

Psychologie in der Aus- und Weiterbildung von
Lehrerinnen und Lehrern:
Relevanzurteile erfahrener Lehrkräfte

Stephan Dutke
Katja Singleton

Fachgebiet Psychologie
Technische Universität Kaiserslautern

Inhalt

Zusammenfassung	3
1 Einleitung	4
2 Methode	
2.1 Messinstrumente	6
2.2 Stichprobe	7
3 Ergebnisse	
3.1 Relevanzurteile	8
3.2 Zusammenhänge mit Personen- und Arbeitsplatzmerkmalen	10
3.3 Zusammenhänge mit Anforderungs- und Ressourcenvariablen	11
4 Diskussion	12
5 Literatur	17
Anhang: Itembeispiele	19

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund anstehender Reformen der Lehramtsstudiengänge schätzten 233 erfahrene Lehrkräfte die Relevanz psychologischer Themen für das Lehramtsstudium und die Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern in einer Fragenbogenstudie ein. Die Themensammlung basierte auf dem von der Deutschen Gesellschaft für Psychologie vorgeschlagenen Rahmencurriculum. Die Ergebnisse zeigen eine themenspezifische Variation der Relevanzurteile: So wurde eher handlungsrelevanten Themen wie „Intervention und Beratung“ Vorrang vor vermeintlich theorieorientierten Inhalten, wie „Entwicklungspsychologische Grundlagen“ gegeben. Hierbei zeigten sich schulart- und dienstalterabhängige Urteilsunterschiede. Auch Themen, die die Schule als Organisation betreffen (z. B. Qualitätssicherung) wurden als weniger relevant bewertet. Die Ergebnisse werden hinsichtlich ihrer Implikationen für die Vermittlung psychologischen Wissens in den neuen Lehramtsstudiengängen diskutiert.

Summary

In a questionnaire survey conducted in light of Germany's planned reforms of teacher education, 233 experienced school teachers judged the relevance of psychological topics for the education of teachers. The collection of topics was based on a curricular framework suggested by Deutsche Gesellschaft für Psychologie (German Psychological Association). Results indicate that the relevance of psychological knowledge in teaching varies for different topics. More action-oriented content areas such as "Intervention and Counseling" were preferred over seemingly theory-guided contents such as "Basics of Developmental Psychology." Furthermore, there were judgmental differences dependent on the type of school participants worked at and their work experience. Topics concerning the school as an organization (such as quality management) were considered rather less relevant. The findings are discussed with reference to their implications for the transmission of psychological knowledge within newly structured curricula of teachers' education.

1 Einleitung

Dass psychologisches Wissen essentiell für die erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs ist, wird von vielen geteilt: Nicht nur Lernen ist ein traditionelles Forschungsfeld der Psychologie, sondern auch die sozialen, emotionalen, motivationalen und entwicklungspsychologischen Prozesse, die Lehrerinnen und Lehrer verstehen und beeinflussen sollen. Die Liste der hierfür als relevant erachteten Wissensinhalte ist lang, wie beispielsweise das Rahmencurriculum der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs, 2002) zeigt. Dass diese Ansprüche keineswegs immer der Realität entsprechen und der Konsens über die Relevanz der Psychologie für das Lehramtsstudium geringer ist als gemeinhin erwartet, zeigen die Studien- und Prüfungsordnungen verschiedener Bundesländer. Während in Bayern künftige Gymnasiallehrkräfte immerhin acht Semesterwochenstunden Psychologie (allerdings ohne Leistungsnachweise) absolvieren müssen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2002), reicht in Baden-Württemberg schon die Teilnahme an einer zweistündigen „Einführung in die Pädagogische Psychologie“ aus (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004). Auch in Rheinland-Pfalz mussten Studierende des Lehramts für Gymnasien bis vor kurzem lediglich zwei Semesterwochenstunden Psychologie absolvieren. Aber nicht nur administrative Rahmenbedingungen lassen Lehramtsstudierende an der Psychologie vorbeiziehen, oft sind es auch Kapazitätsfragen, die verhindern, dass die Studierenden im gewünschten Ausmaß mit der Psychologie in Kontakt kommen, insbesondere, wenn sie in Lehrveranstaltungen für Diplom-Studierende „mitversorgt“ werden müssen.

Unter dem Eindruck zahlreicher Vergleichsstudien wie TIMSS (Beaton et al., 1996), PISA (Baumert et al., 2001), IGLU (Bos et al., 2003) oder IEA CIVED (Steiner-Khamsi et al., 2002) sind in den letzten Jahren jedoch grundlegende bildungspolitische Richtungsentscheidungen über die künftige Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern getroffen worden (Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, 1998; Terhart, 2000; Wissenschaftsrat, 2001). Unter anderem soll

- das Bachelor-Master-System auch in Lehramtsstudiengängen etabliert werden,
- neben der fachwissenschaftlichen Ausbildung die Berufsorientierung gestärkt werden und
- die Verbindlichkeit von Ausbildungsinhalten durch Etablierung curricularer Standards erhöht werden.

Welche inhaltlichen Standards aus psychologischer Sicht an das Lehramtsstudium anzulegen sind, hatte eine Kommission der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in ihrem Rahmencurriculum „Psychologie in den Lehramtsstudiengängen“ dargelegt (DGPs, 2002; Langfeld, 2001a, b). Es betont sowohl die Berufsorientierung mit den zentralen Anforderungen des Unterrichtens, des Erziehens, des Diagnostizierens, Evaluierens und Kooperierens als auch die Wissenschaftsorientierung, in der die Psychologie ihr spezifisches Profil durch eine integrierte Vermittlung von Inhalt und (empirisch-experimenteller) Methode zeigen soll. Die Inhalte werden in vier Curricularbereiche mit jeweils drei Unterbereichen gegliedert, vgl. auch Tabelle 1):

- „Lernen und Lehren“
- „Entwicklung und Erziehung in sozialen Kontexten“
- „Pädagogisch-Psychologische Diagnostik und Evaluation“ sowie
- „Intervention und Beratung“

