

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Rekrutierung, Eignungsabklärung und Selektion für
den Lehrerinnen- und Lehrerberuf

24. Jahrgang Heft 1/2006

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

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL). Erscheint 3 mal jährlich.

Herausgeber und Redaktion

Dr. Anni Heitzmann, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe, Abteilung Aarau, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, Tel. 062 838 90 94, anni.heitzmann@fhnw.ch

Dr. Thomas Lindauer, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Forschung & Entwicklung, Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau, thomas.lindauer@fhnw.ch

Dr. Helmut Messner, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe, Abteilung Aarau, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau, Tel. 062 836 04 50 (53), Fax 062 836 04 69, helmut.messner@fhnw.ch

Prof. tit. Dr. Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg, Forschungsstelle, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, Tel. 026, 305 72 55, Fax 026 305 72 11, NiggliA@edufr.ch

Dr. Christine Pauli, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich
Tel. 01 634 27 73, Fax 01 634 49 22, cpauli@paed.unizh.ch

Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich,
Tel. 01 634 27 68 (27 53), Fax 01 634 49 22, reusser@paed.unizh.ch

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Dr. Michael Fuchs, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Luzern, Rektorat, Museggstrasse 22, 6004 Luzern, Tel. 041 228 79 11 (direkt), 041 228 52 18 (Sekretariat), michael.fuchs@phz.ch
Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Kathrin Futter, Schönenbergstrasse 102, 8820 Wädenswil, Tel. 043 477 90 45, kfutter@bluewin.ch

Veranstaltungskalender

Dr. Ursula Ruthemann, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Luzern, Mühlenplatz 9, 6400 Luzern, Tel. 041 228 71 50, u.ruthemann@tiscali.ch

Kurzberichte zu Forschungsprojekten an Pädagogischen Hochschulen

Dr. Urs Vögeli-Mantovani, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 833 23 90, www.skbf-scsre.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 «Autorenhinweise»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Editorial

Alois Niggli, Helmut Messner, Anni Heitzmann, Thomas Lindauer,
Christine Pauli, Kurt Reusser 3

Schwerpunkt**Rekrutierung, Eignungsabklärung und Selektion für den
Lehrerinnen- und Lehrerberuf**

- Heinz Rhyn** Der Lehrberuf als Herausforderung 6
- Erich Ettl** Zulassung und Berufseignung – eine Frage des Berufsbildes 12
- Anton Strittmatter** Schwerpunkte einer Lehrkräftepolitik aus Sicht des
Berufsverbandes 19
- Fritz Oser** Zugänge ermöglichen, Zugänge verwehren: Entwurf
eines Ausleseverfahrens in der Lehrerbildung (ein Essay) 30
- Frank Foerster und Gabriele Faust** Eingangsvoraussetzungen von
Grundschullehramtsstudierenden in Bamberg 43
- Christine Bieri Buschor, Patricia Schuler Braunschweig und
Brigitte Stirnemann Wolf** Assessment-Centers als Aufnahmeverfahren
für pädagogische Hochschulen? 55
- Stefan Denzler und Stefan C. Wolter** Wer entscheidet sich für eine
Lehrerausbildung? Einflussfaktoren bei der Studien- und Berufswahl
Lehramt von Maturanden aus dem Kanton Bern 63
- Gottfried Hodel** Von Ausnahmeparagraphen, geschlechtsspezifischen
Numeri clausi und anderen Formen der Diskriminierung. Zur Situation
der Primarlehrerinnen im Kanton Solothurn zwischen 1848 und 1945 68
- Anni Heitzmann und Karin Frey** Berufseignungsabklärung:
Erfahrungen an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule
Nordwestschweiz, Institut Sek I – Aarau 75
- Jürg Sonderegger** Eignungsabklärung im Spannungsfeld professioneller
Ansprüche am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Rorschach 82
- Victor Müller-Oppliger und Jürg Rüedi** Eignungsabklärung und
Selektion für den Lehrberuf an der Hochschule für Pädagogik und
Soziale Arbeit beider Basel 89

Hubert Lauener Eignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz PHZ Luzern	94
Walter Bächtold und Renato Forlin Berufseignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen	98
Fabio Di Giacomo Evaluation des Probepraktikums an der Pädagogischen Hochschule Wallis. Ermittlung der Kompetenzen für den Lehrberuf bei Kandidierenden für die Grundausbildung	102
Beat Bertschy und Gabriel Schneuwly Komplexe Aufgaben als Schlüsselemente der zertifizierenden Beurteilung	106
Christa Hanetseder und Manuela Keller-Schneider Die Eignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule Zürich	110
Albert Tanner und Annette Tettenborn Die Abklärung der Berufseignung an der Pädagogischen Hochschule PHBern in der Vorschulstufe und Primarstufe	114
Hans-Jürg Keller Finnland: Starke Selektion vor Aufnahme des Studiums	117
Forum	
Alois Niggli Beratungs- und Reflexionsansätze im Mentoring der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern	120
Rubriken	
Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte	127
Anita Märki Internetgestützte Laufbahnberatung bei angehenden Schweizer Lehrpersonen	132
Buchbesprechung	
Peter Metz Hodel, G. (2005). «Kinder, immer nur Kinder, aber Lehrer bringt keiner!». Bildungspolitische Massnahmen zur Steuerung des Bedarfes an Primarlehrkräften in den Kantonen Bern und Solothurn zwischen 1848 und 1998	135
Neuerscheinungen	138
Zeitschriftenspiegel	140
Veranstaltungskalender	142

Editorial

Die an Schulen und Lehrkräfte gestellten Anforderungen werden immer komplexer. Die Gesellschaft erwartet von den Schulen, dass sie in der Lage sind, mit Schülerinnen und Schülern umzugehen, die einen sehr unterschiedlichen sozialen oder kulturellen Hintergrund haben können. Schulen sollen sich ferner auf die Anliegen von benachteiligten Schülerinnen und Schülern und solchen mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen einstellen können. Auch müssen Lehrkräfte im Stande sein, ihre Schülerinnen und Schüler auf eine Gesellschaft vorzubereiten, in der sie selbstständig lernen sowie fähig und motiviert sind, sich während ihres ganzen Lebens weiter zu bilden. Es muss somit gewährleistet sein, dass kompetente Kandidatinnen und Kandidaten als Lehrkräfte tätig sein möchten. Doch wie stellt man ihre Eignung fest?

Ein exzellentes Schulzeugnis und ein hoher IQ galten in der Schweiz seit jeher nicht als ultimative Voraussetzungen für eine Ausbildung zur Lehrerin oder zum Lehrer. Mit dem Entstehen der pädagogischen Hochschulen wurde von verschiedener Seite sogar ausdrücklich die Gefahr der «Verakademisierung» heraufbeschworen. Es handelt sich dabei um eine Debatte, die die Lehrerbildung seit den LEMO-Berichten immer wieder begleitet hat. Traditionellerweise war man immer gerne bereit, auch den «Charakter» oder die «Persönlichkeit» von Anwärtnerinnen und Anwärtern in die Waagschale zu werfen. Vor allem menschliche Werte sollten stark gewichtet werden. Nicht selten waren damit kognitive Defizite zu kompensieren. Aufgrund fehlender Systematik der entsprechenden Auswahlverfahren wurde dabei implizit auch in Kauf genommen, dass Kandidatinnen und Kandidaten die Dinge durch Charme oder Schauspielkunst in ihrem Sinne zu wenden vermochten. Die Feststellung von Begabungsfacetten ist somit keine rein technisch-psychologische Angelegenheit. Steuerungsmechanismen bei der Rekrutierung und Selektion werden in nicht geringem Masse von politisch-gesellschaftlichen Wertvorstellungen mitbeeinflusst.

Die vorliegende Ausgabe der BzL beschäftigt sich mit dieser Selektionsproblematik. Aufgrund der Verflochtenheit von gesellschaftlichen Wertvorstellungen und strategischen Auswahlprozessen lässt sich die Auseinandersetzung mit dieser Thematik auf unterschiedlichen Ebenen führen. Auf der bildungspolitischen Ebene steht das pragmatische Interesse im Zentrum, geeignete Lehrkräfte in ausreichender Anzahl zur Verfügung zu haben. Auf der Ebene der Wissenschaften können die gesellschaftlichen Begleitumstände beleuchtet werden, die Ausbildungs- und Selektionsprozesse beeinflussen können. Daneben können auch Verfahren entwickelt werden, die es ermöglichen, geeignete Kandidatinnen und Kandidaten auf systematische Art und Weise auszuwählen. Schliesslich liegt es auf der dritten Ebene an den Ausbildungsinstitutionen selbst, geeignete Verfahren umzusetzen und sie im Hinblick auf ihre Tauglichkeit kritisch zu prüfen. Die Struktur der vorliegenden Ausgabe widerspiegelt diese drei Argumentationsebenen.

In einem ersten Teil werden Grundlagen und Positionen der bildungspolitischen Debatte einander gegenüber gestellt. In der Darstellung von **Heinz Rhyn** wird die Arbeit zur Stärkung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs für die EDK nach wie vor ein prioritäres Anliegen bleiben. **Erich Ettlin**, Leiter der Arbeitsgruppe Aufnahmeverfahren und Eignungsabklärung der SKPH, vermittelt einen Überblick über die konkreten Zugangsmöglichkeiten. Parallel dazu wirft er da und dort einen kritischen Blick auf die momentane Praxis. **Anton Strittmatter**, Leiter der erziehungswissenschaftlichen Fachstelle des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH), skizziert aus standespolitischer Perspektive Schwerpunkte einer nachhaltigen Rekrutierungsstrategie.

Der zweite Teil befasst sich mit Forschungsfragen zur Selektion von Lehrkräften. In seinem einleitenden Essay gibt **Fritz Oser** vorerst einen breiten, vielschichtigen Abriss der Problematik. Ausgehend von der Legitimation von Auswahlverfahren streift er Elemente der aktuellen Forschungssituation und gelangt zu Vorschlägen eines möglichen Instrumentariums (Eight Proofs). Ein laufendes Projekt, das den Vorschlägen von Fritz Oser recht nahe kommt, stellen **Frank Foerster** und **Gabriele Faust** vor. Dargestellt werden Untersuchungen zu drei Forschungsfragen: Beratung bei der Studienwahl, personale Voraussetzungen der Studienanfängerinnen und -anfänger, Chancen und Probleme von Auswahlgesprächen. Eine Methode, die sich ebenfalls zur Beurteilung von personalen und sozialen Kompetenzen eignet, skizzieren anschliessend **Christine Bieri Buschor**, **Patricia Schuler Braunschweig** und **Brigitte Stirnemann Wolf**. Sie dokumentieren Vorteile und Notwendigkeiten des Assessment-Centers und grenzen es gegen übliche Verfahren ab. Dass Vertrauen in die Selbstselektion von Studienanwärterinnen und -anwärtern tatsächlich allein nicht hinreichend ist, zeigt die Studie von **Stefan Denzler** und **Stefan C. Wolter**. Ihre Ergebnisse deuten darauf hin, dass zukünftige Lehrkräfte über motivationale Haltungen verfügen, die der Neupositionierung der Lehrerbildung eher entgegengesetzt sind. Einen Kontrast zur Beschäftigung mit der aktuellen Situation schafft der Beitrag von **Gottfried Hodel**. Aus der Sicht des Historikers schildert er die diskriminierende Situation der Primarlehrerinnen im Kanton Solothurn zwischen 1848 und 1945.

Im dritten Teil berichten Verantwortliche von Pädagogischen Hochschulen über unterschiedliche Verfahren, die in jüngster Zeit in ihren Institutionen zur Anwendung gekommen sind. Vor dem Hintergrund einer konzeptionellen Gesamtsicht umreissen **Anni Heitzmann** und **Karin Frey** die Berufseignungsabklärung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Sek I, Aarau. Wegleitend bei diesem Konzept sind Methoden der differenziellen Psychologie. **Jürg Sonderegger** wählt als Bezugssystem die «Kompetenzorientierung». Beispielhaft zeigt er auf, wie an der Pädagogischen Hochschule Rorschach mit diesen Ansprüchen umgegangen wird. Einen Überblick über die Eintrittsselektion sowie die prozessorientierte Abklärung im Laufe der Ausbildung verschaffen am Beispiel der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel ebenfalls **Victor Müller-Oppliger** und **Jürg Rüedi**. **Hubert Lauener** stellt die verschiedenen Verfahren vor, die an der PHZ Luzern im stufenü-

bergreifenden Grundjahr zum Einsatz gelangen. **Walter Bächtold** und **Renato Forlin** schildern in ihrem Erfahrungsbericht die Gestaltung der Berufseignungsüberprüfung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen und fassen erste Erfahrungen zusammen. **Fabio di Giacomo** verfolgt ein ähnliches Anliegen mit der Evaluation der Probepraktika an den Pädagogischen Hochschulen des Kantons Wallis. Ein Element, das gleichermaßen der Selektion und der zertifizierenden Beurteilung während der Ausbildung dient, stellen **Beat Bertschy** und **Gabriel Schneuwly** vor. An der Pädagogischen Hochschule Freiburg haben so genannte komplexe Arbeiten inzwischen einen hohen Stellenwert erhalten. **Christa Hanetseder** und **Manuela Keller-Schneider** informieren über den Ablauf, der bei ungenügenden Leistungen im ersten Ausbildungsjahr an der Pädagogischen Hochschule Zürich notwendig wird. Sie betonen dabei insbesondere auch die Rolle der dafür verantwortlichen Mentorinnen und Mentoren. **Albert Tanner** und **Annette Tettenborn** charakterisieren am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Bern einen Prozess der Beurteilung aus fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Der Beurteilungsprozess der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, der vollständig in den Studienplan integriert ist.

In Abgrenzung zu der Situation in unserem Lande berichtet **Hans-Jürg Keller** über das stark selektive Verfahren in Finnland. Die Verantwortlichen haben ihm bestätigt, dass Kandidatinnen und Kandidaten, deren Eignung in Frage gestellt ist, gar nicht erst zum Studium zugelassen werden und dass dank dieses Verfahrens Selektion während des Studiums kein Thema mehr ist. Aufgrund der erstaunlichen Attraktivität des Lehrerinnen- und Lehrerberufs und der Leistungen des Bildungssystems in Finnland spricht wohl einiges für diese Strategie. Das wohlmeinende Prinzip hingegen, Hürden niedrig zu setzen, damit mehr darüber springen können, führt weder zu einem Attraktivitäts- noch zu einem Leistungsanstieg einer Disziplin. Bezogen auf die angesprochene bildliche Vorstellung würde dies – um bei diesem Vergleich zu bleiben – höchstens den betreffenden Sport lächerlich machen.

Alois Niggli, Anni Heitzmann, Thomas Lindauer, Helmut Messner, Christine Pauli, Kurt Reusser

Vorschau auf die folgenden Ausgaben

2/2006 Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Basisstufe

3/2006 Modularisierung der Ausbildung und die Folgen

Beiträge zum Thema 3/2006 können bei der Redaktion eingereicht werden.

Der Lehrberuf als Herausforderung

Heinz Rhyh

Das Berufsfeld von Lehrerinnen und Lehrern wird immer schwieriger, komplexer und anspruchsvoller. Der Wandel in der Informations- und Wissensgesellschaft und die anhaltende Tendenz, die Lösung für fast alle Probleme von der Schule zu erwarten, sind in diesem Zusammenhang nebst anderem zu nennen. In dieser Situation ist es wichtig, das Berufsbild – allenfalls den allgemeinen Berufsauftrag – von Lehrerinnen und Lehrern zu klären und gleichzeitig die Ausbildung auf tertiärem Niveau zu konsolidieren. Die Sozialpartner und die Auszubildenden sind bei der Sorge um den Lehrberuf und beim Finden von motivierten und geeigneten Personen für den Lehrberuf in gleichem Masse gefordert.

Der Lehrberuf ist auf allen Stufen und in allen Bereichen des Schulsystems sehr anspruchsvoll. Wie in anderen Berufen auch, haben die Anforderungen durch den schnellen Wandel in der Informations- und Wissensgesellschaft stark zugenommen und nehmen weiterhin zu. Mehrere Untersuchungen der letzten Jahre haben jedoch gezeigt, dass in unserem Land die meisten Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Beruf zufrieden sind und sich darin bestätigt fühlen (Landert, 2002). Das Ansehen des Berufsstandes ist in den letzten gut zehn Jahren nicht in dem Ausmasse gesunken, wie dies zuweilen vermutet wird (vgl. Hutmacher et al., 2004). Dennoch befindet sich der Lehrberuf in einer Phase des Umbruchs: Die gesellschaftlichen Herausforderungen, die teilweise vorschnell einfach der Schule übertragen werden, sind nur in Zusammenarbeit mit Partnern, nebst anderen der Familien- und Sozialpolitik, zu bewältigen. Durch die Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist der Zugang zum Lehrberuf neu zu gestalten und sind die Pädagogischen Hochschulen sowie deren Abschlüsse in der Hochschullandschaft zu positionieren. Insgesamt sind langfristige Strategien für die Gewinnung von guten und talentierten Lehrpersonen und für die Attraktivierung des Lehrberufs zu entwickeln, dies gerade auch deshalb, weil die Phasen von Mangel und Überfluss an Lehrpersonen immer kürzer werden und schneller wechseln (vgl. Hodel, 2005).

1. Attraktivierung des Lehrberufs

Die EDK hat im Sommer 2001 – damals herrschte, anders als heute, Mangel an Lehrerinnen und Lehrern – eine «Task Force Lehrberufsstand» ins Leben gerufen, die sich in vierfacher Hinsicht mit den Perspektiven des Lehrberufs beschäftigte: (1) Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, (2) das Bild des Lehrberufs, (3) die Rekrutierung des Lehrpersonals sowie (4) die gezielte Kommunikation über den Lehrberuf.

Aus- und Weiterbildung: Vorab ging es darum, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entsprechend den hohen Berufsanforderungen zu gestalten. Mit der Regelung der gesamtschweizerischen Diplomanerkennung für alle Stufenlehrpersonen hat die EDK eine wichtige Voraussetzung für die langfristige Attraktivität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geschaffen. Die zu erwartende Mobilität der Berufsleute wie der Studierenden und die damit einhergehende Öffnung der bislang kleinräumigen Arbeitsmärkte für Lehrkräfte stellen eine Chance für die Attraktivität des Berufs und für die Qualität des Berufsstandes dar.

Leitbild Lehrberuf: Ziel war, in der öffentlichen Meinung im Allgemeinen, bei Behörden, Sozialpartnern und Bildungsinstitutionen im Besonderen eine öffentliche Diskussion zu einem Leitbild Lehrberuf zu lancieren. Es ging darum, eine ernsthafte öffentliche Auseinandersetzung über und eine Sensibilisierung für den gesellschaftlich bedeutsamen Lehrberuf und dessen Rahmenbedingungen zu führen. Zu diesem Zweck wurde ein Grundlagenbericht «Leitbild Lehrberuf» ausgearbeitet (Bucher & Nicolet, 2003a). Zusätzlich wurde eine Diskussionsgrundlage in Form eines Thesenpapiers von der Task Force Lehrberufsstand in deutscher, italienischer und französischer Sprache veröffentlicht (Bucher & Nicolet, 2003b).

Eine öffentliche Diskussion zu lancieren gelang nur bedingt und die Diskussionsdichte war sehr unterschiedlich. Die Diskussion zum «Leitbild Lehrberuf» fiel in eine Phase der Kürzung der kantonalen Bildungsbudgets und der so genannte Lehrermangel war politisch nicht mehr virulent. Offenbar gibt es auch keine Tradition, Rolle und Funktion von Schule und Lehrpersonen aus gesellschaftlicher Sicht (gleichsam von aussen) und nicht primär aus pädagogischem Begründungskontext (gleichsam von innen) zu beschreiben. Inhaltlich war das Verständnis einer arbeitsteiligen Profession in einer funktional ausdifferenzierten, auch an schulischen Gesamtzielen orientierten Schule – auf dieser Leitvorstellung basierten die zur Diskussion gestellten Thesen – umstritten. Ebenfalls kontrovers blieb die Frage, inwieweit Lehrpersonen auch erzieherische und soziale Funktionen zu übernehmen haben.

Rekrutierung: Die Task Force setzte sich zum Ziel, eine gemeinsame Analyse der gewandelten Rekrutierungssituation vorzunehmen und daraus Schlüsse zu ziehen für eine (neue) Rekrutierungsstrategie, welche antwortete auf die veränderten Ausbildungsstrukturen, das anspruchsvolle Berufsfeld und die heutigen Laufbahnerwartungen der Berufsleute. Das Entwickeln einer solchen neuen Rekrutierungsstrategie der Kantone setzte Recherchier- und Meinungsbildungsarbeit innerhalb des ganzen EDK-Netzwerks, mit den Ausbildungsinstitutionen und den Sozialpartnern voraus. Daraus entstand der Bericht «Strategie für die Rekrutierung von Lehrpersonen» (Müller Kucera et al., 2003).

Aufgrund dieser Vorarbeiten beschloss der Vorstand der EDK am 12. Juni 2003 eine gemeinsame Strategie für alle Handlungsebenen (gesamtschweizerisch, regional, kantonal und institutionell) und legte vier prioritäre Ziele fest:

- 1.1 Die besten und fähigsten Frauen und Männer gewinnen für die Hochschulausbildung zur Lehrerin / zum Lehrer
- 1.2 und ihnen an den Hochschulen eine Ausbildung mit hohem Kompetenzstand vermitteln.
- 2.1 Den Lehrerinnen und Lehrern attraktive Arbeitsbedingungen gewährleisten
- 2.2 und ihre berufliche Entwicklung fördern (ihnen Perspektiven zur Berufs- und Laufbahngestaltung eröffnen).

Basierend auf dieser Strategie beschloss die Plenarversammlung der EDK am 25. März 2004 einen Aktionsplan zur Rekrutierung von Lehrpersonen auf gesamtschweizerischer Ebene und schlug für die regionale, kantonale und institutionelle Ebene komplementäre Aktionspläne vor.

Kommunikation: Zu einzelnen Aktionen und Aktivitäten in den Handlungsfeldern erfolgten gezielt Medienmitteilungen. An Medienkonferenzen und weiteren Präsentationen wurden die «Stärkung des Lehrberufs» und somit die Aktivitäten der Task Force Lehrberufsstand hervorgehoben. Interkantonal konnte ein Erfahrungs- und Materialaustausch zum «Leitbild Lehrberuf» initiiert werden. Gesamtschweizerisch erfolgte die Flyer-Aktion zu den Ausbildungen an den Pädagogischen Hochschulen, im Zusammenhang mit dem Aufstarten der Website zu den PHs, die laufend aktualisiert wird.

Ergänzend zu diesen Aktivitäten hat das Teilprojekt «Rekrutierungsstrategie» zum ersten Mal eine Aussensicht auf die schweizerische Lehrkräftepolitik möglich gemacht: Die Schweiz beteiligte sich im Auftrag der Koordinationskonferenz Bildungsforschung (CORECHED), der EDK und des damaligen Bundesamts für Bildung und Wissenschaft (BBW) am thematischen Examen der OECD zur Lehrkräftepolitik. Im Zentrum der Aktivität standen Fragen nach dem Bedarf an qualifizierten Lehrpersonen, nach der Attraktivität des Berufs und nach Strategien zur Rekrutierung von zukünftigen Lehrkräften («Attracting, Developing and Retainig Effective Teachers»). Im Rahmen dieses international vergleichenden Examens wurden ein nationaler Bericht verfasst (Müller Kucera & Stauffer, 2003), Besuche von internationalen Experten durchgeführt sowie eine Swiss Country Note – einschliesslich Empfehlungen an die Schweiz (Wagner et al., 2004) – und ein international vergleichender Bericht der OECD vorgelegt (OECD, 2004). Insgesamt hat die Lehrkräftepolitik im internationalen Vergleich gut abgeschnitten. Dies gilt besonders für die Bereiche Anstellungssystem, Arbeitsmarkt, Ausbildung und Praxisbezug in der Ausbildung. Optimierungsmöglichkeiten werden in den Bereichen Karriereverläufe sowie bei der Harmonisierung und Standardisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausgemacht.

2. Positionierung des PH-Studiums in der Hochschullandschaft

Die Plenarversammlung der EDK hat im Oktober 2005 bestätigt, dass der Regelweg des Zugangs zu den Pädagogischen Hochschulen über die gymnasiale Matura führt. Ausserdem wurde für ausserordentliche Zugänge ohne gymnasiale Matura eine gesamtschweizerisch einheitliche Definition und Harmonisierung beschlossen. Der Regel- und Hauptweg ist die gymnasiale Matura; für alle andern Zugänge braucht es eine vernünftige Äquivalenzregelung. Insbesondere muss es gelingen, dass die Fachmatura Pädagogik eine Studierfähigkeit für Vor- und Primarschule erreicht, die der gymnasialen Matura mindestens vergleichbar ist. Zu diesem Zweck wird die EDK die Fachmatura für das Berufsfeld Pädagogik definieren müssen und in Vergleich mit anderen Ausbildungsgängen und Abschlüssen auf der Sekundarstufe II zu setzen haben. Es geht also darum, alle Zugänge jenseits des Regelwegs der gymnasialen Matura gesamtschweizerisch zu harmonisieren. Damit wird der «Wettbewerb über den billigsten Zugang» zu den Pädagogischen Hochschulen, der sporadisch stipuliert wird, ausgeschlossen. Ergänzend wird längerfristig zu beobachten sein, welche Jugendlichen sich für das Studium des Lehrberufs interessieren (vgl. dazu Denzler et al., 2005).

Für die nationale und internationale Positionierung des PH-Studiums ist entscheidend, dass sämtliche Abschlüsse der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kompatibel mit dem Bologna-System sind. Damit soll auch der Anschluss an die weiterführende Hochschulbildung in der Schweiz gewährleistet werden. Für die Vor- und die Primarschullehrkräfte ist der Bachelor-Titel, für alle übrigen Lehrpersonen der Master-Titel vorgesehen. Die Titel sind anschlussfähig gemäss dem Grundgedanken der «Bologna»-Vereinbarung, nämlich der gesteigerten nationalen und internationalen Mobilität. Der Bachelor berechtigt grundsätzlich zu einem Master-Studium; der Master verschafft wiederum Zugang zu weiterführenden Studiengängen.

Soweit der Grundsatz. Eine wichtige Einschränkung ist allerdings zu berücksichtigen, die nicht nur für die Lehrerbildung, sondern für alle Studiengänge an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten gilt: Es ist noch nicht klar, in welchem Umfang jeweils Vorstudien angerechnet werden. Jede Hochschule, jede Universität kann selbst entscheiden, wie sie den Zugang zu ihren Studiengängen regelt. Ein Bachelor oder ein Master ist deshalb nicht automatisch das überall gültige Eintrittsbillet.

Dies ist jedoch kein spezifisches Problem der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die akademische Zulassung ist von der allgemeinen Regelung auf gesamtschweizerischer Ebene zu unterscheiden. Die Freizügigkeit ist gegeben in Bezug auf die interkantonale Finanzierung und den grundsätzlichen Anspruch aller Schweizer Studierenden, an allen Hochschulen der Schweiz studieren zu können. Damit ist nicht gleichzeitig auch die akademische Zulassung geregelt. Den Studierenden mit Bachelor, die an einer anderen Hochschule oder Universität weiterstudieren wollen, wird die entsprechende Fakultät sagen, welche Eintrittsbedingungen sie im Einzelnen stellt. Die EDK als Steuerungsbe-

hörde hat alles Interesse an einer möglichst grosszügigen Anrechnung bereits erbrachter Studienleistungen.

3. Ausblick

Zur Zeit wird der Arbeitsschwerpunkt «Stärkung des Lehrberufs» für eine nächste Phase von vier bis fünf Jahren definiert. Eine grosse Rolle wird die zukünftige Entwicklung des Berufsbildes spielen, zumal hier auch an internationale Diskussionen angeknüpft werden kann. Dort wo in den Arbeiten der Task Force Lehrberufsstand kein Konsens zu erzielen war, etwa bei der sozialen und erzieherischen Rolle der Lehrperson und beim Verständnis eines arbeitsteiligen Lehrberufs, werden die Diskussionen weitergeführt werden. Ein weiterer Schwerpunkt wird bei der Rekrutierung von Studierenden für die Pädagogischen Hochschulen auf der Ebene der Gymnasien zu setzen sein. Mehr gute Köpfe für die Lehrerbildung zu gewinnen, wäre auch im Interesse des Gymnasiums selbst. Schliesslich gilt es, sich in der Öffentlichkeit dafür einzusetzen, dass die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen nicht nur als wichtig, sondern auch als attraktiv und anspruchsvoll erkannt wird.

Im Sinne der Harmonisierung und zur Qualitätsentwicklung wird zu prüfen sein, ob und wie gesamtschweizerische Kompetenzprofile für den Lehrberuf (nach generellen und nach stufenbezogenen Gesichtspunkten) zu erarbeiten sind, welche in evaluationsfähige Kriterien für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung münden. Diese Arbeit muss ausgehen von einer geklärten Vorstellung (Vision) von Schule als modernem Arbeitsort. Hierbei sollen die Grundlagen und Ergebnisse (insbesondere auch die Differenzpunkte) des bisherigen Teilprojekts «Berufsleitbild», die Standesregeln der Berufsorganisationen sowie die bisher vorliegenden in- und ausländischen Arbeiten zum Thema «Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung» berücksichtigt werden.

Die Arbeit zur Stärkung des Lehrberufs wird voraussichtlich für die EDK und somit auf gesamtschweizerischer Ebene ein prioritäres Thema bleiben, weil

- die Qualität der Lehrkräfte wichtigstes Kriterium bleibt für die Qualität jedes Bildungssystems,
- die Leitvorstellungen für den Lehrberuf auch von territorial unabhängigen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen geprägt, von nationaler Bildungs-, Familien- und Sozialpolitik gestaltet werden,
- auch in der föderalistischen Schweiz künftig die Ziele des Bildungssystems auf allen Stufen über landesweit einheitliche Bildungsstandards harmonisiert sein werden,
- die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen für sämtliche Stufen mittlerweile auch in der Schweiz an Hochschulen erfolgt, deren Studiengänge gesamtschweizerisch frei zugänglich und deren Abschlüsse gesamtschweizerisch anerkannt sind (Freizügigkeit und Mobilität),

- damit der Arbeitsmarkt auch für die Lehrpersonen auf die ganze Schweiz ausgedehnt wird,
- die Aus- und Weiterbildung ebenso wie der Arbeitsmarkt der Lehrpersonen heute und künftig in Konkurrenz stehen zu anderen landesweit und international agierenden Ausbildungs- und Arbeitsmärkten.

Ein konzeptionell gestütztes, kontinuierliches Tätigwerden für den Lehrberuf – unabhängig von der gerade herrschenden wirtschaftlichen und politischen Konjunktur – ist eine Notwendigkeit, um talentierte und motivierte Lehrerinnen und Lehrer für den Beruf interessieren und im Beruf halten zu können. Wenn in diesem Bereich die Sozialpartner und die Auszubildenden eng zusammenarbeiten, kann ein entscheidender Beitrag zur Qualität unseres Bildungssystems geleistet werden.

Literatur

- Bucher, B. & Nicolet, M.** (2003a). *Leitbild Lehrberuf (Studien und Berichte 18A)*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Bucher, B. & Nicolet, M.** (2003b). *Thesen Leitbild Lehrberuf. Diskussionspapier*. Bern: Task Force «Lehrberufsstand» der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Denzler, S., Fiechter, U. & Wolter, S. C.** (2005). *Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Maturanden*. Diskussionspapier Nr. 6, Universität Bern, Volkswirtschaftliches Institut, Forschungsstelle für Bildungsökonomie.
- Hodel, G.** (2005). «Kinder, immer nur Kinder, aber Lehrer bringt keiner!» *Bildungspolitische Massnahmen zur Steuerung des Bedarfs an Primarlehrkräften in den Kantonen Bern und Solothurn zwischen 1848 und 1998*. Bern: Lang.
- Hutmacher, W., Raymann, U. & Spichiger-Carlsson, P.** (Dezember 2004). *Image, Sozialstatus und Attraktivität der Lehrberufe*. Forschungsprogramm UNIVOX.
- Landert, Ch.** (2002). *Zufriedenheit und Unzufriedenheit im Lehrberuf. Ergebnisse einer Untersuchung bei deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrern*. Zürich: Verlag LCH.
- Müller Kucera, K., Bortolotti, R., Bottani, N. & Bürgisser, M.** (2003). *Strategie für die Rekrutierung von Lehrpersonen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Müller Kucera, K. & Stauffer, M.** (2003). *Wirkungsvolle Lehrkräfte rekrutieren, weiterbilden und halten*. Coreched, Aarau: Nationales thematisches Examen der OECD. Grundlagenbericht Schweiz.
- OECD.** (2004). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: Synthesis Report.
- Wagner, A., Santiago, P., Thieme, Ch. & Zay, D.** (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note: Switzerland*. Paris: OECD.

Autor

Heinz Rhyn, Dr., Leiter Abteilung Qualitätsentwicklung, Generalsekretariat der EDK, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern, rhyn@edk.ch

Zulassung und Berufseignung – eine Frage des Berufsbildes

Erich Ettlín

Die Diskussion um die Zulassung zum Studium für den Lehrerberuf impliziert notwendigerweise Fragen nach der Bildbarkeit von Studierenden. Es stellt sich die Frage, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit Studierende professionelle Handlungskompetenzen aufbauen und entwickeln können. Allgemein gültige und verlässliche Parameter für die «richtige» Auslese von Studierenden sind nicht einfach zu definieren. Es fehlt bereits am Konsens über verbindliche Ausbildungsstandards, die im Laufe der beruflichen Sozialisation erreicht werden sollen. Die damit verbundene Ungenauigkeit darüber, wo wir am Ende der Ausbildung ankommen wollen, erschwert die Frage der richtigen Auslese zusätzlich. Gerade deshalb ist es nur folgerichtig, dass verschiedene Zugänge zum Studium für den Lehrerberuf offen sind, vorausgesetzt, vergleichbare Qualität und gleichwertiges Niveau bezüglich der definierten Eintrittskompetenzen sind sicher gestellt.

1. Wer darf Lehrer oder Lehrerin werden?

Die Frage des Zugangs zum Lehrerberuf meint immer auch die Frage nach dem impliziten Berufsverständnis. Lehrer oder Lehrerin sein als Berufung oder als berufliches Handwerk? Im Laufe der Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde diese Frage immer wieder gestellt und unterschiedlich beantwortet. Die Anforderungen an den Lehrerberuf sind in den letzten Jahren ständig gestiegen, das Berufsbild hat sich kontinuierlich weiterentwickelt. Vor allem der erweiterte Berufsauftrag erfordert neben der Unterrichtskompetenz zunehmend mehr Kompetenzen im Bereich des Berufsmanagements. In diesem Sinne braucht die professionell handelnde Lehrperson zunehmend differenziertere und breiter abgestützte Kompetenzen. Es ist unbestritten, dass dabei intellektuelle, personale sowie soziale Fähigkeiten in gleichem Masse aufgebaut und entwickelt werden müssen. Was also muss ein Student oder eine Studentin mitbringen, damit die angestrebten Kompetenzen aufgebaut und professionalisiert werden können? Dies ist unter anderem ein Thema im Diskurs um die Zulassung zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung.

Wohl kaum in einem anderen Berufsfeld wurden Intellektualität und Sozialkompetenz als kaum vereinbarer Gegensatz ins Feld geführt. Die Zerrbilder vom intellektuellen «Seelenkrüppel» sind jedoch ebenso unangebracht wie jene des weltfremden sozialpädagogischen «Seelenhirten». In der heutigen Diskussion ist diese Schwarzweiss-Metapher erfreulicherweise weitgehend überwunden, wenn sie auch da und dort implizit noch aufscheinen mag. Was wir für den Lehrerberuf brauchen, sind Menschen mit einem breiten Spektrum an Kompetenzen, die sich im Laufe der Ausbildung in einem di-

alektisch spannenden und spannungsreichen Prozess auf ein immer höheres Niveau entwickeln lassen.

Realität ist: Es gibt nur wenige Menschen, die in allen Kompetenzbereichen ein gleich hohes Niveau aufweisen. Die Ausbildung von Lehrpersonen hat deshalb auch eine kompensatorische Aufgabe zu erfüllen. Es gilt in ressourcenorientiertem Sinn vorhandene Kompetenzen zu stärken, zu erweitern und zu ergänzen. So betrachtet soll Lehrer oder Lehrerin werden, wer bereit ist, sich auf ein anspruchsvolles Berufsstudium einzulassen, mit dem Bewusstsein, dass professionelles Handeln anspruchsvoll und erlernbar ist.

2. Zugang zu den Pädagogischen Hochschulen

Die Zulassung zu den Pädagogischen Hochschulen ist in den Anerkennungsreglementen der EDK (1999) für die entsprechenden Schulstufen geregelt. Es ist positiv zu werten, dass in den Reglementen der Zugang über verschiedene Wege gewährleistet wird. Insbesondere die Möglichkeit der Zulassung für Studierende, die bereits in einem anderen Beruf gearbeitet und verschiedene Sozialsysteme kennen gelernt haben, darf als Gewinn für das Bildungssystem betrachtet werden. Leider ist es bisher nicht gelungen, die Zulassungen so klar zu definieren, dass sich Vergleichbarkeit und Qualitätsanspruch gesamtschweizerisch einheitlich präsentieren würden. Auch nach der Revision der Anerkennungsreglemente besteht zu viel Interpretationsspielraum, der einer einheitlichen Handhabung hinderlich ist. Dies wiederum verhindert Transparenz und schafft Unsicherheiten, was eine sinnvolle Durchlässigkeit beeinträchtigt.

2.1 Direkter Zugang

Mit einer schweizerisch anerkannten gymnasialen Matura ist der Zugang zum Studium an der Pädagogischen Hochschule für alle Volksschulstufen ohne Einschränkung gewährleistet. Ebenfalls den allgemeinen Zugang zur Pädagogischen Hochschule erhalten demnach Studierende, die von der Berufsmaturität über die Passerelle den allgemeinen Hochschulzugang erworben haben. Zugelassen sind grundsätzlich auch Absolventinnen und Absolventen einer Fachhochschule. Damit ist deklariert, dass die allgemeine Hochschulreife – das heisst intellektuelle Reife auf einem bestimmten Niveau – als einheitliche Referenzbasis für das Studium zum Lehrberuf gilt (vgl. Abb. 1).

2.2 Erweiterte Zugangsmöglichkeiten

Damit ist es mit der Einheitlichkeit jedoch bereits vorbei. Die Ergebnisse einer IDES-Umfrage (2002) zeigen ein sehr heterogenes Bild bezüglich der Bedingungen für die Zulassung zu den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen. Allgemein zeigt sich bei den erweiterten Zulassungsmodalitäten die Tendenz zu einem klassischen Fächerkanon mit abschliessender Prüfung. In Bezug auf den zeitlichen Umfang und damit indirekt auch in Bezug auf das erreichbare Niveau kann eine recht grosse Streuung festgestellt

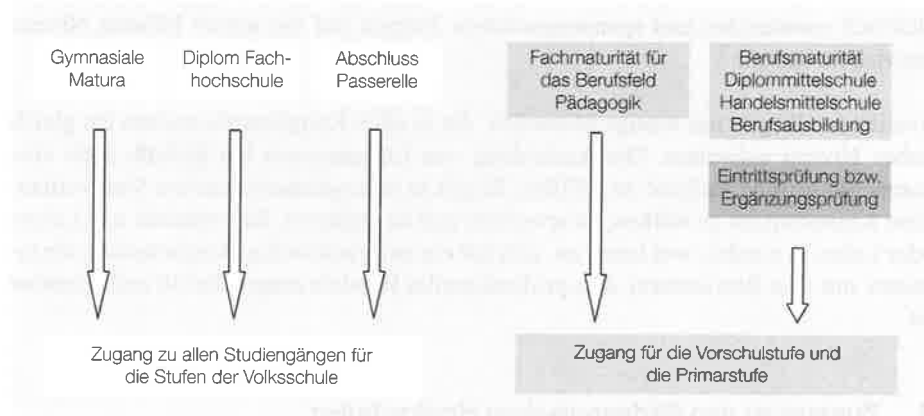


Abbildung 1: Zugangswege zur Pädagogischen Hochschule

werden. Das Bild bestätigte sich auch in der Erhebung der Arbeitsgruppe der SKPH (2004) unter den in der Gruppe vertretenen Pädagogischen Hochschulen.

Im Laufe des vergangenen Jahres hat die EDK in den Anerkennungsreglementen bezüglich Zulassung verschiedene Anpassungen und Korrekturen vorgenommen. Unter anderem hat die EDK (2004) das Passerellenreglement verabschiedet, das die Zulassung von Berufsmaturitätsabschlüssen zu den universitären Hochschulen regelt. Diese Regelung hat auch der Diskussion für die Zulassung zu den Pädagogischen Hochschulen neue Impulse gegeben. Die neu geschaffene Fachmatura für das Berufsfeld Pädagogik (FMBP), zu erwerben in einem Zusatzstudium im Anschluss an die Fachmittelschule, eröffnet neu den prüfungsfreien Zugang zur Vorschulstufe und Primarstufe, nicht aber zur Sekundarstufe I. Die Rahmenbedingungen für diese Fachmatura sind zurzeit in Vernehmlassung. Als Referenzrahmen gelten die Anforderungen der Passerelle gemäss Passerellenreglement der EDK (2004). Leider ist nicht vorgesehen, dass diese Fachmatura Pädagogik im Sinne der Passerelle zur allgemeinen Hochschulreife erweitert werden könnte. Einmal mehr wird hier ein spezieller Zugangsweg definiert, der nach heutigem Planungsstand die Durchlässigkeit nicht vorsieht und aus dieser Perspektive in eine Sackgasse führt.

Die Zulassung über andere Wege wie Berufsmatura, eine Handelsmittelschule oder Berufsausbildung mit Berufserfahrung ist in den Anerkennungsreglementen ebenfalls festgeschrieben. Eine entsprechende Zulassungsprüfung soll laut Reglement Äquivalenz zur Fachmatura Pädagogik aufweisen. Wie diese Rahmenbedingungen umgesetzt werden sollen, ist jedoch noch offen. Die erweiterte Zulassung zur Sekundarstufe I ist gemäss Reglement der EDK (1999) wie folgt festgelegt: Allgemeinwissensstand auf gymnasialem Maturitätsniveau; Fächerkanon und das Niveau der Ergänzungsprüfung

entsprechen der Passerelle. Auch hier ist noch nicht geklärt, wie diese Zulassungsprüfung umgesetzt werden soll.

Als Referenzrahmen für den erweiterten Zugang tritt die Passerelle zunehmend ins Zentrum der Diskussion. Damit wird signalisiert, dass das Niveau der Allgemeinbildung entscheidend ist und dass Zulassungsprüfungen nicht zusätzlich propädeutische Elemente beinhalten sollen. Diese Orientierung entspricht den Vorschlägen, wie sie die SKPH im Juni 2004 verabschiedet hat. Allerdings müssen jetzt die weiteren Schritte folgen, indem gesamtschweizerisch festgelegt wird, wie die Umsetzung dieses Referenzrahmens aussehen soll und wie gewährleistet wird, dass die Durchlässigkeit zu allen Stufen möglich bleibt. Wir dürfen heute keine Systeme mehr entwickeln, die nicht aufbauend weiterführen und insofern Sackgassen darstellen. Vor allem Studierende, die sich der Dynamik der Zeit stellen und berufliche Veränderungen planen, müssen Gewähr haben, dass einmal eingeschlagene Wege weitergeführt werden können.

Aber auch die Durchlässigkeit unter den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz kann nur gesichert werden, wenn die Zulassungsverfahren vergleichbar und gleichwertig sind. Es ist zumindest störend, wenn die Zulassung an einer Pädagogischen Hochschule von einer anderen Institution nicht anerkannt wird. Es ist der Wille der SKPH und der Pädagogischen Hochschulen, die Harmonisierung der Zulassung zu erreichen. Erste Schritte wurden getan, indem die von einer Expertengruppe erarbeiteten Rahmenbedingungen verabschiedet wurden. Die weiteren Schritte – in Zusammenarbeit mit der EDK – müssen noch folgen.

3. Zulassung und Berufseignung

Man kann sich zu Recht die Frage stellen, ob alle Studierenden, die die formalen Zulassungsbedingungen erfüllen, auch alle Voraussetzungen für eine erfolgreiche Ausbildung und Berufssozialisation mitbringen. Oder anders gefragt: Gibt es allgemein gültige, überfachliche Kompetenzen, die für die Berufsausübung unabdingbar sind, und die vor beziehungsweise während der Ausbildung überprüfbar sind? Kann die Berufseignung über bestimmbare Indikatoren verlässlich und valide erfasst werden?

In den Anerkennungsreglementen der EDK (1999) sind bezüglich Eignungsabklärung keine konkreten Vorgaben aufgeführt. Es ist demzufolge nicht vorgeschrieben, dass eine Abklärung der Berufseignung vorgenommen werden muss. Dennoch wird in den meisten Studienplänen der Pädagogischen Hochschulen der Eignungsabklärung besondere Beachtung beigemessen. Zu diesem Ergebnis kommt die Arbeitsgruppe der SKPH (2005) in ihrem Bericht. Dabei wird in der Regel davon ausgegangen, dass die Studierfähigkeit durch die verlangte Vorbildung über die Matura oder die äquivalenten Zugänge gegeben ist. In der Eignungsabklärung geht es darum, zusätzlich die überfachlichen berufsrelevanten Kompetenzen der Studierenden zu erfassen. Die Form dieser Abklä-

rung, dies zeigt ein Blick in die aktuellen Verfahren, ist dabei sehr unterschiedlich und nur bedingt vergleichbar. Konsens besteht weitgehend darüber, dass die Abklärung der Berufseignung im prozessorientierten Sinne in die Ausbildung integriert und nicht vor Eintritt ins Studium vorgenommen wird.

3.1 Begriffsklärung und Situierung

Die Eignungsabklärung für Berufe allgemein und für den Lehrberuf im Besonderen wird im wissenschaftlichen Diskurs sehr unterschiedlich diskutiert und beurteilt. So stellt sich etwa die Frage nach dem Stellenwert, der einer Eignungsabklärung in der Ausbildung zum Lehrberuf zukommen soll. Lassen solche Abklärungen prognostische Aussagen über den künftigen Studienverlauf und die spätere Berufseignung zu? Diskutiert wird zudem, welche relevanten Kompetenzbereiche über eine Eignungsabklärung überprüft werden sollen und welche Rahmenbedingungen bezüglich der Verfahrensweisen für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse gegeben sein müssen.

Der Begriff «Berufseignung» weckt Assoziationen zu Persönlichkeitsmerkmalen, die man für einen bestimmten Beruf als grundlegende Voraussetzung erachtet. Die aktuelle Diskussion um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermeidet die Auseinandersetzung um berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale, stattdessen stellt sie den Aufbau von personalen und sozialen Kompetenzen ins Zentrum. Kompetenzen bezeichnen gemäss Definition von Neuenschwander (2004) das erlernte Potenzial von Individuen, handelnd zur Lösung von anstehenden Aufgaben und Problemen beizutragen. Kompetenzen zeigen sich also in Verhaltensweisen, die in berufsrelevanten komplexen Situationen zum Ausdruck kommen.

Überfachliche Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, persönliches Engagement und Reflexionsfähigkeit erhalten dabei besondere Bedeutung. In der Diskussion besteht weitgehend Konsens darüber, dass solche Kompetenzen für den Lehrberuf zentral sind. Im Detail ist aber wissenschaftlich nicht geklärt, welche spezifischen Kompetenzen für den Lehrberuf unabdingbar sind und wie sie im Verlauf der Ausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung aufgebaut und entwickelt werden sollen.

Indem nicht mehr Persönlichkeitsmerkmale beurteilt, sondern Kompetenzen überprüft und gefördert werden, wird die Hinwendung zu einer Entwicklungs- und Prozessorientierung in den Vordergrund gestellt. Kompetenzen sind keine stabilen Merkmale, sondern können entwickelt werden.

Die Berufseignungsabklärung stellt zu einem bestimmten Zeitpunkt oder innerhalb eines bestimmten Zeitraumes fest, inwieweit Studierende vorgegebenen Kriterien genügen. Die Abklärung will auch das Potenzial für die weitere Entwicklung der notwendigen Kompetenzen abschätzen. In diesem Sinne muss es ein Anliegen der Ausbildung von Lehrpersonen sein, verlässliche Kriterien für die Berufseignung festzulegen. Mit

der Definition berufsrelevanter Kompetenzen und ihrer Abklärung sind verschiedene Anliegen verbunden:

- Es werden verbindliche Standards, ein Kodex für Professionsverhalten, umschrieben und dadurch die Voraussetzungen für eine Qualitätssicherung im und für den Lehrberuf geschaffen.
- Aus Sicht der berufsbiografischen Entwicklung werden die Etappen der Berufssozialisation von der Ausbildung über die Berufseinführung in die Weiterbildung definiert. Für jede dieser Etappen werden Minimalanforderungen festgelegt und bewertbar gemacht.
- In der Ausbildung wird rechtzeitig Klarheit über Berufseignung und -motivation und den Ausbildungsweg geschaffen.
- Durch den Ausschluss von Studierenden, die die Minimalanforderungen für den Lehrberuf nicht erfüllen, kann der Einsatz der zur Verfügung stehenden öffentlichen Mittel optimiert werden.

Kompetenzen müssen in diesem Sinne dauernd an den Berufsstandards orientiert und überprüft werden. Die Frage nach der Berufseignung stellt sich im Verlaufe des beruflichen Werdegangs von Lehrerinnen und Lehrern immer wieder und nicht nur zu Beginn des Studiums.

3.2 Überlegungen zur konkreten Umsetzung

Wie bereits erwähnt praktizieren alle Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz eine mehr oder weniger differenzierte Form der Eignungsabklärung. Im Sinne der Qualitätssicherung, der Durchlässigkeit und der Erleichterung der Mobilität werden die Durchführung und die Harmonisierung der Eignungsabklärung von der SKPH zum strategischen Ziel erklärt. Die Abklärung der Berufseignung dient der Professionalisierung des Lehrberufs. Indem Standards vorgegeben und eingefordert werden, findet eine Klärung verbindlicher Professionserwartungen schon in der Ausbildung statt. Studierende, deren Kompetenzstand und deren Entwicklungsmöglichkeiten als unzureichend erkannt werden, müssen rechtzeitig auf diese Mängel aufmerksam gemacht und wenn nötig vom Weiterstudium ausgeschlossen werden. Ein auf berufsrelevanten Standards aufbauendes Eignungsabklärungsverfahren ermöglicht es, das Berufsverständnis und die Berufsanforderungen gegenüber allen Beteiligten transparent zu machen. Den Studierenden kann ein optimales, zielorientiertes Studieren ermöglicht werden. Der Eignungsabklärung kommt in diesem Sinne Steuerungsfunktion zu.

Die SKPH (2005) hat im November 2005 Standards für die Eignungsabklärung verabschiedet, in denen Minimalanforderungen für die gegenseitige Anerkennung deklariert werden. Die Pädagogischen Hochschulen richten sich demnach auf einen gemeinsamen Kanon berufsrelevanter Kompetenzbereiche und Verfahren aus:

- Die Abklärung der Berufseignung ist in komplexen Lernfeldern und Lernsituationen anzusiedeln, in denen die deklarierten berufsspezifischen Kompetenzen zum Ausdruck kommen.

- Die Eignungsabklärung umfasst einen minimalen Beobachtungszeitraum von mindestens einem Semester. Bei berechtigten Zweifeln wird die Eignungsabklärung zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgenommen.
- Mit der kontinuierlichen Begleitung der Studierenden durch mehrere Personen erhält die Eignungsabklärung eine mehrperspektivische Beurteilungsbasis.
- Wer die Eignungsabklärung nicht besteht, ist zumindest für eine bestimmte Zeit vom Weiterstudium ausgeschlossen.
- Kompetenzbereiche wie Wahrnehmung, Kommunikation, Kooperation, Arbeitsverhalten, Berufsrollenübernahme, Reflexion sind weitgehend konsensfähige Inhalte der Eignungsabklärung.

