

Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert

Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf –
Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren?

Wer Lehrer werden will, muss nach Studium und Berufsausbildung staatlich organisierte Examen bestehen. Die Noten dieser Prüfungen sind bis auf die zweite Stelle nach dem Komma entscheidend dafür, ob jemand ein Angebot auf Einstellung erhält oder nicht. Betrachtet man die Prozeduren der Auswahl von Lehrkräften und die Qualitätsprüfung ihrer Arbeit genauer, dann wird ein bislang zu selten beachtetes Problem sichtbar: Verbindliche Gütemaßstäbe und darauf aufbauende Verfahren der Beurteilung ihrer Leistungen gibt es derzeit nicht. Die Einstellung neuer Lehrkräfte hängt mehr von der jeweiligen Bewerberlage für Schulstufen oder Fächer ab als von sachlichen Kriterien. Das hat langfristige negative Wirkungen, weil zu oft geeignete Bewerber abgewiesen und häufig weniger geeignete Bewerber eingestellt werden, die dann über viele Jahre die Arbeit an Schulen belasten. Rationale Entscheidungen wären aber nur möglich, wenn sachlich begründete und graduierbare Kriterien für die Qualität der Lehrerarbeit vorlägen und wenn

Bewerber anhand dieser Kriterien überprüft werden könnten.

Welche Kompetenzen benötigt ein Lehrer?

Die erziehungswissenschaftliche Forschung beschäftigt sich seit einigen Jahren intensiv mit solchen Qualitätsstandards. So werden Modelle professioneller Kompetenzen **■** entwickelt, um Merkmale erfolgreicher von Merkmalen weniger erfolgreicher Lehrkräfte zu unterscheiden. Dabei wird angenommen, dass dieser Unterschied nicht nur vom fachlichen und pädagogischen Wissen und Können abhängt, sondern auch mit der Persönlichkeit, bestimmten Einstellungen und Motivationen verknüpft ist. Bis heute liegen im deutschen Sprachraum aber nur für das Fach Mathematik aussagekräftige Studien vor – wie die COACTIV-Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, die den Zusammenhang von Unterrichtserfolg und Lehrerkompetenzen überprüft.

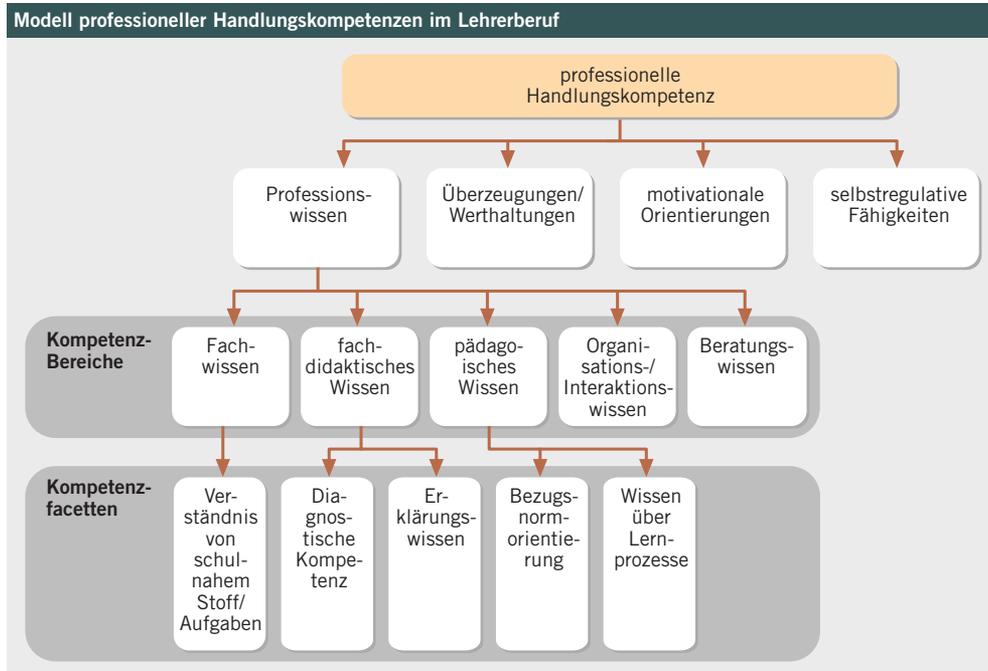
In einem zweiten Bereich beschreiben und analysieren Forscher – so auch an unserem Institut – wie einzelne Facetten des beruflichen Wissens und der Handlungskompetenz im Verlauf von Studium und Ausbildung entstehen. Aus dieser Forschung sollen Konsequenzen so-

