zur Ausbildung anderer Studierender zu beachten, dass vermutlich jede und jeder Studierende wesentliche Teile der KDF implizit einigermaßen beherrscht, dies aber kaum auf einer metalinguistischen wie metakognitiven Ebene zu explizieren weiss. Darauf aber kommt es im Berufsfeldkontext genau an. Exemplarisch lässt sich zumindest beobachten, ob und wie Studierende mit entsprechenden Handlungsrepertoires bezogen auf sich selbst in fachlichen Aufgabenstellungen umzugehen wissen (vgl. Morris-Lange, Wagner & Altinay, 2016) und wo diesbezüglich Wissen oder Können nachzubessern ist.

Hierzu bedarf es eines metalinguistisch-metakognitiven Bewusstseins, das über die Beherrschung der Bildungssprache im Sinne von «Cognitive Academic Language Proficiency» (CALP) hinausreicht, wie sie alle Studierenden benötigen. Zukünftige Lehrpersonen müssen überdies ihre sprachliche Ausdrucks- und Handlungsfähigkeit selbst reflektieren lernen, um sie den jeweiligen Bedingungen und Anforderungen anpassen zu können. Dies steht im Zentrum ihrer Professionskompetenz: sprachbewusst planen und sprachsensibel unterrichten. Eine solche Sprachbewusstheit angemessen zu überprüfen, um sie dann weiter gezielt zu fördern, kann in der Ausbildung zumindest derzeit immer nur ansatzweise gelingen. Für alle Studierenden aber gilt, dass sie die entsprechenden Sprachregelungen und Begriffsverwendungen in der Hochschulausbildung durchschauen, wenn es etwa um das korrekte Ausdrucksverhalten in Prüfungen, bei Leistungsnachweisen und in mündlichen Beiträgen geht. Sie müssen in der Ausbildung lernen, das Bewusstsein für die Vielfalt der «Operatoren» zu entwickeln und zugleich die relative Beliebtheit ihrer Verwendung zu erkennen. KDF dagegen geben klar definierte Handlungsperspektiven.

5 Überprüfung von Sprachbewusstheit als weiteres Problem der Diagnostik

Vor dem Hintergrund der skizzierten Ansätze und Probleme ist deutlich geworden, worin die Besonderheit in der Vermittlung berufspraktischer, bildungssprachlicher Kompetenzen an die Studierenden aller Lehrämter und deren Überprüfung besteht: Auch

wenn das umfangreiche Ziel aller Hochschulen in der Hinführung zu höheren Formen des Denkens bestehen sollte, so muss doch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Besonderen nicht nur auf die bildungssprachliche Entwicklung achten, sondern sie muss ebenso immer wieder das bewusste Nachdenken über die sprachlichen Anforderungen des späteren Berufs, insbesondere des Fachunterrichts, thematisieren und diagnostisch erfassen bzw. berücksichtigen. Ein Testen und Fördern der basalen akademischen Grundkompetenzen allein unter linguistischen Aspekten ist denkbar, reicht aber nach dem oben skizzierten Ansatz der Differenzierung von Diskursfunktionen nach dem Kriterium der kognitiven Komplexität nicht aus. Vielmehr müssen die Lehramtsstudierenden ihre fortschreitende Sprachbewusstheit in vielfältiger, kontextabhängiger Weise entwickeln und demonstrieren können.

Angesichts dieser Situation sollte ein internationaler Austausch über die Entwicklung und Evaluierung von Sprachbewusstheit bei Lehramtsstudierenden begonnen werden. In diesem Sinne wird unten das Ausbildungsmodell der PHSG noch kurz skizziert. Es fusst auf dem «Europäischen Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung» (vgl. Brandenburger, Bainski, Hochherz & Roth, 2010), das als gemeinsame theoretische Grundlage von den ausbildenden Hochschulen verwendet werden kann. Da die Bedeutung der berufsspezifischen Sprachkompetenzen auf einer spezifischen Zielstufe im Unterschied zu allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten darin zu sehen ist, dass sie die Grundlage für den Erwerb der fachspezifischen Anforderungen und Ausprägungen bzw. der Fachkompetenzen im engeren Sinne bilden, hat diese Einsicht bereits zu wichtigen Diskussionen zum Verhältnis von Sprach- und Fachlehrpersonen und ihrer Bezugnahme aufeinander geführt (Brandenburger et al., 2010, S. 21; Meyer & Prediger, 2012, S. 4). Ob und wodurch dies auch bereits in der Hochschulausbildung angebahnt werden kann, bleibt abzuwarten.

6 Skizze des Ausbildungsmodells an der PHSG

Die PHSG versucht zumindest den zuletzt genannten Aspekt so umzusetzen, dass sie nach einer Überprüfung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten der Studienanfängerinnen und Studienanfänger im zweiten Semester ein obligatorisches Modul «Berufsspezifische Sprachkompetenzen» anbietet, das die gemeinsamen Grundlagen bereitstellt, die dann durch die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken spezifisch vertieft werden.¹ So verstehen eine Physikerin oder ein Physiker und eine Biologin oder ein Biologe unter «beobachten» offenbar nicht dieselben (Teil-)Handlungen des Erkennens (vgl. Rincke, 2010). Beiden Fachkulturen gemeinsam ist aber die Auseinandersetzung mit bildungssprachlichen Texten, vor allem aber ein Denken in Funktionszusammenhängen, die allgemeinen erkenntnislogischen Strukturen folgen («wenn ... dann ...»). Daher steht auch die theoretische Durchdringung der KDF, ihr Erwerb ebenso wie der

¹ Das Modul wurde in Kooperation mit Martin Annen, Florian Rietz, Stephan Schönenberger und Larissa Schuler konzipiert.

kompetenzorientierte Umgang mit ihnen als einem zentralen Teil von Bildungssprache, an der PHSG ganz im Vordergrund der berufssprachlichen Entwicklung im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Aus Platzgründen können der Übersichts- und Ablaufplan des Moduls und seine Fortsetzung in anderen Lehrveranstaltungen hier zwar nicht im Detail präsentiert werden, aber es kann doch ein exemplarisches Beispiel gegeben werden. Im Teilmodul «Modellieren» wird die «teacher language awareness» indirekt durch den Umgang mit Lehrplänen und Lehrmitteln überprüft. Denn Lehrpläne müssen als Textsorte keinen hohen Detaillierungsgrad gerade hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzbeschreibungen leisten. Aber auch die ausformulierten Lehrmittel weisen nicht nur sprachliche Stolpersteine auf, sondern können im Hinblick z.B. auf eine erst noch zu entwickelnde Modellierungskompetenz der Schülerinnen und Schüler nicht im Sinne deklarativer Wissensvermittlung eingesetzt werden.

Lehrpersonen muss z.B. klar sein, dass es bei experimentellen Bestimmungen nicht nur um nicht sprachliche Kompetenzen geht, z.B. um den Aufbau einer Experimentalanordnung, sondern auch darum, dass man einerseits auf einer alltagssprachlichen Ebene aushandeln muss, wie in der Situation konkret gehandelt werden soll, und es andererseits zur Beobachtung bestimmter Phänomene bereits einer begrifflichen Differenzierung bedarf. Letztlich können die beobachteten Phänomene kognitiv nur über die betreffende sprachliche Fixierung verstanden werden, d.h. eine Lehrperson muss erstens zwischen den sprachlichen Registern begründet auswählen und dann zweitens aber auch mit den sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und den sprachlich-kognitiven Anforderungen der Sache vermitteln. Die PHSG überprüft dies durch unterschiedliche Leistungsformate. Grundlegend ist hierbei der Gedanke, den Studierenden vielfältige Lerngelegenheiten zu geben, in denen sie sich mit den KDF mit unterschiedlichen Komplexitätsanforderungen beschäftigen können. Begleitet wird dies durch eine entsprechend gezielte Förderung, sodass die Studierenden mindestens zweimal im Semester ein detailliertes Feedback erhalten, von dem ausgehend sie dann ihre Kompetenzen weiterentwickeln können. Bislang liegen für diesen Ausbildungsansatz zwar noch keine verlässlichen empirischen Daten vor. Das Modul soll aber 2020 evaluiert werden und auch ein Eingangstest für die bildungssprachlichen Kompetenzen von Studienanfängerinnen und Studienanfängern soll entwickelt werden.

7 Diskussion und Ausblick

Die relevante Forschung muss stärker als bisher die drängenden Fragen der Bildungssprache in Theorie und Praxis aufgreifen, z.B. die Fragen nach einer klaren Definition und Operationalisierung von KDF, nach der Lehrbarkeit von Sprachhandlungskompetenzen in wechselnden Kontexten, nach der Rolle des Sprachbewusstseins von Lehrpersonen und den Möglichkeiten ihrer wirksamen Förderung in Aus- und Weiterbildung. Hierauf kann die fachdidaktische Forschung dringend bessere Antworten geben, indem sie eine Reihe von Massnahmen ergreift:

1. Stärkere Fokussierung auf den Text- und Diskursbegriff gegenüber der bisherigen Konzentration primär auf den Wortschatz.
2. Untersuchung und Offenlegung des engen Zusammenhangs von Sprache und Kognition. Das heisst, kommunikative, soziale und interaktive Aspekte des (Fach-) Unterrichts müssen stärker mit epistemischen Aspekten verknüpft werden.
3. Stärkere Vernetzung von Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II auch auf der Ausbildungsebene.
4. Diagnose und Förderung von bildungssprachlichen Kompetenzen als Problem *aller* Lehramtsstudierenden und *aller* Schülerinnen und Schüler, soweit sie diese Ausstattung nicht ausreichend von zu Hause mitbringen.
5. Unterstützung aller Lernenden in Schule wie Hochschule bei der gesellschaftlichen Partizipation durch Ausstattung mit angemessenen Sprach- und Denkkompetenzen.

Der Beitrag hat deutlich machen können, wie wichtig das Thema der bildungssprachlichen Kompetenzen wie Sprachbewusstheit allgemein als Gegenstand der Ausbildung und Förderung an den Hochschulen ist und wie sehr es direkt zum Herzstück des Handelns von Lehrpersonen im schulischen Alltag als (Fach-)Unterricht überleitet. Die Diagnostik des sprachlichen Handelns zukünftiger Lehrpersonen steht in direkter Verbindung mit ihrer eigenen späteren Diagnosefähigkeit Schülerinnen und Schülern gegenüber. Insofern müssen die ausbildenden Hochschulen stärkstes Interesse an der Erfassung ihres Erfolgs im Sinne sprachlicher Bildung und Qualifizierung bei ihren Lehramtsstudierenden haben, sei es durch qualitative oder quantifizierende Überprüfungsmaßnahmen.

Literatur

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R.** (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H. & Vollmer, H. J.** (2010). *Language and school subjects – Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Strassburg: Europarat.
- Biggs, J. B. & Collis, K. F.** (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy, structure of the observed learning outcome*. London: Academic Press.
- Bloom, B. S.** (Hrsg.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I – Cognitive domain*. New York: Longman.
- Brandenburger, A., Bainski, Ch., Hochherz, W. & Roth, H.-J.** (2010). *EUCIM-TE – European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW)*. Köln: Universität zu Köln.
- Bremerich-Vos, A., Dämmer, J., Willenberg, H. & Schwippert, K.** (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 47–73). Münster: Waxmann.
- Budde, M.A. & Busker, M.** (2019). Fach-ProSa: Ein Modell zur fachbezogenen Professionalisierung zur Sprachförderung in der Lehramtsausbildung der Fächer Chemie und Deutsch. In A. Ballis & N. Hodaie

Diagnose von Sprachbewusstheit und Bildungssprache

- (Hrsg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit: Individuum – Bildung – Gesellschaft* (S. 209–226). Berlin: de Gruyter.
- Cuban, L.** (1984). Policy and research dilemmas in the teaching of reasoning: Unplanned designs. *Review of Educational Research*, 54 (4), 655–681.
- Dalton-Puffer, C., Bauer-Marschallinger, S., Brückl-Mackey, K., Hofmann, V., Hopf, J., Kröss, L. & Lechner, L.** (2018). Cognitive discourse functions in Austrian CLIL lessons: Towards an empirical validation of the CDF Construct. *European Journal of Applied Linguistics*, 6 (1), 5–29.
- Eckhardt, A. G.** (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Feilke, H.** (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39 (233), 4–13.
- Fink, L. D.** (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses, revised and updated*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Georg-August-Universität Göttingen.** (2019). *Umbrüche gestalten. Projektbeschreibung*. Verfügbar unter: www.sprachen-bilden-niedersachsen.de/projekt (13.07.2019).
- Gogolin, I. & Lange, I.** (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel* (S. 107–129). Wiesbaden: Springer VS.
- Jostes, B., Caspari, D. & Lütke, B.** (Hrsg.). (2017). *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann.
- Juska-Bacher, B., Beckert, C., Stalder, U. & Schneider, H.** (2016). Die Bedeutung des Wortschatzes für basale Lesekompetenzen. *Didaktik Deutsch*, 21 (40), 20–39.
- Lewis, A. & Smith, D.** (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32 (3), 131–137.
- Marzano, R. M. & Kendall, J. S.** (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2. Auflage). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marx, N.** (2018). Förderung, aber welchen Inhalts? Didaktische Perspektiven auf Bildungssprache im DaF-Unterricht. Constructs of «Academic Language» in Teaching German as a Foreign Language. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 45 (4), 401–422.
- Meyer, M. & Prediger, S.** (2012). Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht – Herausforderungen, Chancen und Förderansätze. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 54 (45), 2–9.
- Morek, M. & Heller, V.** (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 57 (1), 57–101.
- Morris-Lange, S., Wagner, K. & Altinay, L.** (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).
- Nagy, W. & Townsend, D.** (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47 (1), 91–108.
- Ortner, H.** (2009). Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In U. Fix, A. Gardt & J. Knappe (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik, Band 2* (S. 2227–2240). Berlin: de Gruyter.
- Pohl, T.** (2016). Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In E. Tschirmer, O. Bärenfänger & J. Möhring (Hrsg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (S. 45–70). Tübingen: Stauffenburg.
- Rincke, K.** (2010). Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 235–260.
- Schleppegrell, M.** (2004). *The language of schooling. A Functional Linguistic perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schmölzer-Eibinger, S. & Thürmann, E.** (Hrsg.). (2015). *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Scholten-Akoun, D., Kuhnen, A. & Mashkovskaya, A.** (2012). Sprachkompetenzen Studierender. Design und erste Ergebnisse einer empirischen Studie. In H. Feilke, J. Köster & M. Steinmetz (Hrsg.), *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II* (S. 179–200). Stuttgart: Fellbach.
- Sinn, C.** (2015). *Textanalyse und -interpretation in Schule und Hochschule. Eine Einführung am Beispiel von Erzähltexten*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Snow, C. E.** (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328 (5977), 450–452.
- Thürmann, E. & Vollmer, H. J.** (2011). Sprachliche *Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 9/10 (Mittlerer Schulabschluss)*. Soest: Landesinstitut für Schule NRW.
- Thürmann, E. & Vollmer, H. J.** (2012). *Fächerübergreifendes Profil bildungssprachlicher Kompetenzerwartungen am Ende der Vollzeitschulpflicht in NRW (Mittlerer Schulabschluss)*. Soest: Landesinstitut für Schule NRW.
- Thürmann, E. & Vollmer, H. J.** (in Vorbereitung). *Stufungen, Deskriptoren und Indikatoren für die Diskursfunktion ERFASSEN/BENENNEN*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Uessler, S., Runge, A. & Redder, A.** (2013). «Bildungssprache» diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 42–67). Münster: Waxmann.
- Vollmer, H. J.** (2011). *Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E.** (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Auflage) (S. 107–132). Tübingen: Narr.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E.** (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach* (S. 41–57). Münster: Waxmann.
- Webb, N.** (2002). *Depth-of-knowledge levels for content areas*. University of Wisconsin: Center for Research.

Autoren

Christian Sinn, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Fachdidaktik Sprachen, Fachstelle für berufsspezifische Sprachkompetenzen, christian.sinn@phsg.ch
Helmut Johannes Vollmer, Prof. Dr. em., Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaften, Didaktik fremder Sprachen, johannes.vollmer@uni-hamburg.de

Flexibel, praxisnah, individualisiert: Der Masterpilotstudiengang Sekundarstufe I

Adrian Baumgartner und Kathrin Jost

Zusammenfassung Seit Herbstsemester 2018 nehmen 13 Studierende freiwillig am Masterpilotstudiengang Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern teil. Der Masterpilotstudiengang erprobt didaktische und organisatorische Prinzipien der Individualisierung, der selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung und der Flexibilisierung von Ausbildungsangeboten. In ihren Planungen werden die Studierenden unterstützt durch Begleitgruppen, die aus Dozierenden, Praxislehrpersonen und Mitstudierenden zusammengesetzt sind. Der Beitrag berichtet über erste Erfahrungen aus der prozessbegleitenden Evaluation des Studiengangs mit einem Fokus auf der eigenständigen Dokumentation des Kompetenzstands, der Planung der Kompetenzentwicklung und der Eignung der Begleitformen.

Schlagwörter Individualisierung – Heterogenität – Flexibilisierung – Kompetenzentwicklung

Flexible, close to practice, individualized: The pilot Master's study programme in secondary education at the PHBern

Abstract Since the fall semester of 2018, 13 student teachers have participated voluntarily in a pilot Master's study programme in secondary education at the PHBern. This study programme tests pedagogical and organizational principles of individualization, self-directed competence development, and flexible study organization. For the purpose of planning their studies, the student teachers are embedded in small groups consisting of lecturers, practical teachers, and fellow student teachers. Our article reports on first results from the evaluation of the study programme with a special focus on the question of how students manage to document and to plan their competence development, and on the suitability of the established support structures.

Keywords individualization – heterogeneity – flexible study organization – competence development

1 Ausgangslage und Zielsetzungen

Während Heterogenität als Thema der Volksschule schon lange präsent ist (für eine aktuelle Übersicht vgl. Buholzer, Joller-Graf, Kummer Wyss & Zobrist, 2014), ist die Idee, Vielfalt auch im tertiären Bildungsbereich anzuerkennen, eher neu. Hochschulen haben sich lange von einem traditionellen Verständnis ihrer Zielgruppe leiten lassen, nämlich dass Studierende qua ihrer Bildungsvoraussetzung und ihrer Demografie eine relativ homogene Gruppe darstellen. Beide Annahmen lassen sich durch Statistiken

widerlegen: So hat zum Beispiel die Altersvarianz der Studierenden in der Schweiz über die letzten 15 Jahre signifikant zugenommen, wobei heute – insbesondere an Pädagogischen Hochschulen – ein grösserer Anteil an Personen studiert, die über 35 Jahre alt sind. Mit dem Alter steigt entsprechend auch die Zahl der Studierenden, welche neben ihrem Studium arbeiten oder Familienbetreuungspflichten nachgehen (Bundesamt für Statistik, 2015). Über den demografischen Wandel hinaus stehen Hochschulen vor der Herausforderung, Studierende auszubilden, die mit unterschiedlichen Berufs- und Bildungsbiografien (z.B. Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger), Leistungsvoraussetzungen und Motivationslagen ihr Studium anfangen (Euler, 2016; Moore, 2001; Röbbken & Mertens, 2013; Wilkesmann, Virgillito, Bröcker & Knopp, 2012).

Didaktische und organisatorische Antworten auf die Heterogenität unter den Lernenden stellen die Konzepte der Individualisierung und der Flexibilisierung von Unterricht sowie der Personalisierung und der Selbstorganisation des Lernens dar. Mit dem Begriff der Individualisierung bzw. – auf die Lerngruppe als Ganzes bezogen – mit dem Konzept der inneren Differenzierung ist gemeint, dass «Lernwege, Lernaufgaben, Lernansprüche, Lernzeiten und Lernhilfen für einzelne Lerner oder mindestens für Teilgruppen variabel und damit unterschiedlich» gestaltet werden (Bönsch, 2016, S. 13). Dabei ist zu beachten, dass sich nicht aus jedem Heterogenitätsmerkmal der Lernenden automatisch ein Individualisierungsbedarf ableitet. Das Merkmal muss in einem sachlogischen Verhältnis zu den angestrebten Kompetenzen bzw. Ausbildungsinhalten stehen. Dies ist z.B. gegeben, wenn Lernende unterschiedliche Wissensstände zu einem Thema aufweisen, das in der Ausbildung vermittelt werden soll, oder wenn sie unterschiedliche Bezüge zum Berufsfeld haben, z.B. wenn sie während der Ausbildung bereits als Lehrpersonen arbeiten. Andere Merkmale wie z.B. das Geschlecht oder das Alter erzeugen nicht aus sich selbst heraus einen Individualisierungsanspruch. Ist der Individualisierungsbedarf jedoch sachlogisch gegeben, sind Ausbildungsverantwortliche gefordert, Bedingungen zu schaffen, damit Studierende bei ihrer Kompetenzentwicklung jene Wege beschreiten können, die ihren Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen gerecht werden (Knauf, 2016).

Drei weitere Möglichkeiten, mit denen Hochschulen auf die Heterogenität ihrer Studierenden reagieren können, stellen die Konzepte der Flexibilisierung, der Selbstorganisation und der Personalisierung dar. Während bei der Individualisierung die Ziele, Methoden und Organisationsformen des Lernens durch die Ausbildungsverantwortlichen differenziert werden, übernehmen bei der Flexibilisierung, der Selbstorganisation und der Personalisierung die Lernenden selbst die inhaltliche und/oder organisatorische Verantwortung für Aspekte ihres Lernprozesses. Beim flexibilisierten Lernen entscheiden die Lernenden frei über den Zeitpunkt und den Lernort, beim selbstorganisierten Lernen bestimmen sie über den Lernweg und beim personalisierten Lernen über den Lerninhalt und das Lernziel (Euler, 2018). Individualisiertes, flexibilisiertes, selbstorganisiertes und personalisiertes Lernen können prinzipiell als voneinander unabhängige didaktische Formate betrachtet und auch je separat umgesetzt werden. Gemeinsam

ist allen vier Formen, dass sie die Bedürfnisse und die Voraussetzungen der Lernenden zum Ausgangspunkt der Lernaktivität und die Lernenden dadurch zu Mitgestalterinnen und Mitgestaltern des Lehr- und Lernsettings machen. Unter all diesen Prinzipien entwickelt sich neben der Individualisierung insbesondere die Flexibilisierung des Studiums, z.B. durch zeit- und ortsunabhängige Studienangebote, zu einem Marketingargument der Hochschulen im Wettbewerb um Studierende. Auch «swissuniversities» als Dachorganisation aller Schweizer Hochschulen sieht in der Heterogenität und im Flexibilitätsanspruch der Studierenden zentrale Treiber, welche Innovationen in der Hochschullehre nötig machen (Hensel, 2016).

Der Heterogenität ihrer Studierenden will auch die Pädagogische Hochschule Bern (PHBern) besser Rechnung tragen. Im Projekt «Lehren und Lernen 2025» hat sie deshalb wichtige Grundlagen und Vorgaben für die künftige Angebotsentwicklung festgelegt. So sollen die Studiengänge der PHBern ab 2021 stärker flexibilisiert und individualisiert werden und das Lernen soll aus der Sicht der Studierenden stärker selbstorganisiert sein. Als haltgebende Klammer sind die künftigen Studienpläne eingebettet in den bereits bestehenden Orientierungsrahmen der PHBern (2012), welcher aus zehn berufsbezogenen Handlungsfeldern besteht (z.B. «Unterrichten», «Beraten und Begleiten», «Zusammenarbeit mit Eltern» usw.). Die Kompetenzentwicklung der Studierenden findet innerhalb dieser Handlungsfelder statt und orientiert sich an den Ausbildungsstandards, die für jedes Handlungsfeld festgelegt wurden.

Was den meisten Pädagogischen Hochschulen bis heute allerdings fehlt, sind Erfahrungswerte in Bezug darauf, wie sich eine Individualisierung und Flexibilisierung des Studiums mit dem Aufbau von berufsbezogenen Kompetenzen verbinden lässt. Das Institut Sekundarstufe I der PHBern hat folglich entschieden, einen Pilotversuch durchzuführen und es einer ausgewählten Gruppe von Studierenden zu ermöglichen, ein auf ihre Bedürfnisse abgestimmtes individualisiertes, praxisnahes und flexibilisiertes Masterstudium zu absolvieren. Das Pilotprojekt wird seit Herbstsemester 2018 einmalig für die Dauer von vier Semestern durchgeführt. Durch die EDK-konforme Einhaltung von Vorgaben zu Umfang und Inhalten des Masterstudiums führt die Teilnahme am Masterpilotstudiengang für die Studierenden zu einem regulären, EDK-anerkannten Lehrdiplom für die Sekundarstufe I.

Für den Masterpilotstudiengang galten die folgenden zentralen Vorgaben, die aus dem oben genannten Projekt «Lehren und Lernen 2025» abgeleitet worden waren:

- *Kompetenzorientierung*: Die Studierenden setzen sich ausgehend von ihrem aktuellen Kompetenzstand in den Handlungsfeldern und mit Blick auf die angestrebten Ausbildungsstandards individualisierte Entwicklungsziele.
- *Hohe Anbindung an die Schulpraxis*: Bei der Kompetenzentwicklung im Masterstudium soll ein möglichst hoher Bezug zur Schulpraxis hergestellt werden (z.B. eine Fragestellung aus der eigenen Praxiserfahrung vertiefen oder Ausbildungsinhalte unmittelbar in der Praxis erproben, erfahren und auswerten können).

- *Individualisierung/Personalisierung/Selbstorganisation*: Zur Erreichung ihrer persönlichen Ziele und Schwerpunkte sollen die Studierenden in für sie passenden Lehr- und Lernsettings arbeiten können.
- *Flexibilisierung*: Die Form von Lehr- und Begleitangeboten für die Studierenden soll offen und ihren Bedürfnissen angepasst sein; insbesondere soll auch das orts- und zeitunabhängige Studieren ermöglicht werden.
- *Selbstverantwortung der Studierenden*: Kompetenzziele im Hinblick auf die Ausbildungsstandards wie auch die passenden Lernwege sollen die Studierenden selbstverantwortlich festlegen und planen.

2 Organisation, Teilnahme und Durchführung

Das Konzept des Masterpilotstudiengangs wurde von einer Arbeitsgruppe bestehend aus Dozierenden, Praxislehrpersonen sowie Studierendenvertretungen erarbeitet. Für eine Aufnahme in den Masterpilotstudiengang kamen all jene Studierenden infrage, welche das Praxissemester abgeschlossen hatten, d.h. ein Praktikum, das in der Regel im sechsten Studiensemester verortet ist und während der Dauer von zwei Schulquartalen an einer Sekundarschule absolviert wird. Das fast halbjährige Praktikum ermöglicht den Studierenden eine hohe Immersion in den schulischen Alltag und in die Unterrichtstätigkeit, wodurch sie nach dem Praxissemester relativ gut in der Lage sind, ihren Kompetenzstand in den Handlungsfeldern einzuschätzen.

