Christoph Schneider und Rainer Bodensohn

Fachkompetenzen in der Schulpraxis: Einschätzung der Wichtigkeit der Oserschen Standards professionellen Lehrerhandelns im Hinblick auf den Berufsalltag und die Anwendbarkeit der Standards zur Kompetenzeinschätzung in Schulpraktischen Studien der ersten Phase der Lehrerbildung

1. Einleitung

1.1. Standardorientierte Lehrerbildung – bloßes Wunschdenken?

Die Forderung nach der Einhaltung von Qualitätsstandards durch Lehrkräfte ist, wenn auch unter anderem Namen, seit jeher von fundamentaler Bedeutung. Damit verbunden wird zunehmend herausgestellt, dass die Institutionen, die spezialisiert oder nebenbei Lehrerbildung betreiben, in einer besonderen Pflicht stehen, die Lehramtsstudierenden durch eine adäquate Ausbildung zur Qualitäts- und Standardorientierung im Ausüben ihres späteren Berufes zu befähigen.

Während das Qualitätspostulat wohl von niemandem, der im Wirkungszusammenhang von Lehrerbildung oder Schule tätig ist, bestritten wird, ist die Frage, wie denn in der Lehrerbildung diesem Rechnung getragen wird, keinesfalls eindeutig und befriedigend beantwortet. Weder herrscht bislang Klarheit und Einigkeit darüber, welche Fähigkeiten eine Lehrkraft im Idealfalle besitzen und in die Praxis umsetzen sollte, noch wie die Aneignung und Überprüfung der Qualitäten in den Phasen der Ausbildung und auch der Berufspraxis vonstatten gehen sollte (vgl. Oser, 2001a).

Denkt man von der Praxis aus, so hat sich das Fähigkeitskonzept, innerhalb dessen Fähigkeiten als bloße Handlungsdispositionen verstanden werden, als nicht alleine tragfähig herausgestellt. Die adäquate Ausprägung einer latenten Fähigkeit mag zwar eine notwendige Bedingung für erfolgreiches Lehrerhandeln sein, sagt aber per se nichts darüber aus, ob und wie denn die vorhandene Fähigkeit auch in Handlungen umgesetzt wird. Als für die Praxis brauchbarer hat sich daher der Begriff der Kompetenz eingebürgert, der in der Schnittmenge der gängigen Definitionsansätze zu überschreiben ist als „körperliche und geistige Dispositionen (…), die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verant-

wortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmöglichkeiten weiterzuentwickeln“ (Frey & Balzer, 2003, S. 150).

Die große Zahl an gängigen Allgemeinplätzen bzw. laienhaften Theorien zu dem, was ein Lehrer „können muss“, ist verständlich, da die schulische Ausbildung nahezu alle Teile der Gesellschaft berührt und unmittelbar persönlich betrifft. Hinzu kommt, dass die Diskussion zu Lehrerkompetenzen oftmals emotional, wenn nicht gar ideologisch eingefärbt, geführt und auch (partei-) politisch instrumentalisiert wird. Einer nüchternen, auf eine möglichst breite Datenbasis gestützten Inventarisierung dessen, was einen erfolgreichen Lehrer ausmacht, ist die hitzige Art und Weise, in der das Thema in der Öffentlichkeit diskutiert wird, allerdings nicht förderlich. Ohne entsprechende empirische Daten kann die übereilte Einführung von Richtlinien und Maßnahmen durchaus am Ziel vorbeiführen. Vor dem Hintergrund dieser Situation ist die von Oser (2001b) in einer Expertenbefragung zusammen getragene Liste so genannter (gründlich reflektierter) *Standards erfolgreichen Lehrerhandelns* als großer Schritt auf dem Wege der Objektivierung der Betrachtung von Lehrerkompetenzen anzusehen.

Kompetenz als relationaler Arbeitsbegriff fordert den Blick auf *die Verhältnisse incl. das Verhältnis von Wollen, Sollen und Sein* der Handelnden heraus. Die gezielte Sondierung von Lehrerkompetenzen durchdringt folglich mehrere Ebenen des Bedingungsgefüges der Lehrerbildung und kann auch nur in Zusammenhang mit diesen interpretiert werden. Die Reform der Lehrerbildung ist durch eine große Anzahl von Postulaten gekennzeichnet, welche die empirische Seite des Lehrerhandelns weitgehend ausklammern. Wir gehen jedoch davon aus, dass erst die Evaluation des Status quo praktischen Lehrerhandelns anhand von Instrumentarien, wie den Oserschen Standards, den Weg zu einer standardorientierten und reflexiven Lehrerbildung eröffnet. Dann kann die Rückmeldung der Ergebnisse an die Beteiligten Hinweise auf notwendigen Input von Lehrinhalten der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung reichen. In der Gesamtsicht wird also mit der Evaluation mittels Oserscher Standards ein Prozess der Selbstreflexion von institutioneller Lehrerbildung und Lehrern bzw. Lehramtsstudierenden angepackt, dessen Mehrwert in der Anwendung und gleichzeitig Weiterentwicklung der Standards und der beteiligten Handelnden selbst liegt.

Die Osersche Taxonomie umfasst 88 Standards des Lehrerhandelns, die von ihrer Konkretheit bzw. ihrer Formulierung her so angelegt sind, dass sie unmittelbar zur Beobachtung realen Lehrerverhaltens tauglich sind. Um eine abstraktere Betrachtungsebene ein-

zuziehen, die von der bloßen Beobachtung einzelner Verhaltenselemente wegkommt, werden die 88 Standards insgesamt zwölf Standardgruppen zugeordnet. Es sei allerdings erwähnt, dass es sich hier um eine Inventarisierung der Standards nach normativen Gesichtspunkten handelt. Der von Oser (2001b) geäußerten Ansicht, dass eine empirische Verdichtung der Standards, etwa anhand von Faktorenanalysen „theoretisch und forschungspraktisch (…) nicht zweckmäßig ist" (S. 257), vermögen sich die Autoren dieses Beitrags zwar nicht anzuschließen, dennoch bietet der Osersche Beitrag eine hervorragende Ausgangsbasis für die Evaluation erfolgreichen Lehrerhandelns in der Praxis.

1.2. Ausbildungsbegleitende Kompetenzdiagnostik am Standort Landau

Die längsschnittliche Einschätzung der Kompetenzen in Schulpraktischen Studien der ersten Phase der Lehrerbildung blickt in Landau bereits auf eine verhältnismäßig lange Tradition zurück. Von 2001 bis 2004 wurden im Rahmen des Projekts VERBAL (Verbesserung der Beratungsqualität bei der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenzen von Lehramtsstudierenden) für den Lehrerberuf spezifische pädagogisch-fachbezogene Kompetenzen sowie berufsübergreifend bedeutsame Sozial- und Methodenkompetenzen mit standardisierten Methoden jeweils zu Beginn und Ende der beiden im Verlauf des Lehramtsstudiums obligatorischen Blockpraktika erfasst. Für einen ausführlichen Überblick zu VERBAL sei auf Bodensohn, Balzer & Frey (in Vorb.) verwiesen. Dabei wurden die Einschätzungen der Studierenden selbst denjenigen der die Praktika betreuenden Mentoren gegenübergestellt.

Bezüglich der großen Mehrzahl der in VERBAL betrachteten Kompetenzdimensionen, zeigte sich, dass (a) die Kompetenzen zum Ende der Praktika als höher ausgeprägt eingeschätzt werden als zu deren Beginn, dass (b) – und das ist der wesentliche Befund – die Ausprägung der Kompetenzen im zweiten Blockpraktikum höher eingeschätzt werden als im ersten und dass (c) das Selbsturteil der Studierenden zumeist negativer, d. h. strenger ist als das Fremdurteil der sie betreuenden Mentoren. Die Effekte innerhalb der Praxisphasen selbst können als „beachtlich" bezeichnet werden (Bodensohn & Schneider, 2006, 2007 in Vorb.).

Aufbauend auf den Ergebnissen und Erkenntnissen aus VERBAL wurde 2004 in den Schulpraktischen Studien das Nachfolgeprojekt REBHOLZ (Report beruflicher Handlungskompetenz im Organisationsbereich der Lehrerbildung des Zentrums für Lehrerbildung in Landau) ins Leben gerufen. Dieses Projekt, das noch bis ins Jahr 2010 läuft, unterscheidet sich von VERBAL sowohl in der Ziel-

setzung als auch im Design. In VERBAL war es ein explizites Ziel, auf der Grundlage empirisch gewonnener Individualdaten die Qualität nachfolgender Beratungsgespräche an der Universität zu verbessern und somit eine neue Beratungskultur zu schaffen. Dieses Ziel kann inzwischen am Standort Landau als „gut erreicht" bezeichnet werden.

Im Fokus von REBHOLZ steht nunmehr verstärkt die längsschnittliche Bestandsaufnahme des gesamten Durchlaufs an Lehramtsstudierenden. Im Detail bedeutet dies, dass im Vergleich zu VERBAL (a) auf die Befragungen zu Beginn der Praktika verzichtet wird, dass (b) zusätzliche Befragungszeitpunkte zu Beginn und zum Ende des Studiums sowie während und nach dem Referendariat implementiert bzw. projektiert sind und dass (c) am verwendeten Instrumentarium Veränderungen im Sinne von „learned lessons" vorgenommen wurden.

