

BERGISCHE  
UNIVERSITÄT  
WUPPERTAL



ISSN 1610-7136

# Schriften Band 2

der Zentralen Studienberatungsstelle  
herausgegeben von Gerhart Rott  
unter Mitarbeit  
von Joachim Studberg

# Aktives Studieren mit dem Internet:

Internetprojekt  
Digitales Studien- und Informationsmedium  
Bereich Lehramt

Gerhart Rott  
Albert K. Petersheim  
Caroline Zimmermann

**ZSB**

Zentrale Studienberatungsstelle  
der Bergischen Universität Wuppertal

© ZSB 2003

ISSN: 1610-7136 gedruckte Version  
1610-7144 elektronische version  
URL: [http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/  
dokumente/zsb/schriften/02/zsbs02.pdf](http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/zsb/schriften/02/zsbs02.pdf)

Schriften der Zentralen Studienberatungsstelle  
Bergische Universität Wuppertal  
herausgegeben von Gerhart Rott  
unter Mitarbeit von Joachim Studberg  
Band 2  
Gerhart Rott  
Albert K. Petersheim  
Caroline Zimmermann

Aktives Studieren mit dem Internet:  
Internetprojekt Digitales Studien-  
und Informationsmedium  
Bereich Lehramt

Intenetseite des Programms *LA Hilfe*:  
[www.lehramt.hilfe.uni-wuppertal.de](http://www.lehramt.hilfe.uni-wuppertal.de)

Zentrale Studienberatungsstelle  
Bergische Universität Wuppertal  
Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal  
Gebäude ME, Ebene 04  
Tel. (0202) 439-2595, -2596, Fax 439-2597  
e-mail: [zsb@uni-wuppertal.de](mailto:zsb@uni-wuppertal.de)  
internet: [www.zsb.uni-wuppertal.de](http://www.zsb.uni-wuppertal.de)



# INHALT

---

	Vorwort	Seite 9
1	Ausgangslage, Fragestellung und Intention	Seite 13
2	Empirische Untersuchungen   Phase 1	Seite 21
2.1	Quantitative Untersuchung: Befragung von Studierenden	Seite 21
2.1.1	Fragebogenkonzeption	Seite 21
2.1.2	Stichprobe	Seite 22
2.1.3	Auswertung	Seite 23
2.2	Qualitative Untersuchung: Befragung von Studierenden und Experten	Seite 24
2.2.1	Qualitative Inhaltsanalyse	Seite 25
2.2.2	Erhebung der Daten	Seite 26
2.2.2.1	Interviewtechnik, Leitfaden und Durchführung	Seite 26
2.2.2.2	Stichprobe Studierende	Seite 29
2.2.2.3	Stichprobe Experten	Seite 30
2.2.3	Dokumentation	Seite 31
2.2.4	Analyse	Seite 32
2.3	Ergebnisse	Seite 37
2.3.1	Quantitative Ergebnisse	Seite 37
2.3.1.1	Bewertung der Hauptproblembereiche	Seite 37
2.3.1.2	Zufriedenheit mit dem Studium	Seite 40
2.3.1.3	Erweiterung persönlicher Fähigkeiten	Seite 42
2.3.2	Qualitative Ergebnisse	Seite 43
2.3.2.1	Struktur des Veranstaltungsangebots	Seite 46
2.3.2.2	Betreuung im Studienablauf	Seite 56
2.3.2.3	Organisation des eigenen Studiums	Seite 60
2.3.2.4	Qualität der Lehre	Seite 63
2.3.2.5	Persönliche Entwicklung	Seite 65
2.3.2.6	Sonstige Kategorien	Seite 68

3	Digitales Studien- und Informationsmedium   Phase 2	Seite 73
3.1	Leitlinien	Seite 73
3.2	Neue Technologien: Information und Kommunikation	Seite 75
3.2.1	Navigation und Konsistenz	Seite 77
3.2.2	Interaktivität	Seite 78
3.3	Hypertextsystem und www	Seite 79
3.3.1	Hypertextsysteme: Autorensysteme und HTML-Editoren	Seite 81
3.3.2	Die Lernumgebung To/oL	Seite 85
3.3.3	Oberfläche, Skript-Anpassung und neue Elemente	Seite 86
3.3.4	Öffentlichkeitsarbeit intern und extern	Seite 87
4	Evaluation   Phase 3	Seite 89
4.1	Fragebogenkonzeption	Seite 90
4.2	Stichprobe	Seite 91
4.3	Ergebnisse	Seite 93
4.3.1	Quantitative Ergebnisse	Seite 93
4.3.1.1	Inhalte der Anwendung	Seite 93
4.3.1.2	Kenntniszuwachs durch die Anwendung	Seite 96
4.3.1.3	Gestaltung der Anwendung - Design	Seite 100
4.3.2	Ergebnisse aus den Einzelaussagen	Seite 102
5	Schluss	Seite 107
5.1	Diskussion	Seite 107
5.2	Ausblick	Seite 114
6	Literaturverzeichnis	Seite 117
7	Anhang	Seite 124

## ABBILDUNGEN

---

1	Modell des Zusammenspiels von innerer und äußerer Welt	Seite 16
2	Inhaltsanalytisches Ablaufmodell	Seite 35
3	Fallübergreifendes inhaltsanalytisches Ablaufmodell	Seite 36
4	Bewertung der Hauptproblembereiche	Seite 37
5	Zufriedenheit mit dem Studium	Seite 39
6	Erweiterung persönlicher Fähigkeiten	Seite 41
7	Theoriegeleitetes Kategoriensystem	Seite 43
8	Subkategorien von "Struktur des Veranstaltungsangebots"	Seite 45
9	Subkategorien "Betreuung im Studienablauf"	Seite 55
10	Subkategorien "Organisationsfähigkeit"	Seite 60
11	Subkategorien "Qualität der Lehre"	Seite 63
12	Subkategorien "Persönliche Entwicklung"	Seite 65
13	Subkategorien "Übergang in den Beruf"	Seite 68
14	Subkategorien "Ängste bei z.B. Prüfungen, Referaten"	Seite 69
15	Subkategorien "Finanzielle Absicherung"	Seite 70
16	Subkategorien "Lernschwierigkeiten"	Seite 71
17	Bewertung der Inhalte der Anwendung nach Lehramtsemestern	Seite 94
18	Bewertung der Inhalte der Anwendung nach Schulstufen	Seite 95
19	Kenntniszuwachs durch die Anwendung nach Lehramtsemestern	Seite 96
20	Kenntniszuwachs durch die Anwendung nach Schulstufen	Seite 99
21	Gestaltung der Anwendung nach Lehramtsemestern	Seite 101
22	Gestaltung der Anwendung nach Schulstufen	Seite 101

## TABELLEN

---

1	Stichprobenzusammensetzung nach Schulstufen und Semester	Seite 23
2	Zusammensetzung der Studierendenstichprobe	Seite 29
3	Zusammensetzung der Expertenstichprobe	Seite 30







## VORWORT

---

Das Internetprojekt wurde im Rahmen des Hochschulsonderprojekts III vom Ministerium für Schule Wissenschaft und Forschung gefördert. Es trug zunächst den Titel "Erweiterung der Lehramtsstudienberatung durch einen informationswissenschaftlich orientierten Aspekt". Später wählten wir die Bezeichnung "Internetprojekt: Digitales Studien- und Informationsmedium - Bereich Lehramt".

Die Planungen des Projekts begannen Anfang des Jahres 1998. An diesen Planungen war Frau Dipl. Psych. Claudia Schaub beteiligt. Das Projekt war zunächst für einen Zeitraum von zwei Jahren geplant, aus programmtechnischen finanziellen Gründen standen jedoch nur sechzehn Monate zur Verfügung.

Zur Durchführung des Projekts wurden als wissenschaftliche Mitarbeiter Frau Dr. Dipl. Psych. Caroline Zimmermann, und Dr. Dipl. Päd. Albert K. Petersheim in der Zentralen Studienberatungsstelle der Bergischen Universität eingestellt. Herr Dipl. Designer Kristian Wolf übernahm in Form eines Werkauftrages die Aufgabe, das Design der Internetseiten zu gestalten. Das Projekt wurde von mir geleitet, die Co-Leitung übernahm Frau Zimmermann.

Der vorliegende Bericht stand bislang, bedingt durch finanzielle und praktische Hindernisse, nur einem sehr begrenzten Kreis zur Verfügung: dem Auftraggeber, dem Ministerium, den beteiligten Experten, die an der qualitativen Erhebung freundlicherweise teilgenommen haben, sowie einigen weiteren Angehörigen der Bergischen Universität. Der Bericht soll nun jedoch durch eine kleine Auflage einer gedruckten Veröffentlichung und insbesondere durch eine elektronische Fassung einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Zwei Gründe bewegen uns hierbei:

- 1| Zum einen besteht bei der sich abzeichnenden, zunächst modellhaften Neugestaltung des Lehramts in Form einer Bachelor- und Master-Struktur ein erhöhter Reflexionsbedarf, der auch die bisherigen Erfahrungen der Studienbedingungen umfassend einbeziehen sollte. Nur so können Chancen und Risiken für neue Perspektiven gefunden werden. Es gilt zu vermeiden, alten Wein in neue Schläuche zu gießen. Statt dessen können die neuen polyvalenten Rahmenbedingungen genutzt werden, um qualitative Verbesserungen bei der Abstimmung der Studienangebote zu erreichen und unter Einbezug der neuen Medien zukunftsweisend dem aktiven Studieren einen Raum zu geben.
- 2| Zum anderen wird bei der Erstellung virtueller Studienangebote der personenorientierte Kontextbezug immer noch zu wenig einbezogen. Der Reichtum der Erfahrung aus der Studienberatung fließt kaum bei der Gestaltung virtueller Lernumwelten ein. Bestenfalls werden die einzelnen Wissensbestände aus den Disziplinen mediendidaktisch gelungen aufbereitet. Das Gesamt der Studiengänge und ihre Wechselwirkung mit beruflichen Perspektiven und persönlichen Sinnzusammenhängen kommt jedoch kaum in das Blickfeld.

Zu beiden Diskussionsfeldern kann der vorliegende Bericht beitragen und aus beiden Feldern wurde Interesse an dem Bericht immer wieder angemeldet. Die so gebotene Veröffentlichung des Berichts wurde erleichtert durch das Angebot der Bibliothek der Bergischen Universität, eine elektronische Fassung zu erstellen, um so die Anzahl der gedruckten Exemplare begrenzen zu können. Hierfür und für ihre tatkräftige Umsetzung möchten wir den Bibliothekaren Uwe Stadler und Jörg

Krepke ganz herzlich danken. Ebenso gilt mein Dank Christian Wolf für seine Einführung in die Projektziele und die Gestaltung des Designs von unserer inhaltlichen Vorgabe aus. Mein Dank richtet sich auch an Dr. Günther Neumann, der seitens des Ministeriums der das Projekt mit Rat und Tat begleitete. Meinen besonderen Dank möchte ich an Dr. Caroline Zimmermann und Dr. Albert K. Petersheim richten, ohne deren engagierten und qualifizierten Einsatz ein so weit gespanntes und vielseitiges Projekt in so knapper Zeit nicht zu realisieren gewesen wäre. Wir möchten mit unserem Projektbericht einladen, an unserem methodischen Vorgehen und inhaltlichen Ergebnissen kritisch anzuknüpfen, um so die Diskussion in den oben genannten beiden Feldern zu vertiefen und zu weiter verbesserten praktischen Lösungen zu gelangen.

Dr. Gerhart Rott

Direktor der  
Zentralen Studienberatungsstelle der  
Bergischen Universität

Wuppertal, im Oktober 2002





Das Internetprojekt: Digitales Studien- und Informationsmedium - Bereich Lehramt entwickelte auf der Grundlage digitaler Informations- und Kommunikationstechnik ein Beratungsangebot für Lehramtsstudierende. Der Projektidee lag die Absicht zugrunde, Neuland zu betreten. Bei Beginn der Projektplanung ging man in den Fachkreisen der Studienberatung von einer reinen Informationsfunktion des Internets aus. Seitens der Studienberatung wurde dem Internet schon frühzeitig, Anfang der neunziger Jahre, eine hohe Wirksamkeit bei der Informationsgewinnung und -recherche zugeschrieben, seine Möglichkeiten als Teil der personenorientierten Beratung jedoch verneint. Gegenüber dieser Auffassung wollte das Projekt ausloten, in welchem Maße und in welcher Form es möglich ist, das Internet einzusetzen, um Wahrnehmungsperspektiven zu erweitern und Handlungskompetenzen zu stärken. Damit sind zwei Schlüsseldimensionen benannt, die interaktive Beratungen kennzeichnen. Das Projekt verstand sich bei der Suche nach diesen erweiterten Einsatzmöglichkeiten grundsätzlich als ergebnisoffen und unterstrich immer wieder seine heuristische Funktion bei der Erschließung neuer beratungsnaher Einsatzmöglichkeiten des Internets. Zur Umsetzung dieser offenen Erkenntnisabsicht gehörte auch die Einladung von Hochschulangehörigen zur Diskussion von Zwischenberichten und -schritten. Zugleich wollte das Projekt jedoch konkret anwendungsbezogen arbeiten und tatsächlich den Versuch eines praktischen Angebots implementieren, um so zu einem möglichst dichten Theorie-Praxisverhältnis zu kommen. Ziel war, den Studierenden mittels verschiedener Internetdienste Informationsmöglichkeiten, Entscheidungs- und Organisationshilfen zur Verfügung zu stellen. Das Projekt hatte eine Laufzeit von 16 Monaten. Beginn war im August 1998,

Ende des Jahres 1999 war es abgeschlossen. Die Umsetzung erfolgte in drei Phasen:

- 1| die empirische Untersuchung der spezifischen Probleme von Lehramtsstudierenden auf der Grundlage eines quantitativ-qualitativen Forschungsansatzes
- 2| die Erstellung von Webseiten als interaktive Informations- und Kommunikationsmedien und
- 3| die Evaluation der implementierten Dienste.

Der Schwerpunkt Lehramtsstudium war nicht willkürlich gewählt. Die Struktur der Lehrerausbildung ist seit längerer Zeit Gegenstand der Diskussion in unterschiedlichen hochschulpolitischen und -organisatorischen Gremien. Anlass ist die, bis in die öffentliche Diskussion reichende Kritik an der Praxis der Lehrerausbildung und ein fiskalisch gesteuerter Lehrermärkte, der kaum vorhersehbaren Schwankungen unterliegt. Generelle Kritikpunkte an der universitären Lehrerausbildung sind:

- die inhaltliche und organisatorische Abstimmung der Lehrangebote weist erhebliche Defizite auf;
- es fehle an fachdidaktischen Angeboten;
- die Betreuung durch die Dozenten sei unzureichend;
- die Lehrangebote der Universitäten und die Praxis des Lehrerberufs an den Schulen stünden unvermittelt nebeneinander;
- die 1. und 2. Ausbildungsphase sei weder inhaltlich noch formal verbunden, so dass der Übergang vom

Studium über das Referendariat zum Beruf erhebliche strukturelle und organisatorische Lücken aufweise.<sup>1</sup>

Zudem scheint sich ein Wandel des beruflichen Lehrerleitbildes in Richtung auf Lernberater und Moderator zu vollziehen. Die damit einhergehenden persönlichkeitsbezogenen methodischen und didaktischen Qualifikationen sollen in die universitäre Lehrerausbildung aufgenommen werden; für die lehramtsauszubildenden Studiengänge würde dies zusätzliche Anforderungen bedeuten, deren Umsetzung aufgrund der bereits bestehenden Defizite unwahrscheinlich erscheint. Trotz dieser Einschränkungen ist das Lehramtsstudium nicht unattraktiv geworden: Die Anzahl der Studierenden in den Lehramtsstudiengängen an der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal (BUGHW) ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen.<sup>2</sup> Bereits in der Studie "Zur Situation der Lehramtsausbildung an der BUGH" des Instituts für Schulforschung und Lehrerbildung (ISL) aus dem Jahre 1996 wird neben strukturellen Mängeln auch auf beraterbezogene Defizite im Lehramtsstudium aufmerksam gemacht.<sup>3</sup> Hinsichtlich der Angebote zur Beratung und Orientierung werden sowohl mangelnde Transparenz wie auch unkoordinierte

Vielfalt deutlich, die letztlich dazu führen, dass sich wenige Lehramtsstudierende beraten lassen. Seit Erscheinen der ISL-Studie wurden Verbesserungsvorschläge zur Orientierung und Beratung auf verschiedenen hochschulinternen Ebenen diskutiert und unter Mitarbeit der Fachbereiche und des Prüfungsamts wie der Zentralen Studienberatungsstelle (ZSB) umgesetzt. Die Einführung der Tutorien, der Studienfachberatung und die Koordination der Lehrangebote durch das ISL sind hier zu nennen. Die Auswirkungen des Wandels zur Informationsgesellschaft auf das Lehramtsstudium und den Schulunterricht waren thematisch in das Projekt eingebunden.<sup>4</sup> Implizit sollte das Projekt auch zur Klärung der Frage beitragen, welche Möglichkeiten das Internet zwischen computer- und netzwerkgestütztem Lernen im Studium (Virtuelle Hochschule, Bildungs-Server DBS, Landesserver learn-online), der Berufsberatung und den schulbezogenen Diensten (u.a. SchulWeb, Schulen ans Netz e.V. SAN)<sup>5</sup> als Orientierungs- und Beratungsangebot im Hinblick auf die Berufslaufbahngestaltung der Studierenden einnehmen kann. Berücksichtigt wurden dabei bereits existierende Webseiten der BUGH, um Überschneidungen zu vermeiden.<sup>6</sup> In der ersten Phase des Internetprojekts wurden die spezifischen

<sup>1</sup> Vgl. zusammenfassend Habel, 1999, S. 41 ff.

<sup>2</sup> Die Bergische Universität - Gesamthochschule Wuppertal: Zahlen - Daten - Fakten. 1998, S. 24.

<sup>3</sup> Vgl. Kienecker & Maßmann, 1996, S. 15 ff.

<sup>4</sup> Die Umriss einer Informationsgesellschaft werden vor allem im Hinblick auf einen neuen Typus von Wissensaneignung deutlich. Nicht mehr das deklarative Wissen ist für das soziale Leben und die Erwerbstätigkeit notwendig, sondern ein prozedurales oder kontextuelles Wissen, das Fähigkeiten zum Problemlösen, zur Koordination und zum Herstellen von sozialen Beziehungen beinhaltet. Die damit einhergehenden Anforderungen an die Schule lassen sich nur in einem neu zu bestimmenden Lernraum verwirklichen. Vgl. dazu u.a. Rüschoff & Wolff, 1999, S. 21 ff.

<sup>5</sup> Vgl. insbesondere Diepold, 1998, und in der internationalen Diskussion web-basierter career guidance: Sampson, 1999, und Viljama, 1999.

<sup>6</sup> Beispielsweise der vom ISL begonnene Aufbau eines standortspezifischen Informationssystems für alle Lehramtsstudiengänge an der BUGH-Wuppertal, mit dem eine Online-Datenbank für das Kommentierte Vorlesungsverzeichnis des Erziehungswissenschaftlichen Studiums zur Verfügung gestellt wird. Die Transparenz und Orientierung soll hiermit besonders in der Studieneingangsphase verbessert werden.

Probleme von Lehramtsstudierenden und Lösungen, die auf dem Wissen von Betroffenen und Experten aufbauen, untersucht. Die grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung eines Beratungsangebots ist die vertiefte Kenntnis spezifischer Probleme und Handlungsstrategien<sup>7</sup> im Lehramtsstudium. Diese Voraussetzung erfüllte die erste Phase des Projekts. Sowohl hinsichtlich der Methodik (quantitativer und qualitativer Forschungsansatz) als auch der zugrunde gelegten Stichprobe (Lehramtsstudierende aller Schulformen, unterschiedliche Fächerkombinationen und Studiendauer; Experten aus Lehre und Beratung der Hochschule, aus Studienseminaren und Schule) wurde ein breiter Zugang verfolgt. Vor der Darstellung des quantitativen (Teil 2.1) und des qualitativen (Teil 2.2) Forschungsdesigns, in der die Methoden der Datenerhebung, -dokumentation und -auswertung erläutert werden, sollen zunächst die theoriegeleiteten Fragestellungen hinsichtlich Lehramtsstudium, Studienorganisation und Beratung im Zusammenhang mit der Aufgabenstellung des Projekts expliziert werden. Ausgangspunkt für den gesamten Verlauf des Projektes war die themen- und problemzentrierte Beratung der Zentralen Studienberatungsstelle. Bereits vor (und während) der empirischen Untersuchung wurde ein konzeptionelles Modell von Beratung<sup>8</sup> diskutiert, nach dem das Zusammenspiel von innerer und äußerer Welt als ein zu bewältigender Kontext begriffen wird. Für Studierende besteht dieser Kontext aus der Angebotsstruktur der Fachinhalte, der Qualität der Lehre, den in Studienordnung und Prüfungsordnung

definierten Leistungsanforderungen, der Orientierung und Beratung in unterschiedlichsten Formen und den sozialen Beziehungen im Alltag und im Studium. Das Zusammenspiel zwischen innerer und äußerer Welt muss je individuell in ein Kontinuum der eigenen Biographie gebracht werden. Beratung dient der Klärung (besseres Verstehen des eigenen Erlebens und Verhaltens) und der Bewältigung (Vorgehen beim Lösen der Probleme, Handlungsstrategien zur Lösung) dieses Kontextes. Auf dieser Ebene lässt sich Beratung als hinreichende Intervention zur Optimierung des Wechselspiels beschreiben. Diese Optimierung ist nicht nur im Hinblick auf einen erfolgreichen Studienabschluss, sondern auch auf den gelungenen Einstieg in das Berufsleben zu verstehen. Als thematische Schwerpunkte der berufsorientierenden und studienbegleitenden Beratung für Lehramtsstudierende sind somit zu nennen:

- 1| Studienwahl als Wahl des Lehramts für eine bestimmte Schulform mit mehr oder weniger eindeutigen Prognosen für eine Einstellung (Einstieg in den Beruf)
- 2| Krisen und Konflikte während des Studiums, die durch die Organisations- und Angebotsstruktur der Hochschule in Lehre und Beratung einerseits, die individuellen Fähigkeiten zur Lern- und Studienorganisation der Studierenden andererseits verursacht werden können.
- 3| Erweiterung der persönlichen und beruflichen Kompetenzen, d.h. ein Zugewinn an Fähigkeiten und

---

<sup>7</sup> Von besonderem Interesse waren die Handlungsstrategien der Studierenden bei der Bewältigung struktureller Probleme des Studiums und beim Übergang in das Berufsleben. Solche Lösungsstrategien sind weniger als ein "System von Notbehelfen", die auf Probieren oder auf Erfahrungsmodellen aufbauen, sondern als kognitive Lösungen zu verstehen, die dann in erfolgreiche Handlungen umgesetzt werden.

<sup>8</sup> Siehe u.a. Rott, 1996.



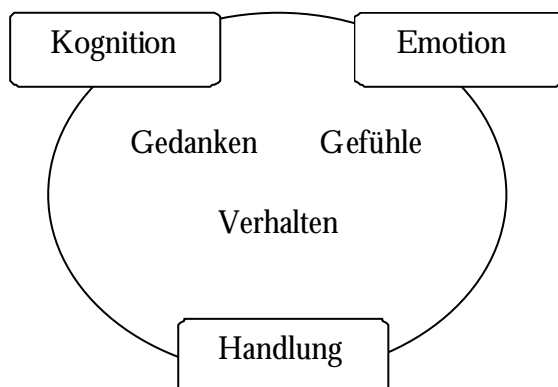
Fertigkeiten, die Studierende für die Ausübung des Lehrerberufs (oder eines anderen Berufes) qualifizieren und einen persönlichen Reifungsprozess abschließen.

Beziehungen, Ich) und aktuelle Situation (in den Dimensionen Emotion, Kognition, Handlung).<sup>9</sup>

Diese thematischen Schwerpunkte koinzidieren unmittelbar mit der Persönlichkeit des Studierenden und dem aktuellen Ausdruck in der Beratungssituation. Das der Beratung zugrunde gelegte Modell des Zusammenspiels von innerer und äußerer Welt lässt sich auf der Grundlage der thematischen Schwerpunkte demnach diffe-

renzieren nach: Persönlichkeit (in den Dimensionen Sach- und Arbeitsorientierung,

Abbildung 1 Modell des Zusammenspiels von innerer und äußerer Welt



<sup>9</sup> Vgl. Rott, 1991, S. 60 ff., und Rott, 1996, S. 273-287.

Für den Aspekt der Studienwahl (als ersten Punkt der thematischen Schwerpunkte) sind die Änderungen in der äußeren Welt von besonderem Interesse. Generell lässt sich feststellen, dass Berufskarrieren nicht mehr linear verlaufen, sondern in unterschiedlichen Verwerfungen durchlebt werden. Allgemein lassen sich diese gesellschaftlichen Veränderungen auch beschreiben als Pluralisierung von Lebenswelten, Individualisierung von Lebenslagen und Biographiemustern<sup>10</sup> oder Entstehung einer Vielfalt von Milieus, Subkulturen, Lebensweisen und Lebensstilen.<sup>11</sup> Diese Verwerfungsprozesse erzeugen individuelle Patchwork-Biographien, denen Flexibilität als oberstes Kriterium, ohne Beachtung der traditionellen Trennung zwischen Arbeit und Privatsphäre, zu eigen ist. Flexibilität beinhaltet in diesem Zusammenhang die ständige Bereitschaft, sich auf neue Aufgaben einzustellen und dementsprechend die Arbeitsstelle, die Arbeitsformen und den Wohnort zu wechseln.

Die Berufswahl und -planung wird damit zu einer eigenverantwortlichen Aufgabe, für die es einerseits immer weniger Sicherheiten gibt, andererseits eine besondere Art der Selbständigkeit mit neuen Schlüsselqualifikationen (Kontextuelles Wissen) notwendig wird. Eine Diskussion um die Anpassung des Studiums an diese neuen Erfordernisse zur Bewältigung des Berufslebens sollte die darin verborgene Gefährdung nicht übersehen. Gemeint ist das von Sennett mit dem Begriff "drifting" gekennzeichnete Phänomen, das Menschen in der Arbeitswelt der "Kultur des neuen Kapitalismus" zu einem ziellosen Dahin-

treiben führt.<sup>12</sup> Die schlagwortartige Beschreibung dieser gesellschaftlichen Veränderungen gilt auch für die Studien- und Berufswahl Lehramt, selbst wenn dessen scheinbar starre Berufsstruktur und die Einstellungsbedingungen dieser Tendenz zu widersprechen scheinen. Für Lehramtsstudierende gibt es keine durchgängige Berufsplanung mehr, sie müssen sich mit alternativen Berufsfeldern beschäftigen. Hinzu kommt, dass nach der Effektivität des Studiums und der Notwendigkeit zur Qualifizierung für einen sich wandelnden Arbeitsmarkt immer deutlicher gefragt wird. Diese Frage ist von besonderer politischer Brisanz, ohne bislang zu befriedigenden Antworten geführt zu haben. Aus der Sicht der Studierenden erzeugt die Frage einen besonderen Druck (öffentliche und politische Diskussion um die Verkürzung der Studienzeiten), der strukturell bedingt ist und individuell verarbeitet werden muss. Mit den Aspekten Krisen und Konflikte sowie Zugewinn an professioneller und persönlicher Kompetenz (Punkt zwei und drei der thematischen Schwerpunkte) kommen die Änderungen der persönlichen Voraussetzungen der Studierenden in den Blick. Eine wachsende Heterogenität der Studierenden, die sich in den verschiedenen Zugangswegen, Motivationen, Strategien der Studienorganisation und Einstellungen zu Wissenschaft und Forschung widerspiegeln, ist unabweisbar. Hier weiterhin von einem traditionell geformten Verständnis der Planung von Lebenslauf, Studien- und Berufswahl sowie beruflicher Karriere auszugehen, vernachlässigt die "neue Zweckrationalität" der Studierenden, die verschiedene Optionen zulässt und zuläs-

---

<sup>10</sup> Vgl. Beck, 1986.

<sup>11</sup> Vgl. Hradil, 1987.

<sup>12</sup> Vgl. Sennett, 1998. Der Preis der Flexibilität ist nach Sennett der Verlust von Gewissheit, von sinnstiftenden familiären und freundschaftlichen Bindungen, das Ende der klassischen Berufslaufbahnen und die Entwertung des Ortes.

sen muss<sup>13</sup>. Für die zweite Phase des Projekts, in der spezielle Internetdienste als Orientierungs- und Beratungsangebote implementiert wurden, war der aktuelle Ausdruck des Nutzerverhaltens von Interesse. Die Entwicklung von interaktiven Webseiten setzt eine gewisse Kenntnis des potentiellen Nutzers<sup>14</sup> voraus, die durch Beachtung der aktuellen Situation empirisch und planerisch vorausgenommen werden kann. Eingebettet in das Beratungskonzept und mit Blick auf den Studierenden, kommen im aktuellen Ausdruck Emotion, Kognition und Handlung zum Tragen. Emotion beinhaltet den Bezug zum eigenen Selbst und den Entwurf eines Selbstkonzepts. Kognition meint das biographische und akademische Wissen als Teil der wahrgenommenen, konstruierten Welt der Studierenden. Und unter Handlung verstehen wir die Fähigkeit zum Selbstmanagement im Studium sowie die persönliche Entwicklung in erfolgreichen Handlungen<sup>15</sup>. Die Änderungen der persönlichen Voraussetzungen der Studierenden wie auch des aktuellen Ausdrucks lassen sich auf den Ebenen von Wahrnehmung, Bewertung und Handlung beschreiben. Selbst und Selbstkonzept lassen sich als Emanationen der Persönlichkeit darstellen, auf denen Wahrnehmung und Bewertung unmittelbar aufsetzen. Kognition als der wissenschaftliche Bestandteil der

Wahrnehmung ist immer auch eine Leistung der Person, die die Art der Wahrnehmung und Bewertung beeinflusst. Mit Handlung werden alle Lösungsstrategien zur erfolgreichen Bewältigung des Kontexts von innerer und äußerer Welt beschrieben.

