

Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung

Johannes Bauer, Barbara Drechsel, Jan Retelsdorf, Tabea Sporer, Lena Rösler, Manfred Prenzel, Jens Möller

Ausgangspunkt für das hier vorgestellte Panel zum Lehramtsstudium (PaLea) ist die Frage, welche Auswirkungen die Veränderungen in der Lehrerbildung im Zuge des Bologna-Prozesses auf die berufsbezogene Entwicklung der Studierenden haben. Diese Fragestellung bearbeiten wir in einer dreijährigen Panelstudie an dreizehn ausgewählten Universitäten. Durch die Studie sollen Studien- und Entwicklungsverläufe Lehramtsstudierender unter dem Einfluss unterschiedlicher Studienstrukturen sichtbar werden. Dabei werden einerseits relevante Studienstrukturen der Lehramtsausbildung im Rahmen verschiedener Studienkonzeptionen untersucht; andererseits wird analysiert, wie Lehramtsstudierende diese Strukturen nutzen und wie sich berufsbezogene Merkmale vor diesem Hintergrund entwickeln. Im vorliegenden Beitrag wird ein Überblick über die Fragestellungen und das Design des Panels gegeben sowie sein Beitrag zur Lehrer- und Hochschulbildungsforschung diskutiert.

1 Einleitung

Der Bologna-Prozess zielt darauf ab, das europäische Hochschulwesen zu vereinheitlichen. Eine Vielzahl von Reformbestrebungen bestimmt seither auch in Deutschland das universitäre Geschehen (*Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2007*). In diesem Zusammenhang wurde in den Bundesländern eine Vielfalt an Neukonzeptionen und Modellversuchen zum Lehramtsstudium entwickelt (z.B. *Horn/Wigger/Zürcher 2008; Winter 2008*). Mit den Reformen verbinden sich neue Chancen, die oft angemahnten Unzulänglichkeiten der Lehramtsstudiengänge (*Schaefers 2002; Terhart 2000*) zu beheben und eine den angestrebten Kompetenzen entsprechende berufsspezifische Studienanlage zu etablieren (*HRK 2007*). Welche konkreten Auswirkungen die Veränderungen durch Modularisierung und die (teilweise) Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse aber auf das Studierverhalten sowie die persönliche und berufsbezogene Entwicklung der Lehramtsstudierenden haben, ist bislang empirisch weitgehend unklar. Systematische Untersuchungen zur Wirksamkeit verschiedener Konzeptionen der Lehramtsausbildung hinsichtlich der berufsbezogenen Entwicklung der Studierenden auf Basis einer Klassifikation von Studienmodellen und -strukturen liegen noch nicht vor.

Zwar gibt es in der jüngsten Zeit Fortschritte in der Forschung zur Lehrerbildung und -professionalisierung in Deutschland. Hierzu gehören insbesondere neue Erkenntnisse und Verfahrensweisen in der Modellierung und Diagnostik professioneller Kompetenzen von Lehrkräften (z.B. *Baumert & Kunter, 2006; Seidel/Prenzel 2007; Südkamp/Pohlmann/Möller 2008*). Videostudien lieferten Daten zu typischen Handlungsmustern von Lehrkräften im Unterricht (z.B. *Seidel u.a. 2006*). Auch nimmt die Zahl der Studien zur berufsbezogenen Entwicklung von Lehrkräften zu (z.B. *Baer u.a. 2008; Rauin/Meier 2007*). Jedoch besteht ein zusätzlicher Bedarf an Forschungsarbeiten, die die Lehrerbildung in Deutschland und ihre Wirkungen systematisch untersuchen. Denn die Lehrerbildung ist der zentrale Ort, welcher der Vorbereitung und Unterstützung der Qualifikation und Professionalisierung der Lehrkräfte – im Sinn eines wissenschaftlich fundierten Erwerbs berufsbezogener Kompetenzen – dient (*Baumert/Kunter 2006; Prenzel/Drechsel 2003*). Hierzu fehlen echte Längsschnittstudien, die Entwicklungsverläufe Studierender unterschiedlicher Studienmodelle systematisch miteinander vergleichen. Querschnittlich angelegte Kohortenvergleiche (*Blömeke u.a. 2008; Schulte/Bögeholz/Watermann 2008*) lassen die Modellierung individueller Entwicklungsverläufe nicht zu und sind für Wirkungsanalysen nur eingeschränkt geeignet. Um zu klären, wie sich die neuen Studienmodelle und -strukturen auf die berufsbezogene Entwicklung von Lehramtsstudierenden auswirken, sind also Längsschnittstudien notwendig, in denen unterschiedliche Studienverläufe unter Voraussetzung der spezifischen Studienbedingungen analysiert werden. Der Bedarf an solchen Erkenntnissen zur Wirksamkeit verschiedener Studienmodelle wird auch in aktuellen Forschungsprogrammen und Überblicksarbeiten zur Hochschulbildung unterstrichen (*Brennan u.a. 2008; Weiler u.a. 2008*).

In diesem Beitrag geben wir einen Überblick über die Hintergründe und das geplante Design des Projekts *Panel zum Lehramtsstudium – PaLea*, das von Prof. Manfred Prenzel (Technische Universität München) und Prof. Jens Möller (Christian-Albrechts-Universität Kiel) geleitet und in Kooperation mit dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und der Mathematik (IPN Kiel) durchgeführt wird.¹ Anknüpfend an die oben genannten Forschungsdesiderata ist es Ziel des Projekts, Studienverläufe zukünftiger Lehrkräfte und die Entwicklung professionsbezogener Merkmale unter dem Einfluss differenzieller Studienstrukturen empirisch zu analysieren. Dabei werden Untersuchungen auf zwei Ebenen durchgeführt: Einerseits werden die Studienstrukturen der Lehramtsausbildung im Rahmen verschiedener Studienkonzeptionen systematisch erfasst und theoriegeleitet analysiert. Andererseits wird untersucht, wie Studierende diese Strukturen nutzen und wie sich Entwicklungsverläufe der Professionalisierung auf dieser Basis gestalten. Dieses Vorhaben wird im Rahmen einer dreijährigen Längsschnittstudie an dreizehn ausgewählten Universitäten realisiert, die

¹ Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

verschiedene Varianten des Lehramtsstudiums repräsentieren. Mit diesen Zielen soll PaLea einen Beitrag zur Beantwortung strittiger Fragen in der öffentlichen und bildungspolitischen Diskussion um die Reform der Lehrerbildung leisten. Das Projekt wird einerseits deskriptive Daten über typische Studienbedingungen und Entwicklungsverläufe von Lehramtsstudierenden generieren. Andererseits trägt es dazu bei, mehr über die Wirksamkeit verschiedener Konzepte der universitären Lehrerbildung in Bezug auf die Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte zu erfahren, um daraus bildungspolitisches Steuerungswissen ableiten zu können (Ludlow u.a. 2008).

Im Folgenden skizzieren wir zunächst den bildungspolitischen und theoretischen Rahmen von PaLea. Um eine Grundlage für die detaillierte Analyse von Studienstrukturen im Lehramtsstudium zu haben, identifizieren wir ausgehend von einem Überblick zur Reform der Lehrerbildung vorläufige Kategorien typischer Studiengangsmodele. Diese Klassifikation wird im weiteren Verlauf des Panels auf Basis detaillierter Erhebungen von Studienstrukturdaten fortlaufend ergänzt und erweitert werden. Eine empirische Untersuchung der Auswirkungen unterschiedlicher Studienstrukturen auf die berufsbezogene Entwicklung der Studierenden ist jedoch auf ein theoretisches Modell angewiesen, das die bildungspolitischen und -strukturellen Entwicklungen mit Lern- und Entwicklungsprozessen auf Studierendenseite in Verbindung bringt. Deshalb diskutieren wir in einem zweiten Abschnitt ein Entwicklungsmodell berufsbezogener Merkmale und Kompetenzen im Rahmen des Lehramtsstudiums. Auf dieser Grundlage geben wir schließlich einen detaillierten Überblick über die Fragestellungen und die methodische Umsetzung von PaLea. Eine Reflexion über den zu erwartenden Ertrag für die Lehrerbildungsforschung und die bildungspolitische Debatte schließt den Beitrag ab.

