

„*Krass auf das Lehramt bezogen*“ – Lehramtsstudierende wünschen sich mehr Kohärenz in ihrem Studium

Uta Wagener¹, Monika Reimer¹, Iris Lüschen²,
Juliane Schlesier¹ & Barbara Moschner¹

¹ Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, ² Universität Vechta

* Kontakt: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik,
Ammerländer Heerstr. 114–118, 26129 Oldenburg;
Universität Vechta, Didaktik des Sachunterrichts, Driverstr. 22, 49377 Vechta
uta.wagener@uol.de

Zusammenfassung: In der vorliegenden Studie wurde untersucht, welche Vorstellungen und Wünsche Studierende bezüglich eines optimalen Lehramtsstudiums haben. Nach Darling-Hammond (2006) stellt Kohärenz ein wichtiges Kriterium für ein gutes Studium dar; aus diesem Grunde werden in diesem Beitrag Aussagen der Studierenden zu (In-)Kohärenz im Studium fokussiert. Die Fragestellung lautet: „Inwiefern äußern Lehramtsstudierende im Rahmen ihrer Vorstellungen zu einem optimalen Lehramtsstudium Aspekte, die im Sinne von Kohärenz im Lehramtsstudium gedeutet werden können?“ Die Daten wurden in 22 Gruppendiskussionen (mit insgesamt $n_1 = 120$ Lehramtsstudierenden) und 50 Interviews ($n_2 = 50$) erhoben und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert. Obwohl in den Impulsen und Fragen Kohärenz nicht direkt angesprochen wurde, haben Studierende insbesondere fehlende Kohärenz kritisiert oder vorhandene Kohärenz positiv hervorgehoben. Die Aussagen lassen sich in zwei Oberkategorien unterteilen. Die erste Kategorie umfasst Wünsche nach *mehr Kohärenz zwischen verschiedenen Veranstaltungen und Modulen*. Die zweite Kategorie beinhaltet den Wunsch der Studierenden nach *mehr Kohärenz zwischen den Anforderungen und Inhalten im Studium und dem angestrebten Berufsziel* sowie zwischen *theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen*. Für ein optimales Studium erscheint es notwendig, mehr für Studierende wahrnehmbare Kohärenz zwischen Lehrveranstaltungen zu schaffen, Praxisanteile ins Lehramtsstudium zu integrieren und diese intensiver mit den universitären Veranstaltungen zu verknüpfen. Dafür muss stärker in den Blick genommen werden, wie die Entwicklung von Kompetenzen und die Vermittlung berufsbezogenen Wissens an den Universitäten erfolgen können. Andererseits müssen die Aufgabe sowie die Grenzen und Chancen einer universitären Ausbildung expliziter benannt und den Studierenden gegenüber transparent gemacht werden.

Schlagwörter: Lehrerbildung, Studium, Kohärenz, qualitative Forschung



1 Einleitung

In Anbetracht der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ist die Diskussion um die Qualität des Lehramtsstudiums hochaktuell (BMBF, 2016). Der gegenwärtige Reformprozess und die Diskussion um eine angemessene Ausbildung von Lehrer_innen schließen an Überlegungen und Umstrukturierungen der letzten fünf Dekaden an. In dieser Debatte gab es drei zentrale Meilensteine:

- (1) Im Rahmen der Bildungsoffensive der 60er- und 70er-Jahre wurde die Lehramtsausbildung von den Pädagogischen Hochschulen an die Universitäten¹ verlagert. Mit dieser Reform war eine stärkere wissenschaftliche Orientierung des Lehramtsstudiums intendiert.
- (2) Die Bologna-Reform, welche 1999 von den Kultusminister_innen der europäischen Länder initiiert wurde, hatte das Ziel, national und international die Studiengänge vergleichbarer zu machen und so die Studierendenmobilität zu fördern. Im Bereich der Lehramtsausbildung bedeutete dies eine Abschaffung des Staatsexamens und eine kompetenzorientierte Neustrukturierung des Studiums in Bachelor- und Masterstudiengänge. Die Reform ist inzwischen umgesetzt, die ursprünglichen Ziele wurden jedoch nicht erreicht. Verschiedene Studien (Moschner, 2010; Bernholt et al., 2018) zeigen, dass formal zwar ähnliche Strukturen geschaffen wurden, inhaltlich aber kaum Übereinstimmungen zwischen den Lehramtsstudiengängen im nationalen Vergleich bestehen.
- (3) Zur Verbesserung des Lehramtsstudiums wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Jahr 2014 Projekte der Qualitätsoffensive Lehrerbildung initiiert (BMBF, 2014, 2016). Ziel ist es, die Lehrer_innenbildung an Hochschulen zu profilieren und zu optimieren, Praxisbezüge im Lehramtsstudium zu verbessern, zielgruppengerechte Angebote der Beratung und Begleitung im Studium zu schaffen, den Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie die Verbindung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu fördern (BMBF, 2014). Diese Forderungen zeigen, dass es mitunter das Ziel dieser Qualitätsoffensive ist, das Lehramtsstudium insgesamt kohärenter zu machen (Darling-Hammond, 2006; Hammerness, 2006; Canrinus, Bergem, Klette & Hammerness, 2017a).

Es wird also stetig versucht, das Lehramtsstudium zu verbessern, wobei die Perspektive von Studierenden hinsichtlich der Qualität ihres Studiums kaum systematisch in die Reformprozesse einbezogen wurde. In Anlehnung an Schroeter & Herfter (2012) können aber vor allem die Vorstellungen von Studierenden einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums leisten.

Um diesen Aspekt aufzugreifen, wurde die hier vorgestellte Studie entwickelt. Darin soll qualitativ mit Hilfe von Gruppendiskussionen und leitfadengestützten Interviews ermittelt werden, wie sich Lehramtsstudierende ein optimales Lehramtsstudium vorstellen. In diesem Artikel liegt der Auswertungsfokus auf Äußerungen der Studierenden in Bezug auf Kohärenz ihres Lehramtsstudiums. Dieser Fokus ist besonders interessant, weil nach Canrinus et al. (2017a) die von Studierenden wahrgenommene Kohärenz eines Studienprogrammes für die Qualität der Lehramtsausbildung von entscheidender Bedeutung ist (Darling-Hammond, 2006). Sie steht in engem Zusammenhang zu verbesserten Lernleistungen (Bransford, Brown & Cocking, 2000; Bateman, Taylor, Janik & Logan, 2008; McQuillan, Welch & Barnatt, 2012).

Es werden im Folgenden zunächst der Begriff Kohärenz und die Bedeutung von Kohärenz für das Lehramtsstudium aufgearbeitet sowie die Fragestellung und die Methodik

¹ Die einzige Ausnahme bildet das Bundesland Baden-Württemberg, in dem die Pädagogischen Hochschulen weiterhin Bestand haben, allerdings ebenfalls einen universitären Status erhielten.

dargestellt. Daraufhin werden die Studierendenvorstellungen zu einem optimalen, kohärenten Lehramtsstudium präsentiert, um anschließend die Ergebnisse im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Praxis sowie in Bezug auf die eben dargestellten Meilensteine zu diskutieren.

