Christian Holle

# Rekontextualisierungsprozesse kompetenzorientierter Lehramtsausbildungscurricula

BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Dissertationsschrift

# Rekontextualisierungsprozesse kompetenzorientierter Lehramtsausbildungscurricula

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
– Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften –
zur Erlangung des Grades eines

**Doktor der Philosophie (Dr. phil.)**

eingereichte Dissertation
von Herrn **Christian Holle**
geboren am 04.07.1988 in Lübbecke

Erstgutachter: Prof. Dr. Karsten Speck
Zweitgutachter: Prof. em. Dr. Hilbert Meyer
Tag der Disputation: 23.09.2020

Christian Holle

# Rekontextualisierungsprozesse kompetenzorientierter Lehramtsausbildungscurricula

BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Oldenburg, 2021

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 2541
26015 Oldenburg
E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

Satz/Layout: BIS-Druckzentrum (Dörte Sellmann)
Umschlaggestaltung: BIS-Druckzentrum (Renate Stobwasser)

ISBN 978-3-8142-2392-6

# Vorwort

Es geht in dieser Oldenburger Dissertation um die Frage, wie die von der Kultusminister-Konferenz vorgegebenen und von den Bundesländern adaptierten *Standards für die Lehrerbildung* in den Universitäten umgesetzt werden – ein spannendes, aufgrund der weitgehenden Abwicklung einer eigenständigen Curriculumforschung in Deutschland sträflich vernachlässigtes Thema. Christian Holle bearbeitete diese Frage mit einer ungemein fleißigen, akribisch genauen und handwerklich korrekt durchgeführten Implementationsstudie, für deren Durchführung er beste Voraussetzungen mitgebracht hat. Er hat an der Universität Wien Bildungswissenschaften studiert und bei Stefan Hopmann eine Masterarbeit zur Curriculumforschung geschrieben. Er war als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Biographieorientierte und phasenübergreifende Lehrerbildung in Oldenburg“ (OLE+) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg tätig. In dem Projekt hat er sich mit hohem Interesse an der Erstellung einer fakultätsübergreifenden Konzeption zur Curriculumentwicklung für die Oldenburger Lehrerbildung beteiligt.

Die Dissertation besteht aus fünf systematisch aufeinander aufbauenden Teilstudien. Sie zeichnen sich durch die Berücksichtigung ganz unterschiedlicher Perspektiven der beteiligten Akteure auf das Curriculum aus: die Perspektive der KMK, die Adaptionen der Kultusministerien der Länder, die Sichtweisen der Modulbeauftragten der Universitäten, die der Lehrenden des Mittelbaus und die der Studierenden. Der Theorierahmen ist mit Helmut Fends Konzept der „Re-Kontextualisierung“ administrativer Vorgaben klug gewählt und wird konsequent in den Teilstudien umgesetzt. Lediglich die Frage, ob dieses für Schulen entwickelte Konzept auch für Analysen auf Hochschulebene geeignet ist, auf der das grundgesetzlich garantierte Recht der Freiheit von Forschung und Lehre besondere Bedingungen schafft, hätte noch ein wenig ausführlicher erörtert werden können.

Unser Oldenburger Kollege Till-Sebastian Idel hat angemerkt, es handle sich bei dieser Dissertation um „normative Gelingensforschung“. Richtig! Es geht dem Autor um die Optimierung des zentralen nationalen Steuerungsinstruments für die erste Phase der Lehrerbildung und vor allem die curriculare Operationalisierung und Umsetzung der Standards für die Lehrerbildung in den Hochschulen. Kleine Erfolge und große Defizite werden herausgearbeitet, aber es wird keine Fundamentalkritik an der Implementationsstrategie der KMK oder an den länderspezifischen Adaptionen geübt, sondern „nur“ gefragt, wie gut oder schlecht sie – vor allem in den Hochschulen – operationalisiert und umgesetzt worden sind, welche Kohärenzen,

Brüche und Defizite es im Implementationsprozess bis hin zur Ebene der Studierenden gegeben hat und was daraus für die Optimierung der Standard-Vorgaben folgt.

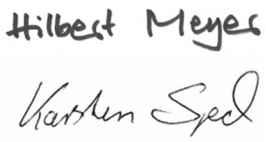
Die vierte und fünfte Studie enthalten die vielleicht spannendsten Ergebnisse der Dissertation: In der vierten Studie geht es um die Wahrnehmung und Beurteilung der Steuerungsinstrumente durch die Vertreter*innen des akademischen Mittelbaus. Weil 80 bis 90 Prozent der universitären Lehre vom Mittelbau geleistet wird, ist es vernünftig und lohnend, die Befragten der dritten Studie auf diesen Personenkreis zu fokussieren. Die Ergebnisse erscheinen sehr klar: Der Kenntnisstand und die Akzeptanz der *Standards für die Lehrerbildung* sind bescheiden. Der Nutzen dieser Vorgaben für die eigene Lehrtätigkeit wird als sehr gering eingeschätzt. Anders sieht es bei der Beurteilung der Modulbeschreibungen aus: Sie werden überwiegend als hilfreich wahrgenommen. Sie sind nützlich für die Festlegung der Seminarinhalte und der Prüfungsleistungen. Aber auch vom Mittelbau wird betont, dass die Freiheit von Forschung und Lehre sicherzustellen sei.

Die fünfte Studie zur Sichtweise der Studierenden führt – bei aller gegebenen Vorsicht – zu zum Teil bedrängenden Ergebnissen, die deutliche Warnsignale an die Adresse der Hochschulpolitik und Universität liefern: Das Lehrangebot hat im Urteil der Studierenden nur geringe Bezüge zu den vorgegebenen Bildungsstandards. Die nach eigenem Urteil erreichten persönlichen Kompetenzniveaus sind niedrig und die Selbstwirksamkeitserwartungen ebenfalls. Die Ursachenfrage wird von Holle diskutiert, sie kann aber nur vorläufig beantwortet werden. Zu klären wäre in weiteren Studien, wo die Ursachen für diese Brüche liegen: Wird den Standards in der Lehre nur eine geringe Bedeutung beigemessen? Fehlt eine Abstimmung in den Hochschulen für die erste Phase der Lehrerbildung? Hat der Bologna-Prozess mit einer starken Modularisierung und Erweiterung von abgeschichteten Prüfungsleistungen zu einer Erosion der Lehrmethodenvielfalt bei den Lehrenden geführt? Konzentrieren sich Studierende notgedrungen stärker auf die Erbringung von einzelnen Prüfungsleistungen statt auf die Erweiterung der eigenen Kompetenzen? Kommt geeigneten Methoden (z. B. dem Forschenden Lernen und der Projektorientierung) sowie fachübergreifenden Kompetenzen (z. B. Problemlösungskompetenz, Kommunikation, Kooperation, Teamarbeit, Menschenführung, Schulentwicklung) in der Lehrerbildung eine zu geringe Bedeutung zu? Dies sind Probleme, die von Studierenden der KREIDESTAUB-Initiative seit Jahren benannt und beklagt werden. Sie könnten sich durch die angekündigte großflächige Digitalisierung erheblicher Teile des Lehrbetriebs noch weiter verschärfen.

Die Dissertation produziert – wie jede sehr gute Dissertation – eine Reihe von Anschlussfragen. Erstens die Frage, inwiefern es in den letzten Jahren überhaupt gelungen und künftig realistisch erwartbar ist, über die Formulierung von nationalen und landesweiten Standards die Qualität in der Lehrerausbildung zu sichern oder gar zu verbessern? Lohnt es sich also überhaupt, diese Standards immer weiter zu optimieren? Zweitens die ebenfalls grundsätzliche Frage: Wie weit kann und wie

weit sollte eine an bundes- und landesweit geltenden Standards ausgerichtete zweckrationale Steuerung und Planung der Hochschullehre gehen? Ist es also für eine moderne Lehrerbildung wirklich angemessen, fachlich sinnvoll und am Ende ertragreich, immer ausdifferenziertere Kataloge von Standards von oben nach unten „durchzustellen“? Drittens: Welche alternativen, gern auch etwas weniger „staatsfrommen“ Konzepte zur Steuerung, Planung und Überprüfung der Lehrerbildung gibt es? Viertens aus gegebenem Anlass: Welche Konsequenzen hat die Corona-Pandemie für die Standarddebatte und die aktuell praktizierte Optimierungsstrategie? Das sind zugegeben komplexe Fragen, deren Beantwortung in den nächsten Jahren aber noch dringlicher werden dürfte.

Wir wünschen uns, dass diese empirisch gehaltvolle Studie von allen Akteuren, die für die Qualitätssicherung der Lehre, sei es an der Universität Oldenburg, an anderen niedersächsischen Hochschulen oder bundesweit, Verantwortung tragen, aufmerksam gelesen wird. Sie liefert eine fundierte Grundlage und viele Anregungen für die Möglichkeiten und Grenzen einer Weiterentwicklung der Hochschulsteuerung und Lehrerbildung.



# Inhalt


| | | |
|---|---|---|
| **Vorwort** | | 3 |
| **Abstract** | | 15 |
| **1** | **Thematische Einführung und Theorierahmen** | 17 |
| **2** | **Erste Studie: Zur Relevanz ländergemeinsamer Anforderungen an die Lehramtsausbildung** | 33 |
| 2.1 | Thematische Einführung | 33 |
| 2.2 | Stand der Diskussion – Standards im Bildungswesen | 34 |
| 2.2.1 | Standardbefürwortende Positionen | 36 |
| 2.2.2 | Standardkritische Positionen | 39 |
| 2.3 | Begriffsbestimmungen | 42 |
| 2.3.1 | Der Kompetenzbegriff | 43 |
| 2.3.2 | Der Standardbegriff | 48 |
| 2.3.3 | Der Qualitätsbegriff | 49 |
| 2.4 | Forschungsfragen | 65 |
| 2.5 | Die Relevanz ländergemeinsamer Anforderungen für die Lehramtsausbildung | 67 |
| 2.6 | Die Relevanz ländergemeinsamer Standards für die Lehramtsausbildung | 69 |
| 2.7 | Die Relevanz der Kompetenzorientierung | 79 |
| 2.8 | Fazit | 82 |
| **3** | **Zweite Studie: Anforderungen an die Lehramtsausbildung in Niedersachsen** | 85 |
| 3.1 | Thematische Einführung | 85 |
| 3.2 | Forschungsfragen | 87 |
| 3.3 | Stand der Forschung | 89 |
| 3.3.1 | Strukturelle curriculare Bedingungen | 89 |
| 3.3.2 | Curriculum Alignment | 90 |
| 3.3.3 | Qualitätskriterien von Standards im Bildungswesen | 91 |
| 3.4 | Strukturelle curriculare Vorgaben für den Kompetenzerwerb | 96 |
| 3.4.1 | Vorgehensweise | 96 |
| 3.4.2 | Vorbemerkungen zu den Strukturvorgaben | 101 |
| 3.4.3 | Lehramtstyp 1 – Lehramt Grundschule bzw. Primarstufe | 105 |
| 3.4.4 | Lehramtstyp 3 – Lehramt Sekundarstufe I | 112 |

| | | |
|---|---|---|
| 3.4.5 | Lehramtstyp 4 – Lehramt Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium | 118 |
| 3.4.6 | Lehramtstyp 5 – Lehramt Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen | 124 |
| 3.4.7 | Lehramtstyp 6 – Sonderpädagogisches Lehramt | 130 |
| 3.4.8 | Analyse des bildungswissenschaftlichen Workloads | 136 |
| 3.4.9 | Fazit | 143 |
| 3.5 | Inhaltliches Curriculum Alignment | 147 |
| 3.5.1 | Vorgehensweise | 147 |
| 3.5.2 | Untersuchung des Curriculum Alignments | 151 |
| 3.5.3 | Fazit | 154 |
| 3.5.4 | Grenzen | 158 |
| 3.6 | Qualität der Standards | 158 |
| 3.6.1 | Beschreibung der Operatoren | 160 |
| 3.6.2 | Inhaltliche Einordnung | 160 |
| 3.6.3 | Hinweise zu den Qualitätsmerkmalen | 162 |
| 3.6.4 | Fazit | 166 |
| 3.7 | Zusammenfassendes Fazit | 168 |
| **4** | **Dritte Studie: Zur Konkretisierung der niedersachsenspezifischen Standards an der Universität Oldenburg** | 173 |
| 4.1 | Thematische Einführung | 173 |
| 4.2 | Stand der Forschung | 177 |
| 4.2.1 | Bedingungsfaktoren des Kompetenzerwerbs | 177 |
| 4.2.2 | Ausgewählte Studien | 178 |
| 4.3 | Forschungsfragen | 189 |
| 4.4 | Befragung der Modulverantwortlichen in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften | 191 |
| 4.5 | Exemplarische Darstellung der Ergebnisse | 194 |
| 4.5.1 | Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Modulangebote | 194 |
| 4.5.2 | Fazit | 203 |
| 4.5.3 | Verteilung des hergestellten Bezugs zwischen bildungswissenschaftlichem und fachdidaktischem Modulangebot | 208 |
| 4.5.4 | Fazit | 214 |
| 4.6 | Zusammenfassendes Fazit | 214 |
| 4.7 | Grenzen | 217 |
| **5** | **Vierte Studie: Zum Umgang des akademischen Mittelbaus mit den Lehramtscurricula** | 221 |
| 5.1 | Thematische Einführung | 221 |
| 5.2 | Forschungsfragen | 224 |
| 5.3 | Demografische Daten und Berufsmerkmale | 232 |
| 5.4 | Zur Kenntnis und zum Nutzen universitärer Lehramtsausbildungscurricula | 236 |

| | | |
|---|---|---|
| 5.5 | Bewertung von bestehenden, vorliegenden curricularen Dokumenten | 247 |
| 5.6 | Erwartungen an die Revision curricularer Dokumente | 258 |
| 5.6 | Grenzen | 266 |
| 5.8 | Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse | 267 |
| 5.9 | Empfehlungen | 276 |
| **6** | **Fünfte Studie: Bildungswissenschaftliche Studienangebote an der Universität Oldenburg und erreichte Kompetenzen im Urteil der Studierenden** | 279 |
| 6.1 | Thematische Einführung | 279 |
| 6.2 | Forschungsfragen | 281 |
| 6.2.1 | Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung | 286 |
| 6.2.2 | Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden | 287 |
| 6.2.3 | Verortung dieser Teilstudie | 290 |
| 6.3 | Demografische Daten und Studierendenmerkmale | 292 |
| 6.4 | Erreichter Bezug des bildungswissenschaftlichen Curriculums zu den lehramtsübergreifenden bildungswissenschaftlichen Kompetenzen im Urteil der Studierenden | 293 |
| 6.4.1 | Kompetenzbereich Unterrichten | 293 |
| 6.4.2 | Kompetenzbereich Erziehen | 297 |
| 6.4.3 | Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern | 302 |
| 6.4.4 | Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz | 306 |
| 6.4.5 | Fazit | 309 |
| 6.4.6 | Curriculare Intensität der Bezüge zu den Kompetenzbereichen | 311 |
| 6.4.7 | Grenzen | 312 |
| 6.5 | Kohärenz der bildungswissenschaftlichen Module im Urteil der Studierenden | 314 |
| 6.6 | Erreichte Kompetenzen im Urteil der Studierenden – Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden | 316 |
| 6.6.1 | Kompetenzbereich Unterrichten | 318 |
| 6.6.2 | Kompetenzbereich Erziehen | 322 |
| 6.6.3 | Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern | 326 |
| 6.6.4 | Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz | 330 |
| 6.6.5 | Grenzen | 333 |
| 6.6.6 | Fazit | 333 |
| 6.7 | Empirische Zusammenhänge zwischen dem bildungswissenschaftlichen Studienangebot und den Selbstwirksamkeitserwartungen | 335 |
| 6.8 | Zusammenfassendes Fazit | 343 |

**7** **Gesamtfazit** 353

**8** **Literaturverzeichnis** 365

**9** **Abbildungsverzeichnis** 405

**10** **Tabellenverzeichnis** 409

**11** **Anhang** 413

## Abkürzungsverzeichnis

| | |
|---|---|
| Abs. | Absatz |
| A-K-T | Anderson-Krathwohl-Taxonomie |
| APVO-Lehr | Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst in Niedersachen |
| Art. | Artikel |
| BA | Bachelor |
| Biwi | Bildungswissenschaften |
| BilWiss | Verbundprojekt: Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz im Lehramtsstudium |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| BRD | Bundesrepublik Deutschland |
| BVerfGE | Bundesverfassungsgericht |
| bzgl. | bezüglich |
| bzw. | beziehungsweise |
| COACTIV | Projekt: Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics |
| DaZ | Deutsch als Zweitsprache |
| DDR | Deutsche Demokratische Republik |
| DFG | Deutsche Forschungsgemeinschaft |
| DGfE | Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft |
| DGPs | Deutsche Gesellschaft für Psychologie |
| DGQ | Deutsche Gesellschaft für Qualität |
| DGS | Deutsche Gesellschaft für Soziologie |
| DIN | Deutsches Institut für Normung |
| Drs. | Drucksache |
| DSM | Diagnostischer und statistischer Leitfaden psychischer Störungen |
| ebd. | ebenda |
| ECTS | European Credit Transfer System |

| | |
|---|---|
| EFQM | European-Foundation-for-Quality-Management-Modelle |
| ELAB | Einphasige Lehrerausbildung |
| EN | Europäische Norm |
| ESG | European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area |
| et al. | et alii (Maskulinum) / et aliae (Femininum) / et alia (Neutrum) |
| etc. | et cetera |
| FD | Fachdidaktik |
| FW | Fachwissenschaft |
| GG | Grundgesetz |
| ggf. | gegebenenfalls |
| GHR | Grundschule, Haupt- und Realschule |
| GVBl. | Gesetz- und Verordnungsblatt |
| HG | Hochschulgesetz |
| HRK | Hochschulrektorenkonferenz |
| ICD | Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme |
| i. d. F. | in der Fassung |
| IEA | International Association for the Evaluation of Educational Achievement |
| IQB | Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen |
| IQM | Integriertes Qualitätsmanagementsystem |
| ISO | International Organization for Standardization |
| IT | Informationstechnik |
| KB | Kompetenzbereich |
| KiL | Projekt: Messung professioneller Kompetenzen in mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehramtsstudiengängen |
| KMK | Kultusministerkonferenz |
| KVP | Kontinuierlicher Verbesserungsprozess |
| LAK | Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie |
| LEK | Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden |
| LPO | Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen, Nordrhein-Westfalen |

| | |
|---|---|
| LZV | Lehramtszugangsverordnung Nordrhein-Westfalen |
| max. | maximal |
| MBJS | Brandenburger Ministerium für Bildung, Jugend und Sport |
| Mdn. | Median |
| M.Ed. | Master of Education |
| MSJK | Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, Nordrhein-Westfalen |
| MT21 | Internationalen Vergleichsstudie: Mathematics Teaching in the 21st Century |
| MW | Mittelwert |
| MWWK | Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Rheinland-Pfalz |
| n | Stichprobe |
| NBesG | Niedersächsisches Besoldungsgesetz |
| NCEST | National Council on Education Standards |
| Nds. | Niedersachsen |
| Nds. MasterVO-Lehr | Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachen |
| NHG | Niedersächsisches Hochschulgesetz |
| NPM | New Public Management |
| NRW | Nordrhein-Westfalen |
| o. g. | oben genannt |
| OLE+ | Projekt: Biographieorientierte und Phasenübergreifende Lehrerbildung in Oldenburg |
| PaLea | Panel zum Lehramtsstudium |
| PB | Professionalisierungsbereich |
| PISA | Programm zur internationalen Schülerbewertung |
| PISA-E | Nationale Ergänzung des Programms zur internationalen Schülerbewertung |
| PVO-Lehr I | Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Niedersachsen |
| QISPOS | Hochschulinformationssystem zur Prüfungsverwaltung |
| QRK | Qualitätsregelkarte |
| QM | Qualitätsmanagement |
| QS | Qualitätssicherung |
| SARS-CoV-2 | Schweres akutes Atemwegssyndrom Coronavirus 2 |

| | |
|---|---|
| SD | Standardabweichung |
| Sek. | Sekundarstufe |
| SPSS | Statistik- und Analyse-Software der Softwarefirma IBM |
| StAkkrStV | Studienakkreditierungsstaatsvertrag |
| Stud.IP | Learning Management System: Studienbegleitender Internetsupport von Präsenzlehre |
| TEDS-M | Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics |
| TIMMS | Trends in International Mathematics and Science Study |
| TQM | Total Quality Management |
| u. a. | unter anderem |
| UNESCO | Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation |
| USA | Vereinigte Staaten von Amerika |
| vgl. | vergleiche |
| z. B. | zum Beispiel |

## Abstract

Die Dissertation beschäftigt sich mit Konkretisierungs- und Implementierungsprozessen kompetenzorientierter Standards in der universitären Lehramtsausbildung in Niedersachsen. Zentrale Frage der Arbeit ist, ob und wo zwischen dem intendierten und dem erreichten Curriculum Brüche u. a. aufgrund von Rekontextualisierungsprozessen (vgl. Fend, 2008b) festgestellt werden können. Die Anlage der Dissertation gliedert sich in fünf Teile: (1) Die erste Studie beschäftigt sich mit den Grundlegungen einer kompetenzorientierten Lehramtsamtsausbildung. Dabei werden insbesondere Fragen zur Relevanz von ländergemeinsamen Anforderungen, Standards und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung diskutiert. (2) Die zweite Studie befasst sich mit den inhaltlichen und strukturellen Anforderungen an die Lehramtserstausbildung in Niedersachsen. Zum einen wird der Grad der strukturellen Passung der ländergemeinsamen, niedersächsischen sowie Oldenburger Lehramtserstausbildung untersucht. Zum anderen wird das inhaltliche *Curriculum Alignment* zwischen den ländergemeinsamen und den niedersächsischen bildungswissenschaftlichen Standards analysiert. In einem weiteren Abschnitt wird die Qualität der niedersächsischen Standards exemplarisch beurteilt. (3) Die dritte Studie beschäftigt sich mit der Konkretisierung der niedersächsischen Standards an der Universität Oldenburg. Es wird untersucht, inwieweit die Oldenburger Modulangebote im Urteil der Modulverantwortlichen Bezüge zu den vorgegebenen Kompetenzen des intendierten Curriculums herstellen. (4) In der vierten Studie wird mithilfe einer quantitativen Fragebogenerhebung die Rolle der an der Implementierung beteiligten Akteure in den Blick genommen. Gefragt wird u. a., welche Bedeutung die curricularen Dokumente für die alltägliche Arbeit der Lehrenden haben. (5) Die fünfte Studie beschäftigt sich mit den Einschätzungen der Lehramtsstudierenden zum implementierten und erreichten bildungswissenschaftlichen Curriculum. Zum einen werden die Bezüge der implementierten bildungswissenschaftlichen Module zu den vorgegebenen Kompetenzen im Urteil der Studierenden erfasst und zum anderen werden die berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen untersucht.

Die vorliegenden Befunde der Gesamtarbeit zeigen, dass die ländergemeinsame Ausgestaltung auf eine Gleichbehandlung von Schulkindern auf bundesdeutschem Staatsgebiet hinwirkt und zu einer vergleichbaren Leistungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens beitragen soll. Auch kann eine weitgehende strukturelle und inhaltliche Vereinbarkeit von ländergemeinsamen, niedersächsischen und Oldenburger Vorgaben festgestellt werden. Zugleich gibt es punktuelle Brüche in den Konkretisierungen. Die Ergebnisse verdeutlichen zudem, dass, trotz gleichlautender curricularer Anforderungen in den Bildungswissenschaften, in den verschiedenen

Lehrämtern (u. a. Grundschule, Haupt- und Realschule, Gymnasium) und in Abhängigkeit von der gewählten Fächerkombination zum Teil heterogene Studienangebote bereitgestellt werden. Des Weiteren zeigen die Auswertungen, dass die Akzeptanz der curricularen Vorgaben bei den Lehrenden des akademischen Mittelbaus als mäßig einzustufen ist und dass der Nutzen der Curricula für die alltägliche Arbeit als eher gering eingeschätzt wird. Es konnte zudem festgestellt werden, dass die Nutzung einschlägiger bildungswissenschaftlicher Studienangebote mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden einhergeht. Insgesamt sind die Selbstwirksamkeitserwartungen jedoch als niedrig zu beurteilen. Die festgestellten Unregelmäßigkeiten in den Konkretisierungs- und Implementationsprozessen werden daher zum Anlass genommen, um gezielte Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Curricula für die Lehramtsstudiengänge zu geben.

# 1 Thematische Einführung und Theorierahmen

Die Lehramtsausbildung gliedert sich in Deutschland in drei Phasen: Das Lehramtsstudium, das Referendariat und die Berufseinstiegsphase in Verknüpfung mit Fort- und Weiterbildungen. Die Einbettung in den Kontext der drei-phasigen Lehramtsausbildung eröffnet eine Diskussion nach den Rollen, Zuständigkeiten und Aufgabenverteilungen der Phasen im Hinblick auf die Gesamtausbildung. In einer idealen Welt steht in der dritten Phase die kompetente Lehrkraft, die sich lebenslang fort- und weiterbildet (Terhart, 2005). Daraus ergibt sich jedoch zunächst die Frage, was eine solche Lehrkraft überhaupt ausmacht und ob die derzeitige Ausbildung geeignet ist, dieses Ziel zu erreichen. Auch wenn es aufgrund der drei Phasen den Anschein hat, als wäre die Ausbildung deutschlandweit einheitlich, so muss hier jedoch zu Beginn vorweggenommen werden, dass es zwar ähnliche Strukturen gibt, die Ausbildung aber sehr unterschiedlich ist. Die Erfahrungen, die eine angehende Lehrkraft z. B. durch Praktika im Studium oder durch das Referendariat macht, stellen einen Teil einzigartiger Elemente in der Gesamtausbildung dar. Eine weitere Verschiedenartigkeit ergibt sich aus der traditionellen föderalen Ordnung in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Kultur in Deutschland. Die Entscheidungshoheit, insbesondere in Bezug auf die Gesetzgebung und Verwaltung über das Schul- und Hochschulwesen ist eine Angelegenheit der Bundesländer. Diese regeln in diesem Zusammenhang auch die Rahmenbedingungen der Lehramtsausbildung. Um eine zu große Differenz zwischen den Bundesländern zu vermeiden, wurde die Kultusministerkonferenz (KMK) eingerichtet, die neben vielen Funktionen auch eine Koordinierungsstelle der Länder ist und an der Herstellung einer gemeinsamen und vergleichbaren Grundstruktur im Bildungswesen arbeitet.[1] Die gemeinsame Grundstruktur findet sich in der Lehramtsausbildung in den drei Phasen und in vier Ausbildungskomponenten wieder: eine fachwissenschaftliche, eine fachdidaktische, eine bildungswissenschaftliche[2] und eine schulpraktische Ausbildung (Blömeke, 2009). Darüber hinaus ist gegenwärtig die erste Phase der Lehramtsausbildung überwiegend in den Universitäten oder an einer Hochschule[3] verankert. Aufgrund

1 Die Aufgabe der KMK besteht laut eigenen Darstellungen darin, ein Mindestmaß an Gemeinsamkeit und Vergleichbarkeit in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Kultur zu schaffen bzw. zu wahren (KMK, 2020).

2 Blömeke (2009) erwähnt den Begriff *erziehungswissenschaftlich* und nicht *bildungswissenschaftlich* (vgl. hierzu auch Kapitel 4.5.2 Fazit (Exkurs Bildungswissenschaften).

3 In Baden-Württemberg ist beispielsweise die Lehramtsausbildung in Abhängigkeit von der angestrebten Schulform auch an einer pädagogischen Hochschule möglich.

des Bologna-Prozesses findet sich in der ersten Phase meist die Bachelor-/Masterstruktur wieder. Studierende schließen in Deutschland überwiegend mit dem akademischen Abschluss Master of Education ab, um eine Laufbahn als Lehrkraft einschlagen zu können.[4] Zu den Bologna-Zielen gehört unter anderem, dass den Universitäten mehr Unabhängigkeit und Autonomie zugesprochen wird, damit sie sich den wandelnden Erfordernissen, den gesellschaftlichen Anforderungen und den Fortschritten in der Wissenschaft laufend anpassen können (Europäische Bildungsminister, 1999)[5]. In vielen Bundesländern ist dadurch bereits die Einrichtung von neuen Studiengängen ohne ministerielle Genehmigung möglich (Akkreditierungsrat, 2011). Damit einher geht eine Komplizierung der Vergleichbarkeit der Lehramtsausbildung in Deutschland. Nicht zuletzt machen die vielen Vergleichsstudien und Hochschulrankings deutlich, dass teils erhebliche Unterschiede bestehen. Auch die Gesetze und Verordnungen der Bundesländer sind unterschiedlich und führen folglich zu individuellen Profilen der Hochschulen.[6] Der Handlungs- und Gestaltungsspielraum der Hochschulen in Bezug auf die Lehramtsausbildung variiert von Bundesland zu Bundesland. Die Frage also, inwiefern die Lehramtsausbildung geeignet ist, um das o. g. Ziel zu erreichen, kann von diesen Bedingungen ausgehend, nicht für Deutschland allgemein beantwortet werden.

Bezugnehmend auf die Frage nach den Kenntnissen und Erkenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen, die eine kompetente Lehrkraft ausmachen, haben viele etwas beizutragen.[7] Einer Auflistung verschiedener Kennzeichen, Merkmale und Kompetenzen sind keine Grenzen gesetzt. Über Faktoren, die dafür ausschlaggebend sind, dass jemand zu einer *guten* Lehrperson wird oder wie die Lehramtsausbildung konkret zu gestalten ist, gibt es jedoch wenig Konsens (Blömeke, 2004). Dies ist ein geläufiges Problem[8] in der Curriculumforschung (Treml, 1972). Eine Lehrkraft kann den Erwartungen einer Person vollkommen entsprechen, und gleichzeitig den Erwartungen eines Anderen widersprechen. Dies spiegelt sich auch in den öffentlichen Diskursen durch Klagen über die Schwächen

4 Eine Ausnahme stellt beispielsweise das Bundesland Sachsen dar. Dort wird das Studium mit der Ersten Staatsprüfung abschlossen (vgl. Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen im Freistaat Sachsen (Lehramtsprüfungsordnung I – LAPO I)).

5 Ob Bologna den Hochschulen tatsächlich mehr Autonomie zuspricht, wird vielfach bezweifelt (Braband, 2008; Knopp, 2009).

6 Gleichzeitig führt dies auch zu einer Vereinheitlichung der Hochschulprofile innerhalb eines Bundeslandes.

7 Aufgrund der landesweiten Schulpflicht hat ein Großteil der in Deutschland lebenden Menschen selbst Erfahrungen mit Lehrkräften in Schulen gemacht – sei es in der eigenen Schulzeit gewesen oder aufgrund dessen, dass man ein Elternteil eines schulpflichtigen Kindes ist. Betrachtet man also Deutschland, so ist jener Teil, der keine Erfahrungen oder Begegnungen mit Lehrkräften hat, überschaubar klein.

8 In diesem Kontext seien insbesondere das Entdeckungsproblem (Wie kommt man zu den Zielen?) und das Instanzenproblem (Wer vertritt oder entscheidet über Ziele?) genannt (Künzli, 1975; Treml, 1972).

und Probleme des Bildungssystems und in diesem Zusammenhang auch von Lehrkräften wider (Hopmann, 2006). Eine zusätzliche Gefahr besteht darin, von den vergangenen bzw. gegenwärtigen Bedingungen auszugehen. In dieser Arbeit wird in Anlehnung an Weniger (1930/1975) angenommen, dass auch Lehrkräfte als lebendige Menschen dem Wandel unterworfen sind. Da zwischen dem Beginn und dem Ende der Lehramtsausbildung mehrere Jahre liegen, ist zu fragen, welchen Herausforderungen sich die Lehrkraft von morgen zu stellen hat. Verantwortliche der Lehramtsausbildung befinden sich also in einer immer wiederkehrenden Rechtfertigungsmisere. Ausgehend von einem stetigen gesellschaftlichen Wandel stehen Lehrkräftebildner vor einem unlösbaren Problem: Wenn nicht endgültig bestimmt werden kann, was eine perfekte Lehrkraft ist, wie soll darauf vorbereitet werden?

Da die erste Phase der Lehramtsausbildung in den Bereich der Universitäten und Hochschulen fällt, soll hier zunächst festgehalten werden, was die erste Phase aktuell leisten soll: Derzeit geht es um das Ziel, dass angehende Lehrkräfte im Rahmen der universitären bzw. hochschulischen Ausbildung die für die erste Phase festgelegten Kompetenzen erreichen (Terhart, 2005). Welche Kompetenzen erreicht werden sollen, können die Kultusministerien der Länder bestimmen. Diese orientieren sich an den ländergemeinsamen Standards der KMK. In Bezug auf Niedersachsen wird dies anhand der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachen nachvollziehbar (Nds. MasterVO-Lehr, 2015). Da die Bestimmung dieser Kompetenzen jedoch aufgrund der vorherigen Ausführungen weder aus den bisherigen Inhalten der Lehramtsausbildung hervorgehen, noch der Blick in die Zukunft als sicher gilt, bedient man sich einer Ausweichlösung: Man probiert das Problem dadurch zu umgehen, dass ein Minimalkonsens über einen Bildungsauftrag gefunden wird, der sowohl aus den bisherigen Traditionen der Lehramtsausbildung als auch aus den Kernproblemen der Zukunft vermittelt (vgl. Hopmann & Künzli, 1994). Einerseits entlastet das die Universitäten und Hochschulen von ihrer Verantwortung, da das Bundesland in Austausch mit der Kultusministerkonferenz sich dieser Aufgabe angenommen hat. Andererseits liegt die Verantwortung für die Erfüllung dessen bei der Universität bzw. der Hochschule.

Mit dem Ende der ersten Phase wird jedoch nur ein Teil der Mindestanforderungen an den Lehrerberuf erfüllt, weshalb die Stufe eines Berufsanfängers damit noch nicht erreicht ist. Vielmehr werden die AbsolventInnen damit zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst für ein Lehramt befähigt. Erst mit dem Ende des Vorbereitungsdienstes sollen die Kompetenzen eines Berufsanfängers erreicht werden (Terhart, 2005). Unter Berücksichtigung des Dreyfus-Stufenmodells wäre somit das Ziel der ersten Phase, die Stufe eines (fachkundigen) Novizens zu erreichen (Dreyfus & Dreyfus, 1980).

Damit der Auftrag auch tatsächlich erfüllt wird, beschäftigen sich u. a. auch CurriculumentwicklerInnen insbesondere mit Fragen der Qualitätsentwicklung: Wie kann gewährleistet werden, dass die im Bildungsauftrag formulierten Ziele erreicht wer-

den? Die Antwort des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung lautet: mithilfe von nationalen Bildungsstandards[9]. Der Bildungsauftrag müsse zum Standard erhoben und als Kompetenzen formuliert werden, damit die definierten Ziele erreicht werden können. Zu Recht verweist Heid (2003) darauf, dass allein die Standardsetzung nicht ausreichend sein kann. Zugleich müssen auch die notwendigen Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen geschaffen werden. Es könne nicht genügen, dass den Bildungsinstitutionen (Schulen oder Universitäten) mehr Autonomie und Eigenständigkeit zugesprochen wird.

Neben den schulischen Bildungsstandards gibt es auch bildungswissenschaftliche Standards für die Lehramtsausbildung[10] (KMK, 2004/2019) sowie die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehramtsausbildung (KMK, 2008/2019). Sie definieren Anforderungen, welche die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen. Von solchen Standards wird erwartet, dass sie als spezifische Handlungsformen dargestellt werden und dass ihre Erreichbarkeit gegeben ist (Oelkers & Oser, 2000).

Im schulischen Kontext ist es üblich, zwischen Mindest-, Regel- und Optimal-/ Maximalstandards zu unterscheiden. Die Niveauabstufungen Mindest-, Regel- und Optimal/Maximalstandards wurden für die Lehramtsausbildung bisher noch nicht entwickelt, da die Schwierigkeitsgrade erst noch getestet, die Niveaustufen präzisiert und validiert werden müssen (KMK, 2005a). Regelstandards sollen dabei jene Kompetenzen benennen, die im Durchschnitt von den Lernenden bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollen – ein solcher Bildungsabschnitt ist der Abschluss des Studiums mit dem akademischen Abschluss Master of Education (Mayr, 2006). Nach dem zweiten Ausbildungsabschnitt (Lehramtsreferendariat) sollen die auf das spätere Berufshandeln bezogene Kompetenzen des Berufsanfängers erreicht sein (Terhart, 2005). Für die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung wurde bereits vor ihrer Einführung gefordert, dass sie Standards der Lehramtsausbildung und nicht Standards professionellen Handelns einer Lehrkraft[11] sein sollen (Oser, 1997a; Terhart, 2002a). Insgesamt erhofft man sich durch die Standards eine höhere Wirksamkeit der Lehramtsausbildung und ein effektiveres Instrument der Qualitätssicherung[12] (Kunina-Habenicht et al., 2012). Vor der Einführung der Standards für die Lehramtsausbildung gab es in Deutschland lediglich Vereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter

9 „Nationale Bildungsstandards sollen das deutsche Bildungssystem verbessern“ war der Titel der Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 18.02.2003 (BMBF, 2003).

10 Die Standards für die die Lehrerbildung wurden von den Ländern zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 übernommen (KMK, 2005b).

11 Standards professionellen Lehrerhandelns benennen Kompetenzen einer berufserfahrenen Lehrkraft.

12 Da es ein schwieriges Vorhaben ist, Qualität im Bildungssektor zu sichern, scheint der Begriff *Qualitätsentwicklung* geeigneter.

sowie einen Beschluss über die *Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen*[13] (Wissenschaftsrat, 2001).

Terhart (2002a) betrachtet die Standards in der Lehramtsausbildung als einen zentralen Schritt im gesamten Qualitätsmanagement. Er betont jedoch auch, dass damit nicht automatisch eine höhere Kompetenz der Lehrkraft und dadurch ein adäquateres Handeln mit positiven Folgen für Schülerinnen und Schüler entsteht (Terhart, 2005). Dass die Standards bisher nur wenig Verbesserung in der Lehramtsausbildung bewirkt haben, hängt Terhart et al. (2010) zufolge auch damit zusammen, dass einige Kompetenzen kaum Eingang in die Hochschulcurricula gefunden haben und andere wiederum dafür sehr umfangreich repräsentiert sind. Hohenstein et al. (2014) weiteten diese Analyse auf ganz Deutschland aus und kamen zu einer ähnlichen Schlussfolgerung: „Zusammenfassend zeigt sich, dass die von der KMK im Jahr 2004 formulierten bildungswissenschaftlichen Standards fast zehn Jahre nach ihrem Beschluss noch nicht flächendeckend in den Curricula der Hochschulen implementiert sind." Es kann festhalten werden, dass die Standards nicht ausreichend in den Curricula konkretisiert wurden. Dies lässt Zweifel an der viel erwarteten Wirksamkeit des Bildungsauftrages entstehen, welcher in Form von kompetenzorientierten Standards formuliert wurde. Wenn der Bildungsauftrag schon auf einer Makroebene einen Bruch[14] erfährt, so muss notwendigerweise davon ausgegangen werden, dass es auf den darunter liegenden Ebenen weitere Brüche gibt. Es bedarf daher einer Überprüfung des curricularen Systems der Lehramtsausbildung.

### Der Curriculumbegriff

*Definition:* In Anlehnung an Künzli et al. (2013) wird der Begriff *Curriculum* in dieser Arbeit, wie folgt, definiert:

> Ein Curriculum ist ein Dokument oder eine Dokumentensammlung, in dem/der u. a. (Kompetenz-)Ziele, Inhalte, Lernbereiche, Angaben zur Lernzeit und zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und zu Prüfungsverfahren, zum Lernverlauf, Lehr-Lern-Mitteln und/oder Lernbedingungen beschrieben werden. Es bezeichnet ein institutionell organisiertes Lehr-Lernprogramm.

*Sprachgebrauch:* Im deutschen Sprachraum existieren verschiedene Begriffe, um Schul- und Bildungsprogramme zu bezeichnen. Häufig werden die Begriffe Lehrplan, Bildungsplan und/oder Curriculum verwendet. Der Begriff *Curriculum* ist der ältere Begriff. Laut Dolch (1971) verwendete ihn bereits der spanische Philosoph

13 Vor der Einführung der Standards für die Lehramtsausbildung gab es aber ebenso spezifische Regelungen der Bundesländer.

14 Die KMK-Standards finden sich nicht ausreichend in den Hochschulcurricula wider.

Juan Luis Vives (1492–1540). In der europäischen Barockzeit wurden häufig die Begriffe curriculum in artibus, de curriculo scholastico und de curriculo academico verwendet, um ein institutionell organisiertes Lehrgangs- oder Schulangebot zu beschreiben (Blankertz, 1974; Künzli, 2009). Auch im deutschsprachigen Raum wurde der Begriff verwendet, z. B. in der *Leges novae scholae provincialis Rutheno-Geranae* (Schulordnung des Gymnasiums Gera-Reuss aus dem Jahr 1619) (Kehrbach, 1893). Die Verwendung des Curriculumbegriffs im Kontext von schulischer Bildung verschwand vorerst jedoch wieder aus dem Sprachgebrauch[15]. Durch die zunehmende Beliebtheit und vorherrschende Verwendung in amerikanisch-angelsächsischen Ländern kam er als Fachterminus wieder zurück (Blankertz, 1974). Insbesondere seit der Veröffentlichung von Saul B. Robinsohns (1967) „Bildungsreform als Revision des Curriculums" und der Curriculumbewegung der 1970er und 1980er Jahre wird der Begriff zunehmend verwendet (Künzli et al., 2013; Meyer, 1994). Spätestens jedoch seit der Einführung von Kerncurricula ist der pädagogische Fachterminus wieder fest im deutschen Sprachgebrauch verankert. Der aus der deutschen Schulverwaltungstradition stammende Begriff *Lehrplan* wird häufig gleichbedeutend verwendet. Zugleich gibt es auch Bemühungen, die Begriffe voneinander abzugrenzen (vgl. Dörpinghaus et al., 2004; Hopmann & Riquarts, 1995; Künzli, 2009; Künzli et al., 2013). In dieser Arbeit wird hingegen ein weites Verständnis von Curriculum angenommen (s. o.). Der Begriff *Lehrplan* ist im Hochschulkontext eher unüblich. Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Curriculumbegriff zum einen der international etablierte Terminus ist (Künzli et al., 2013) und zum anderen nicht auf den schulischen Kontext begrenzt ist (Deutscher Bildungsrat, 1970).

*Begriffsbestimmung:* Der lateinische Begriff Curriculum kann übersetzt werden als Zeitabschnitt, Ablauf, aber auch Alljährlichkeit (Blankertz, 1974). Unter dem Begriff Curriculum kann ein weiter Fragenbereich zusammengefasst werden (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1970):

- Welche Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen sollen erworben werden? Was sind die Ziele? Welche Kompetenzen sollen erworben werden?
- Was soll warum gelernt werden? Was sind die Inhalte? Was soll wie gelernt werden? Was sind die Anforderungen an die Lernenden?
- Wann und wo soll gelernt werden?
- Was sind die Lernschritte?
- Anhand welcher Materialien soll gelernt werden?
- Wie wird das Erreichen der Lernziele festgestellt?
- etc.

15 Der Begriff blieb im deutschen Sprachraum zunächst zur Beschreibung des Lebenslaufs erhalten: Curriculum Vitae (Künzli et al., 2013).

Verschiedene Planungselemente werden dabei in einen klärenden Zusammenhang gestellt. Dazu zählen u. a. Ziele, Inhalte, Lehr-Lernmittel, Organisation, zeitliche Aspekte, Lernbedingungen und Prüfungsverfahren. Das Curriculum ist dabei der bestimmende Faktor für die Organisation der getroffenen Auswahl bzgl. schulischer als auch außerschulischer Lehr-Lernprozesse (Deutscher Bildungsrat, 1970; Künzli, 1986). Im Rahmen der vorliegenden Studie sind insbesondere die außerschulischen Curricula im Kontext der Lehramtsausbildung von Bedeutung. In der föderalen Struktur Deutschlands lassen sich, ähnlich wie bei schulischen Curricula, unterschiedliche Ebenen curricularer Dokumente in der Lehramtsausbildung festmachen.

*Außeruniversitäre curriculare Dokumente:* Außeruniversitäre curriculare Dokumente in der Lehramtsausbildung bezeichnen in der Regel die staatlichen Vorgaben. In Deutschland betrifft dies zum einen die ländergemeinsamen KMK-Beschlüsse, wie z. B.

- Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1) – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 10.10.2013 (KMK, 1997/2013a)
- Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 2) – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013 (KMK, 1997/2013d)
- Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3) – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013 (KMK, 1997/2013b)
- Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4) – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013) (KMK, 1997/2013c)
- Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5) – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 06.10.2016 (KMK, 1995/2016)
- Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994 i. d. F. vom 10.10.2013) (KMK, 1994/2013)
- Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019 (KMK, 2004/ 2019)
- Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019 (KMK, 2008/2019)

Zum anderen gibt es neben den ländergemeinsamen auch landesspezifische Vorgaben. In Niedersachsen sind dies z. B.

- Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen i. d. F. vom 02.12.2015 (Nds. MasterVO-Lehr)
- Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst in Niedersachsen i. d. F. vom 02.03.2017 (APVO-Lehr)

*Universitäre curriculare Dokumente:* Universitäre curriculare Dokumente stellen die Vorgaben und Empfehlungen der einzelnen Universitäten und Hochschulen dar. Dies sind z. B.

- Prüfungsordnungen
- Modulbeschreibungen
- Studienverlaufspläne

**Theorierahmen**

Fend (2008b) zeigt auf, dass zwischen Input, Prozess und Output keine direkte Wirkungskette besteht, sondern dass es aufgrund der Rekontextualisierungen der Akteure auf verschiedenen Ebenen zu Verzerrungen des vermuteten kausalen Zusammenhangs kommt. Das Konzept der Rekontextualisierung ist ein Versuch, den Gesamtzusammenhang der inneren Struktur des institutionellen Akteurs *Bildungswesen* handlungstheoretisch adäquat abzubilden und die Form des *Zusammenhandelns* innerhalb des Bildungssystems angemessen zu beschreiben (ebd.). Es bildet die zentrale Bezugstheorie dieser Arbeit. Es wird zunächst von einem Auftrags-Ausführungs-Verhältnis ausgegangen: Die auf oberster Ebene formulierten Aufträge werden auf einer operativen Ebene umgesetzt. Wäre dies auch im Bildungswesen der Fall, so könnte man das Geschehen vollständig ableiten und vorhersagen. Allerdings werden nach diesem Schema die Akteure als „Rollenmarionetten" aufgefasst (ebd.). Das Handeln der Akteure in einer Institution setzt jedoch voraus, dass sie sich subjektiv beteiligen und ein Verständnis der Aufgaben, Verantwortungsbereitschaft und Kompetenzen der Aufgabenerfüllung haben. Dabei wird der Auftrag in die jeweiligen Umwelten des Akteurs eingefügt und entsprechend adaptiert. Die institutionellen Regelungen zählen dabei zu den wichtigsten *Umwelten* der Aufgabenerfüllung. Dies hat zur Folge, dass derselbe Auftrag zu verschiedenen operativen Handlungen führen kann. Fend (2008b) entwickelt auf diesen Annahmen sein Konzept der Rekontextualisierung und definiert fünf Merkmale:

1. Der offizielle Auftrag bzw. das Programm oder das Curriculum muss den Akteuren präsent sein. Das heißt, dass die Akteure Kenntnis davon haben müssen.
2. Die Rahmenvorgaben auf unterschiedlichen Handlungsebenen müssen im Sinne von Umwelten adaptiert werden. In Bezug auf Curricula bedeutet dies z. B., dass der Rahmen und die Richtlinien, welche das Curriculum beinhaltet, den

Lernvoraussetzungen der Studierenden[16] entsprechend adaptiert werden müssen (Künzli et al., 2013).

3. Die Adaptionen sind neben den institutionellen Vorgaben von reflexiven Prozessen der Selbst- und Fremdwahrnehmung, von Kompetenzen der Aufgabenerfüllung und von situativen Konstellationen beeinflusst. Die subjektive Wahrnehmung wie auch die Fremdwahrnehmung können somit ebenfalls auf die Adaption einwirken. Wenn beispielsweise Lehramtsstudierende bestimmter Studienfächer im Kollegium mit bestimmten Klischees behaftet sind, so hat auch dies Einfluss auf die Implementierung des Curriculums. Gleiches gilt für situative Konstellationen, wie beispielsweise das Versagen der Informationstechnologien etc.
4. Auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens entstehen jeweils eigene Handlungsaufgaben, die eigene Handlungsinstrumente, Kompetenzen und Verantwortungen erfordern. Damit ist z. B. gemeint, dass der akademische Mittelbau das Curriculum auf eine andere Weise rekontextualisiert als beispielsweise professorale Modulverantwortliche oder als ein/e MitarbeiterIn einer Evaluations- und Akkreditierungsagentur. Letztere/r betrachtet das Curriculum auf eine andere Weise und schätzt möglicherweise einige Aspekte des Curriculums als wichtiger ein, die evtl. für eine/n DozentIn keine Priorität hätten. Gleiches gilt vice versa.
5. Die Vorgaben sind nicht bloß als Top-Down-Prozess zu verstehen. Es kann auch jeweils eine Rückwirkung (Bottom-Up) geben. Wenn das gewünschte Ergebnis eines Curriculums nicht bei den Studierenden eintritt,[17] oder man auf anderer Ebene auf Widerstände stößt, so gibt es auch eine Rekontextualisierung in die entgegengesetzte Richtung.

Das Konzept verdeutlicht, dass Rekontextualierungsprozesse beispielsweise aufgrund verschiedener *Umwelten* der Akteure einen individuellen Charakter haben. Gleichzeitig werden bestimmte Gruppenzugehörigkeiten (z. B. Lehrkräfte, Schulverwaltungsbeamte etc.) ebenfalls als gewichtig für die Rekontextualisierungsprozesse betrachtet. Fend benennt damit individuelle und institutionelle Akteure, die besonders im Konzept des *akteurszentrierten Institutionalismus* aufgegriffen werden (vgl. Scharpf, 2000). Dabei wird das individuelle Handeln von Akteuren in den Mittelpunkt gestellt, gleichzeitig aber auch im Kontext der Institution betrachtet, welcher das Handeln in vielerlei Hinsicht ordnet (Amrhein, 2011; Schimank, 2007).

16 Der Kenntnisstand der Studierenden wäre in diesem Fall eine mögliche Lernvoraussetzung und kann im Sinne Fends als Umwelt verstanden werden. Es gibt daneben noch weitere Umwelten, z. B. zeitlicher Rahmen, Anzahl der Studierenden, mitgebrachte Expertise, Interessen und Vorlieben der lehrenden Person.

17 Im Kontext von Schule haben die Pisa-Ergebnisse zu eben diesem Prozess geführt (Baumert, 2001; Fend, 2008b).

Auch Fend (2006) zufolge sind Akteure immer in den Kontext einer Systemlogik (hier: des Bildungswesens) eingebettet, welche das Handeln jenseits persönlicher Präferenzen und teils auch persönlicher Kompetenzen reguliert. Gemeint ist damit z. B., dass DozentInnen Lehrveranstaltungen halten, meist im wöchentlichen Rhythmus, oder dass sie Studierende prüfen und Noten vergeben, auch wenn dies nicht ihren Ansichten entspricht.

Um Fends Konzept der Rekontextualisierung angemessen verstehen zu können, ist es zudem notwendig, die Aufteilung in primäre und sekundäre Rekontextualisierung näher zu beschreiben (Fend, 2008b). Folgende Grafik soll einen Überblick darüber verschaffen:

*Primäre und sekundäre Rekontextualisierung*

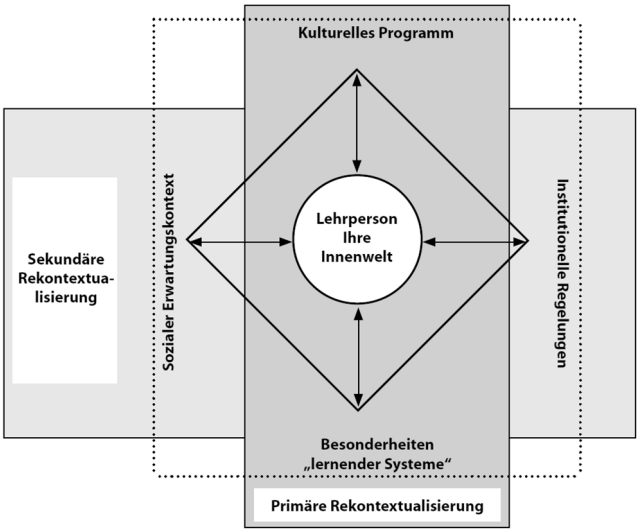



Abbildung 1: Primäre und sekundäre Rekontextualisierung (Fend, 2008)

Die primäre Rekontextualisierung stellt laut Fend die Adaption von Kultur bzw. des Masterplanes schulischer Bildung an die Besonderheiten lernender Subjekte dar (Fend, 2008b). In diesem Sinn sollen die kulturell[18] für wichtig erachteten Bildungsinhalte für die Lernenden lernbar gemacht werden, z. B. unter Berücksichtigung ihres Vorwissens. Man könnte dies auch als das Kerngeschäft der Schule

18 Fend spricht in diesem Zusammenhang von einem kulturellen Programm. An dieser Stelle kann angemerkt werden, dass eine inhaltlich bestimmte nationale Leitkultur weder verfügbar noch gesellschaftspolitisch zu rechtfertigen ist (Fries 2013, S. 72). Aufgrund der Heterogenisierung westlicher Gesellschaften scheint es problematisch, in diesem Kontext von einem kulturellen Programm auszugehen. Das Programm der Schule stellt vielmehr einen Minimalkonsens dar, den es „kulturübergreifend“ gibt.

bezeichnen. Die sekundäre Rekontextualisierung beschreibt die Orientierung an Handlungsbedingungen wie Regelvorgaben (z. B. Notwendigkeit von Prüfungen) oder sozialen Erwartungshaltungen (z. B. vom Elternhaus, von der Gemeinde oder der Öffentlichkeit). Dabei gibt es notwendigerweise Überschneidungen, da der *Masterplan* schulischer Bildung eben auch im Curriculum (bzw. im Lehrplan der Schule) verankert ist. Diese Arbeit nimmt sowohl die primäre als auch die sekundäre Rekontextualisierung in den Blick. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, die angezweifelte Wirksamkeit von Curricula näher zu untersuchen und zu ergründen, warum jenes, was vom Gemeinwesen auf bildungspolitischer Ebene gewollt ist, nicht unverfälscht auf den unteren Ebenen ankommt (Fend, 2006).

Fend wendet das Konzept der Rekontextualisierung im Hinblick auf (schulische) Curricula wie folgt an:

*Anwendungsbeispiel von curricularen Rekontextualisierungsprozessen*

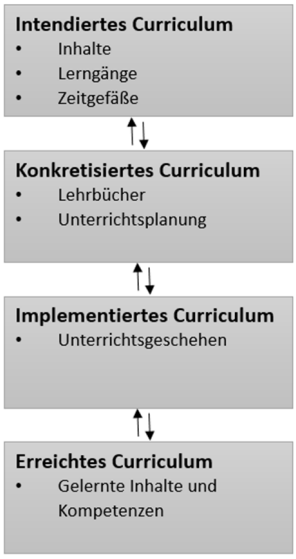



Abbildung 2: Curriculare Rekontextualisierungsprozesse (Fend, 2008)

Die obige Abbildung verdeutlicht die verschiedenen Rekontextualisierungsprozesse eines Curriculums für die Schule. Auf der obersten Ebene findet sich das intendierte Curriculum (der Auftrag), welches im Hinblick auf die Kerncurricula von den Ländern formuliert wird.[19] Eine Ebene darunter befindet sich das konkretisierte Curriculum. Die Schulen rekontextualisieren das intendierte Curriculum und formulieren

19 Bei genauerer Betrachtung kann noch eine darüber liegende Ebene lokalisiert werden: Die KMK-Bildungsstandards. Diese werden wiederum von den jeweiligen Ländern rekontextualisiert und beispielsweise in Kerncurricula umformuliert.

Schulcurricula. Diese werden im Anschluss daran von den einzelnen Lehrpersonen im Rahmen ihrer Unterrichtsplanung rekontextualisiert. Dabei werden auch Lehrbücher und andere Lehrmaterialien rekontextualisiert, welche der weiteren Unterrichtsplanung dienlich sein sollen. Wenn nun der Unterricht implementiert wird, müssen vorher getroffene Planungen den situativen Konstellationen entsprechend adaptiert werden. Dass die Implementation des Curriculums nicht vollends dem vorgegebenen *Plan* entspricht, hängt insbesondere damit zusammen, dass der Unterricht ein schöpferischer Prozess ist (Klingberg, 1989). Das subjektive Handeln der Akteure (Lehrende und Lernende) führt demnach zu verschiedenen Erscheinungsformen der Unterrichtsprozesse. Im engeren Sinn ist damit jede Unterrichtsstunde einmalig und nicht eins zu eins wiederholbar. Das erreichte Curriculum soll sich letztendlich in den Prüfungsleistungen widerspiegeln.

Möchte man dies auf den universitären Kontext übertragen, so ergeben sich Probleme, da einige Rekontextualisierungsprozesse nicht wie in der Abbildung 2 darstellbar sind. Dies hängt u. a. auch mit den unterschiedlichen Studienverläufen der Studierenden zusammen. Schüler einer Klasse haben meist den gleichen Verlauf, während es an der Universität verschiedene Wahlmöglichkeiten gibt und der Verlauf individueller planbar ist.

Die folgende Abbildung stellt einen Versuch dar, curriculare Rekontextualisierungsprozesse an Universitäten abzubilden:

(1) In der Abbildung befindet sich auf der obersten Ebene das *Koordinierte Curriculum*. Wie bereits zu Beginn erwähnt, arbeitet die Kultusministerkonferenz an der Herstellung einer gemeinsamen und vergleichbaren Grundstruktur im Bildungswesen. Aufgrund der Bildungshoheit der Bundesländer sind diese jedoch in Entscheidungen souverän.[20] Es gibt auf dieser Ebene Rekontextualisierungsprozesse welche die ländergemeinsamen Ziele und Standards der Lehramtsausbildung betreffen.

(2) Eine Ebene darunter ist das *Intendierte Curriculum* eingezeichnet, welches durch die jeweiligen Kultusministerien geregelt wird. Zum Beispiel findet sich in Niedersachsen auf dieser Ebene die Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr, 2015)[21]. Neben Strukturvorgaben werden dort verschiedene Kompetenzbereiche aufgelistet, die AbsolventInnen des Lehramtsstudiums erworben haben sollen. Dennoch wurde damit noch nicht festgestellt, ob die AbsolventInnen die Kompetenzen tatsächlich erworben haben.

20 Daher wurde hier der Begriff *koordiniert* verwendet.

21 Dies ist ein spezieller Fall in Niedersachsen. Universitäten anderer Bundesländer sind diesbezüglich zum Teil autonomer, da es dort keine vergleichbaren Verordnungen gibt, die den Rahmen für die Lehramtsausbildung so detailliert vorgeben.

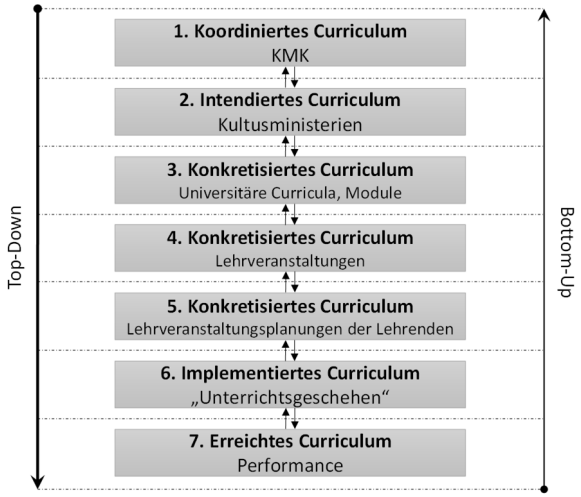



Abbildung 3: Curriculare Rekontextualisierungsprozesse an Universitäten (Eigene Darstellung)

(3) Die an den Universitäten eingerichteten Studiengänge orientieren sich an dem *Intendierten Curriculum*. Gleichzeitig haben die Universitäten Bedingungen, wie die Struktur der Organisationseinheiten oder des wissenschaftlichen Personals, welche ebenso bei der Studiengangsplanung berücksichtigt werden. Die Universitäten entwickeln oder haben darauf basierend verschiedene Module[22] entwickelt, die unter Berücksichtigung des jeweiligen Studienganges verschieden kombiniert werden müssen, um einen Studienabschluss zu erreichen. Dies wird hier als ein *Konkretisiertes Curriculum* bezeichnet.

(4) Die Module gliedern sich wiederum auf in verschiedene Veranstaltungsformate. Häufig sind das Seminare und Vorlesungen. Welche Veranstaltungen ein Modul ausmachen und welche Inhalte die Veranstaltungen vermitteln sollen, ist kaum generalisiert zu bestimmen. Selbst die Rolle einer modulverantwortlichen Person ist häufig nicht hinreichend klar definiert. Während sich einige Modulverantwortliche in der Pflicht sehen, Vorgaben, Rahmen, Struktur oder sogar bestimmte Lehrveranstaltungsinhalte zu nennen, sind andere Module hingegen, mehr oder weniger bewusst, an wenige Bedingungen geknüpft. Die Lehrenden der Universität rekontextualisieren diese Vorgaben und planen – im Idealfall – anhand der Modulhandbücher ihre Lehrveranstaltungen. Unter anderem fließen dabei ihre mitgebrachte Expertise, ihre Interessen und ihre Vorlieben in die Lehrveranstaltungsplanung mit ein. Besteht nun ein Modul beispielsweise aus einer Vorlesung und einer Seminar-

22 Module sind zumindest seit der Bologna-Reform ein wesentlicher Bestandteil universitärer Studiengänge im deutschsprachigen Raum.

ebene, wobei die Seminarebene ein Wahlangebot bereitstellt, so führt dies aufgrund der Auswahlentscheidungen der Studierenden zu einem individuellen Programm. Angenommen die Seminarebene beschäftigt sich mit pädagogischen Klassikern und darunter fallen verschiedene Seminarangebote, von denen eines zu wählen ist. Das Angebot umfasst z. B. ein Seminar zu Dewey, ein anderes zu Herbart und ein weiteres befasst sich mit Schleiermacher. Während ein Studierender sich für Dewey entscheidet und der andere für Herbart, ergeben sich dadurch individuelle Programme, da nicht zwingend beide Klassiker-Seminare besucht werden müssen. Die Studierenden haben somit die Qual der Wahl und auch sie rekontextualisieren: Welche Inhalte interessieren mich, wo kann man die Prüfung leicht bestehen, was passt mir zeitlich besser, welche Lehrenden sprechen mich an usf.

(5) Auf einer weiteren Ebene findet nun die konkrete Lehrplanung statt: Wie werden die einzelnen Sitzungen gestaltet, welchen zeitlichen Rahmen gibt es, welche Möglichkeiten stehen zur Verfügung usw. Es geht also u. a. darum, das Grobziel des Seminars in feinere Ziele aufzugliedern bzw. bestimmte Inhalte auszuwählen, Reihenfolgen festzulegen, einen Ordnungszusammenhang herzustellen usw. Dies geschieht wiederum unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungen. Es stellt den letzten Prozess dar, bevor das *konkretisierte Curriculum* (5) implementiert wird.

(6) In der Regel unterscheidet sich die Planung von dem tatsächlichen Unterrichtsgeschehen[23]. Bestimmte situative Konstellationen können zu Verwerfungen einer *gut* geplanten Lehrveranstaltungssitzung führen: Unruhe, mangelnde Motivation oder übermotivierte Studierende, extreme Hitze oder Kälte, Verständnisschwierigkeiten oder die nicht funktionierenden Informationstechnologien sind nur einige Beispiele. Auch die Folgen durch SARS-CoV-2 hatten im Jahr 2020 enorme Konsequenzen für die Curriculumimplementierung. Zwar konnten die notwendigen Änderungen hinsichtlich der Lehrveranstaltungsplanung noch in der vorlesungsfreien Zeit vorgenommen werden, zugleich gab es hier vielerlei Umstellungen, obwohl eine hinreichende Erprobung nicht möglich war. Es ist hervorzuheben, dass das *implementierte Curriculum* und das *konkretisierte Curriculum* nicht dasselbe sind. Auch im Implementationsprozess wird das konkretisierte Curriculum an die jeweiligen Situationen angepasst.

(7) Die Teilnahme an den jeweiligen Lehrveranstaltungen vorausgesetzt, sollten die Studierenden gleichwertige Lernerfahrungen gemacht haben und auch den gleichen Wissensstand aufweisen. Spätestens bei der abschließenden Prüfungsleistung kann diese These jedoch wieder verworfen werden. Welche Bildungsgehälter die Studie-

23 Hier wurde der Begriff „Unterrichtsgeschehen“ gewählt, auch wenn sich diese Arbeit im universitären und nicht im schulischen Kontext bewegt. Unterrichtsgeschehen soll hier den Vorgang bei der Wissensvermittlung und -aneignung an den Universitäten bezeichnen.

renden mitnehmen, ist sehr verschieden und hat im Anschluss auch Auswirkungen auf die Performance[24], das *erreichte Curriculum*.

Die bisherige Beschreibung betont vor allem den Top-Down-Prozess. Gleichzeitig wird angenommen, dass es auch rückwirkende Rekontextualisierungsprozesse gibt. In der Abbildung 3 ist der Top-Down-Prozess mit dickeren Pfeilen versehen, als der Bottom-Up-Prozess. Dies stellt zunächst eine These dar: Top-Down-Rekontextualisierungen sind dominanter als die Bottom-Up-Rekontextualisierungen.

**Gliederung der vorliegenden Arbeit**

Das vorliegende Gesamtwerk besteht aus insgesamt fünf Teilstudien, die jeweils als abgeschlossene wissenschaftliche Arbeiten betrachtet werden können. Zugleich bauen die fünf Teilstudien aufeinander auf und nehmen wechselseitig Bezug zueinander. Ihr innerer Zusammenhang ergibt sich insbesondere aus dem gewählten Thema, den Rekontextualisierungsprozessen kompetenzorientierter Lehramtsausbildungscurricula.

1. Teilstudie: Zur Relevanz ländergemeinsamer Anforderungen an die Lehramtsausbildung (Kapitel 2)
   Die erste Teilstudie beschäftigt sich mit den Grundlegungen einer kompetenzorientierten Lehramtsamtsausbildung. Zentral sind hier insbesondere Fragen bzgl. der Notwendigkeit von ländergemeinsamen Anforderungen, Standards und einer Kompetenzorientierung in der Lehramtsausbildung. Mithilfe einer theoretischen Analyse werden Fragen und Probleme, welche die gegenwärtige Architektonik des curricularen Systems aufwirft, in einen erklärenden Zusammenhang gestellt.

2. *Teilstudie: Anforderungen an die Lehramtsausbildung in Niedersachsen* (Kapitel 3)
   Die zweite Teilstudie befasst sich mit den inhaltlichen und strukturellen Anforderungen an die erste Phase der Lehramtsausbildung in Niedersachsen. Zum einen wird die strukturelle Passung der ländergemeinsamen, niedersächsischen sowie Oldenburger Lehramtsausbildung untersucht. Zum anderen wird das inhaltliche „Curriculum Alignment“[25] zwischen den ländergemeinsamen und den niedersächsischen bildungswissenschaftlichen Standards analysiert. Darüber hinaus wird die Qualität der niedersächsischen Standards exemplarisch untersucht.

3. *Teilstudie: Zur Konkretisierung der niedersachsenspezifischen Standards an der Universität Oldenburg* (Kapitel 4)
   Die dritte Teilstudie befasst sich mit Fragen der fachlich-inhaltlichen Operationalisierung der Vorgaben für die Lehramtsausbildung in Niedersachsen am

24 Die gezeigte Performance bildet nur einen Teil der Gehalte ab, die Studierende aus den Lehrveranstaltungen mitgenommen haben.

25 Zur Begriffsklärung siehe Kapitel 3.3.2

Standort Oldenburg. Kennzeichnend ist hier eine Befragung der Modulverantwortlichen in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. Die Ergebnisse geben wichtige Hinweise dazu, inwieweit die Vorgaben im Urteil der Modulverantwortlichen an der Universität Oldenburg umgesetzt werden. Es wurden in diesem Rahmen exemplarisch verschiedene Studienverläufe zusammengestellt, um Unterschiede bzgl. der Studienangebote in Abhängigkeit vom angestrebten Berufsziel und in Abhängigkeit von der Fächerkombination aufzeigen zu können. Darüber hinaus wurde auch untersucht, inwiefern im Urteil der Modulverantwortlichen der bildungswissenschaftliche Kompetenzerwerb durch das fachdidaktische Modulangebot und der fachdidaktische Kompetenzerwerb durch das bildungswissenschaftliche Modulangebot gefördert wird.

4. *Teilstudie: Zum Umgang des akademischen Mittelbaus mit Lehramtscurricula* (Kapitel 5)
   Die vierte Teilstudie beschäftigt sich mit der praxiswirksamen Bedeutung von Lehramtscurricula. Ausgehend von der alltäglichen curricularen Arbeit an der Universität wird die Alltagsbedeutung von den Curricula für die Lehrenden des akademischen Mittelbaus untersucht. Dazu wurde eine Befragung an den Standorten Oldenburg und Münster durchgeführt. Gefragt wurde u. a. nach der Kenntnis und dem Nutzen der Curricula, den Rezeptionsgewohnheiten und den Erwartungen. Die Einschätzungen liefern einerseits wichtige Hinweise zur subjektiven Wirksamkeit der Curricula und andererseits ermöglichen sie Rückschlüsse zu konkreteren Optimierungsmöglichkeiten der Curricula.

5. *Teilstudie: Bildungswissenschaftliche Studienangebote an der Universität Oldenburg und erreichte Kompetenzen im Urteil der Studierenden* (Kapitel 6)
   Die fünfte Teilstudie untersucht zum einen die Einschätzungen der Lehramtsstudierenden zu den Bezügen der bildungswissenschaftlichen Modulangebote zu den lehramtsübergreifenden bildungswissenschaftlichen Standards. Zum anderen hat diese Teilstudie die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand. Zudem wird geprüft, inwieweit die Nutzung bildungswissenschaftlicher Studienangebote zu höheren Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden führt. Abschließend werden Handlungsempfehlungen für die qualitative Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung gegeben.

6. *Gesamtfazit* (Kapitel 7)
   Im letzten Kapitel dieser Arbeit werden anhand des entwickelten Mehrebenenmodells (vgl. Abbildung 3) curriculare Rekontextualisierungsprozesse im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung verdeutlicht und in einen klärenden Zusammenhang gestellt. Abschließend werden zentrale Handlungsempfehlungen gegeben.

# 2 Erste Studie: Zur Relevanz ländergemeinsamer Anforderungen an die Lehramtsausbildung

## 2.1 Thematische Einführung

Um ein tieferes Verständnis für die kontrovers geführte Diskussion um ländergemeinsame kompetenzorientierte Standards in der Lehramtsausbildung zu bekommen, scheint es hilfreich, einleitend kurz die Strukturen des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland aufzuzeigen.

Entwicklungsgeschichtliche Weichenstellungen für die Herausbildung des deutschen Föderalismus lassen sich bereits im Mittelalter verorten (Härtel, 2012). Kennzeichnend, so Härtel, war die Vielfalt größerer und kleinerer Herrschaftsgebiete und eine föderale aber nicht immer ausgewogene Teilung der Herrschaftsgewalt. Der föderalistische Aufbau der Bundesrepublik Deutschland (BRD) ergibt sich heute insbesondere durch die Kompetenzabgrenzung zwischen Bund und Ländern gemäß Art. 30 des Grundgesetzes (GG): „Die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben ist Sache der Länder, soweit dieses Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zuläßt." Sofern dem Bund im GG nicht explizit ein Kompetenztitel vorbehalten ist, sind staatliche Befugnisse und Aufgaben die Kompetenzen der Bundesländer. Für wesentliche Aufgaben der Kulturpolitik und Kulturverwaltung haben die Länder die gesetzgebende und administrative Kompetenz (Leschinsky, 2003). Rundfunk, staatliche Bibliotheken, Theater, Schul- und Hochschulwesen sind somit Angelegenheiten der Länder (ebd.). Dies wird als die Kulturhoheit der Länder bezeichnet[26] (ebd.). Die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts bestätigt, dass die Kulturhoheit das Kernstück der Eigenstaatlichkeit der Länder ist (BVerfGE 6, 309 (354)). Die verfassungsrechtliche Entwicklung zur Kulturhoheit der Länder ist einerseits vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Politik im Hinblick auf den Missbrauch von Kunst und Kultur zu betrachten und andererseits auch eine Forderung der Alliierten gewesen (Glaser, 1985, 1986; Wolfrum, 2009). Im Gegensatz zu der fortsetzenden Entwicklungslinie einer föderalen Struktur im Bildungswesen in der BRD war die Lehramtsausbildung in der DDR einheitlich und zentral gelenkt (Kemnitz, 2004; Wissenschaftsrat, 1992). Auch waren die Lehramtsausbildungsgänge in der DDR einphasig, während sie in der

26 Zugleich existieren auch Ausnahmen von dieser Regel. Dies betrifft z. B. die administrative Zuständigkeit des Bundes für die außerschulische Berufsbildung und die Forschungsförderung (Leschinsky, 2003).

BRD zweiphasig waren und auch heute noch sind (Kemnitz, 2004). Eine Ausnahme stellte der Modellversuch *Einphasige Lehrerausbildung (ELAB)* an den Universitäten Oldenburg und Osnabrück dar, der mit Ende des Wintersemesters im Jahr 1978 in Osnabrück freiwillig beendet wurde und später, im Jahr 1979, durch eine Entscheidung des niedersächsischen Landtags auch in Oldenburg abgebrochen wurde (Ewert et al., 1981; Fichten et al., 1981a; Fichten et al., 1981b, 1982a, 1982b; Fichten et al., 1983a, 1983b; Kriszio, 1986).

Seit der Wiedervereinigung manifestiert sich die Bildungshoheit der Länder u. a. in einer Ausdifferenzierung in unterschiedliche Lehramtsausbildungssysteme in Deutschland. Zugleich ist eine gleichartige Grundstruktur erkennbar: Auf die erste wissenschaftliche Ausbildungsphase an Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen folgt eine praktische Ausbildungsphase an Studienseminaren (Blömeke, 2009). Eine weitere Gemeinsamkeit betrifft die vier Ausbildungskomponenten: eine fachwissenschaftliche, eine fachdidaktische, eine schulpraktische und eine bildungswissenschaftliche Ausbildung (vgl. Saterdag, 2011; Terhart, 2013a). Ausdruck eines bundesweiten Konsenses bzgl. der curricularen Ausgestaltung sind hier die verabschiedeten Standards für die Bildungswissenschaften in der Lehramtsausbildung (KMK, 2004/2014) und die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (KMK, 2008/2016) in der jeweils geltenden Fassung. Die Länder sind übereingekommen, die vereinbarten Standards für die Lehramtsausbildung zu implementieren und anzuwenden (ebd.).

Die historische Entwicklung und die gegenwärtige Rechtslage begünstigen eine länderspezifische Ausgestaltung des Bildungswesens (Wissenschaftsrat, 2001). Zugleich ist jedoch mit der Einführung von Standards im Schul- und Hochschulwesen ein Trend eines ländergemeinsamen Vorgehens beobachtbar, dessen legitimatorische Begründung in dieser Teilstudie aufgezeigt werden soll.

## 2.2 Stand der Diskussion – Standards im Bildungswesen

*Standards im Schulwesen: zum Hintergrund und zu kritischen Einwänden*

Als ein Anstoß für die Entwicklung von ländergemeinsamen Bildungsstandards im Schulwesen wird das mäßige Abschneiden Deutschlands in der internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMMS, Baumert et al., 1997) und in dem *Programme for International Student Assessment* im Jahr 2000 (PISA-Studie, Deutsches PISA-Konsortium, 2001) genannt (Klieme, 2002; Köller, 2007; Schott & Azizi Ghanbari, 2012). Die Ergebnisse zeigen eine hohe Variation der Schülerleistungen innerhalb Deutschlands, die in keinem anderen Teilnehmerstaat in diesem Ausmaß zu beobachten waren (ebd.). Klieme zufolge lassen sich die Ergebnisse so interpretieren, dass Staaten mit einer systematischen Qualitätssicherung (u. a. skandinavische Länder und die Niederlande) insgesamt höhere Leistungen erzielten. Zudem hat die nationale PISA-Ergänzungsstudie (PISA-E) erhebliche Unterschiede

zwischen den Bundesländern in der BRD aufgezeigt (ebd.). Damit einher ging die Forderung nach der Entwicklung und Implementierung von nationalen Bildungsstandards; auch um einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit im Schulwesen zu leisten, der unabhängig vom Wohnort der Schülerinnen und Schüler ist (Avenarius, 2003; Klieme, 2002). Tenorth verweist vor diesem Hintergrund darauf, dass Schule ohnehin nicht ohne eine Kanonisierung auskommt (Tenorth, 2004). Die Einführung von Bildungsstandards ist somit geknüpft an die Hoffnung, einen Beitrag zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts und der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu leisten (Avenarius, 2003; BMBF, 2003; Klieme, 2002). Zugleich wird der Beitrag der Standards zur Qualitätsverbesserung angezweifelt (Biewer, 2012; Dammer, 2015; Dollase, 2012; Frost, 2010; Gruschka, 2006; Jahnke & Meyerhöfer, 2006; Münch, 2009; Radtke, 2006; Reichenbach, 2011). Das Versprechen, dass Bildungsstandards zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen können, ist Helsper zufolge nur mittelfristig einzuhalten: Es gibt klare Kriterien, die vergleichende Bewertungen möglich machen. Langfristig, so Helsper, führt dies jedoch zu einer Abwertung von Schulabschlüssen wie der Gesamtschule und Hauptschule, an denen häufig Kinder und Jugendliche aus sozial marginalisierten und bildungsfernen Milieus ihren Abschluss erwerben. Dadurch kann sich eine stärkere Differenzierung nach *unten* und nach *oben* vollziehen (Helsper, 2006). Einige Kritiker sehen in den Bildungsstandards ein neoliberales Herrschaftsinstrument (Dammer, 2015; Gruschka et al., 2006). Zudem ließen Standards Kritik an bestehenden Verhältnissen nicht zu (Frost, 2010). Mit ihnen werde die Ökonomisierung der Bildung vorangetrieben. Das Zeitalter, in dem Bildung sich an mündiger Kritikfähigkeit, Humanität und Individualität orientiert, ist, so Frost, mit den Bildungsstandards beendet worden. New Public Management (NPM) habe damit Eingang in den Bildungsbereich gefunden (Künzli et al., 2013). Seine Instrumente, so Fries et al., sind Kundenorientierung, Zielvereinbarung, Output-Orientierung, vergleichende Ergebniskontrolle und Qualitätsmanagement. Die mit den Bildungsstandards einhergehenden Praktiken der Qualitätssicherung werden daneben auch mit der DDR-Planwirtschaft verglichen (Dollase, 2010, 2012). Dollase zufolge ist die damit verbundene Steuerung der pädagogischen Praxis durch Text und Papier illusorisch. Bildungspolitisch werden die Kompetenzen und Standards einerseits als Diagnoseinstrument zur Messung der Leistungsfähigkeit des Schulwesens dargestellt und andererseits als Heilmittel für dessen Ineffektivität bezeichnet (Koch, 2010). Zugleich werden jedoch bekannte Probleme wie *teaching to the test* aus der US-amerikanischen Tradition übernommen (Böttcher, 2008; Koch, 2010). *Teaching to the test* wurde in diesem Kontext als eine negative Entwicklung wahrgenommen. Gleichzeitig gibt es Positionen, die dessen positive Aspekte benennen (Berner & Stolz, 2006; Marzano et al., 2000). Trotz dieser und weiterer Kritikpunkte ist die Standardisierung öffentlicher Bildung weiter vorangeschritten.

*Standards im Hochschulwesen: Standards in der Lehramtsausbildung*

Auch in der Lehramtserstausbildung wurden Standards für die Bildungswissenschaften vereinbart (KMK, 2004/2014) und ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken formuliert (KMK, 2008/2016). Diese Reform der Lehramtsausbildung kann ebenfalls als eine Konsequenz der PISA-Studie betrachtet werden (Gräsel, 2002). In der Diskussion, wie die Qualität der Lehramtsausbildung erhöht werden kann, lassen sich, vergleichbar mit der US-amerikanischen Debatte, zwei gegensätzliche Strömungen ausmachen: die *Deregulierer* und die *Professionalisierer* (Blömeke, 2004; Cochran-Smith, 2001; Cochran-Smith & Fries, 2002; Terhart, 2002a). Im Folgenden werden Perspektiven beider Strömungen im deutschsprachigen Raum aufgezeigt. Anstatt *Deregulierer* und *Professionalisierer* werden jedoch die Begriffe *Standardkritische* und *Standardbefürwortende Positionen* verwendet, da *Deregulierer* ebenso Professionalisierer sein können, sofern sie sich auf ein anderes Professionsverständnis beziehen.

### *2.2.1 Standardbefürwortende Positionen*

In diesem Kapitel werden sieben zentrale Argumente aufgezeigt, welche kennzeichnend für die Standardbefürworter in der kontrovers geführten Standarddebatte sind. Die Darstellung orientiert sich an dem Überblick von Terhart (2007b). Zugleich werden auch Beiträge einbezogen, die eine Erweiterung der Zusammenstellung von Terhart darstellen.

*1. Ziele der Lehramtsausbildung*

Die Standards für die Lehramtsausbildung sind Zielbeschreibungen. In differenzierter und möglichst präziser Weise beschreiben und benennen sie die gemeinsamen Ziele des Unternehmens *Lehramtsausbildung*. Szenarien, bei denen die Lehramtsausbildung keine Ziele oder unterschiedliche Ziele verfolgt, hätten zur Konsequenz, dass sich die Lehramtsausbildung individualisiert und entinstitutionalisiert. Zudem werden Fragen hinsichtlich der Verantwortlichkeiten schleierhaft. Die mit den Standards einhergehende Klärung der Ziele ist daher von großer Bedeutung, auch um auf den modernen Lehrerberuf vorbereiten zu können.

*2. Gestaltbarkeit der Lehramtsausbildung*

Die Einführung kann als ein Prozess betrachtet werden, der die in den Lehrerbildungsdiskussionen implizit enthaltenen Vorstellungen expliziert (Terhart, 2002a). Sie stellen Terhart zufolge einen Fortschritt im Hinblick auf die Transparenz der Ziele dar. Die Standards bieten dadurch eine Gesprächsgrundlage für die Diskussionen zur Lehramtsausbildung. Eine solche Debatte ist für die Weiterentwicklung und die weitere Gestaltung der Standards notwendig. Denn Standards befördern die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Zielen der Lehramtsausbildung. Die daraus entstehenden negativen als auch positiven Kritiken sind wertvoll, um eine

auf Sachgründen basierende Weiterentwicklung der Standards zu fördern. Insofern wird die Lehramtsausbildung gemeinsam gestaltet. Oser (2001) bezeichnet dies als Normierung im Bezugssystem: Die Notwendigkeit und Plausibilität der Standards muss zum Konsens gebracht werden. Die Weiterentwicklung der Standards sollte entsprechend darauf abzielen, dass sie im Diskurs der Fachleute akzeptiert werden.

*3. Standards als richtungsweisender Bezugspunkt*

Standards sind Maßstäbe, die den Ausprägungsgrad der Kompetenzen zu bestimmen erlauben (vgl. auch KMK, 2004a). Damit stellen sie einen wesentlichen Bezugspunkt bei der Kompetenzmessung von Lehramtsstudierenden dar. Zwar ist auch eine Kompetenzmessung unabhängig von den Standards möglich, jedoch wäre dann beispielsweise der Durchschnittswert der Bezugspunkt. Standards stellen einen anderen Bezugspunkt dar: sie sind richtungsweisend für das eigentlich Erforderliche und das maximal Mögliche und nicht für das vom Durchschnitt Erreichte. Als richtungsweisender Bezugspunkt stellen die Standards einen idealen Erwartungsraum dar. Zugleich ist anzumerken, dass, nicht wie im Schulwesen, zwischen z. B. Mindest-, Regel- und Optimalstandards unterschieden wird. Zwar hat Terhart (2002a) ursprünglich eine Stufung vorgeschlagen („Wissen“, „Reflexion“, „Kommunikation“, „Urteil“) und auch hat die mit der Entwicklung der Standards beauftragte Kommission eine Stufung erarbeitet („minimale Ausprägung“, „als Regelfall zu erwartende Ausprägung“, „gute, entwicklungsfähige Ausprägung“ bzw. „Minimum“, „Regelfall“, „Gut“) (KMK, 2004a), jedoch ist diese aus nicht geklärten Gründen in den Beschlussfassungen der KMK (2004/2014) nicht mehr vorhanden.

*4. Standards als Richtpunkt für die Ausbildungsorganisationen*

Standards verdeutlichen einerseits, was Lehramtsstudierende bzw. AbsolventInnen am Ende der jeweiligen Ausbildungsabschnitte wissen und können sollen. Andererseits sind die Standards für die Lehramtsausbildung aber auch ein Richtpunkt für die Ausbildungsorganisationen und die Prozesse in der Lehramtsausbildung. So bedarf es etwa einer sinnvollen Studienstruktur und einer geeigneten Auswahl von Lerngelegenheiten, um das Erreichen der Standards bestmöglich zu unterstützen. In diesem Sinne arbeiten alle Institutionen, Orte und Einrichtungen der Lehramtsausbildung an einem gemeinsamen Ziel, im Sinne eines koordiniert-arbeitsteiligen Vorgehens und in kooperativer Weise, um den übergreifenden Prozess der Herausbildung, Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern zielgerichtet und kontrolliert auszugestalten (KMK, 2004a).

*5. Qualitätssicherung in der Schule*

Die Kultusministerkonferenz betrachtet die Standards für die Lehramtsausbildung als „ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung“ (KMK, 2005b). Dieser Annahme liegt die Prämisse zugrunde, dass sich

a) die Lehramtsausbildung auf das professionelle Lehrerhandeln auswirkt und dass sich b) das professionelle Lehrerhandeln auf das Schülerlernen auswirkt (Terhart, 2013b). „Das zentrale Ziel ist die möglichst hohe professionelle Qualität angehender Lehrkräfte, die durch ihre Ausbildung so auf die einzelnen Anforderungen der Berufswirklichkeit vorbereitet werden, dass die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sowohl für das Lernen und den Prozess der Erfahrungsbildung der Schüler (sic!) wie auch für die Weiterentwicklung der Qualität von Unterricht und Schule eingesetzt werden können." (KMK, 2004a).

*6. Qualitätsverbesserung*

Im Rahmen der Reformdebatte zur Lehramtsausbildung wurde vielfach bemängelt, dass kaum gesichertes Wissen über die Wirkung und Wirksamkeit der Lehramtsausbildung existiert (Allemann-Ghionda & Terhart, 2006; Blömeke, 2004; Fried, 2003; Schaefers, 2002). Standards für die Lehramtsausbildung bieten Terhart (2007b) zufolge eine klare Zielorientierung, mit deren Hilfe dann die Wirkung und Wirksamkeit der Lehramtsausbildung näher erforscht werden kann. Erst wenn mehr Klarheit bzgl. der Wirkung und Wirksamkeit der Lehramtsausbildung besteht, können, basierend auf empirisch gesichertem Wissen, begründete Verbesserungen eingeführt werden. Standards stellen, dieser Argumentation folgend, nur den ersten Schritt im Gesamtprozess der Verbesserung der Lehramtsausbildung dar. Auch Oser (2005) betont, dass es sich bei den von ihm mitentwickelten Standards (in der Schweiz) um ein theorieanschlussfähiges Konzept handelt, in dem der Standarddiskurs nur ein Element ist, der insgesamt aber zu einer Qualitätsoptimierung beitragen kann. Um eine solche Qualitätsoptimierung explizit veranschaulichen zu können, bedarf es zuvor einer Festlegung bzgl. relevanter Qualitätskriterien. Standards können als Kriterien verstanden werden, anhand derer sich die Qualität der Ausbildung beurteilen lässt (Oser & Oelkers, 2001). Der Wissenschaftsrat sprach sich ebenfalls für die Entwicklung professioneller Standards in der Lehramtsausbildung aus (Wissenschaftsrat, 2001). Dies wird in den Empfehlungen zur künftigen Struktur als ein Element zur nachhaltigen Verbesserung der Qualität der Lehramtsausbildung betrachtet (ebd.). Empfohlen wurde dabei insbesondere die Entwicklung von Kerncurricula, die sich an Kompetenzen, über die die Absolventinnen und Absolventen aller Lehrämter gleichermaßen verfügen müssen, orientieren (ebd.). Insofern geht mit der Einführung von Standards für die Lehramtsausbildung nicht zwingend die Aufhebung des Bildungsföderalismus im Kontext der Lehramtsausbildung einher.

*7. Das Professionalisierungsargument*

Ostermeier und Prenzel (2002) zufolge sind Standards für die einzelne Lehrkraft insofern von Bedeutung, als mit dem Erreichen der Standards ein professionelles Handeln einhergehen kann. Die Standards in der Lehramtsausbildung haben damit eine Professionalisierungsfunktion: Zentrales Ziel ist die Entwicklung einer mög-

lichst hohen professionellen Qualität von angehenden Lehrkräften (KMK, 2004a). Durch die Einführung von Standards wird also ein Konzept einer an Professionalität orientierten Lehramtsausbildung konkretisiert (KMK, 2004a). Zugleich kann mit der Offenlegung der Standards das Ansehen des Lehrberufs gesteigert werden, da diese ein gewisses Qualitätsniveau markieren (Ostermeier & Prenzel, 2002). Die mit den Lehramtsausbildungsstandards einhergehende Professionalisierung ist daher, so Oser und Oelkers, eine Professionalisierung der Studierenden und ein Fortschritt im Hinblick auf die Professionalität des Berufs sowie das professionelle Handeln (Oser, 2005; Oser & Oelkers, 2001).

Ungeachtet der genannten Positionen, sehen einige Standardbefürworter auch Schwierigkeiten. So befürwortet Terhart zwar grundsätzlich die Einführung von Standards für die Lehramtsausbildung, kritisiert aber die Engführung auf die bildungswissenschaftlichen Elemente in der Erstausbildung und die Vernachlässigung der fachbezogenen Studienelemente (Terhart, 2007b). Oser (2001) betont die Aspekte Validität und Reliabilität, mit der eine Kompetenz im Feld gezeigt werden können muss, um von einer Kompetenzbeherrschung ausgehen zu können. Die Validität und Reliabilität von professionellen Standards sind ihm zufolge „gefährdet“, da

- sie nur über sichtbare Handlungsformen festzuhalten sind und sich somit auch in un-perfekten Performanzen zeigen (vgl. Oser, 2007),
- Routinen die Entfaltung professioneller Standards stören (vgl. Oser, 2013a),
- Handlungen von Unterrichtenden durch „Emergency-Room-Gegebenheiten“ geprägt sind (Blömeke, König, et al., 2015; Oser, 2013a), und
- Lehr-Lernprozesse in der Regel nicht linear verlaufen (vgl. Blömeke, König, et al., 2015; Oser, 2013a).

Im nachfolgenden Kapitel werden die für den Standarddiskurs kennzeichnenden kritischen Positionen dargestellt.

### *2.2.2 Standardkritische Positionen*

In diesem Kapitel werden sechs zentrale Argumente aufgeführt, welche kennzeichnend für die Standardkritiker sind. Eine ausführliche Darstellung der Kritikpunkte an Standards findet sich in dem Themenheft *Standards hinterfragen* im *Journal für LehrerInnenbildung* aus dem Jahr 2006 (vgl. Tulodziecki & Grafe, 2006). Der Diskurs während des Entstehungszeitraumes ist auch heute noch charakteristisch für die Standarddebatte. Er steht daher nachfolgend im Vordergrund. Zugleich werden auch vereinzelt aktuellere Beiträge einbezogen.

#### *1. Defizitäres Professionsverständnis*

Ein Kritikpunkt betrifft die notorische Ungewissheit im pädagogischen Handeln (Helsper, 2006). Herzog (2005) zufolge haben die Standards ein defizitäres Professionsverständnis: Pädagogisches Handeln, so Herzog, beruht immer auch auf einem

Nicht-Wissen, welches die Standards in der Lehramtsausbildung nicht berücksichtigen. Es werde eine Illusion der technischen Beherrschbarkeit illustriert, die pädagogisch nicht einhaltbar ist (Herzog, 2005). In pädagogischen Kontexten muss es laut Herzog jedoch auch um die Gestaltung einer Lebensphase, die Bildung der Persönlichkeit, Begegnungen mit Andersdenkenden und die Erweiterung des biografischen Horizonts gehen. Er spricht sich dabei nicht per se gegen Standards aus, sondern insbesondere gegen ein technokratisches Modell, welches den Standards zugrunde liegt (Herzog, 2013).

*2. Steuerungsmodell*

Helsper (2006) kritisiert die Verschiebung hin zu einer an Standards ausgerichteten Umstellung auf eine output-orientierte Steuerung. Standards führen zu einer Verschiebung der Machtbalancen: Die Kontrolle der Standards ist zentralisiert, während die Verantwortung der Outputs bei den einzelnen Bildungsinstitutionen und ihren Akteuren liegt (Helsper, 2006). Zentrale Vorgaben können jedoch problembehaftet sein, insbesondere dann, wenn sie wenig partizipativ entwickelt worden sind.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Missverständlichkeit des neuen Steuerungssystems, welches den Eindruck erweckt, als ließe sich die Lehramtsausbildung durch den Output steuern. Eine Steuerung kann Herzog (2013) zufolge nur den Input betreffen, nicht aber den Output. Der Output kann lediglich die benötigten Informationen anbieten, um den Steuerungsimpuls wirksam zu dosieren (Herzog, 2013). Treffender ist es daher, von einer output-orientierten Steuerung zu sprechen. Zugleich wird bemängelt, dass anhand der Zielformulierungen (angestrebter Output) nicht abgeleitet werden kann, wie die Lehr-Lern-Situationen konkret zu gestalten sind[27]. Unter Verweis auf die Erfahrungen der US-Standard-Bewegung wird daher darauf aufmerksam gemacht, dass durch die alleinige Vorgabe von Performance-Standards (siehe Kapitel 2.3.2) die angestrebten Ziele nicht erreicht werden können (Gerwig, 2017). Neben einer Output-Orientierung (Performance Standards) wird eine ergänzende Input-Orientierung (Content sowie Opportunity-To-Learn Standards) gefordert (Gerwig, 2017; Gruschka, 2015; Wiechmann & Bandelt, 2016).

*3. Voreiliger Aktionismus*

Reh (2005) unterscheidet in Anlehnung an Terhart zwischen Standards professionellen Lehrerhandelns und Standards für die Lehramtsausbildung. Die Entwicklung

27 Bezogen auf den Kritikpunkt, dass aus kompetenzorientierten Standards nicht direkt abgeleitet werden kann, wie die Hochschullehre konkret zu gestalten ist, betont Stanat, dass dies auf einem Missverständnis beruht (Stanat, 2018). Da kompetenzorientierte Standards sowohl im Schul- als auch im Hochschulwesen konsequent auf die Ergebnisse von Bildungsprozessen abzielen, werden keine Aussagen über Lehr-Lern-Methoden getroffen. Es liege vielmehr im Ermessen der Lehrenden, zu entscheiden, wie Lernwege effektiv gestaltet werden können und bedarf (hochschul-) didaktischer Überlegungen (vgl. auch Zierer & Wernke, 2013).

von professionellen Standards kann sich jedoch als schwierig gestalten, da es keinen Konsens darüber gibt, wie Basiswissen erzeugt wird und wie dies zur Herausbildung professioneller Kompetenzen in der Lehramtsausbildung führen kann (Reh, 2005). Die Standards können auch insofern als riskant betrachtet werden, da sie eingeführt werden, obwohl es kaum Forschungsdaten gibt, die etwas über ihre Wirksamkeit in der Lehramtsausbildung aussagen können (Reh, 2005). Auch Herzog (2005) äußert hierzu Bedenken: Es sei unsicher, ob schulische Lehrkräfte ohne diese Ausbildung nicht ebenso gut unterrichten.[28]

*4. Konzeptuelle Mängel*

Standards in der Lehramtsausbildung sind Helsper (2006) zufolge aufgrund von fehlender konzeptueller Klarheit und mangelnder bildungstheoretischer Fundierung problematisch: Standards und Kompetenzen, so Helsper, haben eine inhärente Begründungsproblematik und begriffliche sowie konzeptuelle Unschärfen, die zugleich für das Versprechen einer Qualitätssteigerung und Krisenbewältigung für das Bildungssystem stehen sollen. Ihre bildungstheoretische Fundierung ist Kritikern zufolge unzulänglich (Helsper, 2006; Herrmann, 2003; Messner, 2004). Auch wird kritisiert, dass die Kompetenzmodelle, die als Basis für Standards dienen sollen, noch nicht hinreichend entwickelt sind (Tulodziecki & Grafe, 2006).

*5. Vereinheitlichung*

Es wird zudem die Sorge geäußert, dass mit den Standards ein Prozess der Universalisierung des Bildungssystems vorangetrieben wird (Fuchs, 2003; Helsper, 2006)[29]. Damit einher gehen Sorgen bzgl. der Normierung und Vereinheitlichung des Bildungswesens. Globale Zielmarken erhalten durch die international orientierten Standards zunehmend Eingang in das nationale Bildungssystem (Helsper, 2006). Die verordnete Standardisierung wird insbesondere im Kontext des praktischen Unterrichts als problematisch betrachtet (Herzog, 2005). Dieser ist, so Herzog, situativ und unbestimmbar und somit nur schwer mit einer Standardisierung vereinbar. Zudem sind Standards unter den Bedingungen von Heterogenität kaum nachvollziehbar.

*6. Vagheit und Quantität*

Böttcher zufolge sind Lehrerinnen und Lehrer unter den Bedingungen schulischer Bildungsstandards „so zu qualifizieren, dass sie die Bildungsstandards tatsächlich vermitteln, deren Erreichen evaluieren, Gründe für Unterschreitungen diagnostizie-

28 Kritisch, so Oser (2005), ist der Standpunkt, dass aus Gründen des Nichtwissens der Wirkung einer Ausbildung nach Standards die Reformbestrebungen zurückgewiesen werden müssen.

29 Forschung zur Universalisierung der Schule findet sich u. a. bei Adick (1992, 2004). Einen breiteren Diskurs betrifft die Globalisierung, welche den Prozess globaler Verflechtungen in vielen Bereichen, auch außerhalb des Bildungswesens, bezeichnet (Meyer, 2018).

ren und Förderansätze realisieren können." (Böttcher, 2008). Problematisch, so Böttcher, ist an den entwickelten Lehramtsausbildungsstandards jedoch, dass sie aufgrund ihrer Unklarheit interpretationsbedürftig sind und infolge der Menge die Lehrkräfte überfordern. Insofern ist es fragwürdig, inwiefern *schwache* Standards[30] ein System umsteuern können, welches hoch komplex und traditionell untersteuert ist (Böttcher, 2008). Böttcher zufolge treiben solche *vulgärökonomischen* Steuerungsversuche in Folge eine De-Professionalisierung voran (vgl. auch Maag Merki, 2010). Auch Blömeke (2006) kritisiert, dass der schmale bildungswissenschaftliche Anteil im Lehramtsstudium nicht ansatzweise dazu in der Lage ist, die in den KMK-Standards genannten Themengebiete abzudecken.

Die kontrovers geführte Standarddebatte setzt sich bis heute fort. Dem Diskurs wohnt eine Vielfalt an Definitionen zentraler Begriffe bei (Blömeke, Gustafsson et al., 2015). Es hat allerdings keine wesentlichen Positionsänderungen gegeben (Terhart, 2014), weshalb aktuellere Beiträge hier nur vereinzelt aufgegriffen worden sind. Die Idee von Standards für die Lehramtsausbildung ist generell auch nicht neu. So hat Oser schon vor über 30 Jahren in dem Artikel *Können Lehrer durch ihr Studium zu Experten werden?* eine Zielorientierung an den Kompetenzen des Berufs und nicht an den akademischen Gepflogenheiten der Universität vorgeschlagen (Oser, 1987).

## 2.3 Begriffsbestimmungen

Ein häufig genannter Kritikpunkt an der Neuausrichtung der Lehramtsausbildung betrifft die Unschärfe zentraler Begriffe. Dies ist auch dem in den Diskussionen um Standards unpräzisen Sprachgebrauch zu entnehmen. Einerseits betrifft dies unterschiedliche Auffassungen und Definitionen hinsichtlich einzelner Begriffe, wie z. B. Kompetenz (Fichten & Meyer, 2006), und andererseits bleibt eine Trennschärfe zwischen zentralen Begriffen, wie z. B. Kompetenz und Standard[31], unberücksichtigt. Bestätigt wird diese Einschätzung durch Gröschner, der die wenig einheitliche Verwendung zentraler Begriffe bemängelt (Gröschner, 2011). Zugleich ist die Hoffnung auf ein zukünftig einheitliches Verständnis der zentralen Begriffe weiterhin wenig aussichtsreich (Erpenbeck et al., 2017). Im Folgenden werden daher die zentralen Begriffe *Kompetenz*, *Standard* und *Qualitätsmanagement*, die kennzeichnend für die neuausgerichtete Lehramtsausbildung sind, näher ausdifferenziert.

30 Schwache Standards definieren nur ungenau, was im Erziehungs-, Bildungs- oder Qualifizierungsprozess mittels absichtsvoller, methodisch angelegter, organisierter und professionell ausgeführter pädagogischer Intervention erreicht werden soll (Böttcher, 2008).

31 Oser versteht beispielsweise unter dem Begriff Standard sowohl eine professionelle Kompetenz als auch deren optimale Erreichung (Oser & Oelkers, 2001).

### *2.3.1 Der Kompetenzbegriff*

> „Over the last few decades, competence has become a fashionable term with a vague meaning not only in public use, but also in many social sciences. One could even refer to a conceptual 'inflation', where the lack of a precise definition is accompanied by considerable surplus meanings" (Weinert, 2001a)

Bereits im Jahr 2001 hat Weinert die Inflation von Kompetenzdefinitionen angemerkt, die dem breiten Diskurs zum Kompetenzbegriff begleitet. Zugleich gibt es auch Bemühungen, die Breite von Definitionen überblicksartig zusammenzufassen (Erpenbeck et al., 2017; HRK, 2012; Klieme & Hartig, 2007; Plöger, 2006; Schaper, 2009). Nachfolgend sollen drei Kompetenzauffassungen aufgezeigt werden, die besonders prägend für den wissenschaftlichen Diskurs sind:

*1. Der Kompetenzbegriff der Sprachwissenschaften und der Sozialisationstheorie*

Grundlegend für sprachwissenschaftliche Kompetenzauffassungen ist das Konstrukt der Sprachkompetenz als anthropologisch vorgegebene Grundlage menschlicher Sprachfähigkeit von Chomsky (1969). Er beschreibt Kompetenz als einen Grundbegriff seiner generativen Transformationsgrammatik, der die *kognitive Fähigkeit* bezeichnet, mithilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell unendlich viele neue Sätze selbst-organisiert zu bilden und zu verstehen (Chomsky, 1969; Erpenbeck et al., 2017). Kompetenz grenzt sich nach diesem Begriffsverständnis von der *Performanz* ab, welche die Realisierung beinhaltet. In der sozialwissenschaftlichen Diskussion des linguistisch-kommunikativen Kompetenzbegriffs von Chomsky wurde dieser von Habermas (1971b, 1981, 1982) zu einer kommunikativen Kompetenz weiterentwickelt. Ihm zufolge ist die Kompetenz der Inbegriff von sozial-kognitiven Regeln und Strukturen, die es Individuen ermöglichen, kommunikative Situationen zu generieren (Habermas, 1971b; Klieme & Hartig, 2007). Das Begriffsverständnis von Habermas schließt die Fähigkeit, Gefühle, Absichten, Meinungen etc. angemessen kommunizieren zu können, mit ein (Erpenbeck et al., 2017; Habermas, 1971b). Die sozial-kognitive Kompetenz ist Habermas zufolge notwendig, um Sprache selbstorganisiert und angemessen in realen Redesituationen verwenden zu können (ebd.). Diese begriffliche Rahmung war Klieme und Hartig (2007) zufolge bis in die 1990er Jahre in den deutschen Sozialwissenschaften vorherrschend.

*2. Der Kompetenzbegriff der empirischen Bildungsforschung*

White (1959) führte den Kompetenzbegriff Ende der 1950er Jahre in die Motivationspsychologie ein und bezeichnete damit die Entwicklung grundlegender Handlungsfähigkeiten, die vom Individuum selbstorganisiert hervorgebracht werden (Erpenbeck et al., 2017; Klieme & Hartig, 2007). Eine Kompetenz wird von ihm als eine Voraussetzung von Performanz betrachtet, die sich aus der Anwendung der

Kompetenz ergibt (Erpenbeck et al., 2017). Anfang der 1970er Jahre forderte McClelland (1973), dass Kompetenzen erfasst werden sollten, da sie reale Lebenssituationen berücksichtigen würden. Er formulierte damit zugleich Kritik an der damals traditionellen Intelligenzdiagnostik, deren Testverfahren dekontextualisiert angelegt sind und damit die Situierung und Kontextabhängigkeit des menschlichen Handelns nicht berücksichtigen (Klieme & Hartig, 2007). Somit versteht McClelland (1973) Kompetenz als das, was bei Chomsky (1969) und bei White (1959) Performanz ist. Auch für Bandura (1990) ist der stärkere Bezug zu realen Lebenssituationen zentral. Er äußerte sich diesbezüglich wie folgt: „Wissen und Fähigkeiten zu besitzen, ist etwas deutlich anderes, als sie in unterschiedlichen Situationen erfolgreich anzuwenden, die oft mehrdeutige, unvorhersagbare und stresserzeugende Elemente enthalten“ (Bandura, 1990; Klieme & Hartig, 2007). Ebenso bezeichnen Connell et al. (2003) Kompetenzen als „realised abilities“ (Klieme & Hartig, 2007).

Ungeachtet dieser Positionen und dem auch in anderen Ländern weitergeführten Diskurs ist für die empirische Bildungsforschung in deutschsprachigen Ländern insbesondere die Begriffsbestimmung von Weinert (2001b) kennzeichnend. Er definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001b). Da mit dieser Definition spezifische Anforderungsbereiche einhergehen, ist auch für Weinert die Kontextspezifität von zentraler Bedeutung.

*3. Der Kompetenzbegriff der Berufsbildungsforschung*

Die von der Berufsbildungsforschung entwickelte Auffassung des Kompetenzbegriffs orientiert sich an der Theorie der Handlungsregulation nach Hacker (1973) (vgl. Hacker, 2005; HRK, 2012). Dabei steht die Herausbildung einer beruflichen Handlungskompetenz, respektive die Befähigung für bestimmte berufliche Handlungsfelder im Vordergrund (HRK, 2012; Nerdinger et al., 2008). Die nachfolgend zugrunde gelegte Einteilung basiert auf dem Kompetenzverständnis von Heinrich Roth, der Handlungsfähigkeit und Mündigkeit als Erziehungsziele verbindet und entsprechende Lern- und Erziehungsprozesse, „die den Menschen in die mündige Selbstbestimmung zu führen vermögen“, erläutert (Erpenbeck et al., 2017; HRK, 2012; Roth, 1971). Berufliche Handlungskompetenzen[32] lassen sich, so Nerdinger et al. (2008), in vier Bereiche unterteilen:

32 Sofern von beruflichen Handlungskompetenzen gesprochen wird, ist die Trennschärfe zu beruflichen Qualifikationen nicht offensichtlich. Die zentralen Unterschiede zwischen Qualifikationen und Kompetenzen wurden u. a. von Arnold (2000) herausgearbeitet.

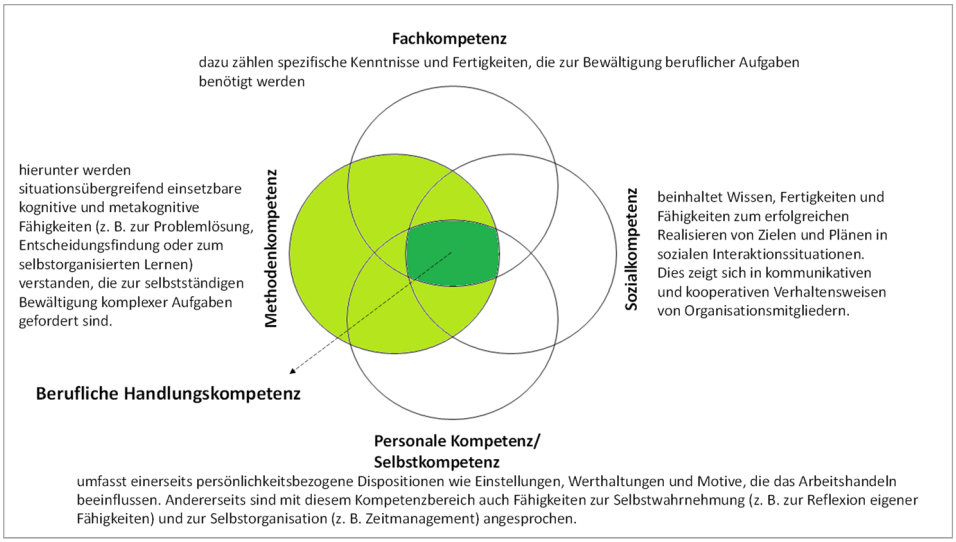



Abbildung 4: Kompetenzbereiche in der Berufsbildungsforschung

Eine zentrale Bedeutung für die Lehramtsausbildung in Deutschland hat, unabhängig von dem fachlichen Diskurs, die Kompetenzauffassung der KMK, da sie die Normierung für Schule, Universität und Hochschule vorgibt. Vor diesem Hintergrund wird sich im Nachfolgenden auf die Begriffsbestimmung der KMK bezogen.

### *4. Der Kompetenzbegriff der Kultusministerkonferenz*

In dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014 *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* wird angegeben, dass sich Kompetenzen „auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen[33] verfügt“, beziehen (KMK, 2004/2014). Zugleich stellen sie damit auch Anforderungen an die gesamte Ausbildung dar. Unter dieser Perspektive kann eine Kompetenz als eine berufliche Befähigung verstanden werden. In ihrer Konzeption sollen Kompetenzen somit dazu befähigen, in beruflichen Anforderungssituationen und -bereichen angemessen, verantwortlich und erfolgreich zu handeln (HRK, 2012). Um den beruflichen Bezug zu verdeutlichen, wird häufig der Begriff *professionell* ergänzt (Oser, 2013b). Kompetenzen für die Lehramtsausbildung sind in diesem Sinn professionelle Kompetenzen. Anforderungsbereiche des Lehrerberufs sind u. a. durch eine hohe Komplexität, Neuartigkeit bzw. Unbestimmtheit und hohe Ansprüche an die Lösungsqualität gekennzeichnet (Doyle, 1986; HRK, 2012; Jank & Meyer, 2014).

33 Kompetenzen zur kollegialen Zusammenarbeit und zur Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen werden hier ebenso als berufliche Anforderungen betrachtet (KMK, 2004/2014).

Durch die Dreiteilung nach der KMK werden verschiedene Dimensionen einer Kompetenz betont:

- *Fähigkeiten – Abilities*
  Unter Fähigkeiten wird die Gesamtheit der zur Ausführung einer bestimmten Leistung erforderlichen personalen Bedingungen verstanden (Dorsch et al., 2013). Demgemäß stellen die Fähigkeiten notwendige Voraussetzungen dar, um eine bestimmte Leistung ausführen zu können. Dies können beispielsweise kognitive und/oder soziale Voraussetzungen sein. Was die Voraussetzungen sind, ist jedoch für jede Kompetenz im Einzelfall zu bestimmen.
- *Fertigkeiten – Skills*
  Der Begriff Fertigkeit schließt in der Regel ein Gütekriterium für die Leistung ein (Dorsch et al., 2013). Im Unterschied zum Fähigkeitsbegriff bezeichnen Fertigkeiten somit die Beherrschung bzw. dessen Erwerb. Fertigkeiten können unterteilt werden, z. B. in (senso-)motorische, kognitive, kognitive motorische, soziale, sprachliche oder perzeptive Fertigkeiten.
- *Einstellungen – Attitudes*
  Eine Einstellung bezeichnet eine positive oder negative Bewertung von z. B. Menschen, Objekten, Sachverhalten oder/und Vorstellungen (Gerrig & Zimbardo, 2008; Werth, 2008). Einstellungen sind somit als bewertende Urteile aufzufassen (Werth, 2008). Drei Arten von Informationen führen zu einer Einstellung: kognitiv[34], affektiv[35] und behavioral[36] (Maio & Haddock, 2010). Kompetenzen nehmen somit Bezug auf Einstellungen (und die damit verbundenen Handlungsvollzüge), die zur Bewältigung der Anforderungen im Lehrerberuf unerlässlich sind.

Im Beschluss der KMK über die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung werden 11 Kompetenzen (competencies) genannt, die vier Kompetenzbereichen (competences[37]) – Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren – zugeordnet sind (KMK, 2004/2014).

*Kompetenzbereich: Unterrichten*

1. Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

34 Gedanken und Überzeugungen zum Einstellungsobjekt (z. B. Fakten) (Werth, 2008)
35 Emotionale Reaktion auf das Einstellungsobjekt (Werth, 2008).
36 Handlungen bzw. beobachtbares Verhalten gegenüber oder im Zusammenhang mit dem Einstellungsobjekt (z. B. Annäherung oder Vermeidung) (Werth, 2008).
37 Im englischsprachigen Diskurs existieren zwei Begriffe: „competence“ und „competency“. „Competence“ wird hier als ein weitgefasster Begriff verstanden, während „competency“ ein Bestandteil der „competence“ ist (Blömeke, Gustafsson, et al., 2015).

2. Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
3. Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.

*Kompetenzbereich: Erziehen*

1. Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
2. Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.
3. Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.

*Kompetenzbereich: Beurteilen*

1. Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
2. Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.

*Kompetenzbereich: Innovieren*

1. Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
2. Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.
3. Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Jeder der elf Kompetenzen werden Standards in unterschiedlicher Anzahl zugeordnet. So kann festgestellt werden, wie unterschiedlich stark ausgeprägt bzw. entwickelt die Kompetenzen bei einzelnen Personen sind. Zugleich können dadurch aber auch verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden (KMK, 2004/2014). In dieser Einbettung kann auch die Trennschärfe zwischen Kompetenz und Standard verdeutlicht werden:

> Kompetenzen werden als Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen verstanden, die zur Bewältigung von Anforderungen im Lehrerberuf notwendig sind (KMK, 2004/2014; Schaper, 2009).

Standards hingegen sind die Maßstäbe, die den Ausprägungsgrad der Kompetenzen zu bestimmen erlauben (KMK, 2004a).

### *2.3.2 Der Standardbegriff*

Die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards in der Lehramtsausbildung sind als Absolventinnen- und Absolventenstandards konzipiert (Terhart, 2007b). Sie stellen einen Maßstab dar, mit dem der Ausprägungsgrad einer Kompetenz erfasst werden kann (KMK, 2004a; Oser, 2007). Damit Standards einen Ausprägungsgrad bestimmen können, geht mit ihnen der Anspruch einher, die jeweiligen Schwerpunkte einer Kompetenz möglichst umfassend abzubilden. In den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards für die Lehramtsausbildung wird beispielsweise die erste Kompetenz „Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch“ durch zehn Standards (fünf Standards für die theoretischen und fünf Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte) beschrieben. Dabei gibt es keine einheitlich festgelegte Anzahl der Standards für die Beschreibung einer Kompetenz; sie variiert je nach Kompetenz.

Die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards haben zwei Bedeutungen: Einerseits ist mit ihnen die Messung eines Kompetenzniveaus gemeint, andererseits beschreiben sie normative Erwartungen, auf die hin lehrerbildende Hochschulen ausbilden sollen (vgl. Criblez, 2016; Klieme, 2002; KMK, 2004a). Die normativen Erwartungen, welche die Standards beinhalten, sind nicht grundsätzlich neu (Terhart, 2007b). Vielmehr machen sie explizit, was zuvor mehr oder weniger implizit in den Lehramtsausbildungsdebatten vorhanden war (Terhart, 2005). So gehen die Kompetenzbereiche der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards zurück auf den Strukturplan für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat, 1970). Sie bezeichnen das Gemeinsame aller Lehramtsstudiengänge, da allen Lehrerberufen grundlegende Aufgaben gemein sind (ebd.).

In der Standard-Diskussion werden drei Arten von Standards unterschieden (Criblez, 2016; Künzli et al., 2013):

- *Opportunity-to-Learn Standards*
  z. B. Ausstattung der Bildungseinrichtung, Ausbildung der Lehrpersonen, Vorgaben zur Gestaltung von Lernprozessen
- *Content Standards*
  Verschiedene Formen von Inhalts-, Stoff- und Themenvorgaben
- *Performance Standards*
  Beschreibungen von geforderten oder erwünschten Lernergebnissen und Lernleistungen

Die Standards in der Lehramtsausbildung definieren Ziele sowie erwartete Ergebnisse (Terhart, 2007b) und stellen somit *Performance Standards* dar. Neue Elemente der Lehramtsausbildungssysteme betreffen insofern die Explizitheit der Anforderungen auf bundesweiter Ebene sowie die Orientierung am Output zu dem Zweck einer Überprüfung des tatsächlichen Grades ihrer Erfüllung (ebd.).

Zusammengefasst beschreiben sowohl Kompetenzen als auch Standards normative Erwartungen. Kompetenzen und Standards unterscheiden sich jedoch vor allem in einer Hinsicht:

> Standards können als Maßstäbe den Ausprägungsgrad einer Kompetenz bei Absolventinnen und Absolventen bestimmen (KMK, 2004a).

Kennzeichnend ist, dass die Kultusministerkonferenz mit den Kompetenzen und Standards für die Lehramtsausbildung die Anforderungen, die die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen, definiert hat (KMK, 2004/2014).

### *2.3.3 Der Qualitätsbegriff*

Einhergehend mit der Einführung von (Bildungs-)Standards im Bildungswesen finden sich in der Fachdiskussion und in den Beschlusstexten zu den Standards Begriffe wie Qualitätssicherung, Qualitätsverbesserung, Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung. In diesem Kontext beobachtet die Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ) häufig eine fälschlicherweise synonyme Verwendung der Termini. Vor diesem Hintergrund soll nachfolgend der Qualitätsbegriff bestimmt werden, auch um auf begriffliche Feinheiten bei der Verwendung aufmerksam zu machen.

#### 2.3.3.1 Definitionen und kritische Einordnung der Diskussion

*Qualität*

Der im Alltagsgebrauch häufig positiv konnotierte Begriff *Qualität* erhält mit der definitorischen Rahmung der europäischen Komitees für Standardisierung eine erweiterte Bedeutung zugemessen:

> Laut aktueller Qualitätsmanagementnorm *DIN EN ISO 9000:2005 Nr. 3.1.1* ist Qualität der „Grad, in dem ein Satz inhärenter[1] Merkmale eines Objekts Anforderungen erfüllt".

In der früheren Definitionsnorm zu Qualitätsmanagement (DIN EN ISO 8402:1995-08) bezeichnet Qualität „die Gesamtheit der Merkmale einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen" (Zollondz, 2011).

Wenn *Qualität* – vereinfacht formuliert – den Grad der Eignung bzw. der Erfüllung von festgelegten Erfordernissen beurteilt, dann ist Qualität nicht generell ein Indiz für ein positives Qualitätsurteil. Ein Qualitätsurteil kann gut oder schlecht, hoch oder niedrig und positiv oder negativ ausfallen (Geiger, 2001; Heid, 2013; Meyer, 2015; Speck, 2006a). Heid (2013) verdeutlicht, dass Qualität nicht das Objekt der Beurteilung, sondern das Resultat der Beurteilung eines Objektes oder Sachverhalts ist. Qualität ist demzufolge ein Urteil, inwiefern etwas (Objekt/Sachverhalt) anhand von Kriterien für gut oder schlecht befunden wird (Meyer, 2015). Mit anderen Worten: Ein Qualitätsurteil ist ein Urteil über die realisierte Beschaffenheit einer Einheit bezüglich der Forderungen an diese (Geiger, 2001).

Wenn somit in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz über die bildungswissenschaftlichen Standards in der Lehramtsausbildung angeführt wird, dass mit den Standards die „Qualität" schulischer Bildung gesichert und weiterentwickelt werden soll, so beruht dies auf einer missverständlichen Verwendung des Begriffs Qualität (KMK, 2004/2014). Nicht die Qualität wird gesichert und entwickelt, sondern die schulische Bildung soll so gesichert und weiterentwickelt werden, dass das Qualitätsurteil zu schulischer Bildung positiv ausfällt. Heid (2013) zufolge existiert Qualität nicht unabhängig von einem

- Gegenstand der Qualitätsbeurteilung
- Subjekt der Qualitätszuschreibung
- Adressaten bzw. Rezipienten des Qualitätsurteils
- Zweck der Qualitätsbeurteilung
- Kriterien, die logisch unentbehrlich sind, um einem Gegenstand Qualität zuschreiben oder absprechen zu können.

Da die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards auch ein wesentliches Element zur Verbesserung der *Qualität* der Lehramtsausbildung darstellen sollen, soll hier zusammenfassend aufgezeigt werden, worauf sich die Qualität bezieht und welche Rolle den Standards dabei zukommt.

Der Gegenstand der Qualitätsbeurteilung ist hier die Lehramtsausbildung. Die Qualitätszuschreibung kann von verschiedenen Subjekten stammen: beispielsweise von den Studierenden selbst, aber auch von Wissenschaftlern, Politikern, Bildungsverantwortlichen, Angehörigen eines Ministeriums, einer Akkreditierungsagentur, den Eltern von Schulkindern oder aber den Schulkindern selbst usw. Den Qualitätsvorstellungen zugrundeliegenden Kriterien dieser Subjekte können weit auseinanderliegen. Die KMK-Standards leisten insofern einen Beitrag, als dass sie einen gemeinsamen Kriterienkatalog (für die erste und zweite Phase) darstellen, um zu einem Qualitätsurteil zu kommen.[38] Sie stellen in dieser Hinsicht gemeinsam vereinbarte

38 Der Begriff (Qualitäts-)Kriterien wird an dieser Stelle gleichbedeutend mit Qualitätsstandards verwendet: sie sollen messbare Auskünfte darüber geben, ob die Ziele erreicht wurden. Zugleich ver-

Kriterien für eine Urteilsbildung zur Qualität der Lehramtsausbildung dar. Die Adressaten bzw. Rezipienten des Qualitätsurteils sind die Akteure in der Lehramtsausbildung. Das betrifft sowohl politische Entscheidungsträger als auch die Hochschullehrer, Lehrende des Mittelbaus, Studierende usw. Der Zweck liegt darin, Stärken und Schwächen der Lehramtsausbildung zu benennen, um auf dieser Basis Vorschläge zur Verbesserung der Lehramtsausbildung machen zu können. Um also die Lehramtsausbildung verbessern zu können, müssen mithilfe eines vereinbarten einheitlichen Maßstabes die Lehramtsausbildung und ihre einzelnen Teile im Hinblick auf ihre Qualität beurteilt werden. Jene Aspekte der Lehramtsausbildung, deren Qualitätsniveau anhand des Maßstabes als niedrig beurteilt worden ist, können dann anhand von noch zu identifizierender Maßnahmen verbessert bzw. optimiert werden. Ob Verbesserungen eingetreten sind, kann insofern auch nur im Hinblick auf den vereinbarten Maßstab geklärt werden. Die Standards schaffen also notwendige Voraussetzungen, um Schwächen oder Stärken konsensuell identifizieren zu können. Im Vordergrund steht somit die Bestimmung und Erfassung der Erfolge und Misserfolge Lernender (Heid, 2007). Die bloße Existenz der Standards führt jedoch noch zu keiner Verbesserung selbst, da aus ihnen nicht hervorgeht, wie sie zu erreichen sind (Heid, 2007; Herzog, 2010; Stanat, 2018).

Wenn im nachfolgenden Qualitätsmanagement und sinnverwandte Begriffe benutzt werden, geht es in erster Linie um den Gegenstand dahinter, dem ein Qualitätsurteil zugeschrieben werden soll. Die Verwendung dieser irritierenden Ausdrucksweisen ist dem Umstand geschuldet, dass diese Begriffe Eingang in den Sprachgebrauch in der Diskussion der Lehramtsausbildung gefunden haben.

*Qualitätsdimensionen*

In der deutschen Qualitätsdebatte[39] wird *Qualität* häufig in Anlehnung an den amerikanischen Forscher Avedis Donabedian in drei Qualitätsdimensionen eingeteilt (Donabedian, 1980; Speck, 2006b; Zollondz, 2011). Donabedian führte mit seinem Phasenmodell den Qualitätsbegriff erstmals in den Dienstleistungsbereich der Medizin ein (Zollondz, 2011). Dabei wird zwischen den Dimensionen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität unterschieden:

weisen andere Autoren auf feine Unterschiede hinsichtlich der Begrifflichkeiten (Speck, 2006a; Spiegel, 2000).

39 Zur Geschichte der Qualitätsdebatte im Bildungsbereich siehe auch die Zusammenfassung von Bülow-Schramm (2006).

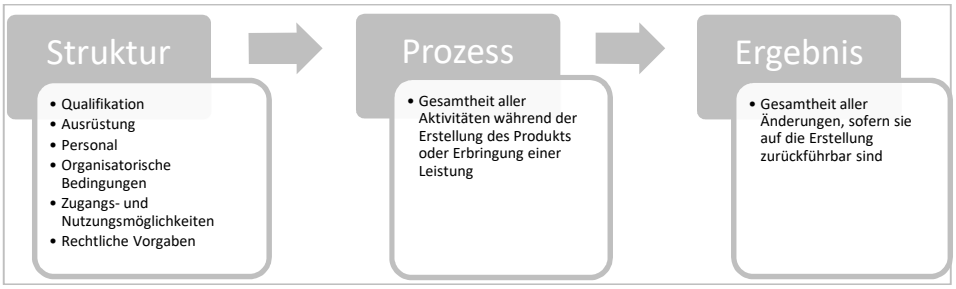



Abbildung 5: Qualitätsdimensionen nach Donabedian (1980)

Mit der Strukturqualität werden sämtliche Rahmenbedingungen bezeichnet, die für die Produktherstellung oder Erbringung einer Leistung notwendig und bedeutsam sind (Speck, 2006a; Zollondz, 2011). Dazu gehören z. B. die Fähigkeiten der Institution bzw. der MitarbeiterInnen, die technische Ausrüstung, bauliche Voraussetzungen etc. Die Dimension der Prozessqualität stellt die Gesamtheit aller Aktivitäten, die während der Produkterstellung bzw. Erbringung einer Leistung vollzogen werden, dar (ebd.). Die Dimension der Ergebnisqualität erfasst die Differenz zwischen Eingangs- und dem Ausgangszustand (Zollondz, 2011). Dabei steht einerseits der Grad der Zielerreichung (Effektivität) und andererseits die Kosten-Nutzen-Relation (Effizienz) im Vordergrund (Speck, 2006a). Zur Feststellung der Ergebnisqualität muss sowohl ein Produkt bzw. eine Leistung (Output) als auch die Wirkung des Outputs (Outcome), analysiert werden (Herzog, 2013; Speck, 2006a).

Kritisiert wird an dem Modell von Donabedian, dass die angenommene lineare Beziehung in der Praxis nicht immer auffindbar ist (Zollondz, 2011). So führt beispielsweise eine Verbesserung der Strukturdimension nicht automatisch zu einer Verbesserung der Ergebnisdimension. Nichtsdestotrotz ist das Modell die Basis von Qualitätsanalysen (Dubs, 2016; Fend, 2008a; Hopmann, 2006; Langner, 2018; Schubarth et al., 2004; Speck, 2006a) und selbst auch Gegenstand von Weiterentwicklungen (Heiner, 2005; Rudert, 2016).

#### 2.3.3.2 Einordnung zentraler Begriffe der Qualitätsdebatte

Nachfolgend werden zentrale Begriffe bestimmt, welche für die Diskussion eines Bildungssystems mit Standards kennzeichnend sind. Dabei werden nur jene Begriffe erläutert und definiert, die besonders prägend für das Lehramtsausbildungssystem sind.

*Qualitätskontrolle*

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts setzte der nach F.W. Taylor benannte *Taylorismus* den Markstein für den industriellen Produktionsprozess (Zollondz, 2011). Der zunehmende Trend zur Massenfertigung und die daraus resultierende Arbeitsteilung bei der Produktherstellung waren geprägt durch das Auftreten großer Massen unge-

lernter Arbeitskräfte (ebd.). Das Fehlen einer Facharbeiterschaft stand daher im Fokus von Taylor. Zur Optimierung der Arbeitsprozesse präferierte er ein wissenschaftliches Vorgehen, welches sich zusammenfassend in drei Schritten darstellen lässt:

- „Analyse des bestehenden Arbeitsprozesses durch Zeitstudien mit der Stoppuhr
- Zerlegung desselben in einzelne Handlungs- und Griffelemente
- Neukombination dieser Tätigkeitselemente unter dem Gesichtspunkt der Optimierung des Arbeitsprozesses (Vermeidung von Leerzeiten und überflüssigen Handgriffen etc.)“ (Zollondz, 2011)

Die durch die Arbeitsteilung optimierten Arbeitsabläufe konnten zwar insgesamt als eine Verbesserung der Produktionsprozesse betrachtet werden, zugleich wurde der Großteil der hergestellten Produkte jedoch ohne eine abschließende Qualitätsüberprüfung an die Kunden geliefert.

Die durch den Taylorismus vorangetriebene Optimierung der Arbeitsprozesse in der Massenproduktion machten weitere Neuerungen, wie z. B. die Fließbandarbeit, möglich (Zollondz, 2014). Die von Henry Ford in der Automobilindustrie eingeführte Fließbandarbeit stammt ursprünglich aus den Schlachthöfen in Chicago (Zollondz, 2011). Zentral für den Fordismus ist die Standardisierung der Einzelteile, aus denen sich das Produkt (Auto) zusammensetzte (Zollondz, 2014). So konnte einerseits die Produktivität gesteigert werden, andererseits wurde der Kontrollaufwand durch die Fließbandfertigung verringert. Zudem legte er sieben Qualitätsforderungen an seinen Universalwagen (T-Modell) fest (Ford, 1922; Zollondz, 2011). Anhand dieser Forderungen konnte sichergestellt werden, dass das Endprodukt für die Auslieferung geeignet ist. Bei Qualitätskontrollen steht somit die nachträgliche Überprüfung im Hinblick auf die Eignung im Fokus. Die nachträgliche Prüfung meint hier, dass ein (Teil-)Produkt nach der Fertigstellung geprüft wird. Im Hochschulbereich war es bis in die 1970er Jahre hinein üblich, bürokratische Formen der Qualitätskontrolle zu durchlaufen (Schwarz & Westerheijden, 2005). Dazu gehörten z. B. die behördlichen Genehmigungsverfahren für die Einrichtung von Fachbereichen oder Studienprogrammen. In Bezug auf die Lehramtsausbildung können z. B. die Staatsexamina als eine Form der Qualitätskontrolle betrachtet werden.

*Qualitätssicherung (QS)*

Der Qualitätspionier Walter Andrew Shewhart entwickelte in den 1920er Jahren die Qualitätsregelkarte (QRK) (Zollondz, 2011). Unter anderem wurden mit Hilfe von Stichprobenplänen bereits im Fertigungsprozess Qualitätsüberprüfungen integriert. Mit der Qualitätsregelkarte können mehrere Ziele verfolgt werden: „Man kann einen Prozess oder sein(e) Ergebnis(se) zeitabhängig darauf untersuchen, ob das Prozessmerkmal selbst beherrscht ist, oder ob der Prozess die Einzelforderung (im Rahmen der Qualitätsforderung) an das Qualitätsmerkmal eines Merkmals des Prozessergebnisses, im allgemeinen also eines Produkts, erfüllt, ob er also qualitätsfähig

ist.“ (Geiger, 1998; Zollondz, 2011). Damit war es möglich, durch optimal geplante Prozesse bereits im Vorfeld Korrekturmaßnahmen einzuleiten (Zollondz, 2011).

Qualitätssicherung bezieht sich somit im Unterschied zu Qualitätskontrolle nicht nur auf die Kontrolle eines bereits produzierten Elements, sondern beschreibt organisatorische, technische, normative und motivierende Verfahren bzw. Maßnahmen, welche bereits im Fertigungsprozess zur Sicherstellung der Qualität eingesetzt werden (Zollondz, 2011). Unabhängig von dem Ursprung der Qualitätssicherung in der produzierenden Industrie wird der Begriff auch in anderen Bereichen, z. B. in der fachlichen Diskussion zu Standards im Bildungsbereich, verwendet. Qualitätssicherung kann hier verstanden werden als überwiegend präventiven Maßnahmen, die sicherstellen sollen, dass „die formulierten Qualitätsziele auch erreicht und die -standards erfüllt oder zumindest Annäherungen an den ‚Soll-Zustand‘ erreicht werden. […] Diese Maßnahmen zur Qualitätssicherung sollen es MitarbeiterInnen ermöglichen, ihre Tätigkeiten und Produkte gemäß den formulierten Qualitätsstandards zu gestalten und zu kontrollieren.“ (Meinhold, 1998).

Mit der Einführung von ergebnisorientierten Standards im Bildungsbereich geht es in erster Linie um die Ergebnisqualität. Prozess- und Input-Qualität spielen auf anderen Ebenen zwar weiterhin eine wichtige Rolle, stehen jedoch nicht im Vordergrund. Dies wird auch deutlich, wenn die Direktorin des IQBs, Petra Stanat, erläutert, dass die Auswahl der Lehr-Lern-Inhalte den Ländern und Schulen überlassen wird (Input-Qualität) und keine Auskünfte darüber gegeben werden, wie der Unterricht konkret zu gestalten ist (Prozess-Qualität) (Stanat, 2018).

Ein Beispiel für eine Qualitätssicherungsmaßnahme stellen im Hochschulbereich die hochschuldidaktischen Zertifikate für Dozenten dar. Sie sollen die gewünschte Lehrqualität sicherstellen (Röbken, 2014).

In Anlehnung an Schiller et al. (1994), Ollenschläger (2001) und Bülow-Schramm (2006) ist Qualitätssicherung u. a. durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- primär Dokumentation von Qualitätsindikatoren,
- vorrangig retrospektiv,
- auf die Erfassung von Fehlern im System abzielend,
- basiert primär auf festen Regeln,
- betont Dokumentationen und Datenauswertung,
- auf die Übereinstimmung mit vorgegebenen Standards abzielend,
- primär von QS-Spezialisten verantwortet,
- auf Kontrolle beruhend.

Qualitätssicherung setzt laut Bülow-Schramm (2006) einen optimal geplanten Prozess voraus. Überwiegend tragen QS-Spezialisten als Individuen die Verantwortung für die Ergebnisse. Sie sollen sowohl die Fehler erkennen als auch lösen.

In Bezug auf die Lehramtsausbildung können die eingeführten Standards als ein Element der Qualitätssicherung betrachtet werden. Sie sind die formulierten Qualitätsziele auf dessen Erreichen hingewirkt werden soll.

*Qualitätsmanagement (QM)*

William Edwards Deming entwickelte das auf der QRK basierende Verfahren *Kontinuierlicher Verbesserungsprozess* (KVP) (ebd.). Mithilfe der industriellen Statistik und einer stärkeren Kundenorientierung wurde eine erneute Produktivitätssteigerung erreicht (ebd.). Er legte damit den Grundstein für das Qualitätsmanagement.

Qualitätsmanagement ist im Vergleich zur Qualitätssicherung und -kontrolle ein präventiver Ansatz. So fasst die Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ, 2015) pointiert zusammen, dass beim Qualitätsmanagement Fehler nicht nachträglich gesucht werden, sondern dass durch beherrschte Prozesse Fehler bereits von vornherein vermieden werden. Gemäß der aktuellen DIN EN ISO 9000[40] wird Qualitätsmanagement definiert als „aufeinander abgestimmte Tätigkeiten zur Leitung und Lenkung bezüglich Qualität“ (DGQ, 2015). In den Anmerkungen dazu wird ergänzt: „Leitung und Lenkung bezüglich Qualität umfassen üblicherweise die Festlegung der Qualitätspolitik und von Qualitätszielen, die Qualitätsplanung, die Qualitätslenkung, die Qualitätssicherung und die Qualitätsverbesserung“ (DIN EN ISO 9001:2008-12). Die Definition verweist darauf, dass Qualitätsmanagement in erster Linie in die Zuständigkeit der Führungskräfte fällt (vgl. Meinhold, 1998; Speck, 2006a). Damit ist jedoch nicht gemeint, dass die nachgeordneten MitarbeiterInnen keine Qualitätsaufgaben haben (ebd.). Zollondz (2011) zufolge ist Qualitätsmanagement durch sieben Elemente gekennzeichnet:

– *Prozesse*
  Die Kern-, Führungs- und Supportprozesse sind zu identifizieren und die Qualitätsfähigkeit dieser Prozesse ist zu bestimmen. In diesem Rahmen ist auch die Wertschöpfungsanalyse durchzuführen.

– *Management*
  Vom Management sind die Qualitätspolitik und die daraus abgeleiteten Qualitätsziele zu formulieren, die Ressourcen bereitzustellen und langfristig auf der Basis gesicherter Daten zu planen. Das Management ist in das QM einzubinden und hat es uneingeschränkt vorzuleben. Von der obersten Leitung, dem Top Management, ist das Qualitätsmanagementsystems der Organisation verantwortlich zu tragen (Committment).

40 Der Begriff *Qualitätsmanagement* hat den vorherigen Oberbegriff *Qualitätssicherung* in der Norm DIN EN ISO. 8402 in der neuen Norm DIN EN ISO 9000 ersetzt (Bülow-Schramm, 2006; DGQ, 2015).

– *Ressourcen*
  Die materiellen und immateriellen Ressourcen für das QM sind vom Management bereitzustellen.

– *MitarbeiterInnen*
  Die MitarbeiterInnen sind durch Trainings in den Stand zu setzen, dass sie ein entsprechendes Qualitätsbewusstsein entwickeln. Da die MitarbeiterInnen größere Verantwortung tragen und ihre Aufgaben selbst strukturieren, verbietet sich eine funktionale Aufgabenteilung. QM fordert und fördert Mitunternehmertum und mitunternehmerisches Denken.

– *Kunden*
  Aus den Erwartungen der Kunden sind die Qualitätsforderungen abzuleiten. Darüber hinaus sind auch die Forderungen anderer Anspruchsgruppen zu bestimmen.

– *Verbesserung*
  Der kontinuierliche Verbesserungsprozess (KVP) ist als integraler Bestandteil des QM-Systems strukturell zu verankern. Ziel ist es, Verschwendung zu beseitigen.

– *Messen und Analysieren*
  Ohne Messung und die Analyse der gemessenen Ergebnisse hat kein Qualitätsmanagement einen festen Halt. Messen und Analysieren bezieht sich nicht nur auf das Produkt, sondern ebenfalls auf die Kundenzufriedenheit wie auch auf die Lieferantenbeziehungen u. a. m.

QM-Verfahren sind insbesondere Teil der strategischen Hochschulentwicklung (DGQ, 2015). Das QM bietet einen geeigneten Rahmen, „um verschiedene Prozesse und Bereiche an einer Hochschule wie Studium und Lehre, aber auch sonstige Dienstleistungen in eine leitbildorientierte Planung einzubetten“ (HRK, 2007).

Zusammengefasst wird der Begriff Qualitätsmanagement trotz vorhandener Normierung mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet (DGQ, 2015; Zollondz, 2011). Häufig dient er, wie der Begriff Qualitätssicherung, als Oberbegriff, der sämtliche Ausprägungen der Befassung mit Qualität beinhaltet (DGQ, 2015). Auch wird Qualitätsmanagement häufig mit der Bedeutung des Begriffs Total Quality Management (TQM) verknüpft. Nachfolgend soll daher noch kurz auf weitere Qualitätsbegriffe eingegangen werden, auch wenn ihre Bedeutungen für das aktuelle Lehramtsausbildungssystem gering sind.

*Total Quality Management – Umfassendes Qualitätsmanagement (TQM)*

Joseph Moses Juran (1904–2008) gilt als ein Pionier des ganzheitlichen Qualitätsmanagementansatzes. Seine Qualitätsphilosophie wurde in dem Werk „Juran-Trilogy“ festgehalten und stellte damit ein umfassendes Qualitätsmanagement-Modell (TQM) dar (ebd.). Unter TQM wird eine ganzheitliche Sicht des Gesche-

hens in und außerhalb einer Organisation verstanden (Zollondz, 2011). „TQM wird als umfassende Managementkonzeption begriffen, wobei Qualität ins Zentrum des Denkens und Handelns aller Mitarbeiter gestellt wird“ (ebd.). Insgesamt ist das Modell vorausschauend und fehlervermeidend angelegt (ebd.). In heutigen TQM-Modellen lasen sich drei Einheiten unterscheiden, die allesamt einbezogen werden, auch wenn sie nicht direkt qualitätsbezogen wirken:

1. „Einheiten mit unmittelbarem Qualitätsbezug zum Angebotsprodukt
2. Einheiten mit mittelbarem Qualitätsbezug zum Angebotsprodukt
3. Einheiten ohne direkten Qualitätsbezug zum Angebotsprodukt“

(Zollondz, 2011).

Entsprechend ist Qualität im TQM „die realisierte Beschaffenheit von Einheiten mit unmittelbarem, mittelbarem und keinem direkten Qualitätsbezug bezüglich Qualitätsforderung und anderer Forderungen an diese Einheiten“ (Zollondz, 2011). Dieser Definition folgend wird der Qualitätsbegriff maßgebend erweitert: Neben dem Kunden wird das Augenmerk auch auf alle externen Stakeholder (Öffentlichkeit) und internen Stakeholder gelegt (DGQ, 2015). TQM umfasst somit die systematische Gesamtheit einer Organisation und wird daher auch als ganzheitliches oder umfassendes Qualitätsmanagement verstanden. Eine pointierte Zusammenfassung der Qualitätsphilosophie des TQM findet sich bei Kamiske (1994):

„TQM geht alle Geschäftsbereiche an. Seine Einführung und langfristige Stabilisierung stellt allerdings eine große Aufgabe dar, die nur dann erfolgreich gelöst werden kann, wenn es von der Unternehmensleitung als zukunftsweisend erkannt und als Führungsmodell übernommen wird. Intelligenz, Willenskraft und Herz – sowie ein Schuss missionarischer Eifer – sind nötig, um alle Hierarchieebenen im gesamten Unternehmen von der Notwendigkeit des Wandels und der damit verbundenen Mühsal zuerst zu überzeugen und schließlich zu begeistern. Denn Qualität entsteht nur zum Teil durch die Anwendung der verschiedenen Techniken und Methoden. Von ganz wesentlicher Bedeutung aber ist die Geisteshaltung der Mitarbeiter.“

### *Integrierte*[41] *Managementsysteme (IMS) und Exzellenz-Modelle*

Während TQM-Modelle häufig losgelöst von Managementkonzepten der Betriebswirtschaft und Managementlehre entstanden sind, gibt es auch Versuche, das Modell des *Integrierten Managements* (Bleicher, 2004) mit dem Qualitätsmanagement zu verknüpfen (Zollondz, 2011). Dieser Ansatz beruht auf der Gegebenheit, dass in vielen Unternehmen unterschiedliche Managementsysteme nebeneinander existieren. Durch eine Integration dieser Managementsysteme entstehen Verbesserungspotenziale für die betroffenen Bereiche (Zollondz, 2011). Ein Beispiel für ein integriertes

41 „Integriert“ ist von dem Adjektiv „integrativ“ zu unterscheiden. Integrativ bezeichnet die Möglichkeit oder die Fähigkeit zur Integration (Zollondz, 2011). In der Qualitätsdebatte werden diese beiden Begriffe häufig unzureichend differenziert.

Managementsystem stellen z. B. die neueren European-Foundation-for-Quality-Management-Modelle (EFQM-Modelle[42]) für Exzellenz dar. Ein Ziel des Modells ist es, das Unternehmen durch Integration aller Management-Bereiche zu umfassender Exzellenz zu führen (Zollondz, 2011). Daneben existieren weitere Ansätze, so etwa das Integrierte Qualitätsmanagement (IQM) von Hans Dieter Seghezzi (Seghezzi & Hermann, 2007) oder das IQM-Modell von Johannes Rüegg-Stürm (Rüegg-Stürm, 2003). Ein integriertes Qualitätsmanagementsystem als auch die Beachtung der *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) spielen auch für die Universitäten im Zuge einer Systemakkreditierung eine Rolle (DGQ, 2015).

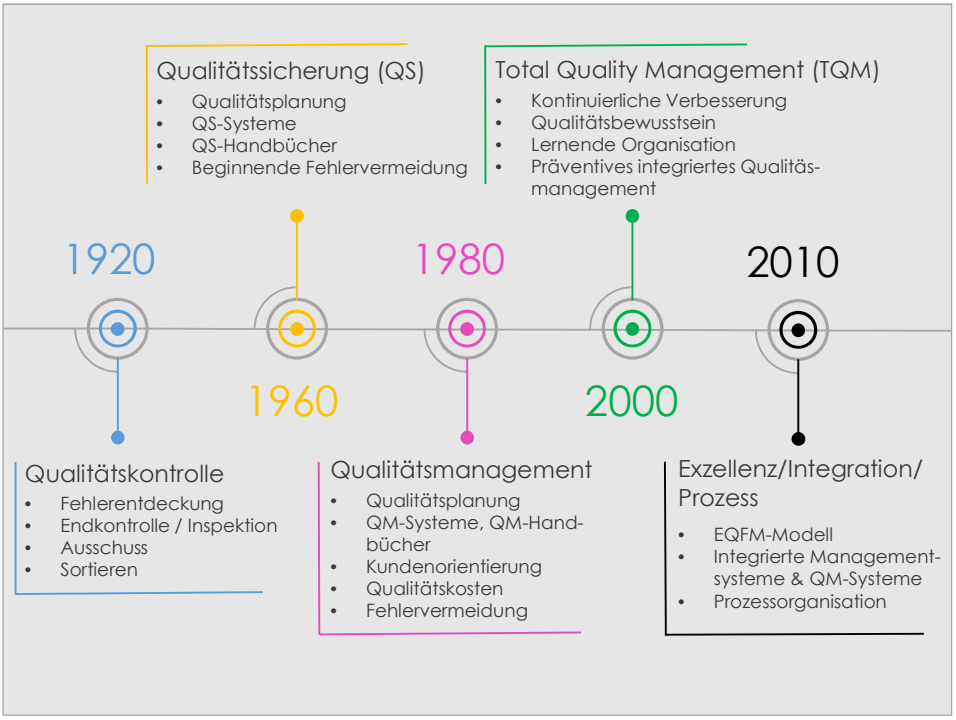



Abbildung 6: Entwicklungsetappen des Qualitätsmanagements (Zollondz, 2011)

Ein weiterer Begriff, der in der entwicklungsgeschichtlichen Darstellung des Qualitätsmanagements häufig keine Erwähnung findet (vgl. Pfeifer & Schmitt, 2014; Zollondz, 2011), aber für die Qualitätsdebatte im Bildungsbereich kennzeichnend ist, ist die Qualitätsentwicklung.

42 Das Grundkonzept des EFQM-Modells wurde im Jahr 1988 entwickelt und ist Gegenstand von diversen Weiterentwicklungen bzw. Erweiterungen (Zollondz, 2011).

*Qualitätsentwicklung*

Dem Begriff Qualitätsentwicklung kommt insbesondere im Rahmen der Einführung von Bildungsstandards im Schulwesen eine wichtige Rolle zu. Dies zeigt sich auch an der Namensgebung des im Jahr 2004 gegründeten Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Das IQB hat den Auftrag, „die länderübergreifenden Bildungsstandards durch geeignete Testaufgaben zu operationalisieren, diese zu normieren und sie regelmäßig im Rahmen von IQB-Bildungstrends (ehemals Ländervergleichsstudien) einzusetzen, um das Erreichen der Bildungsstandards zu überprüfen. Ferner ist das IQB mit der Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen und der Weiterentwicklung der länderübergreifenden Bildungsstandards betraut“ (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2018). Darüber hinaus hat der Begriff auch Eingang in die Lehramtsausbildung gefunden (Speck, 2006b).

Qualitätsentwicklung bezeichnet ein Verfahren innerhalb eines Entwicklungsprozesses, welches auf eine ständige Qualitätssteigerung bzw. -verbesserung abzielt (DGQ, 2015; Meisel, 2008). Die Entwicklung von Qualität bzw. dessen Verbesserung ist ein auf aktive Gestaltung ausgelegter Prozess der Zukunftsorientierung (Hartz, 2010). Der Begriff betont somit auch stärker den Prozesscharakter und unterstreicht dynamische Aspekte von Qualität (Speck, 2006a; Vollmer, 2012). Dies ist auch vor dem Hintergrund zu verstehen, dass im Bildungsbereich keine technischen Vorgänge ablaufen, sondern komplexe Erziehungs-, Bildungs-, und Sozialisationsprozesse im Vordergrund stehen. Sie sind geprägt durch sich ständig verändernden Umfeld- und Einflussfaktoren. Daher sind die aus der Industrie stammenden Qualitätsmodelle nicht eins-zu-eins in den Bildungsbereich übertragbar (Gruschka et al., 2006). Die unveränderte Übernahme betriebswirtschaftlicher Planungsinstrumente verfehlt Gruschka et al. (2006) zufolge das Ziel der Qualitätsverbesserung. Eine kontinuierliche Reflexion der Bedingungen für Qualität sollte daher ein wesentlicher Bestandteil von Qualitätsentwicklung sein (Meisel, 2008).

Im Hochschulbereich ist Qualitätsentwicklung in unterschiedlichen Kontexten zu finden, z. B.

- in der Studiengangs- und Hochschulentwicklung
- im Rahmen von Profilbildungen der Hochschule
- im Zusammenhang mit der Verfolgung bzw. der Erfüllung von Zielen (z. B. Leistungs- und Zielvereinbarungen zwischen Ländern und Universitäten)
- in der Organisationsentwicklung im Hochschulbereich (DGQ, 2015).

Im Rahmen der Lehramtsausbildung kann beispielsweise die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* als ein Qualitätsentwicklungsvorhaben verstanden werden. So werden als Ziele der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* nachhaltige und systematische Verbesserungen in folgenden Handlungsfeldern genannt:

- „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen,

- Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung,
- Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung,
- Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion,
- Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften und
- Vergleichbarkeit sowie die gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie der gleichberechtigte Zugang bzw. die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst zur Verbesserung der Mobilität von Lehramts-Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern“ (BMBF, 2014).

Im Folgenden wird auf die Modelle der Verortung und Vermessung eingegangen. Sie zeigen auf, wie sich das Qualitätsverständnis im Bildungsbereich verändert hat. Den Modellen kommt auch in der Lehramtsausbildung eine entscheidende Bedeutung zu, da die Einführung von Standards für die Lehramtsausbildung zu einem grundlegenden Wandel hinsichtlich der Qualitätssicherung geführt hat. Vor diesem Hintergrund soll hier nur kurz auf den historischen Hintergrund der Modelle eingegangen werden, um die Modelle anschließend am Beispiel der Lehramtsausbildung zu verdeutlichen.

#### 2.3.3.3 Modell der Verortung

Das Modell der Verortung öffentlicher Aufgaben lässt sich Hopmann zufolge an den Ausführungen von Basedow (1768), Frank (1792) oder Campe (1792) aufzeigen, die das Verhältnis von allgemeiner und individueller Wohlfahrt als ein Tauschverhältnis zwischen Staat und Bürgerschaft beschreiben. Dafür dass die Bürger dem Staat gegenüber loyal sind, sich beteiligen und ihre Steuern zahlen, können Bürger auf staatliche Fürsorge für unvermeidliche Risiken privater Lebensführung[43] vertrauen (Hopmann, 2006). Die Vorsorge für diese Anliegen wird in öffentlichen Institutionen und Anstalten durch Fachkräfte, die für eine individuelle Risikoentsorgung durch Unterstützung und Behandlung der Probleme bereitstehen, geleistet (ebd.). Der öffentliche Sektor, so Hopmann, stellt dafür Orte (z. B. Schulen, Krankenhäuser, Gefängnisse), Ressourcen (z. B. Finanzierung und Arbeitskräfte) sowie Maßgaben (beispielsweise für die Verteilung von Leistungen) zur Verfügung. Die Bereitstellung dafür kann verschieden verortet werden (z. B. Bund, Länder, Gemeindeverbände, freie Träger etc.) und die damit verbundenen Aufgaben und Tätigkeiten bleiben den in der Verortung wirkenden Fachkräften überlassen (ebd.).

Die Qualitätsgewährleistung für die Lehramtserstausbildung kann in Anlehnung an das Modell der Verortung (Hopmann, 2006) folgendermaßen veranschaulicht werden:

43 Z. B. Bildung, Krankheit, Sicherheit, Alter.

Tabelle 1: Modell der Verortung in Anlehnung an Hopmann (2006)

| | Input | Prozess | Output |
|---|---|---|---|
| **Staat**<br>Bundesland | Verortung<br>Ressourcen | Rahmenbedingungen, z. B. Finanzierungsplan, Ausbildungsrichtlinien und -vorgaben (Lehrerbildungsgesetze & -verordnungen, etc.) | Variabel<br>(keine systematische Überprüfung der Zielerreichung) |
| **Organisation**<br>Universität, Pädagogische Hochschulen, Studienseminare | Maßgaben für die Verteilung | Administration, Verwaltung<br>(durch Fachkräfte und Experten in der Organisation) | Variabel<br>(keine systematische Überprüfung der Zielerreichung) |
| **Organisationseinheit**<br>z. B. Institute, Seminare | Institutionalisierung zur Erfüllung ihres Grundauftrages | Ausführung<br>(durch Fachkräfte und Experten in der Organisation) | Behandlung des Lehramtsausbildungsproblems durch fachlich abgestimmte Hochschullehre (Ergebnis ist variabel) |

Nach dem Verortungsmodell werden komplexe Probleme einer Gesellschaft verortet und Zuständigkeiten festgelegt, um die Probleme zu behandeln. Die Lehramtsausbildung ist in eine solche komplexe Angelegenheit eingebettet: Für die individuelle und allgemeine Wohlfahrt leistet die Schule einen grundlegenden Beitrag zur Sicherung gesellschaftlicher Identität und Stabilität über den Wechsel der Generationen hinweg sowie zur Sicherung des ökonomischen Überlebens (Hopmann & Künzli, 1994). Für die Gewährleistung der Leistungsfähigkeit der Schule wird u. a. der Lehramtsausbildung eine große Bedeutung eingeräumt. Darin enthalten ist die Annahme, dass eine gute Lehramtsausbildung gute Lehrerinnen und Lehrer hervorbringt, die wiederum gute Leistungen bei den Schülerinnen und Schülern erzielen können. Das zu behandelnde Problem zeigt sich in der Frage danach, wie gute Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden können.

In der obigen Abbildung verortet der Staat das Ausbildungsproblem an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Der Staat, bzw. das Bundesland gibt einen Rahmen vor, z. B. durch die Bereitstellung von Ressourcen und rechtlichen Vorgaben. Die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen erarbeiten Maßgaben für die Verteilung der Ressourcen an kleinere Organisationseinheiten (Fakultäten, Institute, Arbeitsbereiche, etc.) und stehen für einen ordnungsgemäßen Verwaltungsablauf der Maßgaben ein. Die jeweilige Organisationseinheit ist zeitlich überdauernd mit der Erfüllung ihres Auftrages befasst. Zur Erfüllung des Auftrages wird das Ausbildungsprogramm fachlich abgestimmt, von HochschullehrerInnen sowie Mittelbauern

ausgeführt (Lehre), um so das Lehramtsausbildungsproblem behandeln zu können. Die fachliche Abstimmung hinsichtlich des Lehrprogramms wird dabei den Wissenschaftlern überlassen. Ihnen wird aufgrund ihrer Sachnähe und gängigen Berufspraxis, sich wissenschaftlich auszutauschen, zugetraut, die jeweiligen Prozesse entsprechend auszuformen und auf eine erfolgreiche Behandlung des Lehramtsausbildungsproblems hinzuwirken.

Kennzeichnend für das Verortungsmodell ist, dass den in der Verortung wirkenden Expertinnen und Experten überlasen wird, die jeweiligen Prozesse auszuformen und zu regulieren (Hopmann, 2006; Künzli, 1980). Ob jedoch die in den Programmen und anderen Vorgaben formulierten Dienstleistungen tatsächlich erzielt wurden, unterlag keiner konkreten systematischen Kontrolle (Hopmann, 2006). Bei gegebenem Anlass konnte im Einzelfall die Dienst- oder Fachaufsicht eingreifen. In der Gesamtheit gab es zudem generelle politische Bewertungen (Hopmann, 2006). Eine Ausnahmeerscheinung stellt eine systematische Abgleichung von Programm und Ertrag sowie Zuständigkeiten und Zuständen dar (Gottweis et al., 2004; Hopmann, 1988; Hopmann, 2006). Was also die früheren Ausbildungsrichtlinien der Lehramtsausbildung erbracht und die Institutionen geleistet haben, blieb im Hinblick auf die Wirksamkeit ungeprüft (Allemann-Ghionda & Terhart, 2006; Blömeke, 2004; Fried, 2003; Hopmann, 2006; Oser, 2005; Reh, 2005; Schaefers, 2002; Terhart, 2007b).

Um die Wirkungen angemessen bemessen zu können, sind, so Terhart (2005), Standards eine Notwendigkeit. Damit wird die Umstellung von der Verortung hin zu einem Qualitätsmanagementsystem der Vermessung markiert.

#### 2.3.3.4 Modell der Vermessung

Während das zuvor vorherrschende Modell der Kontrolle auf stabilen Verortungen zur Behandlung der Probleme basierte, werden mit der Umstellung zu einem Modell der Vermessung primär Erwartungen formuliert (Buschor, 2002; Gottweis et al., 2004; Hopmann, 2006, 2008). Die öffentliche Hand stellt die Mittel bereit und verteilt diese entsprechend weiter. Nach dem neuen Qualitätsmanagementsystem muss dies jedoch nicht mehr zwingend an staatliche Institutionen verteilt werden. Vielmehr findet beispielsweise durch die Formulierung von Erwartungen eine Öffnung statt: Zugesprochen werden die Mittel denjenigen, die die Erwartungen mit den gegebenen Ressourcen erfüllen können (Hopmann, 2006). Insofern ergibt sich auch die Notwendigkeit, zu vermessen, inwieweit die Erwartungen erfüllt werden (ebd.). Hopmann zufolge werden dadurch Bereiche der Risikovorsorge zum Gegenstand von Beurteilungen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit. Damit einher geht die Annahme, dass durch mehr Kontrolle oder Leistungsanreize höhere Erträge erzielt werden können (Dubnick, 2005; Hopmann, 2006). In Anlehnung an Hopmann (2006) lässt sich das Modell der Vermessung wie folgt, darstellen:

Tabelle 2: Modell der Vermessung in Anlehnung an Hopmann (2006)

| | Input | Prozess | Output |
|---|---|---|---|
| **Staat** | Erwartungen<br>Ressourcen | Entwicklung von Standards<br>(zur Überprüfung des Grades der Erfüllung der Erwartungen zu bestimmten Zeitpunkten) | Evaluierung<br>(inwieweit waren z. B. Kontext, Struktur, Prozess und Aufwand geeignet, um das angestrebte Ziel zu erreichen?) |
| **Organisation** | variabel<br>(Standardadaptionen) | Administration, Verwaltung<br>Curriculumentwicklung | Verantwortungsvolle Realisierung |
| **Organisations-einheit** | Variabel<br>(Modularisierung) | Ausführung, Umsetzung<br>(Hochschullehre) | Zentrale Tests, Vergleichsuntersuchungen mit den Studierenden |

Nach dem Modell der Vermessung werden somit Erwartungen formuliert und Ressourcen bereitgestellt. Zur Überprüfung des Grads der Erwartungserfüllung werden Standards entwickelt, die der Evaluation dienlich sind. Im Schulwesen setzen die Standards an bestimmten Schnittstellen an (z. B. Primarstufe, Sek. I, Sek II). In der Lehramtsausbildung sind die Standards für den theoretischen Ausbildungsabschnitt derzeit als kompetenzorientierte Erstausbildungsstandards (Absolventenstandards), die Standards für den praktischen Ausbildungsabschnitt hingegen für das Referendariat konzipiert (Terhart, 2007b). Als Standards für die zweite Phase der Lehramtsausbildung stellen sie Berufsanfängerstandards dar (Terhart, 2014). Die ländergemeinsamen Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung (KMK, 2012) sind jedoch weder kompetenzorientiert noch sind nur *Performance Standards* darin enthalten. Auf Landesebene existieren vereinzelt kompetenzorientierte *Performance Standards* für das Referendariat (vgl. für Niedersachsen die Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst vom 13. Juli 2010 – APVO-Lehr). Welche Organisation letztendlich mit der Erfüllung der Erwartungen beauftragt wird, ist nach dem Modell der Vermessung variabel[44]. Maßgabe ist, dass die Erwartungen mit den gegebenen Ressourcen erfüllt werden können (Hopmann, 2006). Die Administration und Verwaltung der Ressourcen obliegt der jeweiligen Organisation. Die Verantwortung für die Erfüllung der Erwartungen liegt damit nicht mehr

44 Faktisch dürfen in Niedersachsen nur die Studienseminare die zweite Staatsprüfung für das Lehramt abnehmen. Das Modell der Vermessung ist hier real nicht auffindbar.

beim Staat, sondern in der ressourcenempfangenden Organisation. Die Ausführung bzw. Umsetzung obliegt den entsprechenden Organisationseinheiten, dessen Beitrag zur Leistungserfüllung beurteilt wird.

Entscheidend ist in diesem Modell, inwieweit die Erwartungen tatsächlich erfüllt werden (Hopmann, 2006; Kopp, 2005). Da die Standards, die der Überprüfung der Erfüllung der Erwartungen dienen, das Spektrum von Bildungsprozessen kaum vollständig abbilden können, sind Aussagen über den tatsächlich erreichten Bildungsstand nur sehr begrenzt möglich (Hopmann, 2006). Somit steht der Grad der Erfüllung der Erwartungen im Vordergrund und nicht das tatsächliche Resultat von Bildungsprozessen (Heid, 2006). Ein empirischer Nachweis, inwiefern das Modell der Vermessung effektiver oder produktiver ist als das Verortungsmodell, steht noch aus (Altrichter & Maag Merki, 2010; Hopmann, 2006).

#### 2.3.3.5 Die Einbettung der Lehramtsausbildung im Modell der Vermessung und im Modell der Verortung

Das Lehramtsausbildungssystem befindet sich derzeit in einem Stadium des Übergangs vom Modell der Verortung hin zum Modell der Vermessung. Die Lehramtsausbildung ist an Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen stabil verortet und die dort tätigen Wissenschaftler wirken auf eine qualitativ hochwertige Ausbildung hin. Auch gibt es weiterhin Formen der traditionellen Qualitätskontrolle: das (2.) Staatsexamen. Zugleich wurden mit der Einführung ländergemeinsamer Standards konkrete Erwartungen an die Lehramtsausbildung formuliert, die eine Überprüfbarkeit der Leistungserfüllung ermöglichen können. So ist beispielsweise in Nordrhein-Westfalen die Berücksichtigung der bundesweiten Vereinbarungen der Bundesländer (dazu gehören auch die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards) eine notwendige Bedingung für die Akkreditierung der Lehramtsstudiengänge (Saterdag, 2011). Spätestens seit dem Studienakkreditierungsstaatsvertrag (StAkkrStV), den alle Bundesländer ratifiziert haben, ist dies für alle Bundesländer verbindlich (Länder der BRD, 2017). Auffallend ist jedoch, dass es kein bundesweit einheitliches Assessment in offiziellen Verfahren gibt, welches eine wissenschaftlich fundierte Auswertung anbietet, ob bzw. inwiefern die formulierten Standards an den lehramtsausbildenden Einrichtungen implementiert werden. Auch haben verschiedene Curriculumanalysen im Rahmen von Forschungsprojekten unterschiedliche Vorgehensweisen gewählt (siehe Teilstudie 3). Ohne eine solche Evaluation kann die angestrebte Qualitätssicherung und -verbesserung in der Lehramtsausbildung jedoch nicht in der angestrebten Form realisiert werden (KMK, 2004a). Unklar ist zudem, inwiefern gegenwärtig die Erfüllung der Lehramtsausbildungsstandards übergreifend ein Gegenstand von Ziel- und Leistungsvereinbarungen im Hochschulbereich ist.

Zusammenfassend kann eine komplexe Gemengelage festgehalten werden:

- Missverständliche Verwendung von Qualitätsbegriffen
- Suggestion einer eintretenden Qualitätssicherung und -verbesserung durch output-orientierte Standards (letztendlich stellen Standards nur ein Maß für das Qualitätsurteil des Outputs dar, die Inputsteuerung wird vernachlässigt: es fehlt ein Maß für die Qualitätsbeurteilung des Inputs und der Prozesse)
- Umstellung vom Modell der Verortung auf das Modell der Vermessung nicht konsequent umgesetzt
- aufgrund fehlender einheitlicher Messverfahren zur Überprüfung der Standards (Zielerreichung) sind Implementationsdefizite erwartbar (Kontrollinstrumentarium ist schwach ausgebildet)

Es kann eine unzureichende Theoriebildung zur Hochschulreform beobachtet werden, da die Umsteuerung des Bildungswesens nur bruchstückhaft umgesetzt wurde, keine ernstzunehmenden Anstrengungen gezeigt worden sind, notwendige Verfahren zur Qualitätsbeurteilung nachzureichen (die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards wurden bereits 2004 eingeführt) und fehlende Begründungen einer Umsteuerung nicht ausreichend transparent gemacht worden sind, was Akzeptanzprobleme bewirken kann.

Nachdem nun die zentralen Begriffe bestimmt wurden, werden im nachfolgenden Kapitel die zentralen Fragestellungen dieser Teilstudie dargestellt.

## 2.4 Forschungsfragen

Die vorliegende Dissertation geht, wie eingangs formuliert, der Frage nach, wie ländergemeinsame Standards für die Lehramtsausbildung implementiert werden. Zunächst bedarf es daher einer legitimierenden Begründung der ländergemeinsamen Standards. In der Curriculumentwicklung können Meyer (1974) zufolge drei Legitimationsformen unterschieden werden:

- Normative Legitimation
- Verfahrenslegitimation
- Diskursive Legitimation

In dem normativen Legitimationsmodus werden (curriculare) Entscheidungen in einem rein theoretischen Begründungszusammenhang auf übergeordnete Normen rückgeführt, die u. a. aufgrund ihrer Traditionalität nicht ausreichend hinterfragt werden (Meyer, 1974). So dienen beispielsweise Mythen, Religionen, Weltanschauungen (Ideologien) und Metaphysik als normative Legitimationen. Die Legitimation durch Verfahren geht von der These aus, dass aufgrund der wachsenden Systemkomplexität Begründungen und Rechtfertigungen für Einzelentscheidungen weder möglich noch zweckrational sind (Habermas, 1971a; Luhmann, 1969; Meyer, 1974). Sie würden die Flexibilität des Systems stark einschränken und evtl. auch paralyiseren. Die Entscheidungen seien daher von Begründungsforderungen freizu-

setzen und von den Handlungsmotivationen der Betroffenen loszulösen. Die Legitimierung der Entscheidungen müsse sich Luhmann (1969) zufolge aus der Legitimität des Verfahrens ergeben. Mitglieder des sozialen Systems haben demnach die Entscheidungen umstandslos anzuerkennen, sofern diese in einem legitimen Verfahren getroffen worden sind. Legitimation kann demnach auch bürokratisch hergestellt werden. Habermas (1971a) kritisiert die in der Verfahrenslegitimation vorausgesetzte Massenloyalität. Legitimation durch Verfahren bedeute ein routinemäßiges Akzeptieren amtlicher Entscheidungen. Ihm zufolge scheitert der Erklärungsversuch, weil die Legitimation durch Verfahren das Absterben von Legitimationsansprüchen selber voraussetzt (motivloses Akzeptieren). Auch kann Habermas zufolge nicht davon ausgegangen werden, dass allein durch ein Verfahren Geltung beansprucht werden kann. Die Entscheidungen müssen daher, so Habermas, jederzeit in einem praktischen Diskurs gerechtfertigt werden können. Legitimation funktioniert nach Habermas daher letzten Endes nur über den Diskurs. Das letzte Motiv sei die Überzeugung, dass man sich im Zweifelsfall diskursiv überzeugen lassen kann.

In dieser Teilstudie soll daher einerseits der Diskurs zu einer ländergemeinsamen Richtschnur für die Lehramtsausbildung erweitert werden, indem dessen Notwendigkeit diskutiert wird, andererseits werden die Legitimationsproblematik und daraus resultierende Implementationsprobleme kritisch aufgearbeitet und daneben Verfahrensweisen vorgeschlagen, die auf eine Erhöhung der Legitimationskraft der Curriculumkommissionen und der Akzeptanz derer Entscheidungen abzielen. Dies ist auch vor dem Hintergrund zu verstehen, dass in dem Bericht der Arbeitsgruppe zur Entwicklung der Standards für die Lehramtsausbildung bereits im Vorhinein ein mangelndes Interesse der Hochschulen an gemeinsamen curricularen Standards als ein mögliches Hauptproblem wahrgenommen wurde (KMK, 2004a). Auch Weiler (2011) beobachtet Beharrungstendenzen hinsichtlich der curricularen Implementierung auf universitärer Ebene: Zwar sind die Standards sowie Kompetenzen bekannt. Häufig entsteht jedoch der Eindruck, als seien sie nur symbolhaft ein Bestandteil der Lehramtscurricula.

Somit ergeben sich folgende drei Teilfragen:

a) Inwiefern bedarf es ländergemeinsamer Anforderungen für die Lehramtsausbildung?
b) Inwiefern bedarf es Standards für die Lehramtsausbildung?
c) Inwiefern bedarf es einer Kompetenzorientierung in der Lehramtsausbildung?

Um einen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfragen zu leisten, wird unter rechtlichen Gesichtspunkten und theoretischen Überlegungen dargelegt, weshalb Standards für die Lehramtsausbildung von gesamtgesellschaftlicher Relevanz sind. Es wird dabei dem Argumentationslauf einer vergleichbaren Diskussion gefolgt: die Notwendigkeit von Standards für die Schule (Avenarius, 2003).

## 2.5 Die Relevanz ländergemeinsamer Anforderungen für die Lehramtsausbildung

Für die Herleitung der Relevanz, orientiert sich die folgende Argumentation an einer vergleichbaren Diskussion: der Notwendigkeit der Standards für die Schule (Avenarius, 2003):

Die durch das Grundgesetz der BRD zugesicherte und insbesondere für die Universitäten gültige akademische Freiheit kann sich nicht über den in Art. 7 Abs. 1 GG verankerten Grundsatz hinwegsetzen: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“. Durch diesen im Grundgesetz verankerten Grundsatz, wird die Staatlichkeit der Schule verdeutlicht und mit ihm ein in Deutschland zentrales Prinzip: „Der Staat hat dafür zu sorgen, dass die Schulen ein möglichst hohes Maß an Qualität aufweisen.“ (Avenarius, 2003) Da der Staat die Verantwortung für das Schulwesen hat, so Avenarius, muss er zugleich auch für seine Leistungsfähigkeit einstehen. Aufgrund des Sozialstaatsgebots in Art. 20 Abs. 1 GG in Verbindung mit dem Recht auf gleiche Chancen bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und der freien Wahl der Ausbildungsstätte (Art. 2 Abs. 1 bzw. 12 Abs. 1 i. V. m. Art. 3 Abs. 1 GG) stehe der Staat in der Verantwortung, den Schülerinnen und Schülern den Erwerb eines bestimmten Mindestmaßes an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ermöglichen. Es dürfe dabei keinen Unterschied machen, ob eine Schule in der Stadt Delmenhorst oder im Landkreis Oldenburg besucht werde. Rechtlich verantwortlich ist also der Staat (ebd.). Wie bereits in der Einleitung erläutert, heißt dies in der föderalen Ordnung der Bundesrepublik, dass das jeweilige Bundesland dafür Sorge zu tragen hat.