Die im Hinblick auf das Instrumentarium gravierendste Änderung ist die in REBHOLZ realisierte Anwendung der Oserschen Standards in Itemform. Mit Ausnahme einiger kleiner verbaler Änderungen werden die von Oser (2001b) zusammengetragenen Standards als quantitative Operationalisierungen dazu verwendet, zu erfassen, *wie häufig* ein bestimmtes, in einem Standard festgeschriebenes Verhalten während des Praktikums tatsächlich gezeigt wurde. Da die das Lehramtsstudium begleitende Datensammlung „in Echtzeit" geschieht, gibt es derzeit noch keine hinreichend große Datenbasis, die eine längsschnittliche Analyse rechtfertigen würde. Mit derlei Ergebnissen ist im Lauf des Jahres 2007 zu rechnen.

1.3. Allgemeine Wichtigkeit der Oserschen Standards und deren Brauchbarkeit in der Praktikumssituation

Sozusagen als Beiprodukt der laufenden Kompetenzerhebungen in Landau wurde von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, zusätzlich sowohl Studierende als auch betreuende Mentoren zur Wichtigkeit der einzelnen Standards im Hinblick auf den Lehrerberuf im Allgemeinen zu befragen. Da in Bezug auf die Einschätzungen der *Wichtigkeiten* eine längsschnittliche Betrachtung entbehrlich erscheint, sollen in der Folge querschnittlich die im Jahr 2006 erhobenen Einschätzungen betrachtet werden. Anhand dieses Datenmaterials kann eine Abschätzung der Praxistauglichkeit der Oserschen Standards wie auch eine Binnendifferenzierung bzw. de facto existierende Prioritätensetzungen bezüglich der eingeforderten Standards durch die Praktiker (Mentoren) und die in der Ausbildung befindlichen Novizen (Studierende) vorgenommen werden.

2. Fragestellungen und Methode

2.1. Anliegen der Studie

Ziel der hier vorgestellten Untersuchung ist es, in einer Praxissituation zu überprüfen, inwieweit die von Oser zusammen getragenen Standards des Lehrerhandelns (a) von Experten (d. h. betreuenden Mentoren) und Lehramtsstudierenden im Hinblick auf die allgemeine *Wichtigkeit* für den Lehrerberuf eingeschätzt werden und (b) ob die einzelnen Standards – wiederum aus der Perspektive von Experten und Novizen – auch tatsächlich zur Evaluation der Kompetenzentwicklung in den Blockpraktika (2 x 4 Wochen) der ersten Phase der Lehrerbildung anwendbar sind bzw. hier eine hohe *Relevanz* besitzen.

Bezüglich der Beurteilungen der allgemeinen *Wichtigkeit* der Standards gibt es bei dem von uns gewählten Zugang einige Abgrenzungsmerkmale zu den von Oser (2001b) und Seipp (2003) vorgenommenen Befragungen zu *Verarbeitungstiefe* (inwieweit und in welcher Weise hat sich die Person bislang mit den Standards auseinandergesetzt?), *Bedeutung* (für wie bedeutsam wird der Standard gehalten?) und *Beachtung der Standards* (würde die Person das in dem jeweiligen Standard beschriebene Verhalten auch in der Praxis zeigen?).

Während in diesen Studien die Befragungen in diesen drei Kategorien ohne einen konkreten Anlass vorgenommen wurden, ist bei dem von uns beschrittenen Weg durch die zum Ende der Praktika erfolgenden Kompetenzeinschätzungen eine höhere Salienz der Standards, begründet auf den unmittelbar vorher gemachten Erfahrungen im Schulpraktikum, gegeben. Das tatsächliche Verhalten des Studierenden wird also unmittelbar im Anschluss an das Praktikum durch die Brille der Oserschen Standards betrachtet. Insofern hat die Frage nach der Bedeutsamkeit bzw. Wichtigkeit der einzelnen Standards – zumindest für die Studierenden, die ihre eigenen Kompetenzen im Praktikum einschätzen – eine andere Qualität. An Stelle des „was wäre wenn“ tritt hier die Frage „Ist dieser Standard vor dem Hintergrund der Praxiserfahrungen, unter deren Eindruck ich stehe, eine geeignete Wahrnehmungs- oder Beschreibungskategorie?“. Auch auf der Seite der Mentoren – also erfahrenen Lehrkräften –, die zumindest implizit mit den Standards vertraut sein sollten, wird, da konkretes Verhalten des Studierenden im Praktikum beurteilt werden soll, der Blick darauf gelenkt, ob die durch die Standards vorgegebene Wahl der Beobachtungs- bzw. Beurteilungskategorien eine der Praxis angemessene ist.

2.2. Das Befragungsinstrument

Da unsere Befragungen im Anschluss an die Schulpraktika stattfinden, wird auf eine explizite Erhebung der *Verarbeitungstiefe* verzichtet. Die Einschätzung der *Wichtigkeit* der einzelnen Standards wird sowohl von Mentoren als auch Studierenden auf einer sechsfach gestuften, symmetrisch formulierten Ratingskala vorgenommen: „Dieses Verhalten halte ich für den Beruf des Lehrers für … wichtig" mit den Antwortalternativen „1 – besonders wichtig", „2 – wichtig", „3 – eher wichtig", „4 – eher unwichtig", „5 – unwichtig" und „6 – ganz und gar unwichtig". Die prospektive *Beachtung* der Standards, so wie sie von Oser (2001b) und Seipp (2003) erfragt wurde, weicht in unserem Design der retrospektiven, anhand der Häufigkeit des gezeigten Verhaltens operationalisierten *Einschätzung der Ausprägung* der durch die Standards festgeschriebenen Kompetenzen.

Die Ausprägungen der Kompetenzen bzw. deren längsschnittliche Entwicklung sollen allerdings an dieser Stelle nicht der Gegenstand sein. Vielmehr werden die *Relevanzen* der Standards im Hinblick auf die Praktikumssituation erfragt. Diese Relevanzen werden operationalisiert als die relative Häufigkeit, mit der auf die Einschätzung der Kompetenz*ausprägung* verzichtet wird und stattdessen mit „hier nicht anwendbar" geantwortet wird.

Zur Kompetenzeinschätzung der Studierenden in den schulpraktischen Phasen wird ein standardisiertes Instrument verwendet, in dem die 88 Oserschen Standards in Form von 95 Items abgebildet sind, die verbal zu der Formulierung der Standards überwiegend identisch oder sehr ähnlich sind. Neben diesen *Fachkompetenzen*, die für das Lehramt spezifisch sind, werden weiterhin *Sozial- und Methodenkompetenzen* von allgemeiner berufspraktischer Relevanz sowie ein Set von *personalen Kompetenzen* erhoben. Hierfür stehen getrennte Fremd- (also Mentoren-) und Selbst- (also Studierenden-) Beurteilungsbögen zur Verfügung. Die Sozial-, Methoden- und personalen Kompetenzen werden allerdings in diesem Beitrag nicht weiter betrachtet.

2.3. Das Untersuchungskollektiv

Die Ergebnisse stützen sich auf die im Zeitraum Frühjahr und Herbst 2006 vorgenommenen Kompetenzeinschätzungen aller Studierenden in den Studiengängen Grund- und Hauptschul- sowie Realschullehramt am Universitätsstandort Landau. Zwischen den beiden Schulpraktika wird bei diesem querschnittlichen Ansatz nicht unterschieden. Von den insgesamt betrachteten 953 Studierenden liegen in 65.9 % der Fälle Selbst- und Fremdbeurteilungen vor, in

20.4 % der Fälle nur eine Selbstbeurteilung und in 13.6 % der Fälle lediglich eine Fremdbeurteilung, darunter einige Fremdeinschätzungen nur zur allgemeinen Wichtigkeit, die in Fortbildungsveranstaltungen für Praktikumsmentoren erhoben wurden. Der Anteil der Männer an den Studierenden macht 21.7% aus, der der Frauen 63.9% (Rest k. A.). Der Median des Alters der Studierenden liegt bei 22.4 Jahren (unteres Quartil: 21.3 Jahre; oberes Quartil 25.2 Jahre. 67.7 % der Kohorte entfallen auf den Studiengang für das Grund- und Hauptschullehramt, 27.0 % auf das Realschullehramt (Rest k. A.). Am Standort Landau wird auch die Lehramtsausbildung in den oben genannten Studiengängen für das Saarland durchgeführt. Der Anteil der Schulpraktika, die an saarländischen Schulen abgeleistet wurde, beträgt 17.1 %.

Da die Akzeptanz dieses sehr detaillierten, zeitaufwändigen Beurteilungsverfahrens auf der Seite der Mentoren nicht durchweg als hoch bezeichnet werden kann, ist speziell im Fremdbeurteilungsbogen die Möglichkeit vorgesehen, an Stelle der einzelnen Standards bzw. Items einen ganzen Kompetenzbereich mit nur einem Rating insgesamt einzuschätzen. Die so vorgenommenen Einschätzungen erlauben die Betrachtung auf der Ebene der einzelnen Standards nicht und können in die folgenden Betrachtungen nicht einbezogen werden, Dies erklärt jedoch, warum die in die Befragungsergebnisse eingehenden Fallzahlen für die Fremdbeurteilungen unter denen der Selbstbeurteilungen liegen.