2 Theoretischer Hintergrund: Kohärenz im Studium und die Perspektive der Studierenden

Der Begriff Kohärenz wird in unterschiedlichen fachlichen Domänen verwendet. In der Sprachwissenschaft zum Beispiel wird Kohärenz deutlich, wenn eine Aussage oder ein Text auf logischer und thematischer Ebene strukturell zusammenhängt. Kohärente Texte haben einen roten Faden und eine schlüssige Argumentation (Rickheit & Schade, 2000). Kohärente Gedanken sind in sich logisch, zusammenhängend und nachvollziehbar (Wirtz, 2014). Bezogen auf universitäre Studienprogramme kann nach Canrinus et al. (2017a) Kohärenz zwischen verschiedenen Seminaren, ebenso wie zwischen universitären Veranstaltungen und Praxiserfahrungen wie folgt definiert werden:

“We define programme coherence as a process, in which all courses within a programme, be it theoretical or practical, are aligned based on a clear vision of good teaching. Thus, programme coherence is established through coherence between university courses – with courses, for example, reflecting similar views about teaching and learning – as well as through coherence between university courses and field experiences – with, for example, students being able to try out, during their fieldwork, strategies they learned about at university.” (Canrinus et al., 2017a, S. 3)

Kohärenz bezieht sich demnach einerseits auf die Gestaltung des Studiums und die Abstimmung verschiedener Lehrangebote miteinander und andererseits auf einen Bezug zu Praxiserfahrungen und die wahrgenommene Relevanz der Studieninhalte für die (zukünftige) Arbeit in der Schule. Dabei unterscheiden sich unterschiedliche Ansätze zur Kohärenz in Studienprogrammen hinsichtlich der Operationalisierung von Kohärenz sowie in Bezug darauf, welche Reichweite Kohärenz haben muss, wie stabil die Kohärenz eines Studienprogramms ist oder sein sollte und wieviel Widersprüche und kontroverse Diskurse auch ein kohärentes Studium beinhalten darf (Wagener, Schlesier & Moschner, 2019). Wie Canrinus et al. (2017a) betont auch Darling-Hammond (2006), dass es unter den Lehrenden in einem kohärenten Studium eine gemeinsame Vision von gutem Lehren geben sollte, welche die Grundlage für die Gestaltung des Studiums darstellt. Außerdem sollten Kernideen konsistent über den gesamten Studiengang hinweg sein und immer wieder aufgegriffen werden (Darling-Hammond, 2006). Nach Hammerness (2006) müssen Studierende Theorien und Ansätze lernen, die ihnen helfen, Phänomene im alltäglichen beruflichen Umfeld zu interpretieren und diesen Sinn zu verleihen.

Subjektive Einschätzungen von Studierenden eröffnen eine empirische Perspektive auf die wahrgenommene Kohärenz innerhalb des Lehramtsstudiums; dies ist unerlässlich, da Studierende die „zentralen Akteure“ (Oelkers, 2009, S. 76) der Lehramtsausbildung sind. Sie erleben, wie Strukturen und Curricula in konkreten Veranstaltungen und Prüfungsanforderungen umgesetzt werden. Es zeigt sich, dass sich die Perspektive der Studierenden durchaus von der Perspektive der beteiligten Lehrenden unterscheiden kann (Clift & Brady, 2005). Studierende sind das Maß dafür, inwiefern die Kohärenz eines Studiums von den Lernenden wahrgenommen wird (Rogers, 2011). Sie sind daher eine verlässliche und sinnvolle Quelle für Informationen über die Kohärenz eines Studienprogramms (Canrinus et al., 2017a). Ein Studium, das von Studierenden als kohärent wahrgenommen wird, ist zwar kein Maß für den Lernerfolg, aber es vermittelt Sicherheit und unterstützt Studierende bei der Entwicklung einer professionellen Identität. Studierende erkennen Sinn und Ordnung im Studium und erleben ein Gefühl von intellektueller und praktischer Kontrolle (Buchman & Floden, 1991; Rogers, 2011).

3 Fragestellung und Methodik

3.1 Fragestellung

Die Untersuchung, die mit Lehramtsstudierenden der Universität Oldenburg durchgeführt wurde, war geleitet von der zentralen Forschungsfrage: „*Welche Vorstellungen äußern Lehramtsstudierende zu einem optimalen Lehramtsstudium?*“ Wie bereits dargestellt, stellt Kohärenz aus wissenschaftlicher Sicht ein relevantes Kriterium für ein gutes Lehramtsstudium dar (Canrinus et al., 2017a). Aus diesem Grund wird anhand der erhobenen Daten untersucht, ob Studierende Kohärenz oder Indikatoren von Kohärenz als wichtig erachten. Die Fragestellung für diesen spezifischen Aspekt lautet: „*Inwiefern äußern Lehramtsstudierende im Rahmen ihrer Vorstellungen von einem optimalen Lehramtsstudium und ihrer Kritik am derzeit erlebten Studium Aspekte, die im Sinne von Kohärenz im Lehramtsstudium gedeutet werden können?*“

3.2 Datenerhebung und Stichprobe

Datengrundlage für die Analyse sind die Transkripte von insgesamt $N = 170$ Lehramtsstudierenden in 22 Gruppendiskussionen ($n_1 = 120$; Kruse, 2015) und 50 qualitativen, teilstrukturierten Interviews ($n_2 = 50$; Heinze, 2013; Helfferich, 2011; Kruse, 2015). Die Daten wurden von Masterstudierenden aus verschiedenen Seminaren innerhalb eines Moduls zu Forschungsmethoden erhoben und in Anlehnung an die Transkriptionsregeln nach Mayring (2015) transkribiert.² Alle Interview- und Diskussionspartner_innen waren Lehramtsstudierende im Alter von 21 bis 33 Jahren und studierten seit mindestens zwei Semestern. Die Stichprobe umfasst die an der Universität angebotenen allgemeinbildenden Lehramtsabschlüsse (Grund-, Haupt-, Realschule, Gymnasium, Sonderpädagogik) und alle angebotenen Schul- bzw. Studienfächer.

Zur besseren Vergleichbarkeit des Datenmaterials wurde sowohl für die Gruppendiskussionen als auch für die Einzelinterviews ein teilstrukturierter Leitfaden erarbeitet. Zentral sowohl im Interview als auch in den Gruppendiskussionen ist der Gedanke, die Studierenden ausgehend von bisherigen Erfahrungen Ideen entwickeln zu lassen, wie sie sich ein optimales Studium vorstellen. Die Impulse und Fragen sind inhaltlich offen, sodass Studierende die Schwerpunkte selbst bestimmen konnten (Helfferich, 2014; Kruse, 2015).

3.3 Datenauswertung

Fokus der hier vorgestellten Analyse ist es, Äußerungen zu Kohärenz im Studium im vorliegenden Datenmaterial zu identifizieren. In einem ersten Durchlauf („first cycle coding“; Saldaña, 2013, S. 87–91) wurden induktive Kategorien gebildet. Aus den Transkripten wurden Ankerbeispiele gewählt, die im Sinne von Kohärenz gedeutet wurden. Auf diese Weise sollte das inhaltliche Spektrum der Äußerungen mit Bezug zu Kohärenz in der gesamten Breite abgebildet werden (Saldaña, 2013, S. 91). Im Folgenden wurden die Kategorien zunehmend verdichtet, indem Kategorien zu Ober- und Unterkategorien gebündelt wurden, redundante Kodierungen und Kategorien zusammengefasst wurden und die Kategorien schrittweise auf ein höheres Abstraktionsniveau gebracht wurden, wobei das Kategoriensystem als Ganzes weiterhin ein Abbild des inhaltlichen Spektrums der Äußerungen der Studierenden bleiben sollte (Mayring, 2015). Kodierungen und Kategorienbildung wurden im Forschungsteam wechselseitig geprüft und im Sinne einer kommunikativen Validierung diskutiert und verändert (Strauss, 1987; Lamnek, 2010).