Da Lehrerinnen und Lehrer einen entscheidenden Beitrag zur Gewährleistung der Leistungsfähigkeit des Schulsystems leisten, wird die Lehramtsausbildung als wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung betrachtet (Galluzzo & Craig, 1990; KMK, 2004/2014). Zugleich ist bekannt, dass ein Mehr an Wissen nicht zwingend ein Mehr an Können erzeugt (Mayr, 2006; Terhart, 2002b). Die niedrigen Effektstärken der Lehramtsausbildung[45] in den Hattie-Studien bringen diese Annahme in Zweifel (Hattie, 2009, 2012). Zugleich sind die Hattie-Studien methodologisch nicht unproblematisch und die herangezogenen Lehrerbildungssysteme auch nur sehr bedingt miteinander vergleichbar[46]. Lehrerkompetenzen werden weiterhin als wesentliche Inputindikatoren von Unterrichtsqualität verstanden (Bessoth & Weibel, 2000; Böttcher & Kalb, 2002; Heinzer & Oser, 2013; Helmke, 2014; Oser & Oelkers, 2001; Scheunpflug et al., 2006). Sofern also die Lehramtsausbildung als ein Element schulischer Qualitätssicherung

45 Rank 134: Teacher Education, Effect Size: 0,12 (Hattie, 2012).
Rank 124: Teacher Training, Effect Size: 0,11 (Hattie, 2009).

46 Die Wirkung von Unterricht auf das Schülerlernen wurde auch von Seidel und Shavelson (2007) in einer Meta-Studie untersucht. Auch wird hier die Rolle des Forschungsdesigns bei der Ergebnisinterpretation berücksichtigt.

betrachtet wird, muss der Staat auch Verantwortung für ein Mindestmaß an Qualität der Lehramtsausbildung übernehmen, da nur so die Leistungsfähigkeit der Schule gesichert werden kann. Damit einher geht jedoch die Frage, ob der Gesetzgeber überhaupt in der Lage ist, eine solche Aufgabe wahrzunehmen. Aufgrund der größeren Sachnähe könnte den Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen diese Verantwortung – inklusive der Aushandlung von Anforderungsprofilen – übertragen werden. Zugleich birgt dies die Gefahr, unterschiedlicher Leistungsfähigkeiten von Schulen. Die Frage nach den Kenntnissen und Erkenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen, die Lehrkräfte erwerben sollen, bedarf daher einer Klärung, die nicht den einzelnen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen überlassen werden kann.

Die Universitäten bzw. Pädagogische Hochschulen und die Verwaltung allein können für die notwendigen politischen Klärungsprozesse nicht einstehen (vgl. Hopmann & Künzli, 1994). Ihre Legitimationskraft ist nicht ausreichend. Da das Rechtsstaatsprinzip und das Demokratiegebot zurecht den Gesetzgeber dazu verpflichten, die für die Grundrechtsverwirklichung (siehe oben) maßgeblichen Regelungen im Wesentlichen selbst zu treffen, bedarf es einer demokratischen Klärung (BVerfGE 83, 130, 142). In der durch die deutsche Geschichte bedingten Bildungshoheit der Länder heißt dies eine demokratische Klärung auf Landesebene.

Eine vom Bund losgelöste Klärung der Anforderungen an den Lehrerberuf auf Landesebene birgt, wie auch die recht unterschiedliche Aushandlung durch einzelne Universitäten und Pädagogische Hochschulen zeigen, die Gefahr unterschiedlicher Leistungsfähigkeiten von Schulen zwischen Ländern. Im Sinne schulischer Qualitätsentwicklung ist es daher von großer Bedeutung, ein bundesweit einheitliches Anforderungsprofil zu erstellen. Unter den Bedingungen der gegenwärtigen Rechtslage sind jedoch landesspezifische Regelungen ebenso möglich. Gemäß BVerfGE 33, 303 (352) ist der Landesgesetzgeber innerhalb seines Kompetenzbereiches prinzipiell nicht gehindert, von der Gesetzgebung anderer Länder abweichende Regelungen zu treffen, auch wenn dadurch die Einwohner seines Landes im praktischen Ergebnis mehr belastet oder begünstigt werden. Dadurch allein wird der Gleichheitssatz nicht verletzt, da dieser mit Rücksicht auf die föderale Struktur die Kräfte freisetzen und nicht zur Uniformität zwingen will. Grundsätzlich sind die Bundesländer nur dazu verpflichtet, innerhalb des Geltungsbereichs der Landesverfassung auf eine Gleichbehandlung zu achten. Die Vereinbarung der Länder zu einem ländergemeinsamen Vorgehen ist somit nicht obligatorisch. Sie beruht auf einer Zustimmung der Länder und kann als Ausdruck eines „kooperativen Kulturföderalismus“ betrachtet werden (vgl. Leschinsky, 2003).

## 2.6 Die Relevanz ländergemeinsamer Standards für die Lehramtsausbildung

Von Beginn an war die Einführung der Standards im Bildungswesen mit der Sorge verbunden, dass Standards zu einer Vereinheitlichung und „Monokulturalisierung" führen können (Terhart, 2007b). Unumstritten ist, dass Vielfalt ein Wesensmerkmal des Bundesrepublik Deutschland ist (Avenarius, 2003). Bekräftigt wird dies u. a. durch die Bildungshoheit der Länder. Zugleich wird dem Vorwurf, dass Standards zu einer vollständigen Standardisierung von Bildung führen, seitens der Standardbefürworter widersprochen: Standards legen Verbindlichkeiten fest, innerhalb derer es Freiräume gibt[47] (vgl. KMK, 2009). Es gilt daher zu prüfen, inwiefern Vielfalt unter den Bedingungen von Standards gewährleistet werden kann.[48]

Vielfalt ist auch unter Aspekten der Fein- bzw. Grobsteuerung zu betrachten. Einerseits erleichtern feingesteuerte Standards die Überprüfbarkeit, andererseits werden durch detaillierte Vorgaben Freiräume eingeschränkt. Im Sinne des Anspruchs der Vielfalt ist es beispielsweise von wesentlicher Bedeutung, ob ein Standard die Erwartung formuliert, dass Lehrerinnen und Lehrer einschlägige Erziehungs- und Bildungstheorien kennen, oder ob formuliert wird, welche konkreten Erziehungs- und Bildungstheorien gekannt werden sollen.

Terhart (2007b) hatte schon vor über 10 Jahren ausgeführt, dass die Einführung von Standards als normative Erwartungen grundsätzlich nichts Neues darstellt. Vielmehr machen sie die bestehenden Anforderungen an die Lehramtsausbildung und an den Lehrerberuf explizit und stellen eine klare Richtschnur sowie ein Maß zur Verfügung. Dies soll am ersten Standard aus dem Kompetenzbereich Unterrichten der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards für die Lehramtsausbildung exemplarisch veranschaulicht werden (vgl. KMK, 2004/2014): Terhart zufolge müsste somit beispielsweise bereits vor der Einführung der Standards für die Lehramtsausbildung Einigkeit darüber bestanden haben, dass Lehrerinnen und Lehrer einschlägige Erziehungs- und Bildungstheorien kennen und diese kritisch reflektieren können. Ohne dies weiter zu überprüfen, wäre unter der Annahme, dass dies bereits zuvor eine normative Erwartung war, der Freiraum unverändert und Vielfalt unter den gleichen Bedingungen möglich.

Wenn aber die inhaltlichen Bestimmungen der Standards bereits vor ihrer Einführung vorhanden waren und als normative Erwartung Geltung beansprucht hatten, stellt sich die Frage nach der Notwendigkeit von Standards. In dieser Arbeit wird angenommen, dass durch das Explizitmachen und eine förmliche Zustimmung

47 In diesem Kontext ist anzumerken, dass für das Schulwesen der angenommene positive Zusammenhang von neuer Steuerung und höherer Autonomie auf den darunter liegenden Ebenen u. a. von Bormannn (2005) verneint wird.

48 Nach dem Konzept der Rekontextualisierung von Fend (2008b) dürfte Vielfalt trotz Standards die Regel sein.

durch die entsprechende Legislative oder Exekutive Anforderungen zu offiziellen Standards erhoben werden. Insofern können auch die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung als Standards (mit einem erweiterten Begriffsverständnis) betrachtet werden (vgl. KMK, 2008/2016; Oelkers, 2009). Durch die Erhebung zu offiziellen Standards werden die Anforderungen verbindlich und leisten somit einen Beitrag zur Gleichbehandlung in dem entsprechenden Geltungsbereich. Umgekehrt könnten ohne verbindliche Standards standortspezifische Differenzen hinsichtlich der Lehramtsausbildung die Leistungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens und die Bildungsinteressen der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen. Es ist darüber hinaus fraglich, inwiefern es notwendig ist, die Lehramtsausbildung in jeder Universitätsstadt neu auszuhandeln, da von einem Grundkonsens bzgl. wesentlicher Anforderungen ausgegangen werden kann.

Nachfolgend soll ein Blick auf die landesspezifischen Vorgaben zur Lehramtserstausbildung geworfen werden, die als ein Indiz einer föderalen Vielfalt gedeutet werden können. Eine detaillierte Darstellung der landesspezifischen Vorgaben, insbesondere im Hinblick auf die Bildungswissenschaften, ist dem Anhang 1 zu entnehmen.

Anhand des Überblicks über die landesspezifischen Vorgaben kann verdeutlicht werden, dass unter den Bedingungen der gegenwärtigen ländergemeinsamen Lehramtsausbildungsstandards für den Großteil der Länder weiterhin landesspezifische Vorgaben für die Bildungswissenschaften als auch für die Fächer kennzeichnend sind. Die Vorgaben sind zu den Bildungswissenschaften sind sehr heterogen:

- in einigen Bundesländern werden verpflichtende Themengebiete genannt, die über die ländergemeinsamen Standards hinausgehen (z. B. Berlin, Brandenburg, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt),
- in anderen Bundesländern wird eine Vielzahl an landesspezifischen Standards und/oder Kompetenzen vorgegeben, die bei der Gestaltung von Lehramtsstudiengängen zu berücksichtigen sind (z. B. Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen).
- In den Bundesländern Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein existieren hingegen keine konkreten landesspezifischen Vorgaben für die Bildungswissenschaften. Zum Teil existieren hier jedoch Anforderungen an das gesamte Lehramtsstudium.

Tabelle 3: Landesspezifische Vorgaben zur Lehramtserstausbildung (Stand: Januar 2018)

| **Bundesland** | **Strukturvorgaben zur ECTS-Punkte-Verteilung nach Ausbildungskomponenten*** | **Hinweis zur Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards** | **Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Bildungswissenschaften** | **Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Fächer** |
|---|---|---|---|---|
| Baden-Württemberg | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Bayern | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Berlin | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Brandenburg | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Bremen | X | ✓ | X | X |
| Hamburg | ✓ | ✓ | X | X |
| Hessen | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Mecklenburg-Vorpommern | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Niedersachsen | ✓ | X | ✓ | ✓ |
| Nordrhein-Westfalen | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Rheinland-Pfalz | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Saarland | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Sachsen | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Sachsen-Anhalt | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Schleswig-Holstein | X | ✓ | X | X |
| Thüringen | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| * Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, schulpraktischer Ausbildungsteil | | | | |

Auffallend ist zudem, dass es in Niedersachsen zum Untersuchungszeitpunkt (Januar 2018) keinen Hinweis zur Implementierung bildungswissenschaftlicher KMK-Standards gab. Dies hat sich erst mit der Niedersächsischen Studienakkreditierungsverordnung (Nds. StudAkkVO vom 30.07.2019) (rückwirkend) geändert. Eine detailliertere Darstellung der landesspezifischen Vorgaben wurde dem Anhang 1 beigefügt.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass eine inhaltliche Vielfalt weiterhin ein Merkmal der Bundesländer ist. Die ländergemeinsamen Standards sind Ausdruck eines Selbstverständnisses hinsichtlich der Lehramtsausbildung, die Raum für bundeslandspezifische Ausgestaltungen lassen. Jener Teil der Lehramtsausbildung, der sich an ländergemeinsamen Standards und Anforderungen orientiert, kann als Beitrag zu einer Erhöhung gleicher Leistungsfähigkeiten verstanden werden. Der Teil der Lehramtsausbildung, der Raum für regionalspezifische Besonderheiten lässt, bekräftigt die Vielfalt der Bundesrepublik Deutschland im Hinblick auf die Lehramtsausbildung. Beide stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander: Ein hoher Grad an Feinsteuerung mithilfe von ländergemeinsamen Standards steht im Widerspruch zu einer Vielfalt und vice versa.

Sofern von einem weiten Begriffsverständnis der Standards[49] ausgegangen wird, kann sich die Notwendigkeit ländergemeinsamer Standards für die Lehramtsausbildung aus vier Gründen ergeben.

*a) Gleichbehandlungsgrundsatz*

Das Erreichen von Standards in der Lehramtsausbildung kann als ein Beitrag für die Sicherung der Leistungsfähigkeit des Schulsystems betrachtet werden. Sie tragen dadurch auch zu einer Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler bei. Durch die aktuelle Rechtslage und Rechtsprechung müssen die Bundesländer lediglich auf eine Gleichbehandlung innerhalb ihres Geltungsbereichs hinwirken. Eine Absenz ländergemeinsamer Standards für Lehramtsausbildung hätte somit zur Folge, dass beispielsweise zwischen Delmenhorst (Niedersachsen) und Oldenburg (Niedersachsen) auf eine Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler hingewirkt werden muss, nicht jedoch zwischen Oldenburg (Niedersachsen) und Bremen (Bremen). Ländergemeinsame Standards stellen somit einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit auf dem gesamten Bundesgebiet dar und sind nicht auf die Grenzen der Bundesländer beschränkt. Die Faktizität, dass trotz Standards erhebliche Unterschiede bestehen, darf dabei nicht dazu führen, die verfassungsrechtlich gebotene Chancengleichheit der Schülerinnen und Schüler außer Kraft zu setzen und einen solchen Zustand zu legalisieren (Avenarius, 2003). Sofern also nicht aufgezeigt werden kann, dass eine Absenz von Standards zu mehr Gleichbehandlung führt, sind Standards unabweisbar.

*b) Demokratische Aushandlung der Zielsetzungen*

Das Fehlen verbindlicher Standards birgt die Gefahr, dass curriculare Entscheidungen mit gesamtgesellschaftlicher Relevanz von wenigen Hochschulangehörigen ohne demokratische Legitimation für jede Universität bzw. Pädagogische Hoch-

49 Standards werden hier also nicht zwingend als Performance Standards aufgefasst, sondern können auch Content oder/und Opportunity-to-Learn-Standards darstellen.

schule individuell getroffen werden, statt einen demokratischen Abstimmungsprozess herbeizuführen, der zumindest auf Landesebene stattgefunden hat. Welche Inhalte und Kompetenzen als wichtig für die Lehramtsausbildung beurteilt werden, ist in dem Fall eine Entscheidung, die von Hochschulangehörigen (Studierende, Mittelbau, ProfessorInnen) getroffen wird. Dieser Entscheidungsprozess kann mehr oder weniger basisdemokratisch in den entsprechenden Kommissionen stattfinden oder aber eine Beliebigkeit individueller Entscheidungen von Lehrenden (Mittelbau, ProfesorInnen) darstellen – entgegengesetzt zu einer demokratischen Entscheidungsfindung: „Vielfach bieten Dozenten an, was ihnen im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Spezialisierung als sinnvoll erscheint“ (KMK, 2004a). Dies kann sowohl die Bestimmung der Modulziele und -inhalte als auch die Bestimmung von Lehrveranstaltungszielen und -inhalten betreffen. Ländergemeinsame Standards bedürfen daher eines demokratischen Aushandlungsprozesses, da sie letztlich normativ gesetzt werden. Ob dabei die entsprechenden politischen Vertreter der Länder die erforderlichen Kompetenzen haben, um diesen Prozess fachlich zu begleiten, kann in Frage gestellt werden (Avenarius, 2003). Für eine solche weitreichende Aufgabe (schulische Qualitätsentwicklung über die Regelung der Lehramtsausbildung gewährleisten) kann eine demokratische Klärung durch Politiker nicht ausreichen. Ein rechtlich verankerter demokratischer Beteiligungsplan der lehramtsausbildenden Hochschulen (Fachvertreter, Mittelbau, Lehramtsstudierende) und weiterer Akteure (z. B. Schulpraktiker, Personen aus der Bildungsadministration usw.) in dem weiteren Entwicklungsprozess ist notwendig, um curriculare Fragen, die durch einen hohen Grad an Unbestimmtheit gekennzeichnet sind, unter Einbezug von gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Akteuren beantworten zu können. Eine gesetzliche Verankerung eines solchen Beteiligungsplans in transdiziplinären Curriculumkommissionen steht derzeit noch aus, scheint aber geeignet zu sein, um

1. die Legitimation der Curriculumkommissionen zu erhöhen,
2. aufgrund des Bottom-Up-Prozesses die Möglichkeiten und Grenzen der praktischen Implementierung zu berücksichtigen,
3. eine höhere Verständlichkeit der Standards, als notwendige Bedingung für die Realisierung, zu erreichen,
4. einen Beitrag zur Erhöhung der Akzeptanz an den lehramtsausbildenden Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen zu leisten.

Zugleich kann eine Vielzahl an Akteuren mit unterschiedlichen Interessen in den Curriculumkommissionen eine Konsensfindung erschweren (Schubarth, 2017). Die Kommission/Arbeitsgruppe, die zur Erarbeitung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards eingesetzt wurde, konnte diese Legitimationskraft nicht erreichen. Dies ist u. a. durch die Zusammensetzung bedingt: von insgesamt 18 Personen sind elf Personen der Bildungsadministration und fünf Personen der Wissenschaft zuzuordnen. Zwei weitere Personen sind beiden Gruppen angehörig gewesen (Terhart, 2014). Vertreter der *Allgemeinen bzw. Historischen Erziehungswissenschaft* waren Blömeke (2006) zufolge in der Gruppe der Wissenschaftlerinnen unverhältnismäßig

stark vertreten, während Psychologen nicht repräsentiert waren. Um eine hohe Legitimation zu erreichen, ist eine ausgewogene Zusammensetzung der Kommission von hoher Relevanz. Dies beinhaltet einerseits, dass die verschiedenen Interessensgruppen ausgeglichen repräsentiert sind – dazu gehören neben Bildungsadministration und Wissenschaft auch Lehrerinnen und Lehrer. Andererseits müssen auch innerhalb der Gruppen verschiedene Interessensgebiete ausgeglichen repräsentiert sein, die in der Gesellschaft als schulische Gesamtaufgabe wahrgenommen werden – dazu gehören beispielsweise innerhalb der Gruppe der Wissenschaft nicht nur VertreterInnen der Erziehungswissenschaft und ihrer Subdisziplinen, sondern z. B. auch PsychologInnen, SoziologInnen oder VertreterInnen der ökonomischen Bildung. Es bedarf somit einer interdisziplinären Zusammensetzung (vgl. Blömeke, 2006).

*c) Bildungspolitische Zielsetzungen*

Ein wesentliches Ziel des Bologna-Prozesses ist die Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen (Europäische Bildungsminister, 1999). Die Einführung eines gemeinsamen Leistungspunktesystems (ECTS) kann als wichtiger Beitrag dazu betrachtet werden. Zugleich wird in Bezug auf die Lehramtsausbildung eine weiterhin vorhandene strukturelle Vielfalt kritisiert, die einer Mobilitätsförderung zuwiderläuft, etwa für den Wechsel des Hochschulstandortes zwischen Bundesländern (Bosse, 2012; Nakamura, 2008; Oelkers, 2009; Schaeper, 2008; Terhart, 2007c). Zugleich konnte aufgezeigt werden, dass ein Universitätswechsel auch innerhalb eines Bundeslandes, wie z. B. Niedersachsen, problembehaftet ist (Feierabend & Schmees, 2020; Schmees, 2019). Es ist anzumerken, dass in Niedersachsen durch die Ausbildungsverordnung *Nds. MasterVO-Lehr* konkrete Strukturvorgaben als auch Standards für die Bildungswissenschaften vorhanden sind. Aufgrund vielfältiger Gestaltungsmöglichkeiten (z. B. hinsichtlich der Reihenfolge der Studieninhalte) innerhalb dieses Rahmens ist ein Universitätswechsel weiterhin mit Schwierigkeiten für die Studierenden verbunden (ebd.). Zugleich können Standards einen Beitrag zum Abbau von Mobilitätshemmnissen im Lehramt leisten. Notwendige Bedingungen sind jedoch, dass die Standards a) akzeptiert sind als auch implementiert werden und b) dass die Standards nicht nur Teilbereiche, sondern das gesamte Lehramtsstudium betreffen.

*d) Zielklarheit*

Standards führen zu einer Erhöhung der Zielklarheit der Lehramtsausbildung und können dadurch auch als Beitrag zur sozialen Verantwortung verstanden werden. Die Ausbildungen von Berufen, in denen Verantwortung für Menschen übernommen wird, bedürfen einer Zielrichtung und können nicht der Willkürlichkeit überlassen werden. So wäre eine Mediziner-[50] oder Pilotenausbildung[51], die keine kla-

50 Siehe Approbationsordnung für Ärzte (ÄApprO).

ren Ziele verfolgt, eine Gefahr für die Menschen, die sich in deren Verantwortung gut aufgehoben fühlen. Es ist insofern zu fragen, ob es sozial verantwortet werden kann, Lehrkräfte ohne klare Ziele auszubilden, die dann im Schuldienst eine wichtige Verantwortung für die nachfolgende Generation übernimmt.
Ein weiterer Aspekt betrifft den mit dem Bologna-Prozess einhergehenden Anspruch der ökonomischen Verwertbarkeit der Ausbildungen (vgl. Glaser, 2008). Laut Gundling (2016) bedürfen Ausbildungen von Fachpersonal an Hochschulen generell eines vorausgehend fest definierten Kanons von Kompetenzen, der allen Absolventinnen und Absolventen gemein ist. Dies, so Gundling, unterscheidet sich von der Ausbildung zum Wissenschaftler, die ebenfalls an Hochschulen ausgebildet werden – jedoch nicht in so großer Zahl wie Fachpersonal benötigt wird. Die Lehramtsausbildung als Fachkräfteausbildung benötigt daher klare Ziele, um dem Anspruch der ökonomischen Verwertbarkeit der Ausbildung gerecht zu werden.
Auch kann die Zielklarheit der Ausbildung die Hochschulsteuerung erleichtern, welche gegenwärtig auf Ziel- und Leistungsvereinbarungen beruht (Berger, 2015). Entsprechend der Erfüllung der in den Vereinbarungen festgeschriebenen Ziele werden, so Berger, den Hochschulen Mittel zugewiesen. Die zahlenmäßige Bestimmung der Leistungserfüllung geschehe dabei anhand von gebildeten Indikatoren, wie z. B. der Höhe der eingeworbenen Drittmittel, der Anzahl der Studierenden in der Regelstudienzeit oder des Anteiles von Frauen an der Gesamtstudierendenzahl. Insofern eignen sich Standards ebenfalls als Indikator, um Hinweise über den Grad der Zielerreichung zu bekommen und die Mittelvergabe daran zu knüpfen. Zugleich ist dabei nicht unproblematisch, wie der Grad der Zielerreichung hinsichtlich der Lehramtsausbildungsstandards untersucht wird. Auch steht damit der Grad der Erfüllung der Standards im Vordergrund und nicht das tatsächliche Resultat von Bildungsprozessen (vgl. Kapitel 2.3.3.4 Modell der Vermessung).
Fehlende Zielklarheit führt letztendlich auch zu Schwierigkeiten der Gestaltung (Terhart, 2007b). Standards werden als ein Entwicklungsprozess verstanden, der gestaltbar und veränderbar ist. Das Vorhandensein von klaren Zielen, was durch Standards geleistet wird, ist dabei eine notwendige Bedingung für den Diskurs. Einerseits lässt sich durch vorhandene Standards eine bereits erreichte Qualität sichern, da die Ausbildung transparenter ist. Somit kann auch darauf zurückgegriffen werden. Andererseits kann die „Qualität“ entwickelt werden, da die mit den Standards einhergehende Transparenz Studien zur Wirksamkeit ermöglichen.

Zugleich muss hier bemerkt werden, dass Standards nicht das einzige Mittel sind, welche auf eine Qualitätsverbesserung hinwirken können (Heid, 2007). Ein in der Standard-Debatte weitgehend unberücksichtigter Bereich betrifft zumindest die Dimensionen der Struktur- und Prozessqualität (vgl. Donabedian, 1980). Perfor-

51 Siehe Vorgaben der Europäischen Agentur für Flugsicherheit (EASA) und des Luftfahrt-Bundesamtes (LBA).

mance Standards geben zwar wichtige Informationen; zugleich kann die Steuerung aber nur über den Input geschehen (Herzog, 2013).

*Herausforderungen – Implementierungsbedingungen im Hochschulbereich*

Aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.04.2004 i. d. F. vom 12.06.2014 geht hervor, dass die Länder darin übereingekommen sind, die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung zu implementieren und anzuwenden (KMK, 2004/2014). Daraus ergeben sich zwei gewichtige Herausforderungen, die in den letzten Jahren prägend für die Entwicklung der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen geworden sind.

Historisch als auch gegenwärtig können die Schulfächer als ein bedeutsamer Handlungsrahmen verstanden werden, der u. a. auf die Lehramtsausbildung Einfluss nimmt (vgl. Hopmann & Riquarts, 1999). So werden Lehrkräfte in bestimmten Fächern ausgebildet, in denen sie primär Unterricht geben. Ein Mathematiklehrer unterrichtet demgemäß das Schulfach Mathematik unter Berücksichtigung der Bildungsstandards für das Fach Mathematik. Die Ausbildung ist darauf gerichtet, dass die Lehrkraft diese Funktion bestmöglich erfüllen kann. Es gibt deutschlandweit zu einem großen Teil dieselben Fächer und dementsprechend auch die entsprechenden Fachlehrkräfte dazu. Dies kann als eine wesentliche Bedingung für ein Gelingen der Implementierung und Anwendung von Bildungsstandards in der Schule betrachtet werden. Im Hochschulkontext finden sich vergleichbare Wissensordnungen: die Wissenschaftsdisziplinen. Auch können die Inhaber einer Professur meist einer dieser Disziplinen zugeordnet werden. Ihre Aufgaben in der Lehre beziehen sich dabei jedoch nicht auf die Wissenschaftsdisziplin mit all ihren Teilgebieten. Die Denomination einer Professur bestimmt, zu welchem Bereich geforscht und gelehrt wird. Die Denominationen von Professuren sind jedoch, im Vergleich zu Lehrämtern, nicht einheitlich. Auch ist nicht einheitlich geregelt, welche Professuren an der Lehramtsausbildung beteiligt sind. Dies stellt einen wesentlichen Unterschied zum Schulwesen dar. Da sich an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen traditionell der Großteil der Lehre nicht an vorgegebenen Standards orientiert, besteht die Möglichkeit, Studiengänge mit unterschiedlichen Profilbildungen anzubieten als auch Schwerpunkte in bestimmten Forschungsgebieten zu setzen. Mit der Sorbonne-Erklärung aus dem Jahr 1998 und der Bologna-Erklärung aus dem Jahr 1999 trat vermehrt das Ziel auf, eine auf Beschäftigungsfähigkeit (employability) zielende Ausrichtung der Studiengänge zu schaffen (Bildungsminister aus Frankreich et al., 1998; Epping, 2012; Europäische Bildungsminister, 1999; Glaser, 2008; Schubarth et al., 2012; Zervakis, 2012). Hinsichtlich der Lehramtsausbildung ist das Studium daher an den beruflichen Anforderungen in der Schule auszurichten (Saterdag, 2011). Sofern also für konkrete Berufe, auf die hin die Universität bzw. Pädagogische Hochschule ausbildet, Standards existieren, stehen die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in der Verantwortung, diese zu implementieren und anzuwenden. Es ergibt sich insofern ein Spannungsfeld zwischen der traditionellen

Vielfalt von Denominationen für Professuren bei gleichzeitiger Verpflichtung zur Standardimplementierung. Als Arbeitgeber der ProfessorInnen ist es insofern auch eine Aufgabe der Länder, die Vereinbarungen bzgl. der Lehramtsstandards geschlossen haben, darauf zu achten, dass die Denominationen der Professuren passfähig zur Standardimplementierung sind. Aufgrund bereits zuvor bestehender Lebenszeitprofessuren kann eine Implementierung und Anwendung der Standards problembehaftet sein. Gemäß einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts kann ProfessorInnen jedoch abverlangt werden, Lehrveranstaltungen zu halten, die nicht unmittelbar zu ihrem Fachgebiet gehören (BVerfGE 126,1). Dabei sind auch Umwidmungen der Professuren möglich (ebd.).

Es lässt sich entwicklungsgeschichtlich aufzeigen, dass der Unterricht an Schulen an inhaltliche Vorgaben gebunden ist (vgl. Dolch, 1971; Gerwig, 2017; Hopmann, 1998). Die Lehrkräfte konnten pädagogisch frei handeln, soweit ihr Handeln im Horizont der vorgegebenen Pläne begründet werden konnte (Hopmann, 2001). Auch heute ist dieser Spielraum kaum verändert: Die Lehrkräfte können pädagogisch frei handeln, sofern sich begründen lässt, dass ihr Handeln auf ein erfolgreiches Erreichen der Bildungsstandards hinwirkt. Ein an (rechtlichen) Vorgaben orientierter Unterricht stellt insofern eine Traditionslinie des deutschen Schulwesens dar. An Hochschulen stellt eine an rechtlich vorgegebenen Standards orientierte Lehre eine neuere Entwicklung dar – insbesondere im Hinblick auf die Lehramtsausbildung. Insofern ist verständlich, weshalb die Arbeitsgruppe zur Entwicklung der Standards für die Lehramtsausbildung als Hauptproblem identifizierte, die ProfessorInnen und den Mittelbau für die Entwicklung der Lehramtsausbildung so zu interessieren, dass sie sich auf die curricularen Standards und die Kompetenzorientierung des Studiums ernsthaft einlassen (KMK, 2004a). Das Akzeptanzproblem wurde auch für die schulischen Bildungsstandards wahrgenommen (KMK, 2009). Zugleich wurden für die schulischen Bildungsstandards Empfehlungen ausgesprochen, um die notwendige Akzeptanz der Lehrkräfte zu erreichen (ebd.). Vergleichbare Empfehlungen zur Akzeptanzerhöhung bei Hochschulangehörigen existieren jedoch nicht. Insofern wird dies zum Anlass genommen, einen solchen Beitrag im Rahmen dieser Arbeit zu leisten:

- Standards lassen sich nicht allein durch rechtliche Vorgaben verwirklichen (KMK, 2009). Die Hauptakteure bei der Implementierung der Standards sind die HochschullehrerInnen und der akademische Mittelbau. Bei ihnen muss ein stärkeres Bewusstsein für die Bedeutung der curricularen Dokumente geschaffen werden, welches durch eine erhöhte Akzeptanz der Standards unterstützt werden kann.
- Eine Studie im schulischen Kontext konnte zeigen, dass in Shanghai die Curriculumakzeptanz der Lehrkräfte signifikante Auswirkungen auf die erreichten Mathematik-Leistungswerte hat (Zheng et al., 2018). Dies kann als ein Faktor für das hervorragende Abschneiden der Shanghaier Schülerinnen und Schüler in

der PISA-Studie betrachtet werden. Weitere Studien betonen, dass neue (curriculare) Vorgaben umso eher umgesetzt werden, je mehr die Maßnahmen als nützlich beurteilt werden (Blumenfeld et al., 2000; Gräsel & Parchmann, 2004; Oelkers & Reusser, 2008b; Sonntag et al., 1998; Zech et al., 2000). Zugleich gibt es auch Untersuchungen, welche den Zusammenhang zwischen positiver Einstellung von Lehrkräften und Umsetzung der Standards nicht bestätigen konnten (Zuber, 2019). Auch wenn eine Übertragung der Auswertungsergebnisse auf die deutsche Lehramtserstausbildung nur bedingt möglich ist, so ist dies dennoch ein Hinweis darauf, dass auch die Curriculumakzeptanz bzw. das potentiell daraus hervorgehende *Curriculum Alignment* als ein Merkmal guter Lehrqualität verstanden werden kann (vgl. Good et al., 2009).

– Einen Beitrag zur Erhöhung der Akzeptanz der curricularen Ziele kann bereits durch die vorgeschlagene Bottom-Up-Vorgehensweise zur Entwicklung und Weiterentwicklung der Standards geleistet werden, da hier Transparenz geschaffen wird. Die KMK (2009) hat zudem bereits weitere Maßnahmen vorgeschlagen. Übertragen auf den Kontext der Lehramtsausbildung kann Akzeptanz erreicht werden, indem

  a) ausreichend Gelegenheit für Hochschullehrende besteht, sich mit den Standards Lehramtsausbildung vertraut zu machen,
  b) durch Fortbildungsangebote in geeigneter Weise über Zielsetzung und fachliche Aspekte informiert wird,
  c) an die professionellen Vorerfahrungen der Hochschullehrenden angeknüpft wird,
  d) eigene Gestaltungsspielräume eröffnet werden,
  e) positive Auswirkungen auf die eigene Arbeitszufriedenheit zu erwarten sind,
  f) Überforderungen vermieden werden und
  g) der konkrete Nutzen für die eigene Lehre deutlich wird (KMK, 2009).

Die Aufgabe der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen erschöpft sich somit nicht in der Gewährleistung eines ordnungsgemäßen Verwaltungsablaufs (vgl. Avenarius, 2003). Wer sich hier auf pädagogische oder akademische Freiheit (Art. 5 Abs. 3 GG) beruft, verkennt, dass dies pflichtgebundene Freiheiten sind (vgl. Avenarius, 2003). Die pädagogische und die akademische Freiheit enden dort, wo die Leistungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens und die Bildungsinteressen der Schüler beeinträchtigt werden (ebd.). Die durch das Grundgesetz zugesicherte Freiheit hat zur Bedingung, dass der Bildungsauftrag erfüllt wird. Zugleich sind die Impulse der Standard-Debatte aufzugreifen und beim weiteren Entwicklungsprozess zu berücksichtigen (siehe Kapitel 2.2.2). Ein auch in der Teilstudie 2 besonders auffallender Entwicklungsbedarf betrifft die Vagheit einiger Standards und insgesamt die Quantität. In ihrer Vielzahl sind die Standards gegenwärtig kaum realisierbar.

## 2.7 Die Relevanz der Kompetenzorientierung

> „We are currently preparing students for jobs that don't yet exist, using technologies that haven't been invented, in order to solve problems we don't even know are problems yet." Richard Riley (vgl. Gunderson et al., 2004)[52]

Ein wesentliches Ziel curricularer Arbeit ist die Vorbereitung auf zukünftige und zum Teil noch unvorhersehbare Aufgaben (Hopmann & Künzli, 1994). Eine Gefahr könnte darin bestehen, dass von den vergangenen bzw. gegenwärtigen Bedingungen ausgegangen wird. So stellte Weniger (1930/1975) fest, dass Lehrkräfte als lebendige Menschen dem Wandel unterworfen sind. Zwischen dem Beginn der Lehramtsausbildung und der Pensionierung liegen Jahrzehnte, weshalb die Frage im Raum steht, welchen Herausforderungen sich eine Lehrkraft von morgen zu stellen hat. Über Faktoren, die dafür ausschlaggebend sind, dass jemand zu einer *guten* Lehrperson wird oder wie die Lehramtsausbildung konkret zu gestalten ist, gibt es wenig Konsens (Blömeke, 2004; Schubarth, 2017). Erschwerend kommt hinzu, dass nach dem strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz davon ausgegangen wird, „dass das Lehrerhandeln seiner Struktur nach unsicher, instabil und nicht planbar ist" (Fichten & Meyer, 2006; vgl. auch Terhart, 2011). Ausgehend von einem stetigen gesellschaftlichen Wandel stehen Lehramtsausbilder vor einem Problem: Wenn aufgrund der hohen Komplexität des Lehrerhandelns weder bestimmt werden kann, was eine gute Lehrperson der Gegenwart noch der Zukunft ausmacht, wie soll darauf vorbereitet werden? Da der Lehrerberuf immer eine hohe gesellschaftliche Verantwortung mit sich bringt, muss im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung gefragt werden, inwieweit der Lehrkräftenachwuchs auf künftige Anforderungen vorbereitet wird und wie darauf vorbereitet werden kann (vgl. Schubarth, 2017).

Erich Wenigers Antwort auf diese Frage wären die Bildungsideale. Ein Bildungsideal ist ein Entwurf, der unter Beachtung der Vergangenheit und unter Vorwegnahme der Zukunft entworfen wird (Scholl, 2009). „Die Besinnung auf die lebendig bildenden Gehalte der Gegenwart ist nur möglich von der Aufgabe aus, die vor uns liegt." (Weniger, 1930/1975). In pluralistischen Gesellschaften, so Blankertz (1974), gibt es miteinander konkurrierende Bildungsideale, die durch gesellschaftliche Mächte (z. B. Wissenschaft, Wirtschaft, Kirche, politische Parteien, Gewerkschaften) vertreten werden. Ein Lehr-Lern-Programm ist insofern das Ergebnis gesellschaftlicher Kämpfe, die durch den Staat zu einer Übereinkunft finden sollen (ebd.). Bedingt durch das Zukunftsproblem und die Konsensfindung bleibt ein Curriculum auf einer allgemeinen Ebene und kann keine konkreten Informationen geben (ebd.). Klafki, ein ehemaliger Doktorand Wenigers, entwickelte die Antwort auf das Zukunftsproblem weiter und benennt epochaltypische Schlüsselprobleme (Klafki, 1996). Sowohl Klafkis als auch Wenigers Fokus liegt zwar auf der Schule, er ließe

52 Dies ist ein sinngemäßes Zitat (Buehlmann, 2004).

sich aber auch auf den Hochschulkontext übertragen. In vielen Hochschulcurricula können beispielsweise Begriffe wie Querschnittskompetenzen oder Schlüsselqualifikationen gefunden werden.

Der gegenwärtige wissenschaftliche Diskurs ist bestimmt durch die Kompetenzorientierung[53], der sowohl im schulischen als auch im universitären Kontext als aktueller Beitrag zur Lösung des Zukunftsproblems betrachtet werden kann.

In dem HRK-Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre wird eine akademische bzw. wissenschaftliche Kompetenz u. a. als Befähigung definiert, in beruflichen Anforderungsbereichen, die durch hohe Komplexität, Neuartigkeit bzw. Unbestimmtheit und hohe Ansprüche an die Lösungsqualität gekennzeichnet sind, angemessen, verantwortlich und erfolgreich zu handeln (HRK, 2012). Der Anspruch ist explizit nicht, den Lernenden eine konkrete Technologie zu vermitteln, mit dessen Hilfe komplexe, neuartige und unvorhersehbare Anforderungssituationen bewältigt werden können. Die von der HRK vorgenommene Begriffsbestimmung erinnert an Anfänge der Kompetenzdebatte in den USA. In den 1970er Jahren forderte McClelland (1973), dass nicht Intelligenz getestet werden sollte, sondern Kompetenzen. Sie stellen das erfolgreiche Handeln in Anforderungssituationen des wirklichen Lebens dar (McClelland, 1973). Sofern jedoch auf komplexe Anforderungssituationen vorbereitet werden soll, die evtl. noch nicht als Anforderungssituationen wahrgenommen werden, müssen im Vordergrund einer akademischen Kompetenz die Anschlussfähigkeit des Vermittelbaren und die Anschlussfertigkeit des Adressaten stehen:

a) Aufgrund der Unvorhersehbarkeit zukünftiger Anforderungen bedürfen Kompetenzen eines transferfähig bildenden Wertes, und
b) der Nutzbarmachung des transferfähig bildenden Wertes.

Die universitäre Lehramtsausbildung kann sich somit nicht auf eine Vermittlung fachlicher Inhalte beschränken. Bildungsinhalte und -gehalte der Lehramtsausbildung bedürfen eines Arrangements, um eine Transferleistung zu ermöglichen. Die Transferleistung bezeichnet hier die erfolgreiche Anwendung angeeigneten Wissens bzw. erworbener Fertigkeiten in einer neuen Situation, in der die Wissens- bzw. Fertigungsaneignung noch nicht stattgefunden hat (Mähler & Stern, 2018). Der transferfähig bildende Wert ist dabei der Modus der Legitimation im Hinblick auf Auswahl, Reihenfolge und Ordnung der zum Kompetenzerwerb notwendigen Bedingungen (vgl. Künzli, 1986). Die bloße Fähigkeit des Vermittelten anschlussfähig zu sein, reicht dabei nicht aus. Denn Forschungen der vergangenen Jahrzehnte verdeutlichen, dass ein spontaner Transfer eher selten zu beobachten ist (Detterman, 1993; Mähler & Stern, 2018; Stern, 2001). Das Gütekriterium für die Leistung sollte daher mitinbegriffen sein: Lehramtsstudierende müssen es beherrschen, das

53 Der kompetenztheoretische Professionalisierungsansatz stützt vor allem die Expertise-Forschung für den Lehrerberuf (Terhart, 2011).

Vermittelte in neuartigen und von hoher Komplexität geprägten Anforderungsbereichen nutzbar zu machen. Es bedarf daher auch einer sprachlichen Formulierung von präskriptiven Aussagen.

Das bestimmende Moment einer Kompetenz ist somit die Anschlussfähigkeit und -fertigkeit, sofern die Kompetenzorientierung einen Beitrag zur Lösung des Zukunftsproblems leisten soll. Auch kann eine einzelne Kompetenz nicht ausreichen, sondern ist in einem Zusammenspiel von mehreren Kompetenzfacetten, Kompetenzen und Kompetenzbereichen zu betrachten. Zudem kann eine Kompetenz nur über Inhalte entwickelt werden (Riecke-Baulecke, 2018; Stanat, 2018; Winter, 1972). Daher finden sich beispielsweise in den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards zu Recht Vorgaben zu Inhaltsbereichen. Es bedarf jedoch darüber hinaus einer fachspezifischen Diskussion, welche konkreten Inhalte innerhalb der Inhaltsbereiche geeignet sind, um die Kompetenzen erwerben zu können. Der in London lehrende Chinese Deng (2018) plädiert vor dem Hintergrund der zunehmenden Ausklammerung der Inhalte in output-orientierten Bildungssystemen im Rekurs auf die deutsche Tradition der bildungstheoretischen Didaktik für ein Umdenken, sodass die Inhalte wieder stärker Teil der curricularen Vorgaben werden.

Eine Herausforderung der Kompetenzorientierung besteht in der curricularen Feinplanung, welches Ähnlichkeiten zu der während der Curriculum-Welle in den 1970er Jahren angestrebten Lernzielorientierung[54] aufweist und von Hilbert Meyer als das ungelöste Deduktionsproblem bezeichnet wird (Meyer, 1974). Der Deduktionsbegriff bezeichnet in diesem Kontext die Ableitungen zwischen hohen und niedrigen Abstraktionsniveaus (Meyer, 1971). Dabei bedarf es auf jeder Konkretisierungsstufe einer Legitimierung (Meyer, 1974). Standards als Kompetenzbeschreibungen stellen in diesem Sinne eine solche Konkretisierungsstufe dar. Beispielsweise setzt sich die erstgenannte Kompetenz der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards aus fünf Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte und fünf Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte zusammen. Um zu einer Erhöhung der Legitimierung beitragen zu können, bedarf es beispielsweise einer Klärung, inwiefern das Kriterium der Vollständigkeit eingehalten wird, inwiefern sich dessen Nichteinhaltung rechtfertigen lässt, wie die Entscheidungsfindung stattgefunden hat (z. B. Konsensfindung nach dem Mehrheitsprinzip) und inwieweit die Konkretisierungsstufe wissenschaftlich begründbar bzw. haltbar ist.

Sofern der Anspruch der Vollständigkeit als ein Kriterium hervortritt, ist eine Vielzahl an Konkretisierungen zu erwarten, welche die Grenzen der praktischen Implementierung aufzeigen: Es besteht die Gefahr der Überforderung des Leistungsvermögens der Lehramtsausbildungssysteme und des Fassungsvermögens der Studierenden. Insofern ist auch der Anspruch der Verhältnismäßigkeit zu berücksichtigen. Da die Standards eher Schwerpunksetzungen der Kompetenzen darstellen (KMK,

54 Die Ähnlichkeit zwischen Kompetenz- und Lernzielorientierung beschreibt Arnold (2013).

2004/2014), ist es fragwürdig von einer entwickelten Kompetenz zu sprechen, da diese sich zum Teil nur sehr bruchstückhaft in den Standards wiederfindet. Die Kompetenzorientierung bewegt sich somit immer in einem Spannungsfeld zwischen dem Anspruch der Legitimierung der Konkretisierungsstufen und der Realisierbarkeit.

## 2.8 Fazit

Diese Arbeit hat sich mit drei Fragen beschäftigt:

a) Inwiefern bedarf es ländergemeinsamer Anforderungen für die Lehramtsausbildung?
b) Inwiefern bedarf es Standards für die Lehramtsausbildung?
c) Inwiefern bedarf es einer Kompetenzorientierung in der Lehramtsausbildung?

Es wurden Perspektiven aufgezeigt, die die Relevanz von ländergemeinsamen Anforderungen, von Standards und von der Kompetenzorientierung in der Lehramtsausbildung hervorheben:

- Hinsichtlich der ländergemeinsamen Anforderungen konnte aufgezeigt werden, dass sich auch ein landesspezifisches Vorgehen im rechtlich akzeptablen Rahmen bewegt.
- Die Vereinbarung von ländergemeinsamen Anforderungen an die Lehramtsausbildung kann als ein Ausdruck eines kooperativen Föderalismus betrachtet werden, der auf eine Gleichbehandlung von Schulkindern auf bundesdeutschem Staatsgebiet hinwirkt.
- Hinsichtlich der Standards für die Lehramtsausbildung wurde verdeutlicht, dass sie zur Sicherung der Leistungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens beitragen und verstärkt die Bildungsinteressen von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen.
- Bei der Herleitung der Relevanz ländergemeinsamer Standards wurde ein erweiterter Standardbegriff angenommen, der sowohl Content, Opportunity-To-Learn als auch Performance Standards beinhalten kann. Unter diesem Verständnis können Standards Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen, fördern.
- Standards stellen zudem eine bundesweite Verantwortung dar. Aufgrund ihres Beitrages zu mehr Zielklarheit in der Ausbildung können Standards einen Qualitätsmaßstab bieten, mit deren Hilfe der Gesellschaft gegenüber Rechenschaft abgelegt wird. Es dient der Erhöhung des Vertrauens von Bürgerinnen und Bürgern in das thematisierte Tauschverhältnis zwischen Staat und Bürgerschaft (vgl. 2.3.3.3 Modell der Verortung). Dies kann zwar auch über das Modell der Verortung geschehen, jedoch hat sich dieses aufgrund nicht zufriedenstellender Schülerleistungen als unzureichend herausgestellt. Offen bleibt jedoch, inwie-

fern das Modell der Vermessung einen Mehrwert hinsichtlich der Schülerleistungen leistet.

Eine Chance, die mit den Standards einhergehen kann, betrifft einen möglichen demokratischen Bottom-Up-Aushandlungsprozess, der in dem Modell der Verortung in der beschriebenen Form nicht eingelöst werden kann. Da Standards grundsätzlich eine normative Setzung darstellen, scheint eine demokratische und partizipative Aushandlung notwendig. Dies kann als Ausdruck eines Bekenntnisses zur Demokratie im Sinne des Grundgesetzes verstanden werden. Mit der Forderung nach einem Bottom-Up-Aushandlungsprozess können vermehrt die Möglichkeiten und Grenzen der praktischen Implementierung berücksichtigt und eine höhere Verständlichkeit der Standards, als notwendige Bedingung für die Realisierung, erreicht werden. Der vorgeschlagene Bottom-Up-Aushandlungsprozess wird auch durch die Stellungnahme des Wissenschaftsrats gestützt: „Die Festlegung und Anpassung solcher professionellen Standards und die Frage, wie sie durch die Lehramtsausbildung entwickelt werden sollen, muss selbst Gegenstand von Forschung und einer fachlichen ebenso wie öffentlich-politischen Diskussion sein." (Wissenschaftsrat, 2001) Ein demokratischer Aushandlungsprozess auf Bundesebene bedeutet zugleich immer auch eine externe Entwicklung der Standards. Auch dies scheint günstig im Hinblick auf die Implementierung der Vorgaben zu sein. Studien zu Comprehensive School Reforms haben aufgezeigt, dass die Implementierung von „Programmen schneller und einfacher verläuft, wenn es sich um extern entwickelte handelt, im Gegensatz zu lokalen oder schuleigenen." (Berner & Stolz, 2006)

Des Weiteren wurde herausgestellt, dass Vielfalt ein Wesensmerkmal der Bundesrepublik Deutschland ist. Die tabellarische Übersicht zu den landesspezifischen Vorgaben betont dies auch hinsichtlich der Lehramtsausbildung. Sofern zur Sicherung der Leistungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens beigetragen werden soll, stellt sich jedoch die Frage nach der Notwendigkeit bundesspezifischer inhaltlicher Ausgestaltungen der Lehramtsausbildung und ob der Grundkonsens, der in den KMK-Beschlüssen ausgedrückt wird, ausreichend ist. Eine auf Vielfalt ausgerichtete Lehramtsausbildung scheint im Sinne der Mobilitätsförderung von Lehramtsstudierenden und der Sicherung schulischer Leistungsfähigkeit zuwiderlaufend zu sein. Auch wird der Föderalismus als eine Hürde für die Umsetzung der KMK-Empfehlungen betrachtet (Pabst, 2015). In einem vom Knappheitsproblem geprägten Curriculum kann eine Vielzahl zusätzlicher landesspezifischer Vorgaben schnell das Leistungsvermögen der Lehramtsausbildungssysteme überschreiten. Insofern wäre zu bedenken, inwieweit sich das Wesensmerkmal der Vielfalt im Lehramtsausbildungssystem manifestieren soll. Entsprechend der Konzeption schulischer Bildungsstandards legen auch die Lehramtsausbildungsstandards Verbindlichkeiten fest, innerhalb derer Freiräume ermöglicht werden (KMK, 2009). Das Wesensmerkmal Vielfalt der Bundesrepublik könnte somit auch im Rahmen dieser Freiräume ausgestaltet werden und aufrechterhalten bleiben. Die Formulierung zusätzlicher bzw. additiver Standards kann zudem hinderlich für die weitere Qualitätsentwick-

lung der Lehramtsausbildung sein. „Standards must be national, not federal" war auch eine Empfehlung des National Council on Education Standards and Testing für Bildungsstandards in den USA (NCEST, 1992).

Hinsichtlich der Relevanz der Kompetenzorientierung konnte gezeigt werden, dass die Kompetenzorientierung einen Lösungsversuch des Zukunftsproblems curricularer Arbeit darstellt und zugleich eine konzeptionelle Rahmung anbietet. Folglich muss eine Kompetenz anschlussfähig sein und eine Kompetenzorientierung auf die Ausbildung einer Anschlussfertigkeit der Lernenden hinwirken. Bedeutsam ist, dass Kompetenzorientierung in diesem Sinn nicht lediglich einen Trend darstellt, sondern die Bestrebung hervorhebt, Lernende zu befähigen, in komplexen und unvorhersehbaren Anforderungsbereichen erfolgreich zu handeln.

# 3 Zweite Studie: Anforderungen an die Lehramtsausbildung in Niedersachsen

## 3.1 Thematische Einführung

Die Länder der Bundesrepublik Deutschland sind übereingekommen, die vereinbarten bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung zu implementieren und anzuwenden (KMK, 2004/2014). Laut KMK (2018) sind die Standards seit dem Ausbildungsjahr 2005/2006 in der Lehramtsausbildung in allen Ländern implementiert. Letztendlich besitzen einstimmig gefasste KMK-Beschlüsse rechtlich jedoch nur den Charakter von Empfehlungen (Leschinsky, 2003). Erst wenn der Gesetz- oder Verordnungsgeber eines Bundeslandes die Entschließungen übernimmt, werden sie bindendes Landesrecht (Leschinsky, 2003). In Teilstudie 1 dieser Dissertation konnte in dem Überblick zu den landesspezifischen Vorgaben zur Lehramtsausbildung aufgezeigt werden, dass in den rechtlichen Ausbildungsvorgaben fast aller Bundesländer mehr oder weniger explizit auf die Implementierung und Anwendung der Standards hingewiesen wird. Eine Ausnahme stellt das Land Niedersachsen dar. Die Vorgaben zur Lehramtserstausbildung finden sich in der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen, verkündet im niedersächsischen Gesetz- und Verordnungsblatt Nr. 21/2015 (Nds. MasterVO-Lehr, in der Fassung vom 02. Dezember 2015). Die Verordnung erwähnt explizit, dass im Rahmen des Lehramtsstudiums einschließlich der Praxiselemente die bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen (gemäß den Anlagen der Nds. MasterVO-Lehr) erworben werden müssen. Darüber hinaus sind die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung vom 16. Oktober 2008 in der jeweils geltenden Fassung zu erfüllen. Ein expliziter Hinweis, dass auch die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards zu erfüllen sind, kann in der Nds. MasterVO-Lehr (2015) nicht gefunden werden. Zugleich ist seit dem Jahr 2018 mit dem Studienakkreditierungsstaatsvertrag (StAkkrStV), den alle Bundesländer ratifiziert haben, ein indirekter Verweis vorhanden (Länder der BRD, 2017). Mit dem am 01.02.2018 in Niedersachsen in Kraft getretenen StAkkrStV sind Akkreditierungsverfahren in Niedersachsen, deren Verträge ab dem 01.02.2018 geschlossen werden, nach neuem Recht der StAkkrStV durchzuführen. Da Niedersachsen vorerst keine anderweitigen Regelegungen getroffen hat, galt zwischenzeitlich die Musterrechtsverordnung (MRVO) (KMK, 2017; Stiftung Akkreditierungsrat, 2018). Laut MRVO sind für die Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen sowohl die ländergemeinsamen als auch die länderspezifischen fachlichen Anforderungen zu

berücksichtigen. Insofern sind auch die ländergemeinsamen bildungswissenschaftlichen Standards zu implementieren, sofern die Akkreditierung der Lehramtsstudiengänge angestrebt wird. Am 30.07.2019 trat rückwirkend zum 01.01.2018 die Niedersächsische Studienakkreditierungsverordnung (Nds. StudAkkVO) in Kraft. Damit einhergehend sind sowohl die landesspezifischen als auch die ländergemeinsamen fachlichen Anforderungen hinsichtlich der Bildungswissenschaften, der Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken zu erfüllen. In dem Zeitraum vor 2018 gab es somit keinen konkreten Hinweis auf die notwendige Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards.

Ein kurzer Rückblick auf eine ältere Fassung der Nds. MasterVO-Lehr liefert Anhaltspunkte, weshalb kein expliziter Hinweis zur Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards in der Verordnung aufgenommen wurde. Im Zuge der Bologna-Reformen wurde die *Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Niedersachsen* (PVO-Lehr I) vom 15. April 1998 (Nds. GVBl. S. 399) und den nachfolgenden jeweils geltenden Fassungen durch die Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr) vom 08. November 2007 (Nds. GVBl. Nr 33/2007) ersetzt. Um zum Vorbereitungsdienst für die Laufbahnen des Lehramts zugelassen werden zu dürfen, müssen die in der Nds. MasterVO-Lehr (Nds. GVBl. Nr. 33/2007) genannten fachlichen Voraussetzungen erfüllt werden. In der Nds. MasterVO-Lehr (Nds. GVBl. Nr. 33/2007) werden in der Anlage 3 auf 114 A4-Seiten Kompetenzen und Standards nach Fächern sortiert gelistet, welche die fachlichen Voraussetzungen zum Vorbereitungsdienst darstellen. Einen Hinweis auf die Notwendigkeit der Erfüllung der ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehramtsausbildung (KMK, 2008) konnte es zu dem Zeitpunkt noch nicht geben, da sie im Jahr 2007 noch nicht beschlossen waren. Zugleich geht aus einer Unterrichtung (Drs. 16/1810) des niedersächsischen Landtages vom 29.10.2009 hervor, dass Niedersachsen eine „bundesweit beachtete Vorreiterrolle bei der kompetenzorientierten Formulierung von Anforderungen an zukünftige Lehrerinnen und Lehrer“ übernommen habe und die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bereits durch die Nds. MasterVO-Lehr (Nds. GVBL. Nr. 33/2007) umgesetzt werden. Im Rahmen einer Novellierung der Nds. MasterVO-Lehr wurde die Anlage 3 aufgehoben (vgl. Nds. GVBl. Nr. 21/2015). Seither wird unter § 1 Abs. 2 der Nds. MasterVO-Lehr explizit darauf hingewiesen, dass die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken zu erfüllen sind. Die Anlage 1 beinhaltet in beiden Fassungen der Nds. MasterVO-Lehr die Vorschriften für die Bildungswissenschaften. Diese wurden bei der Änderung beibehalten bzw. ergänzt (insbesondere im Hinblick auf Inklusion[55]). Der Verordnungsgeber geht in dem Fall davon aus, dass bei Erfüllung der Vorschriften für die Bildungswissen-

55 Vgl. Unterrichtung des niedersächsischen Landtags vom 13.09.2016 (Drs. 17/6472).

schaften (Anlage 1) auch die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards erfüllt werden. Insofern wurde anscheinend seitens der Exekutive keine Notwendigkeit gesehen, explizit auf die Erfüllung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards hinzuweisen. Der Selbstbericht der Universität Oldenburg im Reakkreditierungsverfahren bei AQAS bekräftigt diese Einschätzung, dass die bildungswissenschaftlichen KMK-Kompetenzbereiche in der Nds. MasterVO-Lehr abgebildet sind (Das Modell der Oldenburger Studiengänge vom 16.04.2013, S. 25). Auf eine E-Mail-Nachfrage beim niedersächsischen Kultusministerium wurde die Einschätzung bestätigt: „Im Zuge des Bologna-Prozesses und der damit verbundenen Einführung von Bachelor- und Masterstrukturen in der Lehrausbildung wurde im Jahre 2007 in Niedersachsen die alten Lehramtsstudiengänge mit Erster Staatsprüfung durch die Nds. MasterVO-Lehr abgelöst. Gleichzeitig wurde mit der Nds. MasterVO-Lehr eine inhaltliche Reform der Lehrerausbildung realisiert. Dabei wurden u. a. die von der KMK beschlossenen ländergemeinsamen Standards für die Bildungswissenschaften (Beschluss der KMK vom 16.12.2004) berücksichtigt und umgesetzt. Ein zusätzlicher Verweis auf den o. a. Beschluss der KMK existiert nicht“ (E-Mail-Korrespondenz vom 10.10.2018). Entsprechend wird die Verantwortung, die ländergemeinsamen Standards zu implementieren, nicht wie in den anderen Bundesländern durch einen Verweis in den rechtlichen Dokumenten zur Regelung der Lehramtsausbildung direkt an die Universitäten weitergereicht, sondern erfolgt über eine dazwischenliegende Ebene: den niedersachsenspezifischen bildungswissenschaftlichen Standards. Dies wirft u. a. die Frage auf, ob mit der Implementierung der niedersachsenspezifischen Anforderungen auch die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards implementiert werden.

## 3.2 Forschungsfragen

Nach dem Konzept der Rekontextualisierung (vgl. Kapitel 1) ist davon auszugehen, dass in dem Prozess der Übersetzung der Standards auf unterschiedlichen Ebenen Adaptionen stattgefunden haben, die zu einer Veränderung des ursprünglichen Auftrags führen können (Fend, 2008b). Trotz verbindlicher Zielformulierungen sind aufgrund von Rekontextualisierungsprozessen Variationen erwartbar. Da die Nds. MasterVO-Lehr eine Vermittlungsebene zwischen den KMK-Beschlüssen/-Empfehlungen und den niedersächsischen Universitäten ist, untersucht diese Teilstudie das *Curriculum Alignment*[56] (vgl. Biggs & Tang, 2011; Good et al., 2009; Hansche, 1998; Mihalic, 2004; UNESCO, 2018) zwischen KMK-Beschlüssen/-Empfehlungen und der Nds. MasterVO-Lehr. Der Fokus liegt dabei auf dem bildungswissenschaftlichen Ausbildungsabschnitt des Lehramtsstudiums, da der Verordnungsgeber davon ausgeht, dass die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards mit der Ausrichtung des Studiums an der Nds. MasterVO-Lehr implementiert werden. Darüber hinaus ist der bildungswissenschaftliche Ausbildungsabschnitt ein zentraler Bestand-

56 Begriffsklärung in Kapitel 3.3.2 Curriculum Alignment.

teil aller Lehramtsstudiengänge und bedarf daher einer besonderen Berücksichtigung. Daneben sollen einige strukturelle Vorgaben und deren Umsetzung in Niedersachsen untersucht werden, da sie wesentliche Bedingungen für die Implementierung der Standards darstellen. Des Weiteren sollen exemplarisch die niedersachsenspezifischen Standards hinsichtlich ihrer Qualität beurteilt werden. Dies ermöglicht eine Einschätzung zu den Herausforderungen und Grenzen der weiteren Standardimplementierung an niedersächsischen Universitäten. Somit ergeben sich drei Fragestellungen für die vorliegende Teilstudie:

a) Welche Bedeutung spielen die strukturellen Bedingungen und Vorgaben für den (bildungswissenschaftlichen) Kompetenzerwerb im Lehramtsstudium?
b) Wie hoch ist der Grad der Kohärenz zwischen den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards und den niedersachsenspezifischen bildungswissenschaftlichen Standards?
c) Inwiefern entsprechen die niedersachsenspezifischen bildungswissenschaftlichen Standards den Qualitätsmerkmalen nach Klieme et al. (2007)?

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, wird eine Dokumentenanalyse durchgeführt. Dabei werden jene Dokumente analysiert, die Auskünfte zu strukturellen (z. B. Umfänge der Ausbildungskomponenten) und inhaltlichen Vorgaben der Bildungswissenschaften (z. B. Standards) geben. Dies sind im Einzelnen:

*KMK-Beschlüsse:*

- Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1) – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 10.10.2013 (KMK, 1997/2013a)
- Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 2) – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013 (KMK, 1997/2013d)
- Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3) – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013 (KMK, 1997/2013b)
- Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4) – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013) (KMK, 1997/2013c)
- Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5) – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 06.10.2016 (KMK, 1995/2016)
- Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994 i. d. F. vom 10.10.2013) (KMK, 1994/2013)

– Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014 (KMK, 2004/ 2014)[57]

*Niedersachsen:*

– Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds.Master VO-Lehr) – vom 2. Dezember 2015 (Nds. GVBl. Nr. 21/2015 S. 351)

In einem ersten Schritt werden die Dokumente im Hinblick auf die strukturellen curricularen Bedingungen für den Kompetenzerwerb untersucht. Im Fokus stehen dabei die bildungswissenschaftlichen Studienanteile. In einem zweiten Schritt werden die niedersachsenspezifischen Vorgaben für die Bildungswissenschaften hinsichtlich ihrer Passfähigkeit zu den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards geprüft. Im letzten Schritt werden exemplarisch niedersachsenspezifische bildungswissenschaftliche Standards analysiert. Auf eine Beschreibung der Operatoren der Standards folgen eine inhaltliche Einordnung sowie eine Einschätzung zu den Qualitätsmerkmalen.

## 3.3 Stand der Forschung

### *3.3.1 Strukturelle curriculare Bedingungen*

Die Erhebung struktureller Merkmale ist ein gängiges Verfahren bei Curriculumanalysen. Es wird davon ausgegangen, dass die Umfänge der Studienanteile einerseits Auskünfte über formale Lerngelegenheiten geben und andererseits die Umfänge von Lerngelegenheiten mit unterschiedlichen Lernzuwächsen in den verschiedenen Bereichen des professionellen Wissens der Studierenden einhergehen (Bauer et al., 2012; Baumert et al., 2007; Kunter, Baumert, et al., 2011; Schmidt, Cogan, et al., 2011). Im Vordergrund stehen häufig die Strukturinformationen, die sich anhand der Studien- und Prüfungsordnungen einzelner Universitäten ergeben (Blömeke, Kaiser, et al., 2010b, 2010c) und so auch mit den ländergemeinsamen und landesspezifischen strukturellen Vorgaben in einen Vergleich gesetzt werden können. Die Analyse der rechtlichen Strukturvorgaben wird insbesondere zur Klärung der Rahmenbedingungen genutzt (Schubarth et al., 2004). Ein weiterer Aspekt betrifft die Analyse struktureller Vielfalt in der Lehramtsausbildung (Bauer et al., 2012). Anhand der landespezifischen Vorgaben werden hier Unterschiede hinsichtlich der Studienanteile in den einzelnen Bundsländern aufgezeigt. Eine Analyse der strukturellen Vielfalt existiert u. a. auch für Niedersachsen (Feierabend & Schmees, 2020). Dazu wurden die Studienanteile von Lehramtsstudiengängen an sechs niedersächsischen Universitäten untersucht und unter Bezugnahme auf die Nds. MasterVO-Lehr

57 Die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards in der Beschlussfassung vom 16.05.2019 standen nicht im Fokus der Untersuchung, da die Kohärenz der Nds. MasterVO-Lehr (2015) in erster Linie für den KMK-Beschluss vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014 zu erwarten ist. Punktuell wird jedoch auch auf den aktuellsten KMK-Beschluss zu den bildungswissenschaftlichen Standards eingegangen.

ausgewertet bzw. hinsichtlich der Studierendenmobilität problematisiert (Feierabend & Schmees, 2020). Strukturinformationen zu den Studienanteilen werden somit auf unterschiedlichen Ebenen (ländergemeinsames intendiertes Curriculum, landesspezifisches intendiertes Curriculum, universitäres Curriculum) zur Klärung der Rahmenbedingungen und der Umfänge der institutionellen Lerngelegenheiten erhoben.

### *3.3.2 Curriculum Alignment*

> "the degree to which a program is delivered as intended" (Mihalic, 2004)

Curriculum Alignment stellt, so Good et al. (2009), ein Kriterium für „effective teaching"[58] dar und dient insbesondere in den USA zur Bestimmung der Lehrqualität. Auffällig ist, dass in den deutschen Qualitätskatalogen zur Lehrqualität[59] Curriculum Alignment nicht explizit erwähnt wird (Kunter, Baumert, et al., 2011; Meyer, 2015).

Mit *Curriculum Alignment*[60] werden in dieser Arbeit möglichst konsistent aufeinander abgestimmte Curricula (z. B. zwischen intendiertem und konkretisiertem Curriculum), aber auch darauf abgestimmte Lehr-Lern-Methoden/-Mittel/-Aktivitäten und Prüfungsformate bezeichnet (Biggs & Tang, 2011; Künzli et al., 2013; Scott, 1983; UNESCO, 2018). Eine Definition, die dieser Arbeit zugrunde liegt, stammt von Hansche (1998): „In an aligned system of standards and assessments, all components are coordinated so that the system works toward a single goal: educating students to reach high academic standards. Content standards, performance standards, and assessments must be aligned so that what is taught is tested and what is tested is taught". Mit Curriculum Alignment wird somit der Grad der Kohärenz zwischen den verschiedenen Elementen im curricularen System ausgedrückt. Wenn die Ziele und Vorgaben sich in den curricularen Dokumenten auf anderen Ebenen wiederfinden, kann dies als ein Indikator für ein gelungenes Alignment betrachtet werden. Studien zum Curriculum Alignment können z. B. die Übereinstimmung von curricularen Vorgaben und Schulbüchern betreffen. So wurde im Rahmen einer Studie des *UNESCO Instituts for Statistics* das Alignment zwischen *Curricula Guidelines* und Schulbüchern der 5. und 6. Klasse für Lesen und Mathematik in Entwicklungsländern untersucht (UNESCO, 2012). Ein Großteil der Studien zu

58 Lehrqualität sollte Meyer und Xuping (2018) zufolge nicht auf Effizienz und Effektivität reduziert werden. Sie schlagen daher zur Bestimmung der Lehrqualität eine Orientierung an dem von Berliner (2005) geprägten Begriff *„quality teaching"* vor. Dies verbindet das einerseits normativ bestimmte „good teaching" mit dem empirisch-analytisch basiertem „effective teaching" (Berliner, 2005; Meyer & Xuping, 2018).

59 In dieser Arbeit wird in Anlehnung an Meyer und Xuping (2018) zwischen Unterrichtsqualität und Lehrqualität unterschieden, da an der Unterrichtsqualität, im Unterschied zur Lehrqualität, auch die Schülerinnen und Schüler beteiligt sind.

60 In dieser Arbeit wurden die Begriffe *Curriculum Alignment*, *Coherent Curriculum* und *Curriculum Fidelity* nicht voneinander abgegrenzt, sondern unter einem gleichen Begriffsverständnis betrachtet (vgl. Turan-Özpolat & Bay, 2017).

*Curriculum Alignment* fokussiert den Grad der Kohärenz zwischen dem intendierten Curriculum und den Lehr-Lern-Aktivitäten bzw. den Prüfungsformaten (Bhola et al., 2003; Blank et al., 2001; Martone & Sireci, 2009; Porter et al., 2007).

Untersuchungen zum Curriculum Alignment zwischen ländergemeinsamem und landesspezifischem Curriculum in dem „neuen" deutschen output-orientierten curricularen System stellen ein Desiderat der Forschung dar. Dazu zählen sowohl die Erforschung des Grades der Kohärenz zwischen den ländergemeinsamen Bildungsstandards und den landesspezifischen Kerncurricula (schulischer Kontext) als auch das Alignment zwischen den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards und den niedersachsenspezifischen Standards. Zum Letztgenannten sei bemerkt, dass eine Untersuchung des Curriculum Alignments nur für Niedersachsen von Bedeutung ist, da die landesspezifischen Vorgaben in den anderen Ländern eher eine Ergänzung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards sind (landesspezifische Vorgaben + ländergemeinsame Vorgaben = intendiertes Curriculum) – und keine Konkretisierung[61].

### *3.3.3 Qualitätskriterien von Standards im Bildungswesen*

In den USA wurde der Ruf nach einem standardisierten Bildungssystem erstmals in den 1980er Jahren laut (Gerwig, 2017). Aufgrund einer äußerst unterschiedlichen Bevölkerungsstruktur und den damit verbundenen qualitativen Unterschieden im Hochschul- und Schulbereich wurde die Entwicklung von Standards empfohlen, um das Bildungssystem zu reformieren (Gerwig, 2017). Der 1991 eingerichtete National Council on Education Standards and Testing (NCEST) hatte den Auftrag, Vorschläge und Empfehlungen hinsichtlich der Durchführbarkeit und Erwünschtheit nationaler Standards und Tests zu erarbeiten (Ravitch, 1995). In diesem Rahmen sind auch Merkmale guter Standards herausgearbeitet worden. Dazu zählen:

- „Standards must reflect high expectations, not expectations of minimal competency.
- Standards must provide focus and direction, not become a national curriculum.
- Standards must be national, not federal.
- Standards must be voluntary, not mandated by the federal government.
- Standards must be dynamic, not static." (NCEST, 1992)

Die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards für die Lehramtsausbildung erfüllen diese Merkmale: Da mithilfe der Standards die zentrale Aufgabe, die Qualität schulischer Bildung weiterzuentwickeln, gelöst werden soll, bezeichnen Standards eine hohe Erwartungshaltung. Zugleich werden dabei verschiedene Zeitpunkte berücksichtigt: Die Standards für den theoretischen Ausbildungsabschnitt stellen AbsolventInnenstandards und die Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte

61 Die Nds. MasterVO-Lehr ist aus administrativer Perspektive zu einem Teil eine Konkretisierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards.

stellen Berufsanfängerstandards dar (Terhart, 2014). Die KMK-Standards bezeichnen den idealen Erwartungsraum und sind nicht Ausdruck von Minimalanforderungen – etwa im Sinne von Mindeststandards (Terhart, 2007b). Darüber hinaus sind die Standards auch nicht punktgenau, sondern haben eine Orientierungsfunktion (ebd.). Sie stellen eine Richtschnur dar (ebd.). Die KMK-Standards sind ländergemeinsam konzipiert und nicht landesspezifisch. Die Bundesländer haben die Standards freiwillig vereinbart und sie wurden nicht durch die Bundesregierung zur Implementierung angeordnet. Dies ist verfassungsrechtlich in Deutschland auch nicht möglich (siehe Teilstudie 1). Zugleich ist für die Standards auf der Umsetzungsebene, also an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die Freiwilligkeit nicht gegeben. Hier werden sie durch rechtliche Vorgaben der jeweiligen Landesregierung mandatiert. Die Basis muss jedoch die Standards auch aus eigenem Antrieb akzeptieren, damit diese verwirklicht werden können (siehe Teilstudie 1; Zeitler et al., 2012). Die Standards sind zudem nicht statisch, sondern sie sind die Bedingung für einen Weiterentwicklungsprozess (siehe Teilstudie 1). Sie selbst bedürfen in regelmäßigen Abständen einer Überprüfung, Aktualisierung und Weiterentwicklung (Terhart, 2007b).

Die NCEST-Merkmale guter Standards sind jedoch eher Merkmale eines Bildungssystems mit Standards und nur bedingt geeignet zur Beurteilung von einzelnen Standards. Die im deutschsprachigen Raum später eingesetzte Reform des Schulsystems mit Bildungsstandards fußt auf der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegebene Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (Klieme et al., 2003)[62]. Dort werden sieben Merkmale guter Bildungsstandards benannt:

- „*Fachlichkeit:*
  Bildungsstandards sind jeweils auf einen bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfachs klar heraus.
- *Fokussierung:*
  Die Standards decken nicht die gesamte Breite des Lernbereiches bzw. Faches in allen Verästelungen ab, sondern konzentrieren sich auf einen Kernbereich.
- *Kumulativität:*
  Bildungsstandards beziehen sich auf die Kompetenzen, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt im Verlauf der Lerngeschichte aufgebaut worden sind. Damit zielen sie auf kumulatives, systematisch vernetztes Lernen.

62 Sofern die überarbeitete Version der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards zur Zitation verwendet wird, ist dies durch eine entsprechende Zitation kenntlich gemacht (vgl. Klieme et al., 2007).

– *Verbindlichkeit für alle:*
  Sie drücken die Mindestvoraussetzungen aus, die von allen Lernern erwartet werden. Diese Mindeststandards müssen schulformübergreifend für alle Schülerinnen und Schüler gelten.

– *Differenzierung:*
  Die Standards legen aber nicht nur eine ‚Meßlatte' an, sondern differenzieren zwischen Kompetenzstufen, die über und unter bzw. vor und nach dem Erreichen des Mindestniveaus liegen. Sie machen so Lernentwicklungen verstehbar und ermöglichen weitere Abstufungen und Profilbildungen, die ergänzende Anforderungen in einem Land, einer Schule, einer Schulform darstellen.

– *Verständlichkeit:*
  Die Bildungsstandards sind klar, knapp und nachvollziehbar formuliert.

– *Realisierbarkeit:*
  Die Anforderungen stellen eine Herausforderung für die Lernenden und die Lehrenden dar, sind aber mit realistischem Aufwand erreichbar" (Klieme et al., 2003; Klieme et al., 2007).

Die in der Expertise benannten Merkmale weisen eine starke Ähnlichkeit zu der im Projektmanagement bekannten SMART-Regel auf (Doran, 1981):

– *Specific – spezifisch*
  Die Ziele müssen präzise und klar sein. Der Spielraum für Interpretationen sollte möglichst gering sein.

– *Measurable – messbar*
  Der Grad der Zielerreichung muss messbar sein, z. B. durch die Festlegung von Kriterien.

– *Assignable - zuweisbar bzw. Attainable – erreichbar*
  Für die Erfüllung der Ziele muss es Verantwortliche geben, die auf ein Erreichen der Ziele hinwirken. Gleichzeitig müssen die Zielsetzungen in dem Sinne angemessen sein, dass sie erreicht werden können.

– *Realistic – realisierbar*
  Die Ziele müssen mit den gegebenen Ressourcen und unter den vorhandenen Bedingungen realisierbar sein.

– *Time-related – terminiert*
  Die Zielsetzungen benötigen einen klaren zeitlichen Rahmen, bis wann diese erreicht werden.

Bei der Beurteilung der Qualität von Standards wird im deutschsprachigen Raum häufig auf die Merkmale der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards zurückgegriffen (Blömeke, 2006; König & Blömeke, 2009; Zeitler et al., 2010).

Die Qualität schulischer Bildungsstandards wurde beispielsweise von Zeitler et al. (2010) beurteilt. Die Merkmale aus der Expertise dienten dort als Schablone zur Beurteilung (Zeitler et al., 2010). Hinzu kamen zwei weitere Merkmale: Messbarkeit und länderübergreifende Gültigkeit (ebd.). Die Analyse bleibt auf einer allgemeinem Ebene: die Standards werden nicht einzeln, sondern insgesamt im Hinblick auf die Merkmale geprüft. Zugleich handelt es sich bei der Analyse von Zeitler et al. um eine Analyse von geringer Länge: je Merkmal dienten bis zu elf Zeilen der Analyse. Eine tiefergehende Detailanalyse ist aufgrund dieser Kürze nicht erwartbar und scheint auch nicht intendiert gewesen zu sein. Insgesamt ziehen sie ein positives Bild bzgl. der Einhaltung der Merkmale und machen zugleich auf die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung aufmerksam.

Qualitätsurteile zu den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards in der Lehramtsausbildung finden sich in einem Kommentar von Blömeke (2006). Sie ergänzt die sieben Merkmale unter Bezugnahme auf die weiteren Ausführungen von Klieme et al. (2003) um zwei zusätzliche Kriterien:

- Standards werden zusammen mit konkretisierenden Aufgaben vorgelegt. (Blömeke, 2006; Klieme et al., 2003)
- Standards werden zusammen mit Testverfahren vorgelegt. (Blömeke, 2006; Klieme et al., 2003)

Die KMK-Standards werden dabei, ähnlich wie bei Zeitler et al. (2010), zusammengefasst beurteilt – ohne auf eine Detailanalyse zurückzugreifen. Resümierend wird festgehalten, dass die Standards ein „unglückliches bildungspolitisches Lehrstück“ für die Reform der Lehramtsausbildung darstellen (Blömeke, 2006). Dies führt sie u. a. auf folgende Punkte zurück:

- Die Fachbezüge sind unverhältnismäßig stark erziehungswissenschaftlich. Weitere Fachbezüge sind nur marginal vertreten.
- Durch die Aufteilung der Standards in einen theoretischen (Standards für die 1. Phase) und praktischen Ausbildungsabschnitt (Standards für die 2. Phase) werden die Praxisrelevanz der ersten Phase und die Theorierelevanz der zweiten Phase ignoriert.
- Von den 48 Standards für den theoretischen Ausbildungsabschnitt sind, so Blömeke, 40 Standards auf der Ebene des Wissens/Kennens, zwei Standards auf der Ebene des Könnens, ein Standard auf der Ebene Analysieren und fünf Standards auf der Ebene Reflektieren/Beurteilen. Kein Standard enthält Blömeke zufolge komplexere Ziele, die anhand von Operatoren wie „entwerfen“ oder „gestalten“ markiert werden können. Ein Kernziel der Lehramtsausbildung müsse jedoch darin bestehen, Handlungspläne für Unterrichtsvorhaben und Entwick-

lungsaufgaben entwerfen zu können[63]. Lediglich Kenntnisse, die einen Großteil der Standards für die erste Phase ausmachen, sind dafür nicht ausreichend.

- Die KMK-Standards folgen einer tradierten Ausbildungssystematik, in der die Verantwortung für die Erfüllung der Erwartungen an einem bestimmten Ort verortet wird (siehe Modell der Verortung, Teilstudie 1): Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften sowie Theorie und Praxis. Voneinander getrennte Standards, nach Ausbildungskomponenten sortiert, sind Blömeke (2006) zufolge jedoch nicht mit dem Vorschlag von Oser (1997a, 1997b), Standards ergebnisorientiert auf die Bewältigung beruflicher Anforderungen zu beziehen, vereinbar. In die Bewältigung beruflicher Anforderungen fließen, so Blömeke, immer alle Ausbildungskomponenten mit ein. Zudem ist die Ausrichtung an beruflichen Anforderungen in den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards Blömeke zufolge nur bedingt gegeben.
- Aufgrund des einfachen Anforderungsniveaus der Standards für den theoretischen Ausbildungsabschnitt sieht Blömeke eine Gefahr, dass bei bloßer Einhaltung der Standards künftige Lehrerinnen und Lehrer keine praktischen Anforderungen mehr bewältigen können.
- Hinsichtlich der Realisierbarkeit der Standards verweist sie auf eine Überforderung, da die Standards quantitativ zu umfangreich für die Kapazität der Ausbildungskomponente Bildungswissenschaften sind.
- Zugleich verweist sie auf eine Unterforderung, da die Universität mehr leistet als bloße Wissensvermittlung ohne jeglichen Anwendungsbezug.
- Auch problematisiert sie, dass weder konkretisierende Aufgaben noch mögliche Testverfahren vorgelegt wurden (Blömeke, 2006).

Die Merkmale guter Bildungsstandards von Klieme et al. (2007) haben im deutschsprachigen Raum ein Alleinstellungsmerkmal und werden insofern zur Qualitätsbeurteilung von Standards herangezogen.

Zugleich bleiben die Analysen auf einer allgemeinen Ebene. Detailanalysen von Lehramtsausbildungsstandards mithilfe der Qualitätskriterien sind ein Desiderat der Lehramtsausbildungsforschung.

63 Unstrittig ist, dass dies eine Kernaufgabe darstellt. In der Konzeption der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards wäre diese Kernaufgabe der Kompetenz 1 zuzuordnen (KMK, 2004/2014). Strittig ist jedoch, zu welchem Zeitpunkt in der Lehramtsausbildung dies beherrscht werden muss. Im Rahmen der KMK-Standards werden die Standards des theoretischen Ausbildungsabschnitts als auch einen Teil des praktischen Ausbildungsabschnitts als eine Vorbereitung darauf betrachtet. Somit kann diese Anforderung gemäß der KMK-Standards erst am Ende der zweiten Phase von angehenden Lehrämtern bewältigt werden. Blömeke (2006) scheint hier einen früheren Zeitpunkt zu präferieren: das Ende der ersten Ausbildungsphase.

## 3.4 Strukturelle curriculare Vorgaben für den Kompetenzerwerb

In diesem Kapitel werden die curricularen Vorgaben und Bedingungen aufgezeigt. Dazu wird zunächst die Vorgehensweise erläutert. Für jeden der in Niedersachsen möglichen Lehramtsstudiengänge (siehe Kapitel 3.4.3 bis 3.4.7 Lehramtstyp 1 bis Lehramtstyp 5) wurde die gleiche Strukturierung gewählt: Zunächst werden die unterschiedlichen Vorgaben beschrieben, anschließend folgt eine Analyse der strukturellen Passung und in einem letzten Schritt werden die Ergebnisse diskutiert und inhaltlich eingeordnet.

### *3.4.1 Vorgehensweise*

Die strukturellen curricularen Bedingungen werden in einem dreischrittigen Vorgehen untersucht:

**a) Beschreibung/Darstellung**

In einem ersten Schritt werden die ländergemeinsamen Strukturvorgaben anhand der KMK-Rahmenvereinbarungen (siehe oben) dargestellt. Da in dieser Arbeit der Fokus auf Niedersachsen liegt (siehe Einleitung) werden die niedersächsischen Strukturvorgaben (siehe Nds. MasterVO-Lehr) grafisch veranschaulicht, wodurch eine Überprüfung hinsichtlich ihrer Passfähigkeit zur den KMK-Vereinbarungen möglich wird. Darüber hinaus werden die Oldenburger Lehramtsstudiengänge anhand von Grafiken dargestellt. Die Grafiken bieten ebenfalls die Möglichkeit einer Überprüfung der Passfähigkeit. Der Standort Oldenburg wurde gewählt, da Oldenburg als einziger Standort in Niedersachsen für alle Lehrämter[64] ausbildet und als ehemaliges Lehrerseminar und ehemalige Pädagogische Hochschule auf eine lange Tradition hinsichtlich der Lehramtsausbildung zurückblicken kann (Universität Oldenburg, 2018a). Darüber hinaus liegt der Fokus in den Folgestudien (Teilstudien 3, 4 und 5) auf Oldenburg, weshalb es unverzichtbar ist, die strukturellen Bedingungen aufzuzeigen. Die nachfolgenden Tabellen geben einen Überblick über die in Oldenburg angebotenen Fächer[65] in den jeweiligen Lehrämtern und die Immatrikulationszahlen, sortiert nach den Lehramtsfächern. Dabei wird die Gesamtzahl der Studierenden bzw. StudienanfängerInnen[66] inkl. Beurlaubte in jedem Studiengang und Studienfach abgebildet. Zugleich kann nicht bestimmt werden, ob Studierende im polyvalenten Zwei-Fächer-Bachelor ein schulisches oder außerschulisches Berufsziel verfolgen. Da die Oldenburger Studierenden in den Fächern – und nicht in der Ausbildungskomponente *Bildungswissenschaften* – eingeschrieben sind, können nachfolgend die Bildungswissenschaften und deren Studierendenzahlen nicht benannt werden.

64 Für das Lehramt an berufsbildenden Schulen wird in Oldenburg die berufliche Fachrichtung *Wirtschaftswissenschaften* angeboten. Weitere berufliche Fachrichtungen können z. B. an der Leibniz Universität Hannover studiert werden.

65 Wurden nicht berücksichtigt.

66 Gasthörer und Frühstudierende wurden nicht berücksichtigt.

Tabelle 4: Angebotene Fächer in den jeweiligen Lehrämtern (Universität Oldenburg, 2018b)

| **Studienfach im Zwei-Fächer-Bachelor** | **Studienfach im Master of Education** | **Grund-schule** | **Haupt- und Real-schule** | **Gymna-sium** | **Sonder-pädagogik** | **BBS** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Anglistik | Englisch | X | X | X | X | X |
| Biologie | Biologie | | X | X | X | |
| Chemie | Chemie | | X | X | X | X |
| Elementar-mathematik | Elementar-mathematik | X | X | | X | |
| Ev. Theologie und Religionspädagogik | Evangelische Religion | X | X | X | X | X |
| Germanistik | Deutsch | X | X | X | X | X |
| Geschichte | Geschichte | | X | X | X | X |
| Informatik | Informatik | | X | X | | X |
| Interdisziplinäre Sachbildung | Sachunterricht | X | | | X | |
| Kunst und Medien | Kunst | X | X | X | X | |
| Materielle Kultur: Textil | Textiles Gestalten | X | X | | X | |
| Mathematik | Mathematik | | | X | | X |
| Musik | Musik | X | X | X | X | |
| Niederlandistik | Niederländisch | | X | X | | X |
| Ökonomische Bildung | Wirtschaft | | X | | X | |
| Philosophie/ Werte und Normen | Philosophie | | | X | | |
| Philosophie/ Werte und Normen | Werte und Normen | | X | X | X | X |
| Physik | Physik | | X | X | X | X |
| Politik-Wirtschaft | Politik-Wirtschaft | | | X | | |
| Slavistik | Russisch | | | X | | |
| Sonderpädagogik | Sonderpädagogik | | | | X | X |
| Sozialwissenschaften | Politik | | X | | X | X |
| Sportwissenschaft | Sport | X | X | X | X | X |
| Technik | Technik | | X | | X | |
| Wirtschafts-wissenschaften | Wirtschafts-wissenschaften | | | | | X |

Tabelle 5: Immatrikulierte Studierende im Zwei-Fächer-Bachelor und Master of Education im Sommersemester 2018 (Universität Oldenburg, 2018c)

| Fakultät | Lehreinheit | Studienfach | Zwei-Fächer-Bachelor | Master of Education | Gesamt |
|---|---|---|---|---|---|
| I | Sachunterricht | Interdisziplinäre Sachbildung | 234 | | 381 |
| | | Sachunterricht | | 147 | |
| I | Sonderpädagogik | Sonderpädagogik | 811 | 256 | 1067 |
| | Sozialwissenschaften | Sozialwissenschaften | 351 | | 418 |
| | | Politik | | 67 | |
| | | Politik-Wirtschaft | | 86 | 321 |
| II | Ökonomische Bildung | Politik-Wirtschaft | 235 | | |
| | | Ökonomische Bildung | 147 | | 242 |
| | | Wirtschaft | | 95 | |
| | Informatik | Informatik | 145 | 19 | 164 |
| | Wirtschafts- und Rechtswissenschaften | Wirtschaftswissenschaften | 294 | 141 | 435 |
| III | Anglistik | Anglistik | 929 | | 1281 |
| | | Englisch | | 352 | |
| | Germanistik | Germanistik | 1068 | | 1640 |
| | | Deutsch | | 572 | |
| | Kunst und Medien | Kunst und Medien | 354 | | 463 |
| | | Kunst | | 109 | |
| | Materielle Kultur | Materielle Kultur: Textil | 199 | | 221 |
| | | Textiles Gestalten | | 22 | |
| | Musik | Musik | 231 | 120 | 351 |
| | Niederlandistik | Niederlandistik | 124 | | 143 |
| | | Niederländisch | | 19 | |
| | Slawistik | Slavistik | 86 | | 99 |
| | | Russisch | | 13 | |
| | Ev. Theologie/ Religionspädagogik | Ev. Theologie/ Religionspädagogik | 632 | | 833 |
| | | Evangelische Religion | | 201 | |
| | Geschichte | Geschichte | 515 | 189 | 704 |
| | Philosophie | Philosophie/ Werte und Normen | 957 | | 1118 |
| | | Philosophie | | 70 | |
| | | Werte und Normen | | 91 | |
| | Sportwissenschaft | Sportwissenschaft | 520 | | 713 |
| | | Sport | | 193 | |
| | Biologie | Biologie | 239 | 119 | 358 |
| | Chemie | Chemie | 287 | 86 | 373 |
| | Mathematik | Elementarmathematik | 404 | 209 | 613 |
| | | Mathematik | 466 | 171 | 637 |
| | Physik | Physik | 292 | 56 | 348 |
| | | Technik | 200 | 52 | 252 |

**b) Analyse**

In einem zweiten Schritt werden die Strukturinformationen auf den einzelnen Ebenen (Ländergemeinsam, Niedersachsen, Oldenburg) hinsichtlich der Vereinbarkeit überprüft. In diesem Rahmen wird einerseits die Passung zwischen den ländergemeinsamen Strukturvorgaben und den Ausgestaltungen auf Landesebene in Niedersachsen und andererseits die Passung zwischen den niedersachsenspezifischen Strukturvorgaben und den Ausgestaltungen auf Universitätsebene am Standort Oldenburg überprüft. Letzteres sollte zwar durch die Akkreditierung der angebotenen Studiengänge in Oldenburg bereits gegeben sein, zugleich ist unklar, ob die Akkreditierungsagentur beispielsweise detailliert überprüft hat, ob die Strukturvorgaben zu den fachdidaktischen Studienanteilen eingehalten wurden[67]. Um dies überprüfen zu können, eignen sich die in den nachfolgenden Kapiteln herausgearbeiteten Grafiken zu den Strukturvorgaben nicht, da sie die Ausgestaltungen der Unterrichtsfächer aufgrund einer großen Heterogenität nicht abbilden.

Zunächst wurden daher die relevanten curricularen Dokumente der Universität Oldenburg (Modulbeschreibung, Prüfungsordnungen inkl. Anlagen bzgl. des Professionalisierungsbereichs und fachspezifischer Anlagen) systematisch analysiert. Unter Mitwirkung von VertreterInnen der Fachdidaktiken und StudiengangskoordinatorInnen konnten so fachspezifische Analyseraster erstellt werden, die Informationen über die Struktur der Lehramtsfächer und ihrer fachdidaktischen Verteilungen bereitstellen. Im Rahmen dieses Kapitels werden zusammengefasste Informationen präsentiert (siehe z. B. Tabelle 9). Die Analyseraster sind aufschlussreich, da die Fachdidaktikmodule in Oldenburg nicht gesondert gekennzeichnet sind. Einerseits wurde so die fachdidaktische Modulstruktur schulformspezifisch erfasst, andererseits konnten drei Modultypen festgestellt werden: 1. Module mit ausschließlich fachdidaktischen Veranstaltungen, 2. Module, die neben fachwissenschaftlichen Veranstaltungen auch fachdidaktische Veranstaltungen beinhalten und 3. Module, in denen fachdidaktische Inhalte in fachwissenschaftliche Veranstaltungen eingebunden sind. Die erstellten Analyseraster sind eine notwendige Bedingung, um die schulrelevanten Fächer im Hinblick auf die strukturelle Konformität mit der Nds. MasterVO-Lehr zu überprüfen.

Die niedersächsischen Vorgaben zu den Fachdidaktikanteilen (gemäß Nds. MasterVO-Lehr) wurden unter Berücksichtigung der Oldenburger Lehramtsstudiengänge in einer Tabelle zusammengefasst, um die notwendigen fachdidaktischen Mindestumfänge nach dem European Credit Transfer System in Oldenburg zu ermitteln. Auffällig ist, dass bereits anhand der erstellten tabellarischen Zusammenfassung der Vorgaben deutlich wird, dass an der Universität Oldenburg die Praktika-Vorgaben der Nds. MasterVO-Lehr nur bedingt erfüllt wurden: Bei den Lehramtsstudiengängen der Typen 5 und 6 fehlt jeweils ein Praktikum im zweiten Unterrichtsfach.

67 Die aktuell zugrunde gelegten Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen finden sich in der Musterrechtsverordnung zum Studienakkreditierungsstaatsvertrag (KMK, 2017).

Tabelle 6: Mindestumfänge fachdidaktischer Studienanteile in Oldenburg

| **Lehramts-typ** | **Vorgaben zu den Fachdidaktikanteilen gemäß Nds. MasterVO-Lehr** | **d. h. in der Umsetzung** |
|---|---|---|
| **1** Grundschule | Fachwissenschaft und Fachdidaktik mindestens 60 ECTS (ohne Praxisphase und Projektbandanteil)<br>Der Anteil im Verhältnis Fachwissenschaft zu Didaktik eines Faches beträgt **für die Fachdidaktik mindestens 25 Prozent** der für das Fach vorgesehenen Mindestpunktzahl. | **mind. 15 ECTS Fachdidaktik** |
| **3** Haupt- & Realschule | Fachwissenschaft und Fachdidaktik mindestens 60 ECTS (ohne Praxisphase und Projektbandanteil)<br>Der Anteil im Verhältnis Fachwissenschaft zu Didaktik eines Faches beträgt **für die Fachdidaktik mindestens 25 Prozent** der für das Fach vorgesehenen Mindestpunktzahl. | **mind. 15 ECTS Fachdidaktik** |
| **4** Gymnasium | Fachwissenschaft und Fachdidaktik eines Unterrichtsfachs mindestens **95 Leistungspunkte**, **davon mindestens ein Fünftel Fachdidaktik** einschließlich der Praktika nach § 9 Abs. 5 Nr. 3 (1) | 19 ECTS – 9 ECTS (FP) oder 19 ECTS – 6 ECTS (FEP) = mind. 10 ECTS **bzw. 13 ECTS Fachdidaktik** |
| **5** Berufs-bildende Schulen | Fachwissenschaft und Fachdidaktik **der beruflichen Fachrichtung** mindestens **120 ECTS, davon mindestens ein Fünftel Fachdidaktik** einschließlich der Praktika nach § 9 Abs. 7 Nr. 2 (2) | 24 ECTS – 6 ECTS = **mind. 18 ECTS Fachdidaktik** |
| | Fachwissenschaft und Fachdidaktik **des Unterrichtsfachs** oder Fachwissenschaft und Fachdidaktik der Sonderpädagogik an berufsbildenden Schulen mindestens **70 ECTS**, **davon mindestens ein Fünftel Fachdidaktik** einschließlich der Praktika nach § 9 Abs. 7 Nr. 2 (3) | **mind. 14 ECTS** |
| **6** Sonder-pädagogik | Fachwissenschaft und Fachdidaktik zweier **sonderpädagogischer Fachrichtungen** mindestens **80 ECTS**, **davon mindestens ein Viertel Fachdidaktik** einschließlich der Praktika nach § 9 Abs. 6 Nr. 3 (4) | 20 ECTS - (9 + 7 ECTS) = **mind. 4 ECTS Fachdidaktik** |
| | Fachwissenschaft und Fachdidaktik des Unterrichtsfachs mindestens **60 ECTS**, **davon mindestens ein Viertel Fachdidaktik** einschließlich der Praktika nach § 9 Abs. 6 Nr. 3 (5) | **mind. 15 ECTS Fachdidaktik** |

**Entsprechende Praktika an der Universität Oldenburg:**

[1] Prx530 Fachpraktikum **(6+3 ECTS)** sowie Prx536 Forschungs- und Entwicklungspraktikum **(6 ECTS)**: Ein Praktikum je Fach.

[2] Prx550 Fachpraktikum **(6 ECTS)**

[3] Nicht Vorhanden: Auch, wenn im Rahmen des Praktikums prx550 (Begleitveranstaltungen erfolgen durch das beruflich orientierte Fach) Erfahrungen im zweiten Unterrichtsfach gesammelt werden können, liegt der Schwerpunkt von Prx550 im berufsbezogenen Fach. Es wird kein konkretes Praktikum für das zweite Unterrichtsfach angeboten. Bei der Zuweisung wird jedoch darauf geachtet, dass auch das Zweitfach an der Schule vertreten ist.

[4] Prx103 Praktikum im Berufsfeld Schule **(9 ECTS)** und Prx545 Fachpraktikum **(2+5 ECTS)**

[5] Nicht Vorhanden: Auch, wenn im Rahmen der Praktika Prx103 und Prx545 (Begleitveranstaltungen erfolgen durch das sonderpädagogisch orientierte Fach) Erfahrungen im zweiten Unterrichtsfach gesammelt werden können, liegt der Schwerpunkt von Prx103 und Prx545 im sonderpädagogischen Fach. Es wird kein konkretes Praktikum für das zweite Unterrichtsfach angeboten. Bei der Zuweisung wird jedoch darauf geachtet, dass auch das Zweitfach an der Schule vertreten ist.

Eine zusammenfassende Tabelle zu den Vorgaben bzgl. der Anteile der Fachwissenschaften wurde nicht erstellt, da die Nds. MasterVO-Lehr lediglich Vorgaben zu dem Gesamtumfang von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie einem Mindestanteil der Fachdidaktik darin macht. Durch die Vorgabe des *Mindestanteils* der Fachdidaktik kann der Anteil der Fachwissenschaften variieren und wird somit nicht konkret vorgegeben. Zugleich erfolgt auch eine Überprüfung hinsichtlich der Erfüllung des vorgegebenen Gesamtumfangs.

Die Strukturvorgaben werden zudem mit dem *European Credit Transfer System*[68] in Verbindung gesetzt und hinsichtlich der daraus resultierenden Bedingungen für den Kompetenzerwerb analysiert. Im Rahmen einer Gesamtbetrachtung wird am Endes des Kapitels der vorgesehene durchschnittliche *Workload*[69] je Standard in einen Vergleich gestellt. Dadurch wird es möglich, zugrundeliegende Annahmen der curricularen Vorgaben aufzuzeigen und diese im Hinblick auf die Differenzen der Schulformen zu veranschaulichen.

**c) Diskussion**

In einem dritten Schritt werden die Ergebnisse im Hinblick auf ihre Bedeutung für den bildungswissenschaftlichen Kompetenzerwerb im Lehramtsstudium diskutiert und inhaltlich bewertet. Dabei wird unter Rückbezug zentraler Analyseergebnisse Stellung zu den Möglichkeiten als auch den Herausforderungen bei der Gestaltung von Lehramtsstudiengängen genommen.

### *3.4.2 Vorbemerkungen zu den Strukturvorgaben*

**Vorbemerkungen und Gesamtüberblick zu den Strukturvorgaben der KMK**

Strukturelle curriculare Vorgaben für die Lehramtsstudiengänge wurden in den Rahmenvereinbarungen der KMK über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter festgelegt (KMK, 1994/2013, 1995/2016, 1997/2013a, 1997/2013b, 1997/2013c, 1997/2013d). Dabei wird zwischen sechs verschiedenen Lehramtstypen unterschieden:

Tabelle 7: Lehramtstypen im Überblick

| | |
|---|---|
| Lehramtstyp 1 | Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe |
| Lehramtstyp 2 | Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I |
| Lehramtstyp 3 | Lehramt der Sekundarstufe I |
| Lehramtstyp 4 | Lehramt der Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium |
| Lehramtstyp 5 | Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen |
| Lehramtstyp 6 | Sonderpädagogisches Lehramt |

68 Zur Begriffsklärung siehe Kapitel 3.4.8, Abschnitt Exkurs Leistungspunktesystem.

69 In dieser Arbeit wird auf die maskuline Form von Workload, entsprechend dem Begriff Arbeitsaufwand, zurückgegriffen. Zugleich wird eine uneinheitliche Verwendung beobachtet. So orientieren sich andere Veröffentlichungen zum Teil an der Übersetzung Arbeitslast oder Arbeitsbelastung und benutzen somit die feminine Form: die Workload (Schulmeister & Metzger, 2011).

Die KMK hat u. a. die Beschreibungen *Lehramt der Sekundarstufe I* und *Lehramt der Sekundarstufe II* gewählt, die irritierend sein können, wenn das jeweilige Landesrecht andere Bezeichnungen nennt. Daher finden sich in den Anhängen der Rahmenvereinbarungen noch die gängigen Bezeichnungen nach dem jeweiligen Landesrecht. Für das Lehramt an der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3) ist dies in Niedersachsen das Lehramt an Haupt- und Realschulen (KMK, 1997/2013b). Für das Lehramt an der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4) ist dies in Niedersachsen das Lehramt an Gymnasien (KMK, 1997/2009). Für das Lehramt an der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen ist dies in Niedersachsen das Lehramt an berufsbildenden Schulen. Die Zugangsvoraussetzungen für andere Schulformen, z. B. integrierte oder kooperative Gesamtschule, ergeben sich aus dem jeweiligen Sekundarbereich. So erfüllen nur Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung für das Lehramt an Gymnasien die Voraussetzungen für den Sekundarbereich II einer integrierten oder kooperativen Gesamtschule.

Die Rahmenvereinbarungen basieren auf einer einheitlichen Kapitelstruktur:

1. *Grundsätze für die Ausbildung und Prüfung*
   In diesem Kapitel werden allgemeine Grundsätze und Zielsetzungen benannt. Dazu gehört z. B. die Ausbildungsorganisation (Universität bzw. gleichgestellte Hochschule), Schwerpunktsetzungen (z. B. fachdidaktischer Ausbildungskomponente kommt ein besonderer Stellenwert zu) oder allgemeine Zielsetzungen (z. B. Fähigkeit zur Durchdringung komplexer Sachverhalte und zu fächerübergreifendem und interdisziplinärem Arbeiten entwickeln).

2. *Struktur und Dauer der Ausbildung*
   In diesem Kapitel werden die einzelnen Ausbildungskomponenten sowie deren Anteil am Gesamtstudium benannt. Darüber hinaus werden die Abschlüsse eines Lehramtsstudiums aufgeführt (z. B. 1. Staatsexamen oder entsprechender Hochschulabschluss), Aufgaben, Dauer und Abschluss des Vorbereitungsdienstes angegeben.

3. *Personalentwicklung*
   In diesem Kapitel wird einerseits der Berufseingangsphase ein besonderer Stellenwert zugeschrieben, andererseits wird auf die Bedeutung lebenslangen Lernens (Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen durch Fortbildungen) hingewiesen.

4. *Anerkennung*
   In diesem Kapitel wird die Anerkennung von zu einem Lehramt berechtigtem Abschluss anderer Bundesländer geregelt.

5. *Anlage*
   In diesem Kapitel sind die Bezeichnungen nach dem jeweiligen Landesrecht dargestellt und deren Vorhandensein nach Bundesländern aufgelistet.

Für den Lehramtstyp 6 (sonderpädagogisches Lehramt) existiert darüber hinaus noch ein weiteres Kapitel: *Zusatzstudium*. In diesem Kapitel wird der Erwerb eines sonderpädagogischen Lehramts durch ein Zusatzstudium geregelt.

Da in dieser Teilstudie der Fokus auf den curricularen Strukturinformationen liegt, werden nachfolgend Vorgaben aus dem Kapitel *Struktur und Dauer der Ausbildung* in einem Überblick hinsichtlich der ersten Phase (Bachelor und Master) zusammengefasst. Detailinformationen sind den KMK-Beschlüssen zu entnehmen (KMK, 1994/2013, 1995/2016, 1997/2013a, 1997/2013b, 1997/2013c, 1997/2013d).

Sofern die Zellen unausgefüllt sind, enthalten die o. g. Beschlüsse keine konkreten Vorgaben dazu. Zugleich sind sie durch die Vorgaben der anderen Zellen bereits in einen Rahmen eingebettet. Nähere Erläuterungen zum Leistungspunktesystem (ECTS) sind im Kapitel 3.4.8 zu finden. Anzumerken ist, dass, bedingt durch die ländergemeinsamen Strukturvorgaben, Unterschiede zwischen der Lehramtsausbildung für das Lehramt an Haupt- & Realschulen (Lehramtstyp 3) und dem Lehramt an Gymnasien (Lehramtstyp 4) bestehen, obwohl beide im Sekundarbereich I unterrichten. Gleichzeitig ergeben sich durch den Sekundarbereich II andere bzw. weitere Anforderungen an das gymnasiale Lehramt.

Tabelle 8: KMK-Strukturvorgaben nach Lehramtstypen

<table>
<tr><th rowspan="2">Lehr-amtstyp</th><th rowspan="2">Bildungswissen-schaften</th><th rowspan="2">Schulpraktische Studien</th><th colspan="2">1. Fach/Lernbereich</th><th colspan="2">2. Fach/Lernbereich</th><th colspan="2">3. Fach/Lernbereich</th><th rowspan="2">Abschluss-arbeiten</th><th rowspan="2">ECTS insge-samt</th></tr>
<tr><th>Fachwissen-schaft</th><th>Fachdidaktik</th><th>Fachwissen-schaft</th><th>Fachdidaktik</th><th>Fachwissen-schaft</th><th>Fachdidaktik</th></tr>
<tr><td rowspan="2">1</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td colspan="6">die Fächer/Lernbereiche Deutsch und Mathematik sind obligatorisch</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">210</td></tr>
<tr><td colspan="2">Deutsch, Mathematik oder weiteres Fach/weiterer Lernbereich für Grundschulen mind. 50 ECTS</td><td colspan="2"></td><td colspan="2">3. Fach/ Lernbereich ist obligatorisch</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Studienumfang der Biwi umfasst die Hälfte der Unterrichtsfächer</td><td></td><td colspan="6">Studienumfang der Fächer umfasst zusammen etwa das Doppelte der Bildungswissenschaften; mind. 2 Fächer</td><td></td><td>210</td></tr>
<tr><td>3</td><td>Studienumfang der Biwi umfasst die Hälfte der Unterrichtsfächer</td><td></td><td colspan="6">Studienumfang der Fächer umfasst zusammen etwa das Doppelte der Bildungswissenschaften; mind. 2 Fächer</td><td></td><td>210</td></tr>
<tr><td>4</td><td></td><td></td><td colspan="4">Mind. 180 ECTS, in etwa gleichmäßig auf beide Fächer verteilt</td><td></td><td></td><td></td><td>270–300</td></tr>
<tr><td>5</td><td>90 ECTS* zusammen mit Fachdidaktiken und schulpraktischen Studien</td><td>90 ECTS* zusammen mit Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften</td><td>180 ECTS* zusammen mit Fach 2; Fach 1 ist die berufliche Fachrichtung</td><td>90 ECTS* zusammen mit Bildungswissenschaften und schulpraktischen Studien</td><td>180 ECTS* zusammen mit Fach 1</td><td>90 ECTS* zusammen mit Bildungswissenschaften und schulpraktischen Studien</td><td></td><td></td><td>30 ECTS*</td><td>270–300</td></tr>
<tr><td rowspan="2">6</td><td rowspan="2">Studienumfang der Biwi umfasst die Hälfte der Unterrichtsfächer</td><td rowspan="2"></td><td colspan="6">Studienumfang der Fächer umfasst zusammen etwa das Doppelte der Bildungswissenschaften; mind. 2 Fächer</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">≥240</td></tr>
<tr><td colspan="3">Fach 1 ist die sonderpädagogische Fachrichtung und beträgt etwa 120 ECTS</td><td></td><td></td><td>fakultativ</td></tr>
</table>

* Von den markierten Vorgaben beim Lehramtstyp 5 kann jeweils um 10 ECTS-Punkte abgewichen werden.

**Vorbemerkungen zur Nds. Master VO-Lehr**

In Niedersachsen ist durch die Vorgaben der Nds. MasterVO-Lehr das Studium der Lehramtstypen 1, 3, 4, 5 und 6 möglich (vgl. Monitor Lehrerbildung, 2018). Die in den nachfolgenden Kapiteln grafisch veranschaulichten Strukturvorgaben finden sich in der Nds. MasterVO-Lehr unter § 2 (Regelstudienzeit, Leistungspunkte, Unterrichtsfächer und Sprachanforderungen für das Lehramt an Grundschulen), § 3 (Regelstudienzeit, Leistungspunkte, Unterrichtsfächer und Sprachanforderungen für das Lehramt an Haupt- und Realschulen), § 4 (Regelstudienzeit, Leistungspunkte, Unterrichtsfächer und Sprachanforderungen für das Lehramt an Gymnasien), § 5 (Regelstudienzeit, Leistungspunkte, Unterrichtsfächer, sonderpädagogische Fachrichtungen und Sprachanforderungen für das Lehramt für Sonderpädagogik) und § 6 (Regelstudienzeit, Leistungspunkte, Unterrichtsfächer, berufliche Fachrichtungen, berufspraktische Tätigkeiten und Sprachanforderungen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen). Die schulpraktische Ausbildungskomponente wird zudem durch den § 9 (Praxiselemente) geregelt. Die in den Grafiken nicht abgebildeten Detailinformationen sind der Nds. MasterVO-Lehr zu entnehmen.

**Vorbemerkungen zu Oldenburg**

Die Universität Oldenburg bildet als einzige niedersächsische Universität für alle Lehrämter und alle Schulformen aus. Die im Rahmen des Bologna-Prozesses erfolgte Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge ging in Niedersachsen mit der Forderung des Niedersächsischen Landtags nach polyvalenten Bachelorabschlüssen einher (Drs. 15/1036, vom 18.05.2004). In Oldenburg ist die Lehramtserstausbildung daher entsprechend konzipiert worden: Mit dem Abschluss des polyvalenten Zwei-Fächer-Bachelors können Studierende in einen Fachmaster wechseln. Zugleich soll der Zwei-Fächer-Bachelor auf verschiedene Tätigkeitsfelder vorbereiten, wodurch theoretisch auch ein Eintritt in den Arbeitsmarkt möglich ist. Sofern im Rahmen des Studiums des Zwei-Fächer-Bachelors durch bestimmte Modulbelegungen das Berufsziel Schule verfolgt wurde, kann das Studium in einem Master of Education-Studiengang fortgesetzt werden. In den nachfolgenden Grafiken werden jene Bestandteile der Oldenburger Universitätscurricula aufgezeigt, mit denen ein für ein Lehramt qualifizierender Abschluss erreicht werden kann. Die Reihenfolge des Studiums ist hier nicht ausschlaggebend für die Darstellung gewesen[70]. Im Vordergrund standen vielmehr die Bestandteile der Lehramtsstudiengänge, unterschieden nach Bachelor und Master.

### *3.4.3 Lehramtstyp 1 – Lehramt Grundschule bzw. Primarstufe*

In diesem Kapitel werden die Strukturvorgaben für Studiengänge mit dem Berufsziel Lehramt an Grundschulen veranschaulicht. Die Strukturvorgaben werden dar-

70 Die Reihenfolge des Studiums ist den Studienverlaufsplänen zu entnehmen (siehe Anhang 2.1).

über hinaus hinsichtlich ihrer Passung bzw. Vereinbarkeit geprüft. Auch lässt sich so aufzeigen, inwiefern strukturelle Defizite bestehen.

**KMK-Strukturvorgaben für den Lehramtstyp 1 (KMK, 1997/2013a)**

Die KMK-Strukturvorgaben sehen vor, dass die Lehramtsstudiengänge (Typ 1) folgende Komponenten umfassen: Bildungswissenschaften, schulpraktische Studien, drei Fächer bzw. Lernbereiche (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte) und die Abschlussarbeit(en). Anstelle eines dritten Faches bzw. eines dritten Lernbereichs kann auch eine sonderpädagogische Schwerpunktsetzung treten. Die Fächer bzw. Lernbereiche Deutsch und Mathematik sind dabei obligatorisch. Eines der Fächer bzw. Lernbereiche muss einen Umfang von mindestens 50 ECTS-Punkten haben. Etwas unklar bleibt der Begriff „Lernbereich". Auch werden keine konkreten Mindestumfänge für die anderen zwei Fächer bzw. Lernbereiche angegeben. Der Auslegungsspielraum ist somit insgesamt eher groß. Der gesamte Studienumfang umfasst für Studiengänge mit dem Berufsziel Lehramt an Grundschulen mindestens 210 ECTS-Punkte.

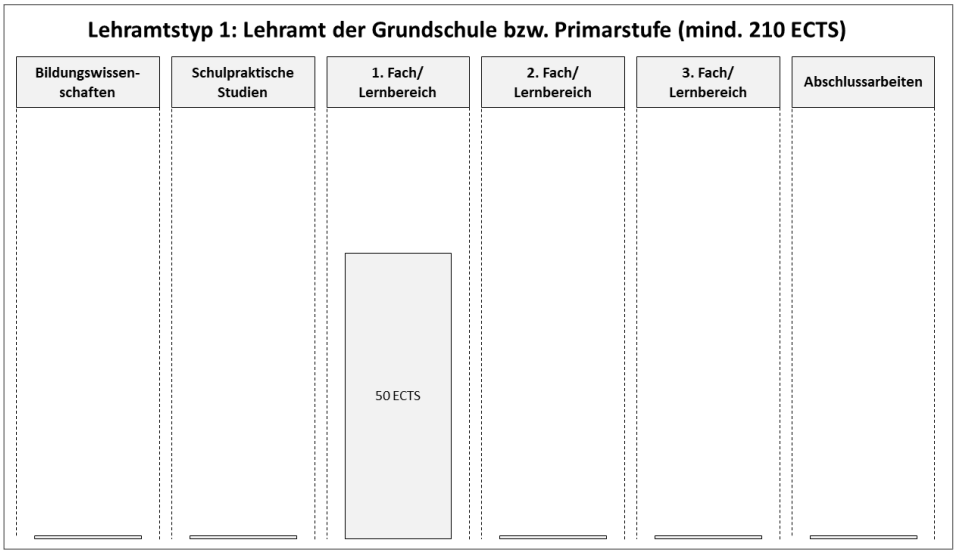



Abbildung 7: Lehramtstyp 1 gemäß KMK

**Strukturvorgaben des Landes Niedersachsen für den Lehramtstyp 1 (Nds. MasterVO-Lehr)**

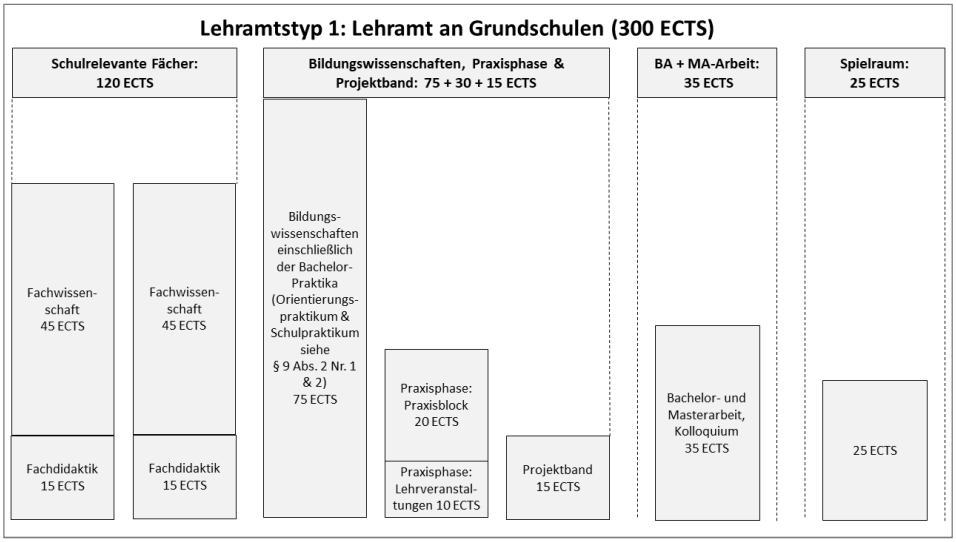



Abbildung 8: Lehramtstyp 1 gemäß Nds. MasterVO-Lehr

Die Strukturvorgaben des Landes Niedersachsen sehen vor, dass die Lehramtsstudiengänge (Typ 1) folgende Komponenten umfassen: Bildungswissenschaften einschließlich zweier Praktika, zwei Fächer (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte), Praxisphase, Projektband und die Abschlussarbeiten (Bachelorarbeit, Masterarbeit, Kolloquium). Der gesamte Studienumfang umfasst für Studiengänge mit dem Berufsziel Lehramt an Grundschulen 300 ECTS-Punkte. Die Verteilung der ECTS-Punkte auf die unterschiedlichen Komponenten ist der Abbildung 8 zu entnehmen. Die in der Abbildung angegebenen Umfänge für die Fachdidaktiken sind als Mindestumfänge zu verstehen. Daneben ist anzumerken, dass den beiden Praktika (nach § 9 Abs. 2 Nr. 1 & 2) mindestens 7 ECTS Punkte zuzuordnen sind. Hinzukommend ist gemäß § 2 Abs. 1 Satz 7 die Teilnahme an Lehrveranstaltungen in Bezug auf den Erwerb von Basisqualifikationen im Bereich der Elementardidaktik[71] nachzuweisen:

71 Der Begriff Elementardidaktik kann an dieser Stelle zu Missverständnissen führen. Im deutschsprachigen Diskurs bezieht der Elementarbereich häufig auf die Lebensspanne der null- bis sechsjährigen; gelegentlich auch auf Kinder im Alter von drei bis acht Jahren (Meyer & Walter-Laager, 2012; Spies, 2015). Der Primarbereich bezeichnet im Unterschied dazu die Spanne zwischen den ersten Schuljahren bis zum Übergang in den Sekundarbereich. Elementar kann begrifflich aber auch als grundlegend verstanden werden. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Verwendung von „fachdidaktischen Basisqualifikationen“ empfohlen. Dies scheint im Hinblick auf das Fachprofil Grundschulbildung passender zu sein, da es nicht nur auf den vorschulischen Bereich abzielt (KMK, 2008/2016).

- in dem Unterrichtsfach Deutsch, wenn Deutsch nicht als Unterrichtsfach gewählt worden ist
- in dem Unterrichtsfach Mathematik, wenn Mathematik nicht als Unterrichtsfach gewählt worden ist
- in einem anderen Unterrichtsfach, wenn Deutsch und Mathematik als Unterrichtsfächer gewählt worden sind.

**Oldenburger Lehramtsstudiengänge für den Lehramtstyp 1**

Die Oldenburger Lehramtsstudiengänge (Typ 1) umfassen im Bachelor folgende Komponenten: Professionalisierungsbereich (beinhaltet bildungswissenschaftliche Studienelemente), zwei Praktika (eines davon ist in einer Schule zu absolvieren), zwei Fächer (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte) sowie die Bachelorarbeit. Die Verteilung der ECTS-Punkte auf die unterschiedlichen Komponenten ist der Abbildung 9 zu entnehmen. Die schulrelevanten Fächer wurden darin nicht näher in Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bzw. in einzelne Module ausdifferenziert, da dies in Abhängigkeit von den gewählten Fächern unterschiedlich ist. Im Rahmen des Professionalisierungsbereichs müssen zwei Wahlpflicht-Module (A + B) belegt werden. Im Rahmen des Wahlpflicht-Moduls A muss ein Modul aus einem Angebot des Professionalisierungsprogramm für schulische Berufsziele gewählt werden. Dazu gehören folgende Module:

- pb010 Philosophie: Argumentation
- pb011 Philosophie: Probleme der Praktischen Philosophie
- pb012 Soziologie: Globalisierung und Gesellschaft
- pb015 Soziologie: Individuum und Gesellschaft
- sow061 Soziologie: Strukturen und Prozesse der Vergesellschaftung
- sow214 Politik: Politik im Mehrebenensystem

Im Rahmen des Wahlpflicht-Moduls B muss ein weiteres Modul entweder aus dem Angebot des Professionalisierungsprogramms für schulische Berufsziele oder aus dem Angebot des Professionalisierungsprogramms für außerschulische Berufsziele gewählt werden. Letzteres gliedert sich in drei Säulen: überfachliche Professionalisierung, Sprachen und fachliche Professionalisierung. In dem außerschulischen Professionalisierungsprogramm sind Angebote zu vielfältige Themen vorhanden, so z. B. Soft Skills, Ökostile[72], Sprachen oder die Ausbildung zum Forschungstaucher (siehe Anhang 2.2).

72 Dies ist ein Angebot des Instituts für Materielle Kultur. Das Modul vermittelt laut Modulbeschreibung (i.d.F. vom 23.03.2017) ein Verständnis für die speziellen Strukturen der Naturtextilbranche im Kontrast zur konventionellen Bekleidungsindustrie.

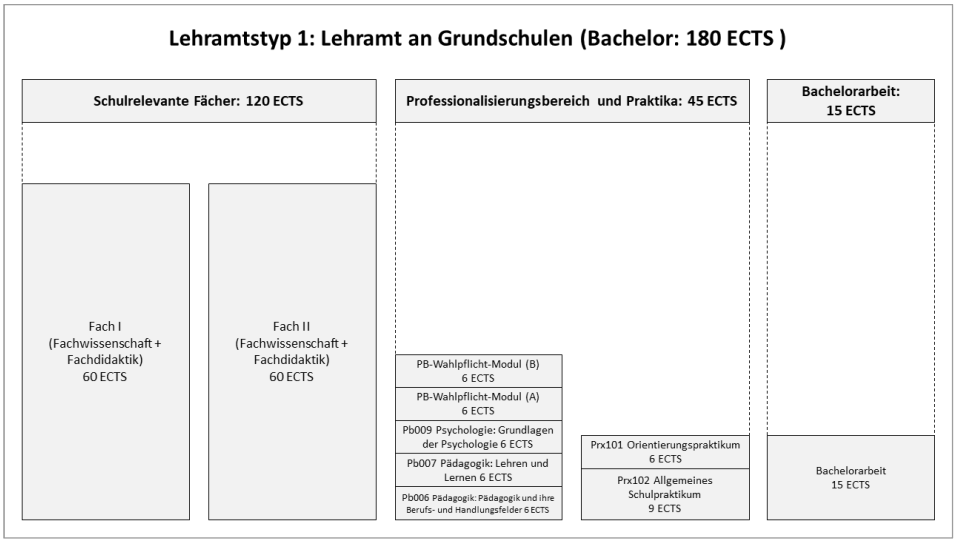



Abbildung 9: Bachelor-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 1

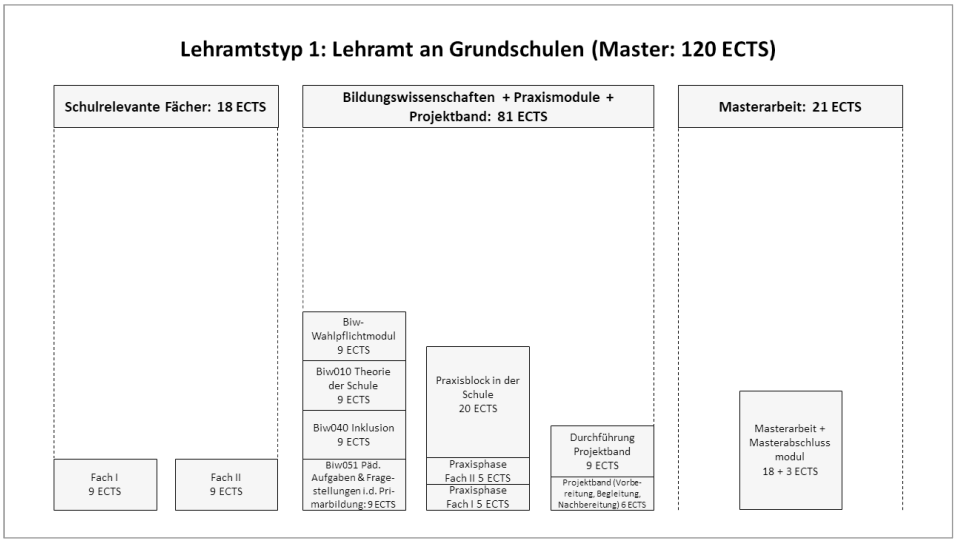



Abbildung 10: Master-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 1

Die Oldenburger Lehramtsstudiengänge (Typ 1) umfassen im Master folgende Komponenten: Bildungswissenschaften, Praxisphase sowie Projektband, zwei Fächer (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte) und die Masterarbeit. Anzumerken ist, dass im Rahmen eines Wahlpflichtbereichs in den Bildungswissenschaften zwischen zwei Modulen gewählt werden kann (*biw020 Schul- und Unterrichtsforschung und ihre Forschungsmethoden* und *biw030 Schul-*

*und Unterrichtsforschung/Diagnostik und Leistungsbeurteilung*). Die Verteilung der ECTS-Punkte auf die unterschiedlichen Komponenten ist der Abbildung 10 zu entnehmen. Die schulrelevanten Fächer wurden darin nicht näher in Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bzw. in einzelne Module ausdifferenziert, da dies in Abhängigkeit von den gewählten Fächern unterschiedlich ist.

**Passung zwischen KMK und Nds. MasterVO-Lehr**

Die Ausgestaltung der Nds. MasterVO-Lehr sieht das Studium von zwei schulrelevanten Fächern im Umfang von jeweils 60 ECTS-Punkten (45 ECTS-Punkte Fachwissenschaft und 15 ECTS-Punkte Fachdidaktik) vor. Die Vorgabe, dass ein Fach/ Lernbereich mit mindestens 50 ECTS studiert werden soll, wird damit erfüllt. Die Fächer/Lernbereiche Deutsch und Mathematik sind gemäß KMK-Rahmenvereinbarung obligatorisch. Durch die Teilnahmeverpflichtung an Lehrveranstaltungen in Bezug auf den Erwerb von Basisqualifikationen im Bereich der Elementardidaktik (vgl. § 2 Abs. 1 Satz 7, Nds. MasterVO-Lehr) wird auch diese Vorgabe erfüllt. Es scheint, als wird dadurch auch die Vorgabe eines dritten obligatorischen Faches/ Lernbereichs erfüllt. Da nicht näher definiert wird, in welchem Umfang ein drittes Fach bzw. der dritte Lernbereich studiert werden muss, könnte die Teilnahme an einer Lehrveranstaltung bereits genügen. Gleichzeitig wird in einem KMK-Bericht angemerkt, dass in „einzelnen Ländern noch offene Fragen, ob Mindestanforderungen an das Studium in hinreichender Weise hochschulübergreifend gesichert sind", bestehen (KMK, 2019). Gleichzeitig wird der geforderte Mindestumfang des Studiums (210 ECTS-Punkte) erfüllt: Für das Lehramt an Grundschulen sind in Niedersachsen 300 ECTS-Punkte zu erwerben.

**Passung zwischen Nds. MasterVO-Lehr und der Universität Oldenburg**

Es kann festgehalten werden, dass je Unterrichtsfach (Fachwissenschaft und Fachdidaktik) 69 ECTS Punkte erworben werden müssen. Die 60-ECTS-Vorgabe der Nds. MasterVO-Lehr wird damit erfüllt. Zugleich wird die Vorgabe § 2 Abs. 1 Satz 7, Nds. MasterVO-Lehr (Erwerb von Basisqualifikationen im Bereich der Elementardidaktik) im Rahmen des Moduls biw051 erfüllt. Die Praktika sind wie vorgegeben im Pflichtcurriculum verankert. Die Bachelor- und Masterarbeit haben in Oldenburg einen Mindestumfang von 36 ECTS-Punkte. Die Vorgabe sind mindestens 35 ECTS-Punkte.

Eine Schwierigkeit ergibt sich aus der 75 ECTS-Punkte-Vorgabe für die Bildungswissenschaften einschließlich der Praktika nach § 9 Abs. 2 Nrn. 1 und 2 (entsprechende Modulbezeichnungen in Oldenburg: prx101 und prx102). Im Oldenburger schulischen Professionalisierungsprogramm werden mindestens 24 ECTS-Punkte in den Bildungswissenschaften erworben. Da 6 ECTS-Punkte (PB-Wahlpflicht B) auch im Rahmen des außerschulischen Professionalisierungsprogramms erworben werden können, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Studierende hier

ECTS-Punkte in den Bildungswissenschaften erwerben. Im Rahmen des Masterstudiums sind weitere 27 ECTS-Punkte (Biw-Wahlpflicht, Biw010, Biw040) in den Bildungswissenschaften zu erwerben.

Das Modul biw051 bedarf einer detaillierteren Betrachtung. Sofern Lehramtsstudierende entweder Elementarmathematik oder Deutsch als Unterrichtsfach gewählt haben, erwerben sie im Rahmen des Moduls 6 ECTS-Punkte in den Bildungswissenschaften und 3 ECTS-Punkte in dem jeweils anderen Fach. Sofern sie weder Deutsch noch Elementarmathematik als Unterrichtsfach gewählt haben, erwerben sie 3 ECTS-Punkte in den Bildungswissenschaften und 6 ECTS-Punkte in der Elementarmathematik und Deutsch. Sofern Elementarmathematik und Deutsch als Fächerkombination gewählt werden, sind 6 ECTS-Punkte in den Bildungswissenschaften und 3 ECTS-Punkte in Englisch zu erwerben. Insofern ist hier der Erwerb bildungswissenschaftlicher ECTS-Punkte abhängig von der gewählten Fächerkombination. Zu der 75-ECTS-Vorgabe gehören auch zwei Praktika, die in Oldenburg mit 15 ECTS-Punkten verpflichtend zu erwerben sind. Die im Rahmen der Bachelorarbeit zu erwerbenden ECTS-Punkte können in einem der gewählten Fächern erworben werden. Die ECTS-Punkte im Rahmen der Masterarbeit können sowohl in den Fächern als auch in den Bildungswissenschaften erworben werden.

Hinsichtlich der verpflichtend zu erwerbenden ECTS-Punkte in den Bildungswissenschaften einschließlich der vorgegebenen Praktika im Lehramtstyp 1 stellt sich somit wie folgt dar:

| | |
|---|---|
| | 24 ECTS-Punkte (Bachelor – Professionalisierungsprogramm) |
| | 15 ECTS-Punkte (Bachelor – Praxismodule) |
| | 27 ECTS-Punkte (Master – Bildungswissenschaften) |
| | 3–6 ECTS-Punkte (Master – Bildungswissenschaften, Modul Biw051) |
| *Summe:* | *69–72 ECTS-Punkte* |

Die Vorgabe von 75 ECTS-Punkten wird somit für den Lehramtstyp 1 in der Oldenburger Ausgestaltung nicht immer erreicht. Das Modul biw051 kann durch den Modultitel *Pädagogische Aufgaben und Fragestellungen in der Primarbildung* suggerieren, ein gänzlich bildungswissenschaftliches Modul zu sein. Dies ist jedoch nicht der Fall. Zugleich kann bei der Wahl eines bildungswissenschaftlichen Moduls im Rahmen des Wahlpflichtmoduls B im Professionalisierungsprogramm oder durch eine Masterarbeit in den Bildungswissenschaften die Mindestvorgabe überschritten werden. Dies wird jedoch nicht im Rahmen der Pflichtmodule sichergestellt.

Die Vorgaben zu Praxisphase und Projektband wurden hingegen eingehalten. Nachfolgend sollen noch die fachdidaktischen Mindestumfänge in den Oldenburger Lehramtsstudiengängen des Lehramtstyps 1 überprüft werden.

Tabelle 9: Lehramtstyp 1: Konformität der Fachdidaktikanteile in den Oldenburger Lehramtscurricula

| Fachdidaktik | Anteile im Bachelor in ECTS | Anteile im Master in ECTS | Summe in ECTS | Konform gemäß Nds. MasterVO-Lehr? |
|---|---|---|---|---|
| Anglistik | 12–18 | 6 | 18–24 | Ja |
| Elementarmathematik | 60 | 9 | 69 | Ja |
| Ev. Theologie/ Religionspädagogik | 12 | 3 | 15 | Ja |
| Germanistik | 16 | 6 | 22 | Ja |
| Kunst und Medien | 15 | 9 | 24 | Ja |
| Materielle Kultur: Textiles Gestalten | 18 | 9 | 27 | Ja |
| Musik | 13 | 3 | 16 | Ja |
| Sachunterricht | 48 | 9 | 57 | Ja |
| Sport | 30 | 9 | 39 | Ja |
| Erwarteter Mindestumfang: 15 ECTS | | | | |

Es kann festgehalten werden, dass die fachdidaktischen Studienanteile den Vorgaben der Nds. MasterVO-Lehr entsprechen.

### *3.4.4 Lehramtstyp 3 – Lehramt Sekundarstufe I*

In diesem Kapitel werden die Strukturvorgaben für Studiengänge mit dem Berufsziel Lehramt der Sekundarstufe I (in Niedersachsen: Haupt- und Realschulen) veranschaulicht. Die Strukturvorgaben werden darüber hinaus hinsichtlich ihrer Passung bzw. Vereinbarkeit geprüft. Auch lässt sich so aufzeigen, inwiefern strukturelle Defizite bestehen.

#### KMK-Strukturvorgaben für den Lehramtstyp 3 (KMK, 1997/2013b)

Die KMK-Strukturvorgaben sehen vor, dass die Lehramtsstudiengänge (Typ 3) folgende Komponenten umfassen: Bildungswissenschaften, schulpraktische Studien, mind. zwei Fächer (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte) und die Abschlussarbeit(en). Der Studienumfang der Fächer soll gegenüber dem der Bildungswissenschaften im Verhältnis 2 zu 1 stehen. Der Ausgestaltungsspielraum ist somit auch für den Lehramtstyp 3 als groß einzustufen. Der gesamte Studienumfang umfasst für Studiengänge mit dem Berufsziel Lehramt an Haupt- und Realschulen mindestens 210 ECTS-Punkte.

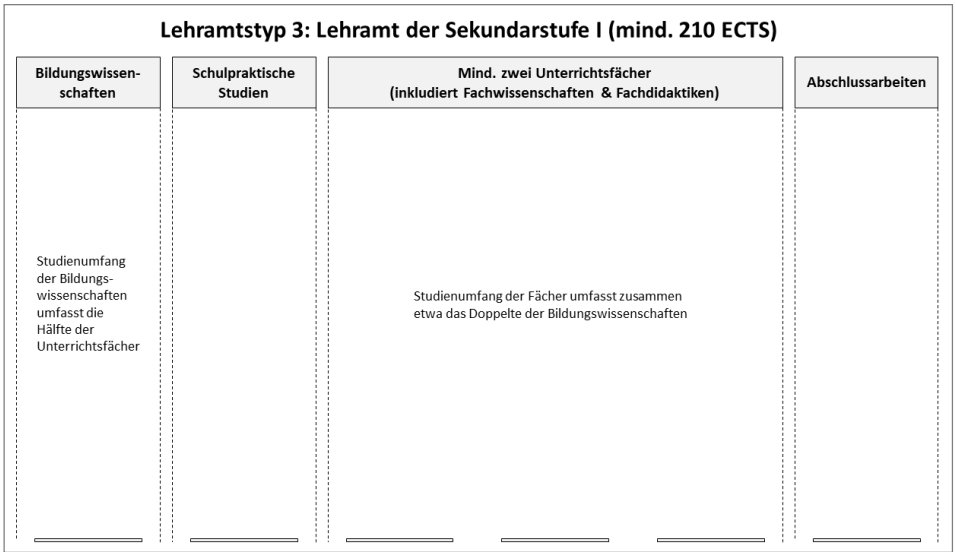



Abbildung 11: Lehramtstyp 3 gemäß KMK

## Strukturvorgaben des Landes Niedersachsen für den Lehramtstyp 3 (Nds. MasterVO-Lehr)

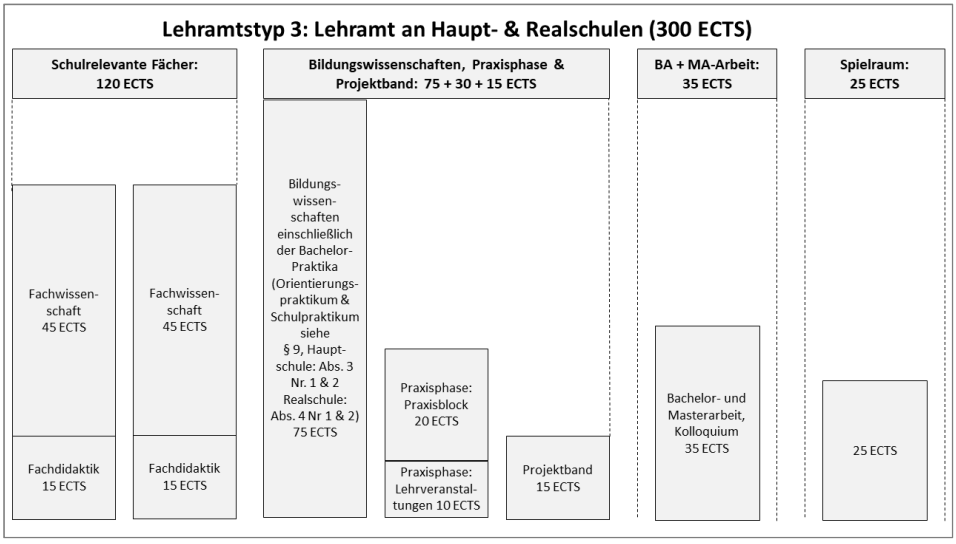



Abbildung 12: Lehramtstyp 3 gemäß Nds. MasterVO-Lehr

Die Strukturvorgaben des Landes Niedersachsen sehen vor, dass die Lehramtsstudiengänge (Typ 3) folgende Komponenten umfassen: Bildungswissenschaften einschließlich zweier Praktika, zwei Fächer (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte), Praxisphase, Projektband und die Abschluss-

arbeiten (Bachelorarbeit, Masterarbeit, Kolloquium). Daneben ist anzumerken, dass den beiden Praktika (nach § 9 Abs. 3 Nr. 1 & 2 bzw. § 9 Abs. 4 Nr. 1 & 2) mindestens 7 ECTS Punkte zuzuordnen sind. Der gesamte Studienumfang umfasst für Studiengänge mit dem Berufsziel Lehramt an Haupt- und Realschulen 300 ECTS-Punkte. Die Verteilung der ECTS-Punkte auf die unterschiedlichen Komponenten ist der Abbildung 12 zu entnehmen. Die in der Abbildung angegebenen Umfänge für die Fachdidaktiken sind als Mindestumfänge zu verstehen.

**Oldenburger Lehramtsstudiengänge für den Lehramtstyp 3**

Die Oldenburger Lehramtsstudiengänge vom Typ 3 haben im Bachelor die gleiche Struktur wie der Typ 1. Sie umfassen folgende Komponenten: Professionalisierungsbereich (beinhaltet bildungswissenschaftliche Studienelemente), zwei Praktika (eines davon ist in einer Schule zu absolvieren), zwei Fächer (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte) sowie die Bachelorarbeit. Die Verteilung der ECTS-Punkte auf die unterschiedlichen Komponenten ist der Abbildung 13 zu entnehmen. Die schulrelevanten Fächer wurden darin nicht näher in Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bzw. in einzelne Module ausdifferenziert, da dies in Abhängigkeit von den gewählten Fächern unterschiedlich ist. Im Rahmen des Professionalisierungsbereichs müssen zwei Wahlpflicht-Module (A + B) belegt werden. Im Rahmen des Wahlpflicht-Moduls A muss ein Modul aus einem Angebot des Professionalisierungsprogramm für schulische Berufsziele gewählt werden. Dazu gehören folgende Module:

- pb010 Philosophie: Argumentation
- pb011 Philosophie: Probleme der Praktischen Philosophie
- pb012 Soziologie: Globalisierung und Gesellschaft
- pb015 Soziologie: Individuum und Gesellschaft
- sow061 Soziologie: Strukturen und Prozesse der Vergesellschaftung
- sow214 Politik: Politik im Mehrebenensystem

Im Rahmen des Wahlpflicht-Moduls B muss ein weiteres Modul entweder aus dem Angebot des Professionalisierungsprogramms für schulische Berufsziele oder aus dem Angebot des Professionalisierungsprogramms für außerschulische Berufsziele gewählt werden. Letzteres gliedert sich in drei Säulen: überfachliche Professionalisierung, Sprachen und fachliche Professionalisierung. In dem außerschulischen Professionalisierungsprogramm sind Angebote zu vielfältige Themen vorhanden, so z. B. Soft Skills, Ökostile, Sprachen oder die Ausbildung zum Forschungstaucher (siehe Anhang 2.2).

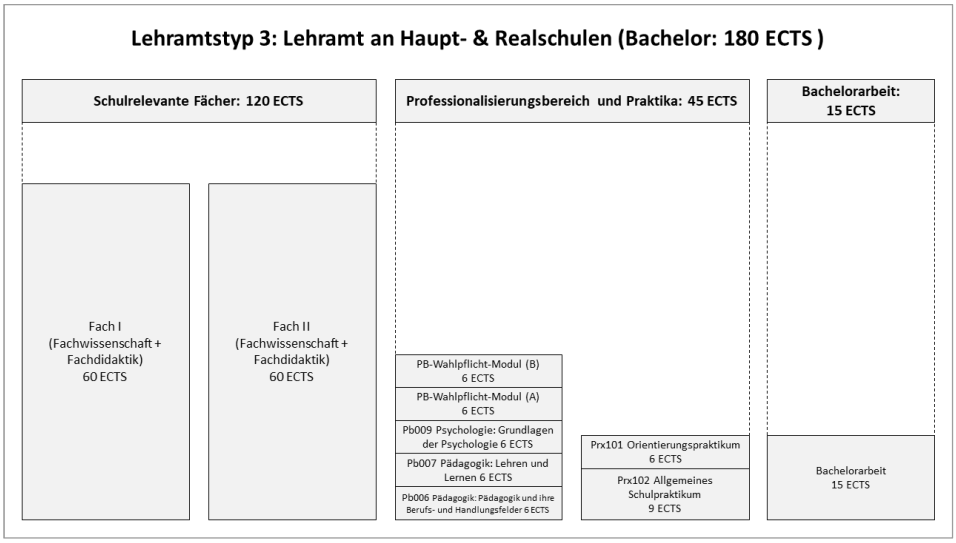



Abbildung 13: Bachelor-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 3

Die Oldenburger Lehramtsstudiengänge (Typ 3) umfassen im Master folgende Komponenten: Bildungswissenschaften, Praxisphase sowie Projektband, zwei Fächer (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte) und die Masterarbeit. Anzumerken ist, dass im Rahmen eines Wahlpflichtbereichs in den Bildungswissenschaften zwischen zwei Modulen gewählt werden kann (*biw020 Schul- und Unterrichtsforschung und ihre Forschungsmethoden* und *biw030 Schul- und Unterrichtsforschung/Diagnostik und Leistungsbeurteilung*). Die Oldenburger Lehramtsstudiengänge vom Typ 3 im Master unterscheiden sich im Hinblick auf ein bildungswissenschaftliches Modul: Während bei Typ 1 das Modul *biw051 Pädagogische Aufgaben und Fragestellungen in der Primarbildung* zu studieren ist, muss bei Typ 3 das Modul *biw052 Pädagogische Aufgaben in Schulen des Sekundarbereiches I* absolviert werden. Die Verteilung der ECTS-Punkte auf die unterschiedlichen Komponenten ist der Abbildung 14 zu entnehmen. Die schulrelevanten Fächer wurden darin nicht näher in Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bzw. in einzelne Module ausdifferenziert, da dies in Abhängigkeit von den gewählten Fächern unterschiedlich ist.

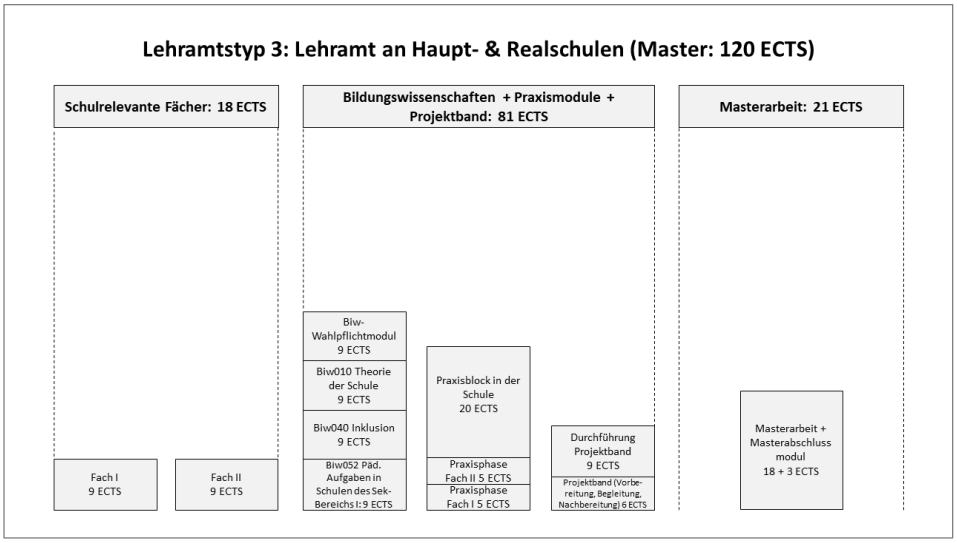



Abbildung 14: Master-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 3

**Passung KMK und Nds. MasterVO-Lehr**

Die ländergemeinsame Rahmenvereinbarung zum Lehramtstyp 3 sieht vor, dass der Studienumfang mindestens zweier Fächer zusammen das Doppelte der Bildungswissenschaften umfasst. Insgesamt sollen der Bachelor und Master einen Umfang von mindestens 210 ECTS-Punkten haben.

Um die Voraussetzungen für den Lehramtstyp 3 in Niedersachsen zu erfüllen, ist ein Studium im Umfang von 300 ECTS-Punkten zu absolvieren. Die Nds. MasterVO-Lehr sieht für die Unterrichtsfächer einen Studienumfang von mindestens 120 ECTS-Punkten (60 ECTS-Punkte je Unterrichtsfach) vor. Darüber hinaus werden im Rahmen der fachdidaktisch-orientierten Praxisphase[73] weitere 30 ECTS-Punkte (20 ECTS-Punkte im Praxisblock und 10 ECTS-Punkte in Lehrveranstaltungen) erworben. Insgesamt sind es somit mind. 150 ECTS-Punkte in den Unterrichtsfächern zu erwerben.

Für die Bildungswissenschaften einschließlich der Praktika nach § 9 Abs. 3 Nrn. 1 und 2 (Hauptschule) bzw. § 9 Abs. 4 Nrn. 1 und 2 (Realschule) ist ein Studienumfang von mindestens 75 ECTS-Punkten vorgesehen. Der Studienumfang der Fächer gegenüber den Bildungswissenschaften steht somit im Verhältnis 2:1 und entspricht den ländergemeinsamen Vorgaben. Zugleich ist zu berücksichtigen, dass die Praktika im Rahmen der fachdidaktisch-orientierten Praxisphase (20 ECTS-Punkte) und im Rahmen der Bildungswissenschaften (mind. 7 ECTS) jeweils so-

73 Die Praxisphase ist gemäß § 9 Abs. 3 Nr. 3, bzw. § 9 Abs. 4 Nr. 3 fachdidaktisch orientiert (Nds. MasterVO-Lehr).

wohl zum bildungswissenschaftlichen als auch zum fachdidaktischen Kompetenzerwerb beitragen. Die Praktika nach § 9 Abs. 3 Nrn. 1 und 2 (Hauptschule) bzw. § 9 Abs. 4 Nrn. 1 und 2 (Realschule) werden zu den Bildungswissenschaften gezählt. Das Projektband und die Bachelor- bzw. Masterarbeit umfassen lediglich die Umfänge in ECTS-Punkten, ohne dass dies dem Verantwortungsbereich einer bestimmten Ausbildungskomponente übergeben wird.

Insgesamt betrachtet kann die in der Nds. MasterVO-Lehr dargelegte Verteilung der ECTS-Punkte in Lehramtsstudiengängen vom Typ 3 als passfähig mit den KMK-Vorgaben betrachtet werden.

**Passung Nds. MasterVO-Lehr und der Universität Oldenburg**

Es kann festgehalten werden, dass je Unterrichtsfach (Fachwissenschaft und Fachdidaktik) 69 ECTS Punkte erworben werden müssen. Die 60-ECTS-Vorgabe der Nds. MasterVO-Lehr wird damit erfüllt. Hinsichtlich der Bildungswissenschaften sind einschließlich der Praktika[74] nach § 9 Abs. 3 Nrn. 1 und 2 oder § 9 Abs. 4 Nrn. 1 und 2 mindestens 75 ECTS-Punkte vorgegeben. Wie beim Lehramtstyp 1 sind im Oldenburger schulischen Professionalisierungsprogramm mindestens 24 ECTS-Punkte in den Bildungswissenschaften verpflichtend. Im Rahmen des Masterstudiums sind weitere 36 ECTS-Punkte (Biw-Wahlpflicht, Biw010, Biw040, Biw052) in den Bildungswissenschaften zu erwerben. Zu der 75-ECTS-Vorgabe gehören auch zwei Praktika, die in Oldenburg mit 15 ECTS-Punkten verpflichtend zu erwerben sind. Somit sind insgesamt 75 ECTS-Punkte in Bildungswissenschaften einschließlich der genannten Praktika in Oldenburg verpflichtend zu erwerben. Die Vorgabe kann somit als erfüllt betrachtet werden.

Die Vorgaben zu Praxisphase und Projektband wurden eingehalten. Die Bachelor- und Masterarbeit haben in Oldenburg einen Mindestumfang von 36 ECTS-Punkten. Die Vorgabe umfasst mindestens 35 ECTS-Punkte. Nachfolgend sollen noch die fachdidaktischen Mindestumfänge in den Oldenburger Lehramtsstudiengängen des Lehramtstyps 3 überprüft werden.

Es kann festgehalten werden, dass die fachdidaktischen Studienanteile zum Großteil den Vorgaben der Nds. MasterVO-Lehr entsprechen. Eine Ausnahme stellt der fachdidaktische Studienanteil in dem Unterrichtsfach *Sozialwissenschaften* dar. Hier wird der geforderte Mindestumfang nicht erreicht.

74 entsprechende Modulbezeichnungen in Oldenburg: prx101 und prx102.

Tabelle 10: Lehramtstyp 3: Konformität der Fachdidaktikanteile in den Oldenburger Lehramtscurricula

| **Fachdidaktik** | **Anteile im Bachelor in ECTS** | **Anteile im Master in ECTS** | **Summe in ECTS** | **Konform gemäß Nds. MasterVO-Lehr?** |
|---|---|---|---|---|
| Anglistik | 12–18 | 6 | 18–24 | Ja |
| Biologie | 15 | 9 | 24 | Ja |
| Chemie | 6 | 9 | 15 | Ja |
| Elementarmathematik | 60 | 9 | 69 | Ja |
| Ev. Theologie/ Religionspädagogik | 12 | 3 | 15 | Ja |
| Germanistik | 16 | 6 | 22 | Ja |
| Geschichte | 12 | 9 | 21 | Ja |
| Informatik | 6 | 9 | 15 | Ja |
| Kunst und Medien | 15 | 9 | 24 | Ja |
| Materielle Kultur: Textiles Gestalten | 18 | 9 | 27 | Ja |
| Musik | 13 | 3 | 16 | Ja |
| Niederlandistik | 9 | 9 | 18 | Ja |
| Ökonomische Bildung/ Wirtschaft | 8–20 | 9 | 17–29 | Ja |
| Philosophie/ Werte und Normen | 12 | 9 | 21 | Ja |
| Physik | 13 | 9 | 22 | Ja |
| Sozialwissenschaften | 12 | 0 | 12 | Nein |
| Sport | 30 | 9 | 39 | Ja |
| Technik | 60 | 9 | 69 | Ja |
| | | | | Erwarteter Mindestumfang: 15 ECTS |

### *3.4.5 Lehramtstyp 4 – Lehramt Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium*

In diesem Kapitel werden die Strukturvorgaben für Studiengänge mit dem Berufsziel Lehramt an Gymnasien (bzw. der Sekundarstufe II) veranschaulicht. Die Strukturvorgaben werden darüber hinaus hinsichtlich ihrer Passung bzw. Vereinbarkeit geprüft. Auch lässt sich so aufzeigen, inwiefern strukturelle Defizite bestehen.

**KMK-Strukturvorgaben für den Lehramtstyp 4 (KMK, 1997/2013c)**

Die KMK-Strukturvorgaben sehen vor, dass die Lehramtsstudiengänge (Typ 4) folgende Komponenten umfassen: Bildungswissenschaften, schulpraktische Studien, zwei Fächer (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte) und die Abschlussarbeit(en). Der Studienumfang der Fächer soll mind. 180 ECTS-Punkte umfassen und in etwa gleichmäßig auf beide Fächer verteilt sein. Der gesamte Studienumfang umfasst für Studiengänge mit dem Berufsziel Lehramt der Sekundarstufe II bzw. für das Gymnasium zwischen 270 und 300 ECTS-Punkte. Insofern sind noch 90 bis 120 ECTS Punkte für die Bildungswissenschaften, schulpraktischen Studien und Abschlussarbeiten verteilbar.

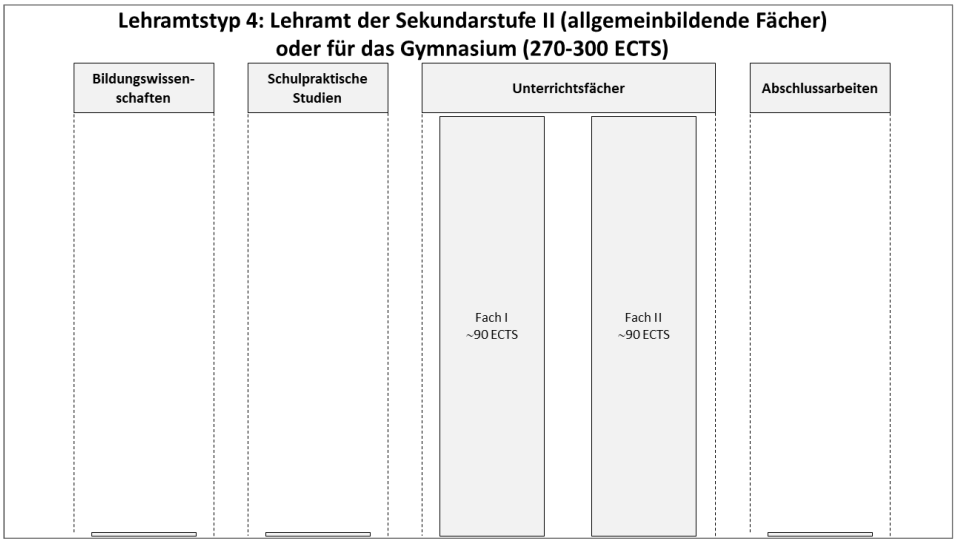



Abbildung 15: Lehramtstyp 4 gemäß KMK

**Strukturvorgaben des Landes Niedersachsen für den Lehramtstyp 4 (Nds. MasterVO-Lehr)**

Die Strukturvorgaben des Landes Niedersachsen sehen vor, dass die Lehramtsstudiengänge (Typ 4) folgende Komponenten umfassen: Bildungswissenschaften einschließlich zweier Praktika, zwei Fächer (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte) einschließlich zwei weiterer Praktika und die Abschlussarbeiten (Bachelorarbeit, Masterarbeit, Kolloquium). Gemäß § 4 Abs. 1 Satz 6 sind den zwei Praktika (nach § 9 Abs. 5 Nr. 1 & 2), die im Rahmen der Bildungswissenschaften genannt werden, sind mindestens 7 ECTS-Punkte zuzuordnen. Den zwei Praktika (nach 9 Abs. 5 Nr. 3), die im Rahmen der Fächer genannt werden, sind mindestens 8 ECTS-Punkte zuzuteilen. Der gesamte Studienumfang umfasst für Studiengänge mit dem Berufsziel Lehramt an Gymnasien 300 ECTS-Punkte. Die Verteilung der ECTS-Punkte auf die unterschiedlichen Komponenten

ist der Abbildung 16 zu entnehmen. Die in der Abbildung angegebenen Umfänge für die Fachdidaktiken sind als Mindestumfänge zu verstehen.

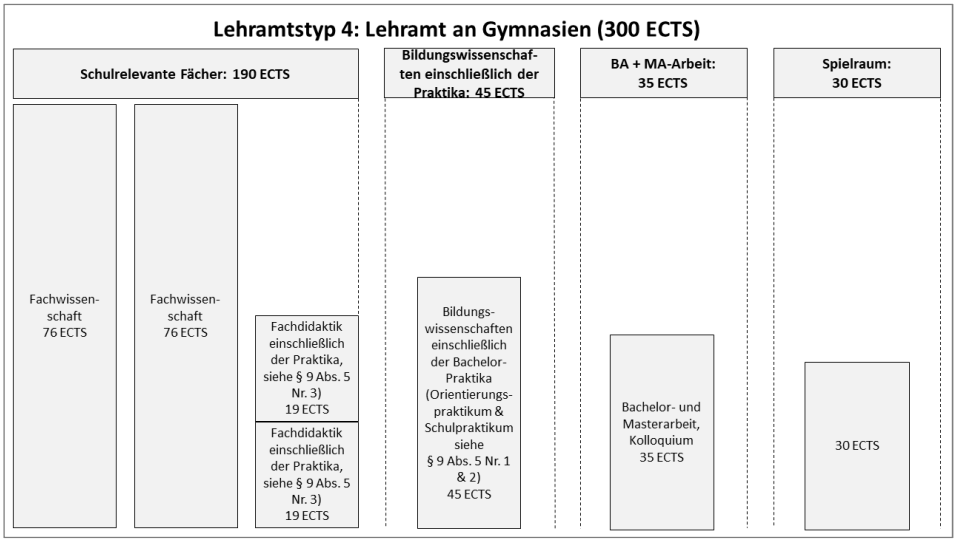



Abbildung 16: Lehramtstyp 4 gemäß Nds. MasterVO-Lehr

### Oldenburger Lehramtsstudiengänge für den Lehramtstyp 4

Die Oldenburger Lehramtsstudiengänge vom Typ 4 haben im Bachelor die gleiche Struktur wie der Typ 1 und der Typ 3. Sie umfassen folgende Komponenten: Professionalisierungsbereich (beinhaltet bildungswissenschaftliche Studienelemente), zwei Praktika (eines davon ist in einer Schule zu absolvieren), zwei Fächer (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte) sowie die Bachelorarbeit. Die Verteilung der ECTS-Punkte auf die unterschiedlichen Komponenten ist der Abbildung 17 zu entnehmen. Die schulrelevanten Fächer wurden darin nicht näher in Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bzw. in einzelne Module ausdifferenziert, da dies in Abhängigkeit von den gewählten Fächern unterschiedlich ist. Im Rahmen des Professionalisierungsbereichs müssen zwei Wahlpflicht-Module (A + B) belegt werden. Im Rahmen des Wahlpflicht-Moduls A muss ein Modul aus einem Angebot des Professionalisierungsprogramm für schulische Berufsziele gewählt werden. Dazu gehören folgende Module:

- pb010 Philosophie: Argumentation
- pb011 Philosophie: Probleme der Praktischen Philosophie
- pb012 Soziologie: Globalisierung und Gesellschaft
- pb015 Soziologie: Individuum und Gesellschaft
- sow061 Soziologie: Strukturen und Prozesse der Vergesellschaftung
- sow214 Politik: Politik im Mehrebenensystem

Im Rahmen des Wahlpflicht-Moduls B muss ein weiteres Modul entweder aus dem Angebot des Professionalisierungsprogramms für schulische Berufsziele oder aus dem Angebot des Professionalisierungsprogramms für außerschulische Berufsziele gewählt werden. Letzteres gliedert sich in drei Säulen: überfachliche Professionalisierung, Sprachen und fachliche Professionalisierung. In dem außerschulischen Professionalisierungsprogramm sind Angebote zu vielfältigen Themen vorhanden, so z. B. Soft Skills, Ökostile, Sprachen oder die Ausbildung zum Forschungstaucher (siehe Anhang 2.2).

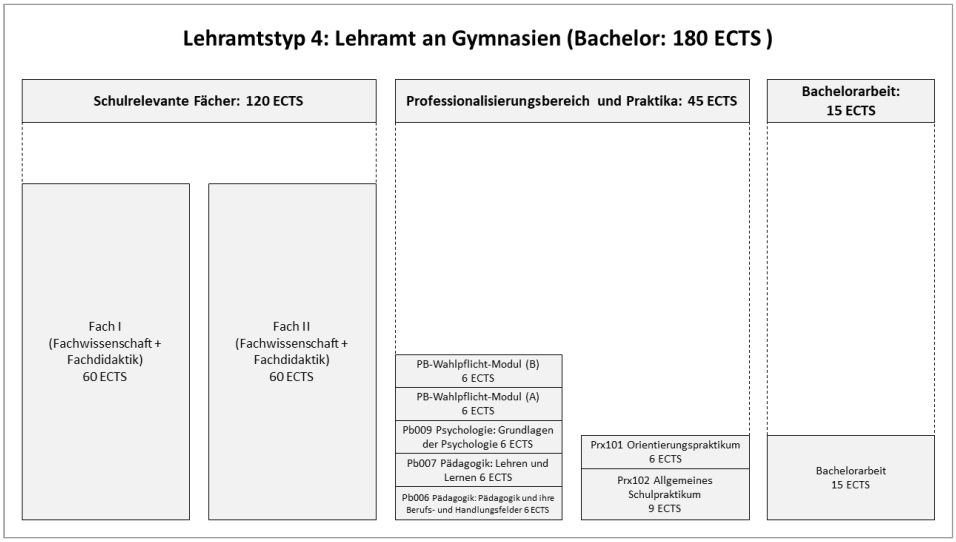



Abbildung 17: Bachelor-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 4

Die Oldenburger Lehramtsstudiengänge (Typ 4) umfassen im Master folgende Komponenten: Bildungswissenschaften, schulpraktische Studienelemente, zwei Fächer (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte) und die Masterarbeit. Anzumerken ist, dass im Rahmen eines Wahlpflichtbereichs in den Bildungswissenschaften zwischen zwei Modulen gewählt werden kann (*biw020 Schul- und Unterrichtsforschung und ihre Forschungsmethoden* und *biw030 Schul- und Unterrichtsforschung/Diagnostik und Leistungsbeurteilung*). Die Verteilung der ECTS-Punkte auf die unterschiedlichen Komponenten ist der Abbildung 18 zu entnehmen. Die schulrelevanten Fächer wurden darin nicht näher in Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bzw. in einzelne Module ausdifferenziert, da dies in Abhängigkeit von den gewählten Fächern unterschiedlich ist.

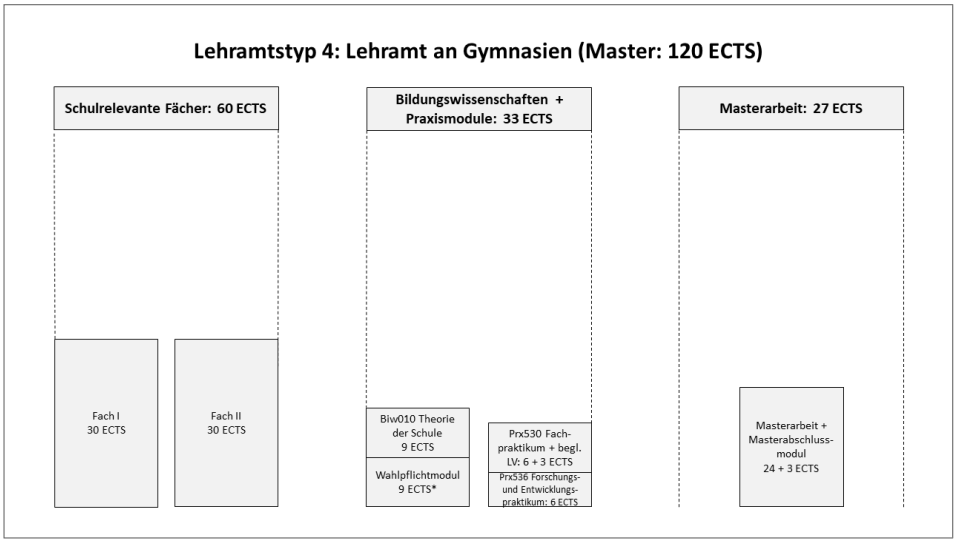



Abbildung 18: Master-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 4

**Passung KMK und Nds. MasterVO-Lehr**

Die ländergemeinsame Rahmenvereinbarung zum Lehramtstyp 4 sieht vor, dass der Studienumfang von zwei Unterrichtsfächern zusammen mindestens 180 ECTS-Punkte umfasst, die in etwa gleichmäßig auf beide Fächer verteilt sind. Insgesamt sollen der Bachelor und Master einen Umfang zwischen 270 und 300 ECTS-Punkten haben.

Um die Voraussetzungen für den Lehramtstyp 4 in Niedersachsen zu erfüllen, ist ein Studium im Umfang von 300 ECTS-Punkten zu absolvieren. Die Nds. MasterVO-Lehr sieht für die Unterrichtsfächer einen Studienumfang von mindestens 190 ECTS-Punkten vor. Durch die Aufteilung in 95 ECTS-Punkte je Unterrichtsfach sind die ECTS-Punkte gleichmäßig verteilt. In dem Umfang sind Praktika nach § 9 Abs. 5 Nr. 3 im Umfang von 8 ECTS-Punkten inbegriffen. Die Nds. MasterVO-Lehr erfüllt somit die ländergemeinsamen Vorgaben für die Ausbildung des Lehramtstyps 4.

**Passung Nds. MasterVO-Lehr und der Universität Oldenburg**

Es kann festgehalten werden, dass je Unterrichtsfach (Fachwissenschaft und Fachdidaktik) in Oldenburg 90 ECTS Punkte erworben werden müssen. Hinzu kommen die Praktika nach § 9 Abs. 5 Nr. 3. In Oldenburg sind dies die Praktika *Prx530 – Fachpraktikum* und *Prx536 – Forschungs- und Entwicklungspraktikum*, die zusammen einen Umfang von 15 ECTS-Punkten haben. Je Unterrichtsfach ist ein Praktikum zu absolvieren. Insgesamt sind somit im Rahmen der schulrelevanten Fächer einschließlich der Praktika 105 ECTS-Punkte zu erwerben. Die ECTS-Punkte sind ebenfalls in etwa gleichmäßig auf beide Fächer verteilt.

Hinsichtlich der Bildungswissenschaften sind einschließlich der Praktika[75] nach § 9 Abs. 5 Nrn. 1 und 2 mindestens 45 ECTS-Punkte vorgegeben. Wie bei den Lehramtstyp 1 und 3 sind im Oldenburger schulischen Professionalisierungsprogramm zumindest 24 ECTS-Punkte in den Bildungswissenschaften verpflichtend. Im Rahmen des Masterstudiums sind weitere 18 ECTS-Punkte (Biw-Wahlpflicht, Biw010) in den Bildungswissenschaften zu erwerben. Die entsprechenden Praktika prx101 und prx102 haben zusammen einen Umfang von 15 ECTS-Punkten. Insgesamt sind somit in Oldenburg im Rahmen der Bildungswissenschaften einschließlich der genannten Praktika 57 ECTS-Punkte verpflichtend zu erwerben. Die Vorgabe kann somit als erfüllt betrachtet werden.

Die Bachelor- und Masterarbeit haben in Oldenburg einen Mindestumfang von 42 ECTS-Punkten. Die Vorgabe sind mindestens 35 ECTS-Punkte. Nachfolgend sollen noch die fachdidaktischen Mindestumfänge in den Oldenburger Lehramtsstudiengängen des Lehramtstyps 4 überprüft werden.

Tabelle 11: Lehramtstyp 4: Konformität der Fachdidaktikanteile in den Oldenburger Lehramtscurricula

| **Fachdidaktik** | **Anteile im Bachelor in ECTS** | **Anteile im Master in ECTS** | **Summe in ECTS** | **Konform gemäß Nds. MasterVO-Lehr?** |
|---|---|---|---|---|
| Anglistik | 12–18 | 6 | 18–24 | Ja |
| Biologie | 9 | 15 | 24 | Ja |
| Chemie | 6 | 15 | 21 | Ja |
| Ev. Theologie/ Religionspädagogik | 12 | 6 | 18 | Ja |
| Germanistik | 16 | 6 | 22 | Ja |
| Geschichte | 12 | 12 | 24 | Ja |
| Informatik | 6 | 12 | 18 | Ja |
| Kunst und Medien | 15 | 13,5 | 28,5 | Ja |
| Mathematik | 6 | 15 | 21 | Ja |
| Musik | 13 | 6–14 | 19–27 | Ja |
| Niederlandistik | 9 | 6 | 15 | Ja |
| Philosophie/ Werte und Normen | 12 | 6 | 18 | Ja |
| Physik | 14 | 12 | 26 | Ja |
| Politik-Wirtschaft | 12–18 | 9 | 21–27 | Ja |
| Slavistik | 21 | 4,5 | 25,5 | Ja |
| Sport | 30 | 21 | 51 | Ja |
| | | | | Erwarteter Mindestumfang: 13 ECTS |

75 entsprechende Modulbezeichnungen der Praktika in Oldenburg: prx 101 und prx102.

Es kann festgehalten werden, dass die fachdidaktischen Studienanteile den Vorgaben der Nds. MasterVO-Lehr entsprechen.

### *3.4.6 Lehramtstyp 5 – Lehramt Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen*

In diesem Kapitel werden die Strukturvorgaben für Studiengänge mit dem Berufsziel Lehramt für die beruflichen Schulen veranschaulicht. Die Strukturvorgaben werden darüber hinaus hinsichtlich ihrer Passung bzw. Vereinbarkeit geprüft. Auch lässt sich so aufzeigen, inwiefern strukturelle Defizite bestehen.

**KMK-Strukturvorgaben für den Lehramtstyp 5 (KMK, 1995/2016)**

Die KMK-Strukturvorgaben sehen vor, dass die Lehramtsstudiengänge (Typ 5) folgende Komponenten umfassen: Bildungswissenschaften, schulpraktische Studien, zwei Fächer (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte) und die Abschlussarbeit(en). Der Studienumfang der Fachwissenschaften der Fächer soll 180 ECTS-Punkte umfassen. Die Bildungswissenschaften, die Fachdidaktiken der Fächer und die schulpraktischen Studien haben zusammen einen Umfang von 90 ECTS-Punkte und für die Abschlussarbeiten ist ein Umfang von 30 ECTS-Punkten vorgesehen. Von den drei ECTS-Vorgaben kann jeweils um 10 ECTS-Punkte nach oben und nach unten abgewichen werden. Der gesamte Studienumfang umfasst für Studiengänge mit dem Berufsziel Lehramt für berufliche Schulen zwischen 270 und 300 ECTS-Punkte.

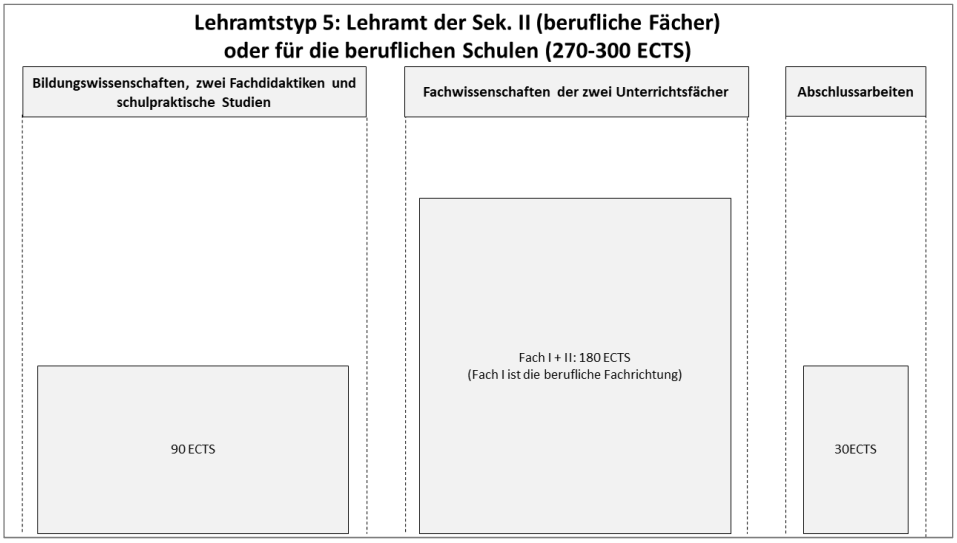



Abbildung 19: Lehramtstyp 5 gemäß KMK

### Strukturvorgaben des Landes Niedersachsen für den Lehramtstyp 5 (Nds. MasterVO-Lehr)

Die Strukturvorgaben des Landes Niedersachsen sehen vor, dass die Lehramtsstudiengänge (Typ 4) folgende Komponenten umfassen: Bildungswissenschaften einschließlich eines Praktikums, zwei Fächer (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte) einschließlich mind. zwei weiterer Praktika und die Abschlussarbeiten (Bachelorarbeit, Masterarbeit, Kolloquium). Gemäß § 6 Abs. 1 Satz 6 ist dem Praktikum (nach § 9 Abs. 7 Nr. 1), welches im Rahmen der Bildungswissenschaften genannt wird, mindestens 7 ECTS-Punkte zuzuordnen. Den weiteren Praktika (nach 9 Abs. 7 Nr. 2), die im Rahmen der Fächer genannt werden, sind mindestens 8 ECTS-Punkte zuzuteilen. Der gesamte Studienumfang umfasst für Studiengänge mit dem Berufsziel Lehramt an berufsbildenden Schulen 300 ECTS-Punkte. Die Verteilung der ECTS-Punkte auf die unterschiedlichen Komponenten ist der Abbildung 20 zu entnehmen. Die in der Abbildung angegebenen Umfänge für die Fachdidaktiken sind als Mindestumfänge zu verstehen.