3. Ergebnisse der Befragung

Die in der Folge berichteten Angaben zur allgemeinen *Wichtigkeit* der Standards für den Lehrerberuf sowie der *Relevanz* der Standards in der Praktikumssituation sind deskriptiver Natur und dienen allein der Betrachtung der Standards unter normativen Gesichtspunkten. Bei den Unterschieden zwischen Studierenden und Mentoren in der Sicht auf Wichtigkeiten und Relevanzen der einzelnen Standards wurde angesichts der großen Fallzahl bewusst auf die Durchführung statistischer Signifikanztests in Bezug auf diese Unterschiede verzichtet. An Stelle inferenzstatistischer Vergleiche werden in den Grafiken die Effektstärken der Unterschiede zwischen den beiden Gruppen dargestellt (Cohens *d* für abhängige Maße). In der Lesart von Cohen (1988) steht ein *d* von mehr als 0.2 für einen „kleinen“, ein *d* von mehr als 0.5 für einen „mittleren“ und ein *d* von mehr als 0.8 für einen „großen“ Effekt.

Bezüglich der Wichtigkeit mag man sich vor Augen halten, dass ein Problem mit dem Standard besteht, wenn dieser im Mittel als

nicht zumindest „wichtig“ beurteilt wird. Im Hinblick auf die Relevanz bzw. Anwendbarkeit der Standards in der Praktikumssituation mag ein Problem dann vorliegen, wenn z. B. mehr als 25 % der Stichprobe den Standard in der Praktikumssituation nicht angemessen halten. Dieses grobe Orientierungsschema ist aber sicher nicht auf alle Standards gleichermaßen anwendbar, bei ganz zentralen Standards (etwa: „Methoden des Unterrichts variieren“) mag ein geringer Anteil derjenigen, die den Standard für im Praktikum relevant halten, eher alarmieren als bei einem peripheren Standard (etwa: „Schülern zeigen, wie man sich in einer Bibliothek zurechtfindet“).

In den Grafiken sind die Oserschen Standards nach den von Oser (2001b) aufgestellten Standardgruppen bzw. Kompetenzbereichen geordnet wiedergegeben. Für eine interpretative Betrachtung aller 95 Standards in Itemform ist an dieser Stelle nicht der Raum vorhanden, daher werden in der Folge nur besonders markante oder konsequenzenreiche Ergebnisse kommentiert.

3.1. Der Kompetenzbereich „Lehrer-Schüler-Beziehung“

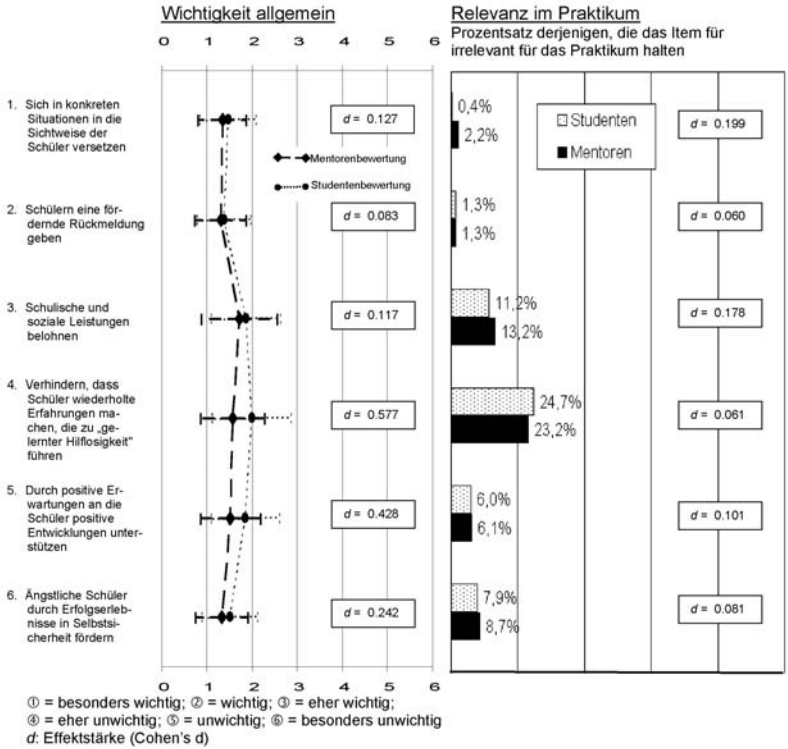
Wie Abb. 1 zu entnehmen ist, wird keiner der hier eingeordneten Standards im Mittel geringer als „*wichtig*“ beurteilt. Markant sind jedoch die Unterschiede in den Items 4, 5 und 6. Diese werden von den Studierenden als weniger wichtig für den Lehrerberuf eingeschätzt als von den Mentoren. Auffallend ist die geringe *Relevanz*, die dem Item 4 von beiden Gruppen zugeschrieben wird. Dies mag ein Hinweis darauf sein, dass der Terminus „gelernte Hilflosigkeit“ den Praktikern nicht hinreichend bekannt ist bzw. als akademisches Konzept aufgefasst wird, bei dem unklar ist, wie es sich im Schulalltag äußert. Die hohen *Relevanzen* aller anderen Items in diesem Bereich unterstreichen die Brauchbarkeit dieser Standards für die Evaluation der Schulpraktika.

3.2. Der Kompetenzbereich „Schüler unterstützende Beobachtung und Diagnose“

Auch in diesem Bereich werden die allgemeinen *Wichtigkeiten* der einzelnen Standards überwiegend als hoch eingeschätzt. Eine Ausnahme stellt hier das Item 9 dar, was auf die unklare Formulierung zurückgehen mag (Sind hier Nachahmungsprozesse im positiven oder negativen Sinn gemeint oder ganz allgemein?).

Auffallend ist – und dies zeigt sich auch über alle in der Folge betrachteten Kompetenzbereiche hinweg –, dass die Studierenden die *Wichtigkeiten* der Standards im Hinblick auf den Lehrerberuf im Allgemeinen, zumeist mit kleinen oder mittelgroßen Effekten,

Abb. 1: „Lehrer-Schüler-Beziehung“



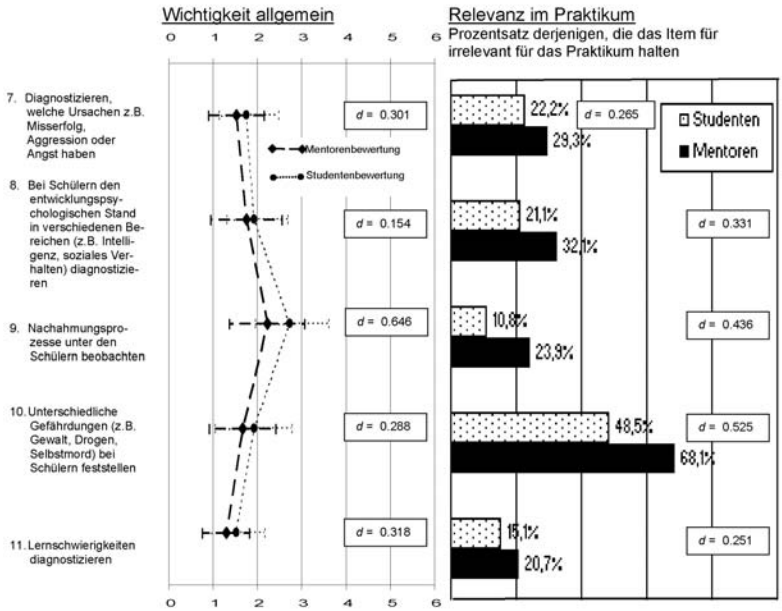
geringer einschätzen als die Mentoren. Dieser durchgehende Effekt, der bei den folgenden Kompetenzbereichen nicht weiter gesondert diskutiert werden soll, könnte allgemein so gedeutet werden, dass eine wirkliche inhaltliche Auseinandersetzung und das Erkennen deren Bedeutung für den Berufsalltag erst in langjähriger Berufspraxis stattfindet.

Dass das Item 10 bezüglich der *Relevanz* für das Praktikum als recht gering eingeschätzt wird ist nachvollziehbar, da oft der persönliche Kontakt, den ein Praktikant in einem vierwöchigen Praktikum zu den Schülern aufbaut, nicht intensiv genug sein kann, um derlei soziale Gefährdungen abschätzen zu können.

Unabhängig von der absoluten Höhe der *Relevanzen* ist auch hier – und das gilt wiederum für die weiteren betrachteten Dimensionen in ähnlicher Weise – ein durchgängiger Unterschied zwischen Mentoren und Studierenden festzustellen. Dieser geht jedoch in die

Gegenrichtung: Bei der Mehrzahl der Standards halten die Mentoren die Relevanz im Praktikum für geringer. Dies mag dem Umstand geschuldet sein, dass der erste Eindruck vom Lehrerberuf, den die Studierenden im Praktikum gewinnen, überbewertet wird, in dem Sinne, dass der Praktikant meint, schon in dieser kurzen Zeit alle berufsrelevanten Verhaltensweisen zeigen zu müssen und zu können.