Doch welche psychologischen Wissensinhalte sehen berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer selbst als wichtig an? Eine an praktischen Herausforderungen orientierte Sicht ist allein schon um der künftigen Akzeptanz neuer Curricula willen von größter Bedeutung, wenngleich die berufspraktische Sicht allein nicht zum Kriterium werden kann. Doch oft wird diese Diskussion auf episodischer oder ideologischer Grundlage geführt. In der vorliegenden Studie¹ soll systematisch erkundet werden, welche psychologischen Themen aus berufspraktischer Sicht relevant erscheinen. Hierzu wurden die Inhalte des Rahmencurriculums „Psychologie in den Lehramtsstudiengängen“ (DGPs, 2002) in eine Liste allgemeinverständlicher Themenbeschreibungen transformiert. Diese wurden von Lehrkräften aller Schularten hinsichtlich ihrer Relevanz für (a) das Lehramtsstudium und (b) die Weiterbildung eingeschätzt. Damit können verschiedene psychologische Lehrinhalte hinsichtlich der ihnen zugeschriebenen Relevanz innerhalb der Studiums bzw. innerhalb der Weiterbildung verglichen werden, ebenso, wie die Relevanz gleicher Lehrinhalte zwischen Studium und Weiterbildung verglichen werden kann. Auf Vergleiche mit anderen Fächern wurde verzichtet, weil das Lehramtsstudium zahlreiche Fächerkombinationen ermöglicht. Eine dieser Kombinationen zum Vergleich auszuwählen, könnte schwer kontrollierbare Kontexteffekt erzeugen.

Einschätzungen des Aus- bzw. Weiterbildungsbedarfs in einem Beruf können beeinflusst werden durch die subjektive Wahrnehmung (a) der beruflichen Anforderungen, (b) der persönlichen und c) situativen Ressourcen zur Erfüllung dieser Anforderungen (Schönpflug, 1987). Das Ausmaß an Anforderungen spiegelt sich oft wider im Beanspruchungserleben und in der Berufszufriedenheit (Richter & Hacker, 1998). Als persönliche Ressourcen gelten u. a. die Fähigkeiten, Toleranz gegenüber Ungewissheit in komplexen Arbeitssituationen aufzubringen (Ungewissheitstoleranz, Frenkel-Brunswik, 1949; Dalbert, 1999c) und Vertrauen in die eigene Wirksamkeit zu entwickeln (Selbstwirksamkeitserwartung, Bandura, 1997). Wird individuelles berufliches Wissen als persönliche Ressource verstanden, sollte psychologisches Wissen für umso relevanter gehalten werden, je stärker beansprucht sich die befragten Lehrerinnen und Lehrer fühlen und für je geringer sie Ihre eigenen Ressourcen halten. Als eine wichtige situative Ressource im Aus- und Weiterbildungskontext wird das Vertrauen in die grundsätzliche Gerechtigkeit der sozialen Arbeitsumgebung angesehen (Gerechte-Welt-Glaube, Dalbert & Maes, 2002). Aufgrund von Befunden von Maes (2003) wird erwartet, dass Aus- und Weiterbildungsinhalte als umso relevanter erachtet werden, je stärker der Glaube an die prinzipielle Gerechtigkeit der Arbeitsumgebung ist. Um die Urteile über die Relevanz psychologischer

¹ Wir danken Holger Schaan für seine Mitarbeit bei der Datenerhebung und -auswertung, Gislinde Bovet für ihre hilfreichen Anmerkungen zu einer früheren Version dieses Manuskripts und der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung (AFW) des Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP) für die Zusammenarbeit und ihre Unterstützung bei der Durchführung dieser Studie.

Themen zuverlässig interpretieren zu können, ist zu prüfen, inwieweit sie eine Funktion der stichprobenspezifischen Verteilung dieser Anforderungs- und Ressourcenvariablen sein könnten. Ebenso ist zu prüfen, inwieweit die Relevanzurteile mit objektiven Merkmalen der befragten Personen und des Arbeitsplatzes kovariieren, um die Stichprobenspezifität der Relevanzurteile abschätzen zu können.

2. Methode

2.1 Messinstrumente

Der Fragebogen² bestand aus drei Teilen. Zunächst wurden Personen- und Arbeitsplatzmerkmale erfragt; der zweite Teil enthielt eine Liste psychologischer Themen, deren Relevanz für das Studium und die Weiterbildung eingeschätzt werden sollte. Drittens wurden Persönlichkeitsmerkmale und Merkmale der wahrgenommenen Arbeitssituation erfasst. Der Fragebogen lag in einer Papier- und einer inhaltsgleichen Internet-Version vor. Eine vergleichende Auswertung ließ keine systematischen Unterschiede zwischen beiden Darbietungsformen erkennen.

Personen- und Arbeitsplatzmerkmale

Neben Angaben zur Schulart und -größe wurden das Geschlecht, die Hauptfächer, die Anzahl der Dienstjahre nach dem zweiten Staatsexamen, die Wochenstundenzahl sowie die Anzahl der in den vergangenen zwei Jahren besuchten Weiterbildungsveranstaltungen erhoben.

Relevanzurteile

Zur Einschätzung der Relevanz psychologischer Themen wurden 100 Items basierend auf den Themen des Rahmencurriculums der DGPs (2002; Langfeldt, 2001a, b) formuliert (Itembeispiele im Anhang). Die Items bildeten die Inhalte der vier Curricularbereiche in jeweils einer Unterskala für jeden Unterbereich ab (vgl. Tabelle 1). In einer ersten Voruntersuchung schätzten drei in der Ausbildung von Lehramtstudierenden erfahrene Dozenten ein, wie gut die Items die Themen des jeweiligen Unterbereichs repräsentierten. Eine auf dieser Grundlage modifizierte Sammlung von 96 Items wurde in einer zweiten Voruntersuchung von 34 Lehramtstudierenden bezüglich ihrer Verständlichkeit auf einer vierstufigen Skala von 1 (schwer verständlich) bis 4 (leicht verständlich) eingeschätzt. Von den 96 Items hatten 89 einen Mittelwert > 3.0. In der daraus resultierenden Endversion mit 93 ausgewählten und optimierten Items, sollten die in Zufallsreihenfolge dargebotenen Wissensinhalte hinsichtlich (a) des Lehramtsstudiums und (b) der Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer auf zwei nebeneinander abgebildeten sechsstufigen Skalen (von „gar nicht wichtig“ bis „sehr wichtig“) eingeschätzt werden. Die Darbietungsreihenfolge der Urteilsskalen für Studium bzw. Weiterbildung wurde zwischen den Teilnehmern zufällig variiert, hatte aber keinen Einfluss auf die Urteile. Die

² Der Fragebogen ist bei den Autoren erhältlich.

interne Konsistenz dieser Skalen wurde in der hier berichteten Studie ermittelt. Auf der Ebene der Curricularbereiche sind die internen Konsistenzen hoch (Cronbachs Alpha zwischen .85 und .96, vgl. Tabelle 1), auf der Ebene der Unterskalen etwas geringer (Cronbachs Alpha zwischen .75 und .93). Nur in der Unterskala „Ziele, Methoden und Verfahren“ des Curricularbereichs 3 („Diagnostik und Evaluation“) ist die interne Konsistenz unbefriedigend.