Im Frühjahr 2018 wurde der Masterpilotstudiengang den künftigen Masterstudierenden des Instituts Sekundarstufe I vorgestellt. Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis und ein späterer Wechsel in den regulären Masterstudiengang stand den Studierenden jederzeit offen. Der Masterpilotstudiengang bot Platz für maximal 15 Teilnehmende. Es meldeten sich schliesslich 13 Studierende an. Neun Studierende waren weiblich und vier männlich, womit die Geschlechterverhältnisse des Studiengangs Sekundarstufe I (53% Frauen, 47% Männer) nicht ganz approximiert wurden. Die Studierenden waren zum Zeitpunkt der Anmeldung im Schnitt 26 Jahre alt (Minimum: 22, Maximum: 34). Damit entsprachen sie ziemlich genau dem Durchschnittsalter der Studierenden zu Beginn des Masterstudiums. Die Fächerkombinationen der teilnehmenden Studierenden deckten insgesamt 12 von 14 angebotenen Fachbereichen (85.7%) ab. Nicht repräsentiert waren die Fächer «Italienisch» und «Latein», welche tatsächlich die am wenigsten häufig gewählten Fächer sind. Gefragt nach ihrer Selbstorganisationsfähigkeit schätzten zehn Studierende diese als hoch ein, drei Studierende als durchschnittlich und niemand als tief. Die jeweilige Anzahl der Studierenden, die derzeit einer Tätigkeit im Berufsfeld oder einem anderen Nebenerwerb nachgehen, Familienbetreuungspflichten haben bzw. im bisherigen Studienverlauf ungenügende Leistungsnachweise vorzuweisen hatten, ist in Abbildung 1 dargestellt.

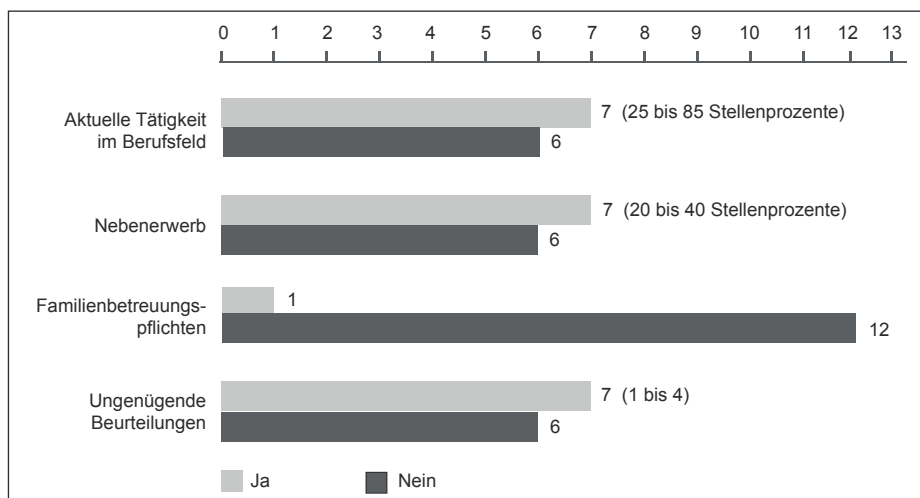


Abbildung 1: Ausgewählte Merkmale der Studierenden (N = 13).

Der Masterpilotstudiengang startete offiziell im Herbstsemester 2018. Es ist vorgesehen, dass die Studierenden ihr Masterstudium jeweils halbjahresweise planen. Dafür wurde der in Abbildung 2 illustrierte Ablauf festgelegt.



Abbildung 2: Planungs- und Entwicklungsprozess der Studierenden im Masterpilotstudiengang Sekundarstufe I.

Schritt 1: Eigenständige Vorbereitung der Planung

Jeweils rund ein halbes Jahr vor dem Start der Veranstaltungen des nächsten Semesters beschreiben die Studierenden ihren aktuellen Kompetenzstand in den Handlungsfeldern. Formale Vorgaben zur Kompetenzbeschreibung gibt es keine. Beispielsweise notierte eine Studentin zum Handlungsfeld «Klassenführung» Folgendes: *«Im Bereich Klassenführung konnte ich in den vergangenen vier Jahren extrem viel lernen, auspro-*

bieren, falsch machen, erkennen, reflektieren und umsetzen. In zahlreichen Situationen in der Klasse musste ich spontan reagieren (z.B. grosse Unruhe wegen Streitigkeiten in der Klasse), «Mobbing» thematisieren, Unterrichtsdynamiken kontrollieren (verschiedene Settings) und mit Gruppendynamiken umgehen.» Ihre Erfahrungen belegte die Studentin mit verschiedenen Spuren und Validierungen (z.B. Studierendenarbeiten zu Klassenführung, Selbst- und Fremdeinschätzungen aus Praktika). Aus dem aktuellen Kompetenzstand im Handlungsfeld «Klassenführung» leitete die Studentin dann für sich den folgenden Entwicklungsbedarf ab: «Im Praxissemester hat sich mir gezeigt, dass ich z.T. noch unstrukturiert bin in der Klassenführung, dass ich «meine Linie» noch stärker ausarbeiten muss und dies dann noch konsequenter einfordern kann. Dies hängt bei mir auch stark mit dem Schulhausklima zusammen. Ich möchte als nächstes ein Klassenführungskonzept erstellen, in welchem ich mich intensiver mit meinen Erwartungen an die SuS [Schülerinnen und Schüler] auseinandersetze.»

Bei der Formulierung ihrer Entwicklungsziele werden die Studierenden durch verschiedene Referenzwerte geleitet. Zum einen sind dies die Ausbildungsstandards in den Handlungsfeldern, welche beschreiben, was eine Lehrperson können soll. Zum anderen sind dies verbindliche Dokumente von ausserhalb der Ausbildung, welche die Arbeit von amtierenden Lehrpersonen regeln. Dazu gehören der Lehrplan 21, der Berufsauftrag der Erziehungsdirektion, Vorgaben der Erziehungsdirektion, z.B. zur Beurteilung oder zur Berufswahlvorbereitung, schulrechtliche Bestimmungen, Anforderungsprofile für Fremdsprachenlehrpersonen gemäss «Passepartout» usw. Im Masterpilotprojekt wurden diese Dokumente, Bestimmungen und Regelungen zusammengetragen und den Studierenden auf einer zentralen Plattform zugänglich gemacht. Eine weitergehende Aufbereitung fand nicht statt.

Schritt 2: Spiegelung und Besprechung der Planung in der Begleitgruppe

Alle Masterpilotstudierenden sind Teil einer Begleitgruppe bestehend aus ein bis zwei weiteren Masterpilotstudierenden und je einer Vertretung aus dem Institut (Dozierende) und einer Partnerschule (Praxislehrperson). Die Funktion der Begleitgruppe besteht darin, den Studierenden zu ihrer Kompetenzeinschätzung und ihrer Planung Feedback zu geben sowie ihnen konkrete Unterstützung zu bieten, z.B. bei der Suche nach passenden Lernwegen und Expertinnen und Experten, welche sie auf diesen Lernwegen begleiten könnten. Die Begleitgruppe ist auch erste Anlaufstelle bei Schwierigkeiten aller Art. Die Gruppe trifft sich in der Regel zwei- bis dreimal vor dem Start des nächsten Semesters. Innerhalb der Gruppe sind alle Mitglieder gleichberechtigt, d.h. die Studierenden sollten die gleiche Verantwortung übernehmen wie die Institutsvertretung und die Praxislehrperson.

Schritt 3: Konkretisierung und Umsetzung der Planung

Im letzten Schritt konkretisieren die Studierenden ihre Planung, indem sie für sich passende Lernwege zur angestrebten Kompetenzentwicklung festlegen. Grundsätzlich stehen den Studierenden dafür drei Varianten zur Verfügung: a) Sie besuchen Master-

veranstaltungen regulär, b) sie besuchen Masterveranstaltungen nicht regulär (dann verständigen sie sich z.B. mit den zuständigen Dozierenden über individuelle thematische Schwerpunktsetzungen, Selbststudium oder andere Lehr- und Lernformen) oder c) sie vereinbaren mit Expertinnen und Experten am Institut (in der Regel Dozierende) oder Lehrpersonen aus den Partnerschulen individuelle Lernprojekte. Dazu wird eine Projektvereinbarung unterzeichnet, welche die angestrebten Kompetenzziele, das Vorgehen, die Zeitplanung, das Lernergebnis und die Form der Beurteilung festhält. Diese Projekte ersetzen in der Regel eine oder mehrere der Veranstaltungen bzw. eines oder mehrere der Module aus dem regulären Masterstudium. Im Fall von Projekten ist die Institutsvertretung in der Begleitgruppe dafür verantwortlich, die erbrachten Leistungen zu verwalten, d.h. dafür besorgt zu sein, dass die Leistungen aus dem Masterpilotstudiengang in Leistungen des regulären Studiengangs «übersetzt» werden (z.B. in Form von Äquivalenzen oder Anerkennungen). Während die Begleitgruppe der Intervention und Unterstützung dient, stellen Expertinnen und Experten am Institut und an Partnerschulen sicher, dass Lernprojekte der Studierenden fachlich professionell begleitet und anschliessend beurteilt werden. Die Leistungen, die in einem Semester erbracht worden sind, fliessen dann wieder als Spuren und Validierungen in den nächsten Turnus von Kompetenzbeschreibung und Planung ein.

3 Erste Erfahrungen

Die Erfahrungen mit dem Masterpilotstudiengang werden durch das Zentrum für Bildungsevaluation der PHBern kontinuierlich evaluiert. Dazu fanden bislang eine Fragebogenumfrage und im Anschluss daran je ein separates Fokusgruppengespräch mit den Studierenden und den Begleitpersonen statt. Durch die Evaluation sollen Antworten auf die folgenden Fragestellungen gefunden werden:

- *Kompetenzdokumentation*: Wie gelingt es den Studierenden, ihren aktuellen Kompetenzstand festzustellen und darauf aufbauend sinnvolle Entwicklungsziele im Hinblick auf die Ausbildungsstandards zu formulieren? Welche Schwierigkeiten und Stolpersteine ergeben sich dabei?
- *Kompetenzplanung*: Wie gelingt es den Studierenden, ein individualisiertes Studium zu planen und durchzuführen? Welche Schwierigkeiten und Stolpersteine ergeben sich dabei?
- *Begleitung*: Wie unterstützen die gewählten Begleitformen (d.h. Begleitgruppe, Expertinnen und Experten) die individualisierte Planung des Studiums? Welche Schwierigkeiten und Stolpersteine ergeben sich dabei?

Nachfolgend werden erste Zwischenergebnisse berichtet, wie sie zum Zeitpunkt am Ende des Herbstsemesters 2018 vorlagen.

3.1 Fragestellung 1: Kompetenzdokumentation (Ist-Zustand) durch die Studierenden

Am stärksten waren sich die Begleitpersonen bei der Frage einig, wie realistisch es den Studierenden gelungen war, sich selbst einzuschätzen ($M = 3.2$; Skala: 1 = «stimmt gar nicht» bis 5 = «stimmt völlig») (vgl. Abbildung 3). Die grösste Herausforderung stellte für die Studierenden aus der Sicht der Begleitpersonen die Bezugnahme auf Referenzwerte dar ($M = 1.8$). Dies hatte zum einen damit zu tun, dass unterschiedlich konkrete Referenzwerte zur Verfügung standen, welche mehr oder weniger handlungsleitend waren, und zum anderen damit, dass die Referenzwerte aus verschiedenen Quellen stammten (z.B. Orientierungsrahmen, Lehrplan, Berufsauftrag usw.) und es ihnen somit an Einheitlichkeit und systematischer Ordnung fehlte. Ebenfalls Schwierigkeiten bereitete den Studierenden und den Begleitpersonen die Bestimmung dessen, was als Spur oder Beleg für einen Kompetenzstand gelten soll. Vermutlich ist es tatsächlich nicht immer einfach, belegbare Spuren für einen Kompetenzstand zu identifizieren, vor allem dann, wenn Leistungsnachweise/Workload in der Ausbildung keine guten Indikatoren für die angestrebte Kompetenzen darstellen. Die Dokumentation des persönlichen Kompetenzstands fiel aus der Sicht vieler Begleitpersonen hingegen überraschend umfangreich und aussagekräftig aus, wobei sie gleichzeitig erwähnten, dass die Studierenden die Dokumentationen meist erst sehr kurz vor einer Begleitgruppensitzung erstellt hätten und diese Einschätzung daher nicht das (erwünschte) Resultat einer längeren, idealerweise erfahrungsbegleitenden Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen gewesen sei.

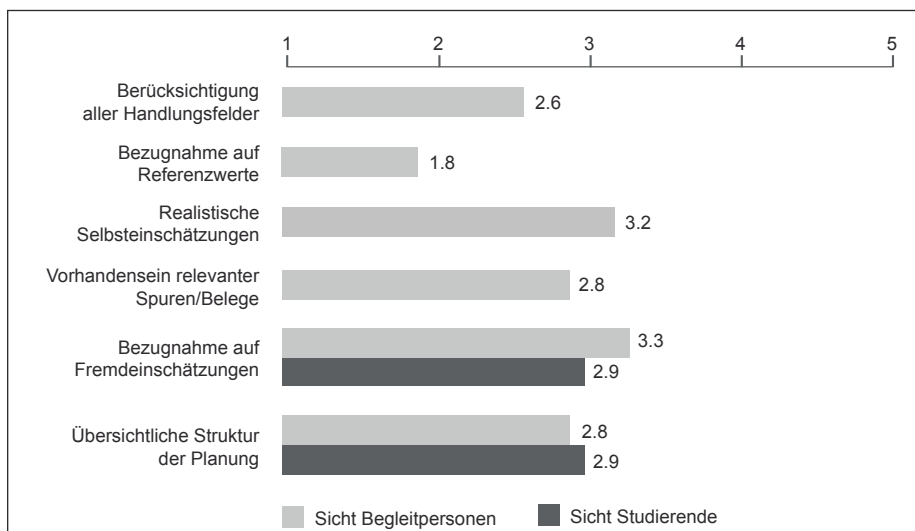


Abbildung 3: Einschätzungen der Begleitpersonen und der Studierenden zu verschiedenen Aspekten der Kompetenzdokumentation (Skala: 1 = «stimmt gar nicht» bis 5 = «stimmt völlig»).

3.2 Fragestellung 2: Planung der Kompetenzentwicklung (Soll-Zustand) durch die Studierenden

Evaluiert wurden hier die Eigenständigkeit der Planung, eine sinnvolle Bezugnahme auf den Ist-Zustand der persönlichen Kompetenzentwicklung, die daraus abgeleitete Relevanz der Zielsetzungen und die Passung der gewählten Lernwege für diese Zielerreichung. Ebenso erfragt wurde, wie die Studierenden mit dem zur Verfügung gestellten Grobplanungsinstrument zurechtgekommen waren (vgl. Abbildung 4). Während einzelne Studierende die neue Art der Studienplanung als Chance begriffen und durch stärkeres Engagement auffielen als im regulären Studiengang, war die Mehrheit der Studierenden mit der Planungsaufgabe anfänglich überfordert. Für die Planung muss sehr vieles gleichzeitig im Blick gehalten werden (Ist-Zustand der Kompetenzentwicklung, persönliche Entwicklungsfelder, Referenzwerte usw.). Den Studierenden fiel es schwer, sich von der Modulstruktur und den Modulkompetenzen des regulären Masterstudiengangs zu lösen, über diese Gegebenheiten «hinauszudenken» und z.B. Lernprojekte modulübergreifend zu planen. Der Perspektivenwechsel vom Abarbeiten institutioneller Vorgaben zur eigenständigen Planung der Kompetenzentwicklung scheint eine längere Resozialisierung zu erfordern.

Die Mehrheit der Studierenden hatte den Eindruck, dass die ihnen offenstehenden Lernwege eine gute Studienplanung ermöglichen würden. Die wichtigsten Kriterien bei der Planung waren für die Studierenden die gute Kombinierbarkeit von Anstellung und Studium, das Finden geeigneter Projekte für die eigene Kompetenzentwicklung und die Vermeidung «unbeliebter» Masterveranstaltungen durch eigene Projekte oder Selbststudium. Insgesamt hatten die Begleitpersonen den Eindruck, dass das Bedürfnis der Studierenden nach einer Flexibilisierung des Studiums grösser gewesen sei als das

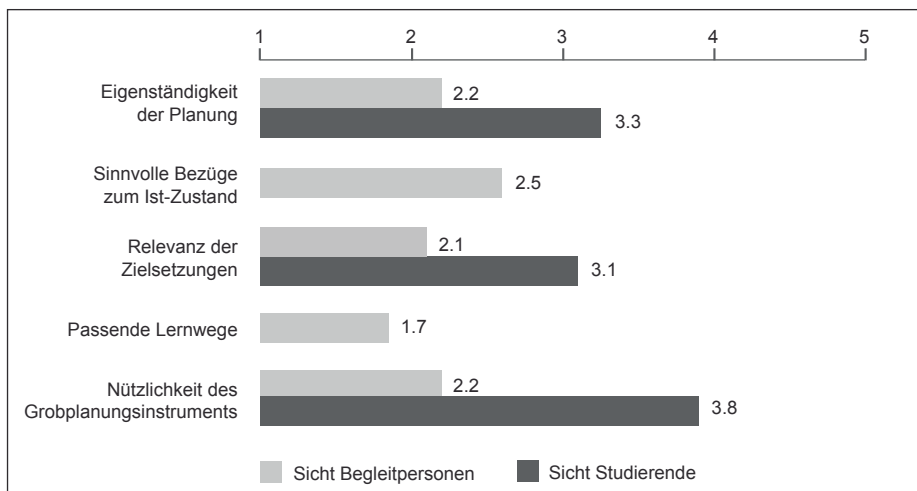


Abbildung 4: Einschätzungen der Begleitpersonen und der Studierenden zu verschiedenen Aspekten der Kompetenzplanung (Skala: 1 = «stimmt gar nicht» bis 5 = «stimmt völlig»).

Bedürfnis nach einer Individualisierung des Studiums. Die Studierenden selbst gaben dagegen an, dass sie den Masterpilotstudiengang als Möglichkeit zur Spezialisierung, zur gezielten Kompetenzerweiterung und zur Verbindung von Ausbildung und berufspraktischen Erfahrungen sehr schätzen würden. Individualisierte und personalisierte Anteile waren in den Planungen der Studierenden jedoch nur bedingt sichtbar.

Interessant war, dass zahlreiche Studierende trotz der Möglichkeit zur Individualisierung die Masterveranstaltungen ganz regulär besucht hatten. Dafür gibt es zwei prominente Gründe: a) Die Studierenden berichteten, dass die Planung individueller Lernprojekte sehr zeitintensiv sei, der Aufwand im Voraus schwer abgeschätzt werden könne und deshalb in einem Semester nur eine begrenzte Zahl solcher Lernprojekte leistbar sei. Der reguläre Besuch von Veranstaltungen war demgegenüber oftmals die «ökonomischere Variante». b) Die Studierenden zögerten, mit Lernprojekten oder Vorschlägen für alternative Lernwege zu den Expertinnen und Experten (d.h. den Dozierenden) zu gehen, weil sie befürchteten, die Dozierenden seien gegenüber der Idee des Masterpilotstudiengangs nicht aufgeschlossen oder würden auf einer Einhaltung der inhaltlichen Vorgaben des regulären Masterstudiengangs beharren. Besonders herausfordernd scheint es zu sein, Lernprojekte zur Aufarbeitung eigener Kompetenzdefizite zu lancieren, weil man sich hier mit Aspekten des beruflichen Handelns auseinandersetzen muss, die einem schlecht oder nicht gelingen. Das Hinschauen ist hier schmerzhaft und somit weniger intrinsisch motivierend als das Vertiefen in Aktivitäten, die man gern macht bzw. gut kann.

3.3 Fragestellung 3: Eignung der Begleitformen

Die Studierenden waren der Meinung, dass die Begleitinfrastruktur eine eigenständige Studienplanung gut unterstütze ($M = 4.4$), dass sie gewusst hätten, wo sie Unterstützung erhalten können ($M = 4.4$), und dass es ihnen leichtgefallen sei, zusätzliche Unterstützung abzurufen ($M = 3.6$). Der frühe Beginn der Begleitgruppensitzungen vor Semesterstart wurde von der Mehrheit als rechtzeitig und notwendig beurteilt ($M = 3.9$). Auch erachteten die Studierenden eine Anzahl von zwei bis drei Begleitgruppensitzungen als angemessen ($M = 4.8$) und die Begleitgruppen selbst als hilfreich ($M = 4.2$), weil sie von ihnen neue Impulse für die Planung erhalten hatten ($M = 3.7$). Durch die Begleitgruppe fühlten sich die Studierenden ausreichend unterstützt ($M = 4.5$). Die Begleitpersonen selbst berichteten, dass die Studierenden bei der Planung sehr viel Unterstützung und Hilfestellungen benötigt hätten und dass der Rollenwechsel zu einem Planen auf Augenhöhe innerhalb der Begleitgruppe für alle ungewohnt und mitunter schwierig gewesen sei. Die Begleitpersonen klagten zudem über den im Vergleich mit der inhaltlichen Begleitung hohen Anteil an organisatorischen Aufgaben, die sie für die Studierenden hätten übernehmen müssen. Spannend war auch, dass die Begleitpersonen ein starkes Gefühl der Verantwortlichkeit für die Kompetenzentwicklung «ihrer» Studierenden entwickelt hatten und deshalb teilweise einen Druck empfanden, dafür sorgen zu müssen, dass es «vorwärtsgeht».

4 **Ausblick und Fazit**

Der Masterpilotstudiengang ist ein individualisiertes und flexibilisiertes Studienangebot, welches den Studierenden bei der Planung ihrer Kompetenzentwicklung viel Selbstverantwortung überträgt und ihnen die Möglichkeit bietet, Schwerpunktsetzungen und Profilierungen in ihrem Kompetenzprofil vorzunehmen. Die hier berichteten Erfahrungen mit diesem Studienangebot stellen einen Zwischenstand dar. Die Studierenden haben bis dato ein Semester in diesem neuen Modell absolviert und in diesem Semester mussten viele Prozesse und Abläufe erst ausprobiert und eingespielte Routinen (z.B. Orientierung an ECTS) durchbrochen werden. Welche Elemente aus dem Masterpilotstudiengang sich bewähren und in die künftige Angebotsentwicklung einfließen werden, lässt sich noch nicht definitiv beantworten. Es lassen sich jedoch erste Herausforderungen und Chancen benennen.

1) Lohnender Fokus auf Kompetenzorientierung

Anders als im regulären Masterstudiengang müssen sich die Studierenden im Masterpilotstudiengang kontinuierlich selbstreflexiv damit auseinandersetzen, was sie im Hinblick auf die Lehrpersonenrolle können, was sie wollen, was sie müssen und wie sie an diese Aufgaben herangehen sollen. Die eigenen Kompetenzen rücken dadurch ins Zentrum der Ausbildung. Dies war für die Studierenden zu Beginn eine ungewohnte, aber letztlich positive Erfahrung; sie fühlten sich als Individuen ernst genommen und unterstützt. Das Format der Begleitgruppe sorgte für die nötige Verbindlichkeit der Reflexion und erlaubte es gleichzeitig, die Reflexionen dialogisch zu gestalten und somit kritisch hinterfragbar zu machen. Der regelmässige Austausch mit Ausbildungsverantwortlichen ist eine zentrale Gelingensbedingung, wenn man in der Ausbildung eine individualisierte Kompetenzentwicklung ins Zentrum stellen will. Als schwierig erwies sich, Kompetenzstände durch Indikatoren zu validieren (z.B. Leistungsnachweise, Praktikumsberichte). Dies hatte primär damit zu tun, dass die Belege und die Spuren, die in der regulären Ausbildung erarbeitet worden waren, nur bedingt auf Handlungsfelder und Ausbildungsstandards übertragbar waren. Bei einem konsequenten Fokus auf die Kompetenzorientierung ist es deshalb wichtig, dass sich Hochschulen Rechenschaft darüber ablegen, wie eine definierte Kompetenz am besten sichtbar gemacht und somit nachgewiesen werden kann.

2) Sicherstellung berufsbezogener Standards durch Kompetenzprofile

Der Beruf einer Lehrperson ist durch eine Vielzahl von berufsbezogenen Standards charakterisiert. Wie eine Lehrperson ihre Aufgabe erfüllen soll, leitet sich aus zahlreichen (fach)didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Theorien, rechtlichen Dokumenten, amtlichen Vorgaben und den Lehrplänen ab. Auch eine individualisierte und flexibilisierte Ausbildung muss sicherstellen, dass Studierende am Ende ihres Studiums diese berufsbezogenen Standards bzw. Referenzwerte erreicht haben. Die Herausforderung besteht darin, diese Standards/Referenzwerte in ein kohärentes Kompetenzprofil zu übersetzen, das der Ausbildung zugrunde gelegt werden kann. Das

Kompetenzprofil muss selbsterklärend und genügend operationalisiert sein, damit es den Studierenden als Steuerungsinstrument für ihre Kompetenzentwicklung dienen kann und keiner weiteren Übersetzungsarbeit durch die Ausbildungsinstitution bedarf. Nur wenn die Studierenden von Anfang an klar erkennen können, wohin ihre berufliche Entwicklung gehen soll, ist es ihnen möglich, Selbstverantwortung für das Lernen und für die eigene Kompetenzentwicklung zu übernehmen.

3) Bessere Berücksichtigung der Flexibilisierungs- und Individualisierungsbedürfnisse

Die Erfahrungen im Masterpilotstudiengang legen nahe, dass das Bedürfnis der Studierenden nach Flexibilisierung grösser war als jenes nach einer Individualisierung von Lernwegen, Lernformaten und Lernergebnissen. Dabei muss man aber berücksichtigen, dass die Studierenden in ihrem bisherigen Studium anders sozialisiert worden waren; die Setzung eigener Entwicklungsziele, die Suche nach eigenen Lernwegen und Lerngelegenheiten und die Mitsprache bei der Festlegung der Lernergebnisse waren für sie neue Erfahrungen. Entsprechend stellte sich bei ihnen eine gewisse Überforderung ein. Die Einführung individualisierter Lernformen bedeutet also, dass die Studierenden dabei gut begleitet werden müssen (z.B. durch Mentorate oder Coachings). Das Bedürfnis nach Flexibilisierung erwächst bei den Studierenden mehrheitlich aus Konflikten zwischen beruflicher Tätigkeit und Studium. Unter den Flexibilisierungsmöglichkeiten wurde vor allem das Selbststudium von den Studierenden stark nachgefragt. Die Ausbildungsinstitution muss sich deshalb grundsätzlich überlegen, welche ihrer präsenzorientierten Lehr- und Lernsettings auf Interaktion und Austausch ausgelegt sind und welche Inhalte gut in einen onlinebasierten Selbstlernkurs ausgelagert werden können.