² Wir danken den Masterstudierenden der Seminare für Forschungsmethoden für die gute Zusammenarbeit.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass Kohärenz – im Hinblick auf ein optimales Lehramtsstudium – für Studierende dieser Stichprobe eine bedeutende Rolle einnimmt. Obwohl weder im Interviewleitfaden noch in den Impulsen für die Gruppendiskussion das Thema Kohärenz direkt angesprochen wurde, haben Studierende fehlende Kohärenz kritisiert oder vorhandene Kohärenz positiv hervorgehoben. Der Terminus „Kohärenz“ wurde zwar nicht explizit genannt, aber die Studierenden verwendeten Formulierungen, die das Phänomen beschreiben, sodass die Aussagen mit Kohärenz in Verbindung gebracht werden können. Ausdrücke wie „integriert“, „verzahnt“, „verknüpft“ und „zusammenhängend“ geben Hinweise auf relevante Passagen. Studierende sprachen von „Integration“ verschiedener Perspektiven und davon, „nie nur eine Sicht“ zu haben. Formulierungen wie „Verbindung“ und „Einbindung“ liefern ebenfalls Anhaltspunkte für die Thematisierung von Kohärenz. Ausdrücke, die auf mangelnde Kohärenz hindeuten, sind „Beliebigkeit“ und „Zufälligkeit“; dies wurde auch mit den Worten „irgendwie“, „irgendein“ umschrieben. Entsprechende Textstellen wurden einer genauen Analyse unterzogen, um den Zusammenhang zur Kohärenz im Studium zu prüfen.

Die folgende Darstellung gibt diese Aussagen der Studierenden strukturiert und untergliedert in Kategorien und Unterkategorien wieder. Dabei werden die Kategorien nicht quantifiziert, weil dieses angesichts der Offenheit des Leitfadens und der Impulse wenig sinnvoll erscheint.

Insgesamt waren die Aussagen in den Gruppendiskussionen und Interviews wenig kontrovers. Besonderer Konsens herrschte beim Wunsch nach mehr Praxis sowie der Kritik an manchen Studienstrukturen, wie beispielsweise Anzahl und Form der Prüfungsleistungen. Darüber hinaus wurden häufig Inhalte erwähnt, die mehr thematisiert werden sollten, obwohl es nicht die Aufgabe der Studierenden war zu diskutieren, welche Inhalte dafür wegfallen könnten.

Die Formulierung „die Studierenden“ wird in der Darstellung der Ergebnisse dann verwendet, wenn eine Position in den Daten vermehrt vorkam und es keinen expliziten Widerspruch dazu gab. Trotzdem bedeutet dies nicht, dass tatsächlich alle Studierenden diese Meinung teilen. Im Gegensatz dazu werden Positionen, die nur von Einzelnen vertreten werden, als solche gekennzeichnet.

4.1 Die Kategorien

Die Aussagen der Studierenden wurden zwei Oberkategorien zugeordnet. Zum einen geht es um die Kohärenz innerhalb des Studiums, also wie *verschiedene Seminare und deren Inhalte innerhalb eines Faches und über Fächergrenzen hinweg miteinander verknüpft* sind, und andererseits um die *Kohärenz der universitären Inhalte in Bezug zu den antizipierten Anforderungen im späteren Beruf*.

Im Folgenden wird die erste Kategorie nur kurz dargestellt, weil der Blick auf spezifische Verknüpfungen einzelner Seminare eher universitätsspezifisch ist. Die zweite Kategorie wird ausführlicher betrachtet, weil die dort zusammengefassten Aspekte Bezüge zu standortübergreifend diskutierten Aufgaben der Lehrer_innenbildung aufgreifen (BMBF, 2016). Außerdem spiegelt sie die inhaltliche Schwerpunktsetzung in den Diskussionen wider, bei denen der Schwerpunkt auf der Bedeutung der Inhalte des Studiums in Bezug auf die berufliche Praxis liegt.

Das Kategoriensystem

1. Kohärenz innerhalb des Studiums bezogen auf
 - a. Studienstruktur
 - b. inhaltliche Vernetzung von Lehrveranstaltungen
 - c. Organisation

2. Kohärenz zwischen Studium und antizipierten beruflichen Anforderungen bezogen auf
 - a. Studieninhalte
 - b. Lehrende als (Lehr-)Vorbilder
 - c. Prüfungsformen
 - d. Umsetzung der Theorie-Praxis-Bezüge

4.2 Kohärente Strukturen innerhalb des Studiums (Kategorie 1)

Die befragten Studierenden vermissen Kohärenz in Bezug auf die generelle Struktur des Studiums. Außerdem sprechen sie inhaltliche sowie organisatorische Aspekte an.

Die Studierenden äußern mehrfach den Wunsch nach Veränderungen der *Studienstruktur (1a)* im Sinne einer klareren Strukturiertheit des Studiums, weil aus Sicht der Studierenden durch Überschneidungen von Inhalten verschiedener Seminare wertvolle Studienzeit nicht sinnvoll genutzt werde. Andererseits beschreiben sie, dass Veranstaltungen über Fächer hinweg, aber auch innerhalb eines Moduls als isoliert voneinander wahrgenommen werden. Es wird eine stärkere Integration gewünscht, was in der Aussage „*dass es nicht so einzelne Blöcke sind*“ deutlich wird. Sie möchten Veranstaltungen, die aufeinander aufbauen und aneinander anknüpfen, ohne dass es zu einfachen Wiederholungen kommt; ein Student beschreibt seine Idee treffend mit dem Begriff des Spiralcurriculums, sodass Inhalte aufgegriffen und vertieft, aber nicht lediglich wiederholt werden. Dies nehmen die Studierenden, die diesen Aspekt thematisieren, in der aktuellen Studiensituation nicht wahr.

Für eine stärkere *inhaltliche Vernetzung von Lehrveranstaltungen (1b)* wären aus Sicht der Studierenden stärkere Abstimmungen und Kooperationen notwendig. Durch bessere Absprachen von Lehrenden könnten grundlegende Inhalte in Folgeveranstaltungen vertieft werden und dadurch elaborierteres Wissen aufgebaut werden. Außerdem erwähnen die Studierenden *organisatorische Aspekte (1c)* mit klareren Regeln und Vorgaben. Hier werden unterschiedlich hohe Anforderungen und organisatorische Vorgehensweisen beispielsweise bei der Vergabe von Seminarplätzen oder bei Vorgaben für Leistungsnachweise und deren Benotung kritisiert. Aus Sicht der Studierenden wären eine klarere, kohärentere Struktur und Regelungen über Fächergrenzen hinweg förderlich. Inkohärenz und Widersprüchlichkeit werden als hinderlich und zum Teil ungerecht empfunden.

Diese Forderungen sind verständlich, aber in einem Studium, in dem Angebote aus verschiedenen Fächern und Fachkulturen koordiniert werden müssen, äußerst komplex. Um das Studium zu einer kohärenten Lerngelegenheit zu machen, müssen Überlegungen angestellt werden, wie dies dennoch möglich ist.

4.3 Kohärenz zwischen Ausbildung und beruflichen Anforderungen (Kategorie 2)

Mit besonderem Nachdruck wünschen sich die Befragten Kohärenz zwischen ihrem Berufsziel Lehramt, den von ihnen antizipierten Aufgaben in diesem Beruf³ und dem Aufbau, den Inhalten und der konkreten Ausgestaltung ihres Studiums. Es wird eine durchgängige enge Verbindung zur Praxis eingefordert, im Sinne eines Studiums, welches „*wirklich ganz eng verzahnt ist mit Praxis*“, bzw. ein Studium, das, wie bereits im Titel dieses Beitrags zitiert, „*krass auf das Lehramt bezogen*“ ist.

³ Die von den Studierenden genannten Aspekte beziehen sich auf ihre bisherigen Erfahrungen im Kontext von Schule, auf ihre Vorstellungen sowie auf Erfahrungen an der Universität. Wie die beruflichen Anforderungen tatsächlich aussehen, wissen sie aus dieser Perspektive nur bedingt, weshalb dieser Aspekt als antizipierte Anforderungen bezeichnet wird. Es ist gut möglich, dass sich diese von denen, die sie in einigen Jahren als Lehrkraft an einer Schule erleben, durchaus unterscheiden können.

Die Äußerungen zur Kohärenz zwischen Studium und antizipierten beruflichen Anforderungen wurden vier Unterkategorien zugeordnet: Studieninhalte, Lehrende, Prüfungsformen sowie Theorie-Praxis-Bezüge.