Auf diesem allgemeinen Niveau ist bezüglich der Inhalte und Verfahren der Eignungsabklärung allerdings bald ein Konsens zu finden. Wir brauchen für die konkrete Umsetzung dringend Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die sich der differenzierten Beschreibung von berufsrelevanten Kompetenzen und ihrer Evaluation annehmen. Wie bereits erwähnt, fehlen uns dazu elaborierte und konsensfähige Ausbildungsstandards, die erst eine zuverlässige Definition von berufsrelevanten Kompetenzen erlauben. Hier besteht eine wesentliche Lücke, die sowohl im Interesse der Ausbildungsinstitutionen wie auch der anstellenden Behörden möglichst rasch geschlossen werden muss. Es ist das erklärte Ziel der SKPH:

- Die Qualität der Ausbildung gesamtschweizerisch sicher zu stellen,
- Durchlässigkeit innerhalb der Pädagogischen Hochschulen zu gewährleisten und
- verschiedene Zugangswege zum Studium für den Lehrberuf offen zu halten.

Literatur

- Banz Schubiger, A. & Stauffer, M.** (2002). *Zulassungsbestimmungen und Ausbildungsgänge der tertiarierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 1. Zwischenbericht, 15. April 2002*. Bern: EDK.
- EDK.** (1999). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe*. Bern: EDK.
- EDK.** (1999). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I*. Bern: EDK.
- EDK.** (2004). *Reglement über die Anerkennung von Berufsmaturitätsausweisen für die Zulassung zu den universitären Hochschulen (Passerellenreglement) vom 4. März 2004*. Bern: EDK
- Neuenschwander, M. P.** (2004). Lehrerkompetenzen und ihre Beurteilung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(4), S.24.
- SKPH.** (2004). *Bericht: Zulassung zu den Studiengängen an Pädagogischen Hochschulen*. Bern: SKPH.
- SKPH.** (2005). *Empfehlungen der SKPH zur Eignungsabklärung an Pädagogischen Hochschulen*. Bern: SKPH.

Autor

Erich Ettlin, Lic. phil. I, Prorektor, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Zug (PHZ Zug), Zugerbergstrasse, 6330 Zug, erich.ettlin@phz.ch

Schwerpunkte einer Lehrkräftepolitik aus Sicht des Berufsverbandes

Anton Strittmatter

Der Autor, Leiter der erziehungswissenschaftlichen Fachstelle des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH), stellt zunächst die standespolitischen Interessen an einer hochwertigen Rekrutierung des Berufsnachwuchses dar. Diese Ansprüche werden dann mit einer Einschätzung der heutigen «Marktsituation» – Belastungen der Berufsattraktivität und Trümpfe – verglichen. Innerhalb dieser Koordinaten werden schliesslich sieben prioritäre Handlungsfelder bestimmt, von denen nachhaltige Rekrutierungseffekte zu erwarten sind.

Die Rekrutierung des Nachwuchses ist seit jeher ein Kernthema von Standesorganisationen. Einige von ihnen haben es im Verlaufe der Geschichte geschafft, selbst die ganze oder wenigstens erhebliche Definitionsmacht über Ausbildungsstandards und Zulassungsregeln zu erlangen – von den gewerblichen Berufsverbänden, welche beim Bundesamt für Berufsbildung und Technologie akkreditiert sind, über die Ärzte und Juristen bis zur Berufsberatung und zu psychologischen Therapieberufen. Bei den Lehrberufen war dies – bemerkenswerterweise – nie der Fall, zumindest nicht auf schweizerischer Ebene. Die früher da und dort mögliche Einflussnahme über Sitze in Seminarkommissionen ist tendenziell nach der PH-Reform noch schwächer geworden. Ab und zu wird man zu Vernehmlassungen geladen oder zu einem Beitrag in den BzL ...

1. Drei Kernanliegen aus standespolitischer Sicht ...

Aus Sicht des Dachverbands «Lehrerinnen und Lehrer Schweiz» (LCH) verbinden sich mit dem Rekrutierungsthema drei – miteinander verknüpfte – Anliegen:

1.1 Balancieren von Angebot und Nachfrage

Standespolitisch ist es vorteilhaft, wenn Angebot und Nachfrage zwischen leichtem Überhang und leichtem Mangel pendeln. Ganz schlecht für den Berufsstand sind extreme Ausschläge. Starker Lehrkräfteüberschuss schreckt vom Studium ab und schafft eine spätere Mangelsituation oder zieht die falschen Leute an («Desperados»). Er bringt zudem die Löhne und andere Arbeitsplatzbedingungen unter Druck. Starker Lehrkräftemangel führt im öffentlichen Schulwesen, im Gegensatz zu anderen Branchen, nicht zu Lohnerhöhungen und anderen Privilegien rarer Fachleute, sondern wird üblicherweise durch minderqualifiziertes Personal und Klassenzusammenlegungen kompensiert, was dem Ansehen des Berufsstandes mehr schadet als nützt.

1.2 Qualitätsvollen Nachwuchs anziehen und ausbilden

Wir sind, zweitens, nicht nur eine Lohn-, Versicherungs- und Arbeitszeitgewerkschaft, sondern eine pädagogische Standesorganisation. Wir haben professionelle Vorstellungen von Schul- und Unterrichtsqualität, aus denen bestimmte Ansprüche an das Ausbildungsniveau und an Persönlichkeitseigenschaften des pädagogischen Nachwuchses resultieren. So gut, wie man einen Kartoffelsack zum Bundesrat machen kann (berühmt gewordener Ausspruch des Werbers Rudolf Famer in den 60er Jahren), so gut kann man natürlich aus irgend jemandem einen Lehrer «machen». Einen guten sicher nicht – weder Bundesrat noch Lehrer. Ein beträchtlicher Teil des Erfolgs jeder Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird erlaubt oder begrenzt durch die persönlichen Voraussetzungen der Studierenden. Wenn man die «Falschen» rekrutiert oder gar anzieht, werden keine beachtenden Resultate erzielbar sein.

1.3 Für hohes Ansehen sorgen

Und schliesslich gibt es da noch ein Berufsimagen-Interesse, welches nichts mit Markt und fachlicher Qualität zu tun hat, sondern mit sekundären Image bildenden Faktoren. Momentan gilt hier die Aufmerksamkeit dem Fernbleiben der Männer und der Einstufung der Lehrerbildungsabschlüsse im Konkurrenzmarkt der Diplom-Wertigkeiten. Beides hat zunächst nichts mit Qualität zu tun. Wenn aber die politisch real wirkenden gesellschaftlichen Kräfte auch künftig Frauenberufe besoldungsmässig abwertet, und wenn der PH-Bachelor zu einem akademischen Nonvaleur wird, wie bisher das Sekundarlehrerstudium, weil jede Anfängerin in einer Anwaltskanzlei mit einem Master daher kommt, dann nützt es absolut nichts, darauf hinzuweisen, aber es zähle doch nur die real abgelieferte Unterrichtsqualität. Denn dann kriegt man mit den Jahren einfach nicht mehr den guten (auch weiblichen) Nachwuchs, den man braucht.

2. ... und eine Formel für «guten Nachwuchs»

Für den LCH heisst also die Rekrutierungsformel:

- Wir brauchen überdurchschnittlich intelligente Menschen, weil die anspruchsvolle Bildungsaufgabe, die Komplexität und der dilemmatische Charakter der heute zu lösenden Schulbetriebsprobleme das verlangen. Das gilt ausdrücklich auch für den Kindergarten und die Primarstufe.
- Wir brauchen leistungsorientierte Menschen, welche am Erzeugen von Wirkungen interessiert sind, Tüchtigkeit vorleben und sich deshalb auch beruflich weiter entwickeln wollen.
- Und wir brauchen psychisch und körperlich belastbare Menschen, welche nicht schon mit 35 in das Burnout geraten oder es sich in schützender Vereinfachung und in Minimalismus gut einrichten.

Diese drei Ansprüche bilden die Orientierungsmarken für unseren Einsatz im Bereich der Lehrkräftepolitik. Dieser Begriff wurde für den Titel dieses Aufsatzes bewusst an Stelle des Begriffs der Rekrutierung gesetzt. Denn es geht beim Thema Rekrutierung nur zum Teil um die Zielgruppe der potenziellen Lehrerinnen und Lehrer; eine gute Rekrutierungssituation ergibt sich in jedem Beruf mindestens ebenso sehr aus der öffentlich wahrnehmbaren guten Behandlung des amtierenden Personals. Und es geht nicht zuletzt auch darum, die guten Leute im Beruf halten zu können.

3. Unattraktive Perspektiven

Lehrerin/Lehrer sein ist und bleibt ein attraktiver Beruf. Wir brauchen gescheite, aber vor allem auch kinderliebende und musisch talentierte Menschen als Lehrerinnen und Lehrer. Der Wert einer frühen inneren Berufung, das Ausschöpfen des Begabungspotenzials in der ländlichen Bevölkerung und namentlich bei den jungen Frauen sowie die Wichtigkeit einer musisch akzentuierten Allgemeinbildung sprechen dafür, die Mittelschulseminare neben den postmaturitären weiter zu führen.

So sahen das breite Kreise noch zu Zeiten des EDK-Expertenberichts «Lehrerbildung von morgen» 1975.

Die Fakten sehen heute grundlegend anders aus:

- Die Seminare sind verschwunden; als «Vorhof» für frühe Berufungen zu sozialen und musischen Berufsfeldern haben sich die DMS bzw. Fachmaturitäts-Schulen und die sprachlich-musisch akzentuierten Spinoff-Gymnasien der ehemaligen Seminare mehr oder weniger etabliert.
- Die Frauen haben die Männer bei den Maturitätsabschlüssen überholt.
- Die Männer gehen nicht mehr in die Lehrberufe. Primarschulen mit ausschliesslich Frauen und lauter Teilzeitangestellten werden immer häufiger.
- Das schöne Bild vom hehren und beglückenden Unterrichtsberuf hat massive Konkurrenz durch beunruhigende Nachrichten über Belastungswerte, Burnout und Frühpensionierungen erhalten (z. B. bei Frei, 1996; Landert, 2002 oder in der SFA-Studie zur psychosozialen Belastung der Lehrpersonen, 2002).
- Das öffentliche Ansehen hat einen historischen Tiefststand seit dem zweiten Weltkrieg erreicht. Väter würden ihren Söhnen mehrheitlich abraten, Lehrer zu werden. Die Respektsperson ist zur bemitleidenswerten heroischen Figur geworden, von der man vor allem Tüchtigkeit im Feld Führung, Disziplin und Ordnung erwartet (UNI-VOX-Erhebung 2002/03).
- Die mit Prestige- und Attraktivitätshebungs-Erwartungen verbundene Tertiarisierung der Volksschullehrerbildung droht bereits in der Einführungsphase in eben dieser Beziehung zum Flop zu werden: Bei den Sekundarlehrkräften bleibt unklar, was der spezielle Master-Titel künftig gegenüber den Master-Abschlüssen bei den

Juristen, Ökonomen oder geisteswissenschaftlichen Akademikern wert sein wird. Und beim Bachelor-Abschluss, der von der EDK – gegen die Bedenken der Berufsverbände – als für Primarlehrkräfte ausreichend erklärt wurde, sind die bisher vorliegenden «Marktdaten» sehr unschön: Nur eine kleine Minderheit der Studierenden akademischer Berufe glaubt an den Marktwert dieses Clerus-Minor-Abschlusses und geht sicherheitshalber gleich auf den Master los. Die frühere Wertdiskrepanz zwischen Seminarabschluss und «anständigem» nachmaturitärem Tertiärabschluss scheint sich auf höherem Niveau zu reproduzieren.

- Möglicherweise (auch) wegen des Selbsterhaltungsbedarfs vieler (zu) kleinen PHs sind bislang die Tore für FM-Absolventinnen wesentlich weiter geöffnet worden, als dies die EDK-Anerkennungsbestimmungen im Sinne eines Nebeneingangs neben dem «Königsweg gymnasiale Matur» gewollt hatten. Dies ist nicht dazu angetan, das Niveau-Image bei den Maturandinnen und Maturanden und in der Bevölkerung hoch zu halten oder hoch zu schrauben. Hinzu kommt in diesem Zusammenhang die von der EDK beschlossene Sprachregelung, die pädagogischen Hochschulen den Fachhochschulen zuzuordnen. Auch das ist sicher kein Beitrag dazu, gymnasiale Maturanden für das Lehrerstudium zu gewinnen. Denn der Begriff Fachhochschule ist und bleibt primär mit einer Institution verbunden, welche den «Königsweg Berufsmatur» vorsieht.
- Es ist mittlerweile bis an den letzten Stammtisch durchgedrungen, dass wir (in der Schweiz) mit der Heterogenität der Zusammensetzung unserer Schulklassen ziemlich schlecht zu Rande kommen, grosse Chancenungleichheiten produzieren (die in der PISA-Erhebung als «Risikogruppen» definiert werden), mit unserem selektiven System auf der Sekundarstufe I pädagogisch kaum mehr führbare Restschulen kreieren – was die öffentliche Schulkritik massiv verschärft hat. Als Antworten darauf hören potenzielle Berufsinteressenten heute vor allem so sympathisch und ermunternd klingende Begriffe wie Qualitätsmanagement, Checks, Tests, Monitorings, Benchmarking, Mitarbeitergespräche mit lohnwirksamer Beurteilung, Standards, Sparrunde VII, Arbeitszeitkontrolle oder Fallpauschalen zur Schulfinanzierung. (Dass daneben auch seriöse Problemlösearbeit aufgegleist wurde, stimmt zwar; leider scheinen solche Antworten aber zu leise vorgetragen zu werden bzw. nicht medienattraktiv zu sein.)
- Verschiedene Kantone haben im Zuge von Sparrunden die Arbeitsbedingungen verschlechtert: Anheben der Klassengrössen bzw. Besoldungsabzüge bei kleineren Klassen; Aufstocken der Pensen bzw. Dienstpflichten, leichtere Kündbarkeit, Einfrieren von Besoldungsanstiegen, fortgesetztes Aussetzen von Beförderungsschritten wegen Geldmangels. «Finnische Verhältnisse» (16 bis 24 Pflichtlektionen pro Woche, fast durchgängig zwei Lehrpersonen pro Klasse, konsequente Politik der Förderung und Zielerreichung statt Notenverabreichung und Selektion) erscheinen unerreichbar weit weg bzw. werden hierzulande nicht diskutiert.
- Überhaupt ist von den «Privilegien», die man früher als Gegenwert für Spitzenbelastungen vermarkten konnte, nicht mehr viel übrig geblieben: Die sichere Beamtenstelle ist zur unbegrenzten aber kurzfristig kündbaren Anstellung geworden. Verträge

nahe dem Modell «Arbeit auf Abruf» mit schwankenden Pensen und schwankender Besoldung werden immer häufiger. Im Besoldungsvergleich zu Konkurrenzberufen mit Tertiärabschluss schliesst namentlich die Primallehrerschaft immer schlechter ab. Seit langem wieder droht ein erheblicher grossflächiger Schülerrückgang bestandene Lehrpersonen auf die Strasse zu setzen. Und mit den – betrieblich absolut notwendigen – neuen Arbeitszeitmodellen und Präsenzverpflichtungen ist der Anteil selbst bestimmter Arbeitszeit – und damit der lange als Trumpf gehandelte Faktor «Frei-Zeit» – deutlich kleiner geworden. (Was nicht heisst, dass – im Vergleich zu sehr vielen anderen Berufen – die Einteilungsfreiheiten nicht immer noch grösser sind.)

- Ebenfalls herumgesprochen haben sich die Fülle und Nicht-Nachhaltigkeit von Reformprojekten sowie das unqualifizierte öffentliche Gezänk um einzelne Reformen (Sprachenpolitik, Basisstufe, Schulaufsicht etc.). Auch diese Erscheinungen sind nicht dazu angetan, die Berufsattraktivität für ambitionierte, geistig reife und an Leistungen und Wirkungen interessierte junge Leute zu erhöhen.

4. Neue und alte Trümpfe

Nicht alles hat sich zum Schlechten gewendet:

- Der PISA-Rummel wie überhaupt die Wahrnehmung einer globalen Wettbewerbssituation hat zu einer Aufwertung der Bildung in der Rangreihe der Themen des öffentlichen Interesses geführt.
- Die Lehrerbildungsreformen – beispielsweise das Etikett «Hochschule» sowie Leitideen wie Konzentration der Kräfte, Fächergruppenkonzept oder Verbindung von Lehre, Forschung und Dienstleistung – bergen immerhin den Keim einer Imageverbesserung in sich.
- Die zeitlichen Freiheiten zur Einteilung der Arbeit sind wenigstens phasenweise immer noch beträchtlich.
- Die Berufsorganisationen (der LCH und seine Mitgliedorganisationen) sind in den Medien so stark wie nie zuvor. Die Lehrerschaft wird in bildungs- und sozialpolitischen Fragen zunehmend als Grösse ernst genommen.
- Die Freizügigkeit, die interkantonale Anerkennung der Lehrdiplome und die «Bologna-Tauglichkeit» der erworbenen Abschlüsse bzw. Module sind besser geworden und bieten erstmals öffentlich wahrnehmbare Chancen für so etwas wie Laufbahngestaltung.
- Die Auftragsklarheit könnte im Gefolge von HarmoS und des geplanten Deutschschweizer Lehrplans deutlich besser werden. Wenn (!) das Vorhaben gelingt, könnte sich daraus eine Symbiose von Entlastung und gleichzeitiger Wirksamkeitssteigerung ergeben.
- Es stehen heute mehr fachlich-handwerklich hochwertige Werkzeuge für Unterricht, Elternarbeit, Schulentwicklungsarbeit zur Verfügung denn je.

5. Nur noch «Soft and Social»?

«Die Ergebnisse zeigen, dass sich zukünftige Lehrkräfte auch nach der Tertiarisierung der Lehrerbildung aus sozial und bildungsmässig tieferen Schichten rekrutieren und über eine motivationale Haltung verfügen, die in einem problematischen Gegensatz zur inhaltlichen Neupositionierung der Lehrerausbildung stehen» (Summary bei Denzler, Fiechter & Wolter, 2005). Gemeint ist eine motivationale Haltung, welche sich aus den folgenden Ingredienzen zusammensetzt:

- kurze Ausbildungsdauer,
- breite Ausbildung namentlich auch für den Erwerb von Fähigkeiten für Familienpflichten,
- wenig Interesse an wissenschaftlichem Arbeiten,
- eher traditionelles Lehrerbild und
- musische und/oder soziale Ausrichtung

Das ist natürlich auch ehrenwert. Nur verträgt sich dieses Profil ziemlich schlecht mit einer tüchtigkeitsorientierten Bildungspolitik, welche PISA-Rangplätze zugewinnen, HarmoS-Standards implementieren, mehr Chancengerechtigkeit an den oberen und unteren Rändern realisieren, fit für den wirtschaftlichen Wettbewerb machen und eine bessere kulturelle Integration schaffen will.

6. Schwerpunkte einer Rekrutierungsstrategie

Zusammen mit den bleibenden beiden Grund-Sinngewandlungen – die Arbeit mit Kindern/Jugendlichen einerseits und die Vermittlung fachlicher Erkenntnisse, von Fähigkeiten und wichtigen Werten andererseits – ergibt sich eine doch immerhin nicht ganz hoffnungslose Ausgangslage für künftige Rekrutierungsstrategien. Ein breites Repertoire an möglichen Massnahmen ist bereits im EDK-Bericht «Strategie für die Rekrutierung von Lehrpersonen» von 2003 (Müller Kucera u.a. im Auftrag der Task Force «Lehrberufsstand») vorgelegt worden. Die 13 Seiten lange Massnahmenliste ist dann an der EDK-Plenarversammlung vom 12. Juni 2003 gewichtet worden. Der LCH hatte in der darauf folgenden Vernehmlassung Prioritäten vorgeschlagen und später in seinen Zentralorganen das Thema anlässlich der Publikation der UNIVOX-Imagestudie (Hutmacher, 2004), des Berichts über das OECD-Länderexamen zur schweizerischen Lehrkräftepolitik (2004), der Studie von Ryter und Grütter (2004) über Gender-Aspekte der Berufsattraktivität sowie der Berner Maturandinnen- und Maturandenbefragung von Denzler, Fiechter und Wolter (2005) wiederholt vertieft und aktualisiert. Daraus ergeben sich aus heutiger Sicht folgende Massnahmenprioritäten, von denen sich am ehesten nachhaltige Wirkungen erwarten lassen:

6.1 Verbesserung der Arbeits- bzw. Wirksamkeitsbedingungen im Beruf

Diese Piste ist absolut prioritär, sowohl für die Rekrutierung neuer wie auch für den Erhalt der amtierenden Lehrpersonen. Alle «Verkaufsstrategien» nützen nichts bzw. ziehen die Falschen an, wenn das zu verkaufende «Produkt» schlecht ist. Und das «Produkt» – der Lehrberuf – besteht eben nicht nur aus dem edlen Sinn, sondern zu wesentlichen Teilen auch aus den Arbeits- bzw. Gelingensbedingungen für diesen Beruf und aus der öffentlich vermittelten Wertschätzung. Der Beruf ist mittlerweile als schwierig bekannt. Um wirkungsorientierte, intelligente Menschen für diesen Beruf zu gewinnen, braucht es, erstens, die Zuversicht, dass man sie nicht in Sandalen auf das Matterhorn schicken wird, und zweitens deutliche Zeichen der öffentlichen Wertschätzung dieses Berufsstandes. Konkret bedeutet dies:

- Eine Besoldung, welche gegenüber den häufigsten Konkurrenzberufen für leistungsorientierte und intelligente Maturandinnen und Maturanden bestehen und gleichzeitig als Ausdruck der öffentlichen Wertschätzung verstanden werden kann. (Schlechte Löhne in Sozialberufen ziehen unter Umständen immer noch genügend Nachwuchs an, aber eben mehr Bewerber vom Typ «soft & social». Wir wollen leistungsbereite, professionelle Lehrpersonen, welche sich als Fachleute für Lehren und Lernen verstehen, und nicht pädagogisch verbrämte Pseudo-Sozialarbeiter, die den tiefen Lohn als edles Merkmal des Dienstes an der Gesellschaft und gleichzeitig als Erlaubnis für das Ausblenden von Leistungsansprüchen auffassen.)
- Eine pädagogische Ausrüstung, welche der grossen Herausforderung einer wirksamen Schule unter extrem grossen Heterogenitätsbedingungen angepasst erscheint: Neben einer entsprechenden didaktischen Ausbildung (siehe unten) gehören dazu geeignete Lehrmittel, Diagnoseinstrumente und Fördermaterialien, eine Betreuungsrelation nahe bei 2,0 Lehrkräften pro Abteilung (einschliesslich sonderpädagogische Unterstützung) sowie Promotionsordnungen, welche in den zu erreichenden Mindeststandards kein Ablasswesen, sondern Insistieren auf Können begünstigen.
- Die Ausrichtung auf Können erfordert einen fassbareren, klareren Bildungsauftrag, als ihn die heutigen Lehrpläne (und viele mehr oder weniger heimliche Parallelllehrpläne) umschreiben. Der vom HarmoS-Projekt der EDK eingeschlagene Weg der besseren Verständigung über Zielkompetenzen und Mindeststandards geht in diese Richtung und müsste zu einem Attraktivitätsgewinn für den Beruf führen.
- Leistungswillige, neugierige, an Lernen zutiefst interessierte Menschen brauchen eine dynamische Berufsperspektive. Ohne damit gleich an «Karriere» in den Primitivkategorien von hoch und niedrig zu denken, werden künftig eine verlässliche Perspektive der beruflichen Laufbahngestaltung, Funktionswechsel im System bzw. vorgesehene Möglichkeiten des Job-Enrichment und Job-Enlargement zu den Attraktivitätsmerkmalen auch des Lehrberufs gehören müssen.
- Zu den Attraktivitätsmerkmalen gehobener Berufe gehört ferner, dass die Berufsleute bei Bedarf bzw. in Grenzsituationen auf professionelle Unterstützungsdienste zurückgreifen können.
- Und schliesslich gehört zu den wichtigsten Arbeitsplatzbedingungen eine der Profession angemessene Autonomie und Mitbestimmung auf Schul-, Gemeinde- und

Kantonsebene. Die modernistische Schulmanagement-Rhetorik, welche die Lehrpersonen zu «Mitarbeitern» der Schulleitung «befördert» und unter dem Titel «Schulautonomie» eine noch nie gekannte Rechenschafts- und Inspektionsbürokratie aufweist (Strittmatter, 2005), ist kein Attraktivitäts-Trumpf. Wenn – zu Recht – eine grössere Adaptionfähigkeit der Schulen in Bezug auf die besondere lokale Klientel und mehr Verbindlichkeiten im Kollegium gefordert werden, dann geht das nur, indem man verstärkt an die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer appelliert.

6.2 Ein vermehrt strategisches Handeln in der Rekrutierungspolitik

Strategisches Denken und vor allem strategiegebundenes Handeln zählen zumindest im Volksschulbereich nicht zu den herkömmlichen Tugenden weder der kantonalen noch der gesamtschweizerischen Bildungspolitik. Dies liegt zum Teil an der Form unserer Demokratie mit ihrem ausgeprägten Föderalismus, mit den geteilten und überlappenden Zuständigkeiten von Gemeinden, Kantonen und EDK, mit dem ständigen Kurswechsel-Überraschungspotenzial der vielen beteiligten Exekutiven und Legislativen, an den ausgebauten Referendums- und Initiativrechten sowie an der konjunkturellen und damit finanzpolitischen Unsicherheit der vergangenen und wohl auch der kommenden Jahre. In einem solchen Kontext ist es schwierig, verlässliche mehrjährige Strategieentscheide zu fällen und noch schwieriger, sie dann auch durchzuziehen.

Trotzdem wüsste man schon lange, dass eine Verbesserung der Rekrutierungssituation bei den Lehrkräften nur über eine strategisch angelegte Politik erreichbar ist. Denn es ist nach wie vor mit Reaktionszeiten von vier bis acht Jahren zu rechnen: ein bis zwei Jahre, bis eine Zielgruppe erreicht ist; dann drei bis vier Jahre Durchlaufzeit für die Ausbildung der ersten Kohorte mit einigermaßen durchschlagendem Erfolg erst in der zweiten oder dritten Kohorte – was schliesslich die rund acht Jahre ergibt, bis sich die Situation nachhaltig ändern kann.

Es gibt also, trotz widriger (und zu würdigender) realpolitischer Umstände, gar keine Alternative zu strategischem Denken und Handeln. Nur eine Stärkung des strategischen Willens und ein dies unterstützender Ausbau des strategischen Instrumentars auf der Ebene EDK und Bund kann helfen, die kantonale Politik etwas schwankungsresistenter zu machen und sie gleichzeitig durch zentrale Dienstleistungen zu entlasten bzw. zu ergänzen.

6.3 Verbesserung der Instrumente für die Abklärung des Spiels zwischen Angebot, Nachfrage und Bedarf

Die Lehrkräfte-Statistik muss noch beträchtlich ausgebaut werden, um im Zusammenspiel von kantonalen und überkantonalen Daten überhaupt strategisch handeln zu können. Strategisch brauchbares Steuerungswissen muss mehr als die üblichen Daten über Alter, Geschlecht und Stufe kennen, braucht auch Erkenntnisse zum Beispiel über das

Verhalten der in den Beruf eintretenden Lehrpersonen vor allem in den ersten Jahren oder über absehbare Folgen neuer Finanzierungssysteme oder Laufbahnmodelle.

Dies bedeutet u. a. eine intensivere und systematischere Beobachtung der Zielgruppe Maturanden/Maturandinnen (und ev. der FMS-Schülerinnen) in der Art, wie das die erwähnte Studie von Denzler, Fiechter & Wolter für den Kanton Bern punktuell getan hatte. Noch völlig ungewohnt, aber in Zukunft dringend nötig ist die Beobachtung der Konkurrenzsituation bezüglich der Zielgruppen: Welche anderen Studiengänge und Berufe sind eine direkte Konkurrenz bei der Studienwahl von jungen Mittelschulabsolventinnen und -absolventen, die man gerne in die PHs bringen würde? Und was müsste getan werden, um gegen diese Konkurrenz bestehen zu können?

6.4 Umsetzung von Konzepten der Personalentwicklung

Kaum ein Kanton hat ein Personalentwicklungs-Konzept, welches diesen Namen verdient (Orientierung an modernen Standards von HRD). Der von der Pädagogischen Arbeitsstelle des LCH veröffentlichte Leitfaden «Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe» (Ender & Strittmatter, 2001) war das erste derartige Konzept im deutschen Sprachraum überhaupt. Die dort thematisierte Handlungsebene Schulleitung ist und bleibt zwar zentral, muss aber ergänzt werden durch eine Personalentwicklungs-Politik auf der Ebene Kanton und Selbstentwicklungs-Konzepte im Rahmen des Dienstauftrags der einzelnen Lehrperson. Die Attraktivität des Berufsfeldes dürfte künftig vermehrt davon abhängen, was die «Firma Schule» – zwischen Hängenlassen, professioneller Unterstützung und gängelnder Überbetreuung – an Personalpolitik zu bieten hat. Ansätze wie das Personalmonitoring im Kanton Thurgau gehen in die richtige Richtung.

6.5 Verbesserung der Kommunikation mit den Zielgruppen

Papierene Dossiers in den akademischen Berufsberatungen reichen nicht aus, um die Zielgruppen anzusprechen. Es braucht Gefässe der direkten Ansprache, namentlich auch von ambitionierten männlichen Maturanden, welche ein auch diese überzeugendes Berufsbild vermitteln. Gut wäre, dafür eine interkantonal koordinierte Kampagne in Zusammenarbeit mit den Berufsorganisationen aufzulegen.

Nicht vergessen werden sollte die Zielgruppe der Lehrpersonen, die potenzielle «Abspringer» sind und zum guten Bleiben bewogen werden könnten. Neben der Zusammenarbeit mit den Organisationen der Lehrerschaft braucht es für die Kommunikation mit dieser besonderen Zielgruppe auch entsprechende Impulse in der Aus- und Weiterbildung der Schulleitungsbeauftragten.

6.6 Konsolidierung der Lehrerbildungsreform

Der LCH steht – nicht zuletzt unter dem Titel Attraktivität des Berufs – nach wie vor hinter den Grundzügen der Lehrerbildungsreform gemäss den Empfehlungen der EDK. Was aber in den letzten Jahren durchgeführt wurde, entspricht nicht in allen Teilen

den Erwartungen. Die neue Symbiose von Wissenschaftlichkeit und Praxistauglichkeit scheint nicht durchgehend gefunden worden zu sein. Die weite Öffnung der Nebeneingänge für Leute ohne gymnasiale Matur, das interne (manchmal kannibalistisch anmutende) Posten- und Kompetenzengerangel, das Aufblasen von Kleinpensen zu wohlklingenden «Instituten» und die Gratisverteilung von Professortiteln sowie das verwirliche Begriffsspiel zwischen «Fachhochschule» und «Hochschule» waren nicht dazu angetan, Vertrauen beim informierten Publikum zu schaffen. Zudem ist auch heute noch nicht klar, ob das damals starke Motiv, die «Sackgassensituation» nach dem Lehramtsstudium aufzubrechen, jemals eingelöst wird, weil der Handelswert der PH-Abschlüsse im akademischen Hochschulsystem ziemlich unklar geblieben ist. Und das in einer Zeit, in welcher sich clevere (andere Lesart: ihrer Klientel gegenüber verantwortungsbewusste) Hotelfachschulen ein paar angelsächsische Universitäten als Partner anschnallen, worauf dann die Absolventen ein Diplom mit ein oder zwei imposanten University-Wappen vorzeigen dürfen ...

Dies alles ist nicht oder nicht allein die Schuld der PHs, hat stark mit den Eskapaden der kantonalen und regionalen Politik und der unsicheren Dynamik in der Hochschul-landschaft Schweiz zu tun. Und vieles scheint ja auch auf guten Wegen zu sein. Um eine hochwertige Rekrutierung sicherstellen zu können, braucht es nun aber dringlichst eine Konsolidierung, verbunden mit einer auch nach aussen kommunizierten Niveauorientierung «nach oben».

6.7 Evaluation der Strategien und Aktivitäten

Die EDK wollte zunächst in ihrer Prioritätensetzung diesen Bereich hintenan stellen. Dabei gehört es zu den Grundregeln jedes Projektmanagements, dass man die Evaluation von Beginn weg mindestens konzipieren und schon früh auch die vielleicht erst später benötigten Mittel reservieren muss. Gerade im Bereich von langfristig angelegten Rekrutierungsstrategien mit ihren vielen Unwägbarkeiten kommt ohnehin nicht eine Evaluation vom Typ «ex post facto» in Frage, sondern braucht es laufende Steuerungsinstrumente, um sofort notwendige Korrekturen einleiten zu können. Im Rahmen des nun gestarteten «Bildungsmonitoring» wäre unbedingt ein starker Scheinwerfer auch auf die Zugänge und Abgänge bei der Lehrerbildung und auf das Studienwahlverhalten der Maturandinnen und Maturanden zu richten.

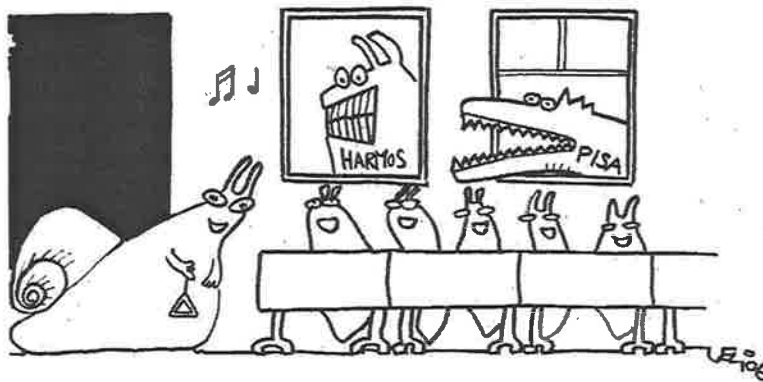
Literatur

- Denzler, St., Fiechter, U. & Wolter, St.** (2005). Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernerischen Gymnasiasten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 8 (4), 576-594.
- Ender, B. & Strittmatter, A.** (2002). *Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe*. Leitfaden. Zürich/Biel: LCH.
- Frei, B.** (1996). *Belastungen im Lehrberuf*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich. (Print, 123 S., vergriffen).

- Hutmacher, W.** (2004). *Trend- und Vertiefungsbericht zur UNIVOX-Studie 2002/2003 über gesellschaftlichen Status und Attraktivität der Lehrberufe in der öffentlichen Meinung der Schweiz*. Zürich: gfs. (Download: www.gfs-zh.ch, in der Sparte UNIVOX dann Titel „UNIVOX Ausbildung 2002/2003 Gesamtbericht“ anklicken).
- Landert, Ch.** (2002). *Zufriedenheit und Unzufriedenheit im Lehrberuf. Ergebnisse einer Untersuchung bei Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrern*. Zürich: LCH. (Zusammenfassung unter: www.lch.ch/docs/presse/7.2.02_bzf_lang.pdf).
- Müller Kucera, K., Bortolotti, R. & Bottani, N.** (2003). *Strategie für die Rekrutierung von Lehrpersonen*. Bern: EDK (Studien + Berichte 17A).
- OECD.** (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Country Note: Switzerland (Download: www.oecd.org/dataoecd/30/1/33684152.pdf).
- Ryter, A. & Grütter, K.** (2004). *Frauen und Männer in Lehrberuf und Schulleitung. Berufsattraktivität aus Genderperspektive*. Zürich: LCH.
- SFA.** (2004). *Studie zur psychosozialen Belastung der Lehrpersonen*. Nicht publiziert. Zusammenfassung und Kommentare: www.raonline.ch/pages/edu/beruf/teach_arbeit01e.html oder: www.lch.ch/docs/presse/041005_sfa_Studie_Sucht_LP.pdf.
- Strittmatter, A.** (2005). *Seid verlässlich und innoviert! Paradoxe Rhetorik in der Schulentwicklungs-Szene*. *journal für schulentwicklung*, 9 (3), 22–28.

Autor

Anton Strittmatter, Dr., PA LCH, Stämpflistr. 6, 2502 Biel/Bienne, a.strittmatter@lch.ch



BEDROHTE SOFT-SOCIAL-KULTUR

Zugänge ermöglichen, Zugänge verwehren: Entwurf eines Ausleseverfahrens in der Lehrerbildung (ein Essay)

Fritz Oser

Instrumente für Ausleseverfahren von Lehramtskandidaten und Lehramtskandidatinnen sollen sich weder auf das Allgemeinwissen beziehen (dieses wird durch die Maturität gesichert), noch sollten allgemeine Persönlichkeitsmerkmale in Betracht gezogen werden (diese sind für alle Sozialberufe unabdingbare Voraussetzungen). Wir schlagen in diesem Essay eine neue, mögliche Instrumentierung vor, die berufliche Handlungskomponenten (Standards), Berufsmotivation und berufliche Selbstkonzepte (auch berufliche Sinnerfahrungsermöglichkeiten) zum Thema hat. Diese sind einerseits handlungsorientiert, andererseits sind ihre Determinanten berufsspezifisch. Wir erwarten von einem solchen Instrument - das erst noch zu erstellen und zu testen ist - hohe diagnostische Validität und Reliabilität.

1. Messen und gemessen werden: Zur Frage der Legitimation von Auswahlverfahren

«Passing grades in content courses cannot be taken as evidence that a future teacher adequately understands the facts and principles of the school subjects in the curriculum. Positive evaluation during student teaching rarely inspire confidence that the novice teacher has demonstrated readiness to teach» (Shulman, 2004, S. 347). Diese Aussage deutet die Breite des Problems an, nämlich Arbeits-Qualität, Bereitschaft differenziert und adaptiv zu handeln, und Verantwortungsübernahme jener Personen vorwegnehmend festzustellen, die sich zum Lehrerberuf ausbilden lassen wollen. Wir wissen, dass unter politisch-gesellschaftlicher Sichtweise nur die besten zum Lehrerberuf zugelassen werden sollten; zugleich wissen wir auch, dass jene, die die Zugänge bestimmen, äussert hilflos zuschauen, wie z. T. einige in den Beruf drängen, die nur einen Job ergattern, aber nicht Kinder erziehen wollen, die keine anderen Zugänge zum gesellschaftlichen Leben finden und so halt noch Lehrerin oder Lehrer werden oder die zum Vornherein das Lehrersein als Sprungbrett für «Höheres» betrachten.

Das obige Zitat von Shulman weist aber nur auf die eine Hälfte des Problems, das Messen. Die andere Hälfte besteht in der Legitimation solcher Auswahlprozesse überhaupt. Am Ende seines pädagogischen Credo von 1897 schreibt John Dewey (2001, S. 22): «Ich glaube, dass jeder Lehrer die Würde seines Berufs kennen sollte; er steht nämlich im Dienst der Gemeinschaft mit dem Auftrag, die richtige soziale Ordnung zu erhalten und das richtige soziale Wachstum zu sichern» (S. 22). Dies verweist auf das Besondere dieses Berufs, den Aspekt der Berufung. Man könnte aber genauso gut notwendige

Kompetenzen nennen, oder fachdidaktisches Wissen, oder Beratungs- und Scaffolding-Fähigkeiten. In der einschlägigen Literatur der Gegenwart findet man verschiedene Modelle, welche die Voraussetzungen von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern mit jenen Anforderungen zu koppeln versuchen, die eine optimale Diagnose für das Gelingen von Schule machen und Beruf ermöglichen. Wer diese Voraussetzungen erfüllt, soll ja auch leichter, schneller und zielgerichteter wichtige professionelle Kompetenzprofile erwerben, die helfen, den Beruf effizient und positiv auszuüben. Zur Legitimation von Ausschlussprozessen gehört auf der anderen Seite auch die intuitive Behauptung, dass nicht jede Person Lehrer oder Lehrerin werden soll, und der Zugang zum Beruf ist in der Tat nicht vorbehaltlos offen zu halten, auch wenn dies Ausgeschlossenheitsbedenken und Reaktanz erzeugt.

Man kann aber auch ausgehen von der Notwendigkeit erhöhter Professionalisierung des Lehrerberufs. Dieses Ziel bedeutet, dass die Professionalität sich selbst Beschränkungen des Zugangs auferlegt, damit der Anspruch des Fachmanns/der Fachfrau auf spezielle Kompetenzen, die kein anderer Beruf in gleicher Weise bereithält, erhalten und verstärkt wird. (Die Hypothese, dass erfolgreiches Lehren ohne Ausbildung möglich sei, hat Berliner 2006 in massiver Weise datenbasiert falsifiziert. Die Bewegung «Teaching for America», die statt einer Ausbildung eine 6-monatige bis einjährige Sozialisation in die Schule postuliert, und die natürlich von Erziehungspolitikern wärmstens begrüßt worden ist, hat sich als finanzieller Bumerang erwiesen, da überzufällig viele Schülerinnen und Schüler, weil keine substantiellen professionellen Lehr-Lernsituationen geboten würden, demotiviert, wenig sozial integriert, gar in die Drogen abstürzen oder anderswie gefährdet würden.) Sich einem Fähigkeitstest zu unterziehen, meint immer auch, dass man «ausgemessen» wird im Hinblick auf die Teilhabe an einer Zunft. Diese misst selbst ohne Unterlass, und es gehört gerade zu den bewährten Fähigkeiten, die eigenen Kontroll-, Selektions-, Allokations- und Qualifikationsprozesse zu durchschauen.

2. Veränderungsmodalitäten

Unabhängig von solchen Überlegungen, deren normativem Gehalt zugestimmt werden muss, damit eine Auslese zum Zugang zu diesem Beruf möglich wird, muss gesehen werden, dass Veränderungsmodalitäten stets vielfältig sind und eine Stärkung der Ausbildungseffizienz auf unterschiedlichste Weise erreicht werden kann. Man kann

- die wirklich Begabten und Motivierten auslesen, und damit hervorragende Leistungen «zum vornherein» garantieren. Mit wirklich motivierten und begabten Personen ist es leichter, eine Ausbildung zu machen als mit solchen, die dies nicht sind;
- das System dahingehend verändern, dass die Regeln darüber, was Qualität ist, verändert werden, man kann z. B. mit weniger zufrieden sein;

- die Ausbildung selber ändern; z.B. wäre es möglich von einer an der Wissensvermittlung orientierten Ausbildung zu einer auf Entwicklung von Kompetenzprofilen basierenden Ausbildung hinzuschreiten.

Alle drei Möglichkeiten lassen sich aufeinander beziehen. Jede von ihnen kann auch einzeln in Betracht gezogen werden. Beim vorliegenden Essay legen wir das Schwergewicht auf die Erste. Die Frage lautet, welches sind diese für den Lehrerberuf begabten jungen Menschen, und die Frage ist auch, welche Methoden würden helfen, dies herauszufinden. Mit einer Elite von Interessierten zu arbeiten, dürfte für die Institutionen, die die Ausbildung leisten, jedenfalls bedeutungsvoll sein.

3. Von der Auslese profitierende Gruppen

Von einer sinnvollen Auswahl geeigneter Bewerber für den Studiengang Lehrer sollten mindestens drei Personengruppen profitieren. Zuerst sind natürlich die Lehramtsstudierenden selber angesprochen. Weil sie ihren Studienentschluss durch ein solches Verfahren überprüfen müssen, ist anzunehmen, dass weniger persönliche Misserfolge und weniger Studienabbrüche eintreten. Umgekehrt fühlen sich erfolgreiche Bewerber und Bewerberinnen dadurch, dass sie in den Studiengang aufgenommen werden, höher motiviert und auch stärker gesellschaftlich akzeptiert. Als zweite Personengruppe würden die Auszubildner profitieren. Sie könnten die Lehrpläne und anzustrebenden beruflichen Kompetenzen in viel strikterer und effizienterer Weise umsetzen, weil sie zum vornherein mit einer positiven Annahme der Disziplin und der zu erreichenden Standards durch die Studierenden rechnen können. Geeignete und motivierte Studierende im Lehrerberuf nehmen in anderer Weise an der Umsetzung der Ausbildungsziele teil als solche, die weniger motiviert und auch weniger inhaltlich interessiert sind. Als dritte profitierende Bezugsgruppe sind die Lehrervereinigungen in der Gesellschaft zu sehen. Die Wertfindung und Identifikation mit dem Beruf würde vermutlich in zunehmender Weise für alle, die dazugehören, verbessert. Ein anregungsreicheres Studienklima würde sich auf den gesellschaftlichen Wert des Lehrerberufs und der Anerkennung dieses Berufs als Profession auch innerhalb von Lehrervereinigungen und Gewerkschaften positiv auswirken. Als weitere Gruppe sind die Kommunen und Eltern mit ihren Kindern zu nennen, denn sie profitieren von hervorragenden Spezialisten des Lehrens und Lernens, die mit der Sozialisation in die Wissensbereiche auch erzieherische Aspekte des Unterrichtens zu koppeln vermögen.

4. Einige Elemente zur gegenwärtigen Forschungssituation

Die Forschungssituation zur Frage der Ausleseverfahren ist allgemein gesehen sehr dürftig. So reich die Literatur im Bereich professioneller Tests allgemein sein kann, so wenig gibt es bezüglich Eignungstests für den Lehrerberuf. Hintergrund der ge-

samten Diskussion ist – insbesondere für den deutschen Raum – die Maturanote, die den Zugang zu Fächern mit dem Numerus clausus regelt, dies obwohl die Korrelation zwischen Studienerfolg und dieser Note zwischen $r=0$ und $r=0.53$ liegt (Schuler, 2001). Einen zweiten Aspekt stellt die Berufseignungstheorie dar. Sie definiert jene Umwelten, die es jungen Menschen erlauben, ihnen angemessene Aufgabenstellungen zu übernehmen, von ihnen akzeptierte Rollen zu bekleiden und Einstellungen und Werte zu verwirklichen (vgl. Bergmann et al., 1993, zitiert nach Mayr, 2000). Berufseignungstheorien gehen von Clustern von Merkmalen aus, die Personen mitbringen sollen, damit die Zugehörigkeit zu einem möglichen Beruf vorausgesagt werden kann. Zu dieser Theorie gehört auch die Frage, ob Personen sich zuständig fühlen für Bereiche, wo sie einst voll und ganz Verantwortung übernehmen müssen. Zuständigkeit geht einher mit Entscheidungskompetenz in einem Berufsfeld. Zuständigkeit (entitlement) bedeutet auch legitimiert sein, Macht auszuüben.

Eine dritte Forschungsquelle geht von so genannten Persönlichkeitsmerkmalen aus, die als Voraussetzung für eine bestimmte berufliche Kompetenz gesehen werden. Diese Variante wird am meisten angesprochen, und sie ist am wenigsten effektiv. Sie beherbergt die versteckte Annahme, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmalsprofile für den Lehrerberuf unumgängliche Voraussetzungen darstellen würden, was aber in keinem Falle zutrifft. Weinert & Helmke (1996) konnten zeigen, dass unterschiedlichste Persönlichkeitsprofile zu gleichermaßen erfolgreichem Lehrerhandeln beitragen können. Zudem legt die Auseinandersetzung mit den big five (John et al., 1994; van Lieshout & Haselager, 1993) nahe, dass Extraversion, agreeableness, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit/Intellektualität als Skalen in ihren positiven Ausprägungen für alle Berufsformen von Bedeutung sind und höchstens in ihren pathologischen Ausprägungen für eine Vorselektion in den Lehrerberuf Verwendung finden könnten. Hinzuzufügen ist, dass ein Verweis auf Persönlichkeitseigenschaften, die einer Lehrperson absolut und unbedingt anhaften «müssten», eine Einschränkung der persönlichen Freiheit dieser Person, eine Reduzierung von Handlungskompetenzprofilen auf ihre Voraussetzungen hin und oft einen Verzweiflungsakt von Ausbildnern darstellt, die eigentlich die Nichtfähigkeit im schulischen Alltag meinen.

Unter dem Titel «Ein Lehrerstudium beginnen» hat Mayr (2001) ein Selbsterkundungsverfahrensinstrument für Laufbahnentscheidungen bezüglich des Lehrerberufs entwickelt. Dieses Verfahren enthält Fragen zur Unterrichtsgestaltung, zur Förderung sozialer Beziehungen, zum Eingehen auf spezifische Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern, zur Verhaltenskontrolle, zur Zusammenarbeit mit Eltern und Kollegen und zur eigenen Fortbildung. Dieses Verfahren ist insofern interessant, als wirkliche Tätigkeiten von Lehrpersonen angesprochen werden, nicht aber in erster Linie «versteckte» und jetzt eben zu entdeckende Persönlichkeitseigenschaften. Ebenfalls werden problem- und konfliktorientierte Vorgaben angeführt, sodass auch Alltags- und Routinearbeiten wie Hefte korrigieren mit eingeschlossen sind. Schliesslich ist dieses Verfahren, das

neben das Berufseignungsinventar für das Lehramtsstudium (BeiL) von Rauin et al. (1994) gestellt wird, dahin gehend interessant, dass junge Anwärter auf den Beruf sich selbst einschätzen können. Mayr ist wohl mit dem vorgeschlagenen Instrument, das einem Interessensfragebogen für Lehrer (Mayr 1998) gleichkommt, der am weitesten gehende Forscher in der Frage der Berufseignung zum Lehrer. Zwar hat auch er (1994) mit Brandstätter einen Persönlichkeitsfragebogen entwickelt, der aber aufgrund des heutigen Erkenntnisstandes hinsichtlich des Einflusses von Persönlichkeitsvariablen auf die Lehrerhandlungseffizienz kaum mehr attraktiv ist.

Ein ausserordentlich vielfältiges und bewegliches Instrument ist das so genannte Bamberger Vorgehen, das von Faust et al. (2005) entwickelt worden ist. Dieses Instrument besteht aus einem ca. 30-minütigen teilstrukturierten Gespräch, das folgende Dimensionen abruf:

- Die Wahrnehmungsfähigkeit, intellektuelle Beweglichkeit und Reflexionsfähigkeit bezüglich Unterrichtsausschnitten, die per Video vorgespielt werden.
- Die Motivation für den Lehrerberuf und berufsbezogene Interessen. Die Autorin geht von den Befunden der Studie von Oser und Oelkers (2001) aus, die darauf hinaus laufen, dass hohe berufliche Eingangsmotivation (Brühwiler, ebd., S. 386 ff.) zu hohem Ausbildungserfolg führen. Brühwiler konnte zeigen, dass 83 % der bereits zu Beginn der Studie Motivierten nach Studienabschluss sofort oder aber auch später wirklich als Lehrperson tätig sein möchten. Jene, die zu Studienbeginn weniger motiviert waren, geben nur zu 51 % an, tatsächlich in den Beruf treten zu wollen. Ebenfalls stehen die Motive «Freude an Kindern und Jugendlichen» und «Interesse an der Initiierung von Lernprozessen» in engem Zusammenhang mit dem Ausbildungserfolg.
- Das dritte Element des Bamberger Verfahrens besteht in der Analyse pädagogischer Vorerfahrungen, denen eine langfristige Wirksamkeit und auch die Stabilität der berufsmotivationalen Voraussetzungen zugrunde liegen. Auch diese Dimension hat damit zu tun, dass Menschen, die primär motiviert sind für einen Beruf, Situationen suchen, die in diesem Beruf eben auch vorkommen und für ihn angemessen sind.
- Der vierte Punkt dieses Ausleseverfahrens beinhaltet die schulische Kontaktfähigkeit, die darin besteht, dass zukünftige Berufspersonen fähig sind, auf Kinder und Jugendliche zuzugehen, mit ihnen zu sprechen, von ihnen Arbeiten zu fordern und ihre Entwicklung sichtbar und systematisch mitzuverfolgen. Dieses Konzept hat den Vorteil, dass die sich bewerbenden Kandidaten sich selbst präsentieren können, dass die Entscheidung dafür, ob sie aufgenommen werden, in ihren eigenen Händen liegt und dass das Verfahren qualitativ ist.