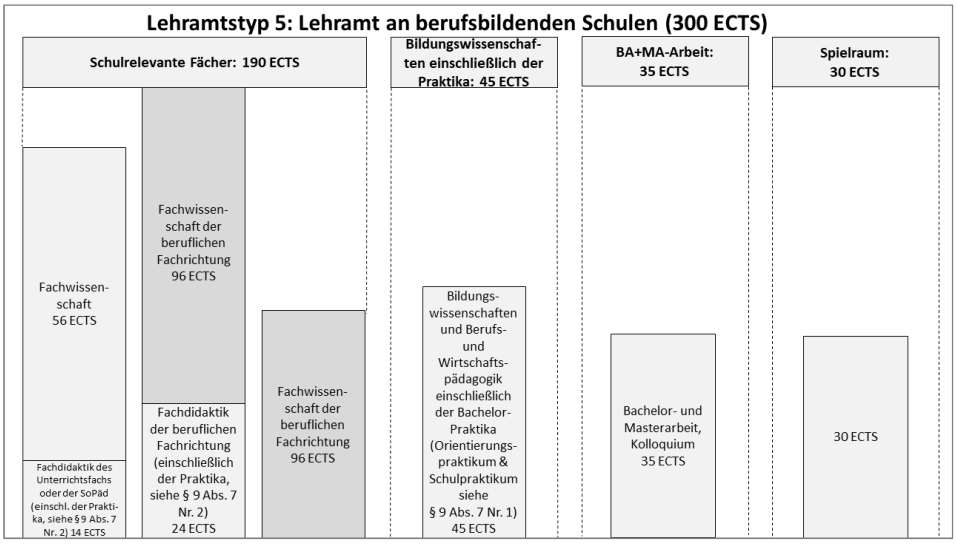



Abbildung 20: Lehramtstyp 5 gemäß Nds. MasterVO-Lehr

### Oldenburger Lehramtsstudiengänge für den Lehramtstyp 5

Die Oldenburger Lehramtsstudiengänge vom Typ 5 umfassen im Bachelor folgende Komponenten: Professionalisierungsbereich (beinhaltet bildungswissenschaftliche Studienelemente), zwei Praktika (eines davon ist in einer Schule zu absolvieren), zwei Fächer (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte; das Erstfach ist die berufliche Fachrichtung: Wirtschaftswissenschaften) sowie die Bachelorarbeit. Die Verteilung der ECTS-Punkte auf die unterschiedlichen Komponenten ist der Abbildung 21 zu entnehmen. Die schulrelevanten Fächer

wurden darin nicht näher in Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bzw. in einzelne Module ausdifferenziert, da dies in Abhängigkeit von den gewählten Fächern unterschiedlich ist bzw. da in dem beruflich orientierten Fach eine hohe Anzahl an Wahlpflicht-Modulen existiert. Im Rahmen des Professionalisierungsbereichs muss ein Wahlpflicht-Modul belegt werden. Im Rahmen des Wahlpflicht-Moduls kann gewählt werden zwischen pb027 Ausgewählte Probleme in berufs- und wirtschaftspädagogischen Handlungsfeldern, insbesondere Betrieb und pb029 Ausgewählte Probleme in berufs- und wirtschaftspädagogischen Handlungsfeldern, insbesondere berufliche Schulen.

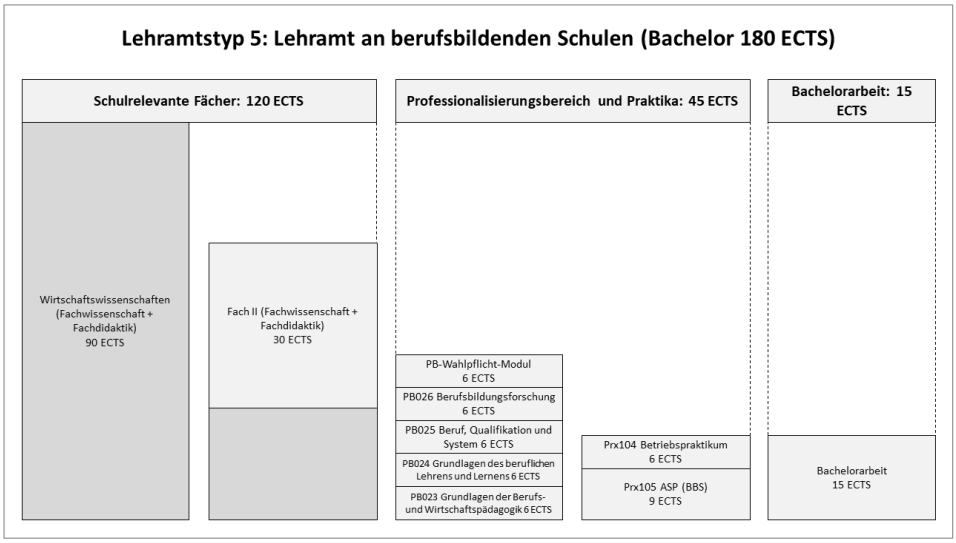



Abbildung 21: Bachelor-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 5

Die Oldenburger Lehramtsstudiengänge (Typ 5) umfassen im Master folgende Komponenten: Bildungswissenschaften (nur ein Modul), schulpraktische Studienelemente, zwei Fächer (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte; das Erstfach ist die berufliche Fachrichtung: Wirtschaftswissenschaften) und die Masterarbeit. Die Verteilung der ECTS-Punkte auf die unterschiedlichen Komponenten ist der Abbildung 22 zu entnehmen. Die schulrelevanten Fächer wurden darin nicht näher in Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bzw. in einzelne Module ausdifferenziert, da dies in Abhängigkeit von den gewählten Fächern unterschiedlich ist.

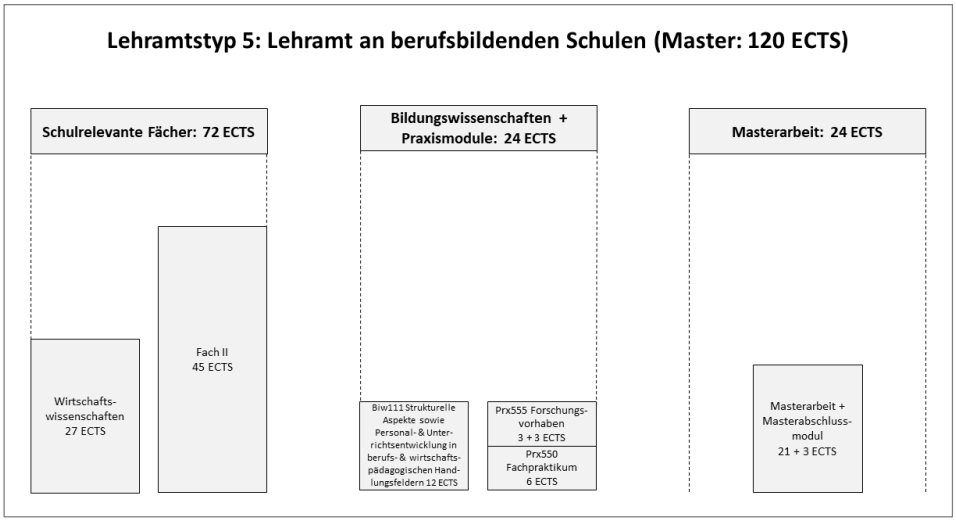



Abbildung 22: Master-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 5

**Passung zwischen KMK und Nds. MasterVO-Lehr**

Die ländergemeinsamen Vorgaben umfassen im Wesentlichen fünf Vorgaben:

- 90 ECTS-Punkte für die bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Studienanteile
- 180 ECTS-Punkte für die fachwissenschaftlichen Studienanteile (berufliche Fachrichtung und Zweitfach)
- 30 ECTS-Punkte für die Bachelor- und Masterarbeit
- Insgesamt umfasst das Studium (Bachelor & Master) 270–300 ECTS-Punkte
- von den ersten drei Vorgaben jeweils um 10 ECTS-Punkte abweichen

Um die Voraussetzungen für den Lehramtstyp 5 in Niedersachsen zu erfüllen, ist ein Studium im Umfang von 300 ECTS-Punkten zu absolvieren. Die Nds. MasterVO-Lehr sieht für die bildungswissenschaftlichen Studien einschließlich der Praktika nach § 9 Abs. 7 Nr. 1 mindestens 45 ECTS-Punkte vor. Im Rahmen der Fachdidaktiken (berufliche Fachrichtung: 24 ECTS-Punkte; Zweitfach: 14 ECTS-Punkte) sind 38 ECTS-Punkte zu erwerben. Zusammen sind es 83 ECTS-Punkte für die bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Studienanteile. Die erste Vorgabe wird somit unter Berücksichtigung der möglichen Abweichung erfüllt.

Für das fachwissenschaftliche Studium ist gemäß Nds. MasterVO-Lehr für die berufliche Fachrichtung ein Umfang von 96 ECTS-Punkten und für das Zweitfach ein Umfang von 56 ECTS-Punkten vorgesehen. Insgesamt sind somit mindestens 152 ECTS-Punkte im Rahmen des fachwissenschaftlichen Studiums für den Lehramtstyp 5 zu erwerben. Die ländergemeinsame Vorgabe von 180 ECTS-Punkten wird jedoch auch unter Berücksichtigung einer möglichen Abweichung von 10 ECTS-

Punkten nicht erreicht. Zwar sind 30 ECTS-Punkte für zusätzliche Studien- und Prüfungsleistungen noch frei verteilbar, jedoch wird nicht gewährleistet, dass diese den Fachwissenschaften zukommen, um die Vorgabe zu erfüllen.

Die Bachelor- und Masterarbeit haben zusammen einen Umfang von 35 ECTS-Punkten. Die ländergemeinsame Vorgabe zum Umfang der Abschlussarbeiten wird somit erfüllt. Die Nds. MasterVO-Lehr erfüllt die ländergemeinsamen Vorgaben für die Ausbildung des Lehramtstyps 5 nicht, bzw. nur, wenn die frei zu verteilenden ECTS-Punkte zu einem Großteil den fachwissenschaftlichen Studien zugeteilt werden.

**Passung zwischen Nds. MasterVO-Lehr und der Universität Oldenburg**

Es kann festgehalten werden, dass in Oldenburg für das berufliche Unterrichtsfach (Fachwissenschaft und Fachdidaktik) 117 ECTS-Punkte erworben werden. Darüber hinaus muss in dem (Praxis-)Modul[76] *prx555 – Forschungsvorhaben* (6 ECTS-Punkte), bestehend aus einem Seminar und einem Tutorium, einen empirische Untersuchung in berufs- und wirtschaftspädagogischen Praxisfeldern entwickelt, durchgeführt und ausgewertet werden. Zu dem beruflichen Unterrichtsfach gehört hinsichlich der ECTS-Vorgabe auch eines der Praktika nach § 9 Abs. 7 Satz 1 Nr. 2, ein Praktikum an einer berufsbildenden Schule in der beruflichen Fachrichtung. In Oldenburg ist dies das Praxismodul *prx550 – Fachpraktikum* (6 ECTS-Punkte). Für die berufliche Fachrichtung sind somit 129 ECTS-Punkte zu erwerben. Die Vorgabe gemäß Nds. MasterVO-Lehr sieht einen Mindestumfang von 120 ECTS-Punkten vor.

Für das Zweitfach müssen in Oldenburg 75 ECTS-Punkte erworben werden. Die Vorgabe gemäß Nds. MasterVO-Lehr sieht für das Zweitfach einen Mindestumfang von 70 ECTS-Punkten vor. Zugleich gehört zu der Vorgabe ebenfalls eines der Praktika nach § 9 Abs. 7 Satz 1 Nr. 2, ein Praktikum an einer berufsbildenden Schule in dem zweiten Unterrichtsfach oder in der Sonderpädagogik an berufsbildenden Schulen. In Oldenburg existiert kein Praktikum, welches dieser Vorgabe entspricht. Die Module prx550 als auch prx555 werden primär in der beruflichen Fachrichtung durchgeführt. Zugleich können auch hier Erfahrungen im zweiten Unterrichtsfach gesammelt werden, da bei der Zuweisung darauf geachtet wird, dass das zweite Unterrichtsfach an der Schule vertreten ist. Somit kann festgehalten werden, dass die ländergemeinsamen Vorgaben zu den Umfängen der Studienanteile in den Unterrichtsfächern erfüllt werden. Zugleich fehlt ein Praktikum, welches inkl. der Begleitveranstaltungen im Rahmen des Zweitfachs durchgeführt wird.

Hinsichtlich der Bildungswissenschaften sind einschließlich der Praktika[77] nach § 9 Abs. 7 Satz 1 Nr. 1 mindestens 45 ECTS-Punkte vorgegeben. Im Rahmen des Pro-

76 Hier wurde das Wort Praxis eingeklammert, da kein Praktikum vorgesehen ist, wie es bei den anderen Praxismodulen üblich ist. Zugleich ist hier auch ein klarer Praxisbezug erkennbar.

77 Entsprechende Modulbezeichnung des Praktikums in Oldenburg: prx105.

fessionalisierungsprogramms sind 30 ECTS-Punkte zu erwerben. Das Professionalisierungsprogramm unterscheidet sich von den Professionalisierungsprogrammen der Lehramtstypen 1, 3, 4 und 6 und fokussiert insbesondere berufspädagogische Aspekte. Im Masterstudium sind weitere 12 ECTS-Punkte zu erwerben. Zusammen mit dem vorgegebenen Praktikum *prx105 – Allgemeines Schulpraktikum* (9 ECTS-Punkte) und dem ebenfalls angebotenen Praktikum *prx104 – Betriebspraktikum* (6 ECTS-Punkte) ergibt sich ein weiterer Workload von 15 ECTS-Punkten. Die Vorgabe von 45 ECTS-Punkten gemäß Nds. MasterVO-Lehr wird somit in Oldenburg mit 51 ECTS-Punkten erfüllt.

Die Bachelor- und Masterarbeit haben in Oldenburg einen Mindestumfang von 39 ECTS-Punkten. Die Vorgabe sind mindestens 35 ECTS-Punkte. Nachfolgend sollen noch die fachdidaktischen Mindestumfänge in den Oldenburger Lehramtsstudiengängen des Lehramtstyps 5 überprüft werden.

Tabelle 12: Lehramtstyp 5: Konformität der Fachdidaktikanteile in den Oldenburger Lehramtscurricula

| **Fachdidaktik** | **Anteile im Bachelor in ECTS** | **Anteile im Master in ECTS** | **Summe in ECTS** | **Konform gemäß Nds. MasterVO-Lehr?** |
|---|---|---|---|---|
| Anglistik | 6 | 15–21 | 21–27 | Ja |
| Chemie | 0 | 18 | 18 | Ja |
| Ev. Theologie/ Religionspädagogik | 6 | 15 | 21 | Ja |
| Germanistik | 10 | 18 | 28 | Ja |
| Informatik | 6 | 9 | 15 | Ja |
| Mathematik | 0 | 15 | 15 | Ja |
| Niederlandistik | 9 | 3 | 12 | Nein |
| Physik | 9 | 18 | 27 | Ja |
| Sonderpädagogik | 0 | 6 | 6 | Nein |
| Sozialwissenschaften | 0 | 12 | 12 | Nein |
| Sport | 15 | 20 | 35 | Ja |
| Werte und Normen | 6 | 15 | 21 | Ja |
| Wirtschaftswissenschaften | 12 | 9 | 21 | Ja |
| Erwarteter Mindestumfang für das berufliche Fach: 18 ECTS (siehe Wirtschaftswissenschaften)<br>Erwarteter Mindestumfang für das Zweitfach: 14 ECTS | | | | |

Es kann festgehalten werden, dass die fachdidaktischen Studienanteile den Vorgaben der Nds. MasterVO-Lehr zu einem Großteil entsprechen. Zugleich werden nicht ausreichend fachdidaktische Studienanteile der Niederlandistik, Sonderpädagogik und Sozialwissenschaften angeboten.

### *3.4.7 Lehramtstyp 6 – Sonderpädagogisches Lehramt*

In diesem Kapitel werden die Strukturvorgaben für Studiengänge mit dem Berufsziel sonderpädagogisches Lehramt veranschaulicht. Die Strukturvorgaben werden darüber hinaus hinsichtlich ihrer Passung bzw. Vereinbarkeit geprüft. Auch lässt sich so aufzeigen, inwiefern strukturelle Defizite bestehen.

**KMK-Strukturvorgaben für den Lehramtstyp 6 (KMK, 1994/2013)**

Die KMK-Strukturvorgaben sehen vor, dass die Lehramtsstudiengänge (Typ 6) folgende Komponenten umfassen: Bildungswissenschaften, schulpraktische Studien, mind. zwei Fächer (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte) und die Abschlussarbeit(en). Der Studienumfang der Fächer soll in etwa das Doppelte der Bildungswissenschaften umfassen, wobei dem der sonderpädagogischen Fachrichtung (1. Fach) ca. 120 ECTS-Punkte zuzuteilen sind. Der gesamte Studienumfang umfasst für Studiengänge mit dem Berufsziel Lehramt für Sonderpädagogik mind. 240 ECTS-Punkte.

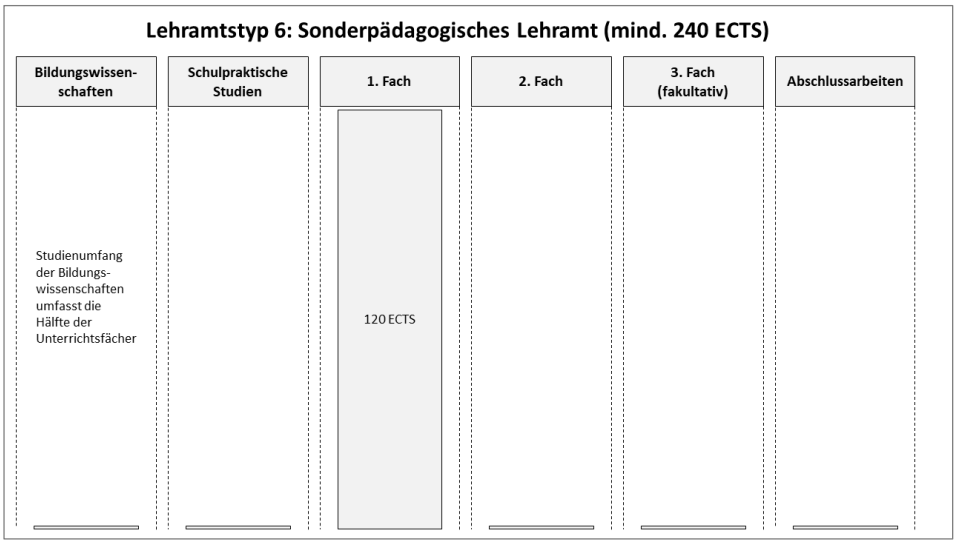



Abbildung 23: Lehramtstyp 6 gemäß KMK

### Strukturvorgaben des Landes Niedersachsen für den Lehramtstyp 6 (Nds. MasterVO-Lehr)

Die Strukturvorgaben des Landes Niedersachsen sehen vor, dass die Lehramtsstudiengänge (Typ 6) folgende Komponenten umfassen: Bildungswissenschaften einschließlich zweier Praktika, zwei Fächer (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte) einschließlich mind. zwei weiterer Praktika und die Abschlussarbeiten (Bachelorarbeit, Masterarbeit, Kolloquium). Gemäß § 5 Abs. 1 Satz 6 ist den Praktika (nach § 9 Abs. 6 Nr. 1 & 2), welche im Rahmen der Bildungswissenschaften genannt werden, mindestens 7 ECTS-Punkte zuzuordnen. Den weiteren Praktika (nach 9 Abs. 6 Nr. 3), die im Rahmen der Fächer genannt werden, sind mindestens 8 ECTS-Punkte zuzuteilen. Der gesamte Studienumfang umfasst für Studiengänge mit dem Berufsziel Lehramt für Sonderpädagogik 300 ECTS-Punkte. Die Verteilung der ECTS-Punkte auf die unterschiedlichen Komponenten ist der Abbildung 24 zu entnehmen. Die in der Abbildung angegebenen Umfänge für die Fachdidaktiken sind als Mindestumfänge zu verstehen.

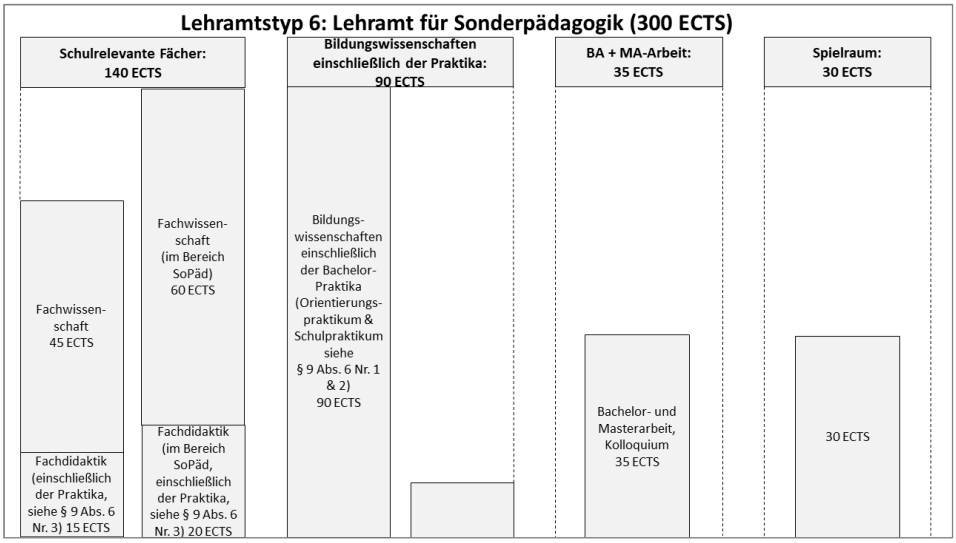



Abbildung 24: Lehramtstyp 6 gemäß Nds. MasterVO-Lehr

### Oldenburger Lehramtsstudiengänge für den Lehramtstyp 6

Die Oldenburger Lehramtsstudiengänge vom Typ 6 haben im Bachelor die gleiche Struktur wie Typen 1, 3 und 4. Sie umfassen folgende Komponenten: Professionalisierungsbereich (beinhaltet bildungswissenschaftliche Studienelemente), zwei Praktika (eines davon ist in einer Schule zu absolvieren), zwei Fächer (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte) sowie die Bachelorarbeit. Die Verteilung der ECTS-Punkte auf die unterschiedlichen Komponenten ist der Abbildung 25 zu entnehmen. Die schulrelevanten Fächer wurden darin nicht näher

in Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bzw. in einzelne Module ausdifferenziert, da dies in Abhängigkeit von den gewählten Fächern unterschiedlich ist, bzw. in dem sonderpädagogisch orientierten Fach wurde auf die Darstellung auf einzelne Module verzichtet, um von den vorherigen Darstellungsweisen nicht abzuweichen. Im Rahmen des Professionalisierungsbereichs müssen zwei Wahlpflicht-Module (A + B) belegt werden. Im Rahmen des Wahlpflicht-Moduls A muss ein Modul aus einem Angebot des Professionalisierungsprogramm für schulische Berufsziele gewählt werden. Dazu gehören folgende Module:

- pb010 Philosophie: Argumentation
- pb011 Philosophie: Probleme der Praktischen Philosophie
- pb012 Soziologie: Globalisierung und Gesellschaft
- pb015 Soziologie: Individuum und Gesellschaft
- sow061 Soziologie: Strukturen und Prozesse der Vergesellschaftung
- sow214 Politik: Politik im Mehrebenensystem

Im Rahmen des Wahlpflicht-Moduls B muss ein weiteres Modul entweder aus dem Angebot des Professionalisierungsprogramms für schulische Berufsziele oder aus dem Angebot des Professionalisierungsprogramms für außerschulische Berufsziele gewählt werden. Letzteres gliedert sich in drei Säulen: überfachliche Professionalisierung, Sprachen und fachliche Professionalisierung. In dem außerschulischen Professionalisierungsprogramm sind Angebote zu vielfältigen Themen vorhanden, so z. B. Soft Skills, Ökostile, Sprachen oder die Ausbildung zum Forschungstaucher (siehe Anhang 2.2).

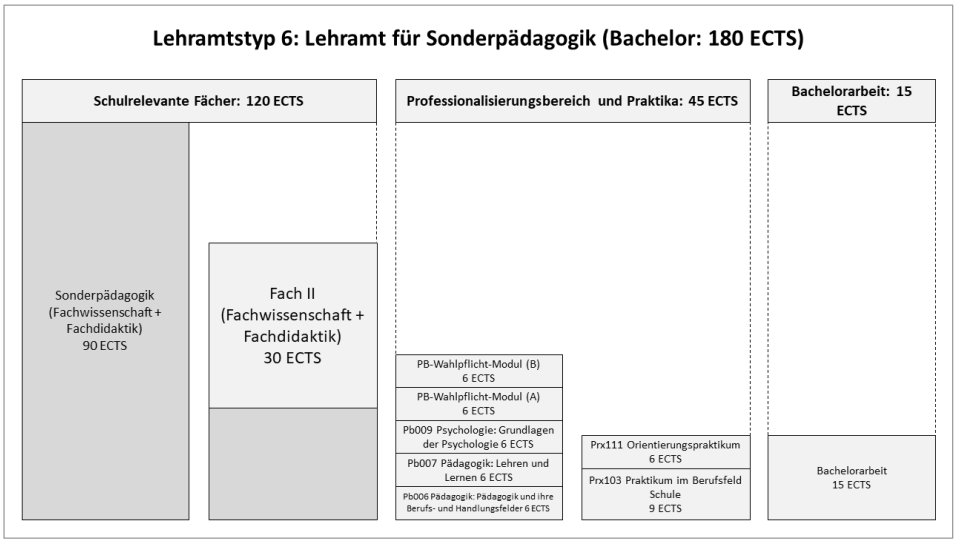



Abbildung 25: Bachelor-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 6

Die Oldenburger Lehramtsstudiengänge (Typ 6) umfassen im Master folgende Komponenten: Bildungswissenschaften, schulpraktische Studienelemente, zwei Fächer, wobei das Erstfach die sonderpädagogische Fachrichtung ist (umfassen sowohl fachwissenschaftliche als fachdidaktische Studieninhalte), und die Masterarbeit. Anzumerken ist, dass im Rahmen eines Wahlpflichtbereichs in den Bildungswissenschaften zwischen zwei Modulen gewählt werden kann (*biw025 Schul- und Unterrichtsforschung und ihre Forschungsmethoden* und *biw035 Schul- und Unterrichtsforschung/ Diagnostik und Leistungsbeurteilung*). Die Verteilung der ECTS-Punkte auf die unterschiedlichen Komponenten ist der Abbildung 26 zu entnehmen. Die schulrelevanten Fächer wurden darin nicht näher in Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bzw. in einzelne Module ausdifferenziert, da dies in Abhängigkeit von den gewählten Fächern unterschiedlich ist.

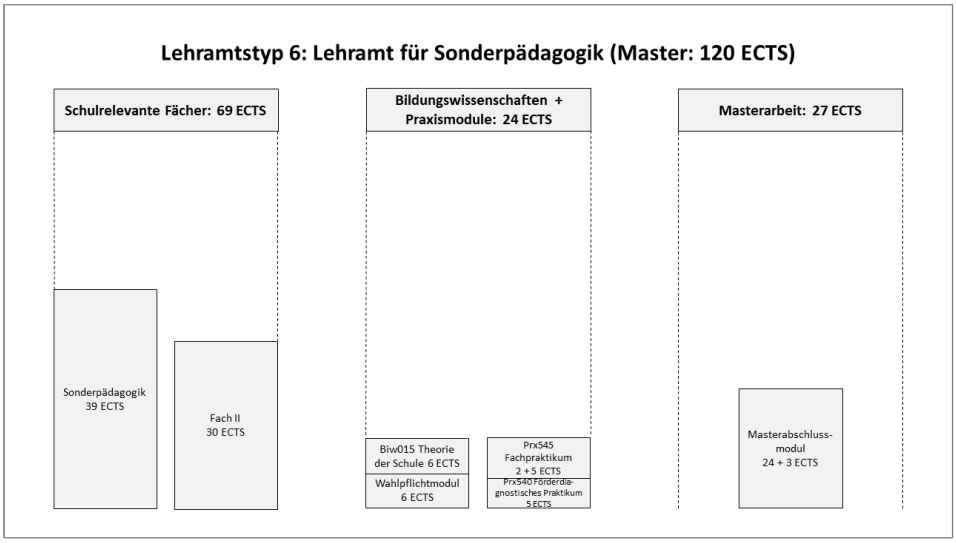



Abbildung 26: Master-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 6

### Passung KMK und Nds. MasterVO-Lehr

Die ländergemeinsame Rahmenvereinbarung zum Lehramtstyp 6 sieht vor, dass der Studienumfang mindestens zweier Fächer zusammen das Doppelte der Bildungswissenschaften umfasst. Der Studienanteil der sonderpädagogischen Fachrichtung (Fachwissenschaft und Fachdidaktik) muss dabei mindestens 120 ECTS-Punkte betragen. Ein Drittfach ist möglich, jedoch nicht obligatorisch. Insgesamt sollen der Bachelor und Master einen Umfang von mindestens 240 ECTS-Punkten haben.

Um die Voraussetzungen für den Lehramtstyp 6 in Niedersachsen zu erfüllen, ist ein Studium im Umfang von 300 ECTS-Punkten zu absolvieren. Die Nds. MasterVO-Lehr sieht für das Unterrichtsfach im Bereich Sonderpädagogik einen Studien-

umfang von mindestens 80 ECTS-Punkten vor. Würden die darin eingerechneten Praktika nach § 9 Abs. 6 Nr. 3 mit einem Mindestumfang von 8 ECTS-Punkten noch subtrahiert werden, da sie eher dem schulpraktischen Ausbildungsteil zuzuordnen sind, wären es nur noch 72 ECTS-Punkte für das Unterrichtsfach im Bereich Sonderpädagogik. Die ländergemeinsame Vorgabe von 120 ECTS-Punkten wird keinesfalls erfüllt. Zwar sind 30 ECTS-Punkte für zusätzliche Studien- und Prüfungsleistungen noch frei verteilbar, jedoch wird nicht sichergestellt, dass diese dem Fach Sonderpädagogik zukommen, um die Vorgabe zu erfüllen.

Die schulrelevanten Fächer einschließlich der Praktika nach § 9 Abs. 6 Nr. 3 sollen laut Verordnung einen Mindestumfang von 140 ECTS-Punkten haben. Bei Subtraktion des für das zuvor genannte Praktikum vorgesehenen Mindestumfangs von 8 ECTS-Punkten sind es somit insgesamt 132 ECTS-Punkte für die schulrelevanten Fächer (ohne Praxisanteil). Die Bildungswissenschaften einschließlich der Praktika nach § 9 Abs. 6 Nr. 1 und 2 haben einen Mindestumfang von 90 ECTS-Punkten. Bei Subtraktion des für das zuvor genannte Praktikum vorgesehenen Mindestumfangs von 7 ECTS-Punkten sind es somit insgesamt 83 ECTS-Punkte für die Bildungswissenschaften (ohne Praxisanteil). Der Studienumfang der Unterrichtsfächer (in Niedersachsen mind. 132 ECTS-Punkte) gegenüber den Bildungswissenschaften (in Niedersachsen mind. 83 ECTS-Punkte) steht somit nicht annäherungsweise im Verhältnis 2:1 und entspricht damit auch nicht den ländergemeinsamen Vorgaben.

Durch die Regelungen der Nds. MasterVO-Lehr wird somit nicht zwingend sichergestellt, dass die KMK-Vorgaben für den Lehramtstyp 6 eingehalten werden. Zugleich kann die Nds. MasterVO-Lehr bei einer entsprechenden Verteilung der ECTS-Punkte für weitere Studienleistungen mit den KMK-Vorgaben vereinbar sein.

**Passung Nds. MasterVO-Lehr und der Universität Oldenburg**

Es kann festgehalten werden, dass in Oldenburg für das sonderpädagogische Unterrichtsfach (Fachwissenschaft und Fachdidaktik) 129 ECTS-Punkte erworben werden. Zu dem sonderpädagogischen Unterrichtsfach gehören hinsichtlich der ECTS-Vorgabe auch die Praktika nach § 9 Abs. 6 Nr. 3, sonderpädagogische Schulpraktika unter Berücksichtigung des sonderpädagogischen Fachs. In Oldenburg sind dies die Praxismodule *prx103 – Praktikum im Berufsfeld Schule* (9 ECTS-Punkte) und *prx545 – Fachpraktikum* (7 ECTS-Punkte). Für die sonderpädagogische Fachrichtung sind somit einschließlich der entsprechenden Praktika 145 ECTS-Punkte zu erwerben. Die Vorgabe gemäß Nds. MasterVO-Lehr sieht einen Mindestumfang von 80 ECTS-Punkten vor.

Für das Zweitfach müssen in Oldenburg 60 ECTS-Punkte erworben werden. Die Vorgabe gemäß Nds. MasterVO-Lehr sieht für das Zweitfach einen Mindestumfang von 60 ECTS-Punkten vor. Zugleich gehören zu der Vorgabe ebenfalls Praktika nach § 9 Abs. 6 Nr. 3. Für das Zweitfach ist das ein sonderpädagogisches Schul-

praktikum unter Berücksichtigung des Zweitfachs. In Oldenburg existiert kein Praktikum, welches dieser Vorgabe entspricht. Die Module prx103 als auch prx545 werden in der sonderpädagogischen Fachrichtung durchgeführt. Zugleich können auch hier Erfahrungen im zweiten Unterrichtsfach gesammelt werden, da bei der Zuweisung darauf geachtet wird, dass das Zweitfach an der Schule vertreten ist. Somit kann festgehalten werden, dass die ländergemeinsamen Vorgaben zu den Umfängen der Studienanteile in den Unterrichtsfächern erfüllt werden. Zugleich fehlt ein konkretes Praktikum, welches inkl. der Begleitveranstaltungen im Rahmen des Zweitfachs durchgeführt wird.

Hinsichtlich der Bildungswissenschaften sind einschließlich der Praktika[78] nach § 9 Abs. 6 Nrn. 1 und 2 mindestens 90 ECTS-Punkte vorgegeben. Wie bei den Lehramtstypen 1, 3 und 4 sind im Oldenburger schulischen Professionalisierungsprogramm zumindest 24 ECTS-Punkte in den Bildungswissenschaften verpflichtend. Im Rahmen des Masterstudiums sind weitere 12 ECTS-Punkte (Biw-Wahlpflicht, Biw015) in den Bildungswissenschaften zu erwerben. Die entsprechenden Praktika *prx111 – Orientierungspraktikum im Handlungsfeld der Sonder- und Rehabilitationspädagogik* (6 ECTS-Punkte) und *prx540 – Förderdiagnostisches Praktikum* (5 ECTS-Punkte) haben zusammen einen Umfang von 11 ECTS-Punkten. Insgesamt sind somit in Oldenburg im Rahmen der Bildungswissenschaften einschließlich der genannten Praktika 47 ECTS-Punkte verpflichtend zu erwerben. Die Vorgabe kann somit nicht als erfüllt betrachtet werden. Unter der Voraussetzung, dass es eine Integration bildungswissenschaftlicher Inhalte in sonderpädagogische Module gibt, kann dies jedoch ggf. noch als erfüllt betrachtet werden. Hierzu wäre jedoch eine entsprechende Kennzeichnung notwendig, die die Umsetzung der Bildungswissenschaften in sonderpädagogischen Modulen verdeutlicht.

Die Bachelor- und Masterarbeit haben in Oldenburg einen Mindestumfang von 42 ECTS-Punkten. Die Vorgabe sind mindestens 35 ECTS-Punkte. Nachfolgend sollen noch die fachdidaktischen Mindestumfänge in den Oldenburger Lehramtsstudiengängen des Lehramtstyps 6 überprüft werden.

Es kann festgehalten werden, dass die fachdidaktischen Studienanteile den Vorgaben der Nds. MasterVO-Lehr zu einem Großteil entsprechen. Zugleich werden nicht ausreichend fachdidaktische Studienanteile der Anglistik, Ökonomische Bildung und Sozialwissenschaften angeboten.

78 Entsprechende Modulbezeichnungen der Praktika in Oldenburg: prx111 und prx540.

Tabelle 13: Lehramtstyp 6: Konformität der Fachdidaktikanteile in den Oldenburger Lehramtscurricula

| Fachdidaktik | Anteile im Bachelor in ECTS | Anteile im Master in ECTS | Summe in ECTS | Konform gemäß Nds. MasterVO-Lehr? |
|---|---|---|---|---|
| Anglistik | 6 | 6–12 | 12–18 | Teilweise |
| Biologie | 3 | 15 | 18 | Ja |
| Chemie | 0 | 18 | 18 | Ja |
| Elementarmathematik | 30 | 30 | 60 | Ja |
| Ev. Theologie/ Religionspädagogik | 6 | 12 | 18 | Ja |
| Germanistik | 10 | 12 | 22 | Ja |
| Geschichte | 6 | 12 | 18 | Ja |
| Kunst und Medien | 9 | 6 | 15 | Ja |
| Materielle Kultur: Textiles Gestalten | 6 | 18 | 24 | Ja |
| Musik | 7 | 12 | 19 | Ja |
| Ökonomische Bildung | 8 | 6–12 | 14–20 | Teilweise |
| Physik | 9 | 18 | 27 | Ja |
| Sachunterricht | 30 | 30 | 60 | Ja |
| Sonderpädagogik | 15 | 18 | 33 | Ja |
| Sozialwissenschaften | 0 | 12 | 12 | Nein |
| Sport | 15 | 19 | 34 | Ja |
| Technik | 30 | 30 | 60 | Ja |
| Werte und Normen | 6 | 12 | 18 | Ja |
| Erwarteter Mindestumfang für das sonderpädagogische Fach: 4 ECTS (siehe Sonderpädagogik)<br>Erwarteter Mindestumfang für das Zweitfach: 15 ECTS | | | | |

### *3.4.8 Analyse des bildungswissenschaftlichen Workloads*

In diesem Kapitel soll der durchschnittlich berechnete Workload je Standard aufgezeigt werden, der den curricularen Dokumenten zugrunde liegt. Dabei wird zwischen der ländergemeinsamen und der niedersächsischen Konzipierung unterschieden. Auch soll auf die Besonderheiten der einzelnen Lehramtstypen eingegangen werden.

**Die Anzahl der bildungswissenschaftlichen Standards**

Die Anzahl der ländergemeinsamen lehramtsübergreifenden bildungswissenschaftlichen Standards der ersten und zweiten Phase kann dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014 entnommen werden (KMK, 2004/2014). Die Anzahl der niedersachsenspezifischen lehramtsübergreifenden bildungswissenschaftlichen Standards der ersten Phase kann der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen, verkündet im niedersächsischen Gesetz- und Verordnungsblatt Nr. 21/2015 (Nds. MasterVO-Lehr, in der Fassung vom 02. Dezember 2015) entnommen werden (siehe Tabelle 14). Die Anzahl der niedersachsenspezifischen lehramtsübergreifenden bildungswissenschaftlichen Standards der zweiten Phase kann der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (APVO-Lehr) vom 13. Juli 2010 (Nds.GVBl. Nr.19/2010 S.288; SVBl. 9/2010 S. 325), zuletzt geändert durch VO vom 2. März 2017 (Nds. GVBl. S. 57; SVBl. S. 153) entnommen werden (siehe Tabelle 14). Bei der APVO-Lehr wurden die Standards der Kompetenzbereiche 1. *Unterrichten*, 2. *Erziehen*, 3. *Beurteilen, Beraten und Unterstützen, Diagnostizieren und Fördern* und 4. *Mitwirken bei der Gestaltung der Eigenverantwortlichkeit der Schule und Weiterentwickeln der eigenen Berufskompetenz* berücksichtigt. Aus dem Kompetenzbereich *Personale Kompetenzen* aus der APVO-Lehr wurden vier Standards identifiziert, die ebenfalls zu den Bildungswissenschaften gezählt werden können[79]. Somit lässt sich die Anzahl der lehramtsübergreifenden bildungswissenschaftlichen Standards wie folgt zusammenfassen:

Tabelle 14: Anzahl lehramtsübergreifender bildungswissenschaftlicher Standards

| **Anzahl lehramtsübergreifender bildungswissenschaftlicher Standards** | | |
|---|---|---|
| | **Ländergemeinsam** | **Niedersachsen** |
| Phase | 44 Standards[80] | 58 Standards |
| Phase | 44 Standards[81] | 61 Standards |

Sofern die verschiedenen Lehramtstypen bei der Anzahl bildungswissenschaftlicher Standards berücksichtigt werden, müssen in Niedersachsen noch die lehramtsspezifischen Standards für die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen ergänzt werden.

79 Das betrifft die folgenden Standards:
5.1.4 Sie üben ihren Beruf als öffentliches Amt mit besonderer Verpflichtung und Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Gesellschaft aus.
5.1.5 Sie richten ihr Handeln an den Erfordernissen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus.
5.2.1 Sie handeln im Bewusstsein der Wechselwirkung ihres individuellen Handelns und des Systems Schule.
5.2.2 Sie zeigen die Bereitschaft zu lebenslangem eigenverantwortlichen Lernen.

80 Nach KMK-Beschluss vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019 sind es 50 Standards.

81 Nach KMK-Beschluss vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019 sind es 56 Standards.

Tabelle 15: Anzahl lehramtsspezifischer bildungswissenschaftlicher Standards in der ersten Phase

| Anzahl lehramtsspezifischer bildungswissenschaftlicher Standards in der ersten Phase | | |
|---|---|---|
| | **Ländergemeinsam** | **Niedersachsen** |
| Lehramtstyp 1 | 44 Standards | 64 Standards |
| Lehramtstyp 3 | | 59 Standards |
| Lehramtstyp 4 | | 61 Standards |
| Lehramtstyp 5 | | 73 Standards |
| Lehramtstyp 6 | | 79 Standards |

### Vorgesehener bildungswissenschaftlicher Workload ohne die schulpraktischen Ausbildungsteile

In vorherigen Kapiteln wurden die vorgesehenen bildungswissenschaftlichen Mindestumfänge in Abhängigkeit vom angestrebten Lehramt beschrieben. Sie werden hier in einem Überblick, nach Lehramtstypen differenziert, veranschaulicht. Die schulpraktischen Ausbildungsteile werden dabei nicht berücksichtigt, da sie in der Nds. MasterVO-Lehr als auch in einer KMK-Rahmenvereinbarung des Lehramtstyps 5 als gesonderter Punkt aufgelistet wurden (KMK, 1995/2016). Zwar ist auch davon auszugehen, dass die schulpraktischen Ausbildungsteile zum bildungswissenschaftlichen Kompetenzerwerb beitragen können, jedoch ist es geläufig, strukturelle Elemente der Lehramtsausbildung getrennt voneinander zu beschreiben (vgl. Blömeke, 2009; Wissenschaftsrat, 2001). Auch existieren gesonderte Standards für andere Ausbildungskomponenten, z. B. den Fachdidaktiken, die ebenfalls zum bildungswissenschaftlichen Kompetenzerwerb beitragen können[82] (Blömeke & König, 2011). Zugleich macht Schubarth (2017) darauf aufmerksam, dass sich die Zersplitterung und Fragmentierung ungünstig auf einen systematischen Kompetenzaufbau auswirken können.

Die schulpraktischen Ausbildungsteile, die in der Nds. MasterVO-Lehr im Rahmen der Bildungswissenschaften genannt werden, haben einen Umfang von mind. 7 ECTS-Punkte für alle Lehramtstypen. Sie wurden entsprechend subtrahiert. Durch die Mindestvorgabe des schulpraktischen Anteils kann der bildungswissenschaftliche ECTS-Umfang in Niedersachsen geringer sein. Zugleich kann in Oldenburg die ECTS-Zahl für die Bildungswissenschaften auch höher sein, da die Nds. MasterVO-Lehr ECTS-Punkte für die zusätzliche Studien- und Prüfungsleistungen vorsieht, die erst durch die Universitäten verteilt werden. Da es gemäß Nds. MasterVO-Lehr jedoch auch möglich ist, die ECTS-Punkte für die zusätzlichen Studien- und Prüfungsleistungen lediglich den schulrelevanten zuzuteilen, werden diese

82 Siehe auch Teilstudie 3.

zusätzlichen ECTS-Punkte bei der nachfolgenden Tabelle nicht bei den Bildungswissenschaften berücksichtigt.

Der nachfolgende Überblick dient nicht der Konformitätsprüfung (siehe dazu vorheriges Kapitel), sondern lediglich der Veranschaulichung der vorgesehenen ECTS-Umfänge der Bildungswissenschaften.

Da die KMK-Rahmenvereinbarungen keine konkreten ECTS-Punkte für die Bildungswissenschaften vorgeben, werden nachfolgend nur die Ausgestaltungen in Niedersachsen und in Oldenburg berücksichtigt.

Tabelle 16: Vorgesehene ECTS-Punkte für die Bildungswissenschaften

| Lehramtstyp | Nds. MasterVO-Lehr | Oldenburg |
|---|---|---|
| **Typ 1** (Grundschule) | 68 ECTS | 54 ECTS |
| **Typ 3** (Haupt- und Realschule) | 68 ECTS | 60 ECTS |
| **Typ 4** (Gymnasium) | 38 ECTS | 42 ECTS |
| **Typ 5** (Berufsbildende Schulen) | 38 ECTS | 42 ECTS |
| **Typ 6** (Sonderpädagogik) | 83 ECTS | 36 ECTS |

Anzumerken ist, dass in der obigen Tabelle nur explizit ausgewiesene bildungswissenschaftliche ECTS-Punkte gezählt wurden. Insbesondere bei Typ 6 (sonderpädagogisches Lehramt) kann jedoch die Trennschärfe eine Schwierigkeit darstellen. Es entsteht durch die Nds. MasterVO-Lehr der Eindruck, dass sich die Bildungswissenschaften und die Sonderpädagogik als separate Ausbildungskomponenten betrachten lassen. In der Umsetzung gibt es jedoch reichlich Schnittmengen. Auch wenn in Oldenburg Module der Sonderpädagogik zugeordnet werden, können sich dahinter auch bildungswissenschaftliche Studienelemente verstecken.

**Exkurs Leistungspunktesystem**

Ein Leistungspunktsystem, so der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2000), ist „ein formaler Mechanismus zur Gliederung, Berechnung und Bescheinigung des Studienaufwandes“. Dadurch werden die im Studium „zu erbringenden Studien- und Prüfungsleistungen transparent dargelegt“ (BLK, 2002). In Deutschland haben sich die Hochschulrektorenkonferenz mit ihrem Beschluss vom 07.07.1997 und die Kultusministerkonferenz mit ihrem Beschluss vom 24.10.1997 für die Einführung des Leistungspunktesystem *European Credit Transfer System* (ECTS) ausgesprochen. Das European Credit Transfer System kann als ein Grundpfeiler des Bologna-Prozesses betrachtet werden (Europäische Kommission, 2018). Es wurde in den 1980er Jahren im Rahmen des Erasmus Programms entwickelt, um

Anrechnungsangelegenheiten von im Ausland absolvierten Studienleistungen zu erleichtern (BLK, 2002; Europäische Kommission, 2015).

International existieren noch weitere Leistungspunktesysteme, wie z. B. das Kredit-Akkumulierungs-System in den USA oder das Kredit-Akkumulierungs-Transfer-System (CATS) in Großbritannien. Mit der Einführung des European Credit Transfer Systems sollte erreicht werden, dass

- „die Verweil- und Fachstudienzeiten an den Hochschulen verkürzt werden,
- die Studierenden ihr Studium zeitlich und inhaltlich flexibel planen und gestalten können (z. B. Teilzeitstudierende)
- die nationale und internationale Anerkennung von erfolgreich absolvierten Studienabschnitten oder -blöcken (‚Modulen') gewährleistet wird,
- eine schnellere Reaktion der Hochschulen auf Anforderungen des Arbeitsmarktes erfolgen kann, im lebenslangen Lernen auch der Erwerb weiterer Abschlüsse ermöglicht wird" (HRK, 1997).

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 wurden entsprechende Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen herausgegeben. Es wurde festgelegt, dass die Leistungspunkte ein quantitatives Maß für die Gesamtbelastung der Studierenden sind. Sie sind abhängig von der individuellen Leistung der Studierenden. In diesem Sinne umfassen sie „sowohl den unmittelbaren Unterricht als auch die Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffes (Präsenz- und Selbststudium), den Prüfungsaufwand und die Prüfungsvorbereitungen einschließlich Abschluss- und Studienarbeiten sowie gegebenenfalls Praktika" (KMK, 2000b). Im Gegensatz zu dem studierendenorientierten European Credit Transfer System zur Akkumulierung und Übertragung von Studienleistungen stellen Semesterwochenstunden (SWS) eine Maßeinheit dar, die sich auf den Lehraufwand der Lehrenden beziehen (BLK, 2002).

Die KMK hat festgelegt, dass ein Studienjahr in der Regel 60 ECTS-Punkte, bzw. ein Semester in der Regel 30 ECTS-Punkte umfasst (KMK, 2000b). Für einen ECTS-Punkt wird in Deutschland ein Workload von 30 Stunden angenommen (ebd.). Insgesamt darf der Workload je Semester einschließlich der vorlesungsfreien Zeit 900 Stunden nicht überschreiten. Im Rahmen des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010 wurde das 30-Stunden-Maß je ECTS-Punkt flexibilisiert: Einem ECTS-Punkt wird in diesem Beschluss ein Workload der Studierenden von 25 bis max. 30 Stunden zugesprochen (KMK, 2003/2010). Dies ist vermutlich der European Credit Transfer System zugrundliegenden Problematik geschuldet: Lehrende bestätigen durch punktuelle Leistungskontrollen einen Arbeitsaufwand, der individuell verschieden sein kann und sich der Überprüfbarkeit unter gegebenen Bedingungen entzieht (vgl. Gundling, 2016).

Häufig werden anstelle von ECTS-Punkten auch die Begriffe Leistungspunkte, Kreditpunkte oder Credit Points gebraucht (vgl. BLK, 2002). Sie bezeichnen, sofern

sie in der formalen Hochschulbildung innerhalb Deutschlands genutzt werden, in der Regel Punkte nach dem European Credit Transfer System.

In den nachfolgenden Berechnungen wird zu Zwecken der Veranschaulichung mit einem Workload von 30 Stunden je ECTS-Punkt gerechnet. Auch in Oldenburg wird für einen ECTS-Punkt ein Arbeitsaufwand von 30 Stunden angenommen (Ellwanger, 2006). Die nachfolgende Tabelle zeigt den durchschnittlich vorgesehenen Workload je Standard auf.

### Durchschnittlicher Arbeitsaufwand je bildungswissenschaftlicher Standard in Stunden nach Lehramtstypen

Tabelle 17: Durchschnittlicher Arbeitsaufwand je bildungswissenschaftlicher Standard in Stunden

| **Lehramts-typ** | **Zugrundeliegende Vorgabe für die Standardanzahl** (siehe Tabelle 15) | **Durchschnittlicher Arbeitsaufwand je Standard in Stunden** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **Nds. MasterVO-Lehr**[1] | **Oldenburg**[2] | |
| **Typ 1** | KMK | 46,4 | 36,8 | ↓ |
| | Nds. MasterVO-Lehr | 31,9 | 25,3 | ↓ |
| **Typ 3** | KMK | 46,4 | 40,9 | ↓ |
| | Nds. MasterVO-Lehr | 34,6 | 30,5 | ↓ |
| **Typ 4** | KMK | 25,9 | 28,6 | ↑ |
| | Nds. MasterVO-Lehr | 18,7 | 20,7 | ↑ |
| **Typ 5** | KMK | 25,9 | 28,6 | ↑ |
| | Nds. MasterVO-Lehr | 15,6 | 17,3 | ↑ |
| **Typ 6** | KMK | 56,6 | 24,5 | ↓ |
| | Nds. MasterVO-Lehr | 31,5 | 13,7 | ↓ |

[1] Die vorgesehenen ECTS-Punkte für die Bildungswissenschaften gemäß Nds. MasterVO-Lehr dienen als Berechnungsgrundlage (siehe Tabelle 16).
[2] Die vorgesehenen ECTS-Punkte für die Bildungswissenschaften gemäß der Oldenburger Studien- und Prüfungsordnungen (Wintersemester 2018) dienen als Berechnungsgrundlage (siehe Tabelle 16).

Die Tabelle 17 zeigt den durchschnittlich vorgesehenen Arbeitsaufwand, in Stunden gemessen, um die erwarteten bildungswissenschaftlichen Standards zu erreichen. Die Anzahl der Standards unterscheidet sich dabei in Abhängigkeit vom Lehramtstyp und von der zugrunde gelegten Vorgabe (siehe Tabelle 15). Die zur Berechnung der Stunden zugrunde gelegten ECTS-Punkte für die Bildungswissenschaften variieren zwischen der Nds. MasterVO-Lehr und den Oldenburger Lehramtsstudiengängen. Ebenfalls existieren Unterschiede hinsichtlich der vorgesehenen ECTS-Punkte für die verschiedenen Lehramtstypen (siehe Tabelle 16).

Der in der Nds. MasterVO-Lehr vorgesehene durchschnittliche Arbeitsaufwand zur Erreichung eines ländergemeinsamen bildungswissenschaftlichen Standards ist mit 56,6 Stunden am höchsten für den Lehramtstyp 6 und mit 22,9 Stunden am niedrigsten für die Lehramtstypen 4 und 5. Dieser bedeutsame Unterschied ist auch vor dem Hintergrund zu betrachten, dass dieselben ländergemeinsamen Standards zu erreichen sind. Auffällig ist, dass im Vergleich zur Nds. MasterVO-Lehr die Ausgestaltung in Oldenburg für den Lehramtstyp 6 nur 24,5 Stunden durchschnittlicher Arbeitsaufwand zur Erreichung eines ländergemeinsamen Standards vorsieht. Für den Lehramtstypen 4 sind es in Oldenburg hingegen 28,6 Stunden.

Der in der Nds. MasterVO-Lehr vorgesehene durchschnittliche Arbeitsaufwand zur Erreichung der niedersachsenspezifischen bildungswissenschaftlichen Standards ist mit 34,6 Stunden am höchsten für den Lehramtstyp 3 und mit 15,6 Stunden am niedrigsten für den Lehramtstyp 5. Dieser bedeutsame Unterschied ist vor dem Hintergrund zu betrachten, dass ein Großteil der zu erreichenden Standards lehramtsübergreifend ist. Nur bei wenigen Standards existieren Unterschiede in Abhängigkeit von dem angestrebten Lehramtstyp. Kennzeichnend ist, dass im Vergleich zur Nds. MasterVO-Lehr die Ausgestaltung in Oldenburg für den Lehramtstyp 3 nur 30,5 Stunden durchschnittlicher Arbeitsaufwand zur Erreichung eines niedersachsenspezifischen Standards vorgesehen sind. Für den Lehramtstyp 5 sind es hingegen 17,3 Stunden.

Der in den Oldenburger Lehramtscurricula vorgesehene durchschnittliche Arbeitsaufwand zur Erreichung eines ländergemeinsamen bildungswissenschaftlichen Standards ist mit 40,9 Stunden am höchsten für den Lehramtstypen 3 und mit 24,5 Stunden am niedrigsten für den Lehramtstypen 6. Dieser bedeutsame Unterschied ist auch vor dem Hintergrund zu betrachten, dass dieselben ländergemeinsamen Standards zu erreichen sind. Auffällig ist, dass im Vergleich zur Oldenburger Ausgestaltung die Nds. MasterVO-Lehr für den Lehramtstypen 3 46,4 Stunden durchschnittlicher Arbeitsaufwand zur Erreichung eines ländergemeinsamen Standards vorgesehen sind.

Der in den Oldenburger Lehramtscurricula vorgesehene durchschnittliche Arbeitsaufwand zur Erreichung eines niedersachsenspezifischen bildungswissenschaftlichen Standards ist mit 30,5 Stunden am höchsten für den Lehramtstyp 3 und mit 13,7 Stunden am niedrigsten für den Lehramtstyp 6. Dieser bedeutsame Unterschied ist vor dem Hintergrund zu betrachten, dass ein Großteil der zu erreichenden Standards lehramtsübergreifend ist. Nur bei wenigen Standards existieren Unterschiede in Abhängigkeit von dem angestrebten Lehramtstyp. Kennzeichnend ist, dass im Vergleich zur Oldenburger Ausgestaltung die Nds. MasterVO-Lehr für den Lehramtstyp 6 31,5 Stunden durchschnittlicher Arbeitsaufwand zur Erreichung eines ländergemeinsamen Standards vorgesehen sind.

Insgesamt zeigt sich, dass auffällige Unterschiede hinsichtlich des vorgesehenen Arbeitsaufwandes zur Erreichung eines bildungswissenschaftlichen Standards in

Abhängigkeit vom angestrebten Lehramtstyp bestehen. Fraglich ist, ob Lehramtsstudierende in Abhängigkeit vom angestrebten Lehramtstyp die Standards aufgrund der aufgezeigten unterschiedlichen strukturellen Lerngelegenheiten auf einem gleichen Niveau erreichen können.

### *3.4.9 Fazit*

Im Kapitel 3.4 wurde der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die strukturellen Bedingungen für den bildungswissenschaftlichen Kompetenzerwerb im Lehramtsstudium in Niedersachsen haben. Um einen Beitrag zur Beantwortung der Fragestellung zu leisten, wurden in einem ersten Schritt die Strukturvorgaben auf ländergemeinsamer Ebene, auf Landesebene in Niedersachsen und auf Standortebene in Oldenburg beschrieben. In einem zweiten Schritt wurde überprüft, ob die Ausgestaltungen auf Landesebene in Niedersachsen passfähig zu den ländergemeinsamen Strukturvorgaben sind und ob die Ausgestaltungen auf Standortebene in Oldenburg passfähig zu den niedersachsenspezifischen Strukturvorgaben sind. In einem dritten Schritt wurde der durchschnittlich vorgesehene Workload zum Erreichen eines bildungswissenschaftlichen Standards berechnet. Dies wurde einerseits in Abhängigkeit vom angestrebten Lehramtstyp und in Abhängigkeit von den zugrunde gelegten Standards (ländergemeinsam oder landesspezifisch) aufgezeigt und andererseits differenziert zwischen den Strukturvorgaben auf Landesebene in Niedersachsen und auf Standortebene in Oldenburg dargestellt.

Hier sollen nun die zentralen Ergebnisse zusammengefasst werden. Anschließend werden die Ergebnisse im Hinblick auf ihre Bedeutung für den bildungswissenschaftlichen Kompetenzerwerb im Lehramtsstudium diskutiert.

Hinsichtlich der Passfähigkeiten der unterschiedlichen Ausgestaltungen zu den verschiedenen Strukturvorgaben sollen die Ergebnisse nachfolgend in einem Überblick dargestellt werden.

Tabelle 18: Überprüfung der Passfähigkeit

| Lehramtstyp | Niedersachsen zu KMK | Oldenburg zu Niedersachsen |
|---|---|---|
| **Typ 1** | erfüllt | nicht erfüllt |
| **Typ 3** | erfüllt | erfüllt[1] |
| **Typ 4** | erfüllt | erfüllt |
| **Typ 5** | nicht erfüllt[2] | nicht erfüllt |
| **Typ 6** | nicht erfüllt[3] | nicht erfüllt |

[1] Wird nicht erfüllt, wenn das Fach Sozialwissenschaften als ein Unterrichtsfach gewählt wurde.
[2] Kann erfüllt werden, sofern die frei zu verteilenden ECTS-Punkte zu einem Großteil den Fachwissenschaften zugeteilt werden.
[3] Kann erfüllt werden, sofern die frei zu verteilenden ECTS-Punkte zu einem Großteil den Unterrichtsfächern, insbesondere der Sonderpädagogik, zugeteilt werden.

Auffällig ist, dass die Ausgestaltungen auf Landesebene in Niedersachsen für die Lehramtstypen 5 und 6 die ländergemeinsamen Vorgaben nicht erfüllen. Ein Großteil der frei zu verteilenden ECTS-Punkte müsste bestimmten Ausbildungsteilen verpflichtend zugeteilt werden, damit die ländergemeinsamen Vorgaben erfüllt werden. Die Ausgestaltung auf Landesebene in Niedersachsen stellt jedoch nicht sicher, dass die ländergemeinsamen Vorgaben erfüllt werden.

Kennzeichnend ist zudem, dass die Ausgestaltungen auf Standortebene in Oldenburg für die Lehramtstypen 1, 5 und 6 die niedersachsenspezifischen Vorgaben nicht erfüllen. In den anderen Fällen sind die Vorgaben als erfüllt zu betrachten. Hinsichtlich der Lehramtstypen 5 und 6 ist auffällig, dass vorgegebene Praktika für das Zweitfach nicht ausreichend in den Oldenburger Lehramtscurricula bedacht worden sind. Auch konnte festgestellt werden, dass, in Abhängigkeit von der gewählten Fächerkombination, nicht ausreichend fachdidaktische Lerngelegenheiten angeboten werden. Dies betrifft beim Lehramtstyp 3 die Sozialwissenschaften, beim Lehramtstyp 5 die Niederlandistik, die Sonderpädagogik und die Sozialwissenschaften und beim Lehramtstyp 6 die Anglistik, die ökonomische Bildung und die Sozialwissenschaften. Hinsichtlich der Didaktik der Sonderpädagogik wird auch an anderer Stelle ihre unzureichende Entwicklung bemängelt (Greiten et al., 2017).

Der häufige Fall, dass die Vorgaben nicht ausreichend erfüllt werden, kann problematisch für den Kompetenzerwerb sein. Dies ist insbesondere der Fall, wenn nicht ausreichend strukturelle Lerngelegenheiten im Pflichtcurriculum existieren.

Der häufige Fall, dass die Vorgaben nicht ausreichend erfüllt werden, kann problematisch für den Kompetenzerwerb sein. Dies ist insbesondere der Fall, wenn nicht ausreichend strukturelle Lerngelegenheiten im Pflichtcurriculum existieren.

Hinsichtlich der Analyse des durchschnittlich vorgesehenen Workloads je Standard konnte aufgezeigt werden, dass in Abhängigkeit vom Lehramtstyp unterschiedlich durchschnittliche Arbeitsaufwände zur Erreichung eines bildungswissenschaftlichen Standards vorgesehen sind. Dies ist besonders problematisch, da der Großteil der Standards lehramtsübergreifend konzipiert sind. Es handelt sich somit mehrheitlich um dieselben Standards, für deren Erreichen Arbeitsumfänge vorgesehen sind, die sich nach Lehramtstypen unterscheiden. Beispielsweise haben Lehramtsstudierende des Lehramtstyps 3 gemäß Nds. MasterVO-Lehr durchschnittlich 34,6 Stunden Zeit, einen niedersachsenspezifischen bildungswissenschaftlichen Standard zu erreichen. Der angegebene Zeitumfang umfasst sowohl das Präsenz- als auch das Selbststudium. Im Kontrast dazu haben Lehramtsstudierende des Lehramtstyps 4 bloß 18,7 bzw. Lehramtsstudierende des Lehramtstyps 5 lediglich 15,6 Stunden Zeit, einen niedersachsenspezifischen bildungswissenschaftlichen Standard zu erreichen.

Anders formuliert: Studierende mit dem Berufsziel Lehramt an Gymnasien oder berufsbildenden Schulen haben beispielsweise weniger Lerngelegenheiten als Studierende mit dem Berufsziel Lehramt an der Sekundarstufe I (Haupt- und Realschule), müssen letztendlich aber dieselben Standards erreichen. Es bestehen somit unterschiedliche Voraussetzungen in Abhängigkeit von der angestrebten Schulform bei weitgehend gleichbleibenden Anforderungen.

Die Konzeption der Standards weist, wie verdeutlicht, konzeptionelle Schwächen auf. Die Standards stellen Zielformulierungen dar, die keine unterschiedlichen Niveaustufen abbilden. Sie sind zugleich Voraussetzungen für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst. In dem gegebenen strukturellen Rahmen sind die Standards so konzipiert, dass Lehramtsstudierende bestimmter Schulformen leistungsfähiger sein müssen als andere Lehramtsstudierende. Wie an dem Beispiel deutlich wird, ist es fragwürdig, dass Lehramtsstudierende mit Berufsziel Gymnasium bildungswissenschaftliche Standards schneller erreichen als Studierende mit dem Berufsziel Lehramt an der Sekundarstufe I. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Studierenden, denen wenig Zeitumfänge zum Erreichen der Standards zur Verfügung stehen, die Standards auf niedrigeren Niveaustufen erreichen oder nur einen Teil der Standards erreichen, sofern es zu keinen extracurricularen Anstrengungen kommt. Extracurriculares Engagement wäre jedoch mit dem Merkmal der *Studierbarkeit*, welches bei der Konzeption von Studiengängen zu berücksichtigen ist, nicht zu vereinbaren. Auch die zum Teil gängige unterschiedliche Besoldung von Lehrämtern in Abhängigkeit vom Lehramtstyp rechtfertigt diese Unverhältnismäßigkeit nicht. So ist für Grund-, Haupt- und RealschullehrerInnen der Beamtensold A12 vorgesehen, während LehrerInnen an Gymnasien und berufsbildenden der Besoldungsgruppe A13 zugeordnet sind und ebenso eine Stellenzulage erhalten[83] (vgl. NBesG). LehrerInnen an Förderschulen bekommen ebenfalls ein A13-Gehalt, jedoch entfällt hier die Stellenzulage (ebd.). Die Schaffung gleicher curricularer Voraussetzungen kann somit als ein dringender Weiterentwicklungsbedarf bestimmt werden. Zugleich findet im Rahmen einer Maßnahme zur Stabilisierung und Verbesserung der Unterrichtsversorgung an allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen eine besoldungsrechtliche Prüfung statt, die Perspektiven für eine bessere Bezahlung von Grund-, Haupt- und Realschullehrkräften in Aussicht stellt (Niedersächsisches Kultusministerium, 2018). Sofern die Einstufung in der Besoldungsordnung wie im Strukturplan für das Bildungswesen ausschließlich von den Qualifikationen abhängen sollte, wäre eine Angleichung der Besoldung unterschiedlicher Lehramtstypen notwendig, da in Niedersachsen die unterschiedlichen Lehrämter gleichwertige Qualifikationen vorweisen: Master of Education sowie Lehramtsreferendariat (Staatsprüfung). Auch wird bereits im Strukturplan für das Bildungswesen festgestellt, dass Studien über

83 Die Angaben beziehen sich auf die Fälle, in denen die Personen die Lehrbefähigung für das Lehramt haben und entsprechend dieser Lehrbefähigung beschäftigt werden. Andernfalls können Besoldungsgruppen in Niedersachsen abweichen.

Lernprozesse in der Grundschule von keiner geringeren Dignität sind als beispielsweise die Quantenphysik (Deutscher Bildungsrat, 1970).

**Grenzen**

Die ländergemeinsamen als auch die niedersachsenspezifischen bildungswissenschaftlichen Standards sind so konzipiert, dass deren Implementierung von der bildungswissenschaftlichen Ausbildungskomponente verantwortet werden kann. Zugleich können auch die fachdidaktische und die schulpraktische Ausbildungskomponente der ersten Phase zum bildungswissenschaftlichen Kompetenzerwerb beitragen (Blömeke & König, 2011). Die niedersachsenspezifischen als auch die KMK-Vorgaben folgen somit einer tradierten Ausbildungssystematik, in der die Verantwortung für die Erfüllung der Erwartungen an einem bestimmten Ort verortet wird: Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, schulpraktische Ausbildungskomponente. In den beschriebenen Rahmenvereinbarungen wird die schulpraktische Ausbildungskomponente jedoch nur beim Lehramtstyp 5 gesondert erwähnt. Unklar bleibt daher, ob diese Ausbildungskomponente bei den anderen Lehramtstypen bereits in den anderen genannten Ausbildungskomponenten berücksichtigt worden ist, oder ob dazu lediglich keine expliziten Vorgaben gemacht worden sind. In diesem Kapitel wurden sie aufgrund ihrer expliziten Nennung in den Vorgaben für den Lehramtstyp 5 als eine weitere Ausbildungskomponente betrachtet. Dies entspricht auch geläufigen Beschreibungen struktureller Elemente der Lehramtsausbildung (vgl. Blömeke, 2009; Wissenschaftsrat, 2001).

Eine andere Problemstellung betrifft die Überprüfung der Konformität einiger Fächer im Hinblick auf die Vorgaben zu den Fachdidaktikanteilen. So ist bei einigen Lehramtsfächern die Trennschärfe zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft nicht immer gegeben. Dies betrifft beispielsweise die Fächer Sachunterricht, Elementarmathematik und Technik. Als reine Lehramtsfächer scheint eine Trennung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Praxis schwerer möglich zu sein. Aufgrund dieser Problemstellung weisen die Fächer Sachunterricht, Elementarmathematik und Technik bei der Konformitätsprüfung verhältnismäßig hohe Didaktikumfänge auf. Eine weitere Schwierigkeit hinsichtlich der Trennschärfe betrifft auch die Sonderpädagogik und die bildungswissenschaftliche Ausbildungskomponente, in welcher der Erziehungswissenschaft eine prominente Stellung eingeräumt wurde.

Die Berechnungen zur Bestimmung des durchschnittlich vorgesehenen Workloads zum Erreichen eines bildungswissenschaftlichen Standards dienen in erster Linie der Veranschaulichung der unterschiedlichen curricularen Voraussetzungen für den Kompetenzerwerb. Es ist zu bedenken, dass der notwendige Workload je Standard unterschiedlich sein kann und auch an die individuellen Voraussetzungen der Studierenden geknüpft ist. Zur Bestimmung des Workloads bedarf es zudem einer fachlichen Diskussion hinsichtlich einer noch zu differenzierenden angestrebten

Niveaustufe. Für jeden Standard muss somit im Einzelnen entschieden werden, welcher (zeitliche) Aufwand, gemessen in ECTS-Punkten, notwendig ist, um diesen zu erreichen. Da der Großteil der bildungswissenschaftlichen Standards lehramtsübergreifend identisch ist, eignen sich jedoch Berechnungen zur Ermittlung der Durchschnittswerte, da sie die unterschiedlichen curricularen Bedingungen aufzeigen können.

Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den bildungswissenschaftlichen Standards folgt in den nachfolgenden Kapiteln.

## 3.5 Inhaltliches Curriculum Alignment

Während in Kapitel 3.4 die Untersuchung der Implementierung struktureller Vorgaben im Vordergrund stand, liegt in diesem Kapitel der Fokus auf dem Curriculum Alignment hinsichtlich der inhaltlichen Vorgaben. Wie in Kapitel 1 erläutert, ist die Implementierung der ländergemeinsamen bildungswissenschaftlichen Standards in Niedersachsen als Top-Down-Prozess angelegt. Die ländergemeinsamen Standards sollen in Niedersachsen über die Nds. MasterVO-Lehr umgesetzt werden, die u. a. als eine Konkretisierung und Erweiterung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards und als eine Anpassung an die regionalen Bedarfe betrachtet werden kann. Zugleich ergibt sich daraus die Relevanz, das inhaltliche Curriculum Alignment auf Kriterien beruhend zu bestimmen. Um den Grad der Kohärenz zwischen den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards und niedersachsenspezifischen bildungswissenschaftlichen Standards ermitteln zu können, wurde eine heuristische Vorgehensweise gewählt. Ein heuristisches Verfahren zielt darauf ab, mit begrenztem Wissen und mit verhältnismäßig geringem Anwendungsaufwand zu nützlichen bzw. praktikablen Lösungen für komplexe Probleme zu kommen (Grünig & Kühn, 2013; Holton, 1988). Zugleich existiert dadurch bei heuristischen Verfahren, im Unterschied zu analytischen Verfahren, keine Lösungsgarantie (Feigenbaum & Feldman, 1963; Grünig & Kühn, 2013).

Da für die Untersuchung des oben erläuterten Curriculum Alignments noch kein angemessenes analytisches Verfahren existiert und an dieser Stelle weder intendiert ist, ein Analyseverfahren zu entwickeln noch zu erproben und zudem unklar ist, ob überhaupt dafür ein verlässliches Verfahren entwickelt werden kann, wurde eine heuristische Vorgehensweise gewählt.

### *3.5.1 Vorgehensweise*

Die Vorgehensweise in dem heuristischen Verfahren wird in diesem Kapitel beschrieben. Dazu wurde ein dreischrittiges Verfahren gewählt, welches sowohl die taxonomische Einordnung als auch die thematische Passfähigkeit berücksichtigt.

**a) Einordnung in der Anderson-Krathwohl-Taxonomie**

Die Anderson-Krathwohl-Taxonomie (A-K-T) dient der Klassifizierung curricularer Ziele und Learning Outcomes und eignet sich zur Bestimmung der inneren Konsistenz verschiedener Planungsvorgänge (Baumgartner, 2011). Sie kann als eine Adaption und Erweiterung der von Benjamin Bloom herausgegebenen Taxonomie betrachtet werden (Baumgartner, 2011; Bloom, 1972). Der Weiterentwicklungsbedarf der Bloom'schen Taxonomie hat sich aus neueren Erkenntnissen der Lehr-Lern-Forschung ergeben (Baumgartner, 2011). Im Mittelpunkt der A-K-T steht die aktive Rolle des Lernenden.

Innerhalb der kognitiven Prozessdimensionen erweitert die A-K-T die Bloom'sche Taxonomie um die Wissensdimension. Wissenskategorien und kognitive Prozesse können so getrennt voneinander adressiert werden: das Verb (Operator) in einer Standardformulierung bestimmt den kognitiven Prozess; das Substantiv in einer Standardformulierung dient der Bestimmung der Wissenskategorie. Hinsichtlich der kognitiven Prozessdimensionen kann für die ersten vier Dimensionen eine inklusive Hierarchie angenommen werden (Anderson & Krathwohl, 2001; Baumgartner, 2011). Das heißt z. B., dass die Prozessdimension *Analysieren* die Dimensionen *Erinnern*, *Verstehen* und *Anwenden* miteinschließt bzw. voraussetzt (Baumgartner, 2011). Die kognitiven Prozessdimensionen *Bewerten* und *Erzeugen* sind jedoch so komplex und vielschichtig, dass bei ihnen nicht mehr von einer inklusiven Hierarchie ausgegangen werden kann (Anderson & Krathwohl, 2001).

| Wissens-dimensionen | Kognitive Prozessdimensionen | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Erinnern | 2. Verstehen | 3. Anwenden | 4. Analysieren | 5. Bewerten | 6. Erzeugen |
| A. Faktenwissen | | | | | | |
| B. Konzeptionelles Wissen | | | | | | |
| C. Prozedurales Wissen | | | | | | |
| D. Metakognitives Wissen | | | | | | |

Abbildung 27: Anderson-Krathwohl-Taxonomie

Da sich die Einordnung häufig schwierig gestalten kann, haben Anderson und Krathwohl (2001) eine Tabelle mit Erläuterungen und Beispielen bereitgestellt. Die Zuordnung der deutschsprachig formulierten Standards zu den jeweiligen Wissenskategorien und kognitiven Prozessen erfolgt daher anhand der deutschen Übersetzungen von Baumgartner (2011) der Erläuterungen und Beispielen von Anderson und Krathwohl (2001).

In dem ersten Schritt erfolgt somit die Einordnung der KMK-Standards in die A-K-T.

**b) Thematische Passfähigkeit zu den KMK-Standards**

In einem zweiten Schritt werden thematisch passfähige Standards der Nds. MasterVO-Lehr identifiziert und ebenfalls in die A-K-T eingeordnet. Die Anzahl passfähiger Standards kann variabel sein (0, 1, 2, 3 usw.) und erfolgt anhand einer Einschätzung des Verfassers dieser Arbeit zu der inhaltlichen Nähe. Der Verfasser stellt nicht den Anspruch, eine objektive Bewertung vorgenommen zu haben. Zugleich wurden ausgewählte BildungswissenschaftlerInnen gebeten, eine Zuordnung nach der hier beschriebenen Vorgehensweise vorzunehmen. Es konnte eine hohe Übereinstimmung festgestellt werden. Diese Vorgehensweise bietet sich an, um zu praktikablen Lösungen zu kommen.

Bei der Einschätzung der thematischen Passfähigkeit muss der KMK-Standard nicht gänzlich abgebildet werden, sondern kann auch durch eine Schwerpunktsetzung repräsentiert werden (Terhart, 2007b). Dies soll am nachfolgenden fiktiven Beispiel verdeutlicht werden: Sofern Studierende beispielsweise Theorien der Professionalität des Lehrerberufs kennen sollen, kann es ausreichen, wenn die Lehramtsstudierenden in Niedersachsen nur den kompetenztheoretischen und den strukturtheoretischen Bestimmungsansatz kennen, nicht jedoch den berufsbiografischen Bestimmungsansatz. Dies wäre thematisch passfähig und zugleich eine Schwerpunktsetzung, da dann der berufsbiografische Bestimmungsansatz in der niedersächsischen Konkretisierung nicht von Bedeutung wäre. Es ist also nicht notwendig, den gesamten Diskurs zu kennen oder in einer Domäne vollständig kompetent zu sein, sondern eine Schwerpunktsetzung kann ausreichen. Des Weiteren ist es nicht ausschlaggebend, dass der identifizierte passfähige Standard aus dem vergleichbaren Kompetenzbereich stammt. Beispielsweise kann ein niedersachsenspezifischer Standard, der in der Nds. MasterVO-Lehr dem Kompetenzbereich *Erziehen* zugeordnet ist, passfähig zu einem KMK-Standard aus dem Kompetenzbereich *Unterrichten* sein.

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

In einem letzten Schritt wird der Grad der Kohärenz bestimmt. Die Bestimmung des Grads erfolgt

1. unter Berücksichtigung der Einordnungen in die Wissensdimensionen der A-K-T und
2. unter Berücksichtigung der vorgenommenen Einordnungen in die kognitiven Prozessdimensionen der A-K-T.

Hinsichtlich der Wissensdimension sollten die entsprechenden Standards bereits durch die Einschätzung der thematischen Passfähigkeit (Punkt b) der gleichen Wissenskategorie zugeordnet sein. Sofern keine thematisch passfähigen Standards gefunden werden können, ist von keinem inhaltlichen Alignment auszugehen. Sofern mehrere passfähige Standards identifiziert worden sind, die mehreren Wissens-

kategorien zugeordnet werden können, werden lediglich die identischen Wissenskategorien zur weiteren Berechnung herangezogen.

Tabelle 19: Erste Prüfung zur Bestimmung des Grads des Alignments

| Fall | Verfahren |
|---|---|
| Wissenskategorie identisch | Bestimmung mithilfe der A-K-T |
| Keine identische Wissenskategorie | Kein inhaltliches Alignment vorhanden. |

Hinsichtlich der kognitiven Prozessdimensionen wird ein Punktesystem zur Bestimmung des Grads der Kohärenz genutzt. Die Punkte verteilen sich aufgrund der angenommenen inklusiven Hierarchie für die kognitiven Prozesse (siehe Anderson & Krathwohl, 2001) wie folgt:

Tabelle 20: Punktesystem der kognitiven Prozessdimensionen

| Kognitive Prozessdimensionen | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Erinnern | Verstehen | Anwenden | Analysieren | Bewerten | Erzeugen |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 1 |

Die Anzahl der positiv abgewichenen Punkte des zu beurteilenden Standards im Vergleich zum ländergemeinsamen Standard dient der Bestimmung des Grads der Kohärenz. Maximal besteht eine Abweichung von fünf Punkten. Dazu wird wie folgt vorgegangen:

$$\frac{\begin{array}{l}Punkte\ des\ bildungswissenschaftlichen\ KMK-Standards\\ -\ Punkte\ des\ niedersachsenspezifischen\ Standards\end{array}}{Anzahl\ positiv\ abweichender\ Punkte}$$

Die nachfolgende Tabelle dient der Bestimmung des Grads der Kohärenz:

Tabelle 21: Zweite Prüfung zur Bestimmung des Grads der Kohärenz

| Anzahl positiv abweichender Punkte | Grad der Kohärenz |
|---|---|
| 5 | In sehr geringem Maße |
| 4 | In geringem Maße |
| 3 | In mittlerem Maße |
| 2 | |
| 1 | In hohem Maße |
| ≤0 | In sehr hohem Maße |

Eine Zweiteilung der Ausprägung „in mittlerem Maße“ schien aufgrund einer zu feinen Ausdifferenzierung weder zweckmäßig noch praktikabel. Sofern negativ abweichende Punkte ermittelt wurden, wird von einer Kohärenz in einem sehr hohen Maße ausgegangen.

### *3.5.2 Untersuchung des Curriculum Alignments*

Nachfolgend wird das Curriculum Alignment unter Berücksichtigung der zuvor beschriebenen Vorgehensweise untersucht. Zur besseren Verständlichkeit wurde für die erste Einordnung (Standard 1.1) eine Erläuterung ergänzt. Die detaillierten Analysetabellen sind dem Anhang beigefügt (Anhang 2.3).

*KMK-Kompetenzbereich Unterrichten*

**Standard 1.1**[84]

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen die einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | X | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**Anmerkung zu der ersten Einordnung eines Standards in die A-K-T**

Für die Bestimmung der Wissensdimension sind die Substantive, die das Thema benennen, von Bedeutung. Theorien entsprechen Baumgartner (2011) zufolge der Kategorie *Konzeptionelles Wissen*. Demgemäß sind auch Erziehungs- und Bildungstheorien der gleichen Kategorie zuzuordnen. Darüber hinaus können auch die bildungs- und erziehungstheoretischen Ziele sowie daraus abzuleitende Standards dieser Kategorie zugeordnet werden, da damit die funktionalen Zusammenhänge zwischen den Grundelementen innerhalb einer größeren Struktur bezeichnet werden (Baumgartner, 2011). Dies stellt die allgemeine Beschreibung für die Kategorie *Konzeptionelles Wissen* dar.

Für die Bestimmung der kognitiven Prozessdimension sind die Verben zu berücksichtigen. Die Verben „kennen“ und „verstehen“ wurden der zweiten Kategorie *Verstehen* zugeordnet. Die erste Kategorie *Erinnern* bezeichnet im Unterschied

84 Die Nummerierung der Standards bezieht sich auf den Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014 (KMK, 2004/2014).

zum *Verstehen* das identifizieren bzw. abrufen aus dem Langzeitgedächtnis. Es wird in dem Fall davon ausgegangen, dass das reine Abrufen aus dem Langzeitgedächtnis keine ausreichende Anforderung an die Lehramtsausbildung darstellen kann, weshalb *kennen* hier die Konstruktion der Bedeutung eines Gegenstandes inkludiert. Hinsichtlich des Verbs *verstehen* ist die Zuordnung zu der Kategorie *Verstehen* bereits durch die identische Begriffsverwendung klar. Da für die ersten vier Prozessdimensionen eine inklusive Hierarchie angenommen wird, ist in dem Fall die Kategorie *Erinnern* enthalten und brauch daher nicht gesondert markiert zu werden. Das Verb *reflektieren v*erweist auf die Kategorie *Bewerten (Evaluieren)*, da hier anhand von Kriterien beurteilt werden soll. Die Wissenskategorie *Metakognitives Wissen* wurde nicht angekreuzt, da einerseits anhand des Verbes nicht auf die Wissenskategorie geschlossen werden soll (vgl. Baumgartner, 2011) und andererseits das Verb *reflektieren* in diesem Kontext nicht das Nachdenken über eigene Denkvorgänge in den Vordergrund stellt, sondern es hier um eine kritische Beurteilung eines Sachverhalts geht. Die gesonderte Markierung der Kategorie *Bewerten (Evaluieren)* ist notwendig, da für die fünfte und sechste Kategorie keine inklusive Hierarchie mehr angenommen wird.

**b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1b) Kompetenzbereich: Erziehen, Standard aa)

„stellen Erziehungstheorien dar.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 3 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 2 |
| Anzahl abweichender Punkte | 1 |
| Grad der Kohärenz | In hohem Maße |

*Inhaltsbereiche*

In diesem Kapitel werden die Inhalts- und Kompetenzbereiche der KMK-Konzeption und der niedersachsenspezifischen Konzeption in einem Überblick gegenübergestellt:

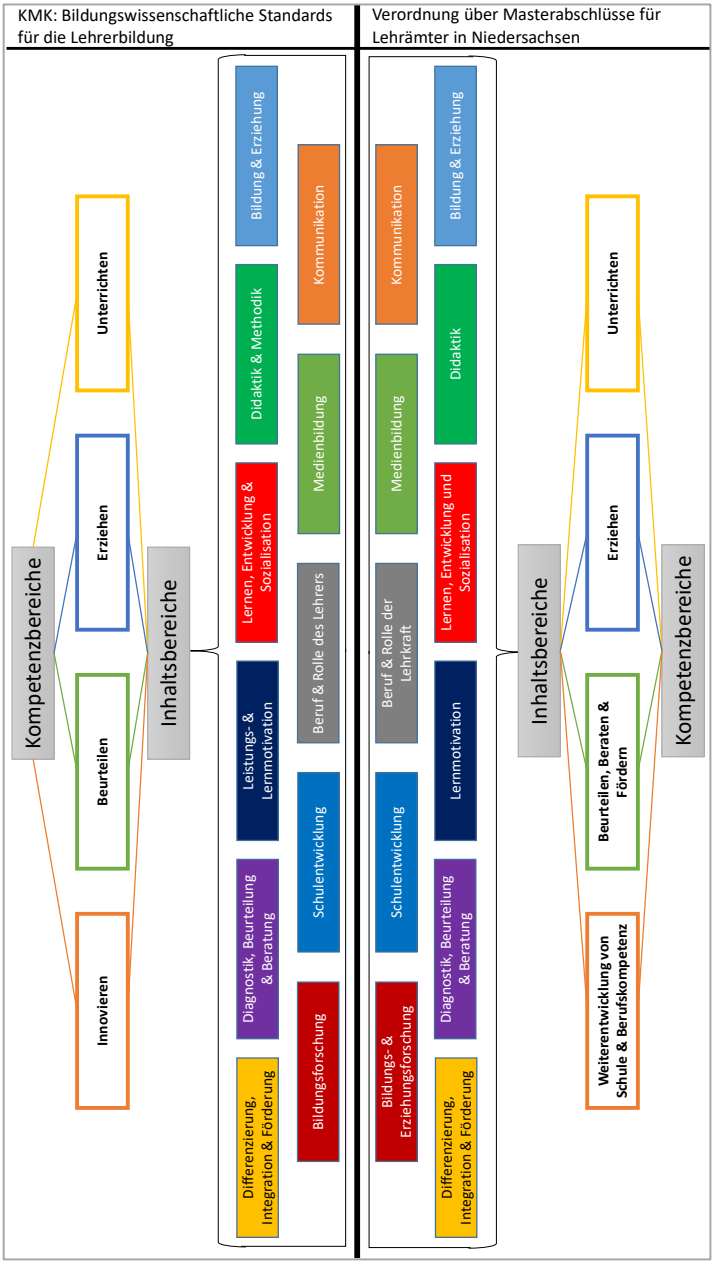



Abbildung 28: Kompetenz- & Inhaltsbereiche im Überblick

Kennzeichnend ist, dass sowohl die Inhalts- als auch die Kompetenzbereiche zu einem hohen Grad übereinstimmend sind; zumindest aber starke Ähnlichkeiten aufweisen. Hinsichtlich der Inhaltsbereiche kann somit von einer sehr hohen Kohärenz ausgegangen werden.

### *3.5.3 Fazit*

In diesem Kapitel wurde mithilfe der A-K-T untersucht, wie hoch der Grad der Kohärenz zwischen den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards und den niedersachsenspezifischen bildungswissenschaftlichen Standards ist. Dazu wurden zu den jeweiligen KMK-Standards passfähige niedersachsenspezifische bildungswissenschaftliche Standards identifiziert und hinsichtlich der kognitiven Prozessdimension in die A-K-T eingeordnet, um anschließend den Grad der Kohärenz bestimmen zu können.

Die Ergebnisse werden überblicksartig in der nachfolgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 22: Häufigkeiten der Kohärenzgrade

| Grad der Kohärenz | Häufigkeiten |
|---|---|
| Keine Kohärenz | 5 |
| In sehr geringem Maße | 1 |
| In geringem Maße | 0 |
| In mittlerem Maße | 3 |
| In hohem Maße | 3 |
| In sehr hohem Maße | 32 |

Insgesamt kann somit ein hoher Kohärenzgrad festgestellt werden. Auffällig ist jedoch, dass für fünf KMK-Standards keine passfähigen niedersachsenspezifischen Standards identifiziert werden konnten:

- *KMK-Standard 1.4*
  …kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht.
- *KMK-Standard 3.3*
  …wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln.
- *KMK-Standard 9.3*
  …reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen.

– *KMK-Standard 10.2*
  …rezipieren und bewerten Ergebnisse der Bildungsforschung

– *KMK-Standard 10.4*
  …reflektieren die professionellen Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität.

Des Weiteren wurde für einen KMK-Standard lediglich eine Kohärenz in sehr geringem Maße festgestellt:

– *KMK-Standard 11.1*
  …kennen und reflektieren den spezifischen Bildungsauftrag verschiedener Schularten und Bildungsgänge.

Für die zuvor genannten KMK-Standards lassen sich Inhaltsgruppen bilden, die entsprechend der Untersuchung in Kapitel 3.5.2 nicht hinreichend in den niedersachsenspezifischen Standards abgebildet werden. Dazu zählen:

a. Medienpädagogik
b. Lebenslanges Lernen
c. Heterogenität, Diversität
d. Bildungsauftrag
e. Bildungsforschung

Auffallend ist, dass die in den niedersachsenspezifischen Standards nicht repräsentierten Inhaltsgruppen mehr oder weniger konkret als Inhaltsbereiche (siehe Abbildung 28) gefordert werden. Dazu zählen die Inhaltsgruppen a, c und e. Die Inhaltsgruppen b und d können als ein Bestandteil des Inhaltsbereichs *Bildung und Erziehung* betrachtet werden, wobei jedoch die darunterfallenden Schwerpunktsetzungen *lebenslanges Lernen* und *Bildungsauftrag* im Rahmen der Nds. MasterVO-Lehr nicht zwingend notwendig sind. Insofern kann festgehalten werden, dass die in den Standards der Nds. MasterVO-Lehr identifizierten fehlenden Inhaltsgruppen großteils auch in Niedersachsen gefordert werden, aber nicht als Standards formuliert worden sind. Vielmehr spiegeln sie sich implizit in den geforderten Inhaltsbereichen wider.

Die niedersachsenspezifischen Standards weisen einen hohen Kohärenzgrad mit den KMK-Standards auf, sind zugleich aber auch als eine Erweiterung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards zu betrachten. Das hohe Alignment wird dieser Untersuchung zufolge mit 42 niedersachsenspezifischen lehramtsübergreifenden Standards erreicht. Die weiteren 16 niedersachsenspezifischen lehramtsübergreifenden Standards können insofern als eine Erweiterung der KMK-Standards betrachtet werden, denen in Niedersachsen eine bedeutsame Rolle zugesprochen wird. Dazu zählen die folgenden niedersachsenspezifischen Standards:

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten

- ll) stellen politikwissenschaftliche Theorien und Methoden dar und erörtern Formen und Inhalte politischer Entscheidungsprozesse (auch in ihren Fachwissenschaften)
- mm) begründen die Relevanz von Demokratie im politischen Herrschaftssystem, in der Gesellschaft und in der Lebenswelt der Schule
- nn) beschreiben die Grundregeln der Logik und die wichtigsten Wahrheitstheorien sowie die methodischen Besonderheiten der wichtigsten Fachkulturen

1b) Kompetenzbereich: Erziehen

- ff) unterscheiden unterschiedliche Typen von Herrschaftssystemen theoriebasiert, anhand von Beispielen politischer Praxis und in ihren Fachwissenschaften
- hh) erörtern die Bedeutung von Chancengleichheit im Bildungssystem einer demokratischen Gesellschaft
- jj) verfügen über Wissen zur Durchführung von verhaltensbezogenen Beratungsgesprächen
- oo) erläutern den Wandel der Familienformen und -strukturen sowie zentrale Ergebnisse der Familienforschung und stellen deren Bedeutung für die Schule und die Gestaltung von Unterricht dar
- pp) verfügen über grundlegendes Wissen über die Sozialisationsfunktionen von Familien (insbesondere schicht-, geschlechts- und kulturspezifische Differenzen von Sozialisationsprozessen) und erläutern deren Bedeutung für die Gestaltung schulischer Sozialisationsprozesse
- qq) beschreiben verschiedene Ethikkonzepte in ihrer historischen Abhängigkeit sowie praktischen Anwendbarkeit und beherrschen die Grundregeln des ethischen Argumentierens
- rr) unterscheiden zwischen Moral und Recht sowie Moralität und Legalität

1c) Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern

- ff) erläutern die Grundlagen der Entwicklung kriterienorientierter Aufgabenstellungen
- ll) beschreiben die Ursachen und Folgen sozialer Ungleichheit anhand zentraler Kategorien (insbesondere Schicht, Ethnizität, Geschlecht) und diskutieren deren Bedeutung für pädagogisches Handeln
- mm) analysieren Differenzen zwischen Norm und Wirklichkeit in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft sowie in ihren Fachwissenschaften
- nn) haben die Fähigkeit zur Unterscheidung von kontextgebundenem Urteilen und prämissenabhängigem Beschreiben

1d) Kompetenzbereich: Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz

- dd) beschreiben Analyse- und Reflexionsverfahren zu berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen von Lehrkräften
- jj) beschreiben und begründen die wichtigsten Widersprüche der Lehrerrolle sowie die Prägung ihrer Berufskompetenz durch die zugrunde liegenden anthropologischen und sozialphilosophischen Voraussetzungen

Auffällig ist zudem, dass mit den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards und insbesondere mit den niedersachsenspezifischen bildungswissenschaftlichen Standards die Messlatte sehr hoch angelegt wird. Einerseits ist die Quantität im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Ausbildungskomponente nicht einlösbar, andererseits können viele niedersächsische Standards erst durch die Praxis erreicht werden. Es ist fraglich, ob dies in der primär theoretisch konzipierten ersten Phase geleistet werden kann. In diesem Sinne können die niedersachsenspezifischen Standards in Anlehnung an den ehemals von der KMK verwendeten Begriff als Maximalstandards[85] verstanden werden. Es besteht daher eine deutliche Gefahr der Überforderung – sowohl für die Ausbildungsinstitution als auch für die Lehramtsstudierenden (siehe auch Kapitel 3.6.3).

**Hinweis zur Erweiterung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards im Jahr 2019**

Die dieser Analyse zugrunde gelegten bildungswissenschaftlichen KMK-Standards bezogen sich auf die Beschlussfassung vom 12.06.2014, da diese maßgebend für die Nds. MasterVO-Lehr in der Fassung vom 02.12.2015 sind. Für die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards in der Fassung vom 16.05.2019 ist hinsichtlich den daraus resultierenden Änderungsbedarfen für die Nds. MasterVO-Lehr (2015) eine entsprechende Übergangszeit zu berücksichtigen. Die Erweiterung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards im Jahr 2019 betrifft primär die Kompetenzen in der digitalen Welt. Es sind in diesem Rahmen u. a. 18 Standards (6 für die erste Phase, 12 für die zweite Phase) neu hinzugekommen, sowie 8 Standards (5 in der ersten Phase, 3 in der zweiten Phase) bzgl. digitaler Aspekte ergänzt worden. Es kann festgestellt werden, dass entsprechend kohärente Standards in Niedersachsen noch nicht abschließend entwickelt worden sind. Dies wird in dem Entwicklungsprojekt „Basiskompetenzen Digitalisierung“ (Laufzeit 12/2018 bis 12/2020, Finanzierung durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur) vorangetrieben. Es kann zudem festgestellt werden, dass zwar auch der Inhaltsbereich Medienbildung eine Vorgabe durch die Nds. MasterVO-Lehr (2015) darstellt, dies jedoch nicht hinreichend im Hinblick auf die Erfordernisse einer Lehramtsausbildung in der digitalen Welt ist.

85 Das Kompetenzstufenmodell der Bildungsstandards im Schulwesen benannte zu Beginn der Einführung des neuen Steuerungsmodells die Optimalstandards als Maximalstandards.

### *3.5.4 Grenzen*

Die gewählte Vorgehensweise war hilfreich im Hinblick auf die Klassifizierung curricularer Ziele und der Bestimmung des Kohärenzgrads. Zugleich war die Zuordnung in die A-K-T trotz bereitgestellter Erläuterungen und Beispiele nicht immer zweifelsfrei. Auch haben die Standards zum Teil mehrere Facetten und Operatoren verschiedener Schwierigkeitsgrade, die eine eindeutige Zuordnung erschwerten. Die gewählte Verfahrensweise bei der Bestimmung des Grads der Kohärenz zwischen den Standards gibt zudem keinerlei Auskunft über die Abstraktionsniveaus oder über das Kriterium der Vollständigkeit[86]. Dadurch ist es möglich, dass ein niedersachsenspezifischer Standard auf einem höheren Abstraktionsniveau liegt als der entsprechende KMK-Standard und zugleich eine Kohärenz im hohen Maße bestimmt wurde. Auch ist es so möglich, dass, obwohl in den niedersachsenspezifischen Standards nur Teilaspekte des entsprechenden KMK-Standards repräsentiert sind, eine Kohärenz im hohen Maße bestimmt wurde.

Eine weitere Problematik kann darin bestehen, dass die KMK-Standards lediglich auf einer dreistufigen Taxonomie basieren (Abs, 2007):

- Minimalstufe: Kenntnisse
- Regelstufe: kommunikative Anwendung und Handeln
- Gütestufe: Reflexion, Theoretisierung und Bewertung

Die gewählte A-K-T ist feingliedriger und beinhaltet neben der kognitiven Prozessdimension eine Wissensdimension. Unklar bleibt, auf welcher Taxonomie die niedersachsenspezifischen Standards beruhen. Anhand der Untersuchung wird deutlich, dass aufgrund vielfältigerer Operatoren in Niedersachsen eine dreistufige Taxonomie nicht ausreichend sein kann. Eine Grenze der Untersuchung stellen somit die zugrunde gelegten Taxonomien bei der Entwicklung der Standards, die sich von der zugrunde gelegten Taxonomie bei dieser Untersuchung unterscheiden können.

## 3.6 Qualität der Standards

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, inwiefern die niedersachsenspezifischen bildungswissenschaftlichen Standards gemäß der Nds. MasterVO-Lehr den Qualitätsmerkmalen nach Klieme et al. (2007) entsprechen. Um einen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage leisten zu können, müssen die Standards einzeln betrachtet werden. Aufgrund der Vielzahl der Standards können hier nur exemplarisch Ergebnisse aufgezeigt werden. Dazu wurde aus jedem bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereich der erste Standard zur Auswertung ausgewählt. Die Auswertung findet in einem Dreischritt statt:

86 Vgl. das Deduktionsproblem in der Curriculumforschung (Meyer, 1971).

1. Beschreibung der Operatoren
2. Inhaltliche Einordnung
3. Hinweise zu den Qualitätsmerkmalen (anhand der Merkmale guter Bildungsstandards nach Klieme et al. (2007))

Die Beschreibungen der Operatoren wurden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ausgearbeitet, da diese nicht durch die Nds. MasterVO-Lehr zur Verfügung gestellt wurden. Die Beschreibungen entsprechen daher nicht notwendiger Weise der Intention der Entwickler der niedersachsenspezifischen bildungswissenschaftlichen Standards. Die inhaltliche Einordnung nimmt eine Verortung möglicher Inhalte vor. Dabei ist dies nicht als abschließend zu betrachten. Vielmehr sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie der Standard inhaltlich eingeordnet werden kann und welchen Interpretationsspielraum es dabei gibt. Die Hinweise zur Qualitätsentwicklung werden anhand der sieben Merkmale guter Bildungsstandards (Klieme et al., 2007) aufgezeigt (siehe Kapitel 3.3.3). Dazu zählen:

- Fachlichkeit,
- Fokussierung
- Kumulativität
- Verbindlichkeit für alle
- Differenzierung
- Verständlichkeit
- Realisierbarkeit

Tabelle 23: Ausgewählte Standards zur Qualitätsbeurteilung

| Bildungswissenschaftlicher Kompetenzbereich | | Jeweils der erste Standard |
|---|---|---|
| 1a) | **Unterrichten** | A:<br>Die Absolventinnen und Absolventen erläutern didaktische Planungsmodelle sowie deren bildungstheoretische Begründungen und führen Unterricht, der mit Bezug auf didaktische Modelle/Konzepte geplant worden ist, in exemplarischen Sequenzen durch und analysieren ihn planungsbezogen. |
| 1b) | **Erziehen** | B:<br>Die Absolventinnen und Absolventen stellen Erziehungstheorien dar. |
| 1c) | **Beurteilen, Beraten und Fördern** | C:<br>Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über grundlegendes Wissen zur Analyse und Prävention von Lernbeeinträchtigungen. |
| 1d) | **Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz** | D:<br>Die Absolventinnen und Absolventen beschreiben die institutionellen Strukturen und grundlegenden rechtlichen Rahmenbedingungen des Bildungswesens und von Unterricht. |

### *3.6.1 Beschreibung der Operatoren*

Die in diesem Kapitel vorgenommene Beschreibung der Operatoren ist notwendig, da Operatoren nicht bei allen Inhalten das Gleiche bedeuten (Schott & Azizi Ghanbari, 2009). Auch ist nicht immer ersichtlich, worin Unterschiede zwischen einzelnen Operatoren bestehen. Es kann z. B. einen Unterschied zwischen *erläutern* und *erklären* geben. Ersteres kann beispielsweise einen Bezug zu Fachwissen erfordern, während für den anderen Operator der Bezug nicht notwendig ist. Bei der Beschreibung der Operatoren ist daher der Inhaltsaspekt zu berücksichtigen, der Auskünfte über den Operator beinhalten kann.

**Standard im Kompetenzbereich A: Unterrichten**

**erläutern**
Didaktische Planungsmodelle und deren bildungstheoretische Begründungen verständlich machen und mithilfe zusätzlicher Informationen (Beispiele, Belege) veranschaulichen.

**analysieren**
Planungsbezogene systematische Untersuchung des Unterrichts, bei dem dessen Bestandteile, Merkmale und die Beziehungen zueinander erfasst und dargestellt werden.

**Unterricht durchführen**
Unterricht erteilen, Unterricht geben, unterrichten, lehren

**Standard im Kompetenzbereich B: Erziehen**

**darstellen**
Erziehungstheorien mittels Fachtermini wiedergeben und strukturiert veranschaulichen.

**Standard im Kompetenzbereich C: Beurteilen, Beraten und Fördern**

**verfügen über grundlegendes Wissen**
Kenntnis von Inhalten haben, welche wissensmäßige Voraussetzungen bilden.

**Standard im Kompetenzbereich D: Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz**

**beschreiben**
Merkmale, Eigenschaften, Vorgänge durch umfassende Angaben zusammenhängend und geordnet darstellen (ohne Erklärung oder Begründung).

Unklar bleibt hier jedoch, ob die Beschreibung unter Verwendung von Fachsprache oder in eigenen Worten geschehen soll.

### *3.6.2 Inhaltliche Einordnung*

Nachfolgend wird eine inhaltliche Einordnung der ausgewählten Standards vorgenommen. Dazu werden mögliche Inhaltsbereiche bzw. Inhalte benannt, die zu einer inhaltlichen Schärfung der Standards beitragen können.

**Standard im Kompetenzbereich A: Unterrichten**

Unter einem didaktischen Planungsmodell kann in diesem Kontext ein erziehungswissenschaftliches Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns in schulischen und nichtschulischen Handlungszusammenhängen verstanden werden (Jank & Meyer, 2014). Ein solches Modell, so Jank und Meyer, stellt den Anspruch, theoretisch umfassend und praktisch folgenreich die Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen des Lehrens und Lernens aufzuklären. Der o. g. Standard spezifiziert jedoch nicht, welche didaktischen Planungsmodelle gemeint sind. Die Auswahl der didaktischen Planungsmodelle muss somit von den entsprechenden Verantwortlichen in den Universitäten getroffen werden. Als Klassikermodelle können z. B. Klafkis *Modell der Didaktischen Analyse* oder Klingbergs *Modell der dialektischen Didaktik* betrachtet werden (ebd.).

**Standard im Kompetenzbereich B: Erziehen**

Erziehungstheorien sind (wissenschaftliche) Theorien, die Erziehung aus unterschiedlichen Blickwinkeln erklären oder verstehen. Unter Theorien werden, so Koller (2010), mehr oder weniger systematisch geordnete Aussagen über Sachverhalte in der Erziehungswirklichkeit verstanden, die sich auf Grundbegriffe beziehen und diese zueinander in Beziehung setzten. „Theorien im Sinne solcher Aussagensysteme erheben den Anspruch, mit Hilfe jener Grundbegriffe pädagogisch bedeutsame Sachverhalte möglichst adäquat zu beschreiben und auf diese Weise dem Nachdenken über diese Sachverhalte und über pädagogisches Handeln eine Grundlage zu bieten.“ (Koller, 2010). Grundbegriffe bezeichnen in diesem Kontext jene Begriffe, mithilfe derer sich grundlegende Sachverhalte in der Erziehungswirklichkeit erfassen, unterscheiden und zueinander in Beziehung setzen lassen (Koller, 2010). Beispiele für Erziehungstheorien sind z. B. Brezinkas Erziehung als Beeinflussung psychischer Dispositionen (Brezinka, 1978) oder Krons Erziehung als symbolische Interaktion (Kron, 2009). Von Kants Erziehung zum aufgeklärten Menschen hin zur Erziehung zum mündigen Wirtschaftsbürger (Ulrich, 1993) ist die Fülle von Erziehungstheorien recht breit. Eine inhaltliche Einordnung ist hier jedoch erschwert, da bereits die disziplinäre Zuordnung unklar ist (soziologisch, psychologisch, erziehungswissenschaftlich, wirtschaftswissenschaftlich usw.).

**Standard im Kompetenzbereich C: Beurteilen, Beraten und Fördern**

Der Standard bezieht sich zunächst auf Arten und Formen von Lernbeeinträchtigungen und kann als Teilbereich der Sonderpädagogik, der pädagogischen Psychologie und der Kinder- und Jugendpsychiatrie betrachtet werden (Thomas et al., 2015). Das Wissen zur Analyse von Lernbeeinträchtigungen ist ein weiterer Bestandteil des Standards. Nach Bloom als auch nach Anderson und Krathwohl ist die Analyse einer höheren Taxonomiestufe zugeordnet und betrifft die Zergliederung des Ganzen in dessen Einzelteile (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom, 1972). Die

Analyse von Lernbeeinträchtigungen ist unter diesem Gesichtspunkt jedoch nicht zweckdienlich. Die Wortwahl kann hier als missverständlich betrachtet werden. Statt Analyse scheint Diagnostik zutreffender. Insbesondere wenn der dritte Bestandteil, das Wissen zur Prävention von Lernbeeinträchtigungen berücksichtigt wird, ist die Diagnostik dessen logische Voraussetzung. Demnach könnte der Standard beispielsweise auf die Fähigkeit abzielen, Arten und Formen von Lernbeeinträchtigungen nach der ICD-10[87] oder DSM-5 zu diagnostizieren und geeignete Präventions- und Fördermaßnahmen auszuwählen (vgl. Thomas et al., 2015).

**Standard im Kompetenzbereich D: Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz**

Dieser Standard zielt u. a. darauf ab, dass die Merkmale von Institutionen (im schulischen Kontext) dargestellt werden können. Damit einher geht ein Verständnis von Institutionen im Bildungswesen, dessen Funktionsweisen und deren Verflechtungen untereinander sowie deren Strukturen und Entwicklungen (siehe dazu Cortina, 2005; Fend, 2009). Darüber hinaus wird auch juristisches Wissen benötigt, um die rechtlichen Rahmenbedingungen des Bildungswesens und von Unterricht beschreiben zu können. Dazu gehört beispielsweise die Einbettung des Bildungswesens in den Kulturföderalismus und die dadurch resultierende rechtliche Ausdifferenzierung. Zu den Rahmenbedingungen zählen aber auch individuelle Rechte und Pflichten von Lehrkräften und ein Unterricht unter der Bedingung der pädagogischen Freiheit bei gleichzeitiger Existenz ländergemeinsamer Bildungsstandards (siehe dazu Avenarius, 2003).

### *3.6.3 Hinweise zu den Qualitätsmerkmalen*

In diesem Kapitel werden die ausgewählten Standards im Hinblick auf die Qualitätsmerkmale nach Klieme et al. (2007) untersucht. Für jedes Merkmal werden die Standards entweder nacheinander oder, sofern geeignet, in der Gesamtheit untersucht. Die von Blömeke (2006) und Zeitler et al. (2010) erweiterten Merkmale (siehe Kapitel 3.3.3) werden in diesem Kapitel nicht weiter berücksichtigt, da das Kriterium der länderübergreifenden Gültigkeit nicht für bundeslandspezifische Standards geeignet ist (zur Kulturhoheit der Länder vgl. Teilstudie 1). Die Vorlage von konkretisierenden Aufgaben sowie Testverfahren zu den Standards wurde ebenfalls ausgeklammert, da deren Fehlen auch ohne eine Analyse festgestellt werden kann. Das Merkmal *Messbarkeit* wird hingegen in der Teilstudie 5 diskutiert.

**Fachlichkeit**

Der Standard aus dem Kompetenzbereich A ist fachlich nicht eindeutig zugeordnet. Didaktische Planungsmodelle können entweder fachdidaktisch unterschieden wer-

87 Ab 2022 ICD-11.

den oder auf einer allgemeindidaktischen Ebene bleiben. Der Standard selbst gibt jedoch keine Hinweise darauf, welche didaktischen Planungsmodelle welcher wissenschaftlichen Disziplinen gemeint sind. Da dieser lehramtsübergreifende Standard den bildungswissenschaftlichen Kompetenzen zugeordnet wird, liegt die Vermutung nahe, dass hier allgemeindidaktische Planungsmodelle gemeint sind. Zugleich steckt die allgemeine Didaktik in einer Krise: während vor 35 Jahren verschiedene Modelle der Allgemeinen Didaktik für alle Lehramtsstudierenden auf dem Programm standen, ist eine Einführung in allgemeindidaktische Modelle heute keine Selbstverständlichkeit mehr (Meyer, 2013). Vielmehr haben fachdidaktische Modelle einen Bedeutungszuwachs in der Lehramtsausbildung erhalten. Im wissenschaftlichen Diskurs wird derzeit auch ein Wandel von der allgemeinen Didaktik hin zu einer allgemeinen Fachdidaktik beobachtet (Bayrhuber et al., 2017).

Der Standard aus dem Kompetenzbereich B kann aufgrund der erläuterten Schwierigkeiten bei der inhaltlichen Einordnung auch fachlich nur schwer zugeordnet werden. Die Zuordnung des Standards zu den Bildungswissenschaften in der Lehramtsausbildung kann nicht als fachliche Zuordnung betrachtet werden, da sich die Bildungswissenschaften selbst aus unterschiedlichen Disziplinen speisen (vgl. Terhart, 2013a).

Der Standard aus dem Kompetenzbereich C kann als Teilbereich der Sonderpädagogik bzw. der pädagogischen Psychologie betrachtet werden, womit das Merkmal der Fachlichkeit als erfüllt angesehen werden kann.

Der Standard aus dem Kompetenzbereich D bezieht sich auf einen bestimmten Lernbereich, der rechtliche und institutionelle Aspekte von Schule beinhaltet. Disziplinär liegt die Expertise somit vor allem bei den Rechtswissenschaften, der Institutionentheorie, aber auch in dem entsprechenden Teilbereich der Erziehungswissenschaft.

**Fokussierung (Konzentration auf den Kernbereich)**

Der Standard aus dem Kompetenzbereich A beinhaltet drei Dimensionen: Wissen um didaktische Planungsmodelle, Unterrichtsdurchführung anhand der didaktischen Planungsmodelle und dessen planungsbezogene Analyse. Bedingt durch die geringe Fokussierung ergeben sich aus Angebotsperspektive drei Verantwortungen für die Kompetenzerwerbsermöglichung. Das Wissen um didaktische Planungsmodelle kann in dem bildungswissenschaftlichen theoretischen Lehrangebot erworben werden, die Unterrichtsdurchführung anhand der didaktischen Planungsmodelle ist in den Verantwortungsbereich der schulpraktischen Ausbildung einzuordnen und dessen Analyse ist wiederum in der Verantwortung eines Nachbereitungsseminars eines Praktikums. Aufgrund der verschiedenen Verantwortungsbereiche ergeben sich erhöhte Abstimmungsbedarfe. Die Überprüfung hinsichtlich des Erwerbs ist erschwert. Eine Dreiteilung des Standards erscheint geeigneter, um eine höhere Fokussierung zu erreichen.

Der Standard aus dem Kompetenzbereich B beinhaltet eine Dimension, was als klare Konzentration auf einen Kernbereich betrachtet werden kann. Zugleich bietet der Standard kaum Orientierung, da Erziehungstheorien nicht näher umrissen werden.

Der Standard aus dem Kompetenzbereich C fokussiert Wissen über die Arten und Formen von Lernbeeinträchtigungen, dessen Diagnostik (siehe vorherige Erläuterung) sowie Präventionsmöglichkeiten. Dies kann als eine zusammenhängende thematische Einheit betrachtet werden und erfüllt dadurch seine Orientierungsfunktion. Zugleich könnte eine Zweiteilung des Standards, in Diagnostik von Lernbeeinträchtigungen einerseits und Prävention von Lernbeeinträchtigungen andererseits, einen höheren Grad der Fokussierung erreichen.

Der Standard aus dem Kompetenzbereich D fokussiert zentrale rechtliche und institutionelle Aspekte von Schule, wodurch es eine klare Konzentration auf einen Kernbereich gibt. Das Merkmal kann hier somit ebenfalls als erfüllt betrachtet werden.

**Kumulativität**

Die Standards der Nds. MasterVO-Lehr können nicht als kumulativ betrachtet werden, da alle Standards von nur einem Zeitpunkt ausgehen: dem Studienabschluss mit dem Erwerb des Master of Education. Das Merkmal der Kumulativität ist zudem unter den Bedingungen einer in Niedersachsen geforderten Polyvalenz für Bachelorstudiengänge schwierig zu erfüllen (Drs. 15/1036, vom 18.05.2004). Der polyvalente Bachelor qualifiziert neben einer Lehramtsoption für weitere Berufsfelder und Masterstudiengänge (Bauer et al., 2011). Studierende müssen sich somit erst am Ende der Bachelor-Phase für einen lehramtsbezogenen Master entscheiden (Drs. 15/2797, vom 03.04.2006)[88]. Unter der Bedingung der Polyvalenz wäre das Merkmal der Kumulativität somit auf den Master zu beschränken. Vorstellbar wären z. B. drei Zeitpunkte: Standards vor dem Master, nach dem 2. Semester und nach dem vierten Semester. Zugleich stellt sich die Frage nach dem Mehrwert einer solchen Feinsteuerung, die auch zu einem Wegfall von Gestaltungsspielräumen der Universitäten führen würde. In der derzeitigen Fassung der Nds. MasterVO-Lehr bleibt es letztendlich den Universitäten überlassen, die Standards Zeitpunkten im Studienverlauf zuzuordnen.

**Verbindlichkeit für alle**

Dieses Merkmal ist für die ausgewählten Standards als erfüllt zu betrachten, da sie lehramtsübergreifend gelten. Die lehramtsübergreifenden Standards sind unabhängig von der angestrebten Schulform für alle Lehramtsstudierenden gleichermaßen zu erreichen. Zugleich gibt es neben den lehramtsübergreifenden Standards auch

88 Zugleich kann aufgezeigt werden, dass ein Großteil der Bachelorstudiengänge bereits einen Lehramtsbezug aufweist. Terhart bezeichnet dies als *verdeckte Obligatorik* (Terhart et al., 2010). Es bedarf somit, trotz Polyvalenz, einer frühen Entscheidung für den Lehrerberuf (Reuter, 2010).

lehramtsspezifische Standards, deren Verbindlichkeit nur für spezifische Lehrämter gilt. Für die lehramtsspezifischen bildungswissenschaftlichen Standards wird das Merkmal der Verbindlichkeit für alle als nicht erfüllt betrachtet.

**Differenzierung**

Die genannten Standards unterscheiden nicht explizit zwischen Niveaustufen. Auch fehlt die Zuordnung der Operatoren zu Niveaustufen, wie es für schulische Bildungsstandards üblich ist. Aufgrund der fehlenden Beschreibungen der Operatoren ist eine Zuordnung der Operatoren jedoch auch nicht selbsterklärend und kann daher als notwendiger Entwicklungsbedarf betrachtet werden. Es stellt sich hier die Frage, warum nach mehr als 15 Jahren nach der Einführung der bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung noch keine Kompetenzstufenmodelle vorliegen.

**Verständlichkeit**

Der Standard aus dem Kompetenzbereich A ist nicht klar und knapp formuliert. Wie bereits erläutert, bleibt unklar, welche didaktischen Planungsmodelle gemeint sind. Auch sind die Operatoren nicht näher definiert. Operatoren bedeuten nicht bei allen Inhalten das Gleiche (Schott & Azizi Ghanbari, 2009). Es bedarf daher einer Begriffsbestimmung, womit zugleich auch eine höhere Verständlichkeit einhergeht. Des Weiteren beinhaltet der Standard drei Dimensionen, wodurch er wenig präzise ist.

Der Standard aus dem Kompetenzbereich B ist knapp, aber nicht klar formuliert. Es bleibt unklar, welche Erziehungstheorien gemeint sind. Die größere Sachnähe der Universitäten würde es ermöglichen, die Auswahl geeigneter Erziehungstheorien den Universitäten zu überlassen. Zugleich wird dadurch aber auch die Notwendigkeit des Standards in Frage gestellt, wenn er wenig konkret ist. Der daraus resultierende hohe Interpretationsspielraum kann nicht zielführend im Hinblick auf die angestrebte Qualitätssicherung sein, da nicht von einem einheitlichen Verständnis ausgegangen werden kann. Auch bedarf es einer Diskussion, welche Vorteile bzw. Nachteile sich ergeben, sofern es landesweit eine Einigung über relevante Erziehungstheorien gibt (z. B. im Hinblick auf Dynamik). Zugleich sind auch die Operatoren nicht näher definiert. Es bedarf daher auch hier einer Begriffsklärung, womit zugleich auch eine höhere Verständlichkeit einhergeht.

Die Verständlichkeit ist bei dem Standard aus dem Kompetenzbereich C aufgrund fehlender Beschreibungen der Operatoren nicht gewährleistet. Zugleich kann nicht davon ausgegangen werden, dass verständlich ist, was mit Analyse von Lernbeeinträchtigungen gemeint ist. Wie bereits zuvor erläutert, ist hier die Wortwahl ungünstig im Hinblick auf die Verständlichkeit.

Der Standard aus dem Kompetenzbereich D vermittelt eine verständliche Orientierung. Aufgrund der fehlenden Beschreibung des Operators bleibt jedoch offen, ob

die Beschreibung unter Verwendung von Fachsprache oder in eigenen Worten geschehen soll.

**Realisierbarkeit**

Einzeln betrachtet, genügen die vier Standards dem Merkmal der Realisierbarkeit. Hier können die Standards jedoch nicht losgelöst von den anderen Anforderungen betrachtet werden, da sie zusammen in vorgegebenen Zeitkontingenten realisierbar sein müssen:

Die Nds. MasterVO-Lehr scheint in dieser Hinsicht eher überschätzt zu werden. Die mit der Verordnung gestellten Anforderungen an die Lehramtsausbildung (bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftlich, fachdidaktisch und schulpraktisch) sind kaum im Rahmen von 300 ECTS-Punkten zu erreichen und überfordern das Ausbildungssystem. Aufgrund der in Abhängigkeit von den angestrebten Lehrämter unterschiedlich vorgesehenen Durchschnittsarbeitsaufwände ist das Qualitätsmerkmal der Realisierbarkeit nicht als erfüllt zu betrachten (vgl. Kapitel 3.4.8): Lehramtsstudierende haben in Abhängigkeit von der angestrebten Schulform unterschiedlich viel Zeit, die bildungswissenschaftlichen Standards zu erreichen. Sofern den Standards nicht der gleiche Zeitaufwand zugerechnet werden soll, muss von weniger Standards oder von erreichten Standards auf einem niedrigeren Niveau ausgegangen werden. Dies ist als ein strukturelles Problem der gesamten Nds. MasterVO-Lehr zu betrachten, was Konsequenzen für den Erwerb der einzelnen Standards hat. Darüber hinaus hat Blömeke (2006) bereits zu den KMK-Standards angemerkt, dass der schmale bildungswissenschaftliche Anteil[89] nicht ansatzweise dazu in der Lage ist, alle geforderten Themengebiete abzudecken. Im Hinblick auf die umfangreicheren niedersachsenspezifischen Standards dürfte das Problem somit fortbestehen und sich verstärken.

### *3.6.4 Fazit*

Zu Beginn war es notwendig, die Operatoren zu beschreiben, da diese nicht bei allen Inhalten das Gleiche bedeuten (Schott & Azizi Ghanbari, 2009). Bei den schulischen Bildungsstandards ist es üblich, dass solche Beschreibungen bereitgestellt werden, um Fehlinterpretationen zu vermeiden. In dieser Hinsicht kann nicht davon ausgegangen werden, dass die hier umschriebenen Operatoren der Intention der Entwickler entsprechen. So bleibt beim Standard aus dem Kompetenzbereich D beispielsweise unklar, ob die Beschreibung unter Verwendung von Fachsprache oder in eigenen Worten geschehen soll.

Die Standards ließen sich zu einem Großteil unproblematisch inhaltlich einordnen. Bei dem Standard aus dem Kompetenzbereich A ist eine präzise inhaltliche Einordnung jedoch auch davon abhängig, welches didaktische Planungsmodell Eingang in

89 Im Sinne des Anteils am Gesamtcurriculum gemessen in ECTS.

das bildungswissenschaftliche Lehrangebot findet. Bei dem Standard aus dem Kompetenzbereich B ist eine Einordnung erschwert, da die disziplinäre Zuordnung unklar ist (soziologisch, psychologisch, erziehungswissenschaftlich, wirtschaftswissenschaftlich usw.). Die inhaltliche Verortung der Standards aus den Kompetenzbereichen C und D war, bedingt durch die stärkere Konzentration auf einzelne Kernbereiche, eindeutiger.

Die Erfüllung der Merkmale guter Bildungsstandards (Klieme et al., 2007) ist für jeden Standard einzeln zu betrachten. Das Merkmal *Verbindlichkeit für alle* ist für die ausgewählten Standards als erfüllt zu betrachten. Zugleich gibt es neben den ausgewählten lehramtsübergreifenden Standards auch lehramtsspezifische Standards. Für diese Standards ist das Merkmal *Verbindlichkeit für alle* nicht erfüllt. Zugleich ist fraglich, ob dies ein Qualitätsmerkmal darstellt. Da verschiedene Schulformen mit unterschiedlichen Anforderungen für die Lehrerinnen und Lehrer verbunden sind, scheint es nicht abwegig, verschiedene Standards für unterschiedliche Lehrämter zu haben. Das Merkmal der *Fachlichkeit* ist nicht überall gegeben, da zum Teil die disziplinäre Zuordnung nicht eindeutig ist. Zugleich bezeichnen alle vier ausgewählte Standards bestimmte Lernbereiche, die sich fachlich interdisziplinär gestalten können. Hinsichtlich der *Fokussierung* ist auffallend, dass nur Standards mit einer Dimension dieses Merkmal erfüllen. Standards mit mehr als einer Dimension erfüllen es hingegen nicht. Das Merkmal *Kumulativität* ist nicht erfüllt. Dies ist jedoch auch dem Umstand der geforderten Polyvalenz geschuldet. Die *Kumulativität* muss daher in den einzelnen Universitäten ausgehandelt werden. Hinsichtlich der *Differenzierung* gibt es einen Entwicklungsbedarf, da nicht ersichtlich ist, inwiefern die Standards zwischen Niveaustufen unterscheiden. Zur Erfüllung des Merkmals der Differenzierung werden z. B. Kompetenzstufenmodelle benötigt. Das Merkmal *Verständlichkeit* ist nicht überall erfüllt. Einige der ausgewählten Standards sind zu vage und bedürfen einer Interpretation, wodurch die Ziele variabel werden. Dadurch bleibt unentschieden, was die Studierenden letztendlich lernen sollen (vgl. Böttcher, 2008) Im Sinne der Output-Orientierung ist das jedoch unerwünscht (Böttcher, 2008). Es bedarf daher einer klaren und verständlichen Formulierung, damit Studierende und Lehrende wissen, was gelernt bzw. gelehrt werden soll. Dies ist auch eine notwendige Voraussetzung für die Realisierung eines Standards und kann daher als ein weiterer Entwicklungsbedarf betrachtet werden. Das Merkmal der *Realisierbarkeit* ist ebenfalls problematisch: Je nach angestrebter Schulform können die Standards als mehr oder weniger realisierbar eingeschätzt werden. Als lehramtsübergreifende Standards sollte jedoch gewährleistet werden, dass die Realisierbarkeit für alle Schulformen gleich hoch ist.

## 3.7 Zusammenfassendes Fazit

Niedersachsen nimmt eine besondere Rolle bei der Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards ein. Wie einleitend beschrieben, stellt die Nds. MasterVO-Lehr eine Vermittlungsebene zwischen den KMK-Beschlüssen/-empfehlungen und den niedersächsischen Universitäten dar. In dieser Teilstudie wurde daher in erster Linie das strukturelle und inhaltliche Curriculum Alignment untersucht, um auf mögliche Variationen bei den Outcomes trotz Zielvorgaben aufmerksam zu machen. Darüber hinaus wurden exemplarisch Standards im Hinblick auf die in Deutschland gängigen Qualitätsmerkmale von Standards beurteilt.

Es konnte aufgezeigt werden, dass die KMK-Strukturvorgaben in der niedersächsischen Konzeption nur bedingt erfüllt werden. Auch werden die niedersächsischen Strukturvorgaben an der Universität Oldenburg nur teilweise erfüllt. Zugleich wurde darauf aufmerksam gemacht, dass zum Teil die Strukturvorgaben Schwächen hinsichtlich der praktischen Implementierung aufweisen. Die betrifft z. B. die fehlende Trennschärfe zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft im Fach Sachunterricht oder zwischen Sonderpädagogik und Bildungswissenschaften. Darüber hinaus ist eine fehlende Abstimmung zwischen den Strukturvorgaben im Hinblick auf vorgesehene Workloads und der Quantität inhaltlicher Vorgaben kennzeichnend. Aufgrund der fehlenden Abstimmung sind die vorgesehenen Lerngelegenheiten in Abhängigkeit vom Lehramtstyp unterschiedlich – trotz gleicher Zielvorgaben (lehramtsübergreifende bildungswissenschaftliche Standards). Dies ist problematisch für den Kompetenzerwerb der Lehramtsstudierenden und steht im Widerspruch zu einer gelungenen Standardisierung. Gleiche Anforderungen bedürfen der gleichen curricularen Voraussetzungen. Dies kann als eine wesentliche Bedingung für ein gelingendes Lehramtsausbildungssystem betrachtet werden. Die Untersuchungen haben jedoch aufgezeigt, dass dies in der gegenwärtigen Konzeption nicht erfüllt wird. Aufgrund der unterschiedlichen curricularen Voraussetzungen bei gleichbleibenden Zielsetzungen sind Variationen bei den Outcomes erwartbar.

Hinsichtlich der Untersuchung des inhaltlichen Curriculum Alignments zwischen den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards und den niedersachsenspezifischen Standards konnte insgesamt ein hoher Kohärenzgrad festgestellt werden. Für jene KMK-Standards, für die keine oder ein sehr niedriger Kohärenzgrad festgestellt worden ist, konnten die darin enthaltenen wesentlichen Inhalte zu einem Großteil in den Inhaltsbereichen der Nds. MasterVO-Lehr wiedergefunden werden. Somit sind die geforderten Kerninhalte großteils in der Nds. MasterVO-Lehr vorhanden, jedoch nicht allesamt in den Standardformulierungen vertreten. Hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltungen der Lehramtsstudiengänge sind, verglichen zwischen KMK- und niedersächsischer Konzeption, nur geringe Variationen zu erwarten. Kennzeichnend für die niedersächsische Konzeption ist, dass die Standards verschiedene kognitive Prozessdimensionen berücksichtigen. Die niedersächsischen Stadards sind kognitiv für die Studierenden anspruchsvoller. Dies kann auch als ein

Signal betrachtet werden, dass die Universität für Studierende mehr leisten kann als die Vermittlung von deklarativem Wissen („Wissen, dass“) und leisten muss (vgl. Blömeke, 2006; Polanyi, 1985). Die niedersächsische Konzeption der Bildungsstandards berücksichtigt stärker als die KMK-Konzeption prozedurales als auch metakognitives Wissen („Wissen, wie“, „Wissen, warum“) (vgl. Blömeke, 2006; Polanyi, 1985). Zugleich ist die zu bewältigende Ansammlung von Standards in Niedersachsen höher als es ländergemeinsam notwendig wäre. Die insgesamt höhere kognitive Prozessdimension und die höhere Anzahl an Standards können vor dem Hintergrund, dass der bildungswissenschaftliche curriculare Anteil im Lehramtsstudium sehr begrenzt ist, als eine qualitative und quantitative Überforderung betrachtet werden (Blömeke, 2006; Böttcher, 2008). Aufgrund ihrer hohen Anzahl besteht daher die Gefahr, dass sie wirkungslos sind oder nur oberflächlich Berücksichtigung finden (vgl. Schott & Azizi Ghanbari, 2012; Städtler, 2010). Es muss entsprechend gefragt werden, ob neu hinzukommende Anforderungen an das Lehramt wie z. B. die Digitalisierung nicht zugleich auch einer Verringerung der Anforderungen an anderer Stelle bedürfen. Im Rahmen der Änderungen der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards im Jahr 2019 fand jedoch erneut eine Erweiterung der inhaltlichen Vorgaben statt, ohne dass die Studienumfänge erweitert oder andere Inhalte gekürzt wurden. Eine andere Möglichkeit besteht nun darin, erneut Profil- bzw. Schwerpunktbildungen in Erwägung zu ziehen.[90] Bereits in dem Strukturplan für das Bildungswesen wurden angesichts der Breite Schwerpunktbildungen in der Lehramtsausbildung als unerlässlich betrachtet (Deutscher Bildungsrat, 1970).

Derzeit scheint es durch die hohe Anzahl an Standardsetzungen in einem vom Knappheitsproblem geprägten Curriculum das Lehramtsausbildungssystem zu überlasten. Hinzu kommt, dass auch das Fassungsvermögen der Studierenden erschöpft ist. So illustrieren Gerbig-Calcagni (2009) und Wahl (2020), dass die Aufnahmefähigkeit der Studierenden in klassischen Vorlesungen häufig bereits nach 10 bis 15 Minuten erschöpft ist und die weiteren Informationen nicht ohne einen Haltepunkt, der die Möglichkeit zur subjektiven Auseinandersetzung bietet, verarbeitet werden können. Mit einer Aufmerksamkeitsrate von 70 % der Lernenden (Wahl, 2020) und einem, aufgrund der strukturellen Vorgaben, verhältnismäßig kleinen Anteil an bildungswissenschaftlichen Lerngelegenheiten ist anzuzweifeln, dass AbsolventInnen den vollen Umfang der geforderten bildungswissenschaftlichen Kompetenzen erworben haben.

Die Untersuchung der ausgewählten Standards im Hinblick auf die Merkmale guter Bildungsstandards nach Klieme et al. (2007) hat ergeben, dass Entwicklungsbedarfe bestehen. Kennzeichnend ist, dass die ausgewählten Standards zum Teil große Interpretationsspielräume zulassen (siehe Merkmal Verständlichkeit). Schubarth (2017)

90 Dies ist ein wieder aufgekommener Diskurs, vgl. z. B. die Tagung des Niedersächsischen Verbundes zur Lehrerbildung im September 2019: „Lehrer*innen als Alleskönner? Querschnittsthemen zwischen Professionsanspruch und De-Professionalisierung“.

merkt diesbezüglich an, dass zu allgemeine oder zu unverbindliche Standards meist wirkungslos bleiben und somit das Ziel einer output-orientierten Steuerung verfehlen. Zugleich eröffnen sich dadurch jedoch auch Gestaltungsspielräume für Universitäten. So macht Saterdag (2011) darauf aufmerksam, dass zu konkrete und detaillierte Formulierungen den Universitäten Gestaltungsspielräume vorenthalten. Dies, so Saterdag, ist nicht mit den grundlegenden konstitutiven Merkmalen der Universitäten und Hochschulen vereinbar. Die derzeit (noch) vorhandenen Gestaltungsspielräume bedeuten zugleich aber auch eine notwendige eigenverantwortliche Mitwirkung hinsichtlich der Ausgestaltung seitens der Universitäten.

Die Qualitätsmerkmale von Klieme et al. (2007) scheinen geeignet, um eine direkte Überprüfbarkeit zwischen Zielvorgabe und Output zu ermöglichen. Mit deren Einhaltung geht zugleich jedoch auch eine starke Feinsteuerung einher. Insbesondere die Merkmale Kumulativität und Fokussierung lassen diesen Eindruck entstehen. Gestaltungsspielräume werden entsprechend geringer und ein Scheitern an den akademischen Realitäten wahrscheinlicher (vgl. Saterdag, 2011). Sofern sich im Rahmen der Lehramtsausbildung die Gestaltungsspielräume auf die Lehr-Lernmethoden beschränken, ohne Entscheidungen inhaltlicher Art treffen zu können, kann eine Isolation der Lehramtsausbildung in der Universität die Folge sein. Dies muss bedacht werden, da Universitäten für den Großteil der akademischen Disziplinen Entscheidungen hinsichtlich der Lehre selber treffen. Zugleich sei hier auf die Teilstudie 1 verwiesen, in der eben dieses Spannungsfeld diskutiert wird. Auch können fehlende inhaltliche Gestaltungsspielräume Akzeptanzprobleme hervorrufen, was ohnehin als ein Hauptproblem im neuen Lehramtsausbildungssystem wahrgenommen wird (vgl. KMK, 2004a). Die Akzeptanz wird als eine entscheidende Voraussetzung für die Implementierung von Standards betrachtet (KMK, 2009).

Das Merkmal *Verbindlichkeit für alle* ist im Rahmen der Lehramtsausbildung nicht zwingend ein Ausdruck guter Qualität. Sofern verschiedene Anforderungen an unterschiedliche Lehrämter bestehen, scheint es zweckmäßig zu sein, unterschiedliche Standards zu entwickeln. Davon unbetroffen bleiben Anforderungen, die allen Lehrämtern gemein sind.

Die Merkmale guter Bildungsstandards von Klieme et al. (2007) kommen somit ohne eine kritische Betrachtung hinsichtlich ihrer Eignung für die Beurteilung der Qualität der Lehramtsausbildungsstandards nicht aus. Sofern Standards Verbindlichkeiten festlegen, aber auch Freiräume eröffnen sollen (vgl. KMK, 2009), bedarf es auch einer Ergänzung der Merkmale guter Bildungsstandards im Hinblick auf die Freiraumeröffnung, auch um eine Feinsteuerung ausbalancieren zu können. Dieses Merkmal dient somit als Ausgleich gegenüber Merkmalen, die eine curriculare Feinsteuerung begünstigen und eine direkte Überprüfbarkeit befördern.

Insgesamt verdeutlicht die Teilstudie 2, dass, trotz eines hohen inhaltlichen Kohärenzgrads zwischen der KMK- und der niedersächsischen Konzeption, Variationen

bei den Studierenden-Outcomes, unabhängig von deren Leistungsvermögen, zu erwarten sind. Dies ist u. a. auf folgende Aspekte zurückzuführen:

- ungleiche curriculare Bedingungen
- problembehaftete Ausgestaltungen der strukturellen Vorgaben
- Interpretations- und Gestaltungsspielräume
- Überlastung hinsichtlich der Quantität

Mit ihnen werden zugleich notwendige Entwicklungsbedarfe dargestellt, sofern Variationen bei den Outcomes reduziert werden sollen. Während die ersten beiden Punkte durchaus gelöst werden können, gibt es hinsichtlich der letzten beiden Aspekte weitere Herausforderungen. So können, wie zuvor dargelegt, Interpretations- und Gestaltungsspielräume als notwendig erachtet werden, um mit den akademischen Realitäten vereinbar zu sein. Zugleich ist dadurch eine entsprechende Flexibilität bei den Outcomes zu erwarten. Die quantitative Überlastung kann beispielsweise gelöst werden, indem die Studienzeit verlängert oder es zu einer Kürzung der Inhalte kommt. Beide Möglichkeiten sind kritische Punkte und eine Lösung ist diesbezüglich kaum absehbar.

# 4 Dritte Studie: Zur Konkretisierung der niedersachsenspezifischen Standards an der Universität Oldenburg

## 4.1 Thematische Einführung

Die Länder der Bundesrepublik Deutschland sind übereingekommen, die vereinbarten bildungswissenschaftlichen Standards und die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in die Lehramtsausbildung zu implementieren (KMK, 2004/2014). Die Implementationsforschung[91] unterscheidet verschiedene Strategien der Curriculumimplementierung. Snyder et al. (1992) differenzieren zwischen einer *Fidelity Perspective*, einer Perspektive der *Mutual Adaption* und einer Perspektive des *Currriculum Enactment*. Die Fidelity Perspective geht der Frage nach, inwieweit ein Curriculum implementiert wird. Gelungen ist die Implementierung, wenn die erwarteten Vorgaben in hohem Maße erfüllt werden. Dabei wird das intendierte mit dem realisierten bzw. erreichten Curriculum verglichen (vgl. Blömeke & König, 2011; Gräsel & Parchmann, 2004; Snyder et al., 1992; Stein et al., 2007). Die Mutual-Adaption-Perspective fokussiert hingegen den Implementierungsprozess. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Curriculum nicht linear umgesetzt wird, sondern dass die Akteure das Curriculum entsprechend ihrer Bedarfe adaptieren (Snyder et al., 1992). Dabei können wesentliche Komponenten des vorgegebenen Curriculums ausgelassen oder/ und angepasst werden, wodurch auch eine Flexibilität hinsichtlich der Outcomes erwartet werden muss. Die Curriculum-Enactment-Perspektive betrachtet das Curriculum als durch Lernende und Lehrende konstruierte Bildungserfahrungen. Da die größte Varianz auf der Ebene der Praxis ist, welche durch situative Konstellationen geprägt ist, spielt die Implementierung eines vorgegebenen Curriculums keine Rolle (Snyder et al., 1992). Lehrende und Lernende stehen hier primär im Fokus: durch sie entsteht und entwickelt sich erst das Curriculum. Das formale Curriculum spielt eine nachgeordnete bzw. keine Rolle.

Gräsel und Parchmann (2004) unterscheiden in Anlehnung an Snyder et al. (1992) zwischen Top-Down-Strategien (ähnlich der Fidelity Perspective und der Mutual Adaption), symbiotischen Strategien (ähnlich dem Curriculum Enactment) und Bottom-Up-Strategien. Bei Top-Down-Strategien erarbeiten WissenschaftlerInnen

91 Gegenstand der Implementationsforschung ist die Erforschung der Umsetzungsprozesse von Innovationen (z. B. Bildungsreformvorhaben) in die Praxis (Hasselhorn et al., 2014). Ziel der Innovationen dabei ist es, eine Verbesserung der Praxis herbeizuführen (Hunneshagen, 2005).

und Bildungsadministration die Vorgaben. Curriculare Ziele werden somit primär extern initiiert. Dadurch zeigt sich eine klare Trennung zwischen Konzeption bzw. Entwicklung einerseits und der Umsetzung andererseits (Gräsel & Parchmann, 2004). Vielfach basieren Untersuchungen, die auf Top-Down-Strategien beruhen, auf der Fidelity Perspective. Bei dem Vergleich zwischen dem intendierten und realisierten oder erreichten Curriculum finden die dazwischenliegenden Ebenen keine Berücksichtigung (ebd.). Häufig sind Ergebnisse, die unter Berücksichtigung der Fidelity Perspective untersuchen, inwieweit innovative Elemente der Vorgaben bei der Umsetzung übernommen werden, ernüchternd (ebd.). Als Grund für die misslungene Implementierung wird die Trennung zwischen Konzeption und Anwendung genannt, wodurch Bedürfnisse der Praxis unzureichend berücksichtigt werden (Blumenfeld et al., 2000; Fullan, 1998, 1999; Fullan, 2010). Lehrkräfte lehnen innovative Elemente eines Curriculums vielfach ab, sofern es von ihnen nicht als nützlich für bestehende Praktiken beurteilt wird (Demski, 2017; Gräsel & Parchmann, 2004). Auf Basis dieser Ergebnisse gab es einen Perspektivenwechsel, wodurch Implementationsansätze verstärkt die Adaptionen der beteiligten Lehrenden berücksichtigen (ebd.). Die Perspektive der *Mutual Adaption* kann somit als Zugeständnis verstanden werden, dass in der sozialen Realität das intendierte Curriculum nur bedingt zu einem planvollen Abschluss gebracht werden kann (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004; Hopmann, 1998). Die Studie von Vollstädt et al. (1998) zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen kann, so Gräsel und Parchmann, beispielsweise der Mutual-Adaption-Perspektive zugeordnet werden. Eine Strategie der Mutual Adaption nimmt insofern an, dass eine Umsetzung umso wahrscheinlicher ist, je relevanter und nützlicher innovative Elemente des Curriculum von Lehrkräften wahrgenommen werden und je mehr sich diese an den Bedürfnissen der Praxis orientieren (Gräsel & Parchmann, 2004).

Einen weiteren Ansatz betrifft die symbiotische Implementationsstrategie. Curricula werden danach unter Einbezug verschiedener Akteure mit unterschiedlicher Expertise entwickelt, so dass die Bedürfnisse der Praxis bereits bei der Entwicklung berücksichtigt werden (ebd.). Der aus der Biologie entnommene Ausdruck *symbiotisch* bezeichnet das Zusammenleben verschiedener Arten zum gegenseitigen Vorteil (ebd.). Der Begriff, so Gräsel und Parchmann, beinhaltet die Notwendigkeit von Kooperationen für das Gelingen des Unternehmens und zum Vorteil aller Beteiligten. Ein Implementationserfolg sei somit nicht durch eine Untersuchung der Umsetzung zu erfassen. Vielmehr bedarf eine symbiotische Perspektive der Untersuchung von Kooperationsstrukturen, -prozessen und -ergebnissen (ebd.). Zugleich muss damit laut Gräsel und Parchmann eine Verbesserung der Problemlagen in der Praxis einhergehen. Auch sei der Ausbau von Kooperationen ein weiteres Kriterium für das Gelingen einer symbiotischen Implementationsstrategie. Bei Bottom-Up-Strategien gehen hingegen die Entwicklungsprozesse von untenliegenden Ebenen (z. B. Schulen und nicht Bildungsadministration) aus (Gräsel & Parchmann, 2004). Als

beispielhaft für Bottom-Up-Prozesse werden Schulentwicklungsprozesse genannt (z. B. Rolff et al., 1999).

Da die ländergemeinsamen bildungswissenschaftlichen Standards und die inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehramtsausbildung als ein Top-Down-Prozess angelegt sind, ist dies bei der Untersuchung des Konkretisierungs- und Implementierungsprozesses zu berücksichtigen. Der dieser Gesamtarbeit zugrundeliegende theoretische Rahmen, der curriculare Rekontextualisierungsprozesse an Universitäten aufzeigen soll, berücksichtigt verschiedene Ebenen, die zwischen dem intendierten und dem erreichten Curriculum liegen. Dadurch können mögliche Brüche im curricularen System der Lehramtsausbildung aufgezeigt werden. Der Untersuchungsgegenstand dieser Teilstudie betrifft die Konkretisierung des intendierten Curriculums auf Landesebene hin zu einem universitätsspezifischen modularen Curriculum der Lehramtsausbildung (vgl. Abbildung 3, Seite 29). Es ist hier eine klare Trennung zwischen der Konzeption auf Landesebene und der Konkretisierung durch einzelne Universitäten vorhanden. Durch den Umstand, dass die landespezifischen Vorgaben extern initiiert sind, soll daher dem Grundmuster wissenschaftlicher Untersuchungen zu curricularen Umsetzungen gefolgt werden und in dem beschriebenen Ausschnitt des Untersuchungsgegenstandes die Implementation anhand der Fidelity Perspective untersucht werden. Kennzeichnend ist hier jedoch nicht der Abgleich zwischen dem intendierten und dem erreichten Curriculum, sondern der Abgleich zwischen dem intendierten und dem konkretisierten (modularisierten) Curriculum. Aufgrund des in Kapitel 1 beschriebenen Mehrebenmodells ist die Gesamtstudie jedoch eher unter einer Perspektive des Mutual Adaption (siehe dazu insbesondere Teilstudie 4) zu betrachten. Die Wahl der Fidelity Perspective für die vorliegende Teilstudie ist u. a. begründet durch die Fokussierung auf das Bundesland Niedersachsen:

a) Der ausgewählte untersuchte Ausschnitt aus dem Mehrebenenmodell ist in Niedersachsen als ein Top-Down-Prozess konzipiert, womit zwischen der Fidelity Perspective und der Mutual-Adaption-Perspektive entschieden werden kann (Gräsel & Parchmann, 2004).

b) Gräsel und Parchmann (2004) heben in ihrer Analyse der Implementationsstrategien Innovationen hervor. Die Implementationsforschung, welche die Adaptionen der Lehrkräfte und insbesondere deren Einschätzungen im Hinblick auf die Nützlichkeit der Innnovationen stärker berücksichtigen, kommt in der Mutual-Adaption-Perspektive zum Ausdruck. Sofern es aber wie hier um die Implementierung von bereits anerkannten, gängigen und unstrittigen, zumindest aber bekannten Vorgaben geht, sollte auf dieser Ebene nicht die Einschätzung der Nützlichkeit der Vorgaben im Vordergrund stehen. So sind die Kompetenzbereiche der Nds. MasterVO-Lehr wie z. B. Unterrichten trivial: Es herrscht Konsens darüber, dass das Unterrichten zum Kerngeschäft des Lehrerberufs zählt (Tenorth, 2006). Auch sind die aktuellen in der Nds. MasterVO-Lehr vom 02.12.2015 ent-

haltenen Vorgaben kein innovativer Gegenstand. Sie sind großteils bereits in der Nds. MasterVO-Lehr vom 08.11.2007 oder in älteren Verordnungen (PVO-Lehr I) enthalten. Von weniger Konsens ist eher auf der Ebene einzelner Standards auszugehen (siehe Teilstudie 2). Primär steht damit in dieser Teilstudie die Fidelity Perspective im Vordergrund, die Untersuchungen zu Gewichtungen einzelner Elemente des Lehramtsstudiums ermöglicht und eine fundierte Einschätzung zum Grad der Passung zwischen intendiertem und konkretisiertem Curriculum ermöglicht.

c) Die Fidelity Perspective wird dabei nicht im Sinne eines Abgleichs zwischen vorgegebenen Standards und Learning Outcomes genutzt, sondern im Hinblick auf die Implementierung der Vorgaben auf den oberen Ebenen (vgl. Abbildung 3, S. 29). Insofern wird hier der Grad der Konkretisierung untersucht – im Hinblick auf das *Curriculum Alignment*. Dies scheint notwendig zu sein, da die Teilstudie 4 darauf aufbaut, dass sich die Standards in den Universitätscurricula wiederfinden. Ohne eine Untersuchung des Grades der Implementierung der Standards in den formalen Universitätscurricula, wäre es nicht möglich, Rekontextualisierungsprozesse zu untersuchen. Sie setzen in Anlehnung an Fend (2008b) voraus, dass der Auftrag bekannt ist und sich, sofern (wie in der Teilstudie 4) der akademische Mittelbau fokussiert wird, auch in den Modulen wiederfindet (vgl. Kapitel 1).

Die dargestellten Perspektiven der Implementationsforschung sind in den dieser Gesamtarbeit zugrunde gelegten Theorierahmen eingebettet (vgl. Kapitel 1): Während die Fidelity-Perspektive verdeutlicht, dass Rekontextualisierungsprozesse stattgefunden haben und wie hoch der Grad der Übereinstimmung ist, kann die Mutual-Adaption-Perspektive aufzeigen, wie diese Prozesse unter besonderer Berücksichtigung der Akteure stattfinden. Beide Perspektiven spielen somit für die Untersuchung von Rekontextualisierungsprozessen eine wichtige Rolle.

Insbesondere zwei Forschungsfragen sind unter Berücksichtigung der Fidelity-Perspektive für diese Teilstudie zentral:

a) Inwieweit werden die niedersachsenspezifischen Standards gemäß Selbsteinschätzungen der Modulverantwortlichen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg umgesetzt?

b) Wird in Oldenburg gemäß den Selbsteinschätzungen der Modulverantwortlichen der bildungswissenschaftliche Kompetenzerwerb durch das bildungswissenschaftliche Modulangebot und der fachdidaktische Kompetenzerwerb durch das fachdidaktische Modulangebot ermöglicht?

Nachfolgend wird ein Überblick zum Stand der Forschung gegeben.

## 4.2 Stand der Forschung

In den Beiträgen von Snyder et al. (1992) sowie Gräsel und Parchmann (2004) wird auf verschiedene Studien hingewiesen, die der Implementationsforschung zugeordnet werden, jedoch das Schulwesen betreffen. In der Lehramtsausbildungsforschung sind Forschungsarbeiten zur Implementierung noch eher eine Ausnahme und können als ein Desiderat betrachtet werden (vgl. Hohenstein et al., 2014; Watson, 2016). Der Großteil der durchgeführten Studien untersucht die Curriculumimplementierung aus der Fidelity Perspective. Es lassen sich derzeit zwei Stränge identifizieren, die für die Implementationsforschung von genereller Bedeutung sind:

a) Bedingungsfaktoren des Kompetenzerwerbs
b) Messung von Kompetenzen (vgl. Kapitel 6)

### *4.2.1 Bedingungsfaktoren des Kompetenzerwerbs*

Verschiedene Forschungsbemühungen sind darauf gerichtet, Bedingungsfaktoren zu untersuchen, die bedeutsam für den Kompetenzerwerb sind. *Individuelle Voraussetzungen* werden beispielsweise als Bedingungsfaktoren des Kompetenzerwerbs betrachtet. Dazu zählen u. a.

- kognitive Fähigkeiten,
- pädagogische Vorerfahrungen,
- Motivation und
- Persönlichkeit.

So wird z. B. häufig die Abiturnote erfasst, da angenommen wird, dass sie kognitive Voraussetzungen abbildet. Sie gilt als ein bedeutsamer Prädiktor für den Studien- und Berufserfolg (Blömeke, Kaiser, et al., 2010a; Cramer, 2012; König et al., 2013; Kunina-Habenicht et al., 2013; Schmidt, Blömeke, et al., 2011; Watson, 2016).

*Lerngelegenheiten* stellen einen weiteren Bedingungsfaktor für den Kompetenzerwerb dar (Kunina-Habenicht et al., 2013; Tachtsoglou & König, 2017). Es kann zwischen informellen, non-formalen und formalen Lerngelegenheiten unterschieden werden (Kunter, Kleickmann, et al., 2011). Aus Perspektive der Curriculums- und Implementationsforschung sind primär die formalen Lerngelegenheiten bedeutsam. Formale Lerngelegenheiten stellen institutionalisierte Lerngelegenheiten in spezifischen Lehr-Lern-Settings dar, die in ausgewiesenen Bildungseinrichtungen (Pädagogische Hochschule, Universität, Studienseminar) verortet sind und zu qualifizierenden Abschlüssen führen (Kunina-Habenicht et al., 2013). Formale bzw. institutionalisierte Lerngelegenheiten sind eingebettet in verschiedene Wirkungsgefüge. Geläufige Modelle, welche genutzt werden, um Zusammenhänge zwischen Aspekten im Hinblick auf Lerngelegenheiten darzustellen, sind Angebot-Nutzungs-Modelle (Blömeke, Kaiser, et al., 2011; König & Seifert, 2012b; Kunina-Habenicht et al., 2013; Kunter, Baumert, et al., 2011; Voss et al., 2015; Watson, 2016). Die aus dem schulischen Kontext entnommenen Angebot-Nutzungs-Modelle (Fend,

1981; Fend, 2008b; Helmke, 2014) wurden dabei entsprechend der theoretischen Rahmungen der Lehramtsausbildungsforschungen adaptiert und weiterentwickelt. Generell veranschaulicht ein solches Modell komplexe Bildungsprozesse anhand der Beziehung zwischen dem institutionalisierten Angebot und der möglichen Nutzung durch Lernende. Auf der Angebotsseite steht in erster Linie die angebotene Lehre, welche sich u. a. in den Curricula abbilden kann. Gleichzeitig spielen aber auch weitere Aspekte eine Rolle, wie z. B. die Ausstattung der Universität oder die vorgesehenen und tatsächlichen Lehrveranstaltungszeiten. Auf der Nutzerseite wird der Umgang der Lernenden mit dem Angebot beleuchtet. Es wird beispielsweise nach affektiven (z. B. Leistungsmotivation, Selbstvertrauen) und kognitiven (z. B. Intelligenz, Vorwissen) Lernvoraussetzungen der Lernenden gefragt und die Nutzungsdispositionen (z. B. Aufmerksamkeit, Beteiligung) untersucht (vgl. Fend, 2008b).

Aus der *Fidelity Perspective* wird die Curriculumimplementierung insbesondere im Hinblick auf das vorhandene institutionelle Angebot untersucht, die Rückschlüsse auf formale Lerngelegenheiten ermöglichen. Häufig werden daher die universitären curricularen Dokumente analysiert, die Hinweise zum institutionellen Angebot geben. Nachfolgend werden Untersuchungen in Forschungsprojekten zusammengefasst, die formale Lerngelegenheiten in Lehramtsstudiengängen erforscht haben. Der Fokus liegt dabei auf Studien in Deutschland, da hier, wie in Teilstudie 1 beschrieben, von einer gemeinsamen Grundstruktur der Lehramtsausbildung ausgegangen werden kann. Vorab anzumerken ist, dass laut Auskunft der KMK die bildungswissenschaftlichen Standards „seit dem Ausbildungsjahr 2005/2006 in den Ländern implementiert sind“ (KMK, 2018).

### *4.2.2 Ausgewählte Studien*

Nachfolgend werden ausgewählte Studien vorgestellt, in denen die lehramtsbezogene Messung von Kompetenzen und Lerngelegenheiten von zentraler Bedeutung war. Dazu wurden die für diese Teilstudie relevanten Studiendesigns und Befunde herausgearbeitet.

#### LAK

Im Rahmen des vom Brandenburger Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) geförderten Forschungsprojekts *Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie* (LAK-Studie) wurde u. a. eine Analyse zu ausbildungsrelevanten Dokumenten (rechtliche Vorgaben, seminarinterne Planungsunterlagen) für die 2. Phase der Lehramtsausbildung im Land Brandenburg durchgeführt (Schubarth et al., 2006). Anhand der ausbildungsrelevanten Dokumente, der Studie von Oser und Oelkers (2001) zu professionellen Standards in der Lehramtsausbildung und den Empfehlungen aus dem Abschlussberichts von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission (Terhart, 2000) wurde von der Projektgruppe eine Fragebatterie entwickelt, um ausgewählte Informationen zu Eingangsvoraussetzungen, Rahmenbe-

dingungen, Ausbildungsprozess und Selbsteinschätzungen zu bildungswissenschaftlichen Kompetenzen untersuchen zu können (Schubarth et al., 2004). Der Fragebogen enthält 61 Handlungskompetenzen zu den in der Brandenburger Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen aus dem Jahr 2001 (Ordnung für den Vorbereitungsdienst – OVP) genannten Lehrerqualifikationen Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren und Organisieren[92]. Es ist anzumerken, dass die Handlungskompetenzen nicht den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards entsprechen, da diese zeitlich erst später veröffentlicht wurden. Zugleich kann aber auch auf die Nähe verwiesen werden, da die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren ebenfalls in den KMK-Standards enthalten sind. Sie gehen zurück auf den Strukturplan für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat, 1970). Die Entwicklung der Handlungskompetenzen in der Fragebatterie schloss u. a. auch eine Diskussion mit ausgewählten HochschullehrerInnen und Studierenden mit ein. Um Auskünfte über die Implementierung der Handlungskompetenzen zu bekommen, wurden von September bis Oktober 2004 alle Lehramtskandidatinnen an allen Studienseminaren im Land Brandenburg dazu befragt, inwiefern die Handlungskompetenzen a) an der Universität und b) im Vorbereitungsdienst vermittelt wurden (Schubarth et al., 2004). Die Untersuchungsergebnisse spiegeln die Einschätzungen der LehramtskandidatInnen wider: 4 von 61 Kompetenzen werden an der Universität vermittelt, während 57 von 61 Kompetenzen eher nicht an der Universität vermittelt werden (ebd.). Die Mehrzahl der Befragten ist somit der Ansicht, dass ein Großteil der erhobenen Kompetenzen kein Vermittlungsgegenstand der Universität, sondern der Studienseminare war. Insbesondere waren die Kompetenzen aus den Kompetenzbereichen Beraten, Innovieren und Organisieren aus Sicht des Großteils der Befragten kein Vermittlungsgegenstand der Universität (ebd.). Konsens unter den Befragten war zudem, dass im Vorbereitungsdienst insbesondere unterrichtsbezogene Kompetenzen vermittelt werden (ebd.). Ein weiterer Teil der Befragung betraf die Selbsteinschätzung der Kompetenzen. Hier zeigte sich, dass sich die Befragten in etwa der Hälfte der abgefragten Kompetenzen kompetent fühlen, während sie sich in der anderen Hälfte (insbesondere in den Kompetenzbereichen Innovieren und Organisieren) weniger kompetent einschätzen. Insgesamt konnten hohe Zusammenhänge zwischen den sechs untersuchten Kompetenzbereichen und der selbsteingeschätzten Gesamtkompetenz gefunden werden (ebd.). Im Rahmen der Studie wurde auch die Qualität der Ausbilder durch die Einschätzungen der LehramtskandidatInnen erhoben, die im Ganzen positiv ausfällt. Wie stark der Einfluss der Ausbilderqualität auf die Gesamtkompetenz ist, bleibt allerdings ungeklärt.

92 Die Lehrerqualifikation Verwalten wurde nicht mit aufgenommen.

**TEDS-M**[93]

Im Rahmen der von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), der National Science Foundation und den Teilnehmerstaaten[94] geförderten internationalen Vergleichsstudie *Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics* (TEDS-M) wurden zwei Curriculumanalysen durchgeführt. Dazu wurden zum akademischen Jahr 2003/2004[95] die gültigen Vorgaben (Studien-, Prüfungs- und Ausbildungsverordnungen) einerseits für die Primarstufe und andererseits für die Sekundarstufe I analysiert (Blömeke, Kaiser, et al., 2010b, 2010c). Für die Primarstufe lagen reliable Angaben für 24 Ausbildungsgänge vor und für die Sekundarstufe I lagen reliable Angaben für 28 Ausbildungsgänge vor[96] (Blömeke, König, et al., 2010; König et al., 2010). Geschulte Kodierer haben die in den curricularen Dokumenten aufgelisteten Themen der Pflichtveranstaltungen zwei Skalen zugeordnet: Pädagogische Grundlagen und Pädagogische Anforderungen (Blömeke, König, et al., 2010; König et al., 2010). Die Skala *Pädagogische Grundlagen* umfasste drei Unterkategorien, in der subdisziplinäre Themen der Erziehungswissenschaft reflektiert werden (z. B. Historische Pädagogik, Bildungssoziologie[97]). Die Skala *Pädagogische Anforderungen* umfasst mit fünf Anforderungen eher professionsbezogene Themen (Strukturierung von Unterricht, Motivierung, Umgang mit Heterogenität, Klassenführung, Leistungsbeurteilung). Für die Primarstufenstudie wird zudem noch eine *Syllabi Analysis*[98] erwähnt, die jedoch nicht weiter erläutert wird (König et al., 2010). Darüber hinaus wurden die teilnehmenden Institutionen hinsichtlich grundsätzlicher Merkmale der Ausbildung und Kernkomponenten befragt. Die Curriculumanalysen sowie die Befragung der teilnehmenden Institutionen werden in der TEDS-M-Studie als das *Intendierte Curriculum* betrachtet (Blömeke, König, et al., 2010; König et al., 2010). Es wurden auch weitere offizielle Dokumente wie die landesspezifischen

93 In der internationalen Vergleichsstudie *Mathematics Teaching in the 21st Century* (MT21), die Vorgängerstudie von TEDS-M, wurden erstmals Lerngelegenheiten in Large Scale Assessments in der Lehramtsausbildung erhoben (Blömeke, König, et al., 2010; Schmidt, Blömeke, et al., 2011).

94 Sekundarstufen-I-Studie: Botswana, Chile, Deutschland, Georgien, Kanada, Malaysia, Norwegen, Oman, Philippinen, Polen, Russland, Schweiz, Singapur, Taiwan, Thailand, USA (Blömeke, Kaiser, et al., 2010c).
Primarstufenstudie: Botswana, Chile, Deutschland, Georgien, Kanada, Malaysia, Norwegen, Philippinen, Polen, Russland, Schweiz, Singapur, Spanien, Taiwan, Thailand, USA (Blömeke, Kaiser, et al., 2010b).

95 Die TEDS-M-Kohorte befand sich zu dem Zeitpunkt in der ersten Phase der Lehramtsausbildung.

96 Die genauen Standorte werden für beide Studien nicht benannt. Hinsichtlich der Sekundarstufen-I-Studie sind jedoch knapp zwei Standorte je Bundesland vertreten (Blömeke, Kaiser, et al., 2010c).

97 Die dritte Subdisziplin der weiteren Subkategorie wurde nicht benannt (Blömeke, König, et al., 2010; König et al., 2010). Evtl. betreffen die nichtgenannten Subkategorien eines der TEDS-M-Schlüsselgebiete aus dem Bereich Pädagogik (Unterrichtswissen, Theorie der Schule, Pädagogische Psychologie, Leistungsmessung und -beurteilung, Methoden der Bildungsforschung) (vgl. Blömeke & König, 2011).

98 Eine Analyse von Dokumenten relevanter Lehrveranstaltungen in der Ausbildung.

und ländergemeinsamen Vorgaben (KMK, 2004b, 2008) analysiert; jedoch wurde nicht untersucht, in welchem Ausmaß die Vorgaben an den teilnehmenden Universitäten implementiert werden. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die o. g. KMK-Vorgaben zeitlich erst nach den Curriculumanalysen beschlossen worden sind. Im Vordergrund der TEDS-M-Studien stand u. a. ein internationaler Vergleich zwischen den Ergebnissen der Curriculumanalysen und den subjektiven Auskünften angehender Lehrkräfte: Die angehenden Lehrkräfte aus der Primarstufe und Sekundarstufe I waren aufgefordert, in einer Befragung Angaben (studiert; nicht studiert) zu machen, welche Inhalte sie in ihrer Ausbildung belegt haben (Blömeke, König, et al., 2010; König et al., 2010). In der Befragung wurden dieselben Skalen eingesetzt, die sich aus jeweils drei bis fünf Items zusammensetzten (ebd.). Dabei konnte für beide Studien eine ausreichende Validität der Selbsteinschätzungen der angehenden Lehrkräfte festgestellt werden[99]. Die Selbsteinschätzungen liefern Hinweise zum *implementierten Curriculum* (Blömeke, König, et al., 2010; König et al., 2010). Insofern kann die Vergleichsstudie TEDS-M als ein Vergleich zwischen intendiertem und implementiertem Curriculum betrachtet werden. Des Weiteren wurden die Lehramtsausbildenden befragt. Dieser Fragebogen enthält demographische Angaben, Fragen zum akademischen Hintergrund, zur Berufserfahrung als Lehrkräfte in Schulen, zur Ausbildung als Lehrerausbildende, zur Forschungserfahrung, zu den wahrzunehmenden beruflichen Aufgaben, zu Zielen, Inhalten und Methoden der von ihnen bereitgestellten Lerngelegenheiten, zur Einschätzung der Kohärenz der Lehramtsausbildung sowie zu ihren Überzeugungen zur Mathematik und zum Erwerb mathematischen Wissens (Blömeke, Kaiser, et al., 2010b, 2010c). In der Primarstufenstudie werden die Befragungsergebnisse als Informationen zum implementierten Curriculum betrachtet, während sie in der Sekundarstufenstudie als Teil des intendierten Curriculums verstanden werden (Blömeke, König, et al., 2010; König et al., 2010). Die Ergebnisse der Befragung der Lehrerausbildenden zu den bereitgestellten Lerngelegenheiten werden jedoch nicht in den obigen Vergleich miteinbezogen und auch nicht in dem entsprechenden Kapitel ausgeführt (Felbrich et al., 2010; Schmotz et al., 2010).

Zentrale Befunde, die für diese Teilstudie von Relevanz sind, betreffen insbesondere die untersuchten Lerngelegenheiten. So konnte eine hohe curriculare Validität der Einschätzungen durch die Lehrkräfte bescheinigt werden, die durch einen Abgleich mit den Daten aus den Studien- und Prüfungsordnungen gemessen wurden (Blömeke, König, et al., 2010; König et al., 2010). Insgesamt wird der Umfang der Lerngelegenheiten in Deutschland (aber auch in Singapur) als eher gering wahrgenommen (Blömeke, König, et al., 2010; König et al., 2010). Mögliche Ursachen

99 „Als valide können die Angaben der angehenden Lehrkräfte dann angesehen werden, wenn sich in Bezug auf das mittlere Niveau der Inhalte entweder keine signifikanten Unterschiede zwischen ihren Angaben und den curricularen Vorgaben oder höheren Angaben der Lehrkräfte zeigen, die sich aufgrund von zusätzlich belegten Wahlveranstaltungen ergeben können." (Blömeke, König, et al., 2010; König et al., 2010).

werden in der in Deutschland üblichen Zwei-Fächer-Ausbildung gesehen. Auch konnte insbesondere mit Blick auf die Gymnasiallehramtsausbildung festgestellt werden, dass die Lerngelegenheiten in der Fachwissenschaft (hier Mathematik) stärker wahrgenommen wurden als jene in der Fachdidaktik und in den Bildungswissenschaften (ebd.). In der Sekundarstufen-I-Ausbildung wurde das Verhältnis hingegen ausgeglichener wahrgenommen (ebd.) und in der Grundschullehramtsausbildung wurden insbesondere die Bildungswissenschaften stärker wahrgenommen (König et al., 2010). Kennzeichnend sind zudem die Befunde zur Verknüpfung von pädagogischem und mathematikdidaktischem Wissen, die in mittlerer Höhe miteinander korrelieren (König & Blömeke, 2010). Zurückgeführt wird dies auf die Allgemeine Didaktik, die ein elementarer Bestandteil der Definition von pädagogischem Wissen im TEDS-M ist und gleichzeitig in der Fachdidaktik starke Berücksichtigung findet (ebd.). Die gefundenen Korrelationen deuten darauf hin, dass beide Komponenten im Hinblick auf den Kompetenzerwerb förderlich sind. Für den Sekundarbereich konnte zudem festgestellt werden, dass für Deutschland ein vergleichsweise hohes pädagogisches Wissen gemessen werden konnte (Blömeke & König, 2010). Eine mögliche Ursache wird in dem entsprechenden Umfang der Lerngelegenheiten gesehen.

**PaLea**

Im Rahmen des vom BMBF geförderten Forschungsprojekts *Panel zum Lehramtsstudium* (PaLea, 2018) wurde u. a. eine Studie zu den Studienstrukturen in gymnasialen Lehramtsstudiengängen durchgeführt. Die Studie ging den Fragen nach, wie gymnasiale Lehramtsstudiengänge unterschiedlicher Modelle auf der Ebene verschiedener Studienanteile und ihrer vorgesehenen zeitlichen Abfolge im Studienverlauf strukturiert sind und wie groß die Heterogenität der Studiengangskonzeptionen in der gymnasialen Lehramtsausbildung in Bezug auf den Umfang verschiedener Studienanteile ist (Bauer et al., 2012). Es wurde dazu eine Curriculumanalyse an zwölf Universitäten[100] durchgeführt. Neben den curricularen Dokumenten, die zum Wintersemester 2009/10 vorlagen, wurde eine fragebogenbasierte Expertenbefragung durchgeführt, die der Validierung und Ergänzung der curricularen Dokumente diente (Bauer et al., 2012). Aufgrund der Befunde der Studien COACTIV und TEDS-M wurde in der PaLea-Studie angenommen, dass die Umfänge der Studienanteile einerseits Auskünfte über formale Lerngelegenheiten geben und andererseits die Umfänge von Lerngelegenheiten mit differenziellen Lernzuwächsen in den verschiedenen Bereichen des professionellen Wissens der Studierenden einhergehen (Bauer et al., 2012; Baumert et al., 2007; Kunter, Baumert, et al., 2011; Schmidt, Cogan, et al., 2011). Die Studie leistet einen Beitrag zu einer systemati-

100 Freie Universität Berlin, Universität Bielefeld, Georg-August-Universität Göttingen, Universität Hamburg, Friedrich-Schiller Universität-Jena, Universität Kassel, Christian-Albrechts-Universität Kiel, Universität Koblenz-Landau, Ludwig-Maximilians-Universität München, Technische Universität München, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Bergische Universität Wuppertal.

schen Aufschlüsselung der Studienanteile in ausgewählten gymnasialen Lehramtsstudiengängen (Bauer et al., 2012). Die Ergebnisse bestätigen eine hohe Heterogenität der untersuchten Studiengangskonzeptionen (ebd.) So zeigten die untersuchten Standorte eine hohe Varianz bzgl. der curricularen Anteile, z. B. Fachdidaktik 6–25 ECTS-Punkte oder praktischer Studienanteil 6–38 ECTS-Punkte (ebd.). Ähnliche Befunde finden sich auch in anderen Studien (Bauer et al., 2012; Bellenberg, 2009; Huisman et al., 2006; Keller, 2010; Keuffer, 2010). Es konnte zudem aufgezeigt werden, dass die fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteile gegenüber den Fachwissenschaften verhältnismäßig gering sind (Bauer et al., 2012). Mithilfe der Studie konnten vier unterschiedliche Studiengangmodelle charakterisiert werden: 1. Traditionelles Staatsexamen, 2. Modularisiertes Staatsexamen, 3. Polyvalentes Bachelor/Master-Modell, 4. Lehramtsspezifisches Bachelor/Master-Modell. Im Durchschnitt sind die Studienanteile in gymnasialen Lehramtsstudiengängen wie folgt verteilt: 58,2 % Fachwissenschaften, 9,3 % Fachdidaktiken, 12,4 % Bildungswissenschaften und 6,7 % Praktika (ebd.). Bauer et al. (2012) merken jedoch an, dass die Standardabweichungen und Spannweiten vergleichsweise groß ausfielen. Die Heterogenität wurde nicht bloß zwischen den Studiengangsmodellen festgestellt, sondern betrifft auch eine Heterogenität innerhalb der Modelle. So wurden für die polyvalenten Modelle ebenfalls kennzeichnende Unterschiede entdeckt (ebd.). Zum einen existieren stark polyvalent ausgerichtete Studiengänge, in denen die fachwissenschaftlichen Anteile im Bachelor besonders hoch sind. Zum anderen gibt es polyvalente Modelle, die bereits im Bachelor hohe lehramtsspezifische Anteile (Fachdidaktik, Bildungswissenschaften) haben (ebd.). Hierin, so Bauer et al. (2012), spiegeln sich die teils widersprüchlichen bildungspolitischen Anforderungen „zwischen einer frühen lehramtsspezifischen Professionalisierung versus einer polyvalenten Anlage des Bachelorstudiums“ wider (ebd.). In der Diskussion der Ergebnisse wird zudem angedeutet, dass sich die festgestellte Heterogenität erschwerend auf die Mobilität und die Transparenz der Studienanforderungen auswirken könnte (ebd.). Insgesamt kann die PaLea-Studie als eine Studie zur Curriculumimplementierung betrachtet werden, da Sie Hinweise dazu gibt, inwieweit die vereinbarten Strukturvorgaben der KMK zu den Studienanteilen an den Standorten umgesetzt wurden (KMK, 1997/2009).

Eine Folgestudie zu den Umfängen der Studienanteile in Lehramtsstudiengängen, die ebenfalls Auskünfte zu formalen Lerngelegenheiten ermöglicht, findet sich in Niedersachsen (Feierabend & Schmees, 2020). Im Fokus dieser Studie stehen die GHR-Studiengänge an sechs Studienorten[101]. Die Studien-, Prüfungsordnungen und weitere Studieninformationen der niedersächsischen Universitäten aus dem Jahr 2016 (1. Halbjahr) wurden im Hinblick auf die ECTS-Punkte analysiert. Die Befunde zeigen sowohl inhaltliche als auch strukturelle Verschiedenheiten – trotz

101 Technische Universität Braunschweig, Universität Hildesheim, Leuphana Universität Lüneburg, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Universität Osnabrück, Universität Vechta.

gemeinsamer Bindung an die strukturellen Vorgaben der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen vom 02. Dezember 2015. Die vorliegende Heterogenität der verschiedenen Studienanteile, so Feierabend und Schmees, erschweren den Studienortswechsel für Lehramtsstudierende nicht bloß in der BRD, sondern auch innerhalb des Bundeslandes Niedersachsen.