2 Bildungspolitischer Hintergrund von PaLea: Reform der Lehrerbildung und aktuelle Formen von Studienstrukturen

Der politische Prozess zur Reform der Lehrerbildung hat verschiedene Wurzeln. Dazu zählen insbesondere (a) häufig thematisierte Unzulänglichkeiten des Lehramtsstudiums, (b) die unterdurchschnittlichen Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Schulleistungstudien und (c) der Bologna-Prozess zur Schaffung eines vereinheitlichten europäischen Hochschulwesens. Ab Mitte der 90er Jahre beschäftigte sich die Kultusministerkonferenz (KMK) mit einer anstehenden Reform der Lehrerbildung. Ziel war es, die verschiedenen Phasen und Elemente deutlich besser aufeinander und auf die konkreten beruflichen Anforderungen von Lehrkräften abzustimmen. Die Ende 1998 eingesetzte *Gemischte Kommission Lehrerbildung*, die sich aus Wissenschaftlern verschiedener Hochschulen und Fachleuten aus der Bildungsadministration zusammensetzte, kritisierte in ihrem Bericht (*Terhart 2000*) insbesondere die mangelhafte Abstimmung der Institutionen und Lehrinhalte im Studium

(Fächer und Bildungswissenschaften) sowie der Phasen der Lehrerbildung (Studium, Vorbereitungsdienst und Lernen im Beruf). Darüber hinaus wurden für die erste Phase unter anderem die fehlende Ausrichtung auf den Beruf, die oftmals anzutreffende hochschulinterne Geringschätzung der Lehrerbildung, die Beliebigkeit der Inhalte in den Bildungswissenschaften und die mangelnde Institutionalisierung der Fachdidaktiken als zentrale Probleme benannt. Zusätzliche Impulse erhielten die Reformbestrebungen aus der politischen und wissenschaftlichen Debatte um die unterdurchschnittlichen Resultate deutscher Schülerinnen und Schüler in den internationalen Vergleichsstudien „Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)“ und „Programme for International Student Assessment (PISA)“. Ursachen für diese Resultate wurden unter anderem im unterrichtlichen Handeln und in den Kompetenzen der Lehrkräfte vermutet (z.B. *Tenorth 2007*).

Auf Basis der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes von 1998, der Bologna-Erklärung von 1999 sowie verschiedener Beschlüsse der KMK seit 2002 beschritten die deutschen Bundesländer und die Hochschulen unterschiedliche Wege, die Reformbestrebungen in neue Studienstrukturen umzusetzen. Hierfür formulierte die KMK zwar in mehreren Beschlussrunden formale und inhaltliche Vorgaben (*KMK 2004, 2005, 2008b*). Jedoch wurden in der bildungspolitischen Debatte immer wieder das Fehlen klarer Reformvorgaben sowie Widersprüchlichkeiten zwischen den einzelnen Beschlüssen und den allgemeinen Strukturvorgaben für den Bologna-Prozess kritisiert (*Tenorth 2007; Terhart 2008; Winter, 2008*). Dabei spiegeln Entscheidungen für bestimmte Studiengangvarianten nicht allein hochschulpolitische Entscheidungen wider, sondern sind in dem (je nach Bundesland spezifisch ausgeprägten) Spannungsverhältnis zwischen Hochschulautonomie und föderalen Bildungsentscheidungen der Kultus- und Wissenschaftsministerien zu sehen (s. *Aktionsrat Bildung 2010*). Dennoch eröffnet die aktuelle Rechtslage nach wie vor einen weit reichenden Freiraum bei der inhaltlichen und formalen Ausgestaltung des Studiums. Hierdurch hat sich mittlerweile eine äußerst heterogene Landschaft von Lehramtsstudiengängen ergeben. Sich einen Überblick über den aktuellen Stand der Reform in den Bundesländern und Hochschulen zu verschaffen, fällt schwer, da aufgrund der Dynamik des Prozesses aktuelle Übersichten (z.B. *Horn u.a. 2008; Lehrbildungszentrum der LMU München 2009*) schnell überholt sind (Tabelle 1 gibt einen Überblick mit Stand März 2010). Folgende Tendenzen sind dabei erkennbar (*Horn u.a. 2008; Keuffer 2009; Winter 2008*):

- Die meisten Bundesländer haben die Lehrerbildung auf die konsekutiven Studienabschlüsse Bachelor und Master umgestellt oder werden dies tun, wobei einige (parallel) am Staatsexamen festhalten (*HRK 2007; Terhart 2008*).
- Der *Master of Education* (M.Ed.) wird in den meisten Bundesländern zur Eingangsvoraussetzung in den Lehrerberuf, teilweise unter Einbezug von *Credit Points* aus dem Vorbereitungsdienst (*KMK 2008a*). Ein Modell, in dem allein der Bachelor eine

ausreichende Voraussetzung für die Lehrämter der Grund-, Haupt- und Realschule darstellt, wurde nicht realisiert (Terhart 2008; Thierack 2007).

- Die meisten Reformkonzepte verfolgen ein integratives Modell, bei dem sowohl in der Bachelor- als auch in der Masterphase fach- und bildungswissenschaftliche Studienanteile enthalten sind (Terhart 2008; beispielsweise an der Universität Kiel). Im Gegensatz dazu steht ein rein sequenziell-polyvalentes Modell, in dem im Bachelor nur Fachwissenschaften studiert werden und erst im Master bildungswissenschaftliche Studien anstehen (so umgesetzt z.B. an der Universität Wuppertal).

Tabelle 1: Stand der Reform der Lehrerbildung in den Bundesländern

Land (Kategorie)	Optionen der Lehramtsausbildung
Baden-Württemberg (Ia/Ib)	(a) Traditionelles bzw. modularisiertes Staatsexamen: Grund- und Hauptschulen, Realschulen, Sonderschulen (b) BA/MA im Lehramt für berufliche Schulen (ohne Staatsexamensprüfung)
Bayern (Ib/IIa)	(a) Modularisiertes Staatsexamen (teilweise noch in der Umstellung von traditionell auf modularisiert) (b) BA/MA als Option, aber mit Staatsexamensprüfung (Studienleistungen fließen ein); Ausnahme: BA/MA im Lehramt für berufliche Schulen ohne Staatsexamensprüfung
Berlin (IIa)	BA/MA (polyvalenter BA)
Brandenburg (IIb)	BA/MA (Lehramts-BA)
Bremen (IIa)	BA/MA (polyvalenter BA)
Hamburg (IIb)	BA/MA (Lehramts-BA)
Hessen (Ib)	Modularisiertes Staatsexamen; BA/MA im Lehramt für berufliche Schulen
Mecklenburg-Vorpommern (Ia/Ib)	Staatsexamen (teilweise modularisiert)
Niedersachsen (IIa)	BA/MA (polyvalenter BA)
Nordrhein-Westfalen (Ib/IIa)	(a) Modularisiertes Staatsexamen (Umstellung auf BA/MA bis zu Beginn des Wintersemesters 2011/2012) (b) BA/MA in Modellversuchen (polyvalenter BA; Bielefeld, Bochum, Dortmund, Münster und Wuppertal)
Rheinland-Pfalz (IIb)	BA/MA (Lehramts-BA; BA/MA-Prüfungen als Bestandteil der Staatsprüfung, zusätzliche Staatsexamensprüfung)
Saarland (Ib)	Modularisiertes Staatsexamen (Studienleistungen fließen ein)
Sachsen (IIb)	BA/MA (Lehramts-BA)
Sachsen-Anhalt (Ib)	Modularisiertes Staatsexamen; BA/MA im Lehramt für berufliche Schulen (ohne Staatsexamensprüfung)
Schleswig-Holstein (IIa)	BA/MA (polyvalenter BA)
Thüringen (Ib/IIa)	(a) Modularisiertes Staatsexamen (Jena) (b) BA/MA (polyvalenter BA; Erfurt)

Anm.: Stand März 2010; Kategorien: I = Schwerpunkt Staatsexamen (Ia = traditionell; Ib = modularisiert), II = Schwerpunkt BA/MA (IIa = Polyvalenter Bachelor, IIb = Lehramts-Bachelor); auslaufende Studiengangmodelle nicht berücksichtigt.