5. Rahmenbedingungen für weitere Auslese-Instrumente

Für Ausleseverfahren von Lehrpersonen, die zum Studium dieses Berufs zugelassen oder abgewiesen werden sollen, sind gewisse Rahmenbedingungen unumgänglich. Sie

sollen hier genannt sein: Die aufnehmende Schule muss gewillt sein, einen bestimmten Prozentsatz pro Kandidaten und Kandidatinnen abzuweisen. Diese Bedingung ist zurzeit in der Schweiz nicht erfüllt. Jede der Pädagogischen Hochschulen ist ausserordentlich stolz darauf, so viele Kandidatinnen und Kandidaten als möglich zu erhalten, ja, es wird die Kopfquote geradezu als Kriterium für die Erhaltung des Systems angesehen: Wenn sich viele Newcomers für einen Studiengang einschreiben, dann sind wir bedeutungsvoll. (In diesem Zusammenhang ist es interessant, dass Fächer, die ihren Zugang beschränken, hohe Reaktanz erzeugen und dadurch der zu vermeidende Andrang umso grösser wird; dasselbe gilt für Fächer mit sehr hohem Anspruchsniveau und substantiellen wissensmässigen Eintrittsvoraussetzungen. So ist etwa in Finnland der Zutritt zum Lehrerbildungsstudium durch eine Aufnahmeprüfung in der Weise erschwert, dass nur etwa ein Fünftel der Eintretenden eine Studienstelle erhalten werden. Dies bewirkt eine hohe Bewertung des Studienganges, grossen Zulauf und ein substantielles Prüfungsverfahren, so dass in der Tat nur die Besten aufgenommen werden können.)

Eine weitere Voraussetzung für Zulassungsverfahren besteht darin, dass auf der einen Seite zwar alle das Studium – so ist die schweizerische Regelung – beginnen können, aber schon nach einem Semester bzw. nach einem Jahr klare Abgrenzungen zwischen jenen, die weiterhin unterstützt werden sollen, und jenen, die in andere Studienrichtungen gehen müssen, stattfinden soll. Das bedeutet, dass im schweizerischen System, bei dem kein Numerus clausus zugelassen wird, am Anfang alle die gleichen Chancen haben, die Auslese aber exponentiell nach der Studiendauer zunimmt; besonders aber nach dem ersten Jahr soll über ein Weiterfahren in der akademischen Biographie entschieden werden.

Eine dritte Bedingung besteht darin, dass, wie im einleitenden Zitat von Shulman dargestellt, nicht in erster Linie allgemeines Wissen geprüft wird, sondern Berufswissen, das mit dem Handeln in der Schulklasse und den entsprechenden Randbedingungen zu tun hat. Dazu gehört auch die Primärmotivation für diesen Beruf. Testtheoretisch gesehen ist gegenwärtig «Handlungsorientierung» ein äusserst wichtiges Postulat (hands-on-testing, testing for problem solving, competence testing etc.).

Als vierte Bedingung geht es darum, dass die Idee der Multidirektionalität des Studiums, die vor allem von politischen Instanzen vorgebracht wird, mit Vehemenz abgelehnt werden muss. Die Idee besteht letztlich darin, dass so studiert wird, dass an jeder Stelle das Studium gewechselt werden kann. Diese Idee führt zur Oberflächlichkeit im Studiengang und verhindert die Entwicklung einer Fachidentität. Sie führt dazu, dass in den Köpfen der Auszubildenden der Lehrerberuf so etwas wie der letzte Rettungsanker ist, wenn alle anderen Möglichkeiten versagen. Dieses System, das vor allem in anderen Ländern viel stärker ausgeprägt ist, führt dazu, dass z. B. jemand versucht in der Medizin heimisch zu werden, dann aber versagt und in ein naturwissenschaftliches Fach wechselt, dort ebenfalls versagt und dann schliesslich noch Lehrer wird. Dass für solche Personen der Lehrerberuf keinen hohen Stellenwert haben kann, liegt in ihrem

Karriereknick begründet. Sie konnten ihre wirkliche Fachidentität nicht erfüllen und nehmen schliesslich das, was übrig bleibt.

Eine weitere Bedingung für den Eintritt in den Lehrerberuf wäre, dass ein vorgegebenes Test- und Auswahlverfahren für alle Lehrerbildungsinstitutionen eines Landes Geltung haben würde. Wie in der Medizin sollten die Resultate solcher Ausleseverfahren dahingehend allgemeine Gültigkeit erhalten, dass es nicht mehr möglich wird, bei einer Ablehnung einfach in eine andere Institution zu wechseln und so die Resultate der Auslese indirekt ungültig zu machen. Jedes Jahr müsste auf der gleichen theoretischen Basis ein je neues Inventar entwickelt werden.

6. Zentrale Bereiche für zu entwickelnde quantitative Ausleseverfahrens-Instrumente

Das National Center for Alternative Certification (2005) schreibt: «An effective teacher needs to understand how people develop and learn, how children acquire and use language, and how to apply that knowledge in developing curriculum, teaching subject matter, assessing learning, and managing a classroom. To develop strong teachers, our nation needs a common teacher education curriculum that is used in all kinds of teacher preparation programs – traditional and alternative – whether they serve undergraduate students, mid-career recruits, or individuals doing post baccalaureate work». Es werden drei Bereiche genannt, die in besonderer Weise für Lehrpersonen Geltung haben, nämlich

- Knowledge of learners and their development in social contexts;
- Knowledge of subject matter and curriculum goals; and
- Knowledge of teaching.

Diese Bereiche stellen so etwas wie minimale Zugangscodes zu einer Messung von Eignungsqualitäten für den Lehrerberuf dar. Sie sind die Orientierungspunkte für eine zweckmässige, immer differenziertere und additive Ausbildung; sie sind auch die Orientierungspunkte für Tests zur Eignungsabklärung.

7. Formen des Messens für neu zu erstellende Instrumente

Mitunter fällt man wieder und wieder der Versuchung anheim, Wissensfragen zu den einschlägigen Gebieten der Lehrerbildung als Auslesebereich zu stellen und damit zwar gute Reliabilitäten und evtl. sogar Rasch-skalierte Instrumente zu erhalten; aber damit würde ein inhaltlicher Aspekt des Lehrerberufs vernachlässigt: Handlungsorientierte Kompetenzen, die im Kern einer reflexiven Lehreraufgabe stehen, würden verloren gehen.

Die Diskussion um die Qualität der Lehrerbildung hat sich in den letzten Jahren in Richtung der Formulierung von Kompetenzprofilen und ihrer Ausprägungen (Standards) entwickelt. Es ist deshalb von Bedeutung, dass diese Handlungsorientierung dadurch eingefangen wird, dass Situationen und entsprechende Handlungsmöglichkeiten, Handlungsabsicht, Handlungsalternativen etc. vorgelegt und entsprechende Reaktionen abgefragt werden. Handlungen und ihre wissenschaftliche Rechtfertigung sind Voraussetzungen für Aspekte eines Ausleseverfahrens für ein Berufsstudium. Hier sind es in der Tat die auf Wirkung und Qualität gerichteten Verfahren, die angesprochen, erfasst und bewertet werden müssen. Unser Vorschlag für ein mögliches neu zu entwickelndes Instrument müsste deshalb einfachste Standards und einfachste professionsbezogene Performanzen abrufen. Allerdings bleibt auch dann das Grundproblem aller Evaluation der in das Studium eintretenden oder sich im Studium befindenden Kandidaten und Kandidatinnen, dass unterschiedliche Meinungen darüber bestehen, welche Voraussetzungen für diesen Werdegang absolut notwendig und welche nur nützlich sind.

8. Ein mögliches Instrument: Eight Proofs

Wie könnte ein neues Instrument für die Erhebung von Berufseignung aussehen? Wir machen hier einen Vorschlag, der einerseits nicht auf einer Selbsteinschätzung basiert, wie sie Mayr vorschlägt, und der auch nicht qualitativ orientiert ist, wie von Faust vorgeschlagen. Folgende Elemente sollten minimal als Variablen kompetenzorientierter und operationalisierter Fähigkeiten enthalten sein: (1) Bewältigung von alltäglichen Konflikten im Klassenraum, (2) Lernunterstützung und Rückmeldung, (3) fachdidaktische Kompetenz, (4) psychologische Effekte, (5) Verteidigung eines negativen/positiven Berufsbildes, (6) berufliche Primärmotivation, (7) lineare Kompetenzprofile (Standards), und (8) Vermittlung von Leistungs- und Lebenssinn an die Schwächeren, Behinderten, Ausgeschlossenen etc. Hier einige ausführlichere Angaben dazu:

(1) Ethos-Situationen und ihre Bewältigung: 1998 hat Oser mit seiner Forschungsgruppe Ethossituationen vorgelegt, die einerseits den professionellen Konflikt zwischen Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit in Unterrichtssituationen thematisierten, die aber andererseits auf der Basis von Expertenurteilen völlig unterschiedliche Lösungsstrategien erforderten. Wir schlagen vor, dass zwei Situationen vorgelegt werden, die eine, bei der «Alleinentscheidung» oder gar «Vermeidung» die richtige Strategie darstellt, die andere, bei der Verletzungen von Schülern (ein Schüler wird z.B. ausgelacht) auftreten, und die einen «vollständigen realistischen Diskurs» verlangt oder zumindest den «unvollständigen Diskurs». Es geht hier um das, was man als «emergency classroom» bezeichnet, um das ewig Unvollkommene, Unperfekte und um das Sich-Wehren für eine einigermaßen lebbare Regeleinhaltung im schulischen Zusammenleben. Hohe Werte werden dann erteilt, wenn die «Runder-Tisch-Form» oder die Alleinentscheidungsform in der richtigen Situation angemessen im Sinne der Experten angewandt wird, tiefe Werte werden dann erteilt, wenn das Gegenteil eintritt.

(2) Scaffolding, Lernunterstützung und Hilfsbereitschaft: Lehrerinnen und Lehrer sind dauernd dazu aufgefordert, Schülerinnen und Schülern, die Lernblockaden haben, die nicht verstehen, die Zusammenhänge nicht sehen und sich und ihre schlechten Leistungen internal attribuieren (Fähigkeit und Anstrengung), zu unterstützen und zu beraten. Die Lehrperson muss immer neu Hilfestellung bieten für das, was nicht funktioniert und wo Schüler offensichtlich Schwächen und Versagen zeigen oder Fehler machen. Wir stellen uns vor, dass den Kandidatinnen und Kandidaten Situationen vorgelegt werden, in denen Schülerinnen und Schüler nicht weiterkommen oder immer wieder unangenehme Fragen stellen oder einfach zurückgezogen apathisch dasitzen, und wir fragen, wie hier gehandelt werden soll (durch vorgegebene einzuschätzende Items mit qualitativer Antwortermöglichkeit). Positiv wird ein Verhalten bewertet, wo Lehrerinnen und Lehrer fähig sind, den Verlauf des Unterrichtsprozesses zu unterbrechen, die einen Schüler mit Aufgaben zu beschäftigen, den anderen aber Hilfe zuteil werden zu lassen, indem sich die Lehrperson zu ihnen begibt und mit ihnen die entsprechenden Probleme bearbeitet. Positiv wird ebenfalls bewertet, wenn gezeigt werden kann, dass Schülerinnen und Schüler einander Hilfen geben. Negativ bewertet werden Aussagen, dass das Helfen nach der Stunde zugelassen werden sollte, aber nicht während der Stunde, wenn das gegenseitige Sich-Unterstützen als Abschreiben bewertet wird oder wenn Lehrerinnen und Lehrer die ewigen Frager einfach ignorieren.

(3) Fachdidaktische Kompetenz: Dem Kandidaten oder der Kandidatin werden filmische Situationen vorgelegt, bei denen Schülerinnen und Schüler fachliche Verständnisschwierigkeiten haben. Die Schüler verstehen z.B. nicht, warum die Flächenberechnung anders vorgenommen werden muss als die Umfangsberechnung. Sie verwechseln Formeln miteinander, und im entscheidenden Prüfungskontext löst ein Drittel der Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe, zu der die Lehrerin schon viele Erklärungen abgegeben hat, immer noch falsch. Ein anderes fachdidaktisches Beispiel könnte sich auf den Sprachunterricht beziehen, bei dem nach langer Erklärung der Grossteil der Klasse die Kommaregel immer noch nicht verstanden hat. Fachdidaktische Messinstrumente zielen darauf, dass sich die Hilfe der Lehrpersonen auf die Sache selber bezieht, auf das Lernarrangement und auf Formen der Verständlichmachung von «pedagogical subject matter knowledge». Hohe Werte werden dann erteilt, wenn ein Weg gesucht wird, die Hilfe über fachliche Anordnungen zu erwirken, tiefe Werte werden dann erteilt, wenn das Problem mit pädagogischen oder psychologischen Techniken zu lösen versucht wird (z. B. durch den Hinweis auf Entspannung oder auf lockeres Angehen oder ähnliches).

(4) Psychologische Kompetenz: Hier sollten Skalen eingesetzt werden, einerseits zum Thema «professionelle Selbstwirksamkeit» und andererseits zum «professionellen Selbstkonzept», vielleicht auch zum Thema «Erwartungseffekte». Selbstwirksamkeit soll darauf bezogen werden, dass Situationen von Disziplinschwierigkeiten, von Gruppenhörigkeit, von Lernunwilligkeit etc. in der Weise eingeschätzt werden, wie sie von den klassischen «self-efficacy-belief-Skalen» (Bandura, 1998) formuliert werden. Ska-

len zum professionellen Selbstverständnis und zur professionellen Selbstwirksamkeit findet man bei Abs et al. (2005). Skalen zu den Erwartungseffekten und ihrer Wirkung findet man bei Brophy & Good (1974), allerdings beziehen sich neuere Instrumente viel mehr auf das Thema der Partizipation von Schülerinnen und Schülern bei der Schulgestaltung (Just Community-Ansatz, vgl. Abs, 2004). Hier ist der Schwerpunkt darauf gerichtet, wie intensiv junge Kandidatinnen und Kandidaten ihrer Einstellung gemäss fähig sind, Schülerinnen und Schüler an Gestaltungsprozessen der Schule und an ihren eigenen Lernprozessen (selbstständiges Lernen, Selbstregulation) teilnehmen zu lassen. Hohe Werte werden dann erteilt, wenn die Partizipationsaufforderungen nicht kitschig und pseudo-mässig eingeschätzt werden oder wenn die beschränkte Wirkung von Partizipation gesehen wird. Tiefe Werte werden dann erteilt, wenn Partizipation als Allheilmittel für Probleme des Berufs, für Konflikte mit der Schulleitung oder der Kollegenschaft gesehen wird.

(5) Messinstrumente zum Berufsbild der Lehrperson: Hier sollen den Studierenden Aussagen vorgelegt werden, die den Beruf der Lehrperson abwerten (Lehrperson als Jammerberuf, Lehrperson als Zufallsberuf, weil jeder Lehrer werden kann, Lehrperson als wirkungsloser Beruf, Lehrperson als Billigberuf, Lehrperson als Ferienberuf etc.). Es geht darum, dass junge Lehrpersonen ihre Lehreridentität gegen die Angriffe von Medien, sich einmischenden Eltern, ja manchmal sogar gegen die eigene Schulkommission verteidigen lernen müssen. Im Mittelpunkt steht also der Wert des Bildes der Profession in gesellschaftlichen Umbruchsituationen. Auf dem Hintergrund postmoderner Wertrelativität sollen die zukünftigen Lehrpersonen Angriffe gegen ihren Berufsstand subtil, aber auch rational begründet ablehnen lernen. Hohe Werte werden dann gegeben, wenn der Berufsstand als gesellschaftlicher Wert für die nächste Generation eine positiv-kritische Bewertung erfährt, tiefe Werte werden erteilt, wenn keine Art von substantiellen Werten gefunden werden, oder die angreifenden Personen und Institutionen als unsachlich und unfair dargestellt werden.

(6) Primärmotivation für den Beruf: Brühwiler (2001) hat –wie erwähnt – in unserer Untersuchung die motivationalen Faktoren als Determinanten des Ausbildungserfolgs dargestellt und die entsprechende Wirkung untersucht. Es sollte gezeigt werden, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen der Berufsmotivation am Anfang der Ausbildung und der Berufsmotivation bzw. dem Berufserfolg am Ende der Ausbildung. Dieser Zusammenhang ist bedeutungsvoll, weil eine stabile Berufsmotivation über die Dauer der Lehrerausbildung bis hin zur tatsächlichen Berufsausbildung von grösster Bedeutung ist. Items zur Berufsmotivation sind im Zusammenhang mit der Studie von Oser & Oelkers (2001) zu finden. Hohe Werte werden dann gegeben, wenn intrinsische Berufsmotivation vorhanden ist, tiefe Werte werden dann erteilt, wenn die Motivation zum Beruf auf externen Variablen beruht wie Saläreinstufung, Allgemeinbildung mit der Möglichkeit, Anderes zu tun.

(7) Praktische Handhabung einfachster methodischer Techniken: Dieser Punkt soll aufzeigen, dass Studierende eine bestimmte Handlungsbeweglichkeit hinsichtlich einfachster Kompetenzprofile (lineare Standards) zeigen sollen. Man kann sich vorstellen, dass alle Studierenden einen Kurzvortrag von 20 Minuten halten, der frei gestaltet sein muss und so angelegt ist, dass die Zuhörerinnen und Zuhörer mindestens fünf Begriffselemente im Gedächtnis behalten müssen. Oder aber, dass die Kandidatinnen und Kandidaten während einer Übungsunterrichtsstunde, in der eine Lehrperson die Klasse in Dreiergruppen einteilt, mit je einer solchen Gruppe eine Übung durchführt, und dabei die Erfahrungen, Rückmeldungen und Lernresultate anschliessend reportieren soll etc. Im besten Fall müssen, wie in der Fribourger universitären Lehrerbildung, alle Kandidaten und Kandidatinnen im ersten Jahr eine Kurzlektion halten, die gefilmt und anschliessend selbstreguliert analysiert wird. Hohe Werte werden dann erteilt, wenn genügend Selbstkritik und Lernkonsequenz manifestiert wird. Tiefe Werte sollen gegeben werden, wenn alles als problemlos und leicht dargestellt und kein Sinn für Unebenes, Ungenügendes und mögliches Scheitern zutage tritt. Hohe Werte werden auch gegeben, wenn hohe Teilnahme und klares Verstehen der Situation der lernenden Schüler zum Ausdruck kommt, tiefe Werte werden dann gegeben, wenn der Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern klein, abweisend oder gar hilflos ist.

(8) Instrumente zu Optimismus und Lebenssinn: Lehrpersonen müssen später tagtäglich aus der Situation des Unterrichtens und des In-der-Schule-Seins neuen Sinn schaffen. Sinnskalen beziehen sich nicht darauf, wie Lehrpersonen selber aus dem *involvement* ein sinnvolles Leben interpretieren, sondern wie sie auch versuchen, aus dem, was Schüler produzieren, Sinn zu machen. Sinnskalen beziehen sich auf die Dimension «Lebensgefühl», «Ziele haben», «Musse geniessen», «Abenteuer und Neuartiges planen» (vgl. Oser et al., 1991). Sie richten sich auf Zukunftsorientierungen einerseits und untersuchen andererseits bewusste Prozesse der Besinnung und der meditativen Vertiefung. Professionell gesehen bedeuten sie, dass junge Lehrpersonen nicht an den schnellen, freundlichen, umgängliche Lernenden und deren Leistung in erster Linie ihre Freude bekunden, sondern an den kleinen Fortschritten der langsamen, der schwierigen, der unmotivierten und diese als wichtiger ansehen. Hohe Werte werden dann erteilt, wenn diese Aspekte als bedeutungsvoll eingeschätzt werden und wenn gezeigt werden kann, dass sie eine substantielle Rolle im zukünftigen Lehrerleben spielen, tiefe Werte werden dann erteilt, wenn das Gegenteil eintritt.

Aus diesen acht Dimensionen (eight proofs), die alle in eindeutiger Weise mit beruflichen Kompetenzen in Zusammenhang stehen, soll kantonsübergreifend jedes Jahr ein kleines und schlankes Instrument zur Erhebung der Grundkompetenzen oder mindestens deren Voraussetzung im Sinne eines Ausleseverfahrens zusammengestellt werden. Die Itembildung müsste in Bezug auf die vorgegebenen Situationen je anders mit vorgegebenen Antworten bestückt werden. Um den Wünschbarkeitsbias zu reduzieren, können zusätzlich während des Jahres dozierte Inhalte, die Verwirrung stiften, mit abgefragt werden. Nicht zuletzt muss zugegeben werden, dass ein solches Unterfangen

ein Nationales Forschungsprogramm sein und werden müsste. Im Anschluss an PISA ist vermehrte Handlungsorientierung in der Lehrerbildung eine nicht abzustreitende Notwendigkeit. Nur über diese kann die Eignungsabklärung situationsspezifisch erfolgen. Voraussetzung ist, dass mit einem solchen Instrument – und deshalb ist intensive diagnostische Forschung notwendig – Unterschiede deutlich werden. Auch müssten dann längsschnittliche Projekte untersuchen, ob jene Institutionen, die Eignungsindikatoren zur Auswahl der Kandidatinnen und Kandidaten verwenden, bessere Ergebnisse erhalten als solche, die dies nicht tun.

Literatur

- Abs, H. J., Döbrich, P., Vögele, E. & Klieme, E.** (2005). *Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Materialien zur Bildungsforschung, Band 12.* Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Berliner, D. C.** (2006). The dangers of some new pathways to teacher certification. In F. Oser & F. Achtenhagen (Eds.), *Competence Oriented Teacher Training: New Pathways and Old Research Demands.* Rotterdam: Sense Publisher, in press.
- Brandstätter, H. & Mayr, J.** (1994). Die «Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen» (LPA). Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 231–247). Innsbruck: StudienVerlag.
- Brophy, J. E. & Good, T. L.** (1974). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion. Das Wechselspiel von Erwarten, Verhalten und Erfahren im Klassenzimmer. Folgerungen für Unterricht, Forschung und Lehrerausbildung.* (Herausgegeben von D. Ulich). München: Urban & Schwarzenberg.
- 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). Zürich: Rüegger.
- Dewey, J.** (2001). Mein pädagogisches Credo. In H. Schreier (Hrsg.), *Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis* (S. 9–22). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Diedrich, M., Abs, H. J. & Klieme, E.** (2004). *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Materialien zur Bildungsforschung, Band 11.* Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Faust, G., Mahrhofer, C., Steinhorst, H. & Foerster, F.** (2005). *Hochschulauswahlgespräche zur Vergabe von Studienplätzen im Fach Grundschulpädagogik/Lehramt an Grundschulen an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.* Bamberg, in Vorbereitung.
- John, O. P., Caaspi, A., Robins, R. W., Moffitt, T. E. & Stouthamer-Loeber, M.** (1994). The «Little Five»: Exploring the five-factor model of personality in adolescent boys. *Child Development*, 65 (1), 160–178.
- Mayr, J.** (1998). Die «Lehrer-Interessen-Skalen» (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In T. Abel & C. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 111–125). Münster: Waxmann.
- Mayr, J.** (2000). Schriftliche Informationen, Selbsterkundungsverfahren und Tests als Hilfsmittel der Laufbahnberatung. In B. Sieland & B. Rissland (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung* (S. 233–265). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Mayr, J.** (2001). Ein Lehrerstudium beginnen? Selbsterkundungs-Verfahren als Entscheidungshilfe. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (1), 88–97.
- National Center for Alternative Certification** (2005). Comprehensive new framework for teacher education. Online unter: <http://www.teach.now.org/newsdisp.cfm?newsid=72>, <http://www.teach.now.org/news->

disp.cfm?newsid=72 (20.02.2006)

Oser, F., Patry, J.-L. & Klaghofer, T. (1991). *Bericht über die pädagogischen Rekrutenprüfungen. Aktuelle pädagogische Probleme*. Freiburg, Schweiz: Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften.

Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske+Budrich.

Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.

Rauin, U., Kohler, B. & Becker, G.E. (1994). Drum prüfe, wer sich ewig bindet. *Pädagogik*, 46 (11), 34–39.

Schuler, H. (2001). Noten und Studien- und Berufserfolg. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 501–507). Weinheim: Beltz.

Shulman, L.S. (2004). *The wisdom of practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Van Lieshout, C.F.M. & Haselager, G.J.T. (1993). *The Big Five personality factors in the Nijmegen California Child Q-Set (NCCQ)*. Nijmegen, The Netherlands: University of Nijmegen.

Weinert, F.E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In A. Leschinski (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen* (S. 223–233). Weinheim: Beltz.

Autor

Fritz Oser, Prof. Dr., Dr. h. c., Universität Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften, Regina Mundi, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg, Fritz.Oser@unifr.ch

Eingangsvoraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden in Bamberg

Frank Foerster und Gabriele Faust

Auf der Basis von Eingangsbefragungen der Studierenden im Rahmen des GLANZ-Projekts (Grundschul-Lehrer-Ausbildung – Neukonzeption) werden Aspekte des Studienbeginns beleuchtet: Wie werden die künftigen Lehramtsstudierenden von ihrer Schule beraten und welche Informationen ziehen sie zur Studienfachwahl heran? Welche Persönlichkeitsvoraussetzungen bringen die Studierenden ins Studium mit? Schliesslich wird das Auswahlverfahren vorgestellt, mit dem seit dem Wintersemester 2002/2003 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg die Hälfte der Studienplätze im Lehramtsstudiengang Grundschule vergeben wird. Die verbindende Frage der Teilstudien ist, ob und – falls ja – wie der Zugang zum Lehrerstudium und -beruf verbessert werden kann.

In Deutschland hat sich – ähnlich wie in der Schweiz – nicht zuletzt aufgrund der föderativen Struktur und Kultusautonomie der Länder keine einheitliche Konzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (im Folgenden Lehrerbildung) durchgesetzt. Abgesehen von der überall realisierten Dreiphasigkeit von Studium, Referendariat und Fort- und Weiterbildung gibt es in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Ausbildungssysteme und Traditionen. Die Ausbildung von Grundschullehrkräften erfolgt in fast allen Ländern an Universitäten, mit Ausnahme von Baden-Württemberg (Pädagogische Hochschulen) und dem Saarland, das seine Grundschullehrkräfte in Rheinland-Pfalz ausbilden lässt. An Grundschullehrpersonen richten sich hohe Erwartungen: Sie sollen jedes Kind individuell fördern, in heterogenen Lerngruppen effektiv und human unterrichten, diagnostische Kompetenzen haben, Verhalten und Leistung messen und kontrollieren, den Kindern eine tragfähige Grundlage für ihre Schullaufbahn vermitteln, die elterliche Erziehung ergänzen, mit den Kolleginnen und Kollegen, Eltern und anderen Partnern kooperieren und dabei sich selbst und ihre Schule weiterentwickeln (vgl. Terhart, 2005, S. 129). Die Arbeit in der Grundschule ist nach Terhart insgesamt von hoher Komplexität, Vielschichtigkeit, widersprüchlichen Anforderungen und Notwendigkeiten zur Kooperation gekennzeichnet, stärker noch als die Arbeit in Sekundarschulen (vgl. ebd., S. 135 f.).

Junge Menschen, die sich für ein Grundschullehramtsstudium interessieren, stehen vor der Frage, ob Studium und Beruf zu ihnen passen bzw. ob sie für Studium und Beruf eine Eignung besitzen. Als häufigstes Motiv für diese Studienwahl wird der Wunsch genannt, mit Kindern arbeiten zu wollen, nicht selten beeinflusst durch eigene Erfahrungen aus der Kinder- und Jugendarbeit. Betont werden ferner Abwechslungsreichtum,

Freude und Spass am Umgang mit Kindern, Verwirklichung fachlicher Interessen und Fähigkeiten oder der Wunsch nach Selbstverwirklichung. Insbesondere bei Frauen, die ca. 90 Prozent der Studierenden im Lehramtsstudium Grundschule ausmachen, lassen sich verglichen mit anderen Lehrämtern hohe Ausprägungen an helfenden (karitativen, altruistischen) Motiven ausmachen (vgl. Jürgens & Standop, 1997). Die intrinsische Motivpalette wird durch extrinsische Motive ergänzt, die ebenfalls bei der Studien- und Berufswahl ins Gewicht fallen: Vereinbarkeit von Familie und Beruf, soziale Absicherung durch den Beamtenstatus, Ferien, der Wunsch, am Heimatort zu studieren, aber auch fehlende berufliche Alternativen, Orientierungslosigkeit, das vermeintlich «einfache» Studium oder Ratschläge von Familienmitgliedern bzw. Freunden (für einen Überblick vgl. Lipowsky, 2003).

Die von Grundschullehramtsstudierenden bereits in das Studium mitgebrachten Voraussetzungen und Persönlichkeitsmerkmale sowie ihre Studienmotive werden im Bamberger GLANZ-Projekt (Grundschullehrerausbildung – Neukonzeption) näher untersucht. Das vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/Stiftung Mercator geförderte Projekt will vor Ort bessere Studienbedingungen erreichen und die Datenlage durch empirische Lehrerbildungsforschung verbessern. Im Folgenden werden die Untersuchungen zu drei Forschungsfragen dargestellt: (1) Beratung bei der Studienfachwahl, (2) personale Voraussetzungen der Studienanfängerinnen, (3) Chancen und Probleme von Auswahlgesprächen zur Vergabe von Studienplätzen.

1. Studienwahlberatung

Neben der Wissenschaftspropädeutik gehört die Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt zu den Aufgaben der gymnasialen Oberstufe. Schule und Hochschule sollen dabei mit Unterstützung der Arbeitsverwaltung zusammenwirken (Kultusministerkonferenz, 2005). Die Studienfachwahl lässt sich als ein längerfristiger Prozess verstehen, der in den Interessen des Jugendalters wurzelt und sich in der Kurswahl am Ende der Schulzeit manifestiert (vgl. Abel, 2001). Dabei soll die Schule die Schülerinnen und Schüler beraten. Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf eine Stichprobe, die insgesamt 191 Erstsemesterstudentinnen umfasst (90 mit Studienbeginn im WS 2004/2005 sowie weitere 101, die im WS 2005/2006 das Studium aufnehmen). Die sechs männlichen Studienanfänger bleiben bei der Auswertung unberücksichtigt. Die Befragung erfolgte jeweils in der fünften Studienwoche (zweite Novemberhälfte). Etwa zwei Drittel der Studienanfängerinnen waren zum Zeitpunkt der Befragung 19 bzw. 20 Jahre alt, ein Drittel war älter. Die Studierenden wurden befragt, ob bzw. wie gut sie von ihrer Schule bei der Kurs- und Studienfachwahl beraten worden sind. Es zeigt sich, dass das Lehramtsstudium Grundschule von vielen *auf der Basis unzureichender Informationen* gewählt wird. Nur 23% werden von ihrer Schule «gut» oder «sehr gut» bei ihrer Studienfachwahl beraten. 36% beurteilen die Beratung als «schlecht» oder «sehr schlecht». Nach Aussage von 41% ist sie sogar «nicht vorhanden». Selbst die

individuelle Beratung bei der Wahl der Grund- und Leistungskurse in der gymnasialen Oberstufe durch die besuchten Schulen lässt zu wünschen übrig (54% antworten «gut» und «sehr gut», 33% «schlecht» und «sehr schlecht», 13% «nicht vorhanden»).

Die Studierenden beziehen die Informationen zu ihrer Studienfachwahl vornehmlich aus dem Internet bzw. von Freunden und Bekannten (87% bzw. 81% für «einige» und «viele Informationen» zusammengenommen). Die Informationen des Arbeitsamts bzw. Berufsinformationszentrums (67%), der Studienberatung der Universität bzw. Fakultät (53%) und der Fachschaft (12%) sowie des Kultusministeriums (12%) werden deutlich seltener genutzt. Das in Forschung und Praxis bewährte Beratungsinstrument «cct-austria.at» bzw. «cct-germany.de» (CCT, Career Counseling for Teachers, vgl. Mayr & Brandstätter, 1998) erreicht bislang nur wenige Interessenten (6%). Eine gründliche Beratung, auf der eine intensive Selbstprüfung von Studieninteressenten vor der Bewerbung für einen Studienplatz aufbauen könnte, findet somit bislang nicht statt.

2. Persönlichkeitsmerkmale

Erkundungsverfahren wie im Beratungsportal CCT erlauben Interessierten an einem Lehramtsstudium eine Selbsteinschätzung von Persönlichkeitsmerkmalen, die für den Lehrberuf relevant sind. Die Frage, welche Bedeutung bereits in das Studium mitgebrachte Persönlichkeitsmerkmale haben, ist gegenwärtig umstritten (vgl. Blömeke, 2004). In der aktuellen Diskussion in Deutschland wird von einer weit gehenden Erwerbbarkeit der für den Lehrberuf erforderlichen «Expertise» ausgegangen (vgl. Bromme & Haag, 2004). Eine Grundannahme des Expertiseansatzes ist, dass für die Durchführung von Unterricht notwendige Wissensgrundlagen und Fertigkeiten durch die Lehrerbildung erlernt und trainiert werden können. Eine bessere Lehrerbildung führt in dieser Sicht zu besser qualifizierten Lehrpersonen (vgl. Terhart, 2004, S. 49). Zur Umsetzung wird u.a. eine an Standards (z.B. Oser, 2001) orientierte Ausbildung vorgeschlagen. Die Wirksamkeit der Lehrerbildung ist in Deutschland allerdings empirisch bislang kaum überprüft (vgl. Blömeke, 2004).

Demgegenüber richtet der Persönlichkeitsansatz den Blick auf bereits (zu Studienbeginn) vorhandene Persönlichkeitsmerkmale. Lernprozesse werden vor dem Hintergrund mitgebrachter Dispositionen verstanden, wobei die Formbarkeit von Persönlichkeit und professionellen Kompetenzen durch die Lehrerbildung als eingeschränkt beurteilt wird (vgl. Mayr, 2002; Mayr, i. Dr.). Dies bringt die Option in den Blick, neben der Beratung der an einem Lehrstudium Interessierten den Zugang zur Lehrerbildung zu steuern (vgl. Mayr, i. Dr.). Nach Befunden der Unterrichtsforschung sind allgemeine Persönlichkeitsmerkmale allerdings nicht geeignet, um *Unterrichtsqualität* etwa im Sinne von schulischen Leistungen zu erklären. Unterrichtliche Wirkungen hängen von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren ab, und die Zusammenhänge sind komplex (vgl. für einen Überblick Helmke, 2003). Urban (1984) konnte in einer in Österreich durchge-

führten Studie jedoch nachweisen, dass sich Persönlichkeitsmerkmale von angehenden Hauptschullehrkräften auf die Unterrichtsgestaltung im Praktikum auswirken. In einer weiteren Studie gelang es ihm, Extraversion, Stabilität und Gewissenhaftigkeit als bedeutsam für die Unterrichtsqualität zu identifizieren (Urban, 1992).

Vor allem in Untersuchungen zu *Berufsbelastungen, beruflicher Zufriedenheit und «Burnout»* bei Lehrkräften konnten deutliche Zusammenhänge mit Persönlichkeitsmerkmalen bzw. Merkmalskonstellationen hergestellt werden. Zahlreiche Studien belegen, dass Persönlichkeitsbereiche wie Neurotizismus, Extraversion und Kontrolliertheit die Berufszufriedenheit und das Empfinden von Berufsbelastungen beeinflussen können (vgl. z. B. Urban, 1984, 1992; Barth, 1997; Mayr, 1994, 2002; Schaarschmidt, 2004). Angesichts der alltäglichen Belastungen im Lehrerberuf liegt die Notwendigkeit einer gewissen «emotionalen Stabilität» (als Gegenpol zu «Neurotizismus») auf der Hand und ist empirisch belegt. *Neurotizismus* korreliert nach den Untersuchungen von Giesen, Gold, Hummer und Jansen (1986) bei angehenden Grund- und Hauptschullehrern negativ mit der Studienzufriedenheit. Mayr und Mayrhofer (1994) konnten in Übereinstimmung mit den Befunden von Urban (1992) belegen, dass sich zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Stabilität und den akademischen Studienleistungen, den Praxisleistungen und der Berufswahl- bzw. Studienzufriedenheit positive Zusammenhänge herstellen lassen. Entsprechendes gilt für die Dimensionen Kontaktbereitschaft und Selbstkontrolle. Eine sehr geringe Ausprägung in einem dieser Persönlichkeitsmerkmale dürfte nach Ansicht der Autoren einen Risikofaktor für die Aufnahme eines Lehrerstudiums darstellen (vgl. Mayr & Mayrhofer, 1994, S. 125). Der Lehrerberuf stellt darüber hinaus hohe Anforderungen an Kontaktfähigkeit und kommunikatives Handeln. Aufgeschlossene und kontaktfreudige Lehramtsabsolventen erweisen sich nach Lipowsky (2003) zufriedener in ihrer beruflichen Tätigkeit als eher introvertierte und zurückhaltende Lehrpersonen. In den Untersuchungen von Urban (1992) beschrieben sich introvertierte und zurückgezogene Hauptschullehrer im zweiten Dienstjahr u. a. als stärker belastet und unzufriedener als extravertierte Lehrpersonen. Diese Unzufriedenheit zeigte sich bereits im Studium. Sehr niedrige Werte in der Dimension «*Extraversion*» können demnach als Risiko gelten und introvertierte Lehrerinnen und Lehrer dürften es schwerer haben, beruflich erfolgreich zu sein (vgl. Mayr, 1994).

Auch zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal «*Offenheit*» und dem Lehrerberuf bzw. -studium bestehen Zusammenhänge. Mayr (2003) konnte für eine Stichprobe von Lehrerstudierenden Pädagogischer Akademien in Österreich zeigen, dass «*offenere*» Studierende sich aktiv-kritischer mit den Lehrinhalten auseinandersetzen. Offenheit stellt eine günstige Bedingung für akademisches Lernen dar, geht allerdings mit weniger günstigen Praktikumserfahrungen einher, wobei ungeklärt bleibt, ob dies auf eine sensiblere Wahrnehmung von Schwierigkeiten oder auf eine geringere Praxiskompetenz zurückzuführen ist. «*Intellektuelle Offenheit*» wurde (neben der Dimension «*Gewissenhaftigkeit*») als personale Ressource in der TOSCA-Studie im Zusammenhang mit

der Entwicklung von Berufsinteressen in der gymnasialen Oberstufe untersucht (vgl. Lüdtko & Trautwein, 2004). Intellektuelle Offenheit beschreibt «... einen aufgeschlossenen Umgang mit neuen Erfahrungen und intellektuellen Stimulationen. Personen mit hoher intellektueller Offenheit suchen Abwechslung, sind wissbegierig, kreativ, phantasievoll und unabhängig in ihrem Urteil» (ebd., S. 370). In der TOSCA-Studie gelang es, positive Effekte der intellektuellen Offenheit auf die Abiturgesamtnote bzw. auf die Englischtestleistung in der gymnasialen Oberstufe nachzuweisen (vgl. ebd., S. 397).

Im Rahmen der Bamberger Eingangsbefragungen wird u.a. der NEO-PI-R-Persönlichkeitsfragebogen nach Costa und McCrae in der deutschsprachigen Fassung von Ostendorf & Angleitner (2004) eingesetzt, um die von den Studienanfängerinnen bereits in das Studium mitgebrachten Persönlichkeitsmerkmale zu ermitteln. Dabei liegt ein Fünf-Faktoren-Modell zugrunde, das von weit gehend unabhängigen und recht stabilen Merkmalen ausgeht.

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der im NEO-PI-R erhaltenen T-Werte auf Basis der Normwerte der 16- bis 20-jährigen Frauen

	N	AM	SD
Neurotizismus	191	47.60**	8.21
Extraversion	191	51.97**	8.24
Offenheit für Erfahrungen	191	42.66**	8.83
Verträglichkeit	191	53.47**	6.84
Gewissenhaftigkeit	191	51.50*	8.35

*p<0.05, **p<0.01

Auf Basis der Normwerte der 16- bis 20-jährigen Frauen, also der Altersgruppe, der ca. zwei Drittel der Befragten angehören, liegen die Mittelwerte der Stichprobe in der Dimension «Offenheit für Erfahrungen» hochsignifikant *unter* dem Normwert (Normwert T=50; vgl. Tabelle 1). Ebenfalls unterdurchschnittlich sind die Mittelwerte für «Neurotizismus». Die Mittelwerte für die anderen Dimensionen liegen dagegen signifikant *über* dem Normwert.

Mittelwertanalysen bieten für eine Studienwahlberatung, die sich an «günstigen» bzw. «ungünstigen» Merkmalsausprägungen orientiert, einen nur begrenzten Nutzen. Deshalb werden für die beschriebene Stichprobe die Häufigkeitsverteilungen für die Persönlichkeitsdimensionen «Neurotizismus», «Extraversion» und «Offenheit für Erfahrungen», deren besondere Relevanz für den Lehrerberuf dargelegt wurde, vorgestellt.

Tabelle 2: Häufigkeitsverteilungen für die Dimensionen «Neurotizismus», «Extraversion» und «Offenheit für Erfahrungen» auf Basis der Normstichprobe der 16- bis 20-jährigen Frauen

		sehr niedrig	niedrig	durch- schnitt- lich	hoch	sehr hoch	N
Neurotizismus	Anzahl	9	62	87	31	2	191
	Prozent	4.7%	32.5%	45.6%	16.2%	1.0%	
Extraversion	Anzahl	3	33	93	53	9	191
	Prozent	1.6%	17.3%	48.7%	27.7%	4.7%	
Offenheit für Erfahrungen	Anzahl	31	89	58	12	1	191
	Prozent	16.2%	46.6%	30.4%	6.3%	0.5%	

Positiv zu werten ist in der Dimension «Neurotizismus» der hohe Prozentsatz in den «niedrigen» bzw. «sehr niedrigen» Bereichen (vgl. Tabelle 2). Bedenklich stimmt allerdings, dass ein Sechstel der Studienanfängerinnen hohe bzw. sehr hohe Werte mitbringt. Auswirkungen auf die Studienleistungen und die Befindlichkeit in Studium und Beruf sind für diese Personen nicht auszuschliessen. In der Dimension «Extraversion» lässt sich mit über 32% ein relativ hoher Prozentsatz für die Bereiche «hoch» und «sehr hoch» identifizieren, nur knapp jede fünfte Studienanfängerin weist «sehr niedrige» bzw. «niedrige» Werte auf. Mit Blick auf die für den Lehrerberuf essentiellen Voraussetzungen Kontaktfähigkeit und Kontaktfreudigkeit lässt sich dies ebenfalls noch als günstige Verteilung einschätzen. Dagegen ergeben sich für die Dimension «Offenheit für Erfahrungen» tendenziell sehr niedrige Werte. Personen mit niedrigen Ausprägungen in dieser Dimension können als eher konventionell, konservativ und konformistisch eingestellt beschrieben werden, Wissbegierde und Vielfalt an Interessen sind eingeschränkt, Bekanntes und Bewährtes wird Neuem vorgezogen (vgl. Ostendorf & Angleitner, 2004, S. 42). Ob sich analog zu den Befunden der TOSCA-Studie bzw. zu den Ergebnissen von Mayr (2003) auch bei deutschen Grundschullehrantsstudierenden positive Zusammenhänge zwischen «Offenheit» und (Studien-) Leistungen sowie der Annahme leistungsförderlicher Lernstrategien (Blickle, 1996) identifizieren lassen, ist noch zu untersuchen. Falls sich «Offenheit» mit intellektueller Wachheit und Neugier identifizieren lässt, liesse sich von «offeneren» Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht eine grössere Beweglichkeit im Umgang mit Schülerbeiträgen erwarten. Zudem könnte die Innovationsbereitschaft stärker ausgeprägt sein. Angesichts der auch in der Grundschule von den Lehrpersonen geforderten personalen Stabilität könnten ungünstige Persönlichkeitsmerkmale, vor allem wenn sie sich zu *Merkmalskonstellationen* wie etwa hohe emotionale Labilität und starke Introvertiertheit gekoppelt mit geringer Gewissenhaftigkeit verbinden, ein Risiko für ein erfolgreiches Studium und eine befriedigende Berufsausübung darstellen.

3. Auswahlgespräche zur Vergabe von Studienplätzen

Die Aufnahme eines Lehramtsstudiums setzte bis vor wenigen Jahren formal lediglich die Allgemeinbildung des Abiturs voraus. Es wurden keine besonderen Voraussetzungen benötigt, eine Prüfung der persönlichen Eignung zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen fand nicht statt. In den letzten Jahren setzten sich Bestrebungen durch, den Hochschulen generell ein stärkeres Mitspracherecht bei der Auswahl ihrer Studierenden zu gewähren. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, dass die Hochschulen bei der Hochschulzulassung mehr als bislang mitwirken, um so die Abstimmung der Qualifikationen von Studienbewerbern mit den Anforderungen der Studiengänge zu verbessern (Wissenschaftsrat, 2004, S. 33). In zahlreichen Novellierungen des Hochschulrahmengesetzes, zuletzt im «Siebten Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes» (7. HRGÄndG) vom 28. August 2004, wird den Hochschulen das Recht eingeräumt, Studienplätze auch nach dem Ergebnis von Auswahlverfahren zu vergeben. Aufgrund der Kulturhoheit der Bundesländer richtet sich die Ausgestaltung nach dem jeweiligen Landesrecht. Zwischen den einzelnen Bundesländern bestehen Unterschiede, meist auch zwischen einzelnen Hochschulstandorten. Das Recht auf Studierendenauswahl wird beispielsweise von den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg sehr intensiv genutzt. So vergibt die Pädagogische Hochschule Heidelberg 90 Prozent der Studienplätze in den Lehramtsstudiengängen nach dem Ergebnis eines hochschuleigenen Auswahlverfahrens. Anhand eingereicherter Unterlagen wird eine Punktzahl ermittelt, für die Kriterien «Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung» und «praktische, pädagogisch relevante Leistungen/Tätigkeiten» werden maximal je 30 Punkte vergeben, d. h. Abiturnote und vor dem Studium erbrachte praktische Leistungen und Tätigkeiten werden gleichrangig berücksichtigt. Aus der ermittelten Punktzahl wird dann eine Rangliste erstellt, die über die Zulassung entscheidet (vgl. Pädagogische Hochschule Heidelberg, 2006).

In Bayern können seit 2002 auf der Grundlage des «Gesetzes zur Ausführung des Staatsvertrags über die Vergabe von Studienplätzen» (GVBl, S. 991) 50 Prozent der Plätze nach dem Ergebnis eines Auswahlverfahrens vergeben werden. Daraufhin wurde an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg zum Wintersemester 2002/2003 im Lehramtsstudiengang Grundschule erstmalig in einem Lehramtsstudiengang in Deutschland ein Auswahlverfahren entwickelt und durchgeführt. Das Bamberger Verfahren ist ein Auswahlgespräch von 30 Minuten Dauer in einer Zweier-Kommission. Allerdings zählt das Auswahlgespräch nur zur Hälfte: Entsprechend der gesetzlichen Vorgaben ist das Ergebnis des Auswahlverfahrens gleichrangig mit der Abiturdurchschnittsnote zu berücksichtigen (vgl. Faust, Mahrhofer & Steinhorst, 2003). Die andere Hälfte der Plätze wird auf «klassische» Weise nach Abiturnote, Wartezeit und Härtefällen vergeben.

Im Auswahlgespräch wird versucht, lehrerspezifische Eignungskriterien zu erheben. Die beiden Bezugspunkte sind «Studium» und «Beruf». Dabei wird nicht auf ein «fertiges» Modell zurückgegriffen. Aus verschiedenen konzeptionellen und empirischen

Quellen wurde ein eigenes «Eignungskonstrukt» mit insgesamt sechs Kriterien entworfen (vgl. Foerster & Faust, 2005): (1) Berufsbezogene Interessen, Motivation, (2) Pädagogische Vorerfahrungen, (3) Wahrnehmungsfähigkeit, (4) Kontaktbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit, (5) Reflexionsfähigkeit, Differenzierungsvermögen und intellektuelle Beweglichkeit sowie (6) Portfolio-Mappe. Die Gespräche werden von den Kommissionen protokolliert und direkt im Anschluss entsprechend einer «operationalisierten» Bewertungsliste bewertet. Für die Kriterien (1) bis (4) können jeweils bis zu vier Punkte, für die Kriterien (5) und (6) jeweils bis zu zwei Punkte erreicht werden, insgesamt also maximal 20 Punkte. Eine Analyse der Reliabilität des Verfahrens ergibt einen Cronbach Alpha-Gesamtwert von 0,86, also eine hohe interne Konsistenz. Das Item «Portfolio-Mappe» ($r_{IT}=0,43$) erweist sich als wenig aussagekräftig, die Trennschärfe der anderen Items ist dagegen sehr hoch ($r_{IT}=0,66$ bis $0,77$). Alle Items haben eine mittlere Schwierigkeit. Aussagen über die prognostische Validität können aus diesen Werten jedoch nicht abgeleitet werden. Zudem zeigt sich, dass weder die Abiturnote ($r=0,09$) noch eines der Einzelkriterien ($r=-0,04$ bis $0,13$) mit dem Gesamtergebnis des Auswahlgesprächs korreliert.

Mit den Auswahlgesprächen verbindet sich die Erwartung, geeigneteren Personen den Zugang zum Studium und zum Beruf «Grundschullehrerin» bzw. «Grundschullehrer» zu ermöglichen als dies über die Zulassung allein nach Abiturnote möglich ist. Eine Abklärung der Voraussetzungen der Bewerberinnen und Bewerber sowie der Anforderungen des Studiums und des Berufs erfolgt noch vor Studienbeginn, persönliche Misserfolgserlebnisse und Studienabbrüche sollen vermieden werden. Geeignete Personen, so die Erwartung, studieren bei höherem Wohlbefinden leichter, schneller und besser und sind auch im Beruf erfolgreicher. Empirisch belegt sind diese Erwartungen an Auswahlverfahren allerdings bislang nicht. Betrachtet man generell die Ergebnisse von Studien zur Vorhersage des Studienerfolgs, kann festgehalten werden, dass sich die prognostische Validität, zumindest was Prüfungsergebnisse betrifft, durch eine Verbindung von Abiturdurchschnittsnote, Fähigkeits- und Leistungstests sowie Auswahlgesprächen steigern lässt (vgl. Rindermann & Oubaid, 1999). Die Abiturdurchschnittsnote gilt insgesamt als guter Prädiktor für den Studienerfolg. Studienleistungen lassen sich aus der Abiturdurchschnittsnote mit einer mittleren Validität von $r=0,46$ voraussagen, die Einzelwerte variieren zwischen $r=-0,14$ und $r=0,77$ (Schuler, 2001, S. 501 ff.). Bei angehenden Grund- und Hauptschullehrern ist der Studienerfolg aufgrund von Schulnoten jedoch besonders schlecht vorauszusagen (Giesen, Gold, Hummer & Jansen, 1986). Studienerfolg kann darüber hinaus auch an anderen Kriterien festgemacht werden: Studienerfolg vs. -abbruch, Studiendauer, allgemeine (berufsqualifizierende) Kompetenzen, Studienzufriedenheit und Berufserfolg (vgl. Rindermann & Oubaid, 1999). Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Abiturnote und dem Kriterium «Berufserfolg» ist die Datenlage in Deutschland gänzlich unbefriedigend (Schuler, 2001, S. 505).

Die Abiturnote ist aufgrund ihrer leichten Verfügbarkeit und prognostischen Validität für den Studienerfolg für die Auswahl geeigneter Bewerberinnen und Bewerber auch weiterhin unverzichtbar. Die Bamberger Erfahrungen bestätigen, dass sich in Verbindung mit Auswahlgesprächen relevante nicht-kognitive Merkmale erfassen lassen, die weder aus der Abiturnote hervorgehen noch sich durch Studierfähigkeitstests ermitteln lassen. In Auswahlgesprächen können Interessen, Motivation für Studium und Beruf sowie kommunikative Fähigkeiten geprüft werden (Trost, 2005). Studieninteressierte werden dazu angeregt, sich intensiv mit dem Studienwunsch und den späteren Berufsanforderungen auseinander zu setzen, was auch der Selbstselektion dient (Wissenschaftsrat, 2004). Unter Umständen stellt das Auswahlgespräch schon einen ersten Schritt zu einer produktiven Arbeitsbeziehung dar, indem Lehrende und Studierende sich schon vor Studienaufnahme persönlich begegnen. Aus Sicht von Studierenden werden Auswahlgespräche insbesondere dann bevorzugt, wenn sie strukturiert und anforderungsbezogen konzipiert sind. Sie erzielen in der Einschätzung durch Studierende zusammen mit den Auswahlkriterien «Studierfähigkeitstest» und «Schulnoten» die höchsten Rangplätze unter verschiedenen Methoden zur Studienplatzvergabe (Hell & Schuler, 2005). Mit Auswahlgesprächen verbundene Problematiken sind insbesondere der hohe personelle, institutionelle und finanzielle Aufwand sowie – vor allem bei unstrukturierten Interviews – eine nur mässige prognostische Validität, Objektivität und Reliabilität (vgl. Trost, 2005). Diese lassen sich jedoch auf ein zufriedenstellendes Mass anheben, sofern die Auswahlgespräche methodische Standards berücksichtigen (vgl. Rindermann & Oubaid, 1999, S. 184).

4. Fazit

Im Mittelpunkt der vorgestellten Studien steht die Frage nach der Passung zwischen den Studierenden mit ihren mitgebrachten Voraussetzungen und den Studienbedingungen sowie dem Studienziel im Bamberger Lehramtsstudiengang Grundschule. Unterstellt man eine weit gehende Stabilität und relative Resistenz von Persönlichkeitseigenschaften gegenüber Umwelteinflüssen, wie dies in der Fünf-Faktoren-Theorie von McCrae & Costa (1999) angenommen wird, also auch einen insgesamt eher geringen Spielraum für Persönlichkeitsbildung im Studium, so könnte eine an «mitgebrachten» Persönlichkeitsmerkmalen orientierte Beratung *einen* Baustein einer reflektierten Studien- und Berufswahlberatung darstellen. Trotz der Befunde, die gegen eine beliebige Erlern- und Trainierbarkeit von Kompetenzen sprechen, sollte versucht werden, die Möglichkeiten persönlichkeitsbildender Angebote in der Lehrerbildung für den jeweiligen Standort auszuloten und auszuschöpfen. Unabhängig davon fehlen Informations- und Gesprächsangebote zur Studien- und Berufsberatung durch Schule, Berufsberatungsstellen und Hochschulen. Vor allem die individuelle Beratung ist verbesserungsbedürftig. Persönliche Beratungsangebote und Internetportale sollten Möglichkeiten zur Abklärung eigener Interessen und Neigungen bieten und über Aufgaben und Anforderungen in Studium und Beruf informieren. Dabei geht es nicht um eine

Reglementierung des Studienzugangs, die mit der freien Berufswahl nicht vereinbar wäre, sondern um Selbstreflexion und eine daraus resultierende bewusste Entscheidung für oder gegen ein Grundschullehrerstudium. Ein geeignetes und bewährtes internetgestütztes Beratungsverfahren liegt bereits seit einigen Jahren mit dem CCT vor.

Strittig ist, ob die Hochschulen ihr Recht auf Auswahl von Studierenden wahrnehmen sollen. Angesichts der geringen prognostischen Güte insbesondere von Auswahlgesprächen sind die Bedenken gerechtfertigt. Zu untersuchen ist allerdings, ob sich nicht gerade für ein hochkomplexes Handlungsfeld wie das des Lehrerberufs Eignungskriterien präzisieren und Auswahlverfahren entwickeln lassen, die die Befunde zu Studien- und Berufszufriedenheit bzw. Belastungserleben berücksichtigen und die inkrementelle Validität bei der Prognose des Studien- und späteren Berufserfolgs steigern können. Ob durch die Bamberger Auswahlgespräche «geeignere» Personen studieren, kann nur langfristig beantwortet werden, indem die ausgewählten und die auf anderen Wegen ins Studium gekommenen Bewerberinnen und Bewerber als Absolventen und möglichst auch während der ersten Berufsjahre hinsichtlich ihrer Kompetenzen sowie ihrer Berufsmotivation und Zufriedenheit verglichen werden.

Literatur

- Abel, J.** (2001). *Motive für Kurswahlen in der gymnasialen Oberstufe und Studienfachwahlen*. Münster: ISF.
- Barth, A. R.** (1997). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Blickle, G.** (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, 10, 337–352.
- Blömeke, S.** (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt.
- Bromme, R. & Haag, L.** (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 777–793). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faust, G., Mahrhofer, Ch. & Steinhorst, H., unter Mitarbeit von Foerster, F.** (2003). Auswahlgespräche zur Vergabe von Studienplätzen im Lehrerstudium. Erfahrungen im Fach Grundschulpädagogik in Bamberg. *Die Deutsche Schule*, 95, 329–338.
- Foerster, F. & Faust, G.** (2005). Auswahlgespräche zur Vergabe von Studienplätzen im Grundschullehrerstudium – Standardsicherung durch Steuerung des Zugangs? In M. Götz & K. Müller (Hrsg.), *Grundschule zwischen den Ansprüchen der Standardisierung und Individualisierung* (S. 231–236). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giesen, H., Gold, A., Hummer, A. & Jansen, R.** (1986). *Prognose des Studienerfolgs. Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen*. Frankfurt/Main: Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe.
- Hell, B. & Schuler, H.** (2005). Verfahren der Studierendenauswahl aus Sicht der Bewerber. *Empirische Pädagogik*, 19 (4), 361–376.
- Helmke, A.** (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Jürgens, E. & Standop, J.** (1997). Berufswahlmotive. *Grundschule*, 29 (4), 46–48.
- Kultusministerkonferenz** (2005). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* (Beschluss der KMK vom 7.7.1972 i.d.F. vom 16.6.2000 – Anlagen nach dem Stand der Fortschreibung vom 17.6.2005). Bonn: KMK.
- Lipowsky, F.** (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf – Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt.

- Lüdtke, O. & Trautwein, U.** (2004). Die gymnasiale Oberstufe und psychische Ressourcen: Gewissenhaftigkeit, intellektuelle Offenheit und die Entwicklung von Berufsinteressen. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien* (S. 367–401). Opladen: Leske+Budrich.
- Mayr, J.** (1994). Lehrerstudenten gestern – heute – morgen. Persönlichkeitsmerkmale im Institutionen- und Kohortenvergleich. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 79–97). Innsbruck: Österreichischer Studien-Verlag.
- Mayr, J.** (2002). Sich Standards aneignen. Befunde zur Bedeutung der Lernwege und der Bearbeitungstiefe. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2 (1), 29–37.
- Mayr, J.** (2003). Persönlichkeitsfragebögen in der Lehrerforschung und Lehrerberatung. In K. Samac (Hrsg.), *Empirisches Arbeiten in der Arbeitsgemeinschaft der Bewegungserzieherinnen und Bewegungserzieher an Pädagogischen Akademien. Theorie & Praxis*, Heft 20 (S. 79–89). Wien: BMBWK.
- Mayr, J.** (im Druck). Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Eine Pilotstudie zum Wirkungspotential von Lehrerbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive*. Münster: Lit-Verlag.
- Mayr, J. & Brandstätter, H.** (1998). *Lehrer/in werden? Beratungsmaterial* (2. Aufl.). Wien: BMUK.
- Mayr, J. & Mayrhofer, E.** (1994). Persönlichkeitsmerkmale als Determinanten von Leistung und Zufriedenheit bei LehrerstudentInnen. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 113–127). Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T.** (Jr.) (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O.P. John (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 139–153). New York: Academic Press.
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Chur: Rüegger.
- Ostendorf, F. & Angleitner, A.** (2004). *NEO-PI-R. Neo-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae. Revidierte Fassung. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Pädagogische Hochschule Heidelberg** (2006). Auswahlverfahren für die Bewerbung zum Sommersemester 2006. Online unter: <http://www.ph-heidelberg.de/org/studisek/Antraege/pdf/zulassung/antrag/ZUAN2005.pdf> (10.01.06).
- Rindermann, H. & Oubaid, V.** (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20, 172–191.
- Schaarschmidt, U.** (2004). Situationsanalyse. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (S. 41–71). Weinheim: Beltz.
- Schuler, H.** (2001). Noten und Studien- und Berufserfolg. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 501–507). Weinheim: PVU.
- Terhart, E.** (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37–59). Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt.
- Terhart, E.** (2005). Grundschularbeit als Beruf. In W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R. W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (2. Aufl., S. 129–140). Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt.
- Trost, G.** (2005). Studierendenauswahl durch die Hochschulen: Welche Verfahren kommen prinzipiell in Betracht, welche nicht? *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 138–140.
- Urban, W.** (1984). *Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Urban, W.** (1992). Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit der Berufszufriedenheit und der Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern. *Empirische Pädagogik*, 6 (2), 131–148.
- Wissenschaftsrat** (2004). *Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs*. Köln: Wissenschaftsrat.

Wir danken dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/Stiftung Mercator für die finanzielle Förderung des GLANZ-Projekts.

Autor und Autorin

Frank Foerster, Diplom-Pädagoge, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Markusplatz 3, D-96045 Bamberg, frank.foerster@ppp.uni-bamberg.de

Gabriele Faust, Prof. Dr. rer. soz., Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Markusplatz 3, D-96045 Bamberg, gabriele.faust@ppp.uni-bamberg.de

Assessment-Centers als Aufnahmeverfahren für pädagogische Hochschulen?

Christine Bieri Buschor, Patricia Schuler Braunschweig und
Brigitte Stirnemann Wolf

Aufnahmeverfahren dienen einerseits der Bestimmung erfolgreicher Studierender und andererseits der zielgerichteten, individuellen Förderung innerhalb der Ausbildung zur Lehrperson. Aufnahmeverfahren gründen auf einer sorgfältigen Anforderungsanalyse. Mögliche Methoden zur Beurteilung von personalen und sozialen Kompetenzen der Studierenden zum Studienbeginn sind die Assessment-Center-Methode sowie das strukturierte Interview, die eine vergleichsweise hohe Validität aufweisen. Bei der Konzipierung von Aufnahmeverfahren ist neben der Methodenvielfalt, dem «Mehraugenprinzip» insbesondere auch die Einbettung in die Ausbildungsinstitution zu berücksichtigen.

1. Einleitung

Die Veränderungen im Bildungswesen und die zunehmende Professionalisierung im Lehrberuf haben zur Folge, dass sich die Anforderungen an Lehrkräfte verändern. Im Zuge dieser Entwicklung ist auch die Forderung nach Qualitätsstandards und deren Überprüfung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ins Zentrum gerückt.

Pädagogische Hochschulen formulieren ihre Anforderungen häufig in Form von Kompetenzen. Anforderungsprofile beschreiben, über welche Kompetenzen (resp. über welche Ausprägungen derselben) die Studierenden zu Beginn der Ausbildung, zum Zeitpunkt der Eignungsabklärung und am Abschluss des Studiums verfügen sollen.

Zur Frage, welche Kompetenzen die Studierenden im Verlauf des Studiums entwickeln und nach dem Studium anwenden sollen, um Schülerinnen und Schüler erfolgreich zu unterrichten, liegen bis anhin relativ wenig empirische Untersuchungen vor. Zurzeit besteht lediglich ein weit gehender internationaler Konsens darüber, dass Lehrkräfte *hohe* Kompetenzen benötigen (Frey, 2004, S. 903). Lehrerinnen und Lehrer «handeln – mit ungewissem Ausgang – in immer umfassenderen soziokulturellen Unsicherheits-horizonten gegenüber Heranwachsenden, die in ihnen sozialisiert werden» (Helsper, 1996, S. 542). Da sich angehende Lehrkräfte bereits sehr früh in der Ausbildung in «Unsicherheitshorizonten» befinden und in der Praxis arbeiten, brauchen sie bereits zu Beginn des Studiums neben Fachwissen auch hohe Kompetenzen im personalen und sozialen Bereich. Diese Kompetenzen sollen bereits in einer frühen Phase der Ausbildung geprüft werden.

Für diesen Beitrag ergeben sich daraus folgende Fragen:

- Wozu dienen Aufnahmeverfahren an (Pädagogischen) Hochschulen und welchen Anforderungen müssen sie genügen?
- Wie können personale und soziale Kompetenzen von Studierenden in einem Aufnahmeverfahren zum Zeitpunkt des Studienbeginns erfasst werden?

Im ersten Teil des Beitrags (2.–4.) werden Grundlagen vorgestellt, die für die Konkretisierung im zweiten Teil (5.–6.) relevant sind. Allgemeine Ziele und Methoden von Aufnahmeverfahren zur Einschätzung von personalen und sozialen Kompetenzen stehen im Zentrum. Der zweite Teil gibt einen Einblick in die Konzipierung des Assessment-Centers zur Überprüfung von personalen und sozialen Kompetenzen als Bestandteil des Aufnahmeverfahrens an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Schliesslich werden einige Gedanken zur Umsetzung der für die Konzipierung eines Assessment-Centers begleitenden Prinzipien in den Kontext der pädagogischen Hochschulen skizziert.

2. Wozu dienen Aufnahmeverfahren an Hochschulen?

Aufnahmeverfahren an Hochschulen dienen zum einen der Selektion, zum anderen der Einschätzung des Entwicklungspotentials der Studierenden. Das Ziel eines Aufnahmeverfahrens ist die optimale Passung zwischen den Anforderungen der Hochschule an die Studierenden einerseits und den Kompetenzen und Interessen der Studierenden andererseits. Selektion und Beratung können dabei kombiniert werden. Eine entscheidende Voraussetzung ist die Information der Studierenden über die Anforderungen in Studium und Beruf. Je differenzierter eine Hochschule die Anforderungen darstellt und den angehenden Studierenden Rückmeldungen über ihre persönlichen Voraussetzungen geben kann, desto wahrscheinlicher ist es, dass viele aufgrund der Standortbestimmung zu einer persönlichen Berufswahlentscheidung gelangen (Amelang & Funke, 2005, S. 135).

Für die Pädagogischen Hochschulen stellt sich die Frage, ob nicht geeignete Studierende durch eine Selbstselektion vom Studium abgehalten werden können. Wie Studien aus dem Bereich der Berufswahlmotive zeigen, steht für rund drei Viertel der angehenden Lehrerinnen und Lehrer fest, die richtige Berufsentscheidung gefällt zu haben (Ulich, 2004, S. 38). Die Studierenden treten mit klaren, auf ihren Erfahrungen basierenden Vorstellungen über schul- und unterrichtsrelevante Aspekte in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein und sind sehr optimistisch bezüglich ihrer Fähigkeiten zum Unterrichten (vgl. Blömeke, 2004, S. 64–65). Aufgrund dieser Resultate ist anzunehmen, dass eine Selbstselektion nur bedingt stattfindet.

3. Welchen Anforderungen müssen Aufnahmeverfahren genügen?

Für Aufnahmeverfahren sind eignungsdiagnostische Verfahren zur Kompetenzmessung gefordert, welche den klassischen Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität genügen. Die drei Gütekriterien lassen sich in verschiedene Unterkriterien differenzieren (vgl. z. B. Kanning & Holling, 2002, S. 66–77), wobei an dieser Stelle drei Kriterien zur Validität kurz zur Sprache kommen, die im Zusammenhang mit den Methoden zur Überprüfung von personalen und sozialen Kompetenzen von besonderer Bedeutung sind:

- Die *prognostische Validität* macht eine Aussage darüber, inwieweit ein diagnostisches Verfahren in der Lage ist, eine bestimmte Entwicklung einer Person vorherzusagen.
- *Konstruktvalidität* bedeutet eine theoretische Klärung dessen, was ein Testverfahren misst.
- Die *soziale Validität* umfasst folgende Aspekte: Transparenz, Akzeptanz eines diagnostischen Verfahrens, Information über die Anforderungen, Partizipationsmöglichkeiten und Nachvollziehbarkeit von Feedbacks. Probanden und Probandinnen beurteilen ein eignungsdiagnostisches Verfahren dann positiv, wenn diese Aspekte der sozialen Validität erfüllt sind (Schuler, 2002, S. 108–111).

4. Mit welchen Methoden können die personalen und sozialen Kompetenzen zu Beginn des Studiums gemessen werden?

Im Folgenden werden einige Verfahren zur Messung von personalen und sozialen Kompetenzen im Hinblick auf die oben genannten Gütekriterien diskutiert. Die Methoden sind nach zunehmender Komplexität geordnet.

Aufnahmegespräche resp. nicht-strukturierte Interviews

Das Aufnahmegespräch ermöglicht eine persönliche Begegnung zwischen den angehenden Studierenden und den Dozierenden der Ausbildungsinstitution. Kommunikative Fähigkeiten, Auftrittskompetenz und Motivation für Studium und Beruf können geprüft werden. Das Verfahren hat eine hohe soziale Validität, hingegen sind prognostische Validität, Objektivität und Reliabilität gering (Troost, 2005, S. 138).

Motivationsberichte

Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiografie und den darin enthaltenen Entscheidungen. Motivationsberichte beruhen auf Erinnerungen, die den angehenden Studierenden zugänglich sind. Viele Motive sind jedoch in einem bildhaft-episodischen Format gespeichert und lassen sich sprachlich nur schwer ausdrücken. Implizite Motive wie beispielsweise Machtmotive korrelieren häufig nicht mit den bewusst formulierten Motiven und sind der Reflexion kaum zugänglich (Scheffer,

2005, S. 1–9). Motivationsberichte weisen – abgesehen von der sozialen Validität – insgesamt eine relativ geringe Validität auf (Trost, 2005, S. 139).

Persönlichkeitsinventare und Instrumente zur Messung allgemeiner kognitiver Leistung

Instrumente zur Messung von Persönlichkeitsmerkmalen beschreiben Persönlichkeitsstrukturen. Die Validität gängiger Persönlichkeitsinventare liegt eher im Mittelfeld (Kanning & Holling, 2002, S. 336). Es ist fraglich, ob die in den Persönlichkeitstests gemessenen Merkmale mit den im Aufnahmeverfahren geforderten Kompetenzen übereinstimmen.

Unter der Kategorie «Instrumente zur Messung allgemeiner kognitiver Leistung» werden vor allem Intelligenztests sowie Konzentrations- und Aufmerksamkeitsinventare zusammengefasst. Diese Instrumente genügen den gängigen Gütekriterien. Intelligenztests sind jedoch nicht berufsspezifisch und haben eine geringe soziale Validität (Kleinmann, 2003, S. 10).

Strukturierte Interviews

Mit strukturierten Interviews werden Kompetenzen erfasst, die für das erfolgreiche Absolvieren einer spezifischen Ausbildung oder beruflichen Tätigkeit nötig sind (Schuler, 2002, S. 34–36). Das strukturierte Interview zeichnet sich im Gegensatz zum nicht-strukturierten Interview durch eine hohe prognostische Validität aus, allerdings ist die Konstruktvalidität relativ gering (Melchers, Kleinmann, Richter, König & Klehe, 2005, S. 161). Das strukturierte Interview stößt bei den interviewten Personen auf eine hohe Akzeptanz (Trost, 2005, S. 139).

Assessment-Center

In einem Assessment-Center werden die Teilnehmenden auf systematische und standardisierte Art in verschiedenen Aufgaben beobachtet und in einem mehrstufigen gruppendiagnostischen Prozess beurteilt. Aufgrund des beobachteten Verhaltens wird auf die Kompetenzen der Teilnehmenden geschlossen. Grundlage bilden ausgewählte, a priori definierte Anforderungen. Das Beobachten des Verhaltens erfolgt durch mehrere Beobachtende und geschieht zeitlich strikt vom Beurteilen getrennt (Kleinmann, 2002, S. 1–3). Diese Methode bietet die Möglichkeit, sowohl die Selbst- als auch die Fremdeinschätzungen bezüglich der ausgewählten Kompetenzen zu erheben.

Die Nähe zur realen Berufssituation, das «Mehraugenprinzip» und die Möglichkeit zu ausführlichen Feedbackgesprächen begründen die hohe soziale Validität dieser Methode (Kleinmann 2003, S. 10). Während die prognostische Validität verglichen mit anderen Methoden als hoch eingestuft wird, erweist sich die Konstruktvalidität häufig als unbefriedigend (Kleinmann, 1997, S. 23–25).

Real-Life- oder Reality-Assessment-Center sind spezifische Varianten dieser Methode. Ziel ist die Beobachtung und Beurteilung der Kompetenzen in realen Situationen. Die Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer könnten beispielsweise bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtslektionen oder anderen Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen eingeschätzt werden. Ein Nachteil dieser Methode liegt in den wenig standardisierten Bedingungen.

Der Auswahl der geeigneten Methoden zur Messung von personalen und sozialen Kompetenzen geht eine sorgfältige Anforderungsanalyse der Ausbildungsinstitution voraus. Methodenkombination und Einbezug von Selbst- und Fremdeinschätzung der Kompetenzen sind für ein Aufnahmeverfahren an pädagogischen Hochschulen anzustreben. Strukturierte Interviews und Assessment-Center-Verfahren sind valide Verfahren zur Überprüfung der personalen und sozialen Kompetenzen.

5. Wie kann ein Assessment-Center zur Überprüfung von personalen und sozialen Kompetenzen konzipiert werden?

Studierende der pädagogischen Hochschule Zürich werden im Verlauf des ersten Studienjahrs sowohl auf ihre fachlichen als auch auf ihre personalen und sozialen Kompetenzen hin beurteilt. Die Entscheidung, ob die Studierenden den Anforderungen im Bereich der personalen und sozialen Kompetenzen genügen, fällt nach Abschluss der Eignungsabklärung innerhalb der berufspraktischen Ausbildung. Angehende Studierende ohne Maturitätsabschluss durchlaufen bereits vor Studieneintritt ein Aufnahmeverfahren, bestehend aus einer fachlichen Aufnahmeprüfung und einem eintägigen Assessment-Center zur Beurteilung ihrer personalen und sozialen Kompetenzen. Damit wird die Passung zwischen den Fähigkeiten der Studierenden und den Anforderungen der Institution überprüft.

Wegleitend für die Ausarbeitung des Assessment-Centers waren die Standards des Arbeitskreises Assessment-Center (Höft & Wolf, 2003, S. 9-12). Kernstück des Konzeptes bildet die Anforderungsanalyse, die sich primär auf die Richtlinien für die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich stützt (Standards sowie Kompetenzen im Rahmen der Eignungsabklärung¹). Zudem wurde die Forschungsliteratur zum Thema beigezogen. Ein weiterer Zugang erfolgte über Experteninterviews. Schliesslich wurden fünf personale resp. soziale Kompetenzen aufgrund folgender Kriterien ausgewählt:

- Die Kompetenzen konnten in früheren (ausser-)schulischen Bereichen erworben werden.
- Die Kompetenzen sind nicht nur für den Beruf, sondern bereits für das Studium relevant.

¹ http://www.phzh.ch/webautor-data/326/merkblatt_dimensionen.pdf

- Die Kompetenzen sind im Sinne von Performanz in verschiedenen Aufgaben beobacht- und beurteilbar.
- Die Kompetenzen sind innerhalb eines Tages beobachtbar und das Feedback an die Teilnehmenden erfolgt am selben Tag.

In der Zusammenarbeit zwischen Entwicklungsteam, Projektleitung und Steuergruppe – bestehend aus Verantwortlichen der Ausbildung – wurden die Kompetenzen in einem längeren Entscheidungsprozess definiert, weiter ausdifferenziert und operationalisiert. Die Aufgaben wurden in Anlehnung an die Technik der Critical Incidents (vgl. Schuler, 2002, S. 136) entwickelt. Das Assessment besteht zurzeit aus drei Aufgaben (Gruppendiskussion, Präsentation, Konstruktionsaufgabe), einem strukturierten Interview, einer Selbsteinschätzung, einem Selbsterkundungsverfahren zu den eigenen Kompetenzen und einem Feedbackgespräch.

Wie die Evaluationen zeigen, stösst das Verfahren sowohl bei Teilnehmenden als auch bei Beobachtenden und aussenstehenden Experten und Expertinnen auf eine hohe Akzeptanz. In einem nächsten Entwicklungsschritt wird das Instrument im Hinblick auf die prognostische Validität und die Konstruktvalidität überprüft und weiterentwickelt.

6. Welche Aspekte der Assessment-Center-Methode können auch für andere Formen von Aufnahmeverfahren begleitend sein?

Die Assessment-Center Methode und das strukturierte Interview sind diagnostische Verfahren, die einzeln oder in Kombination vor Studienbeginn oder in einer frühen Phase des Studiums eingesetzt werden können, um die Eignung für das Studium zu überprüfen. Die Entwicklungs- und Durchführungskosten von Assessment-Centers sind zwar relativ hoch, doch das Verfahren ermöglicht eine fundierte Beurteilung der Studierenden im Hinblick auf die ausgewählten Kompetenzen.

Auch wenn für viele Pädagogische Hochschulen generelle Aufnahmeverfahren zurzeit nicht in Frage kommen, ergeben sich einige Anregungen aufgrund der Auseinandersetzung mit der Assessment-Center-Methode. Folgende Prinzipien für die Konzipierung dieses Verfahrens können auch für andere, weniger aufwändige Settings zur Kompetenzmessung – beispielsweise innerhalb der berufspraktischen Ausbildung – begleitend sein:

Methodenvielfalt: Die Kompetenzen sollen in vielfältigen Aufgaben in grösseren und kleineren Gruppen, in Einzelarbeiten oder in standardisierten Tests beobachtet werden. Neben der Fremdeinschätzung können auch Selbsteinschätzungen, beispielsweise mit Hilfe strukturierter Interviews, berücksichtigt werden. Dieser Zugang ermöglicht es, Kompetenzen sowohl als Verhaltensleistung als auch als Potential zu erfassen.

«Mehraugenprinzip»: Die strukturierten Beobachtungen von mehreren geschulten Beobachtenden führen zu einer fundierten Beurteilung der Studierenden. Die strikte Trennung zwischen Beobachtung und Beurteilung sowie ein geführter Integrationsprozess, in dem die Beobachtenden ihre Resultate vergleichen, tragen dazu bei, Beobachtungsfehler auszugleichen und abzuschwächen. Auf der individuellen Ebene führt dieser Prozess zu einer Auseinandersetzung der Beobachtenden mit den eigenen Beobachtungs- und Beurteilungstendenzen, auf der institutionellen Ebene trägt er zu einer stärkeren Standardisierung in der Beurteilung bei.

Feedback und Kompetenzentwicklung: Die Teilnehmenden kennen die Anforderungen, nehmen eine Selbsteinschätzung der geforderten Kompetenzen vor und erhalten im Feedbackgespräch Rückmeldungen zu ihren Stärken und Schwächen. Die Auseinandersetzung mit der Selbst- und Fremdeinschätzung kann als Ausgangspunkt zur weiteren beruflichen Entwicklung genutzt werden. Die Teilnehmenden müssen die Verantwortung für ihre eigene Kompetenzentwicklung im Verlauf ihrer Berufslaufbahn tragen.

Pragmatischer Zugang zur Kompetenzmessung: Für die Messung von personalen und sozialen Kompetenzen werden in Anlehnung an die Leistungsmessungen Kompetenzstufenmodelle vorgeschlagen (vgl. z. B. Schweizer & Klieme, 2005). Die Entwicklung von statistischen Modellen zur Erfassung von Kompetenzstufen ist allerdings sehr zeitaufwändig und bis anhin liegen dazu wenig Forschungsergebnisse vor. Die Assessment-Center-Methode ermöglicht einen vergleichsweise pragmatischen Zugang zur Kompetenzmessung, der mit der kontinuierlichen Evaluation der Kompetenzmatrix sowie der Überprüfung der Konstruktvalidität und der prognostischen Validität einhergeht.

Diskurs über die Anforderungen in verschiedenen Phasen der Aus- und Weiterbildung: Aus- und Weiterbildungsverantwortliche, Auszubildende – im Idealfall sind es Mentorinnen und Mentoren mit einem pädagogischen und psychologischen Hintergrund – und Forschende bleiben im Diskurs über die Anforderungen und einigen sich über die Operationalisierung der ausgewählten Kompetenzen. Die entwickelten Instrumente zur Kompetenzmessung können in verschiedenen Phasen der Aus- und Weiterbildung genutzt und erweitert werden. Auf der Institutionsebene führt dies zu einem Konsens darüber, welche Kompetenzen in welchen Phasen der Berufsauf- und Weiterbildung im Zentrum stehen.

Aufnahmeverfahren stehen im Rahmen der Bestrebungen nach Qualitätssicherung und -entwicklung pädagogischer Hochschulen. Insgesamt ist es notwendig, ein phasenübergreifendes Konzept zur Einschätzung der personalen und sozialen Kompetenzen zu entwickeln. Damit wird es möglich, Aufnahmeverfahren an Pädagogischen Hochschulen als wichtigen Bestandteil eines umfassenden Prozesses innerhalb der Berufsentwicklung zu betrachten und professionell zu gestalten.

Literatur

- Amelang, M. & Funke, J.** (2005). Entwicklung und Implementierung eines kombinierten Beratungs- und Auswahlverfahrens. *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 135–137.
- Blömeke, S.** (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Kempten: Klinkhardt.
- Frey, A.** (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), 903–925.
- Helsper, W.** (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Höft S. & Wolf, B.** (2002). *Qualitätsstandards für Personalentwicklung in Wirtschaft und Verwaltung*. Hamburg: Windmühle.
- Kanning, U.P. & Holling, H.** (2002). *Handbuch personaldiagnostischer Instrumente*. Göttingen: Hogrefe.
- Kleinmann, M.** (1997). *Assessment-Center. Stand der Forschung – Konsequenzen für die Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Kleinmann, M.** (2003). *Assessment-Center*. Göttingen: Hogrefe.
- Melchers, K. G., Kleinmann, M., Richter, G. M., König, C. J. & Klehe, U. C.** (2005). Messen Einstellungsinterviews das, was sie messen sollen? Zur Bedeutung der Bewerberkognition über bewertetes Verhalten. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3 (4), 159–169.
- Scheffer, D.** (2005). *Implizite Motive*. Göttingen: Hogrefe.
- Schweizer, K. & Klieme, E.** (2005). Kompetenzstufen der Lehrerverkennung: Ein empirisches Beispiel für das Latent-Growth-Curve-Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 66–79.
- Schuler, H.** (2002). *Das Einstellungsinterview*. Göttingen: Hogrefe.
- Trost, G.** (2005). Studierendenauswahl durch die Hochschulen: Welche Verfahren kommen prinzipiell in Betracht, welche nicht? *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 138–140.
- Ulich, K.** (2004). *Ich will Lehrer/in werden. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Weinheim: Beltz.

Autorinnen

- Christine Bieri Buschor**, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, Rämistr. 59, 8090 Zürich, christine.bieri@phzh.ch
- Patricia Schuler Braunschweig**, Dr. des. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, Rämistr. 59, 8090 Zürich, patricia.schuler@phzh.ch
- Brigitte Stirnemann Wolf**, lic. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, Rämistr. 59, 8090 Zürich, brigitte.stirnemann@phzh.ch

Wer entscheidet sich für eine Lehrerausbildung? Einflussfaktoren bei der Studien- und Berufswahl Lehramt von Maturanden aus dem Kanton Bern

Stefan Denzler und Stefan C. Wolter

Mittels einer Maturandenbefragung im Kanton Bern wurden Einflussfaktoren der Studien- und Berufswahl Lehramt empirisch untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass sich zukünftige Lehrkräfte aus sozial und bildungsmässig tieferen Schichten rekrutieren und über eine motivationale Haltung verfügen, die der Neupositionierung der Lehrerbildung eher entgegengesetzt ist. Die Selbstselektion wird primär über das gymnasiale Ausbildungsprofil moderiert.

1. Einleitung

Mit den jüngsten Reformen der Lehrerbildung (Stichworte Professionalisierung, Tertiärisierung, Bachelor/Master) hat sich die Ausbildung der Lehrpersonen strukturell und inhaltlich deutlich verändert. Die Neukonzeption war primär professionstheoretisch motiviert: Es ging generell um einen stärkeren pädagogischen Professionsbezug sowie um eine reflexive, wissenschaftsbasierte Grundhaltung, die den Aufbau einer praxis-tauglichen Handlungsbasis erst ermöglichen soll (Helsper & Kolbe, 2002).

Vor dem Hintergrund dieser strukturellen Neuerungen stellt sich die Frage, was wir über die Studierenden im Bereich Lehramt wissen. Wer entscheidet sich heute für eine Lehrerausbildung? Welche Motive führen Absolventen eines Gymnasiums dazu, ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule zu beginnen? Lassen sich bei den künftigen Lehramtskandidaten Muster der Selbstselektion beobachten?

Datenmaterial aus Maturandenbefragungen im Kanton Bern aus dem Jahre 2002¹ hat es uns ermöglicht, diesen Fragen mittels multivariater Analysen nachzugehen. Die Stichprobe war eine repräsentative Auswahl von Individuen aus dem Pool potenzieller Kandidaten fürs Lehramt und eignete sich daher gut für eine solche Auswertung. Im Folgenden sollen nur die wichtigsten Befunde kurz aufgezeigt werden. Für eine ausführliche Darstellung der Forschungshypothesen und der Analysemethoden sowie der Resultate verweisen wir auf die primäre Publikation (vgl. Denzler, Fiechter & Wolter,

¹ Die Daten stammen aus einem Forschungsprojekt zum Thema Berufswahl von Lehrpersonen der Pädagogischen Hochschule Bern. Es handelt sich um eine schriftliche Befragung von Maturanden, die ein halbes Jahr vor der Matura in 25 Klassen in insgesamt sechs Gymnasien im Kanton Bern durchgeführt wurde (n=376; davon 57 mit Berufswunsch Lehrer/in). Für eine ausführliche deskriptive Auswertung vgl. Fiechter, Stienen & Bühler (2004).

2005).

2. Schicht- und geschlechtsspezifische Selbstselektion

Die Selbstselektion in eine Lehrpersonenausbildung wird durch schicht- und geschlechtsbezogene Faktoren beeinflusst. Der Faktor Herkunft (geographisch und sozial) ist negativ mit dem Berufswunsch Lehramt korreliert: Maturanden, die sich für den Lehrberuf entscheiden, sind häufiger in einem ländlichen Wohnort und in einem nicht-akademischen Elternhaus aufgewachsen. Umgekehrt haben Söhne und Töchter von Akademikern eine um 12% geringere Wahrscheinlichkeit² als ihre Mitschüler am Gymnasium, sich zu Lehrpersonen ausbilden zu lassen. Beim Geschlecht zeigt sich der bekannte Fraueneffekt: Unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft haben Frauen eine um 11% höhere Wahrscheinlichkeit³ als Männer, sich bei Gymnasiumsabschluss für eine Lehrpersonenausbildung zu entscheiden.

Der Einfluss des Geschlechts vermag angesichts der Übervertretung von Frauen im Lehrberuf nicht sonderlich zu erstaunen; die Frage ist vielmehr, wie dieser Effekt zustande kommt. Hingegen überrascht der Befund, dass sich angehende Lehrpersonen auch nach den jüngsten Reformen (Maturitätsreform, Tertiärisierung der Lehrerbildung) aus sozial tieferen Schichten rekrutieren. Die schichtspezifische Selbstrekrutierung in den Lehrberuf, namentlich durch die untere Mittelschicht, ist hinlänglich beschrieben und erforscht worden (für eine Übersicht vgl. etwa Enzelberger, 2001). Sie liess sich bislang mit der traditionellen seminaristischen Lehrerbildung relativ gut erklären: einerseits mit dem stark gegliederten und hierarchisch aufgebauten Bildungssystem, in welchem die Selektion der Schüler in die verschiedenen Ausbildungsgänge der Sekundarstufe II auch von der Herkunft abhängig ist (Coradi Vellacott et al., 2003; Amos et al., 2003), andererseits auch humankapitaltheoretisch mit der kurzen Dauer der Ausbildung (vgl. etwa Wolter & Weber, 1999). Mit der Anhebung der Lehrerausbildung auf die tertiäre Stufe hat sich die Situation aber verändert. Kandidaten für eine Lehrerausbildung sollten neu über eine gymnasiale Maturität verfügen; sie rekrutieren sich nun aus der sozioökonomisch relativ homogenen Schicht der Mittelschulabsolventen. Unter diesen neuen Bedingungen erstaunt es, dass wir noch immer eine schichtspezifische Selbstrekrutierung in die Lehrerbildung beobachten können. Eine mögliche Erklärung könnte in der spezifischen Situation des Kantons Bern liegen, und zwar in dem Sinne, dass die erst vor kurzem erfolgte Reform der Lehrerbildung sich bei der Berufswahl noch kaum entscheidungsrelevant ausgewirkt hätte. Für andere Erklärungsansätze müssen weitere Faktoren wie die gymnasiale Ausbildung oder die motivationale Haltung herangezogen werden.

² Probit-Schätzung, marginaler Effekt unter Kontrolle von Geschlecht, Wohnort, Anzahl Geschwister, sig. $p < 0.01$.

³ Probit-Schätzung, Marginaler Effekt unter Kontrolle von Ausbildung Vater, Wohnort, Anzahl Geschwister, sig. $p < 0.01$.

3. Ausbildungsbedingte Faktoren

Werden in der Analyse auch die gymnasialen Ausbildungsprofile berücksichtigt, so zeigt sich zum einen ein starker Effekt des musischen Profils (Schwerpunktfächer «Bildnerisches Gestalten» oder «Musik»)⁴; zum anderen beobachten wir, dass der Effekt des Geschlechts verschwindet. Das bedeutet, dass der Einflussfaktor Geschlecht primär über den Kanal des Ausbildungsprofils läuft. Mit anderen Worten, die geschlechtsspezifische Selbstselektion in die Lehrerausbildung kommt vor allem dadurch zustande, dass zu Beginn des Gymnasiums viel mehr Mädchen als Knaben ein musikalisches Ausbildungsprofil wählen.

Nun ist es allerdings so, dass das musische Ausbildungsprofil nicht nur von Frauen, sondern auch von Personen aus sozioökonomisch tieferen Schichten eindeutig häufiger gewählt wird. Folglich gehen die Unterschiede nach Geschlecht in der Berufs- und Studienwahl zum Zeitpunkt der Maturität primär auf eine schon geschlechtsabhängige und sozioökonomisch geprägte Ausbildungswahl zu Beginn des Gymnasiums zurück. Das wirft einerseits die Frage auf, unter welchen Bedingungen und mit welchen Zielen die Wahl der gymnasialen Schwerpunkte erfolgt, und andererseits jene nach der sogenannten Studierfähigkeit: Wie gut fühlen sich Maturanden mit unterschiedlichen Profilen auf ein weiterführendes Studium vorbereitet?

4. Studien- und Berufswahlmotive

Die multivariate Auswertung einer grossen Anzahl von Ausbildungs- und Berufsmotiven der Maturanden förderte interessante Erkenntnisse zur Berufswahl von Lehrpersonen zutage: Unter Kontrolle von Herkunft und Geschlecht erwiesen sich nicht etwa die in der Literatur immer wieder zitierten so genannten intrinsischen bzw. berufsorientierten Motive als relevante Einflussfaktoren (vgl. z. B. Oesterreich, 1987; Terhart u. a., 1994; Ulich, 2004), sondern relativ pragmatische und ökonomische Motive wie die generelle Anwendbarkeit der Ausbildung oder die Studiendauer. Maturanden, die sich für den Lehrberuf interessieren, sind primär an einer kurzen, breiten und vielseitigen Ausbildung interessiert, bei der u. a. auch Fähigkeiten für spätere Familienpflichten erworben werden können. Sie suchen einen Beruf, bei dem eigene Ideen gefragt sind, und sie wollen andere Menschen führen.

Erstaunlich ist der Befund, dass die Motive «Persönlichkeit entwickeln» und «wissenschaftliche Tätigkeit» negativ mit dem Berufsziel Lehramt korreliert sind. Angehende Lehramtskandidaten zeichnen sich offenbar durch ein signifikant geringeres Interesse an Persönlichkeitsentwicklung und wissenschaftlichem Arbeiten aus. Damit gewichten sie gerade jene Aspekte weniger, die in der neu konzipierten Lehrerausbildung einen wichtigen Stellenwert einnehmen und die für die Professionalisierung des Berufs

⁴ Die Effektstärke des Faktors musikalisches Profil ist mit einem Marginalerfolg von 15% relativ gross. Zur Veranschaulichung: Wenn beispielsweise alle Maturanden ein musikalisches Profil wählen würden, würde sich die Quote der zukünftigen Lehrer geradezu verdoppeln.

zentral sind. Weitere Analysen zeigten, dass die motivationale Haltung wiederum von Schicht und Geschlecht geprägt ist. Für Maturanden aus sozioökonomisch tieferen und vor allem aus bildungsferneren Schichten ist die Länge der Ausbildung ein relevanter Faktor für die Studienwahl. Umgekehrt ist die Motivation zu wissenschaftlicher Tätigkeit positiv mit Herkunftsvariablen (Bildung der Mutter; urbaner Wohnort) korreliert sowie negativ mit der Variable Geschlecht (Frau).

5. Diskussion

Wir stellen also eine geschlechts- und schichtspezifische Selbstselektion in den Lehrberuf fest, die primär via Ausbildungsprofil am Gymnasium wirkt. Maturanden, die sich für den Lehrberuf interessieren, sind mehrheitlich weiblichen Geschlechts, stammen aus bildungsferneren Schichten und belegten im Gymnasium als Ausbildungsschwerpunkte musische Fächer. Dieser Befund wird durch die Analyse der motivationalen Faktoren der Studien- und Berufswahl bestätigt. Die entscheidenden Motive für die Studienwahl Lehramt – kurze Ausbildungsdauer, vielseitige Anwendbarkeit, antiwissenschaftlicher Reflex – sind ihrerseits mit Herkunft und Geschlecht korreliert.

Die über das gymnasiale Ausbildungsprofil moderierte Selbstselektion in den Lehrberuf wirft die Frage nach der Fächerwahl zu Beginn des Gymnasiums auf. Werden die Schwerpunktfächer im Hinblick auf den angestrebten Beruf gewählt oder bestimmt das gewählte Profil die nach der Maturiät realisierbaren Studienoptionen? Diese Fragen konnten mit den vorliegenden Daten nicht geklärt werden; sie müssten Gegenstand weiterer Untersuchungen bilden.

Bildungspolitisch, aber auch hinsichtlich der Ausbildungskonzeption an den Pädagogischen Hochschulen dürften weitere Analysen der bestimmenden Faktoren bei der Studien- und Berufswahl angehender Lehrpersonen von Interesse sein. So weist der in der Analyse aufgedeckte Widerspruch zwischen den Motiven und Präferenzen der Studierenden und dem von der Lehrerbildung vermittelten Berufsbild, so er sich bestätigen sollte, auf die Grenzen der Professionalisierungsbemühungen in den Lehrerbildungsinstitutionen hin. Denn diese können ihr Berufsbild der zukünftigen Lehrpersonen nicht unabhängig von den Studierenden umsetzen. Sollten die Mechanismen der Selbstselektion angehender Lehrpersonen den bildungspolitischen und ausbildungstheoretischen Zielen der Lehrerbildung mittelfristig zuwiderlaufen, müssten wohl Instrumente zur gezielten Selektion der Studierenden in Betracht gezogen werden.

Literatur

- Amos, J., Böni, E., Donati, M., Hupka, S., Meyer, T. & Stalder, B. E.** (2003). *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Neuenburg: BFS.
- Coradi Vellacott, M., Hollenweger, J., Nicolet, M. & Wolter, S. C.** (2003). *Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuenburg: BFS.
- Denzler, S., Fiechter, U. & Wolter S. C.** (2005). Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Gymnasiasten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 576–594.
- Enzelberger, S.** (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim: Juventa.
- Fiechter, U., Stienen, A. & Bühler, C.** (2004). *Zukünftige Lehrpersonen: Berufswahl als pragmatisch orientierte Individualisierung. Eine Studie zur Situation im Kanton Bern*. Bern: Kanton und Universität, Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Helsper, W. & Kolbe, F.-U.** (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung - Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 384–401.
- Oesterreich, D.** (1987). *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J.** (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt: Lang.
- Ulich, K.** (2004). «Ich will Lehrer/in werden» – eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim: Beltz.
- Wolter, S. C. & Weber, B. A.** (1999). On the Measurement of Private Rates of Return to Education. *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, 218 (5–6), 605–618.

Autoren

Stefan Denzler-Schircks, lic. sc. pol., Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, stefan.denzler@skbf-csre.ch

Stefan C. Wolter, Prof. Dr., Universität Bern, Forschungsstelle für Bildungsökonomie, und Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, stefanwolter@yahoo.de

Von Ausnahmeparagraphen, geschlechtsspezifischen Numeri clausi und anderen Formen der Diskriminierung. Zur Situation der Primarlehrerinnen im Kanton Solothurn zwischen 1848 und 1945

Gottfried Hodel

Die Anstellung von Primarlehrerinnen war im Kanton Solothurn bis 1898 nur aufgrund eines Ausnahmeparagraphen im Schulgesetz möglich. Hinzu kam, dass Schülerinnen bis 1899 zur Ausbildung an der pädagogischen Abteilung der Kantonsschule nicht zugelassen waren. Doch auch danach zeigte sich, dass die Gleichstellung mit den Lehrern noch keineswegs erreicht war und diskriminierende Massnahmen gegenüber Lehrerinnen zur Steuerung des Bedarfes an Lehrkräften weiterhin üblich waren.

1. «2 Gesuche von Jungfrauen um Aufnahme in's Seminar wurden aus prinzipiellen Gründen abgewiesen» (1878)

Zwischen 1848 und 1876 war im Kanton Solothurn ein Mangel an Primarlehrern zu verzeichnen, der unter anderem darauf zurückzuführen war, dass die mehrwöchigen Ausbildungskurse 1846 abgelöst wurden durch die Einführung von zweijährigen Lehrkursen.¹ Der Lehrermangel hatte aber auch zur Folge, dass im Primarschulgesetz von 1852 das Maximum an Schulkindern, die von einem Lehrer unterrichtet werden konnten, von 80 auf 90 erhöht wurde (§ 24). Beim Überschreiten dieses Maximums konnte ein Lehrer zudem verpflichtet werden, den Unterricht in zwei Abteilungen zu erteilen, wobei die Gesamtzahl der zu unterrichtenden Kinder jedoch nie mehr als 120 betragen sollte (§ 25).²

Trotz des Mangels an Primarlehrern war die Ausbildung von Primarlehrerinnen im Kanton noch kein Thema. Dies hing damit zusammen, dass ihre Anstellung bis 1873 auf die Mädchenschulen in den Städten Solothurn und Olten begrenzt blieb und sich auf einen «Ausnahmeparagraphen» abstützte, indem im Primarschulgesetz von 1852 festgehalten war, dass das Gesetz auf die Gemeinden Solothurn und Olten nur zum Teil anwendbar sei (§ 80). Diese Formulierung wurde im Primarschulgesetz von 1858 beibehalten (§ 80), in welchem das Schülermaximum wieder auf 80 herabgesetzt wurde (§ 26).³ Im Primarschulgesetz von 1873 wurden die Primarlehrerinnen jedoch in § 51 erwähnt. Darin wurde verfügt, dass die Staatskasse den Gemeinden für jeden Lehrer und jede Lehrerin einen Beitrag an die jährliche Besoldung entrichtete.⁴ Die Anstellung von Primarlehrerinnen war aber nach wie vor nur möglich, weil der Regierungsrat für die Schulen grösserer Gemeinden Ausnahmen von diesem Gesetze gestatten konnte (§ 69).

In Anbetracht dieser gesetzlichen Bestimmungen erstaunt es nicht, dass die Zulassung von Schülerinnen am Seminar in Solothurn weiterhin nicht vorgesehen war. Der Regierungsrat lehnte deshalb 1878 ein entsprechendes Gesuch ab und hielt im Rechenschaftsbericht fest:⁵ «2 Gesuche von Jungfrauen um Aufnahme in's Seminar wurden aus prinzipiellen Gründen abgewiesen.» Ebenfalls eine Rolle spielte vermutlich, dass zwischen 1877 und 1888 einzelne Lehrer zeitweise arbeitslos waren. Zugleich gab es aber noch Schulen, in denen das Maximum von 80 Schulkindern unter einem Lehrer überschritten war. 1885 beschloss der Regierungsrat zudem, ausserkantonale Primarlehrerinnenpatente nicht mehr anzuerkennen, obwohl den Lehrerinnen das solothurnische Patent bisher nur erteilt worden war, wenn ihnen im Kanton bereits eine Stelle zugesichert war. Die Lehrerinnen wurden in der Folge verpflichtet, vor der solothurnischen Prüfungskommission ein Examen zu bestehen, das sich auch auf die Prüfung aller am Seminar erteilten Unterrichtsfächer erstreckte.⁶ Ein Korrespondent des Schulblattes vermerkte dazu, dass sich dank der Gesetzgebung und der Schulorganisation die weiblichen Lehrkräfte im Kanton nicht allzu üppig verbreiten würden, was die Lehrer freuen dürfe, zumindest so lange kein Lehrermangel nachgewiesen werden könne.⁷

2. «Für die ersten drei Schuljahre können an den solothurnischen Primarschulen auch Lehrerinnen weltlichen Standes angestellt werden» (1899)

Wie stark die Vorbehalte gegenüber einer vermehrten Anstellung von Lehrerinnen waren, zeigte sich auch 1891, als zwei Väter darum ersuchten, ihre Töchter versuchsweise ins Gymnasium eintreten zu lassen. Der Erziehungsrat empfahl dem Regierungsrat jedoch, dieses Gesuch abzulehnen, weil bei der Zulassung weiblicher Studierender an der Kantonsschule nicht übersehen werden dürfe, «dass es bei diesen zwei weiblichen Studirenden sein Bewenden ganz gewiss nicht haben wird. Es werden sofort weitere Begehren einlangen und zwar um Zulassung an der pädagogischen Abtheilung der Kantonsschule. Es ist rein undenkbar, dass diese Gesuchstellerinnen dann abgewiesen werden können, indem die Ausbildung der Frauen als Lehrerinnen doch gewiss am allerwenigstens bestritten werden kann. Die Folge eines solchen Beschlusses wird aber unzweifelhaft sein, dass jede Klasse der pädagogischen Abtheilung in kurzer Zeit 2-3 weibliche Zöglinge zählen wird, was bei den 4 bestehenden Klassen eine Gesamtzahl von 10 bis 12 ausmacht. Mit einer solchen Zahl weiblicher Studirender aber kann man nicht mehr von einem blossen Versuche sprechen, von dem man von heute auf morgen wieder abstehen kann, sondern es ist damit die Sache prinzipiell entschieden».⁸ Der Erziehungsrat wies ausserdem darauf hin, dass die Aufnahme der beiden Töchter eine Revision des Kantonsschulgesetzes erfordern würde, weil in diesem nur von Schülern die Rede sei, worunter im Allgemeinen nur männliche Schüler verstanden würden, während im Bezirksschulgesetz die Schülerinnen ausdrücklich erwähnt seien. Eine Änderung des Kantonsschulgesetzes würde jedoch bedingen, dass diese Frage vor das

Volk gebracht werden müsste, «welches derselben schwerlich seine Zustimmung geben würde» (ebd.). Der Regierungsrat lehnte darauf den Antrag ebenfalls ab.

1898 beschloss der Regierungsrat hingegen, Schülerinnen bis auf weiteres den Besuch der Handelsschule zu gestatten, worauf ein Jahr später die Zulassung an der pädagogischen Abteilung der Kantonsschule – das Seminar war 1888 mit der Kantonsschule vereinigt worden –⁹ und 1900 am Gymnasium bewilligt wurde. Ausschlaggebend dafür war der seit einigen Jahren erneut zunehmende Mangel an Lehrkräften, der dazu führte, dass im Sommer 1900 in den Schulen 21 ausserkantonale Lehrer angestellt waren, die kein solothurnisches Patent besaßen. Hinzu kam, dass die Anstellung von Primarlehrerinnen 1898 Gegenstand einer Debatte im Kantonsrat war, weil die katholisch-konservative Fraktion erklärte, dass sie dem «Gesetz betreffend Alterszulagen» nur dann zustimmen werde, wenn im Gesetz auch die Bestimmung enthalten sei, «dass für die ersten vier Schuljahre in allen Gemeinden des Kantons auch Lehrerinnen angestellt werden dürften».¹⁰ Diese Forderung war jedoch umstritten, weil befürchtet wurde, dass die Opposition damit die freisinnige Lehrerschaft in den Gemeinden schwächen und eine Möglichkeit schaffen wolle, «auf legalem Wege die Lehrschwester in die Volksschule einzuschmuggeln».¹¹ Die Lehrer hoben aber auch hervor, dass durch die Anstellung von Lehrerinnen das Niveau der Schule nicht gehoben werde und für die Fortbildungsschule, in der nur Lehrer angestellt werden könnten, nicht gesorgt sei. Trotz dieser Vorbehalte wurde 1899 gesetzlich festgelegt, dass für die ersten drei Schuljahre an den solothurnischen Primarschulen auch Lehrerinnen weltlichen Standes angestellt werden können. Der Regierungsrat konnte zudem in Gemeinden mit zwei Schulen die Anstellung von Lehrerinnen bis und mit dem vierten Schuljahr bewilligen (§ 4).¹²

Mit der Öffnung des Berufsfeldes verbunden waren vermehrt Konflikte zwischen Lehrern und Lehrerinnen. So unter anderem 1904 in der Stadt Solothurn, als vier Unterstufenlehrerinnen in einer Petition die Aufhebung der seit 1898 eingeführten Koedukation in ihren Klassen forderten. Die von 365 Frauen mitunterzeichnete Forderung wurde damit begründet, dass «infolge der ungleichen geistigen Beanlagung und Entwicklung die Bübli und Maiteli im Unterricht sich gegenseitig hemmen [würden], und dass die Bübli auf die Maiteli einen ‚verrohenden‘ Einfluss ausübten».¹³ Die Gemeindeversammlung beschloss deshalb, die Knaben und Mädchen auf allen Stufen wieder getrennt voneinander zu unterrichten. In einer von den Lehrern lancierten Unterschriftensammlung wurde jedoch gefordert, die Frage nochmals zu erörtern, worauf an der nächsten Gemeindeversammlung dem Antrag zugestimmt wurde, die Koedukation nicht nur in den beiden unteren Klassen beizubehalten, sondern auch auf der Mittel- und Oberstufe einzuführen. Nach einer weiteren Sitzung kündigten der Gemeinderat und die Schulpflege zudem an, dass inskünftig an den Klassen des 1. und 2. Schuljahres nur noch Lehrerinnen, an den Mittel- und Oberschulen hingegen nur noch Lehrer neu angestellt werden sollten.¹⁴

Die geschlechtsspezifische Einschränkung des Berufsfeldes hatte jedoch noch weitere Konsequenzen, indem bei der Besoldungsrevision von 1909 die Mindestbesoldung der Primarlehrer auf 1600 Franken erhöht, diejenige der Lehrerinnen jedoch auf 1400 Franken festgesetzt wurde, obschon diese die gleiche Ausbildung wie die Lehrer absolvierten.¹⁵ Damit war absehbar, dass sich die Konkurrenzsituation weiter verschärfen würde, da sich die Lehrer zwar weiterhin auf allen Stufen bewerben konnten, auf der Unterstufe aber damit rechnen mussten, dass die Gemeinden sich auch aus finanziellen Gründen für die Anstellung einer Lehrerin entschieden. In einem 1911 in Zuchwil verbreiteten Flugblatt wurde zum Beispiel darauf hingewiesen, dass die Besoldung einer Lehrerin niedriger sei als diejenige eines Lehrers, weshalb der Gemeinde bei der Wahl der Lehrerin «ein erheblicher finanzieller Vorteil» erwachsen würde. Als Reaktion darauf wurde im Schulblatt festgehalten, dass die Anstellung von Lehrerinnen zum grössten Teil dem Umstand zu verdanken sei, «dass sie billiger entlohnt werden müssen. Uns will bedünken, gleicher Arbeitsleistung sollte auch gleiche Entlohnung entsprechen».¹⁶ Mit dieser Forderung einverstanden war auch der Lehrerinnenverein, der in einer Eingabe an den Regierungsrat die Gleichstellung mit den Lehrern verlangte, worauf im Schulblatt vermerkt wurde, dass dies vom «männlichen» Standpunkte her ebenfalls begrüsst werde, weil nur durch die etwas niedrigere Besoldung der Lehrerin schon da und dort ausschlaggebend gewesen sei, ob ein Lehrer oder eine Lehrerin angestellt worden sei. «Den Oltenern, die seinerzeit nichts von der Anstellung von Lehrerinnen wissen wollten, zog man damit den Speck durchs Maul und brachte es schliesslich dahin, dass auf den beiden Unterklassen überhaupt keine Lehrer mehr angestellt wurden. Hoffen wir, dass sich mit der Gleichstellung der Besoldung das Blättlein wenden möge – recht bald» (ebd., S. 226).

3. «Infolge des Überflusses an stellenlosen Lehrerinnen wird den vom Jahre 1929 an patentierten Primarlehrerinnen eine Wartefrist von drei Jahren auferlegt» (1926)

Die geforderte Gleichstellung war jedoch kein Thema für den Regierungsrat. Hinzu kam, dass zwischen 1910 und 1945 eine Phase der Lehrer- und Lehrerinnenarbeitslosigkeit zu verzeichnen war, die während des Ersten Weltkrieges nur vorübergehend gemildert wurde. Um der grossen Zahl an stellenlosen Lehrkräften Rechnung zu tragen, forderte der Lehrerbund deshalb 1914 die Einführung eines verschärften Numerus clausus an der pädagogischen Abteilung der Kantonsschule, worauf der Regierungsrat beschloss, in die erste Klasse für das kommende Schuljahr höchstens 20 Schüler und Schülerinnen aufzunehmen. Zugleich verfügte er, dass die Zahl der Schülerinnen wie bisher zirka 1/5 bis 1/6 der Gesamtzahl ausmachen sollte.¹⁷ Weil am Ende des Schuljahres 1915/16 aber 79 Lehrkräfte stellenlos waren, wurde an der Delegiertenversammlung des Lehrerbundes im Januar 1916 gefordert, bei der nächsten Aufnahmeprüfung überhaupt keine oder nur eine ganz beschränkte Anzahl von Schülerinnen und Schülern aufzunehmen, da der Kanton Solothurn sonst in kurzer Zeit ein «eigentliches Lehrer-

proletariat» erhalten werde.¹⁸ Der Regierungsrat beschloss darauf, für das Schuljahr 1916/17 höchstens 12 Schüler und Schülerinnen aufzunehmen.¹⁹ Diese Zulassungsbeschränkung wurde bis 1919 beibehalten, wobei es sich aber als unmöglich erwies, den angestrebten geschlechtsspezifischen Numerus clausus aufrechtzuerhalten, weil die Zahl der Bewerber zum Eintritt in das Seminar stärker zurückgegangen war als diejenige der Bewerberinnen. 1919 meldeten sich zum Beispiel nur sieben Schüler und elf Schülerinnen an, von denen je sechs aufgenommen wurden.²⁰

In den folgenden Jahren stiegen die Anmeldungs- und Aufnahmezahlen jedoch wieder an, weil die Zahl der stellenlosen Lehrkräfte – im Schuljahr 1922/23 waren lediglich 2 Lehrer und 8 Lehrerinnen als stellenlos aufgeführt – weniger hoch war als man erwartet hatte. Da dieser Rückgang aber nur vorübergehend war, wurde den Bewerberinnen, die 1925 und 1926 die Aufnahmeprüfung bestanden hatten, mitgeteilt, dass sie nur provisorisch in die Lehrerbildungsanstalt eintreten könnten. Der Regierungsrat begründete diesen Entscheid damit, dass es in Anbetracht der vielen stellenlosen Lehrerinnen kein Bedürfnis gebe, ihre Zahl durch die Aufnahme neuer Schülerinnen noch zu vermehren. Um den stellenlosen Lehrkräften nach und nach eine Anstellung vermitteln zu können, beschloss der Regierungsrat zudem, für die Dauer des «Lehrerinnenüberflusses» für neu patentierte Lehrerinnen vom Schuljahr 1929 an eine dreijährige «Karenzzeit» einzuführen. Der entsprechende Beschluss lautete:²¹ «Infolge des Überflusses an stellenlosen Lehrerinnen wird den vom Jahre 1929 an patentierten Primarlehrerinnen eine Wartefrist von drei Jahren auferlegt. Bis nach Ablauf dieser Wartefrist sind diese Töchter als Lehrerinnen im Kanton Solothurn nicht wählbar.»

Weil bereits im Frühjahr 1931 einige Lehrerinnen des Patentjahrganges 1929 zur Besetzung von Stellen beigezogen werden konnten, hob der Regierungsrat jedoch im April die 1926 verfügte Wartefrist vorzeitig auf. Für die nachfolgenden Jahrgänge galt aber weiterhin eine Wartefrist von drei Jahren. Deren Einführung führte zu einem Rückgang der Zahl der Bewerberinnen an der Seminarabteilung, so dass die Anzahl der aufgenommenen Seminaristinnen zwischen 1926 und 1936 wieder geringer war als diejenige der Seminaristen. Der vom Regierungsrat angestrebte geschlechtsspezifische Numerus clausus konnte demzufolge – zumindest tendenziell – doch noch umgesetzt werden.

Der Regierungsrat begnügte sich jedoch nicht mit dieser nur für die Lehrerinnen geltenden Berufseinschränkung, sondern beschloss 1930, Gesuche von ehemaligen Lehrerinnen um Wiederaufnahme in den Schuldienst in Zukunft in der Regel nicht mehr zu berücksichtigen.²² Und bei der von den Stimmbürgern 1934 angenommenen Teilrevision des Schulgesetzes wurde in § 34 verfügt:²³ «Verheiratete Frauen sind als Lehrerinnen im Hauptamt nicht wählbar. Verheiratet sich eine amtierende Lehrerin, so wird das Anstellungsverhältnis auf Ende des Schuljahres ohne weiteres gelöst. Der Regierungsrat stellt durch Verordnung fest, in welchen besonderen Fällen Ausnahmen zulässig sind, und er entscheidet jeweilen, in welchen Fällen die bezüglichen Voraussetzungen vorliegen.» In der Botschaft zur gesetzlichen Verankerung dieses Berufsverbotes für verheiratete

Primarlehrerinnen – dieses galt von 1936 an auch für Arbeits- und Haushaltungslehrerinnen – wurde als Hauptzweck der Bestimmung die Einschränkung des Doppelverdienertums erwähnt, aber auch betont, «dass die Hauptaufgabe der Frau in ihrem Wirken als Hausfrau liege und dass es in der Regel nicht wohl möglich sei, die Pflichten einer Hausfrau und diejenigen einer Lehrerin gleichzeitig zu erfüllen».²⁴ In Anbetracht dieser Argumentation erstaunt es nicht, dass es für verheiratete Lehrerinnen schwierig war, vom Erziehungs-Departement eine befristete Ausnahmegewilligung zum Verbleib im Schuldienst zu erhalten.²⁵ Weil eine noch vor der Annahme dieses Gesetzes auf eine Amtsdauer von sechs Jahren gewählte Lehrerin mit dem ablehnenden Entscheid des Regierungsrates auf ihr Gesuch zum Verbleib im Schuldienst aber nicht einverstanden war und eine staatsrechtliche Beschwerde beim Bundesgericht einreichte, war man gespannt, ob zumindest auf diesem Weg die Amtsenthebung verheirateter Lehrerinnen als nicht statthaft erklärt würde. Das Bundesgericht wies jedoch im Juni 1936 die eingereichte Beschwerde als unbegründet ab und hielt fest, dass nicht gesagt werden könne, dass durch den § 43 eine verfassungswidrige Rechtsungleichheit geschaffen worden sei, weil die Kantone in Bezug auf die Festsetzung der Voraussetzungen für die Bekleidung öffentlicher Ämter vollständig frei seien. Eine Rechtsungleichheit sei auch darin nicht zu erblicken, dass das Verbot sich nur auf den Lehrerinnenberuf und auf keine anderen Staatsstellen beziehe. Dem Kanton stehe es zudem frei, «die gleichen Einschränkungen auch für andere Funktionäre aufzustellen, wenn sich dies aus irgendwelchen öffentlichen Interessen als notwendig erweisen sollte».²⁶

Literatur

Hodel, G. (2005). *«Kinder, immer nur Kinder, aber Lehrer bringt keiner!»*. Bildungspolitische Massnahmen zur Steuerung des Bedarfes an Primarlehrkräften in den Kantonen Bern und Solothurn zwischen 1848 und 1998. Bern: Peter Lang.

Quellen

¹ Gesetz vom 2. April 1845. Gesetz über Bildung und Gehaltsbestimmung der Volksschullehrer und Gehaltszulage an die Professoren an der höheren Lehranstalt. In: Sammlung der Gesetze und Verordnungen für den eidgenössischen Stand Solothurn. 43. Band, S. 14-17

² Gesetz vom 18. September 1852. Primarschulen. In: Sammlung der Gesetze und Verordnungen für den eidgenössischen Stand Solothurn. 51. Band, S. 52-71

³ Gesetz vom 16. Jänner 1858. Gesetz über die Primarschulen. In: Amtliche Sammlung der Gesetze und Verordnungen des eidgenössischen Standes Solothurn. 54. Band, S. 5-22

⁴ Gesetz vom 3. Mai 1873. Gesetz über die Primarschulen. In: Amtliche Sammlung der Gesetze und Verordnungen für den Kanton Solothurn. 57. Band, 3. Heft, S. 221-243

⁵ Rechenschaftsbericht der Regierung an die gesetzgebende Behörde des Kantons Solothurn, 1878, S. 175

⁶ Regierungsrathsbeschluss vom 22. September 1885. Prüfung der Primarlehrerinnen. In: Amtliche Sammlung der Gesetze und Verordnungen für den Kanton Solothurn. 59. Band, 5. Heft, S. 390

⁷ Aargauer Schul-Blatt, 1889, S. 87

⁸ Rechenschaftsbericht der Regierung an die gesetzgebende Behörde des Kantons Solothurn, 1890, S. 104

- ⁹ Kantonsratsbeschluss vom 28. September 1888. Vereinigung des Lehrerseminars mit der Kantonsschule. In: Amtliche Sammlung der Gesetze und Verordnungen für den Kanton Solothurn. 60. Band, 3. Heft, S. 192–195
- ¹⁰ Aargauer Schul-Blatt, 1898, S. 207
- ¹¹ Aargauer Schul-Blatt, 1899, S. 14
- ¹² Gesetz vom 23. April 1899: Gesetz betreffend die Altersgehaltszulagen für die Primarlehrer und Primarlehrerinnen, die Anstellung von Lehrerinnen und die provisorische Lehrerwahl. In: Amtliche Sammlung der Gesetze und Verordnungen für den Kanton Solothurn. 62. Band, 4. Heft, S. 359ff.
- ¹³ Schweizerische Lehrerzeitung, 1904, S. 260
- ¹⁴ Aargauer Schul-Blatt, 1904, S. 190
- ¹⁵ Gesetz vom 21. März 1909. Gesetz betreffend die Besoldung des Lehrpersonals der Primar- und Arbeitsschule an den Allgemeinen Schulfonds des Kantons Solothurn. In: Amtliche Sammlung der Gesetze und Verordnungen für den Kanton Solothurn. 62. Band, 4. Heft, S. 410–416
- ¹⁶ Aargauer Schulblatt, 1911, S. 165
- ¹⁷ Regierungsratsbeschluss vom 9. Februar 1915. Kantonsschule, Maximalzahl der in die Lehrerbildungsanstalt aufzunehmenden Schüler und Schülerinnen. In: Amtliche Sammlung der Gesetze und Verordnungen des Kantons Solothurn. 65. Band, 5. Heft, S. 1724
- ¹⁸ Schweizerische Lehrerzeitung, 1916, S. 66
- ¹⁹ Protokoll des Regierungsrates des Kantons Solothurn, 18. April 1916
- ²⁰ Schweizerische Lehrerzeitung, 1919, S. 146
- ²¹ Regierungsratsbeschluss vom 24. April 1926. Kantonale Lehrerbildungsanstalt; Wartefrist der vom Jahre 1929 an patentierten Primarlehrerinnen. In: Amtliche Sammlung der Gesetze und Verordnungen des Kantons Solothurn. 70. Band, 2. Heft, S. 221
- ²² Regierungsratsbeschluss vom 26. Dezember 1930. Zurückhaltung in der Wiederaufnahme von ehemaligen Lehrerinnen in den solothurnischen Lehrerstand. In: Amtliche Sammlung der Gesetze und Verordnungen des Kantons Solothurn. 71. Band, 4. Heft, S. 498
- ²³ Gesetz vom 16. Dezember 1934. Gesetz betreffend Abänderung des Gesetzes über die Primarschulen vom 27. April 1873. In: Amtliche Sammlung der Gesetze und Verordnungen des Kantons Solothurn. 73. Band, 1. Heft, S. 271 f.
- ²⁴ Rechenschaftsbericht des Regierungsrates an den Kantonsrat, 1935, S. 406 f.
- ²⁵ Regierungsratsbeschluss vom 11. Februar 1936. Wählbarkeit verheirateter Frauen als Lehrerinnen im Hauptamte. In: Amtliche Sammlung der Gesetze und Verordnungen des Kantons Solothurn. 73. Band, 3. Heft, S. 485 f.
- ²⁶ Schweizerische Lehrerzeitung, 1936, S. 513

Autor

Gottfried Hodel, Dr. phil., Bereichsleiter Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Studien, PHBern, Institut Sekundarstufe II, Muesmattstrasse 27a, Postfach, 3000 Bern 9, gottfried.hodel@phbern.ch

Berufseignungsabklärung: Erfahrungen an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Sek I – Aarau

Anni Heitzmann und Karin Frey¹

1. Zur Funktion: ein doppeltes Dilemma

Die Frage der Auswahl und Eignung von Studierenden für den Lehrerberuf war für die Gesellschaft und die Lehrerbildung schon immer ein wichtiges Thema und wurde je nach wirtschaftlichen Rahmenbedingungen (Lehrermangel oder Lehrerüberfluss) unterschiedlich gehandhabt. Verknüpft war die Frage jedoch immer mit einer Idealvorstellung eines günstigen Persönlichkeitsprofils für eine Lehrperson, der Vorstellung über den «guten Lehrer» oder die «geborene Lehrerin».

Heute basiert die Berufseignungsabklärung auf Methoden der differenziellen Psychologie und ist am naturwissenschaftlichen Modell der Datengewinnung und an der Effektüberprüfung orientiert. Nach Schuler und Höft (2001) bedeutet die differenzialpsychologische Ausrichtung, dass berufliche Tätigkeiten und Verhalten sowie nicht kognitive Eigenschaften wie Interessen, Werthaltungen, Orientierungen und andere Personalcharakteristika mit unterschiedlichen Verfahren ermittelt werden, wobei auf Merkmale fokussiert wird, die in einem theoretischen und teilweise auch empirisch nachgewiesenen Zusammenhang mit den Kriterien des beruflichen Erfolgs stehen. Bei diesem diagnostischen Modell wird davon ausgegangen, dass Handeln in einem Zusammenhang einerseits mit der Person und andererseits mit der beruflichen Situation steht. Deshalb kann das berufliche Handeln als Indikator dienen, um auf die Eignung in bestimmten Situationen zurück zu schliessen. Voraussetzungen, um mit dieser Methode überhaupt Aussagen machen zu können, sind: (1) Die berufliche Tätigkeit muss von verschiedenen Personen unterschiedlich erfolgreich ausgeführt werden, (2) Personen können bestimmte Merkmale zugeschrieben werden, die mit diesen Differenzen korrespondieren und bezüglich derer sich die Personen unterscheiden und (3) die relevanten Merkmale sind zumindest partiell konstant oder ihre Variabilität ist prognostizierbar (Schuler, 1998).

1.1 Berufseignung oder Ausbildungseignung?

Die Frage der «Eignung wofür?» thematisiert verschiedene Anforderungen an ein Persönlichkeitsprofil für einen Beruf (z. B. Eigenschaftsanforderungen wie Interesse oder Temperament, Verhaltensanforderungen wie Gewohnheiten, Qualifikationsanforderun-

¹ Unser Dank gilt hier den Kolleginnen und Kollegen Gerda Leimgruber, Helmut Messner, Pius Meyer und Heinz Vettiger. Sie haben mit ihrer kritischen Durchsicht und Hinweisen den Beitrag ergänzt.

gen wie Kenntnisse oder Fertigkeiten oder Ergebnisanforderungen wie das Einhalten von Standards) und bestimmt die Auswahl der Kriterien. Gerade für die Eignungsabklärung für angehende Lehrpersonen aber sind diese Kriterien schwierig zu definieren, da die Interaktionen im komplexen Umfeld Unterricht – Schule schwer zu messen sind und die Frage, was denn eine «gute» Lehrperson ausmache, nicht so einfach zu beantworten ist. Zudem können bei jungen Leuten die möglichen Entwicklungen nicht oder nur schwer abgeschätzt werden. Diese Schwierigkeiten für Eignungsdiagnosen im pädagogischen Feld führten dazu, dass mit der Reformdiskussion der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Forderung nach standardisierten Aufnahmeverfahren und Auswahlkriterien in den Vordergrund rückte (EDK, Dossier 21 A, 1992).

Heute erfolgt die Eignungsabklärung an den Schweizerischen Pädagogischen Hochschulen in weitem Mass übereinstimmend, wie der Bericht «Eignungsabklärung» der SKPH-Arbeitsgruppe vom Mai 2005 zeigt, und zwar anhand bestimmter Kriterien, welche überfachliche Kompetenzen beschreiben. An drei der genannten schweizerischen PHs werden zusätzlich noch fachliche Kompetenzen in die Eignungsabklärung einbezogen. Der Umgang mit diesen Kriterien scheint offensichtlich pragmatisch praktikabel zu sein, die prognostische Validität ist empirisch jedoch kaum hinreichend gesichert. Ehrlicherweise müsste eigentlich von *Ausbildungseignungsabklärung* gesprochen werden, denn wie Hermann (2002) es formuliert, gibt es keine DIN- oder ISO-Norm für die Lehrerbildung und «wer für die Ausbildung geeignet ist, dürfte es auch für den Beruf sein» (S. 16).

Einige weitere Studien belegen, dass auch andere Faktoren wie realistische Berufsvorstellungen und Berufswahlmotive (Ulich, 1998) oder günstige Kontrollüberzeugungen und realistische Selbsterwartungen (Hertrampf & Hermann, 1999) die spezifische Eignung und weitere berufliche Entwicklung bestimmen. Umstritten ist auch die Frage, ob Eignungsabklärungen zu einem bestimmten Zeitpunkt überhaupt aussagekräftig sind, z. B. zu Beginn einer Ausbildung, oder ob sich nicht die betrachteten Kompetenzen oder Persönlichkeitsmerkmale im Laufe der Ausbildung oder Berufstätigkeit so verändern könnten, dass später ganz andere Resultate erwartet werden müssten.

1.2 Selektion oder Förderorientierung?

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht noch vor einem weiteren Dilemma, nämlich dem Doppelauftrag Förderorientierung vs. Selektionsorientierung. Einerseits ist es wichtig, ungeeignete Personen möglichst früh zu erkennen und abzuweisen, andererseits sollen Berufsanfängern auch Entwicklungsmöglichkeiten zugestanden werden. Bestimmte Kompetenzen müssen ja während der Ausbildung erst gefördert werden, also darf die Auswahl zu einem frühen Zeitpunkt nicht so angelegt sein, dass auch geeignete Personen weggewiesen werden.

2. Beispiel: Berufseignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule der FHNW – Aargau

Die Validität einer Eignungsabklärung für die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen kann somit nur durch ein komplexes, mehrstufiges Verfahren mit iterativen Schritten und Vernetzungen zwischen Ausbildungsinstitution und Lehrpraxis garantiert werden. Im Folgenden wird das erfahrungsgestützt entwickelte Verfahren, wie es an der Pädagogischen Hochschule Aargau, Fachhochschule Nordwestschweiz, z. B. im Institut Sekundarstufe I praktiziert wird (Vettiger, 2005), vorgestellt.

Voraussetzung für ein Studium an der Pädagogischen Hochschule der FHNW ist die Maturität oder eine gleichwertige Ausbildung. In diesem Sinne hat schon vor der Berufseignungsabklärung eine Selektion stattgefunden. «Ungeeignete» Personen bezüglich des Kriteriums einer allgemeinen Studierfähigkeit werden somit nicht zugelassen. Die eigentliche Berufseignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule Aargau der Fachhochschule Nordwestschweiz ist mit der definitiven Zulassung ins Kernstudium verknüpft und findet im ersten Semester während des zweiphasigen Einstiegspraktikums (Phase I in der dritten und vierten Semesterwoche, Phase II kurz vor Semesterende in den Jahreswochen 2 und 3) statt. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass dieser Phase eine Reihe wichtiger Elemente, die ebenfalls zur Eignungsabklärung beitragen, vorausgehen.

2.1 Vorphasen

(1) Vorgängig der Aufnahme erfolgt eine umfassende Beratung und Information (Broschüren, Internet, Orientierungsveranstaltungen mit persönlichen Aufnahmegesprächen) in der Meinung, dass Studierende nur in Kenntnis möglichst vieler Aspekte einen bewussten Entscheid für oder gegen eine Berufswahl treffen können.

(2) Das Aufnahmeverfahren orientiert sich an den eidgenössischen Bestimmungen und ist möglichst offen. Es sollen nicht durch eine frühe, enge Selektion geeignete Personen ausgeschlossen werden.

(3) Die Einstiegstage in der ersten Studienwoche tragen zur Rollenklärung bei. Sie beinhalten Informationen und eine Auseinandersetzung mit den Zielen, Erwartungen und Anforderungen des Studiums und des Lehrberufs. Auch hier sollen bewusste Entscheidungen gefördert und provoziert werden.

2.2 Abklärung der Eignung im Einstiegspraktikum im ersten Semester

(1) Im Einstiegspraktikum I (in der dritten und vierten Woche des ersten Semesters) absolvieren die Studierenden in Gruppen von ca. 10 Personen ein Praktikum in einer Kooperationsschule Sekundarstufe I mit allen Schultypen (Bezirksschule, Real- und Sekundarschule). Diese Kooperationsschulen werden von einem Praxisleiter, der als Kontaktperson zur Pädagogischen Hochschule fungiert, geleitet. In diesem Prakti-

kumsteil hospitieren die Studierenden bei verschiedenen Praxislehrpersonen auf unterschiedlichen Schulstufen (nach Bedarf) sowie in unterschiedlichen Schultypen und unterrichten einzelne Sequenzen auf der Zielstufe. Betreut werden sie durch die Praxislehrpersonen und ihren Mentor/ihre Mentorin, eine Dozentin oder einen Dozenten der PH. Ziel dieses ersten Einstiegspraktikums ist eine erste Orientierung im künftigen Berufsfeld, die Rollenklärung und eine nochmalige Reflexion der Stufenwahl. Im parallel zu den Schulerfahrungen stattfindenden Praxiszirkel reflektieren die Studierenden in der Gruppe zusammen mit der Mentorin und dem Praxisleiter ihre Erfahrungen.

(2) Im Einstiegspraktikum II (in der zehnten und elften Semesterwoche, also kurz vor Semesterende) erfolgt der zweite Teil des Einstiegspraktikums. Hier steht die Berufseignungsabklärung mit einer Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdwahrnehmung im Vordergrund. Diese wird anhand von vier verschiedenen Dimensionen vorgenommen: «Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit», «Lernbereitschaft und Flexibilität», «Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns» und «Strukturierungs- und Ordnungsfähigkeit». Die Kriterien der vier Dimensionen werden anhand von Indikatoren mit einer vierstufigen Skala (++, +, 0, -) beurteilt. Die Beurteilung erfolgt durch verschiedene Personen. So wird die Beurteilung der Dimensionen A und B durch die Praxislehrpersonen und Studierenden anhand eines Beurteilungsbogens mit Indikatoren vorgenommen, welche die entsprechenden Kriterien präzisieren. Die Dimension C «Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns» wird durch die Mentorin und den Praxisleiter bzw. die Praxisleiterin im Praxiszirkel anhand einer Fallpräsentation und die Dimension D von Dozenten des Bereichs Erziehungswissenschaften anhand eines schriftlichen Essays zum Thema «Schülerporträt» beurteilt.

(3) Nach Abschluss des Einstiegspraktikums erfolgt die Synthese der verschiedenen Beurteilungen in einem Standortgespräch, das der Mentor oder die Mentorin mit dem/der Studierenden führt. Darin wird die Stufen- und Berufswahl nochmals reflektiert bezüglich Motivation, Rollen und Aufgaben der Lehrperson und Zielen. Ebenso werden persönliche Ressourcen festgehalten und ein Fazit gezogen und dieses mit einer Lernvereinbarung ergänzt.

2.3 Bewertung und Selektion

Ein wichtiger Punkt ist, dass die Beurteilung der einzelnen Dimensionen in fraglichen Fällen durch zwei Personen erfolgen muss. Dies erhöht die Validität der Beurteilung und verhindert persönliche Willkür. Die Gesamtbewertung erfolgt in der Synthese des Standortgesprächs. Sind alle vier Dimensionen mit mindestens «genügend» bewertet worden, stellt die Mentorin einen Antrag an die Abteilungsleitung für die definitive Zulassung zum Kernstudium. Ist eine Dimension als «ungenügend» beurteilt worden, muss der/die Studierende bis zum Ende des zweiten Semesters nachweisen, dass eine weitere Beurteilung positiv ausfällt. Die Studierenden werden in diesem Fall provisorisch mit der Auflage eines positiven Nachweises im zweiten Semester ins Kernstudium zugelassen.

Sind zwei oder mehr Dimensionen ungenügend, eröffnet die Mentoratsperson den Studierenden die ungenügende Berufseignungsabklärung und stellt einen Antrag auf Ausschluss aus dem Studium, dieser wird dem Studierenden zusammen mit einer Rechtsmittelbelehrung durch die Abteilungsleitung kommuniziert.

2.4 Kennzeichen des Aargauer Modells

Zusammenfassend können im Vergleich mit anderen PHs folgende Merkmale als typisch für das Aargauermodell identifiziert werden:

- Die Abklärung erfolgt im ersten Semester (sie kann in Zweifelsfällen ins zweite Semester ausgedehnt werden).
- Die Zusammenarbeit der Ausbildungsinstitution (Dozenten als Mentoren) mit ausgewählten Kooperationsschulen mit einem Praxisleiter und ausgebildeten Praxislehrpersonen vereinfacht die organisatorischen Abläufe und sichert die Qualität vor Ort.
- Praxiszirkel in Kleingruppen ermöglichen den Studierenden die Einordnung der Erfahrung und dienen der Reflexion.
- Die Eignungsabklärung basiert auf der Identifikation von überfachlichen Kompetenzen, die anhand von transparenten Kriterien in unterschiedlichen Situationen eingeschätzt werden. Zur Verdeutlichung der Kriterien werden Indikatorenlisten herangezogen.
- Die Einschätzungen werden durch unterschiedliche Verfahren und verschiedene Personen vorgenommen.
- Eine begleitete Berufseinführung, in der die Studierenden selbstständig eine Klasse führen (Pensum von 30 bis 50%): Erfahrungen werden anhand eines Portfolios dokumentiert und in den begleitenden, kursorischen Veranstaltungen und in der mündlichen Abschlussprüfung reflektiert.

3. Kritische Analyse und Bewertung

Die Arbeitsgruppe «Zulassung und Eignungsabklärung» der SKPH hält in ihrem Bericht vom März 2005 fest, dass die Eignungsprüfung «formative/fördernde und summative/qualifizierende Funktionen» (S. 7) enthalten muss. Sie identifiziert sieben Standards (S.8), die innerhalb der schweizerischen Pädagogischen Hochschulen Transparenz und gegenseitige Anerkennung sichern sollen. Das vorgestellte Aargauer-Modell erfüllt diese sieben Standards. Dennoch wird die Frage der Berufseignung nie abschliessend beantwortet werden können. Zu gross sind die Unsicherheiten, die mit dem Erfolg von pädagogischem Handeln verknüpft sind. Nach Niggli (1993) unterliegt das pädagogische Handeln einer Offenheit, die nur ansatzweise über eine interpretatorische Leistung erschliessbar ist. Er schlägt deshalb in seinem Mentoring-Modell vor, die Kompetenzen im Laufe der Berufsausbildung auf drei Ebenen zu entwickeln: erstens auf der Handlungsebene durch Feedbacks über konkrete Skills, zweitens auf der Ebene des

Hintergrundwissens durch eine Reflexion der Handlungsvoraussetzungen und drittens auf der Ebene des «beruflichen Selbst» durch ein Coaching, das nicht primär auf die Qualifizierung, sondern auf das individuelle Potenzial abzielt.

Bezogen auf das Aargauer Modell der Eignungsabklärung wird die Handlungsebene mit Rückmeldungen, die «konkrete Verbesserungsmaßnahmen» beinhalten, durch die Praxislehrpersonen und ihre Beurteilung der Dimensionen A und B im Einstiegspraktikum abgedeckt. Hier ist besonders wichtig, dass die Praxislehrpersonen und Mentoren berücksichtigen, dass Junglehrpersonen auf bestätigende Aussagen für ihre Selbstwirksamkeit angewiesen sind (Hertramph & Hermann, 1999). Auf der zweiten Ebene, der Ebene der Erweiterung des Handlungswissens, sind die Praxiszirkel mit der Abklärung der Dimension C zu sehen. Hier werden verschiedene Handlungsalternativen und Handlungsvoraussetzungen reflektiert. Die Praxiszirkel initiieren so den Prozess der Reflexion, der als konstituierend für eine Lehrerpersönlichkeit angesehen werden muss. Hingegen ist klar, dass die Erfassung der dritten Ebene, der Reflexion und der Entdeckung des «beruflichen Selbst», nur teilweise in dieser Phase der Ausbildung während der Eignungsabklärung zu realisieren ist. Zum einen, weil die Autonomie der Studierenden in der Selektionsphase beschränkt ist, zum andern, weil dazu noch bedeutend mehr Erfahrungen der Studierenden nötig sind. Dennoch zeigen die Erfahrungen z. B. für die Ausbildung auf der Sekundarstufe I bisher, dass es mit diesem Modell und seinem mehrstufigen, vernetzten Verfahren offensichtlich gelingt, ungeeignete Personen zu identifizieren (pro Studienjahrgang ca. 5%) und vom Weiterstudium auszuschliessen.

Während des Kernstudiums und dem anschliessenden Berufseinführungsjahr erwerben die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz, Aargau, noch weitere Erfahrungen zur Berufspraxis. Auch dort haben die Rückmeldungen, welche die Praxislehrkräfte und die begleitenden Mentorinnen wiederum kriterien- und indikatorgestützt vornehmen, letztlich eine fördernde und gleichzeitig eine selektionierende Funktion, da einige dieser Praxisausbildungen als Prüfungselemente gelten.

So ist die Frage zu stellen, ob denn nicht Berufseignungsabklärungen für Lehrpersonen ein lebenslanger Prozess sind und die Frage der Berufseignung von Zeit zu Zeit im Lehrberuf immer wieder neu gestellt werden muss.

Literatur

- EDK (1992). *Dossier 21a. Eignungsabklärung in der Lehrerbildung*. Bern: Sekretariat EDK.
- Hermann, U. (2002). *Wie lernen Lehrer ihren Beruf?* Basel: Beltz.
- Hertrampf, H. & Hermann, U. (1999). «Lehrer» – eine Selbstdefinition. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 2* (S. 49–71). Weinheim: Juventa.
- Niggli, A. (2003). Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, (4), 8–16.
- Schuler, H. (1998). *Psychologische Personalauswahl. Einführung in die Berufseignungsdiagnostik*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schuler, H. & Höft, St. (2001). Konstruktionsorientierte Verfahren der Personenauswahl. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- SKP (2005). *Eignungsabklärung. Bericht der Arbeitsgruppe SKPH. Zulassung und Eignungsabklärung*. Bern: Generalsekretariat EDK.
- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. *Die Deutsche Schule*, 90 (1), 64–78.
- Vettiger H. (2005). *Abklärung der Berufseignung. Broschüre des Studienbereichs «Lernorts Schule» der Pädagogischen Hochschule der FHNW*. Aarau: Pädagogische Hochschule der PHNW (interne Publikation).

Autorinnen

Anni Heitzmann, Dr., Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe, Abteilung Aarau, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, anni.heitzmann@fhnw.ch

Karin Frey, Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Schule & Weiterbildung, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, karin.frey@fhnw.ch



Eignungsabklärung im Spannungsfeld professioneller Ansprüche am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Rorschach

Jürg Sonderegger

1. Professionelle Standards in der Beurteilung der Studierenden

Standardorientierung ist ein Zauberwort in der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Mit professionellen Standards soll dem Vorwurf der Beliebigkeit und Oberflächlichkeit entgegen gewirkt werden, den Oser und Oelkers aufgrund ihrer Studie über die Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erhoben haben (Oser & Oelkers, 2001).

Konsequenterweise muss eine Eignungsabklärung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung professionellen Standards genügen. Dies umso mehr, als der Umgang mit Beurteilung zum Kern des Professionswissens des Lehrberufs gehört. Die Studierenden werden dazu ausgebildet, bei der Beurteilung der Lernenden professionelle Beurteilungsstandards wie Lernziel- und Förderorientierung, Transparenz, Entflechtung der widersprüchlichen Funktionen, Einbezug der Beteiligten einzuhalten (Birri et al., 2001). Für die Eignungsabklärung an Pädagogischen Hochschulen halten die Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der Pädagogischen Hochschulen (SKPH, 2005, S. 10 f.) u.a. folgende Standards fest: Bezugnahme auf berufsrelevante Kompetenzen, Gestaltung als Prozess, minimale Beobachtungszeit (ein Semester), Mehrperspektivität, Transparenz.

2. Kompetenzorientierung als Bezugssystem

Bei einer Eignungsabklärung können vorerst generelle Merkmale der Persönlichkeit interessieren. Bei Untersuchungen in den 90er Jahren zu den «Big Five» erwiesen sich Persönlichkeitsmerkmale wie ausgeprägte Introversion, starke neurotische Tendenzen und ein sehr geringes Ausmass an Selbstkontrolle bei Lehrpersonen als negativ für Unterrichtsqualität und Berufszufriedenheit, vor allem, wenn sie zusammenkommen (Mayr & Paseka, 2002, S. 52).

Ein zweiter Zugang zu Beurteilungskriterien sind relevante allgemeine «Schlüsselqualifikationen», d. h. Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht berufsspezifisch sind, lange anhalten und unvorhersehbare Anforderungen bewältigen lassen (Thomann 2003, S. 17). Das Konzept ist umstritten (Gonon, 1996), jedoch in den verschiedenen Berufsfeldern nach wie vor beliebt. Das Bochumer Inventar zur berufsbe-

zogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) (Hossiep & Paschen, 1998) ist z. B. in der Berufswelt bei Assessmentverfahren verbreitet. Es erfasst standardisiert das Selbstbild von Kandidaten und Kandidatinnen im Hinblick auf relevante Beschreibungsdimensionen aus dem Berufsleben.

In den Pädagogischen Hochschulen stehen bei der Eignungsüberprüfung weniger Persönlichkeits- als Kompetenzmodelle im Vordergrund. Neuenschwander (2004, S. 24) bezeichnet Kompetenzen als «das erlernte Potenzial von Individuen, handelnd zur Lösung von anstehenden Aufgaben und Problemen beizutragen». Der Kompetenzbegriff ist eng verbunden mit Handlungsorientierung. «Unter Handlungskompetenz versteht man jene professionellen Fähigkeiten, die es ermöglichen, im Schulalltag unter Bedingungen von situativen Zwängen richtig zu agieren und zu reagieren» (Oelkers & Oser, 2000, S. 56).

Eine «Vorstufe» von Kompetenzen sind Fertigkeiten (skills), welche einübbar sind. Als Kompetenzen werden Skills in der Praxis nicht mechanisch, sondern eben «kompetent», d. h. situativ angemessen und damit modifiziert eingesetzt (Thomann, 2003, S. 17). Dabei besteht die grundlegende Schwierigkeit, dass Kompetenzen psychologische Konstrukte sind und als solche über Beobachtungen erschlossen werden müssen. Aus Performanz kann auf Kompetenz geschlossen werden aber nicht umgekehrt.

Mit der Hinwendung zum Kompetenzbegriff vermeidet die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung die Assoziation zu Persönlichkeitskonzepten. Kompetenzen sind entwickelbar, nicht statisch. Eine Ausbildung, die sich am Kompetenzaufbau orientiert, schlüsselt relevante Handlungskompetenzen in Qualitäts- oder Entwicklungsstufen auf. Die Anforderungen werden in Bezug gesetzt zur Ausbildungsdauer. Eine Eignungsabklärung und Selektion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung müsste also berufsnah in komplexen Situationen erfolgen und auf abgestufte Kompetenzanforderungen bezogen werden (vgl. z. B. Fuchs & Zutavern, 2003, S. 375 f.) Trotz aller Bemühungen muss festgehalten werden: Im Detail ist wissenschaftlich nicht geklärt, welche spezifischen Kompetenzen für den Lehrberuf unabdingbar sind. Criblez (2003, S. 332) hält fest: «Weder die Hoffnung, die für den Lehrberuf notwendigen Kompetenzen empirisch bestimmen zu können, noch die Hoffnung, dass sich aus ... definierten Kompetenzen Ausbildungsprogramme deduktiv ableiten lassen, haben sich bisher einlösen lassen. Die Bestimmung von Ausbildungsprogrammen ist letztlich ein normativer Akt».

Die Rorschacher Eignungsüberprüfung¹ orientiert sich grundsätzlich am Kompetenzansatz, indem personale und soziale Kompetenzen beschrieben und in beobachtbare Handlungsbeschreibungen gefasst werden. Die Erarbeitung der relevanten Kompetenzen erfolgte aufgrund einer Befragung von relevanten Bezugsgruppen (Dozierende, Praxislehrpersonen, Schulbehörden, Berufseinsteiger). Das Bochumer Inventar zur

¹ Ich verzichte in diesem Zusammenhang auf die Darstellung der Fachprüfungen im Rahmen der Zwischenprüfung.

berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) wurde als Orientierungs- und Kontrollmodell beim Verfassen der Kompetenzen herangezogen. Entstanden ist ein Instrument, welches 4 Bereiche mit 11 Kompetenzen umfasst. Jede Kompetenz wird mit Indikatoren genauer umschrieben².

Personale und soziale Kompetenzen an der PH Rorschach

- Bereich Kommunizieren: Kontaktverhalten, mündliche Ausdrucksfähigkeit, schriftliche Ausdrucksfähigkeit
- Bereich Kooperieren (mit Erwachsenen): Engagement und Verlässlichkeit, Aufgabenorientierung, Teamorientierung
- Bereich Führen und Leiten: Durchsetzungsstärke, Sensitivität
- Bereich Verändern und Bestehen: Flexibilität, Reflexionsfähigkeit, Belastbarkeit und emotionale Stabilität

Diese elf Kompetenzen und die dazugehörigen Indikatoren bilden die Grundlage und das Bezugssystem für die förderorientierte Arbeit im ersten Jahr und die abschliessende Eignungsüberprüfung.

3. Prozess- und Förderorientierung als Grundpfeiler der Eignungsüberprüfung

Die Abklärung der Berufseignung ist kein einmaliges Ereignis, sondern ein Prozess. Für die Studierenden geht es in der ersten Phase um die Klärung der Berufsmotivation. Die Studierenden werden mit den Anforderungen des Berufes konfrontiert, erhalten dabei Hilfestellungen und ein kontinuierliches lernförderliches Feedback.

Das Rorschacher Konzept sieht eine strikte Trennung zwischen der förderungsorientierten und der abklärungsorientierten Phase vor. Während der ersten drei Quartale der Ausbildung werden keine qualifizierenden Beurteilungen vorgenommen.

Der Studienbereich «Berufs- und Studienkompetenzen» (BSK) ist verantwortlich für diesen Teil der Ausbildung.³ In 4 bzw. 3 Semesterlektionen setzen sich die ca. 24 Studierenden angeleitet und begleitet von 2 Dozierenden intensiv mit dem Beruf und der eigenen Berufsmotivation auseinander. Sie führen ein Lernreisebuch, verarbeiten die Praxiserfahrungen und trainieren die personalen und sozialen Kompetenzen. Dazu wurden spezifische Ausbildungssettings erstellt (vgl. Birri & Sonderegger, 2004). Unterschieden werden:

- a) Aufbau von Skills in Anlehnung an die Konzepte des Lehrertrainings aus der lerntheoretischen und der kognitionspsychologischen Tradition (Krause & Jürgens, 2005).

² Das Instrument mit den entsprechenden Kompetenzen und Indikatoren kann eingesehen werden unter www.phr.ch/docs/pdf/Forschung_Eignungsabklärung.pdf

³ Das Konzept BSK kann eingesehen werden unter www.phr.ch/docs/pdf/Forschung_Eignungsabklärung.pdf

b) Anwendung von Kompetenzen in komplexen Situationen: Durchführung von kleineren Projekten im BSK-Unterricht, Praxiseinsätze.

Zwei Besuche der Lernbegleitungen im Praktikum und zwei Standortgespräche haben das Ziel, die Auseinandersetzung mit dem Beruf und Veränderungen in der Berufsmotivation zu diskutieren. Die Selbsteinschätzung der Studierenden bezüglich der Lernfortschritte im Aufbau der personalen und sozialen Kompetenzen wird konfrontiert mit der Fremdeinschätzung der Lernbegleitung. Daraus resultieren neue Zielvereinbarungen. Als Modulabschluss für die erste, die lernbegleitende und förderorientierte Phase erstellen die Studierenden basierend auf den Notizen im Lernreisebuch ein Portfolio.

4. Qualifizierende Bewertung in der Eignungsüberprüfung

Es ist für eine Profession wichtig, dass sie ihre Ansprüche definiert und einfordert. Eine qualifizierende Bewertung der Leistungen auch in diesen eher weichen Kompetenzbereichen ist Teil unseres Auftrags. Sie muss sich gemäss obigen Ansprüchen auf die aufgebauten Kompetenzen beziehen, in komplexen und möglichst realitätsnahen Situationen durchgeführt werden, differenzierte Perspektiven von unterschiedlichen Personen umfassen und transparent aufgebaut sein.

Die Eignungsüberprüfung an der PH Rorschach findet im letzten Quartal des ersten Ausbildungsjahres statt. Sie beinhaltet Bewertungen in definierten Bewertungssituationen mit den bekannten Kompetenzen und Indikatoren (vgl. Tab. 1).

Unterricht BSK	5 Wochen Projektarbeit (Erkundung des Lehrberufs) in 6er-Gruppen. Kriterienorientierte Beobachtung durch die in die Lernbegleitung nicht involvierte Lehrperson
Praxisbesuch	Bewertung einer Praxislektion (inkl. Reflexion) in der Kontaktschule durch eine unbekannte Lehrperson des Studienbereichs BSK
Praxis	Bewertung der Arbeit im einwöchigen Blockpraktikum durch die Praxislehrperson
Assessment	Bewertung des Verhaltens in Einzel- und Gruppensettings in einem 1-tägigen Assessment durch aussenstehende Assessoren und Assessorinnen

Das Assessment beinhaltet ähnliche Aufgabenstellungen wie der Unterricht in der BSK in der förderorientierten Phase. Jedoch werden die Studierenden der verschiedenen Lerngruppen gemischt und aussenstehende Assessoren und Assessorinnen eingesetzt.

Beispiel für den Ablauf des Assessments:

1. Persönliche Erarbeitung eines Konzepts z. B. für einen Begegnungstag zweier Schulhäuser aufgrund einer Situationsbeschreibung. Kurzpräsentation des eigenen Konzepts.
2. Projektarbeit in 6er-Gruppe: Erstellen eines gemeinsamen Konzepts zum obigen Begegnungstag.
3. Schriftliche Reflexion über ein schulrelevantes Thema.
4. Rollenspiel: Simuliertes Elterngespräch auf der Basis einer Rollenbeschreibung, bei dem ein Assessor/eine Assessorin die Rolle eines Elternteils spielt; der/die Studierende muss das Gespräch führen und auf den Elternteil reagieren.
5. Kreative Gruppenarbeit
6. Reflexion über Teile des Assessments; Selbsteinschätzung

Die Eignungsüberprüfung gewährleistet, dass jede Kompetenz in mindestens zwei verschiedenen Bewertungssettings durch unterschiedliche Personen beurteilt wird. Dabei sind Aussenstehende, aber auch Leute, welche die Studierenden bereits kennen, involviert. In allen Bewertungssettings werden die Studierenden beurteilt mit: «sehr gut – gut – genügend – knapp ungenügend – ungenügend». Die unterschiedlichen Daten der Bewertungssettings werden zusammengetragen. Es entsteht für jeden Studierenden/jede Studierende eine Tabelle mit den Bewertungen pro Kompetenz. Die beiden verantwortlichen Dozierenden der Lerngruppe sichten die Ergebnisse der Bewertungssettings und stellen bei den einzelnen Kompetenzen einen begründeten Antrag auf «genügend» oder «ungenügend» zuhanden der Prüfungskonferenz. In Anwesenheit aller Dozierenden und Experten und Expertinnen wird über die Berufseignung entschieden. Die Eignungsüberprüfung ist bestanden, wenn höchstens 2 Kompetenzen als ungenügend bewertet werden und diese nicht dem gleichen Bereich angehören.

Nach bestandener Eignungsüberprüfung treten die Studierenden ins Hauptstudium ein. Der Fokus liegt im weiteren Verlauf der Ausbildung wieder auf der Lernförderung. Die Studierenden erhalten eine neue Lehrperson als Mentor/Mentorin. Anfangs sichten die beiden gemeinsam die Resultate der Eignungsüberprüfung. Aufgrund dieser Analyse und der persönlichen Lernbedürfnisse der Studierenden werden die Ziele für die nächste Ausbildungsphase festgelegt.

5. Konsequenzen und Erfahrungen

Die Pädagogischen Hochschulen sind Sachwalter für Professionalität in der Gestaltung von Lernprozessen. Die Eignungsabklärung und damit verbunden die Selektion ist unabdingbarer Teil ihrer Aufgabe. Lange Zeit wurden für die Selektion lediglich die Noten in Fachprüfungen berücksichtigt. Ich betrachte dies als Ausweichen und als ungenügendes Erfüllen des Auftrags, Lehrpersonen auszubilden. Mit der Standard- und Handlungsorientierung und der Verstärkung der Berufsausrichtung bekommt die Diskussion um die Gestaltung der Berufseignung verstärkte Dringlichkeit. Noch fehlen viele empirische Grundlagen, sind viele Modelle pragmatisch entwickelt worden. Die

Ausbildungsverantwortlichen müssen sich aber Rechenschaft geben, ob sie professionelle Ansprüche einhalten.

Ich fasse hier nochmals⁴ die wichtigsten Erfahrungen in Rorschach zusammen: Das Verfahren hat sich unserer Meinung nach im Grossen und Ganzen bewährt. Es bleiben aber nach wie vor viele offene Fragen:

1. Die kontinuierliche förderorientierte Arbeit an und mit den Kompetenzen führt dazu, dass diese Kriterien zu einem wichtigen Bezugspunkt für die Ausbildung und die professionellen Ansprüche werden. Die intensive Auseinandersetzung mit den Kriterien ist ein Grund für Studienabbrüche.
Offene Fragen: Ist die Auswahl der Kompetenzen richtig? Was ist beobacht- und trainierbar, was persönlichkeitszuschreibend?
2. Die Bewertungsphase zwingt die Verantwortlichen und die Betroffenen zu einer klaren Stellungnahme bezüglich des Ausbildungsstandes. Es fällt vielen Praxislehrpersonen und z. T. auch den Dozierenden schwer, die Selektionsverantwortung zu übernehmen, d. h. den Rollenwechsel von der Lernbegleitung zur Bewertung vorzunehmen.
Offene Fragen: Welche Begleitmassnahmen braucht es, um einen sinn- und verantwortungsvollen Umgang mit der Rollenkonfusion zu gewährleisten? Über welche Kompetenzen müssen die bewertenden Personen verfügen?
3. 10 bis 15 Prozent der Studierenden scheiden auf Grund der intensiven Lernbegleitung und der Eignungsüberprüfung aus dem Studium aus. Rekurse gab es bisher keine. Das Arrangement und die Ergebnisse werden von den Beteiligten als relativ verlässlich eingeschätzt.
Offene Fragen: Gelingt es wirklich das Potenzial der Studierenden abzuklären? Scheiden die richtigen aus oder können z. B. sensible Personen mit dem Druck nicht umgehen? Werden wirklich echte Kompetenzentwicklungen oder nur vordergründige Anpassungen der Studierenden forciert?
4. Aus unserer Sicht ist das Verfahren fair und verantwortbar (grosser Förderanteil, transparente Kriterien, Mehrperspektivität, wichtiger Stellenwert der Lernbegleiter und Lernbegleiterinnen).
Offene Fragen: Sind wir ein sinnvolles Modell für einen professionellen Umgang mit der Selektionsproblematik in der Schule? Verwenden wir nicht zu viel Energie auf bewertende Elemente? Unterscheiden die Studierenden wirklich genügend differenziert zwischen der Förder- und der Bewertungsperspektive?

Das Rorschacher Modell ist komplex und aufwändig. Der Aufwand rechtfertigt sich nur, wenn dadurch auch echte Entwicklungen von Studierenden initiiert und unterstützt werden. Wir sind aber der Meinung, dass es in diesem komplexen Feld keine einfachen Modelle geben kann. Wir sind uns bewusst, dass das Konzept empirisch nicht abgesi-

⁴ vgl. Referat «Eignungsüberprüfung in der Ausbildung von Lehrpersonen: Chancen und Schwierigkeiten einer Potentialanalyse» am 9. Gespräch über Bildung der Heinrich Böll Stiftung: Professionalität und Ethos – für eine grundlegende Reform des Lehrberufs. 18.3.2005 Berlin.

chert ist. Die Entscheidungen bei der Eignungsabklärung schlagen regelmässig hohe emotionale Wellen und werfen immer wieder grundlegende Fragen auf. Wir ringen um die Frage, ob wirklich die richtigen Personen aus der Ausbildung ausscheiden. Aber vielleicht ist gerade das das Entscheidende und ein Zeichen von Professionalität: Das Übernehmen von Verantwortung und das seriös abgestützte Ringen um schwierige pädagogische Entscheide.

Literatur

- Birri, Th., Bodenmann, M., Fürer, H. & Nüesch Birri, H.** (o.J.). *Beurteilung in der Schule: fördern, fordern. Praxisordner Beurteilung in der Schule*. St. Gallen: Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen.
- Birri, Th. & Sonderegger, J.** (2004). Aufbau und Überprüfung ausgewählter Berufs- und Studienkompetenzen. *journal für lehrerInnenbildung*, 4 (1) 51–59.
- Criblez, L.** (2003). Standards und/oder Kerncurriculum für die Lehrerbildung? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (3), 329–333.
- Fuchs, M. & Zutavern, M.** (2003). Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (3), 370–383.
- Gonon, Ph.** (1996). *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Sauerländer.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U.** (2003). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen*. Weinheim: PVU.
- Hossiep, R. & Paschen, M.** (1998). *Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)*. Göttingen: Hogrefe.
- Krause, G. & Jürges, B.** (2005). Lehrertrainings in Deutschland – Entwicklung, Konzepte und Perspektiven. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 62–70.
- Mayr, J. & Paseka, A.** (2002). «Lehrerpersönlichkeit». *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 2 (2), 50–54.
- Neuenschwander, M.P.** (2004). Lehrerkompetenzen und ihre Beurteilung. *journal für lehrerInnenbildung*, 4 (1).
- Oelkers, J. & Oser, F.** (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht Nationales Forschungsprogramm 33*. Bern/Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- SKPH** (2005): *Empfehlungen der SKPH zur Eignungsabklärung an Pädagogischen Hochschulen*. Bern: Generalsekretariat SKPH/CSHEP.
- Thomann, G.** (2003). *Ausbildung der Auszubildenden*. Bern: h.e.p.-Verlag.

Autor

Jürg Sonderegger, Prorektor Berufswissenschaftliche Ausbildung, Pädagogische Hochschule Rorschach, Seminarstr. 27, 9400 Rorschach, juerg.sonderegger@phr.ch

Eignungsabklärung und Selektion für den Lehrberuf an der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel

Victor Müller-Opliger und Jürg Rüedi

Im folgenden Beitrag sollen die Eintrittsselektion sowie die prozessorientierte Abklärung im Laufe der Ausbildung an der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel (HPSABB), die seit 2006 Teil der Fachhochschule Nordwestschweiz ist, kurz vorgestellt werden. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die vergangenen Jahre.

1. Zur Eintrittsselektion

Im September 1975 beschloss der damalige Regierungsrat des Kantons Basel-Landschaft, eine Beschränkung der Studienplätze für Lehrpersonen der Kindergarten- und Primarstufe am Seminar Liestal einzuführen. Dieser «Numerus clausus» gilt im Prinzip bis heute. Seit der Zusammenführung der Ausbildungen der Kantone Basel-Stadt und Basel-Land in der «Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel» entscheidet seit 2004 der Hochschulrat auf Antrag der Direktion über die Zahl der jährlich anzubietenden Ausbildungsplätze. Infolge dieser politischen Rahmenvorgabe kommt der Eintrittsselektion – je nach Anzahl der Interessentinnen und Interessenten – eine sehr grosse Bedeutung zu.

1.1 Voraussetzungen für die Anmeldung zur Kindergarten/Unterstufen- und zur Primarstufenausbildung

Die Studierenden entscheiden sich vor der Ausbildung für eine der beiden Stufen. Diese Wahl hat auf die erforderlichen Voraussetzungen keinen Einfluss. Wir erachten es als sinnvoll, dass die Studierenden von Kindergarten- und Primarstufe die gleichen Ausbildungsvoraussetzungen mitbringen. In der Regel melden sich mehr Kandidatinnen und Kandidaten für das Zulassungsverfahren als Studienplätze vorhanden sind. Für das Zulassungsverfahren anmelden kann sich, wer einen der nachstehend aufgeführten Mittelschulabschlüsse von mindestens 12 Schuljahren nachweist:

- eidgenössisches oder kantonales Maturitätszeugnis
 - Berufsmatura *
 - Diplom der Diplomabteilung (DMS 3) *
 - Diplom einer Handelsmittelschule *
- (* = mit Überprüfung der Allgemeinbildung)

1.2 Die eigentliche Zulassungsprüfung vor dem Eintritt in die Ausbildung

Alle zur Prüfung zugelassenen Kandidatinnen und Kandidaten müssen zwei Prüfungsteile absolvieren: In einem ersten Prüfungsblock werden Deutsch, Singen/Musik und Bildnerisches Gestalten geprüft. Diese Fächer haben insofern eine Vetomöglichkeit, als eine Note unter 3.0 automatisches Nicht-Bestehen zur Folge hat. Im zweiten Prüfungsblock folgen ein Zulassungsgespräch sowie zwei Kinderbegegnungen je nach anvisierter Zielstufe (vgl. Müller & Rüedi, 1999, S. 32 ff.). Auch hier hat eine Note unter 3.0 ein automatisches Nicht-Bestehen der gesamten Prüfung zur Folge. Weitere Bedingungen zur Aufnahme sind nicht mehr als zwei Noten unter 4.0 und in den beiden Prüfungsböcken zumindest die Note 4.0 im Durchschnitt. Wer diese Bedingungen erfüllt hat und zugleich über eine gymnasiale Maturität mit genügenden Noten in Mathematik und Französisch verfügt, ist zum Eintritt in die Ausbildung für Lehrpersonen berechtigt.

Breiter abgestützt ist der Zugang für Kandidaten und Kandidatinnen ohne Matura, zum Beispiel für Absolvierende einer Diplommittelschule. Sie müssen sich zusätzlich einer Überprüfung der Allgemeinbildung in den Fächern Deutsch, Mathematik, Französisch und Naturwissenschaften unterziehen. Dieses Zulassungsverfahren hat zur Folge, dass nicht alle Aufgenommenen im gleichen Jahr einen Studienplatz erhalten, sondern auf eine Warteliste für das nächste Jahr gesetzt werden. Für diesen Fall empfehlen wir ein Sozial-, Wirtschafts- oder Sprachpraktikum, um so ausserschulische Erfahrungen zu sammeln.

1.3 Portfolio und Assessment als Grundlage der Zulassung zur Flexiblen Lehrer- und Lehrerinnenbildung

Für den Studiengang «Flexible Ausbildung», der Lehrveranstaltungen an der Hochschule mit computergestütztem Selbststudium und der Arbeit in selbstständigen Lerngruppen verbindet, kommen weitere Elemente wie zum Beispiel ein Portfolio hinzu. Dieser Studiengang richtet sich spezifisch an Personen, die aus verschiedenen Berufen stammen und die ihre reguläre Schullaufbahn teils schon vor längerer Zeit abgeschlossen haben. Deren unterschiedlichen Berufs- und Lebensbiografien entsprechend ist ein individualisierendes Verfahren erforderlich, um eine Ausbildungsseignung zu erfassen.

In diesem Zusammenhang wurde in den vergangenen Jahren ein Verfahren entwickelt, bei dem die Bewerberinnen und Bewerber ein halbstandardisiertes Portfolio einreichen, das als Grundlage für ein darauf aufbauendes Zulassungs-Assessment dient. Das Portfolio beinhaltet Angaben zur eigenen Lernbiografie (inkl. Berufserfahrungen, Familienarbeit, Tendenzen und Bereitschaft zur Veränderung) und fordert auf zur Darstellung individueller Stärken, Kenntnisse, Erfahrungen und/oder Lücken, die den Bewerberinnen und Bewerbern für den Lehrberuf als relevant erscheinen. Sie werden aufgefordert, ihre Fachkompetenzen (in multiplen Bildungsbereichen) aufzuzeigen, aber auch ihre Erfahrungen bezüglich Kommunikation und Zusammenarbeit im Team (soziale Kompetenzen) und selbstständig organisierten und verantworteten Lernens (personale Kompetenzen) darzustellen und einzuschätzen. Dabei werden auch Kenntnisse, Fertig-

keiten und Fähigkeiten in Wahrnehmungs- und Gestaltungsfragen für Auge, Ohr und den Bewegungssinn sowie Erfahrungen mit künstlerischen, gestalterisch-ästhetischen oder Bewegungsaktivitäten erfasst. Eine berufsspezifische Präsentationsebene umfasst Interessen, Wissen und Vorerfahrungen im pädagogischen, sozialen und psychologischen Feld. Zusätzlich ist es für den computerunterstützten Studiengang von besonderer Wichtigkeit, dass die Auszubildenden mit Komponenten des Blended Learning vertraut sind, ihre Möglichkeiten des Arbeitens mit Medien und basalen Programmen überdenken und deren Anwendung darzustellen vermögen. Aus diesem Grund ist das Portfolio auch als gestaltete CD oder Diskette einzureichen.

Im Assessment stellen die Bewerberinnen und Bewerber ausgewählte Teile ihres Portfolios vor. Im Anschluss an die Selbstdarstellung werden einzelne Aspekte vertiefend diskutiert und im gemeinsamen Gespräch reflektiert. Ziel ist dabei das Abschätzen und die Beurteilung der Ausbildungseignung und des zu erbringenden Efforts unter Einbezug der situativen Bedingungen (Lebenssituation) und der Ressourcen der Bewerberinnen und Bewerber. Insbesondere wird dabei die konkrete Planung thematisiert, wie das Studium in Eigenverantwortung in den Alltag integriert werden soll. Neben der Auseinandersetzung über vorbereitete Aspekte bearbeiten die Kandidatinnen und Kandidaten im spontanen Gespräch anspruchsvolle Konflikt- und Dilemmasituationen. Dabei sollen – beispielsweise anhand einer Videosimulation – Erfahrungen, Bewältigungsstrategien, Problemlöseverhalten und Reflexionsvermögen erfasst werden. Abgerundet wird das Assessment mit einer Improvisationsaufgabe, die u.a. Flexibilität, die Umsetzung neuer Impulse in erweiterte Handlungsvorstellungen oder das spontane Ausdrucksvermögen zum Ausdruck bringen soll. Beteiligte am Assessment sind neben der Bewerberin resp. dem Bewerber zwei Dozierende des Studienganges mit unterschiedlicher Rollenzuweisung (Moderation/Durchführung und Beobachtung) sowie eine externe Person mit Situationskenntnis aber von ausserhalb des direkten Beziehungssystems. Portfolio und Assessment richten sich nach den Prinzipien der Anforderungsorientierung (Komplexität, Authentizität), der Verhaltensorientierung (Performanz, Handlungskompetenz), der Situiertheit der zu bearbeitenden Aufgaben, der Transparenz sowie der Individualisierung in Bezug auf ein professionalisiertes Berufssystem. Die Bewertung erfolgt mittels standardisierter Bewertungsblätter.

1.4 Zwischenfazit

Diese umfangreichen Aufzählungen weisen den hohen Stellenwert aus, den alle Beteiligten dieser anspruchsvollen Abklärung des möglichen Ausbildungspotenzials beimessen. Entsprechend werden die Vor- und Nachteile dieses anspruchsvollen und aufwändigen Prozedere intern immer wieder diskutiert. Allerdings müssen dessen unbestreitbare Vorteile für alle Beteiligten sowie für die gesamte Institution abschliessend betont werden: Verschiedene Ausbildungsbereiche wie Musik/Singen oder Bildnerisches Gestalten können vom ersten Semester an von gewissen gemeinsamen Grundvoraussetzungen ihrer Studierenden ausgehen. In personeller Hinsicht kann die Direktion sinnvoll planen und für die Dozierenden ihrerseits ist ebenfalls eine gewisse Berechen-

barkeit gegeben (Deputatskonstanz). Und die Kandidatinnen und Kandidaten erhalten von der Institution eine gewisse Bestärkung in dem Sinne, dass sie als potenzielle Lehrpersonen und als ausbildungsfähig betrachtet werden; dies wiederum gibt erstes Grundvertrauen in die eigene Eignung.

2. Die prozessorientierte Abklärung im Laufe der Ausbildung

Ausbildungsbereiche im Umfang von mindestens zehn Semesterwochenstunden sind: Erziehungswissenschaften, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik für Deutsch, Mathematik, Musikalische Ausbildung, Bildnerisches und Technisches Gestalten, Bewegungsausbildung und Mensch-Gesellschaft-Umwelt. In allen diesen Fächern und Fachdidaktiken werden die Studierenden regelmässig in jedem Semester qualifiziert. Bis 2005 wurden im Übergang vom Grund- ins Wahlpflichtstudium zusätzlich Vordiplomprüfungen durchgeführt. Im Zuge von Bologna haben wir die nicht mehr zwingende Vordiplomprüfung aufgehoben, allerdings kommt durch die Vergabe der ECTS-Punkte als neue Qualifikationsschwelle hinzu, dass ungenügende Leistungen in einem Bereich nicht mehr durch bessere in anderen Bereichen kompensiert werden können. Alle ECTS-berechtigten Leistungen und Prüfungen müssen zumindest bestanden werden. Die Befragungen der Studierenden zeigen, dass sie insgesamt sehr gefordert sind und streckenweise grosse Arbeitsbelastungen meistern müssen. Vereinzelt kommt es trotz Zulassungsverfahren zu Ausbildungsabbrüchen. Dies geschieht weniger aufgrund ungenügender Leistungen in einzelnen Ausbildungsbereichen, sondern infolge persönlicher Neuorientierungen, wenn zum Beispiel im Zusammenhang mit persönlichen Zweifeln am Ausbildungsziel die Motivation schwindet. Eine besondere Rolle kommt im Zusammenhang mit Ausbildungsabbrüchen der Unterrichtspraxis zu. Im Laufe der Ausbildung absolvieren die Studierenden fünf Praktika. Wird ein Praktikum nicht bestanden, besteht die Möglichkeit der einmaligen Wiederholung. Gelegentlich muss zum Abbruch der Ausbildung geraten werden, wenn zum Beispiel Schwierigkeiten in den Beziehungs- und Interaktionsfähigkeiten auftreten. So empfahl beispielsweise der begleitende Mentor einer Studierenden den Abbruch der Ausbildung, nachdem die beiden ersten Praxislehrpersonen zur gleichen Einschätzung der ungenügenden Berufseignung gekommen waren. Diese junge Frau verliess die Ausbildungsstätte, weil sie diesen Schritt als richtige Veränderung erkannte. Vereinzelt kommt es zu Ausschlüssen anlässlich der Diplomkonferenzen auf Grund von ungenügenden Leistungen, so geschehen zum Beispiel anlässlich der Diplomkonferenz vom 23. Juni 2000. Die Klippen und Schwierigkeiten der berufspraktischen Ausbildungsteile geben somit hie und da den Anstoss zum Austritt bzw. Ausschluss. Den Anforderungen der Berufspraxis kommt also im Rahmen des Selektionsprozesses eine zentrale Bedeutung zu (vgl. EDK, 1992, S. 42). Ohne Zulassungsverfahren wäre die Wahrscheinlichkeit gross, dass die Berufspraxis in einen erheblichen nachträglichen Qualifikationsdruck hineinführt. Die Frage der Ausbildungsseignung würde dann zu einem gewichtigen Teil aus der Hochschule ausgelagert und den Praxislehrpersonen und Mentoren überantwortet.

3. Schluss

Der Eingangsselektion sowie der prozessorientierten Abklärung kommt an der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel gleichermassen ein grosser Stellenwert zu. Interessant wäre es, in Zukunft mehr Ressourcen für die Forschung einzusetzen zu können, um zum Beispiel in prognostischer Hinsicht zu erforschen, ob sich Zusammenhänge zwischen dem Zulassungsverfahren und späterer Berufsbewährung finden lassen.

Literatur

- EDK** (1992). *Eignungsabklärung in der Lehrerbildung. Dossier 21A*. Bern: EDK.
- Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit** (2005). *Informationsbroschüre Zulassungsverfahren zu den Diplomstudiengängen Kindergarten-/Primarstufe und Primarstufe*. Liestal.
- Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit** (2005). *Informationsbroschüre Flexible Ausbildung zur Lehrperson für die Primarschule Klasse 1–6*. Liestal.
- Linn, R.L.** (2001). Assessments and Accountability. *Educational Researcher*, 29 (2), 4–16.
- Morrone, A.S., Fern, J. & Hamilton, S.J.** (2004). Electronic Portfolios: The triple Helix of Learning, Assessment, and Pedagogy. *Inventio*, 6 (2).
- Müller, V. & Rüedi, J.** (1999). Aufnahmeprüfungen und Eignungsabklärungen am Seminar des Kantons Basel-Landschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), S. 32–40.
- Paulson, F.L. & Paulson, P.R.** (1994). *Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm*. Paper presented at the American Educational Research Association meeting in New Orleans, 1994 (ERIC Document Reproduction Service No. ED376 209).
- Shavelson, R.J. & Huang, L.** (2003). Responding Responsibly to the Frenzy to Access Learning in Higher Education. *Change* (1), 11–19.
- Wolfe, E.W. & Miller, T.R.** (1996). Barriers to the implementation of portfolio assessment in secondary education. *Applied Measurement in Education*, 10 (3), 235–251.

Autoren

Victor Müller-Opliger, Prof., Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel,
victor.mueller@hpsabb.ch

Jürg Rüedi, Prof. Dr., Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel
juerg.ruedi@hpsabb.ch

Eignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz PHZ Luzern

Hubert Lauener

1. Funktion im Ausbildungsprozess

Prüfungsfreien Zugang zur PHZ Luzern haben die Inhaberinnen und Inhaber einer gymnasialen Matura. Inhaber von Berufsmaturitäten, Absolventen von Diplom- und Wirtschaftsmittelschulen sowie Berufsleute mit mindestens dreijähriger Berufspraxis können in die PHZ Luzern eintreten, wenn sie den Vorbereitungskurs und die Aufnahmeprüfung bestehen.

Die Eignungsabklärung im stufenübergreifenden Grundjahr klärt die Voraussetzungen und Eignung zur Lehrperson Kindergarten-Unterstufe, Primarschulstufe und Sekundarschulstufe ab. Dieses Verfahren fördert und thematisiert die vorhandenen Ressourcen, aber auch die Grenzen der Fähigkeiten zum Studium und zur Arbeit als Lehrperson. Das Prüfungsreglement der PHZ Luzern schreibt dabei vor, dass im Rahmen des stufenübergreifenden Grundjahres die berufsspezifische Eignung für das Studium und für den Beruf abgeklärt und im Rahmen der Akzessmodule die fachliche Voraussetzung bezüglich des Hauptstudiums sichergestellt wird. Das Bestehen aller Module und Akzesse im Rahmen des stufenübergreifenden Grundjahres sowie die erfolgreich bestandene berufsspezifische Eignung sind die Voraussetzungen für die Zulassung zum Hauptstudium.

2. Verfahren

In den *Akzessmodulen* wird die fachliche Eignung mittels Leistungsnachweisen festgestellt. Sie stellen sicher, dass die Studierenden von ihrem Vorwissen und Können, von ihren Interessen und Einstellungen her die richtige Fachwahl treffen, um in der anschliessenden fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung effizient die Unterrichtskompetenz im gewählten Fach erwerben zu können. Selbstkontrollen und periodische Fremdkontrollen durch Studierende und Dozierende zeigen, welche Anforderungen die Studierenden erfüllen müssen. Im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung wird die *berufsspezifische Eignung* abgeklärt. Die Eignungsabklärung besteht aus der Gesamtübersicht über alle Mentoratsmodule und einem Standortgespräch im 1. Semester bzw. einem Abschlussgespräch im 2. Semester, in denen die Grund- und Unterrichtskompetenzen der Praktika des jeweiligen Semesters besprochen werden.

Das *Standort- bzw. Abschlussgespräch* findet jeweils in Praxisteams – bestehend aus Praxislehrperson, Student und PH-Mentoratsperson – statt und ermöglicht den Austausch von Fremd- und Selbstbeurteilungen. Die Gespräche dauern 45 bis 60 Minuten. Dabei werden die bisherige Entwicklung und der Ausbildungsstand der Studentin/des Studenten bezüglich der Grund- und Unterrichtskompetenzen dargestellt. Für diese Darstellung können Kriterienlisten, Beobachtungsprotokolle, Rückmeldungen der Praxislehrperson sowie Reflexionen, Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsvorbereitungen der Studierenden genutzt werden. Im Gespräch werden Stärken, Entwicklungen, aber auch Schwierigkeiten und allfällige Defizite sowie Förderansätze und neue Zielsetzungen thematisiert.

Während den Praktika werden die Kompetenzen lernbegleitend formativ beurteilt und sind permanent Gegenstand von Beobachtungen, Rückmeldungen und Reflexionen. Diese Beurteilungen haben somit eine fördernde Funktion. Im Rahmen des Standort- bzw. Abschlussgesprächs werden die Grund- und Unterrichtskompetenzen summativ bilanzierend beurteilt. Diese Beurteilung hat sowohl eine fördernde, als auch eine selektive Funktion. Es wird im Sinne einer professionellen Einschätzung die berufsspezifische Eignung der Studierenden abgeklärt. Die Beurteilungen berücksichtigen jeweils persönliche, ausbildungsmässige und situationale Gegebenheiten. So werden als Massstab für die Beurteilung nicht die Kompetenzen von ausgebildeten Lehrpersonen, sondern die zu erwartenden Kompetenzen nach dem Stand der Ausbildung herangezogen. Auch ungünstige Rahmenbedingungen wie beispielsweise schwierige Klassen, hohe Schülerzahlen etc. sind bei der Beurteilung angemessung zu berücksichtigen.

Folgende Grund- und Unterrichtskompetenzen werden reflektiert und beurteilt:

Grundkompetenzen	Beziehung, Auftreten, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Führen und Leiten, Reflexionsfähigkeit, Selbstwahrnehmung und Perspektivenwechsel, Kooperieren
Unterrichtskompetenzen	Unterrichtsplanung, Lernziele setzen und formulieren, Erzählen und Erklären, Vormachen-Vorzeigen, Lernaufgaben, Unterrichtsmedien, Pädagogische Diagnostik, Lernprozess 1 «PADUA», Lernprozess 2 «Üben», Differenzieren, Entdeckendes Lernen, Gesprächsformen im Unterricht, Kooperatives Lernen, Motivation

Im Standortgespräch des 1. Semesters werden die Grund- und Unterrichtskompetenzen der Halbtagespraktika und des 3-wöchigen Einführungspraktikums abgeklärt. Folgende Beurteilungen und Folgen sind möglich:

Beurteilung	Folgen
Die Grund- und Unterrichtskompetenzen sind «erreicht»	Eintritt ins 2. Semester ohne Auflagen
Die Grund- und Unterrichtskompetenzen sind «erreicht mit Auflagen»	Der Studentin oder dem Studenten werden konkrete Auflagen für das 2. Semester gestellt und/oder Kompetenzen als «Diskutierte kritische Themen» schriftlich festgehalten. Mögliche Massnahmen (Spezialaufgaben im Modul Kommunikationstraining, Arbeit im Halbtagespraktikum an persönlichen Lernzielen u.a.m.) werden definiert und eine Zielüberprüfung (z. B. Besuch der PH-Mentoratsperson im Halbtagespraktikum, regelmässiges Feedback der Praxislehrperson) vereinbart.
Die Grund- und Unterrichtskompetenzen sind «nicht erreicht»	Gleiches Verfahren wie bei «erreicht mit Auflagen»

Am Ende des Grundjahres erfolgt das *Abschlussgespräch* bezüglich der Grund- und Unterrichtskompetenzen. Die bilanzierende Beurteilung, mögliche Auflagen und/oder diskutierte kritische Themen werden wiederum schriftlich festgehalten und zu den Personalakten auf der Kanzlei gelegt, damit eine Weitergabe an die PH-Mentoratsperson des 2. Studienjahres gewährleistet wird. Folgende Beurteilungen und Folgen sind möglich:

Beurteilung	Folgen
Die Grund- und Unterrichtskompetenzen sind «erreicht»	Bei einer Studentin oder einem Studenten ohne Auflagen aus dem Standortgespräch 1. Semester wird festgehalten, ob die positive Bilanz aus dem ersten Gespräch bestätigt werden kann. In diesem Fall wird die Abklärung bezüglich der Grund- und Unterrichtskompetenzen positiv abgeschlossen. Das Gleiche gilt bei Studierenden mit «erreicht mit Auflagen» aus dem 1. Semester, bei denen am Ende des Grundjahres Fortschritte und genügende Kompetenzen attestiert werden.
Die Grund- und Unterrichtskompetenzen sind «erreicht mit Auflagen»	Der Studentin oder dem Studenten werden zum Teil noch ungenügende Kompetenzen aber Fortschritte attestiert. Es besteht die Möglichkeit, dass die PH-Mentoratsperson der Studentin oder dem Studenten konkrete Auflagen für das 2. Studienjahr stellt und/oder fragliche Kompetenzen als «Diskutierte kritische Themen» festhält.
Die Grund- und Unterrichtskompetenzen sind «nicht erreicht»	Die Grund- und Unterrichtskompetenzen sind «nicht erreicht», da der Studentin oder dem Studenten keine genügenden Kompetenzen und kaum Fortschritte attestiert werden. Auflagen und/oder diskutierte kritische Themen werden von der PH-Mentoratsperson schriftlich festgehalten. Eine Kopie des Gesprächsbeschlusses und der Auflagen muss der entsprechenden Studiengangsleitung und der Prüfungskommission zur Kenntnis gegeben werden. Die Situation der Studentin oder des Studenten wird in der Prüfungskommission besprochen, da die berufsspezifische Eignung nicht bestätigt wurde. Das Grundjahr muss wiederholt werden. Ein Beratungsgespräch wird angeboten. In diesem Gespräch soll bei Nicht-Erfüllen von geforderten Kompetenzen des Grundjahres auch eine Beendigung des Studiums angesprochen werden.

3. Erfahrungen

Im Rahmen einer Diplomarbeit an der Hochschule für Angewandte Psychologie evaluierte Bruno Ruoss (2004) das Eignungsabklärungsverfahren der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Luzern. Das Verfahren wird dabei von allen Befragten – Studierende, Praxislehrpersonen, Schul- und PH-Mentoratspersonen – als geeignet beurteilt und genießt eine grosse Akzeptanz. Als sehr wirkungsvoll wird die Kombination von praktischer Übungstätigkeit und anschließender Auswertung mittels der Unterrichts- und Erziehungsbausteine und des Kompetenzrasters bewertet. Sie geben dem Verfahren eine Struktur und sind für alle Beteiligten nachvollziehbar. Auch bei problematischen Fällen wird das Eignungsabklärungsverfahren von allen Beteiligten als fair und brauchbar beurteilt. Es wird weder als belastend noch als problematisch empfunden, da die Beurteilungskriterien stets bekannt sind. Es wird von Seiten der Studierenden nicht als eigentliches Verfahren wahrgenommen, da ihrer Meinung nach die Eignungsabklärung parallel und fast unauffällig mit der Auswertung der berufspraktischen Ausbildung einhergeht.

Autor

Hubert Lauener, dipl. LSEB, Dozent, Koordinator des stufenübergreifenden Grundjahres, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Teilschule Luzern, Museggstr. 22, 6004 Luzern, hubert.lauener@phz.ch

Berufseignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen

Walter Bächtold und Renato Forlin

1. Einleitung

Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton St. Gallen verlangt von der Pädagogischen Hochschule (PHS), im ersten Studienjahr eine wirksame Abklärung der Berufseignung durchzuführen. Studierende sollen nach zwei Semestern eine möglichst verlässliche Aussage darüber erhalten, ob sie sich grundsätzlich für den Beruf der Oberstufenlehrkraft und das dazu erforderliche Studium eignen oder nicht. Der folgende Erfahrungsbericht stellt die Gestaltung der Berufseignungsüberprüfung an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen dar und fasst erste Erfahrungen nach zwei Jahren zusammen.

Aufgrund der bildungspolitischen Vorgaben für die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen, 1997, unveröffentlicht) schlug die verantwortliche Projektgruppe dem Erziehungsrat¹ eine umfassende Eignungsabklärung vor, die fach- und erziehungswissenschaftliche, didaktische und unterrichtspraktische Überprüfungen in das Verfahren einbezog. Mit der Forderung, dass das Verfahren «... einfach und transparent sein sollte und für Interessierte am Lehrberuf nicht abschreckend sein dürfe...» (Konsultativorgan², 2001, unveröffentlicht) wurde daraufhin die für die Reform verantwortliche Projektgruppe aufgefordert, eine Berufseignungsabklärung zu konzipieren, die sich im Wesentlichen auf eine Abklärung im unterrichtspraktischen Bereich beschränkt. Als Ergebnis dieses vielschichtigen, komplexen Reformprozesses wurde mit Beginn des ersten neuen Ausbildungsganges im Oktober 2003 die Eignungsabklärung in Form einer so genannten «Zwischenprüfung am Ende des ersten Studienjahres» eingeführt. Diese sieht einerseits schriftliche Prüfungen im fach- und erziehungswissenschaftlichen Bereich, andererseits eine Berufseignungsabklärung auf der Grundlage von drei Unterrichtspraktika vor. Studierende, deren Eignung fraglich scheint, werden einem zusätzlichen Assessment unterzogen. Den Entscheid, ob das Studium zur Lehrkraft weitergeführt werden kann, fällt die Prüfungskonferenz.

¹ Oberste Bildungsbehörde des Kantons St. Gallen, deren Mitglieder durch das Kantonsparlament gewählt werden und die durch den Vorsteher des kantonalen Erziehungsdepartementes präsiert wird.

² Oberstes Steuerungsgremium in der Projektorganisation «Reform der Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen»

2. Unterrichtspraktische Ausbildung und Mentoratssystem

Im ersten Studienjahr absolvieren die Studierenden in Tandems drei Praktika: im ersten und zweiten Semester ein wöchentliches Halbtagespraktikum und im Zwischensemester ein dreiwöchiges Kompaktpraktikum. Die Studierenden unterrichten dabei bereits in der vierten Woche des Studiums in einer Regelklasse der Oberstufe. Die Praxislehrkräfte sind durch die Pädagogische Hochschule ausgebildete, qualifizierte Lehrkräfte. Die Ausbildung wird durch ein zentrales Instrument, den so genannten Praxisordner³, gesteuert, der die Ausbildungsziele und -inhalte sowie die Beurteilungsinstrumente vorgibt. Die erziehungswissenschaftlichen und die didaktischen Ausbildungsmodule an der PHS sind untereinander und auf die Praxisausbildung abgestimmt.

Kern des Ausbildungskonzeptes im ersten Studienjahr ist das Mentoratssystem. Die Mentoratspersonen erfüllen die dringend notwendige Brückenfunktion zwischen der Praxisschule mit den Praktikumsleitungen und der Ausbildungsstätte. Jedes Praktikum wird durch Mentorinnen und Mentoren begleitet. Je sechs Tandems bilden mit ihren Praktikumsleitungen eine Mentoratsgruppe. Die Mentoratspersonen treffen sich vor und während dem Praktikum mit den Praktikumsleitungen. Sie besuchen jedes Praktikum mindestens einmal.

In Allgemeiner Didaktik und in den Mentoratsveranstaltungen werden die Studierenden im Laufe des Semesters auf die Anforderungen der Praktika vorbereitet und bei deren Vorbereitung unterstützt.

3. Leistungsbeurteilung am Ende des Praktikums

Die Leistung der Studierenden wird jeweils am Ende des Praktikums mithilfe eines standardisierten Beurteilungsinstrumentes bewertet. Der Aufbau und die Entwicklung von berufsrelevanten und überfachlichen Kompetenzen steht dabei im Zentrum; beobachtet werden Verhaltensweisen, die in beruflich relevanten und komplexen Situationen zum Ausdruck kommen. Sie sind unterteilt in personale, unterrichtspraktische und zielstufenbezogene fachliche Kompetenzen. Die Kompetenzen werden kurz umschrieben und im Ratingverfahren⁴ eingeschätzt.

Die Praktikumsleitung beantragt zuhänden der Mentoratskonferenz entweder das Prädikat «geeignet» oder «fraglich», und zwar im Hinblick auf die Eignung der Studentin bzw. des Studenten als Lehrkraft bzw. für das Studium an der Pädagogischen Hochschule. Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass die zuständige Mentoratsperson

³ Die Dokumente des Praxisordners sind teilweise zugänglich unter www.phsg.ch/studium/berufspraxis

⁴ Fünfstufige Ratingskala «trifft in hohem/genügendem/geringem Masse zu» mit je einer Zwischenstufe.

die Qualifikation beantragt. Dies hat zur Folge, dass im Rekursfall die Leitung der berufspraktischen Ausbildung den damit verbundenen Aufwand leistet und nicht die Praxislehrkraft. Nach ersten Erfahrungen führt dies dazu, dass die Praxislehrkräfte die Leistungen der Studierenden professioneller einschätzen.

4. Assessment

Studierende, die am Ende des ersten Studienjahres ein oder zwei Mal als «fraglich» beurteilt wurden, haben ein Assessment zu absolvieren. Das Assessmentverfahren ist zweistufig: Studierende mit nur einem Prädikat «fraglich» durchlaufen ein einfacheres Assessment. Jedes Assessment wird aufgrund der Portfolios der Studierenden, der Leistungsbeurteilungen sowie der Berichte der Mentoratspersonen und Praktikumsleitungen durch das Assessmentteam individuell festgelegt. Es kann halbstandardisierte Interviews, schriftliche und mündliche Testsituationen, Probelektionen oder Abklärungen durch externe Fachpersonen beinhalten.

5. Erfahrungen aus den ersten beiden Studienjahren

Eine Berufseignungsüberprüfung ist im Sinne der Vorgaben und des Konzeptes dann erfolgreich, wenn möglichst wenige Berufseinsteigende in den ersten Berufsjahren wegen mangelnder Eignung scheitern. Dies ist frühestens 2008 überprüfbar. Die folgenden Einschätzungen beruhen auf detaillierten schriftlichen Befragungen der Studierenden nach den Praktika sowie der Arbeit mit den Mentoratsteam, den Praxislehrkräften und dem Team der berufspraktischen Ausbildung der PHS. Sie geben die subjektive Einschätzung der Autoren als Leiter der berufspraktischen Ausbildung wieder.

Bis zum Beginn des dritten Semesters haben 11% der Studienanfänger das Studium aufgegeben. Davon haben lediglich zwei Studierende das Assessment nicht bestanden. Die Mehrzahl der ausgetretenen Studierenden verliessen die Hochschule, weil sie nach eigenen Angaben in den Praktika erkannt haben, dass sie sich nicht als Lehrkräfte sehen. Wir nehmen überrascht und erfreut zur Kenntnis, dass mehrheitlich nicht die Eignungsüberprüfung am Ende, sondern die reflexive Praxiserfahrung während des ersten Studienjahres zu einer frühen Selektion führt. Die Leistungsbeurteilung ist fördernd im Hinblick auf die weitere Ausbildung, indem mit Hilfe von Portfolios Arbeitsproben, Erfahrungen und Reflexionen dokumentiert sowie persönliche Zielsetzungen für die weitere Ausbildung formuliert werden.

Der Ausbildungsverbund aus Dozierenden PHS, Mentoratspersonen und Praxislehrkräften führt zu einem hohen Koordinationsaufwand, der viel Arbeitszeit erfordert. Die Akzeptanz der Mentoratsperson bei Studierenden und Praxislehrkräften hängt entscheidend von ihrer Kompetenz im Berufsfeld der Lehrkraft ab. Die Praktika erfordern in

den Praxisschulen im Weiteren grosse Flexibilität in Bezug auf die Pensen- und Stundenplangestaltung der Praxislehrkräfte. Der Wille, mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsstätte zusammenzuarbeiten und von Synergien zu profitieren, ist unterschiedlich ausgeprägt. Der administrative Aufwand für die Praxisorganisation und das Mentorsystem ist sehr gross. Die Belastung durch die Vorbereitung der Praktika wird von den Studierenden als sehr hoch empfunden. Der Aufwand für die Unterrichtsvorbereitung auf der Oberstufe ist gross.

Die Fremdeinschätzung der Leistungen in den Praktika findet bei den Studierenden hohe Akzeptanz. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Professionalität der Mentoratsperson, zu der die mentorierten Studierenden ein Vertrauensverhältnis aufbauen können. Als grösstes Problem erweist sich die Tatsache, dass die einzelne Praktikumslehrperson über keine verlässlichen Bezugsnormen für die Erteilung des Prädikates verfügt. Hier besteht ein im Moment aus Kapazitätsgründen nicht zu befriedigendes Bedürfnis nach Ausbildung durch die PHS. Da die Mentorskonferenz das Prädikat für die Bewertung beschliesst, kann sie jedoch Fehleinschätzung korrigieren und so die unterschiedlichen Beurteilungsmassstäbe ausgleichen. Die Praxislehrpersonen schätzen besonders, dass die juristische Verantwortung (z.B. im Rekursfall) für die Bewertung bei den Mentoren liegt.

Die Vorbereitung und Durchführung des Assessments ist personal- und arbeitsintensiv. Da Studierende das Recht haben, das erste Jahr zu wiederholen, kann das Studium wenige Wochen nach dem nicht bestandenen Assessment wieder aufgenommen werden. Dies ist dann stossend, wenn gravierende Defizite in den personalen Kompetenzen zum negativen Entscheid geführt haben. Hier muss geprüft werden, ob eine Wartezeit vorgeschrieben oder gar eine Wiederholung an der PHS ausgeschlossen werden soll.

Nach den ersten beiden Jahren stimmt die Bilanz optimistisch. Es sollte nun eine wissenschaftliche Evaluation in die Wege geleitet werden. Dies macht dann umso mehr Sinn, wenn das Konzept der Berufseignungsüberprüfung zwar laufend angepasst, im Kern aber über die nächsten Jahre stabil bleibt.

Autoren

Walter Bächtold, Leiter der Berufpraktischen Ausbildung PHS, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Seminarstrasse 7, 9200 Gossau, walter.baechtold@unisg.ch

Renato Forlin, Abteilungsleiter phil. I, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Seminarstr. 7, 9200 Gossau, renato.forlin@unisg.ch

Evaluation des Probepraktikums an der PHVS. Ermittlung der Kompetenzen für den Lehrberuf bei Kandidierenden für die Grundausbildung

Fabio Di Giacomo¹

Die Pädagogische Hochschule Wallis (PHVS) fordert von Kandidierenden für die Grundausbildung zur Basis- und Primarstufe ein zweiwöchiges Probepraktikum. Betreut werden diese Praktikantinnen und Praktikanten von erfahrenen Lehrpersonen, denen auch die Evaluation von Grundvoraussetzungen zum Lehrberuf übertragen ist. Als Leitlinien für die Evaluation hat die PHVS neun Basiskriterien definiert, welche die Eigenschaften bezeichnen, die für die Ausübung des Lehrberufs als unerlässlich erachtet werden. Da die Messung dieser Basiskriterien Probleme aufwerfen kann, ermöglicht eine Serie von Indikatoren die Beobachtung der Basiskriterien in der berufspraktischen Realität. Die Praktikumslehrperson (Plp) evaluiert den Praktikanten bzw. die Praktikantin auf der Grundlage dieser Kriterien, wobei das Probepraktikum als nicht bestanden gilt und der/die Kandidierende nicht zur PH zugelassen werden kann, wenn auch nur ein einziges dieser Kriterien nicht erreicht wird. Am Ende des Praktikums werden in einem Gespräch mit einer PH-Dozentin/einem PH-Dozenten, die/der zur Evaluation die Praktikumsklasse besucht, die Motivation und die Reflexionsfähigkeit der/des Kandidierenden ermittelt.

1. Aufnahmeverfahren mit drei Komponenten

Die Aufnahmebedingungen an der PHVS entsprechen den Anforderungen der EDK (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren): Inhaber und Inhaberinnen einer gymnasialen Matura bzw. einer Hochschulzugangsberechtigung für die Schweiz sowie erfolgreiche Absolventen eines Studiengangs einer Fachhochschule können direkt in das Aufnahmeverfahren eintreten. In anderen Fällen müssen die Kandidierenden eine ergänzende Prüfung ablegen oder eine PH-Passerelle besuchen. Das Aufnahmeverfahren an der PHVS umfasst drei wesentliche Komponenten: das Kandidaturdossier, die Evaluation des Probepraktikums und schliesslich das Aufnahmegespräch. Diese letzten beiden Elemente möchte ich nun etwas eingehender beschreiben.

¹ Der vorliegende Artikel ist eine Übersetzung des französischsprachigen Originaltextes «Évaluation du stage probatoire à la HEP VS. Comment identifier les compétences à la profession enseignante chez les candidats à la formation initiale?»

2. Evaluieren der Motivation und der Befähigung für den Lehrberuf

Mit 30 Wochen Pflichtpraktika, d. h. einem Drittel der Gesamtausbildungszeit, räumt die PHVS der berufspraktischen Ausbildung grossen Raum ein. Theoretische Grundlagen des Alternierens zwischen berufstheoretischen und berufspraktischen Lerneinheiten bilden u. a. die Konzepte der Professionalisierung und des Reflektierenden Praktikers. Im Hinblick darauf geht es darum, einerseits den Berufsalltag zum echten Ausbildungs-ort werden zu lassen und andererseits auch die theoretischen Elemente zu nutzen, welche in den Lernveranstaltungen eingebracht werden und die Analyse und das Verständnis der sich in der konkreten Berufssituation ergebenden Problemfelder ermöglichen. Durch den Wechsel zwischen diesen beiden Lehr-/Ausbildungsorten werden berufspraktische Tätigkeit und Hochschule als zwei komplementäre Partner anerkannt. Für die PHVS handelt es sich hierbei nicht um einen konträren Wechsel, sondern vielmehr um eine wechselseitige integrierende Bezugnahme beider Lernorte.

Die Bedeutung der berufspraktischen Tätigkeit kommt bereits im Aufnahmeverfahren zum Ausdruck, indem die Kandidierenden hier verpflichtet sind, ein zweiwöchiges Probepraktikum zu absolvieren. Dieses Praktikum zielt insbesondere auf die Evaluation der Beziehungsfähigkeit und der Befähigung für den Lehrberuf ab. Gleichwohl «bietet dieses Praktikum den Kandidierenden – über eine etwaige externe Evaluation hinaus – die Möglichkeit, ihre Vorstellungen, bei denen es sich häufig um – durch Kindheitserinnerungen verklärte – Idealvorstellungen handelt, den Realitäten des Berufsalltags einer Lehrperson gegenüberzustellen» (Périsset Bagnoud, 2003, S. 4, Übers.). Diese Prüfung der Motivation für den Lehrberuf vollzieht sich in einem autonomen Bereich, der in der Regel auf beobachtende Tätigkeiten oder Förderarbeit mit einem einzelnen Schüler beschränkt ist. Selbstverständlich können während dieses Probepraktikums auch weitergehende Tätigkeiten oder ganze Unterrichtseinheiten übernommen werden, aber das Ziel besteht sicherlich nicht darin, professionelle Handlungskompetenzen zu bescheinigen, über welche die Kandidierenden etwa *a priori* bereits verfügen sollten.

Wie lässt sich das Paradoxon lösen, das darin besteht, dass man einerseits die berufliche Befähigung des Kandidaten ermitteln und andererseits von diesem gerade nicht spezifische professionelle Handlungskompetenzen abfordern will?

3. Basiskriterien als ethischer und beruflicher Bezugsrahmen

Die PH hat sich mit ethischen Kodizes² von Berufsverbänden der französisch- und deutschsprachigen Schweiz auseinander gesetzt, um eine gewisse Anzahl an Basiskriterien zu ermitteln, die für die Ausübung des Lehrberufs als unerlässlich betrachtet

² Es handelt sich um den Code de Déontologie des Verbands Syndicat des Enseignants Romands (SER) und die LCH-Standesregeln.

werden. Die Ausarbeitung von Einschätzungsbögen für unterschiedliche Praktika bleibt relativ einfach, aber «dies gilt nicht in gleicher Weise für heikle Fragen betreffend die allgemeine Einstellung der Lehrperson. Die Basiskriterien, die von der Berufspraktischen Kommission der PH definiert wurden, bilden den beruflichen und ethischen Rahmen für die Lehrtätigkeit» (Périsset Bagnoud, 2003, S.10 ; Übers.).

Die Basiskriterien wiederholen sich bei der Evaluation eines jeden Praktikums und haben dennoch eine besondere Bedeutung beim Probepraktikum, da sie über die Aufnahme des/der Kandidierenden in die PH-Ausbildung mitentscheiden. Ein nicht erfülltes Basiskriterium zieht *de facto* das Nichtbestehen des Praktikums und folglich das Scheitern im Aufnahmeverfahren nach sich. In dieser Hinsicht ist die Fähigkeit der Evaluierenden zur Ermittlung und Bemessung der Basiskriterien mit Hilfe dieses Instruments bestimmend für die Glaubwürdigkeit der Evaluation.

4. Praktikumslehrpersonen als wichtige Partner bei der Evaluation des Probepraktikums

Die PHVS hat beschlossen, die Evaluation des Probepraktikums zwei Kategorien von Fachkräften anzuvertrauen, welche die Studierenden im Berufsalltag des Unterrichtens betreuen sollen: den Praktikumslehrpersonen (Plp) und den PH-Besuchern. Die Praktikumslehrpersonen, die unter den erfahrenen Lehrpersonen im gesamten Kanton angeworben wurden, kommen in den Genuss einer mehr als 30-tägigen Weiterbildung an der PHVS, deren Ziel darin besteht, bei ihnen Kompetenzen für ihre Funktion als Plp bei der Betreuung des Berufsanfängers und insbesondere bei seiner Evaluation während der Praktika zu entwickeln. Während des Probepraktikums bestehen die spezifischen Aufgaben der Plp darin, den bzw. die Kandidierende zu betreuen und dem eigenen Unterricht beiwohnen zu lassen, ihn/sie dann durch regelmässige Gespräche in den Beruf einzuführen und schliesslich das Probepraktikum mit Hilfe der Basiskriterien zu beurteilen. Beim Vorbereitungstreffen zum Probepraktikum mit den Praktikumslehrpersonen und PH-Besuchern geht es darum, gemeinsam die spezifischen Indikatoren herauszuarbeiten, welche die Beobachtung der besagten Basiskriterien ermöglichen. Dabei ist klar, dass diese Indikatoren niemals definitiv sein können und jährlich wieder in Frage gestellt werden.

Die Besuchenden ihrerseits sind Dozierende an der PH mit der Aufgabe, die Kandidierenden in Abhängigkeit von den Zielen des Probepraktikums zu evaluieren. Beobachtungsgegenstand für die Evaluation des Praktikanten/der Praktikantin ist ein zirka einstündiges Gespräch im Anschluss an die beobachtete Unterrichtseinheit. In diesem Fall geht es darum, die Motivation, die Neugier und die Offenheit der Kandidierenden zu analysieren, indem über das Praktikum Bilanz gezogen und die Reflexionsfähigkeit der Kandidierenden ermittelt wird.

5. Validierung des Probepraktikums und des Gesprächs

Mehrere Elemente bilden schliesslich die Grundlage für die Evaluation des Probepraktikums und des Gesprächs: zunächst der Bericht der Praktikumslehrperson, dann der Bericht des PH-Besuchers und schliesslich der Bericht des oder der Kandidierenden selbst. Im letzteren müssen die Stärken und die festgestellten Schwierigkeiten sowie die persönliche Entscheidung betreffend die Fortführung der Ausbildung dargelegt sein; der Bericht wird sowohl formal als auch inhaltlich auf seine Qualität hin evaluiert.

Wenn das Kandidaturdossier den geforderten Kriterien entspricht und Probepraktikum und Gespräch als bestanden gemeldet werden, wird die Kandidatur der Aufnahmekommission vorgelegt, welche aus Vertretern des Departements für Erziehung, Kultur und Sport sowie von Berufsverbänden zusammengesetzt ist. Diese beschliesst in letzter Instanz und auf Empfehlung der PH-Direktion über die Aufnahme der Kandidierenden in die Grundausbildung.

Literatur

- Andrey-Berclaz, M.** (2001). La formation pratique à la HEP-Valais. *Résonances, novembre, 8–9*.
- Périsset Bagnoud, D.** (2003). Evaluer sa pratique d'étudiant-e pour construire ses compétences professionnelles. Les propositions de la HEP du Valais (Suisse). La formation, quelles évolutions? *Questions vives, 1* (2), 111–123. Aix-Marseille: Université de Provence.

Autor

Fabio Di Giacomo, Diplôme d'études approfondies en sciences de l'éducation, PHVS, Direktionsadjunkt, fabio.digiaco@hepvs.ch

Komplexe Aufgaben als Schlüsselemente der zertifizierenden Beurteilung

Beat Bertschy und Gabriel Schneuwly

1. Begründung und Definition komplexer Aufgaben

Die Pädagogische Hochschule Freiburg bildet Lehrpersonen mit einem kombinierten Diplom für den Kindergarten und die Primarschule aus. Das Studium führt über drei Jahre, umfasst 180 ECTS-Kreditpunkte und führt zur Bachelorstufe und einem Lehrdiplom. Für jedes der drei Ausbildungsjahre hat die PH Freiburg zwei oder drei komplexe Aufgaben formuliert, welche eine bedeutende Rolle bei der zertifizierenden Beurteilung einnehmen.

In den ersten beiden Studienjahren erhalten die Studierenden die entsprechenden Aufgabenstellungen zu Beginn des Studienjahres schriftlich. Sie haben ein oder zwei Semester Zeit, um die entsprechende Aufgabenstellung alleine oder im Duo zu bearbeiten. Im dritten Studienjahr sind die Zeiträume für die Bearbeitung der komplexen Aufgaben kürzer bemessen, denn sie nehmen den Status von Abschlussprüfungen ein.

Komplexe Aufgaben lassen sich folgendermassen charakterisieren:

- Sie zwingen die Studierenden dazu, in einer offenen Situation verschiedene Ressourcen zu mobilisieren: Wissen, Fertigkeiten und Haltungen.
- Die erforderlichen Ressourcen sind aber nicht explizit genannt.
- Die Aufgabenstellung muss bedeutsam sein und sich auf zentrale berufliche Kompetenzen beziehen.
- Die von den Studierenden erarbeiteten Problemlösungen sind einzigartig, auch wenn den Aufgabenstellungen eine gewisse Standardisierung zugrunde liegt (sowohl in Bezug auf die Themen als auch auf die Angaben in den Aufgabenstellungen).
- Ähnliche Fallbearbeitungen sind in der Ausbildung geübt worden.

Es sind verschiedene Überlegungen, die dazu geführt haben, komplexen Aufgaben in der Beurteilungspraxis einen grossen Stellenwert einzuräumen: Zunächst betrachten wir diese Beurteilungsform als Konsequenz einer Ausbildung, die sich an beruflichen Kompetenzen orientiert. Das kompetente Handeln verlangt die Mobilisierung verschiedenster Ressourcen in einer spezifischen beruflichen Situation, welche diffus, einzigartig, wertbezogen – kurz: komplex – ist (Schön 1983). Prüfungsformen, welche den Fokus ausschliesslich auf Wissen legen, werden diesem Anspruch nicht gerecht. Kompetenzorientierung heisst, den Fokus auf Wissen, Fertigkeiten und Haltungen zu legen

und die reflexive Integration dieser drei Ebenen in der Beurteilung zu betonen. Dahinter stehen zudem Überlegungen zum situierten Lernen: Studierende erwerben «träges Wissen», wenn Wissen nicht bereits in spezifischen Anwendungssituationen erworben und geprüft wird. Es geht darum, «eine produktive Balance zwischen disziplinär-systematischem (blosser Systematik) und problemorientiertem Lernen (reiner Kasuistik) anzustreben» (Reusser 2005, S. 179).

Eine weitere Begründungsschiene, welche zur Entwicklung komplexer Aufgaben geführt hat, ist eher studienorganisatorischer Art. Die Anwendung des ECTS-Kreditsystems verlangt, dass alle einzelnen Ausbildungsgefäße validiert werden, um die entsprechenden Kredite erwerben bzw. erteilen zu können. Dies bringt eine quantitative oder additive Beurteilungslogik mit sich und birgt die Gefahr, dass die Studierenden einer Menge von zertifizierenden Prüfungssituationen bzw. Leistungsnachweisen ausgesetzt werden. Mit komplexen Aufgaben hingegen können Studierende die Kredite für verschiedene Ausbildungselemente erwerben, die dann nicht alle einzeln überprüft werden. Die komplexen Aufgaben orientieren sich an denjenigen Kompetenzen, die für das jeweilige Ausbildungsjahr zentral sind. Sie sind ein Mittel, die Studierenden sowie die Ausbilderinnen und Ausbilder auf die zentralen Schwerpunkte eines Jahres zu konzentrieren.

2. Beispiele

Die in Tabelle 1 dargestellte Übersicht zeigt die sieben komplexen Aufgaben, welche die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg bearbeiten. Die Ausbilderinnen und Ausbilder der PH haben die Aufgaben gemeinsam mit Lehrpersonen der jeweiligen Zielstufe ausformuliert, um zu gewährleisten, dass diese für das Berufsfeld relevant und authentisch sind. Coen u.a. (in Vorb.) haben Beispiele der Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Waadt in Bezug auf die genannten beiden Kriterien empirisch überprüft und weitgehend bestätigt gefunden.

Alle Fallbeschreibungen folgen einer gewissen Standardisierung, die für die Studierenden aber nicht explizit transparent gemacht wird. Sie enthalten Angaben zur jeweiligen Situation, zum konkreten Verhalten der Betroffenen, zur Vorgeschichte sowie zum familiären und schulischen Umfeld. Sie verzichten möglichst auf Stereotype. Zudem enthalten sie auch ressourcenorientierte Hinweise und nicht nur Defizite.

Tabelle 1: Übersicht über die komplexen Aufgaben an der PH Freiburg

Aus- bildungs- jahr	Titel der Aufgaben	Betroffene Lehrveranstaltungen oder Ausbildungsbereiche
1	1. Kognitive und soziale Aspekte beim Lernprozess einer Schülerin / eines Schülers analysieren	- Lernpsychologie - Entwicklungspsychologie - Fachdidaktik Mathematik
	2. Klassenführung: eine kritische Entscheidungssituation analysieren	- Einführung in die Pädagogik - Soziologie der Erziehung - Paradigmen der Psychologie
	3. In einem Videobeitrag die Rolle der Lehrperson darstellen und kommentieren	- Lehrer/in sein - Schulsystem und Rolle der Lehrperson - Medienpädagogik
2	4. Ein pädagogisches Prinzip in einer künftigen Klasse begründet auswählen und geplant umsetzen	- Klassiker der Pädagogik - Moralische Erziehung und politische Bildung - Pädagogische Ateliers
	5.a Eine umfassende Unterrichtseinheit mit einer lernzielorientierten Beurteilung zusammenstellen; oder	- Allgemeine Didaktik - Fachdidaktiken - Eine Beurteilung, die weiterhilft
	5.b Lehr-Lern-Erfahrungen in fünf Fächern analysieren und den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler beurteilen.	- Didaktische Ateliers
3	6. Ein zugewiesenes Fallbeispiel analysieren und theoriegeleitet Handlungsmassnahmen entwickeln	- Psychologie - Pädagogik - Pädagogische Ateliers
	7. Die durchgeführte Unterrichtseinheit evaluieren und gegenüber zweier Expertinnen oder Experten verteidigen	- Allgemeine Didaktik - Fachdidaktiken - Didaktische Ateliers

3. Beurteilungskriterien

Für alle sieben Aufgaben verwenden wir die folgenden allgemeinen Beurteilungskriterien nach Roegiers (2004): (1) Richtigkeit, Stichhaltigkeit (pertinence), (2) Kohärenz der Ideen und Argumente (cohérence), (3) Qualität des Fachwissens (qualité des outils et procédures utilisés), (4) Sprachkompetenz (expression et communication). Innerhalb der ersten drei globalen Kriterien arbeiten wir dann mit aufgabenspezifischen Beurteilungsindikatoren.

4. Erste Bilanz

Bisher haben Studierende positiv auf die komplexen Aufgaben reagiert. Die Bedeutung der Aufgabenstellung wird erkannt. Externe Expertinnen und Experten haben die Aufgaben als authentisch und berufsrelevant bezeichnet, uns aber auch zu Anpassungen ermutigt: So achten wir konsequenter darauf, auch Ressourcen zu erwähnen. Wir vermeiden Klischees. Auch die vier Beurteilungskriterien haben wir erst mit zunehmender Beurteilungserfahrung für alle sieben Aufgaben übernommen. Hingegen unterscheiden sich die genaueren Indikatoren innerhalb der vier Kriterien je nach Aufgabe.

Dennoch bleiben offene Fragen: Wie ist die Aufgabenteilung bei den Korrekturen zwischen Ausbilderinnen und Ausbildern mit verschiedenen Profilen genau zu organisieren? Wie gelangen wir zu weiteren relevanten Fallbeispielen? Wie können wir einen ähnlichen Beurteilungsmassstab verschiedener Ausbilderinnen und Ausbilder selbst über die beiden sprachlichen Abteilungen hinaus garantieren? Ist der Gewinn an Validität einer Aufgabe mit einem gewissen Verlust an Reliabilität unter Beurteilenden verbunden?

Literatur

- Coen, P.-F., Monnard, I., Galland, A., Perrin, N. & Rouiller Y. (in Vorb.). *Validité et pertinence de tâches complexes dans l'évaluation de futurs enseignants*. Manuskript.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 23 (2), 159–183.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Autoren

- Beat Bertschy, Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg, Murtengasse 36, 1700 Fribourg,
bertschyb@edufr.ch
- Gabriel Schneuwly, Pädagogische Hochschule Freiburg,
schneuwlyg@edufr.ch

Die Eignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Christa Hanetseder und Manuela Keller-Schneider

Die Eignungsabklärung der berufsrelevanten sozialen und personalen Kompetenzen verfolgt folgende Ziele:

- Sie ist *förderorientiert*, indem sie frühzeitig bei den Studierenden allfällige Mängel erkennt und gezielt geeignete Massnahmen einleiten kann.
- Sie ist *qualifizierend und selektionierend*, indem sie Studierende, deren Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten schliesslich als unzureichend erkannt werden, frühzeitig vom weiteren Studium ausschliesst und sie damit auch vor einer Berufsausbildung schützt, deren Anforderungen sie nicht bewältigen können.
- Sie ist ein Instrument der professionellen *Qualitätssicherung*, indem sie berufsrelevante Schlüsselqualitäten bereits während des Studiums deklariert und entwickeln hilft.

1. Ausgangslage

Eignung als persönliche, berufsbezogene Voraussetzung wurde im Kanton Zürich am Seminar für Pädagogische Grundausbildung (SPG) bereits seit 1980 vorausgesetzt. Schon damals wurden Studierende aus Eignungsgründen weggewiesen, auch wenn sie fachlich genügende Leistungen erbringen konnten. Mittels Kriterienraster und standardisiertem Ablauf sollte sichergestellt werden, dass sich alle Studierenden schon zu Studienbeginn mit den Schlüsselqualifikationen für den Lehrberuf auseinandersetzen. Die Schwierigkeit lag darin, dass Mentorierende mit fachlich unterschiedlichem Hintergrund die Eignungseinschätzung sehr unterschiedlich handhabten und es keine Gewähr für eine einheitliche Beurteilung gab. Positive Erfahrungen zeigten sich bei «Wegberatungen», wenn Studierende durch Fremd- und Selbsteinschätzungen erkannten, dass die Anforderungen des Berufs nicht ihrem Potenzial entsprachen und die Ausbildung aus eigener Entscheidung abbrachen. Schwierigkeiten stellten sich dann, wenn diese Einsicht fehlte.

Die Eignung als Voraussetzung für das Studium wurde im Juli 1998 im Gesetz der Pädagogischen Hochschule verankert. Eine Projektgruppe erarbeitete ein Konzept mit folgenden Kernpunkten:

- Trennung der Funktionen Beurteilung und Begleitung
- Strukturierung der Eignungsabklärung als Prozess
- Zusammenfassung der Beurteilenden zu einem geleiteten Team
- Entwicklung und Definition berufsrelevanter Schlüsselkompetenzen

2. Eignungskriterien

Die folgenden Kompetenzen mit Unteraspekten wurden als Schlüsselkompetenzen für den Lehrberuf definiert:

- Reflexionsfähigkeit (Anforderungen des Berufsfeldes, Unterricht, Gender, Selbsteinschätzung)
- Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit (Kontaktbereitschaft, Empathie, Interaktionsfähigkeit, Rollenbewusstsein)
- Strukturierte Denk-, Handlungs- und Darlegungskompetenzen (Strukturierungsfähigkeit, Zielorientierung, Vernetzung, Ausdruck)
- Flexibilität/Fantasie (Ideenreichtum, Fantasie, Flexibilität und Offenheit, Eigenständigkeit)
- Belastbarkeit (bezüglich Wahrnehmungs-, Konflikt- und Entscheidungsfähigkeit)

Diese Kompetenzen liegen zwischen den Polen von «zu viel» und «zu wenig» und stehen zueinander in Beziehung. «Mittlere» Ausprägungen ermöglichen ein ausgewogenes Gleichgewicht. Ein Beispiel zur Illustration: Eine Lehrperson muss eine «mittlere» Einfühlungsfähigkeit zeigen, um handlungsfähig zu bleiben. Bei einem «zu viel» an Empathie beispielsweise geht sie in den Anliegen anderer auf und verliert ihre Strukturierungsfähigkeit, sie kann die Berufsrolle nicht genügend wahrnehmen, Auswirkungen in der Belastbarkeit werden sich zeigen.

3. Aktuelle Praxis

Mit dem Start der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) im Herbst 2002 wurde das Konzept der Projektgruppe umgesetzt. Die Eignungsabklärung wurde nach einem sowohl für die Studierenden wie die Dozierenden transparenten und verbindlichen Verfahren eingerichtet und im Reglement zur Eignungsabklärung verankert. Die Verantwortung für das Gesamtkonzept der Eignungsabklärung und insbesondere die Durchführung der erweiterten Eignungsabklärung (siehe unten) liegt bei der Ressortleitung Eignungsabklärung.

3.1 Regelablauf

Mentorinnen und Mentoren, speziell für diesen Tätigkeitsbereich angestellte Dozierende der PHZH, überprüfen bei allen Studierenden während des ersten Studienjahrs die sozialen und personalen Kompetenzen. Ein für das Abklärungsverfahren entwickelter Einschätzungsbogen differenziert die oben ausgeführten Kompetenzen weiter aus und dient damit als Beobachtungs- und Beurteilungsinstrument. Die Meinungs- und Urteilsbildung erfolgt sowohl im Praxisfeld wie auch in Seminaren an der Pädagogischen Hochschule und verbindet die Selbsteinschätzung der Studierenden mit den Fremdeinschätzungen von Mentor/ Mentorin und Praktikumslehrkräften. Stationen im Eignungsverfahren sind:

- Motivationsbericht der oder des Studierenden,
- Orientierungspraktikum und Begleitseminar (während des ersten Semesters),
- Standortgespräch mit Protokoll (am Ende des ersten Semesters),
- Praktikum 1 mit Praktikumsbericht durch Praktikumslehrperson (dreiwöchiges Praktikum zwischen dem ersten und zweiten Semester),
- Begleitseminar (während des zweiten Semesters).

Vermitteln die Einschätzungen in all diesen Stationen ein positives Bild der Schlüsselkompetenzen, so führt der Mentor/die Mentorin am Ende des zweiten Semesters mit den Studierenden das Eignungsgespräch. Er/sie testiert in einem Protokoll die aktuell vorliegende berufliche Eignung. Der Einschätzungsbogen und die Gesprächsprotokolle dokumentieren sowohl den Fortschritt in den einzelnen Bereichen wie Impulse zur Weiterentwicklung.

3.2 Erweiterte Eignungsabklärung

Beobachtet ein Mentor oder eine Mentorin wiederholt ein Ungenügen bei den geforderten Kompetenzen und zweifelt deshalb an der beruflichen Eignung des oder der Studierenden, so meldet er oder sie dies zur erweiterten Eignungsabklärung der Ressortleitung Eignungsabklärung. In der Regel erfolgt die erweiterte Eignungsabklärung innerhalb des Basisstudiums, das Verfahren kann auch im Diplomstudium nochmals aufgegriffen werden.

Unter der Leitung der Ressortleitung Eignungsabklärung wird die berufliche Eignung durch ein erweitertes Gremium überprüft. Neben dem Mentor/der Mentorin und der Ressortleitung wird eine weitere Fachperson beigezogen. Häufig sind dies wiederum Mentorierende, die aber die abzuklärende Person noch nicht kennen. Je nach Fragestellungen werden auch Dozierende aus Psychologie, Heilpädagogik und Pädagogik, musischen Fächern oder der Schularzt einbezogen. Diese bilden das Gremium der Kommission Eignungsabklärung. Die erweiterte Eignungsabklärung findet meist in den bereits bestehenden Ausbildungsgefässen wie Praktika und Seminarien und speziell dazu angesetzten Gesprächen statt. Genügen die Beobachtungsmöglichkeiten im Rahmen der Pädagogischen Hochschule nicht, so kann die Ressortleitung zusätzlich ein externes Gutachten in Auftrag geben, z. B. zur Abklärung der seelischen Stabilität oder der persönlichen Reife.

Während des ganzen Abklärungsprozesses finden Gespräche mit dem/der Studierenden statt. Die Kommission Eignungsabklärung beurteilt die positive oder negative berufliche Eignung, wenn die Abklärungsunterlagen dies ausreichend belegen und stellt Antrag auf Zulassung zum oder Wegweisung vom Studium beim Prorektorat Ausbildung. Wegweisungen müssen von der Schulleitung der PHZH beim Schulrat beantragt werden, der diese schriftlich verfügt. Gegen Wegweisungen können die Studierenden innerhalb von dreissig Tagen schriftlich Rekurs einlegen.

3.3 Statistische Angaben

Jedes Semester werden zwischen 16 bis 24 Studierende in die erweiterte Eignungsabklärung gemeldet - bisher 126 Personen (61 Männer, 65 Frauen). Die Abklärungen werden in der Regel innerhalb eines bis maximal zwei Semestern abgeschlossen. 101 Verfahren sind abgeschlossen. Bei einem Drittel der gemeldeten Studierenden wird eine negative Eignung festgestellt, ein Drittel bricht das Studium während des Abklärungsverfahrens ab und bei ca. einem Drittel wird die Eignung positiv beurteilt. Überproportional gross ist der Anteil der Männer an den erweiterten Eignungsabklärungen (jede zweite erweiterte Abklärung bei einem männlichen Studierenden).

4. Bilanzierung

Das bestehende Verfahren der regulären und der erweiterten Eignungsabklärung bietet sowohl den Mentorinnen und Mentoren wie den Studierenden eine klare Orientierung und damit einen Zuwachs an Sicherheit in dieser heiklen Aufgabenstellung. In der Ressortleitung steht den Mentorierenden eine mit Fach- und Entscheidungskompetenzen ausgestattete Person zur Seite. Dies wird als Entlastung und eine Steigerung der Professionalität gewertet. Die Erfahrung zeigt, dass in der Rolle der Mentorin/ des Mentors Begleitung und Beurteilung zwei manchmal schwierig zu vereinbarende Aufgaben darstellen. Allenfalls wäre es sinnvoll, die in der Projektphase vorgesehene Aufteilung in Beurteilung und Begleitung nochmals zu überprüfen.

Litaratur

www.phzh.ch/Ausbildung/Reglemente

Autorinnen

Christa Hanetseder, Dr. phil. I, Psychologin FSP, Dozentin, Ressortleiterin Eignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Manuela Keller-Schneider, lic. phil. I, Psychologin FSP, Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Fachbereich Entwicklung und Berufsidentität.

Die Abklärung der Berufseignung an der Pädagogischen Hochschule PHBern in der Vorschulstufe und Primarstufe

Albert Tanner und Annette Tettenborn

Spezifische Abklärungen über die Berufseignung durch eine spezifische Überprüfung von Persönlichkeitsmerkmalen oder allgemeinen berufsrelevanten Sozial- und Selbstkompetenzen werden an der Pädagogischen Hochschule weder im Vorfeld noch zu Beginn des Studiums vorgenommen. Der Zugang zum Studium hängt einzig von formalen Bildungsabschlüssen ab, je nach Abschluss (z. B. Berufsmaturität) zusätzlich vom Bestehen einer Aufnahmeprüfung über den Stand der Allgemeinbildung. An den beiden Instituten Vorschulstufe und Primarstufe der PHBern gehen wir davon aus, dass die wesentlichen Kompetenzen für die Ausübung des Berufs im Rahmen der Vorbildung und im Verlauf des Studiums erworben werden können.

Die Beurteilung der berufsrelevanten überfachlichen wie auch fachlichen Kompetenzen ist deshalb vollständig in den Studienplan integriert. Sie ist eng an die Module gebunden, insbesondere an jene der berufspraktischen Ausbildung und wird im Rahmen der Leistungsnachweise bzw. Praktika überprüft. Im ersten Studienjahr haben diese Beurteilungen eine eher selektive Funktion, in den beiden weiteren Studienjahren sind sie mehr förderungs- und entwicklungsorientiert. Im Sinne einer «Früherkennung» von Mängeln im Bereich der überfachlichen Kompetenzen kommt im ersten Studienjahr der Beurteilung der Kompetenzen in der Kommunikation und sozialen Interaktion, der Selbstorganisation, im Arbeitsverhalten (Engagement, Zuverlässigkeit, Bereitschaft, Offenheit für Neues, Teamfähigkeit) sowie Reflexionsfähigkeit ein besonders hohes Gewicht zu.

Verantwortlich für die Fremdbeurteilung der berufspraktischen Arbeit der Studierenden sind zunächst vor allem die Praxislehrpersonen, die in Form von standardisierten Praktikumsberichten sowohl eine förderorientierte Beurteilung als auch eine selektionsorientierte Bewertung vornehmen. Weitere auf die Praktika bezogene Arbeitsaufträge der Studierenden werden im Rahmen ihres Portfolios von Dozierenden des Instituts oder von Praxislehrpersonen mit erweitertem Auftrag bewertet. Die Selbstbeurteilung durch die Studierenden erfolgt über Lernberichte, in denen sie sich auch über ihre überfachlichen Kompetenzen Rechenschaft ablegen. Dazu kommen Selbstbeurteilungen über den Stand und die Entwicklung der eigenen berufsrelevanten Kompetenzen in Form von Portfolieinträgen. Sie alle fließen indirekt in die Gesamtbewertung der berufspraktischen Leistungen ein.

Der selektive Charakter dieser Beurteilung im ersten Studienjahr zeigt sich daran, dass eine Fortsetzung des Studiums nur möglich ist, wenn die berufspraktischen Module des

ersten Studienjahres aufgrund der Bewertung der berufspraktischen Arbeit sowie der Bewertung der Portfolioaufträge gesamthaft mit «erfüllt» bewertet worden sind. Eine Wiederholung von nicht erfüllten Teilleistungen ist möglich. Die Praktika als Ganzes können nicht wiederholt werden. Eine Bewertung mit «nicht erfüllt» führt zwangsläufig zum Abbruch des Studiums. Einen Abbruch des Studiums zur Folge haben auch nicht genügende Bewertungen in den einzelnen Pflichtmodulen des Erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studienbereichs sowie des fachlich-fachdidaktischen Studienbereichs – wobei in den einzelnen Modulen nicht bestandene Leistungsnachweise (Prüfungen, schriftliche Arbeiten etc.) einmal wiederholt bzw. überarbeitet werden können.

Ziel dieses Verfahrens ist es, Studierende möglichst früh auf ihre unzureichenden Kompetenzen für die Anforderungen des zukünftigen Berufsfeldes hinzuweisen, so dass mit ihnen entweder Fördermassnahmen vereinbart werden können oder sie aufgrund der Fremd- und Selbstbeurteilungen sowie der Standortgespräche eigenverantwortlich die Konsequenzen ziehen und das Studium abbrechen. Für kritische Fälle und deren weitere Abklärung ist in Absprache und enger Zusammenarbeit mit den für die einzelnen Praktika verantwortlichen Dozierenden bzw. Praxislehrpersonen mit erweitertem Auftrag die Bereichsleitung der Berufspraktischen Studien zuständig. Sie kann auch den frühzeitigen Abbruch eines Praktikums oder weitere förderorientierte Massnahmen veranlassen.

Bei Schwierigkeiten legen wir viel Wert auf eine sorgfältige und längerfristige Abklärung, Beurteilung und Beratung. Treffen entsprechende Rückmeldungen aus Praktika ein, werden bei den verantwortlichen Praxislehrkräften und bei den begleitenden Dozierenden durch die Bereichsleitung der berufspraktischen Studien operationalisierbare Hinweise für unzureichende Kompetenzen in den überfachlichen, aber auch fachdidaktischen Fähigkeiten der Studierenden eingeholt. Sind eindeutige Mängel in einzelnen Kompetenzbereichen sichtbar, werden diese Beobachtungen in einem Standortgespräch mit den Studierenden angesprochen. Oft aber treten Mängel nicht klar, sondern zunächst nur andeutungsweise zu Tage. In diesen Fällen wird gegenüber den Studierenden erst dann reagiert, wenn mehrere unabhängige Praxislehrkräfte oder Dozierende vergleichbare Beobachtungen machen. Weil es unter anderem auch um die Beurteilung von Persönlichkeitsmerkmalen von Studierenden geht, ist es uns wichtig, eine Abklärung immer auf die Beurteilung mehrerer Beteiligter zu stützen und die Selbsteinschätzung des Studenten/der Studentin mit zu berücksichtigen.

In der Regel werden in einem weiteren Schritt gemeinsam mit den Studierenden nächste Entwicklungsziele vereinbart und gegebenenfalls kompensatorische Massnahmen entworfen, die in einer zweiten Standortbestimmung überprüft werden. Von Seiten der Ausbildung wird darauf Wert gelegt, in diesem Prozess innerhalb des ersten Studienjahres zu einer Entscheidung zu gelangen. In den Zielsetzungen der Praktika des ersten Studienjahres sind denn auch die Überprüfung der Berufseignung und des Berufswun-

ches explizit erwähnt, und sowohl in der Selbst- als auch der Fremdbeurteilung muss dazu Stellung genommen werden. Die Erfahrungen mit dieser Vorgehensweise im Rahmen der tertiären Ausbildung zeigen, dass Studierende in hohem Masse bereit sind, ihre Berufseignung und damit ihre Studienwahl zu überdenken und nötigenfalls auch bereit sind, einen Wechsel oder Abbruch des Studiums vorzunehmen.

Der Vorschlag der Erarbeitung und Orientierung an verbindlichen Standards der Berufseignung wie in den Empfehlungen der SKPH zur Eignungsabklärung an Pädagogischen Hochschulen vorgeschlagen, wird kritisch beurteilt. Eine besondere Betonung der Berufsfähigkeit, geprüft über eine Eignungsabklärung im Verlauf bzw. am Ende des ersten Studienjahres führt u. E. zu keinem «Mehrwert». Das an der PHBern durchgeführte Verfahren sichert die Ausbildung und Erweiterung der überfachlichen Kompetenzen in ausreichendem Masse. Es steht ansonsten zu befürchten, dass über die Hintertür einer in besonderer Weise geprüften Eignung zum Lehrberuf Vorstellungen zur geeigneten oder weniger geeigneten Lehrerpersönlichkeit wieder Einzug in die tertiäre Ausbildung halten.

Autorin und Autor

Albert Tanner, Prof. Dr., Institutsleiter des Instituts Vorschulstufe und Primarstufe Bern Marzili
Annette Tettenborn, Dr., Direktorin des Instituts Vorschulstufe und Primarstufe Bern NMS

Finnland: Starke Selektion vor Aufnahme des Studiums

Hans-Jürg Keller

«1:9, Pisa-Rätsel gelöst» titelte «avenir suisse» in der Dezember-Nummer ihres Bulletins (avenir akutell, 2005/ 4, S. 7). Die Tatsache, dass an der Universität Helsinki pro Jahr lediglich ein kleiner Prozentsatz der Bewerberinnen und Bewerber zu einem Studium als Lehrperson aufgenommen wird, verführt zum Schluss, dass mit einer solchen Eingangsselektion auch der Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen gewährleistet werden könne.

Die Zulassung zum Studium an den Hochschulen in Finnland geschieht tatsächlich nach einem völlig anderen System als in der Schweiz.

1. Selektion beim Übertritt Sekundarstufe II – Hochschule

Die Selektion nach der neunjährigen nicht in Leistungsklassen getrennten Volksschule ist gering. 2003 traten 56% der Schülerinnen und Schüler in eine allgemeinbildende Schule der Sekundarstufe II, 35% in eine berufsbildende Schule über. Die hauptsächliche Selektion findet erst beim Übertritt ins Hochschulsystem statt. Es herrscht ein strikter Numerus clausus, die Anzahl der zur Verfügung stehenden Studienplätze für einen Studiengang wird jährlich neu festgelegt. Rund ein Drittel aller Bewerberinnen und Bewerber für eine universitäre Ausbildung werden schliesslich an eine Universität zugelassen, rund 50% der Bewerbenden finden Aufnahme an einem Polytechnikum (Volmari, 2005). Die Aufnahmequoten variieren je nach Studienrichtung allerdings beträchtlich. So wurden 2004 in Helsinki z.B. 55% der Bewerbenden in naturwissenschaftliche Studiengänge aufgenommen, aber nur 10% in die Veterinärmedizin (University of Helsinki, 2004), bei den Lehrberufen lag die Quote bei etwa 15%.

Ein Abschlusszeugnis der Sekundarstufe II reicht für den Hochschulzugang also nicht aus, die Auswahl der Studierenden liegt in der Verantwortung der Universitäten, ihrer Fakultäten und Departemente. Die Hochschulen sind bestrebt, ihre Eingangsassessments dem Studiengang und allenfalls dem späteren Berufsfeld entsprechend zu gestalten. Demzufolge werden für die verschiedenen Studiengänge unterschiedliche Selektionskriterien angewandt.

2. Aufnahme zur Klassenlehrpersonenausbildung an der Universität Helsinki

Die finnischen Universitäten, die Lehrpersonen ausbilden, kooperieren im Selektionsprozess in einer ersten Phase miteinander, in einer zweiten Phase kommt an jeder Universität ein anderes Verfahren zum Zug. Anlässlich einer Studienreise nach Helsinki stellte der Institutsleiter des «Departments of Applied Sciences of Education», Prof. Matti Meri, das Verfahren vor.

Die sich bewerbenden Studierenden erhalten im Aufnahmeverfahren Punkte für

- die Resultate des mit der Maturität vergleichbaren «Matriculation exams» bzw. von äquivalenten Prüfungen;
- berufliche Vorerfahrungen. Zum Beispiel wird die mindestens halbjährige Tätigkeit als Assistenzlehrperson in einer Klasse mit Punkten honoriert. Dies hat zur Folge, dass viele Studierende diesen Weg wählen – einerseits, um nach der Mittelschule ein interessantes, berufsnahes Zwischenjahr einzuschalten, andererseits, um sich eine gute Ausgangslage im Aufnahmeverfahren zu verschaffen. Es ist geplant, ab 2007 die Gewichtung der beruflichen Vorerfahrungen etwas zu verringern.
- Die Fähigkeit, Wissen situationsgerecht mobilisieren zu können, wird schriftlich geprüft: Bewerberinnen und Bewerber erhalten vor der Prüfung die Aufgabe, zwei erziehungswissenschaftliche Bücher zu lesen. In der schriftlichen Prüfung müssen sie dann Probleme aus Bildung und Erziehung mit Hilfe des eigenen Erfahrungshintergrundes und seiner Verknüpfung mit dem durch die Lektüre erworbenen theoretischen Wissen lösen.

Rund 30% der Bewerberinnen und Bewerber werden dann zum weiteren universitätsspezifischen Assessmentverfahren eingeladen.

- Sie werden von je zwei Fakultätsmitgliedern in Bezug auf Berufsmotivation und soziale Kompetenzen interviewt.
- In einem Gruppengespräch, das je 5 Bewerberinnen und Bewerber gemeinsam führen, werden kognitive und Kommunikationskompetenzen geprüft. Gefragt sind die Fähigkeiten, sich schnell eine eigene Meinung bilden zu können, stringent zu argumentieren und auf andere einzugehen. Solche Diskussionsrunden finden z. B. zum Thema «Brauchen Erstklässler Hausaufgaben?» statt.

Rund die Hälfte der Eingeladenen besteht auch diese Hürde und wird dann zum Studium zugelassen. Die Abgewiesenen absolvieren unter Umständen ein Zwischenjahr als Assistentin oder Assistent an einer Schule, werden an einer anderen Universität, an der sie sich gleichzeitig beworben haben, aufgenommen oder entschliessen sich, eine andere Ausbildung zu absolvieren. Einmal aufgenommen, absolvieren die Studierenden das Studium in der Regel bis zum Mastergrad, die Studienabbruchsquote liegt deutlich unter 10% und auch die Verweildauer im Beruf ist lang.

Auch wenn das «Pisa-Rätsel» durch dieses Selektionsverfahren nicht gelöst ist, so sind die Verantwortlichen doch davon überzeugt, dass es damit gelingt, für den Lehrberuf nicht oder fraglich Geeignete gar nicht erst zum Studium zuzulassen und dass dank des Verfahrens Selektion während des Studiums eigentlich kein Thema mehr ist.

Literatur

avenir aktuell (2005). Informationsbulletin von Avenir Suisse (4).

University of Helsinki (2004). *Key data*. Online unter: http://www.helsinki.fi/inbrief/2003/applicants_and_accepted.htm (27.1.2005).

Volmari, K. (2005). *Education in Finland. Presentation for the Swiss Conference of Rectors of Schools for Teacher Education*. Helsinki: National Board of Education.

Autor

Hans-Jürg Keller, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Schönberggasse 1, 8090 Zürich,
hansjuerg.keller@phzh.ch

Beratungs- und Reflexionsansätze im Mentoring der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern

Alois Niggli

Die Anforderungen, die beim Berufseinstieg an Lehrkräfte gestellt werden, sind zweifellos vielfältig. Sie können teilweise als belastend, teilweise aber auch als bereichernd erlebt werden. Ausgehend von Forschungsergebnissen, die diese gegenläufigen Perspektiven zu bestätigen scheinen, beschäftigt sich der Text mit Gestaltungsmöglichkeiten für ein differenziertes Mentoring. Näher eingegangen wird auf ein konstruktivistisches Reflexionsmodell. Das belastungsorientierte Beratungs- und das konstruktivistische Reflexionsmodell werden anschliessend mit unterschiedlichen Funktionen in Verbindung gebracht, die Mentorinnen und Mentoren beim Berufseinstieg ihrer Berufskolleginnen und -kollegen übernehmen können.¹

Mit der Neukonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird auch die Gestaltung der Berufseinführung neu diskutiert. Zum einen geht es dabei darum, erworbene Handlungskompetenzen und Wertvorstellungen weiter zu entwickeln. Gleichzeitig soll damit aber auch *Burnout* und frühem Berufsausstieg (Odell & Ferraro, 1992) aktiv begegnet werden. Ein Zitat aus einer Rückmeldung, die eine ehemalige Studentin an ihre Ausbildungsstätte gerichtet hat, verdeutlicht die mit diesem Vorhaben verbundene Kernproblematik.

Meine ersten Wochen bestanden aus drei Dingen: unterrichten, essen, schlafen. Alles andere, sogar das Joggen, musste warten. Meine Erinnerungen sind sehr unterschiedlich. Ich erlebte Momente, in denen ich himmelhoch jauchzend die ganze Welt umarmen wollte, daneben aber auch solche voller Zweifel, Angst und Unsicherheit. Ich wusste nicht, was noch alles auf mich zukommen wird und wie ich das, was ich weiss, dass es kommt, bewältigen soll.

In diesem kurzen Auszug werden zwei gegenläufige Aspekte des Berufsbeginns deutlich, die sich auch in der empirischen Forschung widerspiegeln: Zum einen besteht eine Überforderungssituation, der man sich nahezu schutzlos ausgeliefert sieht. Zum anderen sind aber offensichtlich auch beglückende Positivverfahren eingetreten, die für die weitere Laufbahn wohl grundlegend sein dürften.

¹ Beim vorliegenden Text handelt es sich um die Bearbeitung von Auszügen eines Referates anlässlich der Jahrestagung der Kommission Berufseinführung der SKPH vom 2.9.2005 in St. Gallen.

1. Gegenläufige Resultate der Forschung zum Berufseinstieg und passende Mentoringmodelle

Die Lehrerbildungsforschung zum Berufseinstieg hat ihren Fokus seit den 70er-Jahren vor allem auf Überforderung und Belastungen gerichtet. Wirkungsmächtig waren die Forschungen zum so genannten «Praxisschock». Die von Müller-Fohrbrodt et al. (1978) betriebenen sozialisationstheoretischen Untersuchungen zum Einstellungswandel von Junglehrpersonen («Konstanzer Wanne») fanden dabei breite Beachtung. In seinem Buch «*Don't smile until Christmas*» hatte Ryan (1970) diese Perspektive bereits im Vorfeld anhand von Tagebüchern von Junglehrkräften auf eindrückliche Weise zu dokumentieren vermocht. Er konnte zeigen, wie Novizinnen und Novizen ihren Idealismus nach und nach verlieren und zu Opfern der Logik herkömmlicher Strukturen werden. Eine weitere, ähnlich häufig rezipierte Arbeit stammt von Fuller und Brown (1975). Auf der ersten Stufe ihres dreistufigen Entwicklungsmodells ist es das einzige Ziel von Berufsanfängerinnen und -anfängern, im Klassenzimmer überhaupt erst mal zu überleben («*survival stage*»). An diese Praxisschockstudien knüpft ebenfalls die klassische Arbeit von Veenman (1983) an. Sein Ergebnis ist eine nach Häufigkeit aufgelistete Sammlung von Anfangsbelastungen, die er an einer internationalen Stichprobe ermittelt hat. Vergleichbare Belastungslisten wurden auch in den Folgejahren erhoben, meist mit ähnlichen Resultaten (vgl. für die Schweiz: Frei, 1996; Zingg & Grob, 2002).

Den Praxisschock-Modellen gemeinsam ist, dass der Berufseinstieg einseitig negativ konnotiert ist. Entscheidend sind die Bewältigung von Belastungen und damit die Anpassung der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger an das berufliche Handlungsfeld. Die Perspektive, dass der Berufseinstieg von den Akteurinnen und Akteuren durchaus auch aktiv gestaltet werden kann, fehlt weit gehend. Die Dominanz der Praxisschockmodelle ist deshalb auch kritisch zu beleuchten.

Eine Relativierung des Praxisschocks erlauben die Resultate von Terhart et al. (1994). In ihrer biografischen Rückschau haben erfahrene Lehrkräfte die genannten Alltagsprobleme nicht mehr so belastend erlebt, wie dies 10 Jahre zuvor von Veenman geschildert worden war. Terhart et al. (1994, S. 72) ziehen deshalb den Schluss, dass es «den Praxisschock vielleicht gar nicht gegeben hat oder aber dort, wo er doch vorhanden war, eben nur eine kurze Episode geblieben ist.» In der Studie von Zingg & Grob (2002, S. 222) wurde dieser Befund bestätigt. Im ersten Berufsjahr wurden im Vergleich zum Studium fast durchwegs geringere Belastungswerte ermittelt. Lediglich die Klassenführung wurde etwas problematischer erlebt. Larcher-Klee (2005, S. 164) konnte im Weiteren aufzeigen, dass die erlebte berufliche Selbstwirksamkeit der Junglehrpersonen im Verlauf des ersten Praxisjahres stetig zunimmt. Auch in einer Befragung von Treptow & Rothland (2005, S. 317) stimmten gegen 90 Prozent der Befragten der Aussage zu, dass sie die an sie gestellten Anforderungen im ersten Berufsjahr alles in allem gut bewältigt hätten. In seiner breit angelegten Studie zum Erfolg von Lehramtsabsol-

vierenden in der Berufseinstiegsphase bestätigte Lipowsky (2003, S. 322) den Befund, dass Selbstwirksamkeit, die auf diese Art und Weise erlebt wird, direkte Effekte auf die berufliche Zufriedenheit hat. Sikes et al. (1991, S. 231) sehen die Berufseinstiegsphase für die Betroffenen deshalb zwar durchaus als kritisches Ereignis. Gleichzeitig heben sie aber auch hervor, dass Lehrpersonen aus dieser Situation viel Befriedigung ziehen und sie aktiv gestalten können.

Unterstützungsmassnahmen wird man wählen, je nachdem welcher Sicht zum Berufseinstieg man zuneigt. Ist man bestrebt, in erster Linie eine möglichst mühelose Passung in das Berufsfeld zu gewährleisten oder den Praxisschock zu minimieren, dann wird man primär auf ein humanistisches Beratungsmodell setzen (Wang & Odell, 2002, S. 493). Die Grundannahme dieses Modells besagt, dass das Problem eher personell bedingt ist. Die Mentor- oder Beratungsperson ist behilflich, Belastungen zu reduzieren, den Selbstwert zu steigern und sich beim Lernen gut zu fühlen. Favorisiert man hingegen ein Modell professioneller Entwicklung (vgl. EDK, 1996, S. 37), dann dürfte ein konstruktivistisches Reflexionsmodell an Bedeutung gewinnen (Wang & Odell, 2002, S. 497 f.). Ein entsprechendes Vorgehen verlangt jedoch nach Designprinzipien, die sich von gängigen Beratungsmodellen in wesentlichen Punkten unterscheiden. Im Folgenden werden sie dargestellt.

2. Designprinzipien für ein konstruktivistisch fundiertes Reflexionsmodell im Mentoring zum Berufseinstieg

In diesem Modell ist zentral, dass Wissen durch den Prozess aktiven Denkens konstruiert wird. Im Zentrum stehen weniger notwendige Anpassungsleistungen, sondern innovative Realisierungen im Praxisfeld. Existierendes Wissen wird daher eher kritisch betrachtet. Novizinnen, Novizen und Mentorpersonen sind gemeinsam Lernende und verstehen sich als Veränderungsagenten. Zu solchen eher allgemein gehaltenen Grundsätzen haben Hawley & Valli (1999, 138 ff.) acht fundamentale Designprinzipien herausgearbeitet.

Prinzip 1: Ausgangspunkt ist immer eine Analyse im Hinblick auf Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Welche Ziele werden verfolgt? Welche Leistung können die Lernenden dazu erbringen? Wo sind Differenzen auszumachen? «Such analysis will define what educators need – rather than want – to learn ... » (a.a.O., S. 139). Zentrale Standards werden auf diese Weise geklärt. Für eine berufliche Situation, die durch unklare Standards gekennzeichnet ist, haben dagegen Zingg & Grob (2002, S. 222) in ihrer Untersuchung die höchsten Belastungswerte feststellen können.

Prinzip 2: Lehrpersonen sollten in die Planung ihrer Weiterbildung einbezogen werden. Sie sollten sich mit den Inhalten identifizieren können.

Prinzip 3: Entsprechende Fortbildungen sollten primär durch den Bezug zum Unterrichtsalltag gekennzeichnet sein.

Prinzip 4: Angestrebt werden sollte eine kooperative Problemlösung.

Prinzip 5: Professionelle Entwicklungsprozesse sollten ferner durch Kontinuität gesichert und von Aussenressourcen gestützt sein.

Prinzip 6: Genutzt werden sollten vielfältige Wissensquellen, wie zum Beispiel Lernergebnisse und Befragungen der Lernenden, Forschungsberichte oder auch Perspektiven Aussenstehender.

Prinzip 7: Praktische Erfahrungen sollten durch ein theoretisches Fundament erweitert werden, so dass Theorie und Praxis verknüpft werden.

Prinzip 8: Professionelle Entwicklung sollte Teil eines verständnisorientierten Veränderungsprozesses sein. Zu beachten sind Chancen und Risiken des Wandels.

Auch das konstruktivistische Reflexionsmodell ist seinerseits mit spezifischen Nachteilen behaftet. Der emotionale und psychologische Support scheint eher in den Hintergrund zu treten. Primär wird auf die Entwicklung funktionaler Kompetenzen gesetzt (Niggli, 2005, S. 27).

3. Einsatz des Beratungs- bzw. des Reflexionsmodells auf unterschiedlichen Funktionsebenen im Mentoring

Die beiden Modelle genügen unterschiedlichen Zielsetzungen. Diese Ausrichtungen ziehen sich durch drei Grundkonzeptionen von Mentoring (Feiman-Nemser & Parker, 1993) hindurch.

(1) Mentorinnen und Mentoren können die Sozialisation im Arbeitsfeld erleichtern («*local guides*»). Sie machen Berufseinsteigerinnen und -einsteiger mit den geltenden Richtlinien und Gewohnheiten vertraut, stellen, wenn notwendig, Ressourcen zur Verfügung und helfen bei unmittelbaren Problemlösungen. Das Hauptziel ihrer Funktion liegt darin, Berufseinsteigerinnen und -einsteiger mit der neuen Umgebung vertraut zu machen. Die Rolle der beauftragten Personen ist kurzfristig, lediglich für den Einstieg relevant. Ihr Einfluss nimmt ab, wenn Novizinnen und Novizen mit der neuen Umgebung vertraut sind. Rekrutiert werden geeignete Kolleginnen und Kollegen aus dem Lehrkörper der Schule. Sie verfügen über einen entsprechenden Ausbildungshintergrund. Die beiden genannten Unterstützungsmodelle spielen auf dieser Ebene eine vergleichsweise geringe Rolle. Im Vordergrund stehen eher pragmatische Sozialisierungsmassnahmen.

(2) Auf einer nächsten Ebene können Mentorinnen und Mentoren als erzieherische Begleitpersonen («*educational companions*») zur Verfügung stehen. Bei auftretenden Problemen bieten sie Unterstützung an. Daneben verfolgen sie aber auch professionelle Ziele. Sie helfen mit, Gründe für das jeweilige Handeln aufzudecken und mit zu reflektieren. Das Hauptziel ihrer Tätigkeit besteht in der Unterstützung bei Problemlösungen und der gleichzeitigen Förderung beruflicher Reflexivität. Sie begleiten den be-

rufflichen Werdegang längerfristig und benötigen dazu eine intensive Zusatzausbildung. Kenntnisse des humanistischen Unterstützungsmodells sind unabdingbar. Eine gewisse Vertrautheit mit dem konstruktivistischen Modell ist wünschbar. Die Beteiligung der Lehrpersonen sollte freiwillig sein. Eine Begleitung kann nicht verordnet werden.

(3) Mentorinnen und Mentoren können sich schliesslich als Moderatorinnen und Moderatoren von Veränderung verstehen («*agents of change*»). Sie fördern den gegenseitigen Austausch unter den Beteiligten. Das Hauptziel besteht darin, innovative Netzwerke zwischen Novizinnen und Novizen zu etablieren. Diese Netzwerke können auf unterschiedliche Weise strukturiert sein (vgl. Mullen, 2005, S 91 ff.). In *Supportgruppen* ist der Austausch persönlicher Bedürfnisse zentral. Lehrpersonen treffen sich zeitlich begrenzt mit einer Begleitperson, die den Prozess moderiert. Geschaffen wird ein Potenzial für intensivere Formen der Kooperation. Für moderierende Begleitpersonen sind Kenntnisse des humanistischen Unterstützungsmodells erforderlich. Im *Kohorten-Mentoring*, einer weiteren Umsetzungsvariante, wird eher versucht, eine theoriebasierte Berufskultur zu etablieren. Die verantwortliche Begleitperson verfügt über eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung und fühlt sich dem konstruktivistischen Reflexionsmodell verpflichtet. Lehrpersonen können sich daneben aber auch zu Arbeits- oder Synergiegruppen zusammenschliessen. In *Arbeitsgruppen* möchte man gemeinsam ein kurz- oder längerfristiges Ziel erreichen, beispielsweise die Klassenführung optimieren. In *Synergiegruppen* werden auf arbeitsteilige Weise Grundlagen zur gemeinsamen Nutzung erarbeitet, beispielsweise Unterlagen zum kooperativen Lernen. Der Erfolg der Arbeiten wird gemeinsam überprüft. Das Vorgehen in Arbeits- oder Synergiegruppen sollte im Rahmen des konstruktivistischen Unterstützungsmodells durch reflexive Begleitprozesse fundiert werden.

4. Schlussbemerkungen: Rahmenbedingungen zur Ermöglichung positiver Effekte im Mentoring

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bildet die Beziehung zwischen einer erfahrenen und einer Person, die in den Beruf einsteigt, in der Regel eine erstaunlich wenig problematisierte Voraussetzung gegenseitiger Kooperation. Neuerdings wird gegenüber gängigen dyadischen Modellen, wo erfahrene Lehrkräfte Berufseinsteigerinnen und -einsteiger unterstützen, jedoch zunehmend Skepsis geäussert (Hawley und Valli, 1999, S. 135; Mullen, 2005). Einerseits hat es sich generell als schwierig erwiesen, genügend qualifizierte Lehrpersonen überhaupt zu rekrutieren (Darling-Hammond & Sykes, 2003). Andererseits wurden reziproke Gruppenprozesse gegenüber Mentor-Mentee-Paaren als effektiver erkannt (Mullen, 2005, S. 48 f.; Kardos et al., 2001). Mit dyadischen Kommunikationsstrukturen, wo erfahrene Lehrkräfte neu ins Berufsleben eintretende Kolleginnen und Kollegen betreuen, wird möglicherweise ein Defizit-Paradigma perpetuiert, das es künftig zu überwinden gilt.

Mentorinnen und Mentoren sollten in ihren Beziehungen ferner von Kontrollfunktionen weit gehend entbunden sein. Es ist nicht ihre Aufgabe, Verordnungen durchzusetzen, sondern Entwicklungen zu begleiten. In noch ausgeprägterem Masse gilt dies für Forderungen, zusätzlich Urteile zur Ermittlung der Berufsfähigkeit abzugeben. Programme, die eine unterstützende und eine evaluative Funktion vermischen, haben sich als höchst problematisch erwiesen (Mullen, 2005, S. 53). Erfolgreicher sind Massnahmen, die diese beiden Funktionen strikte trennen.

Berufseinsteigerinnen und -einsteiger sollten ihre Berufskarriere ferner mit einem reduzierten Pensum in Angriff nehmen können. Sie sollten nach Möglichkeit auch von ausserunterrichtlichen Tätigkeiten der Schule vorerst entlastet werden. Überbelastung beim Berufseintritt ist bürokratisch verordnete Vernichtung von Ausbildungserfolgen. Lortie (1975) hat bereits vor dreissig Jahren darauf hingewiesen, dass junge Lehrkräfte im Gegensatz zu anderen Berufsgruppen vom Anfang an mit derselben Komplexität beruflicher Herausforderungen konfrontiert werden wie der Kollege oder die Kollegin mit 25 Jahren Berufserfahrung. Unterstützung kann jedoch nur wirksam sein, wenn auch die äusseren Rahmenbedingungen dies tatsächlich erlauben.

Literatur

- Darling-Hammond, L. & Sykes, G.** (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the «highly qualified teacher» challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (33), 1–55. Online unter: <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33.htm> (12.01.06).
- EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren** (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern*. Dossier 40A. Bern: EDK.
- Feimann-Nemser, S. & Parker, M. B.** (1993). Mentoring in Context. A comparison of two US-programms for beginning-teachers. *Educational Research*, 19 (8), 699–718.
- Frei, B.** (1996). *Belastungen im Lehrerberuf*. Zürich: Universität Zürich, Berichte des Fachbereichs Pädagogische Psychologie.
- Fuller, F. & Brown, O.** (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education. The seventy-fourth NSSE yearbook, Part II* (p. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.
- Hawley, W. D. & Valli, L.** (1999). The essentials of effective professional development. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kardos, S. M., Johnson, S. M., Deske, H. G., Kauffman, D. & Liu, E.** (2001). Counting on Colleagues: New teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational Administration Quarterly*, 37 (2), 250–290.
- Lipowsky, F.** (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lortie, D.** (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mullen, C.** (2005). *Mentorship*. New York: Peter Lang.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H. D.** (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Niggli, A.** (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Odell, S. J. & Ferraro, D. P.** (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 43 (3), 200–204.
- Ryan, K.** (1970). *Don't smile until Christmas. Accounts for the first year of teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P.** (1991). Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln: Böhlau.
- Veenmann, S.** (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143–178.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J.** (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wang, J. & Odell S. J.** (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research* 72 (3), 481–546.
- Zingg, C. & Grob, U.** (2002). Belastungswahrnehmungen von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich beim Berufseinstieg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 216–226.

Autor

Alois Niggli, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg, Forschungsstelle, Murtengasse 36,
1700 Freiburg, NiggliA@edufr.ch

Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte

Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern

Von den Schülerinnen und Schülern wird mehr und mehr verlangt, dass sie Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen. In diesem Zusammenhang gewinnt auch die Fähigkeit an Bedeutung, den eigenen Lernstand zu beurteilen und sich Rechenschaft über die Lücken zu geben, die es noch zu füllen gilt. Nun sind aber derartige metakognitive Fähigkeiten keineswegs naturgegeben, noch stellen sie sich ganz von selber im Lauf des Lernens ein. Allgemein wird angenommen, dass sich kooperative Lernsituationen besonders gut für den Aufbau von Autoevaluationskompetenz eignen.

In diesem Forschungsprojekt ging es darum, nach Zusammenhängen zwischen der Art der Aufgabenstellung, den Beurteilungsprozessen und dem Lernergebnis zu suchen. Schülerinnen und Schüler der Luzerner Primarschule wurden angewiesen, nach bestimmten Vorgaben einen Text zu verfassen, den sie dann anschliessend in Zweiergruppen, sogenannten Schreibkonferenzen, diskutierten und beurteilten. Die Aufgabenstellung wurde systematisch variiert (für jede Zweiergruppe gab es einmal einen Test mit differenzierter Aufgabenstellung und etwa einen Monat später einen Test mit eher vagen Instruktionen), um ihren Einfluss auf den Text und die Beurteilungsprozesse zu eruieren. Sowohl die Schreibprozesse wie die «Schreibkonferenzen» wurden gefilmt und analysiert; die Texte wurden anhand eines Rasters auf bestimmte qualitative Aspekte hin untersucht. Diese Tests betrafen insgesamt 16 Jugendliche aus vier Primarklassen; aus jeder Klasse wurden zwei Lernpaare (ein weibliches und ein männliches) ausgewählt. Die Videoanalyse bestätigt die Hypothese deutlich, dass eine hoch strukturierte Aufgabenstellung die Qualität und die Quantität der Beurteilungsprozesse positiv beeinflusst, vor allem im Bereich Fremdförderung. Die Textanalyse ergibt ein vielfältigeres Bild: In den meisten Kategorien sind nur geringe Unterschiede auszumachen, mit Ausnahme der thematischen Entfaltung und dem Einsatz sprachlicher Mittel. Es werden hingegen bei beiden Versionen (dem Test mit den hoch strukturierten wie auch dem Test mit den eher spärlichen Anweisungen) deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern festgestellt. Es bleiben jedenfalls eine Reihe von Fragen offen, die in weiterer Forschung zu klären sein werden.

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern, Forschung und Entwicklung, Mühlenplatz 9, 6004 Luzern, www.luzern.phz.ch, werner.senn@phz.ch.

¹ Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, www.skbf-csre.ch

Publikation

Senn, W., Lötscher, H. & Malti, T. (2005). *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern – eine Studie zum kooperativen Lernen und Beurteilen in Schreibkonferenzen*. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.

Praxis der Zuweisung zu sonderpädagogischen Massnahmen in sechs Kantonen der Deutschschweiz

In den letzten Jahren haben in vielen Kantonen die Zuweisungen zu Sonderklassen, Sonderschulen und ambulanten Fördermassnahmen stark zugenommen. Gleichzeitig werden immer mehr Schulkinder mit besonderem Förderbedarf integriert geschult. Dieser Befund, der nicht nur des prekären Zustands der öffentlichen Finanzen wegen beunruhigt, war der Ausgangspunkt für das Forschungsprojekt WASA (Wachstum des sonderpädagogischen Angebots), das die HfH zusammen mit der SZH durchgeführt hat. Im hier vorgestellten Teilprojekt wurden die Prozesse der Zuweisung zu sonderpädagogischen Massnahmen untersucht. 655 Lehrpersonen und 207 Schulpsychologen gaben Auskunft auf die Frage, aufgrund welcher Kriterien und mit welchen Absichten sie eine bestimmte sonderpädagogische Massnahme einleiten würden. Im Zentrum stand die Bearbeitung von zwei Fallvignetten von Problemschülern, bei denen der Vorname des Kindes und der Beruf des Vaters systematisch variiert wurden. Die Teilstudie wollte herausfinden, wie die Zuweisungspraxis im interkantonalen Vergleich ausfällt und welche Rolle schulpsychologische Dienste dabei spielen.

Interessieren wird bei den Resultaten vor allem jenes, gemäss dem das Zuweisungsverhalten stark von ausgeprägten diskriminierenden Zuschreibungen aufgrund der sozialen und ethnischen Herkunft der Familie beeinflusst wird. Im Weiteren zeigt die Studie, dass die Willkür bei der Zuweisungspraxis durch integrativ ausgerichtete schulpsychologische Dienste eingeschränkt wird. Schulpsychologen stützen sich auf relativ solide professionelle Kriterien und werden seltener als Lehrpersonen von stereotypen Vorannahmen und situativen Zwängen beeinflusst.

Institution und Kontakt

Andrea Lanfranchi, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH), Schaffhauserstrasse 239, 8057 Zürich, andrea.lanfranchi@hfh.ch

Publikationen

Lanfranchi, A. & Jenny, G (2005). Prozesse der Zuweisung von Kindern mit Problemen zu sonderpädagogischen Massnahmen. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich* (S. 217–278). Luzern: Edition Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.

Evaluation der erweiterten Verhaltensbeurteilung im Kanton Schwyz

Die Unterstützung des Aufbaus von Selbst- und Sozialkompetenzen von Schülerinnen und Schülern gilt heute als ein bedeutendes Lernziel. Mittlerweile sind in zahlreichen Kantonen dergleichen Kompetenzen auch auf irgendeiner Reglementierungsstufe für das Bildungswesen festgehalten. Damit stellt sich aber auch die Frage, wie die Zielerreichung zu überprüfen ist, vor allem auch, weil alles, was von einer Überprüfung ausgenommen ist, automatisch an Dringlichkeit verliert und im Unterricht unter den Tisch zu fallen droht. Um den Lehrkräften der obligatorischen Volksschule die Beurteilung dieser Kompetenzen zu erleichtern, ist im Kanton Schwyz im Rahmen einer durch den Kanton eingesetzten Arbeitsgruppe ein eigens solchen Verhaltensaspekten gewidmeter Beurteilungsbogen entwickelt worden. Diese Beurteilungshilfe bildete im Zeitraum von Dezember 2003 bis Januar 2005 den Gegenstand einer Erprobung durch 54 Lehrkräfte; diese 54 Personen sind als repräsentative Stichprobe der Schwyzer Lehrerschaft zu betrachten. Die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer hatten im Juni 2004 erstmals einen Fragebogen auszufüllen und den gleichen nochmals im Januar 2005. Beim zweiten Durchgang war der Fragebogen um einige zusätzliche Fragen ergänzt. Dazu fanden im Januar 2005 vier Gruppeninterviews mit je ungefähr zehn Lehrkräften statt, die an der Erprobung teilgenommen hatten.

Die Fragebogenerhebungen zu den zwei Zeitpunkten führten zu nahezu unveränderten Ergebnissen. Deutlich wird vor allem eine enorme Heterogenität in der Art und Weise, wie die Lehrkräfte die Förderung der Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler auf Verhaltensebene ausgestalten. Die Mehrheit der Lehrkräfte scheint für die ganze Klasse verbindliche Ziele zu definieren und die Förderung der entsprechenden Kompetenzen implizit in den Sachunterricht einzubauen. Die Umsetzung scheint auf der Primarstufe übrigens weniger Schwierigkeiten zu bereiten als auf der Sekundarstufe, was offenbar damit zu tun hat, dass sich auf letzterer mehrere Personen die Verantwortung für eine Klasse teilen. Allgemein gesehen ist die Haltung der Lehrerinnen und Lehrer aber positiv; die Innovationsbereitschaft ist im Zeitraum zwischen den beiden Fragebogendurchgängen angestiegen, und die an der Erprobung teilnehmenden Lehrkräfte sind sich darin einig, dass verhaltensbezogene Aspekte ins Zeugnis aufgenommen werden sollen. Welche Rolle der erarbeitete Beurteilungsbogen dabei aber spielen soll, wird noch zu diskutieren sein.

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz PHZ Schwyz, Institut für Medien und Schule, Rickenbachstrasse 136, 6432 Rickenbach, <http://www.schwyz.phz.ch/ims>, dominik.petko@phz.ch

Publikation

Petko, D. (2005). *Schlussbericht zur Evaluation Erweiterte Verhaltensbeurteilung im Kanton Schwyz. Bericht über die Evaluation der Erprobungsphase Dez. 2003–Januar 2005*. Rickenbach SZ: PHZ, Institut für Medien und Schule. www.schwyz.phz.ch/ → Forschung und Entwicklung → Projekte. Ebenda findet sich auch eine Kurzfassung von 16 Seiten.

Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien in technisch gut ausgerüsteten Schulen

Diese Untersuchung diente dazu, den Faktoren nachzugehen, welche eine integrative Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht begünstigen. Zu diesem Zweck schufen die Forscher ein als «ICT-Kultur» bezeichnetes Konstrukt und untersuchten seinen Erklärungswert hinsichtlich Häufigkeit und Vielseitigkeit der Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht. Als Untersuchungsgrundlage dienten 20 Schulen (je 10 auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I), die computertechnisch überdurchschnittlich gut ausgerüstet sind. Die ICT-Kultur einer Schule wurde aufgrund von Kriterien bestimmt, die sich etwa auf den technischen Support (wie rasch werden technische Mängel am Material behoben?), immaterielle Unterstützung (verfügt der ICT-Koordinator an der Schule über die notwendige fachdidaktische Kompetenz?) oder die Urteile über die Eignung der verfügbaren technischen Infrastruktur bezogen. Die Daten wurden mittels leitfadengestützter Interviews bei den ICT-Verantwortlichen der 20 Schulen sowie mittels schriftlicher Befragung dieser Verantwortlichen sowie von Lehrpersonen und Schülerschaft erhoben. Mit der schriftlichen Befragung wurden die Ansichten von 19 ICT-Verantwortlichen, 270 Lehrpersonen und 679 Schülerinnen und Schülern erfasst. Da nur technisch gut ausgerüstete Schulen einbezogen wurden, ist die Stichprobe deklareremassen nicht repräsentativ.

Die Ergebnisse zeigen einen klaren Zusammenhang zwischen ICT-Kultur und Verwendung der technologischen Hilfsmittel im Unterricht. Sie belegen aber auch deutliche Unterschiede der Verwendung von ICT zwischen verschiedenen Typen von Lehrkräften. Dass Lehrpersonen männlichen Geschlechts Computer häufiger im Unterricht einsetzen, wird weniger erstaunen. Weniger erwartungskonform mag die Feststellung sein, dass Lehrkräfte mit sprachlichem Schwerpunkt oder solche mit einem grossen Pensum die neuen Technologien überhäufig einsetzen. Am meisten werden die ICT in den Schuljahren 3-6 eingesetzt.

Der Bericht schliesst mit einer Reihe von Empfehlungen, was alles getan werden könnte, damit die Informations- und Kommunikationstechnologien besser in den Unterricht in der Pflichtschulzeit integriert werden.

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern, Forschung und Entwicklung, Mühlenplatz 9, 6004 Luzern, www.luzern.phz.ch/, markus.roos@phz.ch

Publikation:

Elsener, E., Luthiger, H. & Roos, M. (2003). *Forschungsbericht ICT-Nutzung an «High-Tech-Schulen»*. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.

Unter Mitwirkung einer Pädagogischen Hochschule sind weitere Forschungsprojekte entstanden

06:005 Lernstandserhebung beim Eintritt in die Primarschule des Kantons Zürich

06:018 Evaluation des zweisprachigen Ausbildungsgangs an Zürcher Mittelschulen

06:014 PISA 2003: Analysen und Porträts für Deutschschweizer Kantone

Die Kurzbeschreibungen sind zu finden unter: www.skbf-csre.ch/index_de.html → Dokumentation → Projekte → dort nach Projektnummer suchen.

Forschung an PHs – Anmeldung von abgeschlossenen Projekten

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) nimmt die Forschungsprojekte aus Pädagogischen Hochschulen in die «Information Bildungsforschung» auf. Durch die Aufnahme in unsere Forschungsinformation und -datenbank erfahren die Projekte eine nationale und internationale Verbreitung. Abgeschlossene Projekte mit Publikationen (gedruckt oder elektronisch) können eingereicht werden an: skbf-csre@email.ch oder Postadresse: SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau.

Internetgestützte Laufbahnberatung bei angehenden Schweizer Lehrpersonen

Anita Märki

1. Einleitung und Fragestellung

Studienabbrüche bedeuten für die Pädagogischen Hochschulen (PHs) Verlust und Aufwand, für die betroffenen Studierenden Erleichterung oder Verunsicherung. Verunsicherung deshalb, weil sich die Studierenden oft nicht im Klaren sind, ob sie sich selber oder den Lehrberuf falsch eingeschätzt haben.

In diesem Bericht wird ein Programm zum Berufswahlentscheid und zur Laufbahnberatung von bereits im Lehrberuf Tätigen vorgestellt, das so genannte Career Counseling for Teachers (CCT). Da im deutschsprachigen Raum erst eine deutsche und eine österreichische Version (www.cct-austria.at) existieren, wurde die österreichische Version bei 37 Studierenden an PHs in Aarau und Zürich (4.-6. Semester) eingesetzt. Die Studierenden arbeiteten mit dem Programm und beantworteten anschliessend Fragen zum persönlichen Nutzen in Bezug auf die Berufswahl und zur generellen Einschätzung der verschiedenen Programmteile. Aufbauend auf diesen Rückmeldungen werden Folgerungen für Anwendungsmöglichkeiten und für die Erarbeitung einer Schweizer Version gezogen.

2. Beschreibung des internetbasierten Programms CCT

Das Programm stellt Informationen über den Beruf von Lehrpersonen zur Verfügung, macht Angebote zur Klärung von Neigung und Eignung für den Lehrberuf, bietet Impulse für die persönliche Weiterentwicklung im Beruf sowie Unterstützung bei Um- und Aufstiegsentscheidungen an. Die Materialien umfassen u. a. Informationstexte, Reportagen aus dem Berufsalltag und Selbsterkundungs-Verfahren in Form von geführten Touren oder Touren nach freier Wahl. Anhand dieser Verfahren können Interesse und Persönlichkeitsmerkmale eingeschätzt werden. Das Programm richtet sich an am Lehrberuf Interessierte, an Studierende an Pädagogischen Hochschulen und an im Beruf stehende Lehrpersonen (Sieland & Rissland, 2000). Es kann zudem im Rahmen von Berufseignungsabklärungen oder in Beratungsstellen für Lehrpersonen eingesetzt werden.

Die «geführte Tour» beinhaltet eine Auswahl von Informationstexten und Selbsterkundungs-Verfahren zu bestimmten Entscheidungssituationen in der Laufbahn von Lehrpersonen. Am Ende der Tour erhält der Benutzer/die Benutzerin eine Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Selbsterkundungs-Verfahren und Hinweise für weitere Erkundungsschritte. In Abhängigkeit von eigenen (Berufs-) Erfahrungen kann zwischen drei Touren gewählt werden. Der im CCT integrierte, so genannte «Forschungs-

Fragebogen»¹, besteht aus vier Bereichen. Ein Bereich erfasst Fragen zum persönlichen Nutzen bezüglich Berufswahl. Der Fragebogen wird eingeleitet mit: «CCT hat ... mich angeregt/ bewogen ...». Es folgen 16 Aussagen, welche in Subskalen zusammengefasst werden, beispielsweise:

- Entwicklungsfördernde Wirkung (Bewusst machen, auf welchen persönlichen Stärken aufgebaut werden kann; Hinweise auf Möglichkeiten der Weiterentwicklung)
- Reflexionsanregende Wirkung (Überlegungen, ob der Lehrerberuf den eigenen Interessen entspricht; Nachdenken über die eigenen Fähigkeiten / die eigene Befähigung für den Lehrberuf)
- Wirkung auf die Laufbahnentscheidung (Erkenntnis, besser einen anderen Beruf anzustreben bzw. Bestärkung, den Lehrberuf zu ergreifen).

Ein weiterer Bereich des «Forschungs-Fragebogens» beinhaltet Fragen zur Beurteilung der fünf CCT-Elemente Informationstexte, geführte Tour(en), Reportagen, Links, Rubrik «Über CCT». Es bestehen fünf Antwortkategorien. Zudem wurden drei offene Fragen zur Einschätzung von CCT eingebaut.

3. Ergebnisse, Folgerungen und Vorschläge für die Schweiz

Die quantitative Auswertung des Forschungs-Fragebogens bei den 4.-6.-Semestrigen zeigte, dass die Auseinandersetzung mit verschiedenen CCT-Elementen zu einer stark entwicklungsfördernden und reflexionsanregenden Wirkung führte. Zudem wurden die Studierenden auf berufliche Belastungen aufmerksam. Vermutlich war dies eine Folge der Arbeit mit der «geführten Tour», welche einen systematischen Aufbau zur Selbsterkundung beinhaltet. Bezüglich der Wirkung auf die Laufbahnentscheidung zeigte sich, dass die meisten in ihrer Berufswahl bestärkt wurden. Die Studierenden zogen persönlich Nutzen aus CCT.

Es empfiehlt sich, CCT – insbesondere die Subskala Wirkungen auf die Laufbahnentscheidung – möglichst früh im Studium wie auch zur Eignungsabklärung und zur Information bei Maturandinnen und Maturanden einzusetzen.

Es spricht nichts dagegen, CCT auch im Verlaufe der Ausbildung einzusetzen; allerdings weniger unter dem Aspekt der Berufseignung als vielmehr unter der Perspektive der Entwicklungsförderung sein. Dazu wird empfohlen, die «Selbsterkundungen» wie auch die «geführten Touren» in der Gruppe oder einzeln unter Anleitung einer Fachperson zu besprechen.

Die fünf CCT-Elemente wurden von den Studierenden mehrheitlich positiv beurteilt.

Es würde sich lohnen, eine Schweizer Version zu erarbeiten. Die österreichische Version kann dazu als Vorlage dienen und sollte bezüglich der Informationstexte angepasst werden (z. B. länderspezifische Löhne, Links, Schweizer Schulen im Ausland).

¹ Rubrik «Kontakte»→ «Forschungs-Fragebogen»

Es wäre längerfristig von Interesse zu untersuchen, ob der gezielte und systematische Einsatz einer schweizerischen Version von CCT einen Beitrag zur Reduzierung von Studienabbrüchen bzw. zur besseren beruflichen Selbsteinschätzung leisten kann. In der Studie von Mayr (2002) hatte sich gezeigt, dass Materialien dieser Art eine wünschenswerte Wirkung auf die Rekrutierung von Studierenden an Pädagogischen Hochschulen haben.

Literatur

Mayr, J. (2002). Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung: Zur Rolle von Selbsterkundungs-Verfahren. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 413–434). Innsbruck: Studienverlag.

Sieland, B. & Rissland, B. (Hrsg.) (2000). *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung*. Hamburg: Kovac.

Institution und Kontakt

Anita Märki, Dr., Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Forschung und Entwicklung, Kasemenstr. 20, Postfach 2743, 5001 Aarau, anita.maerki@fh-aargau.ch

Buchbesprechung

Hodel, G. (2005). «Kinder, immer nur Kinder, aber Lehrer bringt keiner!». Bildungspolitische Massnahmen zur Steuerung des Bedarfes an Primarlehrkräften in den Kantonen Bern und Solothurn zwischen 1848 und 1998. Bern: Lang. (=Explorationen; 40)

Mit seinem 782 Seiten starken Werk legt uns Gottfried Hodel seine Promotionsarbeit von 2002 im Druck vor. Sie beschreibt Zyklen von Mangel und Arbeitslosigkeit von Lehrerinnen und Lehrern und untersucht Massnahmen und Mechanismen der Bedarfssteuerung. Die Arbeit zielt auf die Klärung dreier Fragen (S. 22, 712, 756): 1. Welche Zyklen lassen sich bestimmen und worin besteht die Komplexität der Faktoren, die ihnen zugrunde liegen? 2. Mit welchen bildungspolitischen Massnahmen und welchem Erfolg wurde versucht, die Entwicklung zu steuern? 3. Welche Schlüsse können aus der Untersuchung (für die Zukunft) gezogen werden?

Das Untersuchungsdesign für diese Fragestellungen besteht aus einem Quer- und einem Längsschnitt und einem Korpus von Quellen. Mit den Nachbarkantonen Bern und Solothurn werden zwei vergleichbare, zugleich genügend verschiedene politische Einheiten gewählt: verschieden bezüglich der Grösse und der wirtschaftlichen, konfessionellen und politischen Verhältnisse, ähnlich hinsichtlich der Gestalt der Volksschule und gleich hinsichtlich der selbstständigen bildungspolitischen Zuständigkeit. Aus der Gegenüberstellung der beiden Kantone ergeben sich Vergleichsmöglichkeiten, die es erlauben, die partiellen Ergebnisse und auch das kantonale Gesamtergebnis wechselseitig zu klären, zu bestätigen, zu relativieren und durch spezifische Aspekte zu bereichern. Im Längsschnitt erstreckt sich die Arbeit auf die Zeit von 1848, der Konstituierung des Schweizerischen Bundesstaates, bis 1998, dem absehbaren Ende der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Als Quellen dienen die jährlichen Verwaltungsberichte, die amtlichen Gesetzessammlungen sowie die Vereinsorgane der Lehrerverbände, zusätzlich die Protokolle des Bernischen Grossen Rates (S. 24, 761-780). Auf Literatur konnte der Autor angesichts seiner für die Schweiz erstmaligen Untersuchung nur marginal zurückgreifen. Umso verdienstvoller ist seine Leistung, mit Hilfe der genannten Quellen 37 neue Statistiken zu produzieren, welche die zahlenmässige Entwicklung der Geburten, Primarschulkinder, Klassengrössen, Numeri clausi und Primarlehrkräfte in den beiden Kantonen in Form von Säulendiagrammen zur Darstellung bringen und zu einer eigenständigen, wichtigen Grundlage der gesamten Untersuchung geworden sind.

Die Untersuchung findet über die 150 Jahre hinweg vier Zyklen bzw. acht Phasen von recht hoher zeitlicher Übereinstimmung: 1848 bis etwa 1900; 1901 bis 1945; 1946

bis 1988; 1989 bis 1998. Interessant sind Phänomene wie die Gleichzeitigkeit von arbeitslosen Primarlehrerinnen auf der Unterstufe und Klagen über Mangel an Primarlehrern und die Arbeitslosigkeit von Lehrern bei einem Mangel an Stellen angesichts übergrosser Klassen. Als die zu Grunde liegenden Faktoren der Bedarfsentwicklung erweisen sich a) die schulischen Verhältnisse mit Anzahl Geburten und Abteilungen, Klassengrössen, räumlichen Verhältnissen und Entlöhnung, b) die Ausbildungsverhältnisse mit der Anzahl Ausbildungsplätze und mit Zulassungsbedingungen für Seminaristinnen und Seminaristen, Maturi und Berufsleute und c) die Berufsbewilligung für eigene, ausserkantonale und ausländische Lehrkräfte und Stellvertreterinnen und Stellvertreter sowie die Altersstruktur der Lehrerschaft und ihr variables Bestreben, im angestammten Beruf tätig zu sein. Obschon sich diese Faktoren und deren komplexe Wechselwirkungen offensichtlich nur schwer erfassen lassen, ist bis heute die Meinung verbreitet, «dass es durch bildungspolitische Massnahmen möglich sein sollte, den Lehrerinnen- und Lehrerberarf so zu steuern, dass die zyklische Wiederkehr von Phasen (des Lehrkräftemangels und der Lehrkräftearbeitslosigkeit) vermieden werden könne» (S. 712). Im Gegensatz dazu fördert Hodels Analyse der Wirksamkeit von bildungspolitischen Massnahmen drei bedenkenswerte Erkenntnisse zu Tage: Interventionen können rechtlich fragwürdig, sachlich falsch und in ihrer Wirkung ungenügend oder gar kontraproduktiv sein.

Rechtlich fragwürdig sind Massnahmen der Zulassungssteuerung, wenn sie das Recht auf Ausbildung vom Geburtsjahrgang und nicht vom Fähigkeitsprofil der Ausbildungsinteressierten abhängig machen. Als besonders stossend stellen sich die vielen ergriffenen Massnahmen eines geschlechtsspezifischen Numerus clausus und des Berufsverbots für verheiratete Lehrerinnen heraus. Sachlich falsch ist es, die Ansprüche an die Berufsausbildung – beispielsweise die Dauer der pädagogischen Ausbildung oder die Klassengrösse – willkürlich dem Bedarf anzupassen. Vielfach erweisen sich die ergriffenen Massnahmen zur Eindämmung des Mangels bzw. der Arbeitslosigkeit als ungenügend oder nach einem unvorhergesehenen Wechsel der Phase als kontraproduktiv; sie verstärken dann im Sinne einer Übersteuerung den Mangel resp. die Arbeitslosigkeit.

Angesichts der aufgezeigten Problematik könnten die Verantwortlichen dazu verleitet werden, sich auf die Selbstregulierungsmechanismen des Arbeitsmarktes zu verlassen. Nach Meinung des Autors würde dies aber keine Garantie dafür bieten, dass die Entwicklung weniger zyklisch verlaufen würde. Auch käme sie in Phasen des Lehrkräftemangels einem Verzicht auf soziale Verantwortung gegenüber den Schulkindern gleich (S. 757). Statt dessen plädiert der Autor für eine sorgfältigere Analyse der zu Grunde liegenden Faktoren, namentlich der Altersstruktur und der wirtschaftlichen Entwicklung, und für eine konsequente Vermeidung von Lehrkräftemangel, damit primär die negativen Auswirkungen auf die Schule vermieden werden. In Zeiten eines dominanten Ungleichgewichts sollten Massnahmen ergriffen werden, damit die ausgebildeten

Lehrkräfte auf dem Stellenmarkt besser zurecht kommen können.

Gottfried Hodels Untersuchung der bildungspolitischen Massnahmen zur Bedarfssteuerung von Primarlehrkräften zeichnet sich durch eine äusserst sorgfältige Aufarbeitung der Quellen und durch eine umsichtige Interpretation aus. Es ist ein spannend zu lesendes, bisweilen realsatirisches Lehrstück der Bildungsgeschichte, aus dem die Bildungspolitik, die Schulgeschichte, insbesondere die Frauengeschichte und nicht zuletzt die Verantwortlichen der Lehrerverbände grossen Gewinn ziehen werden. Vermissen lässt die Studie die Einordnung in den internationalen Fach- und Forschungsdiskurs. Ergänzende Studien werden sich mehr den ökonomischen Rahmenbedingungen und den weiteren Lehrerkategorien zuwenden. Bedacht werden muss in Zukunft die Thematik unter den veränderten Voraussetzungen der Gleichstellung der Geschlechter und der verselbständigten Pädagogischen Hochschulen.

Autor

Peter Metz, Dr., Montalinstrasse 21, 7000 Chur

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik

- Bohl, T.** (2005). *Leistungsbeurteilung in der Reformpädagogik. Analyse und Gehalt der Beurteilungskonzeptionen*. Weinheim: Beltz.
- Crotti, C.** (2005). *Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jh.* Bern: Peter Lang.
- Friedrich, K.** (2005). *Wissensmanagement unter dem Paradigma des Radikalen Konstruktivismus*. Bern: Peter Lang.
- Nakamura, Y., Böckelmann, C. & Tröhler, D.** (2006). *Theorie versus Praxis? Perspektiven auf ein Missverständnis*. Zürich: Pestalozzianum.
- Reiser, H.** (2006). *Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung

- Becker, N.** (2006). *Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.
- Criblez, L., Gautschi, P., Hirt Monico, P. & Messner, H.** (2006). (Hrsg.). *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schüler und Schülerinnen lernen sollten*. Bern: h.e.p.
- Kuper, H.** (2005). *Evaluation im Bildungssystem*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Radewaldt, F.** (2005). *Evaluation: Eine Schule überprüft ihre Qualitätsstandards*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Radits, F., Rauch, F. & Kattmann, U.** (2005). (Hrsg.) *Gemeinsam Forschen - Gemeinsam Lernen. Wissen, Bildung und nachhaltige Entwicklung*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Schnebel, S.** (2005). (Hrsg.) *Schulentwicklung im Spannungsfeld von Bildungssystem und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Watermann, R., Thurn, S., Tillmann, K.-J. & Stanat, P.** (2005). (Hrsg.). *Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse*. Weinheim: Juventa.

Didaktik / Fachdidaktik

- Achermann, E.** (2005). *Unterricht gemeinsam machen. Ein Modell für den Umgang mit Heterogenität*. Bern: schulverlag blmv AG.
- Berner, H. & Zimmermann, T.** (2005). *Unvergessliche Lehr-Lern-Arrangements. Theoretisch geklärt – praktisch umgesetzt*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Duncker, L., Sander, W. & Surkamp, C.** (2005). (Hrsg.). *Perspektivenvielfalt im Unterricht*. Stuttgart: Fuchs, C. (2005). *Anstiftung zum Lernerfolg. Oder: Was Lehrer tun, wenn sie nicht lehren*. Bern: h.e.p. Kohlhammer.
- Gasser, P.** (2005). *Verschiedene Wege führen nach Pisa... Bildungsstandards: curriculare Odyssee oder Leuchttürme im Meer der Bildung?* Bern: h.e.p.
- Huf, C.** (2005). *Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.
- Kubli, F.** (2005). *Mit Geschichten und Erzählungen motivieren. Beispiele für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht*. Köln: Aulis Verlag Deubner.
- Miller, D.** (2006). *E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung*. Bern: Haupt.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / Lehrerberuf

- Hilligus, A. & Rinkens, H.-D. (2005). (Hrsg.). *Zentren für Lehrerbildung - neue Wege im Bereich der Praxisphasen*. Münster: Lit.
- Illien, A. (2005). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*. Opladen: Leske+Budrich.
- Larcher Klee, S. (2005). *Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr*. Bern: Haupt.
- Legler, A. (2006). *Beurteilung von Lehrpersonen an Schweizer Volksschulen. Praxis, Akzeptanz, Analysen*. Zürich: Pestalozzianum.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Aarau: Sauerländer.
- Pitton, A. (2005). (Hrsg.) *Relevanz fachdidaktischer Forschungsergebnisse für die Lehrerbildung*. Münster: Lit.
- Rabensteiner, G. & Rabensteiner P.-M. (2005). (Hrsg.). *Kooperative Lehr- und Lernkultur. Ausgangspunkt für Veränderungen und neue Wege in der Lehrer/-innenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Pädagogische Psychologie

- Arbinger, R., Jäger, R.S. & Jäger-Flor, D. (2005). *Lernen lernen – Ein Lern- und Arbeitsbuch*. Landau: vep.
- Artelt, C. & Moschner, B. (2005). (Hrsg.). *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Beutel, S.-I. (2005). *Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung*. Weinheim: Juventa.
- Eckhardt, M. (2005). *Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen. Einstellungen und Beziehungen von Schweizer Kindern und Immigrantenkindern*. Bern: Haupt.
- Galiläer, L. (2005). *Pädagogische Qualität. Perspektiven des Qualitätsdiskurses über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung*. Weinheim: Juventa.
- Mandl, H. & Friedrich, H.F. (2006). (Hrsg.). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Opp, G., Hellbrügge & Stevens, L. (2006). (Hrsg.). *Kindern gerecht werden. Kontroverse Perspektiven auf Lernen in der Kindheit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tully, C. J. (2005). *Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert*. Weinheim: Juventa.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Henze, G., Sandfuchs, U. & Zumhasch, C. (2006). *Integration hochbegabter Grundschüler. Längsschnittuntersuchung zu einem Schulversuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.
- Stamm, M. (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen*. Zürich: Verlag Rüegger.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik

- Benner, D.** (2005). Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung? Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 563–574.
- Lewalter, D. & Geyer, C.** (2005). Evaluation von Schulklassenbesuchen im Museum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (6), 774–785.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung

- Hense, J., Mandl, H. & Schratzenstaller, A.** (2005). Bildungscontrolling in der Schule? Möglichkeiten und Grenzen des Prozess-, Output- und Transfercontrollings am Beispiel eines innovativen Unterrichtprojekts. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (4), 334–358.
- Köller, O.** (2005). Neue Besen kehren gut: Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen soll die nationalen Bildungsstandards in Deutschland überprüfen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52 (4), 281–286.

Didaktik / Fachdidaktik

- Dabbagh, N. & Kitsantas, A.** (2005). Using web-based pedagogical tools as scaffolds for self-regulated learning. *Instructional Science*, 33 (5/6), 513–540.
- Helmke, U.** (2005). Bildungsstandards in der Unterrichtsarbeit. Vorschläge zur konstruktiven Nutzung in der eigenen Schule. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (4), 448–454.
- Keller, S. & Ruf, U.** (2005). Was leisten Kompetenzmodelle? Pädagogische Konzepte für Dialogischen Unterricht am Gymnasium. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (4), 455–470.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / Lehrerberuf

- Denzler, S., Fiechter, U. & Wolter, S.** (2005). Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Gymnasiasten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 576–594.
- Glazer, E. & Hannafin, M.** (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and teacher education*, 22 (2), 179–193.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H.-P.** (2005). Zwischen Berufstreue und Berufswechsel. Eine vergleichende Analyse der Berufskarrieren von Primarlehrkräften (Bern/Schweiz). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 595–612.
- Mule, L.** (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and teacher education*, 22 (2), 205–218.
- Stück, M., Rigotti, T., Balzer, H.-U.** (2005). Wie reagieren Lehrer bei Belastungen? Berufliche Bewältigungsmuster und psychophysiologische Korrelate. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52 (4), 250–260.

Pädagogische Psychologie

- Azevo, R.** (2005). Using Hypermedia as a Metacognitive Tool for Enhancing Student Learning? The Role of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 40 (4), 199–210.

- Hafner, M. & Minich, S.** (2005). Bildung im Kindergarten. *Erziehung und Unterricht*, 155 (9/10), 853–860.
- Krapp, A.** (2005). Basic Needs and the Development of Interest and Intrinsic Motivational Orientations. *Learning and Instruction*, 15 (5), 381–396.
- Marx, E.** (2005). Bewirkt ein kognitives Training das, was es bewirken soll? Programme zur Denk- und Aufmerksamkeitsförderung im Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (4), 237–248.
- Mathan, S. & Koedinger, K.** (2005). Fostering the Intelligent Novice: Learning From Errors With Metacognitive Tutoring. *Educational Psychologist*, 40 (4), 257–266.
- Pugh, K. & Bergin, D.** (2005). The Effect of Schooling on Students' Out-of-School Experience. *Educational Researcher*, 34 (9), 15–23.
- Souvignier, E. & Mokhesgerami, J.** (2005). Implementation eines Programms zur Vermittlung von Lesestrategien im Deutschunterricht: Die Rolle der Lehrenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (4), 249–262.
- Stachelhaus, A. & Strauss, B.** (2005). Die Förderung graphomotorischer Fertigkeiten von Erstklässlern durch psychomotorische Übungen im Sportunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (4), 194–204.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Koch-Priewe, B. & Münch, J.** (2005). Lehrerbildung für Gemeinsamen Unterricht. Konzepte und Erfahrungen aus der Kooperation von Schulpädagogik und Sonderpädagogik. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (4), 480–492.

Veranstaltungskalender

11.04.2006

**Tagung für Dozierende in der Lehreraus- und Weiterbildung von Gymnasien, PH-Dozierende und
Bildungsverantwortliche: Hochbegabung als Thema der Lehreraus- und Weiterbildung**

Ort: Zug

Veranstalter: PHZ Zug

Es geht um die Bedürfnisse der zwei bis drei Prozent hochbegabten Kinder und Jugendlichen in der Volksschule und am Gymnasium. Wir haben ein interessantes Programm zusammengestellt, bei dem der Blick auf Theorie und Praxis gerichtet ist.

Informationen und Anmeldung: http://www.zug.phz.ch/content.php?link=0_tagung-hochbegabung.html

Katarina Farkas, lic. p. hil. und Nadine Weder, stud. PHZ, Fachdidaktik Deutsch/Beauftragte besondere

Begabungen, PHZ Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug

Tel. 041 727 12 51 (direkt), 041 727 12 40 (Sekretariat)

26.04.2006 bis 28.04.2006

Kongress Unterrichtsentwicklung 2006 in Luzern

Ort: Luzern

Zum Kongress Unterrichtsentwicklung 2006 laden wir Sie herzlich ein. Das kritisch-konstruktive und freundschaftlich-kollegiale Echo auf den ersten Luzerner Kongress UE 03 gibt uns den Mut dazu. Gleichzeitig ermöglicht es uns, den Kongress noch besser auf Ihre Bedürfnisse abzustimmen.

Informationen und Anmeldung: www.zebis.ch

28.04.2006 bis 30.04.2006

7. Wissenschaftliche Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie (ÖGP)

Perspektiven psychologischer Forschung

Ort: Klagenfurt, Österreich

Veranstalter: Institut für Psychologie der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Informationen und Anmeldung: <http://oegp2006.uni-klu.ac.at>

oegp2006@uni-klu.ac.at

Tel. +43 463 2700-1603/-05, Fax +43 463 2700-1699

28.04.2006 bis 30.04.2006

9. Symposium BELTZForum 2006: Lernen lernen

Ort: Bad Wörishofen, Deutschland

Veranstalter: Studienhaus am Dom und BELTZ-Verlag

Lehrerfortbildungsveranstaltung mit 20 namhaften Referenten. Neben den Vorträgen bieten zahlreiche Workshops die Gelegenheit, Lernmethodik in der Praxis zu erfahren.

Informationen und Anmeldung: <http://www.beltzforum.de/lehrkraefte/index.php>,

Kurhaus Bad Wörishofen: Studienhaus am Dom, D-79837 St. Blasien

info@endres.de

01.05.2006 bis 04.05.2006

4th International Conference on Comparative Education in Teacher Training: CETT 2006

Ort: Sofia, Bulgarien

Veranstalter: Bulgarian Comparative Education Society

Informationen und Anmeldung: <http://edcollege.ucf.edu/esdepart/cett/>

Prof. Dr. Nikolay Popov, Dr. habil.; Sofia University, Faculty of Primary and Preschool Education; Blvd Shipchenski prohod 69 A, 1574 Sofia, Bulgaria; Tel. +359 2 97 06 240; Fax +359 2 72 23 21

npopov@fnpp.uni-sofia.bg

19.05.2006 bis 20.05.2006

Hertensteiner Begegnung mit Hartmut von Hentig: Bildung kommt von Gebildeten, Mein Leben – bedacht und bejaht

Ort: Hertenstein,

Veranstalter: Bildungshaus Stella Matutina der Baldegger Schwestern

Informationen und Anmeldung: <http://www.baldeggerschwestern.ch/angebote/index.htm>

info@baldeggerschwestern.ch

26.05.2006 bis 27.05.2006

6. Fachtagung Psychologiedidaktik und Evaluation

Ort: Frankfurt a. M., Deutschland

Veranstalter: Institut für Pädagogische Psychologie, Frankfurt a. M.

Informationen und Anmeldung: Prof. Dr. Preiser, Prof. Dr. Krämer, Dipl.-Psych. Brusdeylins

D-60054 Frankfurt a. M., Tel. +49 163 8974910, www.bdp-afw.de, info@dbp-afw.de

01.06.2006 bis 02.06.2006

3. Internationales Menschenrechtsforum Luzern (IHRF) zum Thema «Menschenrechte und Bildung»

Ort: Luzern

Veranstalter: PHZ Luzern und Internationales Menschenrechtsforum Luzern

Informationen und Anmeldung: www.luzern.phz.ch

www.humanrightsforum.ch

(IHRF), PHZ Luzern, Löwengraben 14, Postfach 5214, 000 Luzern 5, Tel. 041 228 7128, Fax 041 228 7210

thomas.kirchschlaeger@phz.ch

02.06.2006 bis 03.06.2006

11th ATEE Spring University 2006: Teacher of the 21st century: Quality Education for Quality Teaching

Ort: Riga, Lettland

Veranstalter: Association for Teacher Education in Europe (ATEE)

Informationen und Anmeldung: <http://www.ppf.lu.lv/pn/>

Faculty of Education and Psychology, University of Latvia, Jurmalas gatve 74/76-116, Riga, Latvia LV-1083, Tel.+371 7033861, pedagogijas.nodala@lu.lv

07.06.2006 bis 09.06.2006

Séminaire de formation: Méthodologie et applications de l'outil vidéo dans la recherche et dans la formation des enseignants

Prof. François Tochon, Université du Wisconsin, Madison

Lieu: Neuchâtel

Renseignements et inscription: www.ans.ch/fr/acceuil/actualites.htm

Organisation: Institut de recherche et de documentation pédagogique avec le soutien financier de la Fondation Aebli Näf. Die Veranstaltung steht allen an der Thematik interessierten Personen mit ausreichenden Französischkenntnissen offen. Kolleginnen und Kollegen aus der deutsch- und italienischsprachigen Schweiz sind willkommen.

08.06.2006

La formation des enseignants aux Etats-Unis: Evolution ou regression?

Conférence publique

Lieu: Université de Neuchâtel, Faculté des Lettres, Salle RN02, 18:00

Organisation: Institut de recherche et de documentation pédagogique avec le soutien financier de la Fondation Aebli Näf. Die Veranstaltung steht allen an der Thematik interessierten Personen mit ausreichenden Französischkenntnissen offen. Kolleginnen und Kollegen aus der deutsch- und italienischsprachigen Schweiz sind willkommen.

14.06.2006 bis 17.06.2006

European Distance and E-learning Network EDEN: Annual Conference 2006

Ort: Wien, Österreich

Veranstalter: Vienna University of Technology

Informationen und Anmeldung: <http://www.eden-online.org/eden.php?menuId=277>

03.07.2006 bis 06.07.2006

Erster internationaler deutschsprachiger PBL-Kongress

Ort: Dornbirn, Österreich

Informationen und Anmeldung: http://www.tvlb.g.ac.at/res/weitere/pbl/pbl_kongress_2007/

05.07.2006 bis 7.07.2006

AME Conference 2006: Getting Involved: Global Citizenship Development and Sources of Moral Values

Ort: Freiburg

Veranstalter: Association for Moral Education (AME)

Informationen und Anmeldung: http://www.unifr.ch/pedg/AME_top

11.07.2006 bis 12.07.2006

Offene Fragen auswerten

Ort: Mannheim, Deutschland

Veranstalter: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA)

Gegenstand des Workshops ist der Umgang mit offenen Fragen nach der Erhebung, angefangen bei der Erfassung, Organisation und Codierung der Texte bis zur Auswertung. Es werden Hinweise für die Auswahl

des geeigneten Verfahrens für Textfassung und Codierung gegeben – manuelle und computergestützte. Grundkenntnisse der Inhaltsanalyse werden vermittelt, statistische Auswertungsprogramme wie SPSS werden nur am Rand behandelt.
Informationen und Anmeldung: http://www.gesis.org/Veranstaltungen/ZUMA/Workshops/12_OfFr_2006.htm. ZUMA, Tagungssekretariat, Postfach 12 21 55, D-68072 Mannheim, Tel. +49 621 1246-0, Fax +49 621 1246-100, workshop@zuma-mannheim.de

02.08.2006 bis 05.08.2006

11th International Social Justice Conference

Social Justice in a World of Change: Interdisciplinary Approaches
Ort: Berlin, Deutschland

Informationen und Anmeldung: Bernd Wegener, Humboldt University of Berlin, Institute of Social Sciences, Unter den Linden 6, D-10099 Berlin, <http://www.isjr2006.org/index.php?page=social-justice>, isjr@osjr.org

16.08.2006 bis 19.08.2006

28th Session of the International Standing Conference for the History of Education (ISCHE 28)

Ort: Umeå, Schweden

Veranstalter: International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)

Informationen und Anmeldung: www.umea-congress.se/ische28. Mrs. Kaarina Streijffert, Conference Secretary, Umea Congress AB, Box 7655, SE-907 13 Umeå, Schweden, Tel. +46 90 13 00 34, Fax +46 90 13 00 36, kaarina.streijffert@umea-congress.se

24.08.2006 bis 26.08.2006

Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis / Plurilinguismo in Europa: esperienze, esigenze, best practices

Ort: Bozen, Italien

Veranstalter: Europäische Akademie Bozen (Eurac)

Die Tagung bildet den Abschluss von Language Bridges, einem Projekt, das die Mehrsprachigkeit in sechs europäischen Grenzregionen vergleichend untersucht.

Informationen und Anmeldung: http://www.eurac.edu/Org/LanguageLaw/Multilingualism/Projects/tag06_1.pr_ofil_de.htm. EURAC, Magdalena Putz, Drususallee 1, I-39100 Bozen, Italien, Tel. +39 0471 055 129, Fax +39 0471 055 199, mputz@eurac.edu

04.09.2006 bis 07.09.2005

IAHE 2006: Die Qualität von Lehre und Unterricht vor neuen Herausforderungen! Kompetenz – Standards – Module

Ort: Brno / Brünn, Tschechien

Veranstalter: International Academy for the Humanization of Education (IAHE)

Informationen und Anmeldung: http://www.uni-hildesheim.de/~englhiwi/IAHE/text_termine.htm. Dr. Margitta Rudolph, Universität Hildesheim, Tel./Fax +49 5121 883 436/431, rudolph@rz.uni-hildesheim.de

10.09.2006 bis 13.09.2006

68. Tagung der AEPF: Übergänge im Bildungswesen

Ort: München, Deutschland

Call for Papers

Das von uns gewählte Schwerpunktthema der Tagung lautet: Übergänge im Bildungswesen. Adresse zu schicken: aepf@edu.uni-muenchen.de. Wir bitten Sie, sich beim Erstellen der Abstracts an den formalen Richtlinien, zu orientieren, die wir unter <http://www.paed.uni-muenchen.de/~paed/aepf/index.htm> zusammengestellt haben. Die Frist für Ihre Abstracts endet für ein Symposium und einen Einzelvortrag am 18. Juni 2006.

Informationen und Anmeldung: www.paed.uni-muenchen.de

13.09.2006 bis 16.09.2006

Transforming knowledge – European Conference on Educational Research

Annual Conference SGBF/SSRE & ECER 2006, Geneva

Ort: Genf

Veranstalter: European Educational Research Association (EERA)

Post-Graduate and New Researchers' Pre-Conference!

In the domain of education, forms of knowledge are produced and selected to serve multiple goals; through new combinations, they become part of new contexts of meaning. The educational settings in which the processes of knowledge transformation occur are diverse as well: formal and informal, individual and collective, at school and in the workplace, face-to-face interaction and distance learning. The orientations of knowledge transformation also show diversity, depending on the goals to be attained and the institutional references: academic knowledge or contextualized competencies; basic education, vocational and professional training, continuing education.

Informationen und Anmeldung: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/ecer2006/> oder <http://www.eera.ac.uk/web/eng/all/annual/2006/index.html>. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation ; Université de Genève, UNI MAIL, 40 boulevard Pont d'Arve ; 1205 Genève, C.Burke@education.leeds.ac.uk

14.09.2006 bis 15.09.2006

Kunst-Spiegelungen zwischen Schule und Alltag

Ort: Rorschach

Veranstalter: Studienbereich Gestaltung Musik Bewegung Sport/ Pädagogische Hochschule Rorschach

Die Tagung richtet sich an Lehrpersonen für gestalterische/künstlerische Bildung auf allen Stufen und will einen zeitgemässen Gestaltungsbegriff aus aktuellen Ansätzen aus Anthropologie, Forschung und Kunstpädagogik diskutieren. Referentinnen und Referenten sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Bereichen Kunst, Kultur und Pädagogik, sowie Kulturvermittlerinnen und -vermittler aus der Schweiz und aus dem Ausland und befragen Schule als Ort für kulturelle Identität. In co-referierten Ateliers werden Handlungsformen für die Schulpraxis sowie für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen vorgestellt.

Informationen und Anmeldung: www.phr.ch. Tagungssekretariat: Pädagogische Hochschule Rorschach, Elsbeth Bischof, Müller-Friedbergstrasse 34, 9400 Rorschach, 071 858 71 20, elsbeth.bischof@phr.ch

17.09.2006 bis 21.09.2006

45. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie

Ort: Nürnberg, Deutschland

Veranstalter: Geschäftsstelle der Deutschen Gesellschaft für Psychologie

Informationen und Anmeldung: www.dgps2006nuernberg.de. Tel. +49 2533 2811 5250, Fax +49 2533 281144

17.09.2006 bis 20.09.2006

16. Symposium Deutschdidaktik

Ort: Weingarten

Veranstalter: Symposium Deutschdidaktik

Thema: Kompetenzen im Deutschunterricht

Informationen und Anmeldung: www.symposium-deutschdidaktik.de. Martin Böhnisch, Tel. +49 751-501-8303, boehnisch@ph-weingarten.de

18.09.2006 bis 21.09.2006

Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik

Jahreskongress 2006 in Bern

Ort: Bern, PHBern

Die Jahrestagung 2006 wird erstmals ausserhalb Deutschlands stattfinden: vom 18. bis 21. September 2006 an der PHBern. Mit dem Schwerpunktthema «Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich» soll bewusst ein internationaler Akzent gesetzt werden. Wie jedes Jahr werden auch in Bern ca. 250 Teilnehmende erwartet.

Informationen und Anmeldung: Prof. Dr. Peter Labudde, www.gdcp.de, peter.labudde@phbern.ch

19.09.2006 bis 22.09.2006

46. Historikertag 2006, Motto «Geschichtsbilder»

Ort: Konstanz, Deutschland

Veranstalter: Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD)

Wissenschaftler aus dem In- und Ausland präsentieren auf der Veranstaltung den Teilnehmern ihre neuesten Forschungsergebnisse. Besucht wird der Kongress von Wissenschaftlern, Lehrern, Journalisten, Studierenden und Schülern. Er dient als zentrale Kontaktbörse und wichtiger Kommunikationsort sowohl innerhalb des Faches, als auch zwischen dem Fach Geschichte und einer breiteren Öffentlichkeit.

Informationen und Anmeldung: www.historikertag.de, historikertag@uni-konstanz.de

20.09.2006 – 22.09.2006

SIG Writing 10th International Conference of the EARLI Special Interest Group on Writing

Ort: Antwerpen, Belgien

Informationen und Auskünfte: www.sig-writing.org

Prof. Dr. Joachim Grabowski, Pädagogische Hochschule Heidelberg
grabowski@ph-heidelberg.de

21.09.2006 bis 22.09.2006

Fachtagung des Forschungszentrums Diversity der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (PHNW) und der Abteilung Pädagogik der Universität Basel

Ort: Basel

Veranstalter: Universität Basel

Tagungsthema: «Heterogene Diversity»

Informationen und Anmeldung: <http://pages.unibas.ch/kongress-erzwiss/>

Master of Advanced Studies in Fachdidaktik

Mit Beginn im Oktober 2006 bietet die Universität Bern folgende Masterstudiengänge an:

- **«Kunst und Gestaltung»**
- **«Didaktik des sprachlichen Handelns – Sprache und Wissenserwerb»**

Masterstudiengang (60 ECTS)

Der volle Masterstudiengang dauert berufsbegleitend 3 Jahre und wird mit dem «Master of Advanced Studies in Fachdidaktik» abgeschlossen.

Diplomstudiengang (30 ECTS)

Sie möchten nur einen Teil des Masterstudiums absolvieren, aber trotzdem mit einem Diplom abschliessen? Sie belegen die erste Hälfte des Studienganges und erwerben nach 1½ Jahren ein Weiterbildungsdiplom.

Verkürzter Masterstudiengang 2008-2009 (30 ECTS)

Sie sind bereits im Besitz eines Weiterbildungsdiploms in Fachdidaktik der Universität Bern und möchten einen Master erwerben? Sie steigen nach der Hälfte des Studienganges ein und schliessen nach 1½ Jahren mit dem Master ab. Über die Anrechnung auswärtiger Diplome entscheidet die Studienleitung.

Anmeldeschluss

Diplom- und Masterstudiengang: 21. April 2006

Verkürzter Masterstudiengang: Interessentinnen und Interessenten können sich einen Studienplatz reservieren lassen und ihre Anmeldung bis zum 26. Oktober 2007 zurückziehen.

Weitere Informationen und Broschürenbezug unter

<http://edu.unibe.ch/content/afd/weiterbildung> oder per Mail: christa.rauscher@edu.unibe.ch

Universität Bern
Abteilung für Didaktik

Impressum

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: CHF 50.– (im Mitgliederbeitrag eingeschlossen)

Nichtmitglieder SGL: CHF 60.– Institutionen CHF 70.–

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach 3506 Grosshöchstetten (Frau Eveline Schneuwly),

Tel. 031 711 43 44, bzL@sis.unibe.ch

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 20.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Internetadressen

Beiträge zur **Lehrerbildung**, <http://www.bzl-online.ch>

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), <http://www.sgl-ssfe.ch>

Gestaltung

Regula Wernli, Birchstrasse 8, 8057 Zürich, regula.wernli@bluewin.ch

Layout

Büro CLIP, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Heinz Rhyn Der Lehrberuf als Herausforderung

Erich Ettlin Zulassung und Berufseignung – eine Frage des Berufsbildes

Anton Strittmatter Schwerpunkte einer Lehrkräftepolitik aus Sicht des Berufsverbandes

Fritz Oser Zugänge ermöglichen, Zugänge verwehren. Entwurf eines Ausleseverfahrens in der Lehrerbildung

Frank Foerster und Gabriele Faust Eingangsvoraussetzungen von Grundschullehrerstudierenden in Bamberg

Christine Bieri Buschor, Patricia Schuler Braunschweig und Brigitte Stirnemann Wolf Assessment-Centers als Aufnahmeverfahren für pädagogische Hochschulen?

Stefan Denzler und Stefan C. Wolter Wer entscheidet sich für eine Lehrerausbildung?

Gottfried Hodel Von Ausnahmeparagraphen, geschlechtsspezifischen Numeri clausi und anderen Formen der Diskriminierung. Zur Situation der Primarlehrerinnen im Kanton Solothurn zwischen 1848 und 1945

Anni Heitzmann und Karin Frey Berufseignungsabklärung: Erfahrungen an der PH der FHNW – Aarau

Jürg Sonderegger Eignungsabklärung im Spannungsfeld professioneller Ansprüche am Beispiel der PH Rorschach

Victor Müller-Opliger und Jürg Rüedi Eignungsabklärung und Selektion für den Lehrberuf an der HPSABB

Hubert Lauener Eignungsabklärung an der PHZ Luzern

Walter Bächtold und Renato Forlin Berufseignungsabklärung an der PH St. Gallen

Fabio Di Giacomo Evaluation des Probepraktikums an der PHVS

Beat Bertschy und Gabriel Schneuwly Komplexe Aufgaben als Schlüsselemente der zertifizierenden Beurteilung

Christa Hanetseder und Manuela Keller-Schneider Die Eignungsabklärung an der PH Zürich

Albert Tanner und Annette Tettenborn Die Abklärung der Berufseignung an der PHBern in der Vorschul- und Primarstufe

Hans-Jürg Keller Finnland: Starke Selektion vor Aufnahme des Studiums

Alois Niggli Beratungs- und Reflexionsansätze im Mentoring