**LEK**

Im Rahmen der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Studie *Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden* (LEK) wurden Profilvergleiche und Curriculumanalysen an vier deutschen Universitäten[102] durchgeführt (Watson et al., 2012). Dabei standen u. a. zwei Fragestellungen im Fokus: a) Wie ist die pädagogische Ausbildung institutionalisiert, b) wie beschreiben und beurteilen Studierende ihre Lerngelegenheiten? Für die Curriculumanalysen wurden die Studienordnungen zum Wintersemester 2008/ 2009 einerseits im Hinblick auf Studienaufbau und Studienstruktur untersucht, andererseits inhaltsanalytisch im Hinblick auf formulierte Kompetenzen und kognitive Anforderungsbereiche ausgewertet (ebd.). Es konnten standortspezifische Unterschiede hinsichtlich der Gewichtungen von vier Inhaltsbereichen (a) Bedingungen für Erziehung, Bildung und Unterricht, b) Erziehung und Bildung, c) Unterricht und Allgemeine Didaktik, d) Schulforschung und Schulentwicklung) sowie Anforderungsbereichen gefunden werden (ebd.). Kennzeichnend ist, dass die Inhaltsbereiche Unterricht und Allgemeine Didaktik sowie Erziehung und Bildung in den Veranstaltungen prominent vertreten sind und der Bereich Schulforschung und Schulentwicklung nur nachrangig berücksichtigt wurde (ebd.). Im Rahmen einer Analyse der Modulbeschreibungen im Hinblick auf das Anforderungsniveau der genannten Kompetenzen wurde festgestellt, dass einige untersuchte Universitäten, so Watson et al., ihren Schwerpunkt auf den Erwerb und das Reproduzieren von (Grund-) Kenntnissen sowie die Auseinandersetzung mit diesem Wissen legen, während andere Standorte stärker die Analyse, Reflexion, Bewertung und Beurteilung von Wissen fokussieren. Im Hinblick auf die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards (2004) konnte festgehalten werden, dass die Modulinhalte große Ähnlichkeiten aufweisen, die Schwerpunktsetzungen jedoch je nach Standort variieren (Watson et al., 2012). Weitgehend werden, so Watson et al., die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards (2004) in den Studienordnungen der untersuchten Universitäten abgebildet. Die LEK-Studie stellt anschließend an die Vorgängerstudien fest, dass sich die Lehramtsstudiengänge trotz der Reformen sowohl inhaltlich als auch strukturell unterscheiden. Wenngleich hinsichtlich der Inhalte in vielen Bereichen eine große Ähnlichkeit festgestellt werden konnte, sind standortspezifische Schwerpunktsetzungen kennzeichnend (ebd.). Es wird geschlussfolgert, dass aufgrund der

102 Universität Erfurt, Universität zu Köln, Universität Paderborn, Universität Passau (nur partielle Analyse, da keine Modulbeschreibungen dieses Standorts vorlagen).

Ähnlichkeiten der Inhalte zumindest ein vergleichbarer Wissenskern erwartet werden kann (ebd.).

Eine weitere Folgestudie fand an der Universität Paderborn statt. Die für den bildungswissenschaftlichen Teil der Lehramtsausbildung relevanten Prüfungs- und Studienordnungen zum Stichtag 01.03.2012 wurden analysiert und ausgewertet. Dabei wurden die Inhalte der Learning Outcomes der Module einem Kategoriensystem zugeordnet, welches sich an den curricularen Schwerpunkten der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards orientiert. Darüber hinaus wurde das kommentierte Vorlesungsverzeichnis analysiert, in dem Kategoriensystem entsprechend zugeordnet und mittels Expertenbefragung inhaltlich validiert (Watson et al., 2015). Ausschlaggebend für die Zuordnung war der Veranstaltungstitel. In einem weiteren Schritt wurden auch Themen und Inhalte der Seminarpläne von Pflichtveranstaltungen des bildungswissenschaftlichen Studiums den identifizierten Learning Outcomes zugeordnet (ebd.). Ein Fokus der Studie war die Überprüfung der Umsetzung der Learning Outcomes im Veranstaltungsangebot. Die Befunde zeigen, dass die in den Modulbeschreibungen aufgeführten Learning Outcomes durch das Lehrveranstaltungsangebot vollständig abgedeckt wurden. Zugleich konnte aufgezeigt werden, dass auf Modulebene der Schwerpunkt auf Didaktik sowie Methodik und auf Lehrveranstaltungsebene auf Themen zu Erziehung und Bildung lag (ebd.). Die Studie von Watson et al. (2015) zeigt auf, dass zum Zeitpunkt der Erhebung die in den Modulbeschreibungen enthaltenen Vorgaben in einem hohen Maße auf den darunter liegenden Ebenen (Lehrveranstaltungen und Feinplanung der Lehrveranstaltungen) erfüllt wurden.

**BilWiss**

Im Rahmen des vom BMBF geförderten Verbundprojekts *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz im Lehramtsstudium* (BilWiss, 2016) wurde u. a. eine Studie zur curricularen Normierung durchgeführt (Lohmann et al., 2011). Die Studie ging u. a. der Frage nach, wie Universitäten auf inhaltlich-curricularer Ebene Initiativen zur Reorganisation der Strukturen und Inhalte der Lehramtsausbildung aufnehmen und wie curriculare Vorgaben und Anregungen auf der Ebene der Studienordnungen, Modulhandbücher etc. umgesetzt werden (ebd.). Die Studie umfasste zwei Curriculumanalysen: Einerseits wurden die Studienprogramme an Studienseminaren in NRW analysiert (Neu-Clausen et al., 2010; Neu-Clausen et al., 2011), andererseits wurden die bildungswissenschaftlichen Studienstrukturen an zehn Universitäten[103] in NRW untersucht, die bis Dezember 2009 als aktuell ausgewiesen wurden (Lohmann et al., 2011; Terhart et al., 2010). Hin-

103 Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen, Universität Bielefeld, Ruhr-Universität Bochum, Technische Universität Dortmund, Universität Duisburg-Essen, Universität zu Köln, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Universität Paderborn, Universität Siegen, Bergische Universität Wuppertal.

sichtlich der zweiten Curriculumanalyse sind somit Rückschlüsse auf den Grad der Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards (2004) sowie weiterer landesspezifischer Vorgaben im Hinblick auf die curricularen Dokumente der Universitäten in NRW möglich. Dies kann auch anhand einer der zentralen Fragestellungen festgemacht werden: „Werden die Zielvorstellungen im Studienangebot umgesetzt" (Kunter et al., 2017). Es konnte festgehalten werden, dass die einzelnen Kompetenzbereiche (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren) unterschiedlich gewichtet wurden. *Unterrichten* wurde am höchsten gewichtet und *Erziehen* erhielt das niedrigste Gewicht (Lohmann et al., 2011). Auffällig ist, dass beispielsweise der Kompetenzbereich *Unterrichten* an keinem der betrachteten Standorte in der geforderten Breite abgebildet wurde, wie es durch die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards (2004) vorgegeben wurde (ebd.). Insgesamt veranschaulichen die Curriculumanalysen das äußerst heterogene Lehrangebot der verschiedenen Universitäten (Kunter et al., 2017; Schulze-Stocker, 2013; Terhart et al., 2010). Auch wurde das Angebot zu den Kompetenzbereichen Erziehen, Beurteilen, Innovieren in sehr unterschiedlichen Maßen angeboten bzw. als verpflichtend gesetzt (Kunter et al., 2017). In einer Befragung im Rahmen der BilWiss-Haupterhebung wurde zudem die Nutzung des Angebots der Studierenden erhoben. Bedingt durch die Wahlfreiheit und das Nutzungsverhalten der Studierenden kommen die Studierenden mit vielen Kerninhalten nicht oder nur peripher in Berührung (ebd.). Personelle, organisatorische und zeitliche Faktoren werden als mögliche Ursachen für die standortspezifischen Unterschiede gesehen (ebd.). Kunter et al. (2017) resümieren, dass aufgrund fehlender inhaltlicher Verbindlichkeit kaum von einer Sicherstellung inhaltlicher Standards auszugehen ist.

Schulze-Stocker (2016a) schließt mit einer Folgestudie an das BilWiss-Projekt an. Ihr Erkenntnisinteresse liegt in der Beschreibung der Substanz und Varianz der Studienreformarbeit an Universitäten in NRW durch die vom Lehrerausbildungsgesetz aus dem Jahr 2009 herbeigeführten Revisionen der Curricula (Schulze-Stocker, 2016a). Es wurde im Jahr 2012 eine weitere Curriculumanalyse (Modulbeschreibungen, Prüfungs- und Studienordnungen) für die Bildungswissenschaften in NRW durchgeführt. Somit lässt sich einerseits untersuchen, inwiefern das intendierte Curriculum (KMK-Rahmenvorgaben von 2004, bildungswissenschaftliche KMK-Standards von 2004, LABG von 2009, Lehramtszugangsverordnung (LZV) von 2009) in den Lehramtsausbildungscurricula zum Wintersemester 2012 in NRW implementiert wurde[104], andererseits ist dadurch auch ein Vergleich zu den Ergebnissen aus der Curriculumanalyse aus dem Jahr 2009 (BilWiss) möglich. Die Folgestudie zeigt, dass sich die betrachteten Universitäten durch unterschiedliche, bzw. universitätsspezifische Rezeptivität hinsichtlich der Reorganisation der bildungswissenschaftlichen Inhalte auszeichnen (Schulze-Stocker, 2016b). Wie bereits in der BilWiss-Studie festgehalten, konnte somit auch in der Anschlussstudie eine große

104 Schulze-Stocker (2016a) nennt dies das „potentielle Curriculum".

Heterogenität hinsichtlich der Gestaltung der bildungswissenschaftlichen Curricula aufgezeigt werden. Zugleich wurde aber deutlich, dass eine stärkere Fokussierung der bildungswissenschaftlichen Modulbeschreibungen auf die KMK-Standards vorhanden ist und dass es eine einheitliche Studienstruktur für die Bildungswissenschaften aller betrachteten Lehramtsstudiengänge gibt (Schulze-Stocker, 2016a).

**KiL**

Im Rahmen des von der Leibniz-Gemeinschaft geförderten Projekts *Messung professioneller Kompetenzen in mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehramtsstudiengängen* (KiL) wurde u. a. eine Curriculumanalysen an jeweils einer Hochschule pro Bundesland[105] durchgeführt (Hohenstein et al., 2014). Sie ergänzt somit die BilWiss-Studie, die die Curricula in NRW fokussierte. Es wurden die Studienordnungen, Modulhandbücher und Prüfungsordnungen des Wintersemesters 2010/2011 im Hinblick auf die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards erfasst, analysiert und bewertet (ebd.). Sowohl der Umfang als auch die Inhalte wurden dabei berücksichtigt. Die Untersuchungsergebnisse deuten auf große Unterschiede in der Gestaltung der Curricula für die Bildungswissenschaften hin (ebd.). Die Befunde verdeutlichen, so Hohenstein et al., dass die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards nicht flächendeckend in den Hochschulcurricula implementiert sind und eine Anpassung noch aussteht. Im Unterschied zu den Befunden aus dem BilWiss-Projekt konnte festgestellt werden, dass die vier Kompetenzbereiche nicht unterschiedlich gewichtet sind, sondern ungefähr in gleichem Ausmaß berücksichtigt werden (ebd.). Durchaus bestehen aber innerhalb der Kompetenzbereiche verschiedene Gewichtungen zu einzelnen Inhalten. Beispielsweise wird der Inhalt *Didaktik und Unterrichtsplanung* stark im Kompetenzbereich Unterrichten gewichtet. Zugleich ist darauf zu verweisen, dass im Rahmen der Studie nicht dezidiert nach Wahl- und Pflichtelementen getrennt wurde, obwohl die Wahlpflichtanteile in Abhängigkeit von den untersuchten Standorten stark schwanken (ebd.). Insgesamt bekräftigen die Befunde, dass am Ende des Lehramtsstudiums von keiner einheitlichen Wissensbasis oder vergleichbaren Kompetenzen ausgegangen werden kann (ebd.). Es könne somit nicht von einer einheitlichen länderübergreifenden Implementierung der bildungswissenschaftlichen Standards ausgegangen werden.

Insgesamt eignen sich dokumentenbasierte Curriculumanalysen besonders gut zur Untersuchung des Studienaufbaus und der Studienstruktur. Die Curricula enthalten etwa verlässliche Auskünfte zu den curricularen Studienanteilen. Zudem liefert die Analyse von Modulbeschreibungen wichtige Hinweise zu potenziellen Inhalten der

105 Freie Universität Berlin, Universität Bremen, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Georg-August-Universität Göttingen, Pädagogische Hochschule Freiburg, Universität Hamburg, Universität Halle-Wittenberg, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Universität Koblenz-Landau, Universität Leipzig, Ludwig-Maximilian-Universität München, Universität Potsdam, Universität Rostock, Universität des Saarlandes.

institutionellen Lerngelegenheiten. Untersuchungen der Veranstaltungsbeschreibungen (Syllabi) können zudem Auskunft dazu geben, wie hoch die inhaltliche Varianz innerhalb der Module ist. Gleichzeitig sind Veranstaltungsbeschreibungen nicht immer gegeben und häufig können nur die Veranstaltungstitel ausgewertet werden. Curriculumanalysen sind aber für die Implementationsforschung von Bedeutung, da sie verlässliche Hinweise zur Struktur von Studiengängen geben und einen ersten Überblick zu den curricular geplanten Inhalten der Studienangebote ermöglichen.

**Forschungsdefizite**

Den Curriculumanalysen zugrundeliegenden Dokumenten wird von den Forschern eine hohe Glaubwürdigkeit zugesprochen, da es sich überwiegend um rechtsverbindliche Dokumente handelt (Bauer et al., 2012; Hohenstein et al., 2014; Lohmann et al., 2011; Schulze-Stocker, 2016a). Jenen Dokumenten, die keinen rechtsverbindlichen Charakter haben, räumen sie einen formal hohen Stellenwert zu (Lohmann et al., 2011). Die Gefahr von Verzerrungen durch Selbstdarstellungstendenzen ist dementsprechend gering (Bauer et al., 2012).

Es wurde angemerkt, dass die Dokumente nur *potenzielle* Lerngelegenheiten darstellen können und nicht die Studiensituation in Lehrveranstaltungen an Universitäten widerspiegeln, die eine andere Realitätsebene darstellen (Schulze-Stocker, 2016a). Die erwähnte Anschlussstudie von Watson et al. (2015) analysiert daher noch die Veranstaltungsverzeichnisse und zum Teil auch Seminarpläne, um genauere Hinweise zu den Lerngelegenheiten zu bekommen. Zugleich wird zu den Curriculumanalysen erwähnt, dass die Zuordnung der curricularen Gegenstände zu den Kategorienrahmen aufgrund fehlender Trennschärfe und unterschiedlicher Konkretisierungsgrade nur erschwert möglich war (vgl. Hohenstein et al., 2014; Schulze-Stocker, 2016a). Somit können Fehler in der Zuordnung generell nicht ausgeschlossen werden (Schulze-Stocker, 2016a).

Ein weiteres Defizit vereinzelter Curriculumanalysen zeigt sich in den getroffenen Vorannahmen. Hinter der Idee, dass die curricularen Dokumente verlässliche Auskünfte über formale Lerngelegenheiten bieten, steht die Annahme, dass die Akteure (insbesondere ProfessorInnen und Mittelbauer) den Charakter von Rollenmarionetten haben: Das was auf dem Papier gesetzt worden ist, wird ohne Variationen auf operativer Ebene umgesetzt. Ob die Akteure tatsächlich *studienplankonform* lehren, ist fraglich. Dollase (2012) zufolge ist ein Text zudem immer vieldeutig interpretierbar. Insofern sind Rückschlüsse auf Lerngelegenheiten nur bedingt möglich. In dieser Arbeit wird daher angenommen, dass Modulbeschreibungen die Komplexität der Module nicht vollständig abbilden. Sie bleiben häufig auf einer allgemeinen Ebene, die nur begrenzt Rückschlüsse auf die Lehrrealität zulassen. Eine weitere Vorannahme stellt die lineare Implementierung dar. Sofern die Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards anhand der curricularen Dokumente des bildungswissenschaftlichen Anteils des Lehramtsstudiums untersucht wird, scheint

zum Teil davon ausgegangen worden zu sein, dass bildungswissenschaftliche Kompetenzen alleine durch das bildungswissenschaftliche Modulangebot entwickelt werden können. Dass etwa die Fachdidaktiken ebenso einen wichtigen Beitrag dazu leisten können, wurde nicht hinreichend bedacht. Inwiefern die Kompetenzentwicklung curricular isoliert stattfindet, bedarf einer Überprüfung.

Ein weiterer Punkt betrifft die Vernachlässigung realer Studienverläufe. In den Ergebnissen der Curriculumanalysen des KiL-Projekts werden beispielsweise alle potenziell belegbaren Inhalte in den Curricula berücksichtigt, ohne dezidiert zwischen Wahl- und Pflichtelementen zu trennen (Hohenstein et al., 2014). Zwar können so Auskünfte über potenzielle Lerngelegenheiten gewonnen werden, jedoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass Studierende das gesamte Wahlangebot nutzen – insbesondere wenn es zur Erlangung des Abschlusses nicht notwendig ist.

Da sich das intendierte Curriculum in den institutionellen curricularen Dokumenten der Lehramtsausbildung nur sehr bedingt wiederfinden lässt (Terhart, 2014), wurde dies zum Anlass genommen, curriculare Normierungen aus einer anderen Perspektive zu untersuchen.

Zusammenfassend lassen sich somit drei Defizite benennen:

a) Kategorisierungsprobleme
b) Komplexitätsreduktion durch Untersuchung der Modulbeschreibungen
c) Teils mangelnder Einbezug fachdidaktischer Studienanteile im Hinblick auf die Untersuchungen zur bildungswissenschaftlichen Kompetenzentwicklung

Nachfolgend werden die zentralen Fragen sowie der methodische Ansatz dieser Arbeit beschrieben. Dabei wurde versucht, die benannten Defizite zu vermeiden.

### 4.3 Forschungsfragen

Wie bereits in Kapitel 4.1 erwähnt, betrifft der Untersuchungsgegenstand dieser Teilstudie die Konkretisierung des intendierten Curriculums (Vorgaben des Landes Niedersachsen gem. Nds. MasterVO-Lehr). Das universitätsspezifische modulare Lehramtscurriculum wird dabei als das Ergebnis der Konkretisierung betrachtet. Der Untersuchungsgegenstand wurde im Hinblick auf die niedersachsenspezifischen Standards eingegrenzt, da Niedersachsen als einziges Bundesland nicht explizit auf die Implementierung und Anwendung der Standards verwies (siehe Teilstudie 1). Es konnte jedoch verdeutlicht werden, dass zu einem großen Teil mit der Ausrichtung der Lehramtsstudiengänge an den in der Nds. MasterVO-Lehr beschriebenen Erwartungen zugleich auch eine Ausrichtung an den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards einhergehen kann (siehe Teilstudie 2). Der Standort Oldenburg wurde für die vorliegende Teilstudie gewählt, da Oldenburg als einziger Standort in Niedersachsen für alle Lehrämter ausbildet und als ehemalige Pädagogische Hochschule auf eine lange Tradition hinsichtlich der Lehramtsausbildung zurückblicken kann.

Unter Berücksichtigung der Fidelity Perspective lauten die zentralen Fragestellungen dieser Teilstudie daher wie folgt:

a) Inwieweit werden die niedersachsenspezifischen Standards gemäß Selbsteinschätzungen der Modulverantwortlichen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg umgesetzt?

b) Wird in Oldenburg gemäß den Selbsteinschätzungen der Modulverantwortlichen der bildungswissenschaftliche Kompetenzerwerb durch das bildungswissenschaftliche Modulangebot und der fachdidaktische Kompetenzerwerb durch das fachdidaktische Modulangebot ermöglicht?

Um einen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfragen a) und b) zu leisten, wurde eine Befragung der Modulverantwortlichen in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften durchgeführt. Damit können Schwierigkeiten einiger Curriculumanalysen vermieden werden:

- Zuordnungen von Modul und deren Gegenständen zu Standards werden nicht durch Modulfremde, sondern durch die Modulverantwortlichen vorgenommen. Fehlerhafte Zuordnungen können dadurch eher vermieden werden.
- Durch eine Befragung der Modulverantwortlichen kann die Komplexität der Module berücksichtigt werden, was durch eine Analyse von Modulbeschreibungen nicht möglich ist.
- Durch den Einbezug des fachdidaktischen Ausbildungsanteils kann überprüft werden, inwiefern ein curricular isolierter Kompetenzerwerb stattfindet: Der bildungswissenschaftliche Kompetenzerwerb wird durch das bildungswissenschaftliche Modulangebot und der fachdidaktische Kompetenzerwerb wird durch das fachdidaktische Modulangebot ermöglicht.

Zugleich gehen mit einer Befragung der Modulverantwortlichen auch Schwierigkeiten einher:

- Sozial erwünschtes Antwortverhalten kann insbesondere dann auftreten, wenn der Eindruck entsteht, dass eine solche Befragung Kontrolle ausübt.
- Auch besteht die Gefahr einer selbstwertdienlichen Verzerrung (self-serving bias) (Gerrig & Zimbardo, 2008). Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass Modulverantwortliche sich hinsichtlich des mit dem Modul angestrebten Kompetenzerwerbs überschätzen.

Bei der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse wurde darauf geachtet, dass reale Studienverläufe abgebildet werden. Mit realen Studienverläufen ist gemeint, dass anhand von ausgewählten Fächern die zu studierenden Module so dargestellt werden, dass sie geläufige Studienverläufe nachbilden. Im Hinblick auf die Wahlpflichtbereiche wurde somit eine Auswahl unter Berücksichtigung der möglichen Belegung gem. Prüfungsordnung vorgenommen. Wenn also aus fünf Wahlpflicht-

modulen eines zu studieren ist, so wurde für die Zusammenstellung der realen Studienverläufe auch nur ein Wahlpflichtmodul (in der Regel ein häufig besuchtes) gewählt. Dadurch können zwar nur exemplarische Auswertungsergebnisse aufgezeigt werden, zugleich ist die Aussagekraft hinsichtlich institutioneller Lerngelegenheiten höher.

## 4.4 Befragung der Modulverantwortlichen in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften

### Hintergrund

Die Universität Oldenburg betrachtet die bildungswissenschaftlichen Standards der Nds. MasterVO-Lehr und der KMK als zentralen Orientierungspunkt für die Gestaltung eines bildungswissenschaftlichen Curriculums. Der hohe Stellenwert, den die Bildungswissenschaften einnehmen, spiegelt sich auch in den Oldenburger Lehramtscurricula wider. So sind die Bildungswissenschaften mit 27 % aller ECTS-Punkte in den GHR-Studiengängen und mit 21 % in den gymnasialen Studiengängen vertreten (Stand: Sommersemester 2018).

Im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* wird in dem Projekt *Biographieorientierte und Phasenübergreifende Lehrerbildung in Oldenburg* (OLE+)[106] die Professionalisierung von Studierenden gefördert. Damit einher gehen curriculare Veränderungsprozesse, welche die kumulative Kompetenzentwicklung der Studierenden unterstützen, die Abstimmungsprozesse zwischen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften optimieren und die Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen und die KMK-Beschlüsse zur Lehramtsausbildung verstärkt berücksichtigen sollen. Ein Kernanliegen des Projektes ist somit die Optimierung der Curricula zu den Lehramtsstudiengängen im Hinblick auf die Strukturen, Inhalte und die Kompetenzorientierung. Im Folgenden sollen jene curricularen Weiterentwicklungsprozesse beleuchtet werden, welche die inhaltliche Ausgestaltung der Lehramtsstudiengänge betreffen. Haben zuvor erwähnte Forschungsprojekte in ihren Curriculumanalysen die curricularen Dokumente als Grundlage für Ihre Forschungen genutzt, wurde in Oldenburg in einem ersten Schritt die Fragebogenerhebung als methodisches Hilfsmittel für die Lehrplanforschung genutzt (Seliner-Müller, 1998).

### Ziele der Studie

Ziel der Studie ist es, zu untersuchen, wie stark die Bezüge der angebotenen Oldenburger Module zu den in der Nds. MasterVO-Lehr genannten bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen sind. Im Rahmen der vorliegenden Studie

106 An der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg wird seit dem 01.01.2016 das Projekt OLE+ (Biographieorientierte und Phasenübergreifende Lehrerbildung in Oldenburg) im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

wurden die Modulverantwortlichen in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken befragt. Die Befragung gibt Auskunft darüber, welche bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Standards und Inhalte der Nds. MasterVO-Lehr aufgrund des Lehrangebots in einem Studienverlauf erworben werden können. Des Weiteren sollten dadurch unter- bzw. überrepräsentierte Kompetenzen und Inhalte sichtbar gemacht werden. Die Befragung ermöglicht somit eine inhaltliche Abstimmung zwischen den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken, aber auch eine Abstimmung innerhalb der Bildungswissenschaften und innerhalb der Fachdidaktiken.

**Inhalte der Studie**

Der Fragebogen (vgl. Anhang 3.1) enthielt insgesamt 134 Items, die sich nach der Struktur der Anlagen der Nds. MasterVO-Lehr gliedern. Darüber hinaus beinhaltet der Fragebogen Items zu Kompetenzbereichen, die in der Verordnung nicht ausdifferenziert wurden (Heterogenität von Lerngruppen, Inklusion, Grundlagen der Förderdiagnostik, Deutsch als Zweitsprache und als Bildungssprache, interkulturelle Kompetenzen).

Die Modulverantwortlichen wurden befragt, ob ihr Modul Bezug zu den einzelnen Kompetenzen nimmt. Es gab fünf Antwortmöglichkeiten: Kein Bezug (0), geringer Bezug (1), mittlerer Bezug (2), starker Bezug (3) und keine Einschätzung möglich (K).

Der Begriff *Bezug* wurde gewählt, da in dieser Arbeit davon ausgegangen wird, dass im Rahmen der angebotenen Module ein Bezug zu Kompetenzen hergestellt werden kann. Der Begriff *Vermittlung*, wie er beispielsweise in der LAK-Studie gewählt worden ist, kann hingegen suggerieren, dass Kompetenzen ausschließlich im Rahmen der Präsenzveranstaltungen vermittelt werden. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Präsenzveranstaltungen eines Moduls einen wichtigen Teilaspekt ausmachen. Das Selbststudium ist ein weiterer Teilaspekt. Beispielsweise kann die im Rahmen des Moduls zu erledigende Textarbeit zu einem gewissen Teil eigenverantwortlich von den Studierenden durchgeführt werden und ebenfalls zum Kompetenzerwerb beitragen. Dies ist auch im Sinne des European Credit Transfer Systems (ECTS), der den Arbeitsaufwand der Studierenden bemisst und nicht die Lehrveranstaltungszeiten.

**Grundgesamtheit und Stichprobe**

Gegenstand der Untersuchung waren die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Module in den Lehramtsfächern der Universität Oldenburg. Jene Lehramtsfächer, die in Kooperation mit Partneruniversitäten angeboten werden, wurden bei dieser Befragung nicht berücksichtigt. Zum Zeitpunkt der Untersuchung (Oktober bis Dezember 2017) gab es 24 Fachdidaktiken an fünf Fakultäten, die 159 fachdidaktische Module anboten. Hinzu kamen 22 bildungswissenschaftliche Module. Die Grundgesamtheit betrug somit 181. Die Befragung richtete sich an alle Modul-

verantwortlichen der 181 Module. Modulverantwortliche für 136 Module haben an der Befragung teilgenommen, womit es eine Rücklaufquote von 75 %[107] gab.

**Methodisches Vorgehen**

In einem ersten Schritt wurden anhand der Modulhandbücher und Prüfungsordnungen die fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Module identifiziert. Zur Überprüfung im Hinblick auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Modulauswahl wurden die StudiengangskoordinatorInnen und weitere Akteure in den Fachdiaktiken der Oldenburger Lehramtsausbildung um Stellungnahme gebeten. So konnten die zuvor erwähnten Module ausfindig gemacht und entsprechenden Modulverantwortlichen zugeordnet werden.

In einem zweiten Schritt wurde ein Fragebogen entworfen, der eine Auswahl der Standards enthält, die durch die Nds. MasterVO-Lehr vorgegeben sind. Die Items zu den Kompetenzbereichen *Heterogenität von Lerngruppen*, *Inklusion*, *Grundlagen der Förderdiagnostik*, *Deutsch als Zweitsprache und als Bildungssprache*, *interkulturelle Kompetenzen* wurden aus dem Beschluss über ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen an die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken entnommen und fächerübergreifend formuliert (KMK, 2008/2016). Die Befragung wurde online durchgeführt.

Die Auswertung der Befragung der Modulverantwortlichen fand schulformspezifisch unter Berücksichtigung der Zuordnung der Items zu bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzbereichen statt. Bei der Auswertung wurde die Perspektive der Studierenden eingenommen. Beispielsweise kann es der Fall sein, dass Studierende mit dem Berufsziel Lehramt an Gymnasien andere fachdidaktische Germanistik-Module zu absolvieren haben als Studierende mit dem Berufsziel Lehramt an Grundschulen. Studierende entwickeln somit in Abhängigkeit von der gewählten Schulform und Fächerkombination unterschiedliche Kompetenzprofile. Das Kompetenzprofil zeigt auf, in welchem Ausmaß der Kompetenzerwerb in den entsprechenden Modulen angestrebt wird. Es ist insofern als ein *potenzielles* Kompetenzprofil[108] zu verstehen. Die Auswertung der Befragung konnte diese Kompetenzprofile aufzeigen und für curriculare Weiterentwicklungsprozesse nutzen. Die Auswertungsergebnisse wurden daher im Anschluss für den TeilnehmerInnenkreis transparent gemacht, um darauf basierend die kumulative Kompetenzentwicklung der Studierenden zu unterstützen und weiterzuentwickeln.

107 Für vereinzelte lehramtsrelevante Studienfächer fehlen Datensätze, da nicht alle Modulverantwortlichen an der Befragung teilnehmen wollten. Bei der exemplarischen Auswertung wurden daher nur Studienfächer berücksichtigt, für die vollständige Datensätze vorliegen.

108 Zur Begriffsklärung siehe Schulze-Stocker (2016a).

## 4.5 Exemplarische Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden exemplarisch vier Kompetenzprofile gezeigt:

- **Kompetenzprofil A: HR_Ger_Ges**
  Lehramtsstudium Haupt- & Realschule mit der Fächerkombination Germanistik und Geschichte
- **Kompetenzprofil B: Gym_Ger_Ges**
  Lehramtsstudium Gymnasium mit der Fächerkombination Germanistik und Geschichte
- **Kompetenzprofil C: HR_Phy_Che**
  Lehramtsstudium Haupt- & Realschule mit der Fächerkombination Physik und Chemie
- **Kompetenzprofil D: Gym_Phy_Che**
  Lehramtsstudium Gymnasium mit der Fächerkombination Physik und Chemie

Die Beispiele wurden ausgewählt, da sie zahlreiche Kontraste abbilden. Zum einen spiegeln sie eine klassische Teilung wider: geisteswissenschaftlich und naturwissenschaftlich. Des Weiteren wurden einerseits Fächer ausgewählt, die hohe Studierendenzahlen haben (Germanistik, Geschichte) und andererseits Fächer mit vergleichsweise wenig Studierenden (Physik, Chemie) (siehe auch Tabelle 5 auf S. 98). Auch sollten unterschiedliche Schulformen in den Beispielen berücksichtigt werden. Hier wurden also Schulformen ausgewählt, die einerseits einen traditionell hohen fachwissenschaftlichen Anteil (Gymnasium) haben und andererseits, die einen traditionell hohen bildungswissenschaftlichen Anteil (Haupt- und Realschule) haben (vgl. auch Kapitel 3). Bedingt durch die Auswahl, eigneten sich nur Fächer, die in beiden Schulformen studiert werden können. Ergänzend musste bei der Auswahl berücksichtigt werden, dass vollständige Datensätze für die Module der Fächer vorliegen.

### *4.5.1 Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Modulangebote*

Teilfrage A: Inwieweit werden die niedersachsenspezifischen Standards gemäß Selbsteinschätzungen der Modulverantwortlichen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg umgesetzt?

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, inwieweit die niedersachsenspezifischen Standards gemäß den Selbsteinschätzungen der Modulverantwortlichen umgesetzt werden. Dies kann Hinweise darauf geben, ob das Erreichen der Standards aus Angebotsperspektive ermöglicht wird. Um die Vorgehensweise verständlich wiederzugeben, sind dem Anhang 3.2 exemplarisch Auswertungsergebnisse einzelner Standards beigefügt worden.

Im folgenden Abschnitt werden die Kompetenzbereiche miteinander verglichen. Die in den nachfolgenden Abbildungen dargestellten Balken stellen die summierten

Mittelwerte dar. Dazu wurden die in der Befragung angegebenen Werte der Standards eines Kompetenzbereiches in dem ausgewählten Studienverlauf in Abhängigkeit von der jeweiligen Ausbildungskomponente (Bildungswissenschaften, Fachdidaktik A, Fachdidaktik B) addiert und durch die Anzahl der Items des entsprechenden Kompetenzbereichs dividiert. Somit können einerseits die Unterschiede zwischen den Ausbildungskomponenten verdeutlicht werden, andererseits lassen sich durch die summierten Mittelwerte die verschiedenen Kompetenzbereiche miteinander vergleichen.

### Vergleich der Mittelwerte bei unterschiedlichen Schulformen mit gleicher Fächerkombination

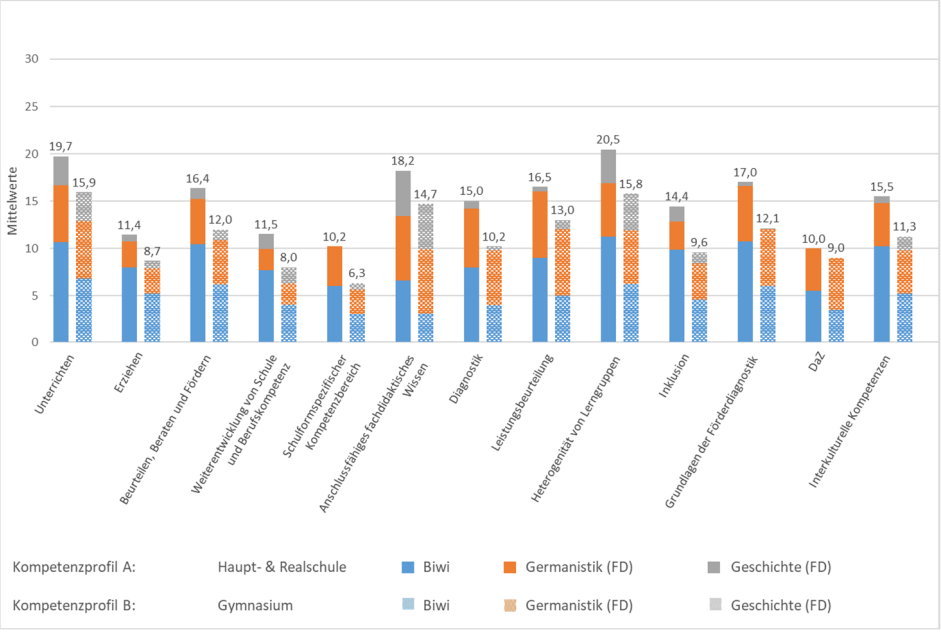



Abbildung 29: Bezugsstärken der Kompetenzbereiche im Vergleich zwischen Kompetenzprofil A und B

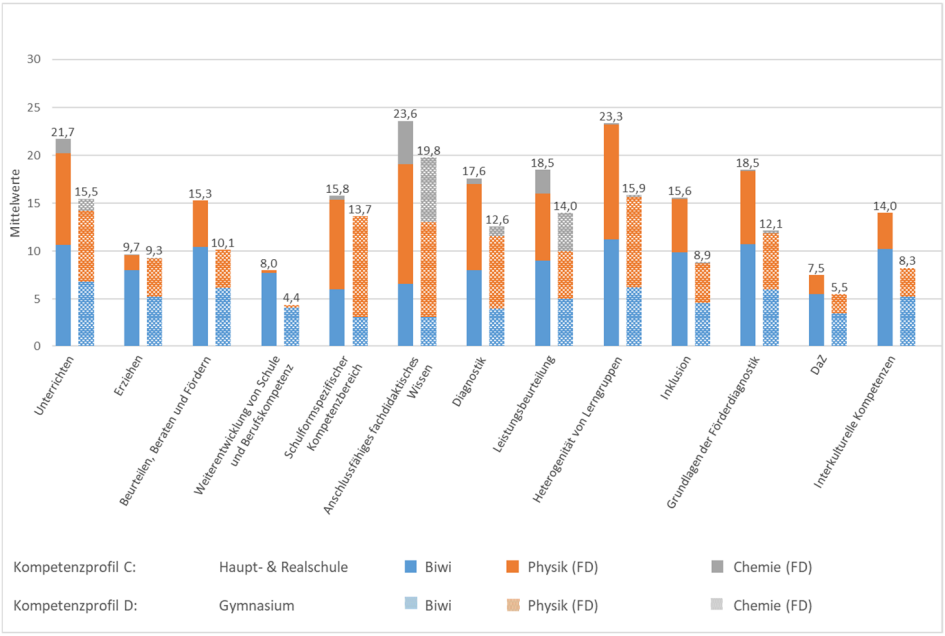



Abbildung 30: Bezugsstärken der Kompetenzbereiche im Vergleich zwischen Kompetenzprofil C und D

Mit Blick auf die vier Kompetenzprofile lässt sich aufzeigen, dass zu allen Standards ein Bezug hergestellt wird. Kennzeichnend sind die Unterschiede hinsichtlich des hergestellten Bezuges zwischen den einzelnen Fachdidaktiken. In allen Kompetenzprofilen ist ersichtlich, dass es erhebliche Unterschiede hinsichtlich der hergestellten Bezüge zwischen den Fachdidaktiken gibt. Zum Beispiel stellt die Fachdidaktik Physik im Urteil ihrer Modulverantwortlichen größtenteils stärkere Bezüge zu den geforderten Kompetenzbereichen her als die Fachdidaktik Chemie. Zugleich stellt die Fachdidaktik Germanistik im Urteil ihrer Modulverantwortlichen zu einem großen Teil stärkere Bezüge zu Kompetenzbereichen her als die Fachdidaktik Geschichte. Die bildungswissenschaftliche Ausbildungskomponente der Kompetenzprofile A, B, C und D stellt in den drei bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereichen (*Erziehen, Beurteilen, Beraten & Fördern, Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz*) im Verhältnis zu den fachdidaktischen Ausbildungskomponenten besonders starke Bezüge her. Für den bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereich *Unterrichten* ist das Verhältnis zwischen den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken Physik bzw. Germanistik eher ausgeglichen. Im Verhältnis zu den Fachdidaktiken Chemie bzw. Geschichte ist die Bezugnahme in den Bildungswissenschaften deutlich stärker. Hinsichtlich der fachdidaktischen Kompetenzbereiche (*Anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen, Diagnostik, Leistungsbeurteilung*) ergibt sich aufgrund unterschiedlich starker Bezugnahmen ein sehr heterogenes Bild. Im Vergleich zu den anderen Kompetenzbereichen ist der bildungswissenschaftliche Bezug hier erwartungsgemäß eher geringer und der fachdidaktische Bezug entsprechend stärker. Für die Kompetenz-

bereiche Heterogenität von Lerngruppen, Inklusion, Grundlagen der Förderdiagnostik, DaZ und Interkulturelle Kompetenzen bilden die Bildungswissenschaften als auch die Fachdidaktiken Physik und Germanistik einen gewichtigen Anteil in der Bezugsherstellung. Die Fachdidaktiken Chemie und Geschichte nehmen zum Teil gar keinen Bezug zu diesen Kompetenzbereichen.

Die in Abbildung 29 und Abbildung 30 benannten Kompetenzbereiche sind mit Ausnahme des schulformspezifischen Kompetenzbereichs als lehramtsübergreifende Standards zu verstehen, deren Umsetzung für alle Lehramtsstudiengänge gleichermaßen gefordert ist. Die Balken verdeutlichen jedoch, dass es den Einschätzungen der Modulverantwortlichen zufolge erhebliche schulformspezifische Unterschiede gibt: Die hergestellten Bezüge in den aufgezeigten Kompetenzprofilen der Studiengänge mit dem Berufsziel Lehramt an Haupt- und Realschulen (Kompetenzprofile A: HR_Ger_Ges und C: HR_Phy_Che) sind im Vergleich zu den ausgewählten Studiengängen mit dem Berufsziel Lehramt an Gymnasien (Kompetenzprofile B: Gym_Ger_Ges und D: Gym_Phy_Che) höher. Dadurch entstehen curricular bedingte Ungleichheiten hinsichtlich der Kompetenzerwerbsermöglichung in Abhängigkeit von der angestrebten Schulform. Hinsichtlich der bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereiche[109] sind die Auswertungsergebnisse mit den strukturellen Vorgaben zu erklären: Während für die Bildungswissenschaften in den Lehramtsstudiengängen mit dem Berufsziel Haupt- und Realschulen ein Mindestumfang von 75 ECTS-Punkten vorgesehen ist, umfassen die Studiengänge mit dem Berufsziel Lehramt am Gymnasium 45 ECTS-Punkte (vgl. Nds. MasterVO-Lehr). Zugleich ist in den gymnasialen Lehramtsstudiengängen der ECTS-Punkteanteil in den Fächern entsprechend höher. Die fachdidaktischen Kompetenzbereiche sind trotz des erhöhten ECTS-Punkteanteils in den gymnasialen Lehramtsstudiengängen niedriger als in den Lehramtsstudiengängen mit dem Berufsziel Haupt- und Realschule. Die in den Abbildungen dargestellten geringeren Bezüge zu den Kompetenzbereichen der gymnasialen Lehramtsstudiengänge sind nur im Hinblick auf die geforderten Anforderungen gem. der Nds. MasterVO-Lehr betrachtet worden. Fachwissenschaftliche Anforderungen waren kein Gegenstand der Erhebung. Bei einer Erhebung der fachwissenschaftlichen Lerngelegenheiten wären aufgrund des deutlich höheren ECTS-Anteils der Fachwissenschaften in den gymnasialen Lehramtsstudiengängen höhere Mittelwerte im Vergleich zu den Studiengängen mit dem Berufsziel Lehramt an Haupt- und Realschule zu erwarten. Die Ergebnisse verdeutlichen jedoch die bereits in der Teilstudie 2 benannte Problematik: Lehramtsstudierende mit dem Berufsziel Lehramt am Gymnasium haben zu einem Großteil die gleichen Standards zu erreichen, wie die Studierende mit dem Berufsziel Lehramt an Haupt- und Realschulen. Zugleich gibt es weniger Lerngelegenheiten für den Erwerb der geforderten Standards in den gymnasialen Lehramtsstudiengängen.

109 Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Fördern, Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz, schulformspezifischer Kompetenzbereich.

## Vergleich der Mittelwerte bei gleicher Schulform und unterschiedlicher Fächerkombination

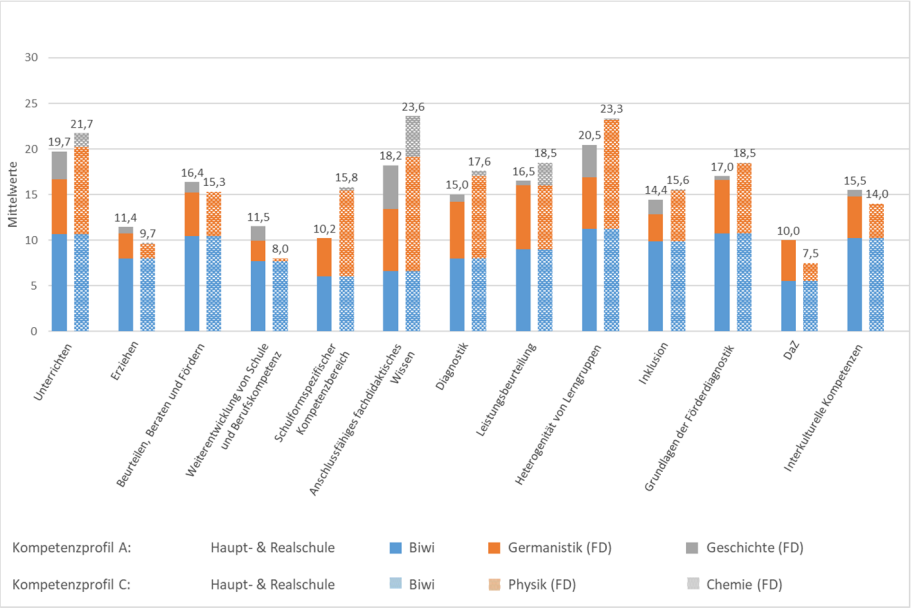



Abbildung 31: Bezugsstärken der Kompetenzbereiche im Vergleich zwischen Kompetenzprofil A und C

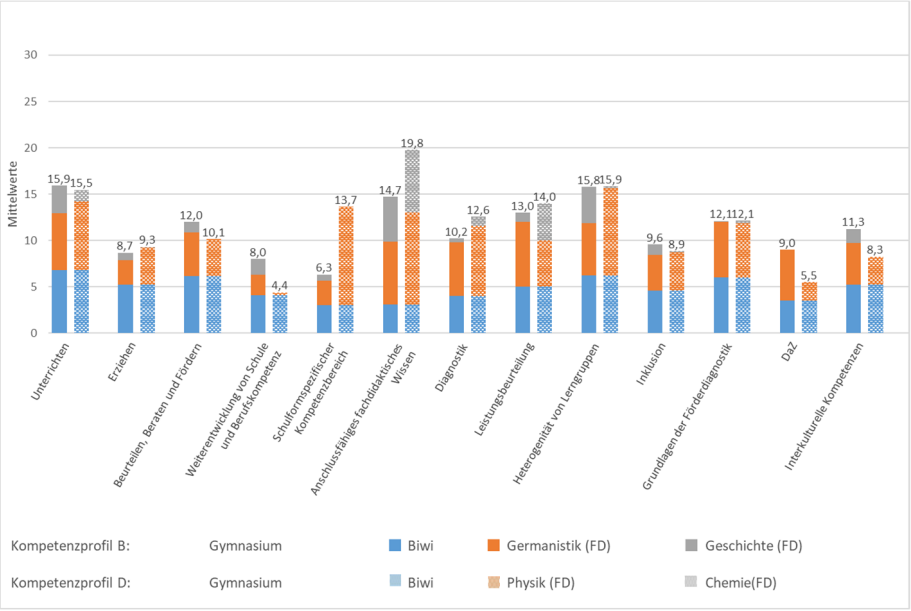



Abbildung 32: Bezugsstärken der Kompetenzbereiche im Vergleich zwischen Kompetenzprofil B und D

Bei einem Vergleich der Kompetenzprofile einer Schulform mit unterschiedlichen Fächerkombination (A im Vergleich zu C und B im Vergleich zu D) ist besonders in den Kompetenzprofilen der Haupt- und Realschulen eine unterschiedliche Bezugnahme kennzeichnend. In Abbildung 31 zeigen sich ausgeglichene Bezugsstärken für die Kompetenzbereiche *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Fördern, Inklusion, Grundlagen der Förderdiagnostik* und *Interkulturelle Kompetenzen*. Bei der Fächerkombination Germanistik und Geschichte sind den Einschätzungen der Modulverantwortlichen zufolge die Bezüge in den Kompetenzbereichen *Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz* sowie *DaZ* höher als mit der Fächerkombination Physik und Chemie. Zugleich sind die Bezüge in dem *schulformspezifischen Kompetenzbereich*, *Anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen, Diagnostik, Leistungsbeurteilung* und *Heterogenität von Lerngruppen* in der Fächerkombination Physik und Chemie höher.

In Abbildung 32 zeigen sich ausgeglichene Bezugsstärken für die Kompetenzbereiche *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Fördern, Leistungsbeurteilung, Heterogenität von Lerngruppen* und *Grundlagen der Förderdiagnostik*. Für die Kompetenzbereiche *Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz*, *DaZ* und *Interkulturelle Kompetenzen* finden sich in der Fächerkombination Germanistik und Geschichte erneut höhere Bezugsstärken als mit der Fächerkombination Physik und Chemie. Für den s*chulformspezifischen Kompetenzbereich*, *Anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen* und *Diagnostik* sind die Bezugsstärken in der Fächerkombination Physik und Chemie höher. Es werden somit je nach Fächerkombination unterschiedlich starke Bezugnahmen in den Kompetenzbereichen erreicht, die sich zum Teil auch durch die fachliche Nähe erklären lassen können. Beispielsweise ist *DaZ* ein subdisziplinäres Thema der Germanistik.

Insgesamt fällt bei den Kompetenzprofilen auf, dass die Kompetenzbereiche *Unterrichten*, *Anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen* und *Heterogenität von Lerngruppen* im Vergleich zu den anderen Kompetenzbereichen besonders hohe Mittelwerte erreichen. Zugleich sind die Mittelwerte der Kompetenzbereiche *Erziehen*, *Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz* sowie *DaZ* eher klein. Der Kompetenzbereich *Inklusion* ist in den Studiengängen mit dem Berufsziel Lehramt an Haupt- und Realschulen hinsichtlich der Bezugsstärke im Mittelfeld, während die Bezugsstärke in den gymnasialen Lehramtsstudiengängen eher niedrig ist. Dies kann auch darauf zurückgeführt werden, dass für das Lehramt an Haupt- und Realschulen ein verpflichtendes Inklusionsmodul angeboten wird, während die Gymnasiallehrämter dieses Modul weder als Pflicht- noch als Wahlpflichtmodul angeboten bekommen.

Zusammenfassend zeigen die Abbildungen deutliche Unterschiede zwischen den Kompetenzprofilen hinsichtlich der institutionellen Lerngelegenheiten. Je nach Fächerkombination und gewählter Schulform ist aufgrund der Einschätzungen der Modulverantwortlichen zu erwarten, dass sich die Standards bzw. die Kompetenz-

bereiche bei den Lehramtsstudierenden auf unterschiedlichen Niveaustufen entwickeln. Es kann somit nicht von einem vergleichbaren Niveau ausgegangen werden. Zu ähnlichen Befunden kommt auch das KiL-Projekt: „Keinesfalls kann von einer einheitlichen Wissensbasis oder vergleichbaren Kompetenzen am Ende des Lehramtsstudiums ausgegangen werden." (Hohenstein et al., 2014).

Da hier aus datenschutzrechtlichen Gründen die Bachelor- und Mastermodule in den obigen Abbildungen nicht gesondert markiert werden konnten, sollen die Verteilungen des hergestellten Bezugs zwischen Bachelor- und Mastermodulen noch anhand der nachfolgenden Abbildung aufgezeigt werden.

Die Abbildung 33 zeigt auf, dass im Kompetenzprofil B (Gym_Ger_Ges) die hergestellten Bezüge im Vergleich zwischen Bachelor und Master eher ausgewogen sind. In den Kompetenzprofilen A (HR_Ger_Ges), C (HR_Phy_Che) und D (Gym_Phy_Che) sind die Kompetenzbereiche *Beurteilen, Beraten und Fördern*, *Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz*, *Diagnostik*, *Leistungsbeurteilung* und *Grundlagen der Förderdiagnostik* stärker im Master verankert. Darüber hinaus sind auch der *schulformspezifische Kompetenzbereich*, *Inklusion* und *Interkulturelle Kompetenzen* in den Kompetenzprofilen A (HR_Ger_Ges) und C (HR_Phy_Che) stärker im Master verankert. Der Bezug zum Kompetenzbereich *Heterogenität von Lerngruppen* ist in allen Kompetenzprofilen zwischen Bachelor und Master ausgeglichen. Auffällig ist zudem, dass die Bezüge zum Kompetenzbereich *Erziehen* in den Kompetenzprofilen B (Gym_Ger_Ges) und D (Gym_Phy_Che) zum größeren Teil im Bachelor verankert sind. Es zeichnet sich somit insgesamt ein heterogenes Bild der Bezugsherstellung im Vergleich zwischen Bachelor und Master. Da in Oldenburg der Bachelor polyvalent gestaltet ist, sind die zum Teil stärker im Master verorteten Bezugnahmen einiger Kompetenzbereiche damit zu erklären, dass diese lehramtsspezifischen Anforderungen erst mit der klaren Zielperspektive des Lehramts (Master of Education) in den Vordergrund rücken. Zugleich trifft dies nicht auf das Kompetenzprofil B (Gym_Ger_Ges) zu. Da die durch die Nds. MasterVO-Lehr gestellten Anforderungen jedoch sehr umfassend sind und der Master (120 ECTS-Punkte) einen niedrigeren *Workload* als der Bachelor (180 ECTS-Punkte) hat, scheinen die Möglichkeiten, Lerngelegenheiten zur Entwicklung der gestellten Anforderungen im umfangreicheren Bachelor unterzubringen, nicht ausgeschöpft worden zu sein. Zugleich ist aber auch hier zu bedenken, dass der Anteil der Fachwissenschaften in Oldenburg im Bachelor entsprechend höher ist – auch um dem Umstand der Polyvalenz gerecht zu werden. Dies markiert ein Spannungsfeld zwischen den einerseits umfangreichen Anforderungen im Hinblick auf zu erreichende Standards – die Lerngelegenheiten zur geforderten Kompetenzentwicklung müssen sich über den Bachelor und Master erstrecken – und der andererseits geforderten Polyvalenz – die Lerngelegenheiten zur geforderten Kompetenzentwicklung werden dadurch eher im Master verortet.

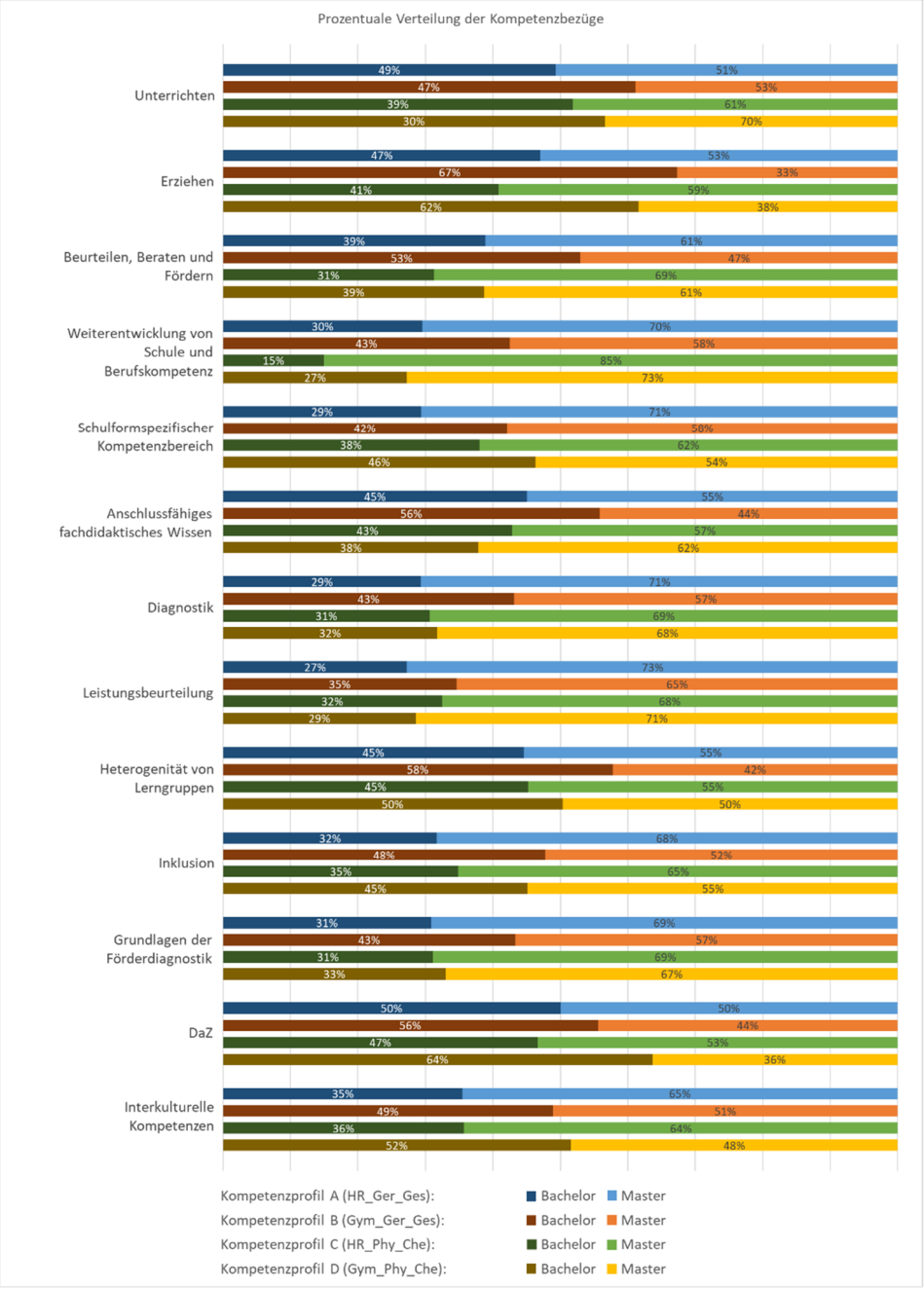



Abbildung 33: Hergestellte Bezüge zu den Kompetenzbereichen im Vergleich zwischen Bachelor und Master

**Bezüge zu den Inhaltsbereichen im Vergleich zwischen den Kompetenzprofilen**

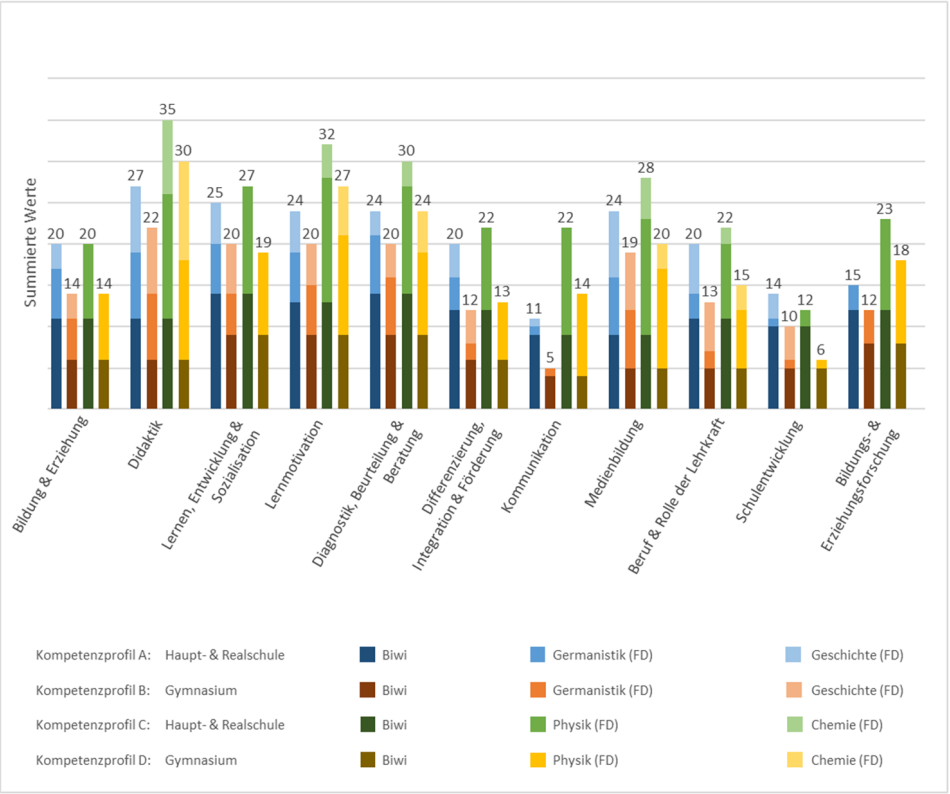



Abbildung 34: Bezüge zu den Inhaltsbereichen im Vergleich zwischen den Kompetenzprofilen

Da für die Kompetenzentwicklung auch Inhalte eine zentrale Bedeutung haben, finden sich sowohl in den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards als auch in den niedersachspezifischen Anforderungen Inhaltsbereiche, die als allgemeine Content-Standards betrachtet werden können (vgl. Riecke-Baulecke, 2018; Stanat, 2018; Winter, 1972). Die Modulverantwortlichen wurden in der Befragung mit jeweils einem Item dazu befragt, in welchem Ausmaß ihr Modul Bezug zu den Inhaltsbereichen gemäß Nds. MasterVO-Lehr nimmt. Es gab auch hier die Antwortmöglichkeiten *Kein Bezug* (0), *geringer Bezug* (1), *mittlerer Bezug* (2), *starker Bezug* (3) und *keine Einschätzung möglich* (K). In Abbildung 34 werden die summierten Werte nach den Studienverläufen der einzelnen Kompetenzprofile abgebildet.

Auffällig ist, dass bei den Kompetenzprofilen mit der Schulform Haupt- und Realschule (A: HR_Ger_Ges und C: HR_Phy_Che) überwiegend höhere Werte für die Inhaltsbereiche erreicht werden. Das Kompetenzprofil C erreicht die höchsten Werte und das Kompetenzprofil B (Gym_Ger-Ges) erreicht im Vergleich zu den anderen Kompetenzprofilen größtenteils eher niedrigere Werte. Bei einem Vergleich der

Inhaltsbereiche fällt auf, dass die Bereiche *Kommunikation* sowie *Schulentwicklung* im Vergleich zu den anderen Inhaltsbereichen niedrige Werte erreichen. Unter dem Inhaltsbereich *Kommunikation* werden u. a. Interaktion und Konfliktbewältigung gefasst und zu dem Inhaltsbereich *Schulentwicklung* zählen u. a. die Struktur, Entwicklung und Geschichte von Bildungssystemen (siehe Nds. MasterVO-Lehr).

Die Ausbildungskomponenten Bildungswissenschaften, Fachdidaktik der Germanistik und Fachdidaktik der Physik stellen in den entsprechenden Kompetenzprofilen zu allen Inhaltsbereichen Bezüge her. Die Fachdidaktik der Geschichte stellt ebenfalls zu einem Großteil der Inhaltsbereiche Bezüge her. Lediglich zur *Bildungs- und Erziehungsforschung* werden keine Bezüge hergestellt und die Bezüge zum Inhaltsbereich *Kommunikation* sind nur nachrangig. Die Fachdidaktik der Chemie stellt nur zu fünf der insgesamt elf Inhaltsbereiche Bezüge her. Eine fehlende Bezugsherstellung durch die Fachdidaktik der Chemie betrifft die Inhaltsbereiche *Erziehung und Bildung, Lernen, Entwicklung und Sozialisation, Differenzierung, Integration und Förderung, Kommunikation, Schulentwicklung* sowie *Bildungs- und Erziehungsforschung*. Da die Inhaltsbereiche in der Nds. MasterVO-Lehr den Bildungswissenschaften zugeordnet werden, stellt dies auch nur eine nachrangige bzw. implizite – zumindest aus niedersächsischer Verordnungsperspektive – Anforderung an die Chemiedidaktik dar.

### *4.5.2 Fazit*

Vorrangiges Ziel der Befragung war es, einschätzen zu können, ob und in welchem Ausmaß zum Erwerb der Nds. MasterVO-Lehr-Standards Bezug genommen wurde. Die Befragung basierte auf den Selbsteinschätzungen der Modulverantwortlichen, die Schwankungen und Effekten sozialer Erwünschtheit unterliegen. So fällt beispielsweise bei Betrachtung eines Moduls im Kompetenzprofil B (Gym_Ger_Ges) hinsichtlich der befragten Items auf, dass dieses Modul mittlere und starke Bezüge zu über 90 % aller Standards herstellen soll. Inwiefern dies ein einzelnes Modul leisten kann, muss kritisch hinterfragt werden. Zugleich finden sich diese Kompetenzziele auch nicht in der entsprechenden Modulbeschreibung. Dennoch wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass die Selbsteinschätzungen eine erste Grundlage bieten, um sich dieser Fragestellung zu nähern. Vier Befunde können festgehalten werden:

*1. Befund: Bezugsherstellung zu jedem Standard*

Mit Blick auf die Kompetenzprofile lässt sich anhand der Befragung aufzeigen, dass zu allen Standards Bezüge hergestellt werden. Demnach könnte davon ausgegangen werden, dass ausreichend Lerngelegenheiten angeboten werden, um die Vorgaben der Nds. MasterVO-Lehr zu erfüllen. Ein genauerer Blick scheint hier jedoch unabdingbar. Einen Bezug zu den Standards herzustellen, ist nicht gleichzusetzen mit der Ermöglichung des Kompetenzerwerbs – insbesondere nicht, wenn es sich um eine subjektive Einschätzung handelt. Zudem stellt sich die Frage, ob ein

Standard im Rahmen eines Moduls erreicht werden kann oder ob ein Modul nur einen anteiligen Beitrag zur Standarderreichung leisten kann. Die Einführung einer Daumenregel á la e*in Standard pro ECTS-Punkt*[110] scheint jedoch problematisch. Der Aufwand für das Erreichen eines Standards ist verschieden und je nach Standard unterschiedlich zu beurteilen. Für jeden Standard muss somit individuell entschieden werden, welcher (zeitliche) Aufwand, gemessen in ECTS-Punkten, notwendig ist, um diesen zu erreichen. In dieser Folge ist es nicht möglich, zu schlussfolgern, dass für den zu ermöglichenden Kompetenzerwerb einmal oder dreimal Bezüge hergestellt werden müssen. Aufgrund unzureichender Fokussierung und Verständlichkeit vereinzelter Standards (siehe z. B. Standard A (Didaktische Planungsmodelle) aus dem Kompetenzbereich Unterrichten) ist die Beurteilung hinsichtlich des Aufwandes jedoch immer fragwürdig, da der Standard aufgrund nicht vorhandener Fokussierung[111] ebenso weitere Beurteilungen zulässt.

*2. Befund: Mehrfache Bezugnahmen zu einzelnen Standards*

Wird der Standard A (Die Absolventinnen und Absolventen erläutern didaktische Planungsmodelle sowie deren bildungstheoretische Begründungen und führen Unterricht, der mit Bezug auf didaktische Modelle/Konzepte geplant worden ist, in exemplarischen Sequenzen durch und analysieren ihn planungsbezogen) im Kompetenzprofil A (HR_Ger_Ges) betrachtet, so zeigt sich, dass sein Erwerb sechs Mal stark angestrebt wird (siehe Anhang 3.2). Studierende haben demnach reichlich Möglichkeiten, den Standard zu erreichen. Zugleich stellt sich jedoch die Frage nach der Notwendigkeit. Schließlich könnte es ausreichen, wenn der Standard in einem Modul einmal stark anvisiert wird, um den Kompetenzerwerb zu ermöglichen. Sofern der Standard in einem Bachelor-Modul und in einem Master-Modul stark anvisiert wird, so ließe sich dies aber auch als Vertiefung betrachten. Die Befragung ist jedoch nicht geeignet, um solche Detailaspekte aufzuzeigen.

Dem Kompetenzprofil A (HR_Ger_Ges) zufolge kann z. B. die Vermutung entstehen, dass der Bezug zum Standard redundant hergestellt wird. In dem Fall wäre es ein Beleg für notwendige Abstimmungsbedarfe zwischen den einzelnen Modulen. Da die geforderten didaktischen Planungsmodelle jedoch nicht konkret benannt werden, kann es aber auch der Fall sein, dass sich die jeweiligen Module mit verschiedenen Planungsmodellen beschäftigen.

Die Interpretation der Ergebnisse macht deutlich, welche Schwierigkeiten es bei der Implementierung der kompetenzorientierten Verordnungsrichtlinien gibt. Das häufige Bezugnehmen zu einzelnen Standards kann bedeuten, dass dort Redundanzen

110 Die Daumenregel ließe sich aus folgender Logik ableiten: Im Rahmen des Lehramtsstudiums für Grundschulen sind laut Nds. MasterVO-Lehr 64 bildungswissenschaftliche Standards zu erreichen (ohne KMK-Standards). Dafür sind 68 ECTS-Punkte vorgesehen. Im Durchschnitt ist somit für das Erreichen eines Standards ein ECTS-Punkt notwendig.

111 Vgl. hierzu die Gütekriterien nach Klieme et al. (2007).

vorhanden sind. Demnach scheinen Abstimmungsprozesse notwendig zu sein. Zugleich ist es jedoch auch möglich, dass die mehrfache Bezugnahme (z. B. im Sinne einer Vertiefung) notwendig ist, um den Standard zu erreichen. Dessen Notwendigkeit kann lediglich von den entsprechenden Modulverantwortlichen und beteiligten Lehrenden selbst beurteilt werden.

*3. Befund: Interpretationsraum bzgl. Intensität und Häufigkeit der Bezüge*

Insgesamt wird anhand der Befunde dieser Teilstudie deutlich, dass es kaum möglich ist, Aussagen darüber zu machen, wie viele und wie stark die Bezüge sein müssen, um ausreichend Lerngelegenheiten für den Kompetenzerwerb anzubieten. Die Ergebnisse legen tw. aufgrund der Varianz im Hinblick auf Intensität und Häufigkeit der angegebenen Bezüge nahe, dass die befragten Modulverantwortlichen, welche für den Implementierungsprozess der Nds. MasterVO-Lehr zuständig sind, die Standards unterschiedlich verstehen, wodurch zugleich ihre Realisierbarkeit in Frage gestellt werden muss. Es wird vermutet, dass möglicherweise einige modulverantwortliche Personen einzelne Standards als feine Lernziele betrachten, die im Rahmen einer Lehrveranstaltungssitzung erreicht werden können, während andere denselben Standard eher als komplexere Befähigungen, zu denen ihr jeweiliges Modul nur einen kleinen Beitrag leisten kann, betrachten.

*4. Befund: Unregelmäßige Bezugnahmen der Fachdidaktiken*

Anhand der Abbildung 29, Abbildung 30, Abbildung 31 und Abbildung 32 wurde deutlich, dass es auffällige Unterschiede hinsichtlich der Bezugnahmen zwischen den einzelnen Fachdidaktiken gibt. Somit haben die Lehramtsstudierenden in Abhängigkeit von ihrer gewählten Fächerkombination stark variierende Lerngelegenheiten, die das Erreichen der Standards unterschiedlich stark begünstigen und zu unterschiedlichen Kompetenzentwicklungen hinsichtlich des Ausprägungsgrads führen können. In dieser Arbeit wird angenommen, dass dies einerseits auf fachspezifische Besonderheiten und andererseits auf die Interessen der lehrenden Personen zurückzuführen ist. Aufgrund der teilweise größeren inhaltlichen Nähe bestimmter Fächer und Personen sind die Bezugnahmen vermutlich höher. Unausgeglichen starke Bezugnahmen zu den Kompetenzbereichen können jedoch nicht dem Anspruch genügen, dass allen Studierenden die gleichen Voraussetzungen geboten werden, um entsprechende Niveaustufen zu erreichen. So sind den Einschätzungen der Modulverantwortlichen zufolge die Fächerkombination Physik und Germanistik gegenüber der Fächerkombination Chemie und Geschichte hinsichtlich der Lerngelegenheiten zum Erreichen der geforderten Standards deutlich im Vorteil. Beide Fächerkombinationen sind für das Lehramt an Haupt- und Realschulen möglich, wurden jedoch in der exemplarischen Darstellung der Ergebnisse nicht berücksichtigt. Dies soll daher anhand der nachfolgenden Abbildung verdeutlicht werden:

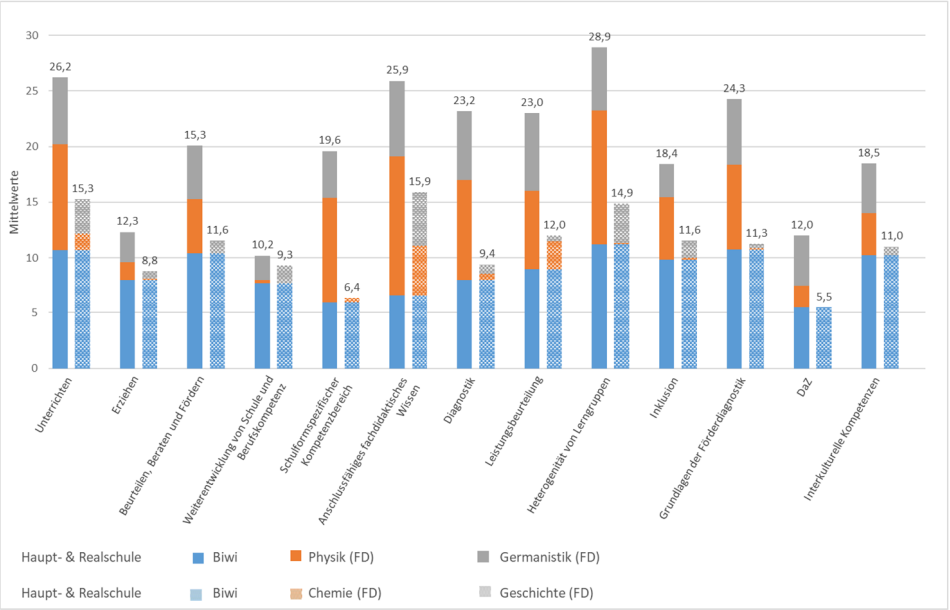



Abbildung 35: Bezugsstärken der Kompetenzbereiche zwischen den Fächerkombinationen Physik und Deutsch sowie Chemie und Geschichte

**Querverweis zu Implementationsschwierigkeiten**

Die Nds. MasterVO-Lehr unterscheidet zwischen bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzbereichen. Für curriculare Planungsprozesse scheint es hilfreich, die geforderten Standards den Verantwortungsbereichen der Module zuzuordnen. Für einzelne Standards ist diese Zuordnung jedoch problembehaftet. Ein Beispiel: Ein Standard aus dem Kompetenzbereich Unterrichten betrifft die Darstellung politikwissenschaftlicher Theorien und Methoden sowie die Erörterung von Formen und Inhalten politischer Entscheidungsprozesse. Zu diesem Standard wird im Kompetenzprofil D nur in einem einzigen Modul ein nachrangiger Bezug hergestellt. Das legt den Schluss nahe, dass das Erreichen des Standards nicht ausreichend ermöglicht wird. Zugleich muss hinsichtlich dieses Standards hinterfragt werden, ob a) politikwissenschaftliche Theorien und Methoden Teil der bildungswissenschaftlichen Ausbildung sind und b), nach welchen Kriterien der Standard dem Kompetenzbereich *Unterrichten* zugeordnet wurde. Politikwissenschaftliche Theorien und Methoden werden nicht zwingend als genuin bildungswissenschaftlich betrachtet, weshalb die Verantwortung der Ermöglichung des Kompetenzerwerbs nicht in den bildungswissenschaftlichen Modulen anzusetzen ist. Eine stärkere Fokussierung des Standards, beispielsweise im Hinblick auf Bildungspolitik, Bildungsrecht und Bildungsorganisation, würde vermutlich eher als Element der Bildungswissenschaften akzeptiert werden. Inneruniversitär bedarf es auch einer weiteren Klärung, wer diesen Teilbereich der Politikwissenschaft in die Lehramts-

ausbildung einbringen kann. Es ist zu hinterfragen, ob die Vermittlung dieser Expertise von einer bzw. einem klassischen ErziehungswissenschaftlerIn erbracht werden kann, oder ob dafür zusätzliche politikwissenschaftliche Professuren notwendig sind. Der in dieser Studie festgestellte mangelnde Bezug zu dem o. g. Standard ist auch vor dem Hintergrund der zum Zeitpunkt der Befragung an der Universität Oldenburg nicht besetzten Professur für Politikdidaktik zu betrachten.

**Exkurs: Bildungswissenschaften in der Lehramtsausbildung**

Die Bildungswissenschaften können als curricularer Ordnungsbegriff in lehramtsbezogenen Studiengängen verstanden werden (Kunter et al., 2017). Darin sind berufsbezogene Studieninhalte aus unterschiedlichen Fachgebieten verortet, die nicht zu den Studienfächern zählen. Die Bezeichnungen der Ausbildungskomponente des Lehramtsstudiums sind vielfältig: „pädagogisches Begleitstudium", „Professionalisierungsprogramm", „Grundwissenschaften", „erziehungswissenschaftliches Studium Lehramt", „Unterrichtswissenschaften" oder „Berufswissenschaften" (Terhart, 2013a). Durch den KMK-Beschluss (KMK, 2004b) gibt es jedoch zumindest in Deutschland eine einheitliche Bezeichnung dieser Ausbildungskomponente: „Bildungswissenschaften". Hiermit kann auch eine Unterscheidung zum grundständigen Studienfach Erziehungs- und Bildungswissenschaft gemacht werden: Die Bildungswissenschaft (Singular) kann als Bezeichnung des grundständigen Studienfaches betrachtet werden (siehe z. B. die Bezeichnung des Studienganges Bildungswissenschaft am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien). Bildungswissenschaften (Plural) hingegen bezeichnet in der Regel eine Ausbildungskomponente des Lehramts, dessen Teilelemente u. a. aus dem Fach Erziehungs- und Bildungswissenschaft bzw. Pädagogik kommen[112]. Wenngleich das Fach Erziehungs- und Bildungswissenschaft bzw. Pädagogik eine lange Tradition als Begleitstudium der Lehramtsausbildung hat, kamen im Laufe der Zeit weitere Teilelemente hinzu, welche ebenfalls zu dem curricularen Ordnungsbegriff Bildungswissenschaften gezählt werden. Diese kommen Terhart (2013a) zufolge aus der Psychologie, Soziologie, Philosophie und Politikwissenschaft[113]. Dies scheint auch mit dem von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vorgeschlagenen Kerncurriculum Erziehungswissenschaft für Bachelor-/Master-Studiengänge in der Lehramtsausbildung vereinbar zu sein – wenngleich erziehungswissenschaftliche Elemente in diesem Vorschlag einen dominanten Platz einnehmen (DGfE, 2010). Zugleich gibt es mit einem Rahmencurriculum für Psychologie in Lehramtsstudiengängen auch eine Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs, 2008). In einem Blogeintrag der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) wird ebenfalls die Bedeutung der Soziologie als Element der Bildungswissenschaften für die Lehr-

112 Zugleich wird auch das grundständige Studienfach an manchen Universitäten als Bildungswissenschaften bezeichnet, wie z. B. an der Universität Hannover (2019).

113 Vgl. hierzu auch den Strukturplan für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat, 1970).

amtsausbildung betont und mögliche curriculare Inhalte benannt (Deger, 2017). Dies ist jedoch keine offizielle Stellungnahme oder Empfehlung der DGS, sondern ein Beitrag einer einzelnen Autorin. Des Weiteren werden erste Forderungen seitens der ökonomischen Bildung lauter, die Berufsorientierung ebenfalls als ein Element in den Bildungswissenschaften zu verankern (Bylinski, 2014; Dreer, 2013; Schröder & Lembke, 2018). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Bildungswissenschaften als Ausbildungskomponente des Lehramtsstudiums nicht, wie zu Beginn der Entwicklung der Pädagogik zur Wissenschaft, nur erziehungswissenschaftlich orientiert ist, sondern sich aus einer Vielzahl (gesellschafts-) wissenschaftlicher Fächer zusammensetzt, die für alle Lehrämter von hoher Relevanz sind und als schulische Gesamtaufgabe betrachtet werden.

### *4.5.3 Verteilung des hergestellten Bezugs zwischen bildungswissenschaftlichem und fachdidaktischem Modulangebot*

Teilfrage B: Wird in Oldenburg gemäß den Selbsteinschätzungen der Modulverantwortlichen der bildungswissenschaftliche Kompetenzerwerb durch das bildungswissenschaftliche Modulangebot und der fachdidaktische Kompetenzerwerb durch das fachdidaktische Modulangebot ermöglicht?

Blömeke und König (2011) zufolge kann angenommen werden, dass auf die pädagogische Professionalisierung der Lehramtsstudierenden von drei Ausbildungsmerkmalen ein Einfluss genommen wird. Dazu zählen primär:

- die bildungswissenschaftlichen Studienangebote,
- die fachdidaktischen Studienangebote sowie
- die in der Lehramtsausbildung eingesetzten Lehr-Lern-Methoden (Blömeke & König, 2011).

Die in den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards vorgenommene Teilung unterscheidet zwischen einem theoretischen und einem praktischen Ausbildungsabschnitt (KMK, 2004/2014). Insofern wären die o. g. bildungswissenschaftlichen Studienangebote sowohl unter praktischen als auch unter theoretischen Ausbildungselementen zu betrachten. Zugleich sind die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards curricular von den inhaltlichen Anforderungen an die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken isoliert. Dies kann den Eindruck entstehen lassen, als könnten die bildungswissenschaftlichen Standards, die auch Ausdruck pädagogischer Professionalität sind, durch die Lerngelegenheiten des bildungswissenschaftlichen Studienangebots erreicht werden. Einige der eingangs erwähnten Curriculumanalysen (BilWiss, KiL, LEK, Anschlussstudien) basieren auf dieser Annahme, da die Analysen das explizit benannte bildungswissenschaftliche Angebot in den Blick nehmen. Sofern jedoch beispielsweise auch die Fachdidaktiken einen entscheidenden Beitrag zur Bereitstellung von Lerngelegenheiten zum Erwerb bildungswissen-

schaftlicher Kompetenzen leisten, kann eine Curriculumanalyse unter der aufgezeigten Annahme zu Verzerrungen führen.

Die in der Nds. MasterVO-Lehr vorgenommene Teilung unterscheidet ebenfalls zwischen bildungswissenschaftlichen, schulpraktischen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungskomponenten. Das Erreichen der bildungswissenschaftlichen Standards der Nds. MasterVO-Lehr soll durch das bildungswissenschaftliche Studienangebot ermöglicht werden. Unklar ist jedoch, ob nicht, wie von Blömeke und König (2011) verdeutlicht, auch das fachdidaktische Studienangebot einen Beitrag zum Erreichen der bildungswissenschaftlichen Standards leistet. Zugleich soll auch überprüft werden, inwieweit das bildungswissenschaftliche Studienangebot einen Beitrag zum Erreichen der fächerübergreifenden fachdidaktischen Standards leistet.

Die Befragung der Modulverantwortlichen in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften soll daher auch im Hinblick auf diese Aspekte ausgewertet werden. Es werden dazu die gleichen Kompetenzprofile herangezogen. Im Vordergrund stehen jedoch nicht die Bezugsstärken, sondern die Verteilung zwischen bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienangeboten innerhalb der hergestellten Bezüge.

Zu den Bildungswissenschaften gehören der Nds. MasterVO-Lehr zufolge die Kompetenzbereiche *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Fördern, Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz* sowie elf Inhaltsbereiche und schulformspezifische Kompetenzbereiche. Zu den Fachdidaktiken werden drei Kompetenzbereiche gezählt: *Anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen, Diagnostik* und *Leistungsbeurteilung*. Idealtypisch werden demnach bildungswissenschaftliche Module den Erwerb bildungswissenschaftlicher Standards, und fachdidaktische Module den Erwerb fachdidaktischer Standards ermöglichen. Um zu kontrastieren, wie stark die Bezüge der Bildungswissenschaften im Vergleich zur Fachdidaktik zu den jeweiligen Kompetenzbereichen sind, wurden für die eingangs erwähnten Kompetenzprofile Diagramme erstellt.

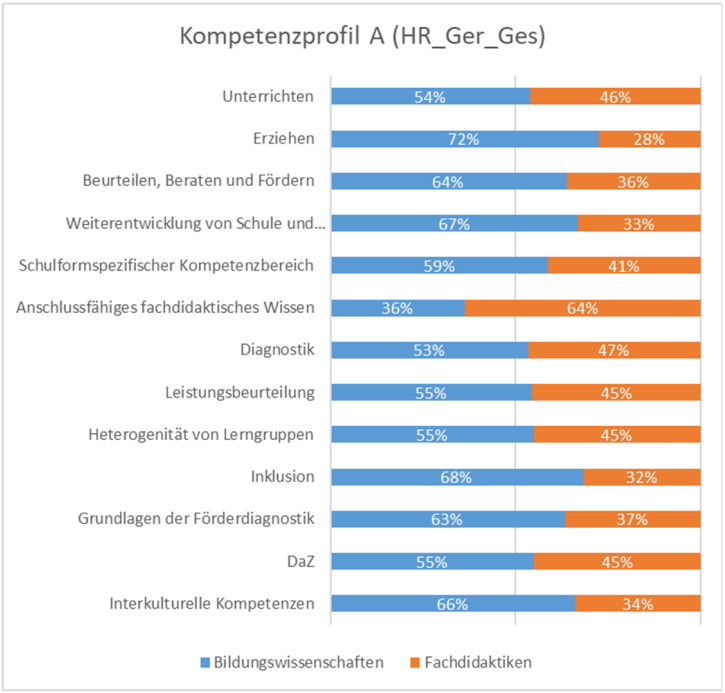



Abbildung 36: Hergestellte Bezüge zu den Kompetenzbereichen im Vergleich zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken (Kompetenzprofil A)

*Kompetenzprofil A (HR_Ger_Ges)*

Auffallend ist, dass die Bezüge nicht, wie aus Verordnungsperspektive gedacht, linear hergestellt werden. Einerseits wird der Erwerb bildungswissenschaftlicher Kompetenzbereiche in den fachdidaktischen Modulen angestrebt, andererseits wird der Erwerb fachdidaktischer Kompetenzbereiche auch in den bildungswissenschaftlichen Modulen anvisiert. Es ist zu erkennen, dass der größere Anteil der hergestellten Bezüge zu bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereichen von den bildungswissenschaftlichen Modulen bereitgestellt wird. Zugleich sind die Anteile der fachdidaktischen Module eminent im Hinblick auf die hergestellten Bezüge zu bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereichen. Die hergestellten Bezüge zum bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereich *Unterrichten* sind jedoch zwischen den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken nahezu ausgeglichen. Dies ist, wie bereits erwähnt, wenig erstaunlich. Eine Fachdidaktik ohne den Kompetenzbereich *Unterrichten* ist nur schwer vorstellbar. Eine zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken ausgeglichene Bezugnahme ist auch bei den fachdidaktischen Kompetenzbereichen *Diagnostik* und *Leistungsbeurteilung* zu beobachten. Der Großteil der Bezüge zum Kompetenzbereich *Anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen* wird durch das fachdidaktische Modulangebot hergestellt. Die Kompetenzbereiche *Heterogenität von Lerngruppen*, *Inklusion*, *Grundlagen der Förderdiagnostik*, *DaZ* und *Interkulturelle*

*Kompetenzen* sind gemäß Nds. MasterVO-Lehr sowohl im Verantwortungsbereich der Bildungswisssenschaften als auch der Fachdidaktiken. Die Abbildung 36 verdeutlicht, dass beide Ausbildungskomponenten entsprechende Beiträge liefern.

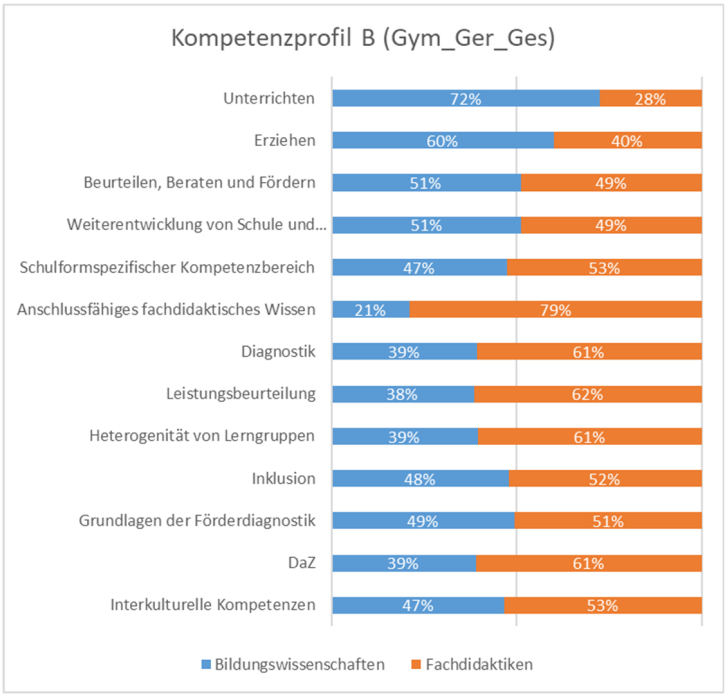



Abbildung 37: Hergestellte Bezüge zu den Kompetenzbereichen im Vergleich zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken (Kompetenzprofil B)

*Kompetenzprofil B (Gym_Ger_Ges)*

Auch in dem Kompetenzprofil B wird der Erwerb bildungswissenschaftlicher Kompetenzbereiche in den fachdidaktischen Modulen angestrebt. Gleichzeitig wird der Erwerb fachdidaktischer Kompetenzbereiche auch in den bildungswissenschaftlichen Modulen anvisiert. Ein größerer Teil (72 %) der hergestellten Bezüge zum bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereich *Unterrichten* wird durch das bildungswissenschaftliche Modulangebot ermöglicht. Es ist zu erkennen, dass die Anteile der hergestellten Bezüge zu den bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereichen *Erziehen*, *Beurteilen, Beraten und Fördern*, *Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz* sowie der *schulformspezifische Kompetenzbereich* zwischen den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken ausgeglichen sind. Der Großteil der Bezüge (79 %) zum Kompetenzbereich *Anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen* wird durch das fachdidaktische Modulangebot hergestellt. Im Verhältnis sind auch die Anteile der Bezüge zu den fachdidaktischen Kompetenzbereichen *Diagnostik*

und *Leistungsbeurteilung* größer in dem fachdidaktischen Modulangebot. Zu den Kompetenzbereichen *Heterogenität von Lerngruppen, Inklusion, Grundlagen der Förderdiagnostik, DaZ* und *Interkulturelle Kompetenzen* leisten beide Ausbildungskomponenten entsprechende Beiträge. Die Fachdidaktiken sind im Vergleich zu den Bildungswissenschaften jedoch etwas stärker in der Bezugsherstellung.

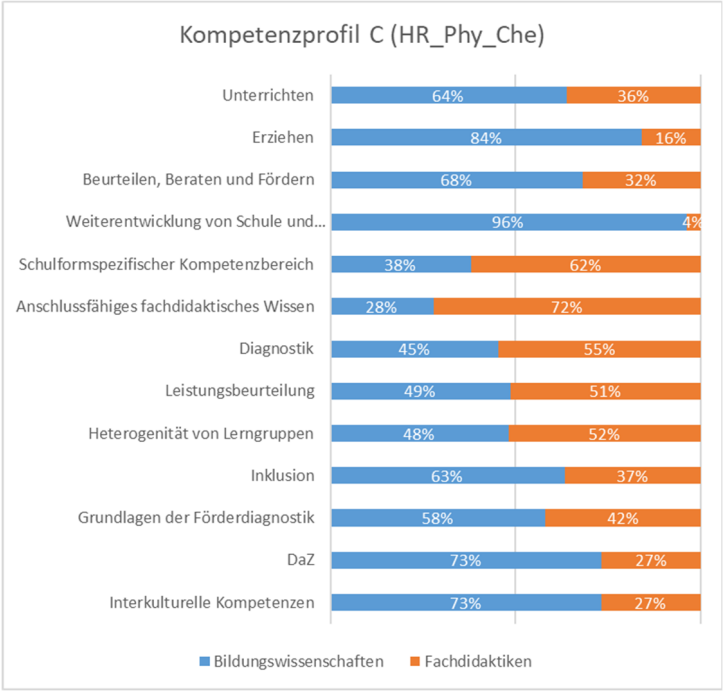



Abbildung 38: Hergestellte Bezüge zu den Kompetenzbereichen im Vergleich zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken (Kompetenzprofil C)

*Kompetenzprofil C (HR_Phy_Che)*

Im Kompetenzprofil C wird der Erwerb bildungswissenschaftlicher Kompetenzbereiche in den fachdidaktischen Modulen und der Erwerb fachdidaktischer Kompetenzbereiche wird in den bildungswissenschaftlichen Modulen angestrebt. In den vier Kompetenzbereichen *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Fördern, Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz* wird der größere Teil der hergestellten Bezüge durch das bildungswissenschaftliche Modulangebot ermöglicht. Die durch das fachdidaktische Angebot hergestellten Bezüge sind im Verhältnis dazu in dem schulformspezifischen Kompetenzbereich und im Kompetenzbereich A*nschlussfähiges fachdidaktisches Wissen* auffallend höher. Die Bezugnahmen in den Kompetenzbereichen *Diagnostik, Leistungsbeurteilung, Heterogenität von Lerngruppen* und *Grundlagen der Förderdiagnostik* sind zwischen beiden Ausbildungskomponenten

ausgeglichen. Einen höheren Anteil an Lerngelegenheiten zu den Kompetenzbereichen *Inklusion*, *DaZ* und *Interkulturelle Kompetenzen* bietet wiederum die Ausbildungskomponente der Bildungswissenschaften. Insgesamt wird deutlich, dass im Kompetenzprofil C die Bildungswissenschaften im Vergleich zu den Fachdidaktiken prozentual mehr Bezüge zu den geforderten Kompetenzbereichen herstellen.

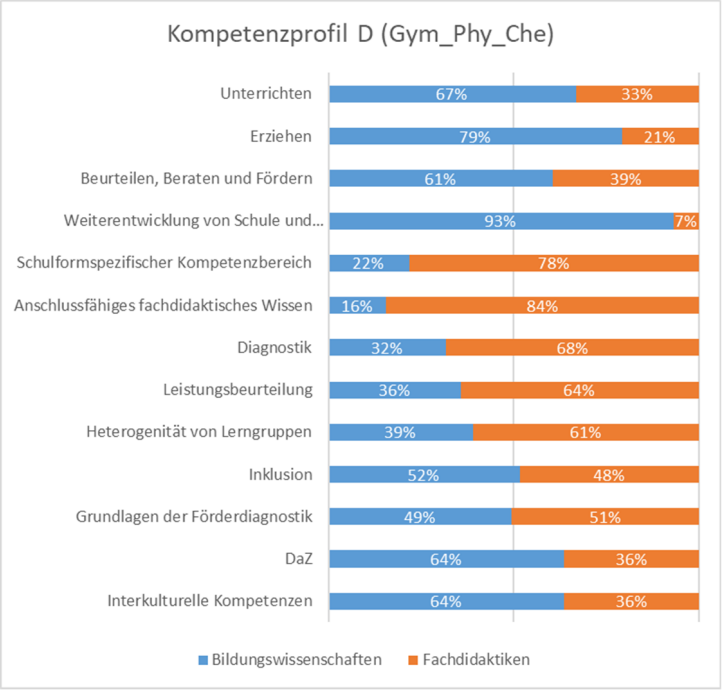



Abbildung 39: Hergestellte Bezüge zu den Kompetenzbereichen im Vergleich zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken (Kompetenzprofil D)

*Kompetenzprofil D (Gym_Phy_Che)*

Das Kompetenzprofil D gestaltet sich wiederum anders. Der Erwerb fachdidaktischer Kompetenzbereiche (*Anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen*, *Diagnostik*, *Leistungsbeurteilung*) wird sichtbar stärker von fachdidaktischen Modulen angestrebt. Auch wird in diesem Kompetenzprofil der Erwerb des *schulformspezifischen Kompetenzbereichs* stärker von den fachdidaktischen als von den bildungswissenschaftlichen Modulen anvisiert. Die Bezüge zu den bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereichen (*Unterrichten*, *Erziehen*, *Beurteilen*, *Beraten und Fördern*, *Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz*) sind prozentual höher in dem bildungswissenschaftlichen Modulangebot. Hinsichtlich der curricular nicht konkret verorteten Kompetenzbereiche deutet die Abbildung 39 eine heterogene Bezugsherstellung zwischen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften an.

### *4.5.4 Fazit*

Hinsichtlich der Teilung in fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Standards zeigt die Befragung, dass es hier eine Verflechtung der Bezugnahmen gibt: Fachdidaktische Module nehmen Bezug zu den bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereichen und bildungswissenschaftliche Module nehmen Bezug zu den fachdidaktischen Kompetenzbereichen. Anhand der exemplarischen Auswertungsergebnisse konnte aufgezeigt werden, dass zum Teil die Bezugnahme zu bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereichen höher in den Fachdidaktiken ist und dass die Bezugnahme zu fachdidaktischen Kompetenzbereichen teils höher in den Bildungswissenschaften ist. Insofern kann festgestellt werden, dass im Urteil der Modulverantwortlichen das fachdidaktische Studienangebot zur bildungswissenschaftlichen Professionalisierung beiträgt. Gleichzeitig trägt im Urteil der Modulverantwortlichen das bildungswissenschaftliche Studienangebot zur fachdidaktischen Professionalisierung bei.

## 4.6 Zusammenfassendes Fazit

Diese Teilstudie ging zwei Fragen nach:

a) Inwieweit werden die niedersachsenspezifischen Standards gemäß Selbsteinschätzungen der Modulverantwortlichen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg umgesetzt?
b) Wird in Oldenburg gemäß den Selbsteinschätzungen der Modulverantwortlichen der bildungswissenschaftliche Kompetenzerwerb durch das bildungswissenschaftliche Modulangebot und der fachdidaktische Kompetenzerwerb durch das fachdidaktische Modulangebot ermöglicht?

Um einen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfragen zu leisten, wurden die Modulverantwortlichen in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg zu den Modulangeboten in der Lehramtserstausbildung befragt. Die Befragungsergebnisse wurden exemplarisch unter Beachtung realer Studienverläufe analysiert und ausgewertet, um eine hohe Aussagekraft hinsichtlich der institutionellen Lerngelegenheiten zu erreichen. Nachfolgend werden vier zentrale Befunde verdeutlicht:

1. Lückenlose Bezugsherstellung

Es konnte aufgezeigt werden, dass im Urteil der Modulverantwortlichen zu allen Standards (Detailanalyse) und zu allen Kompetenzbereichen (Bereichsanalyse) institutionelle Lerngelegenheiten in unterschiedlicher Intensität bereitgestellt werden. Kennzeichnend ist jedoch, dass die institutionellen Lerngelegenheiten unterschiedliche Intensitäten haben. Zu einigen Standards stellen die institutionellen Lerngelegenheiten besonders starke Bezüge her, während zu anderen nur geringe Bezüge hergestellt werden. Welche Bezugsstärken die Lerngelegenheiten für einen Standard

erreichen sollten, kann nicht durch diese Studie beantwortet werden. Dies ist einerseits standardbezogen verschieden und andererseits aufgrund heterogener Leistungsfähigkeiten der Studierenden unterschiedlich.

2. Schulformspezifische und studienfachspezifische Unterschiede

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die ausgewählten gymnasialen Lehramtsstudiengänge im Vergleich zu den Studiengängen mit dem Berufsziel Lehramt an Haupt- und Realschule weniger Lerngelegenheiten zum Erreichen der geforderten Standards anbieten. Auch variiert das Angebot institutioneller Lerngelegenheiten stark in Abhängigkeit von den gewählten Unterrichtsfächern. Anhand der Auswertungsergebnisse konnte beispielsweise aufgezeigt werden, dass bei der Fächerkombination Physik und Germanistik mehr einschlägige institutionelle Lerngelegenheiten zu erwarten sind als bei der Fächerkombination Chemie und Geschichte. Es kann daher nicht von einem gleichen Grad der Standarderreichung bei den Studierenden ausgegangen werden, sofern dies nicht eigenverantwortlich nachgeholt wird. Dies ist insofern problematisch, da die Standards lehramtsübergreifende Geltung beanspruchen und zudem die fachlichen Voraussetzungen für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst in Niedersachsen darstellen (vgl. Nds. MasterVO-Lehr). Die Ergebnisse geben Anlass darüber nachzudenken, ob für alle Lehramtsstudierenden ausreichend einschlägige Lerngelegenheiten in der geforderten Intensität und für alle Lehrformen vorhanden sind und ob dies auch für alle Studienfächer gilt. Die Studie deutet darauf hin, dass es hier möglicherweise Unterschiede gibt und dass zwischen den Studienfächern Unregelmäßigkeiten bestehen.

3. Angemessenheit der Bezüge

Anhand der Befragung der Modulverantwortlichen kann nicht beurteilt werden, welche Bezugsstärken notwendig sind, um ausreichend Lerngelegenheiten für die Standarderreichung anzubieten. Auch gibt die Befragung keine Auskünfte zu den konkreten Lehrinhalten, die der Kompetenzentwicklung dienlich sein sollen. Entsprechend besteht die Möglichkeit, dass ein niedriger Bezugsscore ausreichend hinsichtlich der Lerngelegenheiten für die Standarderreichung ist oder dass ein hoher Bezugsscore ein Indikator für Redundanzen und notwendige Abstimmungsbedarfe ist. Beispielsweise erreicht im Kompetenzprofil C (HR_Phy_Che) der Standard „beschreiben, analysieren und realisieren exemplarisch lernförderliche und lernmotivierende Unterrichtssituationen“ einen Summenscore von „30“: 7 X „starker Bezug“ (3), 4 X „mittlerer Bezug“ (2), 1 X „geringer Bezug“ (1). Unklar bleibt, ob hier durch die Bezugnahmen verschiedene Fachperspektiven eingenommen werden, der häufige starke Bezug im Sinne einer Vertiefung notwendig ist oder ob evtl. die gleichen Inhalte mehrfach vermittelt werden. Insofern bedarf es an dieser Stelle einer weiterführenden Studie mit den beteiligten Akteuren zu den konkreten Inhalten.

4. Verflechtungen der Kompetenzbezüge

Hinsichtlich der Forschungsfrage b) konnte aufgezeigt werden, dass im Urteil der Modulverantwortlichen das fachdidaktische Modulangebot zum bildungswissenschaftlichen Kompetenzerwerb und das bildungswissenschaftliche Modulangebot zum fachdidaktischen Kompetenzerwerb beiträgt. Im Sinne der Forderung nach einer engeren Verzahnung der einzelnen Ausbildungskomponenten der Lehramtsausbildung (vgl. Qualitätsofffensive Lehrerbildung, 2013) scheint dies zielführend zu sein. Andererseits zeigen sich hier zum Teil Brüche zwischen curricularer Planung (landesspezifische Vorgaben) und Curriculumimplementierung (Modulangebote der Universität), wenn die Bezüge der hauptverantwortlichen Ausbildungskomponente nahezu denen der weiteren (nicht hauptverantwortlichen) Ausbildungskomponenten entsprechen (vgl. Abbildung 37). In der Nds. MasterVO-Lehr werden die Ausbildungsziele zur Implementierung in bestimmten Ausbildungskomponenten, charakterisiert durch getrennte Organisationsbereiche innerhalb der Universitäten, verortet (siehe Kapitel 2.3.3.3). Auf der Ebene der praktischen Implementierung hat sich jedoch gezeigt, dass die vorgenommene Trennung für die Kompetenzentwicklung nur bedingt sinnvoll ist. So konnte anhand dieser Befragung aufgezeigt werden, dass sich sowohl die FachdidaktikerInnen als auch die BildungswissenschaftlerInnen in den jeweils anderen Kompetenzbereichen wiederfinden. Demnach kann die derzeitige Trennung und Zuteilung überdacht werden. Fraglich ist zum Beispiel, den Kompetenzbereich *Unterrichten* nur als bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereich zu deklarieren. *Unterrichten* kann als Kern des Lehrerberufs bezeichnet werden (Terhart, 2007a). Alle weiteren Aufgabenfelder (andere Kompetenzbereiche) und die weiteren Ausbildungskomponenten (z. B. Fachdidaktiken, schulpraktischer Ausbildungsteil) nehmen darauf Bezug. Es bedarf daher einer curricularen Planung, welche die Möglichkeiten und Grenzen der praktischen Implementierung berücksichtigt. Eine Verantwortungszuweisung nach dem Modell der Verortung scheint unter den Bedingungen einer kompetenzorientierten Lehramtsausbildung, die durch eine enge Verzahnung der Teilelemente und einem kumulativen Kompetenzaufbau gekennzeichnet sein soll, nur noch bedingt geeignet zu sein. Die verschiedenen Elemente[114] verfolgen identische Zielsetzungen, die gemeinsam angestrebt werden (MWWK Rheinland-Pfalz, 2013). Eine curriculare Isolierung der Zielsetzungen scheint unter dieser Perspektive nicht zielführend im Hinblick auf den Kompetenzerwerb zu sein. Auch Schubarth (2017) macht darauf aufmerksam, dass sich die Zersplitterung und Fragmentierung ungünstig auf einen systematischen Kompetenzaufbau auswirken können. Zugleich scheint eine völlige Auflösung der Zuordnung von Kompetenzbereichen zu Fachdidaktik bzw. Bildungswissenschaft ebenfalls

114 Im Rahmen der Befragung der Modulverantwortlichen lag der Fokus auf der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungskomponente. Zugleich umfasst die Lehramtsausbildung noch weitere Elemente, die zur Entwicklung pädagogischer Professionalität beitragen können. Dazu gehört z. B. der schulpraktische Ausbildungsteil oder die in der Lehramtsausbildung eingesetzten Lehr-Lern-Methoden (vgl. Blömeke & König, 2011).

problembehaftet zu sein. Dies birgt das Risiko eines inneruniversitären Konflikts aufgrund ungeklärter Verteilungsfragen bzgl. der ECTS-Punkte. Die Klärung der Frage, wie eng bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen zueinander in Verbindung stehen oder voneinander abgegrenzt werden können, ist ein Desiderat der empirischen Bildungsforschung (König et al., 2017). Die Studie wirft somit die Frage auf, ob in den bildungspolitischen Vorgaben nicht stärker Doppelzuständigkeiten benannt werden müssten, da sie ohnehin die gelebte Praxis darstellen. Inwiefern dies förderlich im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung ist, bedarf noch weiterführender Studien.

## 4.7 Grenzen

Die Auswertungen und Interpretationen der vorliegenden Teilstudie beziehen sich auf die beschriebene Befragung der Modulverantwortlichen in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Die Aussagekraft der Forschungsergebnisse beschränkt sich somit auf diesen Standort, wodurch eine Verallgemeinerung der Ergebnisse begrenzt ist.

Die gewählte Herangehensweise unterliegt Schwankungen und Effekten sozialer Erwünschtheit, die zu Verzerrungen führen können. Zugleich kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Befragten ein gemeinsames Verständnis der Standards haben. Modulverantwortliche können einzelne Standards sowohl als feine Lernziele betrachten, die im Rahmen einer Lehrveranstaltungssitzung erreicht werden können, als auch als komplexere Befähigungen, zu denen ihr jeweiliges Modul nur einen kleinen Beitrag leisten kann. Es wurde im Rahmen dieser Arbeit nicht untersucht, ob fachkulturell verschiedene Verständnisse existieren. Dies könnte jedoch für die hier vorliegenden subjektiven Daten zutreffen (vgl. König et al., 2010).

Ein Ziel dieser Teilstudie war zudem eine Datenerhebung, die Hinweise über den Grad der Erfüllung der Erwartungen an die Lehramtsausbildung geben kann. Die Erwartungen lassen sich aus den niedersachsenspezifischen Standards ableiten, die als Qualitätskriterien der Lehramtsausbildung herangezogen werden können. Die Teilstudie gibt daher keine Auskünfte über die tatsächlichen Bildungsprozesse, sondern nur Hinweise in Bezug auf den Grad der Erfüllung der formulierten Erwartungen an die Ausbildung. Auch wurden beispielsweise der schulpraktische Ausbildungsanteil und die fachwissenschaftliche Ausbildung in den Unterrichtsfächern nicht berücksichtigt. Da die fachwissenschaftliche Ausbildung in den gymnasialen Lehramtsstudiengängen einen größeren Umfang hat als in den Studiengängen mit dem Berufsziel Lehramt an Haupt- und Realschulen, wäre beispielsweise bei Einbezug der fachwissenschaftlichen Ausbildungskomponenten in Abbildung 29 zu erwarten, dass die Bezugsscores ein vergleichbares Niveau erreichen zwischen beiden Schulformen.

Die in der Nds. MasterVO-Lehr benannten Kompetenzbereiche setzen sich aus einer unterschiedlichen Anzahl an Standards zusammen. Beispielsweise besteht der bildungswissenschaftliche Kompetenzbereich *Erziehen* aus 19 Standards, während der fachdidaktische Kompetenzbereich Leistungsbeurteilung lediglich aus zwei Standards besteht. Da der Anspruch der Standards nicht darin besteht, die Kompetenzbereiche vollständig darzustellen[115], sondern Schwerpunkte innerhalb eines Kompetenzbereichs gesetzt werden (KMK, 2004/2014), decken die Kompetenzbereiche nicht, wie suggeriert wird, das gesamte Spektrum ab, sondern ausgewählte Schwerpunkte. Dabei sind diese Schwerpunkte von besonderer Relevanz für die Lehramtsausbildung. Weiteren Elementen dieses Kompetenzbereichs wurde dementsprechend eine geringere Relevanz im Rahmen der Lehramtsausbildung zugesprochen, da sie im Rahmen der Vorgaben keine Erwähnung finden. Die Standards repräsentieren somit nicht den gesamten Kompetenzbereich, sondern Schwerpunkte dieses Kompetenzbereichs, die gemäß den Einschätzungen der Entwickler eine besonders hohe Relevanz für die Lehramtsausbildung haben. Es muss also bedacht werden, dass es hier nicht, wie bei der Erhebung psychologischer Konstrukte, darum geht, mithilfe von Skalenitems möglichst alle unterschiedlichen Aspekte eines Konstrukts abzubilden. Dies ist somit bei der weiteren Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Es ist zudem zu bedenken, dass die abgefragten Standards der Bildungswissenschaften deutlich umfangreicher waren als jene der Fachdidaktiken. Hinsichtlich der Fachdidaktik-Items wurden die fächerübergreifenden Kompetenzbereiche und Kompetenzen der Fachdidaktik aller Fächer und für alle Lehrämter berücksichtigt. Die festgestellte Verflechtung betrifft somit den genannten Untersuchungsbereich. Ggf. geht die Verflechtung auch darüber hinaus. Dies war jedoch nicht Gegenstand der Untersuchung.

Die Ergebnisse sind unter Berücksichtigung des Befragungszeitpunktes zu betrachten. Die Einschätzungen der Modulverantwortlichen sind unter Berücksichtigung des zum Zeitpunkt der Befragung gültigen Curriculums erfolgt. Es wird in dieser Arbeit zudem angenommen, dass das Curriculum in der Umsetzung stark an Personen gebunden ist und somit bei Personalwechsel variieren kann. So kann etwa der Wechsel einer Modulverantwortung neue inhaltliche Schwerpunkte für ein Modul bedeuten. Aufgrund der hohen Personalfluktuation an Universitäten sind die Ergebnisse daher unter Berücksichtigung des Untersuchungszeitraumes zu interpretieren.

Im Rahmen der exemplarischen Darstellung der Ergebnisse konnten Rückmeldungen der Antwortkategorie „keine Einschätzung möglich“ bei den Berechnungen nicht berücksichtigt werden. Da die Standardformulierungen den abgefragten Items entsprechen und diese, wie in Teilstudie 2 erläutert, teils wenig fokussiert sind und

115 Hierin kann ein Unterschied zwischen der Kompetenzorientierung und der Lernzielorientierung, welche während der Curriculum-Welle in den 1970er Jahren gefordert wurde, markiert werden.

mehrere Facetten beinhalten, kann eine Einschätzung erschwert sein. Somit birgt dies die Gefahr, dass Befragte dazu tendieren können „keine Einschätzung möglich“ zu antworten, wenn nur zu einer Facette des Items ein Bezug besteht, nicht jedoch zu der anderen Facette. Insofern muss bedacht werden, dass Antworten mit „keine Einschätzung möglich“ evtl. Bezug zu Teilfacetten eines Standards nehmen können. Dies kann jedoch nicht anhand der Daten interpretiert werden, weshalb diese Antworten unberücksichtigt geblieben sind. Insgesamt wurde in den vier ausgewählten Kompetenzprofilen nur in 1,33 % aller Antworten mit „keine Einschätzung möglich“ geantwortet.

# 5 Vierte Studie: Zum Umgang des akademischen Mittelbaus mit den Lehramtscurricula

## 5.1 Thematische Einführung

Im Curriculumdiskurs lassen sich nach Hopmann (1998) drei Prämissen für die Entwicklung von Bildungsprogrammen identifizieren:

- *Planungsprämisse*
  Lehre kann als organisiertes Handeln, welches Regeln unterworfen ist, geplant und zu einem planvollen Abschluss geführt werden.
- *Lernprämisse*
  Wissenserwerb kann durch Lehre bedingt unterstützt werden.
- *Wirkungsprämisse*
  Das, was durch die Lehre gelernt wurde, entspricht in seinen Wirkungen dem, was mit der Lehre intendiert war.

Im Diskurs zu Bildungsreformen wird vielfach auf das Spannungsfeld zwischen einer angestrebten vorschriftsgemäßen Implementierung und dem tatsächlichen *Enactment* (im Sinne eines vielfältigen Vollzugs, Verweigerung oder Vortäuschung des Vollzugs der Vorgaben durch die beteiligten Akteure) hingewiesen (Ball et al., 2012; Webb & Gulson, 2013). Der Begriff Enactment betont dabei, dass sich ein bildungspolitisches Programm im Akt der Ausführung aufgrund von unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Deutungsebenen der Ausführenden anders darstellen kann. Dies ist auch für den Curriculumdiskurs kennzeichnend, da ein Curriculum ebenfalls als ein vorgegebenes Bildungsprogramm verstanden werden kann, welches in seiner Umsetzung den curricularen Intentionen entsprechen sollte, häufig jedoch Abweichungen davon beobachtbar sind. Helmut Fend (2008b) spricht in diesem Zusammenhang auch von Rekontextualisierungsprozessen. Die Curriculumforschung, welche insbesondere die gelebte Praxis als Untersuchungsgegenstand hat, wird häufig als Mutual-Adaption-Forschung bezeichnet (Snyder et al., 1992). Wie bereits in der dritten Teilstudie (Kapitel 4.1) beschrieben, wird damit insbesondere der Implementierungsprozess fokussiert. Es wird davon ausgegangen, dass das Curriculum nicht linear umgesetzt wird, sondern dass die Akteure das Curriculum entsprechend ihrer Bedarfe adaptieren (Snyder et al., 1992). Dabei können wesentliche Komponenten des vorgegebenen Curriculums ausgelassen oder/und angepasst werden, wodurch auch eine Flexibilität hinsichtlich des Outputs erwartet werden muss.

Die hier vorliegende vierte Teilstudie ist in den Rahmen der Planungsprämisse eingebettet. Unter Berücksichtigung der Mutual-Adaption-Perspektive ist ein primäres Ziel dieser Arbeit, die Einschätzungen von Lehrenden des akademischen Mittelbaus[116] zum Umgang mit Lehramtscurricula zu untersuchen (Ziel 1). Damit wird eine empirische Studie vorgelegt, die von der alltäglichen curricularen Arbeit an der Universität ausgeht und die Alltagsbedeutung von Lehramtscurricula als Forschungsgegenstand hat.

Während also die Teilstudien 2, 3 und 5 die Qualitätsdimensionen Input und Output betreffen, liegt der Schwerpunkt dieser Teilstudie auf dem Prozess (vgl. hierzu auch Teilstudie 1, Kapitel 2.3.3.1). Dies ist auch dem Umstand geschuldet, dass sich für curriculare Qualitätsentwicklungen die Annahme, dass Inputänderungen zu einer Outputverbesserung führen, in der Praxis nicht immer bestätigt werden konnte (Zollondz, 2011). Der Implementierungsprozess ist daher von wesentlicher Bedeutung, um curriculare Qualitätsentwicklungen mehrdimensional zu denken.

Unter Berücksichtigung der Planungsprämisse soll ein Curriculum für die Lehrenden handlungsleitend sein. Dies zu negieren würde in der Konsequenz bedeuten, dass Curricula zwecklos wären. Handlungsleitend ist ein Curriculum in dem Sinn, dass sein Gegenstand im Implementierungsprozess angemessen berücksichtigt wird. Entsprechend sollen Lehrende unter den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln auf ein Erreichen der curricularen Ziele[117] hinwirken. Es wird angenommen, dass dieser Prozess in der universitären Lehramtsausbildung in der Regel in zweifacher Hinsicht geschieht: Die staatlichen curricularen Vorgaben werden von den Akteuren in der Lehramtsausbildung (maßgeblich von den HochschullehrerInnen) mit dem Ziel durchdacht, ein modulares Lehrangebot zu konzipieren und dem Resultat der Entstehung weiterer curricularer Vorgaben für die Studierenden (Modulvorgaben bzw. Modulbeschreibungen), an welchen sich die Lehrenden orientieren sollten. Die Lehrenden setzen dann die Modulvorgaben in einzelnen Lehrveranstaltungskonzepten um. Es kann durchaus vorkommen, dass es im Rahmen eines Moduls ein einheitliches Lehrveranstaltungskonzept gibt. In der gelebten Praxis finden sich jedoch häufig innerhalb der Module vielfältige Lehrveranstaltungskonzepte. Vermutet wird, dass dies insbesondere in Modulen mit großen Studierendenzahlen und der damit verbundenen hohen Lehrendenanzahl der Fall ist, da damit ein erhöhter Koordinationsbedarf einhergeht. Für den zweiten Implementierungsschritt ist daher wichtig, welche Kenntnisse die Lehrenden von Modulvorgaben haben und inwiefern diese für die Lehrveranstaltungskonzeption von Nutzen waren. In Anlehnung an Taylor (2010) wird eine hohe Variabilität, wie Lehrende die Curricula nut-

116 Nachfolgend werden Lehrende des akademischen Mittelbaus zu besseren Lesbarkeit als Lehrende bezeichnet. Sofern ergänzend weitere oder andere Statusgruppen gemeint sind, wird dies kenntlich gemacht.

117 Der Begriff wurde gewählt, da er als Überbegriff für Kompetenzen, Lernziele, Standards, Learning-Outcomes, etc. dienen kann.

zen, erwartet. Wie auch in der Mutual-Adaption-Perspektive angenommen, wird das Curriculum häufig nicht linear umgesetzt, sondern entsprechend der Bedarfe der Akteure adaptiert (Snyder et al., 1992). Das erste Ziel dieser Arbeit, die Einschätzungen von Lehrenden des akademischen Mittelbaus zum Umgang mit Lehramtscurricula zu untersuchen, um Rückschlüsse auf die Alltagsbedeutung der Curricula ziehen zu können, steht in einem Zusammenhang mit einer zentralen Funktion von Curricula: der Orientierungsfunktion.

Im Curriculumdiskurs werden unterschiedliche Funktionen von Curricula herausgearbeitet, um verschiedene Wirkweisen aufzuzeigen. Beispielsweise differenzieren Vollstädt et al. (1998) die Legitimations-, Orientierungs-, Innovations-, Anregungs- und Entlastungsfunktion. Während mit der Legitimationsfunktion die Lehre eine rechtmäßige Basis erhält, entfaltet sich die Innovationsfunktion besonders bei der Einführung neuer Curricula bzw. bei deren Änderung. Die Anregungsfunktion zeigt sich darin, dass durch die Curriculumentwicklung auch Maßnahmen für die darüber liegenden Ebenen nahegelegt werden (z. B. schulische Kerncurricula → Lehramtsausbildungscurricula). Die Entlastungsfunktion bezeichnet hingegen, dass die konkrete Lehrplanung durch die Curricula unterstützt wird und somit ein Beitrag zur Entlastung geleistet wird (Blömeke et al., 2007). Blömeke et al. (2007) ergänzen zudem die Funktionen Transparenz, Kontrolle und Qualitätssicherung sowie Kontinuität und Sicherung von Vergleichbarkeit. Erweitert und systematisiert werden die Funktionen beispielsweise bei Scholl (2016), wobei dort die Orientierungsfunktion als zentral übergeordnete Funktion dient. Für diese Teilstudie scheint allerdings ein solch hoher Differenzierungsgrad wenig zweckmäßig, da etwa für den Umgang der Lehrenden mit Curricula nicht relevant ist, inwiefern die Anregungfunktion (s. o.) erfüllt wird. Aufgrund des Umstandes, dass die curricularen Ziele zum großen Teil bereits im Jahr 2004 (KMK, 2004b) festgelegt worden sind, scheint auch eine Untersuchung der Innovationsfunktion im Rahmen dieser Studie nicht zielführend, da dieser Anspruch nicht gestellt werden muss. Vielmehr wird in dieser Arbeit der Fokus auf die Orientierungsfunktion und die Regelungsfunktion gelegt. Mit der Orientierungsfunktion wird in dieser Arbeit bezeichnet, dass Curricula durch ihre Zielsetzungen die grundsätzliche Ausrichtung bestimmen, die aber Raum für unterschiedliche Handlungen zulassen. „Curricula wirken somit als didaktische Handlungsanweisungen, als Rahmung und Unterstützung“ in der universitären Lehre (Vollstädt et al., 1998). Daneben soll auch der Grad der Erfüllung ausgewählter Regelungsfunktionen untersucht werden. Damit ist z. B. gemeint, inwieweit die Funktion von Curricula, Prüfungsmodalitäten zu regeln, im Urteil der Lehrenden erfüllt wird. Um dies überprüfen zu können, wurden den Lehrenden in Oldenburg und Münster Fragen zu Orientierungs- und Regelungsfunktionen gestellt, um Hinweise zum Grad der Erfüllung der Funktionen zu bekommen. Die Regelungsfunktion von Curricula wird betrachtet, da dadurch Rückschlüsse auf die Einschätzungen zur Qualität der Curricula gezogen werden können. Das zweite Ziel der vorliegenden Studie ist daher zu untersuchen, wie Lehrende die Lehramtscurricula bewer-

ten (Ziel 2). Neben der Relegungsfunktion wird in diesem Rahmen zudem die Akzeptanz untersucht. Wie in Teilstudie 1 aufgezeigt, ist es für das Erreichen curricularer Ziele notwendig, dass die Akteure die Curricula akzeptieren.

Ein drittes Ziel dieser Arbeit ist die Untersuchung der Erwartungen der Lehrenden an die Revision von Curricula (Ziel 3). Es soll ermittelt werden, wie Lehramtscurricula organisiert und gestaltet sein sollten, um die Bedarfe der Lehrenden stärker berücksichtigen zu können und damit ein curriculum-adäquates Handeln zu erleichtern.

## 5.2 Forschungsfragen

In erster Linie leistet die Teilstudie 4 einen Beitrag zur Verringerung des Defizits an empirischen Befunden zum tatsächlichen Umgang von Lehrenden mit Lehramtsausbildungscurricula. Vor dem Hintergrund, dass die curriculare Architektonik der Lehramtsausbildung auf unterschiedlichen Wirkungsebenen ansetzt, sollen hier die Fragen zum alltäglichen Umgang mit den Curricula, zur Bewertung der Curricula und zu den Erwartungen an die Curricula aufgeworfen werden. Die Lehrenden stehen in dieser Teilstudie im Fokus, da sie den überwiegenden Teil der Lehre an Universitäten leisten (Maaz et al., 2018). Dies spiegelt sich auch in der bildungswissenschaftlichen Lehrversorgung für die Lehramtsausbildung wider. Beispielsweise war das Verhältnis des Lehrveranstaltungsangebots zwischen HochschullehrerInnen und dem akademischen Mittelbau im Jahr 2018 an der Universität Oldenburg in etwa 1 zu 7. An der Universität Münster ist das Verhältnis vergleichbar. Die vom Mittelbau in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen durchgeführte Lehre ist in der Regel weisungsgebunden (siehe HG NRW und NHG). Das heißt jedoch nicht, dass in der gelebten universitären Praxis die weisungsbefugten Personen (standardisierte) Lehrveranstaltungskonzepte an die Lehrenden zur Umsetzung weiterreichen. Häufig werden hingegen von den Lehrenden neue Lehrveranstaltungskonzepte entworfen und angewendet. Die dadurch vielfach beobachtbare Lehrveranstaltungsvielfalt in Modulen kann einerseits vorteilhaft sein, da so dynamisch wissenschaftliche Trends aufgegriffen werden können, Lehrende eigene Arbeitsschwerpunkte einbringen können und Studierende die Möglichkeit haben, Lehrveranstaltungen zu besuchen, die ihrer Interessenslage entsprechen. Andererseits kann dies auch der Kohärenz von Modulen und den gemeinsamen Kompetenzzielen zuwiderlaufen. Lehrveranstaltungsvielfalt in Modulen kann insofern auch zu einem flexibleren Output führen, als er durch output-orientierte Standards angedacht ist. Unter Berücksichtigung des Konzepts der Rekontextualisierung und des in der Einführung dargelegten Problemaufrisses werden folgende Ziele verfolgt.

### Ziele der Befragung der Lehrenden in der *Lehramtsausbildung*

Die Studie verfolgt drei Ziele, die mithilfe einer Fragebogenstudie erreicht werden sollen:

1. Die Studie soll Aufschluss über den Umgang der Lehrenden mit Lehramtscurricula geben. In diesem Rahmen ist auch von Bedeutung, welche Relevanz die Lehramtscurricula für die alltägliche Arbeit der Lehrenden haben.
2. Die Studie soll erfassen, wie zentrale Aspekte der zur Verfügung stehenden Lehramtscurricula (Regelungsfunktion) von Lehrenden bewertet werden und wie hoch die Akzeptanz gegenüber den Curricula ist.
3. Die Studie soll untersuchen, welche Erwartungen die Lehrenden an die Revision von Lehramtscurricula haben. Ziel ist dabei, Auskünfte darüber zu bekommen, wie Lehratmtscurricula gestaltet und aufgebaut sein sollten, damit sie den Erwartungen der Lehrenden entsprechen und als nützlich bzw. hilfreich wahrgenommen werden.

### Forschungsfragen

Für das erste Ziel dieser Studie ist von Bedeutung, welchen Informationsstand die Lehrenden zum einen von universitären Lehramtscurricula (z. B. Prüfungsordnungen und Modulbeschreibungen) und zum anderen von außeruniversitären Lehramtscurricula (z. B. KMK-Standards und landesspezifische Vorgaben) haben. Auch ist in diesem Rahmen von Bedeutung, ob und wie sich die Lehrenden informieren bzw. wie sie informiert werden. Des Weiteren ist von Bedeutung, inwiefern und wofür die Lehramtscurricula von Nutzen sind, da dies Auskünfte zum Umgang mit den Curricula geben kann.

Um Hinweise darüber zubekommen, wie die Lehrenden die zur Verfügung stehenden Curricula bewerten, soll erfragt werden, inwieweit die Lehrenden die zentralen Regelungsfunktionen von Curricula als erfüllt einschätzen. Darüber hinaus soll auch nach der Akzeptanz bzw. der Zufriedenheit gefragt werden, da dies Auskünfte darüber geben kann, wie etwa die Angemessenheit und Notwendigkeit oder die Relevanz der Curricula für das praktische Handeln beurteilt wird.

Um die Erwartungen der Lehrenden an Curricula zu erfassen, ist bedeutsam, dass nach generellen Gestaltungswünschen, gewünschten Bestandteilen der Curricula und zentralen Zielsetzungen von Curricula gefragt wird. Darin spiegeln sich zentrale Erwartungen wider, die Hinweise zur curricularen Weiterentwicklung geben können.

Die folgenden Forschungsfragen waren daher leitend für diese Teilstudie:

*Kenntnis und Nutzen von universitären Lehramtsausbildungscurricula*

a) Inwieweit orientieren sich Lehrende in ihrer alltäglichen Praxis bei der Planung und Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen an den universitären Lehramtsausbildungscurricula?
   1.1 Wie gut kennen Lehrende die universitären Lehramtsausbildungscurricula? (Haben sie Kenntnis davon? Wie werden sie in Kenntnis gesetzt? Wie häufig nehmen sie diese zur Hand? Wann haben sie das letzte Mal darin nachgeschaut?)
   1.2 Wofür waren die curricularen Dokumente der Universität für die Lehrenden von Nutzen?

*Kenntnis und Nutzen von außeruniversitären Lehramtsausbildungscurricula*

b) Inwieweit orientieren sich Lehrende in ihrer alltäglichen Praxis bei der Planung und Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen an den außeruniversitären Lehramtsausbildungscurricula?
   2.1 Wie gut kennen Lehrende die außeruniversitären Lehramtsausbildungscurricula?
   2.2 Waren die außeruniversitären Lehramtsausbildungscurricula von Nutzen für die Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen?

*Bewertung*

c) Wie wird die Erfüllung der Regelungsfunktionen der Curricula bewertet?
d) Wie zufrieden sind die Lehrenden mit den Curricula? (Akzeptanz)

*Erwartungen*

e) Welche Erwartungen richten Lehrende an Modulbeschreibungen?
   5.1 Was wollen Lehrende geregelt wissen, was keinesfalls?
   5.2 Welche Bestandteile sollten enthalten sein?
   5.3 Was sollten die Ziele einer Revision sein?

Um einen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfragen zu leisten, wurde eine Befragung der Lehrenden in der Lehramtsausbildung in Oldenburg und Münster durchgeführt. Die beiden Standorte wurden gewählt, da sie einerseits Gemeinsamkeiten aufweisen: Beide Universitäten haben vergleichbare inneruniversitäre curriculare Strukturen und die Lehramtsausbildung ist ein prägender Bestandteil beider Universitäten. Andererseits gibt es kennzeichnende Unterschiede: Aufgrund der Standorte sind die Universitäten an unterschiedliche bundesländerspezifische Vorgaben gebunden.

**Grundgesamtheit und Rücklauf**

Als Orientierung für die Befragung diente die empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I (Vollstädt et al., 1998). Allerdings sind nicht schulische Curricula, sondern Lehramtsausbildungscurricula Gegenstand der Forschung. Anstelle von Lehrerinnen und Lehrern wurden also Lehrende des akademischen Mittelbaus (kurz: Lehrende) in der Lehramtsausbildung an Universitäten befragt. Damit ist jene Statusgruppe in der Universität gemeint, die als wissenschaftliche Beschäftigte in der Lehre arbeiten und bereits graduiert, jedoch nicht Inhaber einer Professur sind. Dazu zählen z. B. wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, wissenschaftliche Assistenten, akademische Räte, Lehrkräfte für besondere Aufgaben und Hochschul- und Privatdozenten. Es wurden sowohl Lehrende aus den Bildungswissenschaften, den Fachwissenschaften als auch aus den Fachdidaktiken in Oldenburg und Münster befragt. Für den Standort Oldenburg konnten im Wintersemester 2016/2017 insgesamt 1067 Lehrende identifiziert werden (943 Lehrende in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, 254 Lehrende in den Bildungswissenschaften).

Da die Zahl der Lehrenden in der Lehramtsausbildung der Anzahl aller wissenschaftlich Beschäftigten[118] der Universität Oldenburg nahe kommt, die Erfassung sehr arbeitsaufwendig ist und darüber hinaus ein Zugang zum QISPOS-Portal der Universität Münster nicht vorhanden ist, wurde für Münster die Anzahl aller wissenschaftliche Beschäftigten (ohne Medizin) als Vollzeitäquivalente für die Berechnung der Grundgesamtheit als Zahlengrundlagen genommen: 1996 (WWU Münster, 2017).

Die Grundgesamtheit stellen alle Lehrenden in der Lehramtsausbildung in Oldenburg und Münster dar. Aufgrund der vorherigen Ausführungen entspricht **die Grundgesamtheit somit ca. 3063 Personen**[119]**.**

Der Fragebogen wurde an die Lehrenden in der Lehramtsausbildung in Oldenburg und Münster versendet. Insgesamt gab es einen mäßigen Rücklauf von 5,3% (162 Teilnahmen, Oldenburg: 8,1%, Münster: 3,8%). Es wird vermutet, dass sich die im Mittelbau üblich hohe, über die vertraglich vereinbarte Arbeitszeit hinausgehende Arbeitsbelastung ungünstig auf die Teilnahme an Fragebogenstudien auswirkt (Ambrasat, 2019). Es ist zudem davon auszugehen, dass aufgrund der häufigen Konfrontation von Lehrenden mit Fragebogenstudien die Zumutbarkeitsgrenze erreicht scheint. Es wird daher vermutet, dass der TeilnehmerInnenkreis besonders Personen umfasst, die an curricularen Entwicklungsprozessen interessiert sind. Auch kann vermutet werden, dass die Befragung für einige Personen abschreckend war, da etwa nach den Kenntnissen zu curricularen Dokumenten gefragt wurde. Zwar wurde bei der Itemformulierung darauf geachtet, dass nicht aktiv nach den Kenntnissen gefragt wurde. Anstatt „Ich habe mich mit den Modulbeschreibungen auseinandergesetzt."

118 Wissenschaftlich Beschäftigte im Kalenderjahr 2016: 1249.

119 Universität Oldenburg: 1067 Personen; Universität Münster: 1996 Personen.

wurden Formulierungen wie „Wie gut fühlen Sie sich über die Modulbeschreibungen informiert?“ bevorzugt. Dennoch hatten bei den Pretests einige Befragte den Eindruck, als hätte der Fragebogen einen belehrenden oder mahnenden Charakter.

Weitergehende Informationen zu den Befragten werden im Kapitel 5.3 erläutert.

**Inhalte**

Mithilfe des Fragenbogens (vgl. Anhang 4) wurden Daten gesammelt, welche Auskünfte über die Einschätzungen von Lehrenden der Universität Oldenburg und Münster zu den von Vollstädt, et al. (1998) entwickelten Kategorien geben sollen:

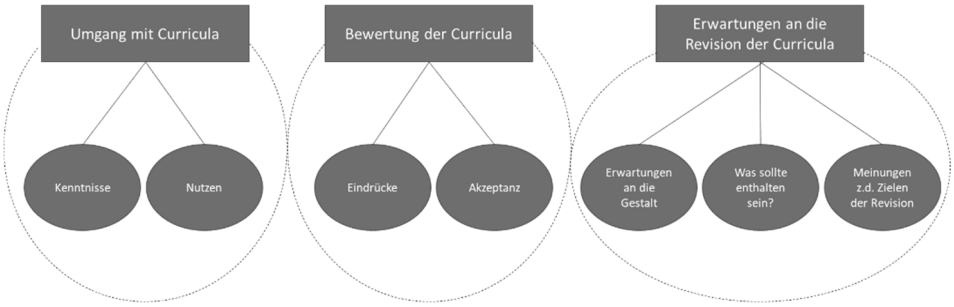



Abbildung 40: Fragebogenkategorien

Es wurde erfasst, welche Kenntnisse die Lehrenden von den für sie relevante curricularen Dokumenten haben. Darunter fielen z. B. Fragen wie: *Wann haben Sie das letzte Mal etwas in einer Modulbeschreibung nachgesehen* oder *Bezogen auf den Kontext Ihrer Lehrveranstaltungen, wie gut fühlen Sie sich über die Modulbeschreibungen informiert?* Um Hinweise darüber zu bekommen, inwiefern die curricularen Dokumente von den Lehrenden genutzt werden, ist es notwendig, zu identifizieren, was für die Aufgabe, Lehrveranstaltungen durchzuführen, gemacht werden muss. Dies lässt sich mithilfe des Leitfadens zur Konzeption und Planung von Lehrveranstaltungen von Dee Fink (2013) nachvollziehen:

- Schritt 1: Kontextbedingungen klären
  - Anzahl der Studierenden
  - Erwartungen der Studierenden
  - Vorkenntnisse der Studierenden
  - Leistungslevel der Studierenden

  Etc.
- Schritt 2: Lehrveranstaltungsziele/Lernziele festlegen
- Schritt 3: Lehrveranstaltungsinhalte bestimmen
  - Thematische Struktur für die Lehrveranstaltung erstellen

- Schritt 4: Lehr-Lernmethoden
  - Aktives Lernen
  - Medieneinsatz
  - Etc.
- Schritt 5: Literaturauswahl
- Schritt 6: Prüfungsleistung
- Schritt 7: Bewertungskriterien festlegen/ Benotungssystem
- Schritt 8: Workload/ Arbeitsaufwand der Studierenden

Sofern die curricularen Dokumente für die Erfüllung dieser Aufgaben von den Lehrenden als nützlich beurteilt werden, kann angenommen werden, dass die Lehrenden die Curricula nutzen. Deshalb wurden beispielsweise folgende Items in der Befragung aufgenommen:

Tabelle 24: Exemplarische Fragebogenitems

| Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? | Stimme nicht zu | Stimme weniger zu | Stimme eher zu | Stimme voll zu |
|---|---|---|---|---|
| Die Modulbeschreibungen waren von Nutzen für die Entwicklung meiner Lehrveranstaltungen. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Die curricularen Dokumente der Universität helfen mir bei der Bestimmung von Lehrveranstaltungszielen. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Die curricularen Dokumente der Universität helfen mir bei der Festlegung geeigneter Literatur für die Lehrveranstaltung. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Ein weiterer Aspekt des Fragebogens ist es, bestehende curriculare Dokumente zu bewerten. Vorausgesetzt wird, dass die Befragten überhaupt Kenntnis davon haben. Aus diesem Grund wurde hier zu Beginn erwähnt, dass auch nach den Kenntnissen gefragt wird. Bzgl. der Bewertung wurden einerseits die Eindrücke erfasst und andererseits wurde auch die Akzeptanz veranschaulicht. Da im universitären Bereich häufig keine konkreten Vorgaben hinsichtlich der Modulbeschreibungen gegeben sind und die Befragten aus verschiedenen Fachbereichen kommen, können hier keine Vorlagen oder Muster curricularer Dokumente in einem einheitlichen Fragebogen zur Bewertung vorgelegt werden. Die Befragten werden dementsprechend darauf hingewiesen, dass jene Modulbeschreibung gemeint ist, in dessen Rahmen sie ihre Lehre halten. Zwar ist dies immer noch allgemein gehalten, jedoch kann angenommen werden, dass es ein übereinstimmendes Verhalten gegenüber den Vorgaben gibt.

Die letzte Kategorie betrifft die Erwartungen an eine mögliche Revision von Curricula. Es wurde danach gefragt, welche Erwartungen die Lehrenden an die Gestalt haben und auch danach, was enthalten sein soll. Dies gibt Aufschluss darüber, wie

zukünftige curriculare Dokumente gestaltet sein könnten, um den Erwartungen der NutzerInnen zu entsprechen. Daher ist es auch wichtig danach zu fragen, was die Ziele einer Revision sein sollten. Nach dem Motto „Von Lehrkräften für Lehrkräfte“ werden Curricula im schulischen Bereich schon seit geraumer Zeit von LehrerInnen mitentwickelt. Auch wenn dies für den universitären Bereich nicht gleichermaßen gefordert werden kann, so wird es hier als sinnvoll erachtet, die Ansichten der Lehrenden bei curricularen Planungen zu berücksichtigen.

Exemplarisch wurde nachfolgend eine Vorlage für eine Modulbeschreibung der Universität Oldenburg mitaufgenommen:

Tabelle 25: Exemplarische Modulbeschreibung

| | |
|---|---|
| **Modulbezeichnung** | |
| **Modulcode** | |
| **ECTS-Punkte** | |
| **Workload** | |
| **Verwendet in den Studiengängen** | |
| **Ansprechpartner/-in** | Modulverantwortung:<br>Prüfungsberechtigt:<br>Modulberatung: |
| **Teilnahmevoraussetzungen** | |
| **Kompetenzziele** | |
| **Modulinhalte** | Vorlesungsebene:<br><br>Seminarebene: |
| **Literaturempfehlungen** | |
| **Links** | |
| **Unterrichtsprachen** | |
| **Dauer in Semestern** | x Semester |
| **Angebotsrhythmus Modul** | jährlich / halbjährlich |
| **Aufnahmekapazität Modul** | unbegrenzt |
| **Hinweise** | |
| **Modullevel** | Nur eins auswählbar:<br>BC (Basiscurriculum / Base curriculum)<br>AC (Aufbaucurriculum / Composition)<br>AS (Akzentsetzung / Accentuation)<br>PB (Professionalisierungsbereich / Professionalization)<br>EB (Ergänzungsbereich / Complementary)<br>SPM (Schwerpunktmodul / Main emphasis) |

| | |
|---|---|
| | MM (Mastermodul / Master module)<br>MM-PB (Professionalisierungsbereichsmodul im Master)<br>Abschlussmodul (Abschlussmodul / Conclude)<br>Prom (Promotion)<br>BM (Basismodul / Base)<br>AM (Aufbaumodul / Composition)<br>BW (Bereichswahlmodul / Range selection) |
| **Modulart** | Pflicht / Mandatory oder Wahlpflicht /Elective |
| **Lern-/Lehrform / Type of program** | z. B. 1 Vorlesung und 1 Seminar |
| **Vorkenntnisse / Previous knowledge** | |

| **Prüfung** | **Prüfungszeiten** | **Prüfungsform** |
|---|---|---|
| **Gesamtmodul** | Werden über Stud.IP bekannt gegeben | Aus der Prüfungsordnung zu entnehmen |

| **Lehrveranstaltungsform** | **Kommentar** | **SWS** | **Angebotsrhythmus** | **Workload Präsenzzeit** |
|---|---|---|---|---|
| Lehrveranstaltung eintragen | | | SoSe oder WiSe | h |
| Lehrveranstaltung eintragen | | | SoSe oder WiSe | h |
| **Präsenzzeit Modul insgesamt** | | | | h |

## Methodisches Vorgehen

Zunächst wurden die Items konzeptgeleitet zusammengestellt. Als Orientierung für die Befragung dient die empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I (ebd.). Allerdings waren, wie bereits erwähnt, nicht Schulcurricula, sondern Lehramtsausbildungscurricula Gegenstand der Forschung. Die Fragebogenerhebung wurde von März bis April 2018 mithilfe des Online-Umfragetools „Lime-Survey“ durchgeführt. Die erhobenen Daten wurden computergestützt mittels SPSS aufbereitet und vorrangig deskriptiv ausgewertet. Ein weiteres Anliegen dieser Arbeit ist die Überprüfung vereinzelter Zusammenhangshypothesen. Aufgrund der Verwendung von Ordinalskalen wurden die Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman ($r_{Sp}$) berechnet, um die Stärke der Korrelation zu ermitteln. Bei der Interpretation von $r_{Sp}$ wurde sich an (Cohen, 1988) orientiert:

- geringe/ schwache Korrelation → $r_{Sp} \geq 0{,}10$
- mittlere/ moderate Korrelation → $r_{Sp} \geq 0{,}30$
- große/ starke Korrelation → $r_{Sp} \geq 0{,}50$

In dieser Arbeit wird angenommen, dass Ergebnisse statistisch signifikant sind, wenn $p \leq 0{,}01$ ist.

**Begründung der Methode**

Die Fragebogenerhebung ist ein methodisches Hilfsmittel der Lehrplanforschung (Seliner-Müller, 1998). Einerseits hilft es bei der Entscheidungsfindung, beispielsweise wenn ein Curriculum in Kraft treten soll, und andererseits kann es die Revision bestehender Curricula legitimieren. In dieser Arbeit hat die Fragebogenerhebung vornehmlich das Ziel die Einschätzungen der beteiligten Akteure bzgl. des Lehramtscurriculums quantitativ zu untersuchen, um Implementationsprozesse aufzuzeigen, vorliegende Lehramtscurricula bewerten zu lassen und Erwartungen an die Curricula zu untersuchen. Die Methode scheint daher geeignet, um einen Beitrag zur Beantwortung der zentralen Forschungsfragen zu leisten. Mit begrenztem Zeitaufwand und knappen Ressourcen kann so ein erster Überblick über das Verhältnis zwischen Lehrenden und curricularen Dokumenten im Kontext der Lehramtsausbildung gewonnen werden.

**Nutzen der Teilstudie**

Durch eine Befragung zu den Einstellungen von Lehrenden zu curricularen Dokumenten an Universitäten können Folgerungen über das curriculare Handeln geschlossen werden. Dies ist nützlich, um Aufschlüsse über die Bedeutung der Curricula für die alltägliche Arbeit zu bekommen. In dem im Einleitungstext der Gesamtarbeit (siehe Kapitel 1) erläuterten Konzept der Rekontextualisierung wurde darauf verwiesen, dass Curricula häufig Rahmenvorgaben sind, die eine Orientierung bieten sollen. Für Lehrende können das beispielsweise didaktische Handlungsanweisungen sein, die bei der Lehrveranstaltungsplanung behilflich sind und gleichzeitig gewährleisten sollen, dass die Lernenden bestimmte Kompetenzen erwerben. Das subjektive Handeln der Akteure und deren Einstellungen (hier insbesondere der Lehrenden) führen jedoch zu unterschiedlichen Erscheinungsformen der Lehre. Curriculare Vorgaben können ignoriert werden, aber auch unterschiedlich stark rezipiert und genutzt werden. Folglich kann die häufig angenommene curriculare Wirksamkeit nicht einfach vorausgesetzt werden. Es ist daher von Bedeutung, zu untersuchen, ob und warum es zu Brüchen im curricularen System kommt. Die Untersuchung der Einstellungen von Lehrenden zu curricularen Dokumenten leistet einen Beitrag dazu.

## 5.3 Demografische Daten und Berufsmerkmale

In diesem Kapitel werden die demografischen Angaben präsentiert, da sie Aufschluss über die Zusammensetzung der Stichprobe geben. Besonders von Interesse sind dabei die Angaben zur Einordnung der Lehrenden hinsichtlich des zugehörigen Ausbildungsteils (Schulpraktisch, Bildungswissenschaften, Fachdidaktik (FD), Fachwissenschaft (FW)), da daran verdeutlicht werden kann, für welchen Ausbildungsteil die Ergebnisauswertungen zutreffen.

Da die Befragung sowohl an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg als auch an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster durchgeführt wurde, scheint es

zunächst hilfreich, die Verteilung der Befragten hinsichtlich ihrer Standorte zu benennen. Von den insgesamt 162 befragten Lehrenden sind 53,7% Mitglieder bzw. Angehörige der Universität Oldenburg und 46,3% gehören der Universität Münster an.

Die Antworten bzgl. des zugehörigen Ausbildungsteils zeigen eine hohe Streuung. Zugleich kann festgehalten werden, dass sich der Großteil der Befragten den Bildungswissenschaften (37,7%) und den Fachwissenschaften (37,6%) zugeordnet hat.

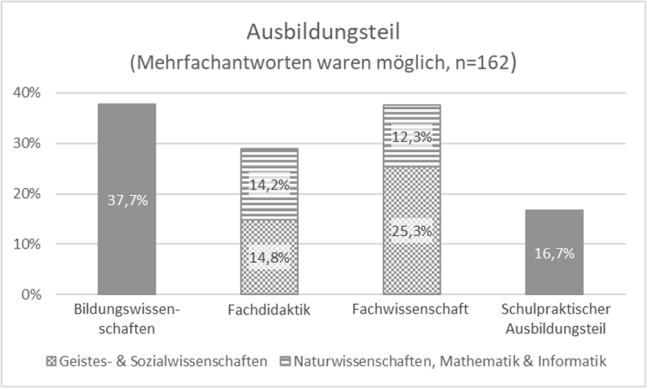



Abbildung 41: Ausbildungsteil

Hinsichtlich der Geschlechtszugehörigkeit geben die Befragten an, zu 38,9% weiblich und zu 30,9% männlich zu sein: 30,2% der Befragten haben diesbezüglich keine Angabe gemacht. Da das Geschlecht und weitere demografische Merkmale am Ende der Befragung abgefragt wurden und einige Befragte bereits zuvor die Befragung unterbrochen haben, gibt es für diese Gruppe keine Angaben zu den demografischen Daten.

Die Antworten auf die Frage nach dem Alter wurden gruppiert, um die Altersstruktur übersichtlicher veranschaulichen zu können. Die Altersangaben liegen zwischen 25 und 66 Jahren. Das Durchschnittsalter beträgt gerundet 37 Jahre (SD=9,85, m=40, w=35). Das eher junge Durchschnittsalter ist auch vor dem Hintergrund zu verstehen, dass HochschullehrerInnen nicht zur Befragtengruppe gehörten.

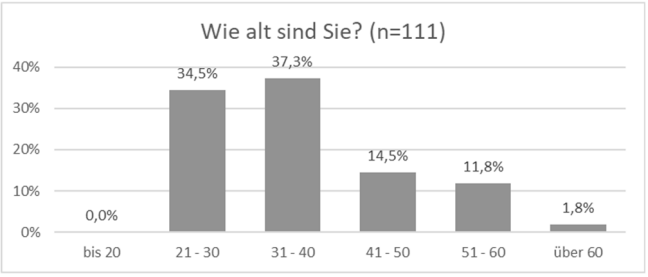



Abbildung 42: Ergebnisgrafik: Alter

In Bezug auf die Berufserfahrung in der Hochschullehre zeigt sich ebenfalls eine hohe Streuung. So liegt die gesammelte Berufserfahrung zwischen 1 und 35 Jahren. Die durchschnittliche Berufserfahrung beträgt 7,6 Jahre (m=10,4, w=5,5).

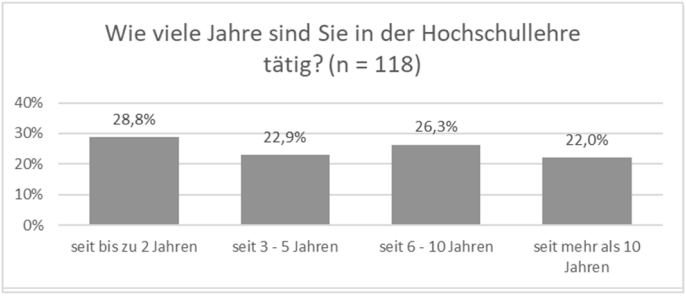



Abbildung 43: Ergebnisgrafik: Berufserfahrung

Es wurde darüber hinaus auch der höchste akademische Abschluss der Befragten erhoben. Kennzeichnend ist, dass die Mehrzahl der Befragten (n=117, 61,7%) über einen akademischen Abschluss auf dem Niveau Master/ Magister/ Diplom/ Staatsexamen verfügen. Die übrigen 38,3% sind promoviert. Wie erwartet zeigt sich der Trend, dass mit zunehmender Verbleibzeit an der Universität die Anzahl der Promotionen steigt, während die Anzahl der höchsten akademischen Abschlüsse auf dem Niveau Master/ Magister/ Diplom/ Staatsexamen abnimmt.

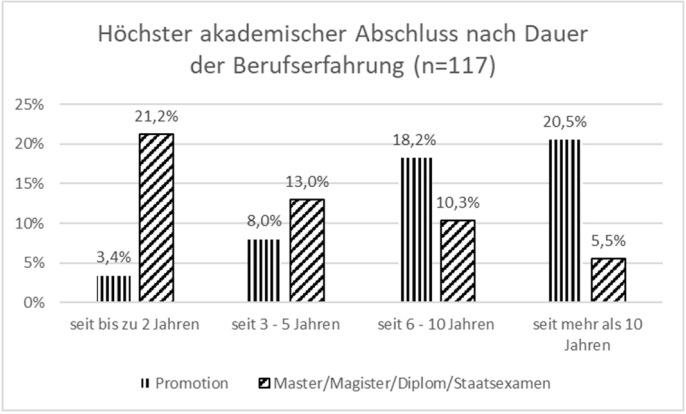



Abbildung 44: Ergebnisgrafik: Akademischer Abschluss

Das Spektrum der Anzahl der Lehrveranstaltungen in den letzten zwei Semestern reicht unter den Befragten von 0 bis 20[120]. Im Durchschnitt haben die Befragten

120 Ein Extremwert (40 Lehrveranstaltungen) wurde aus dem Datensatz entfernt, da er als unrealistisch einzuschätzen ist.

2,5 Lehrveranstaltungen pro Semester im Rahmen der Lehramtserstausbildung gehalten. 91,4% der Befragten hatten fünf oder weniger Lehrveranstaltungen pro Semester und 8,6% der Befragten hatten mehr als fünf Lehrveranstaltungen pro Semester[121]. Die niedrige Lehrveranstaltungsanzahl pro Semester wird darauf zurückgeführt, dass an Universitäten häufig Teilzeitstellen üblich sind. Dies war jedoch nicht Gegenstand der Befragung. Darüber hinaus wird vermutet, dass insbesondere Lehrende mit hoher Lehrverpflichtung aufgrund der hohen Arbeitslast im Semester nicht an der Befragung teilgenommen haben, wodurch Verzerrungen möglich sind.

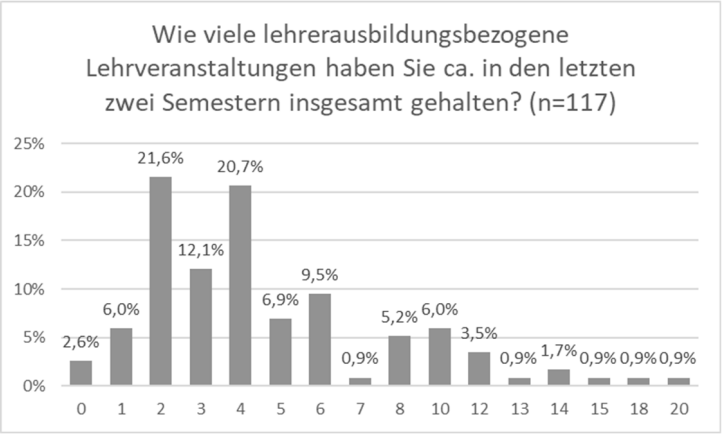



Abbildung 45: Ergebnisgrafik: Lehrveranstaltungsanzahl

Im Rahmen der allgemeinen Informationen wurde zudem gefragt, ob die Lehre in den Modulen des Fachvorgesetzten gehalten wird. Hier zeigt sich, dass 36,7% der Befragten (n=120) dies bejahen und 63,3% es verneinen. Die Mehrheit der Befragten ist somit nicht direkt an die Module der Vorgesetzten gebunden. Dies ist insofern von Bedeutung, da in der Regel erst mit der Habilitation die Befugnis zur selbständigen Lehre (venia legendi) zuerkannt werden kann (vgl. NHG § 9 a (2) Satz 1 und NRW HG § 68 (2) Satz 1). Der Großteil der Lehrenden hat daher die Aufgaben in der Lehre in Abstimmung mit den zuständigen Professoren und Professorinnen zu erfüllen. Da Lehrende gewöhnlich einem Professor/ einer Professorin zugewiesen oder einer wissenschaftlichen Einrichtung zugeordnet werden, sind die jeweiligen ProfessorInnen in der Regel die Vorgesetzten mit fachlichem Weisungsrecht und

121 Hier wurde die Einteilung ≤10 LVS bzw. >10 LVS gewählt, da in Niedersachsen die Trennung zwischen wissenschaftlichen MitarbeiterInnen und Lehrkräften für besondere Aufgaben (beide Vollzeitäquivalente) an dieser Schnittstelle sichtbar wird. In NRW ist diese Trennung aufgrund unterschiedlicher Bezeichnungen wissenschaftlichen Personals weniger fest umrissen. Gleichzeitig ist anzumerken, dass die Trennung im Rahmen dieser Arbeit nur als Veranschaulichung dient und keine verlässliche Aussage über die o. g. Trennung geben kann, da die Vertragsumfänge nicht Gegenstand der Befragung waren.

somit gegenüber den Lehrenden im Hinblick auf die Lehrveranstaltungen weisungsbefugt. Sofern die Lehre der Lehrenden aber nicht an die Module des jeweiligen Vorgesetzten gebunden ist, können Eigeninteressen der Lehrende mit den Modulzielen der Module von Nicht-Vorgesetzten konfligieren, da diese gegenüber dem oder der Lehrenden nicht weisungsbefugt sind. Es ist jedoch von einer generellen Bereitschaft der Lehrenden auszugehen, die Lehre im Einklang mit den curricularen Vorgaben zu halten. Zudem scheint es, als würden sich die Lehrenden eher eine stärkere Abstimmung mit den Professoren und Professorinnen als auch den Kollegen und Kolleginnen hinsichtlich der modularen Lehre wünschen (vgl. hierzu Kapitel 5.6, Abschnitt *Generelle Gestaltungswünsche*).

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst.

## 5.4 Zur Kenntnis und zum Nutzen universitärer Lehramtsausbildungscurricula

Für die universitäre Lehramtsausbildung erscheint es zum einen wichtig, dass Lehrende über die universitären Lehramtsausbildungscurricula informiert sind. Zum anderen ist aber auch bedeutsam, inwiefern die Curricula für bestimmte Tätigkeiten als hilfreich empfunden werden. Vor diesem Hintergrund wurde der akademische Mittelbau in der vorliegenden Studie dazu befragt, a) wie gut er sich über bestimmte Curricula informiert fühlt (z. B. Modulbeschreibungen etc.) und b) inwieweit die Curricula bei der Lehrveranstaltungsplanung hilfreich waren. Auf die Ergebnisse soll im Folgenden eingegangen werden.

### Kenntnis universitärer Lehramtsausbildungscurricula

Es wird angenommen, dass Curricula Lehrenden Orientierung für die alltägliche Lehrpraxis geben (Scholl, 2016). Damit diese jedoch überhaupt eine Orientierung geben können, ist es notwendig, dass die Lehrenden Kenntnis von den entsprechenden Curricula haben. Da diese Teilstudie in der Lehramtsausbildung ansetzt, wird in diesem Kapitel untersucht, inwiefern Lehrende Kenntnisse von universitären Lehramtsausbildungscurricula haben. Unter universitären Lehramtsausbildungscurricula werden in dieser Arbeit Dokumente wie Modulbeschreibungen, Studienverlaufspläne oder Prüfungsordnungen[122] verstanden.

*Kenntnis:* Auffällig ist, dass ein Großteil der Lehrenden angibt, die Modulbeschreibungen sehr gut oder eher gut zu kennen: 81,7% der Befragten fühlen sich sehr gut oder eher gut über die Modulbeschreibungen informiert. Hingegen können die Befragten hinsichtlich ihrer Kenntnisse zu den anderen curricularen Dokumenten (Prüfungsordnungen und Studienverlaufspläne) in zwei etwas gleichgroße Gruppen eingeteilt werden: die eine Hälfte fühlt sich sehr gut oder eher gut darüber informiert,

122 Hierzu zählen in Oldenburg beispielsweise auch die fachspezifischen Anlagen.

während die andere Hälfte sich gar nicht oder weniger gut informiert fühlt. Der hohe Informationsgrad bzgl. der Modulbeschreibungen im Vergleich zu den anderen curricularen Dokumenten ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die primär für die einzelne Modulveranstaltungsplanung relevanten Informationen in den Modulbeschreibungen zu finden sind, während die anderen Dokumente eher auf die Gesamtstruktur und -organisation der Lehramtsstudiengänge bezogen sind. Für den Handlungsrahmen der Lehrenden dürften daher die Modulbeschreibungen von höherer Bedeutung im alltäglichen Gebrauch sein.

Tabelle 26: Kenntnis universitärer Lehramtsausbildungscurricula

| Bezogen auf den Kontext Ihrer Lehrveranstaltungen, wie gut fühlen Sie sich informiert über die… | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gar nicht (1) | Weniger gut (2) | Eher gut (3) | Sehr gut (4) | n | MW | SD |
| Prüfungsordnungen für die Praxismodule | 28,2% | 32,7% | 21,2% | 17,9% | 156 | 2,29 | 1,06 |
| Prüfungsordnungen für das bildungswissenschaftliche Studium in Bachelorstudiengängen mit dem Berufsziel Lehramt | 18,2% | 37,7% | 25,2% | 18,9% | 159 | 2,45 | 1,00 |
| Prüfungsordnungen für das bildungswissenschaftliche Studium in Master of Education Studiengängen | 16,6% | 32,5% | 28,0% | 22,9% | 157 | 2,57 | 1,02 |
| Fachspezifische Prüfungsordnungen | 17,8% | 29,9% | 28,0% | 24,2% | 157 | 2,59 | 1,04 |
| Studienverlaufspläne | 10,1% | 29,6% | 34,6% | 25,8% | 159 | 2,76 | 0,95 |
| Modulbeschreibungen | 3,1% | 15,1% | 39,6% | 42,1% | 159 | 3,21 | 0,81 |

*Informationszugang*: Die Lehrenden wurden im Anschluss befragt, ob sie über den Aufbau der Lehramtsstudiengänge informiert worden sind. Auffällig ist, dass ein Großteil (60,9%) der Befragten angibt, nicht darüber informiert worden zu sein. Hier liegt möglicherweise auch der Grund dafür, dass sie die universitären curricularen Dokumente zur Studienstruktur und -organisation nicht kennen. 10,3% geben zudem an, es nicht mehr zu wissen und 28,8% wurden ihren Angaben zufolge darüber informiert. Jene Personen, die informiert worden sind, geben in einer Freitextfrage an, über E-Mails, Fachstudienberatung, Vorgesetzte, KollegInnen, Informationsveranstaltungen (z. B. Tag der Lehre, Fachschaften) oder durch Gremienarbeit informiert worden zu sein. Ein Teil der Befragten gibt zudem an, sich selbst darüber informiert zu haben.

Tabelle 27: Informationszugang

| Wurden Sie über den Aufbau der Lehramtsstudiengänge informiert? (n=156) | | |
|---|---|---|
| Ja | Nein | Ich weiß es nicht |
| 28,8% | 60,9% | 10,3% |

*Lehrendenbesprechung:* Um über die aktuellen Vorgänge in der Lehre innerhalb eines Moduls informiert zu sein und sich im KollegInnenkreis bzgl. der Modulveranstaltungen abzustimmen, wird in der Regel empfohlen, Lehrendenbesprechungen durchzuführen. Unter einer Lehrendenbesprechung wird in dieser Arbeit verstanden, dass alle Lehrenden und die Modulverantwortlichen in einem Modul zusammenkommen, um Modulangelegenheiten zu besprechen. Die Befragten (n=156) geben an, in ca. zwei Modulen[123] ihre lehramtsausbildungsbezogenen Lehrveranstaltungen anzubieten. Lehrendenbesprechungen gibt es den Befragten (n=155) zufolge jedoch nur in etwa der Hälfte der Module (MW=1,4; Mdn=1)[124]. Zugleich ist der Rhythmus, in dem die Lehrendenbesprechungen stattfinden, sehr unterschiedlich. Kennzeichnend ist, dass bei einem Drittel der Module die Lehrendenbesprechungen halbjährlich stattfinden. Für etwa die Hälfte[125] der Module findet eine solche Besprechung häufiger statt.

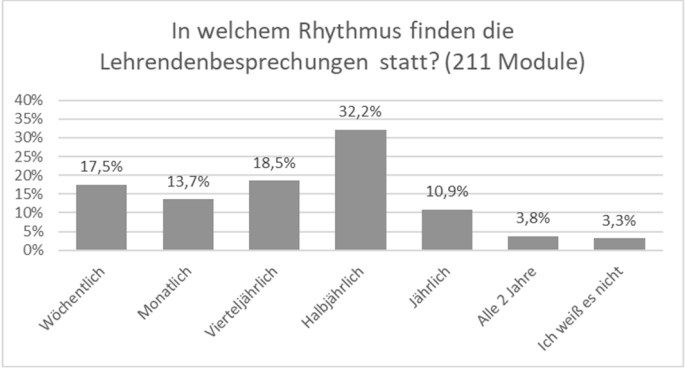



Abbildung 46: Lehrendenbesprechungen

123 Für den Median (Mdn) als auch für Modus wurde bei diesem Item der Wert 2 ermittelt. Der Median und Modus wurden hier gewählt, da sie robust gegen Extremwerte sind. Eine Person hat in der Befragung z. B. angegeben, in 11 Modulen zu lehren.

124 Die Lehrenden geben an, in insgesamt 434 Modulen lehramtsausbildungsbezogene Lehrveranstaltungen zu halten. In 215 Modulen der zuvor genannten Module gibt es Lehrendenbesprechungen, in den anderen nicht.

125 105 Module mit Lehrendenbesprechungen.

Es zeigt sich somit, dass es von den insgesamt 434 angegebenen Modulen für ca. 40%[126] der Module eine Besprechung gibt, die zumindest halbjährlich oder häufiger stattfindet und für einen ebenfalls hohen Kenntnisstand sorgen kann. Dies kann bestätigt werden, da laut Auskunft der Befragten (n=155) die Modulbeschreibungen eher jährlich oder seltener bzw. unregelmäßig geändert werden. Somit ist davon auszugehen, dass es innerhalb des mindestens halbjährlichen Rhythmus der Lehrendenbesprechungen kaum Modulbeschreibungsänderungen gibt. Dies stimmt auch mit den Prozessabläufen für die Änderungen oder Neufassungen von Prüfungsordnungen überein. Aufgrund des mehrschrittigen Verfahrens ist häufig eine Änderung der Prüfungsordnungen nur einmal jährlich möglich. Sofern die Modulbeschreibungen Bestandteil der Prüfungsordnungen sind (wie zum Beispiel in Münster), können sie daher in der Regel höchstens im jährlichen Rhythmus geändert werden.

*Aktualität des Informationsstandes*: Da für den Kenntnisstand zu Modulbeschreibungen auch bedeutsam ist, ob die Lehrenden über Überarbeitungen informiert werden, wurden die Lehrenden danach gefragt, ob sie davon in Kenntnis gesetzt werden, wenn Modulbeschreibungen, in deren Rahmen sie Lehre halten, verändert werden. Ca. 43% der Befragten (n=152) geben an, nicht bzw. eher nicht informiert zu werden. 57% stimmen hingegen der Aussage zu, dass sie über Modulbeschreibungsänderungen in Kenntnis gesetzt werden. Darüber hinaus wurde gefragt, wann das letzte Mal etwas in einer Modulbeschreibung nachgesehen worden ist. Über 70% der Befragten (n=153) geben an, in den letzten drei Monaten nachgesehen zu haben.

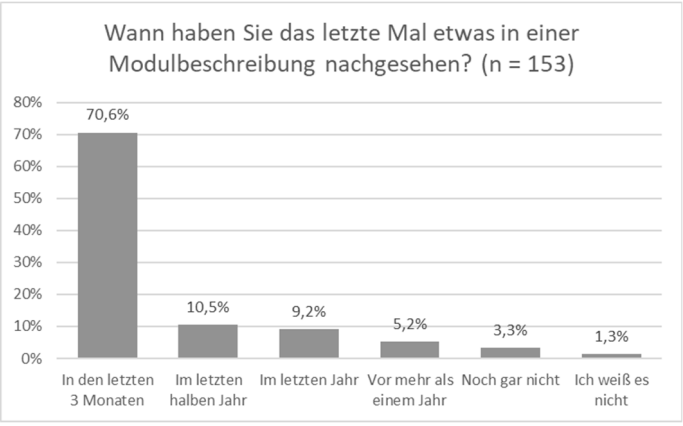



Abbildung 47: Aktualität des Informationsstandes

126 Für 173 Module Modus wurden hier gewählt, da sie robust gegen Extremwerte sind. Eine Person hat in der Befragung z. B. angegeben, in 11 Modulen zu lehren.

126 Die Lehrenden geben an, in insgesamt 434 Modulen lehramtsausbildungsbezogene Lehrveranstaltungen zu halten. In 215 Modulen der zuvor genannten Module gibt es Lehrendenbesprechungen, in den anderen nicht.

126 105 Module mit Lehrendenbesprechungen.

126 Für 173 Module gibt es Lehrendenbesprechungen, die halbjährlich oder häufiger stattfinden.

Es hat sich gezeigt, dass nur ein Teil der Befragten von Modulbeschreibungsänderungen in Kenntnis gesetzt wird. Dennoch ist davon auszugehen, dass der Großteil der Befragten über die aktuellen Auflagen der Modulbeschreibungen Bescheid weiß, da sie in den letzten drei Monaten nachgesehen haben. Häufige Gründe für das Nachschlagen sind u. a. Prüfungsleistungen und die Lehrplanung (Seminarinhalte, Literatur).

Hypothesenprüfung:

Die obigen Befunde zeigen auf, dass der Großteil der Lehrenden häufig etwas in der Modulbeschreibung nachschaut und insgesamt ein hoher Kenntnisstand bzgl. der Modulbeschreibungen vorhanden ist. Es wird daher vermutet, dass Personen, die häufig etwas in der Modulbeschreibung nachschauen, auch einen hohen Kenntnisstand bzgl. der Modulbeschreibung haben.

$H_1$: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Benutzung von Modulbeschreibungen und der Kenntnis von Modulbeschreibungen.

$H_0$: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Benutzung von Modulbeschreibungen und der Kenntnis von Modulbeschreibungen.

*Ergebnis:* Vermutet wird ein hoher Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Benutzung (A10_re) und dem Kenntnisstand zu den Modulbeschreibungen (A1.1). Beides korreliert aber nur schwach ($r_{Sp} = 0{,}205$). Die Korrelation ist statistisch nicht signifikant. Die Nullhypothese wird daher unter Berücksichtigung der durchgeführten Erhebung angenommen. Ggf. kann dies damit erklärt werden, dass beim Nachschlagen der Modulbeschreibungen nicht die gesamte Modulbeschreibung nachgelesen wird, sondern lediglich nach Detailinformationen (z. B. Prüfungsleistung) gesucht wird. Entsprechend ist damit einhergehend nicht zwingend ein hoher Kenntnisstand der Modulbeschreibung vorhanden

Insgesamt kann anhand der Befunde zum Kenntnisstand davon ausgegangen werden, dass ein hoher Informationsstand bzgl. der Modulbeschreibungen bei den Lehrenden erreicht wird. Hinsichtlich der anderen universitären curricularen Dokumente ist der Informationsstand niedriger. Während die eine Hälfte gut informiert ist, scheint die andere Hälfte gar nicht oder kaum informiert zu sein.

**Kenntnis außeruniversitärer curricularer Dokumente**

Außeruniversitäre curriculare Dokumente sind ein wesentlicher Bestandteil der Qualitätssicherung in der Lehramtsausbildung (siehe Teilstudie 2). Dazu scheint es notwendig, dass diese in der universitären Lehre berücksichtigt werden. Um zu untersuchen, ob die außeruniversitären curricularen Dokumente bei den Lehrenden direkt als Orientierung dienen, wird nachfolgend zunächst aufgezeigt, inwiefern sie

Kenntnis davon haben. Da sich Münster (Nordrhein-Westfalen) und Oldenburg (Niedersachsen) in unterschiedlichen Bundesländern befinden, ergeben sich zum Teil unterschiedliche Vorgaben, die jeweils gesondert abgefragt wurden.

*Kenntnis:* Die Lehrenden wurden dazu befragt, wie gut sie sich über außeruniversitäre curriculare Dokumente informiert fühlen. Dabei wurden die Lehrenden nur für jene Dokumente um eine Einschätzung gebeten, die für sie im Rahmen ihrer Tätigkeit relevant sind. Beispielsweise wurden Lehrende, die ausschließlich in den Bildungswissenschaften lehren, um eine Einschätzung zu den ländergemeinsamen bildungswissenschaftlichen Standards (KMK, 2004/2014) gebeten, nicht jedoch zu den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (KMK, 2008/2016). Kennzeichnend ist, dass ein Großteil der Lehrenden angibt, gar nicht oder weniger gut über die ländergemeinsamen curricularen Dokumente informiert zu sein. Auch hinsichtlich landesspezifischer curricularer Dokumente zeichnet sich ein ähnliches Bild: In Oldenburg fühlen sich 81,4 % der Befragten gar nicht oder weniger gut über die Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter (Nds. MasterVO-Lehr) informiert. In Münster wurde mit zwei Items nach den Kenntnissen zu den curricularen Dokumenten gefragt: 57,9% fühlen sich hinsichtlich der fächerspezifischen Vorgaben und 68,1% hinsichtlich weiterer nordrhein-westfälischer Regelungen (z. B. LZV, LPO) nicht ausreichend informiert.

Aufgrund von einem insgesamt eher geringen Informationsstand zu den außeruniversitären curricularen Dokumenten ist nicht davon auszugehen, dass diese den Lehrenden als direkte Orientierung dienen.

Tabelle 28: Kenntnis außeruniversitärer curricularer Dokumente

| Wie gut fühlen Sie sich informiert über die… | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gar nicht (1) | Weniger gut (2) | Eher gut (3) | Sehr gut (4) | n | MW | SD |
| Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen | 44,1% | 37,3% | 8,5% | 10,2% | 59 | 1,85 | 0,96 |
| ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung | 47,3% | 26,9% | 17,2% | 8,6% | 93 | 1,87 | 0,99 |
| weitere nordrhein-westfälische Regelungen zu den Lehramtsstudiengängen (z. B. LZV, LPO) | 39,1% | 29,0% | 17,4% | 14,5% | 69 | 2,07 | 1,08 |
| fächerspezifische Vorgaben für die Lehramtsstudiengänge vom MSJK (NRW) | 39,5% | 18,4% | 28,9% | 13,2% | 38 | 2,16 | 1,10 |
| ländergemeinsamen bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung | 19,7% | 44,7% | 18,4% | 17,1% | 76 | 2,33 | 0,99 |

### Zum Nutzen der curricularen Dokumente

Sofern die curricularen Dokumente den Befragten bekannt waren, wurde danach gefragt, inwieweit die curricularen Dokumente hilfreich für die alltägliche Lehrpraxis sind. Damit soll untersucht werden, ob und in welcher Weise die universitären curricularen Dokumente bei der Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen eine Rolle gespielt haben. Zugleich kann dies auch Hinweise dazu geben, wofür die curricularen Dokumente genutzt wurden.