Hinsichtlich der Umsetzung konkreter Fragestellungen für die Untersuchung (1. Phase) auf diesen Ebenen ergaben sich richtungsweisende Fragestellungen:

- a| Wie nehmen Studierende ihre Situation wahr?  
Wie beschreiben sie ihre Probleme?<sup>16</sup>
- b| Wie bewerten die Studierenden die Probleme und wie werden sie durch die Probleme beeinflusst?<sup>17</sup>
- c| Welche Handlungsstrategien entwickeln Studierende, um die Probleme zu lösen?<sup>18</sup>

Auf der Grundlage dieser theoriegeleiteten Fragestellungen wurde das Forschungsdesign der empirischen Studie hinsichtlich des quantitativen wie qualitativen Ansatzes entwickelt.

---

<sup>13</sup> Vgl. Bargel, 1996, S. 41-43.

<sup>14</sup> Erkenntnisse wurden in der ersten Phase gewonnen, sind jedoch nicht als lineare Fortschreibung zur Implementierung der Internetdienste zu verstehen.

<sup>15</sup> Vgl. Rott, 1996, S. 247.

<sup>16</sup> Hierunter fallen Wahrnehmungstheorien, wie z.B. Bezugssystem (Helson, Sarris, Witte) oder Wahrnehmungsbewehr (Bruner & Postman, Graumann 1956, 1966), dynamischer Prozess zwischen Reiz und Person in der Entwicklung (Werner, Piaget), "innere Zustände der Sättigung" (Köhler & Wallach) und "computational approach" (Marr, 1980).

<sup>17</sup> Hierzu zählen z.B. Leistungsmotivation (Murray, 1938) über Erwartungs x Wert-Theorien (McClelland et al, 1953; Hull, 1935; Vroom, 1964) bis hin zu Attributionstheorien (Weiner, 1986; Festinger, 1957).

<sup>18</sup> Die theoretische Basis dazu findet man z.B. im Locus of Control (Rotter, 1972). Weiterhin sind die handlungsregulatorischen Modelle (Volpert, 1994; Breuer, 1975) und das selbstgesteuerte Lernen (Weinert, 1982; Greif, Finger & Jerusel, 1993) Grundlage.





Bei der Studie wurde eine standardisierte Datenerhebung und Auswertung mit statistischen Verfahren umgesetzt (quantitativer Ansatz), die kontrollierbare Ergebnisse im engeren Rahmen ermöglichte, z.B. objektive Aussagen über Unterschiede in den Schulstufen (Primar-, Sekundarstufen für die Schule und die Berufsschule), allgemeine Zufriedenheitsaussagen, Relevanz und Reihenfolge verschiedener Problembereiche. Diese allgemeinen Trends konnten in den Interviews erneut aufgegriffen und vertiefend eruiert werden. Der qualitative Ansatz öffnete einen bedeutungsanalytischen Zugang, der Möglichkeiten zur Erweiterung und Vertiefung der Fragestellung im Erhebungs- und Auswertungsprozess bot. Vereinfacht lassen sich beide

Verfahren mit Zählen (quantitativ) und Erzählen (qualitativ) umschreiben. Beim Zählen wird das Material nach einer objektiven Struktur gegliedert und in einen quantifizierten Überblick gebracht, beim Erzählen werden die Fäden verschiedener Geschichten zu einer neuen versponnen; es entsteht ein Gewebe, ein neuer, nach systematischen Vorgaben gegliederter Text. Beide Vorgehensweisen haben ihre spezifischen Begründungen, Voraussetzungen und Ziele. Beide Vorgehensweisen zu berücksichtigen, entsprach dem in dem Projektantrag formulierten Anspruch, einen breiten und zugleich vertieften Zugang zum Gegenstand, zu den Daten sowie deren Auswertungsmöglichkeiten zu eröffnen.

## 2.1 Quantitative Untersuchung: Befragung von Studierenden

### 2.1.1 Fragebogenkonzeption

Der in Anhang 2 beigefügte Fragebogen setzt sich aus einem biographischen und einem problemorientierten Teil zusammen. Im ersten Teil wurden für den Vergleich relevante Faktoren, wie Geschlecht, studierte Schulstufe, Fächerkombination, abgeschlossene Berufsausbildung etc. erfasst. Der inhaltlich aussagekräftigere zweite Teil enthielt Fragen nach der Wahrnehmung und Beurteilung von Lehre und Betreuung, Struktur des Veranstaltungsangebots, finanzieller Absicherung bis hin zu Lernschwierigkeiten und Ängsten. Ebenfalls abgefragt wurde der (vermutete) Nutzen des Studiums für den späteren Beruf sowie die Nutzung des Internet für das Studium.

## 2.1.2 Stichprobe

Insgesamt wurden 550 Lehramts(LA-)studierende zwischen dem 3. und dem 15. Semester angeschrieben. Das entsprach etwas über 30 % der LA-Studierenden in diesen Semestern. Die Auswahl basiert auf einer Zufallsstichprobe, die in Kooperation mit der Verwaltung der Universität gezogen wurde. Eine zufallsbedingte Verzerrung dieser Stichprobe sollte durch zuvor abgestimmte systematische Bedingungen vermieden werden. Dazu gehörte ein Mediansplit nach Semestern und eine, gemessen an den Eingeschriebenen, verhältnismäßige Aufteilung nach Schulstufen und Fächerkombinationen. Da die Untersuchung zu Beginn des Wintersemesters stattfand, wurde davon abgesehen, diejenigen Studierenden miteinzubeziehen, die gerade mit dem Studium begannen. Dieser Ausgrenzung lag die Überlegung zugrunde, dass sich die Probleme des Lehramtsstudiums in ihren unterschiedlichen Variationen für Studienanfänger in einer spezifischen Form stellen, die einer eigenen Untersuchung bedurft hätte. In dem Anschreiben wurde die Intention der Studie erläutert und um Teilnahme an der Untersuchung gebeten. Dem Anschreiben war der Fragebogen (siehe Anhang 2) mit frankiertem und adressiertem Rückumschlag beigelegt. Um die Anonymität zu gewährleisten, wurden auf die kuvertierten Briefumschläge die von der Verwaltung ausgedruckten Adressaufkleber geklebt. Insgesamt 162 Studierende schickten ihre ausgefüllten Fragebogen zurück. Das entspricht einem Rücklauf von knapp 30%. 65 Personen erklärten sich bereit, an einem Interview teilzunehmen. Die genaue Zusammensetzung der Stichprobe ist Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1 Stichprobenzusammensetzung nach Schulstufen und Semester

	Primarstufe	Sekundarstufen			berufliche	gesamt
		Sek. I	Sek. II	Sek. I + II		
Anzahl	61,0	13,0	5,0	51,0	31,0	
Prozent	37,9	8,1	3,1	31,7	19,3	161,0
Semester:						100,0
< 5	21,0	4,0	2,0	17,0	11,0	55,0
5 - 9	33,0	6,0	3,0	21,0	12,0	75,0
> 10	7,0	3,0	0,0	13,0	8,0	31,0

Anmerkung: Die in der Tabelle fehlende Person gab nicht an, welche Schulstufe sie studierte | N=162

### 2.1.3 Auswertung

Die Auswertung erfolgte mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS 8.0 für Windows. Dabei wurden die statistischen Kennwerte "Häufigkeiten", "Standardabweichung", "Mittelwerte" und "Signifikanzen" berechnet. Die Standardabweichung variiert in der gesamten Stichprobe zwischen ,63 bis 2,24 ( $\bar{x}$  1,4). Weitere entsprechende Informationen werden jeweils bei den Ergebnisabbildungen in Kapitel 2.3.1 genannt.



## 2.2

## Qualitative Untersuchung:

## Befragung von Studierenden und Experten

Mit qualitativen Methoden zu arbeiten heißt, sich auf das uneindeutige Terrain der Interpretationen und Bedeutungsanalysen zu begeben, mit der berechtigten Hoffnung, durch die Möglichkeit des Hinterfragens von statistischen Aussagen einen größeren Erkenntnisgewinn zu erzielen. Hinzu kommt, dass es falsch wäre, von der qualitativen Forschung zu sprechen. Es gibt seit der sprunghaften Entwicklung qualitativen Forschens in den letzten 25 Jahren eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden, die im Zusammenhang ihrer theoretischen Einbettung, ihres Gegenstands und ihrer Zielbestimmung zu verstehen sind.<sup>19</sup> Allen gemeinsam ist ein prozesshaftes Vorgehen (von der Erhebung der Daten über die Interpretation und Absicherung bis zur Darstellung der Ergebnisse) sowie folgende Grundprinzipien, die den induktiven Ansatz veranschaulichen:

Erkenntnis basiert auf Verstehen; der Gegenstand soll von innen heraus verstanden werden. Die Sicht der Subjekte, ihre Wahrnehmung und Bewertung, der Ablauf sozialer Interaktionen, ihre Wechselwirkungen etc. stehen im Mittelpunkt des Interesses.

Ansatzpunkt ist der konkrete Fall, das Subjekt und seine individuelle Wahrnehmung und Beurteilung (subjektive Theorie). Subjekte sind die Experten ihrer Bedeutungsgehalte. Dazu werden andere Fallanalysen hinzugezogen und zusammenfassende Kategorien oder Typologien entwickelt.

Die Wirklichkeit der sozialen Welt beruht auf der Konstruktion der Subjekte. Objektive Wirklichkeit interessiert im Zusammenhang mit der subjektiven Wahrnehmung, die sich aus bewussten oder latenten

Sinnzusammenhängen konstruiert. Das empirische Material (die gewonnenen Daten) setzt sich aus Texten zusammen, die entweder vorliegen oder zu diesem Zweck produziert wurden. Der Text ist die Grundlage der Rekonstruktion und Interpretation in der Phase der Auswertung.

Die Offenheit dieses methodischen Vorgehens erlaubt es, der Komplexität des Gegenstands gerecht zu werden und dadurch Neues zu entdecken sowie theoretisch zu generieren. Diese drei Gründe (Komplexität des Gegenstandes, Erhöhung des Erkenntnisgewinns, Generierung einer Theorie zur Situation der LA-Studierenden und Beratungsdesiderate) sprachen trotz der Schwierigkeiten (Uneindeutigkeiten und Vielfalt der Methode, enger Zeitrahmen) für die Wahl dieses Verfahrens in der vorliegenden Studie. Die strukturellen und inhaltlichen Probleme während des Studiums und in der Übergangsphase zum Beruf zu erfassen sowie verallgemeinerbare Handlungsstrategien zu erkennen, ist durch Quantifizierung nur eingeschränkt zu erreichen. Wenn es darum geht, Probleme und deren Lösungen im Hinblick auf reale Veränderungen zu untersuchen, dann scheint ein Forschungsdesign, das im Erzählen, im Gespräch oder im offenen Interview den methodischen Zugang zum Gegenstand seines Bemühens sucht, richtig zu sein. Es gewährleistet; die unterschiedlichen Perspektiven (Studierende und Experten) auf der Ebene ihrer sozialen und individuellen Bedeutungen in der Wechselwirkung der Handelnden und des Forschers zu berücksichtigen.

<sup>19</sup>Beispielsweise unterscheidet Krüger (1997, S. 206 ff.) zwischen deskriptiv-analytisch-typologischen (Qualitative Inhaltsanalyse, Dokumentarische Methoden u.a.), theoriebildenden (grounded theory, Prozessstrukturanalyse) und tiefenstrukturellen (Psychoanalytische Textinterpretation, Objektive Hermeneutik) Methoden.

## 2.2.1

## Qualitative Inhaltsanalyse

Nach Mayring liegen die Besonderheiten der sozialwissenschaftlichen qualitativen Inhaltsanalyse in sechs Merkmalen:

Gegenstand der Inhaltsanalyse ist Kommunikation, die in erster Linie als Sprache erfasst, dokumentiert und analysiert wird; grundsätzlich sind auch andere Kommunikationsformen, beispielsweise Musik oder Bilder, möglich.

Die Kommunikation wird in einer bestimmten Form dokumentiert, d.h. sie wird aus dem Fluss der Wirklichkeit genommen und fixiert. Damit ist sie einer Analyse zugänglich.

Kommunikation ist durch Symbole vermittelt, die nur durch Interpretation vermittelbar sind; der Offenheit dieser Interpretation setzt die Inhaltsanalyse ein systematisches Vorgehen entgegen.

Systematisches Vorgehen bedeutet, dass der Ablauf des Forschungsprozesses in allen Stadien nach expliziten Regeln abläuft; dadurch wird die Wissenschaftlichkeit - im Unterschied beispielsweise zum impressionistischen Interpretieren - und die intersubjektive Überprüfbarkeit gewährleistet.

Die Analyse des Gegenstands anhand des dokumentierten Materials folgt theoretisch ausgewiesenen Fragestellungen. Dieses theoriegeleitete Vorgehen vermeidet eine immanente Interpretation eines Textes, die auf der induktiven Stufe stehen bleibt oder

bloß referiert. Theoriegeleitetes Vorgehen berücksichtigt die Annahmen, Ideen, Theorien oder auch Erfahrungen anderer Subjekte zu dem Gegenstand.

Die Inhaltsanalyse ist eine schlussfolgernde Methode insofern, als sie Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen will.<sup>20</sup>

Die Entscheidung für das methodische Vorgehen nach dem Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring wurde anhand pragmatischer Einschätzungen getroffen: die Erhebung, Dokumentation und Auswertung der Daten musste innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums von knapp drei Monaten erfolgen. Gefragt war demnach ein Verfahren, das trotz der Offenheit qualitativen Forschens eine hinreichende systematische Struktur zur Verfügung stellt, um relativ schnell konkrete Ergebnisse zu erzielen. Den Vorteilen der klaren Strukturierung stehen die Nachteile der Schematisierung und damit die Gefahr der Oberflächlichkeit bei der Auswertung gegenüber.<sup>21</sup> Um diese Nachteile aufzuwiegen, wurde der qualitative Forschungsprozess als eine induktiv-deduktive Suchbewegung verstanden, d.h. in allen Phasen des Forschungsprozesses ging es darum, eine "laufende Alternierung induktiver und deduktiver Verfahren"<sup>22</sup> durchzustehen, als deren Ergebnis ein "kaleidoskopartiges Bild"<sup>23</sup> mit hinreichenden Potentialen zur Beantwortung der theoriegeleiteten Fragestellungen anzusehen ist.

<sup>20</sup>Vgl. Mayring, <sup>5</sup>1995, S. 10 ff.

<sup>21</sup>Das von Mayring entwickelte Auswertungskonzept eignet sich zur Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen und zur an der Oberfläche von Texten orientierten Analyse von großen Textmengen. Der Nachteil dieses Ansatzes ist jedoch, dass er in der Art der Ausformulierung der einzelnen methodischen Schritte noch sehr stark vom Ideal der quantitativen Forschungslogik geprägt ist und dass er bei der Auswertung die Ebene der Einzelfallinterpretation relativ rasch zugunsten einer kategoriengeleiteten Querschnittsauswertung verlässt." Krüger, 1997, S. 214.

<sup>22</sup>Köckeis-Stangl, 1980, S. 361.

<sup>23</sup>Köckeis-Stangl, 1980, S. 363.

## 2.2.2 Erhebung der Daten

### 2.2.2.1 Interviewtechnik, Leitfaden und Durchführung

Im Rahmen qualitativer Forschung sind verschiedene Interviewtechniken entwickelt worden. Grundsätzlich lassen sie sich nach der Vorstrukturierung (Interview im engen Sinne) bzw. der Offenheit (Erzählen im weiten Sinne) differenzieren.<sup>24</sup> Für die vorliegende Untersuchung wurde das problemzentrierte Interview nach Witzel<sup>25</sup> ausgewählt. Auf der Grundlage eines Interviewleitfadens, der zentrale Fragen zu dem Gegenstandsbereich und Anreize zum offenen Sprechen enthält, werden Daten im Hinblick auf ein bestimmtes Problem erhoben. Diese Interviewtechnik ist gekennzeichnet durch:

**Problemorientierung:** Orientierung an einer relevanten gesellschaftlichen Problemstellung,

**Gegenstandsorientierung:** die Methoden werden am Gegenstand entwickelt bzw. modifiziert und nicht als fertige Instrumente übernommen und

**Prozessorientierung:** reflexiver Bezug zwischen Methoden und Gegenstand.

Die Hauptvorteile liegen in der Anwendung für theoriegeleitete Forschung, die keinen ausschließlich explorativen Charakter hat. Da in unserer Studie eine spezifischere Fragestellung im Vordergrund stand, haben wir uns für diese Interviewtechnik entschieden, auch wenn damit der Erzählstrom durch die Struktur des Interviewleitfadens eingegrenzt wurde und Möglichkeiten einzelner Teilelemente im Interview nicht konsequent verfolgt werden konnten. Die Fragegebiete um das Lehramtsstudium

stellten komplexe Problembündel dar, die aufgrund von Literaturkenntnissen, eigenen Erfahrungen und Vorabinterviews mit Experten entwickelt wurden. Sie waren die Grundlage zur Erstellung des Interviewleitfadens; dieses Vorgehen erfüllt die Kriterien theoriegeleiteten Forschens. Für den Leitfaden und Ablauf des Interviews waren die Ebenen a| Wahrnehmung, b| Bewertung und c| Handlung der Befragten von Bedeutung.<sup>26</sup> Im Interviewleitfaden (vgl. Anhang 4) wurden folgende Fragekomplexe entwickelt und konkretisiert:

- a| Was für Probleme hatten Sie?  
Wo treten diese Probleme auf?  
Warum entstehen sie aus Ihrer Sicht  
(Frage 1/3)?
- b| Wie gehen Sie damit um (Frage 2/4)?  
Was hat das bei Ihnen bewirkt?  
Wenn Sie mit dem täglichen Studium fertig sind - wie fühlen Sie sich dann  
(Frage 5)?  
Welchen Zeitanteil nehmen diese Hindernisse bei der Bewältigung des Studiums ein (Frage 6)?
- c| Wie haben Sie die Situation gelöst?  
Wie haben ihre Kommilitonen das lösen können?  
Sie könnten den Studiumsablauf völlig verändern. Was würden Sie ändern  
(Frage 7)?  
Wie finanzieren Sie ihr Studium  
(Frage 16)?

---

<sup>24</sup>Beispielsweise unterscheidet Flick (1995, S. 94 ff.) zwischen Leitfaden-Interviews (fokussiert, halbstandardisiert, problemzentriert sowie verschiedene anwendungsbezogene Ansätze), Erzählungen als Zugang (narratives und episodisches Interview) und Gruppenverfahren (Gruppendiskussion und Gemeinsames Erzählen).

<sup>25</sup>Witzel, 1985, S. 227-255; vgl. dazu auch Flick, 1995, S. 105 ff. und Mayring, 1993, S. 46 ff.

<sup>26</sup>Sie bilden ein Zusammenspiel im Sinne des Beratungsmodells nach Rott, 1996; siehe S. 4.

Ergänzend gab es implizite Annahmen, die 1 | das Lehramtsstudium, 2 | die Beratungsstellen und 3 | das Internet betreffen und erfragt wurden. Folgende Fragen wurden daher aufgenommen:

- 1 | Lernschwierigkeiten; Ängste bei z.B. Prüfungen, Referaten; Organisationsfähigkeit (z.B. Zeiteinteilung); finanzielle Absicherung; Struktur des Veranstaltungsangebots; Qualität der Lehre; Betreuung im Studienablauf; Übergang in den Beruf und Sonstiges.
- 2 | Haben Sie Rat gesucht?  
Welche Studienberatungsangebote oder -informationsquellen haben Sie in Anspruch genommen? Wofür?  
Was hätte Ihnen geholfen, um die o.a. Probleme zu lösen?  
Welche Erwartungen hätten Sie an die Beratung?  
Entstand durch irgendwelche Auslöser eine Motivation "das Studium selbst in die Hand zu nehmen" (Frage 10)?
- 3 | Können Sie sich vorstellen, dass als Beratungs- und Orientierungshilfe auch das Internet von Nutzen sein könnte?  
Haben Sie Vorschläge oder Wünsche zu dessen Gestaltung (Frage 11)?

Für die Interviews ist eine offene Gesprächsführung ausschlaggebend. Damit ist die Möglichkeit gegeben, im Interviewablauf zu überprüfen, ob man von dem Befragten verstanden wurde. Weitere Vorteile dieser Technik sind: die Interviewten können ihre subjektive Wahrnehmung und Einschätzung darlegen sowie kognitive Strukturen im Interview entwickeln. Für den Ablauf des Interviews ist die Beziehung zwischen Forscher und Befrag-

tem/ter wichtig; ein Mindestmaß an Vertrauen, das ein Gefühl von "Ernstgenommenwerden" einschließt, muss gegeben sein.<sup>27</sup> Mit dem/der Befragten wurde eine zwanglose Unterhaltung geführt, in der "Nachhakenfragen" ("Was meinen Sie genau damit?", "Was verstehen Sie darunter?") und Wiederholungen zum "tieferen" Nachdenken anregen sollten. Voraussetzungen von Seiten des Interviewers waren Akzeptanz seines Gegenübers mit dessen eigenen Problemen und Lösungsstrategien, Interesse für die Person, Anteilnahme, Verständnis, Ermutigung zur Darstellung der Probleme und Einfühlungsvermögen. Es wurde Wert darauf gelegt, dass die Gesprächsatmosphäre angenehm und vertrauensvoll war. Die Befragungen sollten dazu dienen, Probleme des Lehramts(LA)-studiums kennen zu lernen und relevante Lösungsmöglichkeiten sowohl für die Beratung als auch für die Erstellung von Webseiten in Phase 2 zu sammeln. Der Interviewer hatte keine eigenen Auffassungen in das Gespräch einzubringen; er sollte geäußerte Ansichten weder stark bekräftigen noch widerlegen oder Ratschläge erteilen.<sup>28</sup> Der biographische Hintergrund wurde im Rahmen des Fragebogens erhoben. Es folgten offene Fragen zu Problemen samt Lösungsmöglichkeiten im LA-Studium. Hier sollten möglichst spontan die Hauptprobleme des Studiums angegeben werden. Dieser Teil nahm durch intensives Nachfragen zeitlich einen großen Teil des Interviews ein. Die Befragten äußerten "subjektive Vorstellungen und Beurteilungen", die in ihren je eigenen Handlungsstrategien mündeten. Die Vorstellungen und Beurteilungen sind auf dieser subjektiven Deutung zu verstehen, d.h. die "Realität des Studiums" ist in den kognitiven, emotionalen und sozialen

<sup>27</sup>Vgl. Mayring, 1993, S. 47.

<sup>28</sup>Vgl. Molinari, 1971.

Interpretationsmustern der Interviewten repräsentiert und stellt sich als ein "kaleidoskopartiges Bild" dar. Im Rahmen des Projektes (und seinen Intentionen) waren die subjektiven Sichtweisen der Studierenden von besonderem Interesse.

Der Expertenleitfaden wurde auf der gleichen theoretischen Basis konzipiert wie der Studierendenleitfaden. Fragen wurden lediglich auf die Experten abgestimmt, die als Beobachter der Studierenden die Situation einschätzen und bewerten sollten. Ebenfalls waren wir daran interessiert, welche Lösungsstrategien sie aufzeigen konnten. Der Expertenleitfaden umfasste zehn Befragungsbereiche (siehe Anhang 3). Zu Beginn wurde der biographische Hintergrund erfragt. Hierzu zählen Informationen zum Alter, Beruf und der Erfahrungsschatz im Bereich Lehramt. Es folgte eine Skalierung vorgegebener Problembereiche, an die sich eine detaillierte Vertiefung anschloss. Die Dauer der Interviews lag etwa zwischen 60 und 100 Minuten. Bis auf eine Ausnahme erklärten sich alle Befragten dazu bereit, das Gespräch unter Zuhilfenahme eines Tonbandes aufzuzeichnen. Diese Vorgehensweise erleichterte die Informationserfassung und verhalf zu einem ungezwungeneren Gesprächsablauf sowie zu geringeren Wartepausen. Die Interviews wurden von zwei wissenschaftlichen Mitarbeitern durchgeführt, die über Interviewerfahrungen aus anderen empirischen Untersuchungen verfügten. Die Interviews fanden in den Räumen der ZSB bzw. in den Büroräumen der Hochschule statt.

### 2.2.2.2 Stichprobe Studierende

Es wurden insgesamt 18 Interviews mit Studierenden geführt. Sie meldeten sich in der Fragebogenerhebung freiwillig, indem sie ihre Telefonnummer angaben. Von den 65 Freiwilligen wurden sie unter Berücksichtigung der Schulstufe und der Semesteranzahl nach Zufall ausgewählt. Die folgende Tabelle veranschaulicht die zugrundeliegende Systematik:

Tabelle 2 Zusammensetzung der Studierendenstichprobe

Semester	Primarstufe	Sekundarstufen		Gesamt
		Sek I und II	berufliche Fachrichtung	
3-7	Vp 8(5), 19(7), 21(5)	Vp 45(3)	Vp 4(7), 14(6), 28(3), 42(3), 44(7)	9
8-13	Vp 27(11), 43(13)	Vp 5(11), 7(9), 59(12), 161(12), 162(13)	Vp 41(11), 158(9)	9
Summe	5	6	7	18

Anmerkungen:

Vp steht für Versuchspersonen; die Nummern entsprechen der Fragebogenerhebung. Bei den Zahlen in Klammern handelt es sich um das gerade begonnene Semester. Die kursiv dargestellten Versuchspersonen der beruflichen Fachrichtung ordneten sich ebenfalls der Sekundarstufe II zu, da sie ein mit diesem Studiengang identisches Fach studierten.

### 2.2.2.3 Stichprobe Experten

Diese Stichprobe bestand aus 11 Experten. Hierzu zählten Professoren, Studienberater, Fachschaftsmitarbeiter/innen, der stellvertretende Vorsitzende des Staatlichen Prüfungsamts und Ausbilder während des Referendariats (Seminarleiter) bzw. Lehrer. Tabelle 3 gibt Aufschluss über die Zusammensetzung. Anstelle der im Projektantrag ursprünglich einbezogenen

Schüler, wurden - zum damaligen Zeitpunkt noch nicht bedacht - Fachschaftsmitarbeiter einbezogen, die relevante Informationen zum LA-Studium beitrugen. Die Interviewpartner wurden angeschrieben oder von den Interviewern per Telefon auf ihre Bereitschaft zu einem Interview angesprochen.

Tabelle 3 Zusammensetzung der Expertenstichprobe

	Fach	Berufserfahrung	Anteil Lehramt
Dozenten Professoren Hochschullehrer	Germanistik (Leiter ISL)	30 Jahre (17 Jahre Uni)	99 %
	Sprachen (Latein)	18 Jahre	95 %
	Wirtschaft	10 Jahre	85 %
	Mathematik	2 Jahre	60 %
Studienberater	ZSB	16 Jahre (10 Jahre Uni)	40 %
Fachschafts- mitarbeiter	LA Deutsch/Mathe	2½ Jahre	100 %
	LA Deutsch/Romanistik	1 Jahr	90 %
Staatliches Prüfungsamt	Stellvertretender Leiter	20 Jahre	100 %
Schule	Grundschullehrerin/ Mentorin	11 Jahre	20 %
	Gymnasiallehrer Mathematik/Physik		
	Mentor	18 Jahre	20 %
Studienseminar	Seminarleiter	23 Jahre	100 %

## 2.2.3

## Dokumentation

Die Dokumentation der Daten lässt sich als ein Prozess der Fixierung beschreiben, in dem die Daten aufgezeichnet und aufbereitet (protokolliert, transkribiert) werden. Sie wurden einerseits mit Tonband aufgenommen, andererseits handschriftlich während des Gesprächs zusammengefasst. Damit wurden "zusammenfassende Protokolle" in maschinengeschriebener Form erstellt.<sup>29</sup> Nach dieser Protokolltechnik soll die Materialfülle bereits bei der Aufbereitung reduziert werden. Hierbei wird nicht mehr alles bis in die Klassifikation von Äußerungen, Pausen etc. in schriftlicher Form festgehalten. Die Technik des zusammenfassenden Protokolls zielt darauf ab, zunächst das Niveau der Daten zu vereinheitlichen und dann methodisch kontrolliert auf abstraktere Stufen zu setzen. Dadurch wird der große Umfang des Materials reduziert und einzelne Bedeutungseinheiten integriert bzw. fallengelassen.

Folgende Zusammenfassungsstrategien kamen zur Anwendung:

**Auslassung:** weglassen von irrelevanten Aussagen, d.h. Aussagen, die weder Voraussetzung für die Interpretation anderer Aussagen noch die Konsequenz einer Bedeutungseinheit darstellen.

**Generalisation:** mehrere "ähnliche" Aussagen können durch eine begrifflich übergeordnete, abstraktere Informationseinheit ersetzt werden

**Konstruktion:** Aussagensequenz wird durch eine neu zu bildende, nicht bereits im Text vorhandene Informationseinheit ersetzt.