Quellen: Ebtsch (2009); Lehrerbildungszentrum der LMU München (2009); eigene Recherchen

Angesichts dieser allgemeinen Entwicklungen und Tendenzen stellt sich die Frage, wie sich die aktuell bestehenden Varianten von Lehramtsstudiengängen klassifizieren lassen. In Bezug auf Masterstudiengänge ist eine Klassifikation der bisher vorliegenden Entwürfe noch schwierig. Ein zentrales Thema ist jedoch der oben bereits angesprochene Umfang des Masterprogramms bzw. das Ausmaß der Integration von Teilen des Vorbereitungsdienstes in den Master; ein anderes, wie das von der KMK geforderte besondere lehramtsbezogene Profil konkret ausgestaltet wird. In den Bachelor-Konzeptionen sind aktuell folgende Varianten erkennbar (zur Zuweisung dieser Kategorien zu Bundesländern s. Tabelle 1):

- *Lehramts-Bachelor*: Diese Variante bereitet gezielt auf den Lehrerberuf und ein Weiterstudium des Master of Education vor. Ein Wechsel in einen anderen Masterstudiengang kann mit einem (umfangreichen) Nachstudium verbunden sein.
- *Polyvalenter Bachelor*: Im Gegensatz zum Lehramts-Bachelor soll diese Variante für eine Bandbreite an Masterstudiengängen qualifizieren. Mit dem Bachelorabschluss soll sowohl die Aufnahme eines Masterstudiengangs der studierten Fachwissenschaften als auch des Master of Education ermöglicht werden.

Neben diesen Modellen gestufter Studiengänge existieren derzeit noch zwei Varianten von Staatsexamensstudiengängen:

- *Modularisiertes Staatsexamen*: In dieser Variante werden die Studieninhalte zwar auf das Modulsystem umgestellt, der Studiengang wird jedoch weiterhin mit dem Staatsexamen abgeschlossen; Prüfungsleistungen können teilweise studienbegleitend erbracht werden.
- *Traditionelles Staatsexamen*: Insbesondere an Pädagogischen Hochschulen existieren teilweise noch traditionelle Staatsexamens-Studiengänge, die noch nicht reformiert wurden.

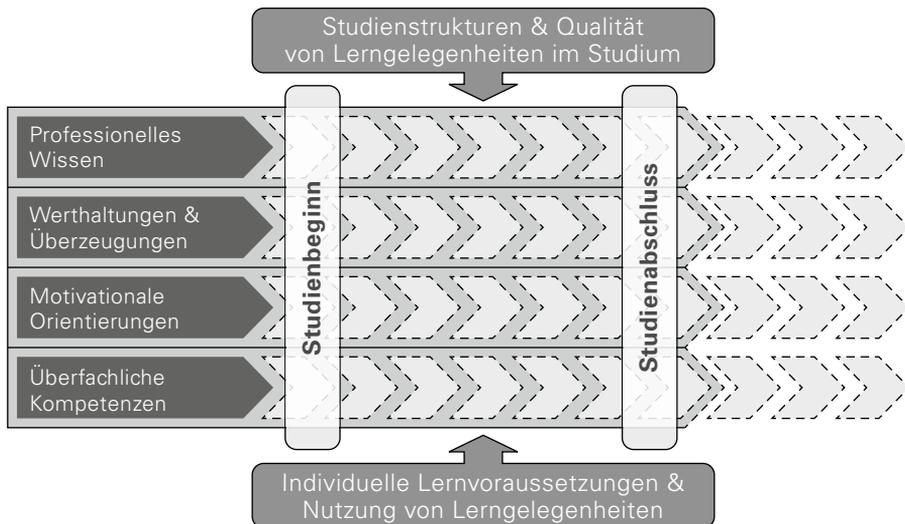
Bislang ist weitgehend unklar, welche Auswirkungen verschiedene Studienkonzeptionen auf Lernprozesse und -ergebnisse der Studierenden haben (*Thierack 2007; Winter 2008*). Eine Überprüfung im Kontext von PaLea erfordert jedoch eine detaillierte Analyse der Unterschiede in den Studienprogrammen und der Art und Weise, wie sich diese in realen Lehr-Lernstrukturen an den Universitäten niederschlagen. Denn nicht die Programme als solche, sondern deren spezifische Umsetzungen in lokale Studienstrukturen und Lehrangebote wirken auf die Professionalisierung der Studierenden (*Darling-Hammond/Bransford 2005; Zeichner/Conklin 2005*). Eine solide Analyse von Studienstrukturen erfordert also eine quellenbasierte Beschreibung und Klassifikation der Studiengänge bezüglich ihrer beabsichtigten und tatsächlichen Wirkungen. Sie wäre ansonsten in der Gefahr, zu kurz zu greifen und Unterschiede zwischen den Studiengangvarianten nicht sichtbar werden zu lassen. Die Bewältigung

dieser Aufgabe ist wiederum auf ein theoretisches Modell angewiesen, das die Angebot-Nutzungsstruktur der Lernumwelt „Lehramtsstudium“ und die Entwicklung berufsbezogener Merkmale der Studierenden verbindet. Im folgenden Abschnitt wird deshalb das im Kontext von PaLea verwendete Modell dargestellt.

3 Entwicklung berufsbezogener Merkmale im Lehramtsstudium

Eine Analyse des Zusammenhangs von Studienkonzeptionen und -strukturen mit individuellen Entwicklungsprozessen im Studium bedarf zunächst einer theoretisch fundierten Konzeption berufsrelevanter Merkmale, von denen anzunehmen ist, dass Studierende sie als Ergebnis des Lehramtsstudiums entwickeln. Hierfür ist eine Orientierung an Modellen der Lehrerkompetenz angebracht (*Baumert/Kunter 2006*). Weiterhin bedarf es einer Modellierung, die die oben beschriebenen Veränderungen auf der bildungspolitischen Makroebene mit Lern- und Kompetenzentwicklungsprozessen auf der individuellen Mikroebene in Zusammenhang bringt (*Brennan u.a. 2008*). Im Kontext der Forschung zur Bildungsqualität von Schule hat es sich hierfür als hilfreich erwiesen, zwischen dem Angebotsaspekt einer Lernumwelt, die verschiedene Gelegenheiten und Einschränkungen für Lernaktivitäten bereit hält, und dem Nutzungsaspekt durch die Lernenden zu unterscheiden (*z.B. Helmke 2003*).

Das in Abbildung 1 dargestellte Modell beschreibt die Entwicklung von vier Bereichen berufsbezogener Merkmale im Studienverlauf unter Einfluss von (a) lokalen Studienstrukturen und Lerngelegenheiten im Studium sowie (b) der Nutzung dieser Lerngelegenheiten durch die Studierenden mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen. Zudem deutet die Grafik an, dass der Professionalisierungsprozess nicht mit dem Studienabschluss vollendet ist. Die wesentlichen Komponenten dieses Modells werden im Folgenden weiter ausgeführt.