4.3.1 Studieninhalte: die Kohärenz zwischen Inhalten und antizipierten Anforderungen im Beruf

Viele Studierende vermissen Kohärenz von Inhalten im Studium und dem, was sie für ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft glauben zu benötigen. Sie wünschen sich den erkennbaren kontinuierlichen Bezug der Lehrinhalte zum späteren Beruf und erleben dies sowohl in ihren Fächern als auch bei den Bildungswissenschaften als mangelhaft. So formuliert ein Student, er wünsche sich, „*dass man immer sofort weiß, warum mache ich das jetzt gerade hier in der Uni, was hat das mit meinem späteren Alltag in der Schule zu tun?*“.

Die befragten Studierenden wollen auf ihren späteren Beruf als Lehrkräfte vorbereitet werden, d.h., mit dem Ende des Studiums wollen sie sich gut für den Beruf bzw. das Referendariat ausgebildet fühlen. Wissenschaftliche Grundlagen und theoretische Inhalte erscheinen ihnen in Hinblick auf die Aufgaben in der Praxis oder der zweiten Ausbildungsphase als weniger relevant. Dabei werden nicht Prüfungsformen und Anforderungen des Referendariats in Frage gestellt, sondern das Studium wird in der Pflicht gesehen, auf diese zweite Ausbildungs- und Prüfungsphase vorzubereiten. Studierende vermissen dafür fast durchgängig eine *stärkere Gewichtung der methodischen und didaktischen Inhalte*. Ein Student fordert beispielsweise, dass bei der Vermittlung des Fachwissens immer die Frage behandelt werden müsste, „*wie bringe ich das denen bei?*“; er plädiert also für eine stärkere Integration von Fachwissenschaft und Fachdidaktik.

Die *Inhalte der Fachwissenschaften* werden von vielen Studierenden vor dem Hintergrund des für die Arbeit in der Schule vermeintlich benötigten Wissens bewertet und zum Teil als nicht relevant eingeschätzt. „*Ich rede jetzt über Künstler oder irgendwelche Texte, die ich wahrscheinlich in der Schule auch nie anwenden könnte, also klar ist das an sich schön zu studieren, [...] aber ich habe nicht das Gefühl, dass ich gut vorbereitet bin.*“ Es wird hier betont, dass nicht das fehlende Interesse am Fach oder den vermittelten Inhalten Hintergrund für die Argumentation ist, sondern der Wunsch, durch die Auswahl der Inhalte auf den zukünftigen Beruf vorbereitet zu werden. So wird auch explizit der Wunsch geäußert, dass die in der Fachwissenschaft vermittelten Inhalte und Seminare einen Bezug zum Kerncurriculum für die jeweilige Schulform haben. Dieser Aspekt ist in den Diskussionen kontrovers. Manche Studierende akzeptieren den Gedanken der exemplarischen Vertiefung von Inhalten, auch wenn sie nicht unbedingt im Kerncurriculum stehen; andere wünschen sich aber, konkret vorbereitet zu werden auf die Inhalte, die im Referendariat relevant werden, um hier zumindest schon fachwissenschaftlich eingearbeitet zu sein.

Einige Studierende wünschen sich eine inhaltlich stärkere *Differenzierung nach angestrebten Lehramtsabschlüssen*. Dies sieht augenscheinlich nach mehr Trennung und weniger Kohärenz aus. Die Begründung der Studierenden ist jedoch vor dem Hintergrund des angestrebten Berufsziels zu sehen. So sollen das Wissen und die Kompetenzen vermittelt werden, die für die später zu unterrichtende Schulform von *spezifischer Relevanz* sind, „*weil Grundschullehrer ein komplett anderer Beruf ist als Gymnasiallehrer*“, so ein Student. Sowohl in Bezug auf Fachwissenschaft und Fachdidaktik als auch für die Bildungswissenschaften wird eine gezielte Vorbereitung auf die Aufgaben in den jeweiligen Schulformen gefordert.

Studierende befürworten Themen wie *Differenzierung, Inklusion, Umgang mit Unterrichtsstörungen* oder *Arbeit mit Kindern mit Fluchterfahrungen*, weil diese Themen als zentral für das spätere Berufsleben eingeschätzt werden. Die Studierenden haben den Eindruck, dass diese für die Praxis aus ihrer Sicht wichtigen Inhalte im Studium nicht

genug thematisiert würden. Diese wahrgenommene Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Praxis und den Inhalten im Studium kann als empfundene Inkohärenz gedeutet werden. Zu dieser Position findet sich in den Daten keine Gegenposition wieder; dies kann allerdings der Methode geschuldet sein. Denn hier sollten Studierende ihre Wünsche äußern, ohne dass sie dabei berücksichtigen sollten, welche Inhalte dafür ggf. gekürzt werden müssten.

Es wird gewünscht, dass Inhalte möglichst so vermittelt werden, dass *konkretes Handlungswissen* erworben und spätere Hilflosigkeit im Beruf verhindert wird:

Ja, also so praktische Sachen. So Umgang mit Unterrichtsstörung, Konfliktlösung, was mache ich mit Schülern, die Rechenschwächen haben [...]. Oder im Zuge der Inklusion, Umgang mit [...] Kindern, die einen besonderen Förderbedarf haben, wie man da halt umgeht, wenn man solche in der Klasse hat. Einfach wie man mit heterogenen Gruppen dann arbeitet, also gerade so etwas Praktisches.

Auch hier wird demnach der Wunsch nach – quantitativ – mehr Praxis und der Unterstützung bei der Entwicklung von praktischen Kompetenzen für die spätere Arbeit deutlich.

Ein Student reflektiert dabei explizit, dass theoretisches Wissen zwar möglicherweise wichtig sei, aber nicht so vermittelt werde, dass es handlungsleitend sein könne. Er beschreibt die Komplexität schulischen Alltags, wie er sie im Praktikum erlebt hat, und die Schwierigkeit, dass die Anwendung theoretischen Wissens auf schulische Phänomene zu wenig praktiziert worden sei.

Man hat viele Variablen, viele Sachen, die gleichzeitig passieren, viele Dinge, die man nicht steuern kann, Vieles, was man nicht hinterblicken kann und da braucht man halt viele Ideen, viele Methoden, viele – ja man braucht auch theoretische Sachen, aber die nützen einem nichts, weil [...] wenn man es halt nicht in der Praxis anwendet, beziehungsweise nie irgendwo ein bisschen versucht, das in die Praxis zu transferieren.

4.3.2 Lehrende als (Lehr-)Vorbilder

Studierende wünschen sich Lehrende, die als *Rollenmodell*, als Vorbild für ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft dienen können, insbesondere in methodischer Hinsicht: „*Wir würden uns wünschen als Studenten, dass die Dozenten, die uns an der Uni unterrichten, auch fähig sind. Besonders methodische und didaktische Kompetenzen aufweisen, so dass man sich von denen auch was anschauen kann.*“ Es wird erwartet, dass Lehrende Prinzipien, die sie lehren, auch in ihren eigenen Veranstaltungen umsetzen und damit ein Modell für gute Lehre darstellen.

Diese Lehrenden sollen außerdem ein tiefgehendes Wissen über Schule und möglichst *schulische Unterrichtserfahrungen* haben: „*Sie sollten auf jeden Fall [...] eine Schule von innen gesehen haben und auch gerne schon mal irgendwie als Lehrer gearbeitet haben.*“ Die Studierenden vermuten bzw. haben die Erfahrung gesammelt, dass Hochschullehrende dann eher in der Lage sind, sie auf ihre zukünftigen Aufgaben vorzubereiten. Auch hier findet sich also der Wunsch nach mehr schulischer Praxis, diesmal in Form der Lehrenden, die diese als aus erster Hand gemachte Erfahrungen möglichst unmittelbar in die universitäre Lehre einbringen können.