**Integration:** ähnlich wie zuvor, nur dass die entstehende Informationseinheit im Text enthalten ist.

**Selektion:** identisch übernommene Aussagen, da sie zu wichtig sind, um weggelassen zu werden, und nicht mit anderen Aussagen durch Konstruktion oder Generalisation sinnvoll reduziert werden können.

**Bündelung:** inhaltlich eng zusammenhängende, im Text verstreut liegende Aussagen werden als Ganzes wiedergegeben.

Zur nachvollziehbaren Auswertung der zusammenfassenden Protokolle wurde HTML (Hypertext Markup Language) genutzt. Dies ermöglichte die Erstellung einer computergestützten Umgebung, die aus einem Set an Rahmen (Text- oder Grafiken) und damit verbundenen Übergängen (Links) besteht.<sup>30</sup> Hypertextsysteme zeichnen sich vor allem durch den nicht-linearen Umgang mit Texten aus. Eine Editorsoftware steht ebenso wie die zum Lesen notwendige Software (Browser) kostenlos zur Verfügung. Texte gewinnen eine andere Struktur als nur Texturen im Sinne aneinandergereihter Wörter. Die Einbindung multimedialer Sinneinheiten im Hypertext ermöglicht Funktionen, die über den normalen Text hinausgehen. Da die Daten ohnehin elektronisch gespeichert vorlagen, können somit die Rohdatenbasis und die verschiedenen Abstraktionswege direkt über Links miteinander verbunden werden.<sup>31</sup> Darüber hinaus war intendiert, die Auswertungsergebnisse instrumentell für Phase 2 des Internetprojekts zu verwenden.

<sup>29</sup>Vgl. dazu Mayring, 1993, S. 73 ff.

<sup>30</sup>Beispielhaft erläutert sieht das so aus, dass auf einem Übersichtsdokument die Hauptaussagen sämtlicher Interviews nach Kategorien geordnet aufgelistet sind. Beim "Anklicken" der entsprechenden Aussage sind die zugehörigen Paraphrasen der einzelnen Interviews abrufbar. Klickt man wiederum auf diese zugehörigen Paraphrasen findet man sich im Ursprungstext des Interviews zu der jeweiligen Leitfragenfrage wieder.



## 2.2.4 Analyse

In Anlehnung an Mayring wurde ein auf das vorliegende Untersuchungsmaterial abgestimmtes Ablaufmodell der Analyse durchgeführt. Zur Erläuterung sollen die in Frage kommenden inhaltsanalytischen Ansätze "Zusammenfassung", "Explikation" und "Strukturierung"<sup>32</sup> veranschaulicht werden.

---

<sup>31</sup>Vgl. Krajewski, 1997, S. 60-78; Wild, 1997 und Wild, 1998, S. 5-15.

<sup>32</sup>Aus Mayring, <sup>5</sup>1995, S. 55, 70 und 82.

### Zusammenfassung

---

z.T. schon bei den  
Protokollen gemacht

Bestimmung der Analyseeinheiten

Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen

Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus

Generalisierung der Paraphrasen unter diesem  
Abstraktionsniveau

Erste Reduktion durch Selektion, Streichen bedeutungsgleicher  
Paraphrasen

Zweite Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration  
von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau

Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem

Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems  
am Ausgangsmaterial

### Explikation

---

Tonband wird wieder  
hinzugezogen

Bestimmung der Auswertungseinheiten, der zu explizierenden  
Textstellen

Lexikalisch-grammatische Definition der Textstelle

Bestimmung des zulässigen Explikationsmaterials

Weite Kontextanalyse: Zusatzmaterial über den Text hinaus

Formulierung der explizierenden Paraphrasen

Überprüfung, ob die Explikation ausreicht

### Inhaltliche Strukturierung

---

Theoriegeleitete Festlegung der inhaltlichen Hauptkategorien

Paraphrasierung des extrahierten Materials

Zusammenfassung pro Kategorie

Zusammenfassung pro Hauptkategorie

Aus diesen drei Grundformen wurde das folgende - an das vorliegende Material und die theoriegeleitete Fragestellungen angepasste - Ablaufmodell aufgestellt:

Zu Schritt 1:

Auswertungs- (Reihenfolge) und Kontexteinheit (größter Textbestandteil) sind im ersten Durchgang das einzelne Interview, im zweiten Durchgang (vgl. Abbildung 3) das gesamte Material. Als Kodiereinheit, die den minimalen Textbestandteil angibt, welcher ausgewertet werden darf, zählt jede vollständige Aussage der Interviewpartner, die sich auf die Fragestellungen bezieht.

Zu Schritt 2:

Durch den theoretisch begründeten Leitfaden sind für die Zuordnung der Aussagen folgende Kategorien vorgegeben: Struktur des Veranstaltungsangebots; Qualität der Lehre; Betreuung im Studienablauf; Übergang in den Beruf; Organisationsfähigkeit (z.B. Zeiteinteilung); finanzielle Absicherung; Lernschwierigkeiten; Ängste bei z.B. Prüfungen, Referaten; persönliches Wachstum und Schlüsselqualifikationen; Internet und sonstige Bereiche.

Zu Schritt 3 bis 9:

Da es sich bei dieser Untersuchung um eine verhältnismäßig große Datenmenge handelt, wurden diese Schritte zusammenfassend durchgeführt. Die reduzierten Äußerungen werden innerhalb der Hauptkategorien wiederum Subkategorien nach "Problem-" und "Lösungs-Aussagen" zugeordnet.<sup>33</sup>

Zu Schritt 10 bis 12:

Es folgt die Rücküberprüfung der Kategorien am Ausgangsmaterial und deren Zusammenfassung einschließlich der Subkategorien. Die Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen Theorie (aus der die Fragestellung abgeleitet wurde) und Material entwickelt, durch Konstruktion und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft.

Als Voraussetzung für die Ergebnisdarstellung und -interpretation wird das in dem vorausgegangenen Prozess gewachsene Kategoriensystem an der theoretischen Basis rücküberprüft. Durch Klärung und Bewertung der Veränderungen kann die Entwicklung nachvollzogen und kritisch beleuchtet werden.

---

<sup>33</sup> Vgl. Mayring, 1995, S. 59 rechte Spalte.

Abbildung 2 Inhaltsanalytisches Ablaufmodell

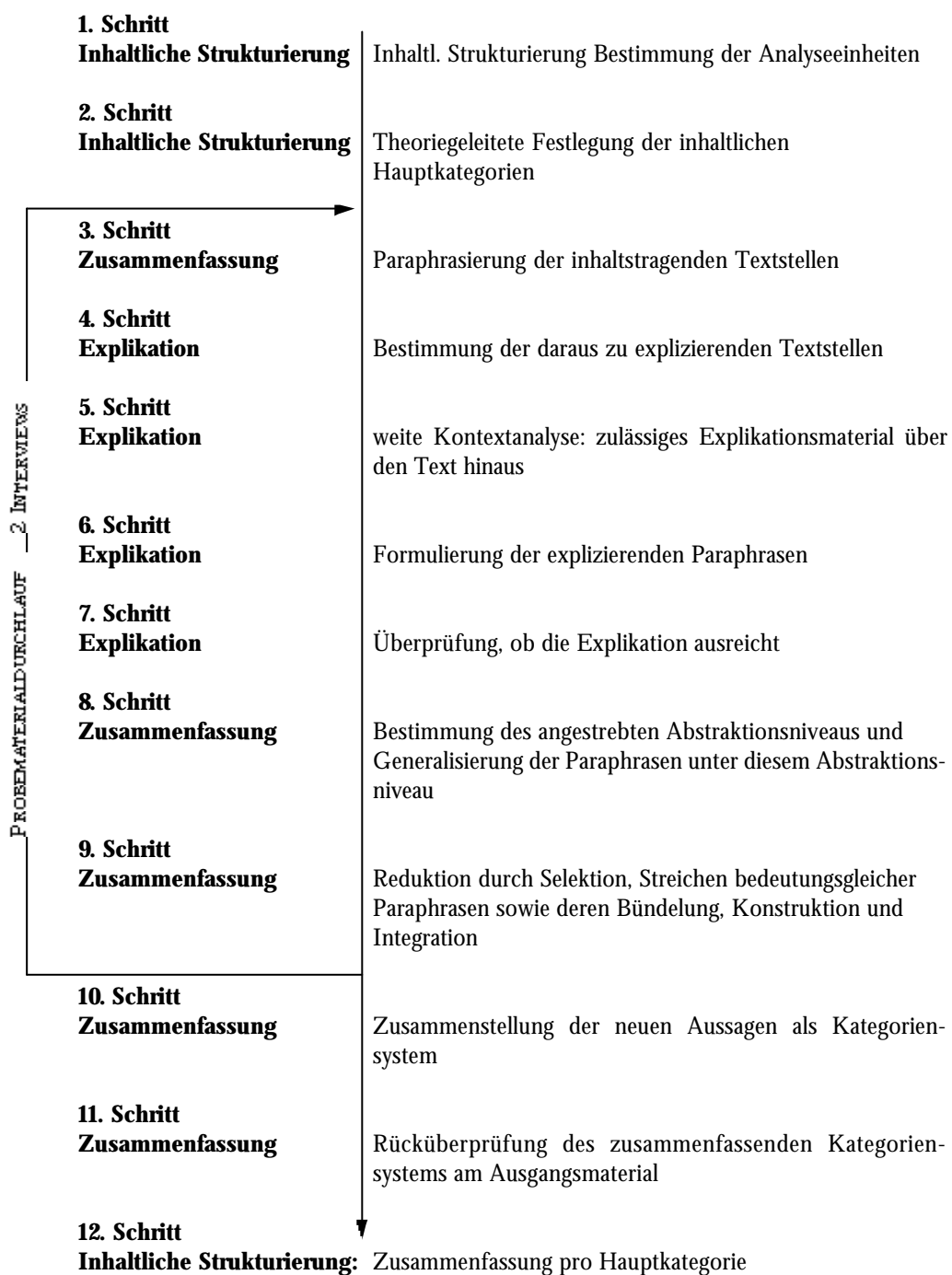


Abbildung 3 Fallübergreifendes inhaltsanalytisches Ablaufmodell

<b>1. Schritt</b> <b>Inhaltl. Strukturierung:</b>	Bestimmung der Analyseeinheiten
<b>2. Schritt</b> <b>Explication:</b>	Evtl. weite Kontextanalyse: zulässiges Explikationsmaterial über den Text hinaus
<b>3. Schritt</b> <b>Zusammenfassung:</b>	Reduktion durch Selektion, Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen sowie deren Bündelung, Konstruktion und Integration
<b>4. Schritt</b> <b>Zusammenfassung:</b>	Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem
<b>5. Schritt</b> <b>Zusammenfassung:</b>	Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial
<b>6. Schritt</b> <b>Inhaltl. Strukturierung:</b>	Zusammenfassung pro Hauptkategorie

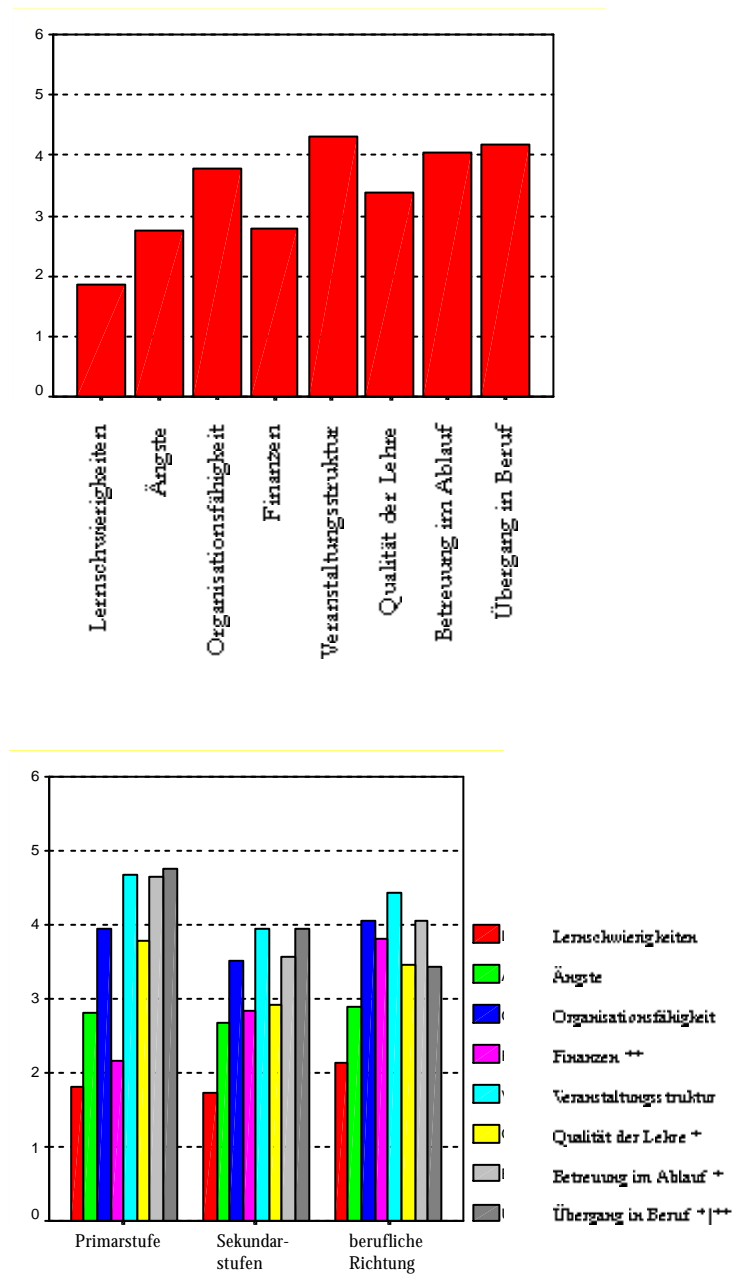
Die fallübergreifende Generalisierung folgt auf einem zweiten Abstraktionsniveau:

Analyseeinheiten sind dabei die Zusammenfassungen (nach der Auswertung von Abbildung 2) - gegebenenfalls die zusammenfassenden Protokolle - sämtlicher Interviews. Auf dieser abstrakten Ebene wäre eine Explikation durch z.B. erneutes Abhören eines Tonbandes, Literaturuntermauerung oder Nachfragen bei den Interviewpartnern möglich. Die gewonnenen Aussagen werden daraufhin, wie beim Einzelfall, zusammengestellt und rücküberprüft.

## 2.3 Ergebnisse

### 2.3.1 Quantitative Ergebnisse

Abbildung 4 Bewertung der Hauptproblembereiche



Anmerkung: Bei der Skala entspricht 0 "überhaupt nicht" und 6 "sehr oft" problematisch (siehe Anhang 2).  
Signifikante Unterschiede: zwischen Primarstufe und Sekundarstufen mit \* und zwischen Primarstufe und beruflicher Fachrichtung mit \*\* gekennzeichnet ( $p < .05$  nach Scheffé)

### 2.3.1.1 Bewertung der Hauptproblembereiche

Die Ergebnisse zu Frage 14 "In welchen Bereichen sehen Sie die Hauptprobleme Ihres LA-Studiums?" veranschaulicht Abbildung 4. Die obere Abbildung gibt einen zusammenfassenden Überblick, die untere veranschaulicht die Unterschiede in den Schulstufen. Die Balken stellen Mittelwerte über die Stichprobe dar.

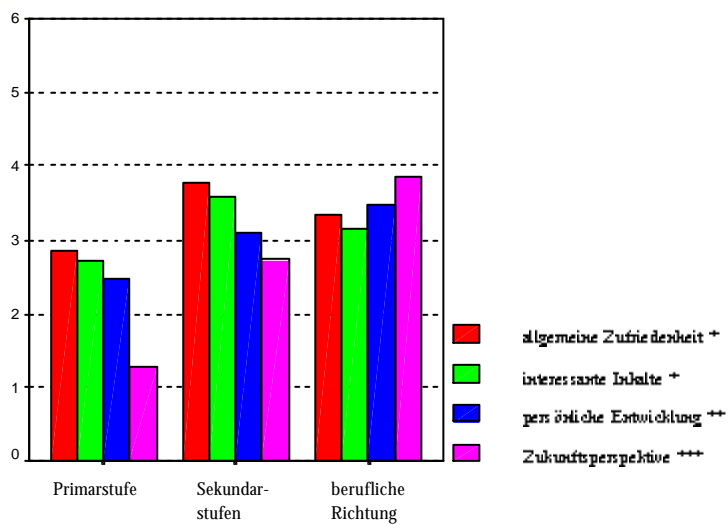
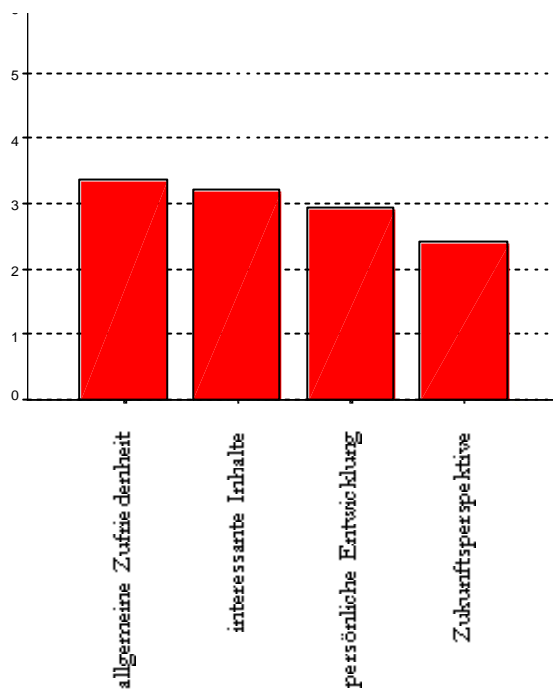
Am problematischsten wurden von den Studierenden die Struktur des Veranstaltungsangebots, der Übergang in den Beruf, die Betreuung im Studienablauf und damit verbunden die Organisation ihres Studiums eingeschätzt. "Selten" wurden Lernschwierigkeiten als Problem empfunden. Die verbleibenden drei Bereiche wurden "manchmal" als problematisch angesehen. Unter Berücksichtigung der Schulstufen fällt auf, dass jeweils die Bedeutsamkeit der Problembereiche variiert. Die Primarstufenstudierenden gaben die negativsten Einschätzungen für die Bereiche Veranstaltungsstruktur, Qualität der Lehre, Betreuung und Berufsübergang ab. Statistisch bedeutsam heben sie sich dabei in den drei zuletzt genannten Bereichen von den Sekundarstufen<sup>34</sup> sowie bei der Einschätzung des Berufsübergangs von der beruflichen Fachrichtung ab. In der Stichprobe waren 85% dieser Studierendengruppe weiblich, in den anderen Gruppen etwa 70%. Studierende der beruflichen Fachrichtungen gaben mehr Informationen in den Bereichen Organisationsfähigkeit, Finanzierung des Studiums und Lernschwierigkeiten. Dabei ergibt sich bei der Finanzierung des Studiums ein signifikanter Unterschied zur Primarstufe. Es ist zu vermuten, dass dies auf einen dem Alter angemessenen Lebensstandard zurückzuführen ist. Der Altersdurchschnitt der beruflichen

Fachrichtung lag bei 28 Jahren im Gegensatz zu dem der anderen beiden Gruppen von ca. 25 Jahren (Primar.: 24,5; Sek.: 25,5 Jahre). Hinzu kommt, dass Studierende der beruflichen Fachrichtung zuvor häufig schon berufstätig waren und ihre Berufstätigkeit als Teilzeitarbeit aufrecht erhalten. 87% dieser Fachrichtung haben eine Ausbildung abgeschlossen (Primar- und Sekundarstufen nur ca. 25%) und somit etwa doppelt soviel Zeit zwischen Hochschulreife und Studienbeginn (Æ 3,3 Jahre) verbracht als ihre Kommilitonen. Diese Basis könnte einen Einfluss auf die positivere Einschätzung des Berufsübergangs haben. Die Sekundarstufen beurteilten die Problemfelder ähnlich oder besser als die anderen Schulstufen. Beispielsweise schätzten sie die Qualität der Lehre als auch die Veranstaltungsstruktur positiver ein. Unter der Spalte "Sonstiges" gab ca. 1/4 der Studierenden an, worin sie noch weitere Problembereiche sahen. Fast alle Nennungen waren Hervorhebungen von Teilbereichen der zuvor genannten Punkte. Besonders häufig wurde fehlender Praxisbezug (15 mal) und Probleme mit Studien- und Prüfungsordnungen (6 mal) genannt. Weiterhin wurde zum Punkt "Betreuung" konkretisiert: Arroganz der Lehrenden, schlechte Behandlung der LA-Studierenden, zu wenig und zu späte Informationen und fehlender Überblick. Hinzu kamen Probleme durch die Erziehung des eigenen Kindes (2 mal).

---

<sup>34</sup>Der Begriff "Sekundarstufen" wird der Einfachheit halber für alle Studierenden der Sek. I und II mit Fächerkombinationen für die Haupt-, Real-, Gesamtschulen oder das Gymnasium verwendet. Ebenfalls als einprägsamer Überbegriff gedacht, ist die Bezeichnung "berufliche Fachrichtung" (vgl. Kap. 2.1.2).

Abbildung 5 Zufriedenheit mit dem Studium



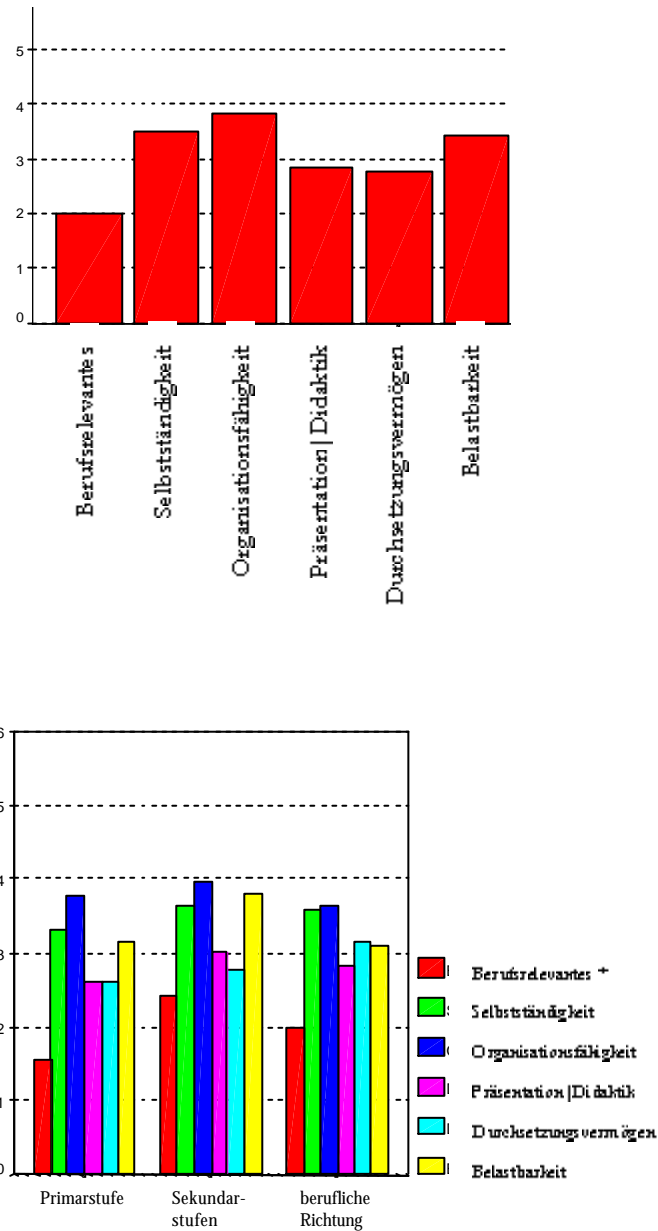
Anmerkung: Bei der Skala entspricht 0 "überhaupt nicht" und 6 "sehr stark" zufrieden (siehe Anhang 2).  
 Signifikante Unterschiede: zwischen Primar- und Sekundarstufen mit \*, zwischen Primarstufe und beruflicher Fachrichtung mit \*\* und zwischen Sekundarstufe und beruflicher Fachrichtung mit \*\*\* gekennzeichnet ( $p < .05$  nach Scheffé)



### 2.3.1.2 Zufriedenheit mit dem Studium

Wie oft in Zufriedenheitsfragebogen zeigt sich eine Tendenz zur Mitte über alle Befragten, wobei die Zukunftsperspektive noch am problematischsten angesehen wird. Differenziert nach den Schulstufen zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede. Primarstufenstudierende sind mit ihrem Studium am wenigsten zufrieden. Gravierend und sicherlich auch demotivierend wirkt sich dabei die ungewisse Zukunftsperspektive aus. Hier weichen die Einschätzungen statistisch bedeutsam von den anderen Schulstufen ab. Die Studierenden mit beruflicher Richtung sind damit "ziemlich" zufrieden, wie schon bei der vorherigen Abbildung erläutert. Die Sekundarstufen sind allgemein am zufriedensten und finden die Inhalte am interessantesten (signifikante Unterscheidung von der Primarstufe). Durch das Studium profitierten nach eigenen Angaben die Studierenden mit beruflicher Richtung in ihrer persönlichen Entwicklung am meisten (ebenfalls signifikante Abweichung zur Primarstufe).

Abbildung 6 Erweiterung persönlicher Fähigkeiten



Anmerkung: Bei der Skala entspricht 0 "überhaupt nicht" und 6 "sehr stark" zufrieden (siehe Anhang 2).  
Signifikante Unterschiede: zwischen Primar- und Sekundarstufen mit \* gekennzeichnet ( $p < .05$  nach Scheffé)

### 2.3.1.3 Erweiterung persönlicher Fähigkeiten

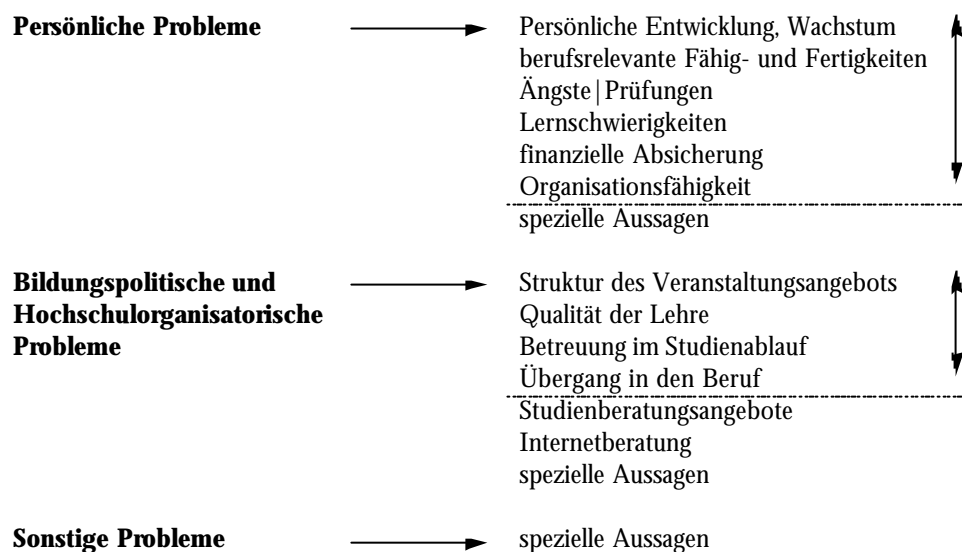
Das Ergebnis zu Frage 15 macht eine besorgniserregende Perspektive deutlich. Denn Studierende lernen aus subjektiver Sichtweise (die nicht der Realität entsprechen muss) nur "wenig" für die Ausübung ihres späteren Berufs. Die Sekundarstufen beurteilen die Schere zwischen Ausbildung und Praxis noch am optimistischsten.

Die Eigenschaften Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit und für die Sekundarstufen auch Belastbarkeit wurden noch am meisten während des Studiums erweitert. Insgesamt weichen die Einschätzungen der verschiedenen Schulstufen nicht bedeutsam voneinander ab, wenn auch die Primarstufenstudierenden ihren diesbezüglichen Gewinn am geringsten einschätzen. Insgesamt wurden Schlüsselqualifikationen nur "etwas" durch das Studium erweitert. Sonstige - separat angegebene - Fähigkeiten, die erworben wurden, waren:

Durchhaltevermögen (3 mal), Menschenkenntnis (1 mal), Geduld bei Sprechstunden (1 mal) und Poesie (1 mal).

Im Umkehrschluss wurde je einmal Idealismus und Improvisationstalent als überhaupt nicht erweitert genannt. Auf die Frage: "Nutzen Sie das Internet für Ihr Studium?" wurde im Durchschnitt mit "wenig" (Skalenwert 2) geantwortet. Dies machte eine Hinführung und Motivierung der potentiellen Nutzer für Phase 2 erforderlich.

Abbildung 7 Theoriegeleitetes Kategoriensystem



Anmerkung: ↔ steht für Kategorien, die vorwiegend Überschneidungsbereiche hatten

### 2.3.2 Qualitative Ergebnisse

Entsprechend dem methodischen Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die sinntragenden Aussagen der Interviews den oben dargestellten Hauptkategorien zugeordnet.