Anforderungs- und Ressourcenvariablen

Berufszufriedenheit und Berufsbelastung wurden mit gekürzten Versionen der Skalen "Berufszufriedenheit von Lehrern - Allgemeine Berufszufriedenheit" (BZL-ABZ; Merz, 1980; 6 Items, Cronbachs Alpha=.85) und "Berufszufriedenheit von Lehrern - Belastung" (BZL-B; Merz, 1979; 5 Items, Cronbachs Alpha=.74) sowie mit drei neu formulierten Items zur subjektiven Beanspruchung (Cronbachs Alpha=.64) erhoben. Ungewissheitstoleranz und Selbstwirksamkeit wurden mit der "Ungewissheitstoleranzskala" (UGTS; Dalbert, 1999a; Cronbachs Alpha=.74) und der Skala "Individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung" (SWE-LI; Schmitz & Schwarzer, 2002; Cronbachs Alpha=.79) erhoben. Zur Erfassung des Glaubens an eine gerechte Welt wurde die "Persönliche Gerechte-Welt-Skala" (GWPER; Dalbert, 1999b) sprachlich an die Arbeitsumgebung von Lehrkräften angepasst (Cronbachs Alpha=.89). Alle Items der Anforderungs- und Ressourcenvariablen wurden in einer für alle Befragten gleichen, zufälligen Reihenfolge dargeboten und auf einer sechstufigen Skala (von „stimmt überhaupt nicht“ bis „stimmt genau“) beantwortet.

2.2 Stichprobe

Lehrkräfte aller Schularten wurden persönlich, über Internet-Foren oder per E-Mail an die Leitungen zufällig ausgewählter Schulen um Teilnahme gebeten. Der Fragebogen wurde im Frühjahr 2004 von insgesamt 233 Lehrkräften im Alter von 25 bis 63 Jahren ($M=43.8$, $SD=10.2$) ausgefüllt (55% Frauen). Die durchschnittliche Berufserfahrung lag bei 16.5 Dienstjahren ($SD=11.6$), die mittlere Zahl der Unterrichtsstunden pro Woche bei 21.4 ($SD=6.3$). In den vergangenen zwei Jahren hatten die Befragten im Mittel an 5 Weiterbildungsmaßnahmen ($SD=4.5$) teilgenommen. An Grundschulen unterrichteten 23.8%, an Gymnasien und Realschulen je 19.9%, an berufsbildenden Schulen 15.6% und an Hauptschulen 11.3% der Befragten. Ein etwas geringerer Anteil der Befragten lehrte an Gesamt- (6.1%) und Sonderschulen (3.5%). Es nahmen Lehrkräfte aus allen Bundesländern teil, wenngleich die meisten (27%) in Rheinland-Pfalz arbeiteten.

3 Ergebnisse

3.1 Relevanzurteile

In einer Varianzanalyse mit 2 (Studium vs. Weiterbildung) x 4 (Curricularbereiche) Intrasubjektfaktoren waren beide Haupteffekte und die Interaktion signifikant (alle Mittelwerte in Tabelle 1). Die Relevanzurteile variierten über die vier Curricularbereiche [$F(3,630)=110.53$, $p<.001$], wobei sich alle Bereiche signifikant von einander unterschieden (alle t -Werte >2.79 , $df=210$, alle p -Werte $<.01$). Der Curricularbereich "Entwicklung und Erziehung" wurde dabei als am unwichtigsten und "Intervention und Beratung" als am wichtigsten erachtet. Die Relevanz der Themen wurde für Studium und Weiterbildung unterschiedlich eingeschätzt [$F(1,210)=4.74$, $p<.05$], wobei die Unterscheidung zwischen Aus- und Weiterbildung mit den Curricularbereichen interagiert [$F(3,630)=67.8$, $p<.001$]. Während die Inhalte des Curricularbereichs 2 im Studium für wichtiger gehalten wurden als in der Weiterbildung [$t(210)=8.77$, $p<.001$], kehrte sich dieses Verhältnis bei Curricularbereich 4 um: Konzepte zu Intervention und Beratung wurden eher als relevant für die Weiterbildung erachtet und weniger als studienrelevant [$t(212)=4.05$, $p<.001$].

Innerhalb des Curricularbereichs 1 „Lernen und Lehren“ wurden Studieninhalte des Unterbereichs „Motivationale und emotionale Voraussetzungen des Lernens und Lehrens“ noch für am wichtigsten gehalten. Geringere Relevanz wurde dem Wissen über die „sozialen und unterrichtlichen Bedingungen des Lernens und Lehrens“ zugesprochen [$t(225)=4.24$, $p<.001$]. In den letztgenannten Bereich gehören vor allem Items, die sich auf organisatorische Abläufe in einer Klasse, computer-gestütztes Lernen und soziale Interaktion im Unterricht beziehen.

Innerhalb des insgesamt „unwichtigsten“ Curricularbereichs 2 „Entwicklung und Erziehung“, erhielt im Studium erlerntes Wissen über „entwicklungsgemäßes Erziehen und Unterrichten“ noch die größte Relevanzzuschreibung, während die theoretischen und methodischen Grundlagen für unwichtiger gehalten wurden [$t(221)=3.18$, $p<.01$]. Der bereits angeführte Urteilsunterschied zwischen Weiterbildungs- und Studieninhalten gilt für jeden der drei Unterbereiche (alle t -Werte >6.0 , $df=210$, alle p -Werte $<.001$), wenngleich eine signifikante Interaktion zwischen Unterbereich und Ausbildungsphase darauf hinweist, dass die Differenz der Relevanzurteile für Studium und Weiterbildung im Unterbereich „Grundlagen“ besonders groß ist.

Im dritten Curricularbereich „Diagnostik und Evaluation“ wurde der Unterbereich „Evaluation und Qualitätssicherung“ im Studium für weniger wichtig gehalten als die Unterbereiche „Grundlagen“ [$t(220)=6.79$, $p<.001$] und „Diagnostische Aufgaben“ [$t(219)=8.61$, $p<.001$]. Die signifikante Interaktion zwischen Unterbereich und Ausbildungsphase zeigt [$F(2,418)=36.53$, $p<.001$], dass „Evaluation und Qualitätssicherung“ vor allem für das Studium als weniger relevant erachtet wurde.