Abb. 2: *„Schüler unterstützende Beobachtung und Diagnose“*



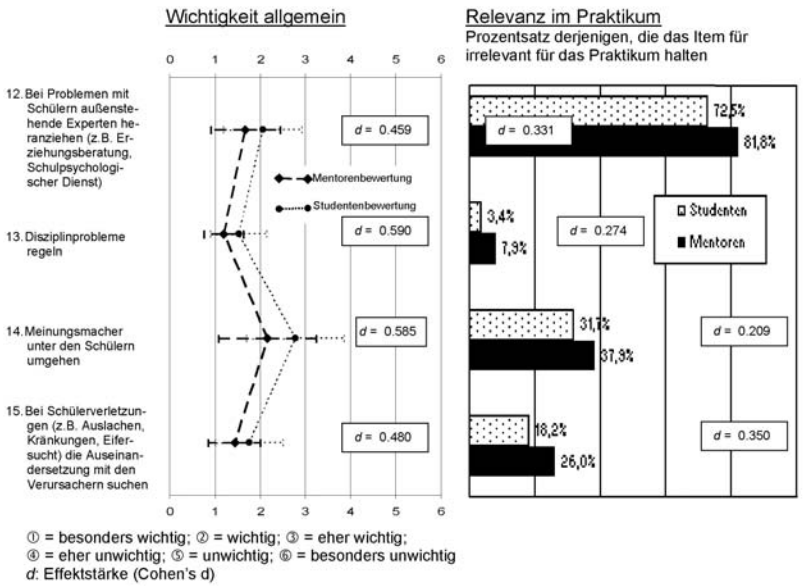
① = besonders wichtig; ② = wichtig; ③ = eher wichtig;
④ = eher unwichtig; ⑤ = unwichtig; ⑥ = besonders unwichtig
d: Effektstärke (Cohen's d)

3.3. Der Kompetenzbereich „Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken“

Aus den in Abb. 3 dargestellten *Wichtigkeiten* der Items dieses Bereichs sticht nur Item 14 negativ hervor. Der Grund hierfür ist vermutlich in der Formulierung zu suchen, denn weder ist der Begriff „Meinungsmacher“ klar definiert, noch wird es ein Einvernehmen darüber geben, welche konkreten Verhaltensweisen dem „Umgehen“ zuzuordnen sind. Als für das Praktikum uneingeschränkt *relevant* wird indes nur das global formulierte Item 13 eingeschätzt und mit Einschränkungen das Item 15. In beiden Fällen handelt es sich um alltäglich zu bewältigende Anforderungen, während es einsichtig ist,

dass das in Item 12 thematisierte Verhalten in der Regel in einem vierwöchigen Praktikum keine Rolle spielt.

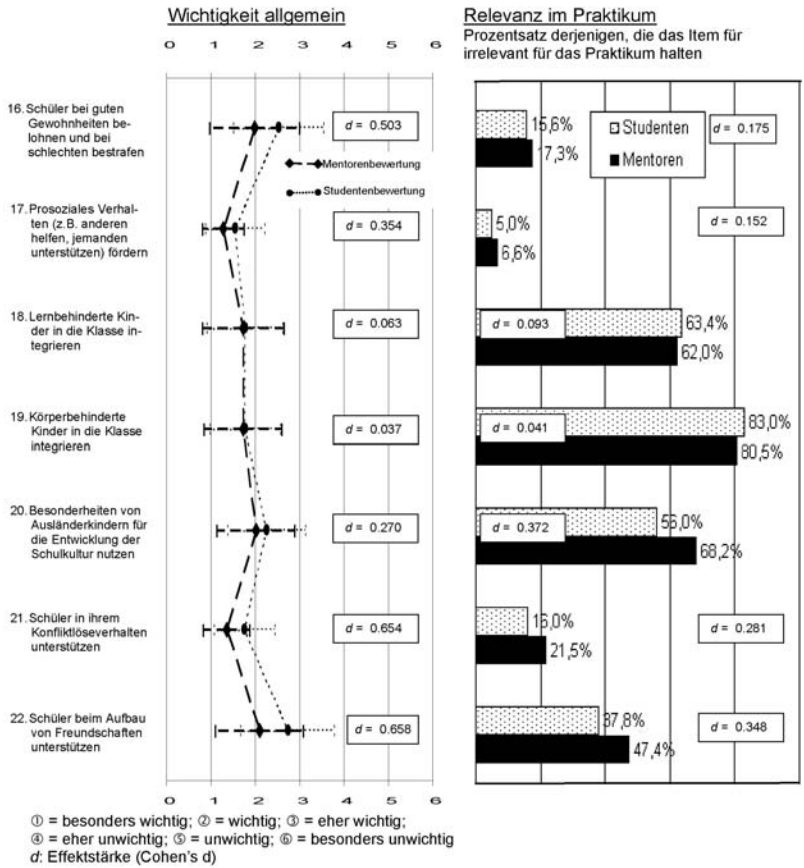
Abb. 3: *„Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken“*



3.4. Der Kompetenzbereich „Ausbau und Förderung von sozialem Verhalten“

Auch bei dieser Dimension kann das Profil der *Wichtigkeiten* als unauffällig eingeschätzt werden. Die geringe Wichtigkeit von Item 22 zeigt, dass es Lehrkräfte überwiegend nicht als ihre Aufgabe ansehen, über den Unterricht hinausgehend soziale Bindungen zwischen den Schülern zu stärken. Problematisch ist auch die – insbesondere von den Praktikanten geäußerte – geringe Wichtigkeit von Item 16. Hier wird offensichtlich die (hohe) Wirkung kontingenten Verstärkens im Hinblick auf eine effiziente Klassenführung zu gering eingeschätzt. Als überwiegend für das Praktikum *relevant* werden lediglich die Items 16, 17 und 21 eingeschätzt. Die Items 18, 19 und 20, die sich mit der Integration von Minderheiten beschäftigen, kommen im Praktikum nur in Ausnahmefällen zum Tragen.

Abb. 4: *„Ausbau und Förderung von sozialem Verhalten“*

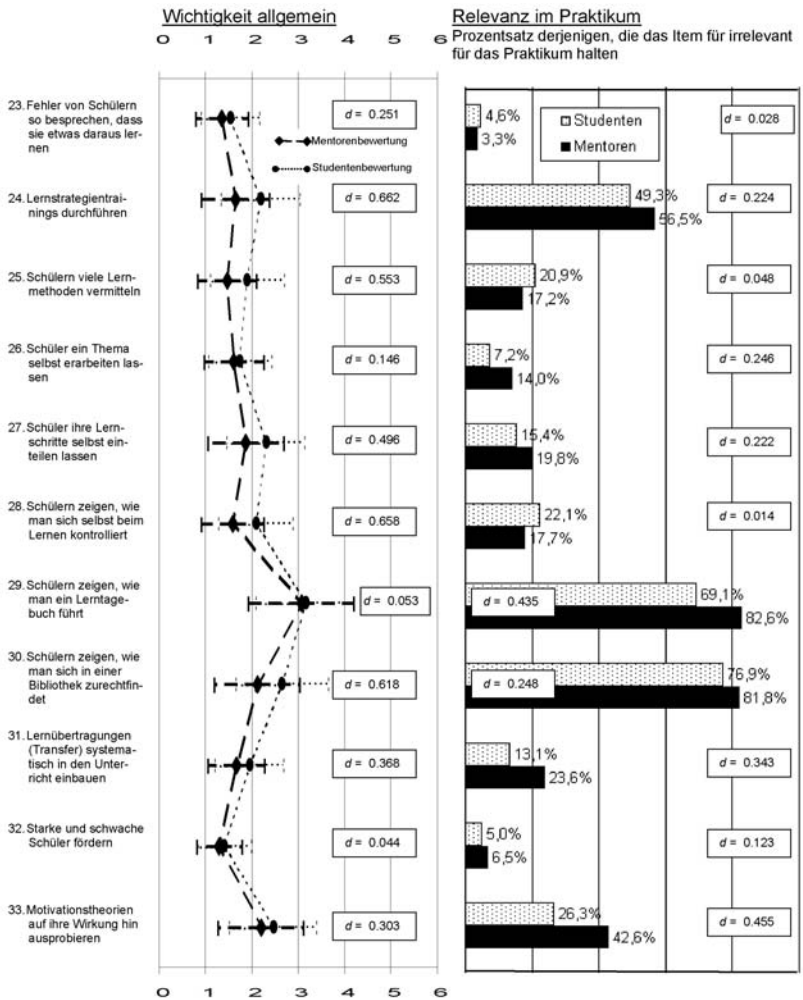


3.5. Der Kompetenzbereich „Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten“

Die Betrachtung der *Wichtigkeiten* dieser Dimension liefert ein heterogenes Bild. So werden die Items 29 und 30 von Praktikanten und Lehrkräften nicht oder nur in geringem Umfang als dem eigenen Aufgabenbereich zugehörig angesehen. Auch die praktikumsbezogenen *Relevanzen* dieser eher peripheren Standards werden als gering eingeschätzt. Nicht der Praktikumssituation angemessen ist zudem das auf langfristiges Handeln ausgelegte Item 24. Besondere Erwähnung verdient hier die bedenklich geringe *Wichtigkeit und Relevanz* von Item 33. Der Grund hierfür ist vermutlich darin zu sehen, dass Praktikanten und Mentoren gleichermaßen nur unzurei-

chend mit den Theorien der Motivationspsychologie vertraut sind bzw. diese als akademische Konzepte ohne direkte Anwendbarkeit in der Praxis ansehen.