In den beiden Hauptbereichen "Persönliche Probleme" und "Bildungspolitische und hochschulorganisatorische Probleme" ließen sich fast alle Aussagen den neun Kategorien zuordnen. Sie wiesen jedoch häufig Überschneidungen auf, d.h. die Äußerungen der Interviewten ließen sich zwei, manchmal sogar drei verschiedenen Kategorien zuweisen. In der Abbildung 7 sind die Hauptüberschneidungszusammen-

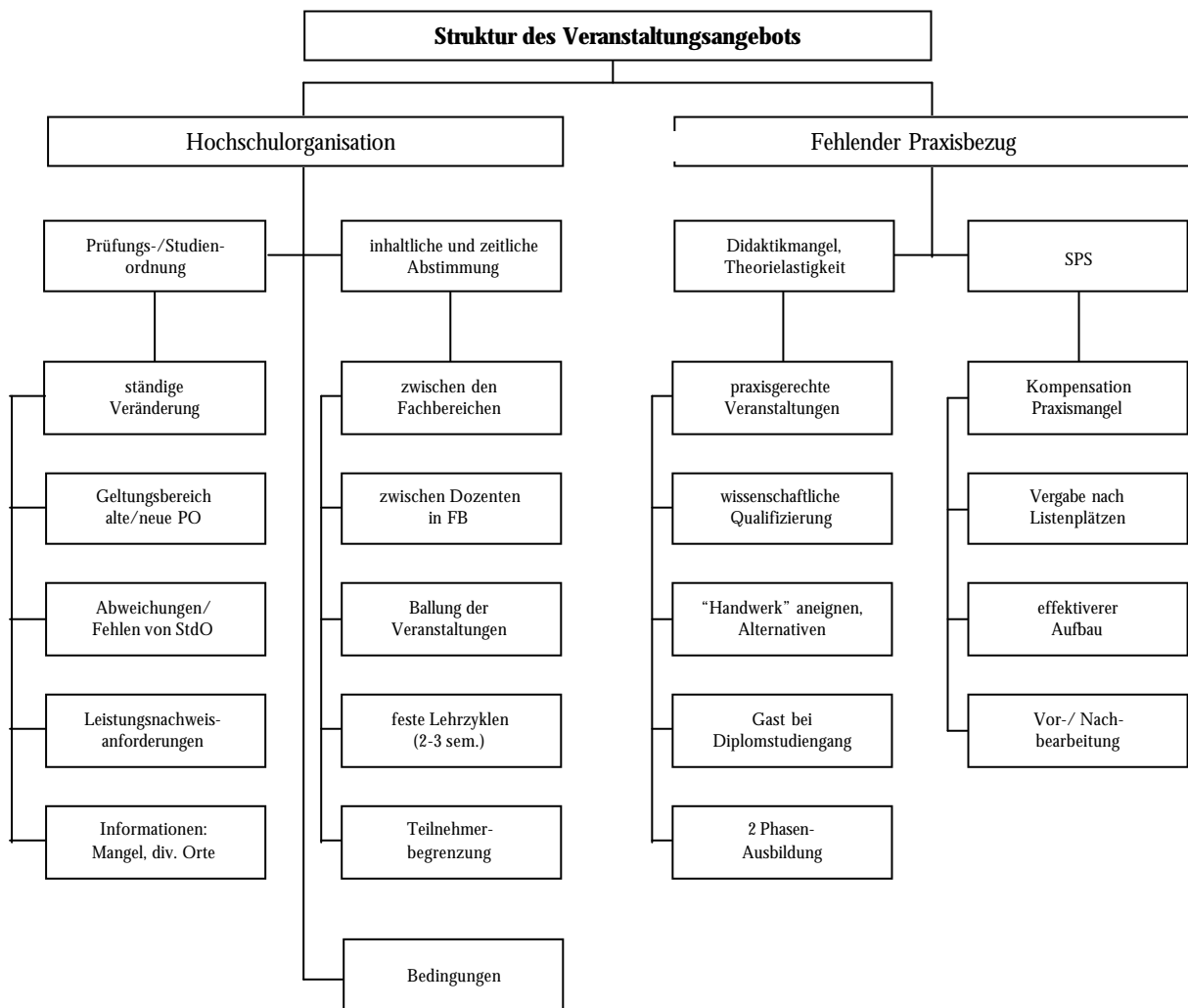
hänge dargestellt. Zu den eher bildungspolitischen Problemen zählten wir Aussagen wie z.B. "Es stellt sich die Grundfrage, ob Lehramt ein Uni- oder FH-Studiengang sein soll. Ich präferiere das derzeitige Uni-Modell, aber es sollte mehr an Magister- und Diplomstudiengänge angeglichen werden" (Experte) oder "Es sollte eine Aufwertung der Handwerksberufe stattfinden, um das Studieren unattraktiver zu machen" (Experte). Diese grundsätzlichen Aussagen zur Bildungspolitik stehen im Zusammenhang mit den Kategorien "Didaktik und Theorie" in der Lehrerbildung und werden dort aufgegriffen. Wie bereits die quantitative

Auswertung zeigte (siehe Kap. 2.3.1.1), sind einige Kategorien im Hinblick auf die Probleme und Lösungsstrategien im LA-Studium von größerer Relevanz als andere. So zeigte sich, dass die Themenbereiche "Struktur des Veranstaltungsangebots", "Betreuung im Studienablauf", "Organisation des eigenen Studiums", "Qualität der Lehre" und die "Persönliche Entwicklung" am häufigsten angesprochen wurden. Die "Qualität der Lehre" bekam gegenüber der Fragebogenerhebung einen höheren Stellenwert, wohingegen der "Übergang in den Beruf" mehr in den Hintergrund rückte.

In der nun folgenden Darstellung der Untersuchungsergebnisse ist der Bereich "Struktur des Veranstaltungsangebots" ausführlicher als andere expliziert. Dies ist durchaus beabsichtigt. Wir wollen damit - unter zeitlich eingeschränkten Bedingungen des Forschungsprozesses - ein exemplarisches Beispiel entsprechend seiner thematischen Gewichtung "durchbuchstabieren". Auch die anderen Themenbereiche könnten aufgrund des vorliegenden Interviewmaterials mit guten Gründen weiter explorativ aufgefächert werden. Zunächst lässt sich feststellen, dass die verschiedenen Aussagenbereiche (nach Kategorien zusammengefasst) nicht unabhängig voneinander betrachtet werden dürfen. Dabei kann die "Organisationsfähigkeit der Studierenden" als (ausgleichender) Gegenpol zu den objektiven Gegebenheiten (Problembereich 2) gesehen werden. Man kann sie als zentrale Schnittstelle zwischen wahrgenommener objektiver Struktur (bildungspolitische und hochschulorganisatorische Probleme) und Bewertungen und Handlungen der Studierenden (persönliche Probleme) bezeichnen, die letztlich über Erfolg oder Scheitern des Studiums entscheidet. Der Übersichtlich- und Verständlichkeit halber werden die einzelnen Aussagebereiche im

folgenden separat dargestellt und interpretiert. Dabei wird grundsätzlich der wahrgenommene oder bewertete Tenor über sämtliche Befragten wiedergegeben. Abweichungen davon, z.B. deutliche Unterschiede zwischen Experten und Studierenden, werden hervorgehoben. Um Missverständnissen vorzubeugen: Zur Darstellung kommt eine von den Experten und Studierenden wahrgenommene und interpretierte Wirklichkeit in ihren vielfältigen Differenzierungen und nicht die "objektive Wirklichkeit".

Abbildung 8 Subkategorien “Struktur des Veranstaltungsangebots”



### 2.3.2.1 Struktur des Veranstaltungsangebots

Unter der "Struktur des Veranstaltungsangebots" sind einerseits hochschulorganisatorische (Verwaltungs-) Angelegenheiten und andererseits der fehlende Praxisbezug zu verstehen: Bei der ersten Subkategorie von "Hochschulorganisation" handelt es sich um Probleme, die durch die Vielzahl der Studienordnungen (StO) und durch die Unterschiede zwischen Prüfungs- (PO, die für jedes Fach der Lehramtsprüfungsordnung LPO zu entnehmen ist) und Studienordnungen verursacht werden. Nicht nur für Erstsemester ist es verwirrend, dass es verschiedene Studienordnungen und Prüfungsordnungen für das Lehramtsstudium gibt, deren je spezifische Leistungsanforderungen in der Regel nicht deckungsgleich sind. Erschwerend kommt hinzu, dass die Verordnungen in der Vergangenheit verändert und neu festgelegt wurden; Studierende sind mit alten und neuen StOen und POen konfrontiert, deren Geltungsbereiche nicht unbedingt eindeutig sind. Die Unklarheiten verstärken den Unwillen der Studierenden, sich mit den formalen Bedingungen des Studiums auseinander zu setzen und tragen dazu bei, dass der gesamte Verwaltungsaufwand (Besorgen und Ausfüllen von Formularen) als zu groß oder "unnützlich" (Student) angesehen wird.

Die Anforderungen für die Leistungsnachweise werden als nicht klar zu durchschauen wahrgenommen: Es ist verwirrend, dass es mehrere Arten von Scheinen gibt ("Das Verständnis, was ein Leistungsnachweis (großer und kleiner Schein) und was ein qualifizierter Studiennachweis ist, fehlt" Studentin), und es muss darauf geachtet werden, welchen Bereichen und deren Teilgebieten nach der PO die Scheine zuzuordnen sind. Die Fachbereiche (Sekretariate und Dozenten) geben dazu oft unzureichende oder widersprüchliche Auskünfte: "Jeder gibt eine andere Auskunft und keiner

weiß Bescheid" (Studentin).

Der Geltungsbereich von alter und neuer PO wird als nicht eindeutig empfunden: Der Scheinerwerb ist teilweise insofern undurchschaubar, als Studierende, aber auch Dozenten nicht wissen, inwieweit eine neue PO sich auf Anzahl und Zuordnung der Scheine auswirkt. In den Übergangszeiten kann es, da auch für das Staatliche Prüfungsamt noch keine eindeutige Regelung ersichtlich ist, zu einer sogenannten "Cocktailprüfung" (Prüfungsamt) kommen. Hierbei wird ein Teil der Scheine nach den Grundlagen der alten, ein Teil nach denen der neuen PO zugelassen. "Wir raten, möglichst nach einer PO zu studieren. Aber wo die PO die Wahlmöglichkeit eröffnet, ist das höchstens eine Empfehlung" (Experte). Beunruhigend für die Studierenden ist die Ungewissheit, auf welche Detailziele hin sie lernen sollen. Das führt unter anderem dazu, dass sie mehr Scheine als notwendig machen, d.h. sie wenden mehr Zeit für eine Arbeit auf, von der sie nicht wissen, ob sie im Endeffekt auch den gewünschten Erfolg bringt. "Ich mache mir mehr Arbeit und hoffe, das Richtige gemacht zu haben" (Studentin). Außerdem wird das Thema der Examensarbeit (schriftliche Hausarbeit) von den zuvor abgedeckten Scheinen beeinflusst; je nach Fach ist laut PO ein spezieller Schein der prüfungsrelevanten Teilgebiete Voraussetzung oder Ausschlusskriterium. "Nach alter LPO darf je nach Lehramt höchstens in ein bzw. zwei Teilgebieten, die man für die Prüfung angibt, ein zulassungsrelevanter Nachweis vorliegen. ... Nach der neuen PO muss in jedem Teilgebiet, das für die Prüfung angegeben wird, ein entsprechender Nachweis vorliegen (Ausnahme Erziehungswissenschaft)" (Experte).

Es wird häufig bemerkt, dass Studienordnungen nicht vorliegen, verspätet erscheinen oder inkorrekte Informationen im Vergleich zur PO beinhalten. Weiterhin wird ein Informationsmangel zu diesen Verordnungen konstatiert: Informationen zum Scheinerwerb stehen in unterschiedlichen Verzeichnissen (Vorlesungsverzeichnis, StO, etc.) oder sind z.T. gar nicht veröffentlicht:

"Jeder gibt eine andere Auskunft und keiner weiß Bescheid." (Studentin)

"Ich steh dazwischen und weiß überhaupt nichts." (Studentin)

"Da das Studium von seiner Struktur viele Unklarheiten hat, muss man selbst klar und strukturiert sein." (Student)

Sowohl von Experten- als auch Studierendenseite wird der Wunsch geäußert, dass die Hochschule die Verordnungen mit mehr Nachdruck erfüllt und die Struktur bezüglich der PO verbessert. Es wird von den Studierenden allerdings zugestanden, dass die Verwaltungen diesen strukturellen Unklarheiten mit einer gewissen Durchlässigkeit entgegenkommen; es wird dann "doch nicht so genau" (Student) genommen. Dabei darf nicht übersehen werden, dass für die Studierenden die Einschätzung der formalen Leistungsanforderungen etwas Unabwägbares behält; die Art der strukturellen Kontrolle erscheint diffus und wird nur unscharf wahrgenommen. Welche Leistungsnachweise zu erwerben sind und letztlich für die Meldung zum Staatsexamen zählen, kann so zu einer Art individuellem Versuch werden, bei dem die Lösung erst mit der vollzogenen Anmeldung ermittelt wird. "Ich mach jetzt mal auf gut Glück und hoffe, dass ich bei meiner Zwischenprüfung die Scheine hab, die ich brauche." (Studentin)

oder "Ich studier´ nach der alten Studienordnung. Ob ich Probleme damit krieg, weiß ich noch nicht; das wird sich nachher herausstellen, im Examen" (Student).

Die ständigen Veränderungen von StO und PO mit den unterschiedlichen Übergangsregelungen wird als Abspaltung von Studienjahrgängen gewertet und verstärkt bisweilen ein Gefühl von Vereinzelung. Am besten klar kommt dann der, der StO und PO sehr aufmerksam gelesen und "verinnerlicht" (Student) hat und auf seine speziellen Studienbedingungen anzuwenden weiß. Wichtig scheint die Erkenntnis zu sein, dass letztlich nur die PO zählt. Die Probleme mit den Leistungsnachweisen könnten durch eine entsprechende Klarstellung von Seiten der Hochschulverwaltung (z.B. "Informationsveranstaltung zu Beginn des Hauptstudiums" des Prüfungsamts) gerade für Studienanfänger wesentlich verringert werden (siehe auch "Organisationsfähigkeit"). Als fatal wird die Situation dann erachtet, wenn das Prüfungsamt auch keine genaue Kenntnis besitzt, bestimmte Anmeldeformulare nicht vorhanden sind oder Informationen widerrufen werden. Schlimmstenfalls werden die erworbenen Scheine für die Zulassung zum Examen nicht anerkannt und das Studium "aus Frust abgebrochen". Da die Regelmäßigkeit der Leistungsanforderungen schwer nachvollziehbar ist, eröffnet sich ein weites Feld für die Weitergabe informellen Wissens (Gerüchte), das bereits gewonnene Sicherheiten aufzulösen vermag. Die durch die Unklarheiten der Hochschulstruktur bedingte Verunsicherung wird durch solche Gerüchte unter den Studierenden verstärkt. Auch wenn es nicht unbedingt zum Studienabbruch kommt, wird die Verunsicherung von Studierenden dahingehend interpretiert, dass viele "Studenten unzufrieden sind und nur noch ihre Zeit absitzen" (Studentin).



Da in der Regel das LA-Studium für die Fachbereiche neben dem Diplomstudiengang verläuft, ist nach Meinung einiger Befragter das Interesse der Dozenten nicht besonders groß, sich auf die besonderen Leistungsanforderungen der LA-Studierenden einzustellen. "Einige (Fachbereiche) machen das Lehramt nur so mit" (Experte). In den Fachbereichen, in denen das Lehrangebot für Diplom- und LA-Studiengänge weitgehend identisch ist, kommt es zu Widersprüchen mit den Anforderungen der PO. Hier ist es von Studentenseite kaum verstehbar, warum sie nicht unter gleichen Bedingungen auf Diplom studieren. Dies betrifft die Inhalte, aber auch die Notwendigkeit, Leistungsanforderungen entsprechend der PO zu erfüllen: "Mit der Prüfungs- und Studienordnung ist das so: in der Prüfungsordnung steht drin, dass ein Leistungsnachweis erbracht werden muss. Laut Studienordnung kann dieser Leistungsnachweis erbracht werden mit einem Referat, einer Hausarbeit oder in einem Kolloquium. Das Problem ist, dass die Dozenten das nicht anbieten; sie bieten nur das an, was im normalen Diplom-Studiengang üblich ist." (Student) Nicht unerwähnt bleiben soll jedoch, dass es Studiengänge gibt, die ihre Studienordnung optimal auf die PO eingestellt haben und die genannten Probleme nicht produzieren.

Die Differenzierung zwischen Diplom- und LA-Studierenden wird überwiegend in ihren negativen Wirkungen wahrgenommen: "Wir haben es in der Studienzzeit selbst erfahren und die Referendare berichten es auch immer wieder, eine gewisse Missachtung des Studiengangs, nach dem Motto: Ach ihr von der Grundschule, da kann man ja nicht mehr erwarten" (Expertin). Diese abwertende Einstellung scheint sich zwischen den unterschiedlichen Schultypen noch einmal ausdifferenzieren;

je intensiver das LA-Studium am Diplomstudiengang angelehnt ist (Sek. I und II), um so größer ist die Akzeptanz und umgekehrt. Unter diesen Voraussetzungen ist nachvollziehbar, dass die Studierenden des Schultyps Primarstufe sich am untersten Ende der Bewertungsskala sehen. Die empfundene Abwertung des LA-Studiengangs ist vom jeweiligen Fachbereich abhängig und scheint um so größer zu sein, je kleiner dort die Gruppe der LA-Studierenden ist. Das Gefühl, als LA-Student "nicht für voll genommen zu werden", wird von Kommilitonen des Diplomstudiengangs vermittelt, bleibt in der Wahrnehmung jedoch oft diffus. Hinzu kommt, dass bei den LA-Studierenden das Bild entsteht, die wissenschaftliche Ausbildung sei vorrangig den Diplomstudierenden vorbehalten, die Professoren wollten "ihren eigenen Forschungsinteressen folgen" und "ohnehin nur Wissenschaftler ausbilden" (Student). Die LA-Studierenden reagieren auf das Problem der Unklarheiten hinsichtlich unterschiedlicher StO und PO mit verschiedenen Handlungsalternativen: Mehraufwand ("Ich mache mir mehr Arbeit und hoffe, das Richtige gemacht zu haben." Studentin), Hilfslosigkeit ("Ich steh dazwischen und weiß überhaupt nichts." Studentin) oder Eigeninitiative ("Da das Studium von seiner Struktur viele Unklarheiten hat, muss man selbst klar und strukturiert sein." Student).

Die zweite Subkategorie von "Hochschulorganisation" beinhaltet Äußerungen zur zeitlichen und inhaltlichen Abstimmung des Veranstaltungsangebots. Zu den häufigsten Nennungen zählen:

Abstimmungen zwischen den Fachbereichen,

Abstimmungen zwischen den Dozenten und Fächern in einem Fachbereich und

Ballung der Veranstaltungen vorrangig in der Mitte der Woche.

So bestehen - insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fachbereichen - curriculare Lehrprogramme (2-3semestrige Zyklen), die aufeinander aufbauen und keine Versäumnisse zulassen. Eine Studierende hat den "Eindruck, dass die linke Hand nicht wusste, was die rechte tut ...", dass keine Absprachen zwischen den Professoren" vorlagen. Bei zeitlichen Überschneidungen mit Veranstaltungen anderer Fachbereiche können so Leistungsnachweise erst im nächsten oder gar im übernächsten Semester erbracht werden. Unter diesen Bedingungen das Studium innerhalb der Regelstudienzeit zu absolvieren, erscheint vielen Studierenden nicht nur als unlösbar, sondern als Ausdruck einer ironischen Haltung von Seiten der Hochschule. Sie fühlen sich nicht ernst genommen und mit ihrem Problem allein gelassen. Bestenfalls resultiert daraus die Einschätzung, dass sie die durch die Hochschule produzierten Studienprobleme selbst lösen müssen, u.a. dadurch, dass sie zu "Vorlesungen allgemeiner Art ... punktuell nur hingehen und den Stoff in Stillarbeit daheim bewältigen" (Experte). Weiterhin werden prüfungsrelevante Veranstaltungen trotz großer Nachfrage nur einmal pro Semester angeboten, während es bei anderen Seminaren oder Vorlesungen zu großen inhaltlichen Überschneidungen kommt. Das Vorlesungsverzeichnis gibt nicht immer die entsprechende Auskunft darüber, welche Inhalte im Verbund mit welchen Leistungsnachweisen in der konkreten Veranstaltung zu erwarten sind. Deshalb fällt manchen Studierenden die inhaltliche Auswahl (Stundenplangestaltung) anhand des Vorlesungsverzeichnisses schwer. Die kommentierten Vorlesungsverzeichnisse können hier, soweit sie rechtzeitig zu Semesterbeginn erscheinen, Abhilfe schaf-

fen und werden allgemein begrüßt.

Außerdem wurden genannt:

Teilnehmerbegrenzungen über namentliche Eintragungen in ausgehangene Listen: Ein frühzeitiges Anmelden wäre erforderlich, um einer ein- oder zweisemestrigen Verzögerung der entsprechenden Pflichtveranstaltung vorzubeugen. Dies trifft z.B. auf Deutsch-Rhetorik und die SPS II und III zu, bei denen sich teilweise ein bis zwei Semester vorher angemeldet werden sollte. Je nach Fach ist ein großer Teil der Veranstaltungen anmeldepflichtig. "Ca. 25 % in Germanistik und einige Pflichtveranstaltungen im Grundstudium sind nur mit Liste möglich" (Studentin). Aus Angst, zu wenig mitzubekommen, findet ein vorsorgliches Rennen auf die Listen statt, um eine Wahlmöglichkeit zu haben. Schlimmstenfalls wurden Anmelde Listen für ungültig erklärt, da durch mutwilliges Durchstreichen und Überschreiben durch den "Kampf unter Studierenden" für den Dozenten kein Durchblick mehr möglich war.

Es gibt aktuelle, studienrelevante Informationen, aber es ist nicht durchsichtig, wo und von wem sie zu erhalten sind. Damit geht die individuelle Einschätzung einher, sich "durchzuwurschteln" (Studentin) und hartnäckig dafür einsetzen zu müssen, die gewünschte Auskunft zu erhalten. Als wiederkehrende Beispiele werden die Zettel an schwarzen Brettern oder an Sekretariats- und Dozententüren genannt, die Aktualität versprechen, aus denen aber oft nicht erkennbar ist, ob sie noch Geltung haben.

Weiterhin nannten die Befragten noch folgende, allgemein die "Hochschulorganisation" betreffende Sachverhalte:

Gebäudetechnische Bedingungen: Da LA-Studierende an unterschiedlichen Fachbereichen studieren, müssen sie je nach Fächerkombination zu bestimmten Veranstaltungen den Campus verlassen und sich zu Außenstellen der Hochschule begeben. Diese Tatsache verschärft das Problem der zeitlichen und organisatorischen Planung: "... z.B. könnt ich zwei Stunden Sport in der Unihalle belegen und muss um 10.15 Uhr eine Veranstaltung hier unten bei den Druckern besuchen. Wenn ich dann um 8.00 Uhr anfangen, und das ist eine sportaktive Veranstaltung, da möchte ich mich danach auch ein bisschen frisch machen, dann bin ich erst um 10.30 Uhr unten und dann hat die Veranstaltung auch schon begonnen." (Student). Der Student wird wegen seines regelmäßigen Zuspätkommens von dem Dozenten angemahnt; er erklärt seine Situation, der Dozent legt ihm nahe, die Veranstaltung doch im nächsten Semester zu besuchen, da er das Zuspätkommen als Störung empfindet.

Überfüllung vieler Veranstaltungen: aufgrund von nicht genügend großen Räumen oder einer Fehlkalkulation der Studierenden nachfrage durch die Verwaltung und Raumplanung.

Die Beschreibung der Probleme in den Bereichen "PO/StO" sowie "zeitliche und organisatorische Abstimmung" korrespondiert bei einigen Experten und Studierenden mit konkreten Verbesserungsvorschlägen:

Für die Schulpraktischen Studien (SPS) sollten Tage freigehalten werden, damit es nicht zu Überschneidungen kommt;

Studienfachberater sollen in allen Fachbereichen eingesetzt werden; sie sollten kompetent in den Fragen des LA-Studiums sein; sie sollten den anderen Professoren

gleichgestellt, eng mit der Schulpraxis verbunden und Vertrauenspersonen für Studierende sein;

Die Autorität des Dekans sollte verstärkt werden;

Eine Clearingstelle für das Veranstaltungsangebot sollte eingerichtet werden.

Neben der Hochschulorganisation steht die Kritik am fehlenden Praxisbezug als zweite Kategorie aus dem Bereich "Struktur des Veranstaltungsangebots". Dieses Defizit wird in zwei Subkategorien deutlich: Didaktik und Schulpraktische Studien (SPS). Der erlebte Didaktikmangel ist bei der Kategorie "Struktur des Veranstaltungsangebots" als Trennung zwischen der wissenschaftlichen Fachausbildung und der Ausbildung für den Lehrerberuf zu verstehen: "Wenn ich beispielsweise in Germanistik ein Seminar über Brecht mache und da einen Schein erwerbe, so hat das mit den Anforderungen der Grundschule wenig zu tun" (Expertin). Es zeigt sich in dem Wunsch nach mehr und praxisgerechten Lehrveranstaltungen. In den Interviews wird deutlich zwischen der allgemeinen pädagogischen Didaktik, der spezifischen Fachdidaktik und der Methodik des Unterrichtens unterschieden. Von den meisten Studierenden werden die Veranstaltungen zur allgemeinen, pädagogischen Didaktik als zu theoriebezogen bewertet; kritisiert wird, dass es an praktischen Beispielen oder Übungen fehlt, aber auch, dass diese Veranstaltungen überfüllt sind. "Mit der Allgemeinen Didaktik, das ist halt in einem riesengroßen Hörsaal mit ganz vielen und - bringt nichts" (Studentin). Gewünscht werden Veranstaltungen, die auf die Schulpraxis abzielen, den Anforderungen des entsprechenden Schultyps gerecht werden, und nicht nur allgemeine, theoretische oder wissenschaftliche

Inhalte vermitteln.

Es zeigten sich ergänzende Alternativen zum Didaktikmangel: pädagogische Praktika oder Ausbildung, Hospitation an Schulen, Hausaufgabenbetreuung oder Nachhilfe. Generell wird der frühe Kontakt zu Schulen als erstrebenswert angesehen und bereits bestehende Formen als unzureichend bewertet.

Es liegt ein scheinbar enger Zusammenhang zwischen fehlender Didaktik und "Theorielastigkeit" vor. Zunächst steht hier die Universität mit ihrem Anspruch eines wissenschaftlichen Studiums, der sowohl von Studierenden als auch von Experten unterschiedlich bewertet wird. Teilweise wird die wissenschaftliche Qualifizierung als notwendig oder erstrebenswert (für die eigene Bildung oder für die Ausbildung in einem akademischen Beruf) angesehen, teilweise wird der Wissenschaftsanspruch zurückgewiesen. Letztere Position präferiert dann folgerichtig die Verlagerung der Lehrerausbildung an Fachhochschulen. Davon abgesehen, dass Theorie und Wissenschaft in der Regel in einem unscharfen begrifflichen Ausdruck zusammengefasst werden, verbirgt sich hinter dieser Einstellung nicht bloße Abwehr wissenschaftlicher Abstraktion. Die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung wird durch Argumente gestützt wie z.B. "Wissenschaft ist notwendig, um die Praxis zu reflektieren" (Studentin), die "Ausbildung an der Universität legt den theoretischen Grundstein, alles andere kommt eben danach" (Student), ein "Lehrer muss über den Horizont seiner didaktischen Vermittlung hinaus schauen können" (Experte), durch "den größeren Überblick in einem Fach können Lehrer die Interessen ihrer Schüler angemessener beurteilen und berücksichtigen" (Experte). Die Argumente der Gegner wissenschaftli-

cher Ausbildung lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: das im Studium erworbene "theoretische Grundlagenwissen kann an der Schule nicht vermittelt werden" (Student), "Studium und Praxis spielen nicht zusammen" (Studentin), "das Studium geht an der Realität vorbei" (Experte). Beide Positionen sind sich darin einig, dass zwischen Theorie (Universität) und Praxis (Schule) sowohl inhaltlich wie auch organisatorisch die notwendige Vermittlung fehlt. Das Studium als wissenschaftliche Ausbildung, die sich mit theoretischen Grundfragen beschäftigt, kann dann oft nur als eine persönliche Bereicherung der eigenen Bildung angesehen werden.

Übergewicht der Studierenden in den Diplomstudiengängen: Für LA-Studierende wird der Konflikt zwischen Theorie und Praxis noch einmal auf sie selbst zurückgeworfen. Schnell vermittelt sich ihnen der Eindruck, dass die Wissenschaft Diplomstudierenden vorbehalten ist und Professoren ohnehin nur Wissenschaftler ausbilden wollen. Bestätigt sehen sich die LA-Studierenden in dieser Einschätzung, wenn, wie beschrieben, die Möglichkeiten zum Erwerb von Leistungsnachweisen sich in erster Linie auf die wissenschaftliche Qualifizierung, nicht jedoch auf die Handlungsfähigkeit eines zukünftigen Lehrers beziehen. Erwähnt werden muss, dass es in einigen Fachbereichen alternative Angebote gibt. So können beispielsweise Leistungsnachweise mit schulbezogenen Aufgabenstellungen erbracht werden (Lernmaterial für Schüler erstellen) oder die Inhalte des Seminars sind so aufbereitet, dass sie in Ansätzen auch für den Unterricht anwendbar sind. Solche Veranstaltungen werden durch ihren Handlungsbezug zur Schule von den Studierenden positiv hervorgehoben, jedoch als Ausnahmen angesehen, die "hemmungslos

überlaufen" (Studentin) seien.