wohl für das Studienangebot als auch für die Beratung Studierender gezogen werden können. Eine gerade abgeschlossene Studie unseres Instituts orientiert sich an einer empirischen Untersuchung zum Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung, die der Züricher Erziehungswissenschaftler Fritz Oster mit seiner Forschergruppe 2001 für das Schweizer Lehrerbildungssystem vorgelegt hat und die in Deutschland in Fachkreisen eine umfassende, auch kritische Diskussion auslöste. Oster entwickelte Kompetenzprofile oder Standards für zwölf Bereiche des Lehrerhandelns, dazu gehörten beispielsweise »Lehrer-Schüler-Beziehungen mit fördernder Rückmeldung«, »Diagnose von Lernergebnissen und darauf aufbauendes unterstützendes Handeln«, »Zielgerichtetheit von Unterrichtsmethoden« oder »Umgang mit Disziplinproblemen und Schülerrisiken«. Die Schweizer Lehrer, so das Ergebnis der Studie, sind nur auf wenige der beruflich relevanten Bereiche vorbereitet – und auf diese nur unzureichend.

Über zwölf Jahre im Visier der Forscher

In unserer Studie, die 1100 nach einer Zufallsstichprobe ausgewählte Studierende an Pädagogischen





1 Dieses Modell, das von den Forschern des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in der COACTIV-Studie entwickelt wurde, gliedert das Professionswissen noch einmal in einzelne Facetten. Es wird angenommen, ein entwickeltes Modell könne Lern- oder Motivationseffekte von Schülern durch Eigenschaften der Lehrkräfte erklären.

Hochschulen in Baden-Württemberg erfasst, haben wir einige von Oser's Instrumenten genutzt. Zusätzlich wurden aber auch fachliches Wissen und motivationale Aspekte berücksichtigt. Unsere Untersuchung, die im Jahr 1995 startete, wurde im Unterschied zu Oser als Längsschnitt mit mehreren Erhebungszeitpunkten geplant, um Entwicklungen im Zeitverlauf darzustellen. Erhoben wurde zu Beginn des Studiums, nach sechs Semestern, am Ende des Referendariats und dann noch einmal nach etwa vier Jahren beruflicher Tätigkeit. Einige Ergebnisse der Studie sollen hier kurz vorgestellt werden.

Im Laufe einer solchen Längsschnittstudie scheiden immer wieder Befragte aus, so dass nach etwa zehn Jahren nur noch eine verhältnismäßig kleine Gruppe übrig bleibt. Etwa 30 Prozent der Studienanfänger wechselten bereits in den ersten drei Semestern die Hochschule, sie studierten etwas anderes oder starteten eine Berufsausbildung. Überraschenderweise wurden fast nie mangelhafte Prüfungsleistungen oder zu hohe Anforderungen als Ausstiegsgründe genannt. Auch die Abiturleistungen standen in keinem Zusammenhang mit dem Studienabbruch. Im Gegenteil behaupteten ein Drittel der Abbrecher, dass sie sich von den fachlichen Anforderungen des Lehramtsstudiums unterfordert fühlten und deshalb eine Alternative suchten. Die Hälfte der Abbre-



Mehr als nur lästiges zeitraubendes Korrigieren – fachdidaktisches Wissen ist gefragt, wenn Schüler aus den Anmerkungen ihres Lehrers etwas lernen, aber auch motiviert werden sollen.

cher nannten finanzielle oder familiäre Gründe. Eine nicht unbedeutend große Gruppe von etwa 25 Prozent aller Studienanfänger wollte eigentlich nie Lehrer werden, empfand die Studienwahl nur als »Notlösung«. Fast die Hälfte dieser Gruppe stieg aus, sobald sich eine Alternative bot.