4.3.3 Kohärenz zwischen Prüfungsformen und beruflichen Kompetenzen

Lehramtsstudierende thematisieren in den Interviews, dass sie sich *Prüfungsformen wünschen*, die mit den späteren beruflichen Aufgaben korrespondieren – in denen also *Kompetenzen* geprüft werden, die für den späteren Beruf relevant sind und die nicht überwiegend wissenschaftlich geprägt sind. So werden Klausuren in verschiedenen Aussagen als wenig sinnvoll erachtet. „*Du lernst auswendig und spuckst es dann auf das Papier und dann ist es weg.*“ Mit diesen Prüfungsformen werde (träges) Wissen und nicht Kompetenz geprüft, und die Lerneffekte seien nicht nachhaltig, so die Kritik.

Die Bewertung eines Praktikums allein auf Grundlage des Berichtes oder möglicher Forschungsanteile und nicht aufgrund der Leistungen beim Unterrichten in der Schule wird ebenfalls kritisiert, weil dies nicht die spätere Berufspraxis berücksichtige.

Aber ich finde einfach, dass das [Unterrichten] da auch mit reinspielen sollte, weil das ja auch das ist was wir später machen. Wir schreiben ja später keine Berichte, sondern wir unterrichten Kinder und da sollte man dann gucken, wo man die Bewertung anlegt, finde ich.

Die *Planung und Durchführung von Unterricht*, auch in Form von Seminargestaltungen, werden vor diesem Hintergrund eher als sinnvoll angesehen, denn bei diesen Prüfungsformen könnten Kompetenzen gezeigt werden, die im späteren Berufsleben eine entscheidende Rolle spielen. Ähnliches gilt, laut einiger Aussagen, für manche Formen der Arbeit mit *Portfolios*, in denen beispielsweise unter anderem *Unterrichtsentwürfe enthalten sind*. Ergänzend wird erwähnt, dass Prüfungsformen an der Universität auch kohärent dazu sein sollten, wie die Studierenden selbst als Lehrkräfte prüfen sollen. Als Gegenbeispiel wird karikierend von einer Didaktikveranstaltung berichtet, „*da lernen wir im Grunde, dass Kinder nicht auswendig lernen sollen und lernen dann alles auswendig und das finde ich fragwürdig.*“

Ein weiterer, nur indirekt mit Kohärenz verbundener Aspekt ist, dass einige Studierende sich grundsätzlich weniger *benotete* Prüfungsleistungen wünschen. Dies sei hinderlich für eine Fehlerkultur, die sie ja auch in der Schule unterstützen sollen. „*Was wir tun, wird alles bewertet. Man hat überhaupt keine Möglichkeit mehr etwas Neues kennenzulernen oder auszuprobieren.*“ Eine Veränderung dieses Aspektes wird mit Bezug zur zukünftigen beruflichen Praxis als negativ gewertet und kann vor diesem Hintergrund mit Kohärenz in Verbindung gebracht werden.

Es wäre manchmal ganz gut, wenn man ein bisschen mehr Freiraum hätte und nicht denkt: das muss jetzt super gut werden, ich fahre mal lieber die sichere Seite und probiere jetzt nichts aus, weil so wird es im Schulalltag auch nicht sein. Da fällt man sicherlich auch mal auf die Nase und hier in der Uni-umgebung ist das dann schwierig, weil man immer denkt, man muss jetzt eine gute Note reinholen.

Der Druck durch Noten wird von diesem Studierenden als hinderlich erlebt, weil er den Mut, Neues auszuprobieren, störe; dies wiederum, so wird hier unterstrichen, wird als wichtig erlebt für die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen.

4.3.4 Umsetzung der Theorie-Praxis-Bezüge

In einer letzten Unterkategorie wurden Beispiele für die konkrete Gestaltung der Theorie-Praxis-Bezüge zusammengefasst. Hierbei beziehen sich die Befragten zum einen auf eigene Erfahrungen und zum anderen auf Erzählungen von anderen Studierenden, die diese an der eigenen oder einer anderen Universität gemacht haben. Diese Erzählungen sind unabhängig von ihrer Realitätsnähe relevant, denn sie spiegeln wider, was die Studierenden in ihren Idealvorstellungen von einem Studium als wichtig erachten.

Es wird grundsätzlich eine stärkere Integration von Theorie und Praxis gefordert. Diese könnte aus Sicht einiger Studierender durch ein duales Studium oder eine Ausbildung eher umgesetzt werden als in den bislang erfahrenen Studienstrukturen. Andere Befragte schlugen vor, durch regelmäßige Schulbesuche über das ganze Studium hinweg (z.B. einen festen Tag pro Woche) diesen Bezug im Rahmen eines wissenschaftlichen Studiums zu intensivieren. Insgesamt scheint vielen Studierenden eine Ausweitung, Verlängerung und Intensivierung von Praxisphasen notwendig, sodass „*man das, was man gerade in der Uni lernt, in der Schule anwenden kann oder sehen kann*“. Es wird häufig eine höhere Quantität an Praxis, aber auch eine bessere Qualität der Praxisanteile gefordert. So wird betont, dass die Begleitung dieser Praxisphasen sowohl von Seiten der Universität als auch von Seiten der Schulen erfolgen und qualitativ hochwertig sein muss. Durch diese Begleitung von beiden „Seiten“ würden verschiedene Perspektiven

integriert und es würde möglich, die Theorie tatsächlich mit Blick auf die konkrete Unterrichtssituation zu verstehen. Eine solche Begleitung wird im noch relativ neuen Praxissemester durchgeführt und teilweise von den Studierenden als sehr positiv bewertet, zum Teil aber auch als unzureichend kritisiert (Flint, 2017).

Insgesamt wünschen sich viele Studierende mehr Kooperation von Schulen und Universität, z.B. in Form von Partnerschulen, Projektseminaren oder durch Lehrkräfte, die Seminare gemeinsam mit Universitätsdozent_innen gestalten. Jede Form des „Mehr“ an Praxis, „Mehr“ an Schule wird positiv bewertet. Auch wenn manche Studierende berichten, ihr Fachstudium sehr zu schätzen, wird dem Wunsch nach quantitativ mehr Praxis an keiner Stelle widersprochen. Ebenso erwähnen Studierende, welche das Praxissemester besucht haben, weiterhin den Wunsch nach mehr Praxisbezug im Studium und würden dabei beispielsweise wöchentliche Schulbesuche begrüßen. Das Praxissemester wird zwar in den Daten durchgängig positiv bewertet, scheint aber nicht dazu zu führen, dass der Wunsch nach mehr Praxis befriedigt wird.

Es lässt sich kritisch fragen, ob Studierende sich wirklich mehr Kohärenz wünschen oder im Hintergrund eine grundsätzliche Ablehnung des Hochschulstudiums und des damit verbundenen wissenschaftlichen Anspruches besteht. In ihren Äußerungen erkennt die Mehrheit der Studierenden den wissenschaftlichen Anspruch explizit an. Inwiefern das auch dem Setting der Untersuchung und der universitären Rahmung geschuldet ist, müsste weiter untersucht werden. Die Studierenden äußern in den Daten nicht, dass sie Theorien nicht lernen wollen, sondern eher, dass die Relevanz von Theorien für die Praxis zu wenig deutlich wird. Sie wünschen Theorien, die ihnen dabei helfen können, die Praxis zu verstehen und in der Praxis kompetent(er) zu werden.

5 Diskussion

5.1 Die aktuellen Ergebnisse im Spiegel der Forschung

Die Daten verdeutlichen, dass die befragten Lehramtsstudierenden sich deutlich mehr Kohärenz in ihrem Studium wünschen. Obwohl die Daten ausschließlich an der Universität Oldenburg erhoben wurden, lassen sich verschiedene Aspekte verallgemeinern, wie Vergleiche mit Berichten und Studien von anderen Standorten zeigen (Degeling, Franken, Freund, Greiten, Neuhaus & Schellenbach-Zell, 2019; Hellmann, Kreutz, Schwichow & Zaki, 2019). Viele Aspekte sind zentrale Elemente der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (BMBF, 2016). Ob sämtliche Ergebnisse auf andere Standorte übertragbar sind oder ob sie teilweise auch lokale Phänomene widerspiegeln, muss in weiteren Studien geprüft werden.

Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass viele der in der Theorie zu Kohärenz dargestellten Aspekte von den Studierenden benannt werden. So knüpfen die beiden ermittelten Oberkategorien „Kohärenz innerhalb des Studiums“ (also zwischen verschiedenen Veranstaltungen im Studium) und „Kohärenz zu Praxisanteilen bzw. zu antizipierten Anforderungen der Praxis“ an vorherige Forschungen an (Canrinus et al., 2017a). Demnach scheinen vor allem Abstimmung und Anschlussfähigkeit der Veranstaltungen untereinander sowie kohärente Verknüpfungen von Theorie und Praxis zentrale Aspekte für Studierende zu sein.

Der von Canrinus et al. (2017a) geäußerte Gedanke, dass den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden sollte, erlernte Theorien in der Praxis zu erproben oder in praktischen Unterrichtsbeispielen Theorien zu erkennen, wird im Wunsch der Studierenden nach Kooperationsschulen und nach gemeinsam von universitären und schulischen Fachkräften begleiteten Lehrveranstaltungen deutlich.

Die Studierenden äußern den Wunsch nach Lehrenden, die umfassende Schulerfahrungen und damit, so wird vermutet, ein tiefergehendes, praxisnahes Wissen über Schule haben und auch als Vorbild fungieren könnten. Allerdings ist es empirisch offen, ob

Qualität der Lehrenden sich an diesem Kriterium messen lässt und ob universitäre Lehrende mit Schulerfahrung tatsächlich eine bessere Lehramtsausbildung bieten. Aus Sicht der Studierenden jedoch ist die biografische Schulnähe ein Indikator, an dem sich die Qualität von Lehrenden messen lässt.

Ähnlich wie Hammerness (2006) erachten die Lehramtsstudierenden es für wichtig, die Theorien und Ansätze vermittelt zu bekommen, die ihnen helfen können, zukünftigen Aufgaben als Lehrkraft gewachsen zu sein. Die Studierenden beschreiben in den Gruppendiskussionen und den Interviews den Wunsch, Kompetenzen für die Praxis zu erwerben. Dieses fordert auch Oelkers (2009, S. 79): „Das Ausbildungswissen muss zum Berufswissen passen“. Aus Sicht der Studierenden wird die Vermittlung von theoretischem Wissen kaum als kohärent mit den antizipierten Anforderungen der Praxis wahrgenommen. Ähnliches gilt auch für Lernformen wie forschungsbasiertes Lernen. Es bliebe Aufgabe der Universität, klarer als bisher zu vermitteln, wie auch theoretisches Wissen zu einem Kompetenzaufbau beitragen kann und welche Bedeutung es für die Arbeit in der Praxis hat. Ebenso erscheint es sinnvoll, die in den Standards zur Lehrer_innenbildung (KMK, 2004/2019) aufgezeigten Möglichkeiten, Theorie mit praktischen Beispielen (Rollenspielen, Videos, Unterrichtshospitationen) zu verknüpfen, zu nutzen.

Studierende äußern, dass sie auf ihren Beruf vorbereitet werden bzw. dass sie sich gut vorbereitet fühlen wollen. Studierende erwarten vielfach Inhalte, die sie als unmittelbar sinnvoll und nützlich erleben, was nach Oelkers (2009) einen schlüssigen Wunsch darstellt. „Die Studierenden sind die zentralen Akteure, die Reform muss ihren Interessen und Anliegen entgegenkommen, was auch heißt, dass die Ausbildung den Test ihrer Nützlichkeit bestehen muss“ (Oelkers, 2009, S. 76). Kritisch ist, dass dieser Gedanke bei manchen Studierenden mit der Idee verbunden ist, dass durch das Studium konkrete Handlungsanweisungen für die Praxis vermittelt werden können. Akademische Studiengänge haben – im Gegensatz zu „handwerklichen“ Ausbildungen – allerdings das Ziel, Lernende zum kritischen Denken zu befähigen, theoretische Grundlagen zu legen und Reflexionskompetenzen zu erweitern. Die Komplexität pädagogischer Situationen widerspricht aus wissenschaftlicher Sicht der Logik einfacher Rezepte und Handlungsvorschriften. Der Wunsch, sich kompetent und vorbereitet zu fühlen und Kompetenzen für den Schulalltag zu erwerben, ist dennoch verständlich, weshalb universitäre Lehre in diesem Spannungsfeld stärker als bisher vermitteln sollte. Insofern müsste es hier darum gehen, die Relevanz von wissenschaftlichen Zugängen erfahrbar zu machen und den Studierenden auch eine Skepsis gegenüber Routinen und einer Logik der Praxis zu vermitteln, die sich nur auf Altbewährtes verlässt.

Das Konzept der Kohärenz ermöglicht einen anderen Blick auf den bereits bekannten Ruf nach mehr Praxis(-bezug), den Studierende äußern und an dem sich auch – trotz Reformen – wenig zu ändern scheint (wobei hier weitere Entwicklungen noch abgewartet werden müssen). Die Ausweitung schulpraktischer Elemente wird auch politisch gefordert (KMK, 2004/2019). An dieser wie auch an verschiedenen anderen Universitäten wird versucht, diesem Wunsch durch die Einführung eines Praxissemesters zu begegnen (Weyland, 2019; Weyland & Wittmann, 2015). Am untersuchten Standort wurde dieses für Studierende des Lehramtes für Grund-, Haupt- und Realschule im Wintersemester 2014/15 eingeführt, sodass viele Studierende der Stichprobe damit bereits Erfahrung machen konnten. Diese fielen durchweg positiv aus, wobei in Anlehnung an Hascher (2012) zu beachten bleibt, dass sich die Wahrnehmung und Bewertung des im Studium wie auch im Praktikum Gelernten über die Zeit verändert. Außerdem wurde gezeigt, dass eine einfache quantitative Erhöhung von Praxisanteilen in der ersten Phase der Lehramtsausbildung nicht zwangsläufig zu einer besseren Ausbildung oder einer verbesserten Professionalisierung der Lehramtsstudierenden führt (Hascher, 2012; Hascher & de Zordo, 2015). Insgesamt ist die Befundlage über die Wirkung von Praktika und die Bedingungen für eine Professionalisierung von Studierenden durch Praktika nach wie vor unbefriedigend (Hascher, 2012; Weyland & Wittmann, 2015; Weyland, 2019).

Da Kohärenz nicht allein von außen erzeugt werden kann, müssen Studierende Anreize bekommen, Kohärenz im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses selbst zu entwickeln (Broad, Stewart Rose, Lopez & Baxan, 2013). Weder die Konzentration auf „nur Praxis“ noch die Vermittlung von theoretischem Wissen, das von Lernenden sofort als irrelevant eingestuft wird, kann erfolgreich sein, wenn Studierenden Reflexionskompetenz und Grundlagen für lebenslanges Lernen im Kontext von Schule vermittelt werden sollen.