Tabelle 29: Der Nutzen curricularer Dokumente der Universität

| Die curricularen Dokumente der Universität helfen mir bei… | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Cronbachs α=0,805 | Stimme nicht zu (1) | Stimme weniger zu (2) | Stimme eher zu (3) | Stimme voll zu (4) | n | MW | SD |
| der Planung des Medieneinsatzes | 64,0% | 28,7% | 5,9% | 1,5% | 136 | 1,45 | 0,68 |
| der Ermittlung des zu erwartenden Leistungslevels der Studierenden | 41,0% | 37,4% | 20,9% | 0,7% | 139 | 1,81 | 0,79 |
| der Klärung der zu erwartenden Vorkenntnisse der Studierenden | 42,4% | 32,4% | 20,1% | 5,0% | 139 | 1,88 | 0,90 |
| der Festlegung von Lehr-Lernmethoden | 35,3% | 43,9% | 17,3% | 3,6% | 139 | 1,89 | 0,81 |
| dem fachbezogenen Austausch mit anderen Lehrenden | 41,0% | 28,8% | 26,6% | 3,6% | 139 | 1,93 | 0,91 |
| der Festlegung geeigneter Literatur für die Lehrveranstaltung | 36,0% | 33,8% | 25,2% | 5,0% | 139 | 1,99 | 0,90 |
| der Ermittlung der zu erwartenden Studierendenanzahl in meiner Lehrveranstaltung | 35,3% | 32,4% | 17,3% | 15,1% | 139 | 2,12 | 1,06 |
| der Festlegung von Bewertungskriterien | 22,3% | 40,3% | 29,5% | 7,9% | 139 | 2,23 | 0,89 |
| der Bestimmung von Kompetenzen | 8,7% | 32,6% | 42,8% | 15,9% | 138 | 2,66 | 0,85 |
| der Planung von Inhalten und Themen | 5,8% | 28,3% | 43,5% | 22,5% | 138 | 2,83 | 0,85 |
| der Bestimmung von Lehrveranstaltungszielen | 4,3% | 19,4% | 46,8% | 29,5% | 139 | 3,01 | 0,82 |
| der Bestimmung des durchschnittlichen, für den Studienerfolg erforderlichen, Workloads | 5,1% | 17,4% | 48,6% | 29,0% | 138 | 3,01 | 0,82 |
| der Bestimmung von Prüfungsleistungen | 2,2% | 4,3% | 35,3% | 58,3% | 139 | 3,50 | 0,69 |

*Zum Nutzen curricularer Dokumente der Universität:* Auffallend ist, dass die curricularen Dokumente der Universität insbesondere bei der Bestimmung von Prüfungsleistungen (93,6%) sowie des durchschnittlichen, für den Studienerfolg erforderlichen, Workloads (77,6%), der Bestimmung von Lehrveranstaltungszielen

(76,3%) und der Planung von Inhalten und Themen (67%) als hilfreich eingeschätzt werden. Weniger hilfreich bzw. gar nicht hilfreich werden die universitären curricularen Dokumente im Hinblick auf die Planung des Medieneinsatzes (92,7%), der Festlegung von Lehr-Lernmethoden (79,2%), der Ermittlung des zu erwartenden Leistungslevels der Studierenden (78,4%), der Klärung der zu erwartenden Vorkenntnisse der Studierenden (74,8%), dem fachbezogenen Austausch mit anderen Lehrenden (69,8%), der Festlegung geeigneter Literatur für die Lehrveranstaltungen (69,8%) und der Ermittlung der zu erwartenden Studierendenanzahl in der Lehrveranstaltung (67,7%) betrachtet. Zugleich ist hier anzumerken, dass beispielsweise hinsichtlich der Festlegung von Lehr-Lernmethoden auch nicht erwartet wird, dass die curricularen Dokumente von Nutzen sind. Dies kann, wie später (Kapitel 5.6) erläutert, darauf zurückgeführt werden, dass Lehrende hierin ihre eigenen Gestaltungsspielräume sehen. Hinsichtlich der Bestimmung von Kompetenzen und der Festlegung von Bewertungskriterien gibt es konträre Einschätzungen: Eine Gruppe der Befragten sagt, dass die curricularen Dokumente der Universität in dieser Hinsicht (eher) hilfreich waren (37,4%), während die andere Gruppe diese eher als nicht oder gar nicht hilfreich betrachtet (62,6%).

Die in Tabelle 29 genannten Items wurden zu der Skala *Nutzen universitärer curricularer Dokumente* zusammengefasst. Um die interne Konsistenz zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha berechnet. Die interne Konsistenz der Skala ist mit einem Cronbachs α von 0,805 als hoch zu bewerten. Der hohe Wert (Cronbachs α) kann auch auf die hohe Itemanzahl zurückgeführt werden.

Da in dieser Arbeit vermutet wird, dass sich die Lehrenden primär an den Modulbeschreibungen orientieren, wurde auch danach gefragt, inwiefern die Modulbeschreibungen bei der Entwicklung der Lehrveranstaltungen von Nutzen waren.

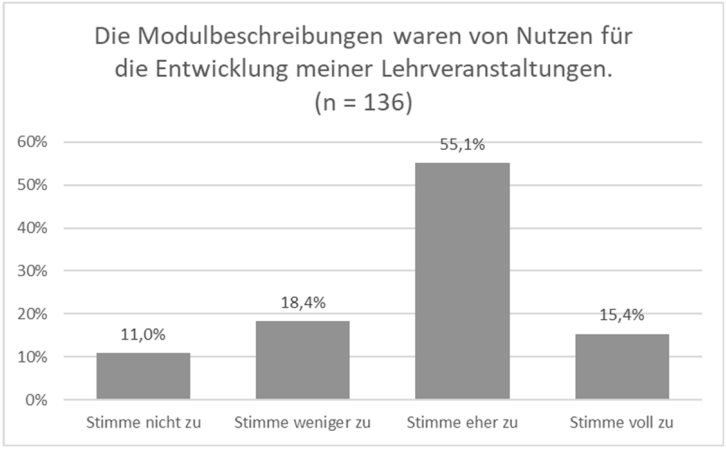



Abbildung 48: Der Nutzen von Modulbeschreibungen

Hypothesenprüfung:

Da die oben beschriebene Skala Nutzen universitärer curricularer Dokumente in erster Linie den Nutzen von Modulbeschreibungen abbildet, soll nachfolgend geprüft werden, ob der Nutzen von Modulbeschreibungen generell mit der detaillierteren Skala korreliert. Dies dient auch dazu, mögliche Hinweise zu Effekten sozialer Erwünschtheit zu bekommen: Wenn in der Skala angegeben wird, dass die curricularen Dokumente von Nutzen sind, kann bei einem konkruenten Antwortverhalten erwartet werden, dass auch die Modulbeschreibungen von Nutzen sind.

$H_1$: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Einschätzungen zum Nutzen universitärer curricularer Dokumente und den Einschätzungen zum Nutzen von Modulbeschreibungen für die Entwicklung von Lehrveranstaltungen.

$H_0$: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den Einschätzungen zum Nutzen universitärer curricularer Dokumente und den Einschätzungen zum Nutzen von Modulbeschreibungen für die Entwicklung von Lehrveranstaltungen.

*Ergebnis:* Vermutet wird ein Zusammenhang zwischen den Einschätzungen zum Nutzen universitärer curricularer Dokumente (A12_Nutzen_Skala) und den Einschätzungen zum Nutzen von Modulbeschreibungen für die Entwicklung von Lehrveranstaltungen (A15.2). Beides korreliert moderat miteinander ($r_{Sp}$ = 0,435). Die Korrelation ist statistisch signifikant. Die Nullhypothese wird daher abgelehnt. Entsprechend wird davon ausgegangen, dass das Antwortverhalten bei diesen Fragen konkruent war und die Effekte sozialer Erwünschtheit eher gering sind.

Die Befunde zeigen, dass die curricularen Dokumente der Universität für bestimmte Teile der Lehrveranstaltungsplanung, wie z. B. die Bestimmung der Lehrveranstaltungsziele, von Nutzen sind. Für andere Teile, wie z. B. die Planung des Medieneinsatzes und die Festlegung von Lehr-Lernmethoden waren die curricularen Dokumente der Universität nur wenig von Nutzen. Zugleich muss hier hinterfragt werden, ob überhaupt beabsichtigt ist, dass die curricularen Dokumente etwa von Nutzen für die Festlegung von Lehr-Lernmethoden sind, oder ob dies eher im Verantwortungsbereich der Lehrenden liegen sollte. Der Veranstaltungstyp (z. B. Vorlesung oder Seminar) setzt die Lehr-Lernmethoden bereits in einen Rahmen – ob aber eine weitergehende Orientierung geboten werden soll, bedarf einer fachkulturellen Diskussion. Die voranschreitende Digitalisierung der Hochschullehre setzt den Rahmen hinsichtlich der Lehr-Lernmethoden z. B. durch Blended-Learning-Formate jedoch immer enger.

Damit die curricularen Dokumente der Universität ihre Orientierungsfunktion erfüllen können, scheint es notwendig, dass die Lehrenden sich ernsthaft darauf einlassen. Im Rahmen einer Gesamtbetrachtung wurden sie daher um eine Einschätzung gebeten,

inwieweit sie der Aussage „Die curricularen Dokumente der Universität sind für mich unwichtig“ zustimmen. Bedeutsam ist, dass eine Mehrheit von 84% dieser Aussage nicht oder nur wenig zustimmt. Sofern mögliche Effekte sozialer Erwünschtheit außer Acht gelassen werden, ist daher davon auszugehen, dass die Wichtigkeit universitärer curricularer Dokumente im Urteil der Lehrenden wenig umstritten ist und ihnen eine bedeutsame Rolle in der Lehramtsausbildung zugesprochen wird.

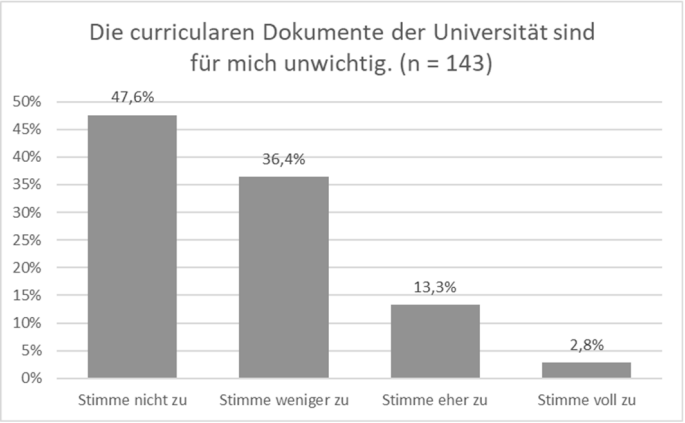



Abbildung 49: Wichtigkeit curricularer Dokumente der Universität

Hypothesenprüfung:

Es wird vermutet, dass jene Lehrenden, die die curricularen Dokumente als wichtig betrachten, auch den Nutzen höher beurteilen. Dies soll nachfolgend mithilfe einer Korrelationsanalyse geprüft werden.

$H_1$: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit und dem Nutzen von curricularen Dokumente der Universität.

$H_0$: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit und dem Nutzen von curricularen Dokumente der Universität.

*Ergebnis:* Vermutet wird ein Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit (A15.6_re) und dem Nutzen von curricularen Dokumenten der Universität (A12_Nutzen_Skala). Beides korreliert aber nur schwach miteinander ($r_{Sp}$ = 0,250). Die Korrelation ist statistisch signifikant. Die Alternativhypothese wird daher angenommen. Der aufgezeigte Zusammenhang zwischen den Einschätzungen zur Wichtigkeit und den Einschätzungen zum Nutzen bestärkt die Vermutung, dass die Curricula als wichtiger eingeschätzt werden, wenn diese von Nutzen sind. Der wahrgenommene persönliche Nutzen ist auch ein wichtiger

Indikator hinsichtlich der Akzeptanz gegenüber den Curricula (vgl. Hildebrand et al., 2018). Es scheint daher bedeutsam zu sein, auf den Nutzen von curricularen Dokumenten für Lehrende zu achten, um die Wahrnehmung bzgl. ihrer Wichtigkeit zu erhöhen. Ggf. kann damit auch ein curriculumadäquates Handeln bestärkt werden.

Tabelle 30: Der Nutzen außeruniversitärer curricularer Dokumente

| Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Stimme nicht zu (1) | Stimme weniger zu (2) | Stimme eher zu (3) | Stimme voll zu (4) | n | MW | SD |
| Die Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen war von Nutzen für die Entwicklung meiner Lehrveranstaltungen. | 61,8% | 29,1% | 9,1% | 0% | 55 | 1,47 | 0,66 |
| Die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung waren von Nutzen für die Entwicklung meiner Lehrveranstaltungen. | 58,5% | 25,6% | 14,6% | 1,2% | 82 | 1,59 | 0,78 |
| Die fächerspezifischen Vorgaben für die Lehramtsstudiengänge vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen waren von Nutzen für die Entwicklung meiner Lehrveranstaltungen. | 53,1% | 25,0% | 21,9% | 0% | 32 | 1,69 | 0,82 |
| Die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung waren von Nutzen für die Entwicklung meiner Lehrveranstaltungen. | 46,7% | 22,7% | 24,0% | 6,7% | 75 | 1,91 | 0,99 |

Zum Nutzen außeruniversitärer curricularer Dokumente: Die Lehrenden wurden dazu befragt, inwieweit die außeruniversitären curricularen Dokumente von Nutzen für die Entwicklung ihrer Lehrveranstaltungen waren. Kennzeichnend ist die Tendenz, dass außeruniversitäre curriculare Dokumente kaum von Nutzen für die Lehrenden waren: 84,2% der Befragten geben an, dass die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken nicht oder nur wenig von Nutzen für die Entwicklung der eigenen Lehrveranstaltungen waren. Auch hinsichtlich der ländergemeinsamen bildungswissenschaftlichen Standards geben 69,3% der Befragten an, dass diese nicht oder nur wenig von Nutzen waren. Diese Tendenz ist auch bei den landespezifischen curricularen Dokumenten kennzeichnend. So geben 90,9% der Oldenburger Befragten und 78,1% der Befragten

am Standort Münster an, dass die Nds. MasterVO-Lehr (Niedersächsisches Kultusministerium) bzw. die fächerspezifischen Vorgaben für die Lehramtsstudiengänge vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK) nicht oder nur wenig von Nutzen für die Entwicklung der eigenen Lehrveranstaltungen waren

Insgesamt untermauern diese Befunde die Erwartung, dass die außeruniversitären curricularen Dokumente nicht direkt für die Lehrveranstaltungsentwicklung von Nutzen sind und eher auf indirektem Weg (z. B. über die Modulbeschreibungen) wirksam sind.

## 5.5 Bewertung von bestehenden, vorliegenden curricularen Dokumenten

Für die universitäre Lehramtsausbildung erscheint es zum einen wichtig, inwieweit curriculare Dokumente (insbesondere die Modulbeschreibungen) zentrale Regelungsfunktionen erfüllen bzw. verfehlen: Beispielsweise müssen die Prüfungsmodalitäten in einer Modulbeschreibung verständlich beschrieben sein, damit sie hinsichtlich ihrer Funktion der Regelung von Prüfungsmodalitäten wirken können. Zum anderen ist für die Umsetzung curricularer Vorgaben bedeutsam, inwieweit die Curricula von den Lehrenden akzeptiert werden (siehe Teilstudie 1). Vor diesem Hintergrund wird in diesem Kapitel einerseits aufgezeigt, inwieweit die curricularen Dokumente zentrale Regelungsfunktionen im Urteil der Lehrenden erfüllen, andererseits wird dargelegt, wie zufrieden die Lehrenden mit den Curricula sind.

### *Einschätzungen zu den Regelungsfunktionen universitärer Lehramtsausbildungscurricula*

Es wird angenommen, dass Curricula verschiedene Regelungsfunktionen in unterschiedlichen Bereichen haben. Die Regelungsfunktionen dieser Teilstudie wurden aus den Akkreditierungsanforderungen abgeleitet (KMK, 2017). Dazu zählen u. a.:

- *Zielsetzungen (1 Item: B1.1*[127]*)*
  Die curricularen Dokumente bestimmen die Zielsetzungen eines Ausbildungsvorhabens und konkretisieren diese von höheren zu niedrigeren Abstraktionsniveaus (vom ländergemeinsamen Standard hin zu konkreten Modulzielen und ggf. Lehrveranstaltungszielen).
- *Kompetenzorientierung (3 Items: B1.2, B1.3, B1.4)* (zur Begriffsklärung vgl. Kapitel 2.3.1)
  Die curricularen Dokumente sind kompetenzorientiert zu gestalten, u. a. auch um zentrale Anforderungen der Bologna Reform zu erfüllen (HRK, 2012). Kompetenzorientierte curriculare Dokumente sind als ein wichtiges Teilelement der Kompetenzorientierung in der Hochschulbildung zu betrachten.

127 Für die jeweiligen Items des Fragebogens siehe Anhang 4.

- *Inhaltliche Festlegung (3 Items: B1.5, B1.6, B1.7)*
  Die curricularen Dokumente bestimmen Inhalte oder Inhaltsbereiche, die geeignet sind, um den geforderten Kompetenzerwerb zu fördern.
- *Prüfungsmodalitäten (1 Item: B1.8)*
  Studiengänge werden durch Prüfungsordnungen geregelt. Somit bedarf es auch einer Regelung der Prüfungsmodalitäten.
- *Erwartbares Leistungslevel der Studierenden (2 Items: B1.9, B1.10)*
  Curriculare Dokumente legen fest, welche Module sich im Bachelor und welche im Master befinden. Grundsätzlich ist bei Mastermodulen von einer höheren Niveaustufe auszugehen. Darüber hinaus können Differenzierungen wie Grundlagenmodul, Vertiefungsmodul und Aufbaumodul vorgenommen werden. Durch die Bildung möglicher Voraussetzungsketten kann ggf. davon ausgegangen werden, dass Studierende Vorwissen mitbringen bzw. ein gewisses Leistungslevel erwartet werden kann.
- *Workload (1 Item: B1.11)*
  Curriculare Dokumente legen den Studienaufwand transparent dar (vgl. Teilstudie 2). Der dabei festgelegte Arbeitsaufwand sollte dem tatsächlichen entsprechen.
- Kohärenzherstellung (1 Item: B1.12)
  Die curricularen Dokumente zeigen eine modulare Struktur des Studiums auf. Module stehen dabei nicht isoliert für sich, sondern sie sind aufeinander abgestimmt und verfolgen das gemeinsame Ziel eines systematischen Kompetenzaufbaus.
- *Zielgruppe (1 Item: B1.13)*
  Die curricularen Dokumente adressieren eine bestimmte Zielgruppe von Studierenden und gewissermaßen auch die Lehrenden. Die Zielgruppe ergibt sich in der Regel aus den Studienfächern.
- *Disziplinäre/fachwissenschaftliche Zuordnung (1 Item: B1.14)*
  Zentrales Ordnungsmuster von Universitäten sind die wissenschaftlichen Disziplinen. Die mit ihnen verbundene Systematik und Ordnung spiegelt sich in den curricularen Dokumenten wider.
- *Benennung von Verantwortlichen (1 Item: B1.15)*
  Insbesondere die Modulschreibungen benennen Verantwortliche, die zur selbständigen Lehre berechtigt sind. In der Regel sind dies Professorinnen und Professoren, bzw. habilitierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Sie sind verantwortlich für alle Angelegenheiten eines Moduls. Dazu gehören u. a. auch die Abstimmung der Inhalte von Lehrveranstaltungen im Modul und die Prüfungsangelegenheiten.

– *Literatur (2 Items: B1.16, B1.17)*
  Die Modulbeschreibungen geben entweder verbindliche Literatur für das Modul vor oder machen Empfehlungen.

– *Rollenerwartungen an Lehrende (2 Items: B1.18, B1.19)*
  Es wird erwartet, dass die Lehrenden den curricularen Auftrag verantwortungsvoll erfüllen. Die Lehrenden erfüllen also ihren Lehrauftrag im Rahmen der curricularen Vorgaben. Zuwiderhandlungen sind insbesondere in der Lehramtsausbildung höchst problematisch, da sie ggf. nicht mit dem Grundgesetz vereinbar sind (siehe Teilstudie 1) und damit Einzelentscheidungen über Gremienentscheidungen gesetzt werden.

Die Lehrenden bewerteten die zentralen Regelungsfunktionen mit einer 4er-Skala. Je höher der Wert ist, desto stärker wird die Regelungsfunktion erfüllt.

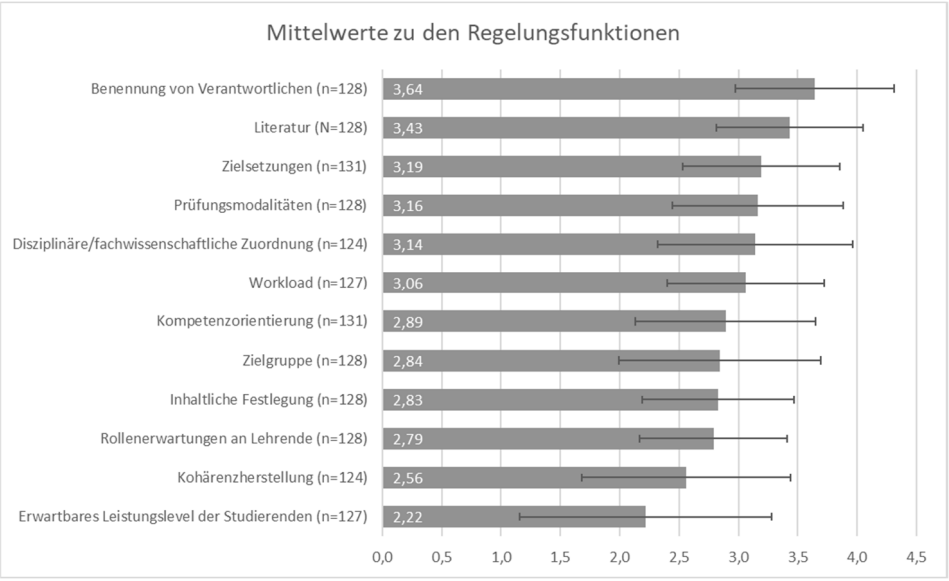



Abbildung 50: Regelungsfunktionen von universitären curricularen Dokumenten

Kennzeichnend ist, dass im Urteil der Lehrenden der Großteil der Regelungsfunktionen als *eher erfüllt* (MW > 2,5) betrachtet werden kann. Besonders eindeutig (MW > 3) ist dies bei den Funktionen Benennung von Modulverantwortlichen, Literatur, Zielsetzungen, Prüfungsmodalitäten, disziplinäre/ fachwissenschaftliche Zuordnung und Workload. Diese Regelungsfunktionen können stellvertretend auch als Kern der Organisation von Studium und Lehre betrachtet werden. Zugleich sind die Regelungsfunktionen Kompetenzorientierung, Zielgruppe, inhaltliche Festlegung, Rollenerwartungen an Lehrende und Kohärenzherstellung noch als *eher erfüllt* zu betrachten. Einerseits kann dies als akzeptabel beurteilt werden, da diese,

in der Organisation von Studium und Lehre als wichtig erachtete Regelungsfunktionen diesem Anspruch zu genügen scheinen. Andererseits signalisiert dies aber auch Weiterentwicklungsbedarfe, welche zu einer besseren Erfüllung der Regelungsfunktionen führen sollten. Die Regelungsfunktion zum Leistungslevel von Studierenden kann hingegen im Urteil der Lehrenden weniger als erfüllt betrachtet werden. Es ist zu vermuten, dass das Leistungslevel der Studierenden nicht bloß unter dem Aspekt Bachelor- bzw. Master-Niveau betrachtet wurde, sondern auch unter dem Aspekt der Kohärenz der Module. Wenn beispielsweise Modul A abgeschlossen ist, sollte davon ausgegangen werden können, dass in dem Modul B aufgrund der in Modul A erworbenen Kompetenzen von einem entsprechenden Leistungslevel ausgegangen werden kann. Schwierigkeiten können jedoch darin bestehen, dass Voraussetzungsketten innerhalb eines Studienganges nicht existieren, um eine Studierbarkeit in der Regelstudienzeit besser zu ermöglichen. Damit wäre ein konkretes Leistungslevel weniger erwartbar.

*Akzeptanz der Curricula*

Dollase (2010, 2012) zufolge ist eine Steuerung der pädagogischen Praxis durch Text und Papier illusorisch. Wie in Teilstudie 1 aufgezeigt, ist es daher für das Erreichen curricularer Ziele notwendig, dass die Akteure die Curricula akzeptieren. Die Akzeptanz der curricularen Dokumente wurde in dieser Teilstudie in Anlehnung an Vollstädt et al. (1998) durch zwei Dimensionen bestimmt: Zum einen wurden positive Aspekte durch das Ausmaß an Zustimmung hinsichtlich der Relevanz für die Lehrplanung (B2.1, B2.2, B2.4_re), hinsichtlich ihrer Rolle in der Curriculumimplementierung (B2.16, B2.7, B2.9) und hinsichtlich der Einschätzung zur Angemessenheit sowie Notwendigkeit (B2.3, B2.5, B2.6, B2.12) curricularer Vorgaben bestimmt. Zum anderen wurden negative Aspekte durch Zweifel an deren Realisierbarkeit (B2.13), primären Eigeninteressen (B2.14) und dem Ausmaß der Zustimmung zur Auffassung, dass curriculare Vorgaben ein Rationalitätsmythos[128] sind (B2.8, B2.15), bestimmt.

*Relevanz für die Lehrplanung*: Kennzeichnend ist, dass die Modulbeschreibungen im Urteil der Lehrenden als wenig hilfreich eingeschätzt werden. So geben 87,3% der Befragten an, dass die Modulbeschreibungen kaum praktische Anregungen geben. 75,9% der Lehrenden stimmen nicht bzw. nur wenig der Aussage zu, dass Modulbeschreibungen ausreichende Orientierung für eine lebendige und kreative Lehre geben. Die Modulbeschreibungen werden zwar noch als hilfreich für die eigene Lehrplanung beurteilt (61,2%). Zugleich gibt ein nicht zu vernachlässigender Teil der Befragten (38,8%) an, dass die Modulbeschreibungen wenig hilfreich für

128 Der Begriff wird hier im Sinne des Neo-Institutionalismus verstanden: Die Curricula wären in dem Fall eine gesellschaftliche Anforderung an die jeweilige Organisation, deren Effektivität und Effizienz jedoch fragwürdig sind. Insofern hätten Curricula ggf. eher eine symbolische Funktion als Nutzen zu bringen.

die eigene Lehrplanung waren. Insgesamt zeigen die Befunde, dass Curricula, insbesondere Modulbeschreibungen, für das praktische Handeln als eher wenig relevant eingeschätzt werden.

*Rolle in der Curriculumimplementierung*: Der Großteil der befragten Lehrenden (93,9%) gibt an, dass sie sich verantwortlich dafür fühlen, dass die in den Modulen zu erwerbenden Kompetenzen in adäquater Weise in ihre Lehrveranstaltungen einfließen. Zugleich ist nur zum Teil eine Tendenz (56,9%) zu erkennen, dass sich die Lehrenden in ihrem Handeln an den übergeordneten Curricula orientieren. Die Befunde bekräftigen somit, dass die Lehrenden sich ihrer Verantwortung hinsichtlich der Implementierung bewusst sind. Zugleich zeigen die Befunde aber auch, dass es zwei Gruppen von Lehrenden gibt: Eine Gruppe, die sich in ihrem Handeln nach den Curricula richtet und eine andere, die sich eher nicht danach richtet. Unklar bleibt, weshalb sich eine Gruppe trotz vorhandenem Verantwortungsbewusstsein eher nicht an den übergeordneten Curricula orientiert, bzw. was primärer Orientierungspunkt dieser Gruppe ist.

*Angemessenheit und Notwendigkeit von curricularen Vorgaben*: Es besteht unter den Befragten Einigkeit (88,7%) darüber, dass Modulbeschreibungen ein notwendiger Bestandteil der universitären Organisationsstrukturen sind. 74,1% der Befragten sind zudem der Ansicht, dass Modulbeschreibungen einen Beitrag zur Gewährleistung der Kontinuität in der Lehre leisten. Dem Urteil der Lehrenden folgend ist die Notwendigkeit von Modulbeschreibungen eher unbestritten. Auch stimmt eine klare Mehrheit der Befragten (92,2%) der Aussage zu, dass Modulbeschreibungen ausreichend Freiraum für eine autonome Handlungsgestaltung bieten. Uneinigkeit besteht hingegen darin, inwieweit verbindliche Vorgaben und unverbindliche Empfehlungen in den Modulbeschreibungen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. 44,7% der Befragten schätzen das Verhältnis als eher unausgewogen und 55,3% als eher ausgewogen ein. Unklar bleibt allerdings, wie die erste Gruppe das Ungleichgewicht einschätzt: zu viele verbindliche Vorgaben und zu wenig unverbindliche Empfehlungen oder zu wenig verbindliche Vorgaben und zu viele unverbindliche Empfehlungen. Dies wurde nicht im Fragebogen erfasst.

*Zweifel an der Realisierbarkeit*: Hinsichtlich der Realisierbarkeit curricularer Vorgaben geben 50,4% der Befragten an, dass sie mehr Arbeitszeit dazu benötigen würden. 49,6% der Befragten geben hingegen an, dass die Arbeitszeit zur Realisierung der curricularen Vorgaben ausreichend ist.

Hypothesenprüfung:

Es wird vermutet, dass Personen, welche die Realierbarkeit aufgrund von Arbeitszeitbedingungen zweifelhaft einschätzen, auch die Umsetzung curricularer Vorgaben als schwierig (vgl. auch S. 255) einschätzen. Dies könnte wichtige Hinweise dazu geben, ob die Arbeitszeitbedingungen angemessen sind, um die curricularen Aufträge umzusetzen.

$H_1$: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Lehrenden zur Realisierbarkeit und der subjektiven Wahrnehmung des Schwierigkeitsgrads bei der Umsetzung curricularer Vorgaben.

$H_0$: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Lehrenden zur Realisierbarkeit und der subjektiven Wahrnehmung des Schwierigkeitsgrads bei der Umsetzung curricularer Vorgaben.

*Ergebnis:* Vermutet wird ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Lehrenden hinsichtlich der Realisierbarkeit unter vorhandenen Arbeitszeitbedingungen (B2.13) und der subjektiven Wahrnehmung des Schwierigkeitsgrads bei der Umsetzung curricularer Vorgaben (B3). Entsprechend wird vermutet, dass Personen, nach deren Einschätzung mehr Arbeitszeit zur Realisierung der curricularen Vorgaben benötigt wird, die Umsetzung schwerer fällt als Personen, die dieser Aussage eher nicht zustimmen. Beides korreliert aber nur schwach miteinander ($r_{Sp} = 0{,}262$). Die Korrelation ist statistisch signifikant. Die Alternativhypothese wird angenommen. Es kann jedoch nicht angenommen werden, dass die Gründe für einen hohen wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad nur bei den Arbeitszeitbedingungen liegen, sondern auch andere Gründe liegen vor.

*Primäre Eigeninteressen*: Auffallend ist, dass 73,1% der Befragten der Aussage „Meine Lehrveranstaltungen spiegeln in erster Linie eigene Forschungsinteressen wider“ nicht oder eher nicht zustimmen. Für den Großteil der Befragten gibt es somit hinsichtlich der Lehre andere primäre Orientierungspunkte als das eigene Forschungsinteresse. Sofern eigene Forschungsinteressen primär bei den Lehrveranstaltungen berücksichtigt wurden, so sind diese der nachfolgenden Hypothesenprüfung zufolge mit den curricularen Vorgaben vereinbar.

Hypothesenprüfung:

Wenn Lehrveranstaltungen primär die Forschungsinteressen der Lehrenden widerspiegeln, besteht die Gefahr, dass der curriculare Auftrag nicht hinreichend umgesetzt wird. Die Gefahr besteht jedoch weniger, wenn die Forschungsinteressen aber mit dem curricularen Auftrag vereinbar sind. Daher soll nachfolgend der Zusammenhang geprüft werden:

$H_1$: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Vereinbarkeit von curricularen Vorgaben und Forschungsinteressen und den Forschungsinteressen als primäre Orientierungspunkte für die Lehrveranstaltungen der Lehrenden.

$H_0$: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Vereinbarkeit von curricularen Vorgaben und Forschungsinteressen und den Forschungsinteressen als primäre Orientierungspunkte für die Lehrveranstaltungen der Lehrenden.

*Ergebnis:* Vermutet wird ein Zusammenhang zwischen der Vereinbarkeit von curricularen Vorgaben und Forschungsinteressen (B2.10) und der primären Berücksichtigung eigener Forschungsinteressen in den Lehrveranstaltungen der Lehrenden (B2.14). Beides korreliert mittelmäßig miteinander ($r_{Sp}$ = 0,348). Die Korrelation ist statistisch signifikant. Die Alternativhypothese wird daher angenommen. Das Ergebnis bekräftigt, dass kein Konflikt zwischen den primär an Forschungsinteressen ausgerichteten Lehrveranstaltungen und der Vereinbarkeit von curricularen Vorgaben und Forschungsinteressen besteht. Es wird daher vermutet, dass die Lehrenden, die ihre Lehre an Forschungsinterresen ausrichten, auch passend in der Lehre eingesetzt werden.

*Curriculare Vorgaben als Rationalitätsmythos*: Im Hinblick auf die außeruniversitären curricularen Dokumente ist kennzeichnend, dass 62,1% der Befragten angeben, dass sie mehr als einen öffentlichkeitswirksamen Zweck erfüllen. Auch sind 76,5% der Befragten der Ansicht, dass curriculare Steuerung nicht bloß ein formaler Akt ist. Entsprechend kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Lehrenden curriculare Vorgaben als Rationalitätsmythos betrachten. Vielmehr scheinen sie die curricularen Vorgaben als eine Notwendigkeit zu erachten (vgl. auch Abbildung 49). Gleichzeitig ist bedeutsam, dass insbesondere die Modulbeschreibungen für die Lehrplanung wenig relevant sind (s. o.). Ergebnisse der Akzeptanzforschung zeigen jedoch auf, dass der wahrgenommene persönliche Nutzen von großer Bedeutung für die Akzeptanz ist (Hildebrand et al., 2018). Es scheint daher empfehlenswert, die Aufwand-Nutzen-Relation stärker auszubalancieren.

Die Akzeptanz gegenüber den curricularen Vorgaben kann insgesamt als mäßig eingestuft werden (MW=2,7). Dies ist jedoch für das Erreichen curricularer Ziele eine wichtige Voraussetzung.

Tabelle 31: Akzeptanz curricularer Dokumente

| Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Cronbachs α=0,741[129] | Stimme nicht zu (1) | Stimme weniger zu (2) | Stimme eher zu (3) | Stimme voll zu (4) | n | MW | SD |
| Positive Aspekte | | | | | | | |
| Modulbeschreibungen sind ein notwendiger Bestandteil der universitären Organisationsstrukturen. | 3,4% | 7,8% | 35,3% | 53,4% | 116 | 3,39 | 0,78 |
| Ich bin dafür verantwortlich, dass die in den Modulen zu erwerbenden Kompetenzen in adäquater Weise in meine Lehrveranstaltungen einfließen. | 1,7% | 4,3% | 48,7% | 45,2% | 115 | 3,37 | 0,66 |
| Die Modulbeschreibungen bieten ausreichend Freiraum für eine autonome Handlungsgestaltung. | 0,9% | 6,9% | 58,6% | 33,6% | 116 | 3,25 | 0,62 |
| Modulbeschreibungen leisten einen Beitrag zur Gewährleistung der Kontinuität in der Lehre. | 11,2% | 14,7% | 56,0% | 18,1% | 116 | 2,81 | 0,86 |
| Die Modulbeschreibungen sind hilfreich für die eigene Lehrplanung. | 6,9% | 31,9% | 48,3% | 12,9% | 116 | 2,67 | 0,79 |
| In meinem Handeln orientiere ich mich an übergeordneten Curricula. | 8,6% | 34,5% | 49,1% | 7,8% | 116 | 2,56 | 0,76 |
| In den Modulbeschreibungen stehen verbindliche Vorgaben und unverbindliche Empfehlungen in einem ausgewogenen Verhältnis. | 14,0% | 30,7% | 53,5% | 1,8% | 114 | 2,43 | 0,75 |
| Die Modulbeschreibungen geben insgesamt ausreichende Orientierung für eine lebendige und kreative Lehre. | 45,7% | 30,2% | 21,6% | 2,6% | 116 | 1,81 | 0,86 |
| Die Modulbeschreibungen geben viele praktische Anregungen. | 49,2% | 38,1% | 11,0% | 1,7% | 118 | 1,65 | 0,74 |
| Negative Aspekte | | | | | | | |
| Um die curricularen Vorgaben erfüllen zu können, benötigt man als Lehrende/r mehr Arbeitszeit. | 12,4% | 37,2% | 36,3% | 14,2% | 113 | 2,52 | 0,89 |
| Die außeruniversitären curricularen Dokumente erfüllen lediglich einen öffentlichkeitswirksamen Zweck. | 18,9% | 43,2% | 27,9% | 9,9% | 111 | 2,29 | 0,89 |
| Meine Lehrveranstaltungen spiegeln in erster Linie eigene Forschungsinteressen wider. | 26,1% | 47,0% | 24,3% | 2,6% | 115 | 2,03 | 0,78 |
| Curriculare Steuerung ist lediglich ein formaler Akt. | 27,8% | 48,7% | 18,3% | 5,2% | 115 | 2,01 | 0,82 |

129 Vereinzelte Items wurden für die Berechnung von Cronbachs α rekodiert.

Hypothesenprüfung:

In der Akzeptanzforschung wird Partizipation vielfach als ein wichtiger Faktor für die Akzeptanz betrachtet (Hildebrand et al., 2018). Es wird daher auch für die hier vorliegenden Befragungsergebnisse ein entsprechender Zusammenhang vermutet, der nachfolgend geprüft wird.

$H_1$: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Beteiligung an der Modulbeschreibungskonstruktion und dem Grad Akzeptanz gegenüber curricularen Dokumenten.

$H_0$: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Beteiligung an der Modulbeschreibungskonstruktion und dem Grad Akzeptanz gegenüber curricularen Dokumenten.

*Ergebnis:* Vermutet wird ein Zusammenhang zwischen der Beteiligung an der Modulbeschreibungskonstruktion (A14) und der Akzeptanz gegenüber diesen (B2_Skala_nominal). Die Berechnung des Kontingenzkoeffizienten (Cramers V) zeigt, dass es nur einen geringen Zusammenhang gibt (V=0,1862). Der gefundene Zusammenhang ist statistisch nicht signifikant. Die Nullhypothese kann somit nicht abgelehnt werden. Eine mögliche Erklärung für den fehlenden Zusammenhang wird darin gesehen, dass weitere Faktoren wie die Identifikation mit dem curricularen Auftrag oder das Gerechtigkeitserleben während der Partizipation ebenfalls einen Einfluss haben (Hildebrand et al., 2018).

*Subjektiv wahrgenommener Schwierigkeitsgrad bei der Umsetzung curricularer Vorgaben*: Die Lehrenden wurden gebeten, auf einer 10er-Skala anzugeben, wie schwer bzw. wie leicht ihnen die Umsetzung curricularer Vorgaben fällt (1=leicht, 10=schwer). Die Befunde zeigen, dass die Lehrenden die Umsetzung der curricularen Vorgaben als weder leicht noch schwer einschätzen (MW=4,35). In einer offenen Frage wurden u. a. folgende Gründe dafür, dass die Umsetzung eher als leicht eingeschätzt wurde, genannt:

- dass es eine notwendige Arbeitsvoraussetzung ist (Lehrende müssen dazu in der Lage sein, da es eine Kernaufgabe der wissenschaftlichen Lehre betrifft),
- dass die Lehramtsausbildung selbst durchlaufen wurde,
- dass die Modulbeschreibungen Spielräume zulassen (offene Formulierungen bzgl. Inhalte und Methoden),
- dass man sich mit den Modulzielen identifizieren kann,
- dass es leichter ist, wenn das Studierenden-Feedback berücksichtigt wird,
- dass es die Kompetenzorientierung leichter macht und
- dass man Berufserfahrung hat.

Als Gründe dafür, dass die Umsetzung eher als schwer eingeschätzt wurde, wird u. a. genannt, dass

*Professorinnen/Professoren*
- eigentlich nicht die Vorgaben, sondern die Professoren dahinter häufig das Problem darstellen,

*Studierende*
- das Niveau bzw. die Vorkenntnisse der Studierenden häufig nicht ausreichend sind, um die curricularen Vorgaben implementieren zu können,
- Studierende nur mangelhaft mitarbeiten,
- Studierende nicht anwesend sind,

*Individuelle Gründe (Lehrende)*
- die Übersetzung unspezifischer Vorgaben in konkrete Lehrinhalte schwerfällt,
- es wenig Überschneidung mit eigenen Forschungsinteressen gibt,

*Unterschiedliche Zielvorstellungen und Zielsetzungen*
- die Vorgaben die schulischen Realitäten nicht ausreichend berücksichtigt haben,
- die Ziele zu hoch angesetzt sind, wodurch es nicht möglich ist, die Ziele im Rahmen eines Moduls zu erreichen,
- es zu viele und zu heterogene Zielsetzungen gibt,
- Lehrveranstaltungen zum Teil zwei Modulen mit anderen inhaltlichen Ausrichtungen zugeordnet sind,

*(Weitere) Rahmenbedingungen*
- der Verwaltungsaufwand es schwierig macht,
- man zu wenig Zeit hat,
- bestimmte Prüfungsformate es erschweren,
- die Modulbeschreibungen zu umfangreich sind,
- es keine Anwesenheitspflicht gibt,
- die Kompetenzorientierung zu oberflächlich ist,
- die Abgrenzung zu anderen Modulen häufig unklar ist und
- das Zusammenspiel von Kompetenzorientierung und ergebnisoffenen Spielräumen die Umsetzung erschweren kann.

Hypothesenprüfung A:

Wenn die Forschungsinteressen mit den curricularen Vorgaben vereinbar sind, wird in dieser Arbeit vermutet, dass den Lehrenden die Umsetzung der curricularen Vorgaben leichter fallen kann, da in dem Fall von einer höheren Eigenmotivation, als auch von einem hohen Kenntnisstand bzgl. der Inhalte auszugehen ist. Es soll daher nachfolgend geprüft werden, inwiefern ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen besteht.

$H_1$: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Vereinbarkeit von curricularen Vorgaben und Forschungsinteressen und dem subjektiv wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad hinsichtlich der Umsetzung curricularer Vorgaben.

$H_0$: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Vereinbarkeit von curricularen Vorgaben und Forschungsinteressen und dem subjektiv wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad hinsichtlich der Umsetzung curricularer Vorgaben.

*Ergebnis:* Vermutet wird ein Zusammenhang zwischen der Vereinbarkeit von curricularen Vorgaben und Forschungsinteressen (B2.10) und dem subjektiv wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad hinsichtlich der Umsetzung curricularer Vorgaben (B3_RE). Beides korreliert schwach miteinander ($r_{Sp}$ = 0,203). Die Korrelation ist jedoch statistisch nicht signifikant. Die Nullhypothese wird daher angenommen. Ein möglicher Erklärungsansatz dafür ist, dass weitere Faktoren den Schwierigkeitsgrad beeinflussen. Beispielsweise scheinen hochschuldidaktische Fähigkeiten ebenfalls bedeutsam zu sein. Auch sind nicht nur inhaltliche Gesichtspunkte zu berücksichtigen. So deuten einige der oben genannten Freitextantworten darauf hin, dass z. B. Personen (Studierende oder auch die bzw. der Vorgesetzte) oder die Rahmenbedingungen die Umsetzung erschweren können.

Hypothesenprüfung B:

Wenn die Fachkenntnis mit den curricularen Vorgaben vereinbar ist, wird in dieser Arbeit vermutet, dass den Lehrenden die Umsetzung der curricularen Vorgaben leichter fallen kann, da in dem Fall von einem hohen Kenntnisstand bzgl. der Inhalte auszugehen ist. Es soll daher nachfolgend geprüft werden, inwiefern ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen besteht.

$H_1$: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Vereinbarkeit von curricularen Vorgaben und Fachkenntnis und dem subjektiv wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad hinsichtlich der Umsetzung curricularer Vorgaben.

$H_0$: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Vereinbarkeit von curricularen Vorgaben und Fachkenntnis und dem subjektiv wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad hinsichtlich der Umsetzung curricularer Vorgaben.

*Ergebnis:* Vermutet wird ein Zusammenhang zwischen der Vereinbarkeit von curricularen Vorgaben und Fachkenntnis (B2.11) und dem subjektiv wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad hinsichtlich der Umsetzung curricularer Vorgaben (B3_RE). Beides korreliert schwach miteinander ($r_{Sp}$ = 0,190). Die Korrelation ist jedoch statistisch nicht signifikant. Die Nullhypothese wird daher angenommen. Auch hier ist ein möglicher Erklärungsansatz, dass weitere Faktoren den Schwierigkeitsgrad beeinflussen, da nicht nur inhaltliche Gesichtspunkte bedeutsam sind. So deuten auch hier einige der oben genannten Freitextantworten darauf hin, dass z. B. Personen (Studierende oder auch die bzw. der Vorgesetzte) oder die Rahmenbedingungen die Umsetzung erschweren können.

## 5.6 Erwartungen an die Revision curricularer Dokumente

Um die Akzeptanz der Lehrenden gegenüber curricularen Vorgaben zu erhöhen und damit einen Beitrag zur Implementierung curricularer Ziele zu leisten, scheint es hilfreich, die Erwartungen der Lehrenden in der Curriculumentwicklung zu berücksichtigen. In diesem Kapitel sollen daher die Bedarfe und Wünsche der Lehrenden aufgezeigt werden, sodass sie für zukünftige curriculare Entwicklungsprozesse genutzt werden können. Zum einen soll geklärt werden, was Lehrende geregelt wissen wollen und was eher nicht. Zum anderen soll geklärt werden, wie nach Ansicht der Lehrenden die curricularen Dokumente gestaltet sein sollten. Darüber hinaus werden die Lehrenden auch um eine Einschätzung bzgl. der Ziele einer Revision gebeten.

*Generelle Gestaltungswünsche*: Die Lehrenden wurden gebeten mittels eines Schiebereglers Ihre bevorzugten Gestaltungswünsche hinsichtlich der Modulbeschreibungen zu äußern. Für die universitäre Lehramtsausbildung erscheint dies wichtig, da angenommen werden kann, dass bei Berücksichtigung der Gestaltungswünsche eine höhere Akzeptanz der Vorgaben erreicht wird, wodurch ihre Orientierungsfunktion im Sinne didaktischer Handlungsanweisungen stärker entfaltet werden kann. Die Ergebnisse geben konkrete Hinweise, wie zukünftige Modulbeschreibungen stärker an den Bedarfen der Lehrenden ausgerichtet werden können.

Im Hinblick auf die Länge von Modulbeschreibungen (gemessen in A4-Seiten) zeigt sich, dass sie im Durchschnitt 2,88 A4-Seiten (Mdn=2, SD=1,64) lang sein sollten. In den Gestaltungswünschen zeigt sich zudem eine starke Tendenz (MW=3,02, SD=1,84), dass die Modulbeschreibungen eher einen Rahmen bieten sollen, als Detailvorgaben zu machen. Dies kann als Wunsch nach einem curricularen Rahmen verstanden werden, der Raum für eine individuelle Präzision des Auftrages und Eigeninitiative lässt. Eine zu starke Regulierung in den Modulbeschreibungen wird entsprechend abgelehnt.

*Adressaten curricularer Dokumente:* Mit der Erstellung curricularer Dokumente geht die Absicht einher, die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen für einen Adressa-

ten in bestimmter Weise darzustellen (Künzli, 1986). In der universitären Lehramtsbildung sind die Adressaten curricularer Dokumente in der Regel sowohl die Lehramtsstudierenden als auch die Lehrenden. Für beide Adressaten ergeben sich jedoch unterschiedliche Bedarfe hinsichtlich der Curricula. Die Lehrenden wurden daher danach gefragt, wonach sich bei der Erstellung von Modulbeschreibungen vorwiegend orientiert werden soll: nach den Studierenden oder nach den Lehrenden. Kennzeichnend ist, dass die Modulbeschreibungen sich im Urteil der Lehrenden primär an den Studierenden orientieren sollen (MW=3,21, SD=1,70). Ein expliziter Wunsch, dass es auch eine Art Modulbeschreibungen für Lehrende geben soll, wurde dabei nicht zum Ausdruck gebracht.

*Empfehlungen vs. Vorgaben:* In Bezug auf die generelle Ausrichtung der Modulbeschreibungen geben die Lehrenden an, dass diese eher Empfehlungen formulieren sollen, als Vorgaben zu machen (MW=3,93, SD=2,00). Modulbeschreibungen sollten somit eher einen empfehlenden oder auch einen inspirierenden Charakter haben und weniger durch verbindliche Vorgaben geprägt sein.

*Konkretisierungsgrad:* Ein eher unentschiedenes Bild zeigt sich in der Frage, ob Modulbeschreibungen konkret oder allgemein gehalten werden sollen. Der zu dieser Frage errechnete Mittelwert von 5,55 (SD=2,30) signalisiert, dass Modulbeschreibungen im Urteil der Lehrenden nicht zu allgemein aber auch nicht zu konkret sein dürfen. Die Modulbeschreibungen sollen also nicht auf einer allgemeinen Ebene sein, in der die Zielerwartungen vielfältig auslegbar sind. Zugleich sollen diese aber auch nicht zu konkret sein, um offen und flexibel auf sich verändernde Bedingungen eingehen zu können.

*Literaturangaben:* Bezüglich der Anzahl der Literaturangaben, die in einer Modulbeschreibung enthalten sein sollten, konnte ein Mittelwert von 5,06 (SD=2,96) errechnet werden. Auch ist die gewünschte Anzahl von Kompetenzen in Modulbeschreibungen aufschlussreich und kann als Richtwert verstanden werden. Hier sollten im Urteil der Lehrenden im Durchschnitt 5,7 (SD=2,01) Kompetenzen enthalten sein.

Ergänzend wurde in den Freitextantworten herausgestellt, dass zukünftige Modulbeschreibungen stärker am Berufsbild und an den schulischen Kerncurricula ausgerichtet sein sollen. Ebenfalls wird gewünscht, die in den Modulbeschreibungen abgebildete Auswahl zu begründen. Im Rahmen der fachdidaktischen Modulbeschreibungen wurde angeregt, diese zusammen mit Vertretern aus der Schulpraxis zu erstellen. Zudem wird die Notwendigkeit gesehen, dass Modulbeschreibungen regelmäßig hinsichtlich ihrer Aktualität geprüft werden. Gleichzeitig wurde vereinzelt der Wunsch zum Ausdruck gebracht, keinesfalls noch mehr Aufwand für die Modulbeschreibungsentwicklung zu betreiben. Auch werden klare und übersichtliche Modulbeschreibungen gefordert.

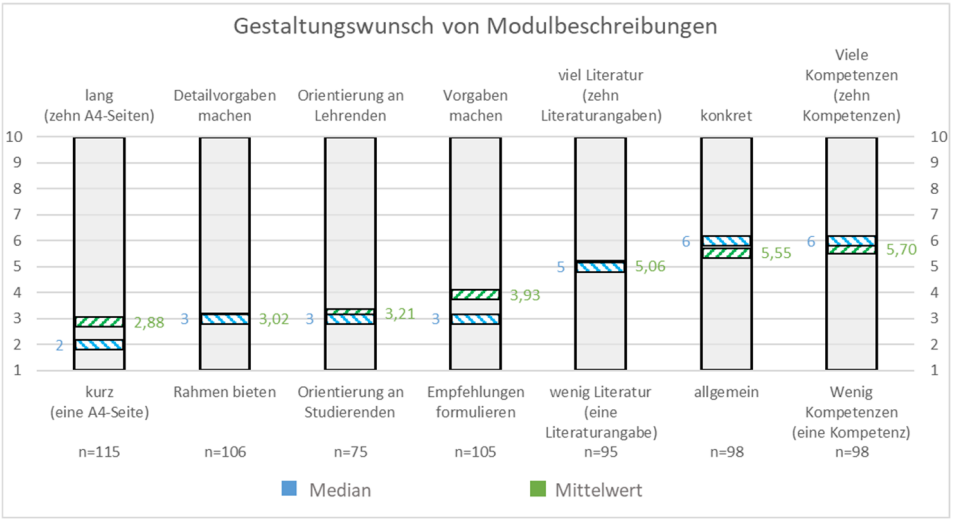



Abbildung 51: Gestaltungswunsch von Modulbeschreibungen

Insgesamt bieten die Gestaltungswünsche erste Hinweise, um die Modulbeschreibungen stärker an den Bedarfen der Akteure auszurichten. Uneinigkeit besteht unter den Lehrenden darüber, ob Modulbeschreibungen ausreichend für die Lehrveranstaltungsplanung sind. So geben 60,2% der Befragten an, dass diese ausreichend, bzw. eher ausreichend sind, während 39,8% der Befragten dem nicht bzw. eher nicht zustimmen (n=123). Gleichzeitig ist die deutliche Mehrheit der Befragten der Ansicht, dass es regelmäßig verpflichtende Lehrendenbesprechungen, in der alle Lehrenden und Modulverantwortlichen eines Moduls zusammenkommen, um Modulangelegenheiten zu besprechen, geben sollte. Dies bekräftigt jedoch, dass Modulbeschreibungen für sich stehend, nicht ausreichend im Hinblick auf die Lehrveranstaltungsplanung sind.

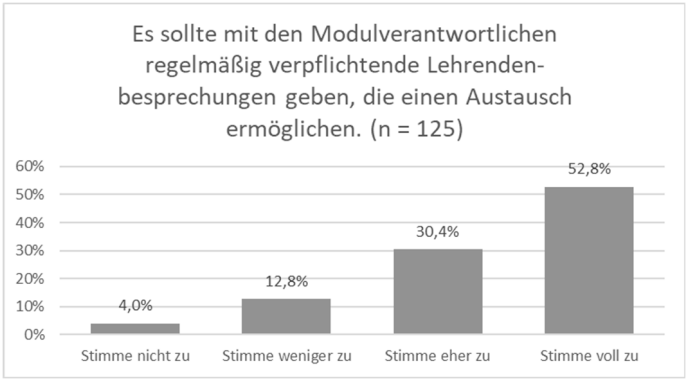



Abbildung 52: Verpflichtende Lehrendenbesprechungen

Nachfolgend soll geklärt werden, welche konkreten Bestandteile in Modulbeschreibungen aus Sicht der Lehrenden enthalten sein sollen.

*Konkrete Bestandteile:* Im vorherigen Abschnitt wurde beschrieben, dass die Länge von Modulbeschreibungen im Urteil der Lehrenden ca. drei Seiten umfassen sollte. Im Rahmen der Befragung wurde zudem danach gefragt, welche Bestandteile darin enthalten bzw. nicht enthalten sein sollen. Die Frageitems richteten sich auch nach den in Deutschland festgelegten Standards hinsichtlich der Bestandteile von Modulbeschreibungen. Dazu zählen gemäß KMK (2003/2010, 2017):

a) Inhalte und Qualifikationsziele
b) Lehr- und Lernformen
c) Voraussetzungen für die Teilnahme
d) Verwendbarkeit des Moduls
e) Voraussetzungen für die Vergabe von ECTS-Leistungspunkten
f) ECTS-Leistungspunkte und Benotung
g) Häufigkeit des Angebots von Modulen
h) Arbeitsaufwand
i) Dauer der Module

Die Antworten geben ebenfalls wertvolle Hinweise dazu, welche Erwartungen die Lehrenden hinsichtlich konkreter Bestandteile von Modulbeschreibungen haben. Die Ergebnisse können der nachfolgenden Tabelle entnommen werden. Zur besseren Übersicht, wurde die Tabelle eingefärbt:

- Grün: Die deutliche Mehrheit der Lehrenden (>75%) wünscht sich diese Bestandteile für die Modulbeschreibungen.
- Gelb: Hinsichtlich der gelb markierten Bestandteile ist zwar noch immer eine einfache Mehrheit (>50%) dafür, sie in die Modulbeschreibungen aufzunehmen, zugleich gibt es hier jedoch einen bedeutsamen Anteil an Lehrenden, die sich diesbezüglich unsicher sind oder der Ansicht sind, dass diese keine Bestandteile von Modulbeschreibungen sein sollten
- Rot: Hinsichtlich dieser Bestandteile bestehen deutliche Meinungsunterschiede.

Tabelle 32: Bestandteile von Modulbeschreibungen

| Sollen die folgenden Items Bestandteile der Modulbeschreibung sein? | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Ja | Nein | Unsicher | n |
| Modulverantwortlichkeit | 98,3% | 0,8% | 0,8% | 121 |
| Modulkomponenten[130] | 98,3% | 1,7% | 0,0% | 121 |
| Modulart[131] | 96,7% | 0,8% | 2,5% | 121 |
| Modulinhalte | 95,9% | 0,8% | 3,3% | 121 |
| Zielgruppe/AdressatInnen | 94,9% | 2,5% | 2,5% | 118 |
| Angebotsturnus[132] | 94,2% | 3,3% | 2,5% | 121 |
| Formale Teilnahmevoraussetzungen[133] | 94,1% | 3,4% | 2,5% | 119 |
| Modullevel[134] | 92,6% | 1,7% | 5,8% | 121 |
| Kompetenzziele | 91,7% | 3,3% | 5,0% | 120 |
| Modulumfang (ECTS) | 89,3% | 4,1% | 6,6% | 121 |
| Art des Leistungsnachweises[135] | 84,2% | 8,3% | 7,5% | 120 |
| Voraussetzung für die Vergabe von ECTS-Punkten[136] | 79,3% | 9,1% | 11,6% | 121 |
| Vorkenntnisse | 78,5% | 12,4% | 9,1% | 121 |
| Aufnahmekapazität (max. Anzahl von Studierenden) | 72,7% | 20,7% | 6,6% | 121 |
| Modulverwendbarkeit[137] | 66,7% | 11,7% | 21,7% | 120 |
| Prüfungsanforderungen | 65,8% | 21,7% | 12,5% | 120 |
| Bezug zu den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards | 63,1% | 13,8% | 23,1% | 65 |
| Benotung[138] | 59,5% | 20,7% | 19,8% | 121 |
| Literatur | 55,4% | 27,3% | 17,4% | 121 |
| Bezug zu den landesspezifischen curricularen Vorgaben | 47,9% | 19,2% | 32,9% | 73 |
| Bezug zu den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken | 41,8% | 20,9% | 37,3% | 67 |
| Lehr-Lernformat | 38,7% | 40,3% | 21,0% | 119 |

Die notwendigen Bestandteile einer Modulbeschreibung sind durch die Akkreditierungsvorgaben festgelegt (siehe S. 261). Zu einem Großteil der notwendigen Bestandteile besteht unter den befragten Lehrenden Konsens bzgl. ihrer Notwendigkeit. Auffällig ist jedoch, dass bzgl. des Lehr-Lernformats Uneinigkeit besteht. Die

130 Z. B. 1. Komponente: Vorlesung, 2 Komponente: Seminar.
131 Pflicht, Wahlpflicht etc.
132 Angabe, wie häufig oder regelmäßig ein Modul angeboten wird.
133 Notwendige Studiennachweise: z. B. Modul X muss zuvor abgeschlossen sein.
134 Grundlagen-, Vertiefungs-, Aufbaumodul.
135 Klausur, mündliche Prüfung, Hausarbeiten, Falllösungen, Referate, Esays, Protokolle, Praxisberichte etc.
136 Leistungspunkte können nur vergeben werden, wenn folgende Leistungen nachweislich erbracht wurden…
137 Einbettung in den Kontext anderer Module.
138 Berechnung der Modulnote, Notenverbesserung etc.

KMK versteht hierunter z. B. Vorlesungen, Seminare, Praktika, Projektarbeit oder Selbststudium. Es ist davon auszugehen, dass der Begriff im Rahmen der Befragung nicht hinreichend klar definiert wurde. Vermutet wird daher, dass einige Lehrende unter Lehr-Lernformat eher die konkretere didaktische Ausgestaltung innerhalb der Lehrveranstaltung verstanden haben. Weitere notwendige Bestandteile, zu denen ein bedeutsamer Teil der Befragten angibt, dass diese nicht Bestandteile der Modulbeschreibung sein sollten (nein>20%), betreffen die Prüfungsanforderungen und die Benotung. Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass die Lehrenden dies damit nicht festlegen lassen wollen. Eine alleinige Festlegung über die Prüfungsordnung wäre ebenfalls denkbar.

*Vorgabe vs. Empfehlung*: Bei dem generellen Gestaltungswunsch zu Modulbeschreibungen hat sich herausgestellt, dass diese im Urteil der Lehrenden eher einen empfehlenden bzw. inspirierenden Charakter haben sollen. Nachdem nun auch die gewünschten konkreten Bestandteile für die Modulbeschreibungen identifiziert werden konnten, soll hier noch dargestellt werden, welche dieser Bestandteile nach Einschätzung der Lehrenden eher eine verbindliche Vorgabe und welche eher einen empfehlenden Charakter haben sollen. Gleichzeitig ist eine solche Einschätzung nicht für alle genannten Bestandteile geeignet. Beispielsweise ist der Angebotsturnus (Wintersemester, Sommersemester) in der Modulbeschreibung eine verbindliche Vorgabe und keine Empfehlung. Es wurde also nur nach Bestandteilen gefragt, für die sich diese Fragestellung eignet. Gleichzeitig diente die vorherige Frage, welche Items Bestandteile einer Modulbeschreibung sein sollen, als Filterfrage. Nur Personen die für den jeweiligen Bestandteil „Ja“ oder „Unsicher“ angegeben haben, konnten eine entsprechende Einschätzung vornehmen. Die Befunde liefern weitere Hinweise, wie die Modulbeschreibungen stärker an den Bedarfen der Lehrenden ausgerichtet werden können.

Hinsichtlich des Lehr-Lernformats kann angemerkt werden, dass dieses, wie zuvor bereits erläutert, nach Einschätzung der relativen Mehrheit der Befragten kein Bestandteil von Modulbeschreibungen sein sollte. Jene Befragten, die es sich aber als Bestandteil vorstellen können bzw. diesbezüglich unsicher sind, geben an, dass es eher einen empfehlenden Charakter haben sollte. Auch sollen die Literaturangaben keine verbindliche Vorgabe darstellen, sondern Empfehlungen sein. Uneinig sind die Befragten im Hinblick auf Zielgruppe/ AdressatInnen, Vorkenntnisse, Kompetenzziele und Modulinhalte. Neben einigen Unentschlossenen gibt es hier einerseits Personen, die diese Bestandteile eher verbindlich vorgeben würden und andererseits Personen, die diesen eher einen empfehlenden Charakter beiordnen würden. In Bezug auf die Art des Leistungsnachweises und die Benotung kann eine Tendenz festgestellt werden, diese verbindlich vorzugeben.

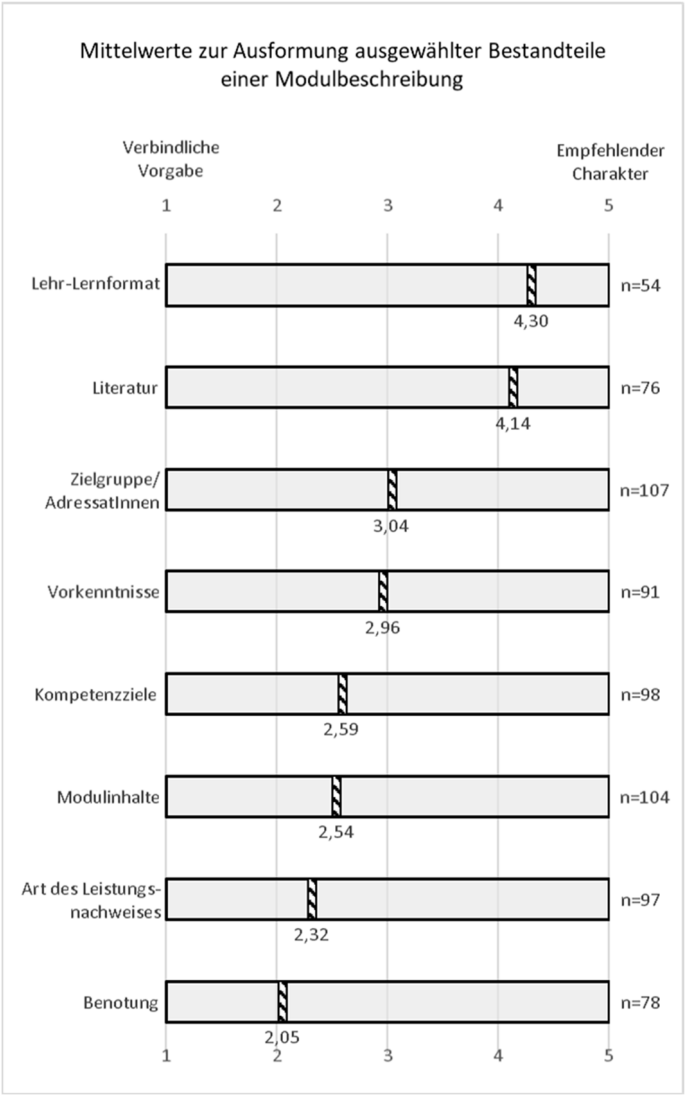



Abbildung 53: Geltung der Bestandteile einer Modulbeschreibung

*Revisionsziele*: Curriculumrevisionen bedürfen zunächst der Formulierung von Zielsetzungen, um zielgerichtete und zweckentsprechende Prozesse in der Curriculumentwicklung anstoßen zu können. Klare Ziele dienen auch der Entscheidungshilfe bei curricularen Entwicklungsprozessen, sofern eine Zielbindung vorausgesetzt wird. Für eine gezielte Revision von Curricula ist es zudem zweckdienlich, Ziele zu priorisieren. Da, wie eingangs erläutert, die Lehrenden die größte Traglast hinsichtlich der Implementierung der Lehramtscurricula haben, scheint es bedeutsam, die Einschätzungen dieser Statusgruppe zu berücksichtigen. Die nachfolgende Abbildung

gibt einen Überblick über die Einschätzungen der Lehrenden zu generellen curricularen Revisionszielen, sortiert nach ihrer Rangfolge:

Abbildung 54: Revisionsziele

Im Rahmen der dazugehörigen Freitextantworten wurde zudem angemerkt, dass es zwar wünschenswert sei, dass Mittelbaulehrende an der Modulbeschreibungskonstruktion beteiligt werden. Gleichzeitig dürfe dies jedoch keinen zusätzlichen Arbeitsaufwand ohne gleichzeitige Entlastung darstellen. Insgesamt zeigen die Befunde, welche Erwartungen Lehrende primär an eine Curriculumrevision stellen (wie die Weiterentwicklung der Qualität von Studium und Lehre, Transparenz der Anforderungen und die Abstimmung der Modulreihenfolge) und hinsichtlich welcher möglichen Zielsetzungen es Differenzen gibt (z. B. Orientierung für Studierende verbessern oder Prüfungsdichte reduzieren).

Hypothesenprüfung:

Die im Grundgesetz verankerte Freiheit von Forschung und Lehre ist Teil des Berufsverständnisses von Lehrenden. Wie in Teilstudie 1 bereits verdeutlicht, ist dies eine pflichtgebundene Freiheit. Dies spiegelt sich u. a. auch in den zu erfüllenden curricularen Vorgaben wider. Wie oben aufgezeigt, wünschen sich einige Lehrende mehr Freiräume für eine vielfältige Lehre. Es liegt nahe, dass diese Lehrenden sich auch für Modulbeschreibungen mit empfehlendem Charakter aussprechen. Nachfolgend soll daher geprüft werden, inwiefern hier ein Zusammenhang besteht.

$H_1$: Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Grad des Wunsches nach Modulbeschreibungen mit einem empfehlenden Charakter und dem Wunsch nach mehr pädagogischer Freiheit in der universitären Lehramtsausbildung.

$H_0$: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Grad des Wunsches nach Modulbeschreibungen mit einem empfehlenden Charakter und dem Wunsch nach mehr pädagogischer Freiheit in der universitären Lehramtsausbildung.

*Ergebnis:* Vermutet wird ein Zusammenhang zwischen dem Grad des Wunsches nach Modulbeschreibungen mit einem empfehlenden Charakter (C1.4_RE) und dem Wunsch nach mehr pädagogischer Freiheit in der universitären Lehramtsausbildung (C6.5). Beides korreliert moderat miteinander ($r_{Sp}$ = 0,385). Die Korrelation ist statistisch signifikant. Die Alternativhypothese wird daher angenommen. Dies lässt darauf schließen, dass der Wunsch nach mehr pädagogischer Freiheit mit der Erwartungshaltung der Lehrenden im Hinblick auf das Verhältnis von Vorgaben und Empfehlungen zusammenhängt. Um diese Erwartungshaltungen zu erfüllen, sollten besonders freiheitseinschränkende curriculare Vorgaben und Regelungen eher vermieden werden.

## 5.7 Grenzen

Die vorliegende Arbeit ist hinsichtlich ihrer Aussagekraft begrenzt. Nachfolgend werden diese Grenzen beschrieben:

*Verzerrungen:* Die Studie basiert auf Einschätzungen von Lehrenden und stellt damit nicht die soziale Realität dar. Die gewählte Herangehensweise unterliegt daher Schwankungen und Effekten sozialer Erwünschtheit, die zu Verzerrungen führen können.

*Allgemeine Einschätzungen:* Die Befragung war so angelegt, dass u. a. allgemeine Einschätzungen der Lehrenden zum alltäglichen Umgang mit curricularen Dokumenten erfasst werden können. Daher wurde häufig nicht nach Modulen getrennt bzw. modulspezifisch gefragt, sondern es wurde generell um eine Einschätzung zu den Modulen in deren Rahmen die Befragten Personen Lehre halten, gefragt.

Begründet wird dies damit, dass anzunehmen ist, dass die Kolleginnen und Kollegen ein übereinstimmendes Verhalten im Hinblick auf die Module zeigen (entweder nehme ich die Rahmenrichtlinien ernst oder nicht, entweder nutze ich sie oder ich nutze sie nicht). Zudem scheint es aufgrund des Mehraufwandes für die Befragten nicht verantwortbar, Personen drei Mal oder häufiger nach Modulen differenziert zu den gleichen Items zu befragen. Gleichzeitig werden dadurch Aussagen zu den Modulen nur allgemein beantwortet und ein feiner Detailierungsgrad verhindert.

*Rücklauf:* Aufgrund des begrenzten Rücklaufs in der Befragung können die Ergebnisse dieser Teilstudie nicht verallgemeinert werden. Die Daten geben jedoch aufgrund der Zusammensetzung der Befragten durchaus wichtige Auskünfte zu den Einschätzungen der Lehrenden in Oldenburg und Münster.

*Ausfüllschwierigkeiten:* Hinsichtlich der Zuordnung der Befragten zu den jeweiligen Ausbildungskomponenten gab es bei Befragten aus dem Sachunterricht und der Sportwissenschaft Schwierigkeiten, da sie im Hinblick auf die traditionelle Disziplinenaufteilung (Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften) eine Sonderrolle haben, welche im Fragebogen nicht abgebildet wurde. Dies konnte jedoch im Rahmen der letzten Freitextantworten aufgeklärt werden. Bedingt durch diese Schwierigkeit ist darauf zu verweisen, dass die Ergebnisse nicht für die beiden genannten Fächer gelten. Für den Großteil der Befragten bestanden jedoch keine Schwierigkeiten.

*Lokale Limitation:* Die vorliegende vierte Studie betrachtet die Standorte Oldenburg und Münster. Die getroffenen Aussagen beschränken sich auf die genannten Standorte und sind nicht ohne Folgestudien generalisierbar. Der entwickelte Fragebogen kann jedoch für Folgestudien genutzt werden.

Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass die hier präsentierten Wirksamkeitsannahmen nicht durch experimentelle Versuchsdesigns untermauert wurden. Vielmehr wurde hier in Anlehnung an Oelkers und Oser (2000) angenommen, dass die Einschätzungen der Lehrenden zu den Lehramtscurricula anhand definierter Kriterien nur vereinzelt Hinweise zur Wirksamkeit geben können. Um Aussagen zur Wirksamkeit machen zu können, bedarf es daher weitergehender Untersuchungen. Die nachfolgend und zuvor dargelegten Ergebnisse sind daher im Rahmen der hier genannten Limitationen zu betrachten.

## 5.8 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Um curriculare Implementationsprozesse verstehen zu können, ist für diese Arbeit die Mutual-Adaption-Perspective von besonderer Bedeutung (siehe auch Kapitel 5.1). Die an der Implementierung beteiligten Akteure stehen dabei im Fokus, da angenommen werden kann, dass mit ihnen curriculare Adaptionen stattfinden (Snyder et al., 1992).

Diese Arbeit hat das Ziel, Einschätzungen, Erfahrungen und Sichtweisen der beteiligten Akteure im Mittelbau bzgl. der Lehramtscurricula quantitativ zu untersuchen, um a) Hinweise zum alltäglichen Umgang der Lehrenden mit den Lehramtscurricula zu bekommen, b) die Einschätzungen zur Bewertung der Curricula sowie die Akzeptanz zu erfassen, und c) Erwartungen an die Revision von Lehramtscurricula zu untersuchen. Zum einen wurden durch die Untersuchung Einblicke in die Implementationsprozesse ermöglicht, zum anderen geben die Ergebnisse wichtige Hinweise zu den curricularen Bedarfen der Lehrenden. Damit wird eine empirische Studie vorgelegt, die von der alltäglichen curricularen Arbeit an der Universität ausgeht und die Alltagsbedeutung der Lehramtscurricula als Forschungsgegenstand hat. Die Untersuchung der Implementationsprozesse kann zudem wichtige Hinweise für die qualitative Weiterentwicklung geben. Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse der Studie zusammengefasst und interpretiert.

**Wirksamkeit durch Kenntnisstand und Nutzen**

In dieser Studie wird in Anlehnung an Vollstädt et al. (1998) angenommen, dass Curricula eine stärkere Orientierungsfunktion haben – und damit auch eher bei der Lehrveranstaltungsplanung berücksichtigt werden – wenn sie mit Blick auf die Praxis von den Akteuren als nützlich bzw. sinnvoll angesehen werden. Notwendige Voraussetzung dafür, dass die Lehramtscurricula genutzt werden, ist, dass die Lehrenden Kenntnis davon haben. In der Befragung wurden die Lehramtscurricula in zwei Bereiche unterteilt:

a) Universitäre curriculare Dokumente
b) Außeruniversitäre curriculare Dokumente

Die Befunde zeigen, dass die Lehrenden einen hohen Kenntnisstand hinsichtlich der Modulbeschreibungen haben. Im Hinblick auf die weiteren universitären curricularen Dokumente ist der Kenntnisstand geteilt. Da der Kenntnisstand lediglich für die Modulbeschreibungen als hoch beurteilt werden kann, ist davon auszugehen, dass die weiteren universitären curricularen Dokumente als Orientierung wenig genutzt werden. Bei den außeruniversitären curricularen Dokumenten ist insgesamt von einem eher geringen Informationsstand auszugehen. Damit kann verdeutlicht werden, dass die außeruniversitären curricularen Dokumente in Bezug auf ihre direkte Orientierungsfunktion für die Lehrenden kaum Bedeutung haben. Dies wird dadurch bekräftigt, dass eine deutliche Mehrheit der befragten Lehrenden die außeruniversitären curricularen Dokumente als kaum nützlich für die Entwicklung von Lehrveranstaltungen beurteilen. Die außeruniversitären curricularen Dokumente können somit nur indirekt wirken, sofern die Modulbeschreibungen durch die jeweils gültigen staatlichen Vorgaben beeinflusst sind (siehe dazu Teilstudie 3). Vorausgesetzt, dass die jeweiligen Vorgaben berücksichtigt werden, kann folgendes Wirkungsgeflecht angenommen werden:

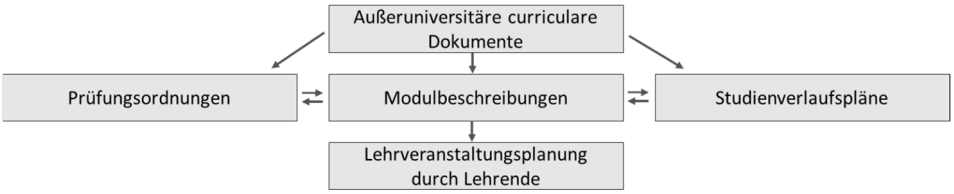



Abbildung 55: Wirkungsgeflecht

Eine direkte Rezeption der außeruniversitären curricularen Dokumente durch die Lehrenden für die Lehrveranstaltungsplanung ist aufgrund des geringen Kenntnisstandes eher zweifelhaft.

Inwieweit die curricularen Dokumente der Universität als nützlich empfunden werden, kann Auskunft darüber geben, inwiefern sie für die alltägliche Praxis der Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen von Bedeutung sind und in welcher Hinsicht die angenommene Orientierungsfunktion als erfüllt betrachtet werden kann. Die Befunde zeigen, dass im Urteil der Befragten die Orientierungsfunktion der universitären curricularen Dokumente als noch erfüllt betrachtet werden kann, sofern angenommen wird, dass curriculare Dokumente für alle Schritte der Lehrveranstaltungsplanung nach Dee Fink (2013) unterstützen sollen (A12_Skala_ Nutzen: MW=2,33; SD=0,43). Sofern jedoch nur Items berücksichtigt werden, die hinsichtlich ihrer Notwendigkeit einer Orientierungsfunktion wenig umstritten sind, so können dem folgende Bestandteile zugeordnet werden:

- Lehrveranstaltungsziele,
- Kompetenzen,
- Inhalte und Themen,
- Prüfungsleistungen,
- Studierendenanzahl und
- Workload.

Beispielsweise würden die Lehr-Lernmethoden in dem Fall eher als Aufgabenbereich der einzelnen Lehrenden betrachtet werden (Stichwort pädagogische Freiheit)[139]. In dem Fall zeigt, sich, dass die Orientierungsfunktion etwas höher erfüllt wird (MW=2,86; SD=0,50), zugleich jedoch Verbesserungspotenzial besteht. Dies spiegelt sich auch in den Bewertungen der universitären curricularen Dokumente aus Sicht der Befragten wider. Verbesserungsbedarfe betreffen die zum Teil

- unzureichende Bezeichnung erwarteter Vorkenntnisse,
- partiell schwache Verknüpfungen zwischen den Modulen innerhalb der Studiengänge,

139 Exkludiert wurden zudem: Medieneinsatz, Bewertungskriterien, Vorkenntnisse der Studierenden, Leistungslevel der Studierenden, Literatur, fachbezogener Austausch mit anderen Lehrenden.

– unzureichende Klärung der Rollenerwartungen an die Lehrenden,
– teils unzulängliche Bezeichnung eines thematischen Schwerpunktes und
– in einigen Fällen auch die fehlende Sichtbarkeit der Kompetenzziele.

Die Befunde zeigen bei detaillierterer Betrachtung zudem auf, wofür die curricularen Dokumente aus Sicht der Befragten weniger hilfreich gewesen sind: Dies betrifft

– die Festlegung von Lehr-Lernmethoden,
– die Planung des Medieneinsatzes,
– die Ermittlung des zu erwartenden Leistungslevels der Studierenden,
– die Klärung der zu erwartenden Vorkenntnisse der Studierenden und
– den fachbezogenen Austausch mit anderen Lehrenden.

Obwohl die Literaturangaben in den Modulbeschreibungen im Urteil der Lehrenden als nicht zu alt und auch nicht zu zahlreich eingeschätzt wurden, scheinen die Modulbeschreibungen wenig hilfreich hinsichtlich der Festlegung geeigneter Literatur für die Lehrveranstaltungen. Dies lässt vermuten, dass für die Lehrveranstaltungsplanung häufig andere als in der Modulbeschreibung oder weiteren curricularen Dokumenten angegebene Literatur verwendet wird. Anzumerken ist, dass in Oldenburg die Literaturangaben in den Modulbeschreibungen Empfehlungen darstellen. In Münster sind Literaturangaben häufig kein Bestandteil der Modulbeschreibungen, wodurch nachvollziehbar wird, weshalb die Modulbeschreibungen diesbezüglich nicht hilfreich waren. Generell befürworten die Lehrenden, dass Literaturangaben ein Bestandteil der Modulbeschreibungen sein sollen, jedoch sollten diese eher einen empfehlenden Charakter haben. Von besonders hohem Nutzen waren die curricularen Dokumente hinsichtlich der Bestimmung von Prüfungsleistungen, des durchschnittlichen, für den Studienerfolg erforderlichen Workloads sowie der Bestimmung von Lehrveranstaltungszielen.

In Bezug auf die Modulbeschreibungen zeigen die Befunde auf, dass die deutliche Mehrheit der Befragten (70,6%) diese in den letzten drei Monaten rezipiert hat. Aufgrund der überwiegend jährlich oder seltener anfallenden Änderungen von Modulbeschreibungen ist davon auszugehen, dass die jeweils gültigen Modulbeschreibungen Maßgabe für die Lehrveranstaltungsplanungen sind.

**Akzeptanz**

Die Akzeptanz gegenüber den curricularen Vorgaben kann insgesamt als mäßig eingestuft werden. Für das Erreichen curricularer Ziele ist eine hohe Akzeptanz wichtig, da sie als eine entscheidende Voraussetzung für die Curriculumimplementierung angesehen wird (KMK, 2004a, 2009; Oelkers, 2010). In der älteren Akzeptanzforschung wird häufig davon ausgegangen, dass durch Partizipation der Akteure an der Curriculumentwicklung die Akzeptanz erhöht werden kann (Hildebrand et al., 2018; Little, 1970). Die Befragungsergebnisse zeigen allerdings keinen statistisch

signifikanten Zusammenhang zwischen der Beteiligung an der Modulbeschreibungskonstruktion und der Akzeptanz (B2_Skala) auf. Unklar bleibt zudem, inwiefern die Beteiligung in der Wahrnehmung der Befragten authentisch war. Eine mögliche Erklärung liefern neuere Ergebnisse zur Akzeptanzforschung. So werden neben der Partizipation auch Einflussfaktoren wie Einsicht in die Notwendigkeit, ein wahrgenommener persönlicher Nutzen, erlebte Selbstwirksamkeit, Identifikation oder Gerechtigkeitserleben innerhalb der Planungsverfahren genannt (Hildebrand et al., 2018). Oelkers und Reusser (2008a) betonen zudem, dass die Aufwand-Nutzen-Relation für die Akteure ausgeglichen sein muss, damit die Curricula wirken können. Die mit den Curricula einhergehenden Belastungsfaktoren müssen für die Akteure sinnvoll sein und auch muss der Nutzen mit der Zeit sichtbar werden. Hinsichtlich der Einsicht in die Notwendigkeit besteht unter den Befragten Einigkeit darüber, dass Modulbeschreibungen ein notwendiger Bestandteil der universitären Organisationsstrukturen sind. Bzgl. des Nutzens von curricularen Dokumenten wurden bereits Ergebnisse aufgezeigt. Zu den weiteren Faktoren liegen aufgrund des Fragebogens keine Ergebnisse vor.

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich des alltäglichen Umgangs zu den Curricula sagen, dass unter den curricularen Dokumenten in erster Linie die Modulbeschreibungen als Orientierung für die Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen dienen. Mit Blick auf die inneruniversitären Abläufe konnte gezeigt werden, dass partizipatorische Modulbeschreibungskonstruktionen nicht der Normalfall sind. Unklar bleibt, wie die Beteiligung konkret ausgesehen hat, sofern Lehrende involviert waren. Es wurde zudem aufgezeigt, dass im Vergleich zu den anderen curricularen Dokumenten insbesondere die Modulbeschreibungen als hilfreich wahrgenommen werden. Dabei scheint eine Differenzierung bedeutsam, da Modulbeschreibungen nicht für alle Planungsprozesse bei einer Lehrveranstaltung von Nutzen waren, sondern insbesondere für die Bestimmung von Prüfungsleistungen sowie des durchschnittlichen, für den Studienerfolg erforderlichen, Workloads, der Bestimmung von Lehrveranstaltungszielen und der Planung von Inhalten und Themen. Die Akzeptanz gegenüber den curricularen Dokumenten ist vorhanden, wobei zugleich Verbesserungspotenzial vorhanden ist. Für eine Erhöhung der Akzeptanz scheint allein die Partizipation der Lehrenden nicht ausreichend; vielmehr sollte es darüber hinaus gehen. Dies betrifft z. B. die Aufwand-Nutzen-Relation. Insgesamt ist kennzeichnend, dass die Curricula als primäre Orientierung dienen, während beispielsweise eigene Forschungspräferenzen und -interessen zweitrangig sind. Damit Curricula in den Lehramtsstudiengängen hilfreicher sein können, wurden in dieser Teilstudie auch die Bedarfe der Lehrenden erhoben.

**Bedarfe der Lehrenden**

Nachfolgend soll zusammenfassend dargestellt werden, in welchen Bereichen die Lehramtscurricula hinsichtlich der Bedarfe der Lehrenden ausbaufähig sind. Damit soll die Identifikation der Lehrenden mit den curricularen Dokumenten gestärkt

werden. Erwartet wird, dass damit ein Beitrag zur Akzeptanzerhöhung geleistet werden und eine Verbesserung der Wirksamkeit erreicht werden kann.

Hinsichtlich der generellen Gestaltungswünsche zu Modulbeschreibungen ist kennzeichnend, dass diese im Urteil der Lehrenden eher einen Rahmen bieten sollen als Detailvorgaben zu machen. Dabei sollte ein zweckmäßiger bzw. angemessener Interpretations- und Handlungsspielraum vorhanden sein, der Eigeninitiative ermöglicht und zugleich zielvalide ist. Es lässt sich zudem festhalten, dass die Modulbeschreibungen einen durchschnittlichen Umfang von drei Seiten haben, ca. fünf Literaturempfehlungen machen und in etwa sechs Kompetenzen benennen sollten, welche die außeruniversitären curricularen Dokumente berücksichtigen sollen.

Die Lehrenden wurden danach gefragt, welche Bausteine Bestandteile von Modulbeschreibungen sein sollen. Eine Modulbeschreibung sollte sich im Urteil der Lehrenden aus folgenden Bestandteilen zusammensetzen: Modulverantwortlichkeit, Modulkomponenten, Modulart (Pflicht-/Wahlpflicht), Modulinhalte, Zielgruppe/ AdressatInnen, Angebotsturnus, formale Teilnahmevoraussetzungen, Modullevel (Grundlagen-, Vertiefungs-, Aufbaumodul), Kompetenzziele, Modulumfang (ECTS), Art des Leistungsnachweises, Voraussetzungen für die Vergabe von ECTS-Punkten, erwartete Vorkenntnisse, Aufnahmekapazität, Modulverwendbarkeit, Prüfungsanforderungen, Benotung sowie Literaturempfehlungen. Auch sollte im Urteil der Lehrenden ein Bezug zu den außeruniversitären curricularen Dokumenten hergestellt werden. Dies betrifft beispielsweise die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards (KMK, 2004/2014).

Kennzeichnend ist zudem, dass Uneinigkeit unter den Lehrenden darüber herrscht, inwiefern auch das Lehr-Lernformat ein Bestandteil der Modulbeschreibung sein sollte. Dies ist insofern bedeutsam, da Lehr-Lernformen zu den Pflichtvorgaben von Modulbeschreibungen gehören (KMK, 2003/2010, 2017). Hierunter versteht die KMK z. B. Vorlesungen, Übungen, Seminare, Praktika, Projektarbeit oder Selbststudium. Es ist davon auszugehen, dass der Begriff im Rahmen der Befragung unzureichend klar formuliert wurde. Vermutet wird, dass die Lehrenden unter Lehr-Lernformat eher die didaktische Ausgestaltung innerhalb der Lehrveranstaltung (meist Seminar) verstanden haben. Darunter fällt z. B. problem-based learning oder auch bestimmte Lehr-Lernmethoden (z. B. Impulsreferat, Fishbowl, Planspiel etc.). Dies wird angenommen, da in der durchgeführten Befragung das vorangegangene Frageitem *Modulkomponenten* bereits durch Lehrveranstaltungsformen wie z. B. Vorlesung und Seminar definiert wurde. Insofern wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass die befragten Lehrenden die Form der Lehrveranstaltung (Vorlesung, Seminar etc.) als einen wichtigen Bestandteil der Modulbeschreibungen betrachten, nicht jedoch die konkreten Lehr-Lernformate innerhalb dieser Lehrveranstaltungsform. Jene Befragten, die angegeben haben, dass das Lehr-Lernformat Bestandteil der Modulbeschreibung sein soll bzw. jene, die sich diesbezüglich unsicher waren,

geben zudem an, dass das Lehr-Lernformat als Bestandteil der Modulbeschreibung eher einen empfehlenden Charakter haben sollte.

**Verbindliche Vorgabe oder Empfehlung?**

Die Lehrenden haben sich bzgl. ausgewählter Bausteine dazu äußern können, inwiefern diese verbindlich vorgegeben werden sollten oder ob sie eher empfehlend in die Modulbeschreibung aufgenommen werden sollen. Hier zeigte sich, dass die Benotung und die Art des Leistungsnachweises verbindlich vorgegeben werden sollten und, wie bereits erwähnt, dass das Lehr-Lernformat sowie die Literatur eher einen empfehlenden Charakter haben sollten. Kennzeichnend ist, dass die Lehrenden hinsichtlich der Zielgruppe bzw. AdressatInnen, Vorkenntnisse, Kompetenzziele und Modulinhalte eher in der Mitte positionierten. Dies signalisiert Uneinigkeit darüber, ob diese Bestandteile verbindlich vorgegeben werden oder einen empfehlenden Charakter haben sollen. Die Zielgruppe und die erwarteten Vorkenntnisse scheinen aus Planungsperspektive insbesondere bei Aufbau- oder Vertiefungsmodulen sinnvoll, damit Grundlagenkenntnisse vorausgesetzt werden können. In diesem Kontext signalisiert das Antwortverhalten der Lehrenden, dass etwa Modulziele auch ohne Vorkenntnisse erreicht werden können. Ein möglicher Erklärungsansatz könnte sein, dass die KMK-Standards häufig von einem niedrigen Anforderungsniveau ausgehen (siehe Teilstudie 2).

Ebenfalls kennzeichnend ist die Unentschlossenheit hinsichtlich der Kompetenzziele und Modulinhalte. Die Lehrenden sind sich zwar einig, dass diese ein wichtiger Bestandteil der Modulbeschreibungen sein sollten, jedoch nicht, inwiefern diese vorgegeben oder empfohlen werden sollten. Dies kann als ein Hinweis verstanden werden, dass zwar ein Rahmen hinsichtlich der Ziele und Inhalte vorhanden sein sollte, dieser jedoch Gestaltungsspielräume lassen soll. Darin spiegelt sich die pädagogische Freiheit der Lehrenden, welche als Teil des Berufsverständnisses von Lehrenden gelten kann. Problematisch scheint dies, wenn Zielvorgaben eingefordert werden, die keinen Gestaltungsspielraum zulassen. Solche Prozesse können in Anlehnung an Fendt als Vorgang der Rekontextualisierung bezeichnet werden (siehe dazu Kapitel 1). Wenn Rekontextualisierung so verstanden wird, dass in den vorgenommenen Übersetzungsprozessen die Ziele und Inhalte eines Moduls in ihrem Kerngehalt erhalten bleiben, so kann dies im Einklang mit einer kompetenzorientierten Lehramtsausbildung stehen. Eine Gefahr stellen jedoch (für richtig gehaltene) Übersetzungsfehler dar. Übertragen auf die Lehramtsausbildung hieße das, dass eine beliebige oder fehlerhafte Auslegung von Zielen und Inhalten mit kompetenzorientierten Standards voraussichtlich konfligiert.

**Ziele von curricularen Weiterentwicklungen**

Mithilfe der Befragung konnten acht Zielsetzungen identifiziert werden, die im Urteil der Lehrenden bei curricularen Weiterentwicklungen primär berücksichtigt

werden sollten. Neben generellen Daueraufgaben wie der Weiterentwicklung der Qualität von Studium (1) und Lehre (2) wurden auch konkrete Ziele benannt: transparentere Anforderungen schaffen (3), bessere Abstimmung der Modulreihenfolge bzw. -zusammenhang (4), erhöhte Beteiligung von Lehrenden an Modulbeschreibungskonstruktionen (5), Reduktion inhaltlicher Redundanzen (6), Kompetenzorientierung (7) sowie mehr Freiraum für eine vielfältige Lehre (8) bieten. Transparente Anforderungen sollten zumindest seit der Einführung ländergemeinsamer Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen gegeben sein, da Module gemäß KMK (2003/2010) zuverlässige Informationen über qualitative und quantitative Anforderungen geben müssen. Da dies in der Befragung als ein wichtiges Ziel beurteilt worden ist, wird an dieser Stelle angenommen, dass es hier noch ein Verbesserungspotenzial gibt. Auch wird anhand der Befragungsergebnisse deutlich, dass es Weiterentwicklungsbedarfe hinsichtlich der Studienverlaufspläne gibt. Die Möglichkeit, einen bestimmten Studienverlaufsplan festzulegen, wird häufig in Lehramtsstudiengängen nicht in Anspruch genommen, da es hinderlich für die Studierbarkeit sein kann (vgl. Steinhardt, 2011). Da eine Vorgabe hinsichtlich der Studierreihenfolge der Module einen möglichen Faktor darstellt, der das Studium in Regelstudienzeit erschweren kann, wird häufig darauf verzichtet. Denn bei vorgegebenen Studierreihenfolgen muss die Überschneidungsfreiheit von Lehrveranstaltungen gewährleistet werden. Dies ist insbesondere in Lehramtsstudiengängen aufgrund der vielen beteiligten Lehreinheiten (bzw. Institute) und aufgrund mangelnder Raumkapazitäten häufig nur schwierig zu koordinieren[140]. Oftmalig wird die Studierreihenfolge der Module daher nur empfohlen, um so eine hohe Flexibilität zu ermöglichen.

Ein weiteres Ziel, welches im Rahmen der Befragung aufgezeigt werden konnte, ist die Erhöhung der Beteiligung der Lehrenden an der Modulbeschreibungskonstruktion. Kennzeichnend in diesem Zusammenhang ist, dass der Großteil der Befragten gegenwärtig nicht daran beteiligt wird. Da der Mittelbau die größte Traglast in der universitären Lehre hat, sollte gefragt werden, inwiefern eine Teilhabe an diesem Prozess nicht generell eröffnet werden kann. Zugleich kann dies zu einer Schwächung der Kompetenzen (im Sinne von Zuständigkeiten), die zu einer Professur gehören, führen. Die Kompetenz-Kompetenz[141] hat in der Regel der oder die modulverantwortliche HochschullehrerIn, bzw. die Modulverantwortlichen mit einer Lehrberechtigung. Hierarchische Entscheidungswege haben jedoch eine Schwachstelle: Es wird davon ausgegangen, dass die jeweilige Leitungsebene die richtigen Entscheidungen trifft (Kiper, 2015). Zwar kann dies auch für nicht-hierarchisch getroffene Entscheidungen gelten, jedoch gibt es dann eine vorangegangene Abstimmung,

140 Zugleich gibt es auch Lösungsansätze, wie z. B. das Zeitfenstermodell der Universität Hamburg (Starcevic-Srkalovic & Jungwirth, 2011).

141 Im Staatsrecht bezeichnet dies das Recht, Zuständigkeiten zuzuweisen. Hier bezeichnet es die curriculare Zuständigkeit von HochschullehrerInnen für Kompetenzen und Inhalte der von ihnen verantworteten Lehrbereiche bzw. Module.

bei der verschiedene Perspektiven und Interessen nicht unberücksichtigt geblieben sind.

Im Urteil der Befragten ist auch die Reduktion inhaltlicher Redundanzen ein Ziel. Durch dessen Erhebung zu einem primären Ziel kann dies auch als Hinweis auf vorhandene Missstände verstanden werden. Insbesondere in der Lehramtsausbildung sind durch die weitgehende Autonomie der Fächer und Fakultäten Kommunikations-, Kooperations- und Abstimmungsprobleme geläufige Schwierigkeiten (Schubarth, 2017). Fehlende inhaltliche Kohärenz ist jedoch auch innerhalb einzelner Ausbildungskomponenten zu beobachten, etwa, wenn die verantwortlichen HochschullehrerInnen ausgehend von ihren wissenschaftlichen Disziplinen oder Eigenlogiken das Lehrangebot gestalten, es Abstimmungsprobleme gibt, oder wenn der damit einhergehende (vorübergehende) organisatorische Mehraufwand zu hoch und die Aussicht auf einen möglichen Nutzen zu gering sind. Eine isolierte Betrachtung auf den jeweiligen curricularen Verantwortungsbereich und der daraus resultierende fehlende gemeinsame Kompetenzaufbau ohne Bezug zu den Anforderungen im beruflichen Handlungsfeld begünstigen inhaltliche Redundanzen. Wenngleich Wiederholungen didaktisch sinnvoll sein können, so ist die hier geschilderte Problematik davon zu lösen. Inhaltliche Redundanzen, welche nicht in didaktischer Absicht geplant worden sind, belasten das ohnehin vom Knappheitsproblem geprägte Lehramtscurriculum und führen zu einer zusätzlichen Vernachlässigung geforderter Inhalte. Im Anschluss an die in Teilstudie 2 aufgezeigte strukturelle und inhaltliche Überlastung der Lehramtserstausbildung kann festgehalten werden, dass es zum einen einer Entschlackung außeruniversitärer curricularer Vorgaben bedarf und zum anderen, dass Kohärenz als ein Wesensmerkmal des Lehramtsstudiums hervortreten muss, um einen systematischen Kompetenzerwerb zu fördern. Die inhaltlichen Redundanzen bzw. Wiederholungen sollten dann jedoch in didaktische Absicht geplant worden sein.

Die Zielsetzung *Kompetenzorientierung* bezeichnet eine weitere Baustelle. Eine zurückblickende Bewertung wurde zum 10-Jährigen Jubiläum der ländergemeinsamen Standards von Terhart (2014) vorgenommen. Es wurde festgestellt, dass der Umfang, Inhalt und Strukturiertheitsgrad des bildungswissenschaftlichen Anteils in der universitären Lehramtsausbildung sehr heterogen gestaltet ist (ebd.). Auch wurde aufgezeigt, dass die Universitäten im Vergleich zu den Institutionen der zweiten Phase weniger konsequent hinsichtlich der Implementierung in die Curricula sind und eine große Variationsbreite abbilden (ebd.). Im Rahmen dieser Befragung konnte festgestellt werden, dass die bewerteten Modulbeschreibungen kompetenzorientiert sind und dass die Kompetenzen erkennbar sowie erreichbar sind. In diesem Sinne kann dies, etwa 15 Jahre nach der Einführung ländergemeinsamer Standards, in Oldenburg und Münster als ein Erfolg betrachtet werden. Für den Standort Oldenburg kann zudem festgehalten werden, dass die Lehramtsmodule die ländergemeinsamen bildungswissenschaftlichen Kompetenzen berücksichtigt haben (siehe Teilstudie 3). Durch die Benennung der Kompetenzorientierung als ein wichtiges Ziel,

bekommt sie aus Perspektive der Lehrenden einen hohen Stellenwert in der Lehramtsausbildung und kann als eine stetige Entwicklungsaufgabe verstanden werden. Dazu zählt z. B. die Verbesserung der Lerngelegenheiten für einen systematischen Kompetenzaufbau. Gleichzeitig ist für die Lehrenden kennzeichnend, dass der Wunsch nach mehr Freiraum für eine vielfältige Lehre besteht. Kompetenzorientierung sollte entsprechend nicht als eine Überregulierung verstanden werden, die Eigeninitiative und individuelle Handlungsverantwortung beeinträchtigen (vgl. Künzli et al., 2013). Es bedarf daher einer angemessenen Balance zwischen kompetenzorientierten curricularen Vorgaben und einer Flexibilität bzw. Offenheit für ein vielfältiges Lehrangebot (ebd.).

## 5.9 Empfehlungen

Nachfolgend werden aus Befunden dieser Teilstudie abgeleitete Empfehlungen vorgestellt.

*Beiträge zur Sicherstellung der Implementierung:* Wie in der Einleitung erwähnt, gilt die Planungsprämisse im Curriculumdiskurs als eine wichtige Grundlage für die Funktionsfähigkeit von Curricula. Die im Rahmen der Planungsprämisse angenommene Orientierungsfunktion von Curricula ist dabei maßgebend für das Handeln der Lehrenden. Die tatsächliche Orientierungswirkung wurde jedoch nur selten empirisch überprüft. Vielmehr wird vorausgesetzt, dass die lehramtsrelevanten Curricula in der universitären Lehrpraxis auch tatsächlich realisiert werden und dass die Lehrenden sich nach diesen Vorgaben richten. In dieser Teilstudie konnte aufgezeigt werden, dass die Orientierungswirkung in Anhängigkeit von der Art der curricularen Dokumente zu betrachten ist. Die direkte Orientierungswirkung von außeruniversitären Curricula (z. B. bildungswissenschaftliche KMK-Standards) ist den hier gefundenen Befunden folgend als niedrig zu bewerten; ihre Wirkung entfalten sie eher auf indirektem Weg. Es kann daher nicht angenommen werden, dass neue ländergemeinsame Standards direkt in die universitäre Lehrpraxis implementiert werden. Die Befunde zeigen hingegen, dass sich die Lehrenden eher an den Modulbeschreibungen orientieren. Es ist daher sicherzustellen, dass sich außeruniversitären Curricula in den universitären Curricula (z. B. Modulbeschreibungen) widerspiegeln. Bei Akkreditierungen von Lehramtsstudiengängen sollte daher berücksichtigt werden, inwieweit die Vorgaben außeruniversitärer Curricula systematisch in den universitären Curricula realisiert werden. Ein entsprechender Passus ist in der Neufassung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards und der inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung in der Änderung 2019 auch mit aufgenommen worden (KMK, 2004/2019, 2008/2019). In einem weiteren Schritt sollte geprüft werden, wie die Akzeptanz von universitären Curricula für Lehrende erhöht werden kann, damit Lehrende sich stärker an ihnen orientieren.

*Konkretisierung der Adressaten curricularer Dokumente:* Es wird in dieser Arbeit angenommen, dass die universitären Curricula nur dann etwas bewirken, wenn sie neben den Studierenden auch die Lehrenden adressieren und bei ihnen Akzeptanz finden. Hierin spiegelt sich ein Unterschied zur Schule: Schulische Curricula sind primär an die Lehrenden adressiert, während universitäre Curricula primär Studierende adressieren. Ihre Orientierungsfunktion können universitäre Curricula jedoch nur erfüllen, wenn sie auch die Lehrenden als AdressatInnen erreichen. Dies ist auch vor dem Hintergrund zu verstehen, dass fachliche Traditionen einen starken Einfluss auf die universitäre Lehramtsausbildung haben können. Die Qualität der Curricula lässt sich entsprechend verbessern, indem stärker die Bedürfnisse und Rezeptionsgewohnheiten der Lehrenden berücksichtigt werden[142]. Erwartet wird, dass dadurch eine höhere Akzeptanz erreicht wird. Im Kern sollten die universitären Curricula verständlich, übersichtlich und realisierbar sein. Auf eine Feinsteuerung durch Detailregelungen sollte verzichtet werden, da Gestaltungsfreiräume von den Lehrenden erwartet werden. Weitere konkrete Gestaltungswünsche können den vorherigen Ausführungen entnommen werden.

*Stärkere Beteiligung von Lehrenden:* Im Schulwesen entfalten insbesondere die schulischen Curricula (nicht etwa die staatlichen Lehrplanvorgaben, z. B. Kerncurricula) eine Orientierungswirkung (Vollstädt et al., 1998). Die hohe Autorität und Akzeptanz dieser Curricula führen Vollstädt et al. (1998) auf die kollegiale Erarbeitung zurück. Es ist denkbar, vergleichbare Prozesse auch in der Lehramtsausbildung umzusetzen. Eine konsequente und angemessene Beteiligung der Lehrenden bei modulspezifischen curricularen Entscheidungen kann entsprechend die curriculare Verantwortung stärken und eine kompetenzorientierte Lehramtsausbildung fördern. Es ist darauf zu achten, dass das Aufwand-Nutzen-Verhältnis ausbalanciert ist. Auch können regelmäßig stattfindende Modultreffen hilfreich bzgl. der Abstimmung unter den Lehrenden sein und zudem einen Beitrag zu Erhöhung der curricularen Verantwortung leisten.

*Verhältnis von Empfehlungen und Vorgaben:* Curricula haben, wie in Kapitel 5.5 beschrieben, verschiedene Regelungsfunktionen. Bestimmte Bereiche bedürfen, um ein Mindestmaß an Planbarkeit zu ermöglichen, einer Vorgabe. Das betrifft beispielsweise den Angebotsturnus. Andere Bereiche könnten hingegen auch einen empfehlenden Charakter haben, wie z. B. Literatur. Insgesamt sollte auf ein ausgewogenes Verhältnis von Empfehlungen und Vorgaben geachtet werden. Überregulierungen können etwa die Eigeninitiative und individuelle Handlungsverantwortung der Lehrenden beeinträchtigen (Künzli et al., 2013). Es bedarf daher einer angemessenen Balance zwischen der erforderlichen Erwartungssicherheit und der Offenheit für die in der Praxis erforderliche Flexibilität (ebd.).

142 Gleiches gilt für die Schule (Vollstädt et al., 1998).

*Curriculare Rahmenbedingungen:* Schwierigkeiten der Implementierung der Curricula wurden zum Teil in den Rahmenbedingungen gesehen. Unmotivierte oder auch fehlende Studierende können im Extremfall zur Verwerfung der Lehrplanung führen. Auch können die Erwartungen der professoralen Vorgesetzten mit den Curricula konfligieren. Hier ist ggf. zu überlegen, ob die bestehenden curricularen Rahmenbedingungen für die Erreichung der Modulziele passend sind. Eine aktive Teilnahme, die durchaus kontrovers diskutiert wird, kann, sofern es für das Erreichen der Ziele erforderlich ist, durch die Festlegung in der Prüfungsordnung eingefordert werden (vgl. auch S. 351). Um etwa eine bessere Abstimmung zwischen Modulzielen, Vorgesetzten und Lehrenden zu erreichen, sollten Modulbesprechungen stattfinden. Gleichzeitig sind hier die Handlungsmöglichkeiten begrenzt. Es ist daher umso wichtiger, dass Rollenerwartungen an die Lehrenden, aber auch die Rollenerwartungen an HochschullehrerInnen hinreichend klar definiert sind.

# 6 Fünfte Studie: Bildungswissenschaftliche Studienangebote an der Universität Oldenburg und erreichte Kompetenzen im Urteil der Studierenden

## 6.1 Thematische Einführung

Von der Lehramtsausbildung wird erwartet, dass sie zukünftige Lehrkräfte angemessen auf die Anforderungen des Lehrerberufs vorbereitet (König & Seifert, 2012a). In der ersten Phase der Lehramtsausbildung steht das Ziel einer fachbezogenen und berufsbezogenen wissenschaftlichen Sozialisierung im Vordergrund (Blömeke, 2001). Dabei geht es im Kern, so Terhart (2002b), um die Entwicklung einer Wissensbasis, einer Reflexions- und Urteilsfähigkeit. Grundsätzlich umfasst die universitäre Lehramtsausbildung vier Komponenten: eine fachwissenschaftliche, eine fachdidaktische, eine bildungswissenschaftliche und eine schulpraktische Ausbildungskomponente (Blömeke, 2009; Terhart, 2019). Inhaltlich maßgebend sind die bildungspolitischen Zielsetzungen der Lehramtsausbildung (KMK, 2004/2019, 2008/2019).

Mit der Einführung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards im Jahr 2004 gewann die Frage nach den Einflussfaktoren auf die Entwicklung von bildungswissenschaftlichen Kompetenzen zunehmend an Bedeutung. Die Lehrerbildungsforschung konnte unterschiedliche Determinanten identifizieren, wie z. B. die Eingangsvoraussetzungen (kognitive Fähigkeiten, Motivation, Persönlichkeit) und die institutionellen Lerngelegenheiten (Neugebauer, 2013; Rutsch et al., 2018; Voss et al., 2015). Die institutionellen Lerngelegenheiten werden als besonders bedeutsamer Bedingungsfaktor für die Kompetenzentwicklung betrachtet (Kunina-Habenicht et al., 2013; Tachtsoglou & König, 2018). Unter institutionalisierten Lerngelegenheiten werden in dieser Studie die Studienangebote bzw. Modulangebote verstanden. Damit einhergehend ist für die bildungswissenschaftliche Professionalisierung die curriculare Ausgestaltung von hoher Relevanz. Zentral ist dabei, welche und wie die Lerngelegenheiten implementiert werden müssen, damit die intendierten Zielsetzungen (Standards) bei den Lehramtsstudierenden erreicht werden (detailliertere Darstellung folgt in Kapitel 6.6). Verschiedene Studien haben daher die Zusammenhänge zwischen den institutionellen Lerngelegenheiten und den erworbenen Kompetenzen untersucht (Blömeke, Kaiser, et al., 2010a; König & Seifert, 2012b; Kunina-Habenicht et al., 2013; Watson, 2016; Watson et al., 2018). Dies setzt voraus, dass die angebotenen Lerngelegenheiten (Modulangebote) hinsichtlich des intendierten Kompetenzerwerbs einschlägig sind. Die vorliegende Teilstudie unter-

sucht daher die Einschätzungen der Lehramtsstudierenden zu den Bezugnahmen der bildungswissenschaftlichen Modulangebote am Studienstandort Oldenburg zu den lehramtsübergreifenden bildungswissenschaftlichen Standards gemäß der Nds. MasterVO-Lehr (2015). Dies gibt wichtige Auskünfte über den Grad der Einschlägigkeit im Urteil der Lehramtsstudierenden.

In der Forschung zur Lehrkräfteprofessionalisierung entstanden in den letzten Jahren verschiedene Tests zur Erfassung bildungswissenschaftlichen Wissens, u. a. der BBW-Test (Seifert & Schaper, 2012), der BilWiss-Test (Kunina-Habenicht et al., 2019), der PUW-Test (König, 2012) oder der SBW-Test (Müser et al., 2019). Das bildungswissenschaftliche Wissen wird dabei als ein Bestandteil des Professionswissens betrachtet, welches als ein Element professioneller Kompetenz gilt (Kunter, Baumert, et al., 2011; Rutsch et al., 2018). Die Selbstwirksamkeitserwartungen[143] sind ein weiterer Bestandteil, die, so Seifert und Schaper (2018), den motivational-affektiven Facetten zugeordnet werden können. Hierzu liegen ebenfalls Skalen zur Erfassung vor, die sich an den ländergemeinsamen Standards orientieren (u. a. Gröschner, 2009). Da neben den ländergemeinsamen Standards für Niedersachsen landesspezifische bildungswissenschaftliche Standards umzusetzen sind, ist hierfür ein gesondertes Erhebungsinstrument erforderlich, welches die Vorgaben der Nds. MasterVO-Lehr (2015) berücksichtigt. Im Rahmen der vorliegenden Teilstudie wurde ein solches Instrument entwickelt und eine entsprechende Erhebung am Studienstandort Oldenburg durchgeführt. Die Befunde sind insbesondere für Niedersachsen von Relevanz, da sie veranschaulichen können, wie sich die Oldenburger Lehramtsstudierenden gegenüber den ministeriellen Erwartungen an die beruflichen Anforderungen verorten.

Es wird erwartet, dass sowohl die Einschätzungen zu den bildungswissenschaftlichen Lerngelegenheiten als auch die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden aufschlussreiche Hinweise zu den Professionalisierungsprozessen geben, die zur qualitativen Weiterentwicklung der universitären Lehramtsausbildung genutzt werden können, um bestmögliche Voraussetzungen für die bildungswissenschaftliche Kompetenzentwicklung zu schaffen. Die leitende Annahme ist, dass im Hinblick auf den geforderten Kompetenzerwerb einschlägige bildungswissenschaftliche Studienangebote positive Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden haben. Die Selbstwirksamkeitserwartungen werden in dieser Studie als ein wichtiges Element professioneller Kompetenz betrachtet; sie sind jedoch nicht gleichbedeutend zu verstehen. Im Folgenden werden daher zunächst die Forschungsfragen sowie das Untersuchungsdesign dargestellt, die theoretischen Hintergründe erläutert, die Ergebnisse der Fragebogenstudie präsentiert und Schlussfolgerungen für die Lehramtsausbildung diskutiert.

143 Begriffsklärung folgt in Kapitel 6.2.2.

## 6.2 Forschungsfragen

Die Teilstudie 5 leistet einerseits einen Beitrag zur Verringerung des Defizits an empirischen Befunden zu Studierendeneinschätzungen hinsichtlich der bildungswissenschaftlichen Modulangebote und ihrer Bezüge zu den bildungswissenschaftlichen Standards, die als wichtige Anforderungen an den Lehrerberuf betrachtet werden. Andererseits werden die Selbstwirksamkeitserwartungen der Oldenburger Lehramtsstudierenden unter Berücksichtigung der geforderten Kompetenzen in den Blick genommen, da „hohe Selbstwirksamkeitserwartungen einen positiven Effekt für die Bewältigung beruflicher Anforderungen haben können“ (Strauß et al., 2019). In dieser Arbeit wird angenommen, dass dadurch Rückschlüsse auf das subjektiv erreichte Curriculum[144] möglich sind. Zugleich ist bekannt, dass in der heutigen Lehrerbildungsforschung zunehmend Wert auf empirische Kompetenzmessungsverfahren gelegt wird, die zum derzeitigen Stand jedoch noch Entwicklungsbedarfe aufzeigen. So liegt häufig der Fokus auf einer standardisierten Erfassung bildungswissenschaftlichen Wissens, nicht jedoch auf den Kompetenzen insgesamt (Franz et al., 2018; Klemenz & König, 2019; König & Seifert, 2012b; Kunter et al., 2017; Terhart, 2019). Auch haben bestimmte Messverfahren aufgrund ihrer internationalen Ausrichtung die in Deutschland gültigen ländergemeinsamen bildungswissenschaftlichen KMK-Standards nur bedingt berücksichtigen können (Blömeke, Kaiser, et al., 2010b, 2010c). Für das Ziel dieser Gesamtarbeit (Teilstudien 1-5), Rekontextualisierungsprozesse sichtbar zu machen, scheinen die in dieser Teilstudie gewählten Verfahren aber ausreichend zu sein.

In dieser Arbeit wird somit basierend auf den Einschätzungen der Studierenden der bildungswissenschaftliche Teil der Lehramtserstausbildung aus zwei Perspektiven betrachtet, aus denen sich unterschiedliche Fragestellungen ergeben:

**Perspektive A:** Erreichter Bezug der bildungswissenschaftlichen Studienangebote (Lerngelegenheiten) zu den bildungswissenschaftlichen Kompetenzen im Urteil der Studierenden (Einschlägigkeit des implementierten Curriculums)

a) Inwieweit nehmen die implementierten bildungswissenschaftlichen Module aus Sicht der Studierenden Bezug auf die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen der Nds. MasterVO-Lehr (2015)?
b) Gibt es signifikante Einschätzungsunterschiede zwischen den Studierenden in Abhängigkeit vom angestrebten lehramtsspezifischen Berufsziel?
c) Wie wird die Kohärenz der einzelnen bildungswissenschaftlichen Module des theoretischen Ausbildungsabschnitts beurteilt?

144 Das subjektiv erreichte Curriculum bezeichnet nicht das tatsächlich erreichte Curriculum. Mit subjektiv soll betont werden, dass in dieser Studie die Einschätzungen zum erreichten Curriculum entscheidend sind (siehe auch Kapitel 6.2.3).

**Perspektive B:** Erreichte Kompetenzen im Urteil der Studierenden (Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden – subjektiv erreichtes Curriculum)

a) Wie kompetent schätzen sich die Oldenburger Lehramtsstudierenden hinsichtlich der bildungswissenschaftlichen Kompetenzen ein?
b) Gibt es signifikante Einschätzungsunterschiede zwischen verschiedenen Studierendengruppen (Fachsemester, Geschlecht, lehramtsspezifisches Berufsziel)?

Um einen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfragen zu leisten, wurden die Lehramtsstudierenden der Universität Oldenburg befragt. Der Standort wurde gewählt, da Oldenburg als einziger Standort in Niedersachsen für alle Lehrämter[145] ausbildet und als ehemaliges Lehrerseminar und ehemalige Pädagogische Hochschule auf eine lange Tradition hinsichtlich der Lehramtsausbildung zurückblicken kann (Universität Oldenburg, 2018a). Darüber bietet sich der Standort Oldenburg an, um an die anderen Teilstudien dieser Gesamtarbeit anzuschließen.

### Ziele der Befragung

Es besteht ein weitgehender Konsens in der Lehrerbildungsforschung, dass die professionelle Kompetenz von Lehrkräften in drei Bereiche unterteilt werden kann: pädagogische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen (Baumert & Kunter, 2006; Shulman, 1987; Strauß et al., 2019). Auf die pädagogische Professionalisierung wird, so Blömeke und König (2011), insbesondere durch drei Ausbildungsmerkmale Einfluss genommen:

- die bildungswissenschaftlichen Studienangebote,
- die fachdidaktischen Studienangebote sowie
- die in der Lehramtsausbildung eingesetzten Lehr-Lern-Methoden (Blömeke & König, 2011).

Ziel dieser Teilstudie ist zum einen zu untersuchen, welchen Beitrag die bildungswissenschaftlichen Studienangebote der Universität Oldenburg im Urteil der Lehramtsstudierenden zur geforderten pädagogischen Professionalisierung leisten. Durch den Einbezug der Studierendeneinschätzungen können mögliche Einflüsse der Wahrnehmung auf die Kompetenzentwicklung verdeutlicht werden (Fend, 2008b). Zum anderen sollen mithilfe dieser Teilstudie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen erfasst werden, da sie als wichtige personelle Ressource für den Lehrerberuf angesehen werden und einen Einfluss auf wichtige berufsrelevante Merkmale haben (Baumert & Kunter, 2006; Seifert & Schaper, 2018). Wenngleich in der heutigen Forschungsdebatte auf testdiagnostische Verfahren Wert gelegt wird (König, 2014; König & Blömeke, 2009), geben die Selbsteinschätzungen der Studierenden wertvolle Hinweise zur subjektiven Erreichung der anvisierten Kompetenzen des Curriculums.

145 Für das Lehramt an berufsbildenden Schulen wird in Oldenburg die berufliche Fachrichtung *Wirtschaftspädagogik* angeboten. Weitere berufliche Fachrichtungen können z. B. an der Leibniz Universität Hannover oder an der Universität Osnabrück studiert werden.

**Grundgesamtheit und Rücklauf**

In der Teilstudie 5 wurden alle Lehramtsstudierende der Universität Oldenburg befragt, die im Wintersemester 2018/19 oder im Sommersemester 2019 registrierte TeilnehmerInnen bildungswissenschaftlicher Studienangebote (Vorlesungen) waren.

Die Bestimmung der Grundgesamtheit gestaltet sich schwierig:

- Aufgrund von polyvalenten Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengängen in Oldenburg gibt es keine zuverlässigen Statistiken dazu, wie viele Studierende das Berufsziel Lehramt verfolgen.
- Auch sind die registrierten Teilnehmer der Vorlesungen keine zuverlässige Auskunft, da einige bildungswissenschaftliche Module auch von Studierenden mit außerschulischen Berufszielen besucht werden.
- Lehramtsstudierende können zeitgleich an mehreren Modulen teilnehmen. An der Befragung durften sie jedoch nur für ein Modul teilnehmen, um doppelte Datensätze (insbesondere bei Teil II der Befragung) zu vermeiden. Da die Erhebung zudem aufgrund des Angebotsrhythmus der Vorlesungen in zwei Semestern stattfand, ist anzunehmen, dass Studierende für mehr als ein Modul während der Erhebungszeit registriert waren.

Gleichwohl konnten 3107 Studierende identifiziert werden, die an den Veranstaltungen teilgenommen haben und die auch die Befragung erreicht haben sollte. Insgesamt haben 990 Studierende an der Befragung teilgenommen. Somit ergibt sich ein **Rücklauf von 31,9%**. Aufgrund der zuvor erwähnten Schwierigkeiten (z. B. außerschulisches Berufsziel) ist insgesamt von einer etwas geringeren Grundgesamtheit und somit von einer höheren Rücklaufquote auszugehen.

*Anmerkungen zu dem vereinzelt niedrigen Rücklauf*

Geplant war, die Befragung in allen bildungswissenschaftlichen Modulen sowohl papierbasiert in den Vorlesungen als auch online durchzuführen. Dies konnte jedoch aufgrund fehlender Einverständnisse der Vorlesungs- bzw. Modulverantwortlichen nicht in allen Modulen umgesetzt werden. Insbesondere in Modulen, in denen die Befragung nur online durchgeführt wurde, sind auffällig wenig Teilnahmen zu verzeichnen. Die Gründe für die fehlenden Einverständnisse sind laut Auskunft der Veranstaltungsverantwortlichen u. a.:

- kaum anwesende Studierende (große Vorlesungen mit nur bis zu 10 anwesenden Studierenden)
- fehlende Zeitkapazitäten in der Vorlesung
- ungünstige Bedingungen der Veranstaltung

Die Ergebnisse haben daher insbesondere für Module mit geringem Rücklauf nur eine begrenzte Aussagekraft.

## Inhalte

**B 2 Kompetenzbereich: Erziehen**

| Bitte beantworten Sie für die unten aufgeführten Kompetenzen die folgenden Fragen:<br>**I Nimmt das Modul Bezug auf die folgenden Kompetenzen?**<br>**II Wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihre Kompetenzen ein?** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | I Hergesteller Bezug im Modul | | | | II Selbsteinschätzung | | | |
| | kein Bezug | geringer Bezug | mittlerer Bezug | starker Bezug | gar nicht kompe-tent | eher nicht kompe-tent | eher kompe-tent | voll kompe-tent |
| 2.1. Erziehungstheorien darstellen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.2. Theorien der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.3. demokratische Werte und Normen beurteilen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

Abbildung 56: Exemplarischer Auszug aus den Fragebögen

Wie in Teilstudie 3 waren die niedersachsenspezifischen bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung (Nds. MasterVO-Lehr) der inhaltliche Kern dieser Befragung. Im Wesentlichen waren daher vier Bereiche maßgebend: a) Unterrichten, b) Erziehen, c) Beurteilen, Beraten und Fördern, d) Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz. Ein Großteil des Fragebogens bat einerseits um eine Einschätzung zur Bezugsstärke des besuchten Moduls (Vorlesung, Seminar(e) und Selbststudium) zu einzelnen Kompetenzen, andererseits sollte – ohne Modulbezug – die Kompetenz selbst eingeschätzt werden. Durch eine Mittellinie getrennt war in beiden Bereichen jeweils eine Antwort möglich. Darüber hinaus war die Nutzung ein weiterer Gegenstandsbereich der Befragung. Zum einen wurden Studierende dazu befragt, welche Lehrveranstaltungen (i. d. R. Vorlesung und Seminar(e)) des Moduls bereits besucht worden sind. Zum anderen wurde auch die Nutzung der Studienangebote durch Selbstauskünfte der Studierenden erhoben. Die Studierenden konnten angeben, welche Modulveranstaltungen bereits besucht wurden und zu wie viel Prozent sie an den Terminen der jeweiligen Modulveranstaltungen teilgenommen hatten. Daneben wurden demografische Daten erhoben (Geschlecht, Alter, Fachsemester, Berufsziel). Ein exemplarischer Fragebogen befindet sich im Anhang 5.2.

### Methodisches Vorgehen

In einem ersten Schritt wurden die niedersachsenspezifischen Standards zugrunde gelegt. Anders als in Teilstudie 3 wurden die Standards für die Befragung der Studierenden weiter ausdifferenziert[146]. Die Ausdifferenzierung hatte den Zweck, für mehrdimensionale Standards möglichst einfache Frageitems zu entwickeln. So wurde beispielsweise der Standard „[Studierende] erläutern didaktische Planungsmodelle sowie deren bildungstheoretische Begründungen und führen Unterricht, der mit Bezug auf didaktische Modelle/Konzepte geplant worden ist, in exemplarischen

146 In Teilstudie 3 wurde auf eine Ausdifferenzierung verzichtet, da andernfalls die Vielzahl der Frageitems für den Teilnehmerkreis als kaum zumutbar erschien.

Sequenzen durch und analysieren ihn planungsbezogen“ in vier Items ausdifferenziert:

- didaktische Planungsmodelle erläutern
- die bildungstheoretischen Begründungen von didaktischen Planungsmodellen erläutern
- Unterricht planungsbezogen analysieren
- Unterricht, der mit Bezug auf didaktische Modelle/Konzepte geplant worden ist, planungsbezogen analysieren

Die Ausdifferenzierung geschah nach folgenden Regeln:

- Frageitems sollten möglichst einfacettig sein
- die direkte praktische Anwendung im Unterricht wurde gekürzt, da nur Module des theoretischen Ausbildungsabschnittes Gegenstand dieser Arbeit sind
- bei Standards mit mehreren Operatoren wurde der Operator gewählt, der auf einer höheren kognitiven Verarbeitungsstufe einzuordnen ist (inklusive Hierarchie, vgl. hierzu auch Teilstudie 2)
- generell wurde auf Verständlichkeit geachtet.

Basierend auf 58 lehramtsübergreifenden bildungswissenschaftlichen Standards wurden insgesamt 117 Frageitems entwickelt. Ein Überblick zu den Ausdifferenzierungen der Standards kann im Detail dem Anhang 5.1 entnommen werden.

In einem zweiten Schritt wurden die Ergebnisse der Befragung der Teilstudie 3 so gefiltert, dass für die 15 der für die Lehramtsstudiengänge relevanten bildungswissenschaftlichen Module ersichtlich ist, welche Kompetenzen gem. der Nds. MasterVO-Lehr im Urteil der Modulverantwortlichen gefördert werden. Die angegebene Bezugsstärke der Modulverantwortlichen wurde hier nicht weiter berücksichtigt.

Im Anschluss an die beschriebene Filterung wurden 15 modulspezifische Fragebögen entwickelt. Jeder modulspezifische Fragebogen basierte auf der Auswahl der Kompetenzen, die laut Einschätzung der Modulverantwortlichen in dem Modul gefördert werden[147]. Durch die Vorselektion konnten somit Fragebögen gestaltet werden, die einen entsprechend angemessenen Umfang hatten und nicht die gesamten 117 Frageitems enthalten.

Die Fragebogenerhebung wurde mit technischer Unterstützung des Teams der Internen Evaluation der Universität Oldenburg durchgeführt. Die Befragung fand modulbezogen statt und konnte online (QuestorPro) oder papierbasiert in den bildungswissenschaftlichen Vorlesungen ausgefüllt werden. Da die Befragung aus zwei Teilen bestand (Einschätzung zum Bezug und Selbsteinschätzung) konnte jede/r Lehramts-

147 Die Einschätzungen der Modulverantwortlichen wurden in der Teilstudie 3 erhoben.

studierende/r lediglich einmal und nur für ein Modul an der Befragung teilnehmen, um doppelte Datensätze zu vermeiden. Im Rahmen einer anschließenden Plausibilitätsprüfung zur Ermittlung doppelter Fälle konnten keine Duplikate gefunden werden. Die erhobenen Daten wurden computergestützt mittels SPSS aufbereitet und ausgewertet.

Ein weiteres Anliegen dieser Arbeit ist die Überprüfung vereinzelter Zusammenhangshypothesen. Aufgrund der Verwendung von Ordinalskalen wurden die Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman ($r_{Sp}$) berechnet, um die Stärke der Korrelation zu ermitteln. Bei der Interpretation von $r_{Sp}$ wurde sich an (Cohen, 1988, S. 79f.) orientiert:

- geringe/ schwache Korrelation → $r_{Sp} \geq 0{,}10$
- mittlere/ moderate Korrelation → $r_{Sp} \geq 0{,}30$
- große/ starke Korrelation → $r_{Sp} \geq 0{,}50$

**Begründung der Methode**

Fokus der Teilstudie 5 sind die primären AdressatInnen curricularer Dokumente: die Studierenden. Für die oben beschriebenen Ziele, die Einschlägigkeit des implementierten Curriculums und die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zu untersuchen, ist die Fragebogenerhebung eine geeignete Methode, insbesondere da die Inhalte der Datenerhebung (bildungswissenschaftliche Standards in Niedersachsen) bereits vorliegen. Zum einen gelten Lehramtsstudierende als wesentliche Informationsquelle zum implementierten Curriculum (Darge et al., 2012). Zum anderen wird den Urteilen von Lernenden zu institutionalisierten Lerngelegenheiten eine hohe Validität bescheinigt (Darge et al., 2012). Auch können durch eine Befragung große Stichproben wie die Lehramtsstudierenden effizient untersucht werden. Da in dieser Teilstudie die Studierendeneinschätzungen im Vordergrund stehen, ist primär die Fragebogenerhebung geeignet. Es wird in dieser Arbeit angenommen, dass die Einschätzungen wichtige Hinweise zu den curricularen Rekontextualisierungsprozessen liefern.

### *6.2.1 Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung*

Lerngelegenheiten wird eine bedeutsame Rolle für die Lehrerprofessionalisierung beigemessen (Doll et al., 2018; Festner et al., 2018; Kunina-Habenicht et al., 2013; Tachtsoglou & König, 2018; Watson et al., 2018). Anknüpfend an den in Teilstudie 3 berichteten Forschungsstand stellen insbesondere formale (institutionalisierte) Lerngelegenheiten einen wichtigen Bedingungsfaktor für den Kompetenzerwerb dar (Kunina-Habenicht et al., 2013; Tachtsoglou & König, 2017). Dabei konnte mehrfach aufgezeigt werden, dass sich formale Lerngelegenheiten bei individueller Nutzung positiv auf die Kompetenzentwicklung auswirken (Blömeke, Kaiser, et al., 2010a; König & Seifert, 2012b; Kunina-Habenicht et al., 2013; Watson, 2016; Watson et al., 2018). Dies kann sowohl für den fachwissenschaftlichen und fach-

didaktischen Anteil (Blömeke, Bremerich-Vos, et al., 2011; Blömeke et al., 2013; Blömeke, Kaiser, et al., 2010a, 2010b), als auch für die bildungswissenschaftliche Ausbildung (König, 2014; Watson et al., 2018) bestätigt werden. Gleichzeitig zeigen Forschungsergebnisse auf, dass der Zusammenhang zwischen institutionellen Lerngelegenheiten und dem bildungswissenschaftlichen Wissen variiert, da das bildungswissenschaftliche Studium durch einen hohen Wahlanteil charakterisiert ist (Hohenstein et al., 2014; Lohmann et al., 2011; Watson et al., 2012). Neben der individuell investierten Lernzeit (time on task) hat daher auch die individuelle Gestaltung der Lerngelegenheiten eine bedeutsame Rolle für den Kompetenzerwerb (Watson et al., 2018). Die in einer Lerngelegenheit angebotenen Inhalte und die Qualität der Gestaltung einer Lerngelegenheit wurden als Lernerfolgsfaktoren identifiziert (Darge et al., 2012; Doll et al., 2018; Watson et al., 2018). Verschiedene Studien berücksichtigen dabei häufig die studentischen Einschätzungen zu den im Studium angebotenen Lerngelegenheiten (Blömeke, Kaiser, et al., 2010a; Doll et al., 2018). Diese widmen sich, so Doll et al. (2018), unter anderem der wahrgenommenen Relevanz der Lehrveranstaltungen und der Studieninhalte für die professionelle Praxis, der Transparenz und Organisation der Lehre, der Studierbarkeit und Zufriedenheit mit den institutionellen Bedingungen (Bauer et al., 2010; Gröschner et al., 2015). Einen überwiegend noch unbeachteten Teil der Lehrerbildungsforschung stellen u. a. Studierendeneinschätzungen zur Relevanz der bildungswissenschaftlichen Lerngelegenheiten im Hinblick auf die geforderten bildungswissenschaftlichen Kompetenzen dar. Die Berücksichtigung der curricularen Studienstruktur ermöglicht es zudem, identifizierte Schwierigkeiten, wie die hohe Variabilität des bildungswissenschaftlichen Studienangebots (Kunter et al., 2017), angemessen abzubilden und lehramtsspezifische Unterschiede zu verdeutlichen.

Ein solches Forschungsdesign muss jedoch immer die lokalen Studienstrukturen berücksichtigen, wodurch ein Vergleich mit anderen Standorten erschwert wird. Sofern der Kompetenzzuwachs der Lehramtsstudierenden ebenfalls untersucht werden soll, sind Längsschnittstudien unverzichtbar. Aufgrund bereits bestehender Untersuchungen zu den Kompetenzzuwächsen, die bereits einen Zusammenhang zwischen der individuellen Nutzung institutioneller Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung aufzeigen konnten (Watson et al., 2018), wird im Rahmen dieser Teilstudie darauf verzichtet. Stattdessen ist diese Teilstudie als Querschnittsuntersuchung angelegt, sodass der gesamte bildungswissenschaftliche Anteil der Lehramtserstausbildung umfassend berücksichtigt werden kann und Aussagen zu dem genannten Untersuchungszeitraum getroffen werden können. Es bedarf jedoch weiterführender Längsschnittuntersuchungen, um beurteilen zu können, welche Studienverläufe für die geforderte Kompetenzentwicklung förderlich sind.

### *6.2.2 Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden*

In der empirischen Lehrerbildungsforschung wurde die bildungswissenschaftliche Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern bis etwa 2006 nur wenig

beachtet (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, 2004; König, 2014). Erst danach richtete sich die Aufmerksamkeit zunehmend auf diesen Forschungsgegenstand. Insbesondere die Kompetenzmessung kann dabei als ein viel beachteter Forschungsgegenstand betrachtet werden (König, 2014). Dabei lassen sich zwei Verfahren identifizieren: Selbsteinschätzungsverfahren (Gröschner et al., 2013; Schubarth et al., 2004) sowie die standardisierte Testung von professionellem Wissen angehender Lehrkräfte (Blömeke, Kaiser, et al., 2010a, 2010b; König & Blömeke, 2009; König & Seifert, 2012b; Kunter, Baumert, et al., 2011; Kunter et al., 2017; Seifert & Schaper, 2010; Watson et al., 2018). Die Erhebungsinstrumente für die standardisierte Testung legen teils den Schwerpunkt auf Aspekte des Unterrichtens und Lernens (Blömeke, Kaiser, et al., 2010a, 2010b; König & Blömeke, 2009; Watson et al., 2018). Zu anderen Teilen gibt es aber auch breiter angelegte Erhebungsinstrumente (Kunter et al., 2017; Müser et al., 2019; Seifert & Schaper, 2010; Terhart, 2013b; Watson et al., 2018). Fokus dieser Studien ist dabei die Wissenstestung (König, 2014). Daneben gewinnen auch videogestützte Verfahren (Video-Vignetten-Verfahren), welche Kompetenzen anhand der Unterrichtsperformanz messen, zunehmend an Bedeutung (ebd.). Eine Schwierigkeit der Erhebungsinstrumente für standardisierte Testungen besteht häufig darin, dass zum einen aus zeitökonomischen Gründen nur wenige Wissensbereiche abgefragt werden (Cramer, 2010). Zum anderen gehen einige Studien davon aus, dass die Testinhalte als Teil eines hochschul- und lehramtsübergreifenden Teils des Curriculums vorausgesetzt werden können (ebd.). Dies ist jedoch problematisch, da die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards weiterhin sehr heterogen umgesetzt werden (Kunter et al., 2017). Während also Kompetenzen eine inhaltliche Flexibilität mitbringen, sind die standardisierten Erhebungsinstrumente an konkreten Inhalten ausgerichtet, welche die Vielfalt der Lehramtscurricula kaum abbilden können.

Die Selbsteinschätzungsverfahren gerieten aufgrund der subjektiven Beurteilungsverzerrungen zunehmend in Kritik (Cramer, 2010; König, 2014). Ihnen wird jedoch weiterhin eine wichtige Bedeutung zugeschrieben: „Die Überzeugung, generell Anforderungen und Aufgaben, die der Lehrerberuf mit sich bringt, bewältigen zu können (somit die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung), kann als zentraler Aspekt des professionellen Selbstkonzepts angesehen werden“ (Seifert & Schaper, 2018). Selbsteinschätzungen sollten, so die zentrale Kritik, nicht mehr als Indikator realer Kompetenz verstanden werden, sondern als Selbstwirksamkeitserwartungen (Cramer, 2010). Unter Selbstwirksamkeitserwartungen verstehen Schwarzer und Jerusalem (2002) „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht (sic!).“ Dieses, auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1992, 1997, 2001) basierende Konzept ist, so Schwarzer und Jerusalem (2002), im Unterschied zu Handlungs-Ergebnis-Erwartungen (bzw. Konsequenz-

erwartungen) immer durch einen Selbstbezug (personenabhängig) bestimmt. Seifert und Schaper (2018) betonen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen nicht konstant im Sinne zeitlicher Stabilität sind. Anders als Dispositionen werden Selbstwirksamkeitserwartungen vielmehr als ein facettenreiches Überzeugungssystem verstanden, welches Veränderungen unterliegen kann (ebd.).

Zu unterscheiden sind die Selbstwirksamkeitserwartungen von dem Selbstkonzept. Das Selbstkonzept ist breiter angelegt und umfasst „eine evaluative (»Ich bin besser/schlechter als andere«), eine affektive (»Ich liebe/hasse Mathematik«) und eine kognitive Komponente (»Ich bin gut/schlecht in Mathematik«)“ (Köller & Möller, 2018). Unter dem Selbstkonzept wird das mentale Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften verstanden; wobei die sozialen Erfahrungen der Person eine zentrale Quelle sind (Moschner & Dickhäuser, 2018). Hinsichtlich des Selbstkonzepts existieren zudem Strukturvorstellungen, die entweder auf einem hierarchischen oder nicht hierarchischen System basieren (ebd.). Konsens besteht dahingehend, dass sich das Selbstkonzept nach Teilbereichen unterscheiden lässt, wie z. B. in das akademische, das soziale, das emotionale oder das körperliche Selbstkonzept (ebd.). Die Selbstwirksamkeit bezieht sich hingegen auf Einschätzungen, inwieweit die Person in der Lage ist, bestimmte Anforderungen bewältigen zu können (Köller & Möller, 2018; Seifert & Schaper, 2018). Die Selbstwirksamkeitserwartungen basieren im Unterschied zum globaleren Selbstkonzept primär auf vergangenen Erfahrungen bei vergleichbaren Aufgaben (Köller & Möller, 2018). Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartung miteinander hoch korrelieren (Köller & Möller, 2018).

*Berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen*

Das Konstrukt Selbstwirksamkeitserwartung lässt sich laut Schwarzer und Jerusalem (2002) nach dem Grad im Hinblick auf Generalität oder Spezifität beschreiben. So umfassen die allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen alle Lebensbereiche (ebd.). Es können aber auch bereichsspezifische Konzepte unterschieden werden, wie etwa die schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen. Im Rahmen dieser Arbeit werden die berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden betrachtet. Im Nachfolgenden sind die berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen gemeint, auch wenn diese nur in der Kurzform als Selbstwirksamkeitserwartungen oder nur als Kompetenzselbsteinschätzungen bezeichnet werden.

Grundsätzlich können berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen als Element professioneller Kompetenz bei Lehrpersonen angesehen werden (Blömeke et al., 2008; Seifert & Schaper, 2018). In verschiedenen empirischen Studien konnte gezeigt werden, „dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen einen positiven Effekt für die Bewältigung beruflicher Anforderungen haben können“ (Strauß et al., 2019): Hochselbstwirksame Lehrer sind einerseits resilienter gegenüber beruflichen Anforderungen und Belastungen (König & Rothland, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2010)

und andererseits auch enthusiastischer hinsichtlich gelingenden Unterrichts (Allinder, 1994). Bei ihnen zeigt sich zudem eine größere Berufszufriedenheit (Klassen & Chiu, 2011; Schüle et al., 2017), sie sind experimentierfreudiger und offener gegenüber neuen Unterrichtsmethoden (Cousins & Walker, 2000; Schüle et al., 2017), zeigen ein effektiveres Classroom-Management (Holzberger et al., 2013), erreichen häufig höhere Lernziele bei den Schülerinnen und Schülern (Caprara et al., 2006) und sind ausdauernder in der Arbeit mit Problemschülerinnen und -schülern (Schüle et al., 2017; Soodak & Podell, 1993). Insgesamt ist die Bedeutung individueller Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen empirisch gut belegt (Lauermann & König, 2016; Schüle et al., 2017; Seifert & Schaper, 2018; Strauß et al., 2019). Gleichzeitig wird auf Schwierigkeiten beim Vergleich der erwähnten Studien hingewiesen, da unterschiedliche Operationalisierungen zugrunde gelegt wurden (Seifert & Schaper, 2018). Auch kann festgestellt werden, dass die bei Studieneingang oftmals hohen Selbstwirksamkeitserwartungen im Studienverlauf (insbesondere nach den ersten Praxisphasen) abebben und erst später wieder steigen (U-förmiger Verlauf) (Schüle et al., 2017). Im Rahmen der vorliegenden Teilstudie soll ebenfalls geprüft werden, ob solch ein u-förmiger Verlauf auch in Oldenburg beobachtbar ist. Ausgehend von der im Forschungsdiskurs geforderten Neujustierung selbsteingeschätzter Kompetenzen (Cramer, 2010) werden die Ergebnisse dieser Teilstudie nicht im Sinne real erreichter Kompetenzen verstanden, sondern als berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen interpretiert.

### *6.2.3 Verortung dieser Teilstudie*

Der dieser Gesamtarbeit zugrundeliegende theoretische Rahmen, der curriculare Rekontextualisierungsprozesse an Universitäten aufzeigen soll, berücksichtigt verschiedene Ebenen, die zwischen dem intendierten und dem erreichten Curriculum liegen[148]. Diese werden nachfolgend noch einmal in einer Kurzfassung beschrieben:

Das intendierte Curriculum bezeichnet primär die gesetzten Standards in der Lehramtsausbildung. Es geht hier um die Frage, was gelernt werden soll. Da in dieser Teilstudie der bildungswissenschaftliche Teil der Ausbildung an einem Standort in Niedersachsen im Fokus steht, stellen die Vorschriften für die Bildungswissenschaften gemäß der Nds. MasterVO-Lehr (2015) das intendierte Curriculum dar.

Unter dem konkretisierten Curriculum werden hier die bildungswissenschaftlichen Studienangebote (geplante institutionelle Lerngelegenheiten: z. B. Vorlesungen, Seminare etc.) verstanden. Da die vorliegende Teilstudie am Standort Oldenburg durchgeführt wurde, sind dies die modularen Lehrangebote der Universität Oldenburg.

Das implementierte Curriculum beschreibt das Lehr-Lernangebot, wie es durchgeführt wurde: das realisierte Curriculum. Es kann auch als die tatsächlich angebotenen Lerngelegenheiten verstanden werden. Zentral sind die Lehr-Lernprozesse, die

148 Eine ausführliche Beschreibung des Mehrebenenmodells kann Kapitel 1 entnommen werden.

tatsächlich stattgefunden haben. Hierin spiegelt sich das tatsächliche Geschehen. Dazu zählen auch die Auswirkungen durch z. B. das Versagen der IT oder mögliche „Unterrichtsausfälle“. Der erste Teil der vorliegenden Teilstudie untersucht nicht den gesamten Bereich des implementierten Curriculums, sondern die Schnittstelle zwischen dem intendierten, konkretisierten und implementierten Curriculum (Abbildung 57, Bereich ABC): Die bildungswissenschaftlichen Studienangebote der Universität Oldenburg wurden unter Berücksichtigung der Einschätzungen der Modulverantwortlichen zu den Kompetenzbezügen im Hinblick auf ihre Einschlägigkeit untersucht.

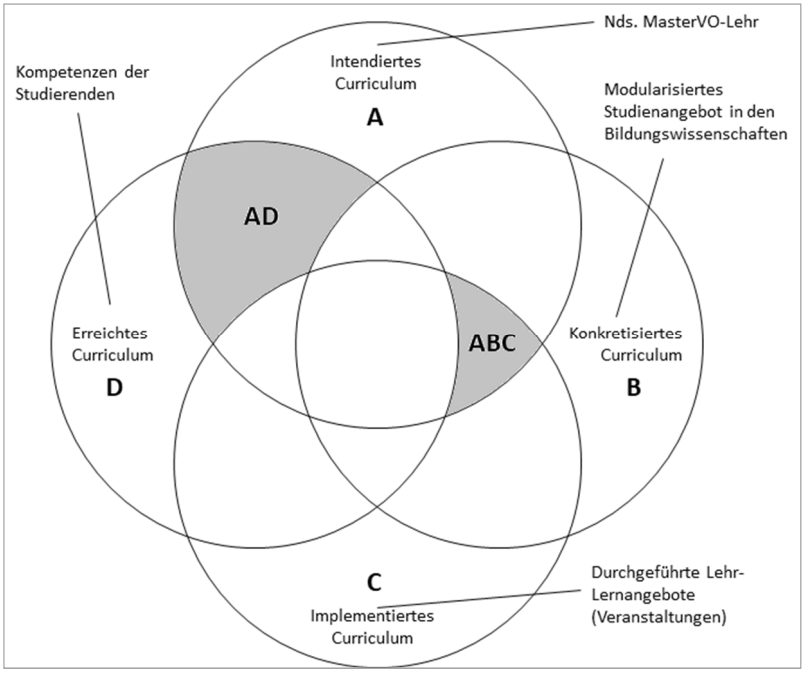



Abbildung 57: Verortung der Teilstudie 5
(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an König und Rothland (2018)

Eine weitere Ebene stellt das erreichte Curriculum dar. Damit sind die tatsächlich erworbenen Studierendenkompetenzen bzw. die Lernergebnisse gemeint. Der zweite Teil der vorliegenden Teilstudie untersucht hier insbesondere die Schnittstelle zwischen dem erreichten und dem intendierten Curriculum (Abbildung 57, Bereich AD). Gleichzeitig ist anzumerken, dass hier das subjektiv erreichte Curriculum und nicht das tatsächlich erreichte Curriculum untersucht wurde.

## 6.3 Demografische Daten und Studierendenmerkmale

In diesem Kapitel werden die demografischen Angaben präsentiert, da sie Aufschluss über die Zusammensetzung der Stichprobe geben. Berücksichtigt wurden dabei die Angaben zum Geschlecht, Alter, Studienabschnitt und Berufsziel.

Tabelle 33: Soziodemografische und Studierendenmerkmale der Stichprobe

| Merkmale | Grund-gesamtheit | | Grund-schule | | Haupt-/ Realschule | | Gymnasium | | Sonder-pädagogik | | Sonstiges | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **n** | 990 | | | | | | | | | | | |
| ***Geschlecht*** | | | | | | | | | | | | |
| männlich | 230 | 24,4 | 31 | 10,2 | 35 | 29,7 | 136 | 36,7 | 16 | 13,1 | 12 | 48,0 |
| weiblich | 688 | 73,1 | 268 | 87,9 | 82 | 69,5 | 229 | 61,7 | 98 | 80,3 | 11 | 44,0 |
| divers | 12 | 1,3 | 2 | 0,7 | 1 | 0,8 | 4 | 1,1 | 3 | 2,5 | 2 | 8,0 |
| k.A. | 11 | 1,1 | 4 | 1,3 | 0 | 0,0 | 2 | 0,5 | 5 | 4,1 | 0 | 0,0 |
| ***Alter*** | | | | | | | | | | | | |
| 19 oder jünger | 104 | 12,6 | 19 | 6,9 | 8 | 7,4 | 63 | 20,2 | 10 | 9,3 | 4 | 16,0 |
| 20–29 | 652 | 78,8 | 227 | 82,5 | 90 | 83,3 | 236 | 75,6 | 84 | 78,5 | 15 | 60,0 |
| 30–39 | 52 | 6,3 | 23 | 8,4 | 10 | 9,3 | 8 | 2,6 | 9 | 8,4 | 2 | 8,0 |
| 40–49 | 11 | 1,3 | 3 | 1,1 | 0 | 0,0 | 2 | 0,6 | 3 | 2,8 | 3 | 12,0 |
| 50–59 | 2 | 0,2 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 0,3 | 1 | 0,9 | 0 | 0,0 |
| 60 oder älter | 2 | 0,2 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 0,3 | 0 | 0,0 | 1 | 4,0 |
| k.A. | 4 | 0,5 | 3 | 1,1 | 0 | 0,0 | 1 | 0,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| ***Studienabschnitt*** | | | | | | | | | | | | |
| Bachelor | 697 | 75,9 | 145 | 48,3 | 84 | 72,4 | 334 | 93,0 | 116 | 96,7 | 18 | 78,3 |
| Master | 221 | 24,1 | 155 | 51,7 | 32 | 27,6 | 25 | 7,0 | 4 | 3,3 | 5 | 21,7 |
| ***Berufsziel*** | | | | | | | | | | | | |
| Lehramt an Grundschulen | 316 | 32,1 | | | | | | | | | | |
| Lehramt an Haupt- / Realschulen | 123 | 12,5 | | | | | | | | | | |
| Lehramt an Gymnasien | 387 | 39,4 | | | | | | | | | | |
| Lehramt für Sonderpädagogik | 128 | 13,0 | | | | | | | | | | |
| Sonstiges | 29 | 3,0 | | | | | | | | | | |

Anmerkung: Fehlende Angaben sind der Grund dafür, dass sich bei der Summenbildung kleinere Werte als Gesamt n ergeben.

Hinsichtlich der Geschlechtszugehörigkeit geben die Befragten an, zu 73,1% weiblich, zu 24,4% männlich und zu 1,3% divers zu sein. 1,1% haben hierzu keine Angabe gemacht. Kennzeichnend ist, dass der Großteil der Befragten (78,8%, w=55,9%, m=22,0%) angibt, zwischen 20 und 29 Jahren alt zu sein. 75,9%

(w=54,7%, m=20,2%) der Befragten befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im Bachelor-Studium und 24,1% (w=19,3%, m=4,0%) im Master-Studium. Die Befragung fand in bildungswissenschaftlichen Modulen statt, die für die Studiengänge mit den Berufszielen Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Haupt-/Realschulen, Lehramt an Gymnasien und Lehramt für Sonderpädagogik curricular verankert sind. Die Stichprobe setzte sich bezogen auf das Lehramt, wie folgt, zusammen: 32,1% der Befragten verfolgen das Berufsziel Lehramt an Grundschulen (w=27,3%, m=3,2%), 12,5% verfolgen das Berufsziel Lehramt an Haupt-/Realschulen[149] (w=8,3%, m=3,6%), 39,4% verfolgen das Berufsziel Lehramt an Gymnasien (w=23,3%, m=13,8%) und 13,0% verfolgen das Berufsziel Lehramt für Sonderpädagogik (w=10,0%, m=1,6%).

## 6.4 Erreichter Bezug des bildungswissenschaftlichen Curriculums zu den lehramtsübergreifenden bildungswissenschaftlichen Kompetenzen im Urteil der Studierenden

Für die universitäre Lehramtsausbildung ist es wichtig, dass Studierende mit ihrem Abschluss die fachlichen Voraussetzungen für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst erfüllen. Einen Teil der fachlichen Voraussetzungen stellen die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen dar, die in Niedersachsen in der Nds. MasterVO-Lehr (2015) abgebildet werden. Das bildungswissenschaftliche Studienangebot der Lehramtsstudiengänge ist entsprechend so zu gestalten, dass der bildungswissenschaftliche Kompetenzerwerb ermöglicht wird. Die geplanten bildungswissenschaftlichen Studienangebote sind dabei *eine* Komponente (siehe Teilstudie 3). Für die Studierenden ist besonders das tatsächlich implementierte Studienangebot bedeutsam, da dies, wie zuvor beschrieben, ein wichtiger Bedingungsfaktor für den Kompetenzerwerb ist. Diesem Rahmen folgend wird in dieser Arbeit angenommen, dass das bildungswissenschaftliche Studienangebot einen entscheidenden Beitrag zum Kompetenzerwerb leistet, wenn die Studierenden Bezüge der Studienangebote zu den geforderten Kompetenzen (wieder-) erkennen. Nur wenn für Studierende der Bezug der Module zu den Kompetenzen klar erkennbar ist, können bildungswissenschaftlichen Studienangebote hinsichtlich der Kompetenzentwicklung wirksam werden. Nachfolgend werden daher die Studierendeneinschätzungen zu den Bezügen des betrachteten bildungswissenschaftlichen Studienangebots (Bachelor und Master) der Universität Oldenburg dargestellt.

### *6.4.1 Kompetenzbereich Unterrichten*

In diesem Abschnitt wird auf die Ergebnisse zum Kompetenzbereich Unterrichten eingegangen. Das Unterrichten wird insbesondere seit dem *Strukturplan für das*

149 Die Anpassung der niedersächsischen Lehramtsausbildung an die real existierenden Schulformen (z. B. die integrierte Gesamtschule) ist an dieser Stelle als defizitär einzuschätzen.

*Bildungswesen* als die Kerntätigkeit des Lehrerberufs betrachtet (Deutscher Bildungsrat, 1970). Anschließend an die Beschreibung des Berufsbilds von Lehrkräften der KMK (2008/2019) sind Lehrerinnen und Lehrer Fachleute für das Lehren und Lernen: „Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts." Um diese Berufsaufgabe fach- und sachgerecht ausüben zu können, sind u. a. die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen des Kompetenzbereichs Unterrichten zu erwerben. Nachfolgend wird daher dargestellt, inwieweit das bildungswissenschaftliche Studienangebot der Universität Oldenburg im Urteil der Lehramtsstudierenden Bezüge zu den geforderten Kompetenzen herstellt. Die Tabelle ist absteigend nach den lehramtsübergreifenden Mittelwerten (Gesamt) sortiert.

Kennzeichnend ist zunächst, dass bei allen Kompetenzen des Kompetenzbereichs Unterrichten keine Mittelwerte erreicht werden, die auf einen starken Bezug hinweisen. Der höchste erreichte Mittelwert liegt bei 2,8. Damit deuten die höheren Mittelwerte nur knapp auf mittlere Bezüge hin (in der Antwortskala bedeutet 3=mittlere Bezüge). Von den insgesamt fünfzehn Kompetenzen haben lediglich fünf einen mittleren Bezug erreicht. Für die weiteren 10 Kompetenzen wurden die Bezüge (eher) als gering beurteilt. Der niedrigste Mittelwert liegt bei 2,1. Entsprechend bleiben keine Kompetenzen grundsätzlich unberücksichtigt. Vielmehr existieren Bezüge zu allen Kompetenzen, auch wenn sie den Einschätzungen zufolge größtenteils nur schwach ausgebildet sind. Lernerfolgsrelevante Schülermerkmale, sozialgruppenspezifische Unterschiede, Theorien der Kognition und des Lernens, Lern- und Leistungsmotivation sowie politikwissenschaftliche Theorien und Methoden können somit als prominentere Bereiche des bildungswissenschaftlichen Curriculums identifiziert werden. Gleichzeitig nehmen die bildungswissenschaftlichen Studienangebote im Urteil der Studierenden zu den weiteren Kompetenzen nur geringfügig Bezug, obwohl diese als nicht weniger bedeutsam einzuschätzen sind. Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass die Bezüge der bildungswissenschaftlichen Studienangebote zu den Kompetenzzielen des Kompetenzbereich Unterrichtens zu niedrig sind (Kompetenzbereich Unterrichten: MW=2,40). Auffällig ist zudem, dass für 9 Standards zu verschiedenen Schwerpunkten keine signifikanten Unterschiede zwischen den schulformspezifischen Studiengängen festgestellt werden konnten.

Tabelle 34: Erreichter Bezug des bildungswissenschaftlichen Curriculums zu den Kompetenzen des Kompetenzbereichs Unterrichten

| **Kompetenzen (Kurzform) gem. Nds. MasterVO-Lehr (2015)** | **Grundschule** **A** | **Haupt- & Realschule** **B** | **Gymnasium** **C** | **Sonderpädagogik** **D** | **Gesamt** | **Gesamt** | **Anzahl der Module** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | n | |
| gg) Lernerfolgsrelevante Schülermerkmale | 2,82 (0,74) | 2,80 (0,83) | 2,76 (0,73) | 2,69 (0,83) | 2,79 (0,75) | 396 | 5 |
| nn) Logik & Wahrheitstheorien | 2,74 (0,73) | 2,82 (0,70) | 2,82 (0,82) | 2,75 (0,78) | 2,78 (0,81) | 176 | 4 |
| kk) Soziale & kulturelle Lebensbedingungen | **2,88$^{CD}$ (0,70)** | 2,81 (0,78) | 2,68 (0,73) | 2,64 (0,73) | 2,75 (0,75) | 688 | 8 |
| hh) Theorien der Kognition & des Lernens | 2,43 (0,87) | 2,57 (0,92) | **2,82$^{A}$ (0,72)** | 2,74 (0,83) | 2,59 (0,84) | 395 | 5 |
| ii) Lern- & Leistungsmotivation | 2,35 (0,85) | 2,58 (0,84) | **2,72$^{A}$ (0,77)** | **2,79$^{A}$ (0,85)** | 2,52 (0,84) | 391 | 5 |
| bb) Analyseverfahren für Lernwirkungen | 2,37 (0,82) | 2,34 (0,96) | 2,53 (0,93) | 2,61 (0,92) | 2,44 (0,90) | 372 | 6 |
| cc) Lernförderliche Unterrichtssituationen | 2,30 (0,93) | 2,44 (0,94) | 2,42 (0,91) | 2,71 (1,01) | 2,38 (0,94) | 432 | 7 |
| ee) Lernstrategien | 2,38 (0,95) | 2,20 (0,90) | 2,43 (0,97) | 2,53 (1,17) | 2,37 (0,99) | 370 | 6 |
| ll) Politikwissenschaft | 1,86 (0,88) | **2,53$^{A}$ (0,95)** | **2,41$^{A}$ (0,96)** | 2,32 (0,88) | 2,30 (0,96) | 194 | 4 |
| mm) Relevanz von Demokratie | 2,15 (0,84) | 2,30 (0,84) | 2,22 (0,86) | 2,37 (0,78) | 2,24 (0,84) | 519 | 7 |
| ff) Selbst reguliertes Lernen | 2,12 (0,88) | 2,29 (0,94) | 2,34 (0,96) | 2,47 (1,13) | 2,23 (0,94) | 428 | 7 |
| dd) Transferfördernde Unterrichtssituationen | 2,28 (0,69) | 2,20 (0,60) | 2,12 (0,73) | 2,15 (0,77) | 2,19 (0,70) | 372 | 6 |
| aa) Didaktische Planungsmodelle | 2,10 (0,70) | 2,20 (0,60) | 2,29 (0,76) | 2,21 (0,73) | 2,16 (0,71) | 340 | 5 |
| oo) Alltags- & Fachsprache | 1,84 (0,95) | **2,20$^{A}$ (0,87)** | **2,27$^{A}$ (0,99)** | **2,22$^{A}$ (0,95)** | 2,14 (0,98) | 405 | 5 |
| jj) Metakognition | 1,98 (0,77) | 1,91 (0,75) | **2,25$^{AB}$ (0,76)** | **2,31$^{AB}$ (0,88)** | 2,08 (0,79) | 388 | 5 |

Anmerkungen:
N(min) = 17$^{A}$, 15$^{B}$, 85$^{C}$, 20$^{D}$; N(max) = 262$^{A}$, 86$^{B}$, 242$^{C}$, 88$^{D}$
Abgebildet werden die Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der Skalen.
Frage: Nimmt das Modul X Bezug auf die folgenden Kompetenzen?
Antwortformat: 1 = „kein Bezug“, 2 = „geringer Bezug“, 3 = „mittlerer Bezug“ 4 = „starker Bezug“
Prüfung auf Unterschiede über Kruskal-Wallis H-Test (α=0,05), Post-hoc-Tests mit Dunn-Bonferroni-Tests (α=0,05). Signifikanzen werden in der Kategorie mit dem größeren Mittelwert durch Großbuchstaben angezeigt und fett markiert.

*Signifikante Unterschiede zwischen den schulformspezifischen Studiengängen*

*Theorien der Kognition und des Lernens (hh)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards hh) (H(3)=15,367, p=0,002). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zwischen dem gymnasialen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,010; r=0,21) bestehen. Der gymnasiale Studiengang erreicht insgesamt stärkere Bezüge zu dem Standard hh) als der Grundschullehramtsstudiengang.

*Lern- und Leistungsmotivation (ii)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards ii) (H(3)=18,359, p=0,000). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zum einen zwischen dem gymnasialen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,000; r=0,21) und zum anderen zwischen dem sonderpädagogischen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,004; r=0,19) bestehen. Der Grundschullehramtsstudiengang erreicht insgesamt niedrigere Bezüge zu dem Standard ii) als die beiden anderen Schulformen.

*Metakognition (jj)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards jj) (H(3)=12,836, p=0,005). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zwischen (a) dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen und dem gymnasialen Lehramtsstudiengang (p=0,015; r=0,19), (b) dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen und dem sonderpädagogischen Lehramtsstudiengang (p=0,039; r=0,23), (c) dem gymnasialen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,003; r=0,17) und (d) dem sonderpädagogischen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,036; r=0,14) bestehen. Der Grundschullehramtsstudiengang als auch der Lehramtsstudiengang erreichen insgesamt niedrigere Bezüge zu dem Standard jj) als die gymnasialen und sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge.

*Soziale und kulturelle Lebensbedingungen (kk)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards kk) (H(3)=11,825, p=0,008). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zum einen zwischen dem gymnasialen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,000; r=0,13) und zum anderen zwischen dem sonderpädagogischen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,007; r=0,14) bestehen. Der Grundschullehramtsstudiengang erreicht insgesamt stärkere Bezüge zu dem Standard kk) als die beiden anderen Schulformen.

*Politikwissenschaft (ll)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch

signifikant hinsichtlich des Standards ll) (H(3)=11,083, p=0,011). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zum einen zwischen dem gymnasialen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,002; r=0,26) und zum anderen zwischen dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,018; r=0,31) bestehen. Der Grundschullehramtsstudiengang erreicht insgesamt niedrigere Bezüge zu dem Standard ll) als die beiden anderen Schulformen.

*Alltags- und Fachsprache (oo)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards oo) (H(3)=16,608, p=0,001). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zwischen (a) dem sonderpädagogischen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,014; r=0,19), (b) dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,030; r=0,17) und (c) dem gymnasialen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,000; r=0,22) bestehen. Der Grundschullehramtsstudiengang erreicht insgesamt niedrigere Bezüge zu dem Standard oo) als die drei anderen Schulformen.

Auffällig ist, dass – mit Ausnahme des Standards kk) *Soziale und kulturelle Lebensbedingungen* – für das Grundschullehramt trotz höherer Studienumfänge in den Bildungswissenschaften im Vergleich niedrigere Bezüge erreicht werden. Anzumerken ist, dass die Effektstärken schwach sind. Insofern haben die schulformspezifischen Studiengänge einen Einfluss auf die erreichten Bezüge, jedoch ist dieser eher gering.

### *6.4.2 Kompetenzbereich Erziehen*

In diesem Abschnitt wird auf die Ergebnisse zum Kompetenzbereich Erziehen eingegangen. Erziehen kann als eine weitere Kerntätigkeit des Lehrerberufs betrachtet werden. Ein zentrales Ziel ist dabei, Lernende in ihrer individuellen Entfaltung und Entwicklung zu einem selbstbestimmten Leben zu begleiten und zu unterstützen (Deutscher Bildungsrat, 1970). Die Erziehungsaufgabe ist in Abstimmung mit den Eltern zu verwirklichen und eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft (KMK, 2004/2019). Um die Berufstätigkeit fach- und sachgerecht ausüben zu können, sind u. a. die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen des Kompetenzbereichs Erziehen zu erwerben. Nachfolgend wird daher dargestellt, inwieweit das bildungswissenschaftliche Studienangebot der Universität Oldenburg im Urteil der Lehramtsstudierenden Bezüge zu den geforderten Kompetenzen herstellt. Die Tabelle ist absteigend nach Mittelwerten sortiert.

Tabelle 35: Erreichter Bezug des bildungswissenschaftlichen Curriculums zu den Kompetenzen des Kompetenzbereichs Erziehen

| **Kompetenzen (Kurzform) gem. Nds. MasterVO-Lehr (2015)** | **Grundschule** **A** | **Haupt- & Realschule** **B** | **Gymnasium** **C** | **Sonderpädagogik** **D** | **Gesamt** | **Gesamt** | **Anzahl der Module** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | n | |
| hh) Chancengleichheit im Bildungssystem | 2,99 (0,99) | 2,93 (0,89) | 2,80 (0,97) | 2,81 (1,02) | 2,89 (0,98) | 713 | 10 |
| cc) Theorien der Sozialisation | 2,87 (0,95) | 2,82 (0,98) | 2,85 (0,99) | 3,03 (0,99) | 2,88 (0,98) | 741 | 9 |
| pp) Sozialisationsfunktionen von Familien | 2,69 (0,84) | 2,63 (0,88) | 2,64 (0,89) | **2,97$^{ABC}$ (0,90)** | 2,71 (0,88) | 494 | 5 |
| aa) Erziehungstheorien | 2,48 (1,00) | 2,57 (1,09) | **2,86$^{AB}$ (1,03)** | **2,89$^{A}$ (0,97)** | 2,68 (1,03) | 611 | 6 |
| mm) Schutz- und Risikofaktoren | 2,76 (0,98) | 2,52 (0,93) | 2,56 (1,06) | 2,58 (1,11) | 2,65 (1,02) | 632 | 6 |
| ll) Entwicklung von Kindern & Jugendlichen | 2,69 (0,86) | 2,64 (0,89) | 2,63 (0,92) | 2,61 (0,96) | 2,64 (0,91) | 718 | 7 |
| oo) Familienformen & -strukturen | 2,42 (0,79) | 2,58 (0,87) | 2,43 (0,85) | 2,61 (0,89) | 2,47 (0,83) | 491 | 4 |
| dd) Demokratische Werte & Normen | 2,21 (0,93) | **2,44$^{A}$ (0,86)** | **2,43$^{A}$ (0,88)** | 2,42 (0,91) | 2,36 (0,92) | 679 | 9 |
| bb) Entwicklung moralischer Fähigkeiten | 2,23 (0,91) | 2,40 (0,98) | 2,44 (1,00) | 2,03 (1,11) | 2,33 (0,99) | 322 | 6 |
| ii) Sozialintegrativer Unterricht | **2,37$^{D}$ (0,93)** | **2,65$^{ACD}$ (0,89)** | **2,20$^{D}$ (0,91)** | 1,67 (0,72) | 2,29 (0,94) | 407 | 6 |
| ee) Interkulturelle Aspekte | 2,26 (0,96) | 2,39 (0,93) | 2,27 (0,97) | 1,95 (1,00) | 2,26 (0,97) | 490 | 9 |
| nn) Interindividuelle Differenzen | 2,17 (0,70) | **2,44$^{AD}$ (0,76)** | 2,26 (0,72) | 2,14 (0,78) | 2,23 (0,73) | 693 | 7 |
| gg) Menschenrechte | **2,36$^{CD}$ (0,92)** | **2,32$^{CD}$ (0,86)** | **2,01$^{D}$ (0,83)** | 1,59 (0,76) | 2,19 (0,91) | 344 | 5 |
| jj) Verhaltensbezogene Beratungsgespräche | 1,90 (0,90) | **2,10$^{D}$ (0,93)** | **2,03$^{D}$ (0,95)** | 1,68 (0,77) | 1,94 (0,91) | 679 | 6 |
| ff) Herrschaftssysteme | 1,66 (0,82) | 2,08 (0,94) | 1,89 (0,87) | 1,68 (0,87) | 1,89 (0,92) | 274 | 5 |
| rr) Moral & Recht, Moralität & Legalität | 1,87 (0,96) | **2,26$^{CD}$ (1,00)** | 1,85 (0,86) | 1,53 (0,78) | 1,89 (0,92) | 270 | 5 |
| ss) Kulturrelativismus vs. Menschenrechte | 1,76 (0,70) | 2,02 (0,92) | 1,96 (0,87) | 1,48 (0,73) | 1,87 (0,84) | 239 | 4 |
| kk) Moderationsverfahren für Konflikte | 1,75 (0,82) | 2,05 (1,08) | 1,86 (0,97) | 1,41 (0,80) | 1,81 (0,91) | 231 | 3 |
| qq) Ethikkonzepte | **1,63$^{D}$ (0,65)** | **1,82$^{D}$ (0,86)** | **1,72$^{D}$ (0,76)** | 1,25 (0,52) | 1,67 (0,76) | 242 | 4 |

Anmerkungen:
N(min) = 50[A], 27[B], 63[C], 17[D]; N(max) = 278[A], 95[B], 260[C], 97[D]
Abgebildet werden die Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der Skalen.
Frage: Nimmt das Modul X Bezug auf die folgenden Kompetenzen?
Antwortformat: 1 = „kein Bezug“, 2 = „geringer Bezug“, 3 = „mittlerer Bezug“ 4 = „starker Bezug“
Prüfung auf Unterschiede über Kruskal-Wallis H-Test (α=0,05), Post-hoc-Tests mit Dunn-Bonferroni-Tests (α=0,05). Signifikanzen werden in der Kategorie mit dem größeren Mittelwert durch Großbuchstaben angezeigt und fett markiert.

Auch hinsichtlich des Kompetenzbereichs Erziehen ist kennzeichnend, dass keine Mittelwerte erreicht werden, die auf einen starken Bezug hinweisen. Der höchste erreichte Mittelwert liegt bei 2,9. Damit deuten die höheren Mittelwerte nur knapp auf mittlere Bezüge hin (in der Antwortskala bedeutet 3=mittlere Bezüge). Von den insgesamt 20 Kompetenzen wurde für sechs ein mittlerer Bezug erreicht. Für die weiteren 14 Kompetenzen wurden die Bezüge (eher) als gering beurteilt. Der niedrigste Mittelwert liegt bei 1,7. Entsprechend bleiben keine Kompetenzen grundsätzlich unberücksichtigt. Vielmehr existieren Bezüge zu allen Kompetenzen, auch wenn sie größtenteils eher schwach ausgebildet sind. Chancengleichheit, Theorien der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie Schutz- und Risikofaktoren können als prominentere Bereiche des bildungswissenschaftlichen Curriculums identifiziert werden. Gleichzeitig fördern die bildungswissenschaftlichen Studienangebote im Urteil der Studierenden die weiteren Kompetenzen nur rudimentär, obwohl diese als nicht weniger bedeutsam einzuschätzen sind. Die Ergebnisse hinsichtlich der Bezüge der bildungswissenschaftlichen Studienangebote zu den Kompetenzzielen des Kompetenzbereichs Erziehen können insgesamt als *zu niedrig* eingeschätzt werden (Kompetenzbereich Erziehen: MW=2,3). Auffällig ist zudem, dass für zehn Standards zu verschiedenen Schwerpunkten keine signifikanten Unterschiede zwischen den schulformspezifischen Studiengängen festgestellt werden konnten.

*Signifikante Unterschiede zwischen den schulformspezifischen Studiengängen:*

*Erziehungstheorien (aa)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards aa) (H(3)=19,855, p=0,000). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zwischen (a) dem gymnasialen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,000; r=0,19), (b) dem sonderpädagogischen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,003; r=0,17) und (c) dem gymnasialen und dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen (p=0,040; r=0,12) bestehen. Der sonderpädagogische und gymnasiale Lehramtsstudiengang erreichen insgesamt höhere Bezüge zu dem Standard aa) als die beiden anderen Schulformen.

*Demokratische Werte und Normen (dd)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden

sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards dd) (H(3)=9,777, p=0,021). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zum einen zwischen dem gymnasialen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,007; r=0,12) und zum anderen zwischen dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,030; r=0,12) bestehen. Der Grundschullehramtsstudiengang erreicht insgesamt niedrigere Bezüge zu dem Standard dd) als die beiden anderen Schulformen.

*Menschenrechte (gg)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards gg) (H(3)=20,966, p=0,000). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zwischen (a) dem sonderpädagogischen und dem gymnasialen Lehramtsstudiengang (p=0,022; r=0,19), (b) dem sonderpädagogischen und dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen (p=0,001; r=0,38), (c) dem sonderpädagogischen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,000; r=0,32), (d) dem gymnasialen Lehramtsstudiengang und dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen (p=0,044; r=0,15) und (e) dem gymnasialen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,003; r=0,18) bestehen. Der sonderpädagogische Lehramtsstudiengang erreicht insgesamt niedrigere Bezüge zu dem Standard gg) als die anderen Lehramtsstudiengänge. Kennzeichnend ist zudem, dass der Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen sowie der Grundschullehramtsstudiengang signifikant höhere Bezüge als der gymnasiale Lehramtsstudiengang erreichen.