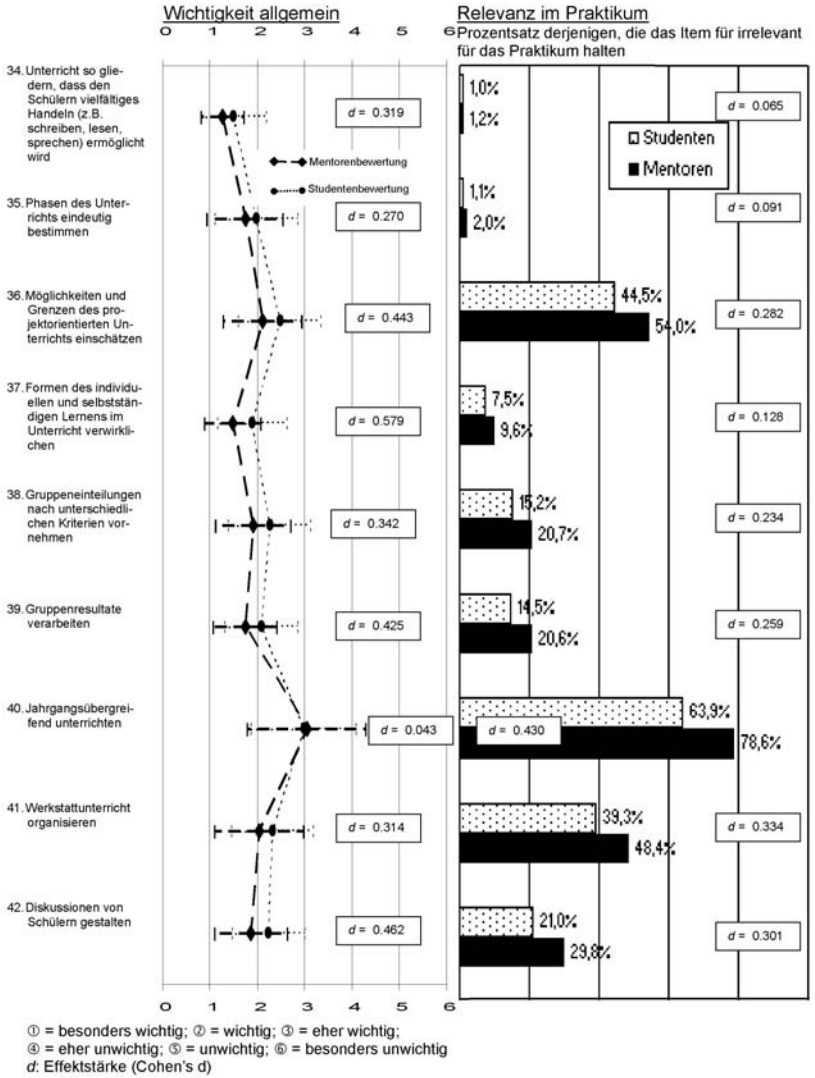
Abb. 5: *„Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten“*



① = besonders wichtig; ② = wichtig; ③ = eher wichtig;
④ = eher unwichtig; ⑤ = unwichtig; ⑥ = besonders unwichtig
d: Effektstärke (Cohen's d)

3.6. Der Kompetenzbereich „Gestaltung und Methoden des Unterrichts“

Abb. 6: *„Gestaltung und Methoden des Unterrichts“*



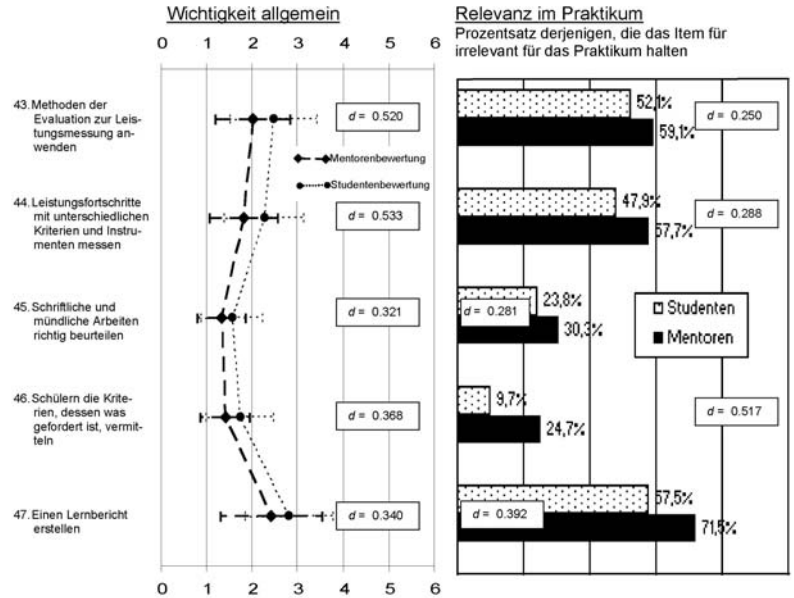
Allen Standards, die alternative Unterrichtsformen thematisieren (Items 36, 40 und 41), wird eine im Verhältnis geringe *Wichtigkeit* zugeschrieben, was als ein Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit zu werten ist. Insbesondere wird auch eben diesen

Standards eine geringe *Relevanz* im Praktikum attestiert. Auch bei Item 42 sind *Wichtigkeit* und *Relevanz* recht gering ausgeprägt, ein Hinweis mehr darauf, dass von Lehrkräften und Novizen die Ausgestaltung von adäquatem Sozialverhalten zwischen den Schülern nicht einvernehmlich als Kernaufgabe wahrgenommen wird.

3.7. Der Kompetenzbereich „Leistungsmessung“

Nur den unmittelbaren Methoden der Leistungsmessung (Items 45 und 46) wird eine hohe allgemeine *Wichtigkeit* im Lehrerberuf und auch eine gewisse *Anwendbarkeit* im Hinblick auf die Praktika attestiert. Bei Standard 43 besteht die Gefahr, dass der Begriff „Evaluation“ als zu praxisfern erlebt wird, um ihn in der Schule in konkretes Verhalten umsetzen zu können. Bei Item 44 mag hingegen die Formulierung für die geringen Einschätzungen von Wichtigkeit und Relevanz verantwortlich sein: Hier wird nach der „Kür“ der methodisch ausgefeilten, vielfältigen Leistungsbeurteilung gefragt, ohne dass davon ausgegangen werden kann, dass die Erfüllung der „Pflicht“ (ist denn die Person *überhaupt* dazu in der Lage, ein valides Leistungsurteil zu erstellen?) sichergestellt ist. Item 47 schließlich hat in der Schulpraxis nur einen sehr geringen Stellenwert.

Abb. 7: *„Leistungsmessung“*

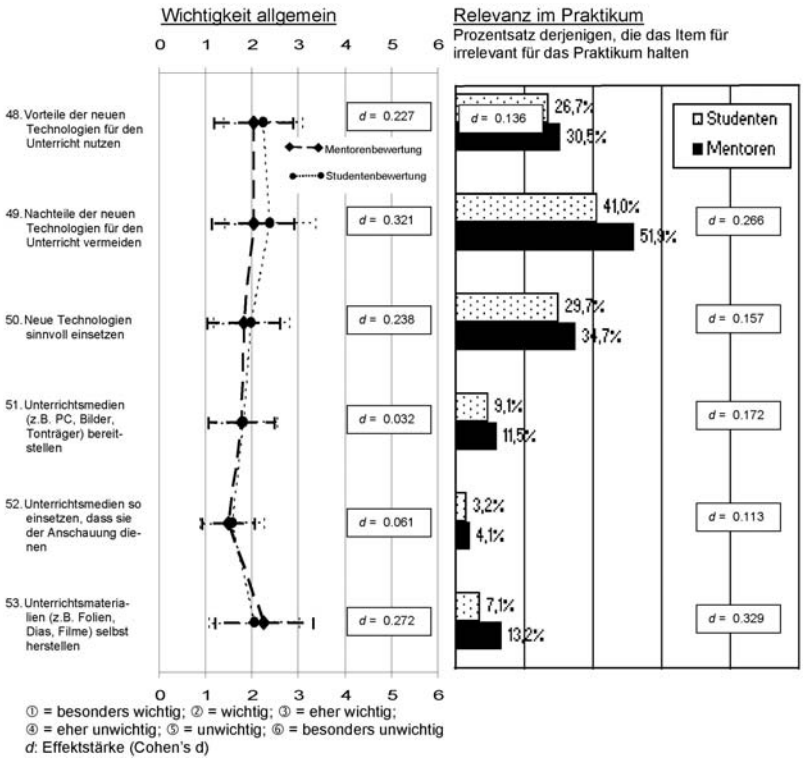


① = besonders wichtig; ② = wichtig; ③ = eher wichtig;
④ = eher unwichtig; ⑤ = unwichtig; ⑥ = besonders unwichtig
d: Effektstärke (Cohen's d)

3.8. Der Kompetenzbereich „Medien des Unterrichts“

Die Inhalte der Standards 48 und 49 sind sachlogisch denen von Standard 50 untergeordnet, deshalb soll auf eine Kommentierung verzichtet werden. Darüber, dass der adäquate Einsatz von Medien im Unterricht (thematisiert in 50-51) eine hohe *Wichtigkeit* besitzt, besteht Einigkeit. In der verhältnismäßig geringen *Relevanz* von Item 50 kommt jedoch zum Ausdruck, dass eine auf der Metaebene angesiedelte Reflexion darüber, ob denn der konkrete Medieneinsatz sinnvoll ist, nicht durchgängig Gegenstand des Praktikums ist.