Es scheint bislang nicht genug zu gelingen, den Studierenden die Relevanz theoretischen Wissens und eines forschenden Zugangs für ihre Aufgaben als Lehrkraft zu vermitteln. Auch im Rahmen des Praxissemesters wird forschendes Lernen von Studierenden als deutlich weniger wichtig bewertet als das Unterrichten, obwohl beides parallel stattfindet (Weyland & Wittmann, 2015). Die Studierenden nehmen die Bedeutung theoretischer Inhalte für die schulische Praxis nicht wahr; sie können keine ausreichende Kohärenz zwischen dem, was sie lernen (müssen), und dem, was sie denken, was sie erwartet, herstellen. Inwiefern dieser Problematik didaktisch-methodisch begegnet werden kann, müssen u.a. die weiteren Entwicklungen und Evaluationen im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zeigen (z.B. Degeling et al. 2019; Hellmann et al., 2019). Die KMK (2004/2019) schlägt hierfür einige Möglichkeiten vor, wie z.B. Rollenspiele oder Unterrichtssimulationen sowie Beobachtung von realem oder audio-visuell dargebotenem Unterricht, die vielleicht noch stärker genutzt werden könnten. Die Frage, inwiefern es sich allerdings um unterschiedliche Bildungs- bzw. Praxisverständnisse handelt, muss noch offen bleiben. Hier stellt sich grundsätzlich die Frage, welche Funktion theoretisches Wissen hat und inwiefern welche Art von theoretischem Wissen handlungsleitend sein kann (Neuweg, 2011, 2018).

5.2 Die Bedeutung der Ergebnisse für den Reformprozess

Die oben dargestellten Studierendenvorstellungen zu einem optimalen, kohärenten Lehramtsstudium sollen an dieser Stelle anhand der eingangs beschriebenen Meilensteine diskutiert werden:

- (1) Durch die Verlagerung des Lehramtsstudiums von den Pädagogischen Hochschulen an die Universitäten wurde eine „Verwissenschaftlichung“ des Studiums intendiert. Das Lehramtsstudium sollte ein vollwertiges akademisches Studium sein, das – zum Teil mit Auflagen – mit dem Promotionsrecht verbunden wurde. Als Folge dieser Verwissenschaftlichung wurden nach und nach immer mehr praxisorientierte Studienelemente gekürzt. Normativ begründete pädagogische Studieninhalte, die für die spätere berufliche Praxis Halt und Richtung geben sollten, wurden durch empirisch fundierte pädagogische Inhalte ersetzt, aus denen handlungsrelevantes Wissen nicht unmittelbar abgeleitet werden kann. Durch den Generationenwechsel in der Professorenschaft wurden Professor_innen berufen, deren Qualifikationen universitären Karriereanforderungen entsprachen, ohne dass der Schul(fach)bezug immer gegeben war. Eine stärkere Vernetzung von Schule und Universität wird in der Logik wissenschaftlicher Karriereerfordernisse (Drittmittel, Publikationen in internationalen wissenschaftlichen Fachzeitschriften) nicht belohnt und für die auszuhandelnden Leistungsbezüge nicht berücksichtigt. Dieses Missverhältnis zwischen den Anforderungen der Lehre und denen der wissenschaftlichen Struktur hat zur Folge, dass die Wünsche der Studierenden nach quantitativ und qualitativ mehr Praxisanteilen und mehr Kohärenz zwischen verschiedenen Lehrveranstaltungen nur teilweise umgesetzt werden (können). Die Universität wurde als Institution geprägt, deren Ziel es ist, wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliches Handwerkszeug zu vermitteln. Dies wird jedoch in den Äußerungen der Studierenden wenig wertgeschätzt. Eine Frage ist hier, inwiefern die Strukturen der Universität sich dafür eignen, einem veränderten Anspruch und Wunsch der Studierenden an eine akademische Ausbil-

dung gerecht zu werden. Inwiefern müssten sich die Strukturen der Universität verändern, immer vorausgesetzt, dass eine von den Studierenden gewünschte, möglichst direkte Vorbereitung auf die Praxis als Ziel wissenschaftlicher Ausbildung angenommen wird?

- (2) Durch die Bologna-Reform wurde aus einem Lehramtsstudium mit flexibel wählbaren Angeboten, das mit einer umfassenden staatlichen Prüfung (Erstes Staatsexamen) abgeschlossen wurde, ein Studium, das in verpflichtende Module aufgeteilt ist, für die jeweils einzelne Modulverantwortliche zuständig sind. Die vorliegende Studie deutet darauf hin, dass eine Vernetzung und Absprachen über verschiedene Module und Fächer hinweg oft nicht (genug) gegeben sind, obwohl diese von Studierenden gewünscht werden (K1). Die vorgegebene Struktur impliziert, dass in den einzelnen Seminaren ähnliche Inhalte vermittelt werden und Bezüge zwischen aufbauenden Modulen gegeben sind. Diese müssten auch über Fächergrenzen hinweg gegeben sein, damit das Studium für die befragten Studierenden kohärent wäre. Die Studierenden dieser Studie bringen zum Ausdruck, dass sie diese Bezüge nicht erkennen können oder sie als reine Wiederholungen erleben. Um diese Aspekte für die Studierenden kohärenter zu gestalten, müssten mehr Absprachen zwischen Lehrenden stattfinden. Verbunden mit der Wahlfreiheit ist der sinnvolle Wunsch nach einem Spiralcurriculum allerdings schwer umsetzbar.
- (3) Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung sollen seit 2014 die Lehramtsstudiengänge vieler deutscher Universitäten verbessert werden. Die von den Studierenden geforderte stärkere Vernetzung von Theorie und Praxis wird an vielen deutschen Universitäten durch die Verankerung mehrerer zusätzlicher Theorie-Praxis-Elemente angestrebt. Der Erfolg dieser Maßnahmen ist noch offen (BMBF, 2014, 2016; Qualitätsoffensive Lehrerbildung, o.J.). Erste Evaluationen deuten auf eine hohe Akzeptanz dieser Ansätze hin, zeigen aber auch organisatorische und inhaltliche Herausforderungen, wenn es um die Begleitung und Reflexion dieser Praxiserfahrungen geht. Dabei scheint insbesondere eine hohe Unterrichtsbelastung hinderlich, wenn eine gezielte Reflexion und eine forschende Haltung angebahnt werden sollen (Weyland, 2019). Eine qualitativ hochwertige Begleitung der Studierenden an Schule und Universität bleibt eine Herausforderung. Weitere Evaluationen dieser aktuellen Maßnahmen müssen noch abgewartet werden.

Große Organisationen mit einer relativ hohen Fluktuation des Personals, wie dies an Universitäten der Fall ist, machen die gemeinsame und geteilte Entwicklung einer Vision für eine gute gemeinsame Ausbildung von Lehramtsstudierenden schwierig. Grundsätzlich ist jede Form der Integration von Praxis in die universitären Studiengänge und jede Form der Kooperation sowohl inneruniversitär als auch insbesondere mit Schulen zeitaufwändig. Zudem erfährt universitäre Lehre eher wenig Wertschätzung und hat nur wenig Relevanz für akademische Karrieren oder Besoldung.

6 Ausblick

Damit Kohärenz von Studierenden wahrgenommen wird, muss sie nachvollziehbar sein, sie muss (re-)konstruierbar sein. Die befragten Lehramtsstudierenden wünschen sich zur Herstellung von Kohärenz eine intensivere Vernetzung und Zusammenarbeit von Schule und Universität, inhaltlich, räumlich und personell. Sie suchen nach Vorbildern und hoffen, diese in Universitätslehrenden zu finden. Des Weiteren wünschen sie sich Studieninhalte, die in der Praxis Bestand haben.

Dieser Beitrag zeigt, dass trotz aller bisheriger Anstrengungen und Reformen ein Wunsch nach mehr Kohärenz im Lehramtsstudium besteht. Ein Schritt kann sein, mehr als bisher Zusammenhänge zwischen verschiedenen Seminaren und Modulen gezielt zu

planen und zu erzeugen, sodass daraus eine inhaltliche Kohärenz für die Lehramtsstudierenden deutlich wird. Ein weiterer Schritt könnte die Verstärkung der Verbindung zwischen Universität und Praxis sein, indem beispielsweise mehr Lehrer_innen als bislang in den universitären Lehrveranstaltungen mitwirken. Sie könnten durch Beispiele aus dem Unterrichtsalltag die Praxisrelevanz der vermittelten Theorien verdeutlichen, was eine in den Standards der Lehrer_innenbildung (KMK, 2004/2019) dargestellte Aufgabe der Universität ist. Andererseits ist es nach Neuweg (2011, 2018) aber notwendig, Theorien zu durchdringen, bevor sie praktisch umgesetzt werden können. Um mehr Kohärenz auf Seiten der Studierenden zu erzeugen, ist es deshalb wichtig, Transparenz für die Aufgabe der universitären Ausbildung (KMK, 2004/2019) sowie von Theorien zu schaffen.