*Sozialintegrativer Unterricht (ii):* Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards ii) (H(3)=21,809, p=0,000). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zwischen (a) dem sonderpädagogischen und dem gymnasialen Lehramtsstudiengang (p=0,007; r=0,22), (b) dem sonderpädagogischen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,000; r=0,24), (c) dem sonderpädagogischen und dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen (p=0,000; r=0,49), (d) dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen und dem gymnasialen Lehramtsstudiengang (p=0,003; r=0,22) und (e) dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,042; r=0,13) bestehen. Der sonderpädagogische Lehramtsstudiengang erreicht insgesamt niedrigere Bezüge zu dem Standard ii) als die anderen Lehramtsstudiengänge. Kennzeichnend ist zudem, dass der Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen signifikant höhere Bezüge als die Lehramtsstudiengänge für Grundschulen sowie Haupt- und Realschulen erreicht.

*Verhaltensbezogene Beratungsgespräche (jj)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards jj) (H(3)=12,120, p=0,007). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zum einen

zwischen dem sonderpädagogischen und dem gymnasialen Lehramtsstudiengang (p=0,003; r=0,17) und zum anderen zwischen dem sonderpädagogischen und dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen (p=0,002; r=0,23) bestehen. Der sonderpädagogische Lehramtsstudiengang erreicht insgesamt niedrigere Bezüge zu dem Standard jj) als die beiden anderen Schulformen.

*Interindividuelle Differenzen (nn)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards nn) (H(3)=11,116 , p=0,011). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zum einen zwischen dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,003; r=0,16) und zum anderen zwischen dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen und dem sonderpädagogischen Lehramtsstudiengang (p=0,007; r=0,20) bestehen. Der Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen erreicht insgesamt höhere Bezüge zu dem Standard nn) als die beiden anderen Schulformen.

*Sozialisationsfunktionen von Familien (pp)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards pp) (H(3)=9,685 , p=0,021). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zwischen (a) dem sonderpädagogischen und dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen (p=0,025; r=0,20), (b) dem sonderpädagogischen und dem gymnasialen Lehramtsstudiengang (p=0,003; r=0,18) und (c) dem sonderpädagogischen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,008; r=0,17) bestehen. Der sonderpädagogische Lehramtsstudiengang erreicht insgesamt höhere Bezüge zu dem Standard pp) als die beiden drei Schulformen.

*Ethikkonzepte (qq)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards qq) (H(3)=10,899 , p=0,012). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zwischen (a) dem sonderpädagogischen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,015; r=0,27), (b) dem sonderpädagogischen und dem gymnasialen Lehramtsstudiengang (p=0,002; r=0,25) und (c) dem sonderpädagogischen und dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen (p=0,004; r=0,37) bestehen. Der sonderpädagogische Lehramtsstudiengang erreicht insgesamt niedrigere Bezüge zu dem Standard qq) als die drei anderen Schulformen.

*Moral und Recht, Moralität und Legalität (rr)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards rr) (H(3)=10,464 , p=0,015). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zum einen zwischen dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen und dem sonderpädagogischen Lehramtsstudiengang (p=0,001; r=0,40) und zum anderen

zwischen dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen und dem gymnasialen Lehramtsstudiengang (p=0,027; r=0,17) bestehen. Der Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen erreicht insgesamt höhere Bezüge zu dem Standard rr) als die beiden anderen Schulformen.

Kennzeichnend ist, dass der Großteil der gefundenen signifikanten Unterschiede den sonderpädagogischen Lehramtsstudiengang betreffen. Dabei wird in sechs Fällen für den sonderpädagogischen Lehramtsstudiengang ein schlechteres (überwiegend mittlere Effektstärken) und in zwei Fällen ein besseres Ergebnis (niedrige Effektstärken) erzielt. Die schulformspezifischen Studiengänge haben somit im Hinblick auf bestimmte Kompetenzen einen Einfluss auf die erreichten Bezüge. Die Effektstärken sind aber meist eher gering.

### *6.4.3 Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern*

In diesem Abschnitt wird auf die Ergebnisse zum Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern eingegangen. Die Beurteilungs-, Beratungs- und Förderaufgaben von Lehrkräften sind, so die KMK (2004/2019), kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst auszuüben. Der Kern der Beurteilungsaufgabe betrifft die Beurteilung des Lernerfolgs (Deutscher Bildungsrat, 1970). Die Beratungsaufgabe ist nicht nur für SchülerInnen, sondern auch für Eltern und in vielfältigen Bereichen zu erfüllen (z. B. Erziehungs-, Schullaufbahn-, Berufs- und Fachberatung) (ebd.). Ein wichtiger Punkt der Förderaufgabe stellt die Förderung der Bereitschaft und der Fähigkeit der SchülerInnen, für sich allein wie auch mit anderen zu lernen und Leistungen zu erzielen, dar (Niedersächsisches Schulgesetz i. d. F. vom 16.05.2018). Für diese Aufgaben benötigen Lehrkräfte insbesondere pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen (KMK, 2004/2019), die in dem Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern abgebildet sind. Nachfolgend wird daher dargestellt, inwieweit das bildungswissenschaftliche Studienangebot der Universität Oldenburg im Urteil der Lehramtsstudierenden Bezüge zu den geforderten Kompetenzen herstellt. Die Tabelle ist absteigend nach Mittelwerten sortiert.

Wie bereits für die vorherigen Kompetenzbereiche festgestellt werden konnte, werden auch für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs Beurteilen, Beraten und Fördern keine Mittelwerte erreicht, die auf starke Bezüge hinweisen. Kennzeichnend ist zudem, dass keine Kompetenz gänzlich unberücksichtigt bleibt. Die Bezüge zu allen Kompetenzen des Kompetenzbereichs Beurteilen, Beraten und Fördern sind mit Ausnahme des Standards ll) im Urteil der Studierenden eher gering. Der höchste erreichte Mittelwert liegt bei 2,7, der niedrigste bei 1,8. Die Ergebnisse hinsichtlich der Bezüge der bildungswissenschaftlichen Studienangebote zu den Kompetenzzielen des Kompetenzbereichs Beurteilen, Beraten und Fördern können insgesamt als *zu niedrig* eingeschätzt werden (MW=2,1). Aufgrund der niedrigen Bezugnahmen im Urteil der Studierenden sollte in weiterführenden Studien unter-

Tabelle 36: Erreichter Bezug des bildungswissenschaftlichen Curriculums zu den Kompetenzen des Kompetenzbereichs Beurteilen, Beraten und Fördern

| **Kompetenzen (Kurzform) gem. Nds. MasterVO-Lehr (2015)** | **Grundschule** **A** | **Haupt- & Realschule** **B** | **Gymnasium** **C** | **Sonderpädagogik** **D** | **Gesamt** | **Gesamt** | **Anzahl der Module** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | n | |
| ll) Kategorien sozialer Ungleichheit | 2,78 (0,90) | 2,74 (0,91) | 2,67 (0,91) | 2,57 (0,92) | 2,70 (0,92) | 693 | 10 |
| bb) Spezifische Lernvoraussetzungen | **2,59$^{CD}$ (0,90)** | **2,56$^{D}$ (0,92)** | **2,39$^{D}$ (0,92)** | 1,95 (0,91) | 2,41 (0,94) | 694 | 7 |
| nn) Urteilen | 2,19 (1,03) | 2,35 (1,07) | 2,33 (1,03) | 2,07 (0,99) | 2,27 (1,03) | 591 | 8 |
| aa) Lernbeeinträchtigungen | **2,40$^{CD}$ (0,93)** | **2,33$^{CD}$ (0,97)** | **2,02$^{D}$ (0,82)** | 1,57 (0,68) | 2,14 (0,92) | 708 | 8 |
| hh) Nutzen von Prüfungen | 2,03 (0,86) | 1,90 (0,95) | 2,15 (0,93) | 1,96 (0,82) | 2,04 (0,90) | 567 | 7 |
| ee) kollegiale & institutionelle Kooperation | **2,07$^{D}$ (0,89)** | **2,21$^{D}$ (0,84)** | **2,06$^{D}$ (0,92)** | 1,62 (0,77) | 2,02 (0,90) | 605 | 6 |
| dd) Lernprozessmerkmale | 2,05 (0,88) | 2,14 (0,88) | 1,99 (0,89) | 1,80 (0,83) | 2,01 (0,88) | 528 | 7 |
| mm) Norm und Wirklichkeit | 1,92 (0,80) | 2,17 (0,79) | 2,04 (0,89) | 1,73 (0,68) | 2,00 (0,85) | 301 | 6 |
| jj) Moderation in Konfliktsituationen | 1,97 (0,89) | 1,89 (0,94) | 1,97 (0,91) | 1,67 (0,87) | 1,91 (0,90) | 223 | 3 |
| cc) Bereichsübergreifende Lernvoraussetzungen | **2,10$^{CD}$ (0,88)** | **2,22$^{CD}$ (0,98)** | 1,66 (0,73) | 1,55 (0,70) | 1,90 (0,87) | 526 | 5 |
| gg) Beurteilung/Rückmeldung v. Lernergebnissen | 1,88 (0,80) | 1,87 (0,82) | 1,96 (0,91) | 1,97 (1,07) | 1,89 (0,86) | 389 | 7 |
| kk) Psychologische Lernvoraussetzungen | **2,02$^{CD}$ (0,82)** | **2,04$^{D}$ (0,87)** | **1,82$^{D}$ (0,73)** | 1,48 (0,64) | 1,88 (0,79) | 620 | 7 |
| ff) Kriterienorientierte Aufgabenstellungen | **2,04$^{D}$ (0,87)** | **1,85$^{D}$ (0,80)** | **1,78$^{D}$ (0,90)** | 1,29 (0,77) | 1,85 (0,88) | 255 | 5 |
| ii) Beratung in persönlichen Problemsituationen | **1,90$^{D}$ (0,75)** | **2,09$^{CD}$ (0,77)** | **1,78$^{D}$ (0,73)** | 1,46 (0,67) | 1,82 (0,76) | 463 | 4 |

Anmerkungen:
N(min) = 50$^{A}$, 19$^{B}$, 148$^{C}$, 17$^{D}$; N(max) = 272$^{A}$, 88$^{B}$, 281$^{C}$, 91$^{D}$
Abgebildet werden die Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der Skalen.
Frage: Nimmt das Modul X Bezug auf die folgenden Kompetenzen?
Antwortformat: 1 = „kein Bezug“, 2 = „geringer Bezug“, 3 = „mittlerer Bezug“ 4 = „starker Bezug“
Prüfung auf Unterschiede über Kruskal-Wallis H-Test (α=0,05), Post-hoc-Tests mit Dunn-Bonferroni-Tests (α=0,05). Signifikanzen werden in der Kategorie mit dem größeren Mittelwert durch Großbuchstaben angezeigt und fett markiert.

sucht werden, inwiefern das hier betrachtete bildungswissenschaftliche Studienangebot die AbsolventInnen ausreichend dazu befähigen kann, die Beurteilungs-, Beratungs- und Förderaufgaben kompetent auszuüben. Besonders vor dem Hintergrund der Inklusion sind die Befunde ein ernüchterndes Ergebnis für die Schulformen Grundschule, Haupt- und Realschule sowie Gymnasium und markieren damit einen Weiterentwicklungsbedarf. Für das sonderpädagogische Lehramt kann hingegen vermutet werden, dass die fehlenden Bezüge der bildungswissenschaftlichen Studienangebote zur Inklusion durch die fachlichen und fachdidaktischen Studienangebote im Fach Sonderpädagogik ausgeglichen werden. Auffällig ist zudem, dass für sieben Standards zu verschiedenen Schwerpunkten keine signifikanten Unterschiede zwischen den schulformspezifischen Studiengängen festgestellt werden konnten.

*Signifikante Unterschiede zwischen den schulformspezifischen Studiengängen:*

*Lernbeeinträchtigungen (aa):* Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards aa) (H(3)=64,845 , p=0,000). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zwischen (a) dem sonderpädagogischen und dem gymnasialen Lehramtsstudiengang (p=0,000; r=0,24), (b) dem sonderpädagogischen und dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen (p=0,000; r=0,42), (c) dem sonderpädagogischen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,000; r=0,40), (d) dem gymnasialen und dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen (p=0,013; r=0,14) und (e) dem gymnasialen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,000; r=0,23) bestehen. Der sonderpädagogische Lehramtsstudiengang erreicht insgesamt niedrigere Bezüge zu dem Standard aa) als die anderen drei Lehramtsstudiengänge. Kennzeichnend ist zudem, dass der gymnasiale Lehramtsstudiengang signifikant niedrigere Bezüge als die Lehramtsstudiengänge für Grundschulen sowie Haupt- und Realschulen erreicht.

*Spezifische Lernvoraussetzungen (bb)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards bb) (H(3)=32,518 , p=0,000). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zwischen (a) dem sonderpädagogischen und dem gymnasialen Lehramtsstudiengang (p=0,000; r=0,21), (b) dem sonderpädagogischen und dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen (p=0,000; r=0,33), (c) dem sonderpädagogischen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,000; r=0,29) und (d) dem gymnasialen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,018; r=0,11) bestehen. Der sonderpädagogische Lehramtsstudiengang erreicht insgesamt niedrigere Bezüge zu dem Standard bb) als die anderen drei Lehramtsstudiengänge. Kennzeichnend ist zudem, dass der Grundschullehramtsstudiengang signifikant höhere Bezüge als der gymnasiale Lehramtsstudiengang erreicht.

*Bereichsübergreifende Lernvoraussetzungen (cc)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards cc) (H(3)=41,057, p=0,000). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zwischen (a) dem sonderpädagogischen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,000; r=0,27), (b) dem sonderpädagogischen und dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen (p=0,000; r=0,37), (c) dem gymnasialen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,000; r=0,24) und (d) dem gymnasialen und dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen (p=0,000; r=0,27) bestehen. Der sonderpädagogische bzw. der gymnasiale Lehramtsstudiengang erreicht insgesamt niedrigere Bezüge zu dem Standard cc) als der Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen und der Grundschullehramtsstudiengang.

*Kollegiale und institutionelle Kooperation (ee)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards ee) (H(3)=21,923 , p=0,000). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zwischen (a) dem sonderpädagogischen und dem gymnasialen Lehramtsstudiengang (p=0,000; r=0,23), (b) dem sonderpädagogischen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,000; r=0,22) und (c) dem sonderpädagogischen und dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen (p=0,000; r=0,36) bestehen. Der sonderpädagogische Lehramtsstudiengang erreicht insgesamt niedrigere Bezüge zu dem Standard ee) als die anderen drei Lehramtsstudiengänge.

*Kriterienorientierte Aufgabenstellungen (ff)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards ff) (H(3)=14,349 , p=0,002). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zwischen (a) dem sonderpädagogischen und dem gymnasialen Lehramtsstudiengang (p=0,022; r=0,23), (b) dem sonderpädagogischen und dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen (p=0,011; r=0,33) und (c) dem sonderpädagogischen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,000; r=0,31) bestehen. Der sonderpädagogische Lehramtsstudiengang erreicht insgesamt niedrigere Bezüge zu dem Standard ff) als die anderen drei Lehramtsstudiengänge.

*Beratung in persönlichen Problemsituationen (ii)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards ii) (H(3)=27,246 , p=0,000). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zwischen (a) dem sonderpädagogischen und dem gymnasialen Lehramtsstudiengang (p=0,002; r=0,21), (b) dem sonderpädagogischen und dem Grundschullehramtsstudiengang (p=0,000; r=0,27), (c) dem sonderpädagogischen und dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen (p=0,000; r=0,43) und (d) dem gymnasialen und dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen (p=0,007; r=0,19) bestehen. Der son-

derpädagogische Lehramtsstudiengang erreicht insgesamt niedrigere Bezüge zu dem Standard ii) als die anderen drei Lehramtsstudiengänge. Kennzeichnend ist zudem, dass der Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen signifikant höhere Bezüge als der gymnasiale Lehramtsstudiengang erreicht.

*Psychologische Lernvoraussetzungen (kk)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards kk) ($H(3)=33{,}807$ , $p=0{,}000$). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zwischen (a) dem sonderpädagogischen und dem gymnasialen Lehramtsstudiengang ($p=0{,}000$; $r=0{,}21$), (b) dem sonderpädagogischen und dem Grundschullehramtsstudiengang ($p=0{,}000$; $r=0{,}30$), (c) dem sonderpädagogischen und dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen ($p=0{,}000$; $r=0{,}35$) und (d) dem gymnasialen und dem Grundschullehramtsstudiengang ($p=0{,}013$; $r=0{,}12$) bestehen. Der sonderpädagogische Lehramtsstudiengang erreicht insgesamt niedrigere Bezüge zu dem Standard kk) als die anderen drei Lehramtsstudiengänge. Kennzeichnend ist zudem, dass der Grundschullehramtsstudiengang signifikant höhere Bezüge als der gymnasiale Lehramtsstudiengang erreicht.

Auch in diesem Kompetenzbereich ist kennzeichnend, dass der Großteil der gefundenen signifikanten Unterschiede den sonderpädagogischen Lehramtsstudiengang betreffen. Dabei ist auffällig, dass für den sonderpädagogischen Lehramtsstudiengang im Vergleich signifikant niedrigere Bezüge erreicht werden. Die Hälfte der gefundenen signifikanten Unterschiede zum sonderpädagogischen Lehramtsstudiengang haben eine mittlere Effektstärke. Die Effektstärken der gefundenen Unterschiede zum gymnasialen Lehramtsstudiengang sind hingegen gering.

### *6.4.4 Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz*

In diesem Abschnitt wird auf die Ergebnisse zum Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz eingegangen. Die Schulentwicklungsaufgabe bezeichnet die Bereitschaft der Lehrkräfte, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas mitzuarbeiten (KMK, 2000a). Lehrkräfte können als ein besonders wichtiger Träger von Schul- und Bildungsreformen betrachtet werden (Deutscher Bildungsrat, 1970). Die Aufgabe bzgl. der Weiterentwicklung ihrer eigenen Berufskompetenz beschreibt, dass die Lehrkräfte im Sinne des lebenslangen Lernens geeignete Fort- und Weiterbildungsangebote nutzen, um neue Erkenntnisse im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit zu nutzen (KMK, 2000a). Für diese Aufgaben benötigen Lehrkräfte Kompetenzen, die in dem o. g. Kompetenzbereich abgebildet sind. Nachfolgend wird daher dargestellt, inwieweit das bildungswissenschaftliche Studienangebot der Universität Oldenburg im Urteil der Lehramtsstudierenden Bezüge zu den geforderten Kompetenzen herstellt. Die Tabelle ist absteigend nach Mittelwerten sortiert.

Tabelle 37: Erreichter Bezug des bildungswissenschaftlichen Curriculums zu den Kompetenzen des Kompetenzbereichs Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz

| **Kompetenzen (Kurzform) gem. Nds. MasterVO-Lehr (2015)** | **Grundschule** **A** | **Haupt- & Realschule** **B** | **Gymnasium** **C** | **Sonderpädagogik** **D** | **Gesamt** | **Gesamt** | **Anzahl der Module** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | n | |
| aa) Institutionelle Strukturen | 2,45 (0,85) | 2,44 (0,94) | 2,45 (0,93) | 2,16 (0,86) | 2,39 (0,90) | 652 | 8 |
| cc) Gesellschaftliche Rahmenbedingungen | 2,27 (0,94) | 2,43 (1,05) | 2,43 (1,00) | 2,20 (0,97) | 2,33 (0,99) | 588 | 9 |
| hh) Schulentwicklung | 2,22 (0,93) | 2,38 (0,93) | 2,32 (1,06) | 2,18 (1,19) | 2,25 (0,99) | 243 | 3 |
| bb) Organisationssoziologie | 2,10 (0,91) | **2,37$^{D}$ (0,97)** | **2,35$^{AD}$ (0,97)** | 2,02 (0,83) | 2,21 (0,94) | 576 | 7 |
| ff) Evaluationsverfahren | 2,09 (0,84) | 2,29 (0,94) | 2,14 (0,85) | 1,95 (0,98) | 2,11 (0,87) | 253 | 4 |
| gg) Binnenschulische Kooperationsstrukturen | 1,96 (0,92) | 2,23 (0,86) | 2,09 (0,87) | 1,82 (1,07) | 2,01 (0,91) | 243 | 3 |
| dd) Berufsbezogene Wertvorstellungen | 1,74 (0,78) | **2,07$^{A}$ (0,88)** | **1,98$^{A}$ (0,87)** | 1,75 (0,73) | 1,85 (0,82) | 428 | 6 |
| ee) Stressprävention | 2,13 (1,20) | 2,00 (1,04) | 1,85 (0,94) | 1,53 (1,07) | 1,85 (1,03) | 136 | 2 |
| ii) Stresserleben & Belastungsbewältigung | 2,02 (1,12) | 1,73 (0,83) | 1,85 (0,87) | 1,66 (1,11) | 1,83 (0,96) | 143 | 3 |
| jj) Lehrerrolle & Berufskompetenz | 1,88 (0,79) | 1,99 (0,77) | 1,84 (0,71) | 1,64 (0,65) | 1,82 (0,74) | 359 | 4 |

Anmerkungen:
N(min) = 31$^{A}$, 12$^{B}$, 67$^{C}$, 17$^{D}$; N(max) = 250$^{A}$, 86$^{B}$, 242$^{C}$, 84$^{D}$
Abgebildet werden die Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der Skalen.
Frage: Nimmt das Modul X Bezug auf die folgenden Kompetenzen?
Antwortformat: 1 = „kein Bezug“, 2 = „geringer Bezug“, 3 = „mittlerer Bezug“ 4 = „starker Bezug“
Prüfung auf Unterschiede über Kruskal-Wallis H-Test (α=0,05), Post-hoc-Tests mit Dunn-Bonferroni-Tests (α=0,05). Signifikanzen werden in der Kategorie mit dem größeren Mittelwert durch Großbuchstaben angezeigt und fett markiert.

Im Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz werden keine Mittelwerte erreicht, die auf mittlere oder starke Bezüge hinweisen. Zu den insgesamt zehn Kompetenzen werden im Urteil der Studierenden ausschließlich (eher) geringe Bezüge hergestellt. Der höchste erreichte Mittelwert liegt bei 2,39

und ist somit ebenfalls als geringer Bezug einzuschätzen (vgl. Antwortformat). Die Kompetenzen, die hinsichtlich der Mittelwerte im Vergleich die höchsten Mittelwerte erreichen, betreffen primär Bereiche der Schulentwicklung. Die niedrigsten Kompetenzbezüge werden in dem Bereich Weiterentwicklung von Berufskompetenz erreicht. Der niedrigste erreichte Mittelwert liegt bei 1,82. Der Großteil der Befragten ist der Ansicht, dass die Bezüge zu emotionalen und kognitiven Prozessen des Stresserlebens sowie der Belastungsbewältigung bzw. Stressprävention und Berufskompetenzen nur sehr gering sind. Vor dem Hintergrund der hohen Belastungen von Lehrkräften und dem Umstand, dass Lehrkräfte häufig unter verschiedenen psychosomatischen und psychologischen Beschwerden leiden (Halasz et al., 2004; Rothland, 2007), ist dies ein alarmierendes Ergebnis. Insgesamt sind die Bezüge zu den Kompetenzen zur Weiterentwicklung der Berufskompetenz im Urteil der Studierenden nur geringfügig vorhanden. Anschließend an die drei vorherigen Kompetenzbereiche sind auch die Bezüge des Kompetenzbereiches Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz zu niedrig (MW=2,1). Es kann somit auch hier festgehalten werden, dass das untersuchte bildungswissenschaftliche Curriculum für den geforderten Kompetenzerwerb aus Perspektive der Studierenden als eher unzureichend einzuschätzen ist. Auffällig ist zudem, dass für acht Standards zu verschiedenen Schwerpunkten keine signifikanten Unterschiede zwischen den schulformspezifischen Studiengängen festgestellt werden konnten.

*Signifikante Unterschiede zwischen den schulformspezifischen Studiengängen:*

*Organisationssoziologie (bb)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards bb) ($H(3)=11{,}929$ , $p=0{,}008$). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zwischen (a) dem sonderpädagogischen und dem gymnasialen Lehramtsstudiengang ($p=0{,}007$; $r=0{,}15$), (b) dem sonderpädagogischen und dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen ($p=0{,}035$; $r=0{,}12$) und (c) dem gymnasialen und dem Grundschullehramtsstudiengang ($p=0{,}009$; $r=0{,}13$) bestehen. Der sonderpädagogische Lehramtsstudiengang erreicht insgesamt niedrigere Bezüge zu dem Standard bb) als der gymnasiale und der Grundschullehramtsstudiengang. Kennzeichnend ist zudem, dass der Grundschullehramtsstudiengang signifikant niedrigere Bezüge als der gymnasiale Lehramtsstudiengang erreicht.

*Berufsbezogene Wertvorstellungen (dd)*: Die Einschätzungen der Studierenden der vier schulformspezifischen Studiengänge zu den Kompetenzbezügen unterscheiden sich statistisch signifikant hinsichtlich des Standards dd) ($H(3)=8{,}894$ , $p=0{,}031$). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zum einen zwischen dem gymnasialen und dem Grundschullehramtsstudiengang ($p=0{,}016$; $r=0{,}14$) und zum anderen zwischen dem Lehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen und dem Grundschullehramtsstudiengang ($p=0{,}032$; $r=0{,}15$) bestehen. Der Grundschul-

lehramtsstudiengang erreicht insgesamt niedrigere Bezüge zu dem Standard dd) als die beiden anderen Schulformen.

Kennzeichnend für diesen Kompetenzbereich ist, dass die gefundenen signifikanten Unterschiede nur geringe Effektstärken aufweisen. Insofern haben die schulformspezifischen Studiengänge zum Teil einen Einfluss auf die erreichten Bezüge, jedoch ist dieser eher gering.

### *6.4.5 Fazit*

Es ist hervorzuheben, dass das untersuchte bildungswissenschaftliche Studienangebot im Urteil der Studierenden zu allen Kompetenzen Bezüge herstellt. Auffällig ist, dass starke Bezüge gar nicht und mittlere Bezüge nur knapp erreicht werden. Zu dem Großteil der Kompetenzen (46 von 58) werden nur geringe Bezüge hergestellt. Das untersuchte bildungswissenschaftliche Studienangebot erreicht insgesamt nur einen Mittelwert von 2,2. Unter der Annahme, dass das Studienangebot ein wichtiger Bedingungsfaktor für den Kompetenzerwerb ist (Kunina-Habenicht et al., 2013; Tachtsoglou & König, 2017), zeigen die gefundenen Ergebnisse Defizite des bildungswissenschaftlichen Studienangebots auf. Zwei Spannungsfelder erscheinen bedeutsam, um mögliche Erklärungsansätze für die fehlenden mittleren und starken Bezugnahmen herzuleiten:

1. *Spannungsfeld: Struktureller Umfang und inhaltliche Anforderungen*
   In Teilstudie 2 wurde aufgezeigt, dass der bildungswissenschaftliche curriculare Anteil (gemessen in ECTS-Punkten) im Lehramtsstudium nicht ausreichend ist, um die inhaltlichen Anforderungen hinreichend berücksichtigen zu können. Die Strukturvorgaben für den bildungswissenschaftlichen Ausbildungsabschnitt sind zu klein, um die quantitativ umfangreichen bildungswissenschaftlichen Anforderungen darin umzusetzen. Schott und Azizi Ghanbari (2012) haben in diesem Zusammenhang die Gefahr aufgezeigt, dass die inhaltlichen Anforderungen dadurch nur oberflächlich Berücksichtigung finden. Unter Berücksichtigung der vorgetragenen Teilergebnisse kann dies für diesen Fall bestätigt werden. Hinzu kommt, dass die vielfältigen inhaltlichen Anforderungen aufgrund struktureller Rahmenbedingungen (Personal, Ressourcen) nur begrenzt erfüllt werden können.

2. *Spannungsfeld: Universitäre Traditionen und Kompetenzorientierung in der Lehramtsausbildung*
   In Teilstudie 1 wurde darauf aufmerksam gemacht, dass die Steuerung der Lehramtsausbildung durch die Kompetenzorientierung eine verhältnismäßig neue Entwicklung darstellt. Die inhaltliche Ausrichtung von Studiengängen bzw. bestimmter Studienbereiche ist traditionell ein Verantwortungsbereich von HochschullehrerInnen, die aufgrund ihrer wissenschaftlichen Leistungen, ihres Forschungsprofils, ihrer Denomination und ihren Anschluss an den wissenschaftlichen Diskurs dazu befähigt sind, curriculare Entscheidungen in Abstimmung mit weiteren Hochschulangehörigen zu treffen. Die Forschungspräferen-

zen und -interessen der HochschullehrerInnen können zudem bei enger Verknüpfung von Lehre und Forschung zu einer Profilbildung der Universitäten und damit auch der Studiengänge beitragen. Die Kompetenzorientierung begrenzt diesen Gestaltungsspielraum. Curriculare Zielperspektiven werden damit nicht mehr von HochschullehrerInnen festgelegt, sondern sind durch bildungspolitische Beschlüsse[150] vorgegeben. Angesichts der fehlenden Übereinstimmung zwischen curricularen Verantwortungsträgern der Universitäten und den bildungspolitischen Vorgaben kann dies ggf. dazu führen, dass die Ausrichtung des bildungswissenschaftlichen Studienangebots trotz Akkreditierung die bildungspolitisch gesetzten Ziele verfehlt. Insbesondere wenn angenommen wird, dass ein Oldenburger Modul laut Einschätzung der Lehrenden des akademischen Mittelbaus den Erwerb von fünf bis sechs Kompetenzen fördern kann (vgl. Teilstudie 4), stellen die 58 vorgegebenen Kompetenzen für die insgesamt 13 untersuchten bildungswissenschaftlichen Modulen nicht zwingend eine quantitative Überforderung dar. Stattdessen kann auch eine verfehlte Ausrichtung ausschlaggebend sein.

Einzelne Modulergebnisse[151] deuten darauf hin, dass beide Punkte zu einem gewissen Anteil die niedrigen Bezugnahmen erklären könnten. Zum einen ist es aufgrund des Anteils am Gesamtcurriculum kaum leistbar, starke Bezüge zu erreichen, zum anderen könnten vereinzelte Module, sofern die Studierendeneinschätzungen zur Grundlage genommen werden, stärker an den bildungswissenschaftlichen Kompetenzen ausgerichtet werden. Unter Umständen ist die stärkere Ausrichtung von lehramtsrelevanten Modulen auf die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen auch eine Ressourcenfrage: Zwar wäre es wünschenswert, dass alle Lehrveranstaltungen darauf ausgerichtet sind, gleichzeitig sind die Lehrveranstaltungen dadurch nur noch bedingt für nichtschulische Berufsziele geeignet. Hier wären somit gesonderte Lehrveranstaltungen anzubieten, die kostenintensiver sind. Auch müssten entsprechende personelle Ressourcen vorgehalten werden, um das breite Spektrum abbilden zu können.

Im Rahmen des strukturell Leistbaren besteht daher noch Raum für Nachjustierungen einzelner Module mit Blick auf die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen. Zugleich scheinen jedoch in erster Linie die in Teilstudie 2 aufgezeigten Strukturfehler und Überregulierungen die zunächst wirkungsvollere Stellschraube zu sein. Dies ist aber wiederum eine bildungspolitische Angelegenheit und kann nur zum Teil von einem Universitätsstandort beeinflusst werden.

150 Hier wirken ausgewählte HochschullehrerInnen mit.

151 Aus datenschutzrechtlichen Gründen können diese Ergebnisse nicht in dieser Arbeit präsentiert werden.

### *6.4.6 Curriculare Intensität der Bezüge zu den Kompetenzbereichen*

Während in der oben dargestellten Auswertung der in ECTS-Punkten abgebildete curriculare Anteil der Bildungswissenschaften am Gesamtstudium eher unbedeutend ist, sollen im nachfolgenden die bildungswissenschaftlichen Studienumfänge stärkere Berücksichtigung finden. Dazu wurden die Kompetenzbezüge als Mittelwerte nach Modulen und nach Lehrämtern differenziert ausgewertet. Anschließend wurden für jedes Lehramt die erreichten modulspezifischen Mittelwerte je Kompetenz summiert und der Mittelwert für den jeweiligen Kompetenzbereich gebildet. Dadurch werden die Anteile der Bildungswissenschaften, die sich in Abhängigkeit vom angestrebten Lehramt unterscheiden, stärker berücksichtigt. Beispielsweise haben die Bildungswissenschaften im Grundschullehramtsstudiengang einen Umfang von 63 ECTS-Punkten (9 Module) während sie im gymnasialen Lehramtsstudiengang einen Umfang von 48 ECTS-Punkten (7 Module) haben[152]. So gibt es z. B. im Grundschullehramtsstudiengang ein Inklusionsmodul, welches im gymnasialen Lehramtsstudiengang nicht angeboten wird. Insofern können in dieser Auswertung beim Grundschullehramtsstudiengang höhere Maximalwerte als beim gymnasialen Lehramtsstudiengang erreicht werden, da für letzteres weniger bildungswissenschaftliche Studienangebote (dafür aber mehr fachwissenschaftliche/fachdidaktische Angebote) vorhanden sind. Da im Bachelorstudium ein Wahlpflichtbereich vorhanden ist, aus dem zwei Angebote gewählt werden müssen, wurden im Rahmen der Auswertung zwei Module berücksichtigt, die eine beliebte Kombination darstellen.

Die folgende Abbildung verdeutlicht, dass nach dieser Auswertung für den Grundschullehramtsstudiengang die höchsten Werte erreicht werden. Für den sonderpädagogischen Lehramtsstudiengang[153] sind die Werte hingegen am niedrigsten. Kennzeichnend ist die Rangfolge (absteigend sortiert): Grundschule, Haupt- und Realschulen, Gymnasium, Sonderpädagogik. Des Weiteren sind die Bezüge zum Kompetenzbereich *Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz* im Gesamtvergleich niedriger als bei den anderen drei Kompetenzbereichen. Insgesamt ist auffällig, dass alles Bezugscores weniger als ein Drittel der maximalen Werte erreichen. Insofern signalisiert auch der höchste Wert von 10,5, dass die Bezüge eher gering sind. Zusammenfassend zeigt die Abbildung deutliche lehramtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Bezüge der bildungswissenschaftlichen Curricula. Desto größer der curriculare Anteil der Bildungswissenschaften ist, je höher scheint der erreichte Bezugsscore zu sein. Eine Ausnahme stellt die Differenz zwischen

152 Hier wurde im Unterschied zur zweiten Studie angenommen, dass Studierende zwei bildungswissenschaftliche BA-Wahlpflichtmodule studieren.

153 Für das Lehramt für Sonderpädagogik ist zu berücksichtigen, dass hier nur bildungswissenschaftliche Module berücksichtigt werden konnten, welche explizit in der Prüfungsordnung zu den Bildungswissenschaften gehören. Das sog. integrierte bildungswissenschaftliche Curriculum (vgl. Studie 2) konnte aufgrund der fehlenden Ausweisung nicht berücksichtigt werden. Die Ergebnisse fallen hier daher geringer aus.

dem gymnasialen und dem sonderpädagogischen Lehramt dar. Der Unterschied zwischen beiden besteht darin, dass die Modulanzahl gleich, der Umfang einzelner Module jedoch unterschiedlich ausfällt (bei Gymnasium höher als bei Sonderpädagogik). Rückblickend auf die in Teilstudie 2 verdeutlichte Problematik, dass unterschiedliche strukturelle Voraussetzungen für den Erwerb der gleichen Kompetenzziele bestehen, veranschaulicht diese Abbildung, dass sich dies auch auf die angebotenen Studienangebote auswirkt und in ungleichen Studienbedingungen resultiert. Ob sich dies auch in den Selbstwirksamkeitserwartungen widerspiegelt, wird in Kapitel 6.6 beschrieben.

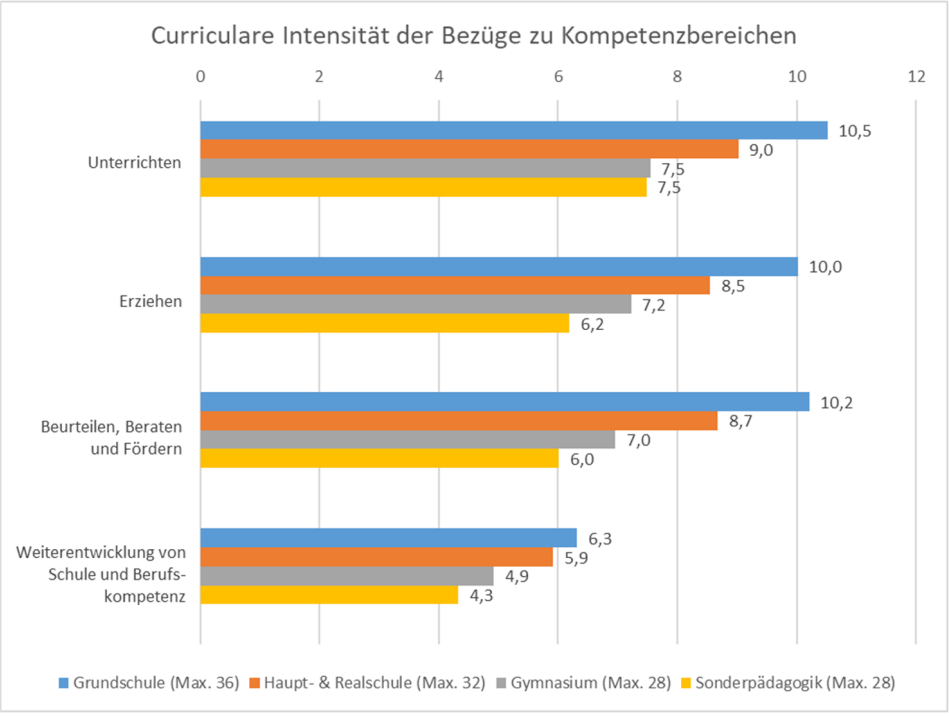



Abbildung 58: Curriculare Intensität der Bezüge

### *6.4.7 Grenzen*

Ausgang der Befragung zu den Kompetenzbezügen ist die in Teilstudie 3 beschriebene Befragung der Modulverantwortlichen. Die modulspezifisch erstellten Fragebögen beinhalteten die jeweils durch die Modulverantwortlichen getroffene Auswahl von Kompetenzen. Zum einen konnte so sichergestellt werden, dass die Fragebögen einen angemessenen Umfang haben. Zum anderen konnten daher nur Einschätzungen zu den vorausgewählten Kompetenzen vorgenommen werden. Das vereinzelt festgestellte heterogene Antwortverhalten der Modulverantwortlichen kann Einfluss auf die Einschätzungen der Studierenden haben. Ggf. fallen Resultate, wenn durch

die Modulverantwortlichen nur wenige Kompetenzen ausgewählt wurden, besser aus als wenn Modulverantwortliche viele Kompetenzen ausgewählt haben. Gleichzeitig kann den Einschätzungen der Modulverantwortlichen, die allesamt Inhaber einer Professur sind und unter Beweis gestellte Tätigkeiten in Wissenschaft und Lehre haben, ein hoher Stellenwert zugesprochen werden.

Es ist zu berücksichtigen, dass die Studierendenaussagen nicht die objektive Wirklichkeit abbilden. Die Wahrnehmungen der Studierenden unterscheiden sich von jenen der Modulverantwortlichen. Aufgrund unterschiedlicher Erhebungsinstrumente wurde jedoch von einem Vergleich der Ergebnisse abgesehen.

Aufgrund fehlender Fallzahlen war eine weiterführende Unterscheidung zwischen Bachelor und Master nicht möglich. Dies ist auch bedeutsam, wenn von einem systematischen Kompetenzaufbau ausgegangen wird. Gleichzeitig kann angemerkt werden, dass aufgrund der Vielzahl der Standards die dazu einschlägigen Lerngelegenheiten unterschiedlich auf den Bachelor und Master of Education verteilt wurden. So ist in Niedersachsen häufig nur ein Inklusionsmodul im Rahmen der Bildungswissenschaften zu studieren. Dieses wird an einigen Universitäten im Bachelor und an anderen im Master of Education verortet. Hinzu kommt, dass für den Standort Oldenburg die Studierreihenfolge nur empfohlen und nicht verpflichtend vorgegeben wird. Dies erschwert den systematischen Kompetenzaufbau.

In bestimmten Modulen gab es laut Angabe der ProfessorInnen trotz hoher Zahl bzgl. der registrierten Teilnehmer nur eine geringe Anzahl von anwesenden Studierenden. Damit dort die Anonymität erhalten bleibt, wurde entschieden, hier nur online zu befragen. Die Online-Teilnahmen waren jedoch insgesamt sehr gering. Aufgrund der Gestaltung einzelner Module fehlen jedoch ggf. Anreize für Studierende, alle Lehrveranstaltungen des Moduls zu besuchen. Unter Studierenden ist teilweise bekannt, dass vereinzelt Prüfungsleistungen von Modulen nur auf eine Lehrveranstaltung bezogen sind, nicht aber die gesamten Lehrveranstaltungen eines Moduls berücksichtigen. Insofern wird hier auf Eigeninitiative der Studierenden gesetzt, da die Teilnahme nicht relevant für die ECTS-Punkte ist und „nur“ ein nicht prüfungsrelevanter Wissenserwerb stattfindet. Bei einigen Modulen ist also eine mögliche Grenze, dass hier eher einzelne Lehrveranstaltungen als Module beurteilt wurden.

Anzumerken ist zudem, dass der Großteil der BefragungsteilnehmerInnen angegeben hat, regelmäßig an den Veranstaltungen des jeweiligen Moduls teilgenommen zu haben. Vereinzelt haben aber auch Studierende an der Befragung teilgenommen, die nicht, kaum oder nur unregelmäßig an den Lehrveranstaltungen teilgenommen haben. Hier spielt die Selbstlernfähigkeit eine größere Bedeutung als die eigentliche Lerngelegenheit.

Für das Haupt- und Realschullehramt konnte aufgrund fehlender Teilnahme an der Befragung ein Modul nicht berücksichtigt werden. Bei der Auswertung ist daher zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse für das Haupt- und Realschullehramt etwas

niedriger ausfallen. Für das Lehramt für Sonderpädagogik ist zu berücksichtigen, dass hier nur jenes Curriculum berücksichtigt werden konnte, welches explizit als bildungswissenschaftlich benannt wurde. Das sog. integrierte bildungswissenschaftliche Curriculum (vgl. Teilstudie 2) konnte aufgrund der fehlenden Ausweisung nicht berücksichtigt werden. Die Ergebnisse fallen daher auch hier geringer aus. Sowohl für das Haupt- und Realschullehramt als auch für das Lehramt für Sonderpädagogik waren die Fallzahlen im Verhältnis zu den anderen Schulformen eher gering.

Hinzu kommt, dass durch das fehlende Gleichgewicht des Antwortmodells Verzerrungen entstanden sein können. Dies begrenzt die Aussagekraft der gefundenen Ergebnisse.

## 6.5 Kohärenz der bildungswissenschaftlichen Module im Urteil der Studierenden

Lehramtsstudierende nehmen häufig die Lehramtsausbildung als wenig zusammenhängend wahr (Hellmann et al., 2019). Dies betrifft insbesondere die unterschiedlichen Ausbildungselemente (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften, schulpraktischer Ausbildungsabschnitt). Gleichzeitig wird Kohärenz als ein wichtiges Merkmal einer guten Lehramtsausbildung diskutiert (Hellmann, 2019; Meyer, 2015). Die Schaffung von Kohärenz in Lehramtsstudiengängen kann als ein Leitmotiv betrachtet werden, welches auch in der von Bund und Ländern initiierten *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* angestrebt wird (BMBF, 2014). Kohärenz, so Hellmann (2019), beschreibt die Abstimmung, Verknüpfung und Passung von Lehr-Lern-Strukturen, Lerngelegenheiten und Inhalten (vgl. auch Teilstudie 2).

Zum einen soll eine vertikale Kohärenz geschaffen werden, bei der über den Studienverlauf hinweg Studienangebote in einer zusammenhängenden sinnhaften Struktur eingebettet werden. Zum anderen soll eine horizontale Kohärenz bestärkt werden. Hiermit ist die Kohärenz zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften, aber auch die Kohärenz zwischen Theorie und Praxis gemeint (Hellmann et al., 2019). Das Ziel ist, dass Lehramtsstudierende ihr Studium als strukturell und inhaltlich zusammenhängend sowie sinnhaft erleben, sodass den Anforderungen des Lehrerberufs adäquat begegnet werden kann (ebd.).

Eine dafür grundlegende Voraussetzung ist, dass die im Rahmen der Bologna-Reform umgesetzte Modularisierung gelungen ist. Nicht Lehrveranstaltungen, sondern ein Verbund von Lehrveranstaltungen (ein Modul) widmet sich dabei einem thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkt (BLK, 2002). „Ein Modul ist damit eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit, die sich aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammensetzen kann“ (ebd., vgl. auch Kapitel 3.4.8). Wenn also bereits die Veranstaltungen von Modulen als nicht inhaltlich zusammenhängend und sinnhaft erlebt werden, ist fraglich inwiefern eine Kohärenzschaffung nach den oben benannten Zielen gelingen kann. In diesem Kapitel

wird daher der Frage nachgegangen, wie die Kohärenz der Lehrveranstaltungen in bildungswissenschaftlichen Modulen von Studierenden beurteilt wird.

*Thematische Kohärenzwahrnehmung in den bildungswissenschaftlichen Modulen*

Die Kohärenzwahrnehmung wurde durch ein Frageitem erhoben. Studierende wurden modulspezifisch gefragt, inwiefern die Aussage „Die Lehrveranstaltungen des Gesamtmoduls bilden eine thematische Einheit." zutreffend ist (1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu). Für die Auswertung wurden die Einschätzungen nach Berufszielen und akademischem Grad (Bachelor, Master of Education) zusammengefasst.

Tabelle 38: Kohärenzwahrnehmung in den bildungswissenschaftlichen Modulen

| | | **Bachelor** | **Master of Education** | **Gesamt** |
|---|---|---|---|---|
| Grundschule | MW | 3,20 | 2,92 | 3,12 |
| | SD | 0,34 | 0,76 | 0,47 |
| | n | 131 | 153 | 284 |
| Haupt- und Realschule | MW | 2,96 | 2,99 | 2,97 |
| | SD | 0,32 | 0,51 | 0,36 |
| | n | 75 | 32 | 107 |
| Gymnasium | MW | 3,02 | 3,00 | 3,02 |
| | SD | 0,71 | 0,72 | 0,71 |
| | n | 304 | 35 | 339 |
| Sonderpädagogik | MW | 3,17 | 3,34 | 3,20 |
| | SD | 0,76 | 0,76 | 0,76 |
| | n | 108 | 4 | 112 |
| Gesamt | MW | 3,05 | 2,86 | 2,99 |
| | SD | 0,71 | 0,74 | 0,72 |
| | n | 618 | 224 | 842 |

Kennzeichnend ist, dass die Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften als eher inhaltlich zusammenhängend wahrgenommen werden. Dies gilt für alle untersuchten Schulformen und kann sowohl für bildungswissenschaftliche Bachelor- als auch für Master-Veranstaltungen festgehalten werden. Trotz unterschiedlich großer Stichproben ist eine einheitliche Tendenz beobachtbar. Der höchste Mittelwert (MW=3,34), der auf eine eher hohe inhaltliche Kohärenzwahrnehmung verweist, wurde in den bildungswissenschaftlichen Modulen im Master of Education für das sonderpädagogische Lehramt gefunden. Der niedrigste Mittelwert (MW=2,92) wurde

in den bildungswissenschaftlichen Modulen im Master of Education für das Grundschullehramt ermittelt. In der Gesamtbetrachtung werden die bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen im Bachelor etwas kohärenter als im Master of Education wahrgenommen. Mit Blick auf die Schulformen kann festgehalten werden, dass das sonderpädagogische Lehramtsstudium (BA + M.Ed.) den höchsten Mittelwert erreicht (MW=3,20).

*Zwischenfazit*

Dem aktuellen Diskurs folgend kann eine konsequent umgesetzte kompetenzorientierte Lehramtsamtsausbildung förderlich im Hinblick auf die geforderte Kohärenz sein (Mordellet-Roggenbuck & Zaki, 2019). Die Schaffung horizontaler als auch vertikaler Kohärenz im Lehramtsstudium geht zudem mit einem erhöhten Kompetenzzuwachs einher (Darling-Hammmond, 2013; Hammerness & Klette, 2015; Hellmann, 2019; Kotthoff & Terhart, 2013; Wittwer et al., 2015). Kohärenz kann somit als ein weiterer wichtiger Faktor für den Kompetenzerwerb betrachtet werden. Mit Blick auf den untersuchten bildungswissenschaftlichen Ausbildungsabschnitt wurde eine thematische Kohärenz durch Studierende wahrgenommen. Damit ist ein Grundstein für die Kohärenzschaffung gelegt. Insbesondere im Hinblick auf den bildungswissenschaftlichen Kompetenzerwerb kann die wahrgenommene thematische Kohärenz als förderliche Ausgangsbedingung verstanden werden. Gleichzeitig ist dies jedoch nur ein Element in der Lehramtsausbildung. Die systematische Verknüpfung von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und schulpraktischem Ausbildungsabschnitt, aber auch ein wissensaufbauunterstützender Studienverlauf sind wesentliche Bedingungsfaktoren für eine wirksame professionsorientierte Lehramtsausbildung. Die hier exemplarisch für die Bildungswissenschaften untersuchte thematische Kohärenz verdeutlicht, dass die Bologna-Ziele hinsichtlich der Modularisierung im Urteil der Studierenden gelungen sind. Eine Fragmentierung innerhalb des bildungswissenschaftlichen Ausbildungsabschnitts konnte nicht festgestellt werden. Dies ist insofern bedeutsam, da die Bildungswissenschaften als zentraler Bestandteil aller Lehramtsstudiengänge von elementarer Bedeutung für die weiteren Ausbildungsabschnitte sind und Anschlussperspektiven der fachnahen Professionalisierung eher gelingen, wenn die Veranstaltungen der Bildungswissenschaften einen hohen Grad thematischer Kohärenz aufweisen.

## 6.6 Erreichte Kompetenzen im Urteil der Studierenden – Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden

Für Lehramtsstudierende ist wichtig, dass sie mit ihrem Masterabschluss die fachlichen Voraussetzungen für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst erfüllen. Dafür sind u. a. auch die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen gem. Nds. MasterVO-Lehr (2015) zu erwerben. Die dazu durchgeführte Befragung soll aufzeigen, wie kompetent sich die Lehramtsstudierenden gegenüber zukünftigen beruflichen An-

forderungen einschätzen. Diese sog. Selbstwirksamkeitserwartungen können als Element professioneller Kompetenz betrachtet werden (Blömeke et al., 2008; Seifert & Schaper, 2018). Empirische Studien konnten zeigen, „dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen einen positiven Effekt für die Bewältigung beruflicher Anforderungen haben können“ (Strauß et al., 2019). Die Selbstwirksamkeitserwartungen können zudem wichtige Informationen für die zukünftige Gestaltung von Lehramtsstudiengängen geben, da etwa mehrheitlich geringe Selbstwirksamkeitserwartungen in einem Bereich als curricularer Weiterentwicklungsbedarf verstanden werden können. Die Befragungsergebnisse werden, wie bereits zuvor, nach Kompetenzbereichen getrennt vorgestellt. In der Darstellung sollen unterschiedliche Studierendengruppen (Berufsziel, Studienjahr, Geschlecht) verglichen werden.

### 6.6.1 *Kompetenzbereich Unterrichten*

Tabelle 39: Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden im Kompetenzbereich Unterrichten

| **Kompetenzen (Kurzform) gem. Nds. MasterVO-Lehr (2015)** | **Lehramtsspezifisches Berufsziel** | | | | **Studienjahr** | | | | | **Geschlecht** | | **Gesamt** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | **Bachelor** | | | **MEd** | | | | | |
| | **Grundschule** | **Haupt- & Realschule** | **Gymnasium** | **Sonderpädagogik** | **1. Studienjahr** | **2. Studienjahr** | **3. Studienjahr oder höher** | **1. Studienjahr** | **2. Studienjahr oder höher** | **Männlich** | **Weiblich** | | |
| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | | |
| | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | N |
| gg) Lernerfolgsrelevante Schülermerkmale | 2,82 (0,58) | 2,78 (0,71) | 2,82 (0,60) | 2,90 (0,56) | 2,86 (0,49) | 2,96 (0,54) | 2,81 (0,57) | 2,65 (0,62) | 2,83 (0,64) | 2,88 (0,50) | 2,81 (0,61) | 2,82 (0,60) | 385 |
| kk) Soziale & kulturelle Lebensbedingungen | 2,80 (0,58) | 2,88 (0,56) | 2,71 (0,48) | 2,75 (0,52) | 2,69 (0,48) | 2,69 (0,49) | 2,75 (0,52) | 2,70 (0,57) | **2,94$^{EFGH}$ (0,63)** | 2,74 (0,47) | 2,78 (0,55) | 2,77 (0,54) | 678 |
| cc) Lernförderliche Unterrichtssituationen | 2,68 (0,64) | 2,58 (0,66) | 2,65 (0,71) | 2,84 (0,64) | 2,61 (0,55) | 2,47 (0,69) | 2,73 (0,67) | 2,64 (0,72) | 2,69 (0,65) | 2,57 (0,66) | 2,68 (0,65) | 2,67 (0,67) | 425 |
| ii) Lern- & Leistungsmotivation | 2,64 (0,64) | 2,62 (0,63) | 2,69 (0,60) | 2,76 (0,63) | **2,91$^{GHI}$ (0,47)** | **2,79$^{H}$ (0,49)** | 2,62 (0,60) | 2,47 (0,62) | 2,64 (0,69) | 2,63 (0,55) | 2,65 (0,63) | 2,66 (0,62) | 380 |
| ee) Lernstrategien | 2,61 (0,64) | 2,50 (0,71) | 2,63 (0,68) | **2,87$^{AB}$ (0,64)** | **2,87$^{GHI}$ (0,81)** | **2,74$^{HI}$ (0,68)** | **2,64$^{H}$ (0,63)** | 2,40 (0,69) | 2,53 (0,65) | 2,61 (0,67) | 2,61 (0,69) | 2,62 (0,68) | 360 |
| mm) Relevanz von Demokratie | 2,37 (0,78) | 2,57 (0,75) | **2,68$^{A}$ (0,75)** | 2,61 (0,66) | 2,51 (0,72) | 2,69 (0,80) | 2,61 (0,71) | 2,29 (0,94) | 2,62 (0,73) | **2,90$^{K}$ (0,67)** | 2,51 (0,75) | 2,59 (0,76) | 514 |
| hh) Theorien der Kognition & des Lernens | 2,48 (0,58) | 2,59 (0,79) | 2,52 (0,58) | 2,69 (0,54) | **2,77$^{HI}$ (0,53)** | **2,69$^{HI}$ (0,45)** | 2,53 (0,62) | 2,41 (0,63) | 2,43 (0,61) | 2,68 (0,54) | 2,48 (0,61) | 2,52 (0,60) | 383 |

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ff) Selbst reguliertes Lernen | 2,42 (0,64) | 2,61 (0,78) | 2,47 (0,80) | 2,70 (0,66) | **2,82$^{GHI}$ (0,63)** | 2,59 (0,76) | 2,42 (0,71) | 2,36 (0,83) | 2,44 (0,68) | 2,61 (0,75) | 2,45 (0,70) | 2,49 (0,73) | 414 |
| aa) Didaktische Planungs-modelle | 2,50 (0,48) | 2,45 (0,42) | 2,43 (0,52) | 2,59 (0,56) | 2,23 (0,52) | 2,43 (0,43) | 2,50 (0,45) | 2,44 (0,51) | 2,51 (0,51) | 2,53 (0,50) | 2,47 (0,48) | 2,48 (0,49) | 333 |
| oo) Alltags- & Fachsprache | 2,39 (0,88) | 2,34 (0,84) | 2,50 (0,80) | 2,31 (0,80) | 2,40 (0,78) | 2,20 (0,90) | 2,44 (0,80) | 2,26 (0,97) | 2,65 (0,81) | 2,33 (0,75) | 2,44 (0,84) | 2,43 (0,83) | 394 |
| nn) Logik & Wahrheits-theorien | 2,35 (0,70) | 2,56 (0,38) | 2,44 (0,62) | 2,29 (0,54) | 2,51 (0,55) | 2,34 (0,67) | 2,26 (0,48) | 2,08 (1,11) | 3,00 (1,00) | 2,50 (0,68) | 2,38 (0,54) | 2,42 (0,61) | 174 |
| dd) Transferfördernde Unterrichtssituationen | 2,40 (0,56) | 2,38 (0,52) | 2,34 (0,57) | 2,42 (0,60) | 2,33 (0,54) | 2,28 (0,57) | 2,39 (0,52) | 2,32 (0,67) | 2,43 (0,55) | **2,54$^{K}$ (0,59)** | 2,34 (0,54) | 2,39 (0,57) | 365 |
| bb) Analyseverfahren für Lernwirkungen | 2,35 (0,63) | 2,21 (0,74) | 2,31 (0,65) | 2,53 (0,80) | 2,40 (0,78) | 2,36 (0,61) | 2,37 (0,68) | 2,14 (0,68) | 2,34 (0,65) | 2,47 (0,63) | 2,30 (0,67) | 2,34 (0,68) | 364 |
| jj) Metakognition | 2,20 (0,65) | 2,12 (0,77) | 2,25 (0,68) | 2,42 (0,62) | 2,33 (0,62) | 2,28 (0,70) | 2,21 (0,68) | 2,19 (0,75) | 2,20 (0,64) | 2,25 (0,69) | 2,20 (0,66) | 2,23 (0,67) | 377 |
| ll) Politikwissenschaft | 1,87 (0,75) | 2,09 (0,69) | **2,27$^{A}$ (0,74)** | 2,09 (0,67) | **2,38$^{GH}$ (0,48)** | **2,56$^{GHI}$ (0,67)** | 2,09 (0,80) | 1,98 (0,83) | 1,83 (0,26) | **2,79$^{K}$ (0,55)** | 2,04 (0,71) | 2,18 (0,75) | 189 |

**Anmerkungen**

**Berufsziel**
N(min) = 17$^{A}$, 16$^{B}$, 84$^{C}$, 20$^{D}$
N(max) = 254$^{A}$, 87$^{B}$, 241$^{C}$, 88$^{D}$
Prüfung auf Unterschiede über Kruskal-Wallis H-Test (α=0,05), Post-hoc-Tests mit Dunn-Bonferroni-Tests (α=0,05).

**Studienjahr**
N(min) = 11$^{E}$, 17$^{F}$, 27$^{G}$, 8$^{H}$; 3$^{I}$
N(max) = 127$^{E}$, 145$^{F}$, 174$^{G}$, 53$^{H}$, 153$^{I}$
Prüfung auf Unterschiede über Kruskal-Wallis H-Test (α=0,05), Post-hoc-Tests mit Dunn-Bonferroni-Tests (α=0,05).

**Geschlecht**
N(min) = 35$^{J}$, 94$^{K}$
N(max) = 133$^{J}$, 506$^{K}$
Prüfung auf Unterschiede über Mann-Whitney-U-Test (α=0,05).

Abgebildet werden die Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der Skalen.
Frage: Wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihre Kompetenzen ein?
Antwortformat: 1 = „gar nicht kompetent“, 2 = „eher nicht kompetent“, 3 = „eher kompetent“, 4 = „voll kompetent“.
Signifikanzen werden in der Kategorie mit dem größeren Mittelwert durch Großbuchstaben angezeigt und fett markiert.

Im Kompetenzbereich Unterrichten schätzen sich die befragten Studierenden in sieben der insgesamt fünfzehn Kompetenzen als eher kompetent ein (3,5>MW≥2,5). Auffällig ist, dass die erreichten Mittelwerte nur knapp die Kennzeichnung „eher kompetent“ signalisieren. Der höchste erreichte Mittelwert liegt bei 2,82. Die höheren Mittelwerte betreffen primär die Bereiche lernerfolgsrelevante Schülermerkmale, Lern- und Leistungsmotivation sowie Lernstrategien und -theorien. Die niedrigsten Mittelwerte zu den Selbsteinschätzungen betreffen u. a. die Bereiche der Politikwissenschaft, Metakognition als auch wissenschaftliche Analyseverfahren für Lernwirkungen des Unterrichts. Der niedrigste Mittelwert liegt bei 2,18. Einen neben den Lerntheorien zentralen Aspekt des Kompetenzbereiches Unterrichten betrifft die didaktischen Planungsmodelle (aa). Hier wird ein Mittelwert von 2,48 erreicht. Dies markiert vor dem Hintergrund der späteren Lehrtätigkeit einen deutlichen Entwicklungsbedarf. Einer fundierten didaktisch-methodischen Grundausbildung wird eine hohe Wertigkeit hinsichtlich der Unterrichtsqualität zugeschrieben (Meyer, 2015). Insgesamt wird für den Kompetenzbereich Unterrichten ein Mittelwert von 2,57 erreicht. Die Selbstwirksamkeitserwartungen verdeutlichen, dass sich die Studierenden hinsichtlich einer ihrer zukünftigen Kerntätigkeiten (das Unterrichten) nicht hinreichend kompetent einschätzen.

*Signifikante Unterschiede*

Kennzeichnend ist, dass Unterschiede nicht für alle, sondern nur für vereinzelte Kompetenzen festgestellt wurden. Nachfolgend werden Auffälligkeiten berichtet.

*Berufsziel:* Hinsichtlich der verschiedenen Berufsziele, die in Oldenburg nur durch unterschiedliche Studiengänge erreicht werden können, wurden nur wenige Unterschiede festgestellt. Auffällig ist, dass für zwei Kompetenzen im Bereich Politik/ Demokratie – ll) Politikwissenschaft (H(3)=8,214, p=0,042) und mm) Relevanz von Demokratie (H(3)=12,656, p=0,005) – signifikante Unterschiede vorhanden sind. Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zwischen dem gymnasialen und dem Grundschullehramtsstudierenden bestehen (für ll) p=0,005; r=0,23 und für mm) p=0,000; p=0,19). Gymnasiale Lehramtsstudierende schätzen sich in diesen Kompetenzen signifikant besser ein. Dies ist insofern überraschend, da das Studium für das Grundschullehramt einen höheren bildungswissenschaftlichen Ausbildungsanteil vorsieht. Gleichzeitig schätzen sich die Studierenden mit dem Berufsziel Grundschullehramt nicht signifikant besser ein. Es wird vermutet, dass sich die Einschätzungen auch damit erklären lassen, dass ggf. politische Themen in höheren Schulstufen eine größere Rolle spielen. Kennzeichnend sind zudem die gefundenen Unterschiede für den Standard ee) Lernstrategien (H(3)=10,318, p=0,016). Posthoc-Tests zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede zum einen zwischen sonderpädagogischen und Grundschullehramtsstudierenden (p=0,041; r=0,21) und zum anderen zwischen den sonderpädagogischen und den Lehramts-

studierenden für das Haupt- und Realschullehramt (p=0,012; r=0,33) bestehen. Sonderpädagogische Lehramtsstudierende schätzen sich dabei signifikant besser ein.

*Studienjahr:* Hinsichtlich des Studienjahrs ist kennzeichnend, dass hier nur vereinzelt signifikante Unterschiede festgestellt werden konnten. Für die Standards ii) *Lern- und Leistungsmotivation* (H(4)=11,275; p=0,024), ee) *Lernstrategien* (H(4)= 16,294, p=0,003) hh) *Theorien der Kognition und des Lernens* (H(4)=13,674, p=0,008) ff) *Selbst reguliertes Lernen* (H(4)=11,779, p=0,019) und ll) *Politikwissenschaft* (H(4)=15,937; p=0,003) ist auffällig, dass sich Studierende in den ersten Studienjahren besser einschätzen als Studierende in späteren Studienjahren. Da die Standards überwiegend das Thema Lernen betreffen, ist eine Vermutung, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen im Anschluss an die durchgeführten Praktika in der Schule korrigiert wurden (vgl. Schüle et al., 2017). Eine weitere Vermutung ist, dass die entsprechenden Inhalte im Anschluss nicht mehr hinreichend aufgegriffen oder ggf. auch von den Studierenden vergessen wurden. Anzumerken ist, dass für den Standard nn) *Selbst reguliertes Lernen* die Fallzahlen zu gering waren. Daher wurden dort keine signifikanten Unterschiede festgestellt.

*Geschlecht:* Für das Geschlecht unterscheiden sich die Einschätzungen für den Standard dd) *Transferfördernde Unterrichtssituationen* U=5995,00; z=-2,678; p=0,007; r=0,15). Des Weiteren wurden Einschätzungsunterschiede für die Standards ll) *Politikwissenschaft* (U=5995,50; z=-2,678; p=0,007; r=0,15) und mm) *Relevanz von Demokratie* (U=14442,00; z=-4,667; p=0,007; r=0,21). Männer schätzen sich bezüglich politikwissenschaftlicher Theorien und Methoden signifikant besser ein. Hierin spiegeln sich gefundene geschlechtsspezifische Unterschiede im politischen Interesse wider (Westle, 2001). Kennzeichnend ist jedoch, dass hinsichtlich des Geschlechts im Kompetenzbereich mit Ausnahme der o. g. Standards keine signifikanten Unterschiede gefunden wurden.

### 6.6.2 *Kompetenzbereich Erziehen*

Tabelle 40: Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden im Kompetenzbereich Erziehen

| **Kompetenzen (Kurzform) gem. Nds. MasterVO-Lehr (2015)** | **Lehramtsspezifisches Berufsziel** | | | | **Studienjahr** | | | | | **Geschlecht** | | **Gesamt** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | **Bachelor** | | | **MEd** | | | | | |
| | **Grundschule** | **Haupt- & Realschule** | **Gymnasium** | **Sonderpädaggogik** | **1. Studienjahr** | **2. Studienjahr** | **3. Studienjahr oder höher** | **1. Studienjahr** | **2. Studienjahr oder höher** | **Männlich** | **Weiblich** | | |
| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | | |
| | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | N |
| hh) Chancengleichheit im Bildungssystem | 2,87 (0,73) | 2,97 (0,78) | 2,88 (0,75) | 2,92 (0,76) | 2,87 (0,74) | 2,84 (0,79) | 2,93 (0,73) | 2,67 (0,74) | 2,97 (0,70) | 2,97 (0,71) | 2,88 (0,75) | 2,89 (0,75) | 703 |
| cc) Theorien der Sozialisation | 2,74 (0,75) | 2,74 (2,75) | 2,78 (0,71) | 2,88 (0,70) | **2,93$^{FHI}$ (0,69)** | 2,65 (0,79) | **2,93$^{FHI}$ (0,68)** | 2,56 (0,74) | 2,58 (0,71) | 2,77 (0,71) | 2,77 (0,74) | 2,78 (0,73) | 729 |
| ll) Entwicklung von Kindern & Jugendlichen | 2,70 (0,64) | 2,80 (0,68) | 2,69 (0,61) | **2,98$^{AC}$ (0,72)** | **2,90 $^{F}_{H}{}^{G}_{I}$ (0,61)** | 2,71 (0,67) | 2,76 (0,67) | 2,63 (0,63) | 2,65 (0,60) | 2,76 (0,57) | 2,74 (0,66) | 2,75 (0,65) | 708 |
| mm) Schutz- und Risikofaktoren | 2,73 (0,75) | 2,71 (0,88) | 2,58 (0,76) | **3,19$^{ABC}$ (0,77)** | **2,91$^{FH}$ (0,66)** | 2,57 (0,90) | **2,78$^{FH}$ (0,76)** | 2,45 (0,78) | **2,76$^{FH}$ (0,79)** | 2,71 (0,76) | 2,74 (0,80) | 2,74 (0,79) | 621 |
| dd) Demokratische Werte & Normen | 2,61 (0,74) | **2,80$^{A}$ (0,84)** | **2,81$^{A}$ (0,73)** | 2,71 (0,78) | 2,72 (0,64) | 2,80 (0,79) | 2,71 (0,79) | 2,69 (0,76) | 2,69 (0,79) | **2,98$^{K}$ (0,77)** | 2,66 (0,75) | 2,73 (0,77) | 663 |
| aa) Erziehungstheorien | 2,61 (0,71) | 2,60 (0,73) | 2,69 (0,74) | **2,96$^{ABC}$ (0,70)** | **2,95$^{GHI}$ (0,72)** | **2,82$^{HI}$ (0,73)** | **2,71$^{HI}$ (0,71)** | 2,43 (0,68) | 2,40 (0,67) | 2,66 (0,59) | 2,68 (0,75) | 2,68 (0,73) | 598 |
| rr) Moral & Recht, Moralität & Legalität | 2,34 (0,83) | **2,86$^{A}$ (0,87)** | **2,74$^{A}$ (0,85)** | 2,43 (0,80) | 2,75 (0,91) | 2,75 (0,89) | 2,60 (0,87) | 2,43 (0,74) | 2,50 (0,45) | **2,95$^{K}$ (0,88)** | 2,58 (0,84) | 2,66 (0,86) | 260 |
| ee) Interkulturelle Aspekte | 2,66 (0,76) | 2,66 (0,78) | 2,64 (0,79) | 2,59 (0,80) | 2,56 (0,77) | 2,55 (0,79) | 2,64 (0,79) | 2,66 (0,80) | 2,76 (0,75) | 2,63 (0,76) | 2,64 (0,77) | 2,65 (0,77) | 474 |

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| pp) Sozialisationsfunktionen von Familien | 2,60 (0,71) | 2,58 (0,72) | 2,59 (0,73) | **2,88$^{AC}$ (0,70)** | **2,77$^{HI}$ (0,66)** | **2,60$^{H}$ (0,73)** | **2,69$^{HI}$ (0,72)** | 2,27 (0,65) | 2,45 0,74) | 2,59 (0,71) | 2,65 (0,72) | 2,64 (0,72) | 482 |
| bb) Entwicklung moralischer Fähigkeiten | 2,47 (0,65) | 2,38 (0,74) | 2,67 (0,64) | 2,65 (0,88) | 2,52 (0,63) | 2,69 (0,67) | 2,53 (0,71) | 2,50 (0,63) | 2,46 (0,73) | 2,66 (0,69) | 2,53 (0,69) | 2,57 (0,69) | 303 |
| gg) Menschenrechte | 2,43 (0,66) | **2,66$^{A}$ (0,76)** | **2,62$^{A}$ (0,74)** | 2,39 (0,69) | 2,44 (0,57) | 2,60 (0,69) | 2,47 (0,83) | 2,38 (0,59) | 2,67 (0,68) | **2,86$^{K}$ (0,65)** | 2,47 (0,72) | 2,55 (0,71) | 337 |
| nn) Interindividuelle Differenzen | 2,47 (0,59) | **2,57$^{C}$ (0,64)** | 2,43 (0,58) | **2,66$^{AC}$ (0,64)** | 2,50 (0,60) | 2,51 (0,62) | 2,51 (0,59) | 2,44 (0,56) | 2,49 (0,63) | 2,53 (0,58) | 2,48 (0,61) | 2,50 (0,61) | 683 |
| oo) Familienformen & -strukturen | 2,41 (0,60) | 2,55 (0,67) | 2,48 (0,64) | **2,64$^{A}$ (0,55)** | **2,69$^{FHI}$ (0,48)** | **2,42$^{H}$ (0,67)** | **2,53$^{HI}$ (0,62)** | 2,16 (0,59) | 2,28 (0,63) | 2,47 (0,61) | 2,49 (0,62) | 2,49 (0,62) | 481 |
| ii) Sozialintegrativer Unterricht | 2,28 (0,70) | **2,60$^{AC}$ (0,85)** | 2,31 (0,79) | 2,44 (0,91) | 2,16 (0,98) | 2,34 (0,81) | 2,27 (0,80) | 2,39 (0,78) | 2,40 (0,73) | 2,40 (0,87) | 2,34 (0,77) | 2,35 (0,78) | 395 |
| ff) Herrschaftssysteme | 1,85 (0,77) | **2,17$^{AD}$ (0,76)** | **2,38$^{AD}$ (0,78)** | 1,81 (0,68) | **2,61$^{FGH}$ (0,71)** | 2,12 (0,79) | 2,15 (0,89) | 2,10 (0,75) | 2,50 (0,79) | **2,77$^{K}$ (0,74)** | 2,03 (0,77) | 2,22 (0,82) | 265 |
| kk) Moderationsverfahren für Konflikte | 2,13 (0,81) | 2,13 (1,01) | 2,27 (0,76) | **2,82$^{ABC}$ (0,88)** | 3,00 (0,00) | 2,17 (0,41) | 2,26 (0,86) | 2,28 (0,69) | 2,16 (0,94) | 2,14 (1,11) | 2,23 (0,82) | 2,22 (0,86) | 222 |
| jj) Verhaltensbezogene Beratungsgespräche | 2,04 (0,80) | 2,16 (0,90) | 2,19 (0,83) | 2,23 (0,78) | 2,00 (0,78) | **2,36$^{EHI}$ (0,87)** | **2,20$^{EI}$ (0,77)** | 2,04 (0,76) | 1,95 (0,84) | 2,24 (0,80) | 2,10 (0,83) | 2,13 (0,82) | 670 |
| ss) Kulturrelativismus vs. Menschenrechte | 1,92 (0,62) | 2,11 (0,88) | 2,17 (0,80) | 1,93 (0,79) | **2,50$^{FGH}$ (0,72)** | 2,09 (0,83) | 1,90 (0,72) | 2,08 (0,66) | 2,50 (0,87) | **2,47$^{K}$ (0,83)** | 2,00 (0,75) | 2,09 (0,78) | 233 |
| qq) Ethikkonzepte | 1,85 (0,68) | 2,09 (0,81) | 2,15 (0,85) | 1,75 (0,73) | 2,40 (0,76) | 2,03 (0,84) | 1,94 (0,77) | 1,92 (0,80) | 2,25 (1,04) | **2,37$^{K}$ (0,81)** | 1,97 (0,80) | 2,04 (0,81) | 233 |
| **Anmerkungen** | **Berufsziel**<br>N(min) = 46$^{A}$, 27$^{B}$, 60$^{C}$, 17$^{D}$<br>N(max) = 270$^{A}$, 93$^{B}$, 259$^{C}$, 97$^{D}$<br>Prüfung auf Unterschiede über Kruskal-Wallis H-Test (α=0,05), Post-hoc-Tests mit Dunn-Bonferroni-Tests (α=0,05). | | | | **Studienjahr**<br>N(min) = 2$^{E}$, 6$^{F}$, 74$^{G}$, 25$^{H}$; 5$^{I}$<br>N(max) = 142$^{E}$, 161$^{F}$, 193$^{G}$, 52$^{H}$, 152$^{I}$<br>Prüfung auf Unterschiede über Kruskal-Wallis H-Test (α=0,05), Post-hoc-Tests mit Dunn-Bonferroni-Tests (α=0,05). | | | | **Geschlecht**<br>N(min) = 21$^{J}$, 177$^{K}$<br>N(max) = 166$^{J}$, 562$^{K}$<br>Prüfung auf Unterschiede über Mann-Whitney-U-Test (α=0,05). | | | |
| | Abgebildet werden die Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der Skalen.<br>Frage: Wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihre Kompetenzen ein?<br>Antwortformat: 1 = „gar nicht kompetent“, 2 = „eher nicht kompetent“, 3 = „eher kompetent“, 4 = „voll kompetent“.<br>Signifikanzen werden in der Kategorie mit dem größeren Mittelwert durch Großbuchstaben angezeigt und fett markiert. | | | | | | | | | | | | |

Im Kompetenzbereich Erziehen schätzen sich die befragten Studierenden in zwölf der insgesamt neunzehn Standards als eher kompetent ein (3,5>MW≥2,5). Auffällig ist, dass die erreichten Mittelwerte nur knapp die Kennzeichnung „eher kompetent" signalisieren. Der höchste erreichte Mittelwert liegt bei 2,89. Die höheren Mittelwerte betreffen primär die Bereiche Chancengleichheit im Bildungssystem, Sozialisationstheorien sowie Theorien zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Die niedrigsten Mittelwerte zu den Selbsteinschätzungen betreffen u. a. die Bereiche Ethikkonzepte, das Spannungsverhältnis von Kulturrelativismus und universalen Menschenrechten, verhaltensbezogene Beratungsgespräche als auch Moderationsverfahren für Konfliktsituationen. Der niedrigste Mittelwert liegt bei 2,04. Konfliktbewältigung kann als ein grundlegendes Element der Erziehungstätigkeit betrachtet werden (Nds. MasterVO-Lehr, 2015). Insofern markieren die Selbstwirksamkeitserwartungen in diesem Bereich einen wichtigen Weiterentwicklungsbedarf. Insgesamt wird auch für den Kompetenzbereich Erziehen ein Mittelwert von 2,60 erreicht. Die Selbstwirksamkeitserwartungen verdeutlichen, dass sich die Studierenden hinsichtlich einer ihrer zukünftigen Kerntätigkeiten (das Erziehen) nicht hinreichend kompetent einschätzen.

*Signifikante Unterschiede*

Kennzeichnend ist, dass Unterschiede nicht für alle, sondern nur für vereinzelte Kompetenzen festgestellt wurden. Nachfolgend werden Auffälligkeiten berichtet.

*Berufsziel:* Hinsichtlich der verschiedenen Berufsziele, die in Oldenburg nur durch unterschiedliche Studiengänge erreicht werden können, wurden einige Unterschiede festgestellt. Auffällig ist, dass sich die sonderpädagogischen Lehramtsstudierenden häufig signifikant besser einschätzen (betrifft die Standards ll) *Entwicklung von Kindern und Jugendlichen* (H(3)=16,608; p=0,001), mm) *Schutz- und Risikofaktoren* (H(3)=37,610; p=0,000), aa) *Erziehungstheorien* (H(3)=13,664, p=0,003), pp) *Sozialisationsfunktionen von Familien* (H(3)=11,026; p=0,012), nn) *Interindividuelle Differenzen* (H(3)=12,430; p=0,006), oo) *Familienformen und -strukturen* (H(3)=10,401; p=0,015), kk) *Moderationsverfahren für Konflikte* (H(3)=9,337; p=0,025)). Kennzeichnend ist zudem, dass – mit einer Ausnahme bei den gefundenen signifikanten Unterschieden – für die Grundschullehramtsstudierenden schlechtere Mittelwerte erreicht werden (betrifft neben den zuvor genannten die Standards dd) *Demokratische Werte und Normen* (H(3)=9,480; p=0,024), rr) *Moral und Recht, Moralität und Legalität* (H(3)=11,522; p=0,009), gg) *Menschenrechte* (H(3)=8,184; p=0,042), ii) *Sozialintegrativer Unterricht* (H(3)=8,051; p=0,045) und ff) *Herrschaftssysteme* (H(3)=23,756; p=0,000)). Auch diese Ergebnisse sind insbesondere bezüglich der Unterschiede zwischen gymnasialen und Grundschullehramtsstudierenden überraschend, da aufgrund des höheren bildungswissenschaftlichen Studienumfangs für das Grundschullehramt ein höherer Mittelwert erwartet wurde.

*Studienjahr:* Bezüglich des Studienjahrs zeichnet sich ein heterogenes Bild: Für neun von insgesamt neunzehn Standards konnten signifikante Unterschiede festgestellt werden (betrifft die Standards cc) *Theorien der Sozialisation* (H(4)=45,974; p=0,000), ll) *Entwicklung von Kindern und Jugendlichen* (H(4)=14,782; p=0,005), mm) *Schutz- und Risikofaktoren* (H(4)=17,743; p=0,001), aa) *Erziehungstheorien* (H(4)=45,974; p=0,000), pp) *Sozialisationsfunktionen von Familien* (H(4)=15,387; p=0,004), oo) *Familienformen und -strukturen* (H(4)=27,075; p=0,000), ff) *Herrschaftssysteme* (H(4)=12,408; p=0,015), jj) *Verhaltensbezogene Beratungsgespräche* (H(4)=22,913; p=0,000), ss) *Kulturrelativismus vs. Menschenrechte* (H(4)=15,933; p=0,003)). Auffällig ist, dass sich Bachelor-Studierende im ersten Studienjahr in acht Fällen signifikant besser einschätzen als Studierende in späteren Studienjahren. Kruger und Dunning (1999) machen in dem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass unwissende bzw. wenig kompetente Menschen (hier: in Bezug auf die Bildungswissenschaften wenig kompetente Studienanfänger) die Qualität der eigenen Kompetenz überschätzen (Dunning-Kruger-Effekt). Ähnlich wird dies in dem Modell der unbewussten Inkompetenz von Howell und Fleishmann (1982) beschrieben. Personen im Anfängerstadium neigen demnach zu einer Selbstüberschätzung. Dieser Effekt kann zwar nicht generell für diese Studie bestätigt werden, scheint aber für bestimmte Standards zuzutreffen. Gleichzeitig ist hier auch von Bedeutung, zu welchem Zeitpunkt im Studium das entsprechende Modulangebot genutzt wurden.

Kennzeichnend ist zudem, dass die Einschätzungen von Studierenden im ersten Masterstudienjahr häufig signifikant niedriger sind. Auch Studierende im zweiten Masterstudienjahr schätzen sich mit einer Ausnahme (Standard mm) nicht signifikant besser als Studierende mit weniger Studienjahren ein. Insofern scheinen Studierende mit Fortschritt des Studiums und bei zunehmender Kenntnis von ihrer Unwissenheit ihre Selbstwirksamkeitserwartungen anzupassen (im Sinne von Sokrates: Ich weiß, dass ich nichts weiß).

*Geschlecht:* Hinsichtlich des Geschlechts unterscheiden sich die Einschätzungen für die Standards dd) *Demokratische Werte und Normen* (U=26136,000; z=-4,303; p=0,000; r=0,17), rr) *Moral und Recht, Moralität und Legalität* (U=4204,000; z=-2,878; p=0,004; r=0,18), gg) *Menschenrechte und die freiheitlich-demokratische Grundordnung* (U=5939,000; z=-3,739; p=0,000; r=0,21), ff) *Herrschaftssysteme* (U=2848,000; z=-5,973; p=0,000; r=0,38), ss) *Kulturrelativismus vs. Menschenrechte* (U=2702,500; z=-3,436; p=0,001; r=0,23) und qq) *Ethikkonzepte* (U=2724,500; z=-2,830; p=0,005; r=0,19). Männer schätzen sich in allen o. g. Standards signifikant besser ein. Kennzeichnend ist jedoch, dass hinsichtlich des Geschlechts im Kompetenzbereich Erziehen eher wenig signifikante Unterschiede gefunden wurde.

### 6.6.3 *Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern*

Tabelle 41: Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden im Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern

| Kompetenzen (Kurzform) gem. Nds. MasterVO-Lehr (2015) | Lehramtsspezifisches Berufsziel | | | | Studienjahr | | | | | Geschlecht | | Gesamt | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Bachelor | | | MEd | | | | | |
| | Grundschule | Haupt- & Realschule | Gymnasium | Sonderpädagogik | 1. Studienjahr | 2. Studienjahr | 3. Studienjahr oder höher | 1. Studienjahr | 2. Studienjahr oder höher | Männlich | Weiblich | | |
| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | | |
| | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | N |
| ll) Kategorien sozialer Ungleichheit | 2,80 (0,68) | 2,78 (0,69) | 2,70 (0,65) | 2,89 (0,62) | **2,82$^{H}$ (0,69)** | 2,71 (0,66) | **2,74$^{H}$ (0,71)** | 2,53 (0,68) | **2,86$^{FH}$ (0,62)** | 2,81 (0,55) | 2,77 (0,70) | 2,77 (0,67) | 685 |
| bb) Spezifische Lernvoraus-setzungen | 2,60 (0,72) | 2,55 (0,68) | 2,47 (0,75) | **2,87$^{ABC}$ (0,72)** | 2,36 (0,71) | 2,55 (0,70) | **2,69$^{EF}$ (0,76)** | 2,51 (0,77) | **2,71$^{E}$ (0,73)** | 2,56 (0,72) | 2,59 (0,74) | 2,58 (0,74) | 681 |
| hh) Nutzen von Prüfungen | 2,45 (0,78) | 2,47 (0,77) | 2,55 (0,76) | 2,58 (0,73) | 2,33 (0,72) | **2,56$^{E}$ (0,83)** | **2,62$^{E}$ (0,74)** | 2,53 (0,80) | 2,45 (0,76) | 2,62 (0,71) | 2,48 (0,78) | 2,51 (0,77) | 558 |
| aa) Lernbeeinträchtigungen | **2,41$^{C}$ (0,63)** | **2,39$^{C}$ (0,65)** | 2,13 (0,71) | **2,79$^{ABC}$ (0,78)** | 2,06 (0,71) | **2,32$^{E}$ (0,66)** | **2,41$^{E}$ (0,78)** | **2,37$^{E}$ (0,75)** | **2,57$^{EFG}$ (0,60)** | 2,31 (0,75) | 2,36 (0,71) | 2,36 (0,72) | 697 |
| cc) Bereichsübergreifende Lernvoraussetzungen | **2,37$^{C}$ (0,74)** | **2,42$^{C}$ (0,78)** | 1,96 (0,72) | **2,95$^{ABC}$ (0,71)** | 1,91 (0,69) | **2,16$^{E}$ (0,74)** | **2,39$^{E}$ (0,86)** | **2,26$^{E}$ (0,75)** | **2,61$^{EF}_{GH}$ (0,68)** | 2,11 (0,69) | **2,36$^{J}$ (0,81)** | 2,32 (0,79) | 522 |
| ff) Kriterienorientierte Aufgabenstellungen | 2,36 (0,72) | 2,23 (0,83) | 2,20 (0,83) | 2,59 (0,87) | 2,14 (0,90) | 2,21 (0,70) | 2,29 (0,82) | 2,19 (0,79) | 2,38 (0,76) | 2,34 (0,91) | 2,28 (0,76) | 2,30 (0,79) | 247 |
| dd) Lernprozessmerkmale | 2,22 (0,74) | 2,33 (0,75) | 2,26 (0,73) | **2,62$^{AC}$ (0,74)** | 2,07 (0,74) | **2,42$^{E}$ (0,63)** | **2,44$^{EHI}$ (0,74)** | 2,20 (0,69) | 2,26 (0,79) | 2,35 (0,71) | 2,28 (0,75) | 2,29 (0,75) | 521 |

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| dd) Lernprozessmerkmale | 2,22 (0,74) | 2,33 (0,75) | 2,26 (0,73) | **2,62$^{AC}$ (0,74)** | 2,07 (0,74) | **2,42$^{E}$ (0,63)** | **2,44$^{EHI}$ (0,74)** | 2,20 (0,69) | 2,26 (0,79) | 2,35 (0,71) | 2,28 (0,75) | 2,29 (0,75) | 521 |
| nn) Urteilen | 2,15 (0,83) | 2,33 (0,83) | 2,38 (0,88) | 2,23 (0,83) | **2,55$^{FGH}$ (0,82)** | 2,20 (0,87) | 2,13 (0,81) | 1,96 (0,92) | 2,22 (1,20) | **2,61$^{K}$ (0,85)** | 2,19 (0,85) | 2,29 (0,86) | 584 |
| ee) kollegiale & institutionelle Kooperation | 2,20 (0,75) | 2,25 (0,78) | 2,20 (0,80) | 2,46 (0,71) | 1,92 (0,79) | **2,31$^{E}$ (0,80)** | **2,32$^{EH}$ (0,76)** | 2,05 (0,70) | **2,38$^{EH}$ (0,74)** | 2,32 (0,81) | 2,21 (0,77) | 2,24 (0,78) | 595 |
| kk) Psychologische Lernvoraussetzungen | **2,27$^{C}$ (0,62)** | 2,25 0,74) | 2,09 (0,65) | **2,52$^{AC}$ (0,78)** | 2,00 (0,64) | **2,29$^{E}$ (0,73)** | **2,26$^{E}$ (0,72)** | **2,24$^{E}$ (0,65)** | **2,42$^{EG}$ (0,59)** | 2,24 (0,67) | 2,24 (0,69) | 2,24 (0,68) | 609 |
| jj) Moderation in Konfliktsituationen | 2,23 (0,72) | 1,98 (0,82) | 2,20 (0,79) | 2,35 (0,79) | 2,21 (0,67) | 2,24 (0,68) | 2,15 (0,80) | 2,30 (0,86) | 2,36 (1,14) | 2,30 (0,84) | 2,16 (0,74) | 2,22 (0,78) | 216 |
| mm) Norm und Wirklichkeit | 1,93 (0,74) | **2,35$^{A}$ (0,63)** | **2,31$^{A}$ (0,84)** | 1,99 (0,56) | 2,41 (0,70) | 2,18 (0,77) | 2,19 (0,81) | 2,03 (0,82) | 1,89 (1,13) | **2,69$^{K}$ (0,72)** | 2,05 (0,75) | 2,21 (0,79) | 292 |
| gg) Beurteilung/Rückmeldung v. Lernergebnissen | 2,08 (0,77) | 2,13 (0,90) | 2,18 (0,87) | **2,80$^{ABC}$ (0,83)** | 2,09 (0,78) | 2,07 (0,80) | 2,39 (0,95) | 2,15 (0,79) | 2,07 (0,79) | 2,30 (0,91) | 2,13 (0,83) | 2,18 (0,85) | 377 |
| ii) Beratung in persönlichen Problemsituationen | 2,11 (0,71) | 2,24 (0,70) | 2,05 (0,73) | **2,38$^{C}$ (0,80)** | 1,99 (0,73) | 2,13 (0,77) | 2,21 (0,76) | 2,14 (0,65) | 2,26 (0,74) | 2,21 (0,77) | 2,14 (0,73) | 2,15 (0,74) | 456 |

**Anmerkungen**

**Berufsziel**
N(min) = 45$^{A}$, 20$^{B}$, 74$^{C}$, 17$^{D}$
N(max) = 265$^{A}$, 89$^{B}$, 274$^{C}$, 91$^{D}$
Prüfung auf Unterschiede über Kruskal-Wallis H-Test (α=0,05), Post-hoc-Tests mit Dunn-Bonferroni-Tests (α=0,05).

**Studienjahr**
N(min) = 7$^{E}$, 14$^{F}$, 82$^{G}$, 28$^{H}$; 6$^{I}$
N(max) = 204$^{E}$, 154$^{F}$, 190$^{G}$, 54$^{H}$, 153$^{I}$
Prüfung auf Unterschiede über Kruskal-Wallis H-Test (α=0,05), Post-hoc-Tests mit Dunn-Bonferroni-Tests (α=0,05).

**Geschlecht**
N(min) = 33$^{J}$, 94$^{K}$
N(max) = 172$^{J}$, 544$^{K}$
Prüfung auf Unterschiede über Mann-Whitney-U-Test (α=0,05).

Abgebildet werden die Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der Skalen.
Frage: Wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihre Kompetenzen ein?
Antwortformat: 1 = „gar nicht kompetent“, 2 = „eher nicht kompetent“, 3 = „eher kompetent“, 4 = „voll kompetent“.
Signifikanzen werden in der Kategorie mit dem größeren Mittelwert durch Großbuchstaben angezeigt und fett markiert.

Im Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern schätzen sich die befragten Studierenden in drei der insgesamt vierzehn Standards als eher kompetent ein (3,5>MW≥2,5). Auffällig ist, dass die erreichten Mittelwerte die Kennzeichnung „eher kompetent" signalisieren. Der höchste erreichte Mittelwert liegt bei 2,77. Die höheren Mittelwerte betreffen primär die Bereiche Ursachen und Folgen sozialer Ungleichheit, spezifische Lernvoraussetzungen sowie den Nutzen von Prüfungen. Die niedrigsten Mittelwerte zu den Selbsteinschätzungen betreffen u. a. die Bereiche Angebote sowie Vorgehensweisen der Beratung und Unterstützung in persönlichen Problemsituationen, Beurteilung unter Berücksichtigung der sachlichen, intra- und der interindividuellen Bezugsnorm sowie die Differenzen zwischen Norm und Wirklichkeit in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft. Der niedrigste Mittelwert liegt bei 2,15. Die Leistungsbeurteilung als ein Kernelement dieses Kompetenzbereiches weist bei den Selbstwirksamkeitserwartungen insgesamt niedrige Mittelwerte auf (betrifft die Standards bb) *Spezifische Lernvoraussetzungen*, cc) *Bereichsübergreifende Lernvoraussetzungen*, dd) *Lernprozessmerkmale*, gg) *Beurteilung und Rückmeldung von Lernergebnissen*, hh) *Nutzen von Prüfungen* und nn) *Urteilen*). Hier besteht ein punktueller (insbesondere beim Standard gg)) Weiterentwicklungsbedarf.

Für den Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern wird ein Mittelwert von 2,45 erreicht. Die Selbstwirksamkeitserwartungen verdeutlichen, dass sich die Studierenden hinsichtlich einer ihrer zukünftigen Kerntätigkeiten (das Beurteilen, Beraten und Fördern) nicht ausreichend kompetent einschätzen.

*Signifikante Unterschiede*

Kennzeichnend ist, dass die Unterschiede nicht für alle Kompetenzen festgestellt wurden. Nachfolgend werden Auffälligkeiten berichtet.

*Berufsziel:* Für acht von insgesamt vierzehn Standards konnten signifikante Unterschiede hinsichtlich der lehramtsspezifischen Berufsziele festgestellt werden (bb) *Spezifische Lernvoraussetzungen* (H(3)=20,756; p=0,000), aa) *Lernbeeinträchtigungen* (H(3)=55,638; p=0,000), cc) *Bereichsübergreifende Lernvoraussetzungen* (H(3)=70,709; p=0,000), dd) *Lernprozessmerkmale* (H(3)=16,132; p=0,001), kk) *Psychologische Lernvoraussetzungen* (H(3)=22,010; p=0,000), mm) *Norm und Wirklichkeit* (H(3)=13,416; p=0,004), gg) *Beurteilung und Rückmeldung von Lernergebnissen* (H(3)=19,834; p=0,000), ii) *Beratung in persönlichen Problemsituationen* (H(3)=8,937; p=0,030)). Auffällig ist hier insbesondere, dass für das sonderpädagogische Lehramt in sieben Fällen signifikant höhere Mittelwerte erreicht wurden. Kennzeichnend ist zudem, dass die Einschätzungen der Studierende mit dem Berufsziel Lehramt an Gymnasien in sieben Fällen signifikant niedriger sind als die der anderen Lehramtsstudierenden.

*Studienjahr:* Hinsichtlich des Studienjahrs zeichnet sich auch für diesen Kompetenzbereich ein heterogenes Bild: Für neun von insgesamt vierzehn Standards konn-

ten signifikante Unterschiede festgestellt werden (betrifft die Standards ll) *Kategorien sozialer Ungleichheit* (H(4)=11,564; p=0,021), bb) *Spezifische Lernvoraussetzungen* (H(4)=19,337; p=0,001), hh) *Nutzen von Prüfungen* (H(4)=11,180; p=0,025), aa) *Lernbeeinträchtigungen* (H(4)=37,403; p=0,000), cc) *Bereichsübergreifende Lernvoraussetzungen* (H(4)=46,875; p=0,000), dd) *Lernprozessmerkmale* (H(4)=16,818; p=0,002), nn) *Urteilen* (H(4)=30,805; p=0,000), ee) *kollegiale und institutionelle Kooperation* (H(4)=28,116; p=0,000) und kk) *Psychologische Lernvoraussetzungen* (H(4)=28,181; p=0,000)).

Kennzeichnend ist, dass die Studierenden im ersten Bachelor-Studienjahr in sieben Fällen ihr Kompetenzniveau niedriger einschätzen als Studierende in höheren Semestern. Während sich im Kompetenzbereich Erziehen die Studienanfänger eher als kompetenter eingeschätzt haben, sind es im Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern die Studierenden in höheren Mastersemestern.

*Geschlecht:* Hinsichtlich des Geschlechts unterscheiden sich die Einschätzungen für die Standards cc) *Bereichsübergreifende Lernvoraussetzungen* (U=15144,000; z=-2,842; p=0,004; r=0,13), nn) *Urteilen* (U=23249,500; z=-5,140; p=0,000; r=0,22) und mm) *Norm und Wirklichkeit* (U=4306,500; z=-5,871; p=0,000; r=0,35). Männer schätzen sich in zwei Standards (nn) & mm)) signifikant besser ein. Frauen schätzen sich zu bereichsübergreifenden Lernvoraussetzungen, insbesondere Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache und sonderpädagogischer Förderbedarfs (Standards cc)) signifikant kompetenter ein.

### 6.6.4 *Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz*

Tabelle 42: Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden im Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz

| **Kompetenzen (Kurzform) gem. Nds. MasterVO-Lehr (2015)** | **Lehramtsspezifisches Berufsziel** | | | | **Studienjahr** | | | | | **Geschlecht** | | **Gesamt** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | **Bachelor** | | | **MEd** | | | | | |
| | **Grundschule** | **Haupt- & Realschule** | **Gymnasium** | **Sonderpädagogik** | **1. Studienjahr** | **2. Studienjahr** | **3. Studienjahr oder höher** | **1. Studienjahr** | **2. Studienjahr oder höher** | **Männlich** | **Weiblich** | | |
| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | | |
| | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) | N |
| aa) Institutionelle Strukturen | 2,52 (0,67) | 2,65 (0,69) | 2,54 (0,69) | 2,47 (0,64) | 2,33 (0,63) | **2,56$^{E}$ (0,65)** | **2,63$^{E}$ (0,68)** | 2,45 (0,67) | **2,64$^{E}$ (0,68)** | 2,62 (0,57) | 2,53 (0,70) | 2,54 (0,67) | 639 |
| cc) Gesellschaftliche Rahmenbedingungen | 2,27 (0,74) | 2,53 (0,75) | **2,52$^{AD}$ (0,73)** | 2,24 (0,75) | 2,28 (0,81) | 2,47 (0,74) | 2,45 (0,75) | 2,47 (0,67) | 2,34 (0,66) | 2,43 (0,75) | 2,40 (0,75) | 2,40 (0,75) | 569 |
| ee) Stressprävention | 2,30 (0,99) | 2,23 (0,93) | 2,35 (0,93) | 2,53 (0,72) | 2,00 (0,89) | 2,08 (0,79) | 2,31 (0,94) | 2,46 (0,96) | 2,67 (1,03) | 2,18 (1,02) | 2,36 (0,91) | 2,33 (0,93) | 130 |
| hh) Schulentwicklung | 2,21 (0,80) | 2,41 (0,84) | 2,30 (0,91) | 2,47 (1,01) | 1,33 (0,52) | **2,58$^{E}$ (0,52)** | **2,38$^{E}$ (0,89)** | **2,16$^{E}$ (0,90)** | **2,30$^{E}$ (0,81)** | 2,38 (0,92) | 2,27 (0,83) | 2,29 (0,85) | 238 |
| bb) Organisationssoziologie | 2,18 (0,75) | 2,40 (0,87) | 2,34 (0,78) | 2,15 (0,73) | 2,14 (0,83) | 2,26 (0,76) | **2,40$^{E}$ (0,74)** | 2,38 (0,75) | 2,22 (0,75) | 2,31 (0,80) | 2,26 (0,77) | 2,27 (0,78) | 562 |
| ff) Evaluationsverfahren | 2,20 (0,72) | 2,31 (0,73) | 2,25 (0,72) | 2,32 (0,58) | 1,56 (0,50) | **2,28$^{E}$ (0,28)** | **2,40$^{E}$ (0,79)** | **2,21$^{E}$ (0,72)** | **2,19$^{E}$ (0,67)** | 2,35 (0,67) | 2,24 (0,73) | 2,26 (0,72) | 245 |
| ii) Stresserleben & Belastungsbewältigung | 2,10 (0,81) | 2,32 (0,72) | 2,14 (0,77) | 2,39 (0,79) | 1,79 (0,76) | 2,03 (0,56) | 2,14 (0,74) | 2,27 (0,84) | 3,17 (0,93) | 2,00 (0,75) | 2,21 (0,77) | 2,19 (0,78) | 138 |

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| dd) Berufsbezogene Wertvorstellungen | 2,01 (0,68) | 2,20 (0,67) | 2,08 (0,80) | 2,19 (0,74) | 1,78 (0,72) | **2,24$^{E}$ (0,71)** | **2,19$^{E}$ (0,77)** | **2,31$^{E}$ (0,79)** | **2,06$^{E}$ (0,61)** | 2,15 (0,81) | 2,08 (0,73) | 2,10 (0,74) | 418 |
| jj) Lehrerrolle & Berufskompetenz | 2,03 (0,63) | 2,15 (0,71) | 2,05 (0,66) | 2,06 (0,60) | 1,84 (0,59) | **2,04$^{E}$ (0,67)** | **2,15$^{E}$ (0,65)** | **2,32$^{E}$ (0,67)** | 2,07 (0,49) | 2,06 (0,65) | 2,07 (0,66) | 2,06 (0,65) | 351 |
| gg) Binnenschulische Kooperationsstrukturen | 2,04 (0,79) | 2,12 (0,71) | 2,08 (0,74) | 1,88 (0,81) | 1,33 (0,52) | 2,09 (0,30) | 2,05 (0,75) | 2,23 (0,83) | 2,00 (0,75) | 2,14 (0,76) | 2,04 (0,76) | 2,05 (0,76) | 236 |
| **Anmerkungen** | **Berufsziel**<br>N(min) = 27$^{A}$, 13$^{B}$, 65$^{C}$, 16$^{D}$<br>N(max) = 244$^{A}$, 86$^{B}$, 236$^{C}$, 82$^{D}$<br>Prüfung auf Unterschiede über Kruskal-Wallis H-Test (α=0,05), Post-hoc-Tests mit Dunn-Bonferroni-Tests (α=0,05). | | | | **Studienjahr**<br>N(min) = 6$^{E}$, 11$^{F}$, 77$^{G}$, 28$^{H}$; 6$^{I}$<br>N(max) = 137$^{E}$, 152$^{F}$, 170$^{G}$, 49$^{H}$, 148$^{I}$<br>Prüfung auf Unterschiede über Kruskal-Wallis H-Test (α=0,05), Post-hoc-Tests mit Dunn-Bonferroni-Tests (α=0,05). | | | | **Geschlecht**<br>N(min) = 17$^{J}$, 104$^{K}$<br>N(max) = 131$^{J}$, 493$^{K}$<br>Prüfung auf Unterschiede über Mann-Whitney-U-Test (α=0,05). | | | |
| | Abgebildet werden die Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der Skalen.<br>Frage: Wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihre Kompetenzen ein?<br>Antwortformat: 1 = „gar nicht kompetent“, 2 = „eher nicht kompetent“, 3 = „eher kompetent“, 4 = „voll kompetent“.<br>Signifikanzen werden in der Kategorie mit dem größeren Mittelwert durch Großbuchstaben angezeigt und fett markiert. | | | | | | | | | | | | |

Im Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz schätzen sich die befragten Studierenden nur in einem (betrifft Standard aa) *Institutionelle Strukturen*) von insgesamt zehn Standards als eher kompetent ein (3,5>MW≥ 2,5). Auffällig ist, dass der erreichte Mittelwert in Höhe von 2,54 nur knapp die Kennzeichnung „eher kompetent" signalisiert. Lehramtsstudierende schätzen sich somit im Hinblick auf die institutionellen Strukturen und grundlegenden rechtlichen Rahmenbedingungen des Bildungswesens und von Unterricht[154] als eher kompetent ein. Kennzeichnend ist, dass sich die Studierenden hinsichtlich der anderen Standards des genannten Kompetenzbereiches als eher nicht kompetent einschätzen. Die niedrigsten Mittelwerte zu den Selbsteinschätzungen betreffen u. a. binnenschulische Kooperationsstrukturen, die Lehrerrolle und Berufskompetenz sowie berufsbezogene Wertvorstellungen. Der niedrigste Mittelwert liegt bei 2,04. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Lehramtsstudierende hinsichtlich der Schulentwicklungsaufgabe und der Weiterentwicklung der eigenen Berufskompetenz als nicht ausreichend kompetent einschätzen. Für den Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz wird insgesamt nur ein Mittelwert von 2,29 erreicht.

*Signifikante Unterschiede*

Kennzeichnend ist, dass die Unterschiede nicht für alle Kompetenzen festgestellt wurden. Auch konnten mit Blick auf das Geschlecht keine und bezüglich des lehramtsspezifischen Berufsziels nur ein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Nachfolgend werden Auffälligkeiten berichtet.

*Berufsziel:* Nur für den Standard cc) *Gesellschaftliche Rahmenbedingungen* (H(3)= 15,972; p=0,001) konnte ein signifikanter Unterschiede hinsichtlich der lehramtsspezifischen Berufsziele festgestellt werden. Studierende mit dem Berufsziel Lehramt an Gymnasien schätzen sich bzgl. der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Entwicklung von Schulen signifikant besser ein als sonderpädagogische oder Grundschullehramtsstudierende. Auffällig ist, dass mit der o. g. Ausnahme keine weiteren signifikanten Unterschiede festgestellt wurden.

*Studienjahr:* Für sechs von insgesamt zehn Standards konnten signifikante Unterschiede hinsichtlich der Studienjahre festgestellt werden (betrifft die Standards aa) *Institutionelle Strukturen* (H(4)=23,506; p=0,000), hh) *Schulentwicklung* (H(4)11,919; p=0,018), bb) *Organisationssoziologie* (H(4)=9,925; p=0,042), ff) *Evaluationsverfahren* (H(4)=9,873; p=0,043), dd) *Berufsbezogene Wertvorstellungen* (H(4)=23,144; p=0,000), jj) *Lehrerrolle und Berufskompetenz* (H(4)16,925; p=0,002)). Kennzeichnend ist, dass die Studierenden im ersten Bachelor-Studienjahr in den o. g. Fällen ihr Kompetenzniveau signifikant niedriger einschätzen als Studierende in höheren Semestern. Weitere signifikante Unterschiede zwischen höheren Semestern, etwa

154 Standard aa) wurde mit zwei Items abgefragt und in der Tabelle nur in Kurzform benannt.

zwischen dem zweiten Bachelor-Studienjahr und dem zweiten Master-Studienjahr konnten nicht festgestellt werden.

*Geschlecht:* Hinsichtlich des Geschlechts wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt.

### *6.6.5 Grenzen*

Es ist bekannt, dass die Effektstäken in Befunden zu Zusammenhängen zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und tatsächlichem Wissen gering sind (Dreer et al., 2019; König et al., 2012). Untersucht wurden hier die Selbstwirksamkeitserwartungen, die nicht als reale Kompetenz interpretiert werden sollten, da diese mit standardisierten Testverfahren gemessen werden. Die Selbstwirksamkeitserwartungen stellen jedoch einen zentralen Aspekt des professionellen Selbstkonzepts dar (Seifert & Schaper, 2018). Durch das modulspezifische Erhebungsdesign wurden einerseits Studierende befragt, die das Modul zum Zeitpunkt der Erhebung besuchten, und andererseits wurde nach Kompetenzen gefragt, die laut Auskunft der Modulverantwortlichen ohnehin in dem entsprechenden Modul gefördert werden. Ggf. sind die Selbstwirksamkeitserwartungen nach oben verzerrt (Überschätzung), da nicht Studierende befragt worden sind, die das Modul nicht besuchen. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass sich die Studierenden zum großen Teil als eher nicht kompetent eingeschätzt haben. Um realistischere Einschätzungen zu bekommen, scheint es für Folgestudien hilfreich zu sein, einen Erwartungshorizont anzugeben, der als Bezugssystem fungiert (Jäger-Flor, 2012). Eine weitere Grenze der Untersuchung betrifft mögliche Ausstrahlungseffekte der Fragen zu den Bezugsstärken des Moduls auf die Selbsteinschätzungen. Durch die im Fragebogen nebeneinander dargestellten zwei Fragen bestand die Gefahr, dass die Befragten Verknüpfungen hergestellt haben, die dazu führen können, dass für die Selbsteinschätzungen ein ähnliches Antwortverhalten wie für die Bezugsstärken des Moduls gezeigt wird.

In seltenen Fällen war bei der Ergebnisauswertung die Stichprobe einzelner Gruppen kleiner als 15. Hier wurde die entsprechende Gruppe bei der Prüfung der Unterschiede nicht berücksichtigt und nicht statistisch ausgewertet. Ggf. könnte also auch hier ein Unterschied vorhanden sein. Dieser konnte jedoch aufgrund der Datengrundlage nicht überprüft werden.

### *6.6.6 Fazit*

Es ist hervorzuheben, dass zum einen für 15 von den insgesamt 58 (~26%) bildungswissenschaftlichen Standards keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die untersuchten Unterscheidungskriterien gefunden wurden. Zum anderen wurden für 43 (~74%) der bildungswissenschaftlichen Standards signifikante Unterschiede festgestellt. Sofern die drei Kriterien unterschieden werden, können hinsichtlich des lehramtsspezifischen Berufsziels 24 (~41%), bezüglich des Studienjahrs 30 (~52%)

und mit Blick auf das Geschlecht 12 (~21%) Standards identifiziert werden, für die signifikante Unterschiede bestehen.

Es kann zudem festgestellt werden, dass sich bei den identifizierten Standards einerseits häufig die Sonderpädagogik-Studierenden und andererseits die männlichen Studierenden signifikant kompetenter einschätzen. In Hinsicht auf das Studienjahr zeigt sich insgesamt ein eher heterogenes Bild: Mal schätzen sich die Studienanfänger, mal die Studierenden in späteren Semestern und mal die Studierenden, die kurz vor ihrem Abschluss stehen kompetenter ein.

Im Rahmen einer Gesamtbetrachtung der Selbsteinschätzungen zu den vier Kompetenzbereichen ist folgende absteigende Rangfolge kennzeichnend:

Tabelle 43: Rangfolge der Kompetenzbereiche

| Rang | Kompetenzbereich | Mittelwert | N |
|---|---|---|---|
| 1 | Erziehen | 2,60 | 805 |
| 1 | Unterrichten | 2,57 | 966 |
| 2 | Beurteilen, Beraten und Fördern | 2,45 | 913 |
| 3 | Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz | 2,29 | 693 |

Hinsichtlich der selbsteingeschätzten Kompetenzniveaus zu den vier Kompetenzbereichen konnten signifikante Unterschiede festgestellt werden (Friedman-Test: $\chi^2(3)=265{,}225$; $p=0{,}000$). Anschließend durchgeführte Post-hoc-Tests (Dunn-Bonferroni-Tests) zeigen, dass sich der Kompetenzbereich Erziehen zum einen signifikant vom Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern ($p=0{,}000$) und zum anderen vom Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz ($p=0{,}000$) unterscheidet. Zudem unterscheidet sich der Kompetenzbereich Unterrichten zum einen signifikant vom Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern ($p=0{,}000$) und zum anderen vom Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz ($p=0{,}000$). Die Effektstärken (r) sind jedoch kleiner als 0,1.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse aller Kompetenzbereiche, dass sich die Studierenden hinsichtlich zentraler Anforderungen in der Schule noch nicht ausreichend kompetent einschätzen. Ein Grund dafür wird in der zuvor bemerkten quantitativen Überforderung gesehen. Zwar wird erwartet, dass auch die zweite Phase der Lehramtsausbildung für den Kompetenzerwerb förderlich ist, jedoch sind die hier untersuchten Standards explizit für die erste Phase festgelegt worden. Sie sollten daher auch ohne zweite Phase erreichbar sein.

In dieser Arbeit wird zudem angenommen, dass die bildungswissenschaftlichen Lerngelegenheiten zum einen bedeutsam für den Kompetenzerwerb und zum ande-

ren für die Selbstwirksamkeitserwartungen sind. Nachfolgend wird daher dargestellt, inwiefern es Zusammenhänge zwischen den eingeschätzten Bezügen der Module zu den Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen gibt.

## 6.7 Empirische Zusammenhänge zwischen dem bildungswissenschaftlichen Studienangebot und den Selbstwirksamkeitserwartungen

Universitäre Studienangebote sind bedeutsam für die Lehrerprofessionalisierung. Sie stellen einen wichtigen Bedingungsfaktor für den Kompetenzerwerb dar (Kunina-Habenicht et al., 2013; Tachtsoglou & König, 2017) und wirken sich bei individueller Nutzung positiv auf die Kompetenzentwicklung aus (Blömeke, Kaiser, et al., 2010a; König & Seifert, 2012b; Kunina-Habenicht et al., 2013; Watson, 2016; Watson et al., 2018). In dieser Arbeit wird zudem erwartet, dass sich die Nutzung der Lerngelegenheiten positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartungen auswirkt. Anknüpfend an die bis hierher präsentierten Ergebnisse soll geprüft werden, inwiefern es signifikante Zusammenhänge zwischen den bildungswissenschaftlichen Studienangeboten und den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden gibt. Dabei wird erwartet, dass insbesondere – hinsichtlich des geforderten Kompetenzerwerbs – einschlägige Studienangebote förderlich für die Selbstwirksamkeitserwartung zur entsprechenden Kompetenz sind. Wenn also ein Studienangebot im Urteil der Studierenden einen hohen Bezug zu Kompetenz X aufweist, so wird erwartet, dass die Nutzung des Studienangebots zu einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich derselben Kompetenz führt.

Die nachfolgenden Tabellen[155] bestätigen den vermuteten Zusammenhang für alle untersuchten Kompetenzbereiche.

155 Die detaillierte Gesamtauswertung kann dem 0 bis 0 entnommen werden.

Tabelle 44: Kompetenzbereich Unterrichten

| Studienangebot | Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | aa) | bb) | cc) | dd) | ee) | ff) | gg) | hh) | ii) | jj) | kk) | ll) | mm) | nn) | oo) |
| | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) |
| aa) Didaktische Planungsmodelle | 0,294** (322) | | | | | | | | | | | | | | |
| bb) Analyseverfahren für Lernwirkungen | | 0,516** (361) | | | | | | | | | | | | | |
| cc) Lernförderliche Unterrichtssituationen | | | 0,363** (419) | | | | | | | | | | | | |
| dd) Transferfördernde Unterrichtssituationen | | | | 0,460** (364) | | | | | | | | | | | |
| ee) Lernstrategien | | | | | 0,490** (358) | | | | | | | | | | |
| ff) Selbst reguliertes Lernen | | | | | | 0,466** (411) | | | | | | | | | |
| gg) Lernerfolgsrelevante Schülermerkmale | | | | | | | 0,538** (384) | | | | | | | | |
| hh) Theorien der Kognition & des Lernens | | | | | | | | 0,529** (383) | | | | | | | |
| ii) Lern- & Leistungsmotivation | | | | | | | | | 0,484** (380) | | | | | | |
| jj) Metakognition | | | | | | | | | | 0,544** (377) | | | | | |
| kk) Soziale & kulturelle Lebensbedingungen | | | | | | | | | | | 0,477** (676) | | | | |
| ll) Politikwissenschaft | | | | | | | | | | | | 0,601** (188) | | | |
| mm) Relevanz von Demokratie | | | | | | | | | | | | | 0,451** (512) | | |
| nn) Logik & Wahrheitstheorien | | | | | | | | | | | | | | 0,447** (172) | |
| oo) Alltags- & Fachsprache | | | | | | | | | | | | | | | 0,334** (392) |

Anmerkungen: Abgebildet werden die Korrelationskoeffizienten nach Spearman ($r_{Sp}$) sowie die Stichprobengröße (n). Signifikanzen: **p<0,01; *p<0,05; der jeweils höchste Wert wurde fett markiert.

Tabelle 45: Kompetenzbereich Erziehen

| Studienangebot | Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | aa) | bb) | cc) | dd) | ee) | ff) | gg) | hh) | ii) | jj) | kk) | ll) | mm) | nn) | oo) | pp) | qq) | rr) | ss) |
| | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) |
| aa) Erziehungstheorien | 0,458** (594) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| bb) Entwicklung moralischer Fähigkeiten | | 0,408** (303) | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| cc) Theorien der Sozialisation | | | 0,495** (727) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| dd) Demokratische Werte & Normen | | | | 0,404** (660) | | | | | | | | | | | | | | | |
| ee) Interkulturelle Aspekte | | | | | 0,418** (470) | | | | | | | | | | | | | | |
| ff) Herrschaftssysteme | | | | | | 0,386** (264) | | | | | | | | | | | | | |
| gg) Menschenrechte | | | | | | | 0,463** (336) | | | | | | | | | | | | |
| hh) Chancengleichheit im Bildungssystem | | | | | | | | 0,480** (698) | | | | | | | | | | | |
| ii) Sozialintegrativer Unterricht | | | | | | | | | 0,628** (394) | | | | | | | | | | |
| jj) Verhaltensbezogene Beratungsgespräche | | | | | | | | | | 0,587** (665) | | | | | | | | | |
| kk) Moderationsverfahren für Konflikte | | | | | | | | | | | 0,446** (222) | | | | | | | | |
| ll) Entwicklung von Kindern & Jugendlichen | | | | | | | | | | | | 0,513** (706) | | | | | | | |
| mm) Schutz- und Risikofaktoren | | | | | | | | | | | | | 0,539** (617) | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| nn) Interindividuelle Differenzen | 0,461** (681) | | | | | |
| oo) Familienformen & -strukturen | | 0,582** (480) | | | | |
| pp) Sozialisationsfunktionen von Familien | | | 0,592** (480) | | | |
| qq) Ethikkonzepte | | | | 0,499** (233) | | |
| rr) Moral & Recht, Moralität & Legalität | | | | | 0,391** (259) | |
| ss) Kulturrelativismus vs. Menschenrechte | | | | | | 0,636** (232) |

Anmerkungen: Abgebildet werden die Korrelationskoeffizienten nach Spearman ($r_{Sp}$) sowie die Stichprobengröße (n). Signifikanzen: **p<0,01; *p<0,05; der jeweils höchste Wert wurde fett markiert.

Tabelle 46: Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern

| Studienangebot | Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | aa) | bb) | cc) | dd) | ee) | ff) | gg) | hh) | ii) | jj) | kk) | ll) | mm) | nn) |
| | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) |
| aa) Lernbeeinträchtigungen | 0,364** (694) | | | | | | | | | | | | | |
| bb) Spezifische Lernvoraus-setzungen | | 0,390** (674) | | | | | | | | | | | | |
| cc) Bereichsübergreifende Lern-voraussetzungen | | | 0,368** (517) | | | | | | | | | | | |
| dd) Lernprozessmerkmale | | | | 0,413** (513) | | | | | | | | | | |
| ee) kollegiale & institutionelle Kooperation | | | | | 0,542** (591) | | | | | | | | | |
| ff) Kriterienorientierte Auf-gabenstellungen | | | | | | 0,439** (246) | | | | | | | | |
| gg) Beurteilung/Rückmeldung v. Lernergebnissen | | | | | | | 0,490** (374) | | | | | | | |
| hh) Nutzen von Prüfungen | | | | | | | | 0,420** (554) | | | | | | |
| ii) Beratung in persönlichen Problemsituationen | | | | | | | | | 0,454** (453) | | | | | |
| jj) Moderation in Konflikt-situationen | | | | | | | | | | 0,576** (215) | | | | |
| kk) Psychologische Lern-voraussetzungen | | | | | | | | | | | 0,453** (606) | | | |
| ll) Kategorien sozialer Ungleichheit | | | | | | | | | | | | 0,597** (682) | | |
| mm) Norm und Wirklichkeit | | | | | | | | | | | | | 0,548** (291) | |
| nn) Urteilen | | | | | | | | | | | | | | 0,620** (576) |

Anmerkungen: Abgebildet werden die Korrelationskoeffizienten nach Spearman ($r_{Sp}$) sowie die Stichprobengröße (n). Signifikanzen: **p<0,01; *p<0,05; der jeweils höchste Wert wurde fett markiert.

Tabelle 47: Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz

| Studienangebot | Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | aa) | bb) | cc) | dd) | ee) | ff) | gg) | hh) | ii) | jj) |
| | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) |
| aa) Institutionelle Strukturen | 0,477** (637) | | | | | | | | | |
| bb) Organisationssoziologie | | 0,522** (560) | | | | | | | | |
| cc) Gesellschaftliche Rahmenbedingungen | | | 0,507** (566) | | | | | | | |
| dd) Berufsbezogene Wertvorstellungen | | | | 0,569** (415) | | | | | | |
| ee) Stressprävention | | | | | 0,438** (129) | | | | | |
| ff) Evaluationsverfahren | | | | | | 0,542** (244) | | | | |
| gg) Binnenschulische Kooperationsstrukturen | | | | | | | 0,609** (235) | | | |
| hh) Schulentwicklung | | | | | | | | 0,647** (236) | | |
| ii) Stresserleben & Belastungsbewältigung | | | | | | | | | 0,546** (137) | |
| jj) Lehrerrolle & Berufskompetenz | | | | | | | | | | 0,568** (348) |

Anmerkungen: Abgebildet werden die Korrelationskoeffizienten nach Spearman ($r_{Sp}$) sowie die Stichprobengröße (n).
Signifikanzen: **p<0,01; *p<0,05; der jeweils höchste Wert wurde fett markiert.

Kennzeichnend ist, dass für die jeweils untersuchten bildungswissenschaftlichen Kompetenzen die im Urteil der Studierenden einschlägigen Studienangebote signifikant mit den Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden korrelieren. Die Korrelationskoeffizienten sind jeweils für einschlägige Studienangebote am höchsten. Z. B. korrelieren genutzte Studienangebote, welche als förderlich für den Erwerb der Kompetenz, Erziehungstheorien darzustellen, beurteilt worden sind, positiv mit der Selbstwirksamkeitserwartung dazu. In einer Gesamtbetrachtung der vier Tabellen fällt auf, dass 43% der höchsten (signifikanten) Werte starke Effekte aufweisen. Bei 55% der Werte handelt es sich um mittlere Effekte und in einem Fall (2%) ist der Effekt nur schwach. Insgesamt kann daher bestätigt werden, dass individuell genutzte einschlägige Studienangebote in den Bildungswissenschaften positiv mit den Selbstwirksamkeitserwartungen korrelieren.

In Bezug auf den Kompetenzbereich Unterrichten haben fünf der fünfzehn signifikanten Werte einen starken Effekt, neun haben einen mittleren Effekt und daneben gibt es noch einen schwachen Effekt (aa) *Didaktische Planungsmodelle* r=0,294). Für letzteres ist auffällig, dass Studienangebote zum Standard nn) *Logik und Wahrheitstheorien* etwas stärker mit den Wirksamkeitserwartungen der Studierenden zum Standard aa) korrelieren als Studienangebote zum Standard aa) (vgl. auch 0). Gleichzeitig ist hier jedoch anzumerken, dass die Stichprobe gering und der gefundene Effekt statistisch nicht signifikant ist. Der stärkste Effekt wurde für den Standard ll) im Bereich der politikwissenschaftlichen Theorien und Methoden gefunden (r=0,601). Für den Kompetenzbereich Unterrichten kann insgesamt bestätigt werden, dass einschlägige Studienangebote positiv mit den entsprechenden Selbstwirksamkeitserwartungen korrelieren.

Hinsichtlich des Kompetenzbereiches Erziehen haben sieben der neunzehn signifikanten Werte einen starken Effekt und die weiteren zwölf haben einen mittleren Effekt. Der höchste signifikante Wert (r=0,636) betrifft den Standard ss) im Bereich Kulturrelativismus bzw. Menschenrechte. Der niedrigste Wert (r=0,386) betrifft den Standard ff) im Bereich Herrschaftssysteme. Auch für den Kompetenzbereich Erziehen bestätigen die Ergebnisse einen positiven Zusammenhang zwischen einschlägigen Studienangeboten und entsprechenden Selbstwirksamkeitserwartungen.

Im Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern haben fünf der vierzehn signifikanten Werte einen starken Effekt und die weiteren neun haben einen mittleren Effekt. Der höchste signifikante Wert (r=0,620) betrifft den Standard nn) im Bereich *kontextgebundenes Urteilen und prämissenabhängiges Beschreiben*. Der niedrigste Wert (r=0,364) betrifft den Standard aa) im Bereich Analyse und Prävention von Lernbeeinträchtigungen. Der positive Zusammenhang zwischen einschlägigen Studienangeboten und entsprechenden Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden kann auch für den Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern bestätigt werden.

Für den Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz konnten überwiegend starke Effekte festgestellt werden: Acht der zehn signifikanten Werte haben einen starken Effekt und die weiteren zwei haben einen mittleren Effekt. Der höchste signifikante Wert (r=0,647) betrifft den Standard hh) im Bereich Schulentwicklung. Der niedrigste Wert (r=0,438) betrifft den Standard ee) im Bereich Stressprävention. Insgesamt kann auch hier bestätigt werden, dass einschlägige Studienangebote positiv mit den entsprechenden Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden korrelieren.

Die Ergebnisse verdeutlichen bereichsübergreifend die Relevanz von einschlägigen Studienangeboten für die Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die geforderten Kompetenzen. Da hohe Selbstwirksamkeitserwartungen positive Effekte für die Bewältigung beruflicher Anforderungen und Belastungen haben können (Strauß et al., 2019) und damit häufig auch die Schülerinnen und Schüler höhere Lernziele erreichen (Caprara et al., 2006), sollte den konsequent an den erwarteten Kompetenzen ausgerichteten Studienangeboten eine starke Bedeutung zugemessen werden. Im Anschluss an die Befunde dieser Studie kann festgehalten werden, dass sie nicht nur einen wichtigen Bedingungsfaktor für den tatsächlichen Kompetenzerwerb darstellen (Kunina-Habenicht et al., 2013; Tachtsoglou & König, 2017), sondern auch positive Effekte für die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden haben können.

*Grenzen*

An der Befragung wurde überwiegend im Rahmen der Vorlesung teilgenommen. Nur wenig Studierende haben den Fragebogen online ausgefüllt. Daher wird vermutet, dass ein Großteil der Studierenden die Studienangebote überwiegend genutzt hat. Gestützt wird diese Vermutung durch die Selbsteinschätzungen zur Häufigkeit der Teilnahme an den Veranstaltungen der Module. Der Großteil der Befragten gibt an, an vielen Terminen der Veranstaltungen teilgenommen zu haben. Es gibt unter den Befragten nur sehr wenig Studierende, welche an den Studienangeboten nicht, kaum oder nur unregelmäßig teilgenommen haben. Bei dieser Gruppe hat vermutlich die Selbstlernfähigkeit eine größere Bedeutung als die stattgefundenen Lehrveranstaltungen. Jedoch liegen für diese Gruppe nicht ausreichend Datensätze zur Verfügung, wie folgender Überblick zeigt:

Tabelle 48: Nutzung der Lehrveranstaltungen

| | Vorlesung | | Seminar | | Seminar II* | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | Prozent | N | % | N | % |
| 0 % | 19 | 2,0 | 12 | 1,3 | 1 | 0,5 |
| <50% | 135 | 13,9 | 55 | 6,1 | 5 | 2,4 |
| ≥50% | 814 | 84,1 | 834 | 92,6 | 204 | 97,1 |
| Gesamt | 968 | 100,0 | 901 | 100,0 | 210 | 100,0 |

* nur bei 9 KP-Modulen relevant gewesen

Des Weiteren lassen sich Effekte sozialer Erwünschtheit für diese Studie nicht vollständig ausschließen. Gleichzeitig scheinen Überschätzungen der eigenen Selbstwirksamkeit eher gering zu sein, da die Ergebnisse signalisieren, dass sich der Großteil der Befragten nicht hinreichend kompetent fühlt. Die Ergebnisse sind zudem auf den bildungswissenschaftlichen Teil des Lehramtsstudiums am Standort Oldenburg begrenzt und nicht ohne weiterführende Studien verallgemeinerbar.

## 6.8 Zusammenfassendes Fazit

Gegenstand dieser Teilstudie war eine differenzierte Bestandsaufnahme der bildungswissenschaftlichen Studienangebote sowie der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden am Studienstandort Oldenburg.

*Bildungswissenschaftliche Studienangebote*

Es wurden, um die Intensität der Bezüge zu den inhaltlichen bildungswissenschaftlichen Ausbildungsvorgaben einschätzen zu lassen, Studierende befragt. Studierende gelten hierbei als eine wichtige Informationsquelle. Den Einschätzungen von Lernenden zu institutionellen Lerngelegenheiten wird generell eine hohe Validität bescheinigt (Baumert et al., 2004; Darge et al., 2012; König, 2008). Bei der Auswertung der Studierendeneinschätzungen zu den Kompetenzbezügen der bildungswissenschaftlichen Studienangebote wurden zunächst qualitative Aspekte berücksichtigt. Ihnen wird im aktuellen Diskurs eine entscheidende Rolle zugeschrieben (Plöger et al., 2016). Die errechneten Mittelwerte sollen dabei Auskunft über die erreichten Bezüge der bildungswissenschaftlichen Studienangebote geben. Die unterschiedlichen Studienumfänge (gemessen in ECTS-Punkten) in Abhängigkeit vom angestrebten Lehramt waren für diese Auswertung nicht maßgebend. Im Fokus der Ergebnisauswertung standen die nach Lehrämtern getrennten Studierendeneinschätzungen zu den von ihnen besuchten bildungswissenschaftlichen Modulangeboten. Für 24 der 58 untersuchten Kompetenzen konnten signifikante Unterschiede zwischen bestimmten Schulformen festgestellt werden. Eine zentrale Richtung konnte hingegen nicht beobachtet werden. Für welches Lehramt die signifikant höheren oder niedrigeren Werte erreicht werden, ist sehr heterogen und damit kompetenzspezifisch verschieden. Dass beispielsweise für die Grundschullehramtsstudiengänge tendenziell höhere Bezugswerte erreicht werden als bei gymnasialen Lehramtsstudiengängen kann somit nicht bestätigt werden. Kennzeichnend ist, dass für den Großteil der untersuchten Kompetenzen (34 von 58) keine signifikanten Unterschiede festgestellt wurden.

Auffällig ist, dass die Studienangebote im Urteil der Studierenden zum großen Teil nur geringe Bezüge zu den Kompetenzen aufweisen. Unklar bleiben allerdings die Ursachen dieses defizitären Zustandes. Im Rahmen dieser Teilstudie wurden zwei Erklärungsansätze diskutiert. Einerseits wurde hinsichtlich der inhaltlichen Ausbildungsvorgaben auf eine quantitative Überforderung sowohl für die Ausbildungs-

institution als auch für die Lehramtsstudierenden hingewiesen, andererseits können auch teils wenig einschlägige Studienangebote diesen Zustand verschärfen. Werden die Ergebnisse der Teilstudie 3 bzgl. der Einschätzungen der Modulverantwortlichen mitberücksichtigt, so scheinen auch unterschiedliche Rekontextualisierungsprozesse eine wichtige Rolle zu spielen. Zwar sind die Ergebnisse aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsinstrumente nur bedingt vergleichbar, jedoch kann in vielen Fällen festgehalten werden, dass die Bezugsstärken im Urteil der Modulverantwortlichen nicht jenen der Studierenden entsprechen. Auch gibt es in Abhängigkeit von der Schulform und trotz der zum Teil gleichen Studienangebote Unterschiede zwischen den Studierendeneinschätzungen. Unterschiedliche Handlungsbedingungen, heterogene Adaptionen, verschiedene Kenntnisstände und Lebenswelten der Studierenden aber auch der Lehrenden können in mancher Hinsicht Einschätzungsunterschiede erklären. Solange jedoch die Bedeutsamkeit der Studienangebote für die geforderten Kompetenzen nicht ausreichend erkannt werden konnte, so wird in dieser Arbeit angenommen, dass diese nicht ausreichend wirksam werden. Die Befunde verdeutlichen zugleich aber auch, dass alle Studienangebote im Urteil der Studierenden mehr oder weniger starke Berührungspunkte zu den Anforderungen des Lehrerberufes haben.

Unter Berücksichtigung qualitativer Aspekte ist auch die professorale Besetzungssituation in Oldenburg zu benennen. Es fiel beispielsweise auf, dass laut Einschätzungen der Studierenden die Studienangebote nur geringfügige Bezüge zu didaktischen Planungsmodellen aufweisen. Die dies entsprechend zu verantwortende Professur ist seit längerem vakant gewesen. Insofern kann vermutet werden, dass einzelne Ergebnisse die teils problematische Besetzungssituation in Oldenburg widerspiegeln. Zugleich ist anzumerken, dass die Professur vertreten wurde. Des Weiteren ist kennzeichnend, dass die Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften als eher inhaltlich kohärent wahrgenommen werden. Dies kann eine wichtige Voraussetzung für einen systematischen Kompetenzaufbau darstellen.

Wenn auch die Quantität im Sinne des Umfanges der bildungswissenschaftlichen Studienangebote berücksichtigt wird, so werden lehramtsspezifische Unterschiede sichtbar. Lehramtsstudiengänge mit höheren bildungswissenschaftlichen Studienumfängen (Grund-, Haupt- und Realschule) erreichen entsprechend höhere Bezugswerte als Lehramtsstudiengänge mit geringeren Umfängen (Gymnasium und Sonderpädagogik). Hinsichtlich des Lehramtsstudiengangs für Sonderpädagogik ist jedoch zu berücksichtigen, dass ggf. bildungswissenschaftliche Inhalte in das sonderpädagogische Curriculum integriert sind, die nicht Teil dieser Untersuchung waren (vgl. Kapitel 3.4.7 Lehramtstyp 6 – Sonderpädagogisches Lehramt). Kennzeichnend ist, dass sich diese Tendenz in allen untersuchten Kompetenzbereichen zeigt. Die Umfänge wurden im Rahmen der Studie durch die Anzahl der untersuchten Module abgebildet: Grundschule: 9, Haupt- und Realschule: 8, Gymnasium: 7, Sonderpädagogik: 7. Anzumerken ist, dass für das Lehramt an Haupt- und Realschulen Datensätze für ein Modul fehlten und daher bei der Auswertung keine

Berücksichtigung fanden.[156] Ggf. erklärt dies die etwas niedrigeren Bezugswerte im Vergleich zum Grundschullehramtsstudiengang. Im Vergleich zwischen den Lehramtsstudiengängen für Sonderpädagogik und Gymnasium fällt auf, dass für das sonderpädagogische Lehramt geringfügig niedrigere Werte erreicht werden. Ggf. lässt sich dieser Unterschied darauf zurückführen, dass die Anzahl der Module zwar gleich ist, es aber zum Teil Unterschiede bzgl. der ECTS-Punkte gibt (für Sonderpädagogik etwas niedriger als für das Gymnasium). Die Befunde zeigen insgesamt, dass, quantitativ betrachtet, die Bezugswerte höher sind, wenn bildungswissenschaftliche Studienangebote einen höheren Umfang haben.

*Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden*

Neben Studienangeboten wurden Lehramtsstudierende auch zu ihren Selbstwirksamkeitserwartungen bzgl. bildungswissenschaftlicher Kompetenzen befragt. Die Entwicklung bildungswissenschaftlicher Kompetenzen wird als ein wesentlicher Bestandteil der Lehrkräftebildung betrachtet. Die Befunde zeigen, dass sich die befragten Studierenden lehramtsübergreifend als nicht hinreichend kompetent einschätzen, um die Kernaufgaben des Lehrerberufs sach-, fach- und schülergerecht ausüben zu können. Während vielfach eine Überschätzung bei Kompetenzselbsteinschätzungen angenommen wird (Schüle et al., 2017), legen die Befunde dieser Teilstudie, ähnlich wie in der Studie von Baer et al. (2007), nahe, dass die Studierenden ihre Kompetenzen durchweg als eher nicht ausgeprägt beurteilen. Die tendenziell niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen konnten für alle vier untersuchten Kompetenzbereiche festgestellt werden. Auffällig aber ist, dass die niedrigste Selbstwirksamkeitserwartung im Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz festgestellt werden konnte. Den Schulentwicklungskompetenzen wird in dieser Arbeit eine wichtige Bedeutung für Schul- und Bildungsreformen zugeschrieben. Die lebenslange Weiterbildung der eigenen Berufskompetenz ist ebenfalls von großer Bedeutung, um auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren zu können und die Kompetenzbedarfe der Schulen flexibel lösen zu können. Beide können als Qualitätskriterien für erfolgreiche Schulen betrachtet werden. Niedrige Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden stellen somit ungünstige Ausgangsbedingungen für Schulen als sich entwickelnde Systeme dar. Zugleich sind auch die Selbstwirksamkeitserwartungen der anderen Kompetenzbereiche als eher niedrig zu beurteilen. Auch hieraus können sich Schwierigkeiten für die Ausübung der weiteren Berufsaufgaben ergeben. Als Selbstwirksamkeitserwartungen können die Ergebnisse jedoch nicht im Sinne realer Kompetenz interpretiert werden (Cramer, 2010). Auch sind Selbstwirksamkeitserwartungen zeitlich nicht konstant und können Veränderungen unterliegen (Dreer et al., 2019; Seifert & Schaper, 2018). Da aber der an das Studium anknüpfende Vorbereitungsdienst an die vier Kompetenzbereiche des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums anschließt,

156 Für 8 von insgesamt 9 Modulen liegen Datensätze vor.

wird hier erwartet, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen im Anschluss an den Vorbereitungsdienst höher sind. Dies wäre jedoch durch weiterführende Studien zu untersuchen.

In der Ergebnisauswertung wurden zudem unterschiedliche Studierendengruppen (lehramtsspezifisches Berufsziel, Studienjahr, Geschlecht) miteinander verglichen. In vielen Fällen konnten die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich zum einen die Sonderpädagogik-Studierenden und zum anderen die männlichen Studierenden hinsichtlich bestimmter Kompetenzen signifikant besser einschätzen als die der jeweiligen Vergleichsgruppen. In Bezug auf die geschlechterspezifischen Unterschiede können Selbstbeurteilungs-Biases eine Erklärungsgrundlage bieten: Frauen unterschätzen sich häufiger und Männer zeigen im Vergleich häufig eine Selbstüberschätzung (Sieverding, 2003). Für die Sonderpädagogik-Studierenden wird im nachfolgenden Absatz ein Erklärungsansatz diskutiert. Hinsichtlich des Studienjahrs zeichnete sich ein heterogenes Bild: Je nach Kompetenz schätzen sich entweder die Studienanfänger, die Studierenden in fortgeschrittenen Semestern oder Studierende in den letzten Semestern signifikant besser ein. Hier scheint auch von Bedeutung zu sein, in welchem Semester das entsprechende Studienangebot besucht worden ist.

Insbesondere die zum Teil festgestellten signifikanten Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Lehramtsstudierenden sind vor dem Hintergrund der in Teilstudie 2 herausgearbeiteten zeitlichen Rahmenbedingungen zu betrachten (vgl. Kapitel 3.4.8). Die Selbsteinschätzungen zeigen in einigen Fällen, dass sich die Sonderpädagogik-Studierenden in der Vergleichsgruppe signifikant besser einschätzen, obwohl ihnen im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Curriculums am wenigsten Zeit zur Verfügung steht. Der Dunning-Kruger-Effekt scheint für diesen Fall aber kein plausibler Erklärungsansatz zu sein. Laut Blömeke und König (2011) kann angenommen werden, dass auf die bildungswissenschaftliche Professionalisierung der Lehramtsstudierenden von drei Ausbildungsmerkmalen ein Einfluss genommen wird. Dazu zählen:

- die bildungswissenschaftlichen Studienangebote,
- die fachdidaktischen Studienangebote sowie
- die in der Lehramtsausbildung eingesetzten Lehr-Lern-Methoden.

Auch konnte in Teilstudie 3 bestätigt werden, dass fachdidaktische Studienangebote im Urteil der Modulverantwortlichen einen Beitrag zur bildungswissenschaftlichen Professionalisierung leisten. In dieser Arbeit wird angenommen, dass, aufgrund der engen fachlichen Verknüpfung der Bildungswissenschaften und der Sonderpädagogik, die sonderpädagogischen Studienelemente einen besonders hohen Beitrag zur bildungswissenschaftlichen Professionalisierung leisten und in entsprechend höheren Selbstwirksamkeitserwartungen resultieren.

Insgesamt ist jedoch kennzeichnend, dass für 59% der untersuchten Kompetenzen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der lehramtsspezifischen Berufsziele festgestellt werden konnte. Dies ist, sofern angenommen wird, dass die Quantität der Studienangebote mit den Selbstwirksamkeitserwartungen korreliert, erwartungswidrig. Die hier gefundenen Ergebnisse bestärken insofern die Annahme, dass die Qualität der Studienangebote eine entscheidendere Rolle spielt (Kunina-Habenicht et al., 2013; Plöger et al., 2016). Andernfalls wäre zu erwarten, dass sich in der Mehrheit der untersuchten Fälle Studierende mit den Berufszielen Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen signifikant von den Studierenden mit dem Berufsziel Lehramt an Gymnasien unterscheiden. Gleichzeitig ist anzumerken, dass weitere Einflussfaktoren wie z. B. die gewählten Unterrichtsfächer im Rahmen dieser Untersuchung keine Berücksichtigung finden konnten.

*Zusammenhang zwischen Studienangeboten und Selbstwirksamkeitserwartung*

Dass Lerngelegenheiten einen wichtigen Bedingungsfaktor für den Kompetenzerwerb darstellen, konnte durch verschiedene Studien bestätigt werden (Kunina-Habenicht et al., 2013; Tachtsoglou & König, 2017). In dieser Studie wurde ergänzend dazu untersucht, inwiefern die von den Studierenden als einschlägig eingeschätzten Studienangebote mit der Selbstwirksamkeitserwartung korrelieren. Die Bezugswerte der jeweiligen Kompetenzen bezeichnen die Einschlägigkeit der bildungswissenschaftlichen Studienangebote. Für die Berechnung wurden die Bezugswerte und die Selbstwirksamkeitserwartungen miteinander korreliert. Es konnte aufgezeigt werden, dass die Bezugswerte in mittlerem bis starkem Maße miteinander korrelieren. Desto höher also die Einschlägigkeit der bildungswissenschaftlichen Studienangebote im Urteil der Studierenden ist, je höher ist auch die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden. Bildungswissenschaftliche Studienangebote stellen insofern einen wichtigen Bedingungsfaktor für den Kompetenzerwerb als auch für die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden dar. Der Zusammenhang zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten bzw. Studienangeboten und den Selbsteinschätzungen konnte auch in anderen Studien bestätigt werden (Dreer et al., 2019; Hecht, 2014; Roßnagl, 2017).

Vor dem Hintergrund einer festgestellten hohen Variabilität im bildungswissenschaftlichen Veranstaltungsangebot und der daraus resultierenden individuellen Schwerpunktwahl wird vermutet, dass ein einheitlicher Wissensaufbau häufig erschwert ist (Kunter et al., 2017). Watson et al. (2018) haben jedoch gezeigt, dass die Anzahl der besuchten Kurse als auch die behandelten Inhalte nur einen leichten Effekt auf die Wissensentwicklung haben. Eine Ausnahme stellten Inhalte im Bereich Beurteilen und Beraten dar. Die in dieser Teilstudie untersuchten Lerngelegenheiten wurden nicht veranstaltungsspezifisch, sondern modulspezifisch erhoben. Dies scheint aufgrund einer hohen thematischen Kohärenzwahrnehmung vertretbar zu sein. Die Oldenburger bildungswissenschaftlichen Module können damit als thematisch eng zusammenhängende Lehreinheiten betrachtet werden, in welchen die

jeweiligen Veranstaltungen die gleichen Qualifikationsziele verfolgen. Folglich wird auch für die Ergebnisse dieser Studie angenommen, dass verschiedene Veranstaltungen eines Moduls nur geringe Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen haben. Der kompetenzorientierten Gestaltung von bildungswissenschaftlichen Modulen kommt damit eine hohe Bedeutung für die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zu. Im Rahmen der begrenzten Ausbildungszeit ist der Ausbildungsumfang bei einer Zwei-Fachausbildung ein sehr begrenzter Spielraum. Anknüpfend an die Befunde der vorliegenden Studie scheint es daher noch wichtiger, die vorhandenen bildungswissenschaftlichen curricularen Anteile zu nutzen, um im Hinblick auf die zu erreichenden Standards einschlägige Lerngelegenheiten anzubieten.

Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen, so Strauß et al. (2019) haben einen positiven Effekt auf die Bewältigung beruflicher Aufgaben, aber auch für die Berufszufriedenheit (Schüle et al., 2017). Da die in dieser Teilstudie gefundenen Selbstwirksamkeitserwartungen als auch die Bezugswerte der bildungswissenschaftlichen Studienangebote tendenziell eher niedrig sind, scheint es empfehlenswert geeignete Maßnahmen zu ergreifen. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass Selbstwirksamkeitserwartungen nicht konstant sind, können die nachfolgend dargelegten Handlungsempfehlungen zielführend sein. Auch kann dies hilfreich sein, um den sogenannten Praxisschock (Müller-Fohrbrodt et al., 1978; Weinstein, 1988), der vor Augen führt, dass man ggf. nicht ausreichend kompetent ist, um den Anforderungen des Lehrerberufs gerecht zu werden, abzumildern.

**Handlungsempfehlungen**

Die nachfolgenden Empfehlungen betreffen zum einen die lehrerbildenden Universitäten sowie Hochschulen und zum anderen die Ebene der Bildungspolitik.

*Handlungsempfehlungen für Universitäten*

Grundsätzlich ist es, sofern Konsens über die bildungswissenschaftlichen Standards als Zielsetzung besteht, zweckmäßig, die Studienangebote auch daran auszurichten. Dies, so zeigen diese und weitere Befunde, hat günstige Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb (Kunina-Habenicht et al., 2013; Tachtsoglou & König, 2017) und die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden.

In Teilstudie 1 (vgl. Kapitel 2) wurde u. a. thematisiert, dass Lehramtsausbildungsstandards und der dadurch erwarteten schulischen Leistungsfähigkeit einen wichtigen Beitrag zur Gleichbehandlung von Schulkindern leisten sollen. Die Umsetzung der Standards hat, wie in Kapitel 2 dargelegt, eine vorrangige Stellung. Auch die pädagogische und akademische Freiheit (Art. 5 Abs. 3 GG) entbindet nicht von dieser Verantwortung. Um eine verfehlte curriculare Ausrichtung, die im Hinblick auf die zu erreichenden Standards nicht einschlägig ist, zu verhindern, scheint es empfehlenswert, die inhaltliche Ausrichtung besonders über Prozesse der Akkreditierung

sicherzustellen. Für Niedersachsen sind etwa die Bewertung der Bildungswissenschaften nach ländergemeinsamen und landesspezifischen fachlichen Anforderungen und strukturellen Vorgaben wichtige Kriterien für die Akkreditierung (vgl. § 13 (2) Niedersächsische Studienakkreditierungsverordnung – Nds. StudAkkVO vom 30. Juli 2019). Zur Erfüllung des inhaltlichen Kriteriums sollte bei einer Akkreditierung auch ein entsprechendes Verfahren entwickelt bzw. genutzt werden, welches die Ausrichtung nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten überprüfen kann. Lediglich deliberative oder approximative Verfahren erscheinen im Hinblick auf die Sicherstellung nicht ausreichend. Zielführender scheinen Evaluationen zu sein, die datengestützt den Grad der inhaltlichen Passung zwischen dem bildungswissenschaftlichen Studienangebot und den Standards bestimmen können. Gleichzeitig ist die Rolle der Modulverantwortlichen in diesem Prozess von besonderer Bedeutung. Es ist sicherzustellen, dass a) die Modulverantwortlichen ihr Modul in einen sinnvollen Zusammenhang des Lehramtscurriculums einbetten, welches auf ein Erreichen der bildungswissenschaftlichen Standards hinwirken muss, b) dass regelmäßige Abstimmungstreffen mit den Lehrenden eines Moduls stattfinden und c), dass die Lehre an den Zielen des Moduls ausgerichtet ist.

Da die Nutzung von einschlägigen Lerngelegenheiten als auch die verwendeten Lehr-Lern-Methoden positive Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb (Tachtsoglou & König, 2017) und die Selbstwirksamkeitserwartungen (siehe vorliegende Studie) haben, kann eine aktive Teilnahme bei bestimmten Lehrveranstaltungsformaten mit kleineren Teilnehmerzahlen ($n<40$) eine sinnvolle Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung sein. Auch konnte in anderen Studien gezeigt werden, dass abwesende Studierende Defizite hinsichtlich erwarteter Kompetenzen aufweisen (Schulmeister, 2015). Darüber hinaus sprechen insbesondere im Lehramt noch weitere Argumente für eine verpflichtende aktive Teilnahme in bestimmten Lehrveranstaltungen: Neben der Möglichkeit zu einer Kompetenzentwicklung durch eine arbeitsteilige Erarbeitung können solche Lehrveranstaltungen genutzt werden, um Unterricht zu erproben, die Vortragskunst zu üben oder Verantwortung für die Lerngemeinschaft zu übernehmen (Bromme & Rambow, 1993). Allerdings ist eine verpflichtende Anwesenheit an Universitäten ein kontrovers diskutiertes Thema (Huber, 2016). Gundling (2016) nennt daher Kriterien für die Legitimität einer aktiven Teilnahme in Lehrveranstaltungen. Sofern die aktive Teilnahme als notwendig für den Lern-Lehrerfolg betrachtet wird, sollten folgende Kriterien erfüllt sein:

> „a. Die Veranstaltung ist didaktisch auf den praktizierten, wissenschaftlichen Diskurs ausgelegt. Eine lediglich auf Reproduktion oder bloße Wissensvermittlung ausgelegte Lehrveranstaltung genügt diesem Kriterium nicht. Die Möglichkeit zur gemeinsamen Erkenntnisgewinnung muss gegeben sein.
>
> b. Die inneren Bedingungen, also die inhaltliche Gestaltung lässt die potentielle aktive Teilnahme aller das Seminar belegenden Studierenden zu.

c. Diese aktive Teilnahmemöglichkeit wird darüber hinaus durch die äußeren Bedingungen gewährt, also eine angemessene Teilnehmerzahl sowie räumliche Gegebenheiten. Die jeweilige Obergrenze der Teilnehmer hängt von den räumlichen Gegebenheiten ab, die so gestaltet sein müssen, dass eine diskursive Atmosphäre geschaffen werden kann, z. B. durch eine Sitzordnung (sic!) aufeinander ausgerichtete Sitzordnung (U-Form o. ä.)“ (Gundling, 2016).

Aufgrund der in Teilstudie 3 diskutierten quantitativen Überforderung und den in dieser Teilstudie festgestellten eher niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen in den Bildungswissenschaften sollte ggf. in Erwägung gezogen werden, profilbildende Elemente in den Bildungswissenschaften zu stärken und andere Inhalte in ihrer Intensität zurückzufahren bzw. in integrativen Modulkonzepten umzusetzen. Gleichzeitig ist der Handlungsspielraum hier sehr begrenzt, da die bildungspolitischen Vorgaben eine Generalistenausbildung vorsehen.

*Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik*

Auch bildungspolitische Vorgaben in Niedersachsen weisen, wie in Teilstudie 2 aufgezeigt, Defizite hinsichtlich der Vereinbarkeit von Struktur- und inhaltlichen Vorgaben auf. Sollte etwa angenommen werden, dass der kleinste curriculare Studienumfang der Bildungswissenschaften (gemäß Nds. MasterVO-Lehr: 38 ECTS-Punkte für das Lehramt an Gymnasien, vgl. Tabelle 16, S. 141) ausreichend für den geforderten Kompetenzerwerb ist (58 lehramtsübergreifende bildungswissenschaftliche Standards, hinzu kommen lehramtsspezifische Standards), so ist die quantitative Überforderung wenig überraschend. Sofern das Kriterium der Realisierbarkeit herangezogen wird, ist eine Anpassung der Vorgaben unverzichtbar: Die inhaltlichen Zielsetzungen müssen realistisch und unter Berücksichtigung des curricularen Anteils erfolgen und können nicht davon losgelöst gesetzt werden. Auch in den ländergemeinsamen bildungswissenschaftlichen Standards wurde die ohnehin schon vielfach angedeutete inhaltliche Überlastung weiter verschärft: Im Rahmen der letzten Änderung (KMK, 2004/2019) wurde der Katalog um Kompetenzen in der digitalen Welt erweitert, ohne dass eine Erweiterung der bildungswissenschaftlichen Studienanteile erfolgte. Es kommen also neue Anforderungen hinzu. Der Ausbildungsumfang bleibt hingegen gleich. Damit steigt die Gefahr, dass nur eine oberflächliche Behandlung der Inhalte erfolgt und Kompetenzen, wenn überhaupt, nur auf einem sehr einfachen Anforderungsniveau erworben werden. Ob damit eine Verbesserung zur Ausführung der Berufsaufgaben (vgl. Rothland & Terhart, 2007) erreicht werden kann, ist sehr fraglich. Fälschlicherweise wurde die Frage nach der Verzichtbarkeit bisher konsequent ignoriert. Historisch betrachtet, ist die Überladung von Lehrplänen nicht neu: Aufgrund der zunehmenden Wissensanforderungen in den schulischen Lehrplänen wurden etwa in den 1960er Jahren lernzielorientierte Lehrpläne eingeführt, welche eine Reduktion ermöglichen sollten (Künzli et al., 2013). Sofern also die Ausbildungsumfänge gleichbleiben, aber neue inhaltliche Anforderungen hinzukommen sollen, muss bei Anzeichen der Überlastung auch

diskutiert werden, was zurückgestellt werden kann, um das Fassungsvermögen der ausbildenden Institution aber auch das der Studierenden nicht zu überschreiten.

Um eine durch andere Interessen geprägte inhaltliche Ausrichtung bildungswissenschaftlicher Module vorzubeugen, scheint es nicht ausreichend, Standards zur Umsetzung zu verordnen. In einer durch inhaltliche Standards geprägten Lehramtsausbildung sollten auch entsprechende organisatorische Voraussetzungen für eine bestmögliche Umsetzung geschaffen werden. Hierzu gehört u. a. auch die Passung von Denominationen. Für Entwicklungsplanungen scheint es empfehlenswert, die Schwerpunkte der lehramtsrelevanten Professuren auch unter dem Gesichtspunkt der Kohärenz zu den Standardvorgaben festzulegen. Gleichzeitig kann dies auch zu Nachteilen in der Forschung führen.

Insgesamt zeigt sich der größte Handlungsbedarf in den notwendigen Anpassungen der Strukturvorgaben für die Lehramtsausbildung. Gleichzeitig sind die bildungspolitischen Vorgaben hinsichtlich einer Überregulierung zu prüfen (vgl. Teilstudie 2), da sie auch die Flexibilität von Gestaltungsspielräumen einschränken kann. Im Kern ist somit von Bedeutung, dass realistische aber auch anspruchsvolle Ziele gesetzt werden, welche die notwendige Flexibilität vorsehen, um eine qualitativ hochwertige Ausbildung zu ermöglichen. Anknüpfend an die Befunde dieser Teilstudie kann die Einschlägigkeit bildungswissenschaftlicher Studienangebote als ein wichtiges Qualitätsmerkmal identifiziert werden, da sie günstige Ausgangsbedingungen für die Selbstwirksamkeitserwartungen darstellen.

# 7 Gesamtfazit

Der dieser Gesamtarbeit zugrundeliegende Theorierahmen ist, wie einleitend beschrieben, das Konzept der Rekontextualisierung (vgl. Kapitel 1). Es stellt den Versuch dar, den Gesamtzusammenhang der inneren Struktur des institutionellen Akteurs *Bildungswesen* handlungstheoretisch adäquat abzubilden und die Form des Zusammenhandelns innerhalb des Bildungssystems angemessen zu beschreiben (Fend, 2008b). Das Konzept geht davon aus, dass das Handeln durch die Subjektivität der Akteure im Bildungswesen, durch unterschiedliche Aufgabenverständnisse, Verantwortungsbereitschaften und durch sich unterscheidende Kompetenzen der Aufgabenerfüllung beeinflusst wird (ebd.). Das hat zur Folge, dass derselbe Auftrag zu unterschiedlichen, teils auch abweichenden Ausführungen führen kann. In Anlehnung an Fend (2008b) wurde daher ein Mehrebenenmodell entwickelt, in dem curriculare Rekontextualisierungsprozesse an Universitäten verortet werden können (siehe Kapitel 1, Abbildung 3, S. 29).

Die vorliegenden fünf Teilstudien setzen an verschiedenen Schnittstellen des Modells an und zeigen punktuell Rekontextualisierungsprozesse in der universitären Lehramtsausbildung auf. Nachfolgend werden diese Schnittstellen aufgezeigt, in einen klärenden Zusammenhang gestellt und Schlussfolgerungen gezogen.

*Koordiniertes Curriculum: Ländergemeinsame Vorgaben*

Das koordinierte Curriculum bezeichnet die ländergemeinsamen curricularen Vorgaben. Es stellt die oberste Ebene des Mehrebenenmodells dar und ist zugleich Untersuchungsschwerpunkt der ersten Studie (siehe Kapitel 2). Da aufgrund der föderalen Struktur auch ein Ausbildungssystem denkbar wäre, welches die Lehramtsausbildung ausschließlich landesspezifisch regelt, war zunächst zu prüfen, welche Gründe für ein ländergemeinsames Vorgehen sprechen. Drei Fragen standen in der ersten Studie im Vordergrund:

a) Inwiefern bedarf es ländergemeinsamer Anforderungen für die Lehramtsausbildung?
b) Inwiefern bedarf es Standards für die Lehramtsausbildung?
c) Inwiefern bedarf es einer Kompetenzorientierung in der Lehramtsausbildung?

Es wurde festgehalten, dass die ländergemeinsame Ausgestaltung und die damit verbundene Einführung eines output-orientierten Steuerungsmodells auf eine Gleichbehandlung aller Schulkinder auf bundesdeutschem Staatsgebiet zielt und zu einer

gleich hohen Leistungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens beitragen soll. Sofern die Gleichbehandlung von Schulkindern ein zentrales Ziel ist, sollten auch ländergemeinsame Anforderungen an die Lehramtsausbildung bestehen. Zugleich liegen mit der Einführung von Standards Kriterien für die Beurteilung der Ergebnisqualität der universitären Lehramtsausbildung vor. Auch geht damit eine höhere Zielklarheit einher. Eine beliebig ausgerichtete Lehramtsausbildung dürfte hingegen den Zielen der Mobilitätsförderung von Lehramtsstudierenden und der Sicherung vergleichbarer schulischer Leistungsfähigkeit zuwiderzulaufen. Bedingt durch die demokratische Grundordnung in Deutschland bedürfen Standards zudem einer demokratischen Aushandlung, durch die den Standards ein hoher Stellenwert zukommen kann. Die Kompetenzorientierung kann als wichtiger Versuch betrachtet werden, einer zentralen Aufgabe der Ausbildung stärker nachzugehen: AbsolventInnen von Lehramtsstudiengängen sollen dazu befähigt werden, in komplexen und unvorhersehbaren Anforderungsbereichen erfolgreich zu handeln. Da sich alle Bundesländer zu den ländergemeinsamen Vorgaben bekannt haben, stellen diese den Auftrag dar, der landesspezifisch umzusetzen ist.

*Intendiertes Curriculum: Landesspezifische Vorgaben*

Das intendierte Curriculum bezeichnet in dem Mehrebenenmodell die landespezifischen Vorgaben. Die Vereinbarkeit mit den ländergemeinsamen Vorgaben ist dabei eine Voraussetzung für die konforme Umsetzung, die dazu beitragen soll, Verzerrungen weitgehend zu vermeiden. In der zweiten Studie wurde daher die inhaltliche und strukturelle Passfähigkeit zwischen den ländergemeinsamen Vorgaben und der landespezifischen Konkretisierung am Beispiel des Landes Niedersachsen untersucht. Darüber hinaus wurden die niedersachsenspezifischen Standards im Hinblick auf Qualitätsmerkmale untersucht. Drei Fragen waren für die zweite Studie maßgebend:

a) Welche Bedeutung spielen die strukturellen Bedingungen und Vorgaben für den (bildungswissenschaftlichen) Kompetenzerwerb im Lehramtsstudium?
b) Wie hoch ist der Grad der Kohärenz zwischen den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards und den niedersachsenspezifischen bildungswissenschaftlichen Standards?
c) Inwiefern entsprechen die niedersachsenspezifischen bildungswissenschaftlichen Standards den Qualitätsmerkmalen nach Klieme et al. (2007)?

Die Befunde der zweiten Studien (siehe Kapitel 3) zeigen zwar exemplarisch für Niedersachsen auf, dass es insgesamt eine hohe Passfähigkeit gibt, dass aber zugleich auch punktuell sowohl strukturelle als auch inhaltliche Unvereinbarkeiten bestehen, die auf Rekontextualisierungsprozesse hindeuten. Auffällig ist zum einen, dass die strukturelle Vereinbarkeit der Ausgestaltung auf Landesebene für die Lehramtstypen 5 (Lehramt Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen) und 6 (Sonderpädagogisches Lehramt) mit den ländergemeinsamen Vor-

gaben nicht hinreichend sicherstellt ist. Die fehlende Sicherstellung der Vereinbarkeit kann ungleiche Studienbedingungen zur Folge haben und sich ungünstig auf den Kompetenzerwerb auswirken. Zum anderen ist eine hohe inhaltliche Kohärenz festgestellt worden. Allerdings wurde der hohe Umfang der inhaltlichen Vorgaben für die Bildungswissenschaften unter Berücksichtigung der gegebenen Studienumfänge als Gefahr für die Ausbildungsinstitution identifiziert. Die Untersuchung der ausgewählten Standards im Hinblick auf die Merkmale guter Bildungsstandards nach Klieme et al. (2007) hat ergeben, dass Entwicklungsbedarfe bestehen. Kennzeichnend ist, dass die ausgewählten Standards zum Teil große Interpretationsspielräume zulassen. Schubarth (2017) merkt diesbezüglich an, dass zu allgemeine oder zu unverbindliche Standards meist wirkungslos bleiben und somit das Ziel einer output-orientierten Steuerung verfehlen. Zugleich eröffnen sich dadurch jedoch auch Gestaltungsspielräume für Universitäten. Die festgestellten punktuellen Unstimmigkeiten verzerren den ursprünglichen Auftrag und begünstigen damit eine abweichende Umsetzung auf den darunterliegenden Ebenen.

*Konkretisiertes Curriculum 1: Module*

Das konkretisierte Curriculum in Form von Modulen bezeichnet die universitären curricularen Dokumente. Mit ihnen wird das intendierte Curriculum in modularisierte Studiengänge übersetzt. Die dritte Studie (siehe Kapitel 4) hat daher die Bezüge der bestehenden Modulangebote zu den vorgegebenen Standards untersucht. Zwei Fragestellungen wurden verfolgt:

a) Inwieweit werden die niedersachsenspezifischen Standards gemäß Selbsteinschätzungen der Modulverantwortlichen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg umgesetzt?
b) Wird in Oldenburg gemäß den Selbsteinschätzungen der Modulverantwortlichen der bildungswissenschaftliche Kompetenzerwerb durch das bildungswissenschaftliche Modulangebot und der fachdidaktische Kompetenzerwerb durch das fachdidaktische Modulangebot ermöglicht?

Die Befunde zeigen auf, dass im Urteil der Modulverantwortlichen zu allen Standards Bezüge hergestellt werden, diese aber unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Kennzeichnend ist, dass im Urteil der Modulverantwortlichen mehrfache Bezugnahmen zu einzelnen Standards bestehen. Die Bezüge unterscheiden sich häufig hinsichtlich ihrer Intensität (gering, mittel, stark). Auffällig sind zudem die Unterschiede der Bezugnahmen in Abhängigkeit vom Fach. Somit haben die Lehramtsstudierenden in Abhängigkeit von ihrer gewählten Fächerkombination stark variierende Studienangebote, die das Erreichen der Standards im Urteil der Modulverantwortlichen unterschiedlich stark begünstigen und zu unterschiedlichen Kompetenzentwicklungen hinsichtlich des Ausprägungsgrads führen können. Auch verdeutlichen die Befunde schulformspezifische Unterschiede. So sind die Bezüge in den ausgewählten gymnasialen Lehramtsstudiengängen im Vergleich zu den Studiengängen mit dem

Berufsziel Lehramt an Haupt- und Realschule niedriger. Die von Terhart (2014) festgestellte Heterogenität bzgl. Inhalt und Strukturiertheitsgrad des bildungswissenschaftlichen Anteils in der universitären Lehramtsausbildung betrifft somit nicht nur unterschiedliche Standorte, sondern die Lehramtsausbildung kann auch innerhalb eines Standorts heterogen gestaltet sein. Es bestehen dann zwar gleiche Ausbildungsanforderungen, aber in Abhängigkeit von der Fächerkombination und vom angestrebten Lehramt unterschiedliche Studienbedingungen. Dies lässt sich zum einen auf unbefriedigende Strukturvorgaben (gleiche inhaltliche Anforderungen bzgl. der Bildungswissenschaften bei unterschiedlichen Workloads) und zum anderen auf Rekontextualisierungsprozesse zurückführen. Verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Kompetenzen sowie Verständnissen der Aufgabenerfüllung und Verantwortungsbereitschaften führen Fend (2008b) zufolge zu Adaptionen und entsprechend unterschiedlichen Ausführungen. Hinsichtlich der Teilung in fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Standards zeigt die Befragung, dass es hier eine Verflechtung der Bezugnahmen gibt: Fachdidaktische Module nehmen im Urteil ihrer Modulverantwortlichen Bezug zu den bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereichen und bildungswissenschaftliche Module nehmen im Urteil ihrer Modulverantwortlichen Bezug zu den fachdidaktischen Kompetenzbereichen.

*Konkretisiertes Curriculum 2: Lehrveranstaltungsplanung (des akademischen Mittelbaus)*

Das konkretisierte Curriculum (2) beschreibt die Planung einzelner Lehrveranstaltungen durch die Lehrenden. In der Regel wird davon ausgegangen, dass sie sich dabei an der nächsthöheren Ebene orientieren. Dies sind in dem Fall die universitären curricularen Dokumente, insbesondere die Modulbeschreibungen. Die vierte Studie (siehe Kapitel 5) hat daher die Einschätzungen, Erfahrungen und Sichtweisen der beteiligten Akteure im akademischen Mittelbau untersucht. Die folgenden Forschungsfragen waren leitend für diese Teilstudie:

a) Inwieweit orientieren sich Lehrende in ihrer alltäglichen Praxis bei der Planung und Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen an den universitären Lehramtsausbildungscurricula?
   - Wie gut kennen Lehrende die universitären Lehramtsausbildungscurricula?
   - Wofür waren die curricularen Dokumente der Universität für die Lehrenden von Nutzen?
b) Inwieweit orientieren sich Lehrende in ihrer alltäglichen Praxis bei der Planung und Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen an den außeruniversitären Lehramtsausbildungscurricula?
   - Wie gut kennen Lehrende die außeruniversitären Lehramtsausbildungscurricula[157]?

157 Z.B. die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards (KMK, 2004/2014).

- Waren die außeruniversitären Lehramtsausbildungscurricula von Nutzen für die Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen?

c) Wie wird die Erfüllung der Regelungsfunktionen der Curricula bewertet?
d) Wie zufrieden sind die Lehrenden mit den Curricula?
e) Welche Erwartungen richten Lehrende an Modulbeschreibungen?

Die Befunde zeigen, dass die Lehrenden einen hohen Kenntnisstand hinsichtlich der Modulbeschreibungen haben. Im Hinblick auf die weiteren universitären curricularen Dokumente ist der Kenntnisstand unterschiedlich hoch bzw. niedrig. Die Befragten geben zudem an, dass die curricularen Dokumente der Universität für folgende Tätigkeiten von Nutzen waren:

- der Bestimmung von Lehrveranstaltungszielen und Kompetenzen
- der Planung von Inhalten und Themen
- der Bestimmung von Prüfungsleistungen
- der Bestimmung des durchschnittlichen, für den Studienerfolg erforderlichen Workloads

Weniger hilfreich waren die Modulbeschreibungen im Urteil der Lehrenden für

- die Festlegung geeigneter Literatur für die Lehrveranstaltungen
- die Festlegung von Lehr-Lernmethoden,
- die Planung des Medieneinsatzes,
- die Ermittlung des zu erwartenden Leistungslevels der Studierenden,
- die Klärung der zu erwartenden Vorkenntnisse der Studierenden und
- den fachbezogenen Austausch mit anderen Lehrenden.

Hinsichtlich der außeruniversitären curricularen Dokumente zeigen die Befunde einen niedrigen Informationsstand. Die Mehrzahl der Befragten gab zudem an, dass die außeruniversitären curricularen Dokumente kaum nützlich für die Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen waren. Die Befunde bekräftigen, dass sich Lehrende in ihrer alltäglichen Arbeit insbesondere an Modulbeschreibungen orientieren. Die weiteren curricularen Dokumente haben eher eine indirekte Orientierungsfunktion, die über die Modulbeschreibungen entfaltet werden kann. In Bezug auf die Regelungsfunktionen verdeutlichen die Ergebnisse, dass diese im Urteil der Lehrenden als *eher erfüllt* betrachtet werden können. Dies betrifft folgende Funktionen: Benennung von Modulverantwortlichen, Literatur, Zielsetzungen, Prüfungsmodalitäten, disziplinäre/fachwissenschaftliche Zuordnung, Workload, Kompetenzorientierung, Zielgruppe, inhaltliche Festlegung, Rollenerwartungen an Lehrende und Kohärenzherstellung. Die Regelungsfunktion zum Leistungslevel der Studierenden kann hingegen im Urteil der Lehrenden als wenig erfüllt betrachtet werden. Die Akzeptanz gegenüber den curricularen Vorgaben kann insgesamt als mäßig eingestuft werden. Für das Erreichen curricularer Ziele ist eine hohe Akzeptanz jedoch wichtig, da sie als eine entscheidende Voraussetzung für die Curriculumimplementierung angesehen wird (KMK, 2004a, 2009; Oelkers, 2010). Die vierte Studie liefert

zwar erste Hinweise darauf, wie die niedrige Akzeptanz erklärt werden kann, es bedarf aber noch weitergehender Untersuchungen. Insbesondere die Einsicht in die Notwendigkeit, der wahrgenommene persönliche Nutzen, die erlebte Selbstwirksamkeit, Identifikation, Partizipation und das Gerechtigkeitserleben innerhalb der Planungsverfahren werden als wichtige Einflussfaktoren für die Akzeptanz identifiziert (vgl. Hildebrand et al., 2018). In Bezug auf die Erwartungen an die Modulbeschreibungen ist zunächst kennzeichnend, dass im Urteil der Lehrenden folgende Bestandteile enthalten sein sollten: Modulverantwortlichkeit, Modulkomponenten, Modulart (Pflicht-/Wahlpflicht), Modulinhalte, Zielgruppe/AdressatInnen, Angebotsturnus, formale Teilnahmevoraussetzungen, Modullevel (Grundlagen-, Vertiefungs-, Aufbaumodul), Kompetenzziele, Modulumfang (ECTS), Art des Leistungsnachweises, Voraussetzungen für die Vergabe von ECTS-Punkten, erwartete Vorkenntnisse, Aufnahmekapazität, Modulverwendbarkeit, Prüfungsanforderungen, Benotung sowie Literaturempfehlungen. Auch sollte im Urteil der Lehrenden ein Bezug zu den außeruniversitären curricularen Dokumenten hergestellt werden. Uneinigkeit besteht darüber, inwiefern auch das Lehr-Lernformat ein Bestandteil der Modulbeschreibung sein sollte. Kritisch muss angemerkt werden, dass der Begriff im Rahmen der Befragung unzureichend klar formuliert wurde. Vermutet wird, dass die Lehrenden unter Lehr-Lernformat die didaktische Ausgestaltung innerhalb einer Lehrveranstaltung verstanden haben. Darunter fallen z. B. problem-based learning oder auch bestimmte Lehr-Lernmethoden (z. B. Impulsreferat, Fishbowl, Planspiel etc.). Die Befragungsergebnisse liefern auch Hinweise dazu, inwiefern die Bestandteile verbindlich vorgegeben werden sollten oder ob sie eher empfehlend in die Modulbeschreibung aufgenommen werden sollen. Hier zeigte sich u. a., dass die Benotung und die Art des Leistungsnachweises im Urteil der Lehrenden verbindlich vorgegeben werden sollten und dass Angaben zum Lehr-Lernformat sowie zur Literatur eher einen empfehlenden Charakter haben sollten. Kennzeichnend ist zudem, dass bzgl. der Zielgruppe bzw. AdressatInnen, Vorkenntnisse, Kompetenzziele und Modulinhalte Uneinigkeit besteht. Die Lehrenden sind sich zwar einig, dass diese ein wichtiger Bestandteil der Modulbeschreibungen sein sollten, jedoch nicht, inwiefern diese vorgegeben oder empfohlen werden sollten. Besonders im Hinblick auf Kompetenzziele und Modulinhalte eröffnen fehlende verbindliche Vorgaben vielfältige Gestaltungsspielräume für die Lehrenden. Zugleich begünstigen sie Abweichungen vom ursprünglich formulierten Auftrag. Dies spiegelt sich nicht bloß in den Erwartungen an bestehende Modulbeschreibungen, sondern auch in ihrer Beurteilung wider. Eine klare Mehrheit der Befragten stimmte z. B. der Aussage zu, dass Modulbeschreibungen ausreichend Freiraum für eine autonome Handlungsgestaltung bieten. Sofern Modulbeschreibungen große Gestaltungsspielräume gegenüber Modulzielen und -inhalten zulassen, kann dies den Kontrast zwischen Auftrag und Ausführung verschärfen. Ein weiteres Ergebnis aus der Befragung verdeutlicht, dass Rekontextualisierungen als Normalzustand wahrgenommen werden können. So zeigte sich, dass eigene Forschungsinteressen zwar nicht primärer Orientierungspunkt sind, durchaus aber für die Lehrveranstaltungsplanung von Bedeutung sind

und in die Gestaltung der Lehrveranstaltungen einfließen. Aufgrund verschiedener Forschungsinteressen der Lehrenden wird vermutet, dass unterschiedliche Adaptionen stattfinden, die vielfältige Ausführungen zur Folge haben.