Selbst von den Kritikern der wissenschaftlichen Ausbildung wird der Umstand anerkannt, dass Hochschule und Wissenschaft nicht zu trennen sind. Jedoch wird dann auch konstatiert, dass die wissenschaftliche Ausbildung nicht oder nur unzureichend stattfände. Übereinstimmung besteht bei den Studierenden darin, dass sie wissenschaftliches Arbeiten selten im Rahmen von Lehrveranstaltungen erlernt haben, sondern "irgendwie nebenbei" (Studentin).

In Übereinstimmung zwischen Experten und Studierenden, werden zwei Phasen der Lehrerausbildung als beschwerlich angesehen, solange es nicht zu einer Koordination und Integration kommt. "Eigentlich müssten Seminar, Universität und Schule von vornherein zusammenarbeiten. Jeder mit seinem eigenen Schwerpunkt: Universität mit dem Anspruch, wissenschaftlich zu arbeiten, das Seminar mit dem Anspruch, sich speziell auf die Grundschule einzustellen, und die Schule mit dem Anspruch, vielleicht ja praxisnah auszubilden, Organisation im Schulalltag, wie bekomme ich Theorie und Praxis zusammen" (Expertin). Der "Praxischock" nach dem Studium scheint damit vorprogrammiert zu sein: "Ich hab bei allen (Referendaren) festgestellt, und bei mir eigentlich auch, dass dieser Praxischock sehr groß ist." (Expertin). Aus den Interviews lassen sich zwei weitere Hypothesen spezifizieren, die hier jedoch nicht weiter ausgeführt werden. Zum einen wäre zu differenzieren, ob die studentischen Befürworter wissenschaftlicher Ausbildung deren Erlernen bereitwilliger als eigene Anstrengung begreifen und insofern einen anderen Zugang zum wissenschaftlichen Studium und dem Transfer in die Unterrichtspraxis finden, als die Gegner. Zum anderen entstand in den Interviews der Eindruck, dass die

Studierenden, die sich innerhalb der Hochschulgremien engagieren (Fachbereiche, AStA u.a.), den Wissenschaftsanspruch eher akzeptieren als ihre Kommilitonen, die "nur zum Studieren" zur Universität kommen.

Die Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens stellen sich den Studierenden in der Regel in Form von "Referate halten". Vielen Studierenden scheint unklar zu sein, wie sie diese Anforderungen zu erfüllen haben; sie nehmen ein paar Hinweise auf, hören sich die Referate ihrer Kommilitonen an und probieren es dann selbst aus. "Das Referieren lernt man schon, ohne dass ich mal einen Kurs belegt hab ... und beim Üben da lernt man dann ja auch." (Studentin). Da erscheint es wünschenswert, wenn das Lernen systematischer und weniger auf die eigene Erfahrung hin angelegt wäre: "Mir wäre das lieber gewesen, es wäre etwas glimpflicher, also es wäre organisierter gewesen. ... so ein bisschen gesteuert sein, ich persönlich hätte das als hilfreich empfunden." (Studentin).

Weiterhin wäre noch im Hinblick auf Fachinhalte, Didaktik, Methodik und Fachdidaktik zu differenzieren; einige von den Interviewten geäußerte Schlaglichter sollen zumindest benannt werden: Inhalte des Fachs sind ohne Bezug zur Schulwirklichkeit, zu den Lehrplänen (siehe auch 2.3.2.4 "Qualität der Lehre"); die Inhalte des Fachs vermitteln intensive Detailkenntnisse, die sich jeder selbst "zusammenbasteln" muss; es fehlt dadurch der Gesamtüberblick; die pädagogische Didaktik ist zu theoretisch, es fehlt an praktischen Beispielen oder Übungen; die Vermittlung pädagogischer Methoden fehlt: das Einstellen auf andere Menschen, Arbeiten als Leiter von Gruppen, Lernmoderator, etc.; den Fachdidaktikern in einzelnen Studiengängen fehlt der Bezug

zur Schule, zu aktuellen Lehrplänen.

Die Schulpraktischen Studien (SPS) wurden von fast allen Interviewten positiv eingeschätzt, meistens auf dem Hintergrund, dass dadurch die fehlende Praxisnähe teilweise kompensiert würde. In diesem Sinne übernehmen die SPS eine Vermittlungsfunktion zwischen der universitären und der praxisbezogenen Ausbildung, durch die der Austausch zwischen Theorie und Praxis ermöglicht wird. "Die schulpraktischen Studien werden als sehr wichtig von den Referendaren angesehen. Wichtig ist, schon in einer frühen Phase in die Schulen reinzugehen und zu gucken. Wenn man das verstärkt machen würde, würde man den Leuten auch erst mal einen Rahmen aufzeigen, in dem Studium und zukünftiger Beruf eher in Verbindung gebracht werden können." (Expertin). Durch die SPS können die angehenden Lehrer relativ früh im Laufe ihrer Ausbildung in verschiedenen Schultypen hospitieren und vor allem auch selbst unterrichten. Dadurch wird die Gefahr des Praxischocks abgeschwächt; als mögliche Folge wird eine Überprüfung, gegebenenfalls eine Korrektur der Berufswahl möglich.

Neben diesen positiven Beurteilungen der SPS wurden auch kritische Einwände artikuliert:

Es geht den Studierenden nicht nur um Fragen der didaktischen Vermittlung des Lehrstoffes, sondern auch darum, wie sie als zukünftige Lehrer Lerngruppen anleiten, begleiten und bewerten sollen. Fast allen Studierenden fehlt diese Vermittlung pädagogischer Methoden. Sie wissen nicht, wie sie sich als künftige Lehrer auf ihre Schüler einstellen, wie sie mit ihnen umgehen sollen und erwarten, dass ihnen diese Kompetenz im Laufe des Studiums vermittelt wird. "Es ist nicht damit getan, das

didaktische Modell von Heimann und Schulz an die Wand zu werfen und zu sagen: so jetzt mal das mal ab, so funktioniert Unterricht" (Studentin). Gerade von den SPS erhoffen sie sich den Erwerb dieser Kenntnisse.

Die reine Hospitation während der ersten Stufe der SPS wird teilweise als zu passiv empfunden und als überflüssig angesehen, da man die Schulpraxis aus dieser Perspektive bereits aus der eigenen Schulzeit kenne. "Die SPS I waren ganz nett, aber es war halt sehr passiv. Man sitzt in der Klasse, und wir haben uns das angeguckt. Mir kam das alles sehr bekannt vor, weil die Schule da noch nicht sehr lange hinter mir lag" (Studentin). Aber es gibt Studierende, die den SPS I mehr abgewinnen können: "SPS I fand ich so als ersten Kontakt mit der Schule eigentlich gar nicht so schlecht" (Studentin). Einen ersten Einblick in den Berufsalltag und das Schulleben wird durch die SPS I ermöglicht, "aber effektiv war es nicht unbedingt" (Studentin). Daher sei ein zweites SPS II, "wo der Praxisanteil am höchsten ist", sinnvoller. Das dritte SPS sei am wichtigsten. Hier mangle es aber an eigenem Unterricht in einigen Fächern. Wenn man die Schule selbst auswählen dürfte, wäre dies von Vorteil.

Die Vergabe nach Listenplätzen wird eher kritisch gesehen: im Fachbereich Mathematik werde regelrecht darum gekämpft, obwohl sich der Mitarbeiter des Praktikumbüros viel Mühe mit speziellen Prioritätenlisten machen würde.

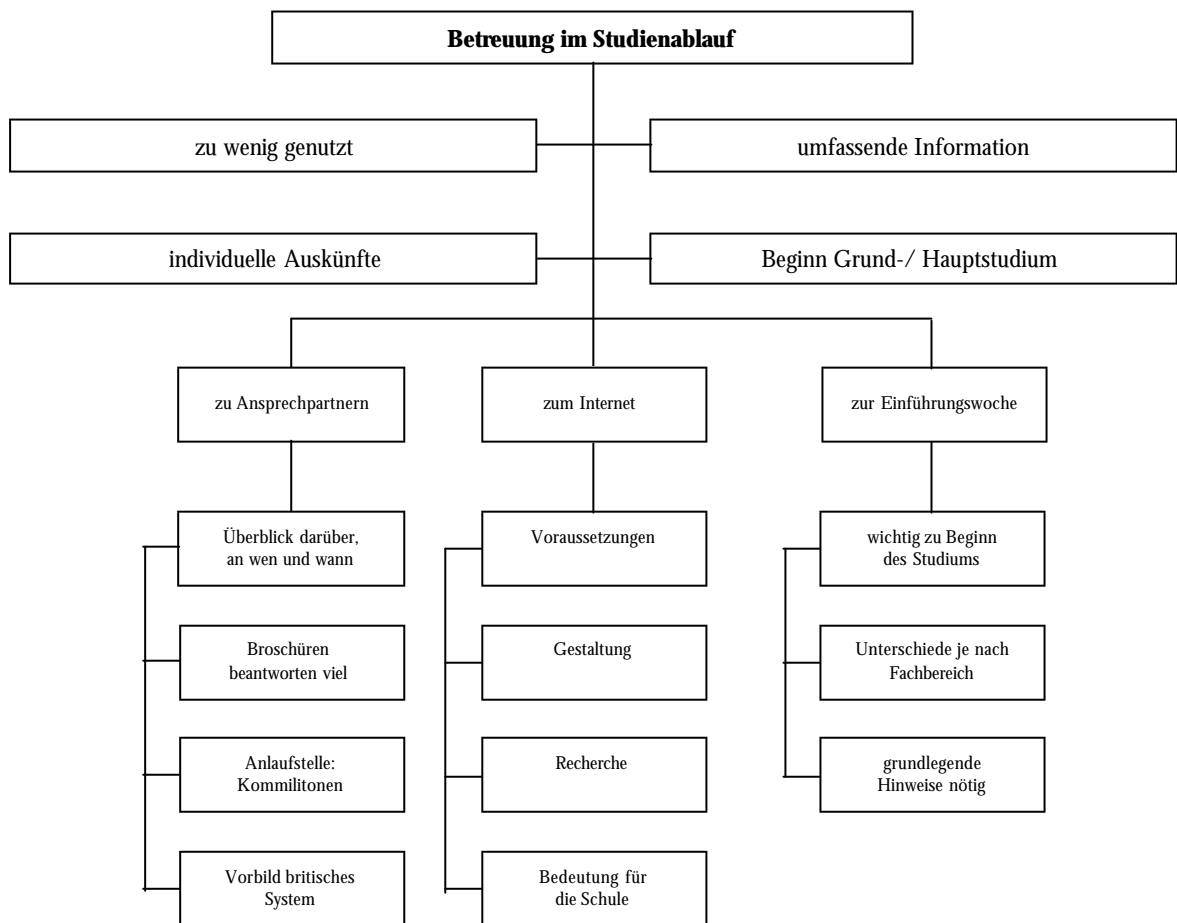
Die SPS werden sowohl durch die Hochschule als auch die Schulen begleitet und angeleitet. Diese zweiseitige Einbindung weist gewisse Mängel auf. So wird von den Studierenden immer wieder beschrieben, dass die Qualität der SPS stark von den

Mentoren in den Schulen abhängt. Sie wünschen sich von den Mentoren eine gemeinsame Vorbereitung und Reflexion der Unterrichtsstunden. Das scheint nicht immer der Fall zu sein und im Ermessen des jeweiligen Mentors zu liegen. "Und bei SPS II hängt sehr viel davon ab, da muss man sich ja seinen Mentor in der Schule selber suchen, von diesem Mentor, den man dann hat. SPS III ist es dann so, dass man dann auch konkrete Unterrichtsreihen auch in dem Fach, das man später selber mal unterrichten möchte, durchführt." (Studentin).

Von der Hochschule erfolgt die Vor- und Nachbereitung der SPS, die nach Meinung der Studierenden verbessert werden könnte. Die Unterstützung wird als unzureichend bewertet, wenn sie sich auf die Bewertung der schriftlichen Ausführungen (Vorbereitung, Dokumentation des Unterrichts) beschränkt. Viele Studierenden wünschen, dass auch Dozenten der Hochschule ihren Unterricht hospitieren und Unterrichtsgespräche mit ihnen führen. "Das Praktikum - SPS III - war toll, die Vorbereitung war im letzten WS also als der Streik war, dadurch war es sehr kurz, dann konnte die Dozentin ein paar mal nicht, so fand vielleicht die Hälfte der Veranstaltungen statt. Also ich wusste hinterher immer noch nicht, wie genau ich denn jetzt meine Stunde vorbereiten kann." (Studentin).

Jeder angehende Lehrer sollte zu Beginn seines Studiums Kontakt zur Schule aufnehmen, "... hospitieren und vor allem, selbst Unterricht geben" (Studentin).

Abbildung 9 Subkategorien "Betreuung im Studienablauf"





### 2.3.2.2 Betreuung im Studienablauf

Bereits in Abbildung 7 wurden für die Studienbetreuung die Subkategorien "Beratungsangebote" und "Internet" aufgeführt. Des Weiteren werden nun noch Aussagen zur "Einführungswoche" als dritte Subkategorie mit aufgenommen. Eine zusätzliche Unterteilung der Betreuung nach "Allgemeinen Aussagen zur Betreuung" (obere vier Kästchen) und nach "Ansprechpartnern" und deren Subkategorien wird in Abbildung 9 deutlich.

Allgemein werden Betreuung und Beratung von Experten und Studierenden, die sich in höheren Semestern befinden, als notwendiger Teil des Studiums beschrieben, der auf der Eigeninitiative der Studierenden aufbaut. Betreuung und Beratung werden also nicht nur als ein Teil des Dienstleistungsangebots der Hochschule gesehen, sondern sie sind für ein effektives Studieren auf der Grundlage von Selbsttätigkeit und -organisation unabdingbar. Studierende werden jedoch nur dann betreut und beraten, wenn sie Betreuung und Beratung aufsuchen. Aussagen wie "Betreuung bekommt man nicht zu Gesicht, wenn man sie nicht sucht" (Student) machen dies deutlich. Aber gerade dieses Aufsuchen von Beratung und Betreuung wird von vielen Studierenden (insbesondere in den Anfangssemestern) nicht in der notwendigen Bedeutung gesehen. Eher versuchen Studierende ihre Probleme durch Ausprobieren oder im Kontakt mit Kommilitonen zu lösen: "Ja größtenteils hat man sich so mit Studenten weitergeholfen." (Studentin) oder "Also man wurschtelt sich so irgendwie durch. Man guckt mal so beim Nachbarn." (Studentin).

Die Termini Betreuung und Beratung wurden in den Interviews weitgehend synonym verwendet, wenngleich sich eine Differenzierung andeutungsweise abzeichnete. Die Interviewten verstehen in der Regel unter

Betreuung die allgemeine Anleitung und Begleitung ihres Studiums durch Dozenten, Mentoren oder Ausbilder, die insbesondere eine Leistungsbeurteilung mit einschließt. Beratung hingegen wird eher im Zusammenhang mit je individuellen Problemen, die sich sowohl auf den Lernprozess als auch auf persönliche Schwierigkeiten beziehen können, gesehen. Beratung geschieht in einem Dialog zwischen Ratsuchendem und Berater, während die Betreuung im größeren kommunikativen Kontext von Lehrveranstaltungen stattfinden kann.

Offensichtlich scheint das Risiko, von dem Betreuer auf sich selbst verwiesen zu werden und nicht die gewünschte Unterstützung zu bekommen, das Verhalten der Studierenden stark zu beeinflussen. Daraus resultiert eine Abwertung der Betreuung. Sie kommt damit als mögliche Unterstützung im Lernprozess nicht mehr in Frage. Teilweise hat das Aufsuchen von Beratung und Betreuung den Status von Hilfe in extremen Notsituationen, die jedenfalls aus Sichtweise des einzelnen Ratsuchenden als solche wahrgenommen wird. "Dozenten hab ich bisher nicht gefragt, weil das nicht nötig war. ... Also bei mir ist das so, dass ich nicht sofort losschreie: ich hab da ne Frage oder ein Problem. Ich versuche erst mal so - vielleicht ist da auch die Hemmschwelle, als einziger zuzugeben, dass man noch nicht den Durchblick hat. Und dann ich: ach da gehst du noch mal nach Hause, liest noch mal im Vorlesungsverzeichnis, guckst noch mal in der Studienordnung nach, überschlafst die noch mal, dann wird sich das schon klären. Und irgendwann kommt der Punkt, wo keine Fragen mehr sind." (Studentin). Neben der bereits bekannten Einstellung von Studierenden, im ersten Schritt zu versuchen, die Probleme selbst zu lösen, taucht in dem letzten Zitat noch ein weiterer Aspekt auf, der die geringe

Inanspruchnahme von Betreuung zu erklären vermag: wenn Studierende Rat suchen, gestehen sie sich und anderen ein, dass sie ratlos sind, eben "nicht den Durchblick" haben. Dieses scheint für Studierende mit einem Schamgefühl verbunden zu sein und "Hemmschwellen" aufzubauen. Obwohl sich Studierende zu professionellen Betreuern und Beratern eher distanziert verhalten, wünschen sie sich mehr personenbezogene Unterstützung, z.B. individuelle Auskünfte über ihren Leistungsstand oder ihre Perspektiven im und nach dem Studium (Entwicklungsmöglichkeiten). Gerade zu Beginn des Studiums und am Anfang des Hauptstudiums wird diese Art der Betreuung am meisten erwartet. Man sollte "jemanden einsetzen, der nur dafür da ist, am Anfang einzuweisen" (Studentin). Immer wieder wird von Studierenden darauf hingewiesen, dass Auskünfte wie "macht mal selbst" oder die "Überhäufung mit Informationsblättern" verwirrt bzw. als Enttäuschung erlebt wird. Konkrete Vorgaben, wie z.B. zwei Alternativstundenpläne für das erste Semester wären bei der Studienorganisation hilfreich. Betreuung von Studierenden sollte im Rahmen einer persönlichen Beziehung stattfinden. Die Hemmschwelle, Beratung und Betreuung aufzusuchen, beruht demnach auch auf der Anonymität der sozialen Strukturen innerhalb der Hochschule.

Im Rahmen einer persönlicheren Beziehung zwischen Dozent und Student wird stützenden psychologischen Elementen eine Bedeutung eingeräumt; Studierende erwarten diesen pädagogischen Zuspruch im Sinne einer Ermutigung oder kritisieren, wie im folgenden Zitat, das Fehlen der persönlichen Seite der Betreuung: "Es müsste eher was Psychologisches sein: dass da einer ist, der sagt: du schaffst das schon. Probleme hat jeder am

Anfang. Oder teil dir das ein, versuch nicht alles in der allerersten Woche zu schaffen. Das geht sowieso nicht. Da rennst du nur von Sekretariat zu Sekretariat. Ich hab halt ständig das Gefühl, ich hab irgendwas übersehen. Oder irgendwas, was zu einfach schien, dass ich gedacht hab: so einfach kann das gar nicht sein, du hast sicher was vergessen oder verpasst, was noch wichtig ist." (Studentin).

Zu den Beratungs-Ansprechpartnern ließen sich folgende Aussagen finden:

Der Überblick über die Beratungs- und Betreuungsangebote (konkretisiert in Antworten auf Fragen wie: an wen kann ich mich wann und mit welchen Erwartungen wenden?) wird als unzureichend dargestellt. Auch scheint die Zuständigkeit bei bestimmten Fragen nach Studienordnung, Leistungsnachweisen, etc. nicht immer eindeutig zu sein. Unter Umständen kann dies dazu führen, dass Ratsuchende auf andere Fachbereiche, Institute, Einrichtungen oder Kollegen verwiesen werden. Die mangelnde Transparenz könnte dadurch behoben werden, dass - wie in einem Interview vorgeschlagen - im schwarzen Kasten des Eingangsbereichs S-08 ein Beratungs- und Betreuungs-Wegweiser aufgenommen würde. Mit ihm könnte auch eine durchdachte Reihenfolge von Ansprechpartnern bei immerwiederkehrenden Fragen angezeigt werden: "... Hilfskraft, dann wissenschaftliche Mitarbeiter, dann Professoren" (Experte). Diese Informationen gewinnen Studierende bislang, indem sie die einzelnen Schritte ihres Ratsuchens wie ein Puzzle zusammenstellen. Bezüglich der Zuständigkeit zu bestimmten Zeitpunkten während des Studiums wurde angemerkt, dass das Staatliche Prüfungsamt vorrangig erst ab der Zwischenprüfung aufgesucht werden sollte, um relevante Informationen zu erhalten.

Experten weisen darauf hin, dass vieles durch Broschüren beantwortet wird, die man sich besorgen sollte: so z.B. Beratungsführer, Fächerinformationen der ZSB, Studienordnungen etc. Diese könnten allerdings noch konkreter werden und besser aufeinander abgestimmt sein, wenn mehrere Verantwortliche sich ergänzen würden; "... zu viel Papier am Anfang" (Studentin).

Eine der hauptsächlich genutzten "Anlaufstellen" sind Kommilitonen, meistens aus höheren Semestern (das Studium betreffend: "Ja größtenteils hat man sich so mit Studenten weiter geholfen" Studentin). Deren Unterstützung und Hilfe kann aber auch eingeschränkt gesehen werden: "und die Kommilitonen fragen, und die wussten genau so wenig" (Studentin).

Außerdem gibt es große fachspezifische Unterschiede in der Beratungsqualität. Dies hängt u.a. mit der Größe des Fachbereichs und der Anzahl an Studierenden zusammen: je größer, um so unpersönlicher. "Die Betreuung im Fach Physik ist sehr gut ... unkonventionell. ... andere Fächer sind dagegen katastrophal, haben zu viele Studierende" (Studentin).

Als Vorbild wurde das englische und schottische System (von Experten wie Studierenden) genannt. Studierende erfahren hierbei durch die für sie zuständigen Tutoren eine persönliche und kontinuierliche Betreuung: "Ich hab dieses assistant teacher Programm in England gemacht und hab halt da so die praktische Seite dann auch erfahren, und ich hatte einen sehr guten didaktischen Begleitkurs. Und als ich dann zurückgekommen bin, da ist mir massiv aufgefallen, was ich eigentlich vermisst habe" (Studentin). Andere Expertenstimmen sehen gerade das derzeitige Beratungsniveau als förderlich für das

Eigenengagement, einen Hochschulabsolventen auszeichnend und damit ausreichend. Der überwiegende Tenor besagt jedoch, dass mehr Serviceorientierung wünschenswert sei.

Die Aussagen zum Internet betreffen die Voraussetzungen, die Gestaltung und die Recherche. Vorweg ist zu sagen, dass viele der interviewten Studierenden das Internet noch ablehnen (vgl. Kap. 2.3.1.3). Für eine Beratung via Internet war dieses Medium einigen zu unpersönlich. Als Orientierung und Ersatz für andere Informationsquellen ist der Nutzen unumstritten.

Als Voraussetzungen (Erfahrungswerte) zur Nutzung des Internet wurden genannt: Die Webseiten sollten leicht bedienbar sein und regelmäßig aktualisiert werden. Weiterhin ist die einfache Zugänglichkeit für einige noch nicht gegeben, da sie keinen Internetzugang zu Hause haben. Evtl. wäre ein separater EDV-Raum für das Lehramt zu den Angeboten in Bibliothek, Cafeteria und ZSB hilfreich. Informationen über das "wo" und "wie" scheinen z.T. zu fehlen ("... schon versucht, aber grausig reinzukommen!" Studentin). Eine Begleitung durch geschultes Personal wurde bei der Bedienung gewünscht: "Die Anleitung bringt's" (Studentin). In der ZSB und im ISL wird diese geboten.

Eine andere Gruppe erkennt die guten Möglichkeiten an der Universität an und nutzt sie. Ein paar Studierende wünschten sich mehr Drucker um bestimmte Webseiten ausdrucken und "schwarz auf weiß" mitnehmen zu können. Unter den aufgeführten Bedingungen sind die Prognosen optimistisch.

Für die Gestaltung gilt: viele Hyperlinks zu Lehramtstudiengängen, allgemeinen Informationen der ZSB, zum Pädagogikvorle-

sungsverzeichnis des ISL, etc.; Grundlagen des Prüfungsamts sollten mit aufgenommen werden, wie Berufseinstiegsinformationen (Statistiken Bezirksregierung), Schlagworte und Tipps im Umgang mit dem Studium. Es sollte weiterhin "nur auf die Uni Wuppertal abgestimmt" (Experte) und gut strukturiert sein. Es sollte zum interaktiven Austausch genutzt werden können und den Nutzer motivieren, sich darin umzuschauen, es sollte lernförderlich sein. Eine allgemeine Einleitung, die auf spezifischere Informationen hinweist und möglichst ein Zugang, der nach Schulstufen differenziert, sollte dem Nutzer einen Anreiz schaffen. Des weiteren scheint die aktive Mitgestaltung von Relevanz zu sein: "Für das Studium kann das schon wichtig sein, aber man muss den Leuten vermitteln, dass sie aktiv an der Gestaltung mitarbeiten. Man sollte so eine Häufig-gestellte-Fragen-Seite machen, in der man E-Mails auswertet. Man könnte sicher so Musterstudienengänge machen" (Experte).

Zur Recherche nutzen es Studierende: für Pädagogik, die gut im Netz aufbereitet ist; für Lehrveranstaltungen (z.B. Wirtschaftswissenschaften), zur Vorbereitung von Hausarbeiten und Referaten. "Aber ich find das ist eine tolle Art und Weise, einerseits zur Kommunikation, andererseits hab ich dann doch schon sehr erfolgreich für Hausarbeiten recherchiert. Das ist schon sehr gut" (Studentin). "Ich hab für meine Staatsarbeit damit gearbeitet. Für meine Staatsarbeit gab es nämlich keine Informationen, außer via Internet" (Studentin).

Die Bedeutung für die Schule und den Unterricht wird überwiegend positiv gesehen: "Das Internet wird für die Schulen in Zukunft eine große Rolle spielen, und das

Studienseminar versucht verstärkt, dieser Anforderung gerecht zu werden" (Experte) oder: "Das Internet wird in Zukunft für die Lehrer eine wichtige Rolle spielen, allein schon durch die vermehrten Möglichkeiten der Materialbeschaffung für die Unterrichtsvorbereitung" (Expertin).

Zentrale Fragen der Studienorganisation werden in der Regel in den Einführungswochen erklärt, d.h. "es werden zwei, drei Stunden Vorträge über die Prüfungsordnungen, etc. gegeben und dann wird, über die folgenden Tage verteilt, sich in Gruppen ausgetauscht" (Experte). Diese von den Fachschaften organisierten Wochen wurden selbst von den kritischeren Stimmen als wichtig für den Beginn des Studiums erachtet.

Abgesehen davon, dass nicht alle Fachbereiche Einführungswochen<sup>36</sup> für LA-Studierende anbieten (Einführungswoche der Wirtschaftswissenschaften ist nur auf die Diplomstudenten ausgerichtet), variiert die Qualität in Abhängigkeit von Interesse und Engagement der Fachschaftsmitglieder, Tutoren oder Studienfachberater stark. Teilweise wird von den Fachschaften Wert darauf gelegt, dass die Orientierung in der Hochschule und die Stundenplangestaltung nicht zum Hauptinhalt wird; auch die soziale Komponente ("Leute kennen lernen") oder die Freude am Entdecken ("in der Bibliothek rumstöbern") soll gefördert werden. Es sollten grundlegende Hinweise zur Organisation gegeben werden, wie z.B. dass man sich den Stundenplan im ersten Semester "nicht zu voll packen" (max. 18 SWS) (Studentin), sondern sich zunächst auf das Verständnis für das Prozedere konzentrieren sollte. "... Aber soweit ich weiß, gibt es da keine Beratungsseminare ... Diese

<sup>36</sup>Ergänzend soll an dieser Stelle auf die Orientierungstutorien verwiesen werden, die ebenfalls eine große Hilfe für den Studienstart darstellen. Sie wurden allerdings von den befragten Personen nicht erwähnt.

Erstsemestereinführung hat zuerst mal gereicht, um einen Start zu kriegen, sich einen Stundenplan zu machen, der halbwegs sinnvoll ist, und um einfach mal anzufangen." (Student)

### 2.3.2.3 Organisation des eigenen Studiums

Der Hauptvernetzungspunkt für sämtliche anderen Kategorien ist die Organisationsfähigkeit jedes einzelnen Studierenden. Gutes Organisationstalent verhilft Studierenden, Problembereiche zu kompensieren. Es handelt sich dabei um eine Fähigkeit, die vor oder im Laufe des Studiums im Rahmen der persönlichen Reifung und Sozialisation entwickelt bzw. optimiert wird. Da Organisationsfähigkeit auch für

das berufliche Handeln von Lehrern wichtig ist, kann man von einer der zentralen Schlüsselqualifikationen für das spätere Berufsleben sprechen. Im Folgenden werden Äußerungen, die sich allein auf die Organisationsfähigkeit beziehen (unterstrichen), und solche, die nur als Schnittmenge mit anderen Kategorien verständlich werden, aufgeführt.

#### Abbildung 10 Subkategorie von "Organisationsfähigkeit"

Aussagen zu sich selbst organisieren

Studiendauer

Anlaufstellen (Was hilft mir, erfolgreich zu organisieren oder zu lernen?)