Wer mit einem Lehramtsstudium beginnt – sei es an einer Pädagogischen Hochschule oder wie in Hessen an der Universität – legt sich damit fest; weitere akademische Berufsfelder sind ihm meist versperrt; Fehlentscheidungen lassen sich nur mit großen finanziellen und zeitlichen Verlusten korrigieren. Schon deshalb halten viele auch dann am Berufsziel »Lehrer« fest, wenn sie

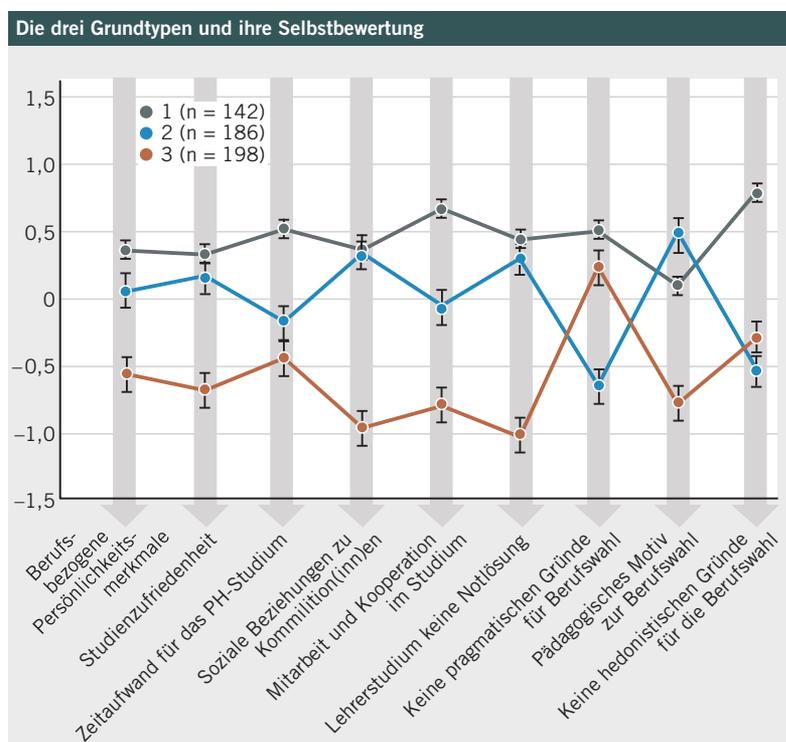
während des Studiums deutliche Zweifel an der eigenen Eignung oder an der Richtigkeit ihrer Entscheidung haben. Dieser Schluss ist zulässig, weil sich etwa 27 Prozent der untersuchten Personen (Typ 1) **2** bereits nach sechs Semestern in Bereichen wie berufsbezogene Persönlichkeitsmerkmale, Engagement im Studium, berufliche Motivation und fachliches Wissen schlechte Noten geben, trotzdem aber am Berufsziel festhalten.

Motive für die Studienwahl

Wir haben mit standardisierten Befragungsskalen die Motive der Studienwahl geprüft. An erster Stelle haben wir nach genuin pädagogischen Interessen gefragt – wie

Forschung aktuell

2 Typisierung der Studierenden nach Studienverlauf und Selbsteinschätzung. Die Gruppierung erfolgt durch eine Clusteranalyse. Abgebildet werden die arithmetischen Mittel der z-standardisierten Werte der Clustervariablen und die jeweiligen Konfidenzintervalle (5-Prozent-Niveau) der Schätzer für drei Typen von Lehramtsstudierenden: Typ 1 zeichnet sich durch besonders ungünstige Werte aus und betrachtete sich schon während des Studiums als wenig geeignet. Typ 2 repräsentiert die besonders engagierten Studierenden, und Typ 3 umfasst die »Pragmatiker«.