Tabelle 1:

Skalen und Unterskalen zur Relevanzeinschätzung der Curricularbereiche (CB) mit Anzahl der Items (Items), Cronbachs Alpha (α), Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD).

Curricularbereich	Items	Studium			Weiterbildung		
		α	M	SD	α	M	SD
CB 1: Lernen und Lehren	33	.95	4.89	.71	.96	4.82	.78
Kognitive Grundlagen	8	.79	4.88	.71	.87	4.66	.89
Motivationale und emotionale Voraussetzungen	12	.91	4.94	.78	.92	4.94	.84
Soziale und unterrichtliche Bedingungen	13	.91	4.79	.85	.90	4.85	.82
CB 2: Entwicklung und Erziehung	20	.95	4.70	.84	.96	4.18	1.04
Grundlagen	6	.84	4.62	.92	.90	3.93	1.15
Entwicklungsbereiche	7	.88	4.73	.90	.92	4.21	1.12
Entwicklungsgemäßes Erziehen und Unterrichten	7	.85	4.76	.89	.86	4.40	1.02
CB 3: Diagnostik und Evaluation	16	.85	4.55	.94	.92	4.53	.86
Ziele, Methoden und Verfahren	5	.44	4.74	1.25	.83	4.39	1.05
Diagnostische Aufgaben	7	.88	4.69	.91	.86	4.61	.93
Evaluation und Qualitätssicherung	4	.75	4.22	1.09	.76	4.57	.97
CB 4: Intervention und Beratung	24	.96	4.81	.87	.94	5.04	.76
Grundbegriffe, Prinzipien und Techniken	12	.93	4.83	.91	.91	5.03	.79
Lern- und Leistungsauffälligkeiten	5	.83	4.69	.97	.77	4.96	.87
Sozial-emotional auffälliges Verhalten	7	.87	4.91	.88	.86	5.13	.81

Die Analyse des im Gesamturteil „wichtigsten“ Curricularbereichs 4 „Intervention und Beratung“ zeigte, dass allen drei Unterbereichen eine höhere Relevanz für die Weiterbildung als für das Studium zugemessen wurde (alle t -Werte >3.4 , $df=210$, alle p -Werte $<.01$). Ferner erhielt der Bereich „Sozial-emotional auffälliges Verhalten“ sowohl in der Weiterbildung als auch im Studium höhere Relevanzwerte als die Bereiche „Lern- und Leistungsauffälligkeiten“ [Studium: $t(220)=5.75$, $p<.001$; Weiterbildung: $t(218)=4.16$, $p<.001$] und „Grundbegriffe, Prinzipien und Techniken“ [Studium: $t(222)=2.10$, $p<.05$; Weiterbildung: $t(219)=2.79$, $p<.01$].

3.2 Zusammenhänge mit Personen- und Arbeitsplatzmerkmalen

Die Urteile über alle Curricularbereiche waren unabhängig von der Schulgröße, der Unterrichtsfächerkombination und dem Geschlecht der Probanden. Jedoch zeigten sich einzelne, schwach positive Korrelationen zwischen den Relevanzwerten für die Curricularbereiche 2 ($r=.16, p<.05$) und 3 ($r=.14, p=.05$) und der Anzahl besuchter Weiterbildungsmaßnahmen. Tendenziell wurden also Themen der „Entwicklung und Erziehung“ sowie „Diagnostik und Evaluation“ von Personen, die häufiger Weiterbildungsmaßnahmen besuchten, für wichtiger gehalten als von Personen, die seltener daran teilnahmen. Weiterhin zeigte sich eine schwache positive Korrelation zwischen den Relevanzurteilen in Curricularbereich 4 und der Unterrichtsstundenzahl ($r=.14, p<.05$). Themen der „Intervention und Beratung“ wurden von Personen mit höherer Wochenstundenzahl als wichtiger erachtet als von Personen mit geringerer Unterrichtsverpflichtung.

Stark korreliert waren die Relevanzurteile mit der Schulart, in der die Befragten unterrichteten, und mit ihrer Berufserfahrung. Hinsichtlich der Schulart wurden Lehrerinnen und Lehrer an (a) Grundschulen, (b) Haupt-, Real-, Gesamtschulen und berufsbildenden Schulen sowie (c) Gymnasien miteinander verglichen. Eine 4x3-Varianzanalyse mit Curricularbereich als Intrasubjektfaktor und Schulart als Gruppierungsfaktor zeigte neben dem Haupteffekt der Curricularbereiche [$F(3,630)=24.11, p<.01$] auch einen signifikanten Haupteffekt der Schulart auf die Relevanzurteile [$F(2,210)=6.3, p<.01$]. Lehrkräfte an Grundschulen schrieben den Themen aller Curricularbereiche mehr Relevanz zu als Gymnasiallehrerinnen und -lehrer (alle t -Werte $>2.6, df=94$, alle p -Werte $<.05$, Mittelwerte und Standardabweichungen siehe Tabelle 2). Der Interaktionsterm war nicht signifikant. Die Ratings von Haupt-, Real-, Gesamt- und Berufsschullehrkräften lagen zwischen denen der anderen beiden Gruppen. Analysiert man die Curricularbereiche einzeln (mit den jeweils drei Unterbereichen als Intrasubjektfaktor und Schulart als Gruppierungsfaktor), tritt der Haupteffekt der Schulart in jedem der vier Curricularbereiche auf (alle F -Werte >3.10 , alle p -Werte $<.05$).

Tabelle 2:
Mittlere Relevanzurteile (M) von Personen an unterschiedlichen Schularten (mit Standardabweichungen, SD).

Curricularbereich	Schulart					
	Grundschule		Haupt-, Real-, Gesamtschule, berufsb. Schule		Gymnasium	
	M	SD	M	SD	M	SD
CB 1: Lernen und Lehren	5.03	.59	4.89	.71	4.64	.79
CB 2: Entwicklung und Erziehung	4.83	.80	4.69	.80	4.41	.95
CB 3: Diagnostik und Evaluation	4.72	.73	4.58	1.00	4.15	.93
CB 4: Intervention und Beratung	5.10	.62	4.80	.85	4.37	.96

Hinsichtlich der Berufserfahrung wurde die Stichprobe am Median ($Mdn=15$ Jahre) in eine Gruppe mit längerer bzw. kürzerer Berufserfahrung geteilt. Eine 4x2-Varianzanalyse mit Curricularbereich als Intrasubjektfaktor und Berufserfahrung als Gruppierungsfaktor zeigte neben einem Haupteffekt der Curricularbereiche [$F(3,630)=27.49, p<.001$] auch einen signifikanten Haupteffekt der Berufserfahrung auf die Relevanzurteile für das Studium [$F(1,210)=10.38, p<.01$]. Bei der Bewertung der Studieninhalte schätzten Lehrkräfte mit mehr Erfahrung die Relevanz psychologischer Themen höher ein als weniger erfahrene Lehrkräfte (alle t -Werte >2.4 , $df=210$, alle p -Werte $<.05$, Mittelwerte und Standardabweichungen siehe Tabelle 3). Auch wenn die Curricularbereiche einzeln analysiert werden (mit den jeweils drei Unterbereichen als Intrasubjektfaktor und Berufserfahrung als Gruppierungsfaktor) ist der Haupteffekt des Dienstalters innerhalb jedes Curricularbereichs signifikant (alle F -Werte >6.0 , alle p -Werte $<.05$).