Abb. 8: *„Medien des Unterrichts“*

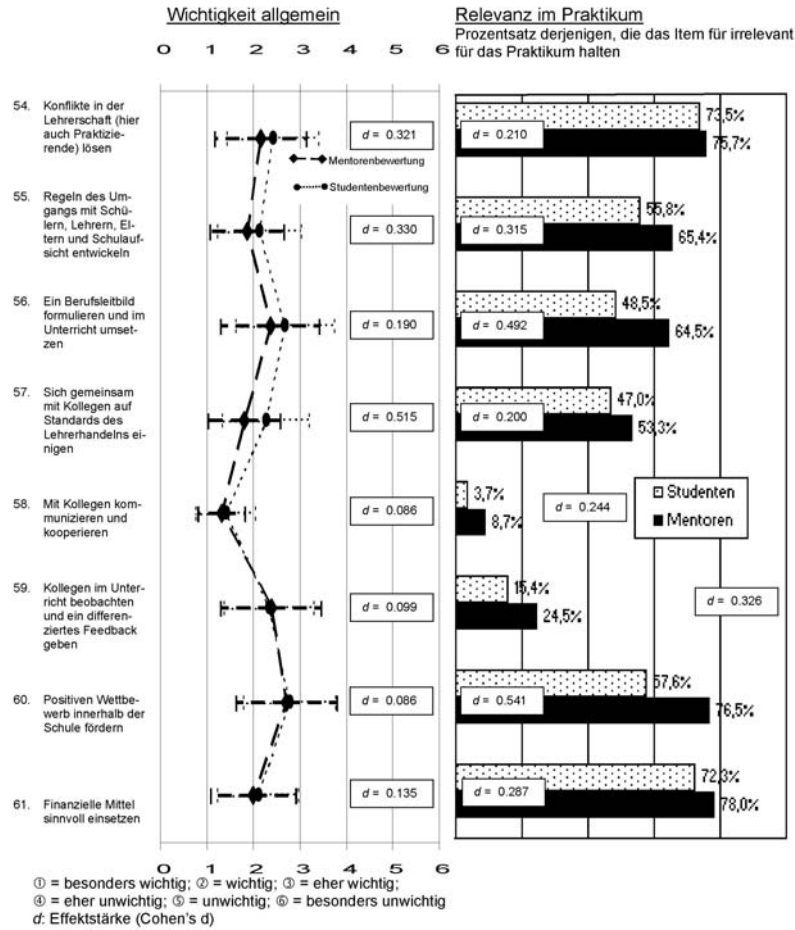


3.9. Der Kompetenzbereich „Zusammenarbeit in der Schule“

Mit Ausnahme des Standards 58 sind die den Items dieses Bereichs zugeschriebenen *Wichtigkeiten* (und auch *Relevanzen* für die Praktikumssituation) als problematisch zu bewerten. Offensichtlich wird der kollegialen Zusammenarbeit und benachbarten Bereichen (wie aktivem Konfliktlösen, gegenseitigem Feedback oder der Ver-

ständigung auf gemeinsame Ziele) im Schulalltag nur eine nachrangige Bedeutung beigemessen.

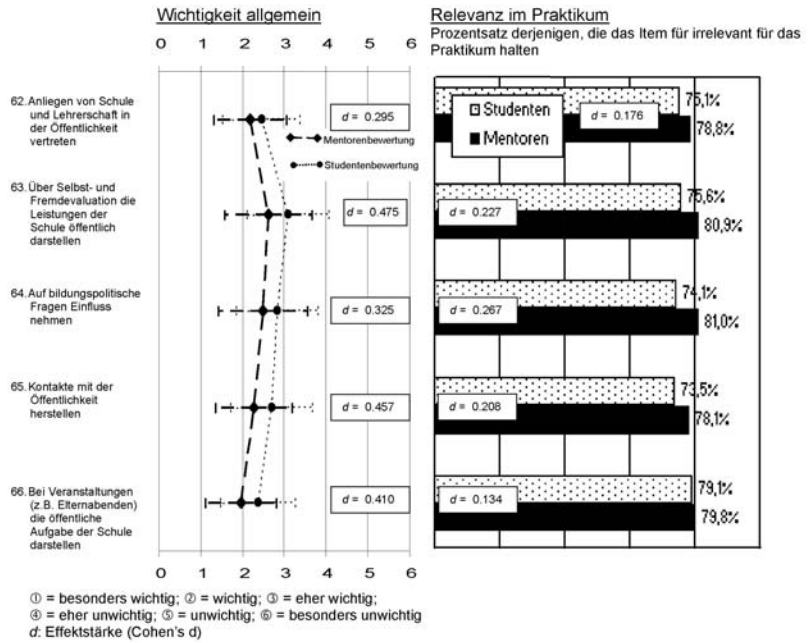
Abb. 9: *„Zusammenarbeit in der Schule“*



3.10. Der Kompetenzbereich „Schule und Öffentlichkeit“

In Abb. 10 kommt klar zum Ausdruck, dass alle Standards dieses Bereichs in Blockpraktika keinerlei *Relevanz* besitzen und auch von der allgemeinen *Wichtigkeit* her nicht als zentrale Aufgaben des Lehrerhandelns angesehen werden.

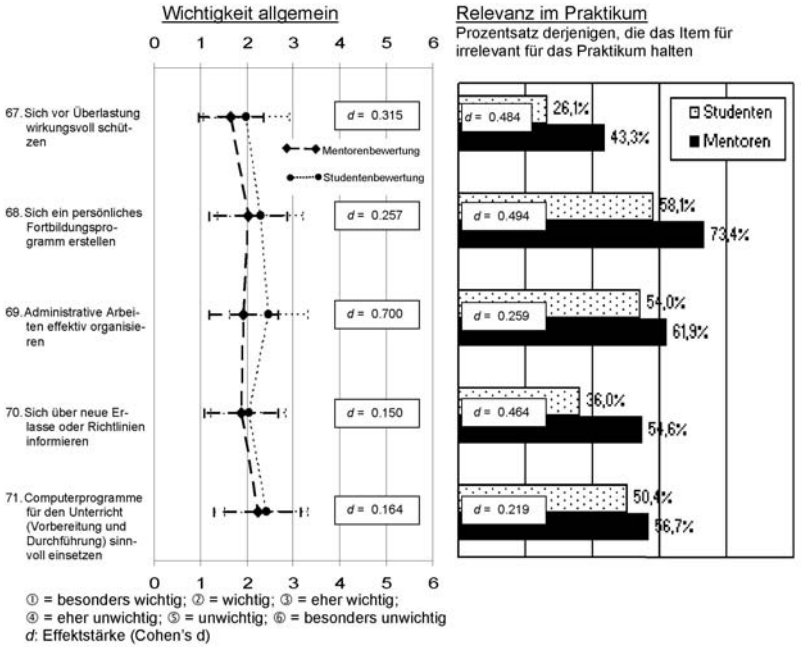
Abb. 10: *„Schule und Öffentlichkeit“*



3.11. Der Kompetenzbereich „Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft“

Den diesem Bereich zugehörigen Standards wird nur eine marginale *Wichtigkeit* zugeschrieben, erstaunlich ist jedoch, dass – allen Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung von Zukunftstechnologien in der Schule zum Trotz – spezifisch das Item 71 als verhältnismäßig unwichtig eingeschätzt wird. Da es sich bei den durch die Standards dieses Bereichs thematisierten Tätigkeiten durchweg um eher periphere handelt, verwundert es indes nicht, dass deren *Anwendbarkeit* auf die Praktikumssituation als gering eingeschätzt wird.

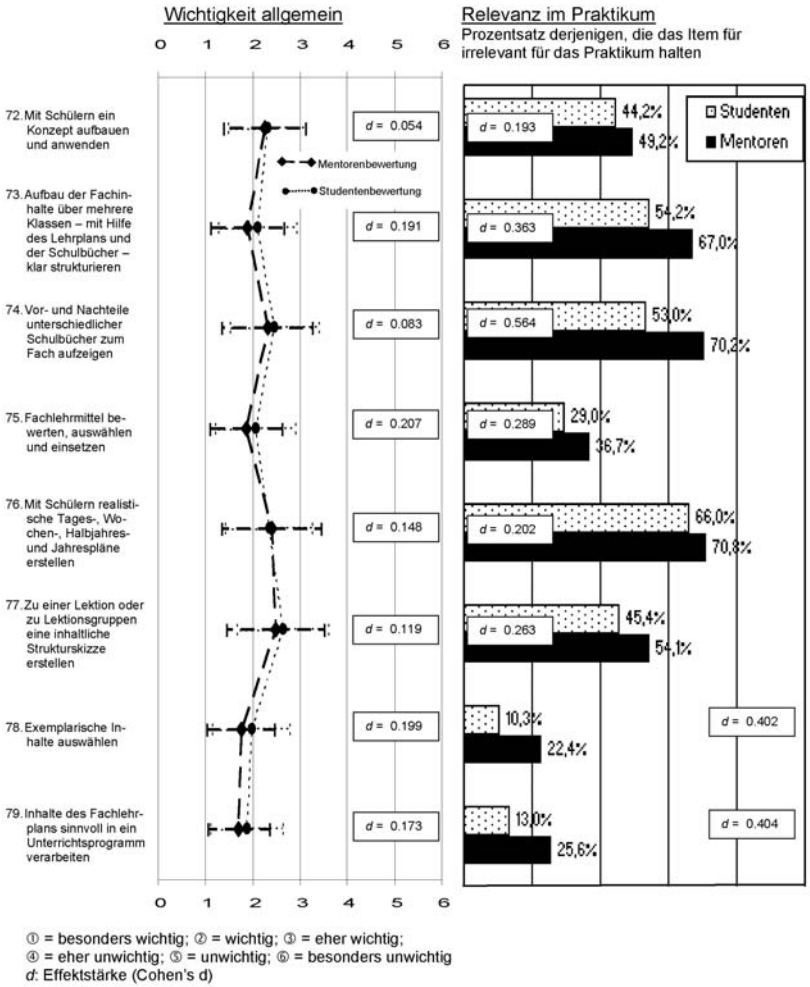
Abb. 11: *„Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft“*



3.12. Der Kompetenzbereich „Fachdidaktische Gesichtspunkte“

Bezüglich der *Wichtigkeit* stechen die Standards 72, 74, 76 und 77 negativ heraus. Dies ist insofern nachvollziehbar, als es sich hier um die eher ungeliebten, zeitaufwändigen Tätigkeiten handelt, die nicht direkt Früchte tragen. Bedenklich stimmt allerdings, dass auch im Praktikum zahlreiche Standards dieses Bereichs, die zum elementaren Handwerkszeug der Lehrkraft gehören, als wenig *relevant* gelten. Dies ist bei einzelnen Standards, die eine langfristige Lehrtätigkeit voraussetzen (Items 73 und 76) zwar verständlich, deutet jedoch in der Summe auf ein eklatantes Defizit an – durch die Experten gebilligtem – Fach- und Theoriebezug in der Unterrichtsplanung der Novizen hin, was wiederum unmittelbaren Handlungsbedarf in der Lehrerausbildung aufzeigt.