4) Organisatorischen Aufwand reduzieren

Insbesondere die Organisation und die Durchführung von individuellen Lernprojekten, mitunter aber auch das Selbststudium, wurden von den Studierenden als aufwendig erlebt. Dies hatte vor allem damit zu tun, dass die Dozierenden sehr unterschiedliche und teils auch ungenaue Vorstellungen davon hatten, was sie von einem Lernprojekt oder einem Selbststudium erwarteten, und dass es für die Studierenden somit einen hohen Zeitaufwand bedeutete, sich mit den Dozierenden über den Umfang und die Art ihrer Leistung zu verständigen. Sollten individualisierte und flexible Lehr- und Lernsettings zu einem fixen Bestandteil des Curriculums werden, ist es deshalb notwendig, die alternativen Lernwege hin zu einer bestimmten Kompetenz bereits als Optionen vorzustrukturieren. Dadurch lässt sich der Aufwand für das Aufgleisen dieser Lernaktivitäten beträchtlich reduzieren.

5) Systematisches Change-Management bei den Dozierenden

Studierende berichteten immer wieder über die Angst, mit ihren Ideen für Lernprojekte bei den Dozierenden auf Ablehnung zu stossen. Dozierende reagierten tatsächlich sehr unterschiedlich auf das Angebot des Masterpilotstudiengangs. Während einige Dozierende sehr interessiert an diesem Modell waren und sich gern daran beteiligten, weckte

es bei anderen offenbar Existenz- und Verlustängste. So wurden Befürchtungen laut, dass die Dozierenden «nicht mehr gebraucht» werden würden, wenn die Studierenden eigene Lernwege gehen, oder dass die Studierenden Lücken im «Stoff» haben könnten, wenn die Lernaktivität nicht mehr in konventionellen Modulen und Veranstaltungen stattfindet. Die Dozierenden müssen deshalb sorgfältig bei diesem Rollenwechsel hin zu thematischen Expertinnen und Experten begleitet werden.

Literatur

- Bönsch, M.** (2016). Heterogenität verlangt Differenzierung. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 32 (1), 11–20.
- Buholzer, A., Joller-Graf, K., Kummer Wyss, A. & Zobrist, B.** (2014). *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*. Zürich: LIT.
- Bundesamt für Statistik.** (2015). *Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen. Hauptbericht der Erhebung 2013 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Euler, D.** (2016). Gestaltung von Veränderungsprozessen im Rahmen der pädagogischen Hochschulentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 261–280). Berlin: Springer.
- Euler, D.** (2018). *Individualisierung in der Hochschullehre*. Gastvortrag an der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) im Rahmen der 2. ESW-Tagung, 29. Oktober 2018.
- Hensel, T.** (2016). *Innovation in der Lehre. Eine Einführung*. Präsentation von swissuniversities, Bern, 29. Juni 2016. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Lehre/Veranstaltungen_2016/160629_Netzwerk-Lehre_Hensel.pdf (21.07.2019).
- Knauf, H.** (2016). Heterogenität – ein umfassendes Projekt für Hochschulen und Hochschulentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 325–336). Berlin: Springer.
- Moore, E.** (2001). The changing patterns of university studies: Towards lifelong learning in Finnish universities. *Higher Education Management*, 12 (3), 113–127.
- PHBern.** (2012). *Orientierungsrahmen der PHBern*. Verabschiedet von der Schulleitung der PHBern am 7. Februar 2012. Bern: PHBern, Rektorat.
- Röbken, H. & Mertens, A.** (2013). Studienmotivationen von Studierenden in heterogenen Lebenslagen. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 42–52). Münster: Waxmann.
- Wilkesmann, U., Virgillito, A., Bröcker, T., & Knopp, L.** (2012). Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden – Was erwarten Studierende? In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 59–81). Münster: Waxmann.

Autor und Autorin

Adrian Baumgartner, Dr., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I,
adrian.baumgartner@phbern.ch

Kathrin Jost, Dr., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I,
kathrin.jost@phbern.ch

Das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz und seine Bedeutung für die Steuerung Pädagogischer Hochschulen in der Schweiz

Nancy Eckert

Zusammenfassung Pädagogische Hochschulen wurden bis zur Einführung des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes im Jahr 2015 durch die Kantone (Erlass Hochschulrecht) sowie die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Erlass Anerkennungsrecht) gesteuert. Im Zuge dieser jüngsten Gesetzesänderung haben sich die Kompetenzbereiche der involvierten Steuerungsakteurinnen und Steuerungsakteure wie auch die Steuerungsmechanismen für diesen Hochschultyp verändert. Im vorliegenden Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich durch das Bundesgesetz die Steuerung Pädagogischer Hochschulen gewandelt hat und welche Konsequenzen sich daraus für die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergeben.

Schlagwörter Hochschulpolitik – Hochschulsteuerung – Pädagogische Hochschulen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

On the significance of the Federal Act on Funding and Coordination of the Swiss Higher Education Sector for the governance of universities of teacher education

Abstract Until the implementation of the Federal Act on Funding and Coordination of the Swiss Higher Education Sector («HEdA») in 2015, universities of teacher education had been jointly governed by the cantons (cantonal higher-education legislation) and the Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (Diploma Recognition Agreement). As a consequence of this recent change in the law, there has been a shift both in the authority over governance and in the mechanisms by means of which universities of teacher education are governed. Against this background, this contribution addresses the following question: in what ways and to what extent have these changes affected the governance structures that pertain to universities of teacher education?

Keywords higher education policy – governance in higher education – universities of teacher education – teacher education

1 Einleitung

Gestützt auf den Hochschulartikel in der Bundesverfassung (Art. 63a BV) sind Bund und Kantone seit 2006 gemeinsam für die Ausgestaltung des schweizerischen Hochschulraums zuständig (Bundeskanzlei, 2006). Die konkrete Umsetzung dieses Auftrags

erfolgte durch das Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (kurz «Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz», HFKG) vom 30. September 2011, welches das Bundesgesetz über die Förderung der Universitäten und über die Zusammenarbeit im Hochschulbereich (kurz «Universitätsförderungsgesetz», UFG) vom 8. Oktober 1999 sowie das Bundesgesetz über die Fachhochschulen (kurz «Fachhochschulgesetz», FHSG) vom 17. Dezember 2004 ersetzte.

Im HFKG legte der Bund die Rahmenbedingungen für einen gesamtschweizerischen Hochschulraum fest, wobei ihm insbesondere bei der Planung und der Koordination des gesamten Hochschulbereichs eine Führungsrolle zukommt (Art. 4 HFKG). Der Koordinationsauftrag umfasst neben den universitären Hochschulen und den Fachhochschulen neu auch die Pädagogischen Hochschulen (PH), obwohl nach wie vor die Kantone die Hauptverantwortung für die Ausgestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) tragen. Als Bündnisgremium der Kantone kommt der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) bei der Steuerung der LLB ebenfalls eine besondere Rolle zu, da sie gestützt auf die interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen (EDK, 1993a) Koordinations- und Ausführungsaufgaben in Bezug auf die gesamtschweizerische Diplomanerkennung übernimmt.

Im vorliegenden Beitrag wird vor diesem Hintergrund der Frage nachgegangen, ob und inwieweit sich durch das HFKG das Verhältnis zwischen den staatlichen Akteurinnen und Akteuren der LLB, d.h. zwischen Bund, Kantonen und EDK, verändert hat. Die Analyse orientiert sich an den Regelungsbereichen des HFKG und konzentriert sich entsprechend auf die Steuerungsorgane, die Finanzierung, die Definition von Zulassungsbedingungen sowie das Verfahren der institutionellen Akkreditierung. Der Fokus liegt dabei auf den steuernden Akteurinnen und Akteuren bzw. den Akteurskonstellationen und deren Regelungskompetenzen. Abschliessend werden reflexive Fragen formuliert, die bei der zukünftigen Erforschung dieses Politikprozesses wegleitend sein können.

2 Hochschulgovernance im politischen Mehrebenensystem

In der föderalistisch geprägten Schweiz kommt dem Staat, d.h. dem Bund und den Kantonen, in Bezug auf die Ausgestaltung des Hochschulwesens eine besondere Bedeutung zu, da die Machtverhältnisse anders verteilt sind als in anderen Politikfeldern, beispielsweise in der Wirtschaftspolitik (Lehmann, 2013, S. 69). Die Hauptgründe dafür liegen vor allem darin, dass die Hochschulbildung fast ausschliesslich im staatlichen Regelungsbereich liegt, während andere Politikfelder in unterschiedlichem Ausmass auch von privaten Akteurinnen und Akteuren beeinflusst werden. Wie in anderen Feldern auch erstrecken sich die staatlichen Regelungen in der Hochschulsteuerung

auf Akteurinnen und Akteure bzw. Akteurskonstellationen, die auf unterschiedlichen politischen Ebenen zu verorten sind.

Die erste politische Ebene bilden die Kantone, die als Träger von Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen fungieren, in dieser Rolle die kantonalen Hochschulgesetze erlassen und die Institutionen mehrheitlich finanzieren. Ausserdem bestimmen die Kantone als Arbeitgeber mittels der kantonalen Personalgesetze die Anstellungsbedingungen der Hochschulmitarbeitenden sowie des Lehrpersonals in den Volksschulen. Auf der zweiten Ebene übernimmt die EDK als Bündnisgremium der Kantone im gesamten Bildungsbereich eine koordinierende Rolle, indem sie über die Aushandlung von Konkordaten eine Grundlage für einheitliche Regelungen in bestimmten Bereichen der Hochschulpolitik, z.B. in Bezug auf den interkantonalen Zugang zu den Fachhochschulen, schafft (EDK, 2003). Dieses Steuerungsinstrument hat somit zwar regulierenden und strukturierenden Charakter, der Beitritt zu den einzelnen Konkordaten ist jedoch de jure freiwillig. Weniger in regulierender Absicht, sondern eher im Hinblick auf Meinungsbildung und Entscheidungsfindung arbeitet die EDK ausserdem mit politischen Erklärungen. Der Einsatz dieser Instrumente ist auf die Aufgaben und Kompetenzen der EDK zurückzuführen, die sich ausschliesslich auf die Koordination innerhalb des Bildungswesens sowie auf den Vollzug von (Konkordats-) Vereinbarungen beziehen (EDK, 2005). Die dritte Ebene schliesslich bildet der Bund. Er ist einerseits Träger der beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen und regelt über das Bundesgesetz über die Förderung der Forschung und der Innovation (FIFG) vom 14. Dezember 2012 die bundesstaatliche Mitfinanzierung der Forschung über Forschungsförderungsagenturen. Bis zur Implementation des HFKG im Jahr 2015 war der Bund die übergeordnete rechtssetzende Instanz für Universitäten (UFG) und Fachhochschulen (FHSg). Im universitären Bereich wurde die Zusammenarbeit von Bund und Kantonen auf der Basis des UFG über eine Zusammenarbeitsvereinbarung (Art. 5–10 UFG) sowie durch die Festlegung der Beitragsberechtigung der Universitäten und verschiedener Formen von Finanzhilfen durch Grundbeiträge, Investitionsbeiträge und projektgebundene Beiträge (Art. 11–21 UFG) geregelt. Aufgrund der Zuständigkeit des Bundes für die Berufsbildung wurden im FHSg, ähnlich wie im UFG, die Zusammenarbeit zwischen Bund und Kantonen (Art. 1a FHSg) und darüber hinaus die Zulassungsbedingungen zum Studium (Art. 5 FHSg), die Anerkennung der Diplome (Art. 7 FHSg), die Genehmigung von Fachhochschulen (Art. 17a FHSg) sowie die finanzielle Beteiligung des Bundes an den Institutionen (Art. 18 FHSg) festgelegt.

Wie bereits erwähnt löste das HFKG die rechtssetzenden Grundlagen des UFG sowie des FHSg ab. Legitimiert durch das neue Gesetz wirkt der Bund überdies als neuer Akteur auf die LLB ein, ein Gebiet also, das zuvor nicht oder nur sehr indirekt (über die Forschungsfinanzierung des Bundes) in seinem Regelungsbereich lag. Im Folgenden soll herausgearbeitet werden, welche Aspekte des HFKG die LLB direkt betreffen. Dafür wird zuerst dargelegt, mit welchen Kompetenzen die staatlichen Akteurinnen und Akteure im Mehrebenensystem vor der Inkraftsetzung des HFKG ausgestattet waren,

damit anschliessend die Veränderungen durch die neue Gesetzgebung aufgezeigt werden können.

3 Steuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor der Inkraftsetzung des HFKG

Seit Anfang der 2000er-Jahre findet die Ausbildung von Lehrpersonen für die Vorschul-, Primar- und Sekundarstufe I mehrheitlich¹ an PHs statt, die durch einen oder mehrere Kantone gemeinsam getragen werden. Die Hauptzuständigkeit der Kantone für die LLB ist föderalistisch begründet, da die Kantone die Verantwortung für das Volksschulwesen tragen und daher auch die zielstufengerechte Ausbildung der Lehrpersonen sicherzustellen haben (Criblez & Lehmann, 2016, S. 36 ff.). In den kantonalen Hochschulgesetzen² regeln die Träger die Organisation, die Grundfinanzierung, die Rechenschaftslegung sowie die personellen Eckwerte, wobei das Personalwesen durch die kantonalen Personalgesetze bestimmt wird. Die Trägerkantone führen ihre PHs auf dieser Basis durch Leistungsaufträge und Globalbudgets, deren Einhaltung ausser von den kantonalen (Fach-)Hochschulräten auch von der kantonalen Exekutive und der Legislative kontrolliert wird. In den kantonalen Hochschulgesetzen werden neben der Fächerbreite (Allrounderausbildung vs. Fächergruppenlehrperson) und den Klassenstufen, für welche die PHs Lehrpersonen auszubilden haben, auch die Zulassungsbedingungen zu den Ausbildungsgängen festgelegt. Die kantonale Zuständigkeit für die LLB führt u.a. zu schweizweit unterschiedlichen Ausbildungsmodellen für unterschiedliche Schulstufen sowie zu divergierenden Voraussetzungen für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums.

Auf der Basis eines Konkordats (Diplomanerkennungsvereinbarung), in dem die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen (EDK, 1993a) festgelegt wurde, regelt die EDK über Anerkennungsreglemente (EDK, 1999a, 1999b), deren neue Version am 01.01.2020 in Kraft tritt (EDK, 2019), die Umsetzung des Konkordats. In den Anerkennungsreglementen werden die Mindeststandards für die Studiengänge bestimmt: Konkret wurden darin die Zulassungsbedingungen, die Ziele des Studiums, der Ausbildungsumfang sowie die Qualifikationsstandards für die Dozierenden festgelegt. Der Vollzug der Anerkennungsreglemente wird durch den Vorstand der EDK sichergestellt. Die in den Anerkennungsreglementen aufgeführten Vorgaben wie auch die darin formulierte Verpflichtung zur Studienganganerkennung (Programmakkreditierung) sind

¹ Im Kanton Genf findet die LLB an der Universität statt. Die Fachhochschulräume Nordwestschweiz und Südschweiz (FHNW bzw. SUPSI) haben die LLB als eigenen Ausbildungszweig in ihre Fachhochschulen integriert.

² Eine Ausnahme bildet die PH Schaffhausen, die aus rechtlicher Sicht den Mittelschulen zugeordnet ist. Der Regierungsrat plant gegenwärtig jedoch die Einführung eines kantonalen Hochschulgesetzes, auf dessen Grundlage die PH Schaffhausen in eine selbstständige öffentlich-rechtliche Anstalt überführt werden soll. Die Vorlage wurde im März 2018 in die Vernehmlassung gegeben (Kanton Schaffhausen, 2018, S. 1).

für PHs verbindlich, sofern die von ihnen vergebenen Abschlüsse auf nationaler Ebene gültig sein sollen. Die Konkordatskantone haben jedoch die Möglichkeit, unter Einhaltung der Mindeststandards in den genannten Bereichen abweichende Regelungen zu erlassen. Vor diesem Hintergrund hatte die EDK in der Folge weitere Anstrengungen unternommen, um Anpassungen bzw. Präzisierungen, u.a. in den Bereichen «Harmonisierung der Diplomkategorien für die Vorschul- und Primarstufe» oder «Prüfungsfreier Zugang zur LLB mit einer Berufsmaturität», vorzunehmen. Diese Vorhaben konnten jedoch aufgrund von Uneinigigkeiten entweder im Vorstand der EDK oder in der Plenarversammlung, in der sämtliche kantonalen Bildungsdirektorinnen und Bildungsdirektoren vertreten sind, nicht umgesetzt werden (EDK, 2016, S. 26 ff.).

Die Koordinationsbemühungen der EDK hinsichtlich der Harmonisierung der LLB zeigten sich auch durch den Einsatz von indirekten Steuerungsinstrumenten wie «Thesen» (EDK, 1993b) und «Empfehlungen» (EDK, 1995), die zu Beginn der 2000er-Jahre einen massgeblichen Beitrag zur Einbindung der LLB in den Hochschulraum geleistet haben. Ein für die Steuerung der LLB relevantes Gremium war bis zu ihrer Auflösung 2014 die COHEP (früher «Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen», SKPH) (EDK, 2002). Sie fungierte als Fachkonferenz der EDK und hatte u.a. den Auftrag, bei der Ausführung und der Weiterentwicklung der EDK-Empfehlungen zur LLB mitzuarbeiten (EDK, 2002, Art. 2). Sie wirkte demzufolge einerseits als Koordinations- und Meinungsbildungsgremium der EDK. Andererseits übernahm sie als Fachkonferenz strukturierende Aufgaben, indem sie eigene «Empfehlungen» (z.B. Mäder, 2008), «Vereinbarungen» (z.B. EDK, 2014a) und «Erklärungen» (z.B. LCH, SER & COHEP, 2011) herausgab, um organisationale und inhaltliche Aspekte der LLB zu regeln. Die Autonomie der COHEP war allerdings insbesondere im Vergleich mit der Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der schweizerischen Universitäten (CRUS) eingeschränkt, da die CRUS im Unterschied zur COHEP unabhängig von der EDK oder von einem anderen Gremium funktioniert hat. Ein weiteres relevantes Organ der EDK war bis 2014 der Fachhochschulrat (EDK, 2005, Art. 17), in dem die Fachhochschulkantone, der Bund, die Rektorenkonferenz der Fachhochschulen (KFH) und die Schweizerische Universitätskonferenz vertreten waren. Der Fachhochschulrat befasste sich mit strategischen und politischen Fragen der interkantonalen Fachhochschulsteuerung und -entwicklung unter Berücksichtigung der universitären Hochschulpolitik. Sowohl die COHEP als auch der Fachhochschulrat wurden zugunsten der neuen Strukturen, die infolge des HFKG in Kraft getreten sind, 2014 aufgelöst (EDK, 2014b).

Als dritter staatlicher Akteur bei der Gestaltung der LLB ist neben den Trägerkantonen und der EDK, dem Bündnisgremium der Kantone, der Bund zu nennen, der die PHs vor der Inkraftsetzung des HFKG ausschliesslich indirekt durch Bundesbeiträge finanziert hatte. Die Institutionen der LLB konnten Projektgelder bei den vom Bund finanzierten Forschungsförderungsagenturen beantragen, wobei der Umfang der bewilligten Mittel im Vergleich zu den Gesamtkosten einer PH jedoch eher gering ausfiel (Bundesamt für Statistik, 2014).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die LLB vor dem Inkrafttreten des HFKG mehrheitlich von den Kantonen und nur im Bereich der Forschungsfinanzierung vom Bund gesteuert worden war. Der EDK kamen vor allem koordinierende und ausführende Kompetenzen zu, wobei die Koordinationsbemühungen stetig zugenommen hatten. Durch Konkordate, Gremienarbeit und die zur Kommunikation eingesetzten politischen Instrumente wie «Thesen» und «Empfehlungen» verfolgte die EDK das Ziel, die LLB zu harmonisieren, wobei die Konkordate sowie die dazugehörigen Ausführungsbestimmungen jedoch häufig lediglich Ausdruck eines Minimalkonsenses der beitretenden Kantone waren. Die unterschiedlichen Anliegen und Interessen der Kantone sowie die ausschliesslich koordinativen Kompetenzen der EDK erschwerten die schweizweite Harmonisierung in der LLB und zeigten die Grenzen der Steuerungsfähigkeit der EDK gegenüber den einzelnen Kantonen auf.

4 Governance-Wandel durch das HFKG und Themen der Handlungskoordination

Das 2015 in Kraft getretene HFKG ist für die gesamte schweizerische Hochschullandschaft ein bedeutsamer Meilenstein, da neu *alle* Hochschulen in Kooperation zwischen Bund und Kantonen durch gemeinsame Organe koordiniert werden (Art. 1 HFKG). Aus politischer Sicht wurde damit bezweckt, einheitliche Rahmenbedingungen für sämtliche Hochschulen zu schaffen, deren Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern und eine hohe Hochschulqualität sicherzustellen (Schweizerischer Bundesrat, 2009, S. 4564).

Während für Fachhochschulen und universitäre Hochschulen alle Regelungsbereiche des Gesetzes von Bedeutung sind, besteht aufgrund der kantonalen Zuständigkeit für PHs im Unterschied zu den anderen Hochschultypen kein Recht auf Grund-, Bauinvestitions- und Baunutzungsbeiträge des Bundes. Bedeutsame Neuerungen des Gesetzes aus der Perspektive der PHs sind vor allem die gleichberechtigte Einbindung in die neuen hochschulpolitischen Organe, die Möglichkeit, Bundesgelder in Form von projektgebundenen Beiträgen einzuwerben, die Festlegung von einheitlichen Zulassungsbedingungen für ein Studium an diesem Hochschultyp sowie die Verpflichtung zur institutionellen Akkreditierung.

4.1 Neue hochschulpolitische Organe

Die Steuerung der Hochschulen erfolgt neu auf der Basis von drei Rechtsgrundlagen: dem HFKG, der dazugehörigen Vereinbarung zwischen dem Bund und den Kantonen über die Zusammenarbeit im Hochschulbereich (ZSAV-HS; Schweizerischer Bundesrat & Regierungen der Hochschulkonkordatskantone, 2015) sowie der Interkantonalen Vereinbarung über den schweizerischen Hochschulbereich (kurz «Hochschulkonkordat»; EDK, 2013). Auf diesen Grundlagen wurden die im Folgenden aufgeführten *neuen Organe* geschaffen und deren Zuständigkeiten bestimmt.

Schweizerische Hochschulkonferenz bestehend aus der Plenarversammlung und dem Schweizerischen Hochschulrat (Art. 10–18 HFKG)

Die Schweizerische Hochschulkonferenz ist das oberste hochschulpolitische Organ der Schweiz, in dem sowohl der Bund als auch die Kantone vertreten sind. Sie tagt als Plenarversammlung und als Hochschulrat. Beiden Gremien steht die Vorsteherin oder der Vorsteher des Eidgenössischen Departements für Wirtschaft, Bildung und Forschung vor (Art. 11 HFKG). Teil der Plenarversammlung sind neben dem Bund auch sämtliche Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren (SHK, 2016a, S. 6). Die Aufgaben der Plenarversammlung umfassen die Festlegung der finanziellen Rahmenbedingungen für die gesamtschweizerische Koordination des Hochschulraums sowie die Bestimmung der Referenzkosten (Art. 11 HFKG), die für die Grundbeiträge an universitäre Hochschulen und Fachhochschulen ausschlaggebend sind. Die EDK gehört diesem Gremium in beratender Funktion an, ist aber kein stimmberechtigtes Mitglied (Art. 13 HFKG).

Bedeutsam für die Steuerung der LLB ist der Schweizerische Hochschulrat, dem rechtssetzende und ausführende Kompetenzen u.a. in den Bereichen «Zulassungsbedingungen», «Übergänge zwischen den einzelnen Studiengängen», «Anerkennung von Abschlüssen» sowie «Erlass von Akkreditierungsrichtlinien» zukommen (Art. 12 HFKG). Einsitz im Hochschulrat haben neben der Vorsteherin bzw. dem Vorsteher des Eidgenössischen Departements für Wirtschaft, Bildung und Forschung die zehn Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren der Universitätskantone sowie vier weiterer Trägerkantone anderer Hochschultypen. Für die Steuerung von PHs bedeutet die Einsetzung der Schweizerischen Hochschulkonferenz und insbesondere des Schweizerischen Hochschulrats, dass neben den Kantonen und der EDK fortan ein weiteres Gremium über zentrale Rahmenbedingungen eines Lehramtsstudiums befindet.

Schweizerischer Akkreditierungsrat (Art. 21 & 22 HFKG)

Der Schweizerische Hochschulrat wählt die 15 bis 20 unabhängigen Mitglieder des Schweizerischen Akkreditierungsrats, welche die Hochschulen, die Arbeitswelt, die Studierenden, den Mittelbau und den Lehrkörper repräsentieren (Art. 21 HFKG). Die Aufgabe des Schweizerischen Akkreditierungsrats besteht darin, auf Antrag einer von ihm zugelassenen Akkreditierungsagentur die Institutionen als Ganzes (obligatorisch) und die Studiengänge (freiwillig) zu akkreditieren. Er ist gegenüber anderen hochschulpolitischen Organen weisungsunabhängig, d.h. er entscheidet unabhängig von der Schweizerischen Hochschulkonferenz und der Rektorenkonferenz der schweizerischen Hochschulen über die Akkreditierungen (vgl. Abschnitt 4.4).