*Implementiertes Curriculum: Die Umsetzung aus der Perspektive der Studierenden*

Das implementierte Curriculum bezeichnet das tatsächliche Geschehen in den Lehrveranstaltungen. Es wurde in der fünften Studie (siehe Kapitel 6) aus der Perspektive der Studierenden untersucht. Die Einschätzungen der Studierenden sind eine wichtige Informationsquelle im Hinblick auf die Bezüge der implementierten bildungswissenschaftlichen Module zu den vorgegebenen Kompetenzen. Es wurden dazu drei Fragen verfolgt:

a) Inwieweit nehmen die implementierten bildungswissenschaftlichen Module aus Sicht der Studierenden Bezug auf die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen der Nds. MasterVO-Lehr (2015)?
b) Gibt es signifikante Einschätzungsunterschiede zwischen den Studierenden in Abhängigkeit vom angestrebten lehramtsspezifischen Berufsziel?
c) Wie wird die Kohärenz der einzelnen bildungswissenschaftlichen Module des theoretischen Ausbildungsabschnitts beurteilt?

Die Befunde verdeutlichen, dass die implementierten bildungswissenschaftlichen Module im Urteil der Studierenden zu dem Großteil der geforderten Kompetenzen nur geringe Bezüge hergestellt haben. Daneben gibt es zum Teil signifikante Unterschiede zwischen den Lehramtsstudiengängen im Hinblick auf die Bezugsstärken. Für welche Lehramtsstudiengänge signifikant höhere Bezugsstärken erreicht werden, ist abhängig von dem jeweiligen Standard. Es konnte nicht festgestellt werden, dass ein Lehramtsstudiengang im Urteil der Studierenden über alle Standards eines Kompetenzbereiches hinweg besonderes hohe Bezugsstärken erreicht. Auffällig war jedoch, dass im Urteil der Studierenden für den sonderpädagogischen Lehramtsstudiengang für die Kompetenzbereiche *Beurteilen, Beraten und Fördern* sowie *Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz* im Vergleich zu den weiteren Lehramtsstudiengängen keine signifikant höhere Bezugsstärken erreicht werden. Es wird vermutet, dass dies auf den im Vergleich geringeren bildungswissenschaftlichen Studienanteil zurückzuführen ist (siehe hierzu auch Kapitel 3.4.7). Trotz gleicher Anforderungen gibt es somit im Urteil der Studierenden unterschiedlich implementierte Modulangebote. Die gefundene Heterogenität verdeutlicht die unterschiedlichen Ausführungen des ursprünglichen Auftrags und zeigt das Vorhandensein von Rekontextualisierungsprozessen auf. Im Hinblick auf die Kohärenzwahrnehmung der Studierenden zeigen die Befunde, dass die jeweiligen bildungswissenschaftlichen Module als inhaltlich zusammenhängend wahrgenommen wurden. Die Kohärenz wurde lehramtsübergreifend sowohl im Bachelor als auch im Master of Education wahrgenommen, wobei für letzteren etwas höhere

Werte erreicht wurden. Die Befunde bzgl. der Kohärenzwahrnehmung deuten auf eine gelungene modulare Zuordnung der Veranstaltungen hin.

*Erreichtes Curriculum: Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden*

Das erreichte Curriculum beschreibt das Ergebnis der Lehr-Lernprozesse bei den Studierenden. In Anlehnung an Fend (2008b) werden in dieser Arbeit u. a. aufgrund von Rekontextualisierungsprozessen[158] unterschiedliche Ergebnisse von Lehr-Lernprozessen erwartet. Im Rahmen der fünften Studie (siehe Kapitel 6) wurden die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden untersucht. Insofern beziehen sich die Ergebnisse des erreichten Curriculums nicht auf die tatsächlichen Kompetenzen, sondern auf die Einschätzungen der Lehramtsstudierenden bzgl. ihrer Selbstwirksamkeit. Zwei Forschungsfragen wurden dabei verfolgt:

a) Wie kompetent schätzen sich die Oldenburger Lehramtsstudierenden hinsichtlich der bildungswissenschaftlichen Kompetenzen ein?
b) Gibt es signifikante Einschätzungsunterschiede zwischen verschiedenen Studierendengruppen (Fachsemester, Geschlecht, lehramtsspezifisches Berufsziel)?

Die Befunde zeigen, dass sich die Lehramtsstudierenden nicht hinsichtlich aller lehramtsübergreifend geforderter Kompetenzen als kompetent einschätzen. In 35 der insgesamt 58 Kompetenzen schätzen sich die Befragten als eher nicht kompetent ein. In den weiteren 23 Kompetenzen schätzen sie sich als eher kompetent ein. Kennzeichnend ist zudem, dass sich die Befragten in den beiden Kompetenzbereichen *Erziehen* und *Unterrichten* kompetenter einschätzen als im Kompetenzbereich *Beurteilen, Beraten und Fördern*. Im Kompetenzbereich *Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz* schätzen sich die Studierenden im Durchschnitt am wenigsten kompetent ein. Da auch die beiden letztgenannten Kompetenzbereiche für die Kerntätigkeiten von Lehrkräften von großer Bedeutung sind, weisen die Ergebnisse auf einen Weiterentwicklungsbedarf hin. Gleichzeitig zeigen die Befunde, dass insbesondere bei Berücksichtigung des Studienjahrs und des lehramtsspezifischen Berufsziels vielfach signifikante Unterschiede bei den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden festgestellt werden können. Kennzeichnend ist, dass sich die Sonderpädagogik-Studierenden häufig signifikant kompetenter einschätzen. Es wird zum einen vermutet, dass die höheren Selbstwirksamkeitserwartungen der Sonderpädagogik-Studierenden auf die enge fachliche Verknüpfung der Bildungswissenschaften mit dem Studienfach Sonderpädagogik zurückgeführt werden können. Zum anderen scheinen auch die unterschiedlich implementierten Modulangebote von Bedeutung zu sein. Hinsichtlich des Studienjahrs zeichnet sich ein heterogenes Bild: Je nach Kompetenz schätzen sich entweder die Studienanfän-

158 Weitere Faktoren wie z. B. kognitive Fähigkeiten, Leistungsmotivation, Selbstvertrauen, etc. sind ebenfalls bedeutsam.

ger, die Studierenden in fortgeschrittenen Semestern oder Studierende in den letzten Semestern signifikant besser ein. Hier scheint von Bedeutung zu sein, in welchem Semester ein einschlägiges Studienangebot besucht worden ist. Auch bzgl. des Geschlechts konnten vereinzelt Unterschiede beobachtet werden. In den Fällen, wo sie signifikant waren, schätzten sich die Männer besser als die Frauen ein. Es wird einerseits vermutet, dass dies zum Teil durch die Schwerpunktsetzung im Themenfeld Politik erklärt werden kann. Zum anderen bieten auch Selbstbeurteilungs-Biases eine mögliche Erklärungsgrundlage. So schätzen sich Sieverding (2003) zufolge Frauen häufig weniger kompetent als Männer ein. Die Aussagen dieser Studie bleiben insgesamt jedoch auf die Selbstwirksamkeitserwartungen begrenzt, da die tatsächlich erworbenen Kompetenzen nicht erfasst wurden.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes feststellen: In der institutionalisierten Lehramtserstausbildung gibt es viele zu berücksichtigende curriculare Vorgaben, die in Abhängigkeit von der Handlungsebene bzw. vom -kontext und von den Akteuren unterschiedlich rekontextualisiert werden. Es bedarf daher der Einsicht, dass Adaptionen des ursprünglichen Auftrags der Regelfall sind. So zeigten z. B. die untersuchten Module häufig eine Lehrveranstaltungsvielfalt. Dem entspricht, dass Versuche, das Handeln der Lehrenden stärker zu steuern, in der Geschichte der Schule immer wieder gescheitert sind. So konnten sich weder der Schulschematismus der Herbartianer, der detailliert den Ablauf einzelner Unterrichtsstunden vorgibt (vgl. Reble, 1999), noch die *teacher-proof curricula* (vgl. Brügelmann, 1972; Eryaman & Riedler, 2010) durchsetzen. Curricula in der Lehramtsausbildung sollten daher berücksichtigen, dass die Subjektivität der Akteure immer eine Rolle spielt und unterschiedliche Verständnisse der Aufgaben, Verantwortungsbereitschaften und Kompetenzen der Aufgabenerfüllung zur Folge hat (vgl. Fend, 2008b). Auch scheint aufgrund vorhandener Rekontextualisierungen eine Bottom-Up-Herangehensweise unter bestimmten Voraussetzungen hilfreich zu sein. Vielfalt ist ein Wesensmerkmal des curricularen Systems der Lehramtsausbildung und zugleich gibt es Bemühungen auf ein Hinwirken zu mehr Vergleichbarkeit bzw. einheitlichen Standards in der Lehramtsausbildung. Die Schwierigkeit liegt darin, eine angemessene Balance zwischen den Erfordernissen der Planungssicherheit und der notwendigen Flexibilität einer autonomen Handlungsgestaltung zu erreichen. Letzten Endes können Lehr-Lern-Prozesse noch so gut geplant sein. Sie sind immer auch, so Klingberg (1989), eine schöpferische Leistung der Lehrenden und Lernenden.

### Zentrale Handlungsempfehlungen

Die Befunde der Gesamtstudie werden zum Anlass genommen, zentrale Handlungsempfehlungen zu geben. Ziel der Handlungsempfehlungen ist es, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie das bestehende curriculare System der Lehramtsausbildung verbessert werden kann.

*Erhöhung der Akzeptanz von Standards*

In Anlehnung an Dollase (2012) wird in dieser Arbeit angenommen, dass eine Steuerung der pädagogischen Praxis durch Text und Papier insbesondere bei fehlender Akzeptanz illusorisch ist. Da Standards in der Lehramtsausbildung als ein wichtiger Schritt zu mehr Gleichbehandlung von Schülerinnen und Schülern betrachtet werden können, ist auf ein Erreichen der Standards hinzuwirken. Die notwendige Akzeptanz dafür kann erreicht werden, indem

- ausreichend Gelegenheit für Hochschullehrende gegeben wird, sich mit den Standards der Lehramtsausbildung vertraut zu machen,
- durch Fortbildungsangebote in geeigneter Weise über Zielsetzung und fachliche Aspekte informiert wird,
- an die professionellen Vorerfahrungen der Hochschullehrenden angeknüpft wird,
- eigene Gestaltungsspielräume eröffnet werden,
- positive Auswirkungen auf die eigene Arbeitszufriedenheit zu erwarten sind,
- Überforderungen vermieden werden und
- der konkrete Nutzen für die eigene Lehre deutlich wird (vgl. KMK, 2009).

*Weiterentwicklung der Standards*

Zugleich bedarf es für eine Weiterentwicklung der Standards eines klaren und demokratischen Beteiligungsplans, der unterschiedliche Akteure (z. B. Lehramtsstudierende, Mittelbau, Lehrkräfte, Fachvertreter etc.) berücksichtigt, um

- die Legitimation der Curriculumkommissionen zu erhöhen,
- eine höhere Verständlichkeit der Standards, als notwendige Bedingung für die Realisierung, zu erreichen,
- in einem Bottom-Up-Prozess die Möglichkeiten und Grenzen der praktischen Implementierung angemessen zu berücksichtigen,
- einen Beitrag zur Erhöhung der Akzeptanz an den lehramtsausbildenden Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen zu leisten.

Bei der Weiterentwicklung sind zum einen unterschiedliche standortspezifische Rahmenbedingungen (z. B. im Hinblick auf Personal) und zum anderen die Merkmale guter Bildungsstandards zu berücksichtigen. Die punktuelle Überprüfung von Standards anhand der Merkmale guter Bildungsstandards nach Klieme et al. (2007) hat in dieser Arbeit ergeben, dass einige Merkmale nur bedingt erfüllt werden. Insbesondere das Merkmal der Realisierbarkeit markiert einen dringenden Weiterentwicklungsbedarf. So sehen die curricularen Vorgaben derzeit in Abhängigkeit vom angestrebten Lehramt ungleiche strukturelle Studienbedingungen (durchschnittlich vorgesehener Workload pro Standard) bei gleichbleibenden inhaltlichen Anforderungen vor. Insbesondere die Befunde der zweiten Studie geben Hinweise auf eine quantitative Überlastung des bildungswissenschaftlichen Ausbildungsabschnitts. Es ist zu empfehlen, gleiche Ausgangsbedingungen zu schaffen, die Merkmale guter

Bildungsstandards zu berücksichtigen und zugleich Gestaltungsspielräume zu ermöglichen. Eine Feinsteuerung sollte insgesamt vermieden werden.

*Implementierung der Standards*

Bei der Implementierung der Standards ist es hilfreich, ein Verfahren zu entwickeln, welches neben einer strukturellen auch eine angemessene inhaltliche Passfähigkeit der modularen Umsetzung der ländergemeinsamen und der jeweils landesspezifischen Vorgaben sicherstellt. Aktuell wird dies über die Prozesse der Akkreditierung zu erreichen versucht. Dabei ist offensichtlich, dass ein Abgleich von Vorgaben und modularer Umsetzung auf dem Papier nicht ausreicht. Die tatsächlich ablaufenden Prozesse und die an der Lehre beteiligten Akteure sind ebenfalls einzubeziehen, um auf eine systematische Realisierung hinzuwirken. Da der Mittelbau den größten Teil der Lehre an Universitäten leistet, ist diese Statusgruppe bei curricularen Planungen besonders zu berücksichtigen, indem

- die Lehrenden an den curricularen Planungen angemessen beteiligt werden,
- die curricularen Dokumente der Universität die Lehrenden stärker adressieren,
- die curricularen Dokumente die Bedarfe und Rezeptionsgewohnheiten der Lehrenden berücksichtigen,
- die curricularen Dokumente ein ausgewogenes Verhältnis von Empfehlungen und Vorgaben widerspiegeln,
- curriculare Rahmenbedingungen geschaffen werden, die als förderlich für den Lehr-Lern-Erfolg beurteilt werden und
- indem die Bedeutung von Rekontextualisierungsprozesse für den Implementierungsprozess vergegenwärtigt wird.

## Ausblick

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich punktuell mit Konkretisierungs- und Implementierungsprozessen kompetenzorientierter Standards in der universitären Lehramtsausbildung in Niedersachsen. Die Befunde dieser Arbeit liefern aufgrund des Erhebungsdesigns und des punktuellen Ansatzes jedoch nur begrenzte Hinweise auf die Rekontextualisierungprozesse selbst. Um weitergehende Aussagen treffen zu können, sollten weitere Standorte mit größeren Stichproben einbezogen werden. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass in Abhängigkeit vom jeweiligen Bundesland die Vorgaben verschieden sind. Darüber hinaus ist es, um Aussagen über die Effektivität der Lehramtsausbildung treffen zu können, unerlässlich, Längsschnittstudien zur Wirksamkeit anzuschließen. Sie ermöglichen bei einem entsprechenden Design die Analyse von kausalen Zusammenhängen und erlauben zudem die genaue Erfassung der Studienverläufe. Zugleich ist hierbei wichtig, auch die Nutzung von Lerngelegenheiten zu erfassen. Dafür können Angebot-Nutzungsmodelle herangezogen werden. In Bezug auf die Lerngelegenheiten stellen Studierende weiterhin eine wichtige Informationsquelle dar. Es ist zu empfehlen in weitergehenden

Studien eine ausreichend große Stichprobe zu haben, um nach weiteren Kriterien Unterschiede überprüfen zu können. Die im Rahmen der fünften Studie untersuchten berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen können zudem keine Aussagen über die tatsächlich erreichten Kompetenzen liefern. Im Rahmen weiterführender Studien sollten daher videogestützte standardisierte Instrumente zur Erfassung der Kompetenzen bei den Studierenden genutzt werden. Ihre Befunde ermöglichen konkrete Informationen zum erreichten Curriculum. Da die Selbstwirksamkeitserwartungen zeitlich nicht konstant sind und Veränderungen unterliegen können (Dreer et al., 2019; Seifert & Schaper, 2018), stellt zudem die Untersuchung von Referendaren im Vorbereitungsdienst als auch von ausgebildeten Lehrkräften im Hinblick auf ihre Selbstwirksamkeitserwartungen eine sinnvolle Erweiterung dieser Studie dar. Weiterführende Studien sollten daher auch die weiteren Phasen der Lehramtsausbildung berücksichtigen.

Ergänzend ist zu empfehlen, Rekontextualisierungsprozesse auch mithilfe von qualitativen Ansätzen zu untersuchen. Insbesondere scheinen Interviews mit den Lehrenden eine sinnvolle Erweiterung der vorliegenden Gesamtarbeit zu sein, um weitere Hinweise zum alltäglichen Umgang der Lehrenden mit curricularen Dokumenten und die allgemeine Lehrpraxis zu bekommen.

Die Analysen der vorliegenden Gesamtarbeit bezogen sich auf Module. Um auch die weiteren Konkretisierungen detaillierter auswerten zu können, sind u. a. weitergehende Analysen der Veranstaltungsplanungen notwendig. Hier bietet es sich an, weitere Dokumentenanalysen durchzuführen und Interviews mit den Lehrenden zu führen. Auch der Einbezug weiterer theoretischer Überlegungen etwa aus der akteurtheoretischen Soziologie (vgl. Schimank, 2007) können für das Verstehen der Komplexität von Rekontextualisierungsprozessen von Nutzen sein. Es wird erwartet, dass die weiterführende Forschung zu Rekontextualisierungsprozessen dazu beitragen kann, geeignete Empfehlungen für die Weiterentwicklung der curricularen Architektonik der Lehramtsausbildung zu erarbeiten.

# 8 Literaturverzeichnis


Abs, H. J. (2007). Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Forschung zur Lehrerbildung* (S. 63–84). Münster: Waxmann.

Adick, C. (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule*. Paderborn: Schönigh.

Adick, C. (2004). Forschung zur Universalisierung von Schule. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 943–965). Wiesbaden: VS-Verlag.

Akkreditierungsrat (2011). *Rechtsgrundlagen für die Akkreditierung und die Einrichtung von Studiengängen.* Verfügbar unter: http://www. akkreditierungsrat. de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/AR_Uebersicht_Rechtsgrundlagen_ Akkreditierung_Laender_aktuell.pdf [1. Juli 2017].

Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, S. 86–95.

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ambrasat, J. (2019). Bezahlt oder unbezahlt? Überstunden im akademischen Mittelbau. *Forschung & Lehre, 2*, S. 152–154.

Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Complete Edition*. New York: Longman.

APVO-Lehr *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (APVO) vom 02.03.2017. Nds. GVBl. Nr. 4/2017, ausgegeben am 21.03.2017*. Hannover: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt, S. 57–59.

Arnold, K.-H. (2013). Kompetenz- versus Lernzielorientierung von Unterricht? *Bildung und Erziehung, 66*, S. 173–187.

Arnold, R. (2000). Qualifikation. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 269). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Avenarius, H. (2003). Welche Rechte und Pflichten haben Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung der Schulen und bei der Sicherung gleicher Lebenschancen. *dipf informiert, 4*, S. 9–15.

Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S. et al. (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? *Unterrichtswissenschaft, 35*, S. 15–47.

Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

Bandura, A. (1990). Conclusion: Reflections on nonability determinants of competence. In R. Sternberg & J. Kolligian Jr. (Hrsg.), *Competence considered* (S. 315–362). New Haven: Yale University Press.

Bandura, A. (1992). Self-efffficacy mechanism in psychobiologic functioning. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Self-efficacy: Thought control of action* (S. 355–394). Washington, DC: Hemisphere.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, S. 1–26.

Basedow, J. B. (1768). *Vorstellungen an Menschenfreunde*. Hamburg: n.a.

Bauer, J., Diercks, U., Retelsdorf, J., Sporer, T., Zimmermann, F., Köller, O. et al. (2011). Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung: Wie polyvalent sind Lehramtsstudiengänge und was bedeutet dies für die Berufswahlsicherheit der Studierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*, S. 629–649.

Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M. (2012). Lehramtsstudium in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? Teacher education in Germany: How heterogeneous are study programs. *Unterrichtswissenschaft, 40*, S. 101–120.

Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M.et al. (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung, 32*, S. 34–55.

Baumert, J. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Beck, E., Beck, K., Glage, L., Götz, M., Freisel, L.et al. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf:

Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4*, S. 469–520.

Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W. & Neubrand, M. (2004). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 314–354). Münster: Waxmann.

Baumert, J., Lehmann, R. H., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M. & Hosenfeld, I. (1997). *TIMMSS: Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.

Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.

Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H. J. (2017). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.

Bekanntmachung über den Zeitpunkt des Inkrafttretens des Studienakkreditierungsstaatsvertrages. Nds. GVBl. Nr. 1/2018, ausgegeben am 26.01.2018.

Bellenberg, G. (2009). Bachelor- und Masterstudiengänge in der LehrerInnenbildung im Jahr 2008. In A. Keller & U. Rödde (Hrsg.), *Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa* (S. 15–29). Frankfurt a.M.: GEW.

Berger, H. (2015). Zum Rechtscharakter von Ziel- und Leistungsvereinbarungen im Hochschulbereich. Am Beispiel Thüringen. *Zeitschrift für das Juristische Studium, 5*, S. 461–465.

Berliner, D. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education, 56*, S. 205–213.

Berner, E. & Stolz, S. (2006). *Literaturanalyse zu Entwicklung, Anwendung und insbesondere Implementation von Standards in Schulsystemen: Nordamerika.* Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/60739/files/lit_analyse_3.pdf [8. Mai 2018].

Bessoth, R. & Weibel, W. (2000). *Unterrichtsqualität an Schweizer Schulen. Hilfen zur Steigerung und Sicherung der pädagogischen Wirksamkeit*. Zug: Klett Verlag.

Bhola, D. S., Impara, J. C. & Buckendahl, C. W. (2003). Aligning tests with states' content standards: methods and issues. *Educational Measurement: Issues and Practice, 22*, S. 21–29.

Biewer, G. (2012). Die neue Welt der Bildunggsstandards und ihre erziehungswissenschaftliche Rezeption aus Perspektive einer Inklusiven Pädagogik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 81*, S. 9–21.

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. Fourth Edition*. New York: Open University Press.

Bildungsminister aus Frankreich, Deutschland, Italien & Großbritannien; u. (1998). *The Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*.

BilWiss (2016). *Bildungswissenschaftliches Wissen als Teil professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung*. Verfügbar unter: http://www.bilwiss.uni-frankfurt.de/studie/index.html [20. Juni 2018].

Blank, R. K., Porter, A. & Smithon, J. (2001). *New Tools for Analyzzing Teaching, Curriculum and Standards in Mathematics & Science. Results from Survey of Enacted Curriculum Project. Final Report* (Bd. Washington): Council of Chief State School Officers.

Blankertz, H. (1974). *Theorien und Modelle der Didaktik (8. Aufl.)*. München: Juventa.

Bleicher, K. (2004). *Das Konzept Integriertes Management. visionen – Missionen – Programme* (7. Auflage). Frankfurt: Campus Verlag.

BLK (2002). *Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm "Modularisierung"*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).

Blömeke, S. (2001). Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehrerausbildung und die Aufgaben von Zentren für Lehrerbildung. Folgerungen aus einer Theorie universitärer Lehrerausbildung. In N. Seibert (Hrsg.), *Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche* (S. 131–162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Blömeke, S. (2006). KMK-Standards für die LehrerInnenbildung in Deutschland. Ein Kommentar. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 6*, S. 25–33.

Blömeke, S. (2009). Lehrerausbildung in Deutschland. *PÄD Forum*, S. 5–8.

Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Lehmann, R., Nold, G.et al. (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Kaiser, G., Nold, G., Haudeck, H., Keßler, J.-U. et al. (2013). *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergeb-*

*nisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerausbildung aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie, 223*, S. 3–13.

Blömeke, S., Herzig, B. & Tulodziecki, G. (2007). *Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blömeke, S., Kaiser, G. & Döhrmann, M. (2011). Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften. Zum Einfluss von Ausbildungs-, Persönlichkeits- und Kompositionsmerkmalen in der Mathematiklehrerausbildung für die Sekundarstufe I. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Bd. 57, S. 77–103). Weinheim: Beltz.

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematik-Studierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbidlung*. Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010a). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010b). TEDS-M 2008 Primarstufe: Ziele, Untersuchungsanlage und zentrale Ergebnisse. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 11–38). Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010c). TEDS-M 2008 Sekundarstufe I: Ziele, Untersuchungsanlage und zentrale Ergebnisse. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich* (S. 11–38). Münster: Waxmann.

Blömeke, S. & König, J. (2010). Pädagogisches Wissen angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich* (S. 265–278). Münster, Berlin: Waxmann.

Blömeke, S. & König, J. (2011). Zum Zusammenhang von Ausbildungsformen, -inhalten und -methoden mit dem erworbenen pädagogischen Professionswissen von Grundschullehrkräften. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 4*, S. 33–46.

Blömeke, S., König, J., Kaiser, G. & Suhl, U. (2010). Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, J. König, G. Kaiser & U. Suhl (Hrsg.), *TEDS-M 2008.*

*Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster, Berlin: Waxmann.

Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J. & Döhhrmannn, M. (2015). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik, 61*, S. 310–327.

Bloom, B. S. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim, Basel: Beltz.

Blumenfeld, P., Fishman, B. J., Krajcik, J. & Marx, R. W. (2000). Creating usable innovations in systemic reform: Scaling up technology-embedded project-based science in urban schools. *Educational Psychologist, 35*, S. 149–164.

BMBF (2003). *Nationale Bildungsstandards sollen das deutsche Bildungssystem verbessern. Pressemitteilung Nr. 23/03 vom 18.02.2003*. Bonn: BMBF.

BMBF (2014). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-951.html [22th October 2018].

Bormannn, I. (2005). Qualität als Auslöser einer langen Welle der Schulreform? Überlegungen zu Innovationen und Transfer. *Pädagogische Rundschau, 59*, S. 699–718.

Bosse, D. (2012). Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In D. Bosse (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung. Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 4* (S. 11–28). Immennhausen: Prolog.

Böttcher, W. (2008). Standards. Konsequenzen der Output-Steuerung für die Lehrerprofessionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böttcher, W. & Kalb, P. E. (2002). *Kerncurriculum*. Weinheim: Beltz.

Braband, G. (2008). *Hochschulautonomie und Programmakkreditierung im Bologna-Prozess – ein Widerspruch?* Bielefeld: wbv.

Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Bromme, R. & Rambow, R. (1993). Verbesserung der mündlichen Präsentation von Referaten: Ein Ausbildungsziel und zugleich ein Beitrag zur Qualität der Lehre. *Das Hochschulwesen, 6*, S. 289–295.

Brügelmann, H. (1972). Offene Curricula. Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten. *Zeitschrift für Pädagogik, 18*, S. 95–118.

Buehlmann, B. B. (2004). Testimony of Beth B. Buehlmann In C. o. S. Business (Hrsg.), *Hearing on Carreers for the 21st Century: The Importance of Eduction and Worker Training for Small Business. Hearing Before the Committee on Small Business, House of Representatives. One Hundred Eighth Congress. Second Session. Washington, DC, June 2, 2004. Serail No. 108-68* (S. 84–94): U.S. Government Printing Offfice.

Bülow-Schramm, M. (2006). *Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen*. Münster: Waxmann.

Buschor, E. (2002). Evaluation und New Public Management. *Zeitschrift für Evaluation*, S. 61–73.

Bylinski, U. (2014). *Gestaltung individueller Wege in den Beruf: Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Campe, J. (1792). *Von der Notwendigkeit öffentlicher Schulen und vo ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche (Allgemeine Revision Bd. 16)*. Wien, Braunschweig: Rudolph Gräffer und Compagnie, Schulbuchhandlung.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, S. 473–490.

Chomsky, N. (1969). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.

Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 17*, S. 527–546.

Cochran-Smith, M. & Fries, M. K. (2002). Sticks, Stones, and Ideology: The Discourse of Reform in Teacher Education. *Educational Researcher, 30*, S. 3–15.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.

Connell, M. W., Sheridan, K. & Gardner, H. (2003). On Abilities and Domains. In R. Sternberg & E. L. Grigorenko (Hrsg.), *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise* (S. 126–155). Cambridge: Cambridge University Press.

Cortina, K. S. (2005). *Das Bildungswesen in der Bundesrepulik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Ein Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung* (2. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Cousins, J. B. & Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation, 15*, S. 25–53.

Cramer, C. (2010). Kompetenzerwartungen Lehramtsstudierender. Grenzen und Perspektiven selbsteingeschätzter Kompetenzen in der Lehrerbildungsforschung. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle* (S. 85–97). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Criblez, L. (2016). *Lehrplan: ein Plan – verschiedene Funktionen und verschiedene Adressaten.* Verfügbar unter: https://www.uzh.ch/blog/ife-hbs/files/2016/01/LPI_GymBern_Kickoff_Referat_Criblez_definitiv_141016.pdf [4. März 2018].

Dammer, K.-H. (2015). *Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument*. Baltmannnsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Darge, K., Schreiber, M., König, J. & Seifert, A. (2012). Lerngelegenheiten im erziehungswissenschaftlichen Studium. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen: Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 87–118). Münster: Waxmann.

Darling-Hammmond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right. What really matters for effectiveness and improvement*. New York: Teachers College Press.

Dee Fink, L. (2013). *Creating significant learning experiences. An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass.

Deger, P. (2017). *Soziologie im Lehramtsstudium: vom Nutzen einer Bildungswissenschaft.* Verfügbar unter: http://blog.soziologie.de/2017/04/soziologie-im-lehramtsstudium-vom-nutzen-einer-bildungswissenschaft/ [13. Juli 2018].

Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Wiesbaden: Springer VS.

Deng, Z. (2018). Rethinking teaching and teachers: Bringing content back into conversation. *London Review of Education, 16*, S. 371–383.

Detterman, D. K. (1993). The case for the prosecution: Transfer as an epiphenomenon. In D. K. Detterman & R. J. Sternberg (Hrsg.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (S. 1–24). Norwood: Ablex.

Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Bad Godesberg.

Deutsches PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

DGfE (2010). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Opladen: Budrich.

DGPs (2008). *Psychologie in den Lehramtsstudiengängen – Ein Rahmencurriculum*. Verfügbar unter: https://www.dgps.de/fileadmin/documents/Rahmencurriculum_ 2008.pdf [8. August 2017].

DGQ (2015). *Qualitätsmanagement für Hochschulen. Das Praxishandbuch*. München: Hanser.

Dolch, J. (1971). *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalbtausend Jahre seiner Geschichte. (3. Aufl.)*. Ratingen: Henn Verlag.

Doll, J., Buchholtz, N., Kaiser, G., König, J. & Bremerich-Vos, A. (2018). Nutzungsverläufe für fachdidaktische Studieninhalte der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik im Lehramtsstudium. Die Bedeutung der Lehrämter und der Zusammenhang mit Lehrinnovationen. *Zeitschrift für Pädagogik, 64*, S. 511–532.

Dollase, R. (2010). Kritik der Qualitätssicherung. Bürokratische, sinnlose und sinnvolle Wege zu mehr Qualität. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 86*, S. 296–311.

Dollase, R. (2012). Sinn und Unsinn des Qualitätsmanagements. In Deutscher Lehrerverband (Hrsg.), *Wozu Bildungsökonomie? Fachtagung 2011*. Berlin: Deutscher Lehrerverband (DL).

Donabedian, A. (1980). *The Definition of Quality and Approaches to its Assessment. Explorations in Quality Assessment and Monitoring. (Vol. 1)*. Ann Arbor: Health Administration Press.

Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objetives. *Management Review, 7*, S. 35–36.

Dörpinghaus, A., Helmer, K. & Herchert, G. (2004). Lehrplan. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe.* (S. 565–602). Weinheim: Beltz.

Dorsch, F., Wirtz, M. A. & Strohmer, J. (2013). *Dorsch – Lexikon der Psychologie (16. Aufl.)*. Bern: Huber.

Doyle, W. (1986). Classroom Organisation and Management. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (3 ed., S. 392–431). New York: Macmillan Publishers.

Dreer, B. (2013). *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung*. Wiesbaden: Springer.

Dreer, B., Bock, T. & Protzel, M. (2019). "Do not mind the gap!" – Studie zur Stabilität der selbsteingeschätzten Kompetenzentwicklung im Übergang vom Praxissemester zum Vorbereitungsdienst. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 12*, S. 37–61.

Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1980). *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*. Berkeley: Operations Research Center, University of California.

Dubnick, M. (2005). Accountability and the promise of performance: in search of mechanisms. *Public Performance and Management Review, 28*, S. 376–417.

Dubs, R. (2016). Qualitätsmanagement. Grundbegriffe und Systematik. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (4. Auflage ed., S. 1206–1269). Weinheim: Beltz.

Ellwanger, K. (2006). *Oldenburger Rahmen – Eckpunkte zu Modularisierung, Kreditpunktesystem sowie Bachelor- und Masterprogrammen (BA/MA).* Verfügbar unter: https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/lehre/Eckpunkte 2006.pdf [10. August 2018].

Epping, V. (2012). Ist Dasein förderlich? Zur Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen an Hochschulen. *Wissenschaftsrecht, 45*, S. 112–126.

Erpenbeck, J., Rostenstiel, L. v., Grote, S. & Werner, S. (2017). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Eryaman, M. Y. & Riedler, M. (2010). Teacher-Proof Curriculum. In C. Kridel (Hrsg.), *Encyclopedia of Curriculum Studies* (S. 864–865). Thousand Oaks: SAGE.

Europäische Bildungsminister (1999). *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999*. Verfügbar unter: https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_1999_Bologna-Declaration.pdf [3. Februar 2020].

Europäische Kommission (2015). *ECTS Leitfaden*. Brüssel: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union (AfVEU).

Europäische Kommission (2018). *Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS).* Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/education/resources/european-credit-transfer-accumulation-system_de [10. August 2018].

European Commission (2018). *The Digital Education Action Plan*. Brüssel.

Ewert, K., Furck, C.-L. & Ohaus, W. (1981). *Gutachten über den Modellversuch "Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg" und Vorschläge für die zweiphasige Lehrerausbildung. Erstellt für den Niedersächsischen Landtag*. Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

Feierabend, M. & Schmees, J. K. (2020). Einheit in Vielfalt? Ein exemplarischer Vergleich der Studienprogramme für das Grund-, Haupt- und Realschullehramt in Niedersachsen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 3*, S. 480–491.

Feigenbaum, E. & Feldman, J. (1963). Artificial Intelligence. In E. Feigenbaum & J. Feldman (Hrsg.), *Computers and Thought* (S. 1–10). New York: Literary Licensing.

Felbrich, A., Schmotz, C., Kaiser, G., Hacke, S. & Lehmann, R. (2010). Merkmale von Lehrerausbildenden für die Primarstufe im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle*

*Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 73–98). Münster, Berlin: Waxmann.

Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, H. (2008a). Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. Zeitschrift für Pädagogik. 53. Beiheft* (S. 190–209). Weinheim: Beltz Berlag.

Fend, H. (2008b). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Festner, D., Schaper, N. & Gröschner, A. (2018). Einschätzung der Unterrichtskompetenz und -qualität im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 163–194). Wiesbaden: Springer VS.

Fichten, W. & Meyer, H. (2006). Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung. Möglichkeiten und Grenzen. In *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern.* (Bd. 51, S. 267–282). Weinheim u. a.: Beltz.

Fichten, W., Spindler, D. & Steinbrink, U. (1981a). *Dokumentation zur Einphasigen Lehrerausbildung. Band 1. Das Reformmodell in der Planung 1970–74*. Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

Fichten, W., Spindler, D. & Steinbrink, U. (1981b). *Dokumentation zur Einphasigen Lehrerausbildung. Band 4. Theorie und Praxis*. Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

Fichten, W., Spindler, D. & Steinbrink, U. (1982a). *Dokumentation zur Einphasigen Lehrerausbildung. Band 2. Das Reformmodell in der bildungspolitischen Auseinandersetzung 1974–80*. Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

Fichten, W., Spindler, D. & Steinbrink, U. (1982b). *Dokumentation zur Einphasigen Lehrerausbildung. Band 5. Wissenschaft und Unterricht*. Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

Fichten, W., Spindler, D. & Steinbrink, U. (1983a). *Dokumentation zur Einphasigen Lehrerausbildung. Band 3. Das Reformmodell in der Umsetzung 1974–80*. Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

Fichten, W., Spindler, D. & Steinbrink, U. (1983b). *Dokumentation zur Einphasigen Lehrerausbildung. Band 6. Universität und Schule*. Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

Ford, H. (1922). *Mein Leben und Werk*. Leipzig: List.

Frank, J. P. (1792). *System einer vollständigen medicinischen Polizey*. Berlin: Vieweg.

Franz, E.-K., Wacker, A. & Heyl, V. (2018). Entwicklung von Testitems zur Erfassung Pädagogisch-psychologischer Handlungskompetenz. In J. Rutsch, M. Rehm, M. Vogel & M. Seidenfuß (Hrsg.), *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen* (S. 47–73). Wiesbaden: Springer.

Fried, L. (2003). Dimensionen pädagogischer Professionalität. Lehrerausbildungsforschung aus internationaler Sicht. In D. Lemmermöhle (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten* (S. 7–31). Weinheim: Juventa.

Frost, U. (2010). Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 86*, S. 312–322.

Fuchs, H.-W. (2003). Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. *Zeitschrift für Pädagogik, 49*, S. 161–180.

Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Hrsg.), *International Handbook of Educational Change. Part One*. Dordrecht: Kluver Academic Publishers.

Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Pädagogik.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Galluzzo, G. & Craig, J. (1990). Evaluation of Preservice Teacher Education Programs. In R. W. Houston (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (S. 599–616). New York: Macmillan.

Geiger, W. (1998). *Qualitätslehre. Einführung, Systematik, Terminologie* (3. Auflage). Braunschweig: Vieweg.

Geiger, W. (2001). Qualität als Fachbegriff des Qualitätsmanagements. In H.-D. Zollondz (Hrsg.), *Lexikon Qualitätsmanagement. Handbuch des modernen Managements auf der Basis des Qualitätsmanagements* (S. 801–810). München: Oldenbourg.

Gerbig-Calcagni, I. (2009). *Wie aufmerksam sind Studierende in Vorlesungen und wie viel können sie behalten?* Pädagogische Hochschule Weingarten: Dissertation.

Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie* (18th). München: Pearson.

Gerwig, M. (2017). Die vergessenen Anfänge der Standardbewegung. Über die Notwendigkeit einer Reanimation pädagogischer Motive. *Pädagogische Korrespondenz*, S. 18–36.

Glaser, A. (2008). Die Studierfreiheit: Analyse eines ungeklärten "Grundrechts" in historischer europäischer Perspektive. *Der Staat, 47*, S. 213–240.

Glaser, H. (1985). *Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1: Zwischen Kapitulation und Währungsreform 1945–1948*. München: Hanser.

Glaser, H. (1986). *Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 2: Zwischen Grundgesetz und Großer Koalition 1949–1967*. München: Hanser.

Good, T. L., Wiley, C. & Florez, I. R. (2009). Effective Teaching: An Emerging Synthesis. In L. Saha & A. G. Dworkin (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (S. 803–816). New York: Springer.

Gottweis, H., Hable, W., Prainsack, B. & Wydra, D. (2004). *Verwaltete Körper. Strategien der Gesundheitspolitik im internationalen Vergleich*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.

Gräsel, C. (2002). Welche Konsequenzen folgen aus der PISA-Studie für die Ausbildung von Lehramtskandidaten? *Schulverwaltung, 6*, S. 77–78.

Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft, 32*, S. 196–214.

Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Köninger, M. (2017). Inklusion als Aufgabe für die Lehrerausbildung. Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 14–56). Münster: Waxmann.

Gröschner, A. (2009). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KK "Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften" (2004)*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.

Gröschner, A. (2011). *Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. et al. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18*, S. 639–665.

Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 2*, S. 77–86.

Grünig, R. & Kühn, R. (2013). *Entscheidungsverfahren für komplexe Probleme. Ein heuristischer Ansatz*. Berlin: Springer.

Gruschka, A. (2006). Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. *Pädagogische Korrespondenz, 35*, S. 5–22.

Gruschka, A. (2015). *Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen*. Opladen: Barbara Budrich.

Gruschka, A., Herrmann, U., Radtke, F.-O., Rauin, U., Ruhloff, J., Rumpf, H. et al. (2006). Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb. Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens. *Erziehen heute, 56*, S. 23–26.

Gunderson, S., Jones, R. & Scanland, K. (2004). *The Jobs Revolution: Changing How America Works*. Chicago: Copywriters Incorporated.

Gundling, L. C. (2016). Die Anwesenheitspflicht an Hochschulen. Kriterien für die Legitimität der Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen. *Zeitschrift für Landesverfassungsrecht und Landesverwaltungsrecht, 1*, S. 1–11.

Habermas, J. (1971a). Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* (S. 142–290). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, J. (1971b). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialethnologie. Was leistet die Systemforschung?* (S. 101–141). Frankfurt: Suhrkamp.

Habermas, J. (1981). *Theorie kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Habermas, J. (1982). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hacker, W. (1973). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurspsychologie*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.

Hacker, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit*. Bern: Huber.

Halasz, G., Santiago, P., Ekholm, M., Matthews, P. & McKenzie, P. (2004). *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany_20Country_20Note_Endfassung_deutsch.pdf [16. September 2019].

Hammerness, K. & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. *International Perspectives on Education and Society, 27*, S. 239–277.

Hansche, L. N. (1998). *Meeting the requirements of Title I: Handbook for the development of performance standards*. Washington: U.S. Department of Education.

Härtel, I. (2012). Alte und neue Föderalismuswelten. In I. Härtel (Hrsg.), *Handbuch Föderalismus – Föderalismus als demokratische Rechtsordnung und Rechtskultur in Deutschland, Europa und der Welt. Band I: Grundlagen des Föderalismus und der deutsche Bundesstaat* (S. 3–22). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Hartz, S. (2010). Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, S. 1–29.

Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau, 65*, S. 140–149.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London, New York: Routledge.

Hecht, P. (2014). *Kompetenzentwicklung und kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – Ein Vergleich zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen.* Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, Hannover.

Heid, H. (2003). Standardsetzung. In H.-P. Füssel & P. M. Roeder (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklungen* (S. 176–193). Weinheim: Beltz.

Heid, H. (2006). Ist die Standardisierung wünschenswerten Lernoutputs geeignet, zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? *Gymnasium Helveticum, 60*, S. 19–22.

Heid, H. (2007). Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards* (S. 29–48). Paderborn: Schöningh.

Heid, H. (2013). Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*, S. 405–431.

Heinbokel, A. (2012). Schulische Akzeleration – auch bei einem Abitur nach 12 Jahren? In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, H. Scheerer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung multipler Begabungen. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte* (S. 277–286). Berlin: LIT Verlag.

Heiner, M. (2005). Evaluation. In H. U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik* (3. Auflage ed., S. 481–495). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Heinzer, S. & Oser, F. (2013). Das Advokatorische Messverfahren: Die stellvertretende Art Kompetenzen zu messen. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann &

S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 139–168). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS.

Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.

Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserunng des Unterrichts (5. Aufl.)*. Wiesbaden: Klett Kallmeyer.

Helsper, W. (2006). Die Macht der Standards. Thesen und Anfragen zu den Kräfteverschiebungen im Feld schulischer Bildung. *Journal für LehrerInnenbildung, 6*, S. 8–24.

Herrmann, U. (2003). "Bildungsstandards" – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. *Zeitschrift für Pädagogik, 49*, S. 625–637.

Herzog, W. (2005). Müssen wir Standards wollen? *Zeitschrift für Pädagogik, 51*, S. 252–258.

Herzog, W. (2010). Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen? In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 37–46). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Herzog, W. (2013). *Bildungsstandards: eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hildebrand, J., Rau, I. & Schweizer-Ries, P. (2018). Akzeptanz und Beteiligung – ein ungleiches Paar. In L. Holstenkamp & J. Radtke (Hrsg.), *Handbuch Energiewende und Partizipation*. Wiesbaden: Springer.

Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O. & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *ZfE, 17*, S. 497–507.

Holton, G. (1988). *Thematic origins of scientific thought* (2nd). Cambridge: Havard University Press.

Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality. A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 105*, S. 774–786.

Hopmann, S. (1988). *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln*. Kiel.

Hopmann, S. (1998). Der Lehrplan als Maßstab öffentlicher Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 38*, S. 165–188.

Hopmann, S. (2001). Von der gutbürgerlichen Küche zu McDonald's: Beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgen der Internationalisierung der Erwartungen an Schule und Unterricht. In E. Keiner (Hrsg.), *Evaluationen (in) der Erziehungswissenschaft* (S. 207–224). Weinheim: Beltz.

Hopmann, S. (2006). Im Durchschnitt PISA oder Alles bleibt schlechter. In L. Criblez, P. Gautschi, P. H. Monico & H. Messner (Hrsg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen* (S. 149–169). Bern: hep.

Hopmann, S. (2008). No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies, 40*, S. 417–456.

Hopmann, S. & Künzli, R. (1994). Topik der Lehrplanung. Das Aarauer Lehrplannormal. *Bildungsforschung und Bildungspraxis, 2*, S. 160–184.

Hopmann, S. & Riquarts, K. (1995). Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33* (S. 9–34). Weinheim: Beltz.

Hopmann, S. & Riquarts, K. (1999). Das Schulfach als Handlungsrahmen – Traditionen und Perspektiven der Forschung. In I. F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichtte und Funktion der Schulfächer* (S. 7–28). Köln, Weimer, Wien: Böhla.

Howell, W. C. & Fleishmann, E. A. (1982). *Human performance and productivity. Information processing and decision making*. Hillsdale: Erlbaum Associates.

HRK (1997). *Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung. Entschließung des 182. Plenums vom 7. Juli 1997*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

HRK (2007). *Wegweiser 2006. Qualitätssicherung an Hochschulen. Positionspapier und Ergebnisse einer Umfrage des Projekts Qualitätssicherung. Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2007.* Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated_wimoarticle/Beitr9-2007-Wegweiser.pdf [10. Oktober 2018].

HRK (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre.* Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [20. Februar 2018].

Huber, L. (2016). Lernfreiheit, Lehrfreiheit und Anwesenheitspflicht. *Die Hochschule, 2*, S. 81–93.

Huisman, J., Witte, J. & Witte, J. M. (2006). *The extent and impact of higher education curricular reform across Europe.* Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc240_en.pdf [14. August 2010].

Hunneshagen, H. (2005). *Innovationen in Schulen. Identifizierung implementationsfördernder und -hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien.* Münster: Waxmann.

Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2018). *Über das IQB.* Verfügbar unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/institut/about [22. Oktober 2018].

Jäger-Flor, D. (2012). *Entwicklung und Validierung eines mehrteiligen Online-Self-Assessments für Lehramtsstudierende zum Einsatz im Übergang vom Bachelor- zum Masterstudiengang.* Universität Koblenz-Landau, Koblenz, Landau.

Jahnke, T. & Meyerhöfer, W. (2006). *Pisa & Co. Kritik eines Programms*. Hildesheim, Berlin: Franzbecker.

Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle. 11. Auflage*. Berlin: Cornelsen.

Kamiske, G. F. (1994). *Die hohe Schule des Total Quality Management*. Berlin: Springer.

Kehrbach, K. (1893). *Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte*. Berlin: A. Hofmann & Comp.

Keller, A. (2010). Gleichermaßen hochwertig und einheitlich lang: Gewerkschaftliche Anforderungen an die Reform der Lehrerbildung im Bologna-Prozess. *Erziehungswissenschaft, 21*, S. 99–107.

Kemnitz, H. (2004). Lehrerbildung in der DDR. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. *Erziehungswissenschaft, 21*, S. 51–67.

Kiper, H. (2015). *Universitäre Strukturen und Lehrer/innen/bildung – Anmerkungen aus bildungswissenschaftlicher Sicht*. Oldenburg: BIS-Verlag.

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (4). Weinheim: Beltz.

Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers. Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology, 36*, S. 114–129.

Klemenz, S. & König, J. (2019). Modellierung von Kompetenzniveaus im pädagogischen Wissen bei angehenden Lehrkräften: Zur kriterialen Beschreibung von Lernergebnissen der fächerübergreifenden Lehramtsausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 65*, S. 355–377.

Klieme, E. (2002). Bildungsstandards als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem. *dipf informiert, 3*, S. 2–6.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (2. Aufl.)*. Berlin: BMBF.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft, 8*, S. 11–29.

Klingberg, L. (1989). *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen (7. Aufl.)*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

KMK (1994/2013). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994 i. d. F. vom 10.10.2013*. Berlin.

KMK (1995/2016). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 06.10.2016*. Berlin.

KMK (1997/2009). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 05.02.2009*. Berlin.

KMK (1997/2013a). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 10.10.2013*. Berlin.

KMK (1997/2013b). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013*. Berlin.

KMK (1997/2013c). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013)*. Berlin.

KMK (1997/2013d). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 2). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013*. Berlin.

KMK (2000a). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beam-*

*tenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000*. Bremen: KMK.

KMK (2000b). *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000*. Bonn.

KMK (2003/2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Berlin.

KMK (2004a). *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf [27. April 2018].

KMK (2004b). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Berlin.

KMK (2004/2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014*. Berlin.

KMK (2004/2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019*. Berlin.

KMK (2005a). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung.* Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf [30. Mai 2017].

KMK. (2005b). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. *Zeitschrift für Pädagogik, 51*, S. 280–290.

KMK (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008.* Berlin.

KMK (2008/2016). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.10.2017*. Berlin.

KMK (2008/2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Berlin.

KMK (2009). *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Berlin.

KMK (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kulusministerkonferenz vom 06.12.2012*. Berlin.

KMK (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016*. Berlin.

KMK (2017). *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1–4. Studienakkreditierungsstaatsvertrag. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017*. Berlin.

KMK (2018). *Lehrerbildung in den Ländern.* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html [19. Juli 2018].

KMK (2019). *Fünfter Bericht über die Umsetzung der "Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften – Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. v. 27.12.2013)*. Berlin.

KMK (2020). *Aufgaben der Kultusministerkonferenz.* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html [2. Februar 2020].

Knopp, L. (2009). Zauberformel "Mehr Hochschulautonomie"? – mit einem Fokus auf Brandenburg. In L. Knopp, F.-J. Peine, K. Nowacki & W. Schröder (Hrsg.), *Hochschulen im Umbruch* (S. 15–30). Baden-Baden: Nomos.

Koch, L. (2010). Kompetenz: Konstrukt zwischen Defizit und Anmaßung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 86*, S. 323–331.

Koller, H.-C. (2010). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung (5. Aufl.)*. Stuttgart: Kohlhammer.

Köller, O. (2007). Bildungsstandards, einheitliche Prüfungsanforderungen und Qualitätssicherung in der Sekundarstufe II. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven* (S. 13–28). Paderborn: Schöningh.

Köller, O. & Möller, J. (2018). Selbstwirksamkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 757–762). Weinheim: Beltz.

König, J. (2008). Pädagogisches Engagement und Durchsetzungsvermögen – Die Lehrkraft im Urteil von Jugendlichen unterschiedlicher Schulformen. In A. Ittel, L. Stecher, H. Merkens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung. 7. Ausgabe* (S. 121–142). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

König, J. (2012). Die Entwicklung von pädagogischem Unterrichtswissen: Theoretischer Rahmen, Testinstrument, Skalierung und Ergebnisse. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 143–182). Münster: Waxmann.

König, J. (2014). Forschung zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerausbildung (2. Aufl.). In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 615–641). Münster: Waxmann.

König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12*, S. 499–527.

König, J. & Blömeke, S. (2010). Pädagogisches Wissen angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 275–296). Münster, Berlin: Waxmann.

König, J., Blömeke, S. & Kaiser, G. (2010). Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 99–130). Münster, Berlin: Waxmann.

König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A.-M.et al. (2017). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21*, S. 1–38.

König, J., Kaiser, G. & Felbrich, A. (2012). Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 58*, S. 476–491.

König, J. & Rothland, M. (2016). Klassenführungswissen als Ressource der Burnout-Prävention? Zum Nutzen von pädagogisch-psychologischem Wissen im Lehrerberuf. *Unterrichtswissenschaft, 44*, S. 425–441.

König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zenntrale Ergebnnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer VS.

König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünnemann, M. & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*, S. 553–577.

König, J. & Seifert, A. (2012a). Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen.*

*Ergebniss der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbidlung* (S. 7–31). Münster: Waxmann.

König, J. & Seifert, A. (2012b). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen – Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

Kopp, B. v. (2005). Bildungssteuerung im föderalen Kanada: PISA zwischen Zentralismus und Dezentralisierung. *Trends in Bildung international, 9*, S. 1–29.

Kotthoff, H.-G. & Terhart, E. (2013). 'New' solutions to 'old' problems? Recent reforms in teacher education in Germany. *Revista Espanola de Educación Comparada, 22*, S. 73–92.

Kriszio, M. (1986). *Der Modellversuch Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg (ELAB)*. Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

Kron, F. W. (2009). *Erziehung als symbolische Interaktion (7. Aufl.)*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, S. 1121–1134.

Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J. et al. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbilung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft, 15*, S. 649–682.

Kunina-Habenicht, O., Maurer, C., Schulze-Stocker, F., Wolf, K., Hein, N., Leutner, D. et al. (2019). Zur curricularen Validität des BilWiss 2.0-Tests zur Erfassung des bildungswissenschaftlichen Wissens von (angehenden) Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik, 65*, S. 542–556.

Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D. et al. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik, 59*, S. 1–23.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Projekts COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.

Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H. et al. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professio-

nelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projekts BilWiss. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 37–54). Wiesbaden: Springer VS.

Künzli, R. (1975). Begründung und Rechtfertigung in Curriculumplanung und -entwicklung. In R. Künzli (Hrsg.), *Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation* (S. 9–28). München: Kösel.

Künzli, R. (1980). Didaktik zwischen Lehrplan und Unterricht. In B. Adl-Aamini & R. Künzli (Hrsg.), *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung* (S. 80-119). München: Juventa.

Künzli, R. (1986). *Topik des Lehrplandenkens I*. Kiel: Mende, Verlag Wissenschaft + Bildung.

Künzli, R. (2009). Curriculum und Lehrmittel. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.

Künzli, R., Fries, A.-V., Hürlimann, W. & Rosenmund, M. (2013). *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Weinheim Beltz Juventa.

Länder der BRD (2017). *Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag)*. Berlin.

Langner, F. (2018). Gelingendes Qualitätsmanagement. *Schulmanagement-Online, 4*, S. 25–28.

Lauermann, F. & König, J. (2016). Teachers' professional competence and well-being: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy, and burnout. *Learning and Instruction, 45*, S. 9–19.

Leschinsky, A. (2003). Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 148–213). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Little, J. D. C. (1970). Models and Managers: The Concept of a Decision Calculus. *Management Sciene, 16*, S. 466–485.

Lohmann, V., Seidel, V. & Terhart, E. (2011). Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4*, S. 271–302.

Luhmann, N. (1969). *Legitimation durch Verfahren*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Maag Merki, K. (2010). Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standard-bezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch*

*Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 145–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maaz, K., Baethge, M., Brugger, P., Rauschenbach, T., Rockmann, U., Roßbach, H.-G. et al. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv.

Mähler, C. & Stern, E. (2018). Transfer. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 842-852). Weinheim: Beltz.

Maio, G. R. & Haddock, G. (2010). *The psychology of attitudes and attitude change*. London: Sage.

Martone, A. & Sireci, S. G. (2009). Evaluating alignment between curriculum, assessment and instruction. *Reiew of Educational Research, 79*, S. 1–76.

Marzano, R. J., Mayeski, F. & Dean, C. B. (2000). *Research into practice series: Implementing standards in the classroom*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning (McREL).

Mayr, J. (2006). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 51* (S. 149–163). Weinheim: Beltz.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than testing for "intelligence". *American Psychologist, 28*, S. 1–14.

Meinhold, M. (1998). *Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit* (3. Auflage). Freiburg: Lambertus.

Meisel, K. (2008). Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. Zeitschrift für Pädagogik. 53. Beiheft* (S. 108–121). Weinheim: Beltz.

Messner, R. (2004). Was Bildung von Produktion unterscheidet? In: Die Deutsche Schule. Bildung und Standards. Zur Kritik der "Instandardsetzung" des deutschen Bildungswesens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8*, S. 26–48.

Meyer, H. (1971). Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In F. Achtenhagen & H. Meyer (Hrsg.), *Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen*. München: Kösel.

Meyer, H. (1974). *Einführung in die Curriculum-Methodologie (2. Aufl.)*. München: Kösel.

Meyer, H. (1994). *Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse* (13. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Meyer, H. (2013). Crisis and New Orientation of General Didactics in Germany *First Sino-German Didactics Dialogue*. Shanghai: East China Normal University.

Meyer, H. (2015). *Unterrichtsentwicklung*. Berlin: Cornelsen.

Meyer, H. (2018). Allgemeine Didaktik im Globalisierungsprozess. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrerbildungsforschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 161–178). Münster: Waxmann.

Meyer, H. & Walter-Laager, C. (2012). *Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik*. Berlin: Cornelsen.

Meyer, H. & Xuping, Y. (2018). Unterrichtsqualität in China und Deutschland – Versuch eines systematisierenden Vergleichs. In D. Benner, H. Meyer, Z. Peng & L. Zhengtao (Hrsg.), *Beiträge zum chinesisch-deutschen Didaktik-Dialog*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth, 4*, S. 81–109.

Monitor Lehrerbildung (2018). *Niedersachsen.* Verfügbar unter: https://www.monitorlehrerbildung.de/web/bundesland/niedersachsen [6. August 2018].

Mordellet-Roggenbuck, I. & Zaki, K. (2019). Professionsorientierung im Lehramt moderner Fremdsprachen: Integrative Curriculums- und Lehrentwicklung in der Romanistik. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 147–164). Wiesebaden: Springer VS.

Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2018). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 750–756). Weinheim: Beltz.

Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse*. Stuttgart: Klett.

Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Müser, S., Fleischer, J. & Leutner, D. (2019). *Essener SBW-Test. Essener Test zur Erfassung des standardorientierten bildungswissenschaftlichen Wissens (Vortrag auf der BilWiss Abschlusskonferenz, Essen, 14.03.2019).* Verfügbar unter: http://bilwiss.paedpsych.de/data/uploads/pdf/01_bilwiss_folien_forum_a_fin.pdf [3. Dezember 2019].

MWWK Rheinland-Pfalz (2013). *Duales Studien- und Ausbildungskonzept. Leitbilder der Fächer für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Rheinland-Pfalz Retrieved from https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/1_Bildung/Lehrer_werden/Leitbilder_alle_Faecher.pdf.

Nakamura, Y. (2008). *Lehrerbildung: Vielfalt in der Einheitlichkeit.* Verfügbar unter: https://bildungsklick.de/hochschule-und-forschung/meldung/lehrerbildung-vielfalt-in-der-einheitlichkeit/ [5. Juni 2018].

Niedersächsisches Besoldungsgesetz (NBesG) vom 20. Dezember 2016 i.d.F. vom 28.02.2018.

NCEST (1992). *Raising Standards for American Education*. Washington: National Council on Education Standards and Testing.

Nds. MasterVO-Lehr *Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr) vom 02. Dezember 2015. Nds. GVBl. Nr. 21/ 2015, ausgegeben am 10.12.2015*. Hannover: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt, S. 350–366.

Nerdinger, F., Blickle, G. & Schaper, N. (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Heidelberg: Springer.

Neu-Clausen, M., Demski, D. & van Ackeren, I. (2010). *Die bildungswissenschaftlichen Anteile der Studienseminarprogramme in Nordrhein-Westfalen. Eine vergleichende Bestandsaufnahme und Analyse. Abschlussbericht*. Duisburg-Essen: Universität Duisburg-Essen.

Neu-Clausen, M., Demski, D. & van Ackeren, I. (2011). Studienseminare im Spannungsfeld von Verwaltungsvorgaben und teilautonomer Ausgestaltung. Eine deskriptiv-explorative Analyse von Seminarprogrammen in NRW. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 113–124). Münster: Waxmann Verlag.

Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberufen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*, S. 157–184.

Niedersächsisches Kultusministerium (2018). *Maßnahmen zur Stabilisierung und Verbesserung der Unterrichtsversorgung an allgemein bildenden Schulen.* Verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/download/136073/ Massnahmen_zur_UV-Stabilisierung.pdf [11. Oktober 2018].

Oelkers, J. (2009). *"I wanted to be a good teacher..." Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland.* Verfügbar unter: http://library.fes.de/pdf-files/ studienfoerderung/06832.pdf [5. Juni 2018].

Oelkers, J. (2010). *Akzeptanz durch Unterstützung: Strategien zur Implementation von Lehrplan und Bildungsstandards. – Vortrag in der Sparkassenakademie Bayern in Landshut am 10. November 2010.* Verfügbar unter: https://www.ife.uzh.ch/de/ueberuns/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2010.html [5. Mai 2019].

Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht.* Aarau: Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Oelkers, J. & Reusser, K. (2008a). *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen.* Berlin: BMBF.

Oelkers, J. & Reusser, K. (2008b). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen.* Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_27.pdf [13. November 2018].

Ollenschläger, G. (2001). Von der Qualitätskontrolle zum Total Quality Management. In Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in Gesundheitsförderung und Prävention. Grundsätze, Methoden und Anforderungen* (S. 98–112). Köln: BzGA.

Oser, F. (1987). Können Lehrer durch ihr Studium zu Experten werden? Ein Reformkonzept der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 33*, S. 805–822.

Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, S. 26–37.

Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, S. 210–228.

Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur, Zürich: Verlag Rüegger.

Oser, F. (2005). Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen. Eine Replik auf Walter Herzog. *Zeitschrift für Pädagogik, 51*, S. 266–274.

Oser, F. (2007). Willkür als Feind der Spontaneität. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven* (S. 103–122). Paderborn: Schöningh.

Oser, F. (2013a). Kompetenzen der Lehrenden und Ausbildenden. Ein Ressourcenmodell. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 29–65). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Oser, F. (2013b). Vorwort: Auf der Suche nach Ausbildungskompetenzen. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmannn & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 7–8). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Oser, F. & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 1031–1065). Washington D.C.: American Educational Research Association.

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

Ostermeier, C. & Prenzel, M. (2002). Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung, 2*, S. 55–60.

Pabst, A. (2015). Inklusive Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Positionen und Aktivitäten der Kultusministerkonferenz In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 135–148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

PaLea (2018). *PaLea – Panel zum Lehramtsstudium.* Verfügbar unter: http://www.palea.uni-kiel.de/ [20. Juni 2018].

Pfeifer, T. & Schmitt, R. (2014). *Masing Handbuch Qualitätsmanagement.* Wien: Hanser.

Plöger, W. (2006). Was ist Kompetenz? – Eine theoretische Skizze. In W. Plöger (Hrsg.), *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung* (S. 17–58). Paderborn: Schöningh.

Plöger, W., Scholl, D. & Seifert, A. (2016). Und sie bewegt sich doch! Wie spezifische Lerngelegenheiten die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden fördern können. *Zeitschrift für Pädagogik, 62*, S. 109–130.

Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Porter, A. C., Smithson, J., Blank, R. & Zeidner, T. (2007). Alignment as a teacher variable. *Applied Measurement in Education, 20*, S. 27–51.

Qualitätsofffensive Lehrerbildung (2013). *Bund Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013.* Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf [18 July 2018].

Radtke, F.-O. (2006). Das neue Erziehungsregime. Steuerungserwartungen, Kontrollphantasien und Rationalitätsmythen. In U. Frost (Hrsg.), *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.

Ravitch, D. (1995). *National Standards in American Education. A Citizens's Guide*. Washington: Brookings Institution Press.

Reble, A. (1999). *Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Reh, S. (2005). Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 51*, S. 259–265.

Reichenbach, R. (2011). In der "Concorde-Falle": Festhalten an unnötigen Reformen. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reuter, L. R. (2010). Erziehungswissenschaftliche und lehrerbildende Studiengänge im Akkreditierungssystem. *Erziehungswissenschaft, 21*, S. 9–16.

Riecke-Baulecke, T. (2018). Kompetenzorientierung – Errungenschaften, Missverständnisse, Perspektiven. *Schulmanagement Handbuch, 166*, S. 5–10.

Röbken, H. (2014). *Qualitätsmanagement in Bildungsorganisationen.* Verfügbar unter: http://www.mba.uni-oldenburg.de/downloads/leseproben/bildungsmanagement_-_studienmaterial_leseprobe_qualitaetsmanagement_roebken.pdf [19. November 2018].

Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (1999). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung*. Weinheim: Beltz.

Roßnagl, S. (2017). *Zum Zusammenhang von Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, individuellen Determinanten und Kompetenzselbsteinschätzungen von Lehrkräften im Berufseinstieg im Allgemeinen Pflichtschulbereich in Niederösterreich.* Universität Potsdam, Potsdam.

Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.

Rothland, M. (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rudert, B. (2016). *Das Dilemma von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Ansätze für ein erneuertes Qualitätsmodell in der stationären Altenpflege*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Rüegg-Stürm, J. (2003). *Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre. Der HSG-Ansatz* (2. Auflage). Bern: Haupt.

Rutsch, J., Vogel, M., Seidenfuß, M., Dörfler, T. & Rehm, M. (2018). Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen. In J. Rutsch, M. Rehm, M. Vogel, M. Seidenfuß & T. Dörfler (Hrsg.), *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen* (S. 9–26). Wiesbaden: Springer.

Saterdag, H. (2011). Rahmencurricula für Lehramtsstudiengänge – Entwicklung und Vereinbarung der inhaltlichen Anforderungen für Lehramtsstudiengänge durch die Kultusministerkonferenz? In K. Eilerts, A. H. Hilligus, G. Kaiser & P. Bender (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven der bildungspolitischen Diskussion, der Bildungsforschung und der Mathematik-Didaktik* (S. 35–52). Berlin, Münster: LIT.

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

Schaeper, K. (2008). Lehrerbildung nach Bologna. In W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele* (S. 27–35). Weinheim: Beltz.

Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 2*, S. 166–199.

Scheunpflug, A., Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Schwerpunkt: Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*, S. 465–467.

Schiller, M. R., Miller-Kovach, K. & Miller, M. A. (1994). *Total Quality Management for Hospital Nutrition Services*. Gaithersburg: Aspen Publishers.

Schimank, U. (2007). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim: Juventa.

Schmees, J. K. (2019). *Die Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse in den lehrerbildenden Studiengängen im Bundesländervergleich zwischen 1999 und 2013*. Universität Osnabrück, Osnabrück.

Schmidt, W. H., Blömeke, S. & Tatto, M. T. (2011). *Teacher education matters. A study of the mathematics teacher preparation from six countries*. New York: Teacher College Press.

Schmidt, W. H., Cogan, L. & Houang, R. (2011). The role of opportunity to learn in teacher preparation: An international context. *Journal of Teacher Education, 62*, S. 138–153.

Schmotz, C., Felbrich, A., Lehmann, R., Hacke, S. & Kaiser, G. (2010). *Merkmale von Sekundarstufen-I-Lehrerausbildenden im internationalen Vergleich*. Münster, Berlin: Waxmann.

Scholl, D. (2009). *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scholl, D. (2016). Welche Funktionen erfüllen Lehrpläne? Ein Raster zum Vergleich unterschiedlicher Lehrplantypen. In M. Hallitzky, A. Rakhkochkine,

B. Koch-Priewe, J. C. Störtländer & M. Trautmann (Hrsg.), *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2009). Modellierung, Vermittlung und Diagnostik der Kompetenz kompetenzorientiert zu unterrichten – wissenschaftliche Herausforderung und ein praktischer Lösungsversuch. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 2*, S. 10–27.

Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2012). *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen*. Münster, Berlin: Waxmann.

Schröder, R. & Lembke, R. (2017): Die Berufsorientierung als schulische Gesamtaufgabe: Anforderungen an das fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte. In: Seelhorst, B. & Taubert, B. (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Fächer – aktuelle Entwicklungen. SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 4/2017. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 104–115

Schubarth, W. (2017). Lehrerbildung in Deutschland. Sieben Thesen zur Diskussion. In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Befunde und Positionen* (S. 127–136). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Schubarth, W., Speck, K., Gladasch, U., Seidel, A. & Chudoba, C. (2004). *Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Potsdamer LAK-Studie 2004/05*. Potsdam.

Schubarth, W., Speck, K., Große, U., Seidel, A. & Gemsa, C. (2006). Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Die Potsdamer LAK-Studie 2004/05. In W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat* (S. 13–175). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2012). Einführung in den Band. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 9–18). Wiesbaden: Springer VS.

Schüle, C., Besa, K.-S., Schrick, J. & Arnold, K.-H. (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeits-Überzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 7*, S. 23–40.

Schulmeister, R. (2015). *Abwesenheit von Lehrveranstaltungen. Ein nur scheinbar triviales Problem.* Verfügbar unter: https://www.campus-innovation.de/fileadmin/dokumente/Schulmeister_Anwesenheit__Abwesenheit__2_.pdf [6. Juni 2018].

Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann.

Schulze-Stocker, F. (2013). The implementation of new curricula for educational studies in teacher education: the case of North Rhine-Westphalia/Germany, *International Study Association on Teachers and Teaching (ISAAT)*. Gent, Belgien.

Schulze-Stocker, F. (2016a). *Die Normierung der Bildungswissenschaften in den lehramtsstudiengängen durch gesetzliche Vorgaben: Wie (re)organisieren Universitäten ihr bildungswissenschaftliches Lehrangebot.* Münster: MV-Wissenschaft.

Schulze-Stocker, F. (2016b). Universitätsspezifische Rezeption von administrativen und curricularen Vorgaben zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung. *Das Hochschulwesen, 64*, S. 104–107.

Schwarz, S. & Westerheijden, D. F. (2005). Akkreditierung und Evaluation: Eine vergleichende Studie im Hochschulraum Europa. In S. Schwarz & D. F. Westerheijden (Hrsg.), *Akkreditierung im Hochschulraum Europa* (S. 9–52). Bielefeld: UVW.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Weinheim: Beltz.

Scott, R. (1983). Curriculum Alignment as a Model for School Improvement. In S. Anderson (Hrsg.), *School Effectiveness: Climate, Goals, and Leadership. Summary and Proceedings of a 1982 Regional Exchange Workshop* (S. 15–27). Charleston, West Virginia: Appalachia Educational Lab.

Seghezzi, H. D. & Hermann, F. (2007). *Integriertes Qualitätsmanagement. Das St. Galler Konzept* (3. Auflage). München: Hanser.

Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analsis Results. *Review of Educational Research, 77*, S. 454–499.

Seifert, A. & Schaper, N. (2010). Überprüfung eines Kompetenzmodells und Messinstruments zur Strukturierung allgemeiner pädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 3*, S. 179–198.

Seifert, A. & Schaper, N. (2012). Die Entwicklung von bildungswissenschaftlichem Wissen: Theoretischer Rahmen, Testinstrument, Skalierung und Ergebnisse. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 183–214). Münster: Waxmann.

Seifert, A. & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung von Lerngelegenheiten und berufsspezifischer Motivation der

Lehramtsstudierenden. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 195–222). Wiesbaden: Springer VS.

Seliner-Müller, G. (1998). Fragebogenkonstruktion als Lehrplanforschung. In R. Künzli & S. Hopmann (Hrsg.), *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird* (S. 139–149). Zürich: Rüegger.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*, S. 1–22.

Sieverding, M. (2003). Frauen unterschätzen sich: Selbstbeurteilungs-Biases in einer simulierten Bewerbungssituation. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 34*, S. 147–160.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout. A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*, S. 1059–1069.

Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992). Curriculum Implementation. In W. Jackson (Hrsg.), *Handbook of Research on Curriculum* (S. 402–435). New York: Macmillan.

Sonntag, K., Stegmeier, R. & Jungmann, A. (1998). Implementation arbeitsbezogener Lernumgebungen – Konzepte und Umsetzungserfahrungen. *Unterrichtswissenschaft, 26*, S. 327–347.

Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education, 27*, S. 66–81.

Speck, K. (2006a). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Speck, K. (2006b). Stand und Perspektive der Evaluations- und Qualitätsdebatte in der zweiten Phase der Lehrerbildung (Referendariat). In W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat* (S. 321–337). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Spiegel, H. v. (2000). *Jugendarbeit mit Erfolg: Arbeitshilfen und Erfahrungsberichte zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. ein Modellprojekt des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe – Landesjugendamt*. Münster: Votum.

Spies, A. (2015). Die Transition vom Kindergarten zur Grundschule – Der Zeitpunkt der Weichenstellung zum Einstieg in den Anfangsunterricht oder mystifizierter Übergang im Bildungssystem? In K. Wetzel (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung im Strukturwandel. Umbrüche, Krisenzonen, Reformoptionen* (S. 33–52). Wiesbaden: Springer.

Städtler, T. (2010). *Die Bildungshochstapler. Warum unsere Lehrpläne um 90 % gekürzt werden müssen*. Heidelberg: Spektrum.

Stanat, P. (2018). Kompetenzorientierte Bildungsstandards – eine Auseinandersetzung mit kritischen Einwänden. *Schulmanagement Handbuch, 166*, S. 22–32.

Starcevic-Srkalovic, L. & Jungwirth, M. (2011). Das Zeitfenstermodell der Universität Hamburg: Sicherung der Studierbarkeit im Lehramtsstudium In I. Steinhardt (Hrsg.), *Studierbarkeit nach Bologna* (S. 126–142). Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ).

Stein, M. K., Remillard, J. & Smith, M. S. (2007). How curriculum influences student learning. In F. K. Lester (Hrsg.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (S. 319–369). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Steinhardt, I. (2011). Studierbarkeit: eine erweiterte Begriffsbestimmung, oder wie Studierbarkeit im weiteren Sinne ein Qualitätsmerkmal sein kann. In I. Steinhardt (Hrsg.), *Studierbarkeit nach Bologna* (S. 15–34). Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ).

Stern, E. (2001). Intelligenz, Wissen, Transfer und der Umgang mit Zeichensystemen. In E. Stern & J. Guthke (Hrsg.), *Perspektiven der Intelligenzforschung* (S. 163–204). Lengerich: Pabst.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2000). *Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz – Koordination – Kompatibilität.* Bonn.

Stiftung Akkreditierungsrat (2018). *Anwendung bisherigen und neuen Rechts in der Akkreditierung. AZ: 046/18 – AL/KML – 5.1.4.* Verfügbar unter: http://akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/AR_Rundschreiben_bisheriges_neues_Recht.pdf [2. November 2018].

Strauß, S., König, J. & Nold, G. (2019). Fachdidaktisches Wissen, Überzeugungen, Enthusiasmus und Selbstwirksamkeit: Prüfung der Struktur von Merkmalen professioneller Kompetenz von angehenden Englischlehrkräften. *Unterrichtswissenschaft, 47*, S. 243–266.

Tachtsoglou, S. & König, J. (2017). Der Einfluss universitärer Lerngelegenheiten auf das pädagogische Wissen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 7*, S. 291-310.

Tachtsoglou, S. & König, J. (2018). Der Einfluss von Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung auf das pädagogische Wissen angehender Englischlehrkräfte. *Journal for educational research online, 10*, S. 3–33.

Taylor, M. W. (2010). *Replacing the "teacher-proof" curriculum with the "curriculum-proof" teacher: toward a more systematic way for mathematics teachers to interact with their textbooks.* Verfügbar unter: https://purl.stanford.edu/xn855mg2416 [14. Mai 2019].

Tenorth, H.-E. (2004). Bildungsstandards und Kerncurriculum – systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik, 50*, S. 650–662.

Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*, S. 580–597.

Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim und Basel.

Terhart, E. (2002a). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. ZKL-Text Nr. 24*. Münster: Universität Münster.

Terhart, E. (2002b). Was müssen Lehrer wissen und können? Einleitende Bemerkungen zur Tagung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*. Opladen: Leske & Budrich.

Terhart, E. (2005). Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik, 51*, S. 275–279.

Terhart, E. (2007a). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Münster: Waxmann.

Terhart, E. (2007b). Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft, 35*, S. 2–14.

Terhart, E. (2007c). Strukturprobleme der Lehrerbildung in Deutschland. In A. Ohidy, E. Terhart & J. Zsolnai (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 45–65). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57* (S. 202–224). Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (2013a). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

Terhart, E. (2013b). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. In E. Terhart (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung* (S. 203–226). Münster: Waxmann.

Terhart, E. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. *Die Deutsche Schule, 106*, S. 300–323.

Terhart, E. (2019). Critical Overview of Teacher Education in Germany. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, S.

Terhart, E., Lohmann, V. & Seidel, V. (2010). *Die bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung. Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modulhandbücher an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht an das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

Thomas, K., Schulte-Körne, G. & Hasselhorn, M. (2015). Stichwort – Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18,* S. 431–451.

Treml, A. (1972). *Das Zielproblem*. Neuburgweier: Schindele.

Tulodziecki, G. & Grafe, S. (2006). Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung, 6,* S. 34–44.

Turan-Özpolat, E. & Bay, E. (2017). Analyzing the Curriculum Alignment of Teachers. *Journal of Educational Research, 5*, S. 1161–1181.

Ulrich, P. (1993). *Transformation der ökonomischen Vernunft. Fortschrittsperspektiven der modernen Industriegesellschaft.* Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt.

UNESCO (2012). *Primary School Curricula on Reading and Mathematics in Developing Countries*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO (2018). *Curriculum Alignment.* Verfügbar unter: http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/c/curriculum-alignment [1. März 2018].

Universität Hannover (2019). *Änderung der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Bildungswissenschaften an der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover*. Verfügbar unter: https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/studium/ordnungen/stpo/f_bildwiss_mpo19_2.pdf [28. Februar 2020].

Universität Oldenburg (2018a). *Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Daten zur Geschichte.* Verfügbar unter: https://www.uni-oldenburg.de/im-profil/geschichte-langfassung/1793-1969/ [7. August 2018].

Universität Oldenburg (2018b). *Mit Bachelor und Master ins Lehramt.* Verfügbar unter: https://uol.de/studium/lehramt/ [10. Oktober 2018].

Universität Oldenburg (2018c). *Studierende: Kopf- und Fallstatistik im SoSe 2018.* Verfügbar unter: https://uol.de/fileadmin/user_upload/referatplanung/Akademisches_Controlling/01_Studium_Lehre/02_Studierende/Studierende_und_Studienfachfaelle_20181_EV_20180620_KN.pdf [10. Oktober 2018].

Vollmer, K. (2012). Qualitätsmanagement. In K. Vollmer (Hrsg.), *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte* (S. 341). Freiburg: Herder.

Vollstädt, W., Tillmannn, K.-J. & Rauin, U. (1998). *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske + Budrich.

Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18,* S. 187–223.

Wahl, D. (2020). *Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Watson (2016). *Kompetenzentwicklung im bildungswissenschaftlichen Studium. Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehramtsausbildung*. Paderborn.

Watson, C., Seifert, A. & König, J. (2012). Institutionalisierung der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung: Charakterisierung der einbezogenen Standorte und Ausbildungsgänge. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 44–86). Münster: Waxmann.

Watson, C., Seifert, A. & Schaper, N. (2015). Institutionelle Lerngelegenheiten und bildungswissenschaftliches Wissen angehender Lehrkräfte – Ergebnisse einer Studie zur Wirksamkeit des bildungswissenschaftlichen Studiums in Bachelorstudiengängen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 8*, S. 135–164.

Watson, C., Seifert, A. & Schaper, N. (2018). Die Nutzung institutioneller Lerngelegenheiten und die Entwicklung bildungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21*, S. 565–588.

Webb, P. T. & Gulson, K. (2013). Policy intensions and the folds of the self. *Education Theory, 33*, S. 51–68.

Weiler, H. N. (2011). Die Reform der Lehrerbildung und die Reform der Hochschule: Zwei unvollendete Kunstwerke. In K. Eilerts, A. H. Hilligus, G. Kaiser & P. Bender (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven der bildungspolitischen Diskussion, der Bildungsforschung und der Mathematik-Didaktik. Festschrift für Hans-Dieter Rinkens* (S. 19–34). Berlin, Münster: LIT Verag.

Weinert, F. E. (2001a). Concept of competence: a conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–66). Göttingen: Hogrefe.

Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim, Basel: Beltz.

Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education, 18*, S. 5–22.

Weniger, E. (1930/1975). Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplanes. In B. Schonig (Hrsg.), *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik* (S. 199–294). Weinheim, Basel: Beltz.

Werth, L. (2008). *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Spektrum.

Westle, B. (2001). Politische Partizipation und Geschlecht. In A. Koch, M. Wasmer & P. Schmidt (Hrsg.), *Politische Partizipation in der Bundesrepublik Deutschland: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen* (S. 131–168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered. The Concept of Competence. *Psychology Review, 65*, S. 297–333.

Wiechmann, R. & Bandelt, H.-J. (2016). Die Selbstunterwerfung unter ökonomisches Denken. *Pädagogische Korrespondenz*, S. 22–47.

Winter, H. (1972). Vorstellungen zur Entwicklung von Curricula für den Mathematikunterricht in der Gesamtschule. In Kultusminister des Landes NRW (Hrsg.), *Beiträge zum Lernzielproblem* (S. 67–95). Ratingen: Henn.

Wissenschaftsrat (1992). Empfehlungen zur Lehrerbildung in den neuen Ländern vom Juli 1991. In *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Hochschul-Landschaft in den neuen Ländern und im Ostteil von Berlin. Teil I* (S. 81–159). Köln.

Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung.* Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf [9. Mai 2017].

Wittwer, J., Nückles, M., Mikelskis-Seifert, S., Schumacher, M., Rollett, W. & Leuders, T. (2015). Kohärenz, Kompetenz- und Forschungsorientierung – Zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung am Standort Freiburg. In W. Benz, J. Kohler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (S. 93–115). Berlin: Raabe.

Wolfrum, E. (2009). *Die 101 wichtigsten Fragen – Bundesrepublik Deutschland*. München: C.H. Beck.

WWU Münster (2017). *Statistisches Jahrbuch 2017*. Verfügbar unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/cd/wwu_statjahrbuch_2017_web.pdf [25. Februar 2019].

Zech, L. K., Gause-Vega, C. L., Bray, M. H., Secules, T. & Goldman, S. R. (2000). Content-based collaborative inquiry: A professional development model for sustaining educational reform. *Educational Psychologist, 35*, S. 207–217.

Zeitler, S., Heller, N. & Asbrand, B. (2012). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.

Zeitler, S., Köller, O. & Tesch, B. (2010). Bildungsstandards und ihre Implikation für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 23–36). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Zervakis, P. A. (2012). Wissenschaftlich qualifizieren für den Arbeitsmarkt: das Projekt nexus. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kramm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer VS.

Zheng, T., Wang, M. & Lin, L. (2018). Charakteristika des Einsatzes von Unterrichtsmethoden in China und ihre Wirkungen auf die Mathematikleistungen

der Schülerinnen und Schüler. In D. Benner, H. Meyer, P. Zhengmei & L. Zhengtao (Hrsg.), *Beiträge zum chinesisch-deutschen Didaktik-Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Zierer, K. & Wernke, S. (2013). Völlig unbrauchbar?! Zur Praktikabilität allgemeindidaktischer Modelle – Ergebnisse einer qualitativen Studie. *Pädagogische Rundschau, 67*, S. 143–160.

Zollondz, H.-D. (2011). *Grundlagen Qualitätsmanagement: Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte* (3. Auflage). München: Oldenbourg.

Zollondz, H.-D. (2014). Die Entwicklung des Qualitätsmanagements im 20. und 21. Jahrhundert. In T. Pfeifer & R. Schmitt (Hrsg.), *Masing Handbuch Qualitätsmanagement* (6. Auflage ed., S. 16–39). München: Hanser.

Zuber, J. (2019). Einstellungsbildung als Gelingensbedingung für die Umsetzung einer Bildungsstandardpolitik. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 105–127). Wiesbaden: Springer VS.

# 9 Abbildungsverzeichnis


| | | |
|---|---|---|
| Abbildung 1: | Primäre und sekundäre Rekontextualisierung (Fend, 2008) | 26 |
| Abbildung 2: | Curriculare Rekontextualisierungsprozesse (Fend, 2008) | 27 |
| Abbildung 3 | Curriculare Rekontextualisierungsprozesse an Universitäten (Eigene Darstellung) | 29 |
| Abbildung 4: | Kompetenzbereiche in der Berufsbildungsforschung | 45 |
| Abbildung 5: | Qualitätsdimensionen nach Donabedian (1980) | 52 |
| Abbildung 6: | Entwicklungsetappen des Qualitätsmanagements (Zollondz, 2011) | 58 |
| Abbildung 7: | Lehramtstyp 1 gemäß KMK | 106 |
| Abbildung 8: | Lehramtstyp 1 gemäß Nds. MasterVO-Lehr | 107 |
| Abbildung 9: | Bachelor-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 1 | 109 |
| Abbildung 10: | Master-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 1 | 109 |
| Abbildung 11: | Lehramtstyp 3 gemäß KMK | 113 |
| Abbildung 12: | Lehramtstyp 3 gemäß Nds. MasterVO-Lehr | 113 |
| Abbildung 13: | Bachelor-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 3 | 115 |
| Abbildung 14: | Master-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 3 | 116 |
| Abbildung 15: | Lehramtstyp 4 gemäß KMK | 119 |
| Abbildung 16: | Lehramtstyp 4 gemäß Nds. MasterVO-Lehr | 120 |
| Abbildung 17: | Bachelor-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 4 | 121 |
| Abbildung 18: | Master-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 4 | 122 |
| Abbildung 19: | Lehramtstyp 5 gemäß KMK | 124 |
| Abbildung 20: | Lehramtstyp 5 gemäß Nds. MasterVO-Lehr | 125 |
| Abbildung 21: | Bachelor-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 5 | 126 |

Abbildung 22: Master-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 5 127
Abbildung 23: Lehramtstyp 6 gemäß KMK 130
Abbildung 24: Lehramtstyp 6 gemäß Nds. MasterVO-Lehr 131
Abbildung 25. Bachelor-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 6 132
Abbildung 26: Master-Studiengänge als ein Element der Ausbildung für Lehrämter des Typs 6 133
Abbildung 27: Anderson-Krathwohl-Taxonomie 148
Abbildung 28: Kompetenz- & Inhaltsbereiche im Überblick 153
Abbildung 29: Bezugsstärken der Kompetenzbereiche im Vergleich zwischen Kompetenzprofil A und B 195
Abbildung 30: Bezugsstärken der Kompetenzbereiche im Vergleich zwischen Kompetenzprofil C und D 196
Abbildung 31: Bezugsstärken der Kompetenzbereiche im Vergleich zwischen Kompetenzprofil A und C 198
Abbildung 32: Bezugsstärken der Kompetenzbereiche im Vergleich zwischen Kompetenzprofil B und D 198
Abbildung 33: Hergestellte Bezüge zu den Kompetenzbereichen im Vergleich zwischen Bachelor und Master 201
Abbildung 34: Bezüge zu den Inhaltsbereichen im Vergleich zwischen den Kompetenzprofilen 202
Abbildung 35: Bezugsstärken der Kompetenzbereiche zwischen den Fächerkombinationen Physik und Deutsch sowie Chemie und Geschichte 206
Abbildung 36: Hergestellte Bezüge zu den Kompetenzbereichen im Vergleich zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken (Kompetenzprofil A) 210
Abbildung 37: Hergestellte Bezüge zu den Kompetenzbereichen im Vergleich zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken (Kompetenzprofil B) 211
Abbildung 38: Hergestellte Bezüge zu den Kompetenzbereichen im Vergleich zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken (Kompetenzprofil C) 212
Abbildung 39: Hergestellte Bezüge zu den Kompetenzbereichen im Vergleich zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken (Kompetenzprofil D) 213
Abbildung 40: Fragebogenkategorien 228

| | | |
|---|---|---|
| Abbildung 41: | Ausbildungsteil | 233 |
| Abbildung 42: | Ergebnisgrafik: Alter | 233 |
| Abbildung 43: | Ergebnisgrafik: Berufserfahrung | 234 |
| Abbildung 44: | Ergebnisgrafik: Akademischer Abschluss | 234 |
| Abbildung 45: | Ergebnisgrafik: Lehrveranstaltungsanzahl | 235 |
| Abbildung 46: | Lehrendenbesprechungen | 238 |
| Abbildung 47: | Aktualität des Informationsstandes | 239 |
| Abbildung 48: | Der Nutzen von Modulbeschreibungen | 243 |
| Abbildung 49: | Wichtigkeit curricularer Dokumente der Universität | 245 |
| Abbildung 50: | Regelungsfunktionen von universitären curricularen Dokumenten | 249 |
| Abbildung 51: | Gestaltungswunsch von Modulbeschreibungen | 260 |
| Abbildung 52: | Verpflichtende Lehrendenbesprechungen | 260 |
| Abbildung 53: | Geltung der Bestandteile einer Modulbeschreibung | 264 |
| Abbildung 54: | Revisionsziele | 265 |
| Abbildung 55: | Wirkungsgeflecht | 269 |
| Abbildung 56: | Exemplarischer Auszug aus den Fragebögen | 284 |
| Abbildung 57: | Verortung der Teilstudie 5 (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an König und Rothland (2018) | 291 |
| Abbildung 58: | Curriculare Intensität der Bezüge | 312 |
| Abbildung 59: | Bezugscores der Standards im Vergleich zwischen den Kompetenzprofilen | 515 |
| Abbildung 60: | Hergestellte Bezüge zu den Standards im Vergleich zwischen Bachelor und Master | 517 |

# 10 Tabellenverzeichnis


| | | |
|---|---|---|
| Tabelle 1: | Modell der Verortung in Anlehnung an Hopmann (2006) | 61 |
| Tabelle 2: | Modell der Vermessung in Anlehnung an Hopmann (2006) | 63 |
| Tabelle 3: | Landesspezifische Vorgaben zur Lehramtserstausbildung (Stand: Januar 2018) | 71 |
| Tabelle 4: | Angebotene Fächer in den jeweiligen Lehrämtern (Universität Oldenburg, 2018b) | 97 |
| Tabelle 5: | Immatrikulierte Studierende im Zwei-Fächer-Bachelor und Master of Education im Sommersemester 2018 (Universität Oldenburg, 2018c) | 98 |
| Tabelle 6: | Mindestumfänge fachdidaktischer Studienanteile in Oldenburg | 100 |
| Tabelle 7: | Lehramtstypen im Überblick | 101 |
| Tabelle 8: | KMK-Strukturvorgaben nach Lehramtstypen | 104 |
| Tabelle 9: | Lehramtstyp 1: Konformität der Fachdidaktikanteile in den Oldenburger Lehramtscurricula | 112 |
| Tabelle 10: | Lehramtstyp 3: Konformität der Fachdidaktikanteile in den Oldenburger Lehramtscurricula | 118 |
| Tabelle 11: | Lehramtstyp 4: Konformität der Fachdidaktikanteile in den Oldenburger Lehramtscurricula | 123 |
| Tabelle 12: | Lehramtstyp 5: Konformität der Fachdidaktikanteile in den Oldenburger Lehramtscurricula | 129 |
| Tabelle 13: | Lehramtstyp 6: Konformität der Fachdidaktikanteile in den Oldenburger Lehramtscurricula | 136 |
| Tabelle 14: | Anzahl lehramtsübergreifender bildungswissenschaftlicher Standards | 137 |
| Tabelle 15: | Anzahl lehramtsspezifischer bildungswissenschaftlicher Standards in der ersten Phase | 138 |
| Tabelle 16: | Vorgesehene ECTS-Punkte für die Bildungswissenschaften | 139 |
| Tabelle 17: | Durchschnittlicher Arbeitsaufwand je bildungswissenschaftlicher Standard in Stunden | 141 |
| Tabelle 18: | Überprüfung der Passfähigkeit | 143 |

| | | |
|---|---|---|
| Tabelle 19: | Erste Prüfung zur Bestimmung des Grads des Alignments | 150 |
| Tabelle 20: | Punktesystem der kognitiven Prozessdimensionen | 150 |
| Tabelle 21: | Zweite Prüfung zur Bestimmung des Grads der Kohärenz | 150 |
| Tabelle 22: | Häufigkeiten der Kohärenzgrade | 154 |
| Tabelle 23: | Ausgewählte Standards zur Qualitätsbeurteilung | 159 |
| Tabelle 24: | Exemplarische Fragebogenitems | 229 |
| Tabelle 25: | Exemplarische Modulbeschreibung | 230 |
| Tabelle 26: | Kenntnis universitärer Lehramtsausbildungscurricula | 237 |
| Tabelle 27: | Informationszugang | 238 |
| Tabelle 28: | Kenntnis außeruniversitärer curricularer Dokumente | 241 |
| Tabelle 29: | Der Nutzen curricularer Dokumente der Universität | 242 |
| Tabelle 30: | Der Nutzen außeruniversitärer curricularer Dokumente | 246 |
| Tabelle 31: | Akzeptanz curricularer Dokumente | 254 |
| Tabelle 32: | Bestandteile von Modulbeschreibungen | 262 |
| Tabelle 33: | Soziodemografische und Studierendenmerkmale der Stichprobe | 292 |
| Tabelle 34: | Erreichter Bezug des bildungswissenschaftlichen Curriculums zu den Kompetenzen des Kompetenzbereichs Unterrichten | 297 |
| Tabelle 35: | Erreichter Bezug des bildungswissenschaftlichen Curriculums zu den Kompetenzen des Kompetenzbereichs Erziehen | 298 |
| Tabelle 36: | Erreichter Bezug des bildungswissenschaftlichen Curriculums zu den Kompetenzen des Kompetenzbereichs Beurteilen, Beraten und Fördern | 303 |
| Tabelle 37: | Erreichter Bezug des bildungswissenschaftlichen Curriculums zu den Kompetenzen des Kompetenzbereichs Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz | 307 |
| Tabelle 38: | Kohärenzwahrnehmung in den bildungswissenschaftlichen Modulen | 315 |
| Tabelle 39: | Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden im Kompetenzbereich Unterrichten | 318 |
| Tabelle 40: | Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden im Kompetenzbereich Erziehen | 322 |
| Tabelle 41: | Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden im Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern | 326 |

| | | |
|---|---|---|
| Tabelle 42: | Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden im Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz | 330 |
| Tabelle 43: | Rangfolge der Kompetenzbereiche | 334 |
| Tabelle 44: | Kompetenzbereich Unterrichten | 336 |
| Tabelle 45: | Kompetenzbereich Erziehen | 337 |
| Tabelle 46: | Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern | 339 |
| Tabelle 47: | Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz | 340 |
| Tabelle 48: | Nutzung der Lehrveranstaltungen | 342 |
| Tabelle 49: | Kompetenzprofil A: HR_Ger_Ges | 513 |
| Tabelle 50: | Kompetenzprofil B: Gym_Ger_Ges | 513 |
| Tabelle 51: | Kompetenzprofil C: HR_Phy_Che | 514 |
| Tabelle 52: | Kompetenzprofil D: Gym_Phy_Che | 514 |

# 11 Anhang


| | | |
|---|---|---|
| **Anhang 1** | **Anhang zur ersten Studie** | 414 |
| **Anhang 2** | **Anhang zur zweiten Studie** | 436 |
| Anhang 2.1 | Studienverlaufspläne | 436 |
| Anhang 2.2 | Außerschulischer Professionalisierungsbereich im Zwei-Fächer-Bachelor | 440 |
| Anhang 2.3 | Standardanalysetabellen/ Kohärenztabellen | 441 |
| **Anhang 3** | **Anhang zur dritten Studie** | 494 |
| Anhang 3.1 | Fragebogen | 494 |
| Anhang 3.2 | Vorgehensweise bei der Auswertung | 512 |
| **Anhang 4** | **Anhang zur vierten Studie** | 518 |
| **Anhang 5** | **Anhang zur fünften Studie** | 537 |
| Anhang 5.1 | Lehramtsstudierendenbefragung: Zuordnung der Standards zu den Items | 537 |
| Anhang 5.2 | Exemplarische Fragenbögen für die Module biw010/biw015 – Theorie der Schule und biw030/biw035 – Schul- und Unterrichtsforschung und Leistungsbeurteilung | 544 |
| Anhang 5.3 | Kompetenzbereich Unterrichten | 556 |
| Anhang 5.4 | Kompetenzbereich Erziehen | 557 |
| Anhang 5.5 | Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern | 559 |
| Anhang 5.6 | Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz | 560 |
| Anhang 5.7 | Anhang gemäß § 9 der Promotionsordnung der Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg | 561 |

# Anhang 1 Anhang zur ersten Studie

## Bundeslandspezifische rechtliche Grundlagen (Stand: Januar 2018)

| Bundesland | Baden-Württemberg |
|---|---|
| Strukturvorgaben zur ECTS-Punkte-Verteilung nach Ausbildungskomponenten[159] | Vorhanden |
| Expliziter Hinweis zur Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards | RahmenVO-KM<br>§ 3 Akkreditierung<br>(1) Lehramtsbezogene Bachelor- und Masterstudiengänge sind nach § 30 Absatz 4 Satz 4 LHG zu akkreditieren. Im Rahmen der Akkreditierung sind auch die hierzu einschlägigen Beschlüsse der KMK nach § 1 Absatz 3 in der jeweils geltenden Fassung sowie die landesspezifischen inhaltlichen und strukturellen Vorgaben zu berücksichtigen. Lehramtsbezogene Bachelor- und Masterstudiengänge werden innerhalb von fünf Jahren nachlaufend akkreditiert. |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Bildungswissenschaften | RahmenVO-KM<br>Anlage 8<br>Schulformspezifisch gliedern sich die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren in eine Vielzahl von Kompetenzen und entsprechenden Studieninhalte<br>Anlage 9<br>Lehramtsübergreifend sind Grundfragen zur Inklusion zu berücksichtigen. Zu den Grundfragen der Inklusion gliedern sich die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren ebenfalls in eine Vielzahl von Kompetenzen und entsprechende Studieninhalte |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Fächer | RahmenVO-KM<br>Anlagen 1–7<br>Schulformspezifisch gliedern sich Fächer nach fachspezifischen Kompetenzbereichen, die unterteilt werden in Kompetenzen und entsprechende Studieninhalte |
| Verweis zu rechtlichen Vorgaben | Rechtsverordnung des Kultusministeriums über Rahmenvorgaben für die Umstellung der allgemein bildenden Lehramtsstudiengänge an den Pädagogischen Hochschulen, den Universitäten, den Kunst- und Musikhochschulen sowie der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg auf die gestufte Studiengangstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen der Lehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg (Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge – RahmenVO-KM vom 27. April 2015)<br>Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG) Vom 1. Januar 2005 |

159 Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, schulpraktischer Ausbildungsteil.

| Bundesland | **Bayern** |
|---|---|
| Strukturvorgaben zur ECTS-Punkte-Verteilung nach Ausbildungskomponenten | Vorhanden |
| Expliziter Hinweis zur Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards | BayHSchG<br>Art. 61 Abs. 2 Satz 3 Nr. 3<br>(2) [1]Hochschulprüfungen werden auf Grund von Prüfungsordnungen abgenommen, die von den Hochschulen durch Satzung erlassen werden und der Genehmigung durch den Präsidenten oder die Präsidentin bedürfen. [2]Bei Studiengängen, die ganz oder teilweise mit einer Staatsprüfung abschließen, ist das Einvernehmen mit dem für die betreffende Staatsprüfung zuständigen Staatsministerium erforderlich. [3]Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die Prüfungsordnung<br>1. gegen eine Rechtsvorschrift verstößt,<br>2. eine mit Art. 57 Abs. 2 unvereinbare Regelstudienzeit vorsieht,<br>3. einer Empfehlung oder Vereinbarung der Länder in der Bundesrepublik Deutschland nicht entspricht, mit der die Einheitlichkeit oder die Gleichwertigkeit der Ausbildung oder der Abschlüsse und die Möglichkeit des Hochschulwechsels gewährleistet werden, soweit dieses Gesetz keine abweichenden Regelungen trifft |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Bildungswissenschaften | Die LPO I beschreibt u. a. die fachlichen Zulassungsvoraussetzungen und inhaltlichen Prüfungsanforderungen für die Erste Staatsprüfung. Für die Erziehungswissenschaften gibt es dazu beispielsweise folgende Vorgaben:<br>LPO I<br>§ 32 Erziehungswissenschaften<br>1) Fachliche Zulassungsvoraussetzungen<br>1. Bei der Meldung zur Ersten Staatsprüfung sind nachzuweisen<br>a) die erfolgreiche Ableistung des pädagogisch-didaktischen Schulpraktikums,<br>b) mindestens 25 Leistungspunkte aus der Pädagogik und der Psychologie, davon<br>aa) mindestens 7 Leistungspunkte aus der Allgemeinen Pädagogik: darunter Sozialisationstheorien und empirische Sozialisationsforschung; Ideen-, Sozial- und Institutionengeschichte der Pädagogik; pädagogische Anthropologie;<br>bb) mindestens 7 Leistungspunkte aus der Schulpädagogik: darunter Theorie der Schule als Institution und Organisation einschließlich Personalentwicklung; Gesundheits- und Sexualerziehung; individuelle Förderung und Beratung;<br>cc) mindestens 10 Leistungspunkte aus der Psychologie: darunter Differentielle und Persönlichkeitspsychologie im Kontext der Schule; Sozialpsychologie der Schule und Familie; Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. |

| | |
|---|---|
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Fächer | LPO I<br>§ 33 Fachdidaktik<br>Es werden inhaltliche Prüfungsanforderungen benannt, z. B. Fähigkeit, fachdidaktische Theorien, Konzeptionen und Forschungsfragen des betreffenden Fachs zu rezipieren, zu reflektieren und auf die fachspezifischen Lehr- und Lernbedingungen anzuwenden |
| Verweis zu rechtlichen Vorgaben | Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) vom 13.03.2008<br>Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. Dezember 1995<br>Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) vom 23. Mai 2006 |
| Bundesland | **Berlin** |
| Strukturvorgaben zur ECTS-Punkte-Verteilung nach Ausbildungskomponenten | Vorhanden |
| Expliziter Hinweis zur Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards | LBiG<br>§ 7 Akkreditierung von Studiengängen<br>(1) Lehramtsbezogene Studiengänge sind gemäß § 8a des Berliner Hochschulgesetzes zu akkreditieren. Im Rahmen eines Akkreditierungsverfahrens werden auch die hierzu einschlägigen Beschlüsse der Kultusministerkonferenz in der jeweils geltenden Fassung sowie die landesspezifischen inhaltlichen und strukturellen Vorgaben berücksichtigt. |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Bildungswissenschaften | Schulformspezifisch gliedern sich die Vorgaben in der LZVO in größere Themenbereiche, z. B.<br>LZVO<br>§ 2 Lehramt an Grundschulen<br>(3) Die Studierenden erwerben Kenntnisse und Fähigkeiten in inklusiver Bildung und in Grundlagen der Förderdiagnostik sowie in der Gestaltung von Unterricht und Erziehung in heterogenen Lerngruppen. Der Erwerb dieser Qualifikationen erfolgt in der Fachdidaktik jeden Faches im Umfang von drei Leistungspunkten und im Studium der Bildungswissenschaften im Umfang von sechs Leistungspunkten.<br>In dem LBiG werden zudem Bereiche genannt, die für die gesamte Lehrkräfteausbildung von Bedeutung sind:<br>LBiG<br>§ 1 Ziel und Inhalte der Lehrkräftebildung<br>(2) Die Lehrkräftebildung vermittelt allen Lehrkräften fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Kompetenzen. Sie unterstützt darüber hinaus die Personalentwicklung durch die Qualifizierung von Lehrkräften, insbesondere für Leitungsfunktionen im Schulbereich. Den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Sprachförderung mit Deutsch als Zweitsprache, Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. |

| | |
|---|---|
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Fächer | Es gibt keine konkreten Regelungen. Wie oben, werden in dem LBiG Bereiche genannt, die für die gesamte Lehrkräfteausbildung von Bedeutung sind:<br><br>LBiG<br>§ 1 Ziel und Inhalte der Lehrkräftebildung<br>(2) Die Lehrkräftebildung vermittelt allen Lehrkräften fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Kompetenzen. Sie unterstützt darüber hinaus die Personalentwicklung durch die Qualifizierung von Lehrkräften, insbesondere für Leitungsfunktionen im Schulbereich. Den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Sprachförderung mit Deutsch als Zweitsprache, Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. |
| Verweis zu rechtlichen Vorgaben | Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG) vom 7. Februar 2014<br>Verordnung über den Zugang zu Lehrämtern (Lehramtszugangsverordnung – LZVO) Vom 30. Juni 2014<br>Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin (Berliner Hochschulgesetz – BerlHG) in der Fassung vom 26. Juli 2011 |
| Bundesland | **Brandenburg** |
| Strukturvorgaben zur ECTS-Punkte-Verteilung nach Ausbildungskomponenten | Vorhanden |
| Expliziter Hinweis zur Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards | LSV<br>§ 5 Inhaltliche Anforderungen<br>(6) Für die curriculare Ausgestaltung des Lehramtsstudiums sind die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland beschlossenen Standards für die Lehrerbildung sowie die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Lehrerbildung in ihrer jeweils gültigen Fassung verbindlich. Soweit Vorgaben gemäß Satz 1 für einzelne Studienbereiche oder Fächer nicht vorliegen, bedürfen die curricularen Vorgaben für das Lehramtsstudium der Genehmigung des für Schule zuständigen Ministeriums. |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Bildungswissenschaften | Es werden verschiedene Themenbereiche benannt:<br>LSV<br>§ 5 Inhaltliche Anforderungen<br>(5) Im Studium der Bildungswissenschaften sind Studien- und Prüfungsleistungen in den pädagogischen, psychologischen und sozialwissenschaftlichen Grundlagen sowie in den Grundlagen in Schulrecht und Schulverwaltung nachzuweisen. Darüber hinaus sind Studien- und Prüfungsleistungen in den inklusionspädagogischen und -didaktischen Grundlagen nachzuweisen, wenn im Lehramtsstudium keine inklusionspädagogische Schwerpunktbildung erfolgt oder sich das Studium auf das Lehramt für Förderpädagogik be- |

| | |
|---|---|
| | zieht. Die bildungswissenschaftlichen und die fachdidaktischen Studien sollen inhaltlich aufeinander bezogen sein.<br><br>BbgLeBiG<br>Abschnitt 2 Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst<br>§ 3 Lehramtsstudium<br>4) Im Lehramtsstudium für die Lehrämter gemäß § 2 Absatz 1 Nummer 1 bis 3 werden im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Studien die Grundlagen der allgemeinen Inklusionspädagogik und -didaktik vermittelt. Sie umfassen mindestens ein Zehntel der jeweils für die Bildungswissenschaften vorgesehenen Studien- und Prüfungsleistungen. Fachbezogene inklusionspädagogische und -didaktische Inhalte werden in den jeweiligen fachdidaktischen Studien vermittelt. Darüber hinaus kann eine inklusionspädagogische Schwerpunktbildung erfolgen. In diesem Fall treten die dafür nachzuweisenden Studienleistungen ganz oder teilweise an die Stelle der Studienleistungen eines Faches oder der Grundschulbildung. |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Fächer | Es werden verschiedene Themenbereiche benannt:<br>LSV<br>§ 5 Inhaltliche Anforderungen<br>(3) Das Studium der Fächer umfasst die fachwissenschaftlichen oder künstlerischen sowie die fachdidaktischen Studien in dem jeweiligen Fach. Sie sollen auch Aspekte der inklusiven Bildung berücksichtigen. Beim Lehramt für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) sind die fachdidaktischen Studien den Bildungswissenschaften zugeordnet.<br><br>BbgLeBiG<br>Abschnitt 2 Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst<br>§ 3 Lehramtsstudium<br>4) Im Lehramtsstudium für die Lehrämter gemäß § 2 Absatz 1 Nummer 1 bis 3 werden im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Studien die Grundlagen der allgemeinen Inklusionspädagogik und -didaktik vermittelt. Sie umfassen mindestens ein Zehntel der jeweils für die Bildungswissenschaften vorgesehenen Studien- und Prüfungsleistungen. Fachbezogene inklusionspädagogische und -didaktische Inhalte werden in den jeweiligen fachdidaktischen Studien vermittelt. Darüber hinaus kann eine inklusionspädagogische Schwerpunktbildung erfolgen. In diesem Fall treten die dafür nachzuweisenden Studienleistungen ganz oder teilweise an die Stelle der Studienleistungen eines Faches oder der Grundschulbildung. |
| Verweis zu rechtlichen Vorgaben | Verordnung über die Anforderungen an das Lehramtsstudium an den Hochschulen im Land Brandenburg (Lehramtsstudienverordnung – LSV) vom 06.06.2013<br>Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz – BbgLeBiG) vom 18. Dezember 2012 (GVBl.I/12, [Nr. 45]) zuletzt geändert durch Artikel 8 des Gesetzes vom 25. Januar 2016 (GVBl.I/16, [Nr. 5]) |

| Bundesland | **Bremen** |
|---|---|
| Strukturvorgaben zur ECTS-Punkte-Verteilung nach Ausbildungskomponenten | Nicht vorhanden |
| Expliziter Hinweis zur Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards | BremLAG<br>§ 3 Ausbildung<br>(2) Die Ausbildung orientiert sich an in Vereinbarungen zwischen den Bundesländern definierten Standards und soll die Lehrer und Lehrerinnen qualifizieren, wissenschaftlich fundiert eigenständig und verantwortungsbewusst die ihnen im Bremischen Schulgesetz übertragenen Aufgaben zu erfüllen, an der Weiterentwicklung ihrer Schule mitzuwirken und den Anforderungen sich verändernder Schulpraxis gerecht zu werden; dabei sollen Lehrer und Lehrerinnen insbesondere auch befähigt werden, Schüler und Schülerinnen so zu fördern, dass sie unabhängig von ihrer sozialen Herkunft ihr Recht auf Bildung verwirklichen können. […] |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Bildungswissenschaften | Ex existieren keine expliziten Vorgaben für die Bildungswissenschaften. Die genannten Ausbildungsvorgaben betreffen die gesamte Lehrkräfteausbildung.<br><br>BremLAG<br>§ 3 Ausbildung<br>(2) Die Ausbildung orientiert sich an in Vereinbarungen zwischen den Bundesländern definierten Standards und soll die Lehrer und Lehrerinnen qualifizieren, wissenschaftlich fundiert eigenständig und verantwortungsbewusst die ihnen im Bremischen Schulgesetz übertragenen Aufgaben zu erfüllen, an der Weiterentwicklung ihrer Schule mitzuwirken und den Anforderungen sich verändernder Schulpraxis gerecht zu werden; dabei sollen Lehrer und Lehrerinnen insbesondere auch befähigt werden, Schüler und Schülerinnen so zu fördern, dass sie unabhängig von ihrer sozialen Herkunft ihr Recht auf Bildung verwirklichen können. Dies schließt die Kompetenz ein,<br>1. den Unterricht fach- und sachgerecht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren und dabei auch fächerübergreifende Themenstellungen einzubinden,<br>2. durch die Gestaltung von Lernsituationen Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, Zusammenhänge zu erkennen und Gelerntes zu nutzen, sowie ihre Fähigkeiten zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten zu fördern,<br>3. Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll in den Unterricht zu integrieren,<br>4. soziale und kulturelle Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen, Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern zu diagnostizieren, und die Schülerinnen und Schüler im Unterricht und in der Schule gezielt individuell in heterogenen Lerngruppen zu fördern,<br>5. Werte und Normen zu vermitteln und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen, |

| | |
|---|---|
| | 6. Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe zu erfassen und Lernende und deren Eltern gezielt zu beraten,<br>7. Gespräche zur Beratung oder Konfliktregulierung mit Schülerinnen, Schülern, Eltern, Ausbildenden und Arbeitskolleginnen und -kollegen zu führen,<br>8. die notwendigen schulrechtlichen Kenntnisse in ihre Arbeit einzubeziehen,<br>9. individuell und im Team die eigene Arbeit zu evaluieren und sich fachlich und überfachlich fortzubilden,<br>10. Verfahren der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Schule anzuwenden. |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Fächer | Siehe vorherige Zeile |
| Verweis zu rechtlichen Vorgaben | Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen (Bremisches Ausbildungsgesetz für Lehrämter – BremLAG) vom 16. Mai 2006 (Brem.GBl. 2006, 259), zuletzt Überschrift und mehrfach geändert sowie § 12 neu gefasst durch Gesetz vom 27. September 2016 (Brem.GBl. S. 599) |
| Bundesland | **Hamburg** |
| Strukturvorgaben zur ECTS-Punkte-Verteilung nach Ausbildungskomponenten | Vorhanden |
| Expliziter Hinweis zur Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards | § 52 Studiengänge<br>(8) [1] Die Hochschulen sind verpflichtet, die Qualität ihrer Bachelor- und Masterstudiengänge nachzuweisen. [2] Der Nachweis wird nach den Bestimmungen des Studienakkreditierungsstaatsvertrages vom 1. Juni bis 20. Juni 2017 (HmbGVBl. S. 366) erbracht. [3] Das Nähere wird in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen nach § 2 Absatz 3 festgelegt. |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Bildungswissenschaften | Nicht vorhanden |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Fächer | Nicht vorhanden |
| Verweis zu rechtlichen Vorgaben | Hamburgisches Hochschulgesetz (HmbHG) vom 18. Juli 2001<br>Strukturpläne des Zentrums für Lehrerbildung Hamburg (ZLH), URL: https://www.zlh-hamburg.de/studium/studienstruktur.html (abgerufen am 28.05.2018) |
| Bundesland | **Hessen** |
| Strukturvorgaben zur ECTS-Punkte-Verteilung nach Ausbildungskomponenten | Vorhanden |
| Expliziter Hinweis zur Implementierung der bildungswis- | HLbGDV |

| | |
|---|---|
| senschaftlichen KMK-Standards | § 15 Kompetenzen und Inhalte<br>(4) [2]Im Übrigen gelten für die Grundwissenschaften die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder beschlossenen Standards und Kompetenzen für die Bildungswissenschaften. |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Bildungswissenschaften | Es werden verschiedene Themenbereiche benannt:<br>HLbGDV<br>§ 15 Kompetenzen und Inhalte<br>(4) [1]Zentrale Kompetenzen in den Grundwissenschaften sind:<br>1. Bildungstheorien und ihr Verhältnis zu Gesellschaftstheorien kennen und Erziehungs- und Bildungsstandards danach einschätzen,<br>2. Ergebnisse der Jugend- und Bildungsforschung sowie der Entwicklungspsychologie kennen und ihren Einfluss auf pädagogisches Handeln reflektieren,<br>3. Verfahren und Ziele von Schulentwicklung beschreiben sowie Verfahren der Evaluation und Qualitätssicherung darstellen und einschätzen,<br>4. Schule, Schulsystem und Lehrerberuf in historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen darstellen und reflektieren,<br>5. Lernstrategien und Lernmethoden für Unterricht und Erziehung analysieren, begründen und bewerten,<br>6. Vermittlungs- und Interaktionsprozesse für pädagogisches Handeln in Unterricht und Schule unter verschiedenen Bedingungen analysieren, darstellen und reflektieren,<br>7. den Einsatz neuer Medien pädagogisch begründen und argumentativ vertreten,<br>8. Prozesse und Maßnahmen der Koedukation, interkultureller sowie integrativer Erziehung und Bildung beschreiben und einschätzen,<br>9. Heterogenität mit diagnostischen Mitteln erfassen und reflektieren und<br>10. Konfliktsituationen und Kommunikationsstörungen in Unterricht und Erziehung analysieren und Bewältigungsstrategien darstellen und bewerten. |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Fächer | Es werden verschiedene Themenbereiche benannt:<br>HLbGDV<br>§ 15 Kompetenzen und Inhalte<br>(2) Zentrale Kompetenzen in den Fachwissenschaften sind:<br>1. Struktur, Konzepte und Inhalte der jeweiligen Disziplin kennen und erörtern sowie fachliche Fragen selbst entwickeln,<br>2. Forschungsmethoden der Disziplin beschreiben, anwenden und bewerten,<br>3. fachwissenschaftliche Begriffs-, Modell- und Theoriebildung sowie deren Systematik kennen und ihren Stellenwert reflektieren,<br>4. Forschungsergebnisse angemessen darstellen und in ihrer fachlichen und überfachlichen Bedeutung einschätzen,<br>5. interdisziplinäre Verbindungen zu anderen Wissenschaften aufzeigen,<br>6. sich in neue, für das Unterrichtsfach relevante Entwicklungen der Disziplin selbstständig einarbeiten, |

| | |
|---|---|
| | 7. fachwissenschaftliche und gegebenenfalls fachpraktische Fragestellungen, Methoden, Theorien, Forschungsergebnisse und Inhalte in Bezug auf das spätere Berufsfeld einschätzen und<br>8. fachpraktische Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf das jeweilige Lehramt erwerben und anwenden.<br><br>(3) Zentrale Kompetenzen in den Fachdidaktiken sind:<br><br>1. die Bildungsziele des Faches und der beteiligten Fächer begründen sowie ihre Legitimation und Entwicklung im gesellschaftlichen und historischen Kontext darstellen und reflektieren,<br>2. fachdidaktische Theorien und die fachdidaktische Forschung für Lehren und Lernen kennen und darstellen,<br>3. fachdidaktische Ansätze zur Konzeption von fachlichen Unterrichtsprozessen kennen, in exemplarische Unterrichtsentwürfe umsetzen und mit Methoden der empirischen Unterrichtsforschung auswerten und weiterentwickeln,<br>4. schulische und außerschulische fachbezogene Praxisfelder erfassen und kritisch analysieren,<br>5. die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern theoretisch analysieren und empirisch beschreiben,<br>6. Grundlagen der fach- und anforderungsgerechten Leistungsbeurteilung und der Lernförderung darstellen und reflektieren,<br>7. fachspezifische Lernschwierigkeiten analysieren und exemplarisch erläutern sowie Förderungsmöglichkeiten einschätzen,<br>8. Konzepte der Medienpädagogik kennen sowie den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien, von Schulbüchern und anderen Medien in fachlichen Lehr- und Lernprozessen analysieren und begründen und<br>9. Persönlichkeits- und Rollentheorien kennen und für das spezifische Unterrichtshandeln als Fachlehrerin oder Fachlehrer weiterentwickeln.<br><br>[…]<br><br>(5) [1]Kompetenzen werden im Zusammenhang mit Inhalten und Methoden erworben. [2]Kompetenzen, Inhalte und Methoden sind in den Lehramtsstudienordnungen der Universitäten nach § 48 Abs. 2 Nr. 1 des Hessischen Hochschulgesetzes vom 14. Dezember 2009 (GVBl. I S. 666), zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. Dezember 2017 (GVBl. I S. 482) in der jeweils geltenden Fassung, in einem Kerncurriculum auszuweisen. [3]Die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister beschlossenen Bildungsstandards für den Unterricht und die vom Kultusministerium verordneten Lehrpläne für die Unterrichtsfächer bilden den Orientierungsrahmen für die Festlegung der Inhalte von Modulen. |
| Verweis zu rechtlichen Vorgaben | Hessisches Lehrerbildungsgesetz (HLbG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 28. September 2011 (GVBl. I S. 590), zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 5. Februar 2016 (GVBl. S. 30)<br><br>Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbGDV) Vom 28. September 2011 (GVBl. I S. 615) FFN 322-135 Zuletzt geändert durch Art. 1 Zweite ÄndVO vom 20.3.2018 (GVBl. S. 41) |

| Bundesland | **Mecklenburg-Vorpommern** |
|---|---|
| Strukturvorgaben zur ECTS-Punkte-Verteilung nach Ausbildungskomponenten | Vorhanden |
| Expliziter Hinweis zur Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards | LehbildG M-V<br>Kapitel 6 Fachanhänge<br>1. Die curricularen Schwerpunkte der Bildungswissenschaften in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern folgen den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft“ der KMK vom 16. Dezember 2004, ergänzt um die Aufgabenstellung einer inklusiven Schule. Zentrale Bezugspunkte der bildungswissenschaftlichen Ausbildung sind die pädagogischen Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Bilden, Beurteilen, Innovieren, Reflektieren, Lebensweltanalysen, Gestaltung einer inklusionsorientierten Schule und individuelle Förderung. |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Bildungswissenschaften | LehPrVO M-V<br>Kapitel 6 Fachanhänge<br>Bildungswissenschaften<br>Neben didaktisch-methodischen Ansätzen der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung werden folgende pädagogische Kompetenzbereiche benannt: Unterrichten, Erziehen, Bilden, Beurteilen, Innovieren, Reflektieren, Lebensweltanalysen, Gestaltung einer inklusionsorientierten Schule und individuelle Förderung. Diese gliedern sich wiederum in Kompetenzen und Standards. Hinzu kommen schulformspezifische Kompetenzen |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Fächer | LehPrVO M-V<br>Kapitel 6 Fachanhänge<br>Schulformspezifische Anforderungen<br>Für jedes Fach gibt es ein fachspezifisches Kompetenzprofil mit einer unterschiedlichen Anzahl an Kompetenzen. Darüber hinaus werden Studieninhalte benannt. |
| Verweis zu rechtlichen Vorgaben | Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern (Lehrerbildungsgesetz – LehbildG M-V) In der Fassung der Bekanntmachung vom 25. November 2014<br>Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Lande Mecklenburg-Vorpommern (Lehrerprüfungsverordnung – LehPrVO M-V) vom 16. Juli 2012 |
| Bundesland | **Niedersachsen** |
| Strukturvorgaben zur ECTS-Punkte-Verteilung nach Ausbildungskomponenten | Vorhanden |
| Expliziter Hinweis zur Implementierung der bildungswis- | Kein expliziter Hinweis zu den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards vorhanden. |

| | |
|---|---|
| senschaftlichen KMK-Standards | Gemäß Nds. MasterVO-Lehr sind einschließlich der Praxiselemente bildungswissenschaftliche Kompetenzen nach der Anlage 1 sowie fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen nach der Anlage 2 und dem Beschluss der Kultusministerkonferenz „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ vom 16. Oktober 2008 in der jeweils geltenden Fassung (veröffentlicht im Internet unter www.kmk.de), soweit dort Fachprofile für allgemein bildende Fächer und die Sonderpädagogik sowie für berufliche Fachrichtungen ausgeführt sind, zu erwerben.<br>Inwiefern mit der Ausrichtung des Studiums an den bildungswissenschaftlichen Kompetenzen nach der Anlage 1 (Nds. MasterVO-Lehr) eine Ausrichtung an den bildungswissenschaftlichen KMK-Standards einhergeht, bedarf einer Überprüfung (vgl. hierzu Kapitel 3). |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Bildungswissenschaften | Nds. MasterVO-Lehr<br>Anlage 1 Vorschriften für die Bildungswissenschaften<br>Die Nds. MasterVO-Lehr beinhaltet elf Inhaltsbereiche sowie vier lehramtsübergreifende Kompetenzbereiche (*Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Fördern, Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz*) mit insgesamt 58 Standards. Hinzu kommen schulformspezifische Standards sowie schulpraktische Fähigkeiten.<br><br>Nds. MasterVO-Lehr<br>§ 1 Fachliche Voraussetzungen für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst<br>Darüber hinaus sind in dem gesamten Studium (und somit nicht nur in den Bildungswissenschaften) pädagogische und didaktische Basiskompetenzen in den Bereichen<br>a) Heterogenität von Lerngruppen,<br>b) Inklusion,<br>c) Grundlagen der Förderdiagnostik,<br>d) Deutsch als Zweitsprache und als Bildungssprache und<br>e) interkulturelle Kompetenzen<br>zu erwerben |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Fächer | Neben den in der vorherigen Tabellenzeile angegebenen Basiskompetenzen gibt es gemäß Anlage 2 der Nds. MasterVO-Lehr neun fächerübergreifende Kompetenzen der Fachwissenschaft sowie fächerübergreifende Kompetenzbereiche und Kompetenzen der Fachdidaktik aller Fächer und für alle Lehrämter |
| Verweis zu rechtlichen Vorgaben | Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds.MasterVO-Lehr) vom 2. Dezember 2015 (Nds. GVBl. Nr. 21/2015 S. 351) |
| Bundesland | **Nordrhein-Westfalen** |
| Strukturvorgaben zur ECTS-Punkte-Verteilung nach Ausbildungskomponenten | Vorhanden |

| | |
|---|---|
| Expliziter Hinweis zur Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards | LABG<br>§ 11 Akkreditierung von Studiengängen<br>(1) Studienabschlüsse nach § 10 eröffnen den Zugang zu einem der Lehrämter nach § 3 Abs. 1, wenn sie in gemäß § 7 Hochschulgesetz akkreditierten Studiengängen erworben wurden. Gegenstand der Akkreditierung und Reakkreditierung sind auch die Prüfungsordnungen der Hochschulen für die einzelnen Fächer; bei Akkreditierungen in den Fächern Kunst und Musik sind die Besonderheiten künstlerischer Praxis zu berücksichtigen. Die durch oder aufgrund dieses Gesetzes gestellten Anforderungen an den Zugang zum Vorbereitungsdienst, die in Absatz 2 bis 10 gestellten Anforderungen an Studiengänge sowie bundesweite Vereinbarungen unter den Ländern sind zu beachten. |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Bildungswissenschaften | Es werden Themenbereiche für die Bildungswissenschaften benannt.<br><u>Lehramtsübergreifend:</u><br>LABG<br>§ 2 Ziel der Ausbildung<br>(2) Die Ausbildung gliedert sich in Studium und Vorbereitungsdienst. Ausbildung und Fortbildung einschließlich des Berufseingangs orientieren sich an der Entwicklung der grundlegenden beruflichen Kompetenzen für Unterricht und Erziehung, Beurteilung, Diagnostik, Beratung, Kooperation und Schulentwicklung sowie an den wissenschaftlichen und künstlerischen Anforderungen der Fächer. Dabei sind die Befähigung zu einem professionellen Umgang mit Vielfalt insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem sowie die Befähigung zur Kooperation untereinander, mit den Eltern, mit anderen Berufsgruppen und Einrichtungen besonders zu berücksichtigen. Die Ausbildung soll die Befähigung schaffen und die Bereitschaft stärken, die individuellen Potenziale und Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler zu erkennen, zu fördern und zu entwickeln.<br>Entwicklung von Kerncurricula – Rahmenvorgaben vom 28.05.2004<br>3.3 Erziehungswissenschaft<br>Für das erziehungswissenschaftliche Studium sollen die grundlegenden Kompetenzen so konkretisiert werden, dass die Studierenden auf der Basis wissenschaftlicher Theorien und empirischer Forschung befähigt werden,<br>– Voraussetzungen und Bedingungen sowie Risikofaktoren für Erziehungs- und Bildungsprozesse mit geeigneten diagnostischen Mitteln zu erfassen, zu berücksichtigen und Fördermaßnahmen zu skizzieren,<br>– Heterogenität als Chance wahrzunehmen und Möglichkeiten reflektierter Koedukation, interkultureller sowie integrativer Erziehung und Bildung zu beschreiben und einzuschätzen (§ 1 Abs. 4; § 5 Abs. 2 und 3 LPO)<br>– Zielvorstellungen für Unterricht und Erziehung analytisch zu erfassen und selbst zu formulieren, zu begründen und zu bewerten sowie entsprechende Lernerfolgskontrollen zu entwerfen, |

| | |
|---|---|
| | – Vorgehensweisen für pädagogisches Handeln in Unterricht und Schule – einschließlich der Nutzung geeigneter Medien sowie der mit ihnen verbundenen Informations- und Kommunikationstechnologien – analytisch zu erfassen und unter Beachtung möglicher Alternativen selbst zu entwerfen und zu erproben,<br>– Konfliktsituationen und Kommunikationsstörungen in Unterricht und Erziehung wahrzunehmen und damit in angemessener Weise umzugehen sowie Beratungssituationen zu planen und zu erproben,<br>– Bedingungen und Maßnahmen der Schulentwicklung zu beschreiben sowie Verfahren der Evaluation und Qualitätssicherung zu erläutern,<br>– Schule und Lehrerberuf in historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen zu reflektieren.<br><u>Schulformspezifisch:</u><br>LZV<br>z. B. § 3 Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen<br>Entwicklung und Sozialisation im Jugendalter, Diagnose und Förderung, Berufsorientierung, Sozialpädagogik, Fragen der Inklusion |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Fächer | Es existieren fächerspezifische Vorgaben für die Lehramtsstudiengänge. Diese beinhalten eine Vielzahl an für das Fach spezifische Kompetenzen und Standards. |
| Verweis zu rechtlichen Vorgaben | Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308) zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016 (GV. NRW. S. 310)<br>Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV)<br>Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung – LPO) Vom 27. März 2003 zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Juni 2006 (SGV. NRW. 223) – auslaufend<br>Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: Entwicklung von Kerncurricula – Rahmenvorgaben vom 28.05.2004 |
| Bundesland | **Rheinland-Pfalz** |
| Strukturvorgaben zur ECTS-Punkte-Verteilung nach Ausbildungskomponenten | Vorhanden |
| Expliziter Hinweis zur Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards | Nach § 92 (1) des HochSchG haben die Zentren für Lehrerbildung die Verantwortung für die Einhaltung curricularer Standards. |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Bildungswissenschaften | In der Anlage 1 der LBiZVO werden für die Bildungswissenschaften folgende curriculare Standards genannt. Zum Teil sind sie nur für bestimmte Schulformen eine Vorgabe. |

| | |
|---|---|
| | – Sozialisation, Erziehung, Bildung<br>– Didaktik, Methodik, Kommunikation und Medien<br>– Diagnostik, Heterogenität, Differenzierung und Inklusion<br>– Erziehung und Bildung im Kindesalter<br>– Psychologische Grundlagen sonderpädagogischer Förderung<br>– Schulentwicklung und differenzielle Didaktik<br>– Berufspädagogik<br>– Besondere Bildungs- und Förderaufgaben<br>Darüber hinaus gibt es ein Leitbild für die Bildungswissenschaften vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. Darin werden u. a. folgende Bereiche benannt:<br>– Bildung und Erziehung<br>– Diagnose, Prognose und Bewertung<br>– Differenzierung, individuelle Förderung und selbstgesteuertes Lernen<br>– Kooperation und Kommunikation<br>– Schlüsselqualifikationen und Grundfertigkeiten<br>– Orientierung an Bildungsstandards<br>– Qualitätsentwicklung, auch im Rahmen international vergleichenden Bildungsstudien |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Fächer | Wie in der vorherigen Tabellenzeile erläutert, werden in der LBiZVO ebenfalls curriculare Standards für die Studienfächer benannt. Darüber hinaus gibt es Leitbilder der Fächer für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. |
| Verweis zu rechtlichen Vorgaben | Hochschulgesetz (HochSchG) in der Fassung vom 19. November 2010<br>Landesverordnung über die Anerkennung von Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge als Erste Staatsprüfung für Lehrämter (LBiZVO) vom 12. September 2007<br>Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2013). Duales Studien- und Ausbildungskonzept. Leitbilder für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern |
| Bundesland | **Saarland** |
| Strukturvorgaben zur ECTS-Punkte-Verteilung nach Ausbildungskomponenten | Vorhanden (siehe Ausbildungs- und Prüfungsordnungen) |
| Expliziter Hinweis zur Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards | Indirekter Hinweis<br>SHSG<br>Kapitel 8 Staatliche Mitwirkung und Aufsicht<br>§ 84 Staatliches Mitwirkungsrecht<br>(1) Ist nach den Vorschriften dieses Gesetzes die Zustimmung der für die Wissenschaft zuständigen obersten Landesbehörde vorgesehen, so kann diese aus Rechtsgründen oder wichtigen Sachgründen versagt werden.<br>(2) Die für die Wissenschaft zuständige oberste Landesbehörde kann die Hochschule aus wichtigem Grund auffordern, |

| | |
|---|---|
| | 1. eine Fakultät einzurichten, aufzuheben oder die Abgrenzung von Fakultäten zu ändern,<br>2. wissenschaftliche Einrichtungen, Betriebseinheiten, Kompetenzzentren, Kooperationsplattformen, kooperative Promotionskollegs und andere Organisationseinheiten einzurichten, aufzuheben oder ihre Aufgaben zu ändern,<br>3. einen Studiengang einzurichten, aufzuheben oder zu ändern sowie<br>4. Prüfungsordnungen zu erlassen, aufzuheben oder zu ändern.<br><br>(3) Als wichtige Sachgründe nach den Absätzen 1 und 2 sind anzusehen, wenn die von der Hochschule beschlossene Regelung oder Maßnahme<br><br>1. nicht die Gewähr für gleichwertige Studienbedingungen und -abschlüsse bietet,<br>2. die Erfüllung von Verpflichtungen gegenüber dem Bund und anderen Ländern gefährdet,<br>3. mit der Landeshochschulentwicklungsplanung oder mit den Ziel- und Leistungsvereinbarungen nicht in Einklang steht.<br><br>Aus den in Absatz 2 genannten Gründen kann die für die Wissenschaft zuständige oberste Landesbehörde die Hochschule auffordern, das Erforderliche zu veranlassen und, wenn die Hochschule der Aufforderung nicht innerhalb einer bestimmten angemessenen Frist nachkommt, die notwendigen Anordnungen an Stelle der Hochschule treffen.<br>SLBiG<br><br>§ 7 Anerkennung und Gleichstellung von Prüfungen und Lehramtsbefähigungen<br><br>(1) Eine in einem anderen Land der Bundesrepublik Deutschland abgelegte, das Studium abschließende Lehramtsprüfung gilt als anerkannt, wenn das Studium den von der Kultusministerkonferenz für das betreffende Lehramt vorgesehenen Vorgaben entspricht. |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Bildungswissenschaften | In den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für Lehrämter im Saarland werden schulformspezifische Vorgaben für die Bildungswissenschaften benannt. Folgende Bereiche stellen in verschiedenen Lehrämtern eine Vorgabe dar:<br>– Lehren und Lernen<br>– Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung<br>– Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Beratung |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Fächer | In den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für Lehrämter im Saarland werden schulformspezifische Vorgaben für die Fächer benannt. |
| Verweis zu rechtlichen Vorgaben | Saarländisches Hochschulgesetz (SHSG) vom 30. November 2016<br>Saarländisches Lehrerinnen- und Lehrerbildungsgesetz (SLBiG) (Artikel 1 des Gesetzes Nr. 1434) vom 23. Juni 1999 zuletzt geändert durch das Gesetz vom 18. Mai 2016 (Amtsbl. I S. 366).<br><br>Verordnung über die Ausbildung und die Erste Staatsprüfung für die Lehrämter an öffentlichen Schulen im Saarland (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) (Art 1 der Verordnung) vom 18. März 2008 zuletzt geändert durch die Verordnung vom 19. Januar 2018 (Amtsbl. I S. 40). |

| | |
|---|---|
| | Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt für die Primarstufe und für die Sekundarstufe I (Klassenstufen 5 bis 9) vom 22. September 1994 (Amtsbl. S. 1410), zuletzt geändert durch VO vom 20. März 2003 (Amtsbl. S. 709, ber. S. 2063)<br>Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Hauptschulen und Gesamtschulen vom 22. September 1981 (Amtsbl. S. 657), zuletzt geändert durch VO vom 03. Oktober 2004 (Amtsbl. S. 2136)<br>Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Realschulen und Gesamtschulen vom 22. September 1981 (Amtsbl. S. 697), zuletzt geändert durch VO vom 03. Oktober 2004 (Amtsbl. S. 2141)<br>Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (Klassenstufen 5 bis 13) vom 22. September 1981 (Amtsbl. S. 737), zuletzt geändert durch VO vom 05. Oktober 2004 (Amtsbl. S. 2132)<br>Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an beruflichen Schulen vom 22. September 1981 (Amtsbl. S. 785), zuletzt geändert durch VO vom 05. Oktober 2004 (Amtsbl. S. 2130) |
| Bundesland | **Sachsen** |
| Strukturvorgaben zur ECTS-Punkte-Verteilung nach Ausbildungskomponenten | Vorhanden |
| Expliziter Hinweis zur Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards | Indirekter Verweis<br>SächsHSG<br>§ 62 Selbstverwaltungsangelegenheiten der Hochschulen<br>(1) Die Hochschulen nehmen ihre Aufgaben als eigene Angelegenheiten unter der Rechtsaufsicht des Freistaates Sachsen wahr (Selbstverwaltungsangelegenheiten), soweit sie ihnen nicht als staatliche Aufgaben zur Erfüllung im Auftrag des Freistaates Sachsen übertragen sind.<br>(2) Zu den Selbstverwaltungsangelegenheiten der Hochschulen gehören die unmittelbar mit den Aufgaben nach §§ 4 bis 6 zusammenhängenden Angelegenheiten, insbesondere<br>1. die Organisation des Lehrbetriebes und die Aufstellung und Einhaltung von Studien- und Prüfungsordnungen,<br>2. Organisation des Forschungsbetriebes, die Förderung und Abstimmung von Forschungsvorhaben, die Bildung von Forschungsschwerpunkten und die Förderung von künstlerischen Projekten,<br>3. die Abnahme der Hochschulprüfungen,<br>4. die Verleihung von Hochschulgraden,<br>5. die Förderung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses,<br>6. die Vorschläge der Hochschule bei der Berufung von Professoren,<br>7. die Mitwirkung bei der Einstellung des sonstigen wissenschaftlichen und künstlerischen Personals,<br>8. die Entwicklungsplanung,<br>9. die Mitwirkung an der Haushaltsplanung, |

| | |
|---|---|
| | 10. die Regelung der sich aus der Zugehörigkeit zur Hochschule ergebenden Rechte und Pflichten der Mitglieder und Angehörigen der Hochschule,<br>11. die Verwaltung des eigenen Vermögens.<br><br>(3) Die Hochschulen erlassen die zur Erfüllung ihrer Aufgaben erforderlichen Ordnungen. Bedarf eine Ordnung der Genehmigung durch das Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst, kann sie, unbeschadet eines Genehmigungsvorbehaltes nach anderen Vorschriften dieses Gesetzes und unbeschadet § 64 nur versagt werden, wenn die Ordnung<br><br>1. die Hochschulplanung gefährdet,<br>2. die Erfüllung der gegenüber dem Bund oder gegenüber anderen Ländern bestehenden Verpflichtungen gefährdet oder ländergemeinsame Empfehlungen nicht berücksichtigt,<br><br>[…] |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Bildungswissenschaften | LAPO I<br><br>§ 25, § 44, § 71, § 101, § 115 Bildungswissenschaftlicher Bereich<br><br>In der LAPO I werden Bereiche der Bildungswissenschaften in Abhängigkeit von der Schulform benannt, z. B.<br><br>§ 25 Bildungswissenschaftlicher Bereich (Lehramt an Grundschulen)<br><br>(1) Das Studium umfasst:<br><br>1. Erziehungswissenschaft,<br>2. Grundschulpädagogik und<br>3. Pädagogische Psychologie.<br><br>(2) Prüfungsinhalte sind:<br><br>1. Erziehungswissenschaft<br>a) Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationstheorien sowie Bildungssysteme unter historischen, systematischen und international vergleichenden Gesichtspunkten, Schul- und Unterrichtstheorie, Bildungs- und Unterrichtsforschung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Beruf und Rolle des Lehrers,<br>b) Allgemeine Didaktik und Methodik,<br>c) pädagogische Handlungsfelder in Schule und Unterricht, schulbezogene Sozialpädagogik,<br><br>2. Grundschulpädagogik<br>a) Bildung und Erziehung in der Grundschule, grundlegende Handlungs- und Förderstrategien des gemeinsamen Unterrichts,<br>b) Übergänge, Schulanfang und Anfangsunterricht,<br>c) Umgang mit Heterogenität in der Grundschule: Differenzierung, individuelle Förderung, Integration und Inklusion einschließlich rechtlicher Grundlagen,<br>d) spezielle pädagogische Fragen der Grundschule, Ansätze fächerverbindenden und fachübergreifenden Lernens, Medienerziehung und<br><br>3. Pädagogische Psychologie<br>a) Lern-, Gedächtnis-, Instruktions- und Motivationspsychologie,<br>b) Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, |

| | |
|---|---|
| | c) Interaktion und Kommunikation in Lehr- und Lernsituationen,<br>d) Diagnostik und Förderung von Schülerleistungen und Lernprozessen,<br>e) Diagnose, Beratung, Prävention und Intervention bei Lern- und Verhaltensauffälligkeiten. |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Fächer | In der LAPO I werden zudem Bereiche der Fächer in Abhängigkeit von der Schulform benannt. |
| Verweis zu rechtlichen Vorgaben | Gesetz über die Hochschulen im Freistaat Sachsen (Sächsisches Hochschulgesetz – SächsHSG) vom 10. Dezember 2008<br>Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen im Freistaat Sachsen – Lehramtsprüfungsordnung I – (LAPO I) vom 29. August 2012 |
| Bundesland | **Sachsen-Anhalt** |
| Strukturvorgaben zur ECTS-Punkte-Verteilung nach Ausbildungskomponenten | Vorhanden |
| Expliziter Hinweis zur Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards | LPVO<br>§ 2 Zweck der Prüfung<br>(2) Die fachlichen Voraussetzungen leiten sich aus den Anforderungen des Berufsfeldes der Lehrkräfte ab. Grundlage für die im Studium zu erwerbenden bildungswissenschaftlichen sowie fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen bilden die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ vom 16. Dezember 2004 sowie „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ vom 16. Oktober 2008, in der jeweils geltenden Fassung. |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Bildungswissenschaften | In den Anlagen der LPVO gibt es konkrete Modulvorgaben für die Bildungswissenschaften – in Abhängigkeit von der Schulform.<br>Für Grundschulen z. B.<br>*Pädagogik*<br>Modul II: Schulische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen (Studienumfang 5 LP)<br>Modul III: Schulgeschichte und Schulgestaltung (Studienumfang 5 LP)<br>Modul I: Einführung in die Grundlagen von Pädagogik und Unterricht (Studienumfang 10 LP).<br>*Psychologie*<br>Modul II: Pädagogische Psychologie in Kompetenzbereichen (Studienumfang 10 LP).<br>Modul I: Grundlagen der Pädagogischen Psychologie (Studienumfang 5 LP).<br>Des Weiteren werden weitere pädagogische Basisqualifikationen benannt:<br>LPVO |

| | |
|---|---|
| | § 2 Zweck der Prüfung<br>(3) Den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion, Interkulturelle Bildung und Erziehung sowie den Grundlagen der Förderdiagnostik kommen in Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und den darauf basierenden Beschlüssen der Kultusministerkonferenz eine besondere Bedeutung zu. Ebenso sind Medienpädagogik und der verantwortliche und zielgerichtete Umgang mit digitalen Medien obligatorischer Bestandteil aller Bereiche des Lehramtsstudiums und insofern prüfungsrelevante Komponenten der Ersten Staatsprüfung. |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Fächer | In den Anlagen der LPVO gibt es konkrete Modulvorgaben für die Fächer – in Abhängigkeit von der Schulform. |
| Verweis zu rechtlichen Vorgaben | Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an allgemeinbildenden Schulen im Land Sachsen-Anhalt (1. LPVO – Allg. bild. Sch.) Vom 26. März 2008 |
| Bundesland | **Schleswig-Holstein** |
| Strukturvorgaben zur ECTS-Punkte-Verteilung nach Ausbildungskomponenten | Keine Vorgaben gefunden |
| Expliziter Hinweis zur Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards | LehrBG<br>§ 2 Ziele und Inhalte der Lehrkräftebildung<br>(2) Die Lehrkräftebildung umfasst die Gesamtheit der Lehr- und Lernaktivitäten zum Aufbau, zur Aktualisierung und zur Erweiterung der für die Ausübung des Lehramtes erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie soll Lehrkräfte qualifizieren, die ihnen im Schleswig-Holsteinischen Schulgesetz übertragenen Aufgaben zu erfüllen und die eigenen Kompetenzen hinsichtlich der pädagogischen Arbeit kontinuierlich weiter zu entwickeln, um den Anforderungen einer sich verändernden Schulpraxis auf Dauer gerecht zu werden. Dazu gehören auch Aufgaben im Hinblick auf die Gestaltung der jeweiligen Übergänge zwischen dem Elementar-, Primar- und Sekundarbereich sowie dem beruflichen Bereich. Grundlage der im Landesrecht geregelten Lehrkräftebildung sind die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz) beschlossenen Standards und inhaltlichen Anforderungen für die Lehrerbildung. |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Bildungswissenschaften | Es werden keine konkreten landesspezifischen Vorgaben für die Bildungswissenschaften genannt (siehe auch vorherige Tabellenzeile). Es gibt Anforderungen, die an die gesamte Lehrkräftebildung gerichtet sind.<br>LehrBG<br>§ 2 Ziele und Inhalte der Lehrkräftebildung<br>(3) Die Lehrkräftebildung vermittelt fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Kompetenzen in Theorie |

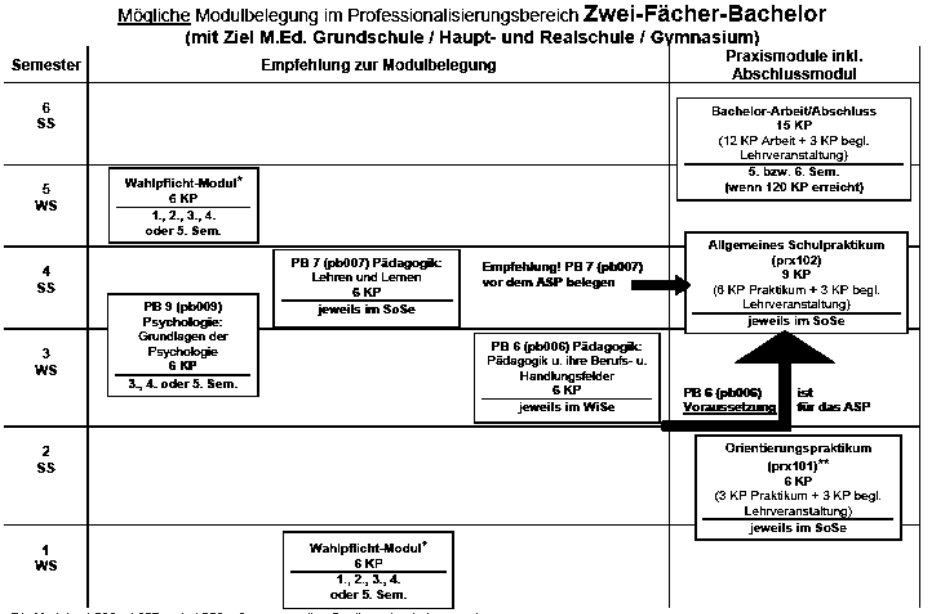
| | |
|---|---|
| | und Praxis. Sie ist ausgerichtet auf die Anforderungen des Berufsfelds Schule und folgt dem Leitgedanken einer phasenübergreifenden Professionalisierung. Dabei erfüllt jede Phase der Lehrkräftebildung eine spezifische Funktion für die Herausbildung, den Erhalt und die Weiterentwicklung der auf die Tätigkeit von Lehrkräften bezogenen Kompetenzen. Die Kompetenzen zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern und zum Umgang mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsständen, Leistungen, Begabungen, ihrem Alter und Geschlecht sowie ihrer sozialen und kulturellen Herkunft (Heterogenität) sind dabei besonders zu berücksichtigen. Die Bedeutung von Sprache, Geschichte und Kultur der nationalen dänischen Minderheit, der friesischen Volksgruppe und der Minderheit der deutschen Sinti und Roma sowie die Bedeutung des Niederdeutschen für das Land Schleswig-Holstein ist als besondere Anforderung mit einzubeziehen. |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Fächer | Es werden keine konkreten landesspezifischen Vorgaben für die Fächer genannt (siehe auch vorherige Tabellenzeilen). Es gibt Anforderungen, die an die gesamte Lehrkräftebildung gerichtet sind (siehe vorherige Tabellenzeile) |
| Verweis zu rechtlichen Vorgaben | Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein (Hochschulgesetz – HSG) in der Fassung vom 5. Februar 2016<br>Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein (LehrBG) vom 15. Juli 2014<br>Landesverordnung über die Ordnung des Vorbereitungsdienstes und die Staatsprüfungen der Lehrkräfte (Ausbildungs- und Prüfungsverordnung Lehrkräfte – APVO Lehrkräfte) Vom 9. Dezember 2015 |
| Bundesland | **Thüringen** |
| Strukturvorgaben zur ECTS-Punkte-Verteilung nach Ausbildungskomponenten | Vorhanden |
| Expliziter Hinweis zur Implementierung der bildungswissenschaftlichen KMK-Standards | ThürLbG<br>§ 2 Ziel und Inhalt der Lehrerbildung<br>(1) Ziel der Lehrerbildung ist es, für die Bildungs- und Erziehungsaufgaben einer Lehrkraft an Schulen zu befähigen. Die Lehrerbildung umfasst die Gesamtheit der Lehr- und Lernaktivitäten zum Aufbau, zur Aktualisierung und Erweiterung der auf den Lehrerberuf bezogenen Kompetenzen und zur Stärkung der Professionalität. Sie soll die Lehrkräfte an Schulen (Lehrkräfte) qualifizieren, eigenständig Verantwortung für die ihnen übertragenen Aufgaben zu übernehmen, am Prozess einer innovativen Schulentwicklung mitzuwirken und die eigenen Kompetenzen ständig weiterzuentwickeln. Die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz) beschlossenen Standards für die Lehrerbildung sind Grundlage dafür. |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Bildungs- | In den Thüringer Verordnungen zur Lehramtsausbildung werden Bereiche und Kompetenzen der Bildungswissenschaften in Abhän- |

| | |
|---|---|
| wissenschaften | gigkeit von der Schulform benannt, z. B. Lehramt an Regelschulen:<br>ThürEStPLRSVO<br>§ 4 Kompetenzen<br>(4) Grundlegende wissenschaftliche Kompetenzen der Bildungswissenschaften sind,<br>1. Erziehungs- und Bildungstheorien, Ergebnisse der Kindheits- und Jugendforschung sowie der Lern- und Bildungsforschung zu kennen und ihren Einfluss auf pädagogisches Handeln an ausgewählten Beispielen reflektieren,<br>2. Unterricht, Schule, Bildungssystem und Lehrerberuf in historischen und systematischen Bezügen darstellen und einschätzen,<br>3. Lernziele und Lernthematiken, Lernmedien und Lernmethoden für Unterricht und Erziehung an ausgewählten Beispielen pädagogisch analysieren, begründen und bewerten, Vermittlungs- und Interaktionsprozesse in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln erkennen,<br>4. Konfliktsituationen und Kommunikationsstörungen in Unterricht und Erziehung analysieren und Bewältigungsstrategien darstellen und bewerten,<br>5. ausgewählte Konzepte der Lerndiagnose, Lernförderung und Leistungsbewertung zu kennen und exemplarisch anwenden,<br>6. Heterogenität in ihren unterschiedlichen Dimensionen hinsichtlich des Alters, Geschlechts, der Lernfähigkeit sowie des sozialen und kulturellen Umfelds analysieren und exemplarisch schulische Handlungsstrategien entwickeln und<br>7. Verfahren und Ziele der Schulentwicklung beschreiben sowie Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung einschließlich ausgewählter Evaluations- und Innovationsstrategien exemplarisch anwenden |
| Landesspezifische Vorgaben im Hinblick auf die Fächer | In den Thüringer Verordnungen zur Lehramtsausbildung werden Bereiche der Fächer in Abhängigkeit von der Schulform benannt<br>Anlage A Prüfungsfächer und Bildungswissenschaften<br>Bildungswissenschaften<br>I. Schriftliche Prüfung<br>In der schriftlichen Prüfung ist ein schulrelevantes bildungswissenschaftliches Thema aus einem der folgenden Bereiche zu bearbeiten:<br>– Allgemeine und Historische Pädagogik,<br>– Förderpädagogik und Sozialpädagogik,<br>– Pädagogische Psychologie,<br>– Schulpädagogik.<br>Der Kandidat gibt bei der Meldung zur Prüfung den von ihm gewählten Bereich an. In jedem Bereich werden drei Themen zur Wahl gestellt. |
| Verweis zu rechtlichen Vorgaben | Thüringer Lehrerbildungsgesetz (ThürLbG) vom 12. März 2008<br>Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien (ThürEStPLGymVO) vom 9. Dezember 2008 |

| | |
|---|---|
| | Thüringer Verordnung über die Fächer und die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Regelschulen (ThürEStPLRSVO9)<br>Thüringer Verordnung über die Fächer und die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Regelschulen (ThürEStPLRSVO) vom 9. Dezember 2008<br>Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen vom 6. Mai 1994 |

# Anhang 2 Anhang zur zweiten Studie

## Anhang 2.1 Studienverlaufspläne




Die Module pb006, pb007 und pb009 müssen von allen Studierenden belegt werden.
* **Wahlpflicht-Modul:** Von den Modulen pb010 bis pb012, sow214, sow061 und pb015 (ehem. PB 10 bis PB 15) müssen zwei studiert werden. Eines dieser zwei Wahlpflicht-Module kann durch ein Modul aus den in Anlage 3a *Professionalisierungsbereich für Studierende mit außerschulischem Berufsziel* (http://www.uni-oldenburg.de/uni/amtliche_mitteilungen/dateien/AM2013-03_01_6Aenderung_BPO.pdf) ausgewiesenen Modulen ersetzt werden.
** Bitte informieren Sie sich über evtl. anrechenbare Leistungen vorab im Prüfungsamt.

Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität | Verfasserin: Vanessa Hinsch | im April 2016

**_Empfohlener_ Studienverlaufsplan M.Ed. Grundschule | M.Ed. Haupt-/Realschule (GHR 300) | Stand: 09/2014**

| Semester | Module | | | | | KP |
|---|---|---|---|---|---|---|
| SoSe 4 | Fach / Bildungswissenschaften 18 + 3 KP<br>Masterarbeit<br>Kolloquium | | Theorie der Schule (biw010/ MM 1a)<br>1 SE<br>3 KP | Schulformspezifisch:<br>Pädagogische Aufgaben und Fragestellungen in der Primarbildung (biw051/MM 5a) *oder* Pädagogische Aufgaben in Schulen des Sekundarbereichs I (biw052/MM 5b)<br>1 VL und 2 SE<br>9 KP | | 33 KP |
| WiSe 3 | Fach 2<br>9 KP<br>Fachdidaktik / Fachwissenschaft | Theorie der Schule (biw010/MM 1a)<br>1 VL und 1 SE<br>6 KP | Inklusion - Interdisziplinäre Zugänge (biw040/MM 4)<br>1 VL und 2 SE<br>9 KP | | Projekt-band (prx565)<br>Nach-bereitung<br>~ 2 KP | ~26 KP |
| SoSe 2 | Praxisphase (prx560, prx561, prx562) im SoSe: 20 KP<br>Begleitung Fach 1 (prx561): 2 KP<br>Begleitung Fach 2 (prx562): 2 KP<br>Nachbereitung Fach 1 (prx561): 1 KP<br>Nachbereitung Fach 2 (prx562): 1 KP<br>Praxisblock (prx560) im SoSe: 14 KP | | Projektband (prx565): insg. 15 KP<br>Projektdurchführung (9 KP)<br>Projektbegleitung (~ 2 KP) | | | ~31 KP |
| WiSe 1 | Praxisphase (prx560, prx561, prx562) im WiSe: 10 KP<br>Vorbereitung Fach 1 (prx561): 2 KP<br>Vorbereitung Fach 2 (prx562): 2 KP<br>Praxisblock (prx560) im WiSe: 6 KP | Schul- und Unterrichtsforschung:<br>Forschungsmethoden (biw020/MM 2a) *oder* Diagnostik und Leistungsbeurteilung (biw030/MM 3a)<br>1 VL und 2 SE<br>9 KP | Fach 1<br>9 KP<br>Fachdidaktik/ Fachwissenschaft | | Projekt-band (prx565)<br>Vor-bereitung<br>~ 2 KP | ~30 KP |

**Anmeldehinweise für die prx-Module:**
**prx560:** Anmeldung ausschließlich über eine online-Praktikumsdatenbank
**prx561/prx562/prx565:** Anmeldung über StudIP: *Suche > Modulverzeichnis > Studiengänge > Master of Education > Master of Education Grundschule bzw. Haupt- und Realschule > entspr. Fach auswählen > Bildungswissenschaften > Praxisphase/Projektband*

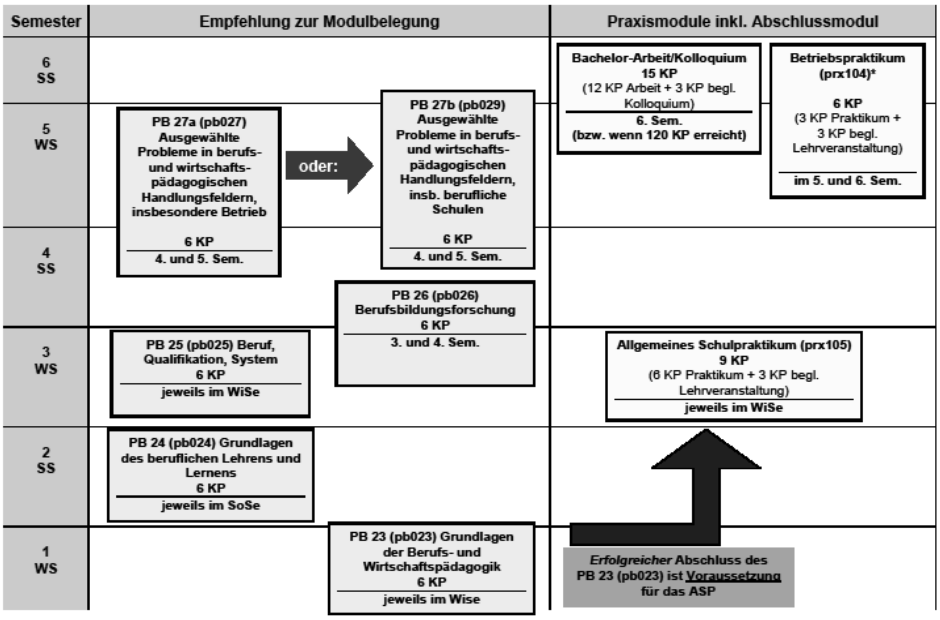
Mögliche Modulbelegung: Bildungswissenschaften/Praxismodule
Im **Master of Education** an **Gymnasien**

**gültig ab WiSe 14/15**

| Semester | Empfehlung zur Modulbelegung | | | Praxismodule / Masterabschlussmodul |
|---|---|---|---|---|
| 4 SS | | | | **Masterabschlussmodul 27 KP** (24 KP Masterarbeit + 3 KP begl. LV) |
| 3 WS | | | | |
| 2 SS | **MM 1a (biw010) Theorie der Schule 9 KP**<br>**2. Teil (6 KP) im SoSe: 2 Seminare**<br>**1. Teil (3 KP) im WiSe: Vorlesung** | **MM 2a (biw020) Schul- und Unterrichtsforschung und ihre Forschungs-methoden 9 KP**<br>**jeweils im WiSe** | **MM 3a (biw030) Schul- und Unterrichtsforschung/ Diagnostik und Leistungsbeurteilung** (Wahlpflichtmodul zu MM 2a) **9 KP**<br>**jeweils im WiSe** | **Fachpraktikum (prx530) & Forschungs- und Entwicklungspraktikum (prx536) 15 KP** (6 KP Fachpraktikum 3 KP begl. LV 6 KP Forschungs- und Entwicklungspraktikum<br>**Begl. LV: 1. Sem. Praktikum: Frühjahr => 7 Wochen in der Schule** |
| 1 WS | | oder: | | |

Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität | Verfasserin: Vanessa Hinsch | April 2016

Mögliche Modulbelegung im Professionalisierungsbereich **Zwei-Fächer-Bachelor** an **Berufsbildenden Schulen**

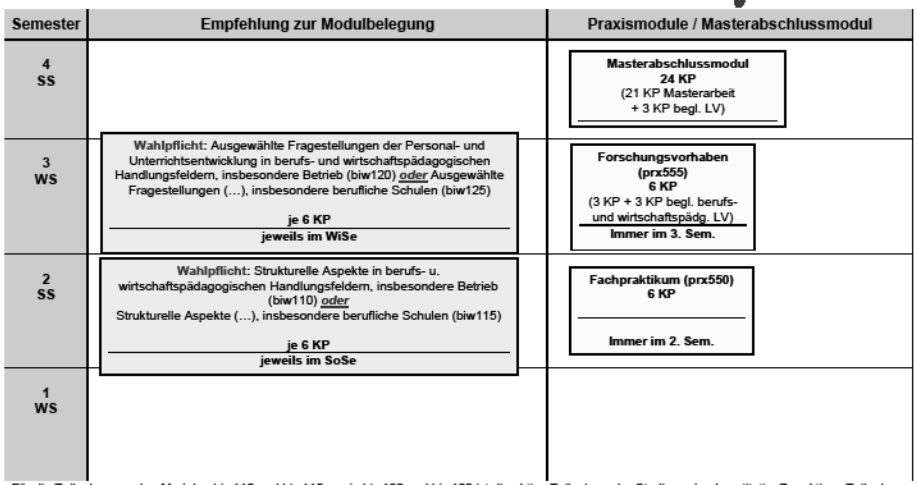



Die Module pb023 bis pb026 müssen von allen Studierenden belegt werden. Die Studierenden müssen eines der beiden Module pb027 und pb029 belegen.
* **Betriebspraktikum**: Angehende Handelslehrer/innen müssen ein 52-wöchiges Betriebspraktikum zur Master-Prüfung vorweisen; das Modul prx104 kann im Bachelor angerechnet werden.

Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität | Verfasserin: Vanessa Hinsch | im April 2016

Mögliche Modulbelegung: Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Praxismodule
im **Master of Education** an **Berufsbildenden Schulen**

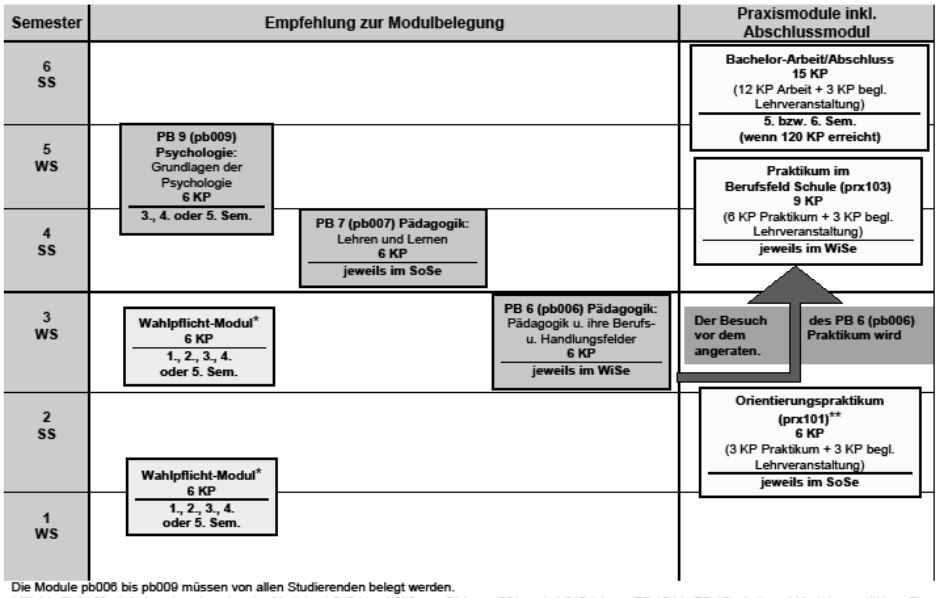
gültig ab WiSe 14/15




Für die Teilnahme an den Modulen biw110 und biw115 sowie biw120 und biw125 ist die aktive Teilnahme der Studierenden konstitutiv. Zur aktiven Teilnahme können gehören: regelmäßige Beteiligung in den Veranstaltungen, vor allem in Form der Anfertigung von Protokollen, der Erstellung von Abstracts, des Haltens von Kurzpräsentationen oder Impulsreferaten, der Bearbeitung von Aufgaben, der Lektüre von Texten o. ä. – vgl. Anlage 3a der MPO Wirtschaftspädagogik.

Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität | Verfasserin: Vanessa Hinsch | April 2016

Mögliche Modulbelegung im Professionalisierungsbereich **Zwei-Fächer-Bachelor Lehramt für Sonderpädagogik**

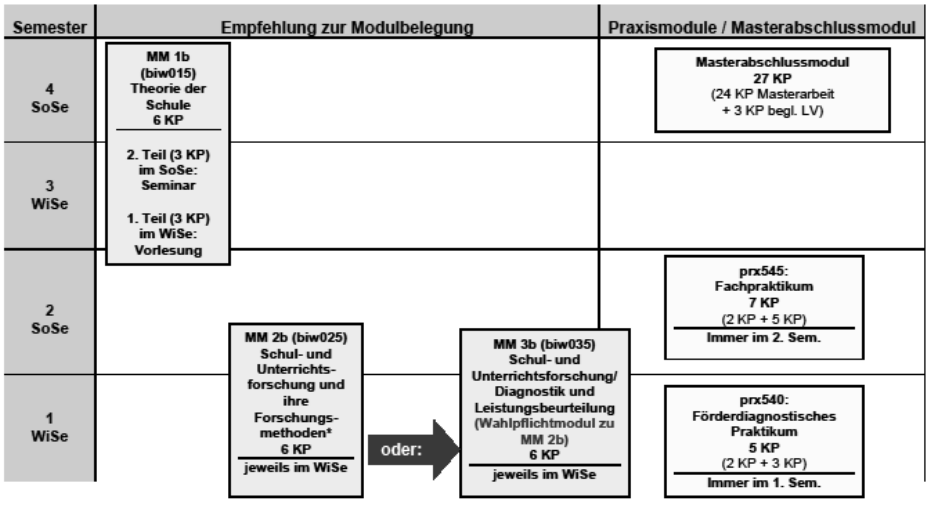



Die Module pb006 bis pb009 müssen von allen Studierenden belegt werden.
* **Wahlpflicht-Modul**: Aus dem Angebot der Module pb010 bis pb012, sow214, sow061 und pb015 (ehem. PB 10 bis PB 15) sind zwei Module zu wählen. Eines der Module PB 10 bis PB 15 kann durch ein Modul aus den in Anlage 3a *Professionalisierungsbereich für Studierende mit außerschulischem Berufsziel* (http://www.uni-oldenburg.de/uni/amtliche_mitteilungen/dateien/AM2013-03_01_6Aenderung_BPO.pdf ausgewiesenen Modulen ersetzt werden.
** Bitte informieren Sie sich über evtl. anrechenbare Leistungen vorab im Prüfungsamt.

Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität | Verfasserin: Vanessa Hinsch | im April 2016

Mögliche Modulbelegung: Bildungswissenschaften/Praxismodule im **Master of Education Sonderpädagogik**

gültig ab WiSe 14/15




Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität | Verfasserin: Vanessa Hinsch | April 2016

## Anhang 2.2 Außerschulischer Professionalisierungsbereich im Zwei-Fächer-Bachelor

(Stand: Juni 2017)

CARL VON OSSIETZKY universität OLDENBURG

### Modulangebot
### für Studierende mit außerschulischem Berufsziel

**Säule I – Überfachliche Professionalisierung**

| | | |
|---|---|---|
| pb001 | Natur, Technik und Gesellschaft | 6 KP |
| pb002 | Ästhetische Bildung | 6 KP |
| pb003 | Hermeneutik und Handlungsorientierung | 6 KP |
| pb004 | Transdisziplinäres Modul: Kultur und Sprache I (SchwerpunktSprache) | 6 KP |
| pb005 | Transdisziplinäres Modul: Kultur und Sprache II (Schwerpunkt Kultur) | 6 KP |
| pb010 | Philosophie: Argumentation | 6 KP |
| pb011 | Probleme der Praktischen Philosophie | 6 KP |
| pb018 | Mathematik: Geschichte der Mathematik | 6 KP |
| pb019 | Gesellschaftliche Aspekte der Mathematik | 6 KP |
| pb020 | Mathematik: Genderforschung | 6 KP |
| pb022 | Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie | 6 KP |
| sow239 | Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung | 6 KP |
| pb032 | Umfrageforschung | 6 KP |
| pb036 | Logik | 6 KP |
| pb038 | Management und Auswertung umfangreicher und komplexer Datensätze | 6 KP |
| gen252 | Genderkompetenzen in Theorie und Praxis | 6 KP/ 9 KP |
| pb040 | Wissenstransfer | 6 KP |
| pb041 | Managing Diversity | 6 KP |
| pb046 | Unternehmensplanspiel: Management einer virtuellen Versicherung | 6 KP |
| pb049 | Hören – Lernen – Inklusion | 6 KP |
| pb054 | Selbstorganisiertes Studienprojekt | 6 KP |
| pb050 | Selbstorganisiertes Studienprojekt | 9 KP |
| pb052 | Selbstorganisiertes Studienprojekt | 12 KP |
| pb058 | Einführung in den Wissenschaftsjournalismus | 6 KP |
| sow469 | Statistik I | 6 KP |
| sow457 | Statistik II | 6 KP |
| wir152 | Empirische Forschungsmethoden | 6 KP |
| pb064 | Gründungsmanagement – Eine Einführung für Nicht-Wirtschaftswissenschaftler | 6 KP |
| pb073 | Ökostile | 6 KP |
| pb079 | Musikalische Grundkompetenzen im Grund- und Förderschulbereich | 6 KP |
| pb080 | Philosophie und Gesellschaft A | 12 KP |
| pb081 | Philosophie und Gesellschaft B | 6 KP |
| inf003 | Programmierkurs | 6 KP |
| pb085 | Soft Skills | 6 KP |
| Inf851 | Informatik und Gesellschaft | 6 KP |
| pb088 | Einführung in die Informatik für Naturwissenschaften | 6 KP |

**Säule I – Überfachliche Professionalisierung**

| | | |
|---|---|---|
| pb108 | Praxisfelder für Kulturwissenschaften | 15 KP |
| pb121 | Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften | 6 KP |
| pb122 | Ausgewählte Schwerpunkte zum Thema Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften | 6 KP |
| pb125 | Wirtschaft und Nachhaltigkeit | 6 KP |
| pb126 | Mathematisches Grundlagenwissen in den Naturwissenschaften | 6 KP |
| pb129 | Transdisziplinäres Modul Kunst und Naturwissenschaft | 6 KP |
| wir350 | Wirtschaftsverwaltungs- und Umweltrecht | 6 KP |
| pb132 | Einführung in die Nachhaltigkeit | 6 KP |
| pb191 | Aufgabenfelder der Nachhaltigkeitswissenschaft I | 6 KP |
| pb194 | Textilien und Nachhaltigkeit: Mode – Medien – Marketing | 6 KP |
| pb209 | Kommunizieren in Studium und Beruf | 6 KP |
| pb210 | Profil erkennen und stärken | 6 KP |
| pb211 | Organisieren, kooperieren und führen | 6 KP |
| pb213 | Aufgabenfelder der Nachhaltigkeitswissenschaft II | 6 KP |
| pb217 | Energie Interdisziplinär | 6 KP |
| pb065 | Journalistisches Schreibe für Fortgeschrittene | 12 KP |
| pb066 | Journalistisches Schreiben für Fortgeschrittene | 15 KP |
| pb221 | Projektmanagement I: Einführung | 6 KP |
| pb222 | Projektmanagement II: Ausgewählte Schwerpunkte | 6 KP |
| pb261 | Forschendes Lernen und Lehren | 9 KP |
| neu740 | Molecular Mechanisms of Ageing | 6 KP |
| che030 | Ressourcenschonung | 6 KP |
| pb272 | Berufs- und Studienorientierung im allgemeinbildenden Schulwesen | 6 KP |
| pb273 | Service Learning: Ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete | 6 KP |
| pb274 | Forced Migration – Gendered Perspectives in Theory and Praxis | 6 KP |
| pb276 | Entrepreneurship Seminar | 6 KP |

**Säule II – Sprachen**

| | | |
|---|---|---|
| pb033 | Latein für Theologinnen und Theologen I | 6 KP |
| pb034 | Latein für Theologinnen und Theologen II | 6 KP |
| pb097 | Success in Business | 6 KP |
| pb098 | Niederdeutsch I (AnfängerInnen) | 6 KP |
| pb099 | Niederdeutsch II (Fortgeschrittene) | 6 KP |

**Säule II – Sprachen**

| | | |
|---|---|---|
| pb059-pb062 | Erweiterte Sprachkompetenzen | 3-12KP |
| pb116 | Iwrit (Modernes Hebräisch) | 6 KP |
| Pb117 | Alttestamentliches Hebräisch I | 6 KP |
| pb118 | Alttestamentliches Hebräisch II | 6 KP |
| ges183 | Einführung in die griechische Sprache | 6 KP |
| ges184 | Griechischer Lektüre Kurs | 6 KP |
| pb206 | Einführung in die lateinische Sprache I | 6 KP |
| pb207 | Einführung in die lateinische Sprache II | 6 KP |
| pb208 | Caesar-Lektüre | 6 KP |
| pb218 | Neutestamentliches Griechisch I | 6 KP |
| pb219 | Neutestamentliches Griechisch II | 6 KP |
| pb232 | English for University Studies | 6 KP |
| pb247 | Iwrit (Modernes Hebräisch) II | 6 KP |
| pb269 | Lektüre Hebräischer Texte | 6 KP |

**Angebote des Sprachenzentrums**

Basismodule (6 KP):
Arabisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Kroatisch/ Serbisch/Bosnisch, Niederländisch, Polnisch, Russisch, Schwedisch, Spanisch, Ukrainisch, Türkisch

Aufbaumodule (6 KP):
Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Polnisch, Russisch, Schwedisch, Spanisch, Türkisch

Vertiefungsmodule (6 KP):
Englisch, Französisch, Polnisch, Spanisch

Außerdem bietet das Sprachenzentrum Kurse in weiteren Sprachen im Basis-, Aufbau- und/oder Vertiefungsmodul an, diese sind jeweils im aktuellen Angebot des Sprachenzentrums zu finden.