Tabelle 3:
Mittlere Relevanzurteile (M) von Personen mit höherem (>15 Jahre) und geringerem (<15 Jahre) Dienstalter (mit Standardabweichungen, SD).

Curricularbereich	Dienstalter			
	>15 Jahre		<15 Jahre	
	M	SD	M	SD
CB 1: Lernen und Lehren	5.03	.68	4.76	.69
CB 2: Entwicklung und Erziehung	4.82	.79	4.54	.88
CB 3: Diagnostik und Evaluation	4.73	.98	4.36	.84
CB 4: Intervention und Beratung	5.01	.80	4.64	.83

3.3 Zusammenhänge mit Anforderungs- und Ressourcenvariablen

Die Skalenwerte der Variablen Allgemeine Berufszufriedenheit, Belastungsbezogene Berufszufriedenheit, Beanspruchung, Ungewissheitstoleranz, Glaube an eine gerechte Welt und Selbstwirksamkeit korrelierten nicht mit den Relevanzurteilen. Um zu prüfen, ob Konfigurationen dieser Variablen Beziehungen zu den Relevanzurteilen aufweisen, wurde die Stichprobe einer Clusterzentrenanalyse anhand der oben genannten Variablen unterzogen, in der drei homogene Personengruppen identifiziert wurden (Tabelle 4). Folglich unterschieden sich die Mittelwerte aller berücksichtigten Variablen zwischen den Clustern. Die Personen des ersten Clusters ($n=101$) sind sehr zufrieden mit ihrer beruflichen Situation, fühlen sich wenig beansprucht, sind recht tolerant gegenüber Ungewissheit, empfinden ihre Arbeitsumgebung als gerecht und haben eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung. Im Kontrast dazu beschrieben sich die Personen des zweiten Clusters ($n=65$) als sehr unzufrieden und als höher beansprucht. Sie empfanden ihre Arbeitsumgebung als relativ ungerecht und haben dementsprechend auch eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung. Personen des dritten Clusters ($n=58$) zeigten eher unauffällige Werte hinsichtlich ihrer Zufriedenheit und Beanspruchung, berichteten jedoch eine geringe Ungewissheitstoleranz und Selbstwirksamkeitserwartung. Dafür vertrauen sie darauf, dass ihnen in ihrer Arbeitsumgebung Gerechtigkeit widerfährt. Obwohl sich diese

drei Gruppen hinsichtlich ihrer Sicht auf die eigene Person sowie auf ihre Arbeitssituation dramatisch unterscheiden, zeigten sie keine Unterschiede in der Relevanzeinschätzung psychologischer Themen für die Aus- und Weiterbildung (alle *F*-Werte <1.2).

Tabelle 4:
Drei Personencluster und die Mittelwerte (z-standardisiert) ihrer konstituierenden Variablen (SD in Klammern).

Variable	Cluster			<i>F</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
	1 <i>n</i> = 101	2 <i>n</i> = 65	3 <i>n</i> = 58			
Allgemeine Berufszufriedenheit	.59 (.65)	-.93 (.98)	-.03 (.73)	91.07	2, 221	<.001
Belastungsbezogene Berufszufriedenheit	.58 (.82)	-.74 (.80)	-.17 (.87)	52.67	2, 221	<.001
Beanspruchung	-.62 (.73)	.73 (.94)	.29 (.81)	58.74	2, 221	<.001
Ungewissheitstoleranz	.32 (1.00)	.22 (.83)	-.74 (.77)	28.10	2, 221	<.001
Glaube an eine gerechte Welt	.40 (.71)	-1.05 (.83)	.46 (.70)	89.97	2, 221	<.001
Selbstwirksamkeit	.64 (.75)	-.36 (.89)	-.67 (.85)	56.57	2, 221	<.001

Anmerkung: Variablenbeschreibungen im Text.

4 Diskussion

Wenn die Präsenz der Psychologie in den Lehramtsstudiengängen gefestigt und ausgebaut werden soll, so bieten die anstehenden Reformvorhaben Gelegenheit hierzu. In Rheinland-Pfalz beispielsweise sollen die Lehramtsstudiengänge eine Bachelor-Master-Struktur erhalten, in der das Fach „Bildungswissenschaften“ (zu dem auch die Psychologie gehört) neben den beiden Fachwissenschaften gelehrt werden soll (Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz, 2004a). Nach einer Übergangsphase sollen im Bachelor-Abschnitt drei Module („Sozialisation, Erziehung, Bildung“, „Didaktik, Medien, Kommunikation“ und „Diagnostik, Differenzierung, Integration“) im Umfang von 24 SWS studiert werden. Im Master-Studium sollen weitere vier Module im Umfang von 14 bis 18 SWS absolviert werden („Differenzielle Schulforschung“, „Differenzielle Didaktik und Methodik“ sowie „Lernen, Diagnose, Förderung“ und ein schulart-

spezifisches Wahlmodul). Dieser Rahmen erlaubt auch eine Erweiterung der Beiträge aus der Psychologie. Entscheidungen über die curricularen Inhalte sind einerseits an fachlich-systematische und didaktische Erwägungen gebunden, aber auch an die Einschätzung der Relevanz psychologischer Themen durch Berufspraktiker. Die vorliegende Befragung fokussiert den zuletzt genannten Aspekt und liefert Hinweise darauf, wie psychologische Erkenntnisse in der Lehrerschaft bewertet werden und in welchem Verhältnis sie zum Rollenverständnis der Befragten stehen.