Abbildung 1: Entwicklungsmodell berufsbezogener Merkmale im Lehramtsstudium

3.1 Entwicklung berufsbezogener Merkmale

Ausgangspunkt des Modells ist eine Klassifikation berufsbezogener Merkmale, die Lehramtsstudierende im Lauf des Studiums durch die Nutzung von Lerngelegenheiten entwickeln sollen. Bei dieser Klassifikation beziehen wir uns auf elaborierte theoretische Modelle der Lehrerkompetenz (*Baumert/Kunter 2006*) und unterscheiden folgende vier Komponenten:

- *Professionelles Wissen*: Das professionelle Wissen von Lehrkräften lässt sich nach fachbezogenen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissensanteilen sowie nach Facetten des curricularen, organisationsbezogenen und beratungsrelevanten Wissens differenzieren. Studierende sollten im Verlauf Ihres Studiums in diesen verschiedenen Teilbereichen anschlussfähiges und transferierbares Wissen entwickeln (*Baumert/Kunter 2006*).
- *Überzeugungen und Werthaltungen*: Neben Wissensbeständen sind subjektive Überzeugungen und Werthaltungen für Lehrkräfte handlungsrelevant (*Drechsel 2001*). Dazu gehören zum Beispiel subjektive Theorien über Lehren und Lernen sowie anderweitige berufsbezogene Überzeugungen und Werthaltungen, etwa zu Zielen von Erziehung und Unterricht. Diese Überzeugungen und Werthaltungen stellen sowohl Lernvoraussetzungen bei Studieneintritt als auch – ggf. in revidierter Form – Entwicklungsergebnisse des Studiums dar.
- *Motivationale Orientierungen*: Motivationale Orientierungen sind in dreierlei Hinsicht relevante Studienergebnisse. Die Entwicklung berufsspezifischer Interessen stellt

eine bedeutsame Voraussetzung für die Qualität der späteren Unterrichtsgestaltung und die professionelle Weiterentwicklung der Lehrkräfte dar (*Drechsel 2001*). Erwartungen an die eigene Handlungsfähigkeit (*Selbstkonzepte* und *Selbstwirksamkeitserwartungen*) beeinflussen, welche Ziele sich Lehrkräfte setzen und wie sie diese umsetzen (*Schulte u.a. 2008*). Schließlich ist die Stabilität der Berufswahl und die Entwicklung beruflicher Ziele relevant (*Pohlmann/Möller 2010; Retelsdorf u.a. 2010*).

- *Überfachliche Fähigkeiten/Kompetenzen*: Der vierte Bereich umfasst den Erwerb überfachlicher Fähigkeiten und „Schlüsselkompetenzen“. Insbesondere gehören dazu selbstregulative Kompetenzen (*vgl. Baumert/Kunter 2006*), etwa Strategien zur Bewältigung von Belastungen, aber auch beispielsweise die Kompetenz zur akkuraten Einschätzung von Schülermerkmalen (*diagnostische Kompetenz; Südkamp u.a. 2008*) sowie Fähigkeiten zur Kooperation und zur Weiterentwicklung von Schule.

3.2 Studienstrukturen und Qualität von Lerngelegenheiten im Studium

Wie oben angedeutet entwickeln sich die genannten Kompetenzbereiche in Abhängigkeit von strukturellen und qualitativen Merkmalen der Lernumwelt des Lehramtsstudiums. Relevante Beschreibungsebenen sind dabei zunächst studienstrukturelle Aspekte, wie sie sich in universitär-institutionellen Rahmenbedingungen der Lehrerbildung (z.B. Institutionalisierung und Einbettung der Lehrerbildung im Universitätskontext; materielle und personelle Ausstattung) sowie in Vorgaben des Studienprogramms und des darin intendierten Lehrangebots niederschlagen (z.B. das Verhältnis zwischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Inhalten im Studienverlauf; Art, Umfang und Zeitpunkt von Praktika; Prüfungsformen). Weiterhin lassen sich Merkmale und Qualitäten der realisierten Lerngelegenheiten beschreiben. Dies betrifft das zum jeweiligen Zeitpunkt implementierte – d.h., aufgrund von Einschränkungen wie terminlichen Überschneidungen oder Überfüllung tatsächlich nutzbare – curriculare Lehrangebot sowie extracurriculare Lerngelegenheiten, die an Hochschulen fächer- und fakultätsübergreifend angeboten werden (z.B. Kurse von Sprach- und Rechenzentren, Programme des Auslandsamtes). Diese genannten Komponenten dienen zur Beschreibung der Angebotsseite der Lernumwelt des Lehramtsstudiums und haben vermutlich einen Einfluss darauf, wie sich Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse auf Studierendenseite gestalten.

3.3 Individuelle Lernvoraussetzungen und Nutzung von Lerngelegenheiten

Studienerfolg hängt nicht allein von strukturellen und curricularen Gegebenheiten ab, sondern auch entscheidend davon, wie Studierende vorhandene Lerngelegenheiten

auf Basis ihrer individuellen Dispositionen nutzen. Es kommen also einerseits kognitive, motivationale, soziale und affektive Lernvoraussetzungen der Studierenden ins Spiel. Besonderes Augenmerk wird in PaLea auf motivationale Komponenten wie Studienwahlmotive und Lernmotivation (*Pohlmann/Möller 2010*) sowie soziodemographische Merkmale gelegt. Andererseits ist die subjektive Wahrnehmung des Lehrangebots in Hinblick auf seine lern- und motivationsunterstützende Qualität sowie seine Handlungsrelevanz für den späteren Beruf bedeutsam (*Prenzel 1996*). Diese Variablen vermitteln zwischen dem verfügbaren Lehrangebot und der Quantität bzw. Qualität seiner Nutzung durch die Studierenden. Die Quantität der Nutzung lässt sich durch die für das Studium aufgebrauchte Arbeitszeit in Lehrveranstaltungen, Selbststudium und studentischen Lerngruppen beschreiben (*Bargel/Ramm/Multrus 2008*). Die tatsächliche aktive Lernzeit dürfte dabei der bedeutsamste Prädiktor für Studien-erfolg sein (*Helmke/Schrader 1996*). Daneben vermuten wir, dass der Umfang der Nutzung extracurricularer Lerngelegenheiten innerhalb und informeller Lerngelegenheiten außerhalb der Universität relevant ist.

Das hier vorgestellte Modell beschreibt einen breiten theoretischen Rahmen, in dem sich Fragestellungen bezüglich der Wirksamkeit verschiedener Studienstrukturen auf die berufsbezogene Entwicklung der Studierenden verorten lassen. Im folgenden Abschnitt dieses Beitrags gehen wir darauf ein, wie in PaLea auf Basis des beschriebenen Modells Schritte zur Analyse der Entwicklung berufsrelevanter Merkmale bei Lehramtsstudierenden unternommen werden.

4 Das Projekt „PaLea – Panel zum Lehramtsstudium“

Die oben beschriebenen vielfältigen Entwicklungen in der deutschen Lehrerbildung führen zu der Frage, inwiefern verschiedene Studienstrukturen den Professionalisierungsprozess Studierender in Hinblick auf den Lehrerberuf in unterschiedlicher Art und Weise fördern. Es besteht ein erheblicher Bedarf an deskriptivem Wissen über Entwicklungsverläufe Lehramtsstudierender sowie über die Auswirkungen unterschiedlicher Studienkonzeptionen (*Zeichner/Conklin 2005*). Hierzu soll das Projekt *Panel zum Lehramtsstudium – PaLea* einen Beitrag leisten. Die zentralen Fragestellungen und das Design des Projekts werden in den folgenden Abschnitten genauer vorgestellt.