**Säule III – Fachliche Professionalisierung**

**Folgende Fächer bieten im Rahmen der fachlichen Professionalisierung Module an:**

Anglistik, Betriebswirtschaftslehre mit juristischem Schwerpunkt, Biologie, Chemie, Engineering Physics, Evangelische Theologie und Religionspädagogik, Geschichte, Informatik, Materielle Kultur: Textil, Mathematik, Musik, Niederlandistik, Physik, Slavistik, Umweltwissenschaften, Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftswissenschaften

Die entsprechenden Module können Sie der Anlage 3a, der Prüfungsordnung für den Professionalisierungsbereich für Studierende mit außerschulischem Berufsziel, entnehmen. Diese steht auf den Seiten des Prüfungsamtes zum Download für Sie bereit: http://www.uni-oldenburg.de/studium/pruefungen/

### Professionalisierungsprogramme
### für Studierende mit außerschulischem Berufsziel

**Jüdische Studien (12 KP)**
pb116 Iwrit (Modernes Hebräisch)
pb117 Alttestamentliches Hebräisch I
pb265 Interkulturelle Jüdische Studien

**Medieninformatik für Studierende künstlerisch/musischer Fächer (12/18 KP)**
inf003 Programmierkurs
inf018 Medienverarbeitung
inf017 Interaktive Systeme

**Philosophie und Gesellschaft (18 KP)**
pb080 Philosophie und Gesellschaft A
pb081 Philosophie und Gesellschaft B

**Studium fundamentale (18 KP)**
pb001 Natur, Technik, Gesellschaft
pb002 Ästhetische Bildung
pb003 Hermeneutik und Handlungsorientierung

**Basiswissen Religion (12 KP)**
pb188 Religion / Ethik im Diskurs
pb189 Praxisfelder in Religion und Ethik

**Wissenschaftliche Methoden und Verfahren (18 KP)**
sow239 Einführung in die Methoden der empirischen Datenanalyse
sow469 Statistik I
sow475 Statistik II

**Überfachliche Handlungskompetenzen (12 / 18 KP)**
pb209 Kommunizieren im Beruf
pb210 Profil erkennen und Stärken
pb211 Organisieren, kooperieren und führen

**Projektmanagement (12 KP)**
pb221 Projektmanagement I: Einführung
pb222 Projektmanagement II: Ausgewählte Schwerpunkte

**Nachhaltigkeit (12 / 18 KP)**
pb132 Einführung in die Nachhaltigkeit
pb194 Aufgabenfelder der Nachhaltigkeitswissenschaft I
pb194 Textilien und Nachhaltigkeit: Mode – Medien – Marketing
pb213 Aufgabenfelder der Nachhaltigkeitswissenschaft II

**Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften (12 / 18 KP)**
pb121 Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften
pb122 Ausgewählte Schwerpunkte zum Thema Wirtschaft für Studierende der Naturwissenschaften
pb125 Nachhaltigkeit und Wirtschaft

**Kultur und Sprache (12 KP)**
pb004 Transdisziplinäres Modul: Kultur und Sprache I (Schwerpunkt Sprache)
pb005 Transdisziplinäres Modul: Kultur und Sprache II (Schwerpunkt Kultur)

**Erkennen, Wissen und Begründen (12 / 18 KP)**
pb010 Argumentation
pb022 Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie
pb036 Logik

**Ausbildung zum Forschungstaucher (12 KP)**
pb186 Ausbildung zum Forschungstaucher I
pb187 Ausbildung zum Forschungstaucher II

**Althebräisch (18 KP)**
pb117 Alttestamentliches Hebräisch I
pb118 Alttestamentliches Hebräisch II
pb269 Lektüre hebräischer Texte

**Schulsozialarbeit (12 / 18 KP)**
pb236 Einführung in die Schulsozialarbeit
pb239 Das Praxisprofil der Schulsozialarbeit
pb240 Aktuelle Forschungsfragen der Schulsozialarbeit

**Analyse von Fluchtprozessen und Arbeit mit Geflüchteten (12 KP)**
pb273 Service Learning: Ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete
pb274 Forced Migration – Gendered Perspectives in Theory and Praxis

**Textilien und Nachhaltigkeit (12 / 18 KP)**
pb073 Ökostile
mkt275 Projekt Textilökologie, Verbraucherschutz und Nachhaltigkeit
pb132 Einführung in die Nachhaltigkeit
pb194 Textilien und Nachhaltigkeit: Mode – Medien – Marketing

**Ökonomie für Studierende der Niederlandistik und Slavistik (18 KP)**
wir041 Einführung in die VWL
wir250 International Economics
wir110 Makroökonomische Theorie

**Iwrit (Modernes Hebräisch) (12 KP)**
pb116 Iwrit (Modernes Hebräisch) I
pb247 Iwrit (Modernes Hebräisch) II

**Latein (18 KP)**
pb206 Einführung in die lateinische Sprache I
pb207 Einführung in die lateinische Sprache II
pb208 Caesar-Lektüre

**Altgriechisch (12 KP)**
ges183 Einführung in die Griechische Sprache
ges184 Griechischer Lektürekurs

**Länderkompetenz Niederlande (18 KP)**
pb056 Niederländische Landeswissenschaft und Vermittlung
pb101 Basismodul Niederländisch I
pb102 Basismodul Niederländisch II

**Musik für Studierende der Informatik (12 / 18 KP)**
pb242 Musiktheorie für Studierende der Informatik
pb243 Medienmusikpraxis für Studierende der Informatik
pb244 Musikwissenschaft für Studierende der Informatik

**Länderkomptenz China (12 /18 KP)**
pb275 Kultur und Geschichte Chinas
pb101 Basismodul Chinesisch I
pb102 Basismodul Chinesisch II

## Anhang 2.3 Standardanalysetabellen/Kohärenztabellen

### Untersuchung des Curriculum Alignments

***KMK-Kompetenzbereich Unterrichten***

### Standard 1.1[160]

#### a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T

„kennen die einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch."

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | X | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

#### b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T

1b) Kompetenzbereich: Erziehen, Standard aa)

„stellen Erziehungstheorien dar."

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

#### c) Bestimmung des Grads der Kohärenz

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 3 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 2 |
| Anzahl abweichender Punkte | 1 |
| Grad der Kohärenz | In hohem Maße |

160 Die Nummerierung der Standards bezieht sich auf den Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014 (KMK, 2004/2014).

**Standard 1.2**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten auch in leistungsheterogenen Gruppen beachtet werden muss."

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard aa)

„erläutern didaktische Planungsmodelle sowie deren bildungstheoretische Begründungen und führen Unterricht, der mit Bezug auf didaktische Modelle/ Konzepte geplant worden ist, in exemplarischen Sequenzen durch und analysieren ihn planungsbezogen."

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | X | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Die besondere Berücksichtigung leistungsheterogener Gruppen wird in dem niedersächsischen Standard nicht direkt abgebildet. Zugleich findet sich dieses Element in den zentralen Inhaltsbereichen der Nds. MasterVO-Lehr wieder. Der Grad der Kohärenz kann entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt werden:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 4 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 6 |
| Anzahl abweichender Punkte | -2 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 1.3**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden, Aufgabenformate, bzw. Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt."

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard aa)

„erläutern didaktische Planungsmodelle sowie deren bildungstheoretische Begründungen und führen Unterricht, der mit Bezug auf didaktische Modelle/Konzepte geplant worden ist, in exemplarischen Sequenzen durch und analysieren ihn planungsbezogen."

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | X | | |
| D | | | | | | |

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard ee)

„beschreiben und analysieren Lernstrategien[161] und beurteilen deren Anwendungsmöglichkeiten."

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | X | | |
| C | | | | | X | |
| D | | | | | | |

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard gg)

„beschreiben lernerfolgsrelevante Schülermerkmale (insbesondere Vorwissen, Sachinteresse, Einstellungen) sowie daraus resultierende sozialgruppenspezifische Unterschiede (insbesondere Geschlechterunterschiede und -zuschreibungen) und berücksichtigen diese Merkmale im Rahmen gruppendifferenzierender Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen."

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | X | | | |
| D | | | | | | |

161 Im derzeitigen wissenschaftlichen Diskurs rückt das Lehren wieder stärker in den Fokus, weshalb zunehmend der Begriff Lehr-Lern-Strategien verwendet wird (Helmke, 2014; Oser & Baeriswyl, 2001).

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

Wissenskategorie B:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr | 8 |
| Anzahl abweichender Punkte | -6 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

Wissenskategorie C:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr | -8 |
| Anzahl abweichender Punkte | -6 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

Grad der Kohärenz insgesamt: In sehr hohem Maße

**Standard 1.4**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

Anmerkung: Nicht vorhanden[162]

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Aufgrund nicht vorhandener passfähiger Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr ist von keinem inhaltlichen Alignment auszugehen. Zugleich kann bemerkt werden, dass Medienbildung als Inhaltsbereich in der Nds. MasterVO-Lehr genannt wird.

162 Dies ist vor dem Hintergrund der europäischen als auch deutschen Digitalisierungsstrategie äußerst problematisch (European Commission, 2018; KMK, 2016).

**Standard 1.5**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität."

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard cc)

„beschreiben, analysieren und realisieren exemplarisch lernförderliche und lernmotivierende Unterrichtssituationen."

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | | | X | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 4 |
| Anzahl abweichender Punkte | -2 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 2.1**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen Lerntheorien und Formen des Lernens.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard hh)

„stellen Theorien der Kognition und des Lernens dar und erörtern deren Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | X | | |
| D | | | | | | |

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard jj)

„verfügen über grundlegendes Wissen zur Metakognition und erörtern deren Bedeutung für die Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen sowie für außerunterrichtliches Lernen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 4 |
| Anzahl abweichender Punkte | -2 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 2.2**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen Grundlagen und Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung und können diese anwendungsbezogen reflektieren.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | X | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard bb)

„wenden exemplarisch wissenschaftliche Analyseverfahren für Lernwirkungen des Unterrichts an und stellen sie dar.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | X | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Wissenskategorie B:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr | 3 |
| Anzahl abweichender Punkte | -1 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

Wissenskategorie C: Nicht vorhanden

Grad der Kohärenz insgesamt: In mittlerem Maße

**Standard 2.3**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard cc)

„beschreiben, analysieren und realisieren exemplarisch lernförderliche und lernmotivierende Unterrichtssituationen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | | | X | | |
| D | | | | | | |

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard dd)

„verfügen über grundlegendes Wissen zur Gestaltung transferfördernder, wissensanwendungsbezogener Unterrichtssituationen, analysieren und realisieren diese exemplarisch.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | | | X | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 8 |
| Anzahl abweichender Punkte | -6 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 2.4**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard ii)

„kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und erläutern deren Bedeutung für die Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Wissenskategorie B:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr | 2 |
| Anzahl abweichender Punkte | 0 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

Wissenskategorie C:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr | 2 |
| Anzahl abweichender Punkte | 0 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

Grad der Kohärenz insgesamt: In sehr hohem Maße

**Standard 3.1**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken."

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard ee)

„beschreiben und analysieren Lernstrategien und beurteilen deren Anwendungsmöglichkeiten."

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | X | | |
| C | | | | | X | |
| D | | | | | | |

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard ii)

„kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und erläutern deren Bedeutung für die Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen."

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 6 |
| Anzahl abweichender Punkte | -4 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 3.2**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard ff)

„stellen Konzepte des selbst regulieren Lernens dar und nutzen diese in exemplarischen Unterrichtssituationen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | X | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

1b) Kompetenzbereich: Erziehen, Standard ii)

„beschreiben Merkmale und Wirkungen von sozialintegrativem Unterricht und nutzen sie für die Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | X | | | |
| C | | | X | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 6 |
| Anzahl abweichender Punkte | -4 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 3.3**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | X | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

Anmerkung: Nicht vorhanden

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Aufgrund nicht vorhandener passfähiger Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr ist von keinem inhaltlichen Alignment auszugehen.

*KMK-Kompetenzbereich Erziehen*

## Standard 4.1

### a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T

„kennen pädagogische, soziologische und psychologische Theorien der Entwicklung und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

### b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T

1b) Kompetenzbereich: Erziehen, Standard cc)

„beschreiben Theorien der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

1b) Kompetenzbereich: Erziehen, Standard ll)

„verfügen über grundlegendes Wissen zu Theorien der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und reflektieren deren Bedeutung für die Erziehung.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | X | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

### c) Bestimmung des Grads der Kohärenz

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 5 |
| Anzahl abweichender Punkte | -3 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 4.2**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen."

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard oo)

„begründen das Abhängigkeits- und Spannungsverhältnis von Alltagssprache und Fachsprache und achten im Unterrichtsgeschehen auf argumentative Klarheit in Schrift und Rede."

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | | X | | | |
| D | | | | | | |

1c) Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern, Standard aa)

„verfügen über grundlegendes Wissen zur Analyse und Prävention von Lernbeeinträchtigungen."

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 5 |
| Anzahl abweichender Punkte | -3 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 4.3**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard kk)

„beschreiben die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern, insbesondere auch mit Migrationshintergrund und erörtern ihre Bedeutung für die Schule und die Unterrichtsgestaltung.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | X | | | |
| D | | | | | | |

1b) Kompetenzbereich: Erziehen, Standard ee)

„erläutern interkulturelle Aspekte des Unterrichts.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 5 |
| Anzahl abweichender Punkte | -3 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 4.4**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard gg)

„beschreiben lernerfolgsrelevante Schülermerkmale (insbesondere Vorwissen, Sachinteresse, Einstellungen) sowie daraus resultierende sozialgruppenspezifische Unterschiede (Geschlechtsunterschiede und -zuschreibungen) und berücksichtigen diese Merkmale im Rahmen gruppendifferenzierender Gestaltung exemplarischer Unterrichtsituationen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | X | | | |
| D | | | | | | |

1b) Kompetenzbereich: Erziehen, Standard nn)

„beschreiben stabile interindividuelle Differenzen im Kindes- und Jugendalter (insbesondere kognitive Grundfähigkeit, Annahmen über die geschlechtlichen Zuschreibungen) und erörtern diese hinsichtlich der pädagogischen Relevanz.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 5 |
| Anzahl abweichender Punkte | -3 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 5.1**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | X | |
| C | | X | | | X | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1b) Kompetenzbereich: Erziehen, Standard dd)

„beschreiben und beurteilen demokratische Werte und Normen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | X | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

1b) Kompetenzbereich: Erziehen, Standard gg)

„stellen die Menschenrechte und die freiheitlich-demokratische Grundordnung dar sowie beschreiben und begründen das Engagement für diese allgemein und in konkreten Fällen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

Wissenskategorie B:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 3 |
| Punkte für passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr | 5 |
| Anzahl abweichender Punkte | -2 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

Wissenskategorie C:

Aufgrund nicht vorhandener passfähiger Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr zur Vermittlung demokratischer Werte und Normen ist von keinem inhaltlichen Alignment auszugehen.

Grad der Kohärenz insgesamt: In mittlerem Maße

**Standard 5.2**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„wissen, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lernprozessen ist.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard kk)

„beschreiben die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern, insbesondere auch mit Migrationshintergrund und erörtern ihre Bedeutung für die Schule und die Unterrichtsgestaltung.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

1b) Kompetenzbereich: Erziehen, Standard ee)

„erläutern interkulturelle Aspekte des Unterrichts.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

1c) Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern, Standard cc)

„beschreiben bereichsübergreifende besondere Lernvoraussetzungen (insbesondere Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache, sonderpädagogischer Förderbedarf) und berücksichtigen diese in der Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen und bei Lernstandsrückmeldungen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | | X | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 7 |
| Anzahl abweichender Punkte | -5 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 5.3**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„wissen, wie man wertbewusste Haltungen und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern fördert.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1b) Kompetenzbereich: Erziehen, Standard bb)

„begründen und erläutern die Entwicklung moralischer Urteils- und Handlungsfähigkeit im Unterricht.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 2 |
| Anzahl abweichender Punkte | 0 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 5.4**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„wissen, wie Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützt werden.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1c) Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern, Standard ii)

„beschreiben, interpretieren und wenden Angebote sowie Vorgehensweisen der Beratung und Unterstützung in persönlichen Problemsituationen exemplarisch an.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | | X | | | |
| D | | | | | | |

1c) Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern, Standard jj)

„beschreiben emotionale und kognitive Prozesse der Moderation in Konfliktsituationen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 5 |
| Anzahl abweichender Punkte | -2 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 6.1**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„verfügen über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion).“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1b) Kompetenzbereich: Erziehen, Standard jj)

„beschreiben Merkmale und Wirkungen von sozialintegrativem Unterricht und nutzen sie für die Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | X | | | |
| C | | | X | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 3 |
| Anzahl abweichender Punkte | -1 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 6.2**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen Regeln der Gesprächsführung sowie Grundsätze des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1b) Kompetenzbereich: Erziehen, Standard jj)

„verfügen über Wissen zur Durchführung von verhaltensbezogenen Beratungsgesprächen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

1c) Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern, Standard jj)

„beschreiben emotionale und kognitive Prozesse der Moderation in Konfliktsituationen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

Für das sonderpädagogische Lehramt existieren zudem weitere passfähige Standards:

Kompetenzbereich 4: Beraten und kooperieren

„besitzen Kenntnisse und Grundfertigkeiten für eine angestrebte professionelle Gesprächsführung und Beratung.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

Kompetenzbereich 4: Beraten und kooperieren

„verfügen über strukturiertes Fachwissen psychologischer Grundlagen für Gesprächs- und Beratungssituationen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 4 |
| Anzahl abweichender Punkte | -2 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 6.3**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1b) Kompetenzbereich: Erziehen, Standard mm)

„beschreiben Schutz- und Risikofaktoren der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Wissenskategorie B:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr | 2 |
| Anzahl abweichender Punkte | 0 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

Wissenskategorie C:

Anmerkung: nicht vorhanden (nicht kohärent im Hinblick auf Wissenskategorie C)

Grad der Kohärenz insgesamt: In mittlerem Maße

**Standard 6.4**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„analysieren Konflikte und kennen Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung und des Umgangs mit Gewalt und Diskriminierung.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | | | X | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1b) Kompetenzbereich: Erziehen, Standard kk)

„beschreiben Moderationsverfahren für Konfliktsituationen und wenden diese exemplarisch an.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | | X | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 4 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 3 |
| Anzahl abweichender Punkte | 1 |
| Grad der Kohärenz | In hohem Maße |

*KMK-Kompetenzbereich Beurteilen*

## Standard 7.1

### a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T

„kennen Begriffe und Merkmale von Heterogenität bzw. Diversität.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | X | | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

### b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T

1b) Kompetenzbereich: Erziehen, Standard ee)

„erläutern interkulturelle Aspekte des Unterrichts.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard gg)

„beschreiben lernerfolgsrelevante Schülermerkmale (insbesondere Vorwissen, Sachinteresse, Einstellungen) sowie daraus resultierende sozialgruppenspezifische Unterschiede (insbesondere Geschlechterunterschiede und -zuschreibungen) und berücksichtigen diese Merkmale im Rahmen gruppendifferenzierender Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | X | | | |
| D | | | | | | |

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard kk)

„beschreiben die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern, insbesondere auch mit Migrationshintergrund und erörtern ihre Bedeutung für die Schule und die Unterrichtsgestaltung.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 1 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 6 |
| Anzahl abweichender Punkte | -5 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 7.2**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„wissen um die Vielfalt von Einflussfaktoren auf die Lernprozesse und den Auswirkungen auf die Leistungen."

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1a) Kompetenzbereich: Unterrichten, Standard gg)

„beschreiben lernerfolgsrelevante Schülermerkmale (insbesondere Vorwissen, Sachinteresse, Einstellungen) sowie daraus resultierende sozialgruppenspezifische Unterschiede (insbesondere Geschlechterunterschiede und -zuschreibungen) und berücksichtigen diese Merkmale im Rahmen gruppendifferenzierender Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen."

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | X | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 3 |
| Anzahl abweichender Punkte | -1 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 7.3**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht in heterogenen Lerngruppen positiv nutzbar gemacht werden können.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | | X | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1c) Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern, Standard bb)

„beschreiben spezifische Lernvoraussetzungen und berücksichtigen sie in der Beurteilung von Lernergebnissen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | | X | | | |
| D | | | | | | |

1c) Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern, Standard cc)

„beschreiben bereichsübergreifende besondere Lernvoraussetzungen (insbesondere Deutsch als Zweitsprache oder Fremdsprache, sonderpädagogischer Förderbedarf) und berücksichtigen diese in der Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen und bei Lernstandsrückmeldungen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | | X | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 3 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 6 |
| Anzahl abweichender Punkte | -3 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 7.4**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen Formen von Hoch- und Sonderbegabung.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1c) Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern, Standard kk)

„beschreiben übergreifende und spezifische besondere psychologische Lernvoraussetzungen (insbesondere Hochbegabung, intellektuelle Beeinträchtigung, Sprachfähigkeit, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit, Störungen des Schriftspracherwerbs, Störungen der rechnerischen Fähigkeiten.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 2 |
| Anzahl abweichender Punkte | 0 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 7.5**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1c) Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern, Standard dd)

„identifizieren Lernprozessmerkmale und berücksichtigen diese in der Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen und bei Lernstandsrückmeldungen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | | | X | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 4 |
| Anzahl abweichender Punkte | -2 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

## Standard 7.6

### a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T

„kennen Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen/Schülern und Eltern.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

### b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T

1c) Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern, Standard ee)

„beschreiben Formen lernbezogener kollegialer und institutioneller Kooperation und Beratung.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

1b) Kompetenzbereich: Erziehen, Standard jj)

„verfügen über Wissen zur Durchführung von verhaltensbezogenen Beratungsgesprächen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

1c) Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern, Standard jj)

„beschreiben emotionale und kognitive Prozesse der Moderation in Konfliktsituationen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 6 |
| Anzahl abweichender Punkte | -4 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 7.7**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen die unterschiedlichen Kooperationspartner und wissen um die differenten Perspektiven bei der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | X | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1c) Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern, Standard ee)

„beschreiben Formen lernbezogener kollegialer und institutioneller Kooperation und Beratung.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

1d) Kompetenzbereich: Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz, Standard gg)

„beschreiben Analyseverfahren für binnenschulische Kooperationsstrukturen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | X | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Wissenskategorie A:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr | 2 |
| Anzahl abweichender Punkte | 0 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

Wissenskategorie C:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr | 4 |
| Anzahl abweichender Punkte | -2 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

Grad der Kohärenz insgesamt: In sehr hohem Maße

**Standard 8.1**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen unterschiedliche Formen und Wirkungen der Leistungsbeurteilung und -rückmeldung, ihre Funktionen und ihre Vor- und Nachteile.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1c) Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern, Standard hh)

„stellen den Nutzen von Prüfungen als Rückmeldungen für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer dar und erörtern diese.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 2 |
| Anzahl abweichender Punkte | 0 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 8.2**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung und wägen sie gegeneinander ab.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | X | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1c) Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern, Standard gg)

„unterscheiden die Beurteilung in der sachlichen, der intra- und interindividuellen Bezugsnorm und nutzen sie für die Rückmeldung von Lernergebnissen in exemplarischen Unterrichtssituationen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | X | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 4 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 3 |
| Anzahl abweichender Punkte | 1 |
| Grad der Kohärenz | In hohem Maße |

**Standard 8.3**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen das Spannungsverhältnis von lernförderlicher Rückmeldung und gesellschaftlicher Funktionen von Leistungsbeurteilungen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1c) Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern, Standard cc)

„beschreiben bereichsübergreifende besondere Lernvoraussetzungen (insbesondere Deutsch als Zweitsprache oder Fremdsprache, sonderpädagogischer Förderbedarf) und berücksichtigen diese in der Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen und bei Lernstandsrückmeldungen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | | X | | | |
| D | | | | | | |

1c) Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern, Standard dd)

„identifizieren Lernprozessmerkmale und berücksichtigen diese in der Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen und bei Lernstandsrückmeldungen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | | | X | | |
| D | | | | | | |

1c) Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern, Standard gg)

„unterscheiden die Beurteilung in der sachlichen, der intra- und interindividuellen Bezugsnorm und nutzen sie für die Rückmeldung von Lernergebnissen in exemplarischen Unterrichtssituationen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | X | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Wissenskategorie B:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr | 7 |
| Anzahl abweichender Punkte | -5 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

Wissenskategorie C:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr | 3 |
| Anzahl abweichender Punkte | -1 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

Grad der Kohärenz insgesamt: In sehr hohem Maße

*KMK-Kompetenzbereich Innovieren*

## Standard 9.1

### a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T

„kennen die Grundlagen und Strukturen des Bildungssystems und von Schule als Organisation.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

### b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T

1d) Kompetenzbereich: Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz, Standard aa)

„beschreiben die institutionellen Strukturen und grundlegenden rechtlichen Rahmenbedingungen des Bildungswesens und von Unterricht.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

### c) Bestimmung des Grads der Kohärenz

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 2 |
| Anzahl abweichender Punkte | 0 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 9.2**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (z. B. Grundgesetz, Schulgesetze, Menschenrechtskonventionen).“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1d) Kompetenzbereich: Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz, Standard aa)

„beschreiben die institutionellen Strukturen und grundlegenden rechtlichen Rahmenbedingungen des Bildungswesens und von Unterricht.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

1b) Kompetenzbereich: Erziehen, Standard ss)

„beurteilen das Spannungsverhältnis von Kulturrelativismus und universalen Menschenrechten im Hinblick auf die besonderen Probleme von Interkulturalität und Fremdverstehen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | X | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 3 |
| Anzahl abweichender Punkte | -1 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 9.3**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | X | |

**b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

Anmerkung: Nicht vorhanden

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Aufgrund nicht vorhandener passfähiger Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr ist von keinem inhaltlichen Alignment auszugehen. Auch scheint der Standard dd) aus dem Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz „beschreiben Analyse- und Reflexionsverfahren zu berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen von Lehrkräften“ nicht passfähig, da dieser in der Wissenskategorie C (Prozedurales Wissen) beinhaltet und nicht die metakognitive Wissenskategorie betrifft.

**Standard 9.4**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1d) Kompetenzbereich: Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz, Standard ee)

„verfügen über Wissen zur Stressprävention.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

1d) Kompetenzbereich: Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz, Standard ii)

„beschreiben emotionale und kognitive Prozesse des Stresserlebens und der Belastungsbewältigung.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 4 |
| Anzahl abweichender Punkte | -2 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 10.1**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen Methoden der Selbst- und Fremdevaluation im Kontext von Entwicklung und Sicherung der Unterrichts- und Schulqualität.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähiger Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1d) Kompetenzbereich: Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz, Standard ff)

„beschreiben Evaluationsverfahren, erläutern beispielhaft deren Ergebnisse und zeigen deren Nutzen in Schulentwicklungsprozessen auf.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | X | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 3 |
| Anzahl abweichender Punkte | -1 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 10.2**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„rezipieren und bewerten Ergebnisse der Bildungsforschung.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | X | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

Anmerkung: Nicht vorhanden

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Aufgrund nicht vorhandener passfähiger Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr ist von keinem inhaltlichen Alignment auszugehen.

**Standard 10.3**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen organisatorische Bedingungen an Schulen sowie Kooperationsstrukturen im schulischen und außerschulischen Bereich.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1d) Kompetenzbereich: Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz, Standard bb)

„verfügen über grundlegendes Wissen zu soziologischen Analysen der Organisation von Schulen mit Bezug auf ihre Fachwissenschaften.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

1d) Kompetenzbereich: Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz, Standard gg)

„beschreiben Analyseverfahren für binnenschulische Kooperationsstrukturen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 2 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 4 |
| Anzahl abweichender Punkte | -2 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

**Standard 10.4**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„reflektieren die professionellen Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | | | | X | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

Anmerkung: Nicht vorhanden

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Aufgrund nicht vorhandener passfähiger Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr ist von keinem inhaltlichen Alignment auszugehen.

**Standard 11.1**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen und reflektieren den spezifischen Bildungsauftrag verschiedener Schularten und Bildungsgänge.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | X | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

Anmerkung: Lehramtsübergreifend nicht vorhanden; es existieren jedoch tw. Schulformspezifisch passfähige Standards.

Lehramt an Grundschulen, Standard a)

„beschreiben Verfahren zur Beurteilung und Konzepte zur Förderung von Schulfähigkeit[163].“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

Lehramt an Hauptschulen, Standard aa)

„erörtern Kriterien für die Ausbildungs- und Berufsfähigkeit und beschreiben Konzepte zur Entwicklung von Ausbildungs- und Berufsfähigkeit.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

Lehramt an Realschulen, Standard aa)

„erörtern Kriterien für die Ausbildungs- und Berufsfähigkeit und beschreiben Konzepte zur Entwicklung von Ausbildungs- und Berufsfähigkeit.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

163 Dies kann als ein antiquiertes Konzept betrachtet werden. So betont Heinbokel (2012), dass es die Aufgabe der Schule ist, kinderfähig zu sein und weniger die Aufgabe der Kinder, schulfähig zu sein.

Lehramt an Gymnasien, Standard c)

„erörtern Kriterien für die Ausbildungs-, Berufs- und Studierfähigkeit und beschreiben Konzepte zur Entwicklung von Ausbildungs-, Berufs- und Studierfähigkeit.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | X | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Aufgrund nicht vorhandener passfähiger Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr für die berufsbildenden Schulen und das Lehramt für Sonderpädagogik sowie der fehlenden Reflexionskomponente ist von einem sehr geringen inhaltlichen Alignment auszugehen.

Grad der Kohärenz: In sehr geringem Maße

**Standard 11.2**

**a) KMK-Standard-Zuordnung in A-K-T**

„kennen Ziele, Methoden, Rahmenbedingungen und Prozessabläufe der Schulentwicklung und reflektieren die Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | X | |
| D | | | | | | |

**b) Passfähige Standards aus der Nds. MasterVO-Lehr & Zuordnung in A-K-T**

1d) Kompetenzbereich: Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz, Standard cc)

„beschreiben und analysieren die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Entwicklung von Schulen.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | | | X | | |
| D | | | | | | |

1d) Kompetenzbereich: Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz, Standard hh)

„stellen Mitwirkungsmöglichkeiten in Schulentwicklungsprozessen dar.“

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | X | | | | |
| D | | | | | | |

**c) Bestimmung des Grads der Kohärenz**

Die Wissenskategorien sind identisch. Der Grad der Kohärenz wird entsprechend mithilfe der Tabellen 15 und 16 bestimmt:

| | |
|---|---|
| Punkte für den KMK-Standard | 3 |
| Punkte für passfähigen Standard aus der Nds. MasterVO-Lehr | 6 |
| Anzahl abweichender Punkte | -3 |
| Grad der Kohärenz | In sehr hohem Maße |

# Anhang 3 Anhang zur dritten Studie

## Anhang 3.1 Fragebogen

CARL VON OSSIETZKY universität OLDENBURG

**Befragung der Modulverantwortlichen in der Oldenburger Lehramtserstausbildung**

**Sehr geehrte Damen und Herren,**

die Ausbildung des Lehrkräftenachwuchses hat eine lange Tradition in Oldenburg. Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ist stets bemüht, den Studierenden möglichst viele Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen im Laufe des Studiums zu vermitteln, sodass sie den vielfältigen Aufgaben in der Schule und den sich wandelnden gesellschaftlichen Herausforderungen gewachsen sind. Um die qualitative Weiterentwicklung der Lehrerbildung voranzutreiben, soll im Rahmen des Projektes OLE+ erfasst werden, welche der erwünschten Kompetenzen sich bereits im Curriculum abbilden. Dazu sollen alle Module der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften eingeschätzt werden, die im Lehramtsstudium verankert sind.

Wir bitten Sie, in dieser Erhebung für die von Ihnen verantwortenden Module eine Einschätzung dazu zu geben, welche Kompetenzen vermittelt werden sollen.

Bitte gehen Sie die Kompetenzen der Reihe nach durch und wählen Sie die Ihrer Einschätzung nach zutreffende Antwort. Das Ausfüllen des Fragebogens wird ca. 30 Minuten in Anspruch nehmen. Für mögliche Rückfragen von unserer Seite bitten wir Sie um die Eingabe Ihres Namens sowie den Namen sämtlicher Modulverantwortlicher.

Um eine hohe Aussagekraft der Befragung zu erreichen, ist jede Antwort wichtig.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme und Unterstützung – auch im Namen des gesamten Projektteams.

Wenn Sie Rückfragen haben, melden Sie sich bitte bei unserem Mitarbeiter Christian Holle (christian.holle@uol.de)

**Modulkürzel:** _____

**Modultitel:** _____

**Der Fragebogen wurde ausgefüllt von:** _____

**Weitere Modulverantwortliche Personen:** _____

**Nimmt Ihr Modul Bezug auf die folgenden Kompetenzen?**

## A Allgemeine Kompetenzbereiche

### A 1 Erziehen

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| 1.1. stellen Erziehungstheorien dar | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.2. begründen und erläutern die Entwicklung moralischer Urteils- und Handlungsfähigkeit im Unterricht | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.3. beschreiben Theorien der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.4. beschreiben und beurteilen demokratische Werte und Normen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.5. erläutern interkulturelle Aspekte des Unterrichts | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.6. unterscheiden unterschiedliche Typen von Herrschaftssystemen theoriebasiert, anhand von Beispielen politischer Praxis und in ihren Fachwissenschaften | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.7. stellen die Menschenrechte und die freiheitlich-demokratische Grundordnung dar sowie beschreiben und begründen das Engagement für diese allgemein und in konkreten Fällen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.8. erörtern die Bedeutung von Chancengleichheit im Bildungssystem einer demokratischen Gesellschaft | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.9. beschreiben Merkmale und Wirkungen von sozialintegrativem Unterricht und nutzen sie für die Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.10. verfügen über Wissen zur Durchführung von verhaltensbezogenen Beratungsgesprächen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.11. beschreiben Moderationsverfahren für Konfliktsituationen und wenden sie exemplarisch an | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.12. verfügen über grundlegendes Wissen zu Theorien der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und reflektieren deren Bedeutung für die Erziehung | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.13. beschreiben Schutz- und Risikofaktoren der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.14. beschreiben stabile interindividuelle Differenzen im Kindes- und Jugendalter (insbesondere kognitive Grundfähigkeit, Annahmen über die geschlechtlichen Zuschreibungen) und erörtern diese hinsichtlich der pädagogischen Relevanz | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.15. erläutern den Wandel der Familienformen und -strukturen sowie zentrale Ergebnisse der Familien- | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| forschung und stellen deren Bedeutung für die Schule und die Gestaltung von Unterricht dar | | | | |
| 1.16. verfügen über grundlegendes Wissen über die Sozialisationsfunktionen von Familien (insbesondere schicht-, geschlechts- und kulturspezifische Differenzen von Sozialisationsprozessen) und erläutern deren Bedeutung für die Gestaltung schulischer Sozialisationsprozesse | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.17. beschreiben verschiedene Ethikkonzepte in ihrer historischen Abhängigkeit sowie praktischen Anwendbarkeit und beherrschen die Grundregeln des ethischen Argumentierens | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.18. unterscheiden zwischen Moral und Recht sowie Moralität und Legalität | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.19. beurteilen das Spannungsverhältnis von Kulturrelativismus und universalen Menschenrechten im Hinblick auf die besonderen Probleme von Interkulturalität und Fremdverstehen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

## A 2 Unterrichten

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| 2.1. erläutern didaktische Planungsmodelle sowie deren bildungstheoretische Begründungen und führen Unterricht, der mit Bezug auf didaktische Modelle/Konzepte geplant worden ist, in exemplarischen Sequenzen durch und analysieren ihn planungsbezogen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2.2. wenden exemplarisch wissenschaftliche Analyseverfahren für Lernwirkungen des Unterrichts an und stellen sie dar | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2.3. beschreiben, analysieren und realisieren exemplarisch lernförderliche und lernmotivierende Unterrichtssituationen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2.4. verfügen über grundlegendes Wissen zur Gestaltung transferfördernder, wissensanwendungsbezogener Unterrichtssituationen, analysieren und realisieren diese exemplarisch | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2.5. beschreiben und analysieren Lernstrategien und beurteilen deren Anwendungsmöglichkeiten | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2.6. stellen Konzepte des selbst regulierten Lernens dar und nutzen diese in exemplarischen Unterrichtssituationen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2.7. beschreiben lernerfolgsrelevante Schülermerkmale (insbesondere Vorwissen, Sachinteresse, Einstellungen) sowie daraus resultierende sozialgruppenspezifische Unterschiede (insbesondere Geschlechterunterschiede und -zuschreibungen) und berücksichtigen diese Merkmale im Rahmen gruppendifferenzierender Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2.8. stellen Theorien der Kognition und des Lernens dar und erörtern deren Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2.9. kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und erläutern deren Bedeutung für die Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2.10. verfügen über grundlegendes Wissen zur Metakognition und erörtern deren Bedeutung für die Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen sowie für außerunterrichtliches Lernen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2.11. beschreiben die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern, insbesondere auch mit Migrationshintergrund und erörtern ihre Bedeutung für die Schule und die Unterrichtsgestaltung | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| 2.12. stellen politikwissenschaftliche Theorien und Methoden dar und erörtern Formen und Inhalte politischer Entscheidungsprozesse (auch in ihren Fachwissenschaften) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2.13. begründen die Relevanz von Demokratie im politischen Herrschaftssystem, in der Gesellschaft und in der Lebenswelt der Schule | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2.14. beschreiben die Grundregeln der Logik und die wichtigsten Wahrheitstheorien sowie die methodischen Besonderheiten der wichtigsten Fachkulturen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2.15. begründen das Abhängigkeits- und Spannungsverhältnis von Alltagssprache und Fachsprache und achten im Unterrichtsgeschehen auf argumentative Klarheit in Schrift und Rede | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

## A 3 Themenbezogene Unterrichten

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| 3.1. verfügen über ein solides und strukturiertes Wissen über fachdidaktische Positionen und Strukturierungsansätze, vertreten diese begründet und können Zielperspektiven für ihren Unterricht entwickeln | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.2. beurteilen die Notwendigkeit und Problematik didaktischer Transformationen oder Reduktionen und weisen erste Erfahrungen in deren Umsetzung nach | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.3. kennen Ergebnisse fachdidaktischer und lernpsychologischer Forschung und nutzen diese exemplarisch | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.4. erklären fachbezogene Sachverhalte unter Berücksichtigung des Vorverständnisses der Schülerinnen und Schüler | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.5. kennen Unterrichtsmethoden zur Förderung des selbständigen und selbstverantwortlichen Lernens und analysieren diese hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit und Angemessenheit im jeweiligen Fachunterricht | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.6. kennen und setzen exemplarisch, soweit es ihre Fächer erfordern, schulbezogene experimentelle Methoden ein | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.7. sind in der Lage, exemplarisch die Heterogenität einer Lerngruppe bei der Anwendung von Methoden und beim Gebrauch von Materialien, Medien, Texten usw. so zu berücksichtigen, dass Lernprozesse optimal stattfinden können | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.8. kennen die relevanten Kommunikationsformen ihres Fachs (z. B. Unterrichtsmaterialien, Präsentationsmedien, Lehr-Lernsoftware, Informations- und Kommunikationstechnologien usw.), setzen sie begründet ein, nutzen sie auch als Lehrinhalte und können Fachinhalte zielgruppenspezifisch aufbereiten | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.9. haben durch die Teilnahme an einem Projekt Erfahrungen gesammelt, die sie dazu befähigen, eigene Projekte zu planen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.10. erbringen den Nachweis über die Teilnahme an einer Lehrveranstaltung zur elementaren Bewegungserziehung (Lehramt an Grundschulen) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

## A 4 Beurteilen, Beraten und Fördern

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| 4.1. verfügen über grundlegendes Wissen zur Analyse und Prävention von Lernbeeinträchtigungen | □ | □ | □ | □ |
| 4.2. beschreiben spezifische Lernvoraussetzungen und berücksichtigen sie in der Beurteilung von Lernergebnissen | □ | □ | □ | □ |
| 4.3. beschreiben bereichsübergreifende besondere Lernvoraussetzungen (insbesondere Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache, sonderpädagogischer Förderbedarf) und berücksichtigen diese in der Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen und bei Lernstandsrückmeldungen | □ | □ | □ | □ |
| 4.4. identifizieren Lernprozessmerkmale und berücksichtigen diese in der Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen sowie bei Lernstandsrückmeldungen | □ | □ | □ | □ |
| 4.5. beschreiben Formen lernbezogener kollegialer und institutioneller Kooperation und Beratung | □ | □ | □ | □ |
| 4.6. erläutern die Grundlagen der Entwicklung kriterienorientierter Aufgabenstellungen | □ | □ | □ | □ |
| 4.7. unterscheiden die Beurteilung in der sachlichen, der intra- und der interindividuellen Bezugsnorm und nutzen sie für die Rückmeldung von Lernergebnissen in exemplarischen Unterrichtssituationen | □ | □ | □ | □ |
| 4.8. stellen den Nutzen von Prüfungen als Rückmeldung für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer dar und erörtern diese | □ | □ | □ | □ |
| 4.9. beschreiben, interpretieren und wenden Angebote sowie Vorgehensweisen der Beratung und Unterstützung in persönlichen Problemsituationen exemplarisch an | □ | □ | □ | □ |
| 4.10. beschreiben emotionale und kognitive Prozesse der Moderation in Konfliktsituationen | □ | □ | □ | □ |
| 4.11. beschreiben übergreifende und spezifische besondere psychologische Lernvoraussetzungen (insbesondere Hochbegabung, intellektuelle Beeinträchtigung, Sprachfähigkeit, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit, Störungen des Schriftspracherwerbs, Störungen der rechnerischen Fähigkeiten) | □ | □ | □ | □ |
| 4.12. beschreiben die Ursachen und Folgen sozialer Ungleichheit anhand zentraler Kategorien (insbesondere Schicht, Ethnizität, Geschlecht) und diskutieren deren Bedeutung für pädagogisches Handeln | □ | □ | □ | □ |

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| 4.13. analysieren Differenzen zwischen Norm und Wirklichkeit in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft sowie in ihren Fachwissenschaften | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.14. haben die Fähigkeit zur Unterscheidung von kontextgebundenem Urteilen und prämissenabhängigem Beschreiben | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

## A 5 Leistungsbeurteilung

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| 5.1. kennen und beurteilen Möglichkeiten und Grenzen fachspezifischer Formen der Leistungsbewertung und wenden exemplarisch entsprechende Verfahren unter Anleitung an | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 5.2. kennen Kriterien der Beurteilung von fachlichen Lernprozessen und deren Ergebnissen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

## A 6 Diagnostik

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| 6.1. kennen fachbezogene Verfahren der Lernstandserhebung und können diese in exemplarischen Unterrichtssituationen anwenden. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 6.2. kennen Indikatoren für fachspezifische Lernschwierigkeiten und Diagnoseverfahren sowie Fördermöglichkeiten und können zwischen fachlichen und sprachlichen Leistungen unterscheiden | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 6.3. kennen Merkmale besonderer fachlicher Begabungen, können diese und exemplarische Fördermöglichkeiten erläutern | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 6.4. kennen Formen der Fremd- und Selbstevaluation zur Analyse und Beurteilung eigener Lehrleistungen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 6.5. können selbst ein Portfolio erstellen und kennen es als Möglichkeit der Lernstandserhebung bei Schülerinnen und Schülern | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

## A 7 Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| 7.1. beschreiben die institutionellen Strukturen und grundlegenden rechtlichen Rahmenbedingungen des Bildungswesens und von Unterricht | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7.2. verfügen über grundlegendes Wissen zu soziologischen Analysen der Organisation von Schulen mit Bezug auf ihre Fachwissenschaften | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7.3. beschreiben und analysieren die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Entwicklung von Schulen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7.4. beschreiben Analyse- und Reflexionsverfahren zu berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen von Lehrkräften | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7.5. verfügen über Wissen zur Stressprävention | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7.6. beschreiben Evaluationsverfahren, erläutern beispielhaft deren Ergebnisse und zeigen deren Nutzung in Schulentwicklungsprozessen auf | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7.7. beschreiben Analyseverfahren für binnenschulische Kooperationsstrukturen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7.8. stellen Mitwirkungsmöglichkeiten in Schulentwicklungsprozessen dar | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7.9. beschreiben emotionale und kognitive Prozesse des Stresserlebens und der Belastungsbewältigung | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7.10. beschreiben und begründen die wichtigsten Widersprüche der Lehrerrolle sowie die Prägung ihrer Berufskompetenz durch die zugrunde liegenden anthropologischen und sozialphilosophischen Voraussetzungen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

## A 8 Heterogenität von Lerngruppen

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| 8.1. wissen, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lernprozessen ist | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8.2. kennen Begriffe und Merkmale von Heterogenität bzw. Diversität | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8.3. wissen um die Vielfalt von Einflussfaktoren auf die Lernprozesse und den Auswirkungen auf die Leistungen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8.4. wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht in heterogenen Lerngruppenpositiv nutzbar gemacht werden können | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8.5. kennen Formen von Hoch- und Sonderbegabung | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8.6. reflektieren die professionellen Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8.7. planen und gestalten Unterricht auch unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8.8. beachten die soziale und kulturelle Diversität in der jeweiligen Lerngruppe | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8.9. kennen Möglichkeiten zur Gestaltung von Lernarrangements insbesondere unter Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

## A 9 Grundlagen der Förderdiagnostik

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| 9.1. diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 9.2. fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 9.3. kennen die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 9.4. kennen Grundlagen der Leistungsdiagnose und -beurteilung auch unter Berücksichtigung heterogener Lernausgangslagen im Fach | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 9.5. kennen Möglichkeiten, Lern- und Entwicklungsprozesse in heterogenen Gruppen auf der Basis entwicklungsorientierter Diagnostik und Beobachtung förderlich zu gestalten | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 9.6. verfügen über fundiertes diagnostisches Wissen und sind in der Lage, auf der Basis diagnostischer Ergebnisse Förder- und Entwicklungspläne unter Berücksichtigung der institutionellen Bedingungen und in Zusammenarbeit mit weiteren Bildungspartnern zu entwickeln, umzusetzen und zu evaluieren | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 9.7. können den individuellen Förderbedarf in Lerngruppen unter besonderer Berücksichtigung von Heterogenität, Inklusion und Sprachkompetenz diagnostizieren und darauf abgestellte Förderansätze entwickeln | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 9.8. wählen unterschiedliche Diagnoseverfahren zur Lernstandbestimmung verschiedener Zielgruppen aus und wenden diese an, um daraus kompetenzorientierte Lernangebote zu erschließen sowie Lernberatung innerhalb und außerhalb von Unterricht anzubieten | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

## A 10 Inklusion

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| 10.1. kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 10.2. kennen etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 10.3. reflektieren die Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 10.4. können auf der Grundlage ihrer fachbezogenen Expertise hinsichtlich der Planung und Gestaltung eines inklusiven Unterrichts mit sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften und sonstigem pädagogischen Personal zusammenarbeiten und mit ihnen gemeinsam entsprechende Lernangebote entwickeln | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 10.5. sind sensibilisiert für den Bedarf an barrierefreien Lernmedien von Lernenden mit Behinderungen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 10.6. kennen den fachdidaktischen Forschungsstand zum inklusiven Fachunterricht und zu heterogenen Lerngruppen und können förderliche Lernarrangements adressatengerecht einsetzen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 10.7. können die historischen und gesellschaftlichen Aspekte der Bildung und Erziehung auch unter erschwerten Bedingungen in den Kontext von Bildungssystemen einordnen und kennen die pädagogischen und organisatorischen Voraussetzungen für die Weiterentwicklung eines inklusiven Bildungssystems | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

## A 11 Interkulturelle Kompetenzen

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| 11.1. kennen interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 11.2. beachten die soziale und kulturelle Diversität in der jeweiligen Lerngruppe | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 11.3. verfügen über erste reflektierte Erfahrungen und Kenntnisse im Rahmen der interprofessionellen und interkulturellen Zusammenarbeit und gestalten Kommunikation situationsadäquat | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 11.4. leiten die Auswirkungen der Globalisierung und von Migrationsbewegungen auf das Berufsfeld ab und erkennen die Bedeutsamkeit interkultureller Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

## A 12 Deutsch als Zweitsprache und als Bildungssprache

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| 12.1. verfügen über ausbaufähiges Orientierungswissen und Reflexivität im Hinblick auf fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse, auch unter dem Gesichtspunkt von Mehrsprachigkeit | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 12.2. kennen Theorien des Sprachlernens und individuelle Voraussetzungen des Spracherwerbs auch unter Berücksichtigung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und interkultureller Kontexte | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

## B Schulformspezifische Kompetenzen

### B 1 Grundschule

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| 1.1. beschreiben Verfahren zur Beurteilung und Konzepte zur Förderung von Schulfähigkeit | □ | □ | □ | □ |
| 1.2. beschreiben Konzepte sprachlicher, mathematischer und naturwissenschaftlicher (Früh-)Förderung | □ | □ | □ | □ |
| 1.3. verfügen über Wissen zur Kooperation mit Fachkräften der vorschulischen Erziehung | □ | □ | □ | □ |
| 1.4. erläutern Konzepte für das Unterrichten in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen | □ | □ | □ | □ |
| 1.5. erörtern Kriterien für die Wahl der weiterführenden Schulform | □ | □ | □ | □ |
| 1.6. beschreiben Konzepte für die Förderung von hochbegabten Schülerinnen und Schülern | □ | □ | □ | □ |

### B 2 Hauptschule

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| 2.1. erörtern Kriterien für die Ausbildungs- und Berufsfähigkeit und beschreiben Konzepte zur Entwicklung von Ausbildungs- und Berufsfähigkeit | □ | □ | □ | □ |
| 2.2. verfügen über grundlegendes Wissen zur Entwicklung von Aufgaben für und zur Bewertung von Abschlussarbeiten und besonderen Prüfungsleistungen | □ | □ | □ | □ |
| 2.3. beschreiben Konzepte sprachlicher Förderung | □ | □ | □ | □ |

### B 3 Realschule

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| 3.1. erörtern Kriterien für die Ausbildungs- und Berufsfähigkeit und beschreiben Konzepte zur Entwicklung von Ausbildungs- und Berufsfähigkeit | □ | □ | □ | □ |
| 3.2. verfügen über grundlegendes Wissen zur Formulierung von Themen für und über die Bewertung von Referaten und Präsentationen sowie zur Entwicklung von Aufgaben für und zur Bewertung von Abschlussarbeiten und besonderen Prüfungsleistungen | □ | □ | □ | □ |

## B 4 Gymnasium

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| 4.1. verfügen über grundlegendes Wissen zur Entwicklung von Aufgaben für und zur Bewertung von Facharbeiten und besonderen Lernleistungen sowie zur Formulierung von Themen für und zur Bewertung von Referaten und Präsentationen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.2. beschreiben Konzepte für die Förderung von hochbegabten Schülern | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.3. erörtern Kriterien für die Ausbildungs-, Berufs- und Studierfähigkeit und beschreiben Konzepte zur Entwicklung von Ausbildungs-, Berufs- und Studierfähigkeit | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

## B 5 Berufsbildende Schulen

| **Kompetenzen**<br>Die Absolventinnen und Absolventen… | **Starker Bezug** | **Mittlerer Bezug** | **Geringer Bezug** | **Kein Bezug** |
|---|---|---|---|---|
| 5.1. verfügen über die Grundlagen berufs- und wirtschaftspädagogischen Denkens und Handelns, insbesondere in den Bereichen Berufs- und Wirtschaftspädagogik, wissenschaftstheoretische Grundlagen und Hauptströmungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ideen-, Sozial- und Institutionengeschichte der Berufsbildung, Steuerung und Begleitung der Übergänge von der Schule in einen Beruf | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 5.2. beherrschen in der Didaktik der beruflichen Aus- und Weiterbildung insbesondere Grundlagen und Grundprobleme der Didaktik, Lehr- und Lernziele im beruflichen Lernen, didaktische Konzeptionen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, berufsbezogene Lehr-Lern-Arrangements zur Integration (fach)didaktischer, methodischer und medialer Entscheidungen und verfügen über Wissen zur Integration von interkulturellen Gesichtspunkten bei der berufsbezogenen Lernfelddidaktik | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 5.3. beherrschen Bedingungen und Strukturen beruflichen Lernens unter besonderer Berücksichtigung der Theorien des beruflichen Lehrens und Lernens, Diagnostik und Evaluation beruflicher Lernprozesse und Lernergebnisse, Sozialisation durch Arbeit und Beruf, Institutionen und Institutionsentwicklung der beruflichen Bildung im nationalen und internationalen Rahmen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 5.4. beherrschen Ansätze und Methoden der quantitativen und qualitativen Berufsbildungsforschung unter besonderer Berücksichtigung der Verfahren der beruflichen Lehr-Lern-Forschung, Forschungsprogramme und Forschungsstrategien der Berufsbildungsforschung | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Nachfolgend wird nicht mehr nach Kompetenzen gefragt, sondern nach bestimmten Inhalten.

## C Themen-/Inhaltsbereiche

### Nimmt Ihr Modul Bezug auf die folgenden Themenbereiche?

| Themenbereiche | Starker Bezug | Mittlerer Bezug | Geringer Bezug | Kein Bezug |
|---|---|---|---|---|
| 1. Bildung und Erziehung: Begründung und Beurteilung von Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen und im gesellschaftlichen Kontext | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2. Didaktik: curriculare Bedingungen und Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen unter Nutzung von Unterrichtsmethoden und Lernstrategien | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3. Lernen, Entwicklung und Sozialisation: kognitive, soziale, kulturelle und ethische Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb von Schule | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4. Lernmotivation: motivationale und emotionale Aspekte der Leistungs- und Kompetenzentwicklung | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 5. Diagnostik, Beurteilung und Beratung: Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse, Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 6. Differenzierung, Integration und Förderung: Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht sowie Prävention von und Intervention bei Lern- und Verhaltensproblemen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7. Kommunikation: Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit und der pädagogischen Kooperation | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8. Medienbildung: Umgang mit Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 9. Beruf und Rolle der Lehrkraft: Lehrerprofessionalisierung, Berufsfeld als Lernaufgabe, Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 10. Schulentwicklung: Struktur und Geschichte von Bildungssystemen, Strukturen und Entwicklung des Bildungssystems sowie Entwicklung der einzelnen Schule | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 11. Bildungs- und Erziehungsforschung: Ziele und Methoden der wissenschaftlichen Erforschung pädagogischer Prozesse und Institutionen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

**Nennen Sie bitte bis zu zehn Themenbereiche, die den Kern Ihres Moduls ausmachen. Es sind auch Themenbereiche möglich, die nicht in der zuvor genannten Themenliste erwähnt sind.**

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

**Weitere Anmerkungen und Wünsche, die Sie uns mitteilen möchten**:

## Anhang 3.2 Vorgehensweise bei der Auswertung

Um einen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfragen der 3. Teilstudie (Kapitel 4.3) leisten zu können, werden zur besseren Verständlichkeit die Standards zunächst einzeln betrachtet. Aufgrund der Vielzahl der Standards können hier nur exemplarisch Ergebnisse aufgezeigt werden. Dazu wurde, wie in Teilstudie II, aus jedem bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereich (KB) der erste Standard zur Auswertung ausgewählt:

a) Die Absolventinnen und Absolventen erläutern didaktische Planungsmodelle sowie deren bildungstheoretische Begründungen und führen Unterricht, der mit Bezug auf didaktische Modelle/Konzepte geplant worden ist, in exemplarischen Sequenzen durch und analysieren ihn planungsbezogen. (Nds. MasterVO-Lehr: Kompetenzbereich Unterrichten, Standard aa, Kurzform: Didaktische Planungsmodelle)

b) Die Absolventinnen und Absolventen stellen Erziehungstheorien dar. (Nds. MasterVO-Lehr: Kompetenzbereich Erziehen, Standard aa, Kurzform: Erziehungstheorien)

c) Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über grundlegendes Wissen zur Analyse und Prävention von Lernbeeinträchtigungen. (Nds. MasterVO-Lehr: Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern, Standard aa, Kurzform: Lernbeeinträchtigungen)

d) Die Absolventinnen und Absolventen beschreiben die institutionellen Strukturen und grundlegenden rechtlichen Rahmenbedingungen des Bildungswesens und von Unterricht. (Nds. MasterVO-Lehr: Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz, Standard aa, Kurzform: Institutionelle Strukturen)

Die Antworten der Modulverantwortlichen wurden dazu in Tabellen übertragen und anschließend in einem Diagramm dargestellt. Folgende Antwortmöglichkeiten *Kein Bezug* (0), *geringer Bezug* (1), *mittlerer Bezug* (2), *starker Bezug* (3) und *keine Einschätzung möglich* (K) waren möglich.

Tabelle 49: Kompetenzprofil A: HR_Ger_Ges

| Standard gemäß Nds. MasterVO-Lehr | Bildungswissenschaften | | | | | | | | Germanistik | | | Geschichte | | | Summe |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Modul A | Modul B | Modul C | Modul D | Modul E | Modul F | Modul G | Modul H | Modul I | Modul J | Modul K | Modul L | Modul M | Modul N | |
| **Standard A:** KB: Unterrichten | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 | 2 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 0 | 1 | 3 | **23** |
| **Standard B** KB: Erziehen | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3 | 0 | K | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | **11** |
| **Standard C** KB: Beurteilen, Beraten & Fördern | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | **18** |
| **Standard D** KB: Weiterentwicklung von Schule & Berufskompetenz | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 3 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 | 2 | **18** |

Tabelle 50: Kompetenzprofil B: Gym_Ger_Ges

| Standard gemäß Nds. MasterVO-Lehr | Bildungswissenschaften | | | | | | Germanistik | | | Geschichte | | | Summe |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Modul A | Modul B | Modul C | Modul D | Modul E | Modul F | Modul I | Modul J | Modul K | Modul L | Modul M | Modul N | |
| **Standard A** KB: Unterrichten | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 0 | 1 | 3 | **18** |
| **Standard B** KB: Erziehen | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | K | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | **6** |
| **Standard C** KB: Beurteilen, Beraten & Fördern | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | **12** |
| **Standard D** KB: Weiterentwicklung von Schule & Berufskompetenz | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 | 2 | **13** |

Tabelle 51: Kompetenzprofil C: HR_Phy_Che

| Standard gemäß Nds. MasterVO-Lehr | Bildungswissenschaften | | | | | | | | Physik | | | | | Chemie | | | Summe |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Modul A | Modul B | Modul C | Modul D | Modul E | Modul F | Modul G | Modul H | Modul I | Modul J | Modul K | Modul L | Modul M | Modul N | Modul O | Modul P | |
| **Standard A** KB: Unterrichten | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 | 2 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 0 | **27** |
| **Standard B** KB: Erziehen | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **11** |
| **Standard C** KB: Beurteilen, Beraten & Fördern | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | **18** |
| **Standard D** KB: Weiterentwicklung von Schule & Berufskompetenz | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **11** |

Tabelle 52: Kompetenzprofil D: Gym_Phy_Che

| Standard gemäß Nds. MasterVO-Lehr | Bildungswissenschaften | | | | | | Physik | | | | Chemie | | | | Summe |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Modul A | Modul B | Modul C | Modul D | Modul E | Modul F | Modul G | Modul H | Modul I | Modul J | Modul K | Modul L | Modul M | Modul N | |
| **Standard A** KB: Unterrichten | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 | 0 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 0 | **20** |
| **Standard B** KB: Erziehen | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **6** |
| **Standard C** KB: Beurteilen, Beraten & Fördern | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | **11** |
| **Standard D** KB: Weiterentwicklung von Schule & Berufskompetenz | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **6** |

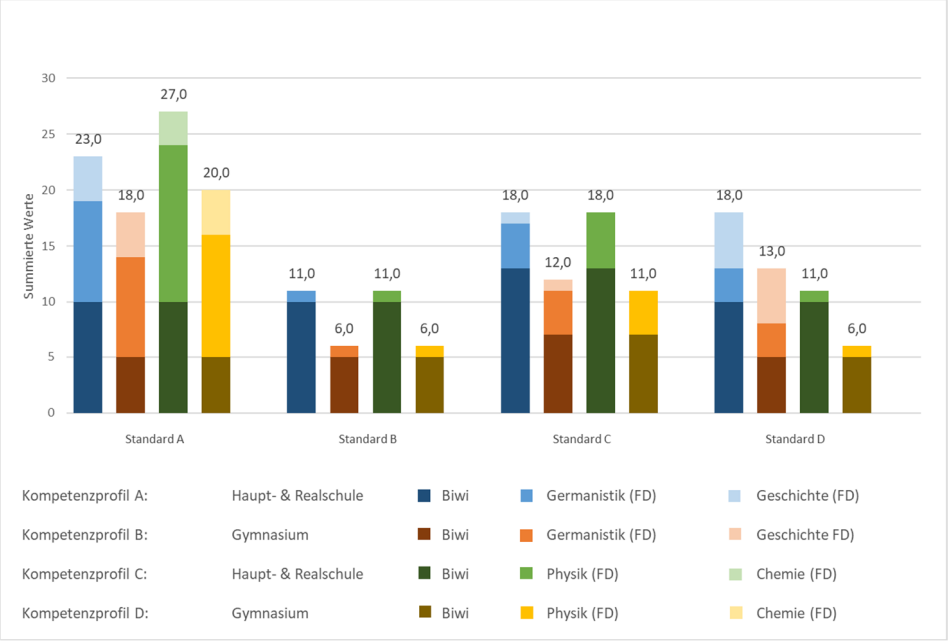



Abbildung 59: Bezugscores der Standards im Vergleich zwischen den Kompetenzprofilen

In allen Kompetenzprofilen werden im Rahmen der Module Bezüge zu den ausgewählten bildungswissenschaftlichen Standards hergestellt. Auffällig ist, dass die Kompetenzprofile A und C überwiegend höhere Werte erreichen als die Kompetenzprofile B und D. Die höheren Werte lassen sich zurückführen auf das größere bildungswissenschaftliche Lehrangebot in den Studienverläufen mit dem Berufsziel Lehramt an Haupt- und Realschulen. Der niedrigste Summenwert (6) wird in zwei Kompetenzprofilen (B & D) beim Standard B (Erziehungstheorien) erreicht und im Kompetenzprofil D beim Standard D (Institutionelle Strukturen). Sofern gleiche Fächerkombinationen (Kompetenzprofil A im Vergleich zu B und C im Vergleich zu D) nach Schulformen miteinander verglichen werden, kann dem Diagramm entnommen werden, dass die ausgewählten gymnasialen Lehramtsstudiengänge niedrigere Summenwerte erreichen als die Studiengänge mit dem Berufsziel Lehramt am Haupt- und Realschulen. Anhand des Diagramms kann zudem verdeutlicht werden, dass zum Standard A (Didaktische Planungsmodelle) deutlich höhere Bezüge hergestellt werden als zum Standard B (Erziehungstheorien). Sofern die Kompetenzprofile A und C (Haupt- und Realschule) miteinander verglichen werden, zeigen sich nur geringfügige Unterschiede. Auch bei Vergleich der Kompetenzprofile B und D (Gymnasium) sind Unterschiede nur in geringem Ausmaß vorhanden.

Es ist festzustellen, dass fachdidaktische Module im Urteil der Modulverantwortlichen in allen vier Kompetenzprofilen einen Beitrag zum Erreichen bildungswissenschaftlicher Standards leisten. Da der Standard A (Didaktische Planungsmodelle)

aus dem Kompetenzbereich Unterrichten ebenso von hoher fachdidaktischer Relevanz ist, ist der Bezug in den fachdidaktischen Modulen wenig überraschend. Für die anderen Standards spielt dies, wie der obigen Abbildung zu entnehmen ist, eine eher nachgeordnete Rolle. Lediglich Standard D (Institutionelle Strukturen) im Kompetenzprofil A und B hat bei der Fachdidaktik Geschichte einen starken Bezug. Es bedarf in dieser Hinsicht einer weiteren Untersuchung, wie der Beitrag der Geschichtsdidaktik zu dem Standard D „Die Absolventinnen und Absolventen beschreiben die institutionellen Strukturen und grundlegenden rechtlichen Rahmenbedingungen des Bildungswesens und von Unterricht“ ausgestaltet ist. Anhand der Befragungsergebnisse können lediglich die Bezugsstärken aufgezeigt werden, nicht jedoch die konkreten Inhalte.

Anhand der Ergebnisse wird deutlich, dass keiner der ausgewählten Standards unberücksichtigt blieb. Insofern wird den Einschätzungen der Modulverantwortlichen zufolge ein Beitrag zum Erreichen der Standards geleistet. Zugleich gibt es deutliche Unterschiede hinsichtlich der Bezugsstärken (6 bis 27). Ob eine Bezugsstärke von 6 bereits ausreichend ist, bzw. ob eine Bezugsstärke von 27 Redundanzen markiert, kann anhand der Auswertungsergebnisse nicht beurteilt werden. Dies bedarf weiterer Einschätzungen der Studierenden und FachvertreterInnen.

In den nachfolgenden Abbildungen sollen die Verteilungen der Standards in den Bachelor- und Mastermodulen gesondert markiert werden. Hieraus lässt sich erschließen, wo im Urteil der Modulverantwortlichen die einschlägigen Lerngelegenheiten verortet sind.

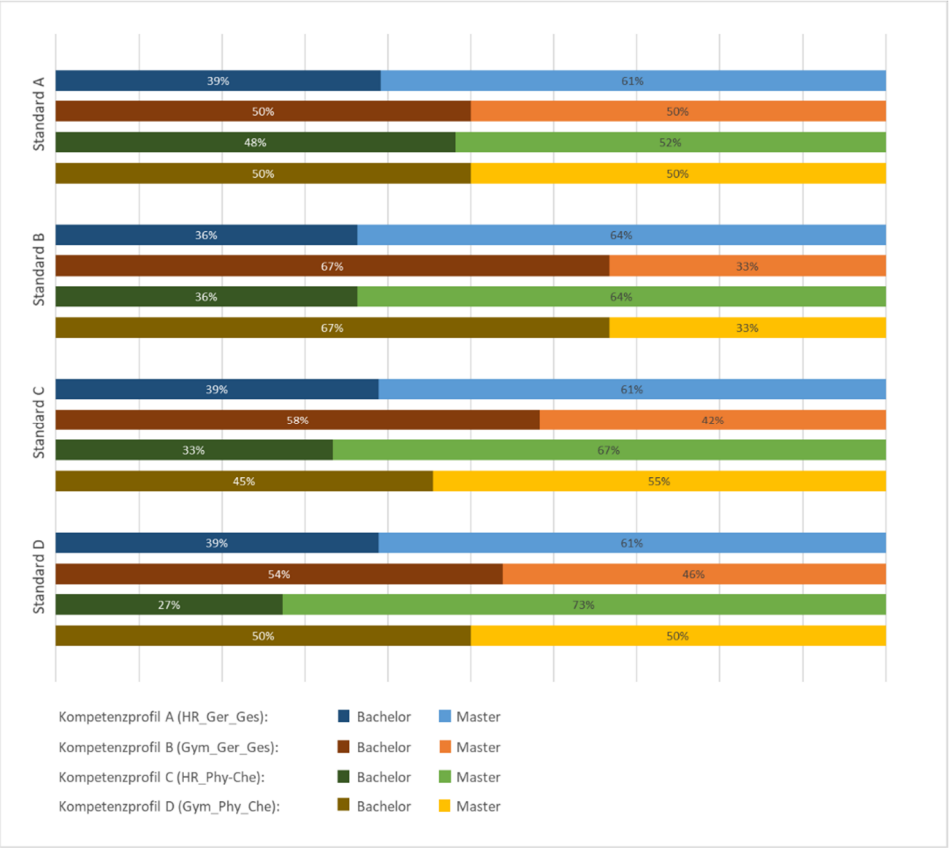



Abbildung 60: Hergestellte Bezüge zu den Standards im Vergleich zwischen Bachelor und Master

Während in den Kompetenzprofilen A (HR_Ger_Ges) und C (HR_Phy_Che) die hergestellten Bezüge stärker in den Mastermodulen zu finden sind, sind die Bezüge zu den Standards im Kompetenzprofil B in den Bachelormodulen etwas höher. In den Kompetenzprofilen B (Gym_Ger_Ges) und D (Gym_Phy_Che) sind die hergestellten Bezüge zwischen Bachelor- und Mastermodulen zu den Standards A (Didaktische Planungsmodelle), C (Lernbeeinträchtigungen) und D (Institutionelle Strukturen) ausgeglichen. Im Hinblick auf den Standard B (Erziehungstheorien) zeigen sich für die Kompetenzprofile B und D stärkere Bezüge in den Bachelormodulen. Des Weiteren kann festgehalten werden, dass die Bezüge in den ausgewählten Studiengängen mit dem Berufsziel Lehramt an Haupt- und Realschulen stärker im Master hergestellt werden. Insgesamt zeichnet sich so ein heterogenes Bild der Bezugsherstellung im Vergleich zwischen Bachelor und Master.

# Anhang 4 Anhang zur vierten Studie

## Fragebogen

*C.v.O. Universität Oldenburg*
*Institut für Pädagogik*
Christian Holle
Telefon: 0441 798 4320

CARL VON OSSIETZKY universität OLDENBURG
FAKULTÄT I
BILDUNGS- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

Betreuer der Arbeit:
*Prof. Dr. Karsten Speck*
*Prof. em. Dr. Hilbert Meyer*

### Allgemeine Teilnehmerinformation zur Befragung

**Titel der Studie:**

**Rekontextualisierungsprozesse kompetenzorientierter Lehrerbildungscurricula in NRW und Niedersachsen**

**Befragung der Lehrenden des akademischen Mittelbaus in der Lehrererstausbildung**

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

die Ausbildung des Lehrkräftenachwuchses gehört zu den wichtigen Aufgaben eines jeden Bundeslandes in Deutschland. Sie tragen dazu maßgeblich bei. Die vorliegende Befragung von Lehrenden des akademischen Mittelbaus in der Lehrererstausbildung in Niedersachsen und NRW wird an den Universitäten in Oldenburg und Münster durchgeführt und dient dem Promotionsvorhaben von Christian Holle, aber auch der qualitativen Weiterentwicklung zukünftiger Lehrerbildungscurricula. Mit dieser Befragung sollen zwei Ziele erreicht werden. Zum einen möchte ich erfahren, welche Kenntnisse, Einschätzungen, Erfahrungen und Sichtweisen Lehrende von bestehenden Lehrerbildungscurricula haben. Zum anderen interessiert mich, welche Erwartungen Sie an zukünftige Curricula haben.

Ich würde mich freuen, wenn Sie mich in diesem Vorhaben durch Ihre Teilnahme unterstützen.

**Ablauf der Studie**

Die folgende Studie besteht aus einer Online-Befragung und dauert ca. 15 bis 30 Minuten.

Ihre Aufgabe ist es, einen Online-Fragebogen auszufüllen.

Bei der Bearbeitung des Fragebogens ist Folgendes zu beachten:

- Für die Teilnahme sollten Sie Lehrende/r des akademischen Mittelbaus in der Lehramtsausbildung (1. Phase) an der Uni Oldenburg oder Münster sein.
- Nehmen Sie sich bitte die Zeit und füllen Sie den Fragebogen vollständig aus.
- Gehen Sie die Antwortmöglichkeiten der Reihe nach durch und wählen Sie die Ihrer Einschätzung nach zutreffende Antwort.
- Ein Großteil der Fragen bittet Sie um eine allgemeine Einschätzung zu den Modulen, in deren Rahmen Sie Lehre halten. Sofern es um einzelne Module geht, wird dies kenntlich gemacht.
- Wenn Sie nicht möchten, dass Ihre Eingaben zur Auswertung genutzt werden, können Sie jederzeit mit einem Klick im Fragebogen die Löschung der Datensätze beauftragen. Eine nachträgliche Löschung der Daten ist nach dem Absenden nicht mehr möglich, da die Datensätze anonymisiert erhoben werden.
- Die Fragebogenerhebung wird mithilfe des Online-Umfragetools „LimeSurvey“ durchgeführt. Dieses Tool ermöglicht es, die IP-Adressen-Speicherung und das Setzen von Cookies zu deaktivieren, wodurch keine Rückschlüsse auf Personen mehr möglich sind. Das Tool ist in der vorliegenden Befragung so konfiguriert, dass die Funktionen IP-Adressen-Speicherung und Cookies-Setzen deaktiviert sind. Die IP-Adressen werden somit nicht gespeichert und es werden auch keine Cookies gesetzt.
- Die anonymisierten Datensätze werden als Grundlage von Publikationen laut den Regeln zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis 10 Jahre lang archiviert.
- Ein Großteil der Fragen bittet Sie um eine allgemeine Einschätzung zu den Modulen, in deren Rahmen Sie Lehre halten. Sofern es um einzelne Module geht, wird dies kenntlich gemacht.
- Für die Teilnahme an der Befragung erhalten Sie keine Vergütung.
- Als externer Promovend ist Christian Holle privat für die Erhebung verantwortlich.
- Wenn Sie sich für eine Teilnahme entscheiden, willigen Sie durch das Anklicken des Links ein, mit der vorgesehenen Verarbeitung der Daten einverstanden zu sein.
- Bitte füllen Sie in dem Fall den Fragebogen bis zum 15. April 2018 aus.

Sollten Sie Fragen haben, wenden Sie sich bitte an Christian Holle.

**Freiwilligkeit und Anonymität**

Diese Befragung lässt keinerlei Rückschlüsse auf Ihre Person zu. Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig. Sie können jederzeit und ohne Angabe von Gründen die Teilnahme an dieser Studie beenden, ohne dass Ihnen daraus Nachteile entstehen.

Die im Rahmen dieser Studie erhobenen, oben beschriebenen Daten und persönlichen Mitteilungen werden vertraulich behandelt. Des Weiteren wird die Veröffentlichung der Ergebnisse der Studie in anonymisierter Form erfolgen, d. h. ohne dass Ihre Daten Ihrer Person zugeordnet werden können.

Vielen Dank für Ihr Interesse an dieser Studie.

Mit freundlichen Grüßen

Christian Holle
C.v.O. Universität Oldenburg
Institut für Pädagogik
26111 Oldenburg
E-Mail: christian.holle@uni-oldenburg.de
Telefon: 0441 798 4320

*Die folgende Frage bittet Sie um die Einbettung Ihrer Lehrveranstaltungen in die verschiedenen Ausbildungsteile der Lehrererstausbildung. Wenn Sie beispielsweise fachwissenschaftliche Musiklehrveranstaltungen halten, dann machen Sie Ihr Kreuz bitte bei den Geistes- & Sozialwissenschaften unter Fachwissenschaften. Wenn Sie beispielsweise psychologische oder pädagogische Lehrveranstaltungen halten und diese im Rahmen eines Professionalisierungsbereichs gehalten werden, dann kreuzen Sie bitte Bildungswissenschaften/ Professionalisierungsbereich an*

D1 In welchem Ausbildungsteil der Lehrererstausbildung halten Sie Ihre Lehre? (Mehrfachantworten möglich)
Hinweis: Es geht hier nicht um die Einordnung ihres akademischen Abschlusses, sondern um die Einbettung Ihrer Lehrveranstaltungen.

| Bildungswissenschaften/ Professionalisierungsbereich | Schulpraktischer Ausbildungsteil (Praktika bzw. Begleitveranstaltungen) | Fachdidaktiken | | Fachwissenschaften | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Naturwissenschaften, Mathematik & Informatik | Geistes- & Sozialwissenschaften | Naturwissenschaften, Mathematik & Informatik | Geistes- & Sozialwissenschaften |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

## A: Umgang mit <u>vorliegenden</u> curricularen Dokumenten

*In diesem Teil der Befragung (Abschnitt A) geht es um Ihre Einschätzung zum Umgang mit den aktuell vorliegenden curricularen Dokumenten und Ihren Kenntnissen dazu.*

### Kenntnisse

| **Curriculare Dokumente der Universität**<br>Z.B. Modulbeschreibungen, Studienverlaufspläne, Prüfungsordnungen, fachspezifische Anlagen | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Bezogen auf den Kontext Ihrer Lehrveranstaltungen, wie gut fühlen Sie sich informiert über die… | | **Gar nicht** | **Weniger gut** | **Eher gut** | **Sehr gut** |
| A1.1 | Modulbeschreibungen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A1.2 | Prüfungsordnungen für den Professionalisierungsbereich mit dem Berufsziel Lehramt | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A1.3 | Prüfungsordnungen für den Studiengang Master of Education | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A1.4 | Fachspezifischen Anlagen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A1.5 | Prüfungsordnungen für die Praxismodule | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A1.6 | Studienverlaufspläne | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

*Wenn Frage D 1 = Biwi, dann A2.3-1 bzw. A2.3-3 + A2.2, sonst A2.1 und ggf. A2.3-2 (nur NRW).*

**Außeruniversitäre curriculare Dokumente**
Z.B. Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen, bildungswissenschaftliche Standards für die Lehrerbildung, ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung

| | Wie gut fühlen Sie sich informiert über die… | **Gar nicht** | **Weniger gut** | **Eher gut** | **Sehr gut** |
|---|---|---|---|---|---|
| A2.1 | ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung[164]? | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A2.2 | bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung[165] | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A2.3-1 (Nds) | Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen[166] | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A2.3-2 (NRW) | fächerspezifischen Vorgaben für die Lehramtsstudiengänge vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A2.3-3 (NRW) | nordrhein-westfälischen Regelungen zum Lehramtsstudium (z. B. LPO, LZV) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

| | | |
|---|---|---|
| A3 | Wurden Sie über den Aufbau der Lehramtsstudiengänge informiert? | ☐ ja |
| | (Z.B. durch eine Informationsveranstaltung, E-Mail, Flyer etc.) | ☐ nein |
| | | ☐ Ich weiß es nicht mehr. |

| | | |
|---|---|---|
| A4 | Wenn ja, wie wurden Sie informiert? | _____ |

164 Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017.
165 Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014.
166 Nds. GVBl. Nr. 21/2015.

| | | |
|---|---|---|
| A5 | Allgemein betrachtet, wie häufig werden die lehrerausbildungsbezogenen Modulbeschreibungen, in deren Rahmen Sie Lehre halten, überarbeitet?<br>(Mit Überarbeitung ist nicht die Veränderung der Lehrveranstaltungstitel gemeint.) | ☐ Gar nicht<br>☐ Halbjährlich<br>☐ Jährlich<br>☐ Ca. alle 2 Jahre<br>☐ Ich weiß es nicht |

| | | |
|---|---|---|
| A6 | In wie vielen Modulen halten Sie Ihre lehrerausbildungsbezogenen Lehrveranstaltungen? | _____ |

| | | |
|---|---|---|
| A7 | In wie vielen Modulen, in denen Sie Lehrveranstaltungen halten, gibt es Lehrendenbesprechungen[167]? | _____ |

*Wenn Antwort zu Frage A7 = 0, dann entfällt die folgende Frage.*

| A8 | In welchem Rhythmus finden diese statt? | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A8.1 | Modul A | A8.2 | Modul B | A8.3 | Modul C | A8.4 | Modul D | A8.5 | Modul E |
| ☐ | Wöchentlich | ☐ | Wöchentlich | ☐ | Wöchentlich | ☐ | Wöchentlich | ☐ | Wöchentlich |
| ☐ | Monatlich | ☐ | Monatlich | ☐ | Monatlich | ☐ | Monatlich | ☐ | Monatlich |
| ☐ | Vierteljährlich | ☐ | Vierteljährlich | ☐ | Vierteljährlich | ☐ | Vierteljährlich | ☐ | Vierteljährlich |
| ☐ | Halbjährlich | ☐ | Halbjährlich | ☐ | Halbjährlich | ☐ | Halbjährlich | ☐ | Halbjährlich |
| ☐ | Jährlich | ☐ | Jährlich | ☐ | Jährlich | ☐ | Jährlich | ☐ | Jährlich |
| ☐ | Alle 2 Jahre | ☐ | Alle 2 Jahre | ☐ | Alle 2 Jahre | ☐ | Alle 2 Jahre | ☐ | Alle 2 Jahre |
| ☐ | Ich weiß es nicht | ☐ | Ich weiß es nicht | ☐ | Ich weiß es nicht | ☐ | Ich weiß es nicht | ☐ | Ich weiß es nicht |

167 In einem Modul kommen alle Lehrende und die Modulverantwortlichen zusammen, um Modulangelegenheiten zu besprechen.

*Im Folgenden geht es um eine allgemeine Einschätzung zu den Modulbeschreibungen, auch wenn von Modul zu Modul durchaus Unterschiede vorhanden sein können.*

| Inwieweit stimmen Sie der folgenden Aussagen zu? | | **Stimme nicht zu** | **Stimme weniger zu** | **Stimme eher zu** | **Stimme voll zu** |
|---|---|---|---|---|---|
| A9.1 | Ich werde davon in Kenntnis gesetzt, wenn Modulbeschreibungen, in deren Rahmen ich Lehre halte, verändert werden. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A9.2 | Modulbeschreibungen werden nur bei Bedarf verändert. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

| | | |
|---|---|---|
| A10 | Wann haben Sie das letzte Mal etwas in einer Modulbeschreibung nachgesehen? | ☐ In den letzten 3 Monaten<br>☐ Im letzten halben Jahr<br>☐ Im letzten Jahr<br>☐ Vor mehr als einem Jahr<br>☐ Noch gar nicht<br>☐ Ich weiß es nicht mehr |

| | | |
|---|---|---|
| A11 | Warum haben Sie nachgesehen? | _____ |

*Sofern die curricularen Dokumente nicht bekannt sind, weiter zu Punkt C: Erwartung an die Revision curricularer Dokumente.*

**Nutzung**

*Der nachfolgende Abschnitt fragt nach den curricularen Dokumenten der Universität. Dazu gehören beispielsweise Modulbeschreibungen, Prüfungsordnungen, fachspezifische Anlagen und Studienverlaufspläne.*

| Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Die curricularen Dokumente der Universität helfen mir bei… | | **Stimme nicht zu** | **Stimme weniger zu** | **Stimme eher zu** | **Stimme voll zu** |
|---|---|---|---|---|---|
| A12.1 | der Bestimmung von Lehrveranstaltungszielen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A12.2 | der Bestimmung von Kompetenzen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A12.3 | der Planung von Inhalten und Themen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A12.4 | der Festlegung von Lehr-Lernmethoden | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A12.5 | der Planung des Medieneinsatzes | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A12.6 | der Bestimmung von Prüfungsleistungen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A12.7 | der Festlegung von Bewertungskriterien | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A12.8 | der Ermittlung der zu erwartenden Studierendenanzahl in meiner Lehrveranstaltung | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A12.9 | der Klärung der zu erwartenden Vorkenntnisse der Studierenden | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A12.10 | der Ermittlung des zu erwartenden Leistungslevels der Studierenden | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A12.11 | der Bestimmung des durchschnittlichen, für den Studienerfolg erforderlichen, Workloads | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A12.12 | der Festlegung geeigneter Literatur für die Lehrveranstaltung | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A12.13 | dem fachbezogenen Austausch mit anderen Lehrenden | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

| | | |
|---|---|---|
| A13 | Die curricularen Dokumente der Universität helfen mir bei | _____<br>_____<br>_____ |

| | | |
|---|---|---|
| A14 | Waren oder sind Sie an der Konstruktion von Modulbeschreibungen beteiligt? | ☐ Ja<br>☐ Nein |

| Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? | | **Stimme nicht zu** | **Stimme weniger zu** | **Stimme eher zu** | **Stimme voll zu** |
|---|---|---|---|---|---|
| A15.1 | Meine Lehrveranstaltungskonzepte habe ich nach eigener Maßgabe entwickelt und erst später in den Kontext bestehender Modulbeschreibungen eingebettet. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A15.2 | Die Modulbeschreibungen waren von Nutzen für die Entwicklung meiner Lehrveranstaltungen. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A15.3-1 (Nds) | Die Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen[168] war von Nutzen für die Entwicklung meiner Lehrveranstaltungen. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A15.3-2 (NRW) | Die fächerspezifischen Vorgaben für die Lehramtsstudiengänge vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen waren von Nutzen für die Entwicklung meiner Lehrveranstaltungen. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A15.4 | Die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung[169] waren von Nutzen für die Entwicklung meiner Lehrveranstaltungen. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A15.5 | Die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung[170] waren von Nutzen für die Entwicklung meiner Lehrveranstaltungen. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A15.6 | Die curricularen Dokumente der Universität[171] sind für mich unwichtig. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A15.7 | Ich orientiere mich im Wesentlichen an der Struktur der Fachwissenschaften. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

| | | |
|---|---|---|
| A16 | Die außeruniversitären curricularen Dokumente[172] helfen mir bei | _____<br>_____<br>_____ |

168 Nds. GVBl. Nr. 21/2015.
169 Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017.
170 Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014.
171 Modulbeschreibungen, Prüfungsordnungen, fachspezifische Anlagen, Studienverlaufspläne.
172 Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen, bildungswissenschaftliche Standards für die Lehrerbildung, ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.

## B: Bewertung von bestehenden, vorliegenden curricularen Dokumenten

*In diesem Teil der Befragung (Abschnitt B) werden Sie gebeten, die Ihnen vorliegenden curricularen Dokumente zu bewerten. Auch hier geht es um eine allgemeine Einschätzung.*

### Einschätzungen

| Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? | | **Stimme nicht zu** | **Stimme weniger zu** | **Stimme eher zu** | **Stimme voll zu** |
|---|---|---|---|---|---|
| B1.1 | Die Ziele der Module werden in den Modulbeschreibungen klar benannt. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B1.2 | Die Modulbeschreibungen sind kompetenzorientiert. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B1.3 | Die Kompetenzen in den Modulbeschreibungen sind zu erkennen. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B1.4 | Die Kompetenzen in den Modulbeschreibungen sind erreichbar. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B1.5 | Die Kompetenzen in den Modulbeschreibungen bezeichnen jeweils einen thematischen Schwerpunkt. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B1.6 | Die Modulbeschreibungen sind inhaltsorientiert. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B1.7 | Die Stofffülle in den Modulbeschreibungen ist zu groß. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B1.8 | Die Prüfungsmodalitäten sind verständlich. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B1.9 | Die Modulbeschreibungen bezeichnet explizit die erwarteten Vorkenntnisse. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B1.10 | Die universitären curricularen Dokumente[173] geben keine Auskunft über das erwartbare Leistungslevel der Studierenden. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B1.11 | Der für die Module vorgesehene Workload ist angemessen. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B1.12 | Die universitären curricularen Dokumente[10] stellen innerhalb des Studienganges Verknüpfungen zwischen den Modulen her. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B1.13 | Die Modulbeschreibungen benennen jeweils eine klare Zielgruppe von Studierenden. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B1.14 | Die fachwissenschaftliche Zuordnung der Module ist eindeutig. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

173 Z. B. Modulbeschreibungen, Prüfungsordnungen, fachspezifische Anlagen, Studienverlaufspläne.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| B1.15 | Die Modulbeschreibungen benennen mindestens eine modulverantwortliche Person für das jeweilige Modul. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B1.16 | Modulbeschreibungen beinhalten zu viele Literaturangaben. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B1.17 | Modulbeschreibungen beinhalten zu alte Literatur. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B1.18 | Die Rollenerwartungen[174] sind durch die curricularen Dokumente hinreichend klar definiert. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B1.19 | Meine Lehrveranstaltungen erfüllen den curricularen Auftrag. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B1.20 | Die Modulbeschreibungen nehmen maßgeblich Einfluss auf meine Lehrveranstaltungen. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

## Akzeptanz

| Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? | | **Stimme nicht zu** | **Stimme weniger zu** | **Stimme eher zu** | **Stimme voll zu** |
|---|---|---|---|---|---|
| B2.1 | Die Modulbeschreibungen geben viele praktische Anregungen. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B2.2 | Die Modulbeschreibungen geben insgesamt ausreichende Orientierung für eine lebendige und kreative Lehre. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B2.3 | In den Modulbeschreibungen stehen verbindliche Vorgaben und unverbindliche Empfehlungen in einem ausgewogenen Verhältnis. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B2.4 | Die Modulbeschreibungen sind wenig hilfreich für die eigene Lehrplanung. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B2.5 | Modulbeschreibungen leisten einen Beitrag zur Gewährleistung der Kontinuität in der Lehre. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B2.6 | Modulbeschreibungen sind ein notwendiger Bestandteil der universitären Organisationsstrukturen. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B2.7 | In meinem Handeln orientiere ich mich an übergeordneten Curricula. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B2.8 | Die außeruniversitären curricularen Dokumente[175] erfüllen lediglich einen öffentlichkeitswirksamen Zweck. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

174 Die Rolle der Hochschullehrenden in der Lehrererstausbildung und den damit verbundenen Handlungsvollzügen.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| B2.9 | Ich bemühe mich, die curricularen Vorgaben einzuhalten. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B2.10 | Die universitären curricularen Dokumente sind mit meinen Forschungsinteressen vereinbar. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B2.11 | Die universitären curricularen Dokumente sind mit meiner Fachkenntnis vereinbar. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B2.12 | Die Modulbeschreibungen bieten ausreichend Freiraum für eine autonome Handlungsgestaltung. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B2.13 | Um die curricularen Vorgaben erfüllen zu können, benötigt man als Lehrende/r mehr Arbeitszeit. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B2.14 | Meine Lehrveranstaltungen spiegeln in erster Linie eigene Forschungsinteressen wider. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B2.15 | Curriculare Steuerung ist lediglich ein formaler Akt. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B2.16 | Ich bin dafür verantwortlich, dass die in den Modulen zu erwerbenden Kompetenzen in adäquater Weise in meine Lehrveranstaltungen einfließen. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

| B3 | Die Umsetzung der curricularen Vorgaben fällt mir… | |
|---|---|---|
| Leicht | ◄——————▌——————► | Schwer |

*Wenn Schieberegler auf eher schwer oder schwer geschoben wird, dann erscheint die nachfolgende Frage.*

| | |
|---|---|
| B4 Bitte begründen Sie… | _____<br>_____<br>_____ |

175 Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen, bildungswissenschaftliche Standards für die Lehrerbildung, ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.

## C: Erwartung an die Revision curricularer Dokumente

*In diesem Teil der Befragung (Abschnitt C) geht es um Ihre Erwartungen an zukünftige Curricula bzw. an die Revision curricularer Dokumente.*

### Erwartungen an die Gestalt

Verschieben Sie den Schieber bitte so, dass er Ihrem bevorzugten Gestaltungswunsch von Modulbeschreibungen entspricht.

| | | | |
|---|---|---|---|
| C1.1 | Rahmen bieten | ◄——●——► | Detailvorgaben definieren |
| C1.2 | allgemein | ◄——●——► | konkret |
| C1.3 | Kurz (eine A4-Seite) | ◄——●——► | Lang (zehn A4-Seiten) |
| C1.4 | Empfehlungen formulieren | ◄——●——► | Vorgaben machen |
| C1.5 | wenig Literatur (eine Literaturangabe) | ◄——●——► | viel Literatur (zehn Literaturangaben) |
| C1.6 | Orientierung an Studierenden | ◄——●——► | Orientierung an Lehrenden |
| C1.7 | Wenig Kompetenzen (eine Kompetenz) | ◄——●——► | Viele Kompetenzen (zehn Kompetenzen) |

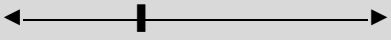
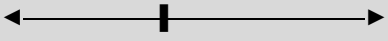
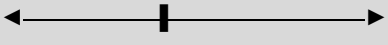
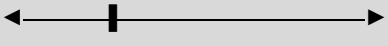
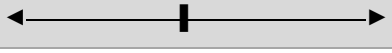
| | | |
|---|---|---|
| C2 | Haben Sie weitere Hinweise zur Form zukünftiger Modulbeschreibungen? | _____<br>_____<br>_____ |

| Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? | | **Stimme nicht zu** | **Stimme weniger zu** | **Stimme eher zu** | **Stimme voll zu** |
|---|---|---|---|---|---|
| C3.1 | Eine Modulbeschreibung ist generell unzureichend für meine Lehrveranstaltungsplanung. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| C3.2 | Es sollte mit den Modulverantwortlichen regelmäßig verpflichtende Lehrendenbesprechungen geben, die einen Austausch ermöglichen. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

## Was sollte enthalten sein?

| Sollten die folgenden Items Bestandteil der Modulbeschreibung sein? | | Ja | Nein | Unsicher |
|---|---|---|---|---|
| C4.1 | Modulumfang nach dem European Credit Transfer System (ECTS) | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.2 | Modulverantwortlichkeit[176] | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.3 | Zielgruppe/AdressatInnen | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.4 | Formale Teilnahmevoraussetzungen[177] | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.5 | Vorkenntnisse | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.6 | Kompetenzziele | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.7 | Modulinhalte | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.8 | Literatur | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.9 | Angebotsturnus[178] | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.10 | Aufnahmekapazität[179] | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.11 | Modullevel[180] | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.12 | Modulart[181] | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.13 | Modulkomponenten[182] | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.14 | Lehr-Lernformat | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.15 | Art des Leistungsnachweises[183] | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.16 | Prüfungsanforderungen[184] | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.17 | Voraussetzung für die Vergabe von Leistungspunkten[185] | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.18 | Benotung[186] | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.19 | Modulverwendbarkeit[187] | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.20-1 (Nds) | Bezug zu den Kompetenzen der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen[188] | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.20-2 (NRW) | Bezug zu den fächerspezifischen Vorgaben für die Lehramtsstudiengänge vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.21 | Bezug zu den bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung[189] | ☐ | ☐ | ☐ |
| C4.22 | Bezug zu den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung[190] | ☐ | ☐ | ☐ |

176 Wer ist verantwortlich für das Modul, wer ist Ansprechperson?
177 Notwendige Studiennachweise (z. B. Modul XY muss zuvor abgeschlossen werden).
178 Angabe, wie häufig oder regelmäßig ein Modul angeboten wird. Beispielsweise jedes Wintersemester usw.
179 Maximale Anzahl von Studierenden.
180 Grundlagenmodul, Vertiefungsmodul, Aufbaumodul etc.
181 Pflicht, Wahlpflicht etc.
182 Z. B. 1. Komponente: Vorlesung, 2. Komponente: Seminar.
183 Klausur, mündliche Prüfung, Hausarbeiten, Testate, Falllösungen, Referate, Essays, Protokolle, Praxisberichte, Exzerpte, etc.
184 Was wird geprüft?
185 Leistungspunkte können nur vergeben werden, wenn folgende Leistungen nachweislich erbracht wurde.
186 Berechnung der Modulnote, Notenverbesserung, etc.
187 Einbettung in den Kontext der anderen Module.
188 Nds. GVBl. Nr. 21/2015
189 Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014.

| Bitte überlegen Sie, welche Bestandteile einer Modulbeschreibung verbindlich vorgegeben sein sollten und welche einen empfehlenden Charakter haben sollten. | | | |
|---|---|---|---|
| C5.1 | Zielgruppe/AdressatInnen | | |
| | Verbindliche Vorgabe | | Empfehlender Charakter |
| C5.2 | Vorkenntnisse | | |
| | Verbindliche Vorgabe | | Empfehlender Charakter |
| C5.3 | Kompetenzziele | | |
| | Verbindliche Vorgabe |  | Empfehlender Charakter |
| C5.4 | Modulinhalte | | |
| | Verbindliche Vorgabe |  | Empfehlender Charakter |
| C5.5 | Literatur | | |
| | Verbindliche Vorgabe |  | Empfehlender Charakter |
| C5.6 | Lehr-Lernformat | | |
| | Verbindliche Vorgabe |  | Empfehlender Charakter |
| C5.7 | Art des Leistungsnachweises | | |
| | Verbindliche Vorgabe | | Empfehlender Charakter |
| C5.8 | Benotung | | |
| | Verbindliche Vorgabe |  | Empfehlender Charakter |

190 Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017.

## Einschätzung zu den Zielen einer möglichen Revision

| Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Die Revision universitärer curricularer Dokumente sollte… | | **Stimme nicht zu** | **Stimme weniger zu** | **Stimme eher zu** | **Stimme voll zu** |
|---|---|---|---|---|---|
| C6.1 | die Qualität des Studiums weiterentwickeln | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| C6.2 | die Qualität der Lehre weiterentwickeln | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| C6.3 | außeruniversitäre curriculare Rahmenrichtlinien stärker berücksichtigen[191] | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| C6.4 | eine anleitende Funktion für Lehrende erfüllen (was soll warum, wann, wo und wie gelehrt werden?) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| C6.5 | mehr Freiraum für eine vielfältige Lehre bieten | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| C6.6 | Mittelbaulehrende vermehrt an der Modulbeschreibungskonstruktion beteiligen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| C6.7 | mehr Anregungen für die Lehrveranstaltungsplanung geben | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| C6.8 | die Steuerungsstrukturen optimieren | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| C6.9 | kompetenzorientiert sein | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| C6.10 | eine bessere Orientierung für Studierende bieten | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| C6.11 | die Anforderungen an Studierende transparenter machen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| C6.12 | die Reihenfolge der Module besser aufeinander abstimmen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| C6.13 | inhaltliche Redundanzen zwischen verschiedenen Modulen reduzieren | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| C6.14 | die Prüfungsdichte reduzieren | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

| | | |
|---|---|---|
| C7 | Haben Sie weitere Ziele zur Revision von curricularen Dokumenten: | _____<br>_____<br>_____<br>_____ |

191 Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen, bildungswissenschaftliche Standards für die Lehrerbildung der KMK, ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung der KMK.

## D: Allgemeine Informationen

| | | |
|---|---|---|
| D2 | Sie sind…? | ☐ männlich<br>☐ weiblich<br>☐ inter<br>☐ _____<br>☐ Keine Angabe |

| | | |
|---|---|---|
| D3 | Wie alt sind Sie? | _____ |

| | | |
|---|---|---|
| D4 | Wie viele Jahre sind Sie in der Hochschullehre tätig? | _____ |

| | | |
|---|---|---|
| D5 | Wie viele lehrerausbildungsbezogene Lehrveranstaltungen haben Sie ca. in den letzten zwei Semestern insgesamt gehalten? | _____ |

| | | |
|---|---|---|
| D6 | Muss Ihre Lehre in den Modulen Ihrer/Ihres Vorgesetzten gehalten werden? | ☐ Ja<br>☐ Nein |

| | | | |
|---|---|---|---|
| D7 | Wie viele Studierende sind etwa pro Semester in den jeweiligen Modulen, in denen Ihre Lehrveranstaltungen eingebettet sind?<br>Hier sind die eingetragenen Studierenden gemeint und nicht die tatsächlich teilnehmenden Studierenden. | | |
| | Modul A | _____ | ☐ Ich weiß es nicht |
| | Modul B | _____ | ☐ Ich weiß es nicht |
| | Modul C | _____ | ☐ Ich weiß es nicht |
| | Modul D | _____ | ☐ Ich weiß es nicht |
| | Modul E | _____ | ☐ Ich weiß es nicht |
| | Modul F | _____ | ☐ Ich weiß es nicht |
| | Modul G | _____ | ☐ Ich weiß es nicht |
| | Modul H | _____ | ☐ Ich weiß es nicht |

| | | |
|---|---|---|
| D8 | Welchen höchsten akademischen Abschluss haben Sie? | ☐ Dr./Ph.D<br>☐ Master/Magister/Diplom<br>☐ Bachelor/ Bakkalaureat<br>☐ Anderer Abschluss<br>_____<br>☐ Kein akademischer Abschluss |

**E: Anregungen und Wünsche**

E1 Anregungen und Wünsche, die Sie mir mitteilen möchten:

**Vielen Dank für die Beantwortung des Fragebogens!!!**

# Anhang 5 Anhang zur fünften Studie

## Anhang 5.1 Lehramtsstudierendenbefragung: Zuordnung der Standards zu den Items

| Standards gem. Nds. MasterVO-Lehr | Items |
|---|---|
| **Kompetenzbereich Unterrichten** | |
| aa) erläutern didaktische Planungsmodelle sowie deren bildungstheoretische Begründungen und führen Unterricht, der mit Bezug auf didaktische Modelle/Konzepte geplant worden ist, in exemplarischen Sequenzen durch und analysieren ihn planungsbezogen | didaktische Planungsmodelle erläutern |
| | die bildungstheoretischen Begründungen von didaktischen Planungsmodellen erläutern |
| | Unterricht planungsbezogen analysieren |
| | Unterricht, der mit Bezug auf didaktische Modelle/Konzepte geplant worden ist, planungsbezogen analysieren |
| bb) wenden exemplarisch wissenschaftliche Analyseverfahren für Lernwirkungen des Unterrichts an und stellen sie dar | exemplarisch wissenschaftliche Analyseverfahren für Lernwirkungen des Unterrichts darstellen |
| cc) beschreiben, analysieren und realisieren exemplarisch lernförderliche und lernmotivierende Unterrichtssituationen | exemplarisch lernförderliche und lernmotivierende Unterrichtssituationen analysieren |
| dd) verfügen über grundlegendes Wissen zur Gestaltung transferfördernder, wissensanwendungsbezogener Unterrichtssituationen, analysieren und realisieren diese exemplarisch | über grundlegendes Wissen zur Gestaltung transferfördernder Unterrichtssituationen verfügen |
| | über grundlegendes Wissen zur Gestaltung wissensanwendungsbezogener Unterrichtssituationen verfügen |
| | transferfördernde Unterrichtssituationen exemplarisch analysieren |
| | wissensanwendungsbezogene Unterrichtssituationen exemplarisch analysieren |
| ee) beschreiben und analysieren Lernstrategien und beurteilen deren Anwendungsmöglichkeiten | Lernstrategien analysieren |
| | die Anwendungsmöglichkeiten von Lernstrategien beurteilen |
| ff) stellen Konzepte des selbst regulierten Lernens dar und nutzen diese in exemplarischen Unterrichtssituationen | Konzepte des selbst regulierten Lernens darstellen |
| gg) beschreiben lernerfolgsrelevante Schülermerkmale (insbesondere Vorwissen, Sachinteresse, Einstellungen) sowie daraus resultierende sozialgruppenspezifische Unterschiede (insbesondere Geschlechterunterschiede und -zu- | lernerfolgsrelevante Schülermerkmale beschreiben |
| | sozialgruppenspezifische Unterschiede beschreiben |

| | |
|---|---|
| schreibungen) und berücksichtigen diese Merkmale im Rahmen gruppendifferenzierender Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen | |
| hh) stellen Theorien der Kognition und des Lernens dar und erörtern deren Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung | Theorien der Kognition darstellen |
| | Theorien des Lernens darstellen |
| | die Bedeutung von Theorien der Kognition für die Unterrichtsgestaltung erörtern |
| | die Bedeutung von Theorien des Lernens für die Unterrichtsgestaltung erörtern |
| ii) kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und erläutern deren Bedeutung für die Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen | Theorien der Lern- und Leistungsmotivation kennen |
| | die Bedeutung von Theorien der Lern- und Leistungsmotivation für die Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen erläutern |
| jj) verfügen über grundlegendes Wissen zur Metakognition und erörtern deren Bedeutung für die Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen sowie für außerunterrichtliches Lernen | über grundlegendes Wissen zur Metakognition verfügen |
| | die Bedeutung von Metakognition für die Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen erörtern |
| | die Bedeutung von Metakognition für außerschulisches Lernen erörtern |
| kk) beschreiben die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern, insbesondere auch mit Migrationshintergrund und erörtern ihre Bedeutung für die Schule und die Unterrichtsgestaltung | die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern beschreiben |
| | die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund beschreiben |
| | die Bedeutung der sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern für die Schule erörtern |
| | die Bedeutung der sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern für die Unterrichtsgestaltung erörtern |
| ll) stellen politikwissenschaftliche Theorien und Methoden dar und erörtern Formen und Inhalte politischer Entscheidungsprozesse (auch in ihren Fachwissenschaften) | politikwissenschaftliche Theorien und Methoden darstellen |
| | Formen und Inhalte politischer Entscheidungsprozesse erörtern |
| mm) begründen die Relevanz von Demokratie im politischen Herrschaftssystem, in der Gesellschaft und in der Lebenswelt der Schule | die Relevanz von Demokratie im politischen Herrschaftssystem begründen |
| | die Relevanz von Demokratie in der Gesellschaft begründen |
| | die Relevanz von Demokratie in der Lebenswelt der Schule begründen |

| | |
|---|---|
| nn) beschreiben die Grundregeln der Logik und die wichtigsten Wahrheitstheorien sowie die methodischen Besonderheiten der wichtigsten Fachkulturen | die Grundregeln der Logik beschreiben |
| | die wichtigsten Wahrheitstheorien beschreiben |
| | die methodischen Besonderheiten der wichtigsten Fachkulturen beschreiben |
| oo) begründen das Abhängigkeits- und Spannungsverhältnis von Alltagssprache und Fachsprache und achten im Unterrichtsgeschehen auf argumentative Klarheit in Schrift und Rede | das Abhängigkeits- und Spannungsverhältnis von Alltagssprache und Fachsprache begründen |
| **Kompetenzbereich Erziehen** | |
| aa) stellen Erziehungstheorien dar | Erziehungstheorien darstellen |
| bb) begründen und erläutern die Entwicklung moralischer Urteils- und Handlungsfähigkeit im Unterricht | die Entwicklung moralischer Urteils- und Handlungsfähigkeit im Unterricht erläutern |
| cc) beschreiben Theorien der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen | Theorien der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen beschreiben |
| dd) beschreiben und beurteilen demokratische Werte und Normen | demokratische Werte und Normen beurteilen |
| ee) erläutern interkulturelle Aspekte des Unterrichts | interkulturelle Aspekte des Unterrichts erläutern |
| ff) unterscheiden unterschiedliche Typen von Herrschaftssystemen theoriebasiert, anhand von Beispielen politischer Praxis und in ihren Fachwissenschaften | unterschiedliche Typen von Herrschaftssystemen theoriebasiert unterscheiden |
| | unterschiedliche Typen von Herrschaftssystemen anhand von Beispielen politischer Praxis unterscheiden |
| gg) stellen die Menschenrechte und die freiheitlich-demokratische Grundordnung dar sowie beschreiben und begründen das Engagement für diese allgemein und in konkreten Fällen | die Menschenrechte und die freiheitlich-demokratische Grundordnung darstellen |
| | das Engagement für die Menschenrechte allgemein beschreiben |
| | das Engagement für die Menschenrechte in konkreten Fällen begründen |
| | das Engagement für die freiheitlich-demokratische Grundordnung allgemein beschreiben |
| | das Engagement für die freiheitlich-demokratische Grundordnung in konkreten Fällen begründen |
| hh) erörtern die Bedeutung von Chancengleichheit im Bildungssystem einer demokratischen Gesellschaft | die Bedeutung von Chancengleichheit im Bildungssystem einer demokratischen Gesellschaft erörtern |
| ii) beschreiben Merkmale und Wirkungen von sozialintegrativem Unterricht und nutzen sie für die Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen | Merkmale von sozialintegrativem Unterricht beschreiben |
| | Wirkungen von sozialintegrativem Unterricht beschreiben |

| | |
|---|---|
| jj) verfügen über Wissen zur Durchführung von verhaltensbezogenen Beratungsgesprächen | über Wissen zur Durchführung von verhaltensbezogenen Beratungsgesprächen verfügen |
| kk) beschreiben Moderationsverfahren für Konfliktsituationen und wenden sie exemplarisch an | Moderationsverfahren für Konfliktsituationen beschreiben |
| ll) verfügen über grundlegendes Wissen zu Theorien der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und reflektieren deren Bedeutung für die Erziehung | über grundlegendes Wissen zu Theorien der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen verfügen |
| | die Bedeutung von Theorien der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen für die Erziehung reflektieren |
| mm) beschreiben Schutz- und Risikofaktoren der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen | Schutz- und Risikofaktoren der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beschreiben |
| nn) beschreiben stabile interindividuelle Differenzen im Kindes- und Jugendalter (insbesondere kognitive Grundfähigkeit, Annahmen über die geschlechtlichen Zuschreibungen) und erörtern diese hinsichtlich der pädagogischen Relevanz | die kognitive Grundfähigkeit im Kindes- und Jugendalter beschreiben |
| | die pädagogische Relevanz der kognitiven Grundfähigkeit im Kindes- und Jugendalter erörtern |
| | Annahmen über Geschlechterzuschreibungen im Kindes- und Jugendalter beschreiben |
| | die pädagogische Relevanz von Geschlechterzuschreibungen im Kindes- und Jugendalter erörtern |
| oo) erläutern den Wandel der Familienformen und -strukturen sowie zentrale Ergebnisse der Familienforschung und stellen deren Bedeutung für die Schule und die Gestaltung von Unterricht dar | den Wandel der Familienformen und -strukturen erläutern |
| | zentrale Ergebnisse der Familienforschung erläutern |
| | die Bedeutung des Wandels der Familienformen und -strukturen für die Schule darstellen |
| | die Bedeutung von zentralen Ergebnissen der Familienforschung für die Gestaltung von Unterricht darstellen |
| pp) verfügen über grundlegendes Wissen über die Sozialisationsfunktionen von Familien (insbesondere schicht-, geschlechts- und kulturspezifische Differenzen von Sozialisationsprozessen) und erläutern deren Bedeutung für die Gestaltung schulischer Sozialisationsprozesse | über grundlegendes Wissen der Sozialisationsfunktionen von Familien verfügen |
| | die Bedeutung der Sozialisationsfunktionen für die Gestaltung schulischer Sozialisationsprozesse erläutern |
| qq) beschreiben verschiedene Ethikkonzepte in ihrer historischen Abhängigkeit sowie praktischen Anwendbarkeit und beherrschen die Grundregeln des ethischen Argumentierens | verschiedene Ethikkonzepte in ihrer historischen Abhängigkeit beschreiben |
| | die Grundregeln des ethischen Argumentierens beherrschen |

| | |
|---|---|
| rr) unterscheiden zwischen Moral und Recht sowie Moralität und Legalität | zwischen Moral und Recht unterscheiden |
| | zwischen Moralität und Legalität unterscheiden |
| ss) beurteilen das Spannungsverhältnis von Kulturrelativismus und universalen Menschenrechten im Hinblick auf die besonderen Probleme von Interkulturalität und Fremdverstehen | das Spannungsverhältnis von Kulturrelativismus und universalen Menschenrechten beschreiben |
| | das Spannungsverhältnis von Kulturrelativismus und universalen Menschenrechten im Hinblick auf die besonderen Probleme von Interkulturalität und Fremdverstehen beurteilen |
| **Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern** | |
| aa) verfügen über grundlegendes Wissen zur Analyse und Prävention von Lernbeeinträchtigungen | über grundlegendes Wissen zur Analyse von Lernbeeinträchtigungen verfügen |
| | über grundlegendes Wissen zur Prävention von Lernbeeinträchtigungen verfügen |
| bb) beschreiben spezifische Lernvoraussetzungen und berücksichtigen sie in der Beurteilung von Lernergebnissen | spezifische Lernvoraussetzungen beschreiben |
| cc) beschreiben bereichsübergreifende besondere Lernvoraussetzungen (insbesondere Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache, sonderpädagogischer Förderbedarf) und berücksichtigen diese in der Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen und bei Lernstandsrückmeldungen | Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache als besondere Lernvoraussetzung beschreiben |
| | sonderpädagogischen Förderbedarf als besondere Lernvoraussetzung beschreiben |
| dd) identifizieren Lernprozessmerkmale und berücksichtigen diese in der Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen sowie bei Lernstandsrückmeldungen | Lernprozessmerkmale identifizieren |
| ee) beschreiben Formen lernbezogener kollegialer und institutioneller Kooperation und Beratung | Formen lernbezogener kollegialer und institutioneller Kooperation beschreiben |
| | Formen lernbezogener kollegialer und institutioneller Beratung beschreiben |
| ff) erläutern die Grundlagen der Entwicklung kriterienorientierter Aufgabenstellungen | die Grundlagen der Entwicklung kriterienorientierter Aufgabenstellungen erläutern |
| gg) unterscheiden die Beurteilung in der sachlichen, der intra- und der interindividuellen Bezugsnorm und nutzen sie für die Rückmeldung von Lernergebnissen in exemplarischen Unterrichtssituationen | die Beurteilung in der sachlichen, der intra- und der interindividuellen Bezugsnorm unterscheiden |
| hh) stellen den Nutzen von Prüfungen als Rückmeldung für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer dar und erörtern diese | den Nutzen von Prüfungen als Rückmeldung für Schülerinnen und Schüler erörtern |
| | den Nutzen von Prüfungen als Rückmeldung für Lehrerinnen und Lehrer erörtern |

| | |
|---|---|
| ii) beschreiben, interpretieren und wenden Angebote sowie Vorgehensweisen der Beratung und Unterstützung in persönlichen Problemsituationen exemplarisch an | Angebote der Beratung und Unterstützung in persönlichen Problemsituationen exemplarisch beschreiben |
| | Vorgehensweisen der Beratung und Unterstützung in persönlichen Problemsituationen exemplarisch interpretieren |
| jj) beschreiben emotionale und kognitive Prozesse der Moderation in Konfliktsituationen | emotionale Prozesse der Moderation in Konfliktsituationen beschreiben |
| | kognitive Prozesse der Moderation in Konfliktsituationen beschreiben |
| kk) beschreiben übergreifende und spezifische besondere psychologische Lernvoraussetzungen (insbesondere Hochbegabung, intellektuelle Beeinträchtigung, Sprachfähigkeit, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit, Störungen des Schriftspracherwerbs, Störungen der rechnerischen Fähigkeiten) | Hochbegabung als psychologische Lernvoraussetzung beschreiben |
| | intellektuelle Beeinträchtigung als psychologische Lernvoraussetzung beschreiben |
| | Sprachfähigkeit als psychologische Lernvoraussetzung beschreiben |
| | Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit als psychologische Lernvoraussetzungen beschreiben |
| | Störungen des Schriftspracherwerbs als psychologische Lernvoraussetzungen beschreiben |
| | Störungen der rechnerischen Fähigkeiten als psychologische Lernvoraussetzungen beschreiben |
| ll) beschreiben die Ursachen und Folgen sozialer Ungleichheit anhand zentraler Kategorien (insbesondere Schicht, Ethnizität, Geschlecht) und diskutieren deren Bedeutung für pädagogisches Handeln | die Ursachen und Folgen sozialer Ungleichheit anhand zentraler Kategorien beschreiben |
| | die Bedeutung sozialer Ungleichheit für das pädagogische Handeln diskutieren |
| mm) analysieren Differenzen zwischen Norm und Wirklichkeit in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft sowie in ihren Fachwissenschaften | Differenzen zwischen Norm und Wirklichkeit in der Politik analysieren |
| | Differenzen zwischen Norm und Wirklichkeit in der Gesellschaft analysieren |
| | Differenzen zwischen Norm und Wirklichkeit in der Wirtschaft analysieren |
| nn) haben die Fähigkeit zur Unterscheidung von kontextgebundenem Urteilen und prämissenabhängigem Beschreiben | die Fähigkeit zur Unterscheidung von kontextgebundenem Urteilen und prämissenabhängigem Beschreiben haben |
| **Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz** | |
| aa) beschreiben die institutionellen Strukturen und grundlegenden rechtlichen Rahmenbedingungen des Bildungswesens und von Unterricht | die institutionellen Strukturen des Bildungswesens beschreiben |
| | die grundlegenden rechtlichen Rahmenbedingungen von Unterricht beschreiben |

| | |
|---|---|
| bb) verfügen über grundlegendes Wissen zu soziologischen Analysen der Organisation von Schulen mit Bezug auf ihre Fachwissenschaften | über grundlegendes Wissen zu soziologischen Analysen der Organisation von Schulen verfügen |
| cc) beschreiben und analysieren die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Entwicklung von Schulen | die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Entwicklung von Schulen analysieren |
| dd) beschreiben Analyse- und Reflexionsverfahren zu berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen von Lehrkräften | Analyse- und Reflexionsverfahren zu Einstellungen von Lehrkräften beschreiben |
| | Analyse- und Reflexionsverfahren zu berufsbezogenen Wertvorstellungen von Lehrkräften beschreiben |
| ee) verfügen über Wissen zur Stressprävention | über Wissen zur Stressprävention verfügen |
| ff) beschreiben Evaluationsverfahren, erläutern beispielhaft deren Ergebnisse und zeigen deren Nutzung in Schulentwicklungsprozessen auf | Evaluationsverfahren beschreiben |
| | Ergebnisse von Evaluationsverfahren beispielhaft erläutern |
| | die Nutzung von Evaluationsverfahren in Schulentwicklungsprozessen aufzeigen |
| gg) beschreiben Analyseverfahren für binnenschulische Kooperationsstrukturen | Analyseverfahren für binnenschulische Kooperationsstrukturen beschreiben |
| hh) stellen Mitwirkungsmöglichkeiten in Schulentwicklungsprozessen dar | Mitwirkungsmöglichkeiten in Schulentwicklungsprozessen darstellen |
| ii) beschreiben emotionale und kognitive Prozesse des Stresserlebens und der Belastungsbewältigung | emotionale Prozesse des Stresserlebens und der Belastungsbewältigung beschreiben |
| | kognitive Prozesse des Stresserlebens und der Belastungsbewältigung beschreiben |
| jj) beschreiben und begründen die wichtigsten Widersprüche der Lehrerrolle sowie die Prägung ihrer Berufskompetenz durch die zugrunde liegenden anthropologischen und sozialphilosophischen Voraussetzungen | die Prägung der Berufskompetenz einer Lehrkraft begründen |
| | die Prägung der Berufskompetenz einer Lehrkraft durch die zugrunde liegenden anthropologischen Voraussetzungen begründen |
| | die Prägung der Berufskompetenz einer Lehrkraft durch die zugrunde liegenden sozialphilosophischen Voraussetzungen begründen |
| | die wichtigsten Widersprüche der Lehrerrolle begründen |

## Anhang 5.2 Exemplarische Fragenbögen für die Module biw010/biw015 - Theorie der Schule und biw030/biw035 - Schul- und Unterrichtsforschung und Leistungsbeurteilung



### Modul biw010/biw015 - Theorie der Schule

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,
dieser Bogen wird maschinell ausgewertet. Markieren Sie eine Antwort bitte in der folgenden Weise: ○⊗○.
Wenn Sie eine Antwort korrigieren möchten, füllen Sie bitte den falsch markierten Kreis und noch etwas darüber hinaus aus, ungefähr so: ○●⊗.

**Sehr geehrte Damen und Herren,**

die Ausbildung des Lehrkräftenachwuchses hat eine lange Tradition in Oldenburg. Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ist stets bemüht, den Studierenden möglichst viele Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen im Laufe des Studiums zu vermitteln, sodass sie den vielfältigen Aufgaben in der Schule und den sich wandelnden gesellschaftlichen Herausforderungen gewachsen sind. Um die qualitative Weiterentwicklung der Lehrerbildung voranzutreiben, soll im Rahmen des Projektes OLE+ erfasst werden, welche der erwünschten Kompetenzen sich bereits im Curriculum abbilden. Ihre Einschätzung ist dabei von großer Bedeutung.

**Hinweise zur Studie**
Die folgende Studie besteht aus einer Befragung und dauert ca. 15 bis 30 Minuten. Ihre Aufgabe ist es, den vorliegenden Fragebogen auszufüllen. Bei der Bearbeitung des Fragebogens ist Folgendes zu beachten:

- Für die Teilnahme sollten Sie Lehramtsstudierende/r sein.
- Wenn Sie den Fragenbogen schon einmal für ein anderes Modul ausgefüllt haben, können Sie leider nicht mehr teilnehmen.
- Nehmen Sie sich bitte die Zeit und füllen Sie den Fragebogen vollständig aus.
- Wichtig ist, dass Sie sich jeweils für eine Antwort entscheiden. Gehen Sie die Fragen der Reihe nach durch und wählen Sie die für Sie zutreffende Antwort – ohne lange nachzudenken – aus.
- Ein Großteil des Fragebogens bittet Sie einerseits um eine Einschätzung zur Bezugsstärke des von Ihnen besuchten Moduls (Vorlesung & Seminare) zu einzelnen Kompetenzen, andererseits sollen Sie - ohne Modulbezug - Ihre Kompetenz selbst einschätzen. Durch eine Mittellinie getrennt ist in beiden Bereichen jeweils eine Antwort möglich. Bedenken Sie, dass ein Modul nicht bloß Präsenzveranstaltungen umfasst, sondern eigenverantwortlich durchzuführende Arbeiten (z. B. Textarbeit) beinhalten kann.
- Sollten Sie einmal keine für Sie passende Antwort finden, entscheiden Sie sich bitte für die Antwort, die Ihrer Meinung am nächsten kommt oder gehen Sie weiter zur nächsten Frage.
- Wenn in einem Item verschiedene Kompetenzfacetten aufgelistet sind, fokussieren Sie bitte Ihre Einschätzung ggf. auf diejenigen Facetten, die in dem Modul relevant sind.
- Die Auswertungsergebnisse werden zu Zwecken der Forschung sowie Lehre genutzt und nach den Regeln wissenschaftlicher Praxis 10 Jahre lang archiviert.

**Freiwilligkeit und Anonymität**
Diese Befragung lässt keinerlei Rückschlüsse auf Ihre Person zu. Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig. Sie können jederzeit und ohne Angabe von Gründen die Teilnahme an dieser Befragung beenden, ohne dass Ihnen daraus Nachteile entstehen.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme und Unterstützung – auch im Namen des gesamten Projektteams.

Mit freundlichen Grüßen

Christian Holle

*Wissenschaftliche Mitarbeiter*
*Qualitätsoffensive Lehrerbildung: "Biographieorientierte und Phasenübergreifende Lehrerbildung"*

Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Ammerländer Heerstr. 138
D-26129 Oldenburg

| | |
|---|---|
| 1. Ihr Studium verfolgt das Berufsziel… | ○ Lehramt an Grundschulen<br>○ Lehramt an Haupt-/Realschulen<br>○ Lehramt an Gymnasien<br>○ Lehramt für Sonderpädagogik<br>○ Sonstiges |

| | |
|---|---|
| **A1.1** Die Vorlesung zum Modul habe ich bereits abgeschlossen bzw. wird dieses Semester noch abgeschlossen. | ○ ja ○ nein<br>○ Ich weiß es nicht. |
| Falls die Frage A1.1 mit „Nein" beantwortet wurde, gehen Sie bitte weiter zu Frage A2.1 | |

**A1.2 Ich habe zu…**

| | 0% | 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100 % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| an den bisherigen Terminen der Vorlesung teilgenommen. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | |
|---|---|
| **A2.1** Ein Seminar zum Modul habe ich bereits abgeschlossen bzw. wird dieses Semester noch abgeschlossen. | ○ ja ○ nein<br>○ Ich weiß es nicht. |
| Falls die Frage A2.1 mit „Nein" beantwortet wurde, gehen Sie bitte weiter zu Frage B1 | |

**A2.2 Ich habe zu…**

| | 0% | 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100 % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| an den bisherigen Terminen des Seminars teilgenommen. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | |
|---|---|
| Falls Sie auch die zweite Seminarschiene besuchen müssen, beantworten Sie bitte noch die Fragen A3.1 und A3.2. Ansonsten gehen Sie bitte weiter zu Frage A4 | |
| **A3.1** Ein Seminar einer weiteren Seminarschiene zum Modul habe ich bereits abgeschlossen bzw. wird dieses Semester noch abgeschlossen. | ○ ja ○ nein<br>○ Ich weiß es nicht. |
| Falls die Frage A3.1 mit „Nein" beantwortet wurde, gehen Sie bitte weiter zu Frage B1 | |

**A3.2 Ich habe zu…**

| | 0% | 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100 % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| an den bisherigen Terminen des Seminars teilgenommen. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | trifft nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft eher zu | trifft voll zu |
|---|---|---|---|---|
| **A4** Die Lehrveranstaltungen des Gesamtmoduls bilden eine thematische Einheit. | ○ | ○ | ○ | ○ |

**B 1 Kompetenzbereich: Unterrichten**

Bitte beantworten Sie für die unten aufgeführten Kompetenzen die folgenden Fragen:
**I Nimmt das Modul Bezug auf die folgenden Kompetenzen?**
**II Wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihre Kompetenzen ein?**

| | I Hergestellter Bezug im Modul | | | | II Selbsteinschätzung | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | kein Bezug | geringer Bezug | mittlerer Bezug | starker Bezug | gar nicht kompetent | eher nicht kompetent | eher kompetent | voll kompetent |
| 1.1. didaktische Planungsmodelle erläutern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.2. die bildungstheoretischen Begründungen von didaktischen Planungsmodellen erläutern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.3. Unterricht planungsbezogen analysieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | I Hergestellter Bezug im Modul | | | | II Selbsteinschätzung | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | kein Bezug | geringer Bezug | mittlerer Bezug | starker Bezug | gar nicht kompetent | eher nicht kompetent | eher kompetent | voll kompetent |
| 1.4. Unterricht, der mit Bezug auf didaktische Modelle/Konzepte geplant worden ist, planungsbezogen analysieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.5. exemplarisch wissenschaftliche Analyseverfahren für Lernwirkungen des Unterrichts darstellen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.6. exemplarisch lernförderliche und lernmotivierende Unterrichtssituationen analysieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.7. über grundlegendes Wissen zur Gestaltung transferfördernder Unterrichtssituationen verfügen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.8. über grundlegendes Wissen zur Gestaltung wissensanwendungsbezogener Unterrichtssituationen verfügen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.9. transferfördernde Unterrichtssituationen exemplarisch analysieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.10. wissensanwendungsbezogene Unterrichtssituationen exemplarisch analysieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.11. Lernstrategien analysieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.12. die Anwendungsmöglichkeiten von Lernstrategien beurteilen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.13. Konzepte des selbst regulierten Lernens darstellen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.14. lernerfolgsrelevante Schülermerkmale beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.15. sozialgruppenspezifische Unterschiede beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.16. Theorien der Kognition darstellen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.17. Theorien des Lernens darstellen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.18. die Bedeutung von Theorien der Kognition für die Unterrichtsgestaltung erörtern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.19. die Bedeutung von Theorien des Lernens für die Unterrichtsgestaltung erörtern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.20. Theorien der Lern- und Leistungsmotivation kennen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.21. die Bedeutung von Theorien der Lern- und Leistungsmotivation für die Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen erläutern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.22. über grundlegendes Wissen zur Metakognition verfügen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.23. die Bedeutung von Metakognition für die Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen erörtern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.24. die Bedeutung von Metakognition für außerschulisches Lernen erörtern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.25. die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.26. die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.27. die Bedeutung der sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern für die Schule erörtern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | I Hergestellter Bezug im Modul | | | | II Selbsteinschätzung | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | kein Bezug | geringer Bezug | mittlerer Bezug | starker Bezug | gar nicht kompetent | eher nicht kompetent | eher kompetent | voll kompetent |
| 1.28. die Bedeutung der sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern für die Unterrichtsgestaltung erörtern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.29. politikwissenschaftliche Theorien und Methoden darstellen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.30. Formen und Inhalte politischer Entscheidungsprozesse erörtern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.31. die Relevanz von Demokratie im politischen Herrschaftssystem begründen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.32. die Relevanz von Demokratie in der Gesellschaft begründen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.33. die Relevanz von Demokratie in der Lebenswelt der Schule begründen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.34. das Abhängigkeits- und Spannungsverhältnis von Alltagssprache und Fachsprache begründen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

**B 2 Kompetenzbereich: Erziehen**

Bitte beantworten Sie für die unten aufgeführten Kompetenzen die folgenden Fragen:
**I Nimmt das Modul Bezug auf die folgenden Kompetenzen?**
**II Wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihre Kompetenzen ein?**

| | I Hergestellter Bezug im Modul | | | | II Selbsteinschätzung | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | kein Bezug | geringer Bezug | mittlerer Bezug | starker Bezug | gar nicht kompetent | eher nicht kompetent | eher kompetent | voll kompetent |
| 2.1. Erziehungstheorien darstellen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.2. die Entwicklung moralischer Urteils- und Handlungsfähigkeit im Unterricht erläutern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.3. Theorien der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.4. demokratische Werte und Normen beurteilen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.5. interkulturelle Aspekte des Unterrichts erläutern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.6. unterschiedliche Typen von Herrschaftssystemen theoriebasiert unterscheiden | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.7. unterschiedliche Typen von Herrschaftssystemen anhand von Beispielen politischer Praxis unterscheiden | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.8. die Menschenrechte und die freiheitlich-demokratische Grundordnung darstellen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.9. das Engagement für die Menschenrechte allgemein beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.10. das Engagement für die Menschenrechte in konkreten Fällen begründen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.11. das Engagement für die freiheitlich-demokratische Grundordnung allgemein beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.12. das Engagement für die freiheitlich-demokratische Grundordnung in konkreten Fällen begründen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.13. die Bedeutung von Chancengleichheit im Bildungssystem einer demokratischen Gesellschaft erörtern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.14. Merkmale von sozialintegrativem Unterricht beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | I Hergestellter Bezug im Modul | | | | II Selbsteinschätzung | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | kein Bezug | geringer Bezug | mittlerer Bezug | starker Bezug | gar nicht kompetent | eher nicht kompetent | eher kompetent | voll kompetent |
| 2.15. Wirkungen von sozialintegrativem Unterricht beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.16. über Wissen zur Durchführung von verhaltensbezogenen Beratungsgesprächen verfügen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.17. Moderationsverfahren für Konfliktsituationen beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.18. über grundlegendes Wissen zu Theorien der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen verfügen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.19. die Bedeutung von Theorien der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen für die Erziehung reflektieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.20. Schutz- und Risikofaktoren der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.21. die kognitive Grundfähigkeit im Kindes- und Jugendalter beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.22. die pädagogische Relevanz der kognitiven Grundfähigkeit im Kindes- und Jugendalter erörtern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.23. Annahmen über Geschlechterzuschreibungen im Kindes- und Jugendalter beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.24. die pädagogische Relevanz von Geschlechterzuschreibungen im Kindes- und Jugendalter erörtern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.25. den Wandel der Familienformen und -strukturen erläutern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.26. zentrale Ergebnisse der Familienforschung erläutern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.27. die Bedeutung des Wandels der Familienformen und -strukturen für die Schule darstellen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.28. die Bedeutung von zentralen Ergebnissen der Familienforschung für die Gestaltung von Unterricht darstellen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.29. über grundlegendes Wissen der Sozialisationsfunktionen von Familien verfügen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.30. die Bedeutung der Sozialisationsfunktionen für die Gestaltung schulischer Sozialisationsprozesse erläutern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.31. verschiedene Ethikkonzepte in ihrer historischen Abhängigkeit beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.32. die Grundregeln des ethischen Argumentierens beherrschen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.33. zwischen Moral und Recht unterscheiden | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.34. zwischen Moralität und Legalität unterscheiden | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.35. das Spannungsverhältnis von Kulturrelativismus und universalen Menschenrechten beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.36. das Spannungsverhältnis von Kulturrelativismus und universalen Menschenrechten im Hinblick auf die besonderen Probleme von Interkulturalität und Fremdverstehen beurteilen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

**B 3 Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern**

Bitte beantworten Sie für die unten aufgeführten Kompetenzen die folgenden Fragen:
**I Nimmt das Modul Bezug auf die folgenden Kompetenzen?**
**II Wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihre Kompetenzen ein?**

| | I Hergestellter Bezug im Modul | | | | II Selbsteinschätzung | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | kein Bezug | geringer Bezug | mittlerer Bezug | starker Bezug | gar nicht kompetent | eher nicht kompetent | eher kompetent | voll kompetent |
| 3.1. über grundlegendes Wissen zur Analyse von Lernbeeinträchtigungen verfügen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.2. über grundlegendes Wissen zur Prävention von Lernbeeinträchtigungen verfügen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.3. spezifische Lernvoraussetzungen beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.4. Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache als besondere Lernvoraussetzung beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.5. sonderpädagogischen Förderbedarf als besondere Lernvoraussetzung beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.6. Lernprozessmerkmale identifizieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.7. Formen lernbezogener kollegialer und institutioneller Kooperation beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.8. Formen lernbezogener kollegialer und institutioneller Beratung beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.9. die Grundlagen der Entwicklung kriterienorientierter Aufgabenstellungen erläutern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.10. die Beurteilung in der sachlichen, der intra- und der interindividuellen Bezugsnorm unterscheiden | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.11. den Nutzen von Prüfungen als Rückmeldung für Schülerinnen und Schüler erörtern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.12. den Nutzen von Prüfungen als Rückmeldung für Lehrerinnen und Lehrer erörtern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.13. Angebote der Beratung und Unterstützung in persönlichen Problemsituationen exemplarisch beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.14. Vorgehensweisen der Beratung und Unterstützung in persönlichen Problemsituationen exemplarisch interpretieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.15. emotionale Prozesse der Moderation in Konfliktsituationen beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.16. kognitive Prozesse der Moderation in Konfliktsituationen beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.17. Hochbegabung als psychologische Lernvoraussetzung beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.18. intellektuelle Beeinträchtigung als psychologische Lernvoraussetzung beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.19. Sprachfähigkeit als psychologische Lernvoraussetzung beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.20. Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit als psychologische Lernvoraussetzungen beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.21. Störungen des Schriftspracherwerbs als psychologische Lernvoraussetzungen beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.22. Störungen der rechnerischen Fähigkeiten als psychologische Lernvoraussetzungen beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | I Hergestellter Bezug im Modul | | | | II Selbsteinschätzung | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | kein Bezug | geringer Bezug | mittlerer Bezug | starker Bezug | gar nicht kompetent | eher nicht kompetent | eher kompetent | voll kompetent |
| 3.23. die Ursachen und Folgen sozialer Ungleichheit anhand zentraler Kategorien beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.24. die Bedeutung sozialer Ungleichheit für das pädagogische Handeln diskutieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.25. Differenzen zwischen Norm und Wirklichkeit in der Politik analysieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.26. Differenzen zwischen Norm und Wirklichkeit in der Gesellschaft analysieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.27. Differenzen zwischen Norm und Wirklichkeit in der Wirtschaft analysieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.28. die Fähigkeit zur Unterscheidung von kontextgebundenem Urteilen und prämissenabhängigem Beschreiben haben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

**B 4 Kompetenzbereich: Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz**

Bitte beantworten Sie für die unten aufgeführten Kompetenzen die folgenden Fragen:
**I Nimmt das Modul Bezug auf die folgenden Kompetenzen?**
**II Wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihre Kompetenzen ein?**

| | I Hergestellter Bezug im Modul | | | | II Selbsteinschätzung | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | kein Bezug | geringer Bezug | mittlerer Bezug | starker Bezug | gar nicht kompetent | eher nicht kompetent | eher kompetent | voll kompetent |
| 4.1. die institutionellen Strukturen des Bildungswesens beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.2. die grundlegenden rechtlichen Rahmenbedingungen von Unterricht beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.3. über grundlegendes Wissen zu soziologischen Analysen der Organisation von Schulen verfügen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.4. die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Entwicklung von Schulen analysieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.5. Analyse- und Reflexionsverfahren zu Einstellungen von Lehrkräften beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.6. Analyse- und Reflexionsverfahren zu berufsbezogenen Wertvorstellungen von Lehrkräften beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.7. über Wissen zur Stressprävention verfügen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.8. Evaluationsverfahren beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.9. Ergebnisse von Evaluationsverfahren beispielhaft erläutern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.10. die Nutzung von Evaluationsverfahren in Schulentwicklungsprozessen aufzeigen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.11. Analyseverfahren für binnenschulische Kooperationsstrukturen beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.12. Mitwirkungsmöglichkeiten in Schulentwicklungsprozessen darstellen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.13. emotionale Prozesse des Stresserlebens und der Belastungsbewältigung beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.14. kognitive Prozesse des Stresserlebens und der Belastungsbewältigung beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.15. die Prägung der Berufskompetenz einer Lehrkraft begründen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.16. die Prägung der Berufskompetenz einer Lehrkraft durch die zugrunde liegenden anthropologischen Voraussetzungen begründen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | I Hergestellter Bezug im Modul | | | | II Selbsteinschätzung | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | kein Bezug | geringer Bezug | mittlerer Bezug | starker Bezug | gar nicht kompetent | eher nicht kompetent | eher kompetent | voll kompetent |
| 4.17. die Prägung der Berufskompetenz einer Lehrkraft durch die zugrunde liegenden sozialphilosophischen Voraussetzungen begründen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.18. die wichtigsten Widersprüche der Lehrerrolle begründen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

**E Allgemeine Informationen**

| | |
|---|---|
| 1. Sie sind…? | ○ männlich<br>○ weiblich<br>○ divers<br>○ k. A. |
| 2. Wie alt sind Sie? | ○ 19 oder jünger<br>○ 20-29<br>○ 30-39<br>○ 40-49<br>○ 50-59<br>○ 60 oder älter<br>○ k. A. |
| 3. In welchem Fachsemester studieren Sie? (Mehrfachantworten möglich.) | ☐ **Bachelor** 1. Fachsemester<br>☐ **Bachelor** 2. Fachsemester<br>☐ **Bachelor** 3. Fachsemester<br>☐ **Bachelor** 4. Fachsemester<br>☐ **Bachelor** 5. Fachsemester<br>☐ **Bachelor** 6. Fachsemester<br>☐ **Bachelor** 7. Fachsemester oder höher<br>☐ **Master** 1. Fachsemester<br>☐ **Master** 2. Fachsemester<br>☐ **Master** 3. Fachsemester<br>☐ **Master** 4. Fachsemester<br>☐ **Master** 5. Fachsemester oder höher |
| 4. Weitere Anmerkungen und Wünsche, die Sie uns mitteilen möchten: | |
| | |

# Modul biw030/biw035 - Schul- und Unterrichtsfoschung und Leistungsbeurteilung

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,
dieser Bogen wird maschinell ausgewertet. Markieren Sie eine Antwort bitte in der folgenden Weise: ○⊗○.
Wenn Sie eine Antwort korrigieren möchten, füllen Sie bitte den falsch markierten Kreis und noch etwas darüber hinaus aus, ungefähr so: ○●⊗.

**Sehr geehrte Damen und Herren,**

die Ausbildung des Lehrkräftenachwuchses hat eine lange Tradition in Oldenburg. Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ist stets bemüht, den Studierenden möglichst viele Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen im Laufe des Studiums zu vermitteln, sodass sie den vielfältigen Aufgaben in der Schule und den sich wandelnden gesellschaftlichen Herausforderungen gewachsen sind. Um die qualitative Weiterentwicklung der Lehrerbildung voranzutreiben, soll im Rahmen des Projektes OLE+ erfasst werden, welche der erwünschten Kompetenzen sich bereits im Curriculum abbilden. Ihre Einschätzung ist dabei von großer Bedeutung.

**Hinweise zur Studie**
Die folgende Studie besteht aus einer Befragung und dauert ca. 15 bis 30 Minuten. Ihre Aufgabe ist es, den vorliegenden Fragebogen auszufüllen. Bei der Bearbeitung des Fragebogens ist Folgendes zu beachten:

- Für die Teilnahme sollten Sie Lehramtsstudierende/r sein.
- Wenn Sie den Fragenbogen schon einmal für ein anderes Modul ausgefüllt haben, können Sie leider nicht mehr teilnehmen.
- Nehmen Sie sich bitte die Zeit und füllen Sie den Fragebogen vollständig aus.
- Wichtig ist, dass Sie sich jeweils für eine Antwort entscheiden. Gehen Sie die Fragen der Reihe nach durch und wählen Sie die für Sie zutreffende Antwort – ohne lange nachzudenken – aus.
- Ein Großteil des Fragebogens bittet Sie einerseits um eine Einschätzung zur Bezugsstärke des von Ihnen besuchten Moduls (Vorlesung & Seminare) zu einzelnen Kompetenzen, andererseits sollen Sie - ohne Modulbezug - Ihre Kompetenz selbst einschätzen. Durch eine Mittellinie getrennt ist in beiden Bereichen jeweils eine Antwort möglich. Bedenken Sie, dass ein Modul nicht bloß Präsenzveranstaltungen umfasst, sondern eigenverantwortlich durchzuführende Arbeiten (z. B. Textarbeit) beinhalten kann.
- Sollten Sie einmal keine für Sie passende Antwort finden, entscheiden Sie sich bitte für die Antwort, die Ihrer Meinung am nächsten kommt oder gehen Sie weiter zur nächsten Frage.
- Wenn in einem Item verschiedene Kompetenzfacetten aufgelistet sind, fokussieren Sie bitte Ihre Einschätzung ggf. auf diejenigen Facetten, die in dem Modul relevant sind.
- Die Auswertungsergebnisse werden zu Zwecken der Forschung sowie Lehre genutzt und nach den Regeln wissenschaftlicher Praxis 10 Jahre lang archiviert.

**Freiwilligkeit und Anonymität**
Diese Befragung lässt keinerlei Rückschlüsse auf Ihre Person zu. Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig. Sie können jederzeit und ohne Angabe von Gründen die Teilnahme an dieser Befragung beenden, ohne dass Ihnen daraus Nachteile entstehen.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme und Unterstützung – auch im Namen des gesamten Projektteams.

Mit freundlichen Grüßen

Christian Holle

*Wissenschaftliche Mitarbeiter*
*Qualitätsoffensive Lehrerbildung: "Biographieorientierte und Phasenübergreifende Lehrerbildung"*

Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Ammerländer Heerstr. 138
D-26129 Oldenburg

659.1

| | |
|---|---|
| 1. Ihr Studium verfolgt das Berufsziel… | ○ Lehramt an Grundschulen<br>○ Lehramt an Haupt-/Realschulen<br>○ Lehramt an Gymnasien<br>○ Lehramt für Sonderpädagogik<br>○ Sonstiges |

| | |
|---|---|
| **A1.1** Die Vorlesung zum Modul habe ich bereits abgeschlossen bzw. wird dieses Semester noch abgeschlossen. | ○ ja ○ nein<br>○ Ich weiß es nicht. |
| Falls die Frage A1.1 mit „Nein" beantwortet wurde, gehen Sie bitte weiter zu Frage A2.1 | |

**A1.2 Ich habe zu…**

| | 0% | 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100 % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| an den bisherigen Terminen der Vorlesung teilgenommen. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | |
|---|---|
| **A2.1** Ein Seminar zum Modul habe ich bereits abgeschlossen bzw. wird dieses Semester noch abgeschlossen. | ○ ja ○ nein<br>○ Ich weiß es nicht. |
| Falls die Frage A2.1 mit „Nein" beantwortet wurde, gehen Sie bitte weiter zu Frage B1 | |

**A2.2 Ich habe zu…**

| | 0% | 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100 % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| an den bisherigen Terminen des Seminars teilgenommen. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | |
|---|---|
| Falls Sie auch die zweite Seminarschiene besuchen müssen, beantworten Sie bitte noch die Fragen A3.1 und A3.2. Ansonsten gehen Sie bitte weiter zu Frage A4 | |
| **A3.1** Ein Seminar einer weiteren Seminarschiene zum Modul habe ich bereits abgeschlossen bzw. wird dieses Semester noch abgeschlossen. | ○ ja ○ nein<br>○ Ich weiß es nicht. |
| Falls die Frage A3.1 mit „Nein" beantwortet wurde, gehen Sie bitte weiter zu Frage B1 | |

**A3.2 Ich habe zu…**

| | 0% | 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100 % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| an den bisherigen Terminen des Seminars teilgenommen. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | trifft nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft eher zu | trifft voll zu |
|---|---|---|---|---|
| **A4** Die Lehrveranstaltungen des Gesamtmoduls bilden eine thematische Einheit. | ○ | ○ | ○ | ○ |

**B 1 Kompetenzbereich: Unterrichten**

Bitte beantworten Sie für die unten aufgeführten Kompetenzen die folgenden Fragen:
**I Nimmt das Modul Bezug auf die folgenden Kompetenzen?**
**II Wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihre Kompetenzen ein?**

| | I Hergestellter Bezug im Modul | | | | II Selbsteinschätzung | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | kein Bezug | geringer Bezug | mittlerer Bezug | starker Bezug | gar nicht kompetent | eher nicht kompetent | eher kompetent | voll kompetent |
| 1.1. exemplarisch wissenschaftliche Analyseverfahren für Lernwirkungen des Unterrichts darstellen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.2. Lernstrategien analysieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.3. die Anwendungsmöglichkeiten von Lernstrategien beurteilen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | I Hergestellter Bezug im Modul | | | | II Selbsteinschätzung | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | kein Bezug | geringer Bezug | mittlerer Bezug | starker Bezug | gar nicht kompetent | eher nicht kompetent | eher kompetent | voll kompetent |
| 1.4. Konzepte des selbst regulierten Lernens darstellen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.5. die Grundregeln der Logik beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.6. die wichtigsten Wahrheitstheorien beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 1.7. die methodischen Besonderheiten der wichtigsten Fachkulturen beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

**B 3 Kompetenzbereich: Beurteilen, Beraten und Fördern**

Bitte beantworten Sie für die unten aufgeführten Kompetenzen die folgenden Fragen:
**I Nimmt das Modul Bezug auf die folgenden Kompetenzen?**
**II Wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihre Kompetenzen ein?**

| | I Hergestellter Bezug im Modul | | | | II Selbsteinschätzung | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | kein Bezug | geringer Bezug | mittlerer Bezug | starker Bezug | gar nicht kompetent | eher nicht kompetent | eher kompetent | voll kompetent |
| 3.1. über grundlegendes Wissen zur Analyse von Lernbeeinträchtigungen verfügen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.2. über grundlegendes Wissen zur Prävention von Lernbeeinträchtigungen verfügen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.3. Lernprozessmerkmale identifizieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.4. die Grundlagen der Entwicklung kriterienorientierter Aufgabenstellungen erläutern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.5. die Beurteilung in der sachlichen, der intra- und der interindividuellen Bezugsnorm unterscheiden | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.6. den Nutzen von Prüfungen als Rückmeldung für Schülerinnen und Schüler erörtern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.7. den Nutzen von Prüfungen als Rückmeldung für Lehrerinnen und Lehrer erörtern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

**B 4 Kompetenzbereich: Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz**

Bitte beantworten Sie für die unten aufgeführten Kompetenzen die folgenden Fragen:
**I Nimmt das Modul Bezug auf die folgenden Kompetenzen?**
**II Wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihre Kompetenzen ein?**

| | I Hergestellter Bezug im Modul | | | | II Selbsteinschätzung | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | kein Bezug | geringer Bezug | mittlerer Bezug | starker Bezug | gar nicht kompetent | eher nicht kompetent | eher kompetent | voll kompetent |
| 4.1. Evaluationsverfahren beschreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.2. Ergebnisse von Evaluationsverfahren beispielhaft erläutern | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.3. die Nutzung von Evaluationsverfahren in Schulentwicklungsprozessen aufzeigen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

## Anhang 5.3 Kompetenzbereich Unterrichten

| Studienangebot | Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | aa) | bb) | cc) | dd) | ee) | ff) | gg) | hh) | ii) | jj) | kk) | ll) | mm) | nn) | oo) |
| | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) |
| aa) Didaktische Planungs- | **0,294**** | 0,144* | 0,19** | 0,139* | 0,067 | 0,157** | 0,187** | 0,216** | 0,202** | 0,145* | 0,130* | -0,002 | -0,027 | 0,078 | 0,078 |
| modelle | **(322)** | (266) | (325) | (266) | (263) | (320) | (296) | (293) | (294) | (292) | (322) | (141) | (150) | (28) | (172) |
| bb) Analyseverfahren | 0,168** | **0,516**** | 0,154** | 0,191** | 0,244** | 0,206** | 0,150** | 0,298** | 0,196** | 0,187** | 0,123* | -0,030 | 0,016 | 0,158 | 0,026 |
| für Lernwirkungen | (267) | **(361)** | (353) | (354) | (356) | (349) | (321) | (319) | (316) | (315) | (258) | (140) | (149) | (35) | (195) |
| cc) Lernförderliche | 0,223** | 0,204** | **0,363**** | 0,236** | 0,264** | 0,308** | 0,234** | 0,263** | 0,278** | 0,221** | 0,174** | -0,118 | -0,141 | -0,060 | -0,023 |
| Unterrichtssituationen | (325) | (350) | **(419)** | (359) | (345) | (400) | (379) | (378) | (374) | (371) | (316) | (145) | (154) | (34) | (203) |
| dd) Transferfördernde | 0,263** | 0,281** | 0,229** | **0,460**** | 0,232** | 0,294** | 0,227** | 0,292** | 0,276** | 0,284** | 0,150* | 0,038 | -0,095 | 0,134 | 0,033 |
| Unterrichtssituationen | (268) | (355) | (362) | **(364)** | (350) | (344) | (322) | (320) | (316) | (315) | (259) | (149) | (158) | (35) | (203) |
| ee) Lernstrategien | 0,190** | 0,243** | 0,176** | 0,216** | **0,490**** | 0,408** | 0,171** | 0,404** | 0,309** | 0,234** | 0,149* | 0,010 | 0,026 | 0,261 | -0,025 |
| | (266) | (358) | (350) | (351) | **(358)** | (352) | (323) | (321) | (318) | (317) | (260) | (140) | (149) | (35) | (196) |
| ff) Selbst reguliertes Lernen | 0,174** | 0,160** | 0,146** | 0,199** | 0,273** | **0,466**** | 0,131* | 0,312** | 0,238** | 0,209** | 0,135* | 0,026 | -0,007 | 0,248 | -0,012 |
| | (323) | (353) | (406) | (346) | (354) | **(411)** | (380) | (377) | (375) | (372) | (319) | (138) | (147) | (35) | (253) |
| gg) Lernerfolgsrelevante | 0,204** | 0,185** | 0,193** | 0,266** | 0,180** | 0,136** | **0,538**** | 0,248** | 0,211** | 0,176** | 0,299** | 0,125 | 0,073 | | 0,095 |
| Schülermerkmale | (297) | (321) | (381) | (321) | (323) | (379) | **(384)** | (382) | (379) | (376) | (294) | (112) | (121) | | (256) |
| hh) Theorien der Kognition | 0,152** | 0,235** | 0,163** | 0,170** | 0,326** | 0,329** | 0,200** | **0,529**** | 0,306** | 0,273** | 0,074 | 0,078 | -0,051 | | -0,005 |
| & des Lernens | (296) | (321) | (381) | (321) | (322) | (377) | (383) | **(383)** | (379) | (376) | (294) | (113) | (122) | | (256) |
| ii) Lern- & Leistungsmoti- | 0,203** | 0,275** | 0,219** | 0,192** | 0,334** | 0,345** | 0,271** | 0,412** | **0,484**** | 0,271** | 0,154** | 0,002 | -0,089 | | -0,056 |
| vation | (297) | (317) | (377) | (317) | (319) | (374) | (380) | (379) | **(380)** | (376) | (294) | (113) | (122) | | (255) |
| jj) Metakognition | 0,153** | 0,216** | 0,129* | 0,268** | 0,292** | 0,338** | 0,183** | 0,402** | 0,296** | **0,544**** | 0,127* | 0,027 | -0,085 | | 0,044 |
| | (295) | (316) | (374) | (316) | (318) | (371) | (377) | (376) | (376) | **(377)** | (292) | (113) | (122) | | (253) |
| kk) Soziale & kulturelle | 0,121* | 0,168** | 0,160** | 0,253** | 0,099 | 0,123* | 0,316** | 0,145* | 0,166** | 0,112 | **0,477**** | -0,007 | 0,068 | 0,219 | 0,238** |
| Lebensbedingungen | (325) | (260) | (319) | (260) | (261) | (319) | (294) | (292) | (293) | (291) | **(676)** | (141) | (466) | (28) | (172) |
| ll) Politikwissenschaft | 0,067 | 0,069 | -0,115 | 0,081 | -0,039 | 0,071 | 0,019 | 0,098 | 0,040 | -0,061 | 0,101 | **0,601**** | 0,278** | 0,105 | 0,189* |
| | (143) | (141) | (148) | (150) | (141) | (138) | (113) | (113) | (112) | (112) | (141) | **(188)** | (188) | (35) | (119) |
| mm) Relevanz von Demo- | -0,005 | 0,020 | -0,032 | 0,174* | 0,036 | 0,089 | 0,084 | 0,043 | -0,030 | 0,001 | 0,207** | 0,375** | **0,451**** | 0,099 | 0,180 |
| kratie | (152) | (150) | (157) | (159) | (150) | (147) | (122) | (122) | (121) | (121) | (465) | (188) | **(512)** | (35) | (119) |
| nn) Logik & Wahrheits- | 0,298 | 0,248 | 0,152 | 0,179 | 0,154 | 0,361* | | | | | 0,177 | 0,001 | 0,028 | **0,447**** | 0,222** |
| theorien | (29) | (36) | (36) | (36) | (35) | (34) | | | | | (28) | (35) | (35) | **(172)** | (137) |
| oo) Alltags- & Fachsprache | 0,115 | 0,113 | 0,095 | 0,247** | 0,295** | 0,169** | 0,143* | 0,201** | 0,144* | 0,220** | 0,195* | 0,258** | 0,113 | 0,289** | **0,334**** |
| | (174) | (198) | (264) | (206) | (199) | (254) | (259) | (259) | (257) | (255) | (173) | (120) | (120) | (136) | **(392)** |

Anmerkungen: Abgebildet werden die Korrelationskoeffizienten nach Spearman ($r_{Sp}$) sowie die Stichprobengröße (n). Signifikanzen: **p<0,01; *p<0,05; der jeweils höchste Wert wurde fett markiert.

## Anhang 5.4 Kompetenzbereich Erziehen

| Studienangebot | Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | aa) | bb) | cc) | dd) | ee) | ff) | gg) | hh) | ii) | jj) | kk) | ll) | mm) | nn) | oo) | pp) | qq) | rr) | ss) |
| | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) |
| aa) Erziehungstheorien | **0,458**** | 0,320** | 0,265** | 0,159** | 0,108* | 0,210** | 0,172** | 0,104* | 0,164** | 0,151** | 0,172* | 0,333** | 0,254** | 0,140** | 0,281** | 0,184** | 0,221** | 0,167* | 0,266** |
| | **(594)** | (259) | (592) | (587) | (364) | (200) | (307) | (586) | (358) | (575) | (213) | (585) | (579) | (581) | (475) | (468) | (196) | (196) | (194) |
| bb) Entwicklung moralischer Fähigkeiten | 0,320** | **0,408**** | 0,083 | 0,156** | 0,112 | 0,077 | 0,130 | 0,053 | 0,245** | 0,240** | 0,283** | 0,244** | 0,076 | 0,178** | 0,156* | 0,001 | 0,171** | 0,184** | 0,279** |
| | (264) | **(303)** | (308) | (305) | (303) | (236) | (200) | (301) | (260) | (252) | (114) | (254) | (287) | (261) | (251) | (255) | (232) | (232) | (194) |
| cc) Theorien der Sozialisation | 0,311** | 0,167** | **0,495**** | 0,119** | 0,162** | 0,152* | 0,212** | 0,244** | 0,219** | 0,039 | 0,201** | 0,316** | 0,327** | 0,155** | 0,315** | 0,249** | 0,138* | 0,158* | 0,248** |
| | (593) | (302) | **(727)** | (630) | (407) | (237) | (308) | (631) | (366) | (664) | (221) | (675) | (617) | (680) | (478) | (480) | (233) | (233) | (195) |
| dd) Demokratische Werte & Normen | 0,289** | 0,258** | 0,213** | **0,404**** | 0,177** | 0,252** | 0,329** | 0,191** | 0,289** | 0,212** | 0,140* | 0,254** | 0,246** | 0,261** | 0,317** | 0,200** | 0,258** | 0,272** | 0,279** |
| | (590) | (300) | (634) | **(660)** | (434) | (264) | (336) | (657) | (392) | (575) | (221) | (612) | (615) | (589) | (474) | (476) | (232) | (258) | (195) |
| ee) Interkulturelle Aspekte | 0,202** | 0,252** | 0,186** | 0,126** | **0,418**** | 0,004 | 0,164** | 0,117* | 0,280** | 0,188** | 0,208** | 0,150** | 0,112* | 0,157** | 0,204** | 0,022 | 0,021 | -0,040 | 0,101 |
| | (364) | (298) | (409) | (434) | **(470)** | (261) | (332) | (470) | (391) | (356) | (220) | (386) | (391) | (366) | (249) | (253) | (230) | (256) | (229) |
| ff) Herrschaftssysteme | 0,141* | 0,122 | -0,015 | 0,134* | 0,027 | **0,386**** | 0,291** | 0,037 | 0,196** | 0,138 | 0,158 | 0,164* | 0,194** | 0,125 | 0,172* | 0,060 | 0,308** | 0,239** | 0,345** |
| | (201) | (233) | (238) | (263) | (261) | **(264)** | (228) | (261) | (221) | (193) | (105) | (221) | (228) | (194) | (192) | (190) | (232) | (258) | (195) |
| gg) Menschenrechte | 0,175** | 0,265** | 0,030 | 0,261** | 0,162** | 0,354** | **0,463**** | 0,236** | 0,287** | 0,075 | 0,119 | 0,172** | 0,201** | 0,209** | 0,294** | 0,186* | 0,396** | 0,345** | 0,413** |
| | (307) | (198) | (308) | (334) | (331) | (228) | **(336)** | (334) | (327) | (299) | (213) | (329) | (299) | (302) | (192) | (190) | (196) | (222) | (195) |
| hh) Chancengleichheit im Bildungssystem | 0,171** | 0,120 | 0,249** | 0,138** | 0,178** | 0,135* | 0,307** | **0,480**** | 0,335** | 0,003 | 0,095 | 0,154** | 0,283** | 0,163** | 0,288** | 0,268** | 0,075 | 0,140* | 0,293** |
| | (586) | (297) | (631) | (655) | (467) | (262) | (334) | **(698)** | (392) | (576) | (220) | (613) | (616) | (590) | (475) | (478) | (232) | (258) | (232) |
| ii) Sozialintegrativer Unterricht | 0,177** | 0,256** | 0,080 | 0,133** | 0,148** | 0,057 | 0,228** | 0,252** | **0,628**** | 0,123* | 0,193** | 0,215** | 0,191** | 0,296** | 0,236** | 0,094 | 0,223** | 0,244** | 0,369** |
| | (357) | (256) | (366) | (391) | (389) | (220) | (326) | (393) | **(394)** | (356) | (220) | (386) | (355) | (366) | (250) | (254) | (191) | (217) | (190) |
| jj) Verhaltensbezogene Beratungsgespräche | 0,091 | 0,213** | -0,030 | 0,138** | 0,030 | 0,029 | 0,068 | 0,006 | 0,169** | **0,587**** | 0,291** | 0,114** | 0,029 | 0,154** | -0,036 | -0,061 | 0,075 | 0,151* | 0,119 |
| | (576) | (248) | (663) | (572) | (354) | (192) | (298) | (576) | (256) | **(665)** | (210) | (667) | (575) | (661) | (471) | (464) | (190) | (190) | (189) |
| kk) Moderationsverfahren für Konflikte | 0,113 | 0,252** | 0,009 | 0,092 | 0,097 | 0,193* | 0,087 | 0,012 | 0,291** | 0,344** | **0,446**** | 0,175* | 0,173* | 0,163* | 0,071 | -0,155 | 0,187 | 0,131 | 0,271** |
| | (215) | (116) | (223) | (221) | (220) | (107) | (215) | (223) | (223) | (213) | **(222)** | (216) | (214) | (224) | (108) | (113) | (107) | (107) | (106) |
| ll) Entwicklung von Kindern & Jugendlichen | 0,310** | 0,256** | 0,324** | 0,134** | 0,166** | 0,041 | 0,127* | 0,161** | 0,255** | 0,094* | 0,129 | **0,513**** | 0,339** | 0,214** | 0,294** | 0,202** | 0,253** | 0,108 | 0,285** |
| | (585) | (249) | (673) | (608) | (383) | (220) | (328) | (613) | (385) | (667) | (213) | **(706)** | (584) | (673) | (480) | (473) | (192) | (218) | (191) |
| mm) Schutz- und Risikofaktoren | 0,222** | 0,165** | 0,296** | 0,128** | 0,226** | 0,285** | 0,274** | 0,253** | 0,295** | 0,016 | 0,185** | 0,332** | **0,539**** | 0,210** | 0,316** | 0,209** | 0,244** | 0,210** | 0,342** |
| | (580) | (282) | (615) | (610) | (388) | (227) | (298) | (615) | (355) | (576) | (212) | (585) | **(617)** | (581) | (475) | (468) | (226) | (226) | (189) |
| nn) Interindividuelle Differenzen | 0,215** | 0,247** | 0,192** | 0,183** | 0,176** | 0,347** | 0,285** | 0,156** | 0,315** | 0,117** | 0,186** | 0,318** | 0,319** | **0,461**** | 0,358** | 0,153** | 0,302** | 0,280** | 0,384** |
| | (583) | (256) | (678) | (587) | (363) | (193) | (301) | (592) | (365) | (663) | (221) | (675) | (583) | **(681)** | (479) | (480) | (192) | (192) | (191) |
| oo) Familienformen & -strukturen | 0,272** | 0,177** | 0,334** | 0,064 | 0,185** | 0,281** | 0,224** | 0,254** | 0,289** | -0,032 | 0,259** | 0,289** | 0,310** | 0,231** | **0,582**** | 0,338** | 0,216** | 0,256** | 0,314** |
| | (477) | (247) | (477) | (473) | (249) | (192) | (192) | (476) | (250) | (472) | (105) | (481) | (476) | (478) | **(480)** | (473) | (192) | (192) | (191) |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| pp) Sozialisationsfunk- | 0,197** | 0,063 | 0,320** | 0,069 | 0,003 | 0,176* | 0,198** | 0,275** | 0,270** | -0,022 | 0,209* | 0,296** | 0,357** | 0,213** | 0,417** | **0,592**** | 0,132 | 0,124 | 0,192** |
| tionen von Familien | (472) | (253) | (482) | (478) | (255) | (192) | (192) | (480) | (256) | (467) | (112) | (476) | (472) | (482) | (475) | **(480)** | (191) | (191) | (191) |
| qq) Ethikkonzepte | 0,106 | 0,196** | 0,058 | 0,187** | 0,015 | 0,281** | 0,256** | 0,072 | 0,262** | 0,120 | 0,145 | 0,246** | 0,176** | 0,163* | 0,262** | 0,171* | **0,499**** | 0,211** | 0,419** |
| | (198) | (230) | (235) | (232) | (231) | (233) | (197) | (232) | (193) | (192) | (105) | (194) | (228) | (194) | (193) | (190) | **(233)** | (233) | (195) |
| rr) Moral & Recht, Mora- | 0,181 | 0,208** | 0,069 | 0,253** | 0,060 | 0,206** | 0,258** | 0,146* | 0,247** | 0,226** | 0,255** | 0,200** | 0,194** | 0,173* | 0,251** | 0,070 | 0,299** | **0,391**** | 0,411** |
| lität & Legalität | (197) | (229) | (234) | (258) | (257) | (259) | (223) | (258) | (219) | (191) | (105) | (220) | (227) | (193) | (193) | (190) | (233) | **(259)** | (195) |
| ss) Kulturrelativismus vs. | 0,144 | 0,222** | 0,018 | 0,206** | 0,102 | 0,308** | 0,288** | 0,177** | 0,315** | 0,119 | 0,258** | 0,194** | 0,159* | 0,200** | 0,209** | 0,068 | 0,403** | 0,367** | **0,636**** |
| Menschenrechte | (195) | (192) | (196) | (195) | (228) | (195) | (195) | (232) | (191) | (190) | (104) | (192) | (190) | (192) | (192) | (190) | (195) | (195) | **(232)** |

Anmerkungen: Abgebildet werden die Korrelationskoeffizienten nach Spearman ($r_{Sp}$) sowie die Stichprobengröße (n). Signifikanzen: **p<0,01; *p<0,05; der jeweils höchste Wert wurde fett markiert.

## Anhang 5.5 Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Fördern

| Studienangebot | Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | aa) | bb) | cc) | dd) | ee) | ff) | gg) | hh) | ii) | jj) | kk) | ll) | mm) | nn) |
| | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) |
| aa) Lernbeeinträchtigungen | **0,364**** **(694)** | 0,227** (678) | 0,245** (519) | 0,064 (511) | 0,212** (593) | 0,202** (241) | 0,095 (369) | 0,078 (547) | 0,143** (452) | 0,266** (214) | 0,285** (598) | 0,101* (596) | 0,144* (213) | 0,243** (407) |
| bb) Spezifische Lernvoraussetzungen | 0,260** (682) | **0,390**** **(674)** | 0,229** (515) | 0,118** (500) | 0,233** (589) | 0,198** (234) | 0,063 (361) | 0,081 (535) | 0,118* (448) | 0,243** (213) | 0,276** (593) | 0,224** (592) | 0,165* (213) | 0,232** (405) |
| cc) Bereichsübergreifende Lernvoraussetzungen | 0,268** (517) | 0,206** (511) | **0,368**** **(517)** | 0,139** (501) | 0,296** (507) | 0,258** (234) | 0,107 (283) | 0,044 (453) | 0,169** (449) | 0,123 (130) | 0,287** (511) | 0,094* (510) | 0,117 (130) | 0,207** (324) |
| dd) Lernprozessmerkmale | 0,154** (511) | 0,136** (499) | 0,172** (503) | **0,413**** **(513)** | 0,247** (497) | 0,270** (240) | 0,098 (294) | 0,125** (458) | 0,211** (440) | 0,114 (128) | 0,214** (506) | 0,188** (506) | 0,035 (128) | 0,201** (323) |
| ee) kollegiale & institutionelle Kooperation | 0,138** (595) | 0,186** (591) | 0,244** (511) | 0,215** (499) | **0,542**** **(591)** | 0,260** (234) | 0,100 (283) | 0,149** (450) | 0,186** (448) | 0,085 (129) | 0,218** (507) | 0,148** (589) | 0,146* (212) | 0,219** (405) |
| ff) Kriterienorientierte Aufgabenstellungen | 0,257** (242) | 0,236** (234) | 0,238** (235) | 0,233** (239) | 0,353** (235) | **0,439**** **(246)** | 0,236** (240) | 0,129* (242) | 0,202** (235) | 0,190* (129) | 0,274** (235) | 0,202** (239) | 0,295** (134) | 0,257** (132) |
| gg) Beurteilung/Rückmeldung v. Lernergebnissen | 0,175** (371) | 0,167** (360) | 0,144* (283) | 0,228** (293) | 0,209** (283) | 0,344** (239) | **0,490**** **(374)** | 0,178** (328) | 0,225** (233) | 0,309** (209) | 0,266** (371) | 0,091 (288) | 0,125 (128) | 0,192* (133) |
| hh) Nutzen von Prüfungen | 0,169** (548) | 0,167** (534) | 0,121* (456) | 0,140** (459) | 0,220** (449) | 0,208** (240) | 0,200** (325) | **0,420**** **(554)** | 0,189** (450) | 0,280** (214) | 0,251** (544) | 0,105* (461) | 0,038 (130) | 0,156** (332) |
| ii) Beratung in persönlichen Problemsituationen | 0,163** (455) | 0,128** (452) | 0,174** (454) | 0,219** (443) | 0,274** (448) | 0,208** (234) | 0,130* (233) | 0,159** (452) | **0,454**** **(453)** | 0,256** (130) | 0,264** (453) | 0,100* (454) | 0,107 (130) | 0,222** (326) |
| jj) Moderation in Konfliktsituationen | 0,263** (214) | 0,142* (210) | 0,198* (130) | 0,160 (127) | 0,233** (129) | 0,210* (128) | 0,230** (208) | 0,233** (214) | 0,244** (130) | **0,576**** **(215)** | 0,323** (215) | -0,026 (130) | 0,121 (130) | 0,240** (128) |
| kk) Psychologische Lernvoraussetzungen | 0,269** (601) | 0,213** (593) | 0,225** (516) | 0,142** (509) | 0,263** (508) | 0,248** (234) | 0,133* (369) | 0,138** (546) | 0,217** (453) | 0,337** (215) | **0,453**** **(606)** | 0,106* (521) | 0,048 (131) | 0,221** (334) |
| ll) Kategorien sozialer Ungleichheit | 0,081* (596) | 0,140** (591) | 0,103* (512) | 0,191** (507) | 0,156** (588) | 0,197** (239) | 0,118* (289) | 0,121** (461) | 0,146** (452) | 0,152 (131) | 0,151** (519) | **0,597**** **(682)** | 0,256** (291) | 0,248** (452) |
| mm) Norm und Wirklichkeit | 0,116 (214) | 0,173* (213) | 0,122 (131) | 0,167 (128) | 0,263** (213) | 0,189* (134) | 0,165 (130) | 0,156 (131) | 0,193* (131) | 0,198* (131) | 0,166 (132) | 0,278** (292) | **0,548**** **(291)** | 0,376** (247) |
| nn) Urteilen | 0,119* (408) | 0,145** (404) | 0,133* (325) | 0,124* (324) | 0,184** (403) | 0,271** (131) | 0,230** (135) | 0,045 (331) | 0,211** (324) | 0,253** (129) | 0,191** (332) | 0,281** (451) | 0,436** (246) | **0,620**** **(576)** |

Anmerkungen: Abgebildet werden die Korrelationskoeffizienten nach Spearman ($r_{Sp}$) sowie die Stichprobengröße (n). Signifikanzen: **p<0,01; *p<0,05; der jeweils höchste Wert wurde fett markiert.

## Anhang 5.6 Kompetenzbereich Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz

| Studienangebot | Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | aa) | bb) | cc) | dd) | ee) | ff) | gg) | hh) | ii) | jj) |
| | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) | $r_{Sp}$ (n) |
| aa) Institutionelle Strukturen | **0,477** (637)** | 0,355** (521) | 0,317** (521) | 0,228** (407) | 0,134 (129) | 0,240** (237) | 0,265** (235) | 0,353** (237) | 0,184* (130) | 0,299** (349) |
| bb) Organisationssoziologie | 0,371** (520) | **0,522** (560)** | 0,379** (553) | 0,301** (402) | 0,190* (129) | 0,372** (129) | 0,454** (128) | 0,483** (130) | 0,306** (130) | 0,324** (342) |
| cc) Gesellschaftliche Rahmenbedingungen | 0,393** (526) | 0,372** (557) | **0,507** (566)** | 0,351** (415) | 0,202* (129) | 0,376** (129) | 0,416** (128) | 0,493** (130) | 0,227** (137) | 0,381** (349) |
| dd) Berufsbezogene Wertvorstellungen | 0,219** (408) | 0,338** (402) | 0,357** (412) | **0,569** (415)** | 0,354** (129) | 0,382** (129) | 0,415** (128) | 0,325** (130) | 0,436** (137) | 0,370** (348) |
| ee) Stressprävention | 0,054 (130) | 0,189* (130) | 0,249** (130) | 0,367** (130) | **0,438** (129)** | 0,232** (129) | 0,345** (128) | 0,054 (130) | 0,439** (130) | 0,258** (130) |
| ff) Evaluationsverfahren | 0,349** (238) | 0,365** (130) | 0,390** (130) | 0,395** (130) | 0,329** (129) | **0,542** (244)** | 0,452** (235) | 0,370** (237) | 0,349** (130) | 0,288** (130) |
| gg) Binnenschulische Kooperationsstrukturen | 0,389** (237) | 0,369** (129) | 0,436** (129) | 0,315** (129) | 0,319** (128) | 0,441** (236) | **0,609** (235)** | 0,433** (236) | 0,359** (129) | 0,320** (129) |
| hh) Schulentwicklung | 0,411** (237) | 0,332** (129) | 0,374** (129) | 0,248** (129) | 0,160 (128) | 0,355** (236) | 0,399** (234) | **0,647** (236)** | 0,264** (129) | 0,266** (129) |
| ii) Stresserleben & Belastungsbewältigung | 0,074 (130) | 0,215* (130) | 0,130 (137) | 0,444** (137) | 0,422** (129) | 0,220* (129) | 0,298** (128) | 0,115 (130) | **0,546** (137)** | 0,274** (130) |
| jj) Lehrerrolle & Berufskompetenz | 0,238** (351) | 0,306** (345) | 0,309** (348) | 0,392** (349) | 0,293** (129) | 0,335** (129) | 0,435** (128) | 0,241** (130) | 0,406** (130) | **0,568** (348)** |

Anmerkungen: Abgebildet werden die Korrelationskoeffizienten nach Spearman ($r_{Sp}$) sowie die Stichprobengröße (n).
Signifikanzen: **p<0,01; *p<0,05; der jeweils höchste Wert wurde fett markiert.

Hiermit erkläre ich, dass ich die Dissertation selbstständig und ohne fremde unzulässige Hilfe verfasst habe und dass die benutzten Hilfsmittel und Quellen vollständig angegeben sind.

Oldenburg, 16.06.2020 C. Holle

Ort, Datum Unterschrift

Die Dissertation beschäftigt sich mit Konkretisierungs- und Implementierungsprozessen kompetenzorientierter Standards in der universitären Lehramtsausbildung in Niedersachsen. Zentrale Frage der Arbeit ist, ob und wo zwischen dem intendierten und dem erreichten Curriculum Brüche u. a. aufgrund von Rekontextualisierungsprozessen (vgl. Fend, 2008) festgestellt werden können. Unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven (Prüfungsordnungen, Modulverantwortliche, Mittelbau, Studierende) und unter Nutzung unterschiedlicher Methoden (Dokumentenanalyse, Fragebogenerhebung) wird der Forschungsgegenstand in fünf Teilstudien systematisch untersucht. Insgesamt liefert die Arbeit fundierte Einblicke in die Architektonik des curricularen Systems der Lehramtsausbildung. Die Befunde zeigen u. a., dass es weiterhin eine sehr heterogene Umsetzung gleichlautender curricularer Anforderungen gibt. Die festgestellten Unregelmäßigkeiten in den Konkretisierungs- und Implementationsprozessen werden zum Anlass genommen, um gezielte Empfehlungen für eine praxisorientierte Weiterentwicklung von lehramtsbezogenen Curricula zu geben.

ISBN 978-3-8142-2392-6