Vor der Einführung des HFKG mussten insbesondere Fachhochschulen ihre Studiengänge vom (damals noch so benannten) Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartement obligatorisch akkreditieren lassen. Der Mehrwert des neuen Gesetzes besteht für die Fachhochschulen darin, dass die obligatorische Studiengangsakkreditierung zugunsten der institutionellen Akkreditierung entfällt. Für PHs ist die freiwillige Studiengangs-

akkreditierung nach HFKG bislang nicht von Bedeutung, da ihre Studiengänge nach wie vor von der EDK anerkannt werden. Das Verfahren der institutionellen Akkreditierung ist für PHs hingegen neu. Gestützt auf das HFKG ist das Recht, sich als «Pädagogische Hochschule» zu bezeichnen, an ein erfolgreiches institutionelles Akkreditierungsverfahren gebunden (Art. 28 & 29 HFKG). Dieses Bezeichnungsrecht ist auch als Schutz gegenüber privaten oder ausländischen PHs aufzufassen, die den gültigen Qualitätskriterien gegebenenfalls nicht entsprechen könnten. Die neue Regelung zur institutionellen Akkreditierung hat für PHs die Folge, dass sie sich neben der Studiengangskkreditierung der EDK – die weiterhin bestehen bleibt – einem zusätzlichen Verfahren zu unterziehen haben. Aus der Sicht der Kantone wiederum, die bis anhin selbst darüber bestimmt haben, ob sie eine «Pädagogische Hochschule» unter diesem Namen führen wollen, bedeutet die neue gesetzlich verpflichtende Vorgabe, dass sie zwar weiterhin Institutionen der LLB gründen, diese jedoch nicht mehr in eigener Kompetenz als «Pädagogische Hochschule» bezeichnen können.

Rektorenkonferenz der schweizerischen Hochschulen mit ihren hochschulspezifischen Kammern (Art. 19 & 20 HFKG)

Im Verein «swissuniversities» wurden die früheren Konferenzen CRUS, KFH sowie COHEP zusammengefasst. Dem Gremium kommen wichtige Kooperations-, Koordinations- und Umsetzungsaufgaben zu. So nimmt swissuniversities u.a. Stellung zu Geschäften der Schweizerischen Hochschulkonferenz und stellt im Namen der Hochschulen Anträge an dieses Gremium (Art. 2–6 ZSAV-HS). Swissuniversities ist in hochschultypenspezifische Kammern gegliedert. Jede Kammer vertritt die Interessen ihrer Mitglieder auf gesamtschweizerischer und gegebenenfalls auf internationaler Ebene (swissuniversities, 2015) und leistet dadurch einen wichtigen Beitrag zur Koordination und Weiterentwicklung des jeweiligen Hochschultyps.

Durch die Neuorganisation der Rektorinnen und Rektoren der PHs in der sogenannten «Kammer PH» von swissuniversities ergaben sich im Gegensatz zur Zeit vor der Inkraftsetzung des HFKG einige Neuerungen, die sich auf die Steuerung der PHs auswirken können. Einerseits ist dieses Gremium gegenüber der EDK autonom. Die Unabhängigkeit zeigt sich u.a. darin, dass die Kammer PH eigene Steuerungsinstrumente wie beispielsweise Positionspapiere (swissuniversities, 2018) einsetzt, um Einfluss auf die Ausgestaltung der LLB zu nehmen. Die darin kommunizierten Haltungen können denjenigen der EDK durchaus entgegenlaufen. Mit der Kammer PH beginnt sich somit ein Gremium zu positionieren, das – anders als die COHEP zuvor – beabsichtigt, die LLB *organisatorisch und inhaltlich unabhängig* von der EDK durch Meinungsbildung und Konsensfindung mitzugestalten. Andererseits steht der ganze Hochschultyp als solcher infolge der gleichberechtigten Einbindung der Kammer PH in swissuniversities in direktem Vergleich mit den universitären Hochschulen und den Fachhochschulen, z.B. hinsichtlich der Ergebnisse der institutionellen Akkreditierung (Auflagen, vgl. Abschnitt 4.4) oder der Verteilung der projektgebundenen Beiträge auf verschiedene Entwicklungsschwerpunkte.

4.2 Finanzierung

Projektgebundene Beiträge sind eine Form von Bundesbeiträgen, die Projekte «von gesamtschweizerischer hochschulpolitischer Bedeutung» (Art. 59 HFKG) unterstützen und somit einen Beitrag zur Koordination des Hochschulbereichs leisten. Unterstützt werden Projekte, die u.a. der Profilbildung bzw. der Konzentration von Profilen in Kompetenzzentren dienen oder einen Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit, der Chancengleichheit oder der Nachhaltigkeit leisten (Art. 59 HFKG). Beitragsberechtigt sind grundsätzlich alle Hochschultypen, wobei PHs allerdings nur dann Gelder beantragen können, wenn an den betreffenden Projekten mindestens eine Fachhochschule oder eine universitäre Hochschule beteiligt ist. Des Weiteren setzt diese Finanzierungsart grundsätzlich eine angemessene Eigenleistung der Hochschulen voraus (Art. 59 HFKG). Im Verhältnis zur Grundfinanzierung, die grösstenteils durch den Träger sichergestellt wird, ist das Volumen an projektgebundenen Beiträgen für PHs eher gering (SHK, 2016b). Ausser bei gemeinsam mit Universitäten durchgeführten Doktoratsprogrammen oder im Zusammenhang mit der Förderung wissenschaftlicher Kompetenzen in den Fachdidaktiken kann die steuernde Wirkung dieser Finanzierungsform auf PHs daher als eher begrenzt eingeschätzt werden.

4.3 Zulassungsbedingungen

Im HFKG werden die Zulassungsvoraussetzungen für alle drei Hochschultypen geregelt (Art. 23–25 HFKG). Durch die Festlegung derjenigen Bedingungen, die für die Zulassung zu einem PH-Studium erfüllt werden müssen (Art. 24 HFKG), beansprucht der Bund erstmals Definitionsmacht in einem Bereich, der zuvor ausschliesslich in der Kompetenz der Kantone sowie der EDK lag. Die im HFKG enthaltenen Bestimmungen orientieren sich zwar an den Anerkennungsreglementen der EDK, weichen jedoch in einzelnen Aspekten davon ab (vgl. dazu EDK, 2016, S. 39–40). In diesem Zusammenhang ist zum einen insbesondere auf die unterschiedlichen Regelungen zur Anerkennung der Fachmittelschulausweise und somit auf die Bedeutung der Fachmaturität «Pädagogik» hinzuweisen. Laut dem Anerkennungsreglement der EDK (1999a, Art. 5) haben Absolventinnen und Absolventen einer Fachmittelschule Zugang zum Studiengang für Vorschulstufenlehrpersonen. Im HFKG wird demgegenüber festgehalten, dass Studieninteressierte für die Vorschulstufe die gleichen Bedingungen zu erfüllen hätten wie für die Ausbildung zur Primarstufenlehrperson, d.h. über eine Fachmaturität «Pädagogik» verfügen müssen. Ausserdem beinhaltet das Anerkennungsreglement der EDK eine «Kann-Formulierung» hinsichtlich der Zulassung zum Studium für Primarstufenlehrpersonen, während die entsprechenden Bestimmungen im HFKG verbindlich formuliert sind (Art. 24, Abs. 2 HFKG). Ebenfalls unterschiedlich sind zum anderen die Bestimmungen zum Zugang mit Berufsmaturität. Während im Anerkennungsreglement vorgesehen ist, dass Personen, die über diesen Abschluss verfügen, zugelassen werden können, sofern sie eine entsprechende «Ergänzungsprüfung» absolviert haben (EDK, 1999a, Art. 5), wird im HFKG (Art. 24, Abs. 2) festgelegt, dass Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden «unter bestimmten Voraussetzungen», zugelassen werden können, wobei diese Voraussetzungen durch den Schweizerischen Hochschulrat definiert werden sollen.

Wie diese Ausführungen zeigen, hat sich durch die Festlegung von Zulassungsbedingungen für ein PH-Studium im HFKG eine Differenz zu gleichzeitig geltenden Bestimmungen der EDK ergeben, an denen sich die meisten Kantone nach wie vor orientieren. Die Differenzen wurden vonseiten des Bundes bzw. der vorberatenden Kommissionen des eidgenössischen Parlaments bewusst erzeugt, um einen Beitrag zur Harmonisierung des Hochschulraums, im oben dargelegten Fall hinsichtlich der Zulassungsbedingungen, zu leisten und um die Berufs- und Fachmaturität als Voraussetzung für den Zugang zu den Fachhochschulen zu stärken (WBK-N, 2011; WBK-S, 2011). Wie die Hochschulträger auf diese Situation reagieren werden und welche Auswirkungen die damit einhergehende Rechtsunsicherheit auf den Zulauf und die Zulassungen von Studierenden haben wird, ist noch nicht systematisch erfasst worden. Erste Reaktionen deuten darauf hin, dass die Hochschulräte der PHs die Zulassungsbedingungen zumindest für die Vorschulstufe an die Formulierungen des HFKG anpassen, wobei die Übergangsfristen allerdings heterogen sind (z.B. PHTG, 2018; PHZH, 2018).

Auch die EDK selbst ist aktiv geworden und hat, u.a. um Kohärenz zwischen den beiden Rechtserlassen herzustellen, eine Revision ihrer Anerkennungsreglemente (EDK, 2018) vorgenommen. Im Rahmen der Revision wurden die Formulierungen der Bedingungen für die Zulassung zum Studium für Lehrpersonen der Vorschulstufe und der Primarstufe aus dem HFKG übernommen. Darüber hinaus war im Vernehmlassungsentwurf einmal mehr zur Diskussion gestellt worden, Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden ohne Prüfung in den allgemeinbildenden Fächern (Ergänzungsprüfung), dafür aber je nach Vorbildung mit Zusatzleistungen im fehlenden Fachbereich zuzulassen. Diese Option wurde jedoch fallen gelassen. Mit der Angleichung der Anerkennungsreglemente an die neue Hochschulgesetzgebung ist die EDK auf den ersten Blick in eine reaktionäre Rolle geraten. Jedoch muss berücksichtigt werden, dass die EDK bereits in die Ausarbeitung des HFKG einbezogen worden war und somit selbst einen wichtigen Beitrag zur Harmonisierung der Zulassungsbedingungen geleistet hatte (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2007).

4.4 Akkreditierung

Ein weiterer neuer Steuerungsmechanismus, mit dem der Bund seinen Einfluss auf den Hochschultyp «PH» ausgedehnt hat, ist die institutionelle Akkreditierung (Art. 18 HFKG). Neben der bereits seit Beginn der 2000er-Jahre bestehenden Studiengangskkreditierung durch die EDK müssen sich die Institutionen der LLB – wie in Abschnitt 4.1 bereits erwähnt – neu auch diesem obligatorischen Begutachtungs- und Anerkennungsverfahren durch externe Expertinnen und Experten unterziehen, an welches das Bezeichnungsrecht als Pädagogische Hochschule geknüpft ist (Art. 29 HFKG). Das Verfahren wird von einer unabhängigen externen Agentur durchgeführt. Geprüft wird, ob die Hochschule über ein funktionierendes Qualitätssicherungssystem in den Bereichen «Qualitätssicherungsstrategie», «Governance», «Lehre, Forschung und Dienstleistungen», «Ressourcen» sowie «Kommunikation» verfügt.

Der Schweizerische Akkreditierungsrat kann den PHs in Bezug auf die genannten Prüfbereiche Auflagen erteilen, wobei er sich auf den Antrag der Agentur stützt. Letzteren kommt im Verfahren der institutionellen Akkreditierung eine besondere Bedeutung zu, weil ihre Aufgabe darin besteht, allfällige Mängel aufzudecken und diese in Auflagen und Empfehlungen angemessen zu gewichten. Über die Auflagen wird somit auch indirekt definiert, was eine Hochschule ist bzw. welche Leistungen sie in welchem Umfang zu erbringen hat. So wurden in den bisher durchgeführten Akkreditierungsverfahren mancherorts Auflagen für den Bereich der Forschung, für den Bereich der Mobilität der Studierenden oder hinsichtlich der Mitwirkung der Hochschulangehörigen ausgesprochen (AAQ, 2017a, 2017b). Diese Auflagen könnten in gewissen Fällen jedoch die Hochschulautonomie und indirekt die Trägerautonomie tangieren, und zwar insbesondere dann, wenn die Erfüllung von Auflagen die Allokation der Finanzmittel beeinflusst oder Themenbereiche fokussiert werden, die für die Hochschulen nicht, oder zumindest nicht zum betreffenden Zeitpunkt, auf der Agenda stehen. Vor diesem Hintergrund lässt sich für PHs ganz allgemein vermuten, dass die vom Schweizerischen Akkreditierungsrat erteilten Auflagen – sofern sie über die Beurteilung des Qualitätssicherungssystems in den genannten Prüfbereichen hinausgehen bzw. in den Regelungsbereich der Trägerkantone fallen – bei den Hochschulen und ihren Trägerkantonen teilweise Steuerungsirritationen auslösen könnten. Diese Vermutung liegt erstens deshalb nahe, weil die Kantone für die Ausgestaltung der LLB zuständig sind, indem sie u.a. die Verantwortung für die Höhe der Globalbudgets tragen. Zweites legen die Hochschulleitungen gemeinsam mit ihren Hochschulräten die strategischen Schwerpunkte der Hochschule fest und die Hochschule selbst definiert die operativen Ziele, die zur Erreichung der Hochschulstrategie erforderlich sind. Auflagen können dazu führen, dass für bestimmte Bereiche mehr Gelder eingesetzt werden müssen, als dies von den PHs eigentlich vorgesehen wäre, und einzelne Themen der Hochschulentwicklung eine Gewichtung erhalten, die nicht im Sinne der Hochschule ist.

Die EDK hat bereits auf das neue Verfahren reagiert und beschlossen, die Genehmigung von Lehramtsstudiengängen (Programmakkreditierung) künftig an eine erfolgreiche institutionelle Akkreditierung zu koppeln (EDK, 2018). Die institutionelle Akkreditierung stellt somit neu nicht nur eine notwendige Bedingung für die Bezeichnung einer LLB-Institution als «Pädagogische Hochschule» dar, sondern auch eine unabdingbare Voraussetzung für die Studiengangsakkreditierung.

5 Fazit

Das HFKG hat das Verhältnis zwischen Bund, Kantonen und EDK zwar verändert, die Trägerkantone bleiben aber dennoch weiterhin die hauptsächlichen Steuerungsakteure für die LLB. Für PHs ist durch die Implementierung des Gesetzes nicht nur die Rolle des Bundes als Steuerungsakteur bedeutsamer geworden, sondern es haben sich auch die Arenen der Meinungsbildung, Konsensfindung und Beschlussfassung

in diejenigen Gremien verlagert, deren Schaffung Bund und Kantone im Rahmen der Zusammenarbeitsvereinbarung und des Hochschulkonkordats zugestimmt hatten. Der grösste Gewinn aus diesem neuen Gesetz folgt für die LLB aus der gleichberechtigten Mitgliedschaft der PHs bei swissuniversities sowie aus der Möglichkeit, projektgebundene Beiträge zu beantragen und in diesem Zusammenhang verstärkt Kooperationsprojekte mit anderen Hochschultypen einzugehen. Allerdings ergeben sich durch die veränderten Steuerungsverhältnisse auch Herausforderungen. Diesbezüglich stellen sich insbesondere die folgenden Fragen:

1. Wie grenzen die neuen Gremien (insbesondere der Schweizerische Hochschulrat, die Kammer PH von swissuniversities, der Schweizerische Akkreditierungsrat) auf der einen Seite und die EDK sowie die Trägerkantone auf der anderen Seite ihre koordinierenden, regulierenden und ausführenden Kompetenzen gegeneinander ab und wie schärfen sie diese?
2. Inwieweit können die Tätigkeiten der Kammer PH Auswirkungen auf die Ausbildungsstruktur der LLB haben, selbst wenn die EDK eine gegensätzliche Position vertreten sollte?
3. Wird das Gesetz die Debatte um Bundesbeiträge für PHs neu entfachen, insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich dieser Hochschultyp nicht mehr nur an den kantonalen Hochschulgesetzen ausrichten muss, sondern nun auch das neue Bundesrecht für PHs gültig ist?
4. Wie stellen die EDK und die Trägerkantone eine kohärente Regelung der Zulassungsbedingungen – ausgerichtet auf die Bestimmungen des HFKG – sicher? Welche Auswirkungen hat diese Harmonisierung auf die Vorbildung der Studierendenpopulation?
5. Inwieweit ergeben sich durch die institutionelle Akkreditierung Isomorphieprozesse zwischen den Institutionen der LLB, aber auch zwischen den einzelnen Hochschultypen? Sind veränderte Gewichtungen bestimmter Themenbereiche, z.B. eine Stärkung bzw. ein Ausbau der Forschung, der Mitwirkung der Hochschulangehörigen oder der Mobilität, zu beobachten?
6. Wenn Auflagen im Verfahren der institutionellen Akkreditierung ungerechtfertigt in die Steuerungshoheit der Hochschulträger eingreifen: Wie werden die Differenzen zwischen dem Hochschulträger und dem Schweizerischen Akkreditierungsrat bereinigt?

Die aufgeworfenen Fragen machen deutlich, dass der Prozess der Implementierung des HFKG vermehrter Aufmerksamkeit seitens der Wissenschaft bedarf. Die Erforschung der laufenden Prozesse und der damit verbundenen Erfahrungen der Akteurinnen und Akteure des Hochschulsystems wird einen bedeutsamen Beitrag zu einem evidenzbasierten Diskurs in den verschiedenen bildungspolitischen Gremien leisten können.

Literatur und Quellen

- AAQ. (2017a). *Institutionelle Akkreditierung Pädagogische Hochschule Luzern. Bericht der externen Evaluation vom 15. Dezember 2017*. Bern: AAQ.
- AAQ. (2017b). *Institutionelle Akkreditierung PH Bern. Bericht der externen Evaluation vom 29. September 2017*. Bern: AAQ.
- Bundesamt für Statistik**. (2014). *Finanzen der Pädagogischen Hochschulen 2013*. Bern: BfS.
- Bundeskanzlei**. (2006). *Bundesbeschluss über die Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung vom 16. Dezember 2005*. Bern: Bundeskanzlei.
- Criblez, L. & Lehmann, L.** (2016). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit 1990. Ausgangslage und Kontexte der Reformen. In L. Criblez, L. Lehmann & C. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 33–66). Zürich: Chronos.
- EDK**. (1993a). *Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993*. Bern: EDK.
- EDK**. (1993b). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen* (EDK-Dossier 24). Bern: EDK.
- EDK**. (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: EDK.
- EDK**. (1999a). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999*. Bern: EDK.
- EDK**. (1999b). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I vom 26. August 1999*. Bern: EDK.
- EDK**. (2002). *Statut der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH) vom 18. Januar 2002*. Bern: EDK.
- EDK**. (2003). *Interkantonale Fachhochschulvereinbarung (FHV) ab 2005 vom 12. Juni 2003*. Bern: EDK.
- EDK**. (2005). *Statut der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK-Statut) vom 3. März 2005*. Bern: EDK.
- EDK**. (2013). *Interkantonale Vereinbarung über den schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulkonkordat) vom 20. Juni 2013*. Bern: EDK.
- EDK**. (2014a). *Vereinbarung der Mitglieder COHEP zur gegenseitigen Anerkennung der Ergänzungsprüfung für die Zulassung zur Ausbildung zur Lehrperson Vorschul- und Primarstufe (Äquivalenz FHBP)*. Bern: EDK.
- EDK**. (2014b). *Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH) COHEP: Auflösung als Fachkonferenz der EDK und Verwendung der Mittel* (Beschluss Plenarversammlung). Bern: EDK.
- EDK**. (2016). *Schweizerische Anerkennung von Lehrdiplomen durch die EDK: Bilanz 2016*. Bern: EDK.
- EDK**. (2018). *Anhörung zur Totalrevision der EDK-Reglemente über die Anerkennung von Lehrdiplomen* (Begleitschreiben). Bern: EDK.
- EDK**. (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019*. Bern: EDK.
- Kanton Schaffhausen**. (2018). *Aus den Verhandlungen des Regierungsrates: Hochschulgesetz – Start der Vernehmlassung*. Medienmitteilung Nr. 09/2018 vom 6. März 2018. Schaffhausen: Staatskanzlei.
- LCH, SER & COHEP**. (2011). *Erklärung von LCH, SER und COHEP zur Ausbildung von Lehrpersonen*. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Vereinb-Erk1/110817_LCH_SER_COHEP_Deklaration11_Deutsch.pdf (14.04.2019).
- Lehmann, L.** (2013). *Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit. Steuerungsinstrumente und interkantonale Governance in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: hep.
- Mäder, D.** (2008). *Empfehlungen für die Planung, Entwicklung und Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems*. Bern: COHEP.
- PHTG**. (2018). *Zulassung zum Studiengang Kindergarten/Vorschulstufe mit dreijähriger Fachmittelschule*. Kreuzlingen: PHTG, Prorektorat Lehre.

- PHZH.** (2018). *Neues Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz und dessen Auswirkungen auf die Zulassungsbedingungen zum Studiengang Kindergartenstufe an der PH Zürich*. Zürich: PHZH.
- Schweizerische Eidgenossenschaft.** (2007). *Begleitbericht und Kommentar zum Entwurf des Bundesgesetzes über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG)*. Bern: Bundeskanzlei.
- Schweizerischer Bundesrat.** (2009). *Botschaft zum Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich vom 29. Mai 2009*. Bern: Bundeskanzlei.
- Schweizerischer Bundesrat & Regierungen der Hochschulkonkordatskantone.** (2015). *Vereinbarung zwischen dem Bund und den Kantonen über die Zusammenarbeit im Hochschulbereich (ZSAV-HS) vom 26. Februar 2015*. Bern: Bundeskanzlei.
- SHK.** (2016a). *Jahresbericht 2015*. Bern: SBFI.
- SHK.** (2016b). *Projektgebundene Beiträge 2017–2020: Liste der Projekte*. Verfügbar unter: https://www.shk.ch/wp-content/uploads/2016/12/PgB-2017-2020_Liste-projets_d.pdf (14.04.2019).
- swissuniversities.** (2015). *Statuten des Vereins swissuniversities vom 20. Januar 2015*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (2018). *Steigende Anforderungen an die Ausbildung und an die Berufstätigkeit von Primarlehrpersonen: Die Position der Kammer PH vom 2. Februar 2018*. Bern: swissuniversities, Kammer PH.
- WBK-N.** (2011). *Protokoll der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrats vom 19. September 2011*. Bern: Parlamentsdienste.
- WBK-S.** (2011). *Protokoll der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Ständerats vom 27. September 2011*. Bern: Parlamentsdienste.

Autorin

Nancy Eckert, M.A., Pädagogische Hochschule Schwyz, nancy.eckert@phsz.ch

Wie weiter in der Hochschullehrerbildung?

Tobias Schmohl

Zusammenfassung Der Beitrag schlägt ein konzeptuelles Rahmengerüst für die deutschsprachige Hochschuldidaktik vor, mit dem sich diese Disziplin begrifflich eindeutig abgrenzen und grundlagentheoretisch fundieren lässt. Hochschuldidaktik wird dabei konsequent von Hochschullehrerbildung unterschieden. Es wird gezeigt, dass sich die Hochschuldidaktik als Ort der Bildung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern aufgrund ihrer multiparadigmatischen Anlage und ihres Theorienpluralismus gegenwärtig mit schwerwiegenden konzeptionellen Abgrenzungs- und Verständigungsschwierigkeiten konfrontiert sieht. Dieser Problemlage begegnet der Beitrag mit einem Vorschlag zur systematischen disziplinären Fokussierung und Festlegung des Erkenntnisinteresses, der den Diskurs einer «Wissenschaftsdidaktik» aufgreift und ihn mit systematischen sowie (diskurs)historischen Bezügen zu einem konzeptionellen Rahmenmodell strategischen Handelns im Kontext akademischer Lernsettings verknüpft.

Schlagwörter Hochschullehrerbildung – Wissenschaftsdidaktik – Hochschuldidaktik – Parsimonie

How to proceed in university-teacher education?

Abstract The article proposes a conceptual framework for the German «Hochschuldidaktik» (university-teacher education) by means of which this discipline can be clearly delimited from a conceptual point of view and firmly grounded in theory. «Hochschuldidaktik» is consistently distinguished from teacher training in higher education. The author points out that higher education as a place for vocational training of university teachers is currently confronted with serious conceptual difficulties due to its multiparadigmatic nature and its pluralism of theories. He addresses this problem by explaining a proposal for a systematic discipline-related focus and definition of the epistemological perspective, which takes up the discourse of «Wissenschaftsdidaktik» (science education and pedagogy) and links it to both systematic and historical references. This results in a conceptual framework model of strategic action in the context of academic learning settings.

Keywords university-teacher education – university-teacher training – science education – higher education

1 Einleitung

Der Versuch einer systematischen Qualifizierung von Hochschullehrenden stellt die Bildungswissenschaften zurzeit vor besondere Herausforderungen. Gemäss Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz (1999) wurden sechs Typen der Lehramtsausbildung in Deutschland länderübergreifend eingeteilt:

- Lehramtstyp 1: Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe;
- Lehramtstyp 2: Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I;
- Lehramtstyp 3: Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I;
- Lehramtstyp 4: Lehrämter der Sekundarstufe II [allgemeinbildende Fächer] oder für das Gymnasium;
- Lehramtstyp 5: Lehrämter der Sekundarstufe II [berufliche Fächer] oder für die beruflichen Schulen;
- Lehramtstyp 6: Sonderpädagogische Lehrämter.

Auffällig ist, dass akademische Schultypen (Fachhochschulen, Akademien, Universitäten etc.) hier keinerlei Berücksichtigung finden. Dies mag zumindest insofern verwundern, als die Kultusministerkonferenz eine ihrer zentralen Aufgaben in der «Sicherung von Qualitätsstandards in Schule, Berufsbildung und Hochschule» (<https://www.kmk.org/kmk.html>) sieht. Fragt man nach den Gründen für diesen «blinden Fleck», so werden meist Argumente wie die folgenden angeführt:

- Die didaktischen Anforderungen an die Bildung von Lehrenden in akademischen Institutionen sind besondere: Konzepte und Paradigmen, wie sie etwa für den Kontext der «klassischen» Schulbildung adressiert werden, greifen hier nur in begrenztem Umfang.
- Hochschullehrenden kommt heute eine Dreifachfunktion in Forschung, Lehre und akademischer Selbstverwaltung zu, sodass eine Qualifizierung alle drei Ebenen berücksichtigen müsste.
- Im Hochschulsystem dominiert derzeit die Forschungsorientierung für die Bewertung akademischer Tätigkeit (z.B. auch im Einstellungsverfahren), verbunden mit einer tendenziellen Geringschätzung der Lehre.