»möchte mit Kindern oder Jugendlichen arbeiten«. Dann haben wir pragmatische Gründe für die Studienwahl erhoben – wie »möchte ein möglichst kurzes Studium«, »sicherer Arbeitsplatz nach dem Studium«. Schließlich wurde eine Skala genutzt, die hedonistische Motive erfasst – wie »möchte kein schwieriges Studium«, »möchte meinen Hobbys weiter nachgehen können«. Häufig waren negative Selbsteinschätzungen des Studienverlaufs mit hedonistischen Motiven der Studienwahl verknüpft: geringe

Anforderungen im Studium, wenig Zeitaufwand, Zeit für andere Interessen. Vielleicht nicht ganz überraschend zeigte sich auch bei anderen Gruppen, die das Studium optimistisch eingeschätzt und erfolgreich abgeschlossen haben, eine stark pragmatische Orientierung: Der Wunsch, im Studium und im späteren Beruf in der Nähe des Heimatortes bleiben zu können oder die Hoffnung auf ein überschaubares Studium und einen sicheren, familienfreundlichen Arbeitsplatz lagen im Vergleich mit anderen Motiven

bei über 50 Prozent aller Befragten weit oben. Etwas überspitzt könnte man formulieren, nicht nur »geborene Erzieher« (Eduard Spranger) drängen ins Lehramt, sondern oft auch Pragmatiker oder Hedonisten. Dieses Ergebnis zerstört vielleicht manche Hoffnungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie Spranger sie in den 1920er Jahren vertrat, der ein ausgeprägtes pädagogisches Ethos als wichtigste Voraussetzung für den Lehrerberuf ansah. Doch können auch mit anderen persönlichen Voraussetzungen und Motiven ausreichendes berufsrelevantes Wissen sowie die notwendigen Handlungskompetenzen entwickelt werden?

Für diese Fragestellung betrachten wir nur noch diejenigen 50 Prozent der Stichprobe, die nach einem erfolgreichen Studium zeitnah in das Referendariat wechselten, in dem die beruflichen Kompetenzen weiterentwickelt werden sollen. Wir haben mit den am Ende des Studiums erhobenen Daten (Skalen zu Studien- und Berufswahlmotiven, Selbsteinschätzungen des Studienverlaufs und Persönlichkeitsmerkmale wie Verlässlichkeit, Neurotizismus oder Extraversion) mit Hilfe statistischer Verfahren (Cluster- und Diskriminanzanalyse) eine Gruppierung der Berufsanfänger vorgenommen, so dass Personen mit großer Ähnlichkeit in den Merkmalen typisierend beschrieben werden können. 2 Von den drei identifizierten Typen lassen sich die beiden extremen Gruppen gut unterscheiden.

Von »Engagierten« und »Pragmatikern

Typ 1 umfasst 27 Prozent aller Befragten, die als »riskant Studierende« beschrieben werden können. Sie erreichten in nahezu allen Skalen nur unterdurchschnittliche Werte. Ihre berufsbezogenen Persönlichkeitsmerkmale schätzen sie sehr skeptisch ein, und ins Studium haben sie sich nicht gut integriert und waren mit dem Studienangebot sehr unzufrieden. Sie haben das Studium und den Beruf in erste Linie deshalb gewählt, weil sie keine passende Alternative fanden. Im Gegensatz dazu steht der Typ 2, »die Engagierten«, mit knapp 38 Prozent, sie erreichten in nahezu allen Bereichen positive Werte. Sie schätzen ihren Zeitaufwand für das



Frontalunterricht gehört in deutschen Klassenzimmern zur Standardausstattung – vertieftes Wissen über den Zusammenhang von Gestaltungsmerkmalen des Unterrichts und Lernprozessen könnte Alternativen eröffnen.