Hochschulorganisation: PO, StO

Das "Sich selbst organisieren" wird nach Ansicht aller Interviewten beeinflusst durch:

#### Persönliche Faktoren:

- a | Die Erwartungen an das Studium sind durch die Schule geprägt (oft gleichbedeutend mit eingeschränkt). Durch einen Übergang ohne Praxiserfahrung (Studierende mit beruflicher Fachrichtung ausgenommen) sind Studierende selbstgesteuertes und überblickgewinnendes Arbeiten nicht gewöhnt: "... ihre eher konservative Einstellung hemmt" (Experte). Dadurch stellen sich Einfindungsschwierigkeiten bei der Organisation des Studiums ein.
- b | Auch die Art des Schulabschlusses (Abitur oder Fachabitur) ist von Bedeutung: "Bei den Studierenden mit Allgemeiner Hochschulreife, dass diese über die entsprechende ‚Bauernschläue‘ verfügen, mit möglichst wenig Aufwand ein gegebenes Ziel zu erreichen" (Experte). Jeder Schul- oder auch Berufsabschluss bringt bestimmte Vorteile, manchmal auch kompensierbare Nachteile mit sich.
- c | Durch mangelnde Lehrerstellen fehlt z.T. die Perspektive, "wofür sie das studieren" (Experte).
- d | Für den Studiengang Lehramt fehlt meistens die Vorbildrolle der Eltern, wie es häufig bei Juristen oder Mediziner\*innen der Fall ist "Gerade, wenn die Tochter die erste ist, die in der Familie studiert, ist das nicht einfach. ... Hier können die Eltern das nicht zeigen." (Experte).

#### Studienanforderungen:

Aufgrund der unterschiedlichen universitären Bedingungen (Differenzen zwischen den Professoren, den Fächern, den Prüfungs- und Studienordnungen) müssen

LA-Studierende flexibler, anpassungsfähiger und belastbarer hinsichtlich ihrer Selbstorganisation sein. "Hausarbeiten sind unterschiedlich, je nach der Vorbereitung von dem Professor ... und bei harten bzw. weichen Fächern ist relativ klar, was verlangt wird" (Experte).

Lebensumstände: Sachzwänge, die sich aus der veränderten Lebenssituation ergeben und eine Berufstätigkeit erforderlich werden lassen. Durch Lebenspartner, Familie, Kinder oder entfernte Wohnlage ergibt sich ein zusätzlicher Koordinationsaufwand. Dies stellt eine Herausforderung an die eigene Organisationsfähigkeit dar.

Was hilft Studierenden, sich selbst zu organisieren?

Studierende sind der Auffassung, dass der Erfahrungsaustausch mit oder das Lernen von Kommilitonen am meisten hilft.

Experten benennen folgende Einstellungen als hilfreich:

nicht von Kommilitonen isolieren; mit der Zeit das Lernen realistischer einschätzen lernen; der Wille, möglichst perfekt zu organisieren; vielseitiger anfragen, nicht nur bei anderen Erstsemestern; Kommunikationsbereitschaft, Frustrationstoleranz und Eigenengagement, um für eigene Rechte zu kämpfen; das Einkalkulieren von Wegen, Pannen und zeitweiliger Planungsunsicherheit (z.B. fehlende StO oder Überforderung durch strukturelle, unabänderbare Probleme), etc.

Die richtigen Prioritäten setzen: relevante Veranstaltungen zuerst besuchen, auf Scheinerwerb achten oder bei einem "Interessenstudium" Zeitverluste in Kauf nehmen; zunächst StO verstehen, dann PO;

im ersten Semester inhaltlich nicht zu viel vornehmen, sondern auf Organisation von Stundenplan, Lernrhythmus, Hochschulgegebenheiten, etc. und Verstehen der Anforderungen (unterschiedliche Typen von Leistungsnachweisen z.B.) konzentrieren.

Motivierende Anreize wie den Freiversuch nutzen, oder selbst schaffen: durch z.B. selbstgesuchte Umsetzung des Gelernten in die Praxis (Nachhilfe) oder eigeninitiierte Belohnungen für bestandene Leistungen. Außerdem verbessert sich die "Arbeitsplatzchance ... durch ein zügiges und gutes Studium" (Experte).

Genauer und bewusster Sprachgebrauch im Umgang mit Dozenten, Beratern und damit einhergehend differenziertes Lesen von Informationsmaterialien.

Weitere, für die Selbstorganisation relevante Anlaufstellen sind:

Teilnahme an Einführungswoche zur anfänglichen Orientierung und an Tutorien, Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten, Arbeits- und Lerntechniken (ggf. außerhalb der Hochschule).

Hochschuleinrichtungen wie ZSB, ISL, Staatliches Prüfungsamt, Studienfachberater, Fachschaften, etc.

Ebenfalls wurde unter diese Kategorie der Punkt "Auswirkungen auf die Studierendauer" gefasst. Viele Problemfelder beeinflussen die Studienzzeit. Den Abschluss innerhalb der Regelstudienzeit zu absolvieren, ist teilweise kaum mehr möglich und wird durch eine ungünstige Organisation des Studiums fast unerreichbar. Weitere Einflussfaktoren ergeben sich aus folgenden Bereichen:

Struktur des Veranstaltungsangebots: Überschneidungen, Wartelisten, uneindeutige Auflagen durch Studien- und Prüfungsordnungen sind die Hauptaspekte.

Qualität der Lehre: fachspezifisch unterschiedlich aufwendige Anforderungen und Kompensation mangelnder Qualität durch Eigenaufwand.

Betreuung im Studienablauf: fehlende oder falsche Informationen verzögern aus Mangel an Kenntnis über erforderliche Voraussetzungen das Studium.

Finanzielle Absicherung und anderweitige Verpflichtungen: eine Doppelrolle als Student und Arbeitnehmer, bzw. Elternteil ist kein Einzelfall. Diese Doppelbelastung muss organisatorisch unter einen Hut gebracht werden, wenn Studierende ihren Abschluss anstreben, wirkt sich aber zumindest auf das Zeitbudget aus.

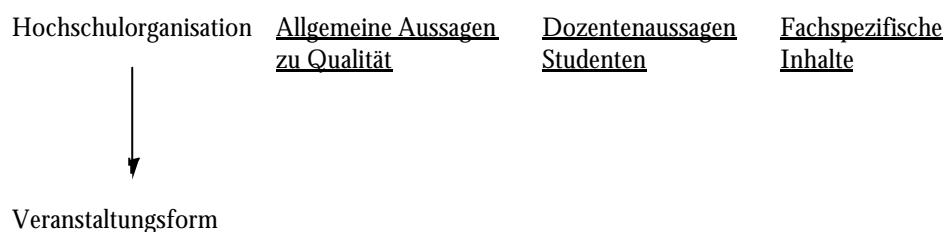
Übergang in den Beruf: aufgrund fehlender Stellen wirkt sich dieses demotivierend auf das Studium aus. Es findet häufig eine Art Verdrängung bis zur Abschlussprüfung statt, um diesem Druck auszuweichen.

Persönliche Entwicklung samt Lern- und Prüfungsschwierigkeiten: die eigenen Lebenserfahrungen, die positive Bewältigung von Prüfungs- und Lernsituationen und das mit zunehmendem Alter wachsende Selbstverständnis tragen maßgeblich zu einem effektiveren Zeit- und Organisationsmanagement bei.

### 2.3.2.4 Qualität der Lehre

Die Aussagen zur Kategorie "Qualität der Lehre" ließen sich nach vier Oberbegriffen einteilen: Qualität allgemein, Dozenten, fachspezifische Inhalte und Hochschulorganisation. Die Subkategorie "Hochschulorganisation" wurde bereits bei der "Struktur des Veranstaltungsangebots" ausgeführt und soll hier nur um den Bereich "Veranstaltungsform" ergänzt werden.

Abbildung 11 Subkategorie "Qualität der Lehre"



Allgemein stellt sich die Qualität der Lehre wie folgt dar:

Die Wissensvermittlung wird von den befragten Studierenden als eher nicht befriedigend beurteilt. Diese Einschätzungen verbinden sie zum einen mit den Veranstaltungsformen, sowie mit der schon mehrfach erwähnten Bewertung, dass "die universitäre Lehre nicht viel auf dem Weg zum Lehrer unterstützt, weil die Inhalte kaum auf den späteren Beruf abgestimmt sind" (Studentin). Als Ausweg aus der bemängelten Qualität wählen ein paar Studierende die Möglichkeit, nur zu den Pflichtveranstaltungen zu gehen und Relevantes zuhause zu lernen.

Von Expertenseite wurde beklagt, dass der wissenschaftliche Anspruch der Studierenden zu gering wäre, wodurch es ihnen "sehr häufig an 'basics' - also (fundiertem) Grundwissen - fehlt" (Experte).

Ein Experte war der Auffassung, dass es "... zu wenig verbindliche Curricula (gibt) ... der Überblick fehlt dadurch, sie haben nur kurze Einblicke".

Von allen Befragten wurde unter dem Gesichtspunkt der Qualität der Lehre auch der in Kap. 2.3.2.1 dargestellte "fehlende Praxisbezug" kritisiert.



Ob die Prognose eines Studierenden, dass die Lehramt-Studierendenzahlen an den Universitäten zurückgehen und somit die Qualität steigen würde, nun optimistisch stimmen kann, ist fraglich.

Aussagen, die speziell Dozenten und deren Lehre betrafen, umfassen:

Individuelle Unterscheidung nach: Anforderungen, Qualität (was), Verständlichkeit (wie), Ansichten, Interessengebieten (je nach Forschung z.B.), Materialaufbereitung (Skripte, Internet), Freude am Unterrichten: "... weil der Prof keine Lust hat zu unterrichten" (Student), inhaltliche Betreuung, Lehrstil (Frontalunterricht, Diskussionsfreudigkeit) und eigenem Wissensstand. Unter den Studierenden findet ein reger Austausch von "Dozentenrankings" (Experte) statt.

Wahrnehmen der Lehrfunktion: Von einigen Studierenden wurde kritisiert, dass Professoren ihre Lehrpflicht nur unzureichend wahrnehmen (beispielsweise an wissenschaftliche Mitarbeiter oder Honorarkräfte abtreten), und "die Lehre von Tutoren und wissenschaftlichen Mitarbeitern evtl. nicht so fundiert ist" (Student).

Fachspezifische Inhalte wurden überwiegend von Studierenden differenziert. So gab es konkrete Aussagen zu Mathematik, Sprachwissenschaften allgemein, Pädagogik, Kunst, Geographie, Elektrotechnik und Gestaltungstechnik. Teilweise standen die zu hohen (z.B. Mathe) oder zu geringen Anforderungen (z.B. Pädagogik), teilweise der Dozentenmangel und teilweise die problematische Umsetzung in die Praxis im Vordergrund.

Bei der Hochschulorganisation spielen Faktoren wie Größe des Faches, der Veranstaltungen, Vernetzungen zwischen

den Fächern, inhaltlich aussagekräftige Ankündigungen und Bekanntheitsgrad der Lehramtsprüfungsordnungen eine maßgebliche Rolle für die Qualität.

Vorlesungen werden von Studierenden am häufigsten kritisiert; sie werden als langweilig und uninteressant bewertet: "... viele Kommilitonen sitzen nur rum und quatschen." (Studentin).

Seminare werden wegen ihrer interaktiven Struktur positiver beurteilt. Je passiver die Studierenden sich erleben, wenn beispielsweise nur Referate verteilt und gehalten (abgelesen) werden, um so negativer fällt ihr Urteil aus: "Seminare sind oft verhinderte Vorlesungen, bei denen die Studenten die Arbeit des Dozenten übernehmen" (Student). Aus dieser Kritik leiten Studierende die Forderung ab, dass es in Seminaren mehr kooperative Arbeitsformen geben sollte. Im Hinblick auf ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrer wünschen sie sich die Entwicklung eigener didaktischer Arbeitsformen, die als probeweises Unterrichten verstanden werden können.

Im Sinne der Selbstorganisation des Lernens ist die Erkenntnis zu sehen, dass nur die Seminare zu einem effektiven Lernprozess beitragen, auf die sich Studierende intensiv vorbereiten.

Es gibt wenige Rückfragemöglichkeiten in den Veranstaltungen. Dies steht sicherlich mit der Veranstaltungsform in Beziehung: in Seminaren und erst recht Tutorien ist Nachfragen und Diskutieren eher möglich. Dennoch wird empfohlen, die Sprechstunden und die Kommunikation mit Kommilitonen dazu zu nutzen.

### 2.3.2.5 Persönliche Entwicklung

Unter der Kategorie "Persönliche Entwicklung" wurden neben "allgemeinen Aussagen" "spezifische Fähig- und Fertigkeiten", "professionelle pädagogische Kompetenz" und "Soziale Beziehungen" gefasst. Ebenfalls wirkt sich die "Berufserfahrung" auf diese Kategorie aus.

Abbildung 12 Subkategorien "Persönliche Entwicklung"

Allgemeine Aussagen zu persönlicher Entwicklung	Spezifische Fähig- und Fertigkeiten	Professionelle pädagogische Kompetenz z.B. Sprachkompetenz	Soziale Beziehungen speziell zu Kommilitonen	Berufserfahrung
---	-------------------------------------	--	--	-----------------

Der Haupttenor der Befragten ist, dass persönliche Entwicklung in diesem Studiengang kaum erwünscht sei: "Dieser Studiengang ist gar nicht darauf eingerichtet, Wachstum zu fördern ... Eigeninitiative und Kreativität sind nicht erwünscht" (Experte).

Vorrangig sahen die Studierenden für ihre persönliche Entwicklung andere Faktoren als wichtig an: "Für meine persönliche Entwicklung war das (Studium) eine Einbahnstraße!" (Student) oder "Das Auslandsjahr hat am meisten gebracht" (Studentin). Sie scheint neben dem Studium durch entsprechende(s) Eigeninteresse und -initiative erworben zu werden. Für den späteren Lehrerberuf relevante Fähigkeiten "werden (anscheinend) erst in der Praxis aufgebaut" (Experte). Wohl setzt durch die neuen Gegebenheiten an der Hochschule

eine andere Form von Lebensbewältigung ein, aber es handelt sich eher um ein "Leben im Turm" (Experte).

Einige Studierende begreifen das Studium als Chance für ihre persönliche Entwicklung. Diese Sicht lässt Mängel der Hochschule in einer mildernden Sichtweise erscheinen: "Es gibt ja durchaus Studenten, die begriffen haben, dass Bildung ein wichtiges Gut ist. Ich würde ohne Bildung auf der Strecke bleiben: geistig, emotional wie auch immer. Also wenn man begriffen hat, wie wichtig das ist, kann man die Defizite in der Veranstaltungsstruktur zwar wahrnehmen und sich auch darüber ärgern, aber ich lass mich nicht davon bestimmen." (Studentin).

Ein anderer Blick auf soziale und persönliche Geschehnisse und mehr Toleranz wird von den meisten Studierenden mit ihrem Studium in Verbindung gebracht: "über dieses Studium wird mir die Möglichkeit gegeben, nicht immer nur vorwärts zu denken, sondern eben auch Impulse zu erkennen, den Fluss, wenn Dinge sich verändern." (Studentin).

Der Erwerb spezifischer Fähig- und Fertigkeiten wird überwiegend mit dem Referendariat oder der späteren Tätigkeit als Lehrer in Verbindung gebracht.

Relevant dafür wären didaktische Kompetenz, Gesprächsführung, Selbstvertrauen, Kontaktfreudigkeit, Selbstständigkeit, Hartnäckigkeit, aktive Gestaltung sozialer Kontakte, Selbstreflexion, freies Reden und konsequentes Arbeiten. Diese Fähigkeiten werden von fast allen Studierenden in unterschiedlichen Variationen mit demselben Tenor benannt. Unklar ist, ob es sich dabei um Fähigkeiten handelt, die vor oder erst im Verlauf des Studiums erworben werden. Den Studierenden selbst war der Zusammenhang nicht so präsent, dass sie ihn auf Nachfrage hätten explizieren können. Wohl wurde zugestanden, dass Organisationsfähigkeit, Belastbarkeit, Durchsetzungsvermögen (Durchkämpfen und Durchbeißen), Selbstdisziplin und Beherrschung von Arbeitstechniken, die sicherlich für den späteren Beruf relevant sind, während des Studiums erweitert würden.

Experten haben im Gegensatz zu den Studierenden eine eindeutige Position: "Selbstständigkeit und ein gewisses Maß an Selbstbewusstsein muss man schon zum Studium mitbringen. Selbstständiges Lernen ist die Voraussetzung dafür, dass ich

ein Studium aufnehme. Mit der Vorstellung, dass einem an der Universität alles gezeigt wird, sollte man erst gar nicht anfangen zu studieren." (Expertin).

Unter professionelle pädagogische Kompetenz fassten wir Äußerungen, die sich speziell auf die zukünftige Lehrerrolle bezogen. Sie wird durch die Vorbildfunktion von Lehrenden geprägt, fällt aber durch den zuvor ausgeführten Mangel an Didaktik<sup>36</sup> spärlich aus.

Dass die Universität fachbezogenes und detailreiches Wissen vermittelt, wird von Experten wie Studierenden anerkannt. Dass dieses Wissen für den Lehrerberuf bedingt notwendig sei, wird von Interviewten als einschränkend für den Erwerb professioneller Fertigkeiten beschrieben.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass aus der Sicht der Interviewten der wissenschaftsbezogene Schwerpunkt das Erlernen pädagogischer Kompetenzen vermissen lässt. Das bedeutet, dass an der Universität nicht gelernt wird, "wie man guten, lebendigen Unterricht erteilt" (Expertin). Dazu zählt nicht nur die Didaktik als Vermittlung von fachspezifischen Inhalten, sondern auch der professionelle Umgang mit Schülern. Für die Arbeit in der Grundschule beschreibt eine Expertin dies folgendermaßen: "Pädagogische Arbeit heißt, wie bring ich Kindern Wissen bei? Wo fang ich überhaupt an, Lesen und Schreiben beizubringen? An der Grundschule sind auch ganz viele zwischenmenschliche Dinge: ich führe Kinder überhaupt erst in das Schulsystem ein, ich begleite sie überhaupt erst ein Stück, damit sie sich in dem Ganzen zurecht finden. Es geht um strukturelle Dinge: wie verhalte ich mich in der Schule,

---

<sup>36</sup> Vgl. Lernen am Modell nach Bandura & Walters (1970)

was bietet mir Schule, wie kann ich lernen."  
(Expertin).

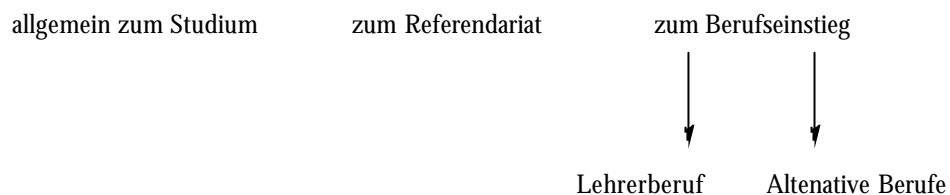
Studierende werden häufig durch ihre sozialen Beziehungen während des Studiums getragen. Das Leben im Wohnheim ("... im Gegensatz zu Pendleruniversitäten, wo nach dem Unterricht keine Zusammenarbeit mehr möglich ist" Studentin), das Lernen in Gruppen und die Hilfe und Unterstützung von Kommilitonen wirken sich auf das Studium positiv aus. Im Kontext der sozialen Beziehungen lernen Studierende u.a. Teamfähigkeit, Hilfsbereitschaft und Abbau von Konkurrenzdenken. "... der Kontakt zu neuen Leuten ist gestiegen. ... Hat die Gemeinschaft gefördert." (Studentin). Die vor dem Studium erworbene Berufserfahrung hat insofern einen großen Einfluss auf diese Kategorie, als eine gewisse Selbstständigkeit, ein größeres Interesse am Studium und bessere Organisationsfähigkeit mitgebracht werden. "Ich habe mein Studium von Anfang an in die Hand genommen, weil ich es wahrscheinlich schon im Job gelernt habe." (Studentin).

### 2.3.2.6. Sonstige Kategorien

Die verbleibenden weniger häufig geäußerten Kategorien werden in den jeweiligen Untergliederungspunkten dargestellt. Die folgenden Kategorien sind entsprechend ihrer Bedeutsamkeit, von verhältnismäßig vielen bis wenigen Interviewaussagen, aufgeführt:

Abbildung 13 Subkategorien "Übergang in den Beruf"

**Aussagen:**



Die ungewisse Berufsperspektive sowie bei der Primarstufe eingeführte Zulassungsbeschränkungen zum Referendariat führen bei den Studierenden dazu, dass sie "meist nur bis zum 1. Staatsexamen gucken." (Expertin). Dies kommt einer gedanklichen Ausblendung der folgenden Zukunft gleich. "Es erfordert viel Charakterstärke, diesen psychischen Druck auszuhalten" (Experte). Studierende konzentrieren sich "nur" auf das Ziel "möglichst schnell das Studium durchzuziehen ... und einen guten Abschluss zu machen." (Student). Einige spielen als hoffnungsstiftende Alternative mit dem Gedanken eines Aufbaustudienganges oder "in anderen Bereichen zu arbeiten" (Studentin).

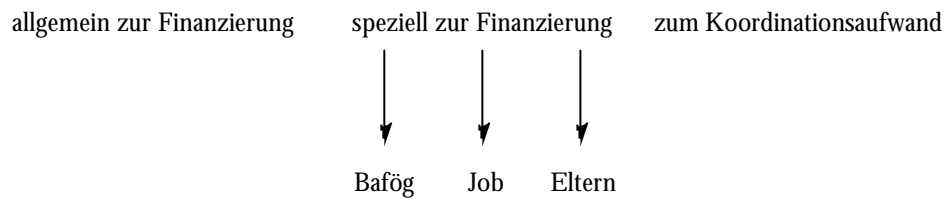
## Abbildung 14 Subkategorien "Ängste bei z.B. Prüfungen, Referaten"

### Aussagen:

allgemein zu Ängsten	spezifisch zu Prüfungen	spezifisch zu anderem Leistungsaufwand (Referate, Hausarbeiten)
----------------------	-------------------------	---

So ziemlich jeder Studierende kennt Gefühle wie Nervosität, unruhige Stimme, zitternde oder feuchte Hände in einer Prüfungs- oder Vortragssituation. Wichtig ist es, "das Ausmaß der Angst realistisch einzuschätzen" (Experte) und sich bei größer empfundenen Schwierigkeiten nach Hilfe zu erkundigen. Die komplexen Anforderungen des Studiums können vor Prüfungen zu einem Gefühl der Überforderung führen. Dies kann als eine Art motivierender Stress leistungsanregend wirken und bei gut bestandener Prüfung zu entsprechender Freude und Selbstsicherheit führen. Kommen allerdings hinderliche Persönlichkeitsdispositionen wie z.B. Perfektionismus, aufreibende Beeinflussung von Kommilitonen und schnelle zeitliche Abfolge der Prüfungstermine hinzu, sind einige Studierende nicht mehr in der Lage, die Situation zu meistern. Sie werden überrollt, ohne genau zu realisieren, was in ihnen passiert. Vorbeugende Maßnahmen wie Seminare von Sprecherziehern zum freien Reden, systematisches Lernen sowie ein angemessenes soziales Umfeld helfen, solche Situationen abzumildern. "Illusionen (alles schaffen zu können) sollten am Anfang des Studiums genommen werden" (Studierende).

Abbildung 15 Subkategorien "Finanzielle Absicherung"

**Aussagen:**

Eigenfinanzierung des Studiums ist keine Seltenheit mehr. Nur ein kleiner Teil der Studierenden erhält Bafög oder wird von den Eltern in vollem Umfang finanziell unterstützt. Somit muss für den Lebensunterhalt hinzuverdient werden. Semesterbegleitende Arbeit oder Vollzeitjobs in den Semesterferien sind die Regel. Hinzu kommt, dass Studierende heute einen deutlich höheren Lebensstandard als selbstverständlich ansehen, als dies vor ein bis zwei Jahrzehnten noch der Fall war.

Die studienbegleitende Erwerbsarbeit zur Finanzierung des Lebensunterhalts schränkt die Konzentration auf das Studium ein und führt oftmals zu einer Verlängerung der Studiendauer. Hingegen wirkt sich die Finanzierung des Studiums durch das Bafög auf die Studiendauer vorteilhaft aus: "Bei Bafögempfangern liegt der Druck vor, das Studium zügig durchzuführen" (Experte).

Zusätzliche Erwerbsarbeit erhöht auch den Koordinierungsaufwand für den einzelnen Studierenden. "Die Selbstorganisation liegt bei den Studierenden!" (Experte). Eine Studierende berichtete, dass sie sich "erst den Stundenplan festgelegt hat und dann die Jobs zeitlich arrangierte". Bis zu 10 Arbeitsstunden wöchentlich scheinen mit dem normalen Studienablauf noch vereinbar zu sein. Intensive Sprachkurse (z.B. Latein) oder zeitaufwendige Prüfungsvor-

bereitungen erfordern jedoch Einschränkungen bei der Erwerbsarbeit. Grundsätzlich werden Arbeitsstellen, die "einen Bezug zum Studium" aufweisen (Student), wie z.B. Studentische Hilfskraftstellen, als vorteilhaft eingeschätzt. Sie stellen jedoch eher Ausnahmen der Erwerbsarbeit von Studierenden dar.

## Abbildung 16 Subkategorien "Lernschwierigkeiten"

### Aussagen:

allgemein zum Lernen      zum Stoffumfang      zur Art des Lernens | Techniken

"Die Organisation individueller Lernprozesse ist das Problem" (Experte). Sich noch an schulischen Lernformen orientierend, wenden Studierende ihre ehemals erfolgreichen Lerntechniken ("Auswendiglernen" oder "massiertes Kurzzeitlernen vor den Arbeiten") auch im Studium an und müssen feststellen, dass diese Art des Lernens nicht ausreicht. "Das Lernen der Lehramtsstudenten insgesamt ist sehr stark an der Schule orientiert, d.h. es beschränkt sich oft auf bloßes 'Auswendiglernen'" (Experte). "Es fehlt oft die Kontinuität im Lernen, dass man es regelmäßig macht" (Student). Oft liegt das Problem in der Motivation. Uninteressante Themen oder "Paukfächer" wirken sich demotivierend aus, Verständnisprobleme und große Stoffmengen führen zu Strukturierungsschwierigkeiten. Studierende tendieren dazu "... sich gar nicht mit der Frage: wie bewältige ich jetzt mein 'Lernproblem' zu beschäftigen" (Experte). Daher sollten Strukturierungsangebote der Dozenten als auch Tutorien oder Lerngruppen genutzt werden. Trainingsgruppen zu Studienstrategien werden u.a. von der ZSB angeboten. Frühzeitiges und regelmäßiges Wiederholen vor anstehenden Prüfungen sowie die intensive Auseinandersetzung mit relevanten Themen wird von anerkannten Experten empfohlen.





## 3.1

## Leitlinien

Die Entwicklung und Erprobung eines digitalen Studien- und Informationsmediums, das als Online Beratungsangebot den Lehramtsstudierenden zur Verfügung steht, war Ziel der zweiten Phase des Internet-Projekts. Kommunikations- und Informationsressourcen, die das Internet in diesem Zusammenhang bietet, sollten potentiellen Anwendern zugänglich gemacht werden. Die Entwicklung einer Online Anwendung für Studienberatungszwecke ist bereits im Projektantrag im Kontext des sich abzeichnenden Wandels zur Informationsgesellschaft umrissen. Die offenen Fragen, die in diesem Zusammenhang mitberücksichtigt wurden, können wie folgt skizziert werden:

Welche Möglichkeiten beinhaltet das Internet hinsichtlich computer- und netzwerkgestütztem Lernen im Studium? (Virtuelle Hochschule)

Können Bestandteile der Studienberatung in die Online Anwendung mit aufgenommen werden und damit die "reale" Beratung entlasten, ergänzen oder teilweise ersetzen?

Wie unterscheidet sich der Einsatz dieses Mediums von der persönlichen Beratung?

Wie lassen sich die schulbezogenen Dienste im Internet (Schulweb, Schulen ans Netz - SAN e.V. u.a.) mit in das Beratungsangebot aufnehmen?

Welche Rolle kann dieser Zugewinn an Information für das Studium und die spätere Berufsausübung in der Schule spielen?

Eine weitere Leitlinie bei der Entwicklung der Online Anwendung war die Berücksichtigung bereits existierender web-basierter Beratungs- und Informationsangebote der BUGH-Wuppertal. Überschneidungen im Angebot sollten vermieden werden. Als thematische Schwerpunkte der berufsorientierenden und studienbegleitenden Beratung für Lehramtsstudierende wurden, basierend auf den Ergebnissen der ersten Phase des Internetprojekts, folgende inhaltliche Themenbereiche aufgenommen:

**Persönlichkeit:**

Für deren Entwicklung spielt das Studium eine wichtige Rolle. Wenn auch der Zusammenhang mit dem zukünftigen Beruf nicht immer direkt ersichtlich ist, so wird die Persönlichkeit eines Lehrers durch die Sozialisation während des Studiums geprägt. Die Aneignung von Wissen stellt den Schwerpunkt im Studium dar. Angemessene Lernmethoden, wissenschaftliches Arbeiten und gute Organisation sind die Grundlagen eines erfolgreichen Wissenserwerbs. Die Organisationsfähigkeit als zentrale Schlüsselqualifikation für Studium und Beruf gilt es zu erweitern. Leistungsanforderungen wie Referate oder andere Prüfungen sind zu meistern. Damit einhergehende Ängste müssen nicht zwangsläufig zu Leistungsdefiziten führen.