Aufgrund dieser spezifischen Problemlage für die Berufsgruppe «Hochschullehrende» besteht in Deutschland gegenwärtig eine strikte Trennung zwischen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den *Primären* und *Sekundären Bildungsbereich* und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Hochschule (den *Tertiären Bildungsbereich*).¹ Entsprechend ist auch umstritten, ob und, wenn ja, inwiefern die Bildung, Sozialisation und Berufsübernahme von Hochschullehrenden als Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefasst werden kann (vgl. Wildt, 2009, S. 26). Gemeinhin wird Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den *Primären und Sekundären Bereich* in drei Phasen unterteilt (vgl. Hochschulrektorenkonferenz, 2013, S. 2):

- 1) das wissenschaftliche Hochschulstudium mit praktischen und fachdidaktischen Anteilen,

¹Der Beitrag ist aus Perspektive des gegenwärtigen deutschen Schul- und Hochschulsystems heraus verfasst. Generell trifft die im Folgenden adressierte Thematik insbesondere auch auf den Kontext der Schweiz zu – hier ist allerdings das «Lehramtsstudium» anders organisiert. Die Implikationen dieses Beitrags sind aber von grundlegender Bedeutung und können unabhängig von institutionellen oder landesspezifischen Organisationsstrukturen gelesen werden.

- 2) den Vorbereitungsdienst zur Habitualisierung schul- und unterrichtspraktischer Kompetenzen und
- 3) die berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildungen.

Die Qualifizierung von Hochschullehrenden im *Tertiären Bereich* hingegen ist zurzeit weniger einheitlich strukturiert. Sie wird in aller Regel in jeder Institution nach eigenen konzeptionellen Massgaben durchgeführt. Die bestehenden Angebote sind meist übergreifend für alle Statusgruppen von Hochschullehrenden angelegt (von den Promovierenden bis zu den Professorinnen und Professoren). Teilweise bestehen Angebote für spezifische Zielgruppen (z.B. Neuberufenenprogramme; vgl. z.B. Schmohl, 2019b). Häufig sind die Angebote mit Zertifizierungsmodellen verknüpft, für die es wiederum zwar Vorschläge zur Vereinheitlichung gibt (vgl. z.B. die Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2013); man kann allerdings derzeit kaum von einem strukturell etablierten «Standard» sprechen, der über die verschiedenen Einrichtungen hinweg Gültigkeit hätte. Für die Gesamtheit der Qualifizierungsmassnahmen von Hochschullehrenden hat sich der Begriff «Hochschuldidaktik» durchgesetzt. Dieser ist seit etwa Anfang der 1980er-Jahre auch institutionell im deutschen Universitätsystem verankert (Wildt, 2013, S. 34–38).

In dem Sinn, in dem sie heute in der Breite etabliert ist und praktiziert wird, handelt es sich bei der Hochschuldidaktik um eine Spezialdisziplin der Erziehungswissenschaft; der Begriff ist analog zu den Bezeichnungen «Fachdidaktik», «Allgemeine Schuldidaktik» und «Didaktik der Erwachsenenbildung» angelegt (Huber, 1970, S. 49; Klüver, 1979, S. 80). Allerdings nimmt die Hochschuldidaktik gegenwärtig noch nicht in der Breite die *Forschungsfunktionen* wahr, die ihr als einer solchen Teildisziplin zugeschrieben werden könnten (vgl. Schmohl, in Vorbereitung). Stattdessen erfüllen die hochschuldidaktischen Einrichtungen zurzeit in der Breite noch vorrangig *Servicefunktionen* und sind von den entsprechenden Logiken geprägt – obwohl insbesondere mit den Begleitforschungsmassnahmen des 2020 auslaufenden «Qualitätspakts Lehre» eine Zunahme an Bemühungen um eine Anbindung der eigenen Arbeit an wissenschaftliche Diskurse und Methodiken beobachtet werden kann. (Hierbei handelt es sich in der Regel um interne Selbstevaluationen der Projekte, die anhand eigens definierter und aus unterschiedlichen fachlichen Kontexten entlehnter Methodiken betrieben werden.) Wo Forschung unter dem Namen «Hochschuldidaktik» stattfindet, geht sie folglich häufig über die engen Grenzen einer erziehungswissenschaftlichen Fragestellung hinaus (Schmohl, 2017c, 2019a).

Es gab gerade in den letzten Jahren einige prominente Versuche, die Hochschuldidaktik als eine Disziplin, «die multi- und interdisziplinär auf mehreren Handlungsebenen forschend und praxisgestaltend tätig ist» (Brahm et al., 2014, S. 2), zu positionieren (vgl. insbesondere auch Jenert, Reinmann & Schmohl, 2019a). Welches Erkenntnisinteresse ihr zukommt, hängt dann jeweils von den gewählten Bezugsdisziplinen ab. Dies sind beispielsweise die *erziehungswissenschaftliche Forschung* (z.B. Schmidt &

Tippelt, 2005), die nach spezifisch pädagogischen Massgaben vorgeht, die *Lehr-Lern-Forschung* (z.B. Hasselhorn & Gold, 2006), die grundlagentheoretisch eher einer psychologischen Richtung zuzuordnen ist, die *Hochschulforschung* (z.B. Winter & Krempkow, 2013), die überwiegend sozial- bzw. organisationstheoretisch geprägt ist, die *Mediendidaktik* (z.B. de Witt & Czerwionka, 2007; Kerres, 2013), die eine medienwissenschaftliche Perspektive einbringt, sowie die berufs- und wirtschaftspädagogisch geprägte Richtung der wissenschaftlichen *Hochschulentwicklung* (Brahm et al., 2014; Euler, 2013). Neben diesen Fachrichtungen werden häufig noch weitere Disziplinen aufgerufen, die an dem komplexen Forschungsbemühen der Hochschuldidaktik beteiligt sind – etwa *Soziologie*, *Ethnologie* oder die *Kulturwissenschaften* (vgl. Tremp, 2009, S. 212; Wildt, 2011).

Versteht man Hochschuldidaktik auf diese Weise als eine «Integrationswissenschaft» mit multiparadigmatischem Forschungsprogramm, so wirft das die Frage nach ihrem grundlagentheoretischen Fundament auf – insbesondere die Frage nach dem Gegenstandsbereich und der Art von Erkenntnis, zu der sie gelangen möchte. Was jeweils unter dem Begriff von «hochschuldidaktischer Forschung» praktiziert wird, greift zurzeit auf sehr unterschiedliche Prämissen zurück, die je nach Erkenntnisinteresse und aufgerufener Bezugsdisziplin wechseln. Im Folgenden wird ein Vorschlag zur Positionierung vorgelegt, der die Hochschuldidaktik in einen vergleichsweise engen, aber konzeptionell klar umgrenzten und eindeutig definierten grundlagentheoretischen Rahmen setzt.

2 Wissenschaftstheoretische Fundierung hochschuldidaktischer Forschung

Wie müsste man ansetzen, um mit dem zu entwickelnden konzeptuellen Rahmenmodell eine stabile begriffliche und wissenschaftstheoretische Basis für die deutschsprachige hochschuldidaktische Forschung bereitzustellen?² Ich zeige im Folgenden auf, welche Diskursstränge dazu aufgegriffen werden könnten. *Wissenschaftliche Hochschuldidaktik*, die hier als im Werden begriffene Disziplin fokussiert wird, wird dazu im Folgenden programmatisch unterschieden von einer *Hochschuldidaktik als Arbeitsfeld*.³ Letztere schliesst auch all jene ein, die in sehr vielfältigen hochschuldidaktischen Kontexten tätig sind, ohne ihrer Arbeit genuine Wissenschaftsbezüge, Sozialisation oder Berufs-

² Ich bin mir durchaus der Tatsache bewusst, dass die wissenschaftliche Hochschuldidaktikdiskussion gegenwärtig zunehmend stärker international orientiert denn in der deutschen Hochschuldidaktik(diskurs) geschichte begründet ist. Im vorliegenden Beitrag wird entgegen dieser Tendenz gezielt nach Anschlüssen an den deutschsprachigen Diskurs gesucht. Für Grundlinien eines systematischen Anschlusses der hier vorgelegten Skizze an den internationalen Diskurs sei hier aus Platzgründen lediglich pauschal auf die programmatischen Positionierungen in Schmohl (2017b) und Schmohl (2018) verwiesen.

³ Diese Einteilung greife ich am Ende des Beitrags auf und präzisiere sie vor dem Hintergrund der vorgeschlagenen begrifflichen Unterscheidung in drei disziplinäre Felder der Hochschuldidaktik (vgl. Abschnitt 3.3).

rollendefinition zugrunde zu legen (z.B. Tätige in hochschuldidaktischen Servicestellen oder teilweise auch in Projekten des bereits genannten «Qualitätspakts Lehre»).

2.1 Back to the roots: Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik?

Grundlagentheoretisch bietet ein Diskurs aus den 1960er- und 1970er-Jahren einige Stränge, die zur Fundierung einer solchen Forschungsdisziplin sinnvoll erscheinen: Dort wurde unter dem Schlagwort «Wissenschaftsdidaktik» ein metatheoretischer Diskurs über das Verhältnis von Forschung und Lehre im Kontext wissenschaftlicher Reflexion und universitärer Bildung geführt (u.a. Bundesassistentenkonferenz, 1968; Klüver, 1979; Metz-Göckel, 1975; Saß, 1970; von Hentig, Huber & Müller, 1970). Ausgangspunkt war die Feststellung, die Wissenschaft habe bisher ihre Lehre (deren Bedingungen, Funktionen, Ziele, Methoden) nicht hinreichend zum Gegenstand der Forschung gemacht (Huber, 1968, S. 57). Für Hartmut von Hentig (1970), der den Begriff «Wissenschaftsdidaktik» terminologisch eingeführt hat, besteht die Aufgabe dieses Tätigkeitsfelds in einer «systematische[n] Kritik der Ziele und Verfahren, die die Ausbildung für und an Wissenschaft betreffen, ausgehend von den einzelnen Disziplinen, aber nicht an ihre klassische Gliederung und an ihre gewohnten Grenzen gebunden» (von Hentig, 1970, S. 37). Im Anschluss daran wurde systematisch zwischen einem «harten» Begriff der Hochschuldidaktik und einem «weicheren» Begriff unterschieden (vgl. Huber, 1970, S. 48–49; Klüver, 1979, S. 78): «Hochschuldidaktik» meint im Kern demnach eine wissenschaftlich fundierte «Auswahl der Ziele und Strukturierung des Inhalts» (Huber, 1970, S. 48) wissenschaftlicher Bildung. Sie ist in diesem Sinn mit Wissenschaftsdidaktik gleichzusetzen (vgl. auch Gerhardt, 1968, S. 109; Metz-Göckel, 1975, S. 15; Mollenhauer, 1973, S. 54; Seiffert, 1969, S. 12). Zum «weichen» Begriff kamen noch Aspekte wie *Lernsituationen* und *Lehrstrategien* oder *politisch-institutionelle Faktoren* hinzu. Wissenschaftsdidaktik setzt also als Kernkonzept der Hochschuldidaktik am forschenden Charakter akademischer Bildung an. Darin wird ihr Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen Bildungsformen (primärer, sekundärer oder berufsbildender Bereich) gesehen. Sie ist programmatisch gegen eine durch die Begriffsgeschichte des Worts «Didaktik» suggerierte «Verschulung» oder Orientierung am Primat der Vermittlung ausgerichtet. Aus diesem Grund wird auch die Pädagogik mit ihrem Fokus auf Schulbildung als zentrale Bezugsdisziplin im Rahmen einer solchen Konzeption abgelehnt (Schmohl, 2017c):

Hochschuldidaktische Modelle erreichen die Forschung nicht. Sie müßten diese aber erreichen, um dem besonderen Charakter der Universitätslehre, eben einer wissenschaftlichen Lehre, gerecht zu werden. Hochschuldidaktische Modelle, vor allem aus dem curricularen Bereich, wirken meist wie aus der allgemeinen Schulpraxis in die Hochschule, gemeint ist hier wieder die Universität, hineinstilierte Modelle. Die Hochschuldidaktik kann sich strenggenommen, auch wenn sie sich anders zu artikulieren sucht, die Hochschule nur als eine *Schule* denken. Und eine Schule, die forschet, d.h., die ihre Lehre aus Forschung entwickelt (entwickeln sollte), ist eben keine normale Schule. (Mittelstraß, 1996, S. 64)

Die Hochschuldidaktik sieht sich also als Disziplin mit der paradoxen Zielsetzung konfrontiert, einerseits im Modus der «Vermittlung» zu operieren und andererseits

wissenschaftliche Selbstbildungsprozesse anzuregen. Wissenschaftsdidaktik steht für die Auflösung dieses Paradoxons in Richtung einer wissenschaftlich-reflexiven, forschenden Auseinandersetzung mit dem Problemkomplex vom Lehren der und einer Bildung durch Wissenschaft:

Hochschuldidaktik ... erfährt ihre Bestimmung als Didaktik von Wissenschaft vom Wissenschaftsprozess als der dialektischen Vermittlung von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis her. Die Hochschuldidaktik ist nur vertretbar und bestimmbar als wissenschaftstheoretische Reflexion und nur vollziehbar als Wissenschaftspraxis selbst. (Saß, 1970, S. 29)

Leider liegt bis heute keine Ausformulierung einer *Wissenschaftstheorie der Hochschuldidaktik*, auf die hier pauschal verwiesen wird, vor. Ebenso fehlt ein einheitlicher begrifflicher Rahmen für die wissenschaftliche Praxis, auf dem diese Wissenschaftstheorie aufsetzen könnte. Die Diskussion rund um die Fokussierung der Hochschuldidaktik auf ihren systematischen Kern als Wissenschaftsdidaktik ist nach einer lebhaften Diskussion in den 1970er-Jahren inzwischen weitgehend verebbt. In jüngster Zeit versuchen einige Autorinnen, Autoren und Projekte, an diese Programmatik mittels systematischer Beiträge erneut anzuknüpfen und die Überlegungen von damals auf aktuelle Problemfelder anzuwenden (Nieke & Freytag-Lorinhoven, in Vorbereitung).

2.2 Weitere basistheoretische Bezüge

Im Gegensatz zu dem bisher vorherrschenden Theoriepluralismus in der Hochschuldidaktik wird hier ein stärker systematisch angelegter, begrifflich eindeutiger und einheitlicher konzeptioneller Rahmen vorgeschlagen, der die genannten Bezugsdisziplinen systematisch in einem neuen theoretischen Modell bündelt. Mit dem Konzept der «Bezugsdisziplin» ist lediglich eine Übernahme einzelner konzeptioneller Bausteine gemeint: Anstelle einer Orientierung an disziplinären wissenschaftstheoretischen Prämissen und den damit gesetzten Pfadabhängigkeiten soll hier eine abstraktere und weniger durch disziplinäre Prägungen voreingenommene Beschreibungsform gewählt werden. Neben den wissenschafts- und bildungstheoretischen Diskurssträngen einer *Wissenschaftsdidaktik* (vgl. Abschnitt 2.1) sind zur Fundierung der Hochschuldidaktik als einer eigenständigen Forschungsdisziplin Anleihen bei anderen Disziplinen zu nehmen, in denen einzelne relevante Konzepte weiter ausgearbeitet sind. Dies sind u.a. die folgenden konzeptionellen Bausteine neuerer Theoriebeiträge:⁴

- 1) das Konzept *strategisch-erfolgsorientierter Kommunikation* (z.B. Knape, 2013; Schmohl 2016);
- 2) die *akteurzentrierte Differenzierungstheorie* (z.B. Schimank, 2005);
- 3) das Konzept einer *pragmatischen Lebenswelttheorie* (z.B. Srubar, 2009);
- 4) das Grundmodell der *Strategieanalyse* (z.B. Raschke & Tils, 2013);
- 5) die Konzeptionen von *sozialsemantischem Handeln und Forschen* (z.B. Laucken, 2003) sowie von *Handlungsregulation* (z.B. Zempel, 2003).

⁴ Diese Bausteine werde ich bei der Ableitung einer systematischen Begriffsarchitektur aufgreifen (vgl. Abschnitt 3.2).

Die Hochschuldidaktik versteht sich demnach als eine handlungstheoretische Disziplin, die aus der Sichtweise des intentionalen Akteurs⁵ heraus formuliert ist («emic viewpoint»; vgl. Pike, 1967, S. 37). Sie zeichnet sich durch ein pragmatisch-voluntaristisches Grundverständnis aus und fokussiert auf erfolgsorientiertes Kommunizieren und Handeln mit dem Ziel, Lernprozesse strategisch zu beeinflussen.

3 Konzeptueller Bezugsrahmen

Vor beinahe 40 Jahren konstatierte Jürgen Klüver (1979, S. 82), um die Hochschuldidaktik als eine eigene Fachdisziplin zu etablieren, bedürfe es eines einheitlichen und allgemein akzeptierten Paradigmas (im kuhnschen Sinn), anhand dessen sich ein Set von Problemen, die von der Hochschuldidaktik zu bearbeiten sind, festlegen liesse. Noch heute ist ein solches einheitliches Paradigma für diese Disziplin nicht vorhanden. Stattdessen variieren die Problemzuschnitte und Erkenntnisinteressen je nach fachlicher Prägung der Personen, die heute Hochschuldidaktik betreiben.⁶ Im Folgenden zeichne ich zunächst die aktuelle Problemlage nach, in der sich die Hochschuldidaktik befindet. Ich schlage dann programmatisch eine begriffliche Neuausrichtung vor.

3.1 Hochschuldidaktik: Eine multiparadigmatische Querschnittsdisziplin?

Im Anschluss an Klüvers Forderung hatte Huber (1983) einen Definitionsversuch vorgelegt, der so allgemein formuliert ist, dass er sich inzwischen als «common ground» (Schmohl, 2017a) etabliert hat und noch heute zur Positionierung der Hochschuldidaktik als Disziplin herangezogen wird. Hochschuldidaktik sei demnach in einem umfassenden Sinn aufzufassen als «die *wissenschaftliche Bearbeitung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschule als (auch) einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen, und zwar in praktischer Absicht. ... Ihr Gegenstand und Anliegen ist die Lernsituation und Lernumwelt der Studenten im ganzen*» (Huber, 1983, S. 116).

Freilich lässt sich dieser weit gespannte Bogen beliebig kleinteilig betrachten, solange nicht genau festgelegt wird, was unter einer «Lernsituation» und was unter einer «Lernumwelt» zu verstehen sei. Zugrunde liegt hier die Vorstellung, Hochschuldidaktik als ein übergreifendes Prinzip auf unterschiedlichen «Handlungsebenen» zu verorten (Flechsig, 1975; sehr ähnlich zu dessen Einteilung von Handlungsebenen, aller-

⁵ Im Folgenden verwende ich das Konzept «Akteur» in einem abstrakten Sinn als terminologische Funktionsbezeichnung ohne grammatische Differenzierung. Das grammatische Maskulinum wird keinesfalls als Bezeichnung für Genderunterscheidungen gebraucht; eine Attribuierung auf Personen ist nicht intendiert und wäre dem explikativen Anliegen nur hinderlich.

⁶ Mit wenigen Ausnahmen lässt sich «Hochschuldidaktik» in Deutschland bislang nicht als ein eigenes Fach studieren. Die vorhandenen akademischen Zertifikate sind in der Regel vorrangig an Kompetenzentwicklungslogiken ausgerichtet und mit praxeologisch-handwerklichen Performanztrainings verknüpft. Ein explizit wissenschaftlich ausgerichtetes Studium der Hochschuldidaktik ist zurzeit allein mit dem Masterprogramm «Higher Education» am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) möglich (vgl. Reinmann & Schmohl, 2018).

dings ohne expliziten Verweis auf diesen Text, ist auch die Unterscheidung in Wildt, Breckwoldt, Schaper & Hochmuth, 2013, S. 103). Demnach können «Lernsituation» und «Lernumwelt» auf die *Rahmenbedingungen* der Hochschule als Institution oder Organisation referieren, sie können sich auf die Ausgestaltung von *Curricula* oder *Modulen* innerhalb von Studienprogrammen beziehen. Damit können aber auch *einzelne Lehrveranstaltungen* mit den zugehörigen Planungsanforderungen adressiert werden – oder sogar *spezifische Phasen* innerhalb solcher Veranstaltungen (vgl. Flechsig, 1975).

Da der Hochschule als Institution traditionell neben dem (Aus-)Bildungsauftrag insbesondere ein Forschungsauftrag zugewiesen wird, liegt es nahe, die oben genannte Definition von Huber (1983) mit der Forderung einer «Einheit von Forschung und Lehre» zu verknüpfen. Die Aufgabe der Hochschuldidaktik bestünde demnach in der «Reflexion, Analyse und potentielle[n] Beeinflussung des Wissenschaftsprozesses in der Hochschule in Hinsicht auf seine Bildungs- und Ausbildungsseite» (Huber, 1983, S. 124). Aktuelle Versuche, den Gegenstandsbereich der Hochschuldidaktik zu umreißen, lesen sich demgegenüber eher wie ein Überblick über die beteiligten Bezugsdisziplinen:

Der Gegenstand der Hochschuldidaktik schwankt zwischen einer engen Auffassung (z.B. Studieren Lernen [sic!] in der Hodegetik) und einer weiten (z.B. Sozialisation und Lernumwelt in der Hochschuldidaktik der 1970er Jahre); ihre Entwicklungen pendeln zwischen einem kritischen Impetus (z.B. in Form studentischer Proteste) und einem praktizistischen (z.B. als Partnerin des Managements); ihre wissenschaftliche Ausrichtung führt teils in pädagogische (und bildungstheoretische), teils in soziologische (und bildungspraktische) Gefilde etc. (Reinmann, 2015, S. 179)

Folgt man dieser Positionierung der Hochschuldidaktik als einer derart weit gefassten Querschnittsdisziplin (zur begrifflichen Abgrenzung von Querschnittswissenschaft, transdisziplinärer Wissenschaft und Integrationswissenschaft vgl. Krotz, 2014), so wird eine Definition ihres Kerns entsprechend konturlos: Die vielfältigen und plural nebeneinanderstehenden «Perspektiven» sind nicht systematisch-konzeptionell zusammenzubringen. Ein einheitliches Erkenntnisobjekt lässt sich mithin nicht mehr sinnvoll ableiten: Neben einer Fokussierung des Lehrens soll auch das Lernen mitberücksichtigt werden, neben Zielen, Inhalten und Methoden auch deren Voraussetzungen sowie deren institutionelle Kontextfaktoren. Neben einer theoretischen Reflexion sollen insbesondere Folgerungen für eine professionelle Praxis (im Sinne der Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen) gezogen werden, wobei alles auf der Folie einer neuhumanistischen Grundorientierung erfolgt, die sich der Maxime «Bildung durch Wissenschaft» verschreibt (vgl. zu den hier referierten Definitionsbestandteilen Reinmann, 2015, S. 180).

Zieht man noch weitere aktuelle Definitionsversuche hinzu, ergibt sich rasch ein verworrener Katalog von Merkmalen, die schwer zusammenzubringen sind und sich sogar widersprüchlich gegenüberstehen. Für Forschungsbemühungen scheint der Begriff inzwischen weitgehend ungeeignet zu sein. So zeigt etwa die Diskussion um die Neugründung einer «interdisziplinären Vermittlungswissenschaft», dass der Begriff der Hochschuldidaktik inzwischen aus so vielfältigen Richtungen aufgeladen und neu

belegt wurde, dass es teilweise nicht mehr möglich scheint, eine gemeinsame konzeptuelle Verständigungsbasis zu erreichen (vgl. zunächst z.B. Welbers, 2003; zudem von Olberg, 2004, mit weiterer Literatur sowie Grammes, 2009; dann den Versuch einer Grundlegung durch Reinmann, 2012, mit den extrem divergierenden Reaktionen in der Zeitschrift «Erwägen–Wissen–Ethik», 23. Jahrgang, Heft 3, 2012).

Von einigen prominenten wissenschaftlichen Akteurinnen und Akteuren wird der Begriff «Hochschuldidaktik» im Kontext eigener Forschungsbemühungen inzwischen vermieden und stattdessen – je nach Problemzuschnitt – durch Formeln ersetzt wie beispielsweise «pädagogische Hochschulentwicklung» (z.B. Brahm, Jenert & Euler, 2016), «Lehr-Lernforschung» (Gräsel & Gniewosz, 2011; z.B. Langemeyer & Rohrdantz-Herrmann, 2015), «Unterrichtsforschung» (z.B. Kiel, 2010), «Hochschulforschung» (z.B. Pasternack, 2014), «Hochschulentwicklung» (z.B. Tremp, 2009; Wildt, 2013) oder «Hochschulbildungsforschung»⁷ (Wildt et al., 2013) etc.

3.2 Auf dem Weg zu einer systematischen Begriffsarchitektur der Hochschuldidaktik

Anstelle einer Exegese der verschiedenen neueren Definitionsbemühungen, die dem Versuch einer theoretischen Integration von Verschiedenartigem folgen, möchte ich hier einen Vorschlag formulieren, mit dem sich die Hochschuldidaktik programmatisch als eine *eigenständige* Disziplin verorten könnte: Als wissenschaftliche Disziplin beobachtet, analysiert, bewertet und kritisiert die Hochschuldidaktik alle Prozesse *strategischen Handelns und Kommunizierens* in *Lernsettings* an Hochschulen aus der Perspektive eines lehrenden *Akteurs* hinsichtlich ihrer *pragmatisch-lebensweltlichen* Voraussetzungen, Durchführungen und Wirkungen. Ihr Erkenntnisinteresse ist dabei besonders auf die Gestaltungsseite individuellen Lehrhandelns mit dem Ziel der systematischen Einflussnahme auf Lernprozesse ausgerichtet.

Ich gehe davon aus, dass dieser Vorschlag von den meisten der zurzeit hochschuldidaktisch Tätigen abgelehnt werden dürfte, etwa (a) weil er die theoretische Modeerscheinung des sogenannten «shift from teaching to learning» explizit nicht mitvollzieht (vgl. zum Konzept Barr & Tagg, 1995; ähnlich argumentierte bereits Bernheim, 1898, S. 39) oder (b) weil er relevante Teile, die bisher in dem konturlosen Konzept mitgemeint waren, systematisch ausschliesst. Dem Argument (a) einer einseitigen Fokussierung auf den Akteurstyp «Lehrende» setze ich hier den Vorzug eines deutlich erhöhten Detailgrads sowie der pragmatischen Funktionalität des für Hochschullehrende relevanten Beobachtungsgegenstands entgegen: Wer aus der Lehrperspektive heraus strategische Überlegungen anstellt, wird zu deutlich konkreteren und spezifischeren Beobachtungen kommen als es eine übergreifende, alle Akteurinnen und Akteure gleichermaßen überblickende Perspektivierung zulässt. Dem Ausschlussargument (b) wird hier

⁷ Das Konzept der Hochschulbildungsforschung scheint sich gegenwärtig als Sammelbegriff der verschiedenen hochschuldidaktischen Forschungsperspektiven durchzusetzen. Neue systematische Denkanstöße werden beispielsweise in dem Sammelband von Jenert, Reinmann und Schmohl (2019b) zusammengefasst.

mit Verweis auf den stärkeren explikativen Gehalt einer definitivisch klar umgrenzten Disziplin begegnet: Wenn eindeutig ist, was die Begriffe bedeuten, lassen sich Aussagen formulieren, an denen empirische Forschung überhaupt erst sinnvoll ansetzen kann. So wird insbesondere der disziplinenübergreifende Austausch stärker befördert als durch ein diffuses theoretisches Inklusionsideal.