Studium sehr viel höher ein als die beiden anderen Gruppen, etwa doppelt so hoch wie die »riskanten Studierenden« (Typ 1). Sie arbeiten besonders intensiv in Seminaren mit und kooperierten mit ihren Kommilitonen. Hedonistische Gründe für die Berufswahl lehnten sie deutlich ab. Ihre persönliche Eignung bewerteten sie ebenso positiv wie ihre Zufriedenheit mit dem Studium. Der Typ 3, »Pragmatiker«, umfasst etwa 35 Prozent der Studierenden. Im Unterschied zu den anderen beiden Typen überwiegen pragmatische Motive der Studien- und Berufswahl, obwohl sie auch hedonistische oder pädagogische Motive zu haben scheinen. Sie integrieren sich ins Studium vor allem über soziale Beziehungen zu Kommilitonen und weniger über die Mitarbeit in Seminaren oder durch themenbezogene Kooperation. Ihre persönliche Belastbarkeit und Eignung schätzten sie nur durchschnittlich ein. Der pragmatische Typ investierte weniger Zeit ins Studium als der engagierte, und er ist nur mäßig zufrieden mit dem Studienverlauf, auch wenn für ihn das Studium keine Notlösung war.

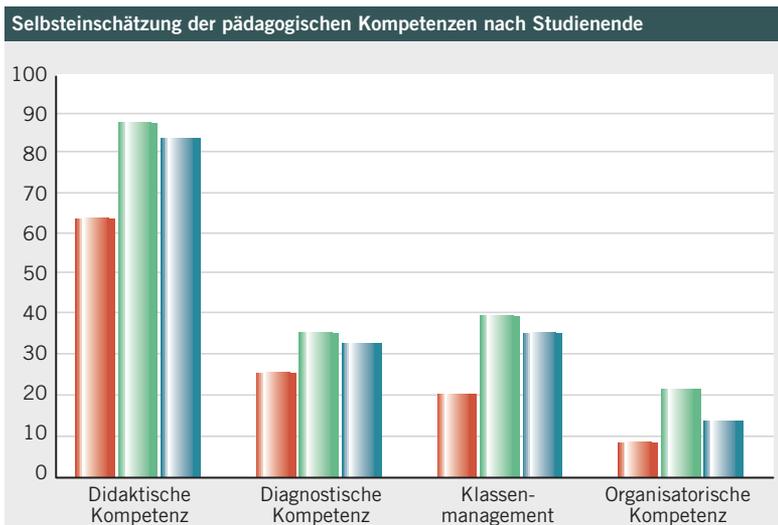
Bei denen, die erfolgreich studierten, haben wir unter anderem verfolgt, wie sie ihre Kompetenz selbst einschätzen und wie sie sich beruflich entwickeln. Schon am Ende des Studiums fällt auf, dass der Erwerb von Kompetenzen unterschiedlich verläuft **3**: Der »riskant Studierende« (Typ 1) bleibt in allen vier Bereichen, didaktische Kompetenz, diagnostische Kompetenz, Klassenmanagement und organisatorische Kompetenz, deutlich hinter den Werten der beiden übrigen Gruppen zurück. Die »Engagierten« (Typ 2) haben einen kleinen Vorsprung vor den »Pragmatikern« (Typ 3). Die Unterschiede sind zwar nicht so ausgeprägt wie erwartet, gehen aber immer in die gleiche Richtung. Natürlich kann man einwenden, dass derartige berufliche Kompetenzen im Studium nur sehr begrenzt entwickelbar sind. Wir können, von der zweiten Befragung ausgehend, die während des Studiums stattfand, aber noch weiter in die Zukunft schauen und danach fragen, ob die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Studientyp eine Prognose für den zeitgerechten Übergang in die zweite Phase der Lehrerbildung und für den erfolg-

reichen Berufsabschluss zulässt. Entsprechend unserer Voraussage haben die »riskant Studierenden« nach Abschluss der Berufsausbildung nur noch einen Anteil von 17,6 Prozent gegenüber 27 Prozent in der zweiten Befragung. **4** Einige Personen dieses Typs haben – wenn auch zu einem sehr späten Zeitpunkt – nach beruflichen Alternati-

teil der weniger zielstrebigem und nach eigener Einschätzung weniger geeigneten Studierenden (Typ 1) ist, die sich beruflich etablieren können.