Abb. 12: *„Fachdidaktische Gesichtspunkte“*



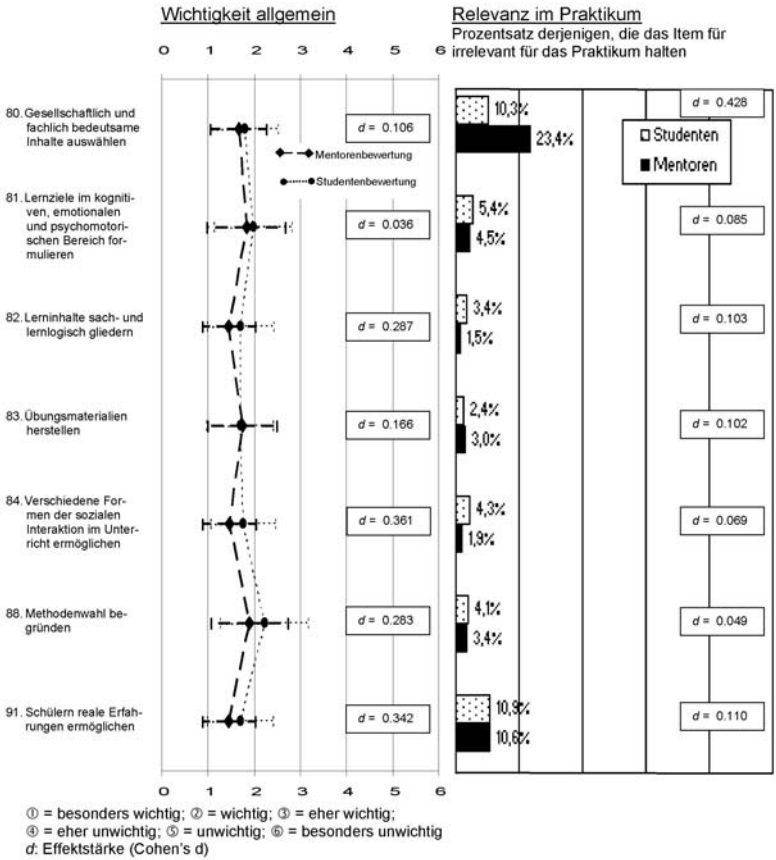
① = besonders wichtig; ② = wichtig; ③ = eher wichtig;
④ = eher unwichtig; ⑤ = unwichtig; ⑥ = besonders unwichtig
d: Effektstärke (Cohen's d)

3.13. Der Kompetenzbereich „Allgemeine didaktische Gesichtspunkte“

Bis auf wenige Ausnahmen wird allen Standards dieses Bereichs durchweg hohe allgemeine *Wichtigkeit* als auch hohe *Relevanz* in der Praktikumssituation zugebilligt. Die relativ betrachtet geringen *Wichtigkeiten* der Standards 85 und 88 tragen der Tatsache Rechnung, dass Unterricht nur bis zu einer gewissen Grenze planbar ist bzw. dass die Durchführung unter Umständen ad hoc der aktuellen

Situation angepasst werden muss. Als verhältnismäßig *irrelevant* für die Praktikumssituation wird einzig das Item 95 eingeschätzt.

Abb. 13: *„Allgemeine didaktische Gesichtspunkte (Unterrichtsplanung)“*

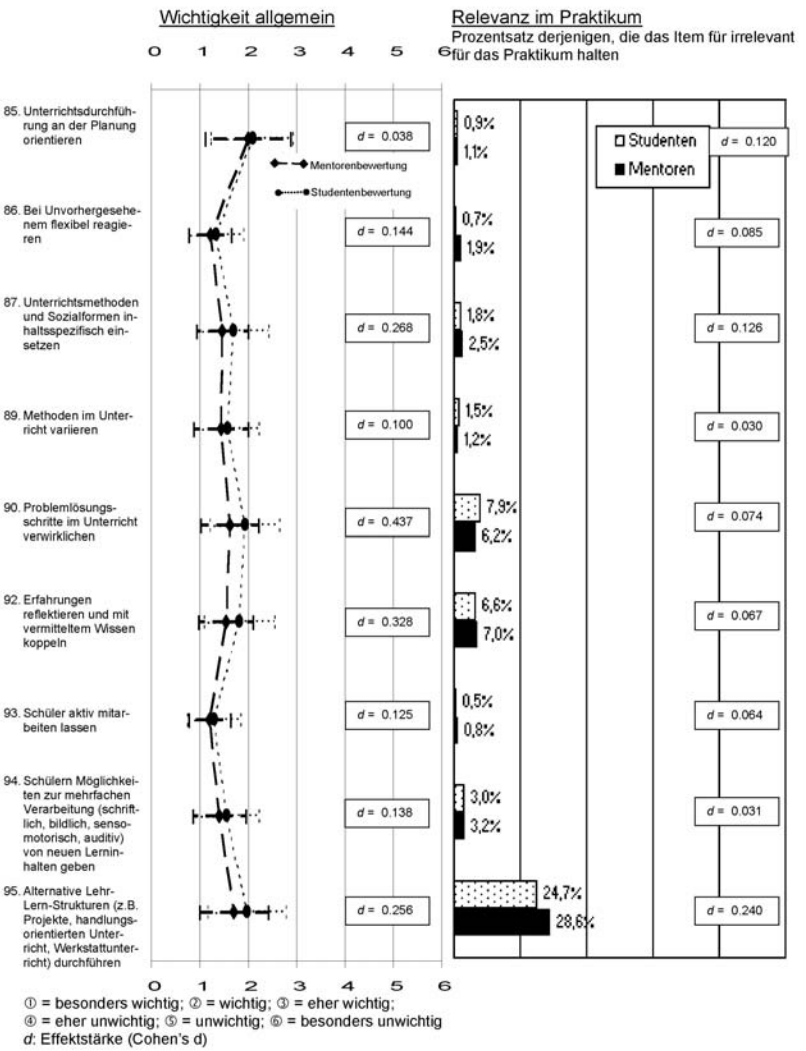


① = besonders wichtig; ② = wichtig; ③ = eher wichtig;
④ = eher unwichtig; ⑤ = unwichtig; ⑥ = besonders unwichtig
d: Effektstärke (Cohen's d)

4. Schlussfolgerungen aus der Befragung

Die Ergebnisse der Befragung sind zumindest in zweierlei Hinsicht aufschlussreich: Zum einen ist bezüglich der allgemeinen *Wichtigkeit*, die den Standards durch Experten und Novizen in Bezug auf den Lehrerberuf attestiert wird, nun eine Abschätzung dafür möglich, welche Standards von den Praktikern wirklich verinnerlicht sind und welche zwar aus der theoretisch-normativen Draufsicht wünschenswert sind, gleichwohl aber in der Praxis nur als nachrangig bedeutsam erlebt werden.

Abb. 14: *„Allgemeine didaktische Gesichtspunkte (Unterrichtsdurchführung)“*



Der zweite Strang der Erkenntnisse betrifft die Anwendbarkeit und Brauchbarkeit der Oserschen Standards zur Evaluation schulpraktischer Abschnitte bereits in der ersten Phase des dualen Lehrerbildungssystems. Die von Mentoren und Praktikanten eingeschätzten *Relevanzen* der Standards sprechen eine recht klare Sprache im Hinblick darauf, welche Teilmenge der Standards für diese Anwendung eingesetzt werden sollte. Insbesondere diese

Ergebnisse haben direkte Konsequenzen für die Fortführung der Evaluation durch die Landauer Arbeitsgruppe.

Als erste Konsequenz wurde in zwei Weiterbildungsveranstaltungen (Mentorentagen) im Herbst 2006 mit den Ausbildungslehrern über die vorliegenden Bewertungen der Items, deren Diktion und Semantik gesprochen. Die Wünsche nach Klärung, Neuformulierung und Streichung einzelner Kompetenzen wurden aufgenommen und in einem vereinfachten Fragebogen für Praktika ab 2007 zusammengefasst.