Vor diesem Hintergrund halte ich es für notwendig, ein klar umgrenztes und präzises begriffliches Repertoire des hochschuldidaktischen Handelns zu beschreiben, um insbesondere die Grenzen der Disziplin abzustecken und Polysemien in der Begriffswahl zu vermeiden. Ziel ist, die Grundlagen für eine konzeptionelle hochschuldidaktische Typologie zu entwerfen, die *axiomatisch viabel* (von Glasersfeld, 1981) und empirisch anschlussfähig ist. Es geht also letztlich darum, die Hochschuldidaktikforschung mit eigener Operationsfähigkeit zu verknüpfen. Im Anschluss an Hejl (1987) lege ich folgende Überprüfungs-kriterien für axiomatische Viabilität zugrunde:

- Problemlösungskapazität,
- argumentative Konsistenz,
- Verknüpfbarkeit mit Ergebnissen anderer Disziplinen.

Der damit skizzierte Definitionsansatz dürfte im Vergleich mit den vorherrschenden Bemühungen um One-Size-Fits-All-Lösungen sowie den teils salomonisch anmutenden konzeptionellen Integrationsbemühungen zunächst als eine starke Verengung gesehen werden. Ein Grund für diese Wahrnehmung liegt sicherlich auch in den gegenwärtigen hochschulischen Realitäten: Die Hochschuldidaktik steht heute nicht nur unter dem Eindruck zunehmender Vielfalt und Ausdifferenzierung von Hochschultypen, sondern beispielsweise auch unter dem Eindruck unterschiedlicher Typen von Lehrenden, der intensivierten Bürokratisierung und Verschulung des Hochschulwesens infolge der Bologna-Reform oder der grossen und zunehmenden Vielfalt an Lernsettings – u.a. infolge von Digitalisierung, steigender Konnektivität und Weiterem mehr. Es ist verständlich, wenn theoretische Konzeptualisierungsversuche und Modellbildungen zur Hochschulbildung nicht ganz losgelöst von derart breit wirkenden und sich auf unterschiedlichen Ebenen komplex überlagernden Kontextfaktoren erfolgen. Anstelle sich aber auf die mit diesen Entwicklungen assoziierten Pfadabhängigkeiten einzulassen, versucht die hier skizzierte Positionierung eine sehr bescheidene, zugleich aber auch eindeutige begriffliche Eingrenzung, die zunächst frei von determinierenden Kontexteinflüssen bleibt. Erst wenn ein wissenschaftstheoretischer Kern abstrakt definiert wurde und empirisch anschlussfähige Kategorien festgelegt sind, sollte eine (dann wissenschaftlich fundierte) Auseinandersetzung mit den aktuellen Realitäten erfolgen, denen sich die Hochschulbildung gegenwärtig ausgesetzt sieht.

3.3 Terminologische Präzisierung der Begriffsarchitektur

Um eine wissenschaftstheoretische Grundlage der Hochschuldidaktik zu beschreiben, die axiomatisch viabel ist und zugleich dem skizzierten Kriterium wissenschaftlicher Parsimonie genügt, erscheinen einige terminologische Präzisierungen der in Abschnitt 3.2 vorgestellten Definition der Hochschuldidaktik angebracht:

- Eine hochschuldidaktische *Strategie* sind die ein konkretes Lernsetting übergreifenden erfolgsorientierten Überlegungen von Lehrenden im Hinblick auf zielführende Handlungsmöglichkeiten, Widerstände und verfügbare Instrumente. Aus hochschuldidaktischen Strategien leiten sich konkrete Entscheidungen für das Lehrhandeln ab und sie orientieren und planen zugleich das antizipierte Lernverhalten der Adressatinnen und Adressaten (in heuristischem, keinesfalls aber in einem deterministischen Sinn). Somit stellen hochschuldidaktische Strategien gedankliche Konstrukte dar, die eine favorisierte Zielsetzung festlegen, von der gegebenenfalls aber in der konkreten Situation kreativ abgewichen werden muss (vgl. Schmohl, 2013). Sie können grundsätzlich als loser gedanklicher Entwurf vorliegen oder einen präzise ausgearbeiteten Plan darstellen. Wichtigster Bezug ist hier ein Strategiekonzept, wie es beispielsweise in der politikwissenschaftlichen Grundlagendiskussion ausgearbeitet wurde (vgl. Raschke & Tils, 2013).
- Im Anschluss an einen «methodologischen Individualismus» (vgl. Schimank, 2005; Schmohl, 2016, S. 76, mit weiterer Literatur) nimmt die Hochschuldidaktik die Perspektive eines lehrenden *Akteurs* ein, der strategisch-intentional, ziel- und erfolgsorientiert agiert. Ihr Akteurskonzept ist damit an eine sozialwissenschaftlich-handlungstheoretische Terminologie angelehnt; es ist konzeptionell analog zu dem Konzept eines «Orators» aus der Rhetoriktheorie konstruiert, da alle strategischen Kalküle aus der «Innenperspektive» dieses Akteurs heraus entwickelt werden (Knape, 2000, S. 33–45; Schmohl, 2016, S. 404–407).
- *Lernsettings* sind abgegrenzte, institutionalisierte lebensweltliche Interaktionsfelder (vgl. Srubar, 2009), in denen Lehrende auftreten und die sie mitgestalten. Sie stellen als solche keine Orte dar, sondern sind als Konfiguration von pragmatischen Bedingungen zu verstehen, die Handlungen strukturieren. Damit stehen sie dem Konzept der «Arenen» in den Politikwissenschaften nahe (vgl. z.B. Jarren & Donges, 2011, S. 199; Raschke & Tils, 2013, S. 539), aber auch der «Agora» in der Rhetoriktheorie (Schmohl, 2016, S. 407). Lernsettings lassen sich je nach Format unterscheiden von «klassischen» Face-to-Face-Situationen (z.B. Vortrag, Sprechstunde, Kolloquium etc.) bis hin zu komplexen interaktiven Formaten (z.B. virtuelle Projektbegleitung, MOOCs etc.; vgl. Schmohl, 2019b). Jedes Lernsetting ruft spezifische Anforderungen an die Wahl der Instrumente und die Gestaltung der medialen Vermittlung auf.
- *Handeln* meint im Kontext der in Abschnitt 3.2 genannten Definition zunächst allgemein im Anschluss an einen psychologischen Gebrauch des Konzepts (z.B. Laucken, 2003; Zempel, 2003) ein durch kognitive Pläne gesteuertes, zielgerichtetes Verhalten einer oder eines Lehrenden. Um das Ziel zu erreichen, werden zunächst strategische Überlegungen zu den Handlungsoptionen sowie Handlungsrestriktionen getroffen und dann Instrumente eingesetzt. Die Hochschuldidaktik geht dabei von einem pragmatisch-voluntaristischen Grundgedanken aus: Vorausgesetzt wird, dass durch zielgerichtetes (symbolisch-interaktives, mithin kommunikatives) Lehrhandeln prinzipiell Einfluss auf Lernprozesse ausgeübt werden kann.

Die vorgeschlagene Definition mit den begrifflichen Präzisierungen unterscheidet explizit zwischen (a) dem normativen Konzept einer *Hochschuldidaktik als Praxis* (im Sinne eines fallorientiert zu definierenden Sets strategischer Entscheidungen in Bezug auf eine didaktische Zielsetzung in einer Lernsituation), (b) der *Theorie der Hochschuldidaktik*, die sich einerseits mit der *Erklärung* didaktischer Praxis an der Hochschule befasst und die andererseits die *Orientierung* des praktischen didaktischen Handelns in den Blick nimmt. Ebenso wird strikt unterschieden zwischen *Hochschuldidaktik als Theorie/Praxis* und (c) der *Hochschullehrerbildung*⁸, die aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Hochschuldidaktik Implikationen für die Qualifizierung von Hochschullehrenden ableitet.

4 Ausblick

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, Impulse zur Wiederbelebung der hochschuldidaktischen Grundlagenforschung zu geben, aus denen sich Implikationen für die Hochschullehrerbildung ableiten lassen. Dieses Ziel wäre erfüllt, wenn der Beitrag hinreichend Irritationspotenzial bietet, um eine kritische Auseinandersetzung mit den hier vorgeschlagenen Orientierungen anzustossen. Vielleicht gelingt es darüber hinaus sogar, den einen oder anderen Gedankenstrang nicht nur aufzugreifen, sondern anhand eigener Theoriebildung, empirischer Überprüfung oder praktischer Exemplifikation weiterzuknüpfen. So könnte sich die Hochschullehrerbildung perspektivisch von ihrer eklektischen Haltung emanzipieren, kaum mehr als «an Hochschulverhältnisse adaptierte Variationen didaktischer Modelle schulpädagogischer Provenienz» (Wildt, 2009, S. 32) zu leisten.

Wie weiter also in der Hochschullehrerbildung? – Zunächst gilt es, den konzeptuellen Bezugsrahmen konsequent auf die *Praxis* der Hochschullehrerbildung anzuwenden. Konkret bedeutet das, vom Paradigma der Lernendenzentrierung wieder systematisch auf das Paradigma der Lehrendenzentrierung umzustellen. Daraus folgt, den Lernprozess unter einer strategischen Funktionalisierung aus der Perspektive des lehrenden Akteurs heraus zu fokussieren und das didaktische Setting, die verfügbaren Instrumente, die mediendidaktische Gestaltung etc. als strategische Größen für Lehrhandeln zu verstehen. Diese Umstellung meint also eine Verschiebung der theoretischen Perspektive, nicht (!) jedoch die Ablehnung lernendenzentrierter Lehrformen als solcher. Ich habe in Schmohl (2019b) ein hochschuldidaktisches Programm für Professorinnen und Professoren vorgestellt, das als ein erster Anwendungsfall verstanden werden kann. Daneben liesse sich auch der Studiengang «Higher Education» an der Universität Hamburg als Modellvorschlag in diese Richtung lesen (vgl. Reinmann & Schmohl, 2018; Schmohl, 2018).

⁸ Im Folgenden verwende ich den Begriff «Hochschullehrerbildung» als wissenschaftlich-terminologische Prozessbezeichnung. Dieses Konzept wird also abstrakt gebraucht und mithin nicht ausdrücklich in geschlechtsspezifische Personenbezeichnungen differenziert.

An den Ergebnissen der praktischen Umstellung könnte weiterführende *empirische* oder *theoretische* Forschung anschliessen. Es ist zu erwarten, dass die paradigmatische Umstellung mit einigen Widerständen einhergeht, die es systematisch zu dokumentieren gilt, um aus ihnen Konsequenzen für eine Präzisierung der grundlagentheoretischen Axiome abzuleiten. Nicht alles, was derzeit unter dem Schlagwort «Hochschuldidaktik» diskutiert wird, lässt sich im Sinne eines strategisch-erfolgsorientierten Lehrhandelns funktionalisieren. Wo dies nicht der Fall ist, gilt es, eine klare systematische Eingrenzung des wissenschaftlich betrachteten Gegenstandsbereichs vorzunehmen – und alles andere systematisch auszuklammern. Aus der theoretischen und empirischen Diskussion könnten dann wiederum Folgerungen für die hochschuldidaktische Praxis gezogen werden, sodass sich mit der Zeit eine theoretisch informierte und vielleicht sogar eine forschungsgeleitete Praxis der Hochschullehrerbildung im emphatischen Sinn entwickeln kann.

Literatur

- Barr, R. B. & Tagg, J.** (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27 (6), 12–26.
- Bernheim, E.** (1898). *Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart*. Berlin: Calvary.
- Brahm, T., Euler, D., Gerholz, K.-H., Hofhues, S., Huber, L., Jütte, W. et al.** (2014). *Positionspapier für die Einrichtung eines Arbeitskreises innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2015/10/Positionspapier_Hochschuldidaktik-in-der-DGfE.pdf (14.08.2019).
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D.** (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden: Springer.
- Bundesassistentenkonferenz.** (1968). Auszüge aus dem Protokoll der 1. Sitzung des Ausschusses für Hochschuldidaktik, Göttingen Juli 1968. In D. Spindler (Hrsg.), *Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform* (S. 61–67). Bonn: Verlag Studentenschaft.
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik.** (2013). *Qualitätsstandards für die Anerkennung von Leistungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung*. Göttingen: Netzwerktreffen der Hochschuldidaktik in Deutschland.
- de Witt, C. & Czerwionka, T.** (2007). *Mediendidaktik*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Euler, D.** (2013). Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung – neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109 (3), 360–373.
- Flehsig, K.-H.** (1975). Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. *ZIFF-Papiere*, Nr. 3, 1–14.
- Gerhardt, V.** (1968). Die geschichtliche Funktion der «Hochschul-»Didaktik. In D. Spindler (Hrsg.), *Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform* (S. 107–112). Bonn: Verlag Studentenschaft.
- Grammes, T.** (2009). Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung. *Journal of Social Science Education*, 8 (2), 146–164.
- Gräsel, C. & Gniewosz, B.** (2011). Überblick Lehr-Lernforschung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 15–20). Wiesbaden: Springer.
- Hasselhorn, M. & Gold, A.** (2006). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hejl, P.** (1987). Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. In S. J. Schmidt (Hrsg.), *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus* (S. 303–339). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Hochschulrektorenkonferenz.** (2013). *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Huber, L.** (1968). Thesen zu den Aufgaben der Hochschuldidaktik. In D. Spindler (Hrsg.), *Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform* (S. 57–61). Bonn: Verlag Studentenschaft.
- Huber, L.** (1970). Hochschuldidaktik. Ein Überblick. In H. von Hentig, L. Huber & P. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969* (Neue Sammlung, Band 5) (S. 41–82). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Huber, L.** (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung, Band 10) (S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jarren, O. & Donges, P.** (2011). *Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft. Eine Einführung* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Jenert, T., Reinmann, G. & Schmohl, T.** (2019a). Hochschulbildungsforschung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 1–4). Wiesbaden: Springer.
- Jenert, T., Reinmann, G. & Schmohl, T.** (Hrsg.). (2019b). *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer.
- Kerres, M.** (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg.
- Kiel, E.** (2010). Unterrichtsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Auflage) (S. 773–790). Wiesbaden: Springer.
- Klüver, J.** (1979). *Wissenschaftsdidaktik als Wissenschaftskritik. Am Beispiel der Naturwissenschaften* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 53). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- Knape, J.** (2000). *Was ist Rhetorik?* Stuttgart: Reclam.
- Knape, J.** (2013). Modern rhetoric. An introduction. In J. Knape, *Modern rhetoric in culture, arts and media. 13 essays* (S. 1–20). Berlin: de Gruyter.
- Krotz, F.** (2014). Zum Stand der Kommunikationswissenschaft und ihrer Potenziale für eine Kooperation mit der Soziologie. In M. Karmasin, M. Rath & B. Thomaß (Hrsg.), *Kommunikationswissenschaft als Integrationsdisziplin* (S. 19–39). Wiesbaden: Springer.
- Kultusministerkonferenz.** (1999). *Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.10.19 99*. Bonn: KMK.
- Langemeyer, I. & Rohrdantz-Herrmann, I.** (2015). Wozu braucht eine Universität Lehr-Lernforschung? In I. Langemeyer, M. Fischer & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Epistemic and learning cultures. Wohin sich Universitäten entwickeln* (S. 211–227). Weinheim: Beltz Juventa.
- Laucken, U.** (2003). *Theoretische Psychologie. Denkformen und Sozialpraxen*. Oldenburg: Bis.
- Metz-Göckel, S.** (1975). *Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik. Modelle der Lehr- und Lernorganisation*. Frankfurt am Main: Campus.
- Mittelstraß, J.** (1996). Vom Elend der Hochschuldidaktik. In G. Brinek & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik* (S. 59–76). Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Mollenhauer, K.** (1973). Wissenschaft und Praxis – Vorbemerkungen zu einer Wissenschafts- und Hochschuldidaktik. In K. Mollenhauer, *Erziehung und Emanzipation: Polemische Skizzen* (6. Auflage) (S. 36–54). München: Juventa.
- Nieke, W. & Freytag-Lorinoven, K.** (in Vorbereitung). *Wissenschaftsdidaktik vor neuen Aufgaben. Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Pasternack, P.** (2014). Reload oder Reboot? Hochschulforschung in der Diskussion. *die hochschule*, 23 (1), 6–24.
- Pike, K. L.** (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior* (2., revidierte Auflage, Reprint 2015). Berlin: de Gruyter.
- Raschke, J. & Tils, R.** (2013). *Politische Strategie. Eine Grundlegung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Reinmann, G.** (2012). Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft. Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik. *Erwägen–Wissen–Ethik*, 23 (3), 323–340.
- Reinmann, G.** (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen. *Das Hochschulwesen*, 63 (5/6), 178–188.
- Reinmann, G. & Schmohl, T.** (2018). Der Master of Higher Education. Studiengangsentwicklung als zyklisch-iterativer Prozess. In M. Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus* (S. 161–181). Münster: Waxmann.
- Saß, H.-M.** (1970). Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik. In K. Schaller (Hrsg.), *Wissenschaft und Lehre* (S. 27–41). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schimank, U.** (2005). *Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Schmidt, B. & Tippelt, R.** (2005). Besser Lehren – Neues von der Hochschuldidaktik? In U. Teichler (Hrsg.), *Hochschullandschaft im Wandel* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 50) (S. 103–114). Weinheim: Beltz.
- Schmohl, T.** (2013). Kreativität im Fokus der Rhetorik. In J. Knappe (Hrsg.), *Kreativität. Kommunikation – Wissenschaft – Künste* (S. 83–106). Berlin: Weidler.
- Schmohl, T.** (2016). *Persuasion unter Komplexitätsbedingungen. Ein Beitrag zur Integration von Rhetorik- und Systemtheorie*. Wiesbaden: Springer.
- Schmohl, T.** (2017a). Rhetorik – Bildung – Kultur: Ein Vorschlag zur grundlagentheoretischen Verortung. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 101–114). Bielefeld: Transcript.
- Schmohl, T.** (2017b). The role of abduction as an inferential process and means of knowledge creation in Design Research. *New Perspectives in Science Education*, 6, 551–555.
- Schmohl, T.** (2017c). *Warum die Hochschuldidaktik keine pädagogische Disziplin ist*. Blogpost. Verfügbar unter: <https://www.tobias-schmohl.de/2017/03/10/warum-die-hochschuldidaktik-keine-paedagogische-disziplin-ist/> (14.08.2019).
- Schmohl, T.** (2018). Inquiry-based self-reflection: Towards a new way of looking at the scholarship of teaching and learning within German higher education. In B. Jansen-Schulz & T. Tantau (Hrsg.), *Principals, structures and requirements of excellent teaching* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 134) (S. 75–90). Bielefeld: wbv.
- Schmohl, T.** (2019a). Hochschuldidaktische Begleitforschung. Perspektiven auf die wissenschaftliche Analyse dynamischer Lehr- und Lernsettings. In T. Schmohl, D. Schäffer, K.-A. To & B. Eller-Studzinsky (Hrsg.), *Strategien, Formate und Methoden selbstorganisierten Lernens* (S. 179–189). Bielefeld: wbv.
- Schmohl, T.** (2019b). Selbstgesteuertes Lernen. Explorative didaktische Formate mit Modellcharakter für vier akademische Statusgruppen. In T. Schmohl, D. Schäffer, K.-A. To & B. Eller-Studzinsky (Hrsg.), *Strategien, Formate und Methoden selbstorganisierten Lernens* (S. 19–40). Bielefeld: wbv.
- Schmohl, T.** (Hrsg.). (in Vorbereitung). *Hochschuldidaktische Begleitforschung*. Bielefeld: wbv.
- Seiffert, H.** (1969). *Aktuelle wissenschaftstheoretische Aspekte der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Vieweg+Teubner.
- Srubar, I.** (2009). Die pragmatische Lebenswelttheorie als Grundlage interkulturellen Vergleichs. In I. Srubar (Hrsg.), *Kultur und Semantik* (S. 65–89). Wiesbaden: Springer.
- Tremp, P.** (2009). Hochschuldidaktische Forschungen. Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 120) (S. 206–219). Bielefeld: Bertelsmann.
- von Glasersfeld, E.** (1981). Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit* (S. 16–38). München: Piper.
- von Hentig, H.** (1970). Wissenschaftsdidaktik. In H. von Hentig, L. Huber & P. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969* (Neue Sammlung, Band 5) (S. 11–40). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- von Hentig, H., Huber, L. & Müller, P.** (Hrsg.). (1970). *Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969* (Neue Sammlung, Band 5). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- von Olberg, H.-J.** (2004). Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Eine Sammelbesprechung neuer Veröffentlichungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (1), 119–131.
- Welbers, U.** (2003). Vermittlungswissenschaften. Legitimation, Konstruktion und Applikation eines Begriffs aus dem Selbstverständnis der Wissenschaft. In U. Welbers (Hrsg.), *Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung*. Düsseldorf: Grupello.
- Wildt, J.** (2009). Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (1), 26–36.
- Wildt, J.** (2011). Ein Blick zurück – Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative? In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), *Fachübergreifende und fachbezogene Hochschuldidaktik* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 121) (S. 19–34). Dortmund: Bertelsmann.
- Wildt, J.** (2013). Entwicklung und Potenziale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 123) (S. 27–57). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J., Breckwoldt, J., Schaper, N. & Hochmuth, R.** (2013). Forschung in der Hochschulbildung. In B. Jorzik (Hrsg.), *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur* (S. 103–109). Essen: Edition Stifterverband.
- Winter, M. & Kremmkow, R.** (2013). *Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen*. Wittenberg: Gesellschaft für Hochschulforschung.
- Zempel, J.** (2003). *Strategien der Handlungsregulation*. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen.

Autor

Tobias Schmohl, Prof. Dr., Technische Hochschule OWL, Institut für Wissenschaftsdialog, Fachbereich Medienproduktion und Fachbereich Wirtschaft, sowie Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, tobias.schmohl@th-owl.de

Buchbesprechungen

Benz, Ch., Grüßing, M., Lorenz, J. H., Reiss, K., Selter, Ch. & Wollring, B. (2017). Frühe mathematische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich. Opladen: Barbara Budrich, 230 Seiten.

Der vorliegende Herausgeberband ist im Kontext der Stiftung «Haus der kleinen Forscher» erschienen, die sich mit verschiedenen Angeboten für den Mathematikunterricht befasst. Der Stiftung ist es gelungen, ein Team von namhaften Mathematikdidaktikerinnen und Mathematikdidaktikern zusammenzuführen und deren fachdidaktische Expertise für diese Publikation zu nutzen. Das Buch gliedert sich im Wesentlichen in drei Teile: Zunächst legt Kristina Reiss die Grundlagen und verortet Mathematik im Fächerkanon und in der Bedeutung ihrer Anwendung in alltäglichen und beruflichen Kontexten. Des Weiteren beleuchtet sie die Wichtigkeit einer adäquaten frühen mathematischen Bildung in der Kindertagesstätte und im Kindergarten. Anschliessend folgt ein kurzer Teil über die Stiftung «Haus der kleinen Forscher» und ihre Aktivitäten. Ein Ausblick schliesst das Buch ab. Dazwischen wird das Kernthema – die Zieldimensionen mathematischer Bildung im Elementar- und Primarbereich – von der fünfköpfigen Autorengruppe (Christiane Benz, Meike Grüßing, Jens Holger Lorenz, Christoph Selter und Bernd Wollring) ausführlich und fundiert beleuchtet.

Die Autorinnen und Autoren spannen zuerst einen theoretischen Rahmen auf und verorten Mathematik als Wissenschaft von Mustern, innerhalb der es verschiedene Kompetenzen zu erwerben gilt. Dabei wird insbesondere der Kompetenzbegriff einmal mehr als mehrdimensionaler Fähigkeitskomplex definiert und es wird ein knapper Bogen zu notwendigen professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen und frühpädagogischen Fachkräften geschlagen. Diese beiden Ebenen werden auch im weiteren Verlauf des Buchs herangezogen, indem jeweils zunächst Zieldimensionen auf der Ebene der Kinder dargestellt werden, um ihnen anschliessend – zu jeweils denselben Facetten (z.B. Motivation, Interesse, Selbstwirksamkeit, prozessbezogene mathematische Kompetenzen) – Zieldimensionen auf der Ebene der Lehrpersonen gegenüberzustellen. So wird beispielsweise die Wichtigkeit von Motivation und Interesse für mathematisches Handeln von Kindern beleuchtet und mit dem notwendigen Interesse an Mathematik und mathematischer Bildung von Lehrpersonen verbunden. Beides ist notwendig, um ein bei den Kindern vorhandenes oder zu weckendes Interesse aufzugreifen und fördern zu können.

Dem Team der Autorinnen und Autoren gelingt es, eine komprimierte, anschauliche Grundlage zur mathematischen Bildung im Elementar- und Primarbereich vorzulegen. Mit zahlreichen praxisnahen Beispielen verdeutlichen sie die Anliegen und verbinden die von den Kindern zu erwerbenden Kompetenzen mit entsprechenden professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen. Wer etwa den Inhaltsbereich «Daten, Häufigkeit und

Wahrscheinlichkeit» mit Kindern der Elementar- und Primarstufe bearbeiten möchte, muss sich zum einen fragen, welche Kompetenzen die Kinder erwerben sollen, und zum anderen, welche zentralen fachlichen Konzepte in diesem Zusammenhang angesprochen werden und wie diese mit Kindern am besten aufgebaut, veranschaulicht, geübt und angewendet werden können. Die didaktische Umsetzung ergibt sich immer aus der Logik des Fachs heraus. So bedeutet beispielsweise der Umgang mit Daten, diese «handhaben» zu lernen, also Techniken und Darstellungsweisen zu kennen oder zu entwickeln, mit denen sich eine grosse Anzahl von Dingen oder eine Eigenschaft von vielen Dingen übersichtlich darstellen lässt, damit diese Dinge miteinander verglichen werden können. Eine Strichliste, wie sie in Form von Fünferportionen beim Jassen/Kartenspiel bekannt ist, ist beispielsweise eine Darstellungsweise, bei welcher der diagonal angeordnete fünfte Strich die Aufgabe erfüllt, das Fünferbündel auf einen Blick erkennbar zu machen.