**Beratung:**

Betreuung und Beratung ist ein wichtiger Teil des Studiums, der auf Eigeninitiative der Studierenden aufbaut. Das Aufsuchen von Beratung wird von Studierenden oft nicht in der notwendigen Bedeutung gesehen. Dabei gibt es ein breit gefächertes

Angebot, dass nach einer ersten Orientierungsphase einen, den Erwartungen der Studierenden entsprechenden Ansprechpartner bieten sollte.

Lehre:

Grundlage der Lehrerausbildung ist ein wissenschaftliches Hochschulstudium. Für die wissenschaftliche Ausbildung sprechen gute Argumente, aber sie ist auch mit besonderen Problemen verbunden. Die Abstimmung der Fachbereiche (Erziehungswissenschaften einerseits, Fachwissenschaften und -didaktiken andererseits) ist teilweise nicht gegeben. Die Spezialisierung der wissenschaftlichen Disziplinen lässt Studierende den Zusammenhang zum Berufsfeld Schule nicht hinreichend erkennen.

Beruf:

Die Lehrerausbildung steht in einer historischen Tradition, die alle bildungspolitischen Reformen mitgeprägt hat. Diese Tradition soll Studieninteressenten und -anfängern zumindest in Grundzügen transparent sein. Themen wie das Referendariat (zweite Phase der Lehrerausbildung), die berufliche Perspektive von Lehrern und Fortbildungsmöglichkeiten weisen zwar über das eigentliche Studium an der Hochschule hinaus, sollen aber am Horizont der Berufswahl und des Studiums mitbetrachtet werden. Nicht zuletzt wird die Thematik "Schule und Internet" im Hinblick auf den Einsatz der Neuen Medien für den Unterricht mitaufgenommen.

Damit sind die Schwerpunkte der Lehramtsstudierenden erfasst und entsprechende Lösungswege sollen aufgezeigt werden. Ohne die Kenntnisse aus der ersten Phase des Projekts wäre diese Problemsicht nicht möglich gewesen. Mit anderen Worten: was hier in wenigen Worten als

Themenbereiche für die Online Beratung benannt wurde, ist das systematisch gefilterte Konzentrat der Problembündel, das als Ausgangspunkt jeglicher Beratung im Interesse der Klientel dienen kann.

Wie beim Schreiben einer Informationsbroschüre mussten diese Schwerpunkte in eine digitale Anwendung transformiert werden. Außerdem war die Frage zu klären, in welcher Form von multimedialer, netzwerkfähiger Software die Online Anwendung zu entwickeln sei.

## 3.2

## Neue Technologien: Information und Kommunikation

"Der Nutzen von Information liegt in der Auswahl, nicht in ihrer Fülle, liegt in ihrer Relevanz, nicht im Übertragungstempo." (Frederic Vester)

Die Neuen IuK-Technologien<sup>38</sup> weisen besondere Eigenschaften auf:

Informationen können digitalisiert gespeichert, aufbereitet und abgefragt werden;

sie können in einem Netzwerk übertragen werden;

ihr Einsatz ist weder zeitlich noch räumlich begrenzt;

ihre Aufbereitung kann in einer Hypertextstruktur erfolgen;

sie ermöglichen neue Kommunikationsformen (z.B. E-Mail, Newsgroups, etc.)

Bei der Entwicklung der Online Anwendung gingen wir davon aus, dass nicht die entmündigende Fülle von Informationen nützlich sei, sondern das Finden und Verarbeiten der für den Anwender relevanten Informationsblöcke. Im Kontext der Studienplanung und -organisation sind die (auf die genannten, speziellen Probleme abgestimmten) Informationen von Interesse. Ausgehend von den thematischen Schwerpunkten sollte ein passender und schneller Zugriff ermöglicht werden. Zugleich sahen wir die Abfrage von Informationen im Kontext eines langfristigen Wissenserwerbs, der nicht nur für die

Studiendauer Relevanz beansprucht (Beispiel: Organisationsfähigkeit) als wichtig an. Aber nur wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind, können Daten für den Anwender zu Informationen und zu Wissen werden<sup>39</sup>. Die Verarbeitung von Wissen, die eine effektivere Studienorganisation ermöglicht, verstanden wir dementsprechend als einen Lernprozess, der durch die spezifischen Merkmale von Hypertexten gefördert werden kann. Wir stützten uns auf Ergebnisse der Lernforschung, denen zufolge Hypertexte selbstgesteuertes und problemorientiertes Lernen fördern, wenn der Anwender je nach Problemstellung, Zielsetzung und Interesse unterschiedliche Pfade durch den Hypertext wählen kann.<sup>40</sup> Ist die inhaltliche Struktur eines Dokuments unmittelbar sichtbar, werden dem Anwender sinnvolle Verbindungen der Informationen erleichtert.<sup>41</sup> Die netzwerkartige Präsentation im Hypertext entspricht der Organisation von Informationen im Gedächtnis als semantisches Netzwerk.<sup>42</sup>

Die Gleichsetzung von Hypertextstruktur mit der Wissensstruktur des Gedächtnisses und damit die Annahme einer unmittelbaren lernförderlichen Wirkung erscheint jedoch fraglich. Die Knoten der semantischen Netzwerke werden von einzelnen Konzepten gebildet, die elementarer sein können, als es die Knoten in den

<sup>38</sup> Informations- und Kommunikationdienste in vernetzten digitalen und multimedialen Rechnersystemen

<sup>39</sup> Vgl. Mittelstraß, 1998, S. 129

<sup>40</sup> Vgl. Tergan, 1995, S. 87 ff.

<sup>41</sup> Vgl. Hasebrook, 1995, S. 250 ff.

<sup>42</sup> Vgl. Jonassen, 1989, S. 23 ff.

Hypertexten sind. Einschränkend muss gegenüber den lernfördernden Annahmen von Hypertextstrukturen zumindest festgehalten werden, dass die empirische Befundlage widersprüchlich ist. Dennoch sprechen einige Argumente für die Bereitstellung von Informationen in Hypertextstrukturen. Beim Lernen, wie bei der orientierenden Beratung, geht es nicht so sehr darum, möglichst viel an Informationen zu sammeln und dem Anwender zur Verfügung zu stellen, sondern um die Fähigkeit des Nutzers, Informationen auszuwählen und miteinander in Beziehung zu setzen. "Ein wesentlicher Aspekt des kritischen Denkens besteht in der Art und Weise, wie man den Weg findet, auf dem verschiedene Ursachen auf ein Phänomen oder ein Ereignis einwirken, und in deren relativer Beurteilung. Eben diese Haltung unterstützt Hypertext."<sup>43</sup>

Gleichwohl ist das Risiko, in einer Vielfalt von Informationen und Knoten die Orientierung zu verlieren ("lost in hyperspace"), groß. Schwierigkeiten beim Lesen von Hypertexten zeigen sich darin, dass der Anwender nicht weiß

wo genau er sich in Relation zu den anderen Informationen des Hypertextes gerade befindet;

wie er zu einer bestimmten Information gelangen kann, von der er annimmt oder weiß, dass sie im Hypertext enthalten ist;

wie er am besten den Einstieg, den optimalen Startpunkt findet;

wie er zu einer bestimmten Stelle zurückgelangen kann, die er schon einmal gesehen hat;

welches der für seine Fragestellung und Entscheidungsfindung beste Weg durch den Hypertext ist;

ob er am Ende einer Sitzung wirklich alle für ihn relevanten Informationen gesehen hat;

wie umfangreich der Hypertext in seiner Gesamtheit ist.

Gegenüber diesen Schwierigkeiten sieht Schulmeister in der Rede vom "lost in hyperspace" nur einen "pädagogischen Mythos". Sich-Verlieren in Hypertextstrukturen kann seiner Meinung nach durch eine strikte Navigation vermieden oder erheblich gemindert werden.<sup>44</sup> Andererseits dürfen zufällige Entdeckungen von interessanten Informationen ("serendipity") nicht unterschätzt werden. Bei einem solchen Vorgehen wird die Fähigkeit angesprochen, eine unendliche Menge an Informationen sinnbezogen zu erschließen. Dabei sollte sich systematisches, zielorientiertes Handeln mit der Offenheit, unerwartete Ereignisse in Entscheidungsprozesse zu integrieren, verbinden.<sup>45</sup> Folgende Überlegungen hinsichtlich der Navigation, Konsistenz und Interaktivität waren daher für uns bei der Entwicklung der Online Anwendung von Bedeutung.

<sup>43</sup> Vgl. Gabriel, 1997, S. 153

<sup>44</sup> Vgl. Schulmeister, 1996, S. 99 ff.

<sup>45</sup> In diesen Zusammenhängen herausgebildete Kompetenzen können in einer Wechselwirkung gesehen werden mit kommunikativen Anforderungen, die sich bei der Berufswahl und -planung als eigenverantwortliche Aufgabe einstellen. Vor dem Hintergrund einer Analyse der gegenwärtigen gesellschaftlichen Veränderungen fordert Watts für die Berufsorientierung ein Konzept, in dem "serendipitous planning or planful serendipity" (Watts, 1996, S. 31-34) im Mittelpunkt steht.

### 3.2.1 Navigation und Konsistenz

Transparente Navigation in Hypertexten und die Konsistenz der Anwendung beeinflussen die Orientierung wesentlich. Zwei Arten der Navigation können grundsätzlich unterschieden werden: Verfolgen von Links (Browsen) und Volltextsuche in Datenbanken.

Das Verfolgen von Links stellt der Eingabe von Suchbegriffen und deren logischer Verknüpfung eine sinnvolle Alternative gegenüber. Oft wissen Anwender nicht, wonach sie genau suchen und können ihre Suchfrage nicht exakt formulieren. In diesen Fällen stellen Links eine flexiblere Möglichkeit der Informationssuche dar. Der Benutzer kann frei durch den Informationsraum "surfen".

Konsistenz beinhaltet die Einheitlichkeit und strukturelle Übereinstimmung im gesamten Ablauf der Anwendung. Auf syntaktischer Ebene bedeutet Konsistenz beispielsweise die einheitliche Bildschirmgestaltung mit immer gleich aussehenden Buttons an derselben Stelle. Besonders wenn der Hypertext beratend orientiert ist, sind die Verknüpfungen zwischen verschiedenen Texten und Bildern in eine transparente Struktur einzubinden.

## 3.2.2

## Interaktivität

Digitale Anwendungen werden um so interessanter und effektiver eingeschätzt, je höher die Einflussnahme des Anwenders auf den Programmablauf ist. Ob bereits die Auswahl aus einer gegebenen Menge von Menüpunkten als interaktiv zu bezeichnen ist, kann bestritten werden.<sup>46</sup>

In Bezug auf Lern- und Beratungsumgebungen gilt, dass Interaktivität die Eigenaktivität des Lernenden und die Attraktivität und Effektivität von Programmen fördert. Interaktive Elemente können kontextsensitive Hilfen, Feedback (Rückmeldung), Fragemöglichkeit der Nutzer, Möglichkeit der Veränderung und Ergänzung des Systems, Anpassung des Systems an unterschiedliche Lernbedürfnisse sein. Jacobs unterscheidet interaktive Anwendungen:

Übungsaufgaben stellen

Selbst Übungsaufgaben editieren  
(Nutzung eines JavaScript)

Fragebogen und Tests erstellen und durchführen

Fragebogen erstellen und auswerten

CGI-Skripts  
(common gateway interface) zur  
Datenspeicherung für alle möglichen  
Formelemente

Untersuchungen, Experimente,  
Berechnungen durchführen

Psychologische Beratung.<sup>47</sup>

Interaktivität kann sich auf mehreren Stufen vollziehen:

Input/Output-Relation: auf die Eingabe des Benutzers (Mausklick) erfolgt die Reaktion des Programms (Öffnen eines Fensters);

Exploration: Wissenserwerb wird u.a. durch Simulation konstruiert (Werkzeugcharakter von Programmen);

Lernerfolgskontrolle: der Anwender erhält ein Bild seines Lernfortschritts - Aufgaben werden gestellt (vom Programm), bearbeitet (vom Nutzer), ausgewertet und rückgemeldet (vom Programm);

Kommunikation: Online Medien ermöglichen gezielte kooperative Lern- und Arbeitsformen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Anwender in eine Aufgabenstruktur eingebunden werden sollten, die vier Funktionen beinhaltet:

Feedback: Rückmeldungen über Lernerfolg bzw. Kenntnisstand;

Interaktivität: Nachdenken, Anklicken, Eingabe von Werten oder Begriffen und Rückmeldung auf die jeweilige Aktivität (elaboriertes Feedback);

Wiederholung: Das Bearbeiten von Aufgaben impliziert eine Wiederholung des Lernstoffs;

Stabilisierung richtiger Lösungswege: Durch die unmittelbare Rückmeldung, ob richtig oder falsch, werden falsche Lösungswege korrigiert, richtige hingegen stabilisiert.

<sup>46</sup> Eher sind Computerspiele mit direkter Beeinflussung des Spielablaufs interaktiv.

<sup>47</sup> Vgl. Jacobs: <http://www.phil.uni-sb.de/FR/Medienzentrum/verweise/psych/interact.html>

## 3.3

## Hypertextsystem und WWW

Der WWW - Dienst des Internet kann zur Zeit als die größte Hypertextsammlung mit einer spezifischen Topologie bezeichnet werden. Bevor wir auf die Besonderheiten dieser Topologie eingehen, einige generelle Bemerkungen zum Lesen von Hypertexten, die für uns im Hinblick auf die Explikation der inhaltlichen Schwerpunkte für die Anwendung von Bedeutung sind.

Das Lesen von Hypertexten kennzeichnet eine besondere Flüchtigkeit. Hypertexte werden nicht am Bildschirm gelesen. Entweder werden sie nur überflogen oder zum Lesen ausgedruckt. Das Klicken von Link zu Link geschieht mit dem Ziel, dem Text für einen kurzen Moment Bezüge entnehmen zu können.

Wie wir gesehen haben, liegt darin auch ein lernfördernder Vorteil; andererseits zwingt dieses Leseverhalten zu extremer, oft bloß noch effekthaschender Kürze von Texten. Das "Interesse von Literatur besteht darin, dass man sich auf einen Autor bezieht, der sich die Mühe gemacht hat, sich in eine Sache zu vertiefen, sie gedanklich zu durchdringen und ihr eine schriftliche Ordnung zu geben".<sup>48</sup> Doch diese Ordnung ist bei Hypertexten nicht mehr gegeben. Der Text weitet sich auf die Gesamtheit aller Hypertexte im Internet aus, was die Auflösung der Einheit des Textes zur Folge hat. Letztlich wird das gesamte Netz zu einem großen Hypertext, der lesend nicht mehr zu bewältigen ist. Notwendigerweise muss sich also das Lesen spezialisieren und individualisieren. Jeder Leser bringt mit dem Lesen seinen eigenen Text hervor. Der Hypertext gewinnt durch seine Topologie eine neue Dimension. Links eröffnen die dritte Ebene als Raum, was einer Durchstechung des

Papierstücks, das ihn trägt, entspricht. Ein Hyperlink dient als "heiße Nadel".<sup>49</sup> Weitere Eigenschaften wie Vernetzung, Undeterminiertheit und Unabgeschlossenheit charakterisieren zudem das Web. Aus Sicht der Anwender sind Topologien und Entwicklungsdynamik des Web ein rein praktisches Problem. Die Verknüpfungen beschränken sich nicht nur auf den räumlich begrenzten Bereich einer einzelnen Webseite. Da mehr Routen zur Verfügung stehen als der Nutzer realisieren kann, muss er auswählen. Welcher Link ist wichtig, bringt die richtigen Antworten, befriedigt die Bedürfnisse, dient zur Lösung der anstehenden Probleme?

Grundsätzlich werden zwei Wahlstrategien unterschieden:

"Browsing" und "Searching".<sup>50</sup>

Die Kontingenz des WWW hat für den Anwender des ersten Typus nichts Erschreckendes. Er weiß damit zu leben. Sein Lesestil im WWW ist extensiv, nicht intensiv. Das ist nicht ganz ungefährlich, denn die Freude an der Bindungslosigkeit und Flexibilität im Umgang mit Texten steht immer kurz vor dem "lost in Cyberspace". Demgegenüber ist das "Searching" selektiv an einen Suchpfad gebunden. Der Blick auf die gesuchten Informationen blendet alles andere aus, der Anwender bewegt sich konzentriert von Detail zu Detail. Zwischen beiden Anwendungsstilen sind fließende Übergänge möglich, die von der Person des Nutzers abhängig sind. Krajewski zufolge ist hierbei der Zugewinn des hypertextuellen gegenüber dem linearen Lesen zu sehen. Eine kluge Lektüre erfordert die ausgewogene Kombination von beidem. In einem ersten

<sup>48</sup> Zimmer, 1997.

<sup>49</sup> Vgl. Krajewski, 1997, S. 65 ff.

<sup>50</sup> Vgl. Wright, 1993, S. 137 ff.



Lektüreprüfung soll man durch einen geschlossenen Referenztext schweifen, in dem zunächst nur Zusammenhänge überblickt werden. Die in den Text eingebundenen Hyperlinks locken den Leser, der sich in einem zweiten Durchgang zielgerichtet in das Geflecht der Hyperlinks begibt: "Aufschluss über die so geweckten Erwartungen erhält der Leser erst, indem er den Kurs korrigiert und die neue Fährte aufnimmt".<sup>51</sup> Das WWW ist also kein schlichtes Informations- und Navigationsprogramm, sondern entwickelt sich zu einem Hypermediasystem, das Gestaltungsmöglichkeiten aus der Programmierung zur Verfügung stellt. Daraus erschließen sich besondere Formen der Interaktivität:

Hypertextstrukturen legen mit einer begrenzten Auswahl von Links die Anwender-Reaktionen fest;

CGI-Skripte nehmen die Eingaben von Anwendern auf einem Server auf, verarbeiten die Informationen und senden sie in Form einer neuen Webseite zurück;

Java Applets und JavaScript verbessern die Programmiermöglichkeiten innerhalb eines Browsers auf der Basis des herkömmlichen Quelltextes von Hypertexten;

Plug-Ins werden als Programmcodes vom Browser direkt in ein Anwendungsprogramm geladen und verbessern die Kommunikation zwischen Browsern und Anwendungsprogrammen.

Aufgrund dieser Überlegungen entschieden wir uns für eine auf HTML basierende, übersichtlich strukturierte, leicht verständliche und flexible Gestaltung des Studien- und Informationsmediums. Die hypertextuelle Darstellung der inhaltlichen Schwerpunkte erfolgte in einem primär abgeschlossenen Referenztext, so dass die Zusammenhänge überschaubar blieben. Erst daran schloss sich ein umfassendes Geflecht von Hyperlinks an, das sich selbstredend - auf die Problematik des Lehramtsstudiums und die Bedeutung des Internet im Umfeld Schule und Unterricht bezog.<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Vgl. Krajewski, 1997, ebd.

<sup>52</sup> Die Textinhalte sind unter <http://www.lehramt-hilfe.uni-wuppertal.de> nachzulesen.

## 3.3.1

## Hypertextsysteme: Autorensysteme und HTML-Editoren

Mit dem Schreiben der Hypertexte war es nicht getan. Erst durch die am Nutzer orientierte Einbettung des Textes in die passende Lern- und Beratungsumgebung, mit Möglichkeiten zur Interaktion, wird er zur Software. Anspruchsvolle Lern- und Beratungsumgebungen werden in Teamarbeit von Pädagogen, Didaktikern, Softwareergonomen, Medienfachleuten, Psychologen und Informatikern mit hohem technischen und finanziellen Aufwand entwickelt. Gute Software ist in der Herstellung teuer und zeitaufwendig. Da diese Voraussetzungen für das vorliegende Projekt nicht zutrafen, mussten wir andere Lösungsmöglichkeiten suchen. Werkzeuge, mit denen hypertextuelle Anwendungen von Laien erstellt werden können, unterscheiden sich hinsichtlich des Umfangs (Möglichkeiten der Programmierung, Komplexität der Einarbeitung) und Preises. Zu klären war, welches Werkzeug den Erfordernissen und Bedingungen des Projekts am ehesten entsprechen konnte.

Einen besonderen Stellenwert nehmen sogenannte Autorensysteme ein. In der Regel steigen Aufwand, Schwierigkeit, aber auch die Flexibilität vom Autorensystem zur Programmiersprache an. Je spezieller die Erwartungen an das Produkt sind, um so eher sind Programmierkenntnisse erforderlich. Autorensysteme erfordern im strengen Sinne keine Programmierkenntnisse. Sie sollen (ähnlich wie normale Anwendersoftware, etwa ein Textverarbeitungssystem) menüorientiert die Erstellung von Umgebungen erlauben. Doch gilt auch für sie, dass ohne entsprechende Übung und Erfahrung keine effektiven Ergebnisse erzielt werden können. Mit Hilfe dieser Werkzeuge lassen sich Hypertexte schrei-

ben und Bilder, Graphiken, Tondateien oder Filmsequenzen einbinden. Grob lassen sich Autorensysteme nach zwei, allerdings nicht trennscharfen Kategorien unterteilen. Mit der älteren Werkzeugpalette kann man komfortabel für den einzelnen Rechner sogenannte multimediale Produkte erstellen. Die auf dem Markt konkurrierenden Programme unterscheiden sich hinsichtlich Leistungsfähigkeit und Preis. Die jüngere Werkzeugpalette zielt auf die Produktion von Webseiten, die im Internet publiziert werden. Allgemein handelt es sich dabei um HTML-Editoren, die das Arbeiten mit den Quelltexten von Webseiten erleichtern sollen.<sup>53</sup> Die klassischen Vertreter der ersten Kategorie sind Hypercard (Macintosh) und Toolbook (Windows). Die vielfältigen Möglichkeiten dieser Werkzeuge erfordern eine lange Einarbeitungszeit.<sup>54</sup> Inzwischen gibt es auch einfachere zu handhabende, im Leistungsspektrum geringer dimensionierte Autorensysteme: Bookmaker (mit Toolbook selbst programmiert), der im Funktionsumfang etwas reichhaltigere Illuminatus oder das ursprünglich dänische Produkt Mediator.

Im Unterschied dazu stehen die in HTML (Hypertext Markup Language) geschriebenen Webseiten, die ebenfalls neben Text Bilder, Graphiken, Videosequenzen und Tondateien enthalten können. HTML ist die Sprache, in der die Seiten für das World Wide Web geschrieben werden. Eine Webseite ist eine Datei aus ASCII-Text, bestehend aus Steuerbefehlen (Tags) und dem eigentlichen Textinhalt. Die Darstellung der einzelnen Komponenten einer Seite (Text, Bilder, Töne, etc.) wird erst im Computer des Lesers von dessen Browser durchgeführt, und zwar unabhängig von

<sup>53</sup> special WYSIWYG - what you see is what you get.

<sup>54</sup> Andere Vertreter dieser Kategorie sind z.B. Supercard, Authorware und Macromind Director. Toolbook war ursprünglich freeware, hat sich jedoch inzwischen zu einem vollwertigen und teuren Profiwerkzeug entwickelt.

Rechnerarchitektur und Betriebssystem. Die Anweisungen, wie der Browser die von einem Web-Server auf den Computer des Nutzers übertragenen Daten für die Darstellung auf dem Monitor zusammensetzen soll, sind die HTML-Befehle (Tags). Deshalb ist HTML im Unterschied zu Programmiersprachen eine Seitenbeschreibungssprache, die relativ einfach erlernbar ist. Da HTML aus einfachem Text besteht, können Webseiten auch mit jedem Text-Editor geschrieben und in einem Browser getestet werden. Um die Arbeit komfortabler zu machen und weil der Verfasser das Ergebnis nicht direkt sehen kann, wurden spezielle Editoren entwickelt, die die HTML-Elemente per Menü, Button oder Dialogbox zur Verfügung stellen.

Ganz ohne HTML-Kenntnisse wollen die WYSIWYG-Editoren auskommen. Der Quelltext bleibt hier (wie beim Arbeiten mit einer Textverarbeitung im Layout-Modus) für den Anwender unsichtbar. Schreiben und Formatieren des Textes erfolgt auf der direkt sicht- und veränderbaren Oberfläche. Manche HTML-Editoren arbeiten direkt gekoppelt an bestimmte Browser (z.B. Netscape Communicator und Netscape Composer<sup>55</sup>), andere als Teilfunktionalität eines Browsers (z.B. Aolpress). Das von Microsoft entwickelte Frontpage 98 genügt bei entsprechendem Preis professionellen Ansprüchen. Mit ihm lassen sich ganze Webseiten verwalten und auch aufwendige Webseiten gestalten. Ebenfalls professionellen Ansprüchen genügen Sitemill von Adobe und Dreamweaver von Macromedia. Aber letztlich gilt für alle genannten Editoren: wer sich in den vielen Menüs sicher auskennen und sie effektiv nutzen will, muss viel von HTML als Sprache verstehen.

Mit Javascript steht dem Hypertextschreiber eine objektbasierte Sprache zur Verfügung, deren Quellcode direkt in die HTML-Seiten eingefügt wird. Mit Java liegt eine ausdifferenzierte objektorientierte Programmiersprache vor. Mit ihrer Hilfe können Bausteine unterschiedlichster Funktion erstellt und in Webseiten integriert werden. Während die Integration relativ einfach ist, erfordert die Erstellung schon sehr differenzierte Kenntnisse im Umgang mit der Programmiersprache. Sowohl Java als auch Javascript erhöhen die Möglichkeiten der Interaktivität und der dynamischen Gestaltung von Webseiten erheblich.

HTML, Javascript und Java lassen sich im interdependenten Einsatz als eine Art Autorensystem bezeichnen. Sie ermöglichen multimediale interaktive Präsentationen und darüber hinaus die Öffnung zu unterschiedlichen Kommunikationsmöglichkeiten. Wesentlich für unsere Entscheidung war, dass HTML, Javascript und Java plattformunabhängig sind und auf der Nutzerseite lediglich einen lauffähigen Browser erfordern. Damit besteht die Möglichkeit, unabhängig von Betriebssystem und Hardware, auf das Internet zuzugreifen. Aus diesen Überlegungen heraus trafen wir die Entscheidung, die Online Anwendung in einer Hypertextstruktur mit einfachen HTML-Editoren und nach Möglichkeit mit Javascript-Elementen zu implementieren.

Als Kriterien für den Aufbau und die Gestaltung der Webseiten legten wir fest:

---

<sup>55</sup> Die WYSIWYG-Darstellung ist nicht optimal, da es z.B. zur Erzeugung von Frames keine Hilfen gibt.

## Für den Bildschirmaufbau

Die Bildschirmgestaltung ist der Zielgruppe angemessen

Der Bildschirm ist in drei Bereiche unterteilt: Orientierung, Präsentation und Navigation

Die Navigationsinstrumente sind in einer waagerechten Linie am unteren Bildschirmrand angeordnet

Bildschirmtitel, Seitennummer oder ein ähnliches Identifikationszeichen befinden sich auf jeder Bildschirmseite immer an der gleichen Stelle

Bildschirmeinteilung und -gestaltung ist im gesamten Programmablauf konsistent

Auf jeder Bildschirmseite kann vorwärts, rückwärts, zum Menü, zur vorherigen Seite und zum Ende gelangt werden

Der Hintergrund und die Schriftfarbe sind in lesefreundlichen Farben gestaltet

Die verwendeten Farben werden im gesamten Programm konsistent und nicht für verschiedene Funktionen bzw. Bedeutungen eingesetzt

## Für die Benutzerführung

Zur Programm Benutzung wird eine Einführung angeboten

Die Einführung ist jederzeit aufrufbar

Das Inhaltsverzeichnis ist jederzeit aufrufbar

Befehle, Begriffe und Symbole werden im ganzen Programm konsistent verwendet

Zusätzliche weiterführende Informationen zum Internet sind über ein Glossar aufrufbar

Ein Symbol kennzeichnet das Kapitel in dem zur Zeit gearbeitet wird

Alle Symbole sind klar und eindeutig zu erkennen

Der Bildschirm ist nicht mit Symbolen überladen

Alle Fenster tragen eine Überschrift

Das aktive Fenster ist klar erkennbar

Die Funktionen der Fenster sind im ganzen Programm konsistent

Die Fenster sind nicht überladen (max. 7 Elemente)

### Für die Informationsdarbietung

Die Informationen sind auf dem Bildschirm ausgewogen verteilt

Der Bildschirm ist in klar differenzierte Abschnitte gegliedert

Die Reihenfolge der Informationsdarstellung entspricht den üblichen Lesegewohnheiten (von links oben nach rechts unten)

Zusammengehörende Informationen stehen auch zusammen

Texte sind in kurzen prägnanten Sätzen formuliert

Abkürzungen werden nur verwendet, wenn ihr Bekanntsein vorausgesetzt werden kann

Das Sprachniveau ist der Zielgruppe angemessen

Begriffe werden im Programm konsistent verwendet (nicht ähnliche Begriffe für den gleichen Sachverhalt benutzen, sondern dieselben)

Die Schriftgröße ist mindestens 10 Punkt, die Schriftart einheitlich Sans Serif

Texte sind im Blocksatz dargestellt

Keine blinkenden Texte

Das Ziel eines Hyperlinks wird durch ein spezifisches Symbol genauer bezeichnet werden. Der Nutzer weiß dann vor dem Klick, welcher Art der Link ist (z.B. externer, interner Link, Literaturhinweis, Glossar usw.)