Die Relevanzurteile der befragten Lehrerinnen und Lehrer scheinen zunächst ein traditionelles Verständnis des Theorie-Anwendungsverhältnisses widerzuspiegeln. Einerseits wurden die Themen der Intervention und Beratung (Curricularbereich 4, vor allem in Fragen des sozial-emotionalen Verhaltens von Schülern) als hoch relevant erachtet. Andererseits wurden Themen der psychischen Entwicklung (Curricularbereich 2, vor allem im Bereich der Grundlagen) für unwichtiger gehalten. Dabei zeigte sich im Vergleich dieser beiden Curricularbereiche die traditionelle Zuordnung von vermeintlich eher theorie- bzw. wissenschaftsorientierten Themen zum Studium, während die eher berufsorientierten Themen stärkeres Gewicht für die Weiterbildung erhielten. Einem solchen Präferenzmuster in der curricularen Ausgestaltung von Lehramtsstudiengängen zu folgen, erscheint aus mehreren Gründen nicht angemessen. Erstens würde damit möglicherweise die Chance vergeben zu vermitteln, in welcher Weise Theorien über menschliche Entwicklung bzw. menschliches Verhalten in der Bewältigung beruflicher Aufgabenstellungen nützlich sein können. Während Studierende und Berufspraktiker oft die alltagspsychologische Erwartung haben, eine Theorie sei dann praxistauglich, wenn aus ihr unmittelbare Entscheidungs- und Handlungshilfen abgeleitet werden können, ist auch zu vermitteln, dass Theorien Konstrukte bereitstellen können, die eine veränderte kognitive Rekonstruktion beruflicher Situationen ermöglichen. Sie sind somit nicht zwangsläufig Lieferanten einer Handlungsanleitung, sondern Instrumente eines erweiterten Verständnisses beruflicher Handlungssituationen. Zweitens zeigt sich, dass eine einfache Theorie-Praxis-Kontrastierung den Ergebnissen nicht in vollem Umfang gerecht wird. Vergleicht man beispielsweise Themen innerhalb des (ohnehin als relativ unwichtig bewerteten) Curricularbereichs 3, zeigt sich, dass (insbesondere im Studium) das Thema „Qualitätssicherung“ im Mittel den geringsten Relevanzwert erhält. Angesichts vielfältiger schulischer Qualitätssicherungsprogramme in fast allen Bundesländern hat dieses Thema ohne Zweifel hohe Relevanz für den praktischen Schulalltag bekommen – allerdings nur für jene, die Qualitätssicherung als eine Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern betrachten, die ihr alltägliches berufliches Handeln durchdringt. In ähnlicher Weise wurde gezeigt, dass innerhalb des zweiten Curricularbereichs die „sozialen und unterrichtlichen Bedingungen des Lehrens und Lernens“ für unwichtiger als die anderen Teilbereiche erachtet wurden. Hierin eingeschlossen sind beispielsweise Items, die sich auf organisatorische Abläufe in einer Klasse, computergestütztes Lernen und soziale Interaktion im Unterricht beziehen. Auch dies sind keine Inhalte, denen man Anwendungsrelevanz grundsätzlich absprechen könnte. Es sind aber Themen, die in einem traditionellen Rollenverständnis, ebenso wie die Qualitätssicherung nicht zwangsläufig zu den Kernbereichen des beruflichen Handelns von Lehrern und Lehrerinnen gehören. Insofern zeigen die Ergebnisse nicht eine einfache und konsistente Präferenz der Berufspraktiker für

anwendungsnahe Themen, sondern demonstrieren auch, dass Themen, denen aus fachlichen (und auch politischen) Erwägungen hohe (Praxis-) Relevanz zukommen wird oder sollte, für eher unwichtig gehalten wurden. Die psychologiedidaktische Herausforderung besteht also nach wie vor darin, kreativ zu berücksichtigen, dass die Frage, welche psychologischen Themen Studierenden praxisrelevant erscheinen, auch von deren Sicht auf die eigene Berufstätigkeit und das Verständnis der eigenen beruflichen Rolle abhängt. Wiederum am Beispiel der rheinland-pfälzischen Studienreform wird deutlich, dass dieses Vermittlungsproblem wohl auch in den künftigen Bachelor-Master-Lehramtsstudiengängen bestehen bleiben wird. Die dort vorgeschlagenen Module (vor allem im Bachelor-Abschnitt) enthalten ebenso wie das Curriculum der DGPs in erheblichem Maße theoretische Grundlagen im Bereich psychischer Entwicklung und Erziehung. Andererseits enthalten weder die Bachelor- noch die Mastermodule explizite Hinweise auf Themen sozial-emotional auffälligen Verhaltens (Curricularbereich 4), die die hier Befragten für besonders relevant hielten (Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz, 2004b).

Eine ähnliche Divergenz ist hinsichtlich der Themen „Diagnostik und Evaluation“ (Curricularbereich 3) festzustellen, die ebenfalls für weniger relevant gehalten wurden. Dies steht im Kontrast zu Folgerungen, die aus den unbefriedigenden Befunden der PISA-Studie (z. B. Baumert et al., 2001, S. 119f.) über die oft mangelnden diagnostischen Fähigkeiten deutscher Lehrkräfte gezogen wurden. In Übereinstimmung mit dem Rahmencurriculum der DGPs wurde deshalb beispielsweise in der laufenden Reformierung der Lehramtsstudiengänge in Rheinland-Pfalz der Entwicklung diagnostischer Kompetenzen höheres Gewicht gegeben (Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz, 2004b). Für noch weniger relevant als die traditionellen, individuumszentrierten diagnostischen Aufgaben hielten die Befragten organisationsorientierte Diagnostikthemen wie Evaluation von Unterricht und Schulorganisation oder Methoden der Qualitätssicherung. Die Psychologie täte gut daran, auch im Lehramtsstudium arbeits- und organisationspsychologische Erkenntnisse beispielsweise auf die Schulentwicklung, die Arbeitssituation von Lehrern, das Führungsverhalten von Schulleitungen oder die Leistungsbewertung von Lehrkräften zu beziehen (vgl. Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen, 2003). Zu vermitteln, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht nur Gestalter von Lernsituationen, sondern auch maßgebliche Gestalter ihrer eigenen Arbeitssituation sind, erscheint vor allem im Hinblick auf die gut dokumentierten Belastungs- und Burnout-Phänomene im Lehrerberuf (z. B. Heyse, Krampen, Schui & Vedder, 2004; Neuenschwander, 2003) eine weitere psychologiedidaktische Herausforderung für die Umgestaltung der Lehramtsstudiengänge zu sein.