4.1 Ziele

Das Projekt PaLea soll den gegenwärtigen Stand der Forschung auf zwei Zielebenen erweitern: Erstens soll im Rahmen einer prospektiven Panelstudie Beschreibungswissen über typische Studienbedingungen, Studienverläufe, Wissensaneignungen und Veränderungen im professionellen Verständnis von Lehramtsstudierenden an dreizehn Hochschulen generiert werden. Zweitens sollen durch einen Vergleich der Entwick-

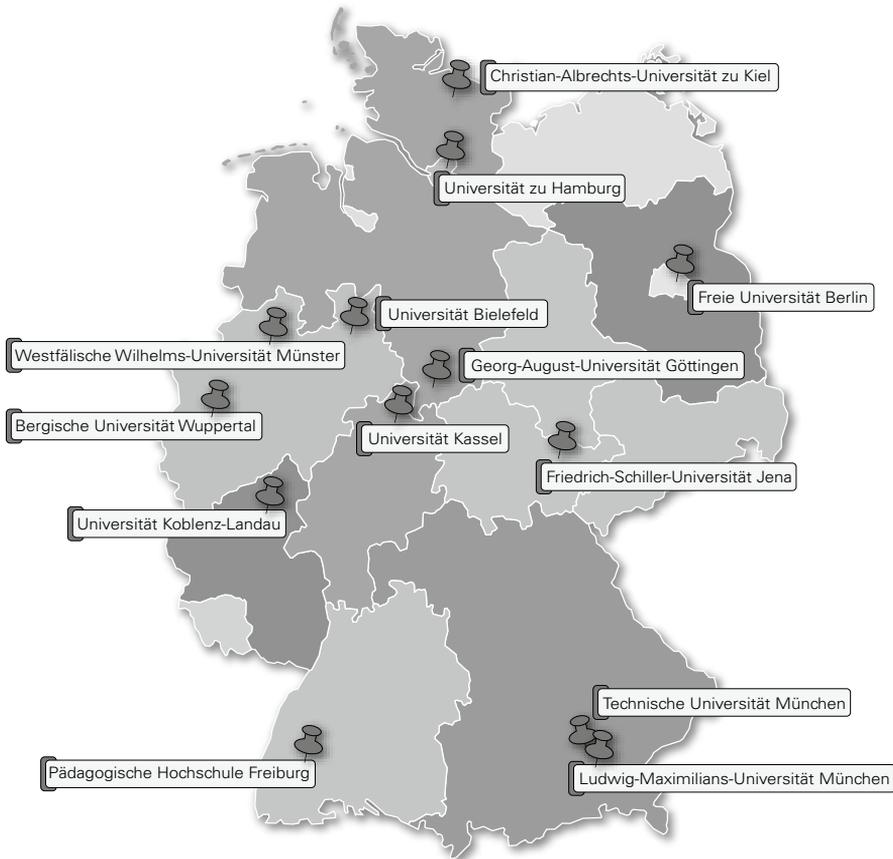
lungsverläufe zwischen verschiedenen typischen Studienmodellen Informationen über Auswirkungen der Studienreformen bzw. bestimmter Bedingungen der Studienorganisation auf den Professionalisierungsprozess der Studierenden gewonnen werden. Dabei werden individuelle Hintergrundvariablen, Lernvoraussetzungen und Lernverhalten der Studierenden berücksichtigt. Aus diesen Zielen ergeben sich folgende zentrale Fragestellungen für das Projekt:

- (a) Wie lassen sich die Studienstrukturen an den Partnerhochschulen beschreiben und im Hinblick auf angestrebte und prognostizierbare Wirkungen klassifizieren? Wie werden diese Strukturen in konkrete Studienbedingungen umgesetzt? Inwieweit werden Studienstrukturen aktuellen Begebenheiten angepasst und im Verlauf der Zeit verändert?
- (b) Welche institutionalisierten und informellen Lerngelegenheiten nutzen die Studierenden innerhalb ihres Studiums? Wie bewerten sie deren lernunterstützende Qualitäten?
- (c) Welche sozialen Hintergrundmerkmale bringen Lehramtsstudierende mit? Wie wirken sich diese auf ihre berufsbezogene Entwicklung im Studium aus?
- (d) Wie schätzen die Studierenden ihre erworbenen Kompetenzen und deren Anwendungs- bzw. Transfermöglichkeiten in Studium und Beruf ein?
- (e) Wie wirken sich die unterschiedlichen Studienstrukturen auf die Entwicklung der berufsbezogenen Merkmale der Studierenden aus? Welche differenziellen Effekte können in Abhängigkeit von Merkmalen der Studierenden beobachtet werden?

4.2 Umsetzung und Design

Eine Besonderheit der Panelstudie ist die Vernetzung mit dreizehn Hochschulen in Deutschland, die für die Vielfalt der oben beschriebenen Studienstrukturen der ersten Phase der Lehrerbildung exemplarisch sind. Abbildung 2 gibt einen Überblick über die beteiligten Hochschulen und ordnet sie den in Abschnitt 2 diskutierten Studiengangskategorien zu.

Abbildung 2: Standorte und Studiengangskategorien der PaLea-Partnerhochschulen. Staatsexamen traditionell: Freiburg, München (LMU); Staatsexamen modularisiert: Kassel, Jena; BA/MA (polyvalent): Berlin, Bielefeld, Göttingen, München (TU), Münster, Wuppertal, Kiel; BA/MA (lehramtspezifisch): Hamburg, Koblenz-Landau



Die Zusammenarbeit mit den einzelnen Hochschulen erfolgt über dort arbeitende Kolleginnen und Kollegen der empirischen Bildungsforschung, die selbst in der Lehrerbildung tätig sind. Konkret sind folgende Hochschulstandorte beteiligt: Freie Universität Berlin (Prof. Felicitas Thiel), Universität Bielefeld (Prof. Stefan Fries), Pädagogische Hochschule Freiburg (Prof. Elmar Stahl), Georg-August-Universität Göttingen (Prof. Rainer Watermann), Universität Hamburg (Prof. Knut Schwippert), Friedrich-Schiller-Universität Jena (Prof. Tina Seidel), Universität Kassel (Prof. Frank Lipowsky), Christian-Albrechts-Universität Kiel (Prof. Jens Möller), Universität Koblenz-Landau (Prof. Andreas Müller), Ludwig-Maximilians-Universität München (Prof. Kristina Reiss), Technische Universität München (Prof. Manfred Prenzel), Westfälische Wilhelms-

Universität Münster (Prof. Stephan Dutke), Bergische Universität Wuppertal (Prof. Cornelia Gräsel). In diesem Rahmen werden Untersuchungen auf den zwei erwähnten Ebenen durchgeführt.

Analyse von lokalen Studienstrukturen an den Hochschulen

Auf der ersten Ebene wird eine systematische Analyse der Studienstrukturen und -bedingungen an den beteiligten Hochschulen unternommen. Dabei kommen sowohl Lerngelegenheiten im formellen Programm des Studiums in Betracht als auch extracurriculare, die sich durch die Rahmenbedingungen der Hochschule ergeben. Als strukturelle Aspekte werden u.a. die Einbettung der Lehrerbildung in die jeweilige Universität (Ausstattung, Institutionalisierung, Verortung) sowie Maßnahmen der Qualitätssicherung und Evaluation in den Blick genommen. In einer Kombination aus Expertenbefragung und strukturierter Dokumentenanalyse werden die Studienstrukturen an den Partnerhochschulen systematisch dokumentiert und theoriegeleitet klassifiziert. Hierzu erstellen Expertinnen und Experten der Bildungsforschung an den Hochschulen Portfolios relevanter Dokumente (z.B. Studienordnungen, Vorlesungsverzeichnisse und Modulhandbücher). Sie analysieren diese unter Verwendung eines strukturierten Erhebungsbogens, der universitäre Rahmenbedingungen, Struktur und Ziele des Studienprogramms, Inhalte und Formate von Lehrveranstaltungen sowie extracurriculare Lerngelegenheiten erfasst. Die genannten Inhalte wurden auf Grundlage der oben dargestellten theoretischen und professionspolitischen Debatten ausgewählt und formuliert.