Zweifel am »Burn-out«

In der letzten Erhebung (2007), nach vier weiteren Berufsjahren, fanden wir einen deutlichen Zu-



3 Selbsteinschätzung der pädagogischen Kompetenzen am Ende des Studiums für drei Typen von Studierenden. Der Prozentwert gibt an, welcher Anteil der beruflich relevanten Kompetenzen entwickelt wurde. Die riskant Studierenden (blau) sind in der Selbsteinschätzung aller Bereiche der erworbenen Kompetenzen deutlich schwächer als die Vergleichsgruppen. Trotzdem halten viele aus dieser Gruppe am Berufsziel fest.

ven gesucht, die besser zu ihren Interessen und Fähigkeiten passen. Welche Bedeutung für diese Entscheidung die generell sehr niedrige Durchfallquote von unter 5 Prozent in der zweiten Staatsprüfung gespielt hat, ließ sich aus Gründen des Datenschutzes nicht prüfen. Der Anteil der »Pragmatiker« (Typ 3) ist konstant geblieben, während der Anteil der »Engagierten« um 10 Prozent anwächst. Dieser Befund stimmt mit unseren Erwartungen in der Tendenz überein. Wir sind aber überrascht, wie groß der An-

Vom Studium zum Beruf: Verteilung der Typen

	Typ 1 »riskant«	Typ 2 »engagiert«	Typ 3 »pragmatisch«
Studium (1999)	27,0%	35,4%	37,6%
Im Beruf (2003)	17,6%	44,8%	37,6%

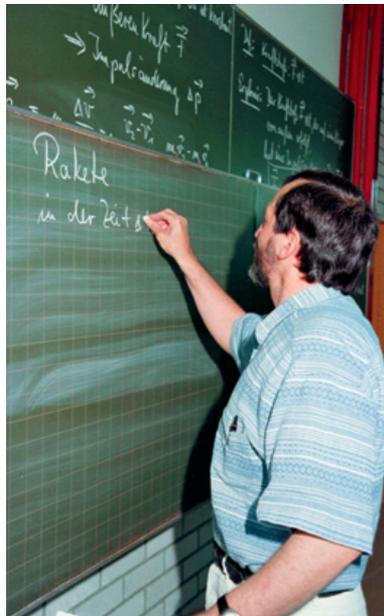
4 Wie verteilen sich die drei Typen nach dem Zeitpunkt der Erhebung? Risikofälle schließen zwar seltener als andere ihre Referendarausbildung erfolgreich ab, aber sie bilden immer noch einen erheblichen Anteil und werden dann als Lehrer eingestellt.

Literatur

- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Dubberke, T., Jordan, A., Löwen, K., & Tsai, Y.-M. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts, in M. Prenzel und L. Allolio-Näcke (Hrsg.), Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule, Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms, S. 54–82, Münster: Waxmann.
- Oser, F./Oelkers, J. (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme, Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Zürich: Rüegger Verlag.
- Rauin, U./Maier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung, in: Forschung zu Lehrerbildung, M. Lüders und J. Wissinger (Hrsg.), S. 103–133, Münster: Waxmann.