## 3.3.2

## Die Lernumgebung To/oL

Im Rahmen des Projekts "Einsatz elektronischer Medien im realen und virtuellen Campus (TU Braunschweig)" wurde von der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik ein Werkzeug zur Entwicklung von Webseiten entwickelt, das den von uns gewünschten Kriterien für den Aufbau und die Gestaltung der Online Anwendung weitestgehend entsprach. To/oL ist ein HTML-basiertes, Javascript geführtes Werkzeug, das die Implementierung von Textinhalten in eine entsprechende Umgebung auf einfachem und kostengünstigem Weg ermöglicht. Neben der unkomplizierten Handhabung bei der Entwicklung eigener Projekte unterstützt To/oL den Einsatz im Online und Offline Betrieb.

Die Oberfläche besteht aus vier Fensterbereichen:

Menü (Gliederung),

Symbolleiste,

Titelleiste

Darstellungsbereich der eigentlichen Textinhalte.

Mit Ausnahme des Darstellungsbereiches werden die Fensterbereiche (Frames) von einem Javascript geführt. Das bedeutet, dass lediglich HTML-Seiten für den Darstellungsbereich erstellt werden müssen; die Gestaltung der anderen Frames übernimmt das Script. Die notwendige Modifizierung des Scripts erfolgt nach Vorgabe des neuen Projekts. Weitergehende Änderungen des Scripts und dessen Weitergabe sind von den Entwicklern erlaubt und erwünscht, solange dabei der Copyright-Text nicht entfernt wird. Diese nahezu optimalen Voraussetzungen erleichterten uns die Entscheidung. Zu klären waren nun Fragen zur Gestaltung der Oberfläche und der Implementierung zusätzlicher Funktionen.

### 3.3.3 Oberfläche, Skript-Anpassung und neue Elemente

Unserer Einschätzung nach entsprach die etwas spartanische Oberfläche von To/oL nicht den Erwartungen potentieller Nutzer aus dem studentischen Milieu. Aus diesem Grund wurde in Zusammenarbeit mit dem Studiengang Kommunikationsdesign der BUGH, Lehr- und Forschungsbereich Visuelle Kommunikation (Prof. Schmitz), ein Designer mit der Neugestaltung der Oberfläche beauftragt. In enger Zusammenarbeit mit den Projektmitarbeitern entstand so ein Design, das mit seiner ruhigen Klarheit und formalen Ästhetik von Mitarbeitern der Zentralen Studienberatungsstelle und Studierenden positiv aufgenommen wurde. In einzelnen Punkten wurde die Javascript-Steuerung den besonderen Erfordernissen der Online Anwendung für Lehramtsstudierende angepasst. Insbesondere sollte auch Studieninteressierten die Möglichkeit geboten werden, sich schnell einen ersten Überblick über das Lehramtsstudium zu verschaffen. Durch die Einführung der skriptgesteuerten Option Thema kann nun jeweils die erste Seite eines Themenbereiches schrittweise angewählt werden. Dadurch ist ein Durchblättern auf der Ebene einführender Informationen möglich. Auf der Kommunikationsebene wurden - in Anlehnung an das Modell von Schulz von Thun<sup>56</sup> - neben den reinen Informationsblöcken die Kanäle "Appell" und "Selbst" (dargestellt mit je einem speziellen Icon "Was Sie tun sollten" und "Was Sie sich fragen sollten") erstellt. Der Anwender kann nach Wunsch Anregungen in Form von konkreten Hinweisen zu seinem Verhalten oder Fragen zur Selbstexploration und -reflexion anwählen. Hinsichtlich der Interaktivität werden mehrere Fragebogen zur Verfügung gestellt, die den Studieren-

den eine Selbsteinschätzung ihres Verhaltens im Studium ermöglichen. Beispielsweise ist zum Thema Organisation ein Fragebogen zur individuellen Organisationsfähigkeit abrufbar. Auf einer Skala von 1 bis 5 können Selbstbeurteilungen zu Fragen wie

Es fällt mir schwer, Vorlesungen, Seminare und Übungen in ihrem Wert für mein Studium richtig einzuschätzen

Ich kenne den Unterschied von Verlaufs- und Ergebnisprotokollen

mit einem einfachen Mausklick eingetragen werden. Über einen Javascript-geführten Auswertungsmodus wird das Ergebnis in Form eines Ratschlags, der gegebenenfalls auf noch zu bearbeitende Kapitel der Online Anwendung hinweist, rückgemeldet.<sup>57</sup> Wesentlich ist die Option "Literatur und externe Links", die den Zugriff auf die Internetressourcen zu allen studienrelevanten Themenbereichen erschließt. Insbesondere Studierenden, die mit der Überfülle an Informationen, die im Netz bereit stehen, schwer zurecht kommen, wird hiermit eine gut angeleitete Orientierung (Portal) gegeben. Die Gefahr des "lost in Cyberspace" wird durch die kontrollierte Anwendung und die jederzeit transparente Möglichkeit zur Rückkehr an den Ausgangspunkt weitestgehend vermieden. Nicht zuletzt wurde über den Mail Server der BUGH eine Mailingliste eingerichtet, die dem Austausch über alle das Lehramtsstudium betreffende Fragen dient. Zugleich wird den Studierenden, die Kommunikationsmöglichkeiten im Internet noch nicht hinreichend nutzen (können), ein Einstiegs- und Experimentierfeld angeboten.

<sup>56</sup> Vgl. Schulz von Thun, 1989.

<sup>57</sup> Selbstverständlich werden die Daten nicht gespeichert oder weitergegeben, sondern unmittelbar nach dem Durchlauf gelöscht.

### 3.3.4 Öffentlichkeitsarbeit intern und extern

Für die Online Anwendung

[www.lehramt-hilfe.uni-wuppertal.de](http://www.lehramt-hilfe.uni-wuppertal.de)

wurde ab August 1999 durch Informationsfaltblätter (siehe Anhang 5) geworben, die an Lehramtsinteressierte im Rahmen der Studienberatung ausgehändigt wurden. Alle für die Lehramtsstudiengänge prüfungsberechtigten Hochschuldozenten erhielten per Hauspost ein Informationsanschreiben mit beigefügtem Faltblatt. Außerdem wurden Plakate an relevanten Stellen in der Hochschule aufgehängt. Des Weiteren wurde das Projekt im Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und auf verschiedenen Mailinglisten vorgestellt.





Die dritte Phase des Internetprojekts beinhaltete die Evaluation des Online Angebots [www.lehramt-hilfe.uni-wuppertal.de](http://www.lehramt-hilfe.uni-wuppertal.de).

Zu Beginn wurde ein kriterienorientierter Bewertungsbogen erarbeitet. Fragestellungen der formativen Evaluation, aber auch konzeptionelle Ziele der Zentralen Studienberatung wurden in die Bearbeitung des Bewertungsbogens mit aufgenommen. Von Bedeutung war u.a. die Fragestellung, welche Rolle das Internet im Hinblick auf Studiengestaltung und Berufslaufbahn einnimmt. Die Fragebogenerhebung hatte in Phase 1 gezeigt, dass das Internet von vielen Studierenden wenig oder gar nicht genutzt wird. Vorbehalte gegen eine Online Beratung kamen in der Einschätzung "zu unpersönlich" zum Ausdruck. Damit schien die Nutzung der Online Anwendung fraglich. Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Kap. 3.3.4) wurde so begründet aufgenommen bzw. fortgesetzt.

Die Erhebung verfolgte - im Sinne der formativen Evaluation - das Ziel, die Implementierung von lehramt-hilfe kontinuierlich zu verbessern. Die weitere Ausrichtung und Bearbeitung des Angebots sollte offen gehalten werden. Im Mittelpunkt standen die Lehramtsstudierenden als Entscheidungsträger, um neben der Kontrolle der Qualität und Effektivität das Online Angebot im Sinne ökologischer Validität zu modifizieren und zu verbessern. Beywl<sup>58</sup> spricht in diesem Zusammenhang von responsiver Evaluation, was die Beschreibung und Beurteilung des Angebots meint, um es für die Praxis anwendbar zu machen.

Mit dem Attribut "responsiv" sind drei grundlegende Einstellungen verbunden:

- 1| Die Evaluatoren sind empfindlich für die Ereignisse und Bedürfnisse des Evaluationsbereichs.
- 2| Sie sollen ihre eigenen Vorannahmen zurückstellen und
- 3| sich damit für die Einflussnahme der Programmbeteiligten (Zielgruppe) öffnen. Im Gegensatz zu vorab festgelegten Evaluationsmodellen intendiert die responsive Evaluation das Aufspüren von Problemen, Stärken und Schwächen eines Angebots. Wenn das Programm bei der Lösung praktischer Probleme hilfreich ist, kann man von Verwendbarkeit (dem Kernbegriff der responsiven Evaluation) sprechen. Das Angebot hat kontextgebundenen Wert und ist ökologisch valide.

Die 1. Phase des Projekts hatte vielfältige Probleme des Lehramtsstudiums an der BUGH deutlich gemacht: unklare Veranstaltungsstrukturen, unzureichende Organisationsfähigkeit, mangelnde Betreuung, fehlender Überblick bestehender Beratungsangebote sowie Übergang in den Beruf. In bezug auf die Zukunftsperspektive zeigten sich die Studierenden am unzufriedensten. Sie empfanden auch, dass sie während des Studiums nur wenig für die Ausübung ihres späteren Berufs lernen. Um zu diesen Problemen Orientierungshilfen zu geben, standen die Bedürfnisse der betroffenen Studierenden im Fokus.

---

<sup>58</sup> Vgl. Beywl, 1987.

## 4.1 Fragebogenkonzeption

Der Fragebogen (siehe Anhang 6) besteht aus drei Teilbereichen:

- 1| Im biographischen Teil wurden Faktoren wie Geschlecht, Berufsausbildung, studierte Schulstufe, Semesteranzahl, Interneterfahrung, etc. erfasst.
- 2| Im inhaltlichen Bereich wurde erfragt, wie nützlich das Angebot für das Studium ist und ob alle relevanten Bereiche des Lehramtstudiums benannt sind. Im Anschluss gab es die Möglichkeit, Ergänzungen zu benennen. Zur detaillierteren Erfassung des Informations- und Lerngewinns wurden Fragen zu Kapiteln und Themen der Online Anwendung gestellt. Weiterhin wurde nach der Sensibilisierung für Probleme im Studium gefragt. Hier schloss sich die Möglichkeit an, wertvolle Informationen zu geben. Im weiteren sollten die Studierenden die Verständlichkeit der dargestellten Themen und die Umsetzbarkeit der "Was Sie tun sollten"-Felder bewerten. Ebenfalls interessierte, ob die "Was Sie sich fragen sollten"-Felder zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema anregen. Fragen nach der zukünftigen Nutzung und Wünschen hinsichtlich der Erweiterung des Online Angebots folgten. Der letzte Abschnitt des inhaltlichen Teiles zielte speziell auf die Anwendung als Beratungsangebot ab; gefragt wurde z.B. danach, wie On- und Offline-Beratung eingeschätzt werden, welches Angebot unter welchen Voraussetzungen präferiert wird, ob die Online Beratung zur Nutzung anderer Beratungsangebote anregt, etc.
- 3| Die Fragestellungen zum Bereich Gestaltung des Programms betrafen die Handhabung und Übersichtlichkeit der Anwendung, das Design und den Anregungsgehalt. Auch hier hatten die Studierenden die Möglichkeit, Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge einzubringen.

Im Gegensatz zur Erhebung in Phase 1 wurde in der Evaluation eine 6er Rating-Skala eingesetzt. Diese Skala erfordert vom Probanden eine definitive Entscheidung, da kein mittlerer Skalenwert existiert. Die Tendenz zur Mitte sollte somit - im Sinne einer Bewertung - reduziert werden. Die Teilnehmer füllten den Fragebogen aus, nachdem sie das Online Angebot gelesen bzw. bearbeitet hatten (Dauer etwa 1 bis 1,5 Stunden). Das Ausfüllen nahm etwa 10 Minuten in Anspruch.

## 4.2 Stichprobe

Die Evaluation wurde mit Lehramtsstudierenden der BUGH-Wuppertal durchgeführt. Die Projektmitarbeiterin sprach sie persönlich in Lehrveranstaltungen an und erläuterte die Aufgaben und Ziele des Projekts. Es wurden insgesamt 500 Fragebogen mit beigefügtem Informationsfaltblatt (siehe Anhang 5) ausgeteilt. 2/5 davon wurden allen Erstsemestern in einer Veranstaltung der Einführungswoche gegeben und 3/5 erhielten Lehramtsstudierende höheren Semesters verteilt über 6 Veranstaltungen. Als nach vier Wochen der Rücklauf von Erstsemesterfragebögen so minimal blieb, dass die Durchführung der Evaluation in Frage gestellt war, wurde mit dem Hinweis auf die erwünschte Unterstützung zur Optimierung der Online Anwendung erneut geworben. Ein Brief mit entsprechendem Inhalt konnte etwa der Hälfte der Erstsemester am Ende einer Veranstaltung überreicht werden. Dennoch blieb der Rücklauf sehr gering. Wir führten die fehlende Resonanz darauf zurück, dass

die Erstsemester aufgrund ihres Studienbeginns zeitlich und vielleicht auch in bezug auf ihre Computererfahrung überfordert waren;

die Implementierung der Online Anwendung und die Evaluation zeitgleich erfolgten und der Zeitraum für eine responsive Evaluation sehr knapp war (Projektzeitliche Grenzen ließen jedoch kein anderes Vorgehen zu), so dass insbesondere den Dozenten die Anwendung noch nicht in ausreichendem Maße nahegebracht werden konnte;

Lehramtsstudierende, wie die Erhebung in Phase 1 bereits gezeigt hatte, überwiegend Internet"laien" sind, die ihre kognitive Hemmschwelle erst überwinden müssen, um das Netz zum ersten

Mal zu nutzen;

sich Probleme mit älteren Browser-Versionen (Netscape Communicator und Internet Explorer) an der BUGH-Wuppertal ergaben, die das Starten der Online Anwendung verkomplizierten bzw. gänzlich verhinderten;

Erstsemester die Computer an der BUGH noch nicht nutzen konnten, da ihr Account noch nicht freigeschaltet war;

die persönliche Ansprache in Veranstaltungen nicht so effektiv war, wie wir erwartet hatten (Vermutlich hätte eine offizielle Befragung per Post mehr Erfolg gehabt).

Nachdem Studierende aus zwei Lehrveranstaltungen (mit freundlicher Unterstützung der Dozenten) sich bereit erklärt hatten, an der Evaluation teilzunehmen, war mit einem Rücklauf von 35 Fragebogen (knapp 12%) die Durchführung der Evaluation gesichert. Vier der ausgefüllten Fragebogen wurden über den im Netz eingerichteten, mit der Papierversion identischen Fragebogen geschickt.

### Verteilung der Stichprobe

Das Alter der insgesamt 39 Befragten betrug im Durchschnitt 25,2 Jahre und streute von 19 bis 33 Jahre. Die Stichprobe setzte sich aus 22 Frauen und 17 Männern zusammen, wovon 11 den zweiten Bildungsweg und 19 eine Berufsausbildung absolviert hatten. Durchschnittlich befanden sie sich im 5ten Semester. Allerdings - zurückzuführen auf einen hohen Anteil von Studierenden mit beruflicher Fachrichtung - studierte ein größerer Teil zuvor bereits einen Diplomstudiengang, wodurch der Gesamtsemesterdurchschnitt bei 7 lag.

Die Verteilung nach Schulstufen war für die Berechnung zufriedenstellend: 8 Personen studierten Primarstufe, 11 studierten Sekundarstufe ohne berufliche Fachrichtung und 20 studierten Sekundarstufe in bezug auf berufliche Fachrichtungen.

Ebenso ließ sich eine Verteilung nach Semesteranzahl im Lehramtstudiengang durchführen:

Semester	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Anzahl	7	6	4	2	5	0	9	1	1	0	1	1	1	0	1
Vpn.gruppen	13		11			15									
Bezeichnung	bis 2tes		3tes - 5tes			ab 7tem Semester									

Die drei Gruppen ergaben sich durch die methodische Bedingung, dass jede Gruppe möglichst 10 Versuchspersonen beinhalten sollte, um statistisch aussagekräftige Ergebnisse machen zu können.

Innerhalb dieser Gruppe ergaben sich dennoch für die Bewertung relevante Ergebnisse, die aus einer zur Grundgesamtheit kritischeren Sicht beurteilt wurden.

Das optische Ungleichgewicht der dritten Gruppe macht inhaltlich Sinn, da es sich um erfahrenere Studierende im Hauptstudium handelt. 29 Befragte hatten Erfahrung im Umgang mit dem Internet. 23 Personen dieser Gruppe nutzte es auch für ihr Studium. Im Durchschnitt verbrachten sie 4 Stunden der Woche im Internet.

Im Gegensatz zu den Ergebnissen der Phase 1 (vgl. Kap. 2.3.1.3) bildet diese Stichprobe nicht die Grundgesamtheit der Lehramtsstudierenden ab. Es war jedoch aus oben genannten Gründen zu erwarten, dass internetversierte Studierende sich eher an der Evaluation beteiligten.

### 4.3 Ergebnisse

#### 4.3.1 Quantitative Ergebnisse

##### 4.3.1.1 Inhalte der Anwendung

Die Stichprobengröße und -verteilung ermöglichte eine Differenzierung nach Semester- und Schulstufenzugehörigkeit (vgl. Kap. 4.2). Als einheitliches Ergebnis über alle Gruppen zeigte sich, dass alle Befragten der Meinung sind, die Online Beratung sollte ausgebaut werden. Der Gesamtmittelwert über alle die Inhalte der Anwendung betreffenden Fragen liegt bei 3,03. Bei einem Skalendurchschnitt von 2,5 ist dies eine durchaus positive Einschätzung, da die Skala der Items 1 bis 8 von 0 = "überhaupt nicht" bis 5 = "sehr oft, stark bzw. gut" reicht (vgl. Anhang 6). Besonders hervorgehoben werden die Verständlichkeit ( $\bar{x} = 3,92$ ), die ganzheitliche Erfassung von Bereichen des Studiums ( $\bar{x} = 3,69$ ) und die Umsetzbarkeit der "Was sie tun sollten"-Felder (Appelle) ( $\bar{x} = 3,41$ ).

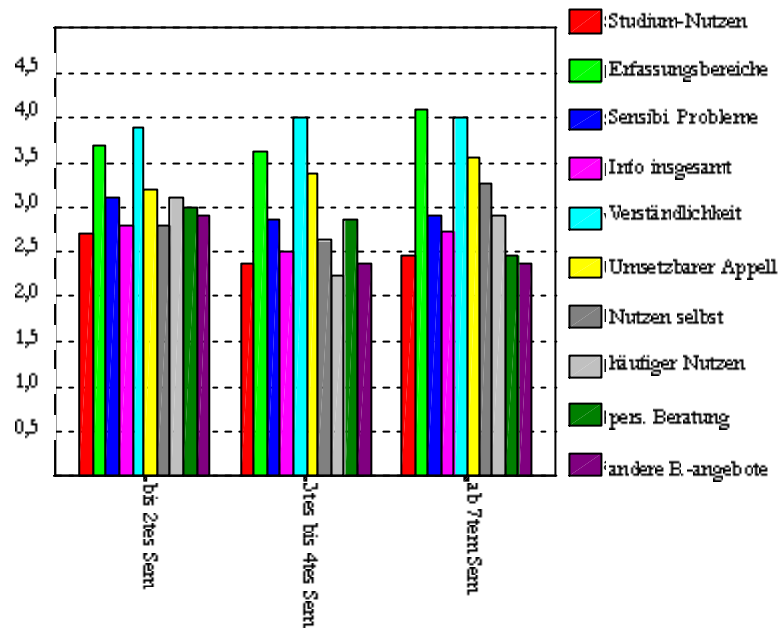
Die folgenden Abbildungen veranschaulichen, wie die Studierenden je nach Studiensemester oder Schulstufe die Inhalte der Anwendung bewerten. Es treten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen auf, weshalb die Interpretation der Ergebnisse lediglich als Trend gewertet werden darf. Die Standardabweichung variiert in der gesamten Stichprobe zwischen 70 bis 1,44. Es wurde eine Ausreißerkontrolle vorgenommen.

Die Studierenden des ersten und zweiten Semesters gehen im Gegensatz zu den höheren Semestern eher davon aus, dass ihnen lehramt-hilfe in ihrem Studium von Nutzen sein wird und dass sie für Probleme "ziemlich" sensibilisiert wurden. Des Weiteren würden sie "manchmal" eine persönliche Beratung in der ZSB vorziehen. Dies wäre bei Studierenden ab dem 7ten Semester nur selten der Fall. Für Studierende bis zum 5ten Semester regte die Anwendung zur Nutzung einer persönlichen Beratung bei der ZSB oder anderweitiger Beratungsangebote der Hoch-

schule "ziemlich" an. Für die Erfassung der relevanten Bereiche des Studiums spricht, dass gerade erfahrenere Studierende ab dem 7ten Semester dies bestätigen. Ebenso bestätigen sie, dass die "Was sie tun sollten"-Felder "ziemlich gut" umsetzbar sind und die "Was sie sich fragen sollten"-Felder zur Auseinandersetzung mit dem Thema anregen.

Studierende in niedrigen und höheren Semestern (ab 7tem) wollen die Anwendung in Zukunft "manchmal" zur Information und Anregung nutzen, die 3 bis 5semestrigen eher weniger. Einheitlich über alle Gruppen wird der Informationsgewinn durch die Online Beratung ( $\bar{x} = 2,6$ ) und deren Verständlichkeit ( $\bar{x} = 3,92$ ) eingeschätzt.

Abbildung 17 Inhalte der Anwendung nach Lehramtsemestern



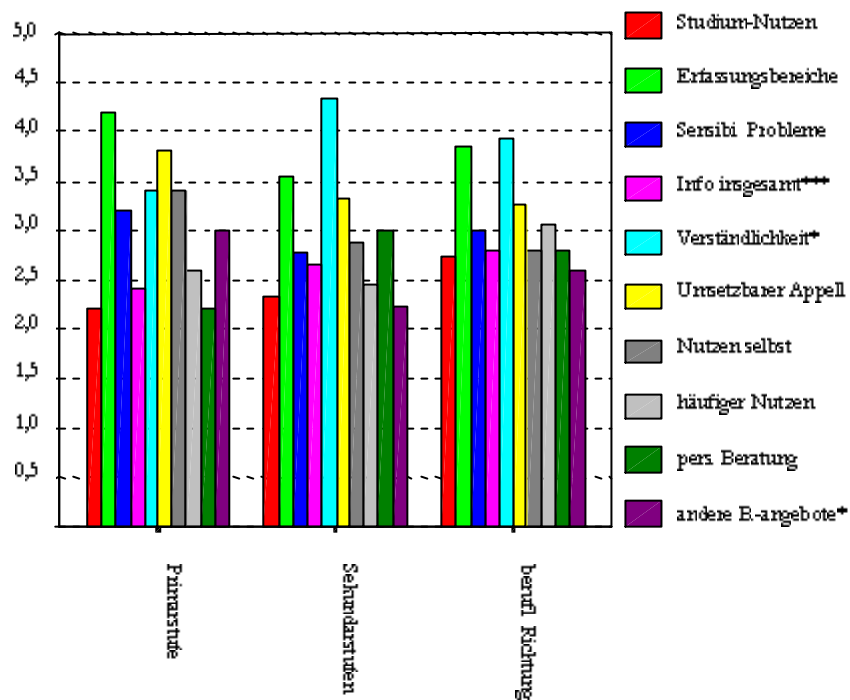
Anmerkung: Bei der Skala entspricht 0 "überhaupt nicht" und 6 "sehr oft, stark oder gut" (siehe Anhang 6)

Bei der Unterteilung nach Schulstufen ergeben sich folgende Ergebnisse:

Die Studierenden der Primarstufe beurteilen gegenüber den anderen Schulstufen die folgenden Fragen positiver: "Erfassung aller Lehramtsbereiche", "Sensibilisierung für Probleme", "Umsetzbarkeit der 'Was sie tun sollten'-Felder", "Nutzen der 'Was sie sich fragen sollten'-Fenster" und die "Anregung zur Nutzung anderer Beratungsangebote" (signifikanter Unterschied zu Sekundarstufen mit  $p < .05$ ). Hingegen fällt den Studierenden der Sekundarstufen (ausgenommen berufliche Fachrichtung) lediglich die "verständliche Aufbereitung" signifikant positiver auf ( $p < .05$  zur Primarstufe). Sie stehen der Anwendung im Vergleich zu ihren

Kommilitonen noch am kritischsten gegenüber. Studierende der beruflichen Fachrichtungen geben den "Nutzen der Anwendung für das Studium", die Absicht "lehramt-hilfe noch häufiger zu nutzen" und den "Informationszugewinn" (signifikant bei  $p < .1$ ) optimistischer an.

Abbildung 18 Inhalte der Anwendung nach Schulstufen



Anmerkung: Bei der Skala entspricht 0 "überhaupt nicht" und 6 "sehr oft, stark oder gut".

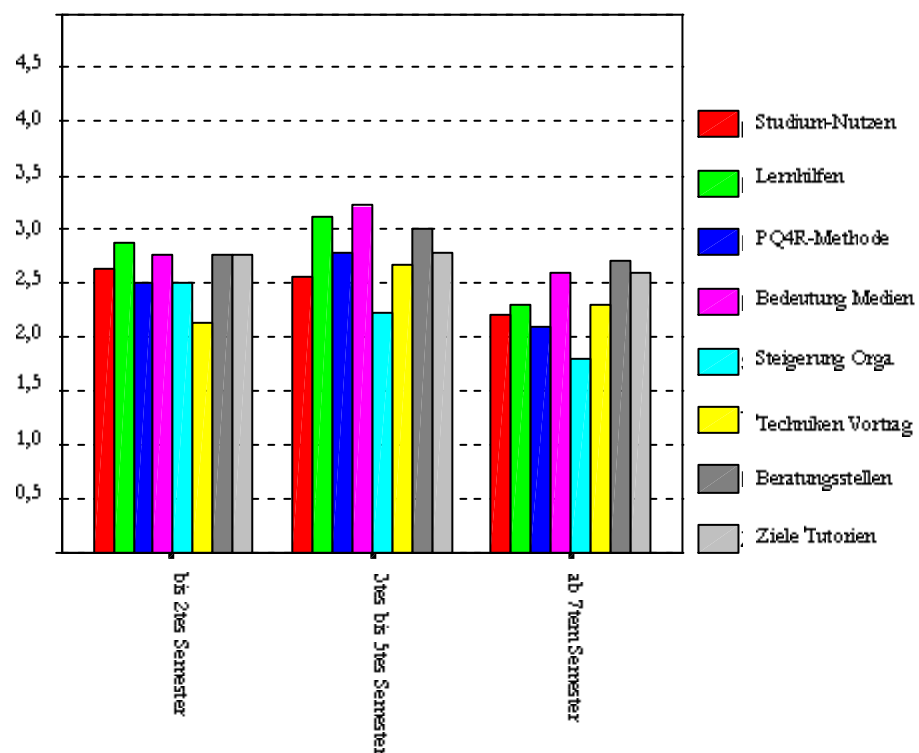
Signifikante Unterschiede: zwischen Primar- und Sekundarstufen mit \* ( $p < .05$  nach Scheffé) und zwischen Sekundarstufe und beruflicher Fachrichtung mit \*\*\* gekennzeichnet

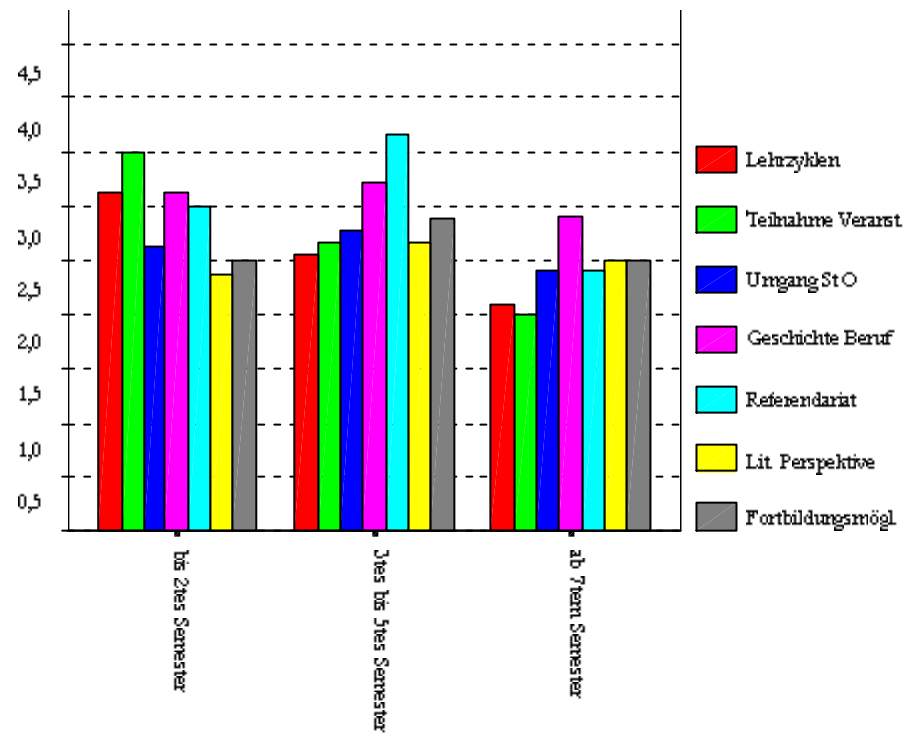


### 4.3.1.2 Kennnisszuwachs durch die Anwendung

Auf die Frage "Haben Sie jetzt - nach der Bearbeitung dieser Online Anwendung - mehr Kenntnisse und Informationen zu den unten aufgeführten Kapiteln/Themen