Die in der Studienstrukturanalyse gesammelten Daten liefern detaillierte Informationen über die in den Studienprogrammen intendierten Curricula und Rahmenbedingungen an den Partnerhochschulen (wie beispielsweise das Verhältnis von fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen, Zeitpunkt, Art und Umfang von Praktika, der Einsatz spezifischer Lehr-Lernformen oder die Abstimmung von Lehrveranstaltungen zwischen Fach- und Bildungswissenschaften). Sie bilden die Grundlage für eine tiefergehende Analyse und Klassifikation der lokalen Lernbedingungen. Dieser Dokumentation des Angebotsaspekts wird im Verlauf des Panels der Nutzungsaspekt durch die Studierenden gegenüber gestellt.

Um eventuelle Veränderungen in den teilweise noch nicht etablierten neuen Studienstrukturen erfassen zu können, werden die Daten der Partnerhochschulen fortlaufend aktualisiert.

Studierendenpanel

Zweites Kernstück von PaLea ist eine Panelstudie in Form einer Studierendenbefragung mit mehreren Erhebungswellen. An jeder Partneruniversität werden zwischen dem Wintersemester 2009/2010 und dem Wintersemester 2012/2013 zwei parallele Stu-

dierendenkohorten im Semesterturnus jeweils zum Beginn und zum Ende des jeweiligen Semesters befragt. Dabei wird (a) eine Kohorte von Erstsemestern (Bachelor und Staatsexamen) und (b) fortgeschrittenen Studierenden (Master und Staatsexamen) in allgemeinbildenden Lehramtsstudiengängen aller vertretenen Fachrichtungen einbezogen. Bei der fortgeschrittenen Studierendenkohorte kann im Untersuchungszeitraum auch der Übertritt ins Referendariat verfolgt werden. Die Eingangserhebungen werden an den Partnerhochschulen in geeigneten Veranstaltungen mit Hilfe von *paper and pencil*-Fragebögen durchgeführt. Alle weiteren Erhebungen erfolgen über einen Online-Fragebogen. Abbildung 3 gibt einen Überblick über den Verlauf und die inhaltlichen Schwerpunkte der Panelerhebungen.

Abbildung 3: Detaillierter Erhebungsplan des Panels: a = Erhebung zu Semesterende, b = Erhebung zu Semesterbeginn, BA = Bachelor, MA = Master, SE = Staatsexamen

Welle	1		2		3		4		5		6		7	
	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b
Kohorte BA/SE1	V	P	Z	P	Z	P	Z	P	Z	P	Z	P	Z	E
Kohorte MA/SE2	V	P	Z	P	Z	P	Z	P	E	(FU)				(FU)
Zeitleiste	WS 09/10		SoSe 10		WS 10/11		SoSe 11		WS 11/12		SoSe 12		WS 12/13	

Kohorte „Studienanfänger“ (BA/SE1)

V	Voraussetzungen
P	Prozesse & Veränderungen
Z	Zensuren
E	Studienergebnisse

Kohorte „Fortgeschrittene“ (MA/SE2)

V	Voraussetzungen (~ Erg. BA/SE1)
P	Prozesse & Veränderungen
Z	Zensuren
E	Studienergebnisse
(FU)	(Follow Up: Vorbereitungsdienst)

Inhaltlich steht bei beiden Kohorten zunächst die intensive Erfassung von Eingangsvoraussetzungen zum Studium im Vordergrund. Dazu zählen insbesondere kognitive und motivationale Variablen (z.B. kognitive Grundfähigkeiten, pädagogische Vorerfahrungen, Studienwahlmotive, Überzeugungen, Erwartungen an Studium und Beruf) sowie soziodemographische Hintergrundmerkmale der Studierenden. Die weiteren Erhebungen fokussieren abwechselnd auf Prozessaspekte und Ergebnisse des Studiums. Zu den Prozessaspekten zählen einerseits das Studierverhalten (z.B. belegte Lehrveranstaltungen, Arbeits-/Lernzeit, praktische Erfahrungen), andererseits Wahrnehmungs- und Erlebensmuster im Studium (z.B. Lehrqualität, Motivationsunterstützung, Studieninteresse, Belastungen). Die Entwicklung berufsbezogener Merkmale als Ergebnisse des Studiums im Sinne des oben dargestellten Modells wird fortlaufend erhoben. Zentral ist insbesondere die Untersuchung relevanter Überzeugungen und

Werthaltungen sowie motivationaler Orientierungen. Dadurch soll die Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses der Studierenden in Bezug auf den Lehrerberuf verfolgt werden.

Zur Erfassung der genannten Inhaltsbereiche wurden Fragebogenskalen entweder neu entwickelt oder auf Grundlage existierender Instrumente den Bedürfnissen und Zielen von PaLea angepasst. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die wichtigsten Variablen und Konstrukte, die in den Panelerhebungen erfasst werden. Sie orientiert sich dabei an den inhaltlichen Bereichen des oben diskutierten Modells zur berufsbezogenen Entwicklung im Lehramtsstudium.

Tabelle 2: In den Panelerhebungen erfasste Variablen (Auswahl)

Inhaltsbereiche und Variablen

Professionelles Wissen

- Objektive Daten: Zensuren, erworbene Credit Points
- Subjektive Einschätzungen der Studierenden: Eigener Leistungsstand, Vergleich des eigenen Leistungsstandes mit anderen Studierenden

Werthaltungen und Überzeugungen

- Überzeugungen: Subjektive Vorstellungen von Lehren, Lernen und Begabung; „Wie wird man ein guter Lehrer bzw. eine gute Lehrerin?“
- Werthaltungen: Erziehungsziele in Schule und Unterricht

Motivationale Orientierungen

- Selbstkonzepte in Bezug auf eigenes kompetentes Handeln in fachlicher, didaktischer und pädagogischer Hinsicht sowie in Bezug auf Kooperation in der Schule, Diagnostik, Einsatz von Medien, Innovation und Beratung
- Interesse an Studium und Beruf (fachlich, didaktisch, pädagogisch); berufliche Ziele und Aspirationen

Überfachliche Kompetenzen

- Bewältigung von Belastungen und Problemen

Nutzung von Lerngelegenheiten im Studium und Wahrnehmung der Qualität

- Nutzungsverhalten: Belegte Veranstaltungen, Arbeitspensum, Prüfungen, Praktika; Kooperation im Studium; informelle Lerngelegenheiten (z.B. Lern- und Arbeitsgruppen, relevante Nebentätigkeiten)
- Subjektive Wahrnehmung und Einschätzung: Motivationsrelevante Aspekte des Lehrangebots; eingeschätzte Berufsrelevanz; Transparenz und Orientierung im Studium; Studierbarkeit, Studienbedingungen und -zufriedenheit

Individuelle Hintergrundmerkmale und Lernvoraussetzungen

- Studienbezogene Informationen: Angestrebter Abschluss und Lehramtszugang, Fächer; Angaben zum bisherigen Studienverlauf, Hochschul- und Studiengangwechsel; Wahrnehmung von Information und Beratung zu Studienbeginn
 - Studien- und Berufswahlmotive
 - Sozioökonomischer Hintergrund und aktuelle Lebenssituation
 - Angaben zur eigenen Schulzeit und zum Lebenslauf seit dem Abitur
 - Kognitive Lernvoraussetzungen und pädagogische Vorerfahrungen
 - Persönlichkeit
-

Die geplanten Datenanalysen fokussieren auf eine Beschreibung der individuellen und kollektiven Entwicklungsverläufe sowie auf die Identifikation relevanter Prädiktoren der Entwicklung. Zudem liefert die Klassifikation der Studienstrukturen eine Grundlage für Analysen der Auswirkung unterschiedlicher Studienkonzeptionen und -strukturen auf die berufliche Entwicklung der Studierenden.