Um das Lehramtsstudium insgesamt kohärent werden zu lassen, muss eine Zusammenarbeit aller an der Lehrer_innenbildung beteiligten Personen stattfinden (Canrinus, Klette & Hammerness, 2017b). Eine solche Zusammenarbeit ist an vielen großen Standorten schwer realisierbar und aufgrund ständiger Fluktuation der Hochschullehrenden kaum umzusetzen. Wichtig wären also mehr festes Personal sowie mehr Möglichkeiten für Absprachen.

Offen ist, wie aus einzelnen kohärenten Momenten im Studium ein als kohärent erlebtes Studium werden kann. Vielleicht bleibt ein kohärentes Studium unter den gegebenen Rahmenbedingungen auch eine Utopie? Wenn Kohärenz aber wie bei Canrinus et al. (2017a) als Prozess verstanden wird, so ist sie ein Ziel, das angestrebt werden sollte, auch wenn der Weg zu diesem Ziel ein unvollendeter Prozess bleiben wird. Obwohl sich in einem komplexen System Strukturen und Anforderungen ständig verändern, ist es sinnvoll, ihn als intellektuelle, praktische und bildungspolitische Herausforderung zu begreifen, um dem Bildungsauftrag eines guten Lehramtsstudiums gerecht zu werden.

Literatur und Internetquellen

- Bateman, D., Taylor, S., Janik, E., & Logan, A. (2008). *Curriculum Coherence and Student Success*. Saint-Lambert, QC: Champlain Saint-Lambert Cégep.
- Bernholt, A., Hagenauer, G., Lohbeck, A., Gläser-Zikuda, M., Wolf, N., Moschner, B., et al. (2018). Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *JERO*, 10 (1), 22–49.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2014). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Zugriff am 08.07.2019. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951>.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016). *Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Zugriff am 08.07.2019. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Neue_Wege_in_der_Lehrerbildung.pdf.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (Hrsg.). (2000). *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Broad, K., Stewart Rose, L., Lopez, A.E., & Baxan, V. (2013). Coherence as a Verb. Reconceptualizing Coherence in Teacher Education. In L. Thomas (Hrsg.), *What Is Canadian about Teacher Education in Canada?* (S. 234–258). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Buchman, M., & Floden, R.E. (1991). Programme Coherence in Teacher Education: A View from the USA. *Oxford Review of Education*, 17 (1), 65–72. <https://doi.org/10.1080/0305498910170105>
- Canrinus, E.T., Bergem, O.K., Klette, K., & Hammerness, K. (2017a). Coherent Teacher Education Programmes: Taking a Student Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49 (3), 313–333. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>

- Canrinus, E.T., Klette, K., & Hammerness, K. (2017b). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs. *Journal of Teacher Education*, 70 (3), 192–205. <https://doi.org/10.1177/0022487117737305>
- Clift, R.T., & Brady, P. (2005). Research on Methods Courses and Field Experiences. In M. Cochran-Smith & M.D. Zeidner, *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (S. 309–424) New York & London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D., & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.). (2019). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flint, S. (2017). *Evaluation der Praxisphase im GHR 300 an der Universität Oldenburg – qualitative Interviews mit Studierenden*. Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Hammerness, K. (2006). From Coherence in Theory to Coherence in Practice. *Teachers College Record*, 108 (7), 1241–1265. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00692.x>
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Hascher, T., & de Zordo, L. (2015). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15 (1), 22–32.
- Heinze, F. (2013). Das Leitfadeninterview. In B. Drinck (Hrsg.), *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer* (S. 227–251). Stuttgart: UTB.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M., & Zaki, K. (Hrsg.). (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004/2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 11.07.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- McQuillan, P.J., Welch, M.J., & Barnatt, J. (2012). In Search of Coherence: ‘Inquiring’ at Multiple Levels of a Teacher Education System. *Educational Action Research*, 20 (4), 535–551. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.727640>
- Moschner, B. (2010). Möglichkeiten und Grenzen in modularisierten Studiengängen. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 25–43). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_2

- Neuweg, G.H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Neuweg, G.H. (2018). *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Münster & New York: Waxmann.
- Oelkers, J. (2009). *“I wanted to be a good teacher ...” Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Qualitäts Offensive Lehrerbildung* (o.J.). Verfügbar unter: <http://www.uni-oldenburg.de/lehre/qualitaetsoffensive-lehrerbildung/>.
- Rickheit, G., & Schade, U. (2000). Kohärenz und Kohäsion. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S.F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 275–283). Berlin: de Gruyter.
- Rogers, G. (2011). Learning-to-Learn and Learning-to-Teach: The Impact of Disciplinary Subject Study on Student-Teachers’ Professional Identity. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (2), 249–268. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.521262>
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Schroeter, R., & Herfter, C. (2012). *Die Rolle studentischer Überzeugungen zum „optimalen Studium“ bei der Evaluation von Lehramtsstudiengängen*. Panelvortrag beim Bundestreffen 2012 der Zentren für Lehrerbildung, Frankfurt/Main, 27.02.2012. Zugriff am 10.07.2019. Verfügbar unter: http://www.bundestreffen-2012.de/files/8313/3035/3563/Die_Rolle_studentischer_berzeugungen.pdf.
- Strauss, A. (1987). *Basics of Qualitative Research*. Cambridge: University Press.
- Wagener, U., Schlesier, J., & Moschner, B. (2019, August). *Coherence in Teacher Education – A Conceptual Analysis and Clarification of a Comprehensive Term*. Poster präsentiert bei der 18. Biennial EARLI Conference for Research on Learning and Instruction, Aachen. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11298.58561>
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15 (1), 8–21.
- Wirtz, M.A. (Hrsg.). (2014). *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (18. Aufl.). Bern: Hogrefe.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Wagener, U., Reimer, M., Lüschen, I., Schlesier, J., & Moschner, B. (2019). „Klass lehramtsbezogen“ – Lehramtsstudierende wünschen sich mehr Kohärenz in ihrem Studium. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (1), 210–226. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-215>

Eingereicht: 26.02.2019 / Angenommen: 14.10.2019 / Online verfügbar: 11.11.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: “Krass auf das Lehramt bezogen” [“Crassly Related to the Role of a Teacher”]: Teacher Students Ask for More Coherence in Their Educational Programs

Abstract: The presented study examines ideas and wishes teacher students have with regard to an ideal teacher-training program. In the following, we focus on statements that address coherence in education because according to Darling-Hammond (2006) the experience of coherence is an important aspect of a good teacher-training program. The research question is: “How and to what extent do teacher students who are asked about their ideas of an ideal teacher education express aspects that can be related to coherence in teacher education?” Data was gathered in focus group discussions (n = 120) and interviews (n = 50) and was analyzed with content analysis (Mayring, 2015). Without coherence being prompted explicitly in the questions, students criticize lacking coherence or praise existing coherence. The statements can be assigned to two main categories: The first category comprises wishes for more coherence within university courses between different courses and modules. The second category includes the requests for more coherence between contents and requirements in their studies and the intended career as a teacher, as well as between theoretical knowledge and practical experiences. For an ideal teacher education program, it seems indispensable to create more intensely coherent experiences for students between university courses as well as by integrating more practical experiences that are linked closely to theoretical courses. How the development of competences and the teaching of professional knowledge is accomplished at universities must be examined closely; the opportunities and limitations of teacher education at university have to be specified and made transparent for students.

Keywords: teacher education, university studies, coherence, qualitative research