Drittens schätzten erfahrene Lehrkräfte die Wichtigkeit psychologischer Themen in allen vier Curricularbereichen höher ein als weniger erfahrene. Ebenfalls in allen Curricularbereichen vergaben Lehrkräfte an Grundschulen höhere Relevanzwerte als Gymnasiallehrkräfte, ohne dass dies mit der Art der Themen interagierte. Die nahe liegende Interpretation, Grundschullehrer bzw. -lehrerinnen hielten psychologische Inhalte deshalb für wichtiger, weil der Umgang mit Grundschulern mehr psychologisches Wissen erfordere als beispielsweise der Umgang mit Gymnasiasten (kritisch hierzu:

Bovet, 2002) scheint zu kurz zu greifen. Dagegen spricht u.a., dass der Effekt der Schulart in jedem Curricularbereich und jedem Unterbereich gefunden wurde. Mag es als plausibel gelten, dass Wissen über den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in Gymnasien seltener benötigt werde als in anderen Schulen, sollte beispielsweise Wissen über die kognitiven Grundlagen des Lernens und Lehrens in Gymnasien ebenso wichtig sein, beispielsweise im Hinblick auf den weitaus komplexeren Lernstoff und den höhere Leistungsanspruch. Auch der Befund, dass Fragen der Evaluation und der Qualitätssicherung für Gymnasiallehrkräfte unwichtiger waren als für Lehrkräfte an anderen Schularten, passt kaum zu dem besonderen Qualitätsanspruch der Gymnasialausbildung. Alternativ könnte der Schularteffekt als eine Folge der bestehenden Studienpläne erklärt werden, die für das gymnasiale Lehramt oft geringere SWS-Zahlen in Psychologie fordern als für andere Lehrämter (vgl. u. a. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2002; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004). Wer in seinem Studium nicht oder kaum mit der Psychologie in Kontakt gekommen ist, könnte eher dazu neigen, sie auch für die Berufsausübung als irrelevant zu erachten. Der Befund, dass dienstältere Lehrkräfte aller Schularten - so auch Gymnasiallehrkräfte - psychologischen Themen wieder mehr Bedeutung zumessen als dienstjüngere, könnte darauf hindeuten, dass die relative Geringschätzung psychologischen Wissens im Studium und im Referendariat aufgebaut wird und sich mit zunehmender Erfahrung möglicherweise wieder abschwächt. Kompatibel mit dieser „Expositionsannahme“ wäre auch, dass Lehrkräfte, die häufiger Weiterbildungsmaßnahmen besucht hatten, in einigen Bereichen höhere Relevanzurteile abgaben als Lehrkräfte, die seltener an solchen Maßnahmen teilgenommen hatten. Ein Blick in die aktuellen Weiterbildungsprogramme für Lehrkräfte beispielsweise des Institut für schulische Fortbildung und schulpyschologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz zeigt, dass deren Angebote zu einem nicht unerheblichen Teil psychologische Fragen thematisieren. Vor diesem Hintergrund wäre es begrüßenswert, wenn sich die schulartspezifische Differenzierung der künftigen Bachelor-Master-Lehramtsstudiengänge weniger im Umfang der psychologischen Themen als in der Themenauswahl zeigen würde.

Zusammengefasst stehen die Chancen für einen Ausbau der psychologischen Anteile am Lehramtsstudium nicht schlecht: Viele psychologische Themen erfahren Akzeptanz bei den Praktikern, und die neuen Studienkonzeptionen lassen, wenngleich begrenzt, Raum für ihre Umsetzung in der Lehre. Allerdings muss dieser Raum auch angemessen ausgefüllt werden. Die neuen Curricula werden zunehmend kompetenzorientiert formuliert (Arnold, 2005). Das bedeutet, eine exklusive Zuschreibung der Lehrinhalte zu bestimmten wissenschaftlichen Disziplinen wird immer häufiger unterbleiben. Damit werden auch andere an der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern beteiligte Kräfte und Disziplinen Anspruch auf die Vermittlung psychologischer Inhalte erheben (in der Weiterbildung ist dies längst der Fall). Die vor Ort tätigen Psychologie-Lehrenden müssen ihre fachlichen Vertretungsansprüche deutlich artikulieren und nachhaltig umsetzen, damit die Psychologie in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern die Rolle behält oder erhält, die ihr, gemessen an der Fundiertheit ihrer wissenschaftlichen Erkenntnisse, zukommen sollte.

Bei der Interpretation und Bewertung der hier diskutierten Befunde sind folgende methodische Begrenzungen zu berücksichtigen. Die Befragungsergebnisse beruhen auf einer zwar breit gestreuten aber nicht unbedingt repräsentativen Stichprobe. Die die Stichprobe kennzeichnenden Variablen (Personen- und Arbeitsplatzmerkmale sowie Anforderungs- und Ressourcenvariablen) zeigen jedoch mit Ausnahme des Dienstalters und der Schulart keine substantiellen korrelativen Zusammenhänge mit den Relevanzurteilen. Hinsichtlich der unkorrelierten Variablen ist eine stichprobenspezifische Verzerrung der Relevanzurteile eher unwahrscheinlich. Hinsichtlich der korrelierten Variablen wurden nur Haupteffekte, jedoch keine Interaktionen mit den unterschiedlichen Lehrinhalten gefunden. Andere Stichprobenszusammensetzungen hinsichtlich des Dienstalters und der Schulart würden aller Wahrscheinlichkeit nach also lediglich das Gesamtniveau der Relevanzurteile beeinflussen, nicht die Relevanzunterschiede zwischen verschiedenen Lehrinhalten oder zwischen Studium und Weiterbildung.

Der relativ umfangreiche Fragenkatalog könnte Selbstselektionseffekte derart erzeugt haben, dass sich mehr an Aus- und Weiterbildungsfragen interessierte Lehrerinnen und Lehrer beteiligt haben als weniger interessierte. Dies mag die im Gesamtniveau ohnehin hohen Relevanzeinschätzungen noch einmal erhöht haben. Deshalb sollte das hohe Gesamtniveau der Urteile vorsichtig bewertet werden. Das hohe Wertenniveau könnte auch die Variabilität der Relevanzurteile begrenzt haben, so dass die Urteilsunterschiede zwischen Themenbereichen in den vorliegenden Daten möglicherweise unterschätzt werden.

Die Befürchtung jedoch, dass die relativ homogene Beantwortung der Items auf eine hinsichtlich ihrer Arbeitssituation oder ihrer Persönlichkeit besonders homogene Stichprobe zurückgeführt werden könnte, ist kaum gerechtfertigt. Die Anforderungs- und Ressourcenvariablen hatten eine große Variationsbreite in der subjektiven Wahrnehmung der Arbeitssituation und der Bewältigungsressourcen gezeigt, ohne mit den Relevanzurteilen zu korrelieren.