Die Autorinnen und Autoren zeigen auf anschauliche Weise, dass der Erwerb einer bestimmten Kompetenz oder eines Handlungsaspekts innerhalb eines Kompetenzbereichs der Kinder bei der Lehrperson entsprechendes professionelles Wissen und Können erfordert. Dass eine Förderung mathematischer Kompetenzen bei Kindern ohne professionelle fachliche und fachdidaktische Kompetenzen der Lehrpersonen nicht möglich ist, verdeutlicht das Buch am Beispiel von zentralen mathematischen Kompetenzen und Inhaltsbereichen der Elementar- und Primarstufe, insbesondere der Unterstufe bzw. des ersten Zyklus gemäss Lehrplan 21. Dass die Kompetenzen nicht mit der im Lehrplan 21 gewählten Terminologie bezeichnet werden, sondern sich an derjenigen der deutschen Bildungsstandards orientieren, ist unproblematisch, weil die Kompetenzen der Schweizer und der deutschen Bildungsstandards inhaltlich weitestgehend übereinstimmend konzipiert sind. Mit seiner konsequenten Verzahnung von kindlichen Kompetenzen mit Kompetenzen der professionellen Lehrperson leistet das Buch einen ausgesprochen wertvollen Beitrag für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Esther Brunner, Prof. Dr., Leiterin Professur Mathematikdidaktik, Dozentin für Mathematikdidaktik, Pädagogik und Sonderpädagogik, Pädagogische Hochschule Thurgau, esther.brunner@phtg.ch

Leiss, D., Hagen, M., Neumann, A. & Schwippert, K. (2017). *Mathematik und Sprache. Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen*. Münster: Waxmann, 216 Seiten.

Der Sprachstand in der Unterrichtssprache «Deutsch» beeinflusst die Kompetenzen in allen anderen Fächern – so auch in der Mathematik. Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache sich von der Unterrichtssprache unterscheidet, weisen denn im Mittel auch niedrigere Leistungen in Mathematik auf als Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache mit der Unterrichtssprache übereinstimmt. Diese systematischen Unterschiede können zu einem grossen Teil durch die sprachlich bedingten Nachteile erklärt werden. Vor diesem Hintergrund gewinnt das Thema der Sprache im Fachunterricht an Bedeutung. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung geht es dabei zum einen um eine generelle Sensibilisierung und zum anderen um die Wissensgenerierung über die Bedeutung von Sprache im Fachunterricht. Inwiefern sprachliche Kompetenzen im Fachunterricht bedeutsam sind, wird in diesem Band exemplarisch für den Mathematikunterricht aufgegriffen. Im Buch werden verschiedene Beiträge vereint, die sich alle mit der Wichtigkeit der Sprache im Fach «Mathematik» in verschiedenen Klassenstufen befassen. Dabei orientieren sich die Beiträge zum einen an aktuellen Forschungsbefunden und formulieren zum anderen zukünftige Perspektiven für die mathematikdidaktische Forschung sowie für die schulische Praxis.

Strukturierendes Prinzip des Bandes sind die Schulstufen: Nach einer ersten Einführung und fundierten empirisch belegten Grundlegung des Themas folgen verschiedene Beiträge zunächst für Mathematik und Sprache in der Grundschule. Danach wird auf die Sekundarstufe und schliesslich auf berufsbildende Schulen eingegangen. Abgeschlossen wird das Buch mit einem Fazit und entsprechenden Perspektiven aus linguistischer Sicht. Eine Besonderheit des Bandes stellt die interdisziplinär zusammengesetzte Gruppe der Herausgeberinnen und Herausgeber dar, während die einzelnen Aufsätze zu konkreten mathematikspezifischen Fragen und Themen primär von Mathematikdidaktikerinnen und Mathematikdidaktikern verfasst wurden.

Einzelne Aufsätze beleuchten das Thema «Sprache im Mathematikunterricht» eher allgemein und umfassend (Schilcher, Röhl & Krauss; Leiss, Domenech, Ehmke & Schwippert; Holtsch, Rohr-Mentele, Dettwiler, Sticca & Eberle), während andere beispielsweise entlang von Fallstudien die fachbezogene Sprachentwicklung im Kontext ganz bestimmter Anforderungen (Tiedemann) thematisieren oder sich differenziert mit dem Aufgabentyp der Textaufgabe als besonderer Herausforderung für verschiedene Schulstufen befassen (Stephany; Bescherer & Papadopoulou; Plath). Im Beitrag von Bochnik und Ufer wird als Ergebnis einer empirischen Studie dargestellt, welche Einflussfaktoren allgemeinsprachliche und fachsprachliche Kompetenzen auf die mathematische Leistung haben und von welchen Wirkungszusammenhängen man dabei ausgehen muss. Daraus werden als Implikationen für einen sprachsensiblen Mathema-

tikunterricht insbesondere zwei Ansätze abgeleitet: (a) der Aufbau eines geeigneten mathematischen Fachwortschatzes bezogen auf das unmittelbar zu bearbeitende mathematische Thema und (b) ein textintegratives Verständnis, welches das Herstellen von Zusammenhängen innerhalb eines Textes sowie den Aufbau eines Situationsmodells zu der gegebenen Situation erfordert und zunächst auf semantisches Verständnis abzielt, bevor eine geeignete Mathematisierung vorgenommen wird.

Auch der Beitrag von Leiss, Domenech, Ehmke und Schwippert befasst sich mit mathematischen Texten bzw. mit sprachbasierten Aufgaben. Vorgelegt wird ein heuristisches Modell zur Variation der sprachlichen Komplexität von Fachaufgaben im Allgemeinen und von Mathematikaufgaben im Besonderen. Dieses wird anschliessend empirisch in fünf verschiedenen Fächern (Deutsch, Mathematik, Musik, Physik, Sport) geprüft. Die berichteten Ergebnisse verdeutlichen, dass die Befunde je nach Fach unterschiedlich ausfallen und man nicht generell davon ausgehen kann, dass ein sprachlich wenig komplexer Fachtext besser verstanden wird bzw. eine sprachlich einfach formulierte Aufgabe besser gelöst wird. Unabhängig davon ist das vorgestellte heuristische Modell zur Variation der sprachlichen Komplexität von Fachaufgaben sehr geeignet, um Aufgaben fachübergreifend im Hinblick auf ihre sprachlichen Anforderungen differenziert zu analysieren. Eine weitere aktuelle Fokussierung nimmt der Beitrag von Wessel und Prediger vor, der auf das Erklären und Begründen abzielt, dies als relevante Diskurspraktik für das Mathematiklernen verortet und für eine differenzielle Förderung je nach sprachlichem Hintergrund plädiert.

Die Beiträge schliessen an die reichhaltige Forschung zu mathematischen Textaufgaben an, leisten aber in ihrer Aktualität und Fokussierung einen Mehrwert zum bisher Bekannten und zeigen überdies Perspektiven für einen sorgsamen fachbezogenen und sprachfokussierten Mathematikunterricht auf. Wer sich vertieft mit dem Thema entlang von aktuellen empirischen Arbeiten auseinandersetzen möchte, wird an diesem Band nicht vorbeikommen.

Esther Brunner, Prof. Dr., Leiterin Professur Mathematikdidaktik, Dozentin für Mathematikdidaktik, Pädagogik und Sonderpädagogik, Pädagogische Hochschule Thurgau, esther.brunner@phtg.ch

Gloe, M. & Oeftering, T. (Hrsg.). (2017). Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrerausbildung. Festschrift für Hans-Werner Kuhn. Baden-Baden: Nomos, 337 Seiten.

Die Gliederung in vier Teile folgt den Hauptarbeitsgebieten des mit der Festschrift Geehrten, Hans-Werner Kuhn. Nachfolgend werden einige Beiträge skizziert. Im Anschluss daran werden Fragestellungen für die Politikdidaktik formuliert.

In *Teil I* «Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht» legt Friedrich Gervé dar, wie Grundschulkinder, gestützt durch einen elektronischen «Touchtable», kollaborativ einen Politikprozess simulieren, der «Rechtsetzung» vornimmt. Diese wiederum bildet die Grundlage für eine ebenfalls simulierte «Rechtsprechung». *Teil II* thematisiert den Stellenwert von Medien für die politische Bildung. Volker Reinhardt behandelt die «kognitive Auseinandersetzung mit demokratischen Prozessen und Konflikten». Demokratielernen könne sich auf die Ebenen der Herrschafts-, der Gesellschafts- sowie der Lebensform beziehen, wobei Projekte oft auf der Mikroebene stecken blieben. In einer Studie mit 15 Schweizer Lehrpersonen untersuchte er, ob in den «politikvernetzenden» Projekten eine Verbindung der Ebenen gelingt. Hanns-Fred Rathenow behandelt basierend auf einer ökonomisch-politischen Wachstumskritik den «Lernort Schülerfirma». Dem dort verbreiteten individualistischen Wirtschaftsverständnis stellt er «Schülerfirmen» gegenüber, die auch Ökologie oder Menschenrechte integrieren. Michael Wehner und Thomas Waldvogel analysieren kritisch den breit genutzten Wahl-O-Mat, eine «Voting Advice Application» zur Senkung der Informationskosten einer Wahlentscheidung. Wolfgang Sander plädiert für eine Neuorientierung bezüglich digitaler Medien: von der Medienkompetenz zur Medienkritik.

Teil III behandelt die Bildung zu Menschenrechten als «fragilen moralisch-politischen Konstruktionen» (Jürgen Gerdes & Uwe H. Bittlingmayer). Udo Kempf untersucht die sozialen Konflikte in Frankreich (Stichworte: Banlieue, Re-Islamisierung). Er verortet Lösungsansätze kaum in der politischen Bildung. In diese Bresche springt Gotthard Breit in seinem Beitrag «Politische Urteilsbildung und kommunikatives politisches Handeln am Beispiel des Themenbereichs «Flüchtlinge»». Doch falle es im Unterricht, ohne soziale Verpflichtung, allzu leicht, «demokratische Werte hoch zu halten». Er plädiert dafür, (auch destruktive; W.B.) Gefühle stärker einzubeziehen. *Teil IV* betrifft Methoden und Instrumente der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Zwei Beiträge skizzieren ungewohnte empirisch-methodische Zugänge: die «Unterrichtsreportage» von Tilman Grammes und die «Lesson Analysis» von Masami Matoba. Mit seiner Symbolsprache, die transkribierte Wörter verbindet, verfolgt er ähnliche methodologische Ziele wie Ralf Bohnsack oder Ulrich Oevermann: Objektivierung im Sinne der Ablösung von Interpretationen von den unbewussten Impulsen der Forschenden. Hiroyuki Kuno und Go Ikura stellen ein lokales Unterrichtsprojekt mit einem ausgefallenen methodologischen Zugang vor: Im Projekt mit einem Umfang von ca. 40 Tagen

und 13 Unterrichtsstunden (zuzüglich Interviews von Schülerinnen und Schülern in der Nachbarschaft) geht es um politische Urteilsbildung auf der Mikroebene im Zusammenhang mit der Frage, ob eine Fussgängerbrücke errichtet werden soll. Die Schülerinnen und Schüler sollen weitere, ihren eigenen womöglich widersprechende Sichtweisen entdecken und zur multiperspektivisch inspirierten Problemlösung angeregt werden.

Mit dem Reader gelingt es, zentrale thematische Herausforderungen herauszuarbeiten: Zuwanderung/Migration, Machtkonzentration durch Digitalisierung, Übernutzung des Planeten und damit einhergehende strukturelle Gewalt – zu ergänzen wäre: Auflösung von Parteiensystemen/Versprechen der plebiszitären Demokratie. Deren Entstehen wird mit Bezug auf Theorien und Forschungsergebnisse erklärt. Wenn Politik ein «unbeliebtes Fach» ist, mit schwer herstellbaren Verbindungen zwischen Politik als Lebensform, z.B. Klassenrat, und Politik als Herrschaftsform, z.B. Zuwanderungspolitik, (Volker Reinhardt), und wenn es um «guten Unterricht» geht, der oberflächliche Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit dem «Kern» des Politischen produktiv verbindet (Wolfgang Sander): Wie hilft der Reader weiter? Die Spannung «Rationalität – Emotionalität» wird selbstkritisch angesprochen. Die rasend schnellen Veränderungen in den technologischen, ökonomischen, kulturellen usw. Rahmenbedingungen und der politischen Weltordnung lösen vielfach ein von demokratischen Mehrheiten legalisiertes nationalistisches Rollback aus. Muss Politikunterricht hier erhöhte Stabilität schaffen, durch gründliche Sachanalyse, Besinnung auf die Traditionen der (westlichen) Demokratie, Weiterknüpfen an den disziplinären Traditionen? Oder muss er gleichzeitig beschleunigen, kleinzyklischer, emergenter, wagemutiger werden? Ist dies in der Schule legitim? Was bedeutet diese Herausforderung für die Forschungsmethodologie, die Grundlagenforschung wie auch die Lehrerinnen- und Lehrerforschung? Wenn projektformige Lernformen wie «Die Fussgängerbrücke» auf der Mikroebene nachweislich bei der Kompetenzentwicklung helfen, was genau ist nötig, damit Schülerinnen und Schüler die Verbindungen zu den übergelagerten Ebenen herstellen können?

Selektiv gelesen kann dieser Reader zur vertieften lösungsorientierten Auseinandersetzung mit drängenden Grundfragen des Politikunterrichts beitragen. Die Verarbeitung fordert einen Dialog auf der Basis echter Mehrperspektivität – die Autoren könnten damit beginnen: Lässt sich «Die Fussgängerbrücke» auf «Die Flüchtlingsunterkunft» übertragen – darf man, muss man es versuchen? Wie sind die Erregungsmedien zu behandeln? Was steckt an struktureller Gewalt hinter den verschiedenen Perspektiven: die Abgehängten in unserer Gesellschaft betreffend, die Abgeblockten jenseits des Mittelmeers? Geht es kaum noch um Parteienkonkurrenz, sondern vielmehr um die Kollision von Rationalität und Emotionalität? Braucht es einen neuen oder erweiterten Konsens der Politikdidaktik?

Wolfgang Beywl, Prof. Dr., Leiter Professur Bildungsmanagement sowie Schul- und Personalentwicklung, Pädagogische Hochschule FHNW, wolfgang.beywl@fhnw.ch

Hietzge, M. (Hrsg.). (2018). Interdisziplinäre Videoanalyse. Rekonstruktionen einer Videosequenz aus verschiedenen Blickwinkeln. Opladen: Barbara Budrich, 284 Seiten.

Was soll an einer gut vierminütigen Schulhofszene mit ein paar Mädchen spannend sein? So spannend, dass sich insgesamt 15 Autorinnen und Autoren intensiv damit befassen und ihre Beiträge in einem Buch zusammengetragen werden? Der von Maud Hietzge herausgegebene Band passt zunächst in die Konjunktur videobasierter Forschung in den Sozialwissenschaften bzw. in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zugleich bildet er einen interessanten Gegenpol. Die Ausdifferenzierung qualitativer Analysemethoden für Videos ist trotz einer Reihe existierender Einführungsbände schwer zu überblicken, weil in den einschlägigen Beiträgen jede Forscherin und jeder Forscher die präferierte Methode am eigenen Material umsetzt und – angesichts meist beschränkter Zeichenzahlen – die Explikation des genauen Vorgehens oft zu kurz kommt. Hier wählt der Band von Maud Hietzge einen anderen Zugang: Eine Videoszene – Mädchen mit Stelzen auf einem Schulhof – wird in neun verschiedenen Beiträgen systematisch, und das heisst mit expliziertem Bezug auf eine Methode, analysiert. Dass dabei neben einer nicht unerheblichen Schnittmenge auch Unterschiedliches in den Blick gerät, ist ebenso wenig erstaunlich wie die Tatsache, dass viele Beiträge nur Ausschnitte des Materials analysieren. Auch wenn aus der Sicht einer quantifizierenden Rating-Forschung die Effizienz eines solchen Vorgehens infrage gestellt werden mag, so zeigt jeder Beitrag – wenngleich mit gewissen Abstufungen an Plausibilität und Verständlichkeit –, welche reichhaltige Ergebnisse eine qualitative, an Rekonstruktion und Verstehen sozialer Realität orientierte Forschung hervorzubringen vermag.

Interessierten Leserinnen und Lesern bietet der Band somit Einblicke in empirisches Material, das nicht nur beschrieben und mit unterschiedlichen Darstellungsvarianten als Protokollvarianten jenseits der Sprachlichkeit veranschaulicht wird, sondern auch als vollständiges Videomaterial und mit verschiedenen «Stills» über eine Webadresse zur Verfügung steht. Zudem setzen sich durchweg einschlägige Autorinnen und Autoren der qualitativen Forschung und Videoanalyse mit ebendiesem empirischen Material auseinander, explizieren – wenn auch notwendig in Kürze – die methodologischen Grundlagen und demonstrieren das methodische Vorgehen. Dreierlei wird dabei deutlich:

1. Hinter dem Label «Qualitative Videoanalyse» verbirgt sich ein enormes Spektrum an methodologischen und methodischen Zugängen, deren Potenzial gerade auch für nicht sprachliche Phänomene im Band sehr deutlich wird.
2. Allen Vorgehensweisen ist gemeinsam, dass sie die Interpretation als Zuordnung von Bedeutung zu empirisch feststellbaren Phänomenen methodisch kontrolliert und unter Rückgriff auf explizite theoretische Vorannahmen vornehmen, anstatt «hochinferente Ratings» über Interraterreliabilitäten zu legitimieren.
3. Die erzielten Einsichten sind oft überraschend und zugleich plausibel und erhellend bezüglich ihrer Kontextualisierung als schulisches Geschehen im weiteren Sinne.

Aufgrund der Anlage des Bandes stellen sich auch zwei Fragen: Es wäre interessant, zu erfahren, mit welchem *Erkenntnisinteresse* das Video in seiner spezifischen Perspektivierung *ursprünglich* entstanden ist. Einzelne Beiträge nehmen diese Frage durchaus in den Blick, aber dennoch ist für diese Form der Darstellung konstitutiv, dass das Material und nicht eine erkenntnisleitende Fragestellung den Ausgangspunkt der Erwägungen darstellt. Betrachtet man des Weiteren die *Gegenstandsangemessenheit* als *das* zentrale Kriterium für die Auswahl der Analysemethode, scheint dieses Kriterium hinter dem demonstrativen Charakter des Bandes etwas in den Hintergrund zu treten. So kann man sich fragen, ob die Schulhofszene, die reich an körperlichem, aber arm an (verständlichem) sprachlichem Ausdruck ist, für eine textfundierte Methode wie beispielsweise die Objektive Hermeneutik prädestiniert ist. Die Qualität und die Bedeutung des Bandes werden durch diese Fragen aber nicht geschmälert. Vielmehr markieren sie seine spezifische Orientierung (folgt man Pranges Überlegungen) als eine *pädagogische*. Im Band wird *gezeigt*, was die einzelnen Methoden für einen spezifischen Gegenstand zu leisten vermögen. Das gemeinsam analysierte Material ist dabei Garant für die Vergleichbarkeit der Beiträge. Als weiteres Qualitätsmerkmal der Beiträge lässt sich das dokumentierte Bewusstsein der Autorinnen und Autoren für die jeweiligen Limitationen in der Anwendung ihrer methodischen Werkzeuge hervorheben.

Der Band eignet sich für eine Reihe von Adressatinnen und Adressaten: zum einen für (angehende) Forschende, die nach der Lektüre die Leistungsfähigkeit verschiedener Methoden in der Wissenschaftspraxis von «Cracks» nachvollziehen und die Auswahl der Methode für die eigenen Forschungsgegenstände besser abschätzen können; zum anderen aber auch für eine Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich selbst im Kern als Wissenschaftspraxis versteht und die dazu beiträgt, berufliche Praxis daten- und methodengestützt zu analysieren und damit in ihrer Komplexität zu erschliessen. Kleine Ausschnitte von Videos, z.B. aus dem Praktikum Studierender, lassen sich mit Bezug auf eine ausgewählte Methode aus dem Buch exemplarisch rekonstruieren. Dies macht für Studierende erlebbar, dass Aussagen mit Geltungsanspruch kein Privileg einer vermeintlich «praxisfernen» Forschung sind, sondern mit den entsprechenden methodischen Werkzeugen und etwas Mühe auch für Akteurinnen und Akteure der beruflichen Praxis einen Rationalitätsgewinn darstellen können.

Tobias Leonhard, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Kindergarten-/Unterstufe,
tobias.leonhard@fhnw.ch

Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S. (Hrsg.). (2018). Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis. Bern: hep, 356 Seiten.

Aufgaben sind Ausgangspunkte des Lehrens und Lernens und damit ein zentrales Merkmal von Unterrichtsqualität. Lernaufgaben schlagen Brücken zwischen den abstrakten Lernzielen des Unterrichts und dem konkreten Handeln der Lernenden. Prüfungsaufgaben erlauben es ihnen, erworbenes Wissen und Können zu zeigen und anerkennen zu lassen. Aufgaben sind deshalb in den letzten zehn Jahren verstärkt in den Fokus der schulpädagogischen wie auch der fachdidaktischen Forschung gerückt. Eine Lehrperson kann kompetenzorientierten Unterricht dann planen und durchführen, wenn sie über Kenntnisse der domänenspezifischen Kompetenzentwicklung verfügt und sowohl Lern- als auch Prüfungsaufgaben im Hinblick auf ihre Passung zur aktuellen Kompetenzentwicklung der Lerngruppe konzipieren kann.

Der vorliegende Band liefert einen innovativen und hochwillkommenen Beitrag zum Thema, wobei die Herausgeberinnen und Herausgeber einen deutlichen Schwerpunkt auf die *Lernaufgaben* gesetzt haben. Ausgehend von einer kurzen thematischen Einführung zur Bedeutung von Aufgaben im Bildungssystem erfolgt zunächst eine Klärung des zugrunde liegenden Aufgabenverständnisses. Unter Rückgriff auf Doyle wird in diesem Kontext stringent herausgearbeitet, dass Aufgaben nicht nur die Sichtstruktur von Unterricht tangieren, sondern auch auf die Tiefenstruktur des Unterrichts zielen, wo sie Lernprozesse initiieren, steuern und organisieren. Folgerichtig beschreiben Herbert Luthiger und Susanne Wildhirt Aufgaben als «situationsgebundene Denk- und Handlungsanweisungen, welche die Grundstruktur potenzieller Lerngelegenheiten definieren» (S. 22). Als konstitutives Element des Unterrichts sind sie in Anlehnung an die drei Dimensionen des didaktischen Dreiecks zugleich «Träger der Lerninhalte (Aufgabenqualität) und Strukturgeber für die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler (Lernprozessqualität) sowie Stifter von Interaktionen und Lerndialogen zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern (Qualität der Aufgabensituation)» (S. 24). In den folgenden fünf Unterkapiteln des Grundlagenkapitels wird dann das LUKAS-Modell («Luzerner Modell zur Entwicklung kompetenzfördernder Aufgabensets») mit seinem Lernprozessmodell und dem Kategoriensystem mit den lernrelevanten Merkmalsbereichen hergeleitet und vorgestellt.

Drei Aspekte erscheinen in diesem Kontext besonders erwähnenswert. Luthiger und Wildhirt

- sprechen von Aufgabensets, was die Lehrpersonen ermutigt, grosse thematische Bögen im Unterricht zu schlagen;
- nehmen explizit die Prozessperspektive ein: Schülerinnen und Schüler erwerben Kompetenzen in langfristigen Prozessen, die es zu begleiten und zu steuern gilt;
- weisen in diesem Zusammenhang auf die Nutzungsqualität als zentralen Faktor und auf die Bedeutung von Feedback und Rückmeldekultur hin.

Der zweite Teil des Bandes enthält Praxisbeispiele solcher Aufgabensets, welche von Fachdidaktikdozierenden (meist der Pädagogischen Hochschule Luzern) für alle wesentlichen Fächer der Schweizer Volksschulstufe entwickelt wurden. Nach einer einleitenden Verortung der jeweiligen Fachthemen in den Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans 21 erfolgt eine Analyse von Inhalten, Materialien, Texten und Inputs, welche zu deren Erwerb nötig sind. Aus dieser fachlichen Analyse ergibt sich schliesslich ein Aufgabenset mit Konfrontations-, Erarbeitungs-, Vertiefungs-, Synthese- und Überprüfungsaufgaben. Im Fach «Englisch» sollen sich die Lernenden etwa mit dem Thema «Where children sleep» auseinandersetzen (S. 99 ff.). Sie analysieren zunächst authentische Fotografien (Konfrontationsaufgabe). Danach erstellen sie anhand von deren Schlafzimmern Porträts von Jugendlichen in verschiedenen Kulturräumen und vergleichen diese – mit entsprechendem «language support» – mit der eigenen Lebenswelt (Erarbeitungs- und Vertiefungsaufgabe). Am Ende präsentieren sie diese Arbeit mit einem Poster vor der ganzen Klasse (Synthese- und Transferaufgabe). Diese Sequenz zeigt die Stärken des vorgestellten Aufgabenmodells exemplarisch am modernen (Fremdsprachen-)Unterricht auf: Orientierung an lebensweltlichen Aufgaben, Integration unterschiedlicher Kompetenzbereiche, kommunikative Funktion formalsprachlicher Fähigkeiten, individuelles Üben im Sinne von Binnendifferenzierung sowie Leistungsbeurteilung anhand eines komplexen Outputs.

Kritisch zu bemerken ist hier, dass die Aufgaben in den Fachbeispielen oft nur teilweise abgebildet und besprochen werden. Ebenso stellt die Leistungsbeurteilung einen blinden Fleck des Bands dar: Wenn sich die Lernkultur in einem Fach ändern soll, dann muss sich auch die Beurteilungskultur entsprechend weiterentwickeln. Schliesslich wird in den Beispielen nicht ganz klar, ob die dargestellten Aufgabenbeispiele auch tatsächlich an Schulen durchgeführt wurden. Immerhin hatten sich die Herausgebenden das Ziel gesetzt, ihr Modell einer «Validierung durch die Fachdidaktiken mit ihren fachspezifischen Eigenheiten» (S. 70) zu unterziehen. Dies würde bedingen, dass man die Wirkung der Aufgaben in der Schulpraxis anhand der selbst definierten Qualitätskriterien zumindest exemplarisch evaluiert.