Forschung aktuell

Wie lässt sich die Eignung oder Kompetenz von Lehrern feststellen? Eine Frage, zu der die empirische Bildungsforschung verschiedene Modelle entwickelt hat. Instrumente zur objektiven Messung dieser komplexen Merkmale fehlen jedoch noch.



sammenhang zwischen Studientyp und dem Ausmaß berufstypischer Belastungen: Etwa 10 Prozent der in dieser Phase Befragten scheinen bereits nach wenigen Jahren von den beruflichen Anforderungen und Situationen stark überfordert

zu sein. Die oft vertretene These, besonders engagierte Lehrkräfte seien aufgrund der starken Diskrepanz zwischen den selbst gesteckten Zielen und der beruflichen Realität anfällig, im Beruf »auszubrennen« (»Burn-out-Hypothese«) ließ sich dagegen nicht bestätigen. Etwa 60 Prozent derer, die sich den Anforderungen des Berufs nicht gewachsen fühlten, waren auch schon im Studium überfordert und wenig engagiert. Aus der größeren Gruppe der engagierten Studierenden kommen dagegen nur 10 Prozent der Fälle. Mit anderen Worten, die über besondere Belastungen Klagenden haben vermutlich nie »gebrannt«.

Unsere Befunde führen zu unterschiedlichen Empfehlungen. Wenn bereits sehr früh im Studium mit relativ einfachen Instrumenten typische Risiken prognostizierbar sind, dann liegt es nahe, mehr in die Beratung der Studienanfänger zu investieren. Dabei könnten manche ihre Studien- und Berufswahl noch einmal kritisch prüfen. Solche Beratungssysteme werden beispiels-

weise an Österreichischen Universitäten (www.cct-austria.at/) schon erprobt. Aber ob diese freiwillige Beratung die erhofften Wirkungen zeigt, bleibt abzuwarten. Das Risiko, trotz ungünstiger Voraussetzungen in den Beruf zu gelangen, ließe sich auch abmildern, wenn die Entscheidung nicht nur für Lehrkräfte, sondern auch für Schulen revidierbar wäre. Das würde aber voraussetzen, den Beamtenstatus der Lehrkräfte aufzuheben und Studium und Beruf stärker zu entkoppeln. In jedem Fall sollten Instrumente und Prozeduren entwickelt werden, mit deren Hilfe berufliche Eignung und Fähigkeiten besser feststellbar sind als mit den zur Zeit durchgeführten Staatsexamen. ♦

Der Autor

Prof. Dr. Udo Rauin, ist seit 2006 Professor für empirische Schul- und Unterrichtsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Sekundarstufe. Er lehrte vorher an einer Pädagogischen Hochschule in Baden-Württemberg. E-Mail: rauin@em.uni-frankfurt.de

Anzeige

Hier können Sie einfach abtauchen! Laguna Asslar – das Erlebnisbad

Ob einfach nur abschalten oder lieber Freunde treffen; bei gutem oder bei schlechtem Wetter etwas unternehmen; sich entspannen oder körperlich betätigen; Essen, Trinken oder beides? Was immer Sie wollen: Die Laguna Asslar ist dafür der richtige Ort.

Hier gibt es alles unter einem Dach

- 25 m Sportbecken
- Whirlpools, Massagedüsen
- Thermalsolebad mit natürlicher Mineralsole
- Kinderbadeland für die Allerkleinsten
- Saunalandschaft mit verschiedenen Schwitzsaunen (85°C/95°C) im Innen- und Außenbereich, Kneipp-Tretbecken, römisches Dampfbad, Dampfsauna mit Lichttherapie, 21°C-Außenbecken und ein neu erbautes Ruhehaus im Außengelände
- Topmoderne Solarien im Bad und extern im Dachgeschoss (frei zugänglich)
- Kosmetik und Naildesign
- Fitnessstudio Lifeline
- Massage
- cafe • bar • bistro Laguna Lounge
- Kinderhort (Öffnungszeiten beachten)

Jetzt mit neuem Bewegungsbecken und Aqua Wellness!

Info-Telefon: (064 41) 80 71 00
oder besuchen Sie uns unter
www.laguna-asslar.de

lifeline
maximum sport & fitness

cafe • bar • bistro
laguna lounge

LAGUNA
ASSLAR