Literatur

- Arnold, R. (2005). Didaktik der Lehrerbildung. Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. Pädagogischer Konstruktivismus, Teil 5 (Beilage). *GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz*, 114 (2), XVII-XX.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2002). Bekanntmachung der Neufassung der Lehramtsprüfungsordnung I vom 7. November 2002. *Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt*, 26, 657-840.
- Beaton, A. E., Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzales, E. J., Smith, T. A. & Kelly, D. L. (1996). *Science achievement in the middle school years: IEA's TIMSS*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (2003). *Berufspolitisches Programm über Psychologie in Schulen*.
http://www.bdp-verband.org/bdp/archiv/berufspol_programm_schule_%202003.pdf.
- Bos, W., Lankes, E. M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G., Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bovet, G. (2002). Zur Psychologieausbildung in gymnasialen Lehramtsstudiengängen und im Referendariat. *Seminar*, 2, 123-140.
- Dalbert, C. (1999a). Die Ungewißheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde. In *Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie* (Bd. 1). Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, FB Erziehungswissenschaften - Pädagogik.
- Dalbert, C. (1999b). The world is more just for me than generally: About the personal belief in a just world scale's validity. *Social Justice Research*, 12, 79-98.
- Dalbert, C. (1999c). Überlegungen zum interindividuell unterschiedlichen Umgang mit beruflicher Ungewißheit. In J. Ecarius & D. M. Meister (Hrsg.), *Umgang mit Ungewißheit. Wissenschaftliche Weiterbildung für Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaften* (S. 83-100). Halle/S.: Universitätsdruck.
- Dalbert, C. & Maes, J. (2002). Belief in a just world as personal resource in school. In M. Ross & D. T. Miller (Hrsg.), *The justice motive in everyday life* (S. 365-381). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2002). *Psychologie in den Lehramtsstudiengängen. Ein Rahmencurriculum*. <http://www.dgps.de/dgps/kommissionen/lehramt/001.php4>.
- Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of Personality*, 18, 108-143.

- Heyse, H., Krampen, G., Schui, G. & Vedder, M. (2004). Berufliche Belastungen und Belastungsreaktionen früh- versus alterspensionierter Lehrkräfte in der Retrospektive. *Report Psychologie*, 6, 372-379.
- Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland (1998). *Empfehlungen zur Lehrerbildung*. Entschließung des 186. Plenums vom 2.11.1998, Bonn 1998.
- Langfeldt, H.-P. (2001a). Kommissionsbericht: Psychologie in den Lehramtsstudiengängen. *Psychologische Rundschau*, 52, 115-117.
- Langfeldt, H.-P. (2001b). Zur Diskussion gestellt: Psychologie in den Lehramtsstudiengängen. *Psychologische Rundschau*, 52, 170-173.
- Maes, J. (2003). Das Gerechtigkeitsempfinden und seine Bedeutung für das schulische und lebenslange Lernen. Grundlagen der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildung und Bildungspolitik im In- und Ausland*, 14, 92-95.
- Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim: Beltz.
- Merz, J. (1980). Eine Skala zur Messung der "Allgemeinen Berufszufriedenheit von Lehrern" (ABZ). *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 4, 59-69.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (2004). *Verordnung des Kultusministeriums über die Wissenschaftliche Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien (Wissenschaftliche Prüfungsordnung) vom 13. März 2001*.
http://www.leu.bw.schule.de/berat/POrd/GYPO_WPO_Integr_Gesamtversion.pdf.
- Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz (2004a). Eckpunkte zur Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz - "Bessere Lehrerbildung für besseren Unterricht!". <http://www.mwwfk.rlp.de/>
- Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz (2004b). *Standards der Lehrerbildung: Curriculare Standards des Faches Bildungswissenschaften und Standards der Systementwicklung*.
http://www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Reform_der_Lehrerbildung/bildungswissenschaften.pdf
- Neuenschwander, M. P. (2003). Belastungen und Ressourcen bei Burnout von Lehrkräften der Sekundarstufe I und II. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 210-219.
- Richter, P. & Hacker, W. (1998). *Belastung und Beanspruchung*. Heidelberg: Asanger.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 192-214.
- Schönplflug, W. (1987). Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit. Konzepte und Theorien. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Arbeitspsychologie* (Bd. 1, Serie III der Enzyklopädie der Psychologie, S. 130-184). Göttingen: Hogrefe.
- Steiner-Khamsi, G., Torney-Purta, J. & Schwille, J. (Eds.). (2002). *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship*. Oxford: Elsevier.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Wissenschaftsrat (2001): *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Berlin: Deutscher Wissenschaftsrat 2001.

Anhang

Itembeispiele. Jede Seite des Fragebogens ist betitelt mit der Frage „Für wie wichtig halten Sie die folgenden Wissensinhalte für Lehrerinnen und Lehrer im Studium/in der Weiterbildung?“

Curricularbereich	Itembeispiel
CB 1: Lernen und Lehren	
Kognitive Grundlagen	<i>...wie Schüler Lernstrategien erwerben</i>
Motivationale u. emotionale Voraussetzungen	<i>...wie Gefühle Lernen beeinflussen können</i>
Soziale u. unterrichtliche Bedingungen	<i>...wie man Lernumgebungen gestaltet, in denen Schüler mit anderen Lernenden kooperieren können</i>
CB 2: Entwicklung und Erziehung	
Grundlagen	<i>...wie und warum sich Personen hinsichtlich ihres Verhaltens unterscheiden</i>
Entwicklungsbereiche	<i>...wie sich das Sozialverhalten einer Person entwickelt</i>
Entwicklungsgemäßes Erziehen u. Unterrichten	<i>...welche häuslichen Bedingungen die psychische Entwicklung fördern</i>
CB 3: Diagnostik und Evaluation	
Ziele, Methoden und Verfahren	<i>...wie man Leistungsüberprüfungen aufbaut</i>
Diagnostische Aufgaben	<i>...wie man die Wirkung von Erziehungsmaßnahmen feststellen kann</i>
Evaluation und Qualitätssicherung	<i>...wie und wozu man Unterrichtsbewertungen nutzen kann</i>
CB 4: Intervention und Beratung	
Grundbegriffe, Prinzipien u. Techniken	<i>...wie man Schüler und Eltern in schulischen Fragen beraten kann</i>
Lern- und Leistungsauffälligkeiten	<i>...was man bei Lernstörungen tun kann</i>
Sozial-emotional auffälliges Verhalten	<i>...wie man Schul- und Prüfungsangst begegnet</i>