Der Band sei allen Lehrkräften, Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildnern sowie Bildungsbehörden, welche an einer Weiterentwicklung von Unterrichtskultur mit guten Lernaufgaben interessiert sind, mit Nachdruck empfohlen. Die mit dem Band intendierte Validierung dieser Aufgabekultur muss jedoch erst noch geleistet werden.

Stefan D. Keller, Prof. Dr., Leiter Professur Englische Didaktik, Pädagogische Hochschule FHNW, stefan.keller@fhnw.ch

Christian Reintjes, Prof. Dr., Lehrstuhl für Schulpädagogik mit Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Universität Osnabrück, christian.reintjes@uos.de

Schärer, H.-R. & Zutavern, M. (2018). Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen. Münster: Waxmann, 200 Seiten.

Das Thema «Berufsethos» hat sowohl für berufstätige Lehrkräfte als auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Dies begründet sich vor allem darin, dass die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Werte und Normen stark zugenommen hat, sodass Lehrkräfte sich fragen, wie sie dieser Vielfalt in den Klassenräumen mit und durch ihr Handeln gerecht werden können. Aufgabe der Wissenschaft, Basis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und somit auch jeden Handelns von Lehrkräften ist es, auf diese Fragen zu reagieren. Die Psychologie, speziell die Pädagogische Psychologie, antwortet hier mit dem Konzept des Berufsethos von Lehrkräften. Im deutschsprachigen Raum hat sich besonders die Fribourger Forschungsgruppe um Fritz Oser Ende des 20. Jahrhunderts um eine Fassung dieses Begriffs und, verlängert, des Phänomens bemüht. Ihre Ergebnisse führten sie im sogenannten «Diskursmodell» zusammen, das der Kohlbergschen Tradition verpflichtet ist. Im Buch vereinen sich u.a. Leitfiguren dieser Forschungsgruppe erneut. Zum einen soll damit das Lebenswerk von Michael Zutavern gewürdigt werden, der im Rahmen seiner Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Luzern Lehre und Forschung vorantrieb sowie ordnete. Dabei nahm das Berufsethos von Lehrkräften einen wichtigen Stellenwert ein. Zum anderen will dieses Buch das genannte Thema erneut im wissenschaftlichen Rahmen beleuchten und in seiner Bedeutsamkeit für die Bildung von Lehrerinnen und Lehrern hervorheben. Neben diesem Anspruch ist es zudem das klar formulierte Anliegen der Herausgeber, Entwicklungslinien in diesem Forschungsfeld nachzuzeichnen sowie dessen Umsetzungsmassnahmen in Lehre und Forschung aufzuzeigen. In elf Beiträgen werden dazu verschiedene Aspekte des professionellen Ethos von Lehrkräften mit Blick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die pädagogische Praxis sowie die Schulentwicklung vorgestellt.

Unter der Frage, wie zukünftige Lehrpersonen auf das moralische Unterfangen «Unterricht und Erziehung» vorbereitet werden können, beleuchten Luciano Gasser und Wolfgang Althof im ersten Beitrag die moralische Erziehung und die Förderung moralischer Erziehungskompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Im zweiten Beitrag legen Detlef Garz und Uwe Raven unter Rückgriff auf den professionstheoretischen Ansatz Oevermanns dar, warum die Pädagogik als Disziplin nicht professionalisiert ist, und schliessen mit dem Wunsch, dass Erstere diesen Prozess durchlaufen möge. Fritz Oser fragt im dritten Beitrag danach, ob Unterrichten ohne Ethos möglich sei. Dazu betrachtet und ordnet er das bereits erwähnte Diskursmodell neu, nähert sich dem Begriff «Ethos» und macht Andeutungen zum Messen von «Ethos haben» bzw. «Kein Ethos haben». Die Ausführungen Kurt Reussers im vierten Beitrag fokussieren Möglichkeiten personalisierter Lernunterstützung für Schülerinnen und Schüler, die von Lehrkräften im Unterricht umgesetzt werden sollen. Dem voraus stellt er die Fähigkeit der Lehrpersonen, den Lernenden kognitiv empathisch zu begegnen. Michael Schratz geht

im fünften Beitrag Tiefenstrukturen nach, die in Mustern unterrichtlichen Handelns wiederzufinden sind und dieses somit beeinflussen. Er resümiert, dass die professionsethische Aufgabe darin zu sehen sei, die genannten Strukturen bewusst zu machen. Vor dem Hintergrund, dass im sechsten Beitrag von Yves Cocard und im achten Beitrag von Werner Wicki vergleichbar vorgegangen wird, werden diese Beiträge zusammen betrachtet. Während Cocard die vertrauensvolle Beziehung zwischen der Lehrkraft und ihren Schülerinnen und Schülern als Facette des professionellen Ethos erhellt, führt Wicki auf der Grundlage einer Studie zum Humor von Lehrerinnen und Lehrern aus, was Schülerinnen und Schüler als unangebrachten bzw. angebrachten Humor verstehen. Insbesondere aggressiver Humor, so Wickis Empfehlung, sei aus professionsethischer Sicht zu vermeiden. Dies lässt schlussfolgern, dass Wicki Humor, angemessen eingesetzt, als Aspekt eines professionellen Ethos von Lehrerinnen und Lehrern versteht. Im siebten Beitrag stellen Michael Fuchs, Herbert Luthiger und Kathrin Krammer vor, wie die berufsethische Ausbildung von Lehrpersonen curricular verankert werden kann. Dazu stellen sie die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Luzern vor und diskutieren Erfahrungen und Herausforderungen. Im neunten Beitrag zeigt Ilse Schrittmesser, in welchem Zusammenhang ungeplante Lerngelegenheiten im Vollzug von Unterricht, das professionelle Selbstverständnis sowie das pädagogische Berufsethos von Lehrpersonen stehen. Im zehnten Beitrag fragen Doris Ittner und Tina Hascher nach dem Zusammenhang von Schulentwicklung und berufsethischem Handeln und Denken. Dazu stellen sie die Ergebnisse einer Studie vor, die die Innovationsbereitschaft von Schulleiterinnen und Schulleitern im Kanton Bern erhoben hatte, und reflektieren die Ergebnisse aus berufsethischer Perspektive. Im letzten Beitrag setzt sich Michael Zutavern mit der soziologischen Professionstheorie auseinander und stellt die Einbettung berufsmoralischer Urteile und Entscheidungen anhand von Osers Modell zur Professionsmoral dar. Aufgezeigt werden auch vernachlässigte Aspekte und irritierende Erfahrungen zum Berufsethos, um daraus Wünsche für die stärkere Bearbeitung dieses Themas in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung abzuleiten.

So ist schliesslich festzuhalten, dass sich das Buch dem Thema der Expertise von Lehrkräften sowie deren Arbeitsmoral widmet, wobei Ausführungen zur Professionsethik, zur Professionsmoral und zum Professionsbewusstsein im Vordergrund stehen. Dadurch werden die Leserinnen und Leser aufgefordert, die Verbindung zwischen den genannten Themen und dem professionellen Ethos von Lehrkräften herzustellen. Diese Aufforderung unterstreicht zugleich die Schwierigkeit, das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern als Konstrukt in seiner Ganzheit zu erfassen. Indessen kommen wichtige Dimensionen zur Sprache, auch mit Blick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Insgesamt liegt damit ein Buch vor, das – auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung – wichtige Dimensionen des Ethos von Lehrkräften zur Sprache bringt.

Anne-Cathrin Päßler, Doktorandin zum Thema «Lehrerethos als pädagogische Praxis», Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Professur für Psychologie in Schule und Unterricht, Institut für Bildungswissenschaften, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Leipzig, anne-cathrin.paessler@uni-leipzig.de

Südkamp, A. & Praetorius, A.-K. (2017). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen. Münster: Waxmann, 284 Seiten.

Der Sammelband «Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften», herausgegeben von Anna Südkamp und Anna-Katharina Praetorius, greift das Thema der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften auf, das in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum zunehmend thematisiert wurde. Das steigende Forschungsinteresse wird insbesondere damit begründet, dass diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften in Zusammenhang mit Unterrichtsqualität und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler gebracht werden. Das Buch basiert auf der Arbeit eines wissenschaftlichen Netzwerks (NeDiKo), das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert wurde, und fasst dessen Tätigkeit zusammen. Ziel des Netzwerks war die Beschäftigung mit der Modellierung, Erfassung, Analyse und Förderung diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften.

Nach einer Einleitung ins Thema in Kapitel 1 beschäftigen sich Kapitel 2, 3 und 4 mit der Modellierung der diagnostischen Kompetenz. Bisherige Studien haben insbesondere das Modell der Diagnose des Produkts mit der Urteilsakkuratheit berücksichtigt, welches die Übereinstimmung zwischen Lehrpersoneneinschätzungen der Schülerinnen und Schüler und den tatsächlichen Testergebnissen der Schülerinnen und Schüler vergleicht. Dieses Vorgehen wurde jedoch zunehmend kritisiert, da beispielsweise die didaktischen Entscheidungen der diagnostischen Kompetenz nicht miteinbezogen werden. Andere Modelle fokussieren den diagnostischen Prozess. Beim diagnostischen Prozess wird die Diagnose zur Gestaltung des Unterrichts und zur Verbesserung des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler genutzt. In Kapitel 3 wird der Kompetenzbegriff definiert. Die beiden Autoren gehen von einem umfassenden Verständnis des Kompetenzkonstrukts aus, das nicht allein die beobachtete Performanz berücksichtigt, sondern auch dieser Performanz zugrunde liegende Prozesse der Situationsbewältigung sowie die individuellen Ressourcen einer Person, welche den Diagnoseprozess beeinflussen, miteinbezieht. Nach dem Aufzeigen der verschiedenen Modellierungsansätze und der Definition des Kompetenzbegriffs wird in Kapitel 4 ein eigenes Arbeitsmodell der diagnostischen Kompetenz beschrieben, das zur theoretischen Verortung und empirischen Überprüfung der diagnostischen Kompetenz herangezogen werden kann. Grundlage des Arbeitsmodells sind die pädagogische Diagnostik, welche von den Autorinnen und Autoren als Prozess des Einschätzens von Lernenden im Hinblick auf lernrelevante Merkmale mit dem Ziel, pädagogische Entscheidungen zu treffen, definiert wird, und die Kompetenzdefinition, welche Kompetenz als inhaltlich abhängige und situationsbezogene Leistungsdispositionen beschreibt. So bezieht sich das Arbeitsmodell auf diagnostische Kompetenz von Lehrkräften als eine kognitive Leistungsdisposition, welche es den Lehrkräften ermöglicht, diagnostische Situationen relativ stabil zu bewältigen.

Verschiedene Aspekte des Modells greifen die Studien, die in Kapitel 5 beschrieben werden, auf. Die Studien beschäftigen sich mit der Strukturierung diagnostischer Situationen, der Verwobenheit von diagnostischem und pädagogischem Handeln, der adaptiven Lehrkompetenz, den Produkt- und Prozessindikatoren der diagnostischen Kompetenz sowie den Qualitätsindikatoren für den diagnostischen Prozess. Kapitel 6 enthält verschiedene innovative methodische Ansätze zur Analyse der diagnostischen Kompetenz wie das lineare Mischmodell oder die Response-Surface-Analyse. Diese werden sehr genau beschrieben und die Applikationen in den entsprechenden Programmen werden dazu aufgeführt. Mit der Förderung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften beschäftigt sich Kapitel 7. Es werden verschiedene Ansätze zur Förderung der diagnostischen Kompetenz aufgeführt wie beispielsweise das Eins-zu-eins-Tutoring, die Förderung durch simulationsbasierte Lernumgebungen oder der Einsatz von Lerntagebüchern. Abschliessend wird in Kapitel 8 die Weiterentwicklung des Konstrukts «Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften» diskutiert.

Die Autorinnen und Autoren haben sich weitreichend mit dem Thema der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften auseinandergesetzt und fassen in ihrem Sammelwerk den aktuellen Wissensstand zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften im deutschsprachigen Raum zusammen. Herauszuheben ist die Entwicklung des eigenen Arbeitsmodells, welches die verschiedenen Aspekte der diagnostischen Kompetenz zusammenfasst und eine gute Grundlage für Reflexion und Anwendung bietet. In der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung stellen der Aufbau und die Vermittlung von diagnostischen Kompetenzen ein wichtiges Ziel dar, dessen Erreichung mit dem Einsatz ebensolcher Arbeitsmodelle und der genannten Förderansätze massgeblich unterstützt werden kann. Für die Ausbildung von Lehrpersonen wäre es förderlich, wenn die Förderansätze zur Umsetzung der diagnostischen Kompetenz weiter ausgebaut würden.

Insgesamt bietet der Sammelband viele Hinweise – theoretische, empirische und methodische – für weitere Untersuchungen im Bereich der diagnostischen Kompetenz. Es werden Perspektiven wie auch Herausforderungen zur Erforschung der diagnostischen Kompetenz aufgezeigt. Dabei wird der weitere Forschungsbedarf deutlich: Das Konstrukt muss empirisch ergänzend abgesichert werden. In zukünftigen Forschungsarbeiten könnten beispielsweise mittels qualitativer Ansätze ausgehend vom Forschungsgegenstand die diagnostischen Fähigkeiten in Bezug auf die im Unterricht ablaufenden pädagogischen und kognitionspsychologischen Prozesse untersucht werden. Eine weitere Bereicherung wären Mixed-Methods-Untersuchungen und Interventionsstudien.

Mirjam Kocher, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, mirjam.kocher@phzh.ch
Anna Locher, M.A., Pädagogische Hochschule FHNW, Campus Brugg-Windisch, anna.locher@fhnw.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Burghardt, D. & Zirfas, J.** (2019). *Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kellerhals, K.** (2018). *Das Salz in der Berner Bildungssuppe. 165 Jahre NMS*. Bern: NMS.
- Richter, S.** (2019). *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Skiera, E.** (2018). *Erziehung und Kontrolle. Über das totalitäre Erbe in der Pädagogik im «Jahrhundert des Kindes»*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Arnold, R. & Erpenbeck, J.** (2019). *Wissen ist keine Kompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Betz, T., Bollig, S., Joos, M. & Neumann, S.** (Hrsg.). (2018). *Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Felser, A.** (2019). *Werte und Werthaltungen von Grundschullehrkräften. Eine explanative Studie*. Münster: Waxmann.
- Greve, W. & Thomsen, T.** (2019). *Entwicklungspsychologie. Eine Einführung in die Erklärung menschlicher Entwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Jolliffe, W.** (2019). *Learning to learn together: Cooperation, theory, and practice*. Oxford: Routledge.
- Kunnen, E.S., de Ruiter, N., Jeronimus, B.F. & van der Gaag, M.** (Hrsg.). (2019). *Psychosocial development in adolescence: Insights from the Dynamic Systems Approach*. Oxford: Routledge.
- Lapping, C. & Bibby, T.** (2019). *Knowing and not knowing. Thinking psychosocially about learning and resistance to learning*. Oxford: Routledge.
- Maier, A.S.** (2019). *Geometrisches Begriffsverständnis von 4- bis 6-jährigen Kindern: In England und Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Rhine, St., Harrington, R. & Starr, C.** (2018). *How students think when doing algebra*. Charlotte: IAP.
- Rödel, S.S.** (2019). *Negative Erfahrungen und Scheitern im schulischen Lernen. Phänomenologische und videographische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Bonner, S.M. & Chen, P.P.** (2019). *Systematic classroom assessment. An approach for learning and self-regulation*. Oxford: Routledge.
- Brendel, N., Schrüfer, G. & Schwarz, I.** (Hrsg.). (2018). *Globales Lernen im digitalen Zeitalter*. Münster: Waxmann.
- Demantowsky, M.** (2018). *Public history and school: International perspectives*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Eck, S.** (Hrsg.). (2019). *Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fritz, U., Lauerer, K., Pächter, M., Stock, M. & Weirer, W.** (Hrsg.). (2019). *Kompetenzorientierter Unterricht. Theoretische Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele*. Stuttgart: utb.
- Fromm, M.** (2019). *Diversität in der Schule. Herausforderungen für Erziehung und Bildung in der Sekundarstufe*. Stuttgart: utb.
- Greefrath, G.** (2018). *Anwendungen und Modellieren im Mathematikunterricht. Didaktische Perspektiven zum Sachrechnen in der Sekundarstufe*. Wiesbaden: Springer VS.

- Hartmann, M., Laging, R. & Scheinert, C.** (Hrsg.). (2019). *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hermann, U.** (Hrsg.). (2019). *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hoya, F.** (2019). *Feedback aus der Sicht von Kindern und Lehrkräften. Die Relevanz der Erteilung und Wahrnehmung im Leseunterricht der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Karp, A. & Viro, J.** (2018). *Problems in algebra for teachers*. Charlotte: IAP.
- Koch, A. F.** (2019). *Naturwissenschaftliches Lehren neu gestalten. Handlungswirksame Unterrichtsentwicklung in der obligatorischen Schule*. Wiesbaden: Springer.
- Köster, M., Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, M.** (2019). *Researching history education. International perspectives and disciplinary traditions* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Landherr, B. & Bürger, H.** (2019). *SOL – Selbstorganisiertes Lernen. Systematische Kompetenzentwicklung in einer komplexen Welt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rox-Helmer, M.** (2019). *Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung. Fiktionalisierung von Geschichte und ihr didaktisches Potential*. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Schecker, H., Wilhelm, T., Hopf, M. & Duit, R.** (Hrsg.). (2019). *Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Steffens, U. & Messner, R.** (Hrsg.). (2019). *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. Münster: Waxmann.
- Verriere, K. & Schäfer, L.** (Hrsg.). (2019). *Interaktion im Klassenzimmer: Forschungsgeleitete Einblicke in das Geschehen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Böhme, J., Cramer, C. & Bressler, C.** (Hrsg.). (2018). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T., Košinár, J. & Reintjes, C.** (Hrsg.). (2018). *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meier, A., Blanc, B., Keller-Lehmann, H., Munsch, J.-P., Ochsner, U., Ruffo, E. et al.** (2018). *Schülerinnen und Schüler kompetent führen. Aufbau von grundlegenden Führungskompetenzen für Lehrpersonen. Ein Arbeitsheft*. Bern: hep.

Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung

- Franck, N.** (2019). *Handbuch Wissenschaftliches Schreiben. Eine Anleitung von A bis Z*. Stuttgart: utb.
- Schomaker, C. & Oldenburg, M.** (2019). *Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wilkesmann, U.** (2019). *Methoden der Hochschulforschung. Eine methodische, erkenntnis- und organisationstheoretische Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Müller, K.** (2019). *Fähigkeitsselbstkonzept, Beschulung und Unterrichtsqualität. Eine Untersuchung zum Zusammenhang des Fähigkeitsselbstkonzepts von Schüler*innen mit emotional-sozialem Förderbedarf, inklusiver und separater Beschulung und Unterrichtsqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- O'Regan, F. J.** (2019). *Successfully teaching and managing children with ADHD. A resource for SENCOs and teachers*. Oxford: Routledge.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

Rothland, M. (2018). Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik. *Die Deutsche Schule*, 110 (4), 369–382.

Rubach, C. & Lazarides, R. (2019). Bedingungen und Auswirkungen des elterlichen Engagements im häuslichen und schulischen Umfeld. Analysen in der Sekundarstufe I. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66 (2), 81–100.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

Beker, K., Kim, J., van Boekel, M., van den Broek, P. & Kendeou, P. (2019). Refutation texts enhance spontaneous transfer of knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 67–78.

Engelen, J. (2018). Teachers' monitoring of students' text comprehension: Can students' keywords and summaries improve teachers' judgment accuracy? *Metacognition and Learning*, 13 (3), 287–307.

Eriksson, K. (2019). Using TIMSS items to evaluate the effectiveness of different instructional practices. *Instructional Science*, 47 (1), 1–18.

Köller, O., Meyer, J., Saß, S. & Baumert, J. (2019). New analyses of an old topic: Effects of intelligence and motivation on academic achievement. *Journal for Educational Research Online*, 11 (1), 166–189.

Putwain, D. W., Pekrun, R., Nicholson, L. J., Symes, W., Becker, S. & Marsh, H. W. (2018). Control-value appraisals, enjoyment, and boredom in mathematics: A longitudinal latent interaction analysis. *American Educational Research Journal*, 55 (6), 1339–1368.

Reißig, B. & Kuhnke, R. (2019). Belastungen durch schulische Bildungsanforderungen. Wie belastet fühlen sich Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen der Sekundarstufe I? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39 (1), 75–93.

Schmitterer, A. & Schroeder, S. (2019). Effects of reading and spelling predictors before and after school entry: Evidence from a German longitudinal study. *Learning and Instruction*, 59 (1), 46–53.

von Keyserlingk, L., Becker, M. & Jansen, M. (2019). Academic self-concept during the transition to upper secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 56 (1), 152–160.

Wischgoll, A., Pauli, C. & Reusser, K. (2019). High levels of cognitive and motivational contingency with increasing task complexity results in higher performance. *Instructional Science*, 47 (3), 319–352.

Woolley, K. E., Huang, T. & Rabinowitz, M. (2019). The effects of knowledge, strategies, and the interaction between the two in verbal analogy problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 91–105.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

Barth, V. L., Piwovar, V., Kumschick, I. R., Ophardt, D. & Thiel, F. (2019). The impact of direct instruction in a problem-based learning setting. Effects of a video-based training program to foster preservice teachers' professional vision of critical incidents in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 95, 1–12.

Conrad, F. (2018). Qualitätssteigerung des Geschichtsunterrichts durch Kompetenzorientierung? Versuch einer Bestandsaufnahme nach 15 Jahren. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 69 (11/12), 605–622.

Heemsoth, T. & Krieger, C. (2019). Perspektiven auf Sportunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 46 (4), 499–522.

Jennek, J., Gronostaj, A. & Vock, M. (2019). Wie Lehrkräfte im Englischunterricht differenzieren. Eine Re-Analyse der DESI-Videos. *Unterrichtswissenschaft*, 47 (1), 99–116.

Martin, N. D., Dornfeld Tissenbaum, C., Gnesdilow, D. & Puntambekar, S. (2019). Fading distributed scaffolds: The importance of complementarity between teacher and material scaffolds. *Instructional Science*, 47 (1), 69–98.

- Obermoser, S.** (2019). Beraten und Diagnostizieren – Nuancen im fachlichen und pädagogischen Verständnis. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8 (1), 3–16.
- Schuster, C., Stebner, F., Wirth, J. & Leutner, D.** (2018). Förderung des Transfers metakognitiver Lernstrategien durch direktes und indirektes Training. *Unterrichtswissenschaft*, 46 (4), 409–435.
- Tobler, L.** (2018). Wer verteidigt die Menschenrechte? *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 9 (2), 130–136.
- Tribukait, M.** (2018). Zwischen digitalen Angeboten und geschichtsdidaktischen Anforderungen. Zur Medialität des Geschichtsunterrichts. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 17 (1), 135–149.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Durden, G.** (2019). Beginner teachers' conceptions of a successful lesson in English secondary schools: Structure and implications. *Teaching and Teacher Education*, 77, 10–18.
- Kleckmann, T. & Hardy, I.** (2019). Vernetzung professionellen Wissens angehender Lehrkräfte im Lehramtsstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 47 (1), 1–6.
- Lehmann, T., Rott, B. & Schmidt-Borcherding, F.** (2019). Promoting pre-service teachers' integration of professional knowledge: Effects of writing tasks and prompts on learning from multiple documents. *Instructional Science*, 47 (1), 99–126.
- Männikkö, I. & Husu, J.** (2019). Examining teachers' adaptive expertise through personal practical theories. *Teaching and Teacher Education*, 77, 126–137.
- Roose, I., Vantieghem, W., Vanderlinde, R. & Van Avermaet, P.** (2019). Beliefs as filters for comparing inclusive classroom situations. Connecting teachers' beliefs about teaching diverse learners to their noticing of inclusive classroom characteristics in videoclips. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 140–151.
- Sheppard, M. & Levy, S.A.** (2019). Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 77, 193–203.
- Soizek, J.** (2018). Lehrer*innenhabitus und Emotionen – methodologische und empirische Überlegungen zur Bedeutung von Emotionen für die berufliche Praxis. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 81–94.
- van Ackeren, I., Aufenanger, S., Eickelmann, S., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J. et al.** (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *Die Deutsche Schule*, 111 (1), 103–119.

Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik

- Pöpel, N. & Morisse, K.** (2019). Inverted Classroom: Wer profitiert – wer verliert? Die Rolle der Selbstregulationskompetenzen beim Lernen im umgedrehten MINT-Klassenraum. *Die Hochschullehre*, 5 (3), 55–74.
- Thielsch, A.** (2019). Feedback in Team Teaching-Konstellationen. Eine Studie zur Lehrkompetenzentwicklung durch Begegnung anderer Wissensformen. *Die Hochschullehre*, 5 (6), 161–186.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Haeblerlin, U.** (2019). Irrtümer in der Inklusionsdebatte. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88 (1), 1–7.
- Huber, C.** (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88 (1), 27–43.
- Volkmer, S., Galuschka, K. & Schulte-Körne, G.** (2019). Early identification and intervention for children with initial signs of reading deficits – A blinded randomized controlled trial. *Learning and Instruction*, 59 (1), 1–12.

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,
bzl-schreibbuero@gmx.ch

Layout

Büro CLIP, Bern

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Sandra Dietrich und Carla Bohndick Zur Rolle der Diagnostik bei der Beratung, Auswahl und Qualifizierung von Lehramtsstudierenden

Maren Oepke, Franz Eberle und Birgit Hartog-Keisker Kognitive Eingangsvoraussetzungen, Studienwahlmotive und Studienerfolg Studierender mit dem Berufsziel «Lehrperson» und anderer Studiengänge

Barbara Weissenbacher, Corinna Koschmieder, Georg Krammer, Florian H. Müller, Petra Hecht, Dietmar Knitel, Bernhard König, Hubert Schaupp und Aljoscha Neubauer Der Studien- und Berufserfolg von (angehenden) Lehrkräften in Österreich im Längsschnitt – Ausgewählte Befunde aus dem ersten Studienjahr

Patricia Schuler Braunschweig und Christine Bieri Buschor Assessment Center als Zulassungsverfahren für Quereinsteigende an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Christian Sinn und Helmut Johannes Vollmer Diagnose von Sprachbewusstheit und Bildungssprache in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Adrian Baumgartner und Kathrin Jost Flexibel, praxisnah, individualisiert: Der Masterpilotstudiengang Sekundarstufe I

Nancy Eckert Das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz und seine Bedeutung für die Steuerung Pädagogischer Hochschulen in der Schweiz

Tobias Schmohl Wie weiter in der Hochschullehrerbildung?