4.3 Potenzial und Grenzen von PaLea

Wir erwarten von PaLea einen Beitrag zur Erweiterung des aktuellen Forschungsstands zur Professionalisierung von Lehrkräften und zur Hochschulbildung. Dieser Beitrag besteht erstens darin, Beschreibungswissen über typische Studienbedingungen und Entwicklungsverläufe von Lehramtsstudierenden zu generieren. Das Längsschnitt-design macht Entwicklungen und deren Verläufe sowohl auf Ebene der Studierenden als auch auf Ebene der Studienstrukturen sichtbar und erlaubt zudem eine Weiterverfolgung der Lernprozesse der Teilnehmenden in der zweiten Lehrerbildungsphase. Der breite Erhebungsansatz, der Lehramtsstudierende mit verschiedenen Fachausrichtungen und Studienabschlüssen einschließt, ermöglicht gegenüber der kompetenzdiagnostisch orientierten Lehrerforschung, die nahe liegender Weise auf einzelne Fachrichtungen fokussiert (vgl. *Baumert/Kunter, 2006; Blömeke u.a. 2008*), eine umfassendere Beschreibung.

Zweitens trägt das Projekt dazu bei, mehr über die Auswirkungen verschiedener Konzepte der universitären Lehrerbildung auf die Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte zu erfahren, um daraus Steuerungswissen ableiten zu können (*Ludlow u.a. 2008*). Die im Projekt erstellten Vergleiche der Curricula und Lehr-Lernbedingungen sowie die Analysen ihrer Auswirkungen auf die berufsbezogene Entwicklung der Studierenden liefern zudem relevante Befunde für die Lehrerbildungsforschung und für das sich entwickelnde Feld der vergleichenden Hochschulforschung (*Brennan u.a. 2008; Weiler 2008*). Die Zusammenarbeit mit Bildungsforscherinnen und -forschern an den Partnerhochschulen ermöglicht eine systematische und detaillierte Analyse und Klassifikation der lokalen Studienstrukturen. Darüber hinaus kann Fragen nach individuellen Prädiktoren von Entwicklungsverläufen nachgegangen werden. Im Gegensatz zu querschnittlichen Kohortenvergleichen besteht der zentrale Vorteil des Paneldesigns darin, dass Hypothesen über die Wirkrichtung von Zusammenhängen prinzipiell überprüfbar sind.

Drittens werden durch die Vernetzung mit den Partnerhochschulen Anschlussstudien und Sekundäranalysen im Projektkontext begünstigt und damit die Nachhaltigkeit des Projekts gestärkt. Gegenwärtig sind zwei Forschungsprojekte vom BMBF bewilligt (*Möller 2008*), in denen an den PaLea-Kohorten längsschnittlich spezifische lehramtsrelevante Kompetenzen untersucht werden. Dabei geht es einerseits um die Entwick-

lung der diagnostischen Kompetenz der Studierenden, die mit einem simulierten Klassenraum (*Südkamp u.a. 2008*) untersucht werden soll. Andererseits wird die Entwicklung der Kompetenz zur kooperativen Lehre untersucht. Des Weiteren sind stärker qualitativ gelagerte Ergänzungsstudien mit Teilstichproben des Panels geplant, die beispielsweise das Lern- und Arbeitsverhalten sowie den Workload der Studierenden über Tagebuchmethoden erfassen. Dies ermöglicht über die Panel-Erhebungen hinaus detailliertere und differenziertere Analysen der Nutzung von Lerngelegenheiten im Studium.

Zuletzt haben die Ergebnisse unserer Untersuchung das Potenzial, einen Beitrag zu der öffentlichen und bildungspolitischen Debatte um die verschiedenen Konzeptionen von Lehramtsstudiengängen zu leisten. Derzeit kann über mögliche Konsequenzen der Heterogenisierung in der Lehrerbildung nur spekuliert werden (*Winter 2008*). Gerade im Hinblick auf die Vergleichbarkeit von Studiengängen an unterschiedlichen Hochschulen, aber auch mit Blick auf Fragen der Studierbarkeit der neuen Studiengänge sowie auf mögliche Belastungen der Studierenden können unsere Daten einen Beitrag zur Objektivierung der Debatten leisten.

Gegenüber den diskutierten Vorteilen ist eine Einschränkung der Aussagekraft des Projekts, dass aufgrund der differenziellen Fachzugänge der Studierenden und der unterschiedlichen Studieninhalte an den Partnerhochschulen die Entwicklung des Professionswissens nur über Indikatoren (z.B. Zensuren) erhoben werden kann. Verschiedene Faktoren lassen den breiten Einsatz von standardisierten Leistungstests als nicht sinnvoll umsetzbar erscheinen. Erstens ist aufgrund der weitgehenden Durchführung als Online-Studie die Testsituation nicht hinreichend standardisierbar. Zweitens muss bei der gewählten Häufigkeit der Messzeitpunkte mit Testübungseffekten gerechnet werden. Drittens ist es notwendig, die Befragungsdauer möglichst kurz zu gestalten, um die Teilnahmebereitschaft der Studierenden nicht zu gefährden. Eine kompetenzdiagnostisch orientierte Analyse von Entwicklungsprozessen ist damit nicht valide realisierbar. Allerdings bieten Ergänzungsstudien zum pädagogischen Fachwissen diese Möglichkeit. In Zusammenarbeit mit dem DFG-Projekt *Observe* (*Seidel u.a. 2008*) werden an allen Standorten Teilgruppen der PaLea-Stichprobe mit Hilfe eines videobasierten diagnostischen Verfahrens bezüglich ihrer Kompetenz in der Beobachtung und Interpretation von Unterrichtssituationen getestet.

Ein weiterer kritischer Punkt ist die zu befürchtende selektive Panelmortalität (*Lynn 2008*). Diesem Problem wird durch dreierlei Maßnahmen entgegengewirkt. Erstens besteht durch die enge Vernetzung mit den Expertinnen und Experten an den Partnerhochschulen ein besserer Kontakt zur Zielgruppe als dies bei einer rein zentralen Koordination der Erhebungen der Fall wäre. Zweitens wird – wiederum unter Einbezug der Partnerinnen und Partner – ein Bündel an empirisch bewährten Maßnahmen zur

Erhöhung der Teilnahmebereitschaft und zur Panelpflege eingesetzt (z.B. regelmäßige Newsletter, zielgruppenadäquate Teilnahmeanreize). Drittens wird durch die intensive Eingangsbefragung eine solide Basis für umfassende Analysen des nicht zu vermeidenden Dropouts gelegt. Dies unterstützt den Einsatz moderner Methoden zum Umgang mit fehlenden Daten (*Graham 2009*).

5 Abschließende Bemerkungen

In unserem Beitrag haben wir dargelegt, dass die Reform der Lehrerbildung zahlreiche bislang unbeantwortete Fragen an die empirische Lehrer- und Hochschulbildungsforschung stellt. Insbesondere erlaubt es die aktuelle Situation der Einführung verschiedener neuer Studiengangstypen, Auswirkungen unterschiedlicher Formen der Studienorganisation auf die berufsbezogene Entwicklung der Studierenden vergleichend zu untersuchen. Diese historische Wende in der Lehrerbildung sollte unbedingt genutzt werden, um unterschiedliche Effekte von Studienstrukturen und -bedingungen herauszuarbeiten. Eine weitere zentrale Botschaft ist aber, dass solche Untersuchungen erstens nur auf Basis einer fundierten Analyse lokaler Studienstrukturen und -bedingungen durchgeführt werden können. Hierfür müssen sowohl programmatisch intendierte Aspekte des Curriculums als auch deren tatsächliche Umsetzung vor Ort berücksichtigt werden (*Zeichner/Conklin 2005*). Zweitens können solche Untersuchungen nur dann systematisch erfolgen, wenn die zugrunde liegenden Forschungsfragen aus fundierten theoretischen Modellen über die berufsbezogene Entwicklung Lehramtsstudierender abgeleitet werden. Ansonsten laufen entsprechende Studien Gefahr, nicht anschlussfähige Daten zu produzieren und das Ziel einer Evidenzakkumulation zu verfehlen. Insgesamt erhoffen wir uns von dem beschriebenen Panel zum Lehramtsstudium trotz der diskutierten Einschränkungen einen bedeutsamen Beitrag zur Einlösung dieser Forschungsdesiderata.