4.1. Die Frage nach der allgemeinen berufspraktischen Wichtigkeit der Standards

Die markanten Ergebnisse bezüglich der wahrgenommenen *Wichtigkeiten* der Standards mit Blick auf den Lehrerberuf lassen sich so zusammenfassen:

- Nahezu über alle Kompetenzbereiche hinweg wird die Wichtigkeit der Standards von den berufserfahrenen Mentoren höher eingeschätzt als von den Praktikanten. Offensichtlich kann sich eine Einsicht in die Bedeutsamkeit erst durch „learning by doing" einstellen.
- Absolut gesehen wird die große Mehrheit der Standards - insbesondere in der Expertensicht - zumindest als „wichtig" eingeschätzt.
- Ausnahmen hiervon (bzw. eine in Relation zum Mittel der Bewertungen relativ geringe Wchtigkeiten) finden sich an folgenden Stellen:

  -Standards, die die Einflussnahme in die sozialen Beziehungen zwischen den Schülern thematisieren (etwa 9, 14, 22) werden der Tendenz nach als weniger wichtig eingeschätzt. - Standards, die auf nur peripher bedeutsame, isolierte Verhaltensweisen abzielen (etwa 29, 30, 47), spielen nur eine untergeordnete Rolle.

  -Standards, in denen die Anwendung akademischer bzw. als theorielastig erlebter Konzepte („Motivationstheorien", „Evaluation") eingefordert wird, werden als relativ unwichtig erlebt.

  -Alternative Unterrichtsformen (jahrgangsübergreifender Unterricht, Projekt- und Werkstattunterricht) nehmen in der Praxis einen deutlich geringeren Stellenwert ein, als von erziehungswissenschaftlicher Seite gefordert wird. Die Kompetenzbereiche „Zusammenarbeit in der Schule" und „Öffentlichkeitsarbeit" werden in der Gesamtsicht als nur rudimentär wichtig erlebt.

Es gibt prinzipiell zwei Möglichkeiten, mit diesen Ergebnissen umzugehen: Die Anpassung der Standards an die schulpraktische Wirklichkeit und der Versuch, auf - aus wissenschaftlicher Sicht unverzichtbare - Standards durch Intervention in allen Phasen der Lehrerbildung und auch durch Organisationsentwicklung hinzuwirken. Während der erste Weg in Einzelfällen legitim ist (so mag man sich durchaus darauf verständigen, dass die Unterweisung der Schüler in der Benutzung einer Bibliothek im Verhältnis etwa zu einer validen Leistungsbeurteilung eher entbehrlich erscheint), zeigt jedoch diese Studie deutliche Defizite z. B. im Bereich der kollegialen Zusammenarbeit (etwa der wechselweisen Unterrichtshospitation zur Ausformung gemeinsamer Ziele pädagogischen Handelns) auf. Aus diesen Defiziten erwächst unmittelbar der Ruf nach einer stärkeren Akzentuierung dieser Standards in der Lehrerausbildung wie auch der Entwicklung einer in stärkerem Maß die Kooperation fokussierenden Organisationskultur in den Schulen.

4.2. Die Frage nach der Anwendbarkeit der Standards zur Evaluation von Schulpraktika

Die Frage, ob die Oserschen Standards einen geeigneten Beobachtungsraum für die Evaluation der Kompetenzen von Studierenden in den schulpraktischen Phasen der Ausbildung darstellen, kann nicht für alle Standards in der gleichen Weise beantwortet werden. Hierzu ist es zweckmäßig eine Unterscheidung einzuführen zwischen Standards die sowohl (a) realistischerweise schon in der frühen Phase der Ausbildung als für das Lehrerhandeln bedeutsam antizipiert werden können, als auch (b) in einer relativ kurzen Praxisphase von vier Wochen Platz finden können und Standards, die diese beiden Kriterien nicht erfüllen. Es stimmt in der Durchsicht der mitgeteilten *Relevanzen* hoffnungsvoll, dass ein Großteil der Standards, die eine (quantitativ und qualitativ) zentrale Stellung im Lehrerhandeln einnehmen, die beiden genannten Kriterien erfüllen. Insofern kann der „harte Kern“ der Oserschen Standards als durchaus brauchbar zur Evaluation der Praktika angesehen werden. Standards oder Bereiche von Standards, auf die dies nicht zutrifft, sind:

- Standards, die Eingriffe in das soziale Netz zwischen den Schülern implizieren, können schon allein wegen des relativ geringen Bekanntheitsgrades zwischen Praktikant und Schülern im Praktikum nicht greifen. Gleiches gilt eingeschränkt auch für Beobachtungsprozesse, die sich nicht auf die Leistung der Schüler beziehen.
- Standards, die sich auf periphere, über den Unterricht hinausgehende Lehreraktivitäten beziehen (wie etwa das Durchführen

von Lernstrategietrainings), sowie Standards, in denen alternative Unterrichtsentwürfe (etwa Projektunterricht oder jahrgangsübergreifender Unterricht) eingefordert werden, besitzen - schon rein quantitativ - im Praktikum nur eine geringe Bedeutung.

- Standards zu Methoden der Leistungsmessung werden als weitgehend nicht anwendbar eingeschätzt. Möglicherweise stellen diese Standards in der frühen Phase der Ausbildung eine echte Überforderung der Praktikanten dar.
- Aspekte der Öffentlichkeitsarbeit oder der Außendarstellung spielen in den Praktika kaum eine Rolle.
- Diejenigen Standards, die sich auf die Kooperation in der Schule beziehen, werden als für die Praktika weitgehend irrelevant eingeschätzt. Dies mag zum Teil auf die schon oben diskutierte erstaunlich geringe allgemeine *Wichtigkeit,* die diesen Standards zugebilligt wird, zurückgehen, kann aber auch an dem hierarchischen Ungleichgewicht zwischen Praktikanten und Lehrern der Schule liegen.

Im Hinblick auf die Ausbildung am Standort Landau im Rahmen von REBHOLZ kann die hier besprochene Befragung als „Evaluation der Evaluation“ verstanden werden. So haben insbesondere die Einschätzungen der Relevanzen der Standards für die Schulpraktika direkte Konsequenzen für das weitere Vorgehen. Aufbauend auf die Ergebnisse dieser Studie konnte eine deutliche Optimierung im Sinne einer Verschlankung des zur regelmäßigen Evaluation eingesetzten Instrumentariums erreicht werden.

Um jedoch den Verzicht auf einzelne Standards oder Standardgruppen nicht ausschließlich quantitativ zu begründen (das willkürliche Setzen eines Cut-Off-Kriteriums zum Itemausschluss erscheint ohne Beachtung des Iteminhalts hier wenig sinnvoll), wurden die Ergebnisse dieser Befragung gemeinsam mit zwei Gruppen der befragten Mentoren aus RS, GS, HS und integrierten Schulformen Sek. 1 erörtert. Auf der Basis der Arbeit dieser Gruppen wurde schließlich der Umfang des Erhebungsbogens von 95 auf 69 Items reduziert, dabei wird in Zukunft auf den gesamten Bereich „Schule und Öffentlichkeit verzichtet. Auch wurde erst in dieser Arbeitsgruppe deutlich, dass die Wortwahl der Standards teilweise unter den Praktikern zu Unverständnis oder Verwirrung führen kann. So wurden an einigen Items - unter dem Primat der Erhaltung des Sinngehalts - Änderungen an der Formulierung vorgenommen (als Beispiel soll hier genügen, dass das Wort „diagnostizieren“ durch „beobachten“ ersetzt wurde).

4.3. Ausblick

In der Gesamtsicht ermutigen die Ergebnisse der Befragung zum weiteren Einsatz der Oserschen Standards in der Evaluation von Schulpraktika. Jedoch hat die Untersuchung auch zeigen können, dass nicht alle Standards oder Standardgruppen gleichermaßen auf die Praktikumssituation anwendbar sind. Dies liegt teilweise an praktischen Begrenzungen, z. B. dann, wenn ein Standard einen längerfristigen Kontakt zwischen Lehrkraft und Schülern notwendig voraussetzt. Zum Teil sollte aber auch die allgemeine Wertigkeit oder Wichtigkeit eines Standards, so wie sie hier erhoben wurde, in die Interpretation der Ergebnisse der ausbildungsbegleitenden Kompetenzdiagnostik einbezogen werden. Eine multizentrische Zusammenarbeit in der Evaluation schulpraktischer Phasen erscheint wünschenswert. Hierzu sei auf den Beitrag von Bodensohn und Schneider in diesem Band verwiesen.

Literatur

Bodensohn, R. & Schneider, C. (2006). Die Weiterentwicklung der Evaluationskultur in Schulpraktischen Studien am Beispiel von VERBAL und REBHOLZ. In: M. Rotermund (Hrsg.), Schulpraktische Studien - Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung (S. 87-115). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Bodensohn, R., Balzer, L. & Frey, A. (Hrsg.). (2007). Diagnose von beruflichen Kompetenzen in der Lehrerausbildung – das Projekt VERBAL. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, 2nd Ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Frey, A. & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen - der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. Empirische Pädagogik 17 (2), S. 148-175.

Oser, F. (2001a). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme (S. 67-96). Zürich: Rüegger.

Oser, F. (2001b). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme (S. 215-342). Zürich: Rüegger.

Schneider, C. (2007). Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in den Schulpraktika in der ersten Phase der Ausbildung: Effekte innerhalb und zwischen den Praktika aus der Sicht der Praktikanten und Mentoren. In R. Bodensohn, L. Balzer & A. Frey (Hrsg.), Diagnose von beruflichen Kompetenzen in der Lehrerausbildung – das Projekt VERBAL. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Seipp, B. (2003). Standards in der Lehrerbildung. Eine Befragung zur Vermittlung der Oserschen Standards in der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Bochum: Projekt-Verlag.