Literatur

Aktionsrat Bildung (2010): Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung – die Bundesländer im Vergleich. München

Baer, Matthias; Dörr, Günter; Guldemann, Titus; Kocher, Miriam; Larcher, Susanna; Müller, Peter; Wyss, Corinne (2008): Wirkt Lehrerbildung? Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. In: *Empirische Pädagogik* 22, 2008, 3, S. 259–273

Bargel, Tino; Ramm, Michael; Multrus, Frank (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 2006, 4, S. 469–520

Blömeke, Sigrid u.a. (Hrsg.) (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Münster

Brennan, John; Enders, Jürgen; Musselin, Christine; Teichler, Ulrich; Välimaa, Jussi (2008): Higher education looking forward: An agenda for future research. Strasbourg

Darling-Hammond, Linda u.a. (Hrsg.) (2005): Preparing teachers for a changing world. San Francisco

Drechsel, Barbara (2001): Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema Lernen bei angehenden Lehrpersonen. Münster

Ebitsch, Sabrina (2009): Lehrerbildung: Vom Uni-Seminar ins Klassenzimmer, Zeit Online: Hochschule. <http://www.zeit.de/online/2009/19/stufue-wege-ins-klassenzimmer> (Zugriff: 19. März 2010)

Graham, John (2009): Missing data analysis: Making it work in the real world. In: Annual Review of Psychology, 60, 2009, S. 549–576

Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze

Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm (1996): Kognitive und motivationale Bedingungen des Studierverhaltens: Zur Rolle der Lernzeit. In: Lompscher, Joachim u.a. (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Bern, S. 39–53

Horn, Klaus-Peter; Wigger, Lothar; Zürcher, Ivo (2008): Standorte und Studiengänge. In: Tillmann, Klaus-Jürgen u.a. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Opladen, S. 19–40

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2007): Von Bologna nach Quedlinburg. Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. Bonn

Keuffer, Josef (2009): Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Vortrag auf der Tagung „Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen“ des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Jena

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2008a): Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes. Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2008b): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Bonn

Lehrerbildungszentrum der LMU München (2009): Reform der Lehrerbildung in den einzelnen Bundesländern. http://www.lehrerbildungszentrum.uni-muenchen.de/lehre_studium/studienreform/informationen/reformstand_bund.pdf (Zugriff: 19. August 2009)

Ludlow, Larry; Pedulla, Joseph; Enterline, Sarah; Cochran-Smith, Marilyn; Loftus, Fran; Salomon-Fernandez, Yves; Mitescu, Emilie (2008): From students to teachers: Using surveys to build a culture of evidence and inquiry. In: *European Journal of Teacher Education* 31, 2008, 4, S. 319–337

Lynn, Peter (2008): The problem of nonresponse. In: de Leeuw, Edith u.a. (Hrsg.): *International handbook of survey methodology*. New York, S. 35–55

Möller, Jens (2008): Antrag zum BMBF-Projekt Kompetenzentwicklung bei Lehramtsstudierenden: Kooperative und diagnostische Kompetenz. Kiel

Prenzel, Manfred (1996): Bedingungen für ein selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: Lompscher, Joachim u.a. (Hrsg.): *Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*. Bern, S. 11–22

Prenzel, Manfred; Drechsel, Barbara (2003): Schulleistungsforschung und Lehrerbildung. Folgerungen nach TIMSS und PISA. In: Lemmermöhle, Doris u.a. (Hrsg.): *Professionalisierung der Lehrerbildung*. 7. Beiheft Die Deutsche Schule. Weinheim, S. 32–53

Pohlmann, Britta; Möller, Jens (2010): Fragbogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 24, 2010, 1, S. 73–84

Rauin, Udo; Meier, Uwe (2007): Subjektive Einschätzung des Kompetenzerwerbs in der Lehrerbildung. In: Lüders, Manfred u.a. (Hrsg.): *Forschung zur Lehrerbildung*. Münster, S. 103–131

Retelsdorf, Jan; Butler, Ruth; Streblov, Lilian; Schiefele, Ulrich (2010): Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. In: *Learning and Instruction* 20, 2010, 1, S. 30–46

Schaefers, Christine (2002): Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 24, 2002, 1, S. 65–88

Schulte, Klaudia; Bögeholz, Susanne; Watermann, Rainer (2008): Selbstwirksamkeitserwartungen und pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11, 2008, 2, S. 168–287

Seidel, Tina; Prenzel, Manfred; Rimmele, Rolf; Dalehefte, Inger Marie; Herweg, Constanze; Kobarg, Mareike; Schwindt, Katharina (2006): Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 2006, 6, S. 799–821

Seidel, Tina; Prenzel, Manfred (2007): Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen. Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In: Prenzel, Manfred u.a. (Hrsg.): 8. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 201–216

Seidel, Tina; Schwindt, Katharina; Stürmer, Kathleen; Blomberg, Geraldine (2008): Observer – Videobasiertes Tool zur Diagnose pädagogisch-psychologischer Kompetenzen bei Lehrpersonen. Jena

Südkamp, Anna; Möller, Jens; Pohlmann, Britta (2008): Der Simulierte Klassenraum. Eine experimentelle Untersuchung zur diagnostischen Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 22, 2008, 3–4, S. 261–276

Tenorth, Heinz-Elmar (2007): Inhaltliche Reformziele in der Lehrerbildung. In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.): Von Bologna nach Quedlinburg. Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. Bonn, S. 34–46

Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim

Terhart, Ewald (2008): Die Lehrerbildung. In: Cortina, Kai u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbeck, S. 745–772

Thierack, Anke (2007): Bachelor- und Masterkonzepte im deutschen Lehramtsstudium. In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.): Von Bologna nach Quedlinburg. Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. Bonn, S. 46–61

Weiler, Hans N. (2008): Keyword: International research on higher education. Scholarship between policy and science. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, 2008, 4, S. 516–541

Winter, Martin (2008): Studienstrukturreform in der universitären Lehrerausbildung – Zum Stand der Umstrukturierung des Lehrerstudiums und zum Studienmodell Sachsen-Anhalts. In: Beiträge zur Hochschulforschung 30, 2008, 4, S. 82–111

Zeichner, Kenneth; Conklin, Hilary (2005): Teacher education programs. In Cochran-Smith, Marilyn u.a. (Hrsg.): Studying teacher education. Mahwah, S. 645–735

Anschriften der Verfasser:

Dr. Johannes Bauer
Prof. Dr. Manfred Prenzel
Technische Universität München
TUM School of Education
Susanne Klatten-Stiftungslehrstuhl für Empirische Bildungsforschung
Schellingstr. 33
80799 München
E-Mail: jbauer@tum.de; manfred.prenzel@tum.de

Dr. Barbara Drechsel
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Lehrstuhl Psychologie I: Entwicklung und Lernen
St.-Getreu-Str. 14
96045 Bamberg
E-Mail: barbara.drechsel@uni-bamberg.de

Dr. Jan Retelsdorf
Prof. Dr. Jens Möller
Christian Albrechts Universität zu Kiel
Institut Psychologie für Pädagogen
Olshausenstr. 75
24118 Kiel
E-Mail: jretelsdorf@psychologie.uni-kiel.de; jmoeller@psychologie.uni-kiel.de

Dr. Tabea Sporer & Lena Rösler
IPN – Leibniz Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik
Olshausenstr. 62
24098 Kiel
E-Mail: sporer@ipn.uni-kiel.de; roesler@ipn.uni-kiel.de

Professor Dr. Manfred Prenzel ist Professor und Dr. Johannes Bauer wissenschaftlicher Mitarbeiter an der School of Education der Technischen Universität München. Prof. Dr. Jens Möller ist Universitätsprofessor und Dr. Jan Retelsdorf wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Psychologie der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Dr. Barbara Drechsel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Dr. Tabea Sporer und Lena Rösler, M.A., sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am Leibniz Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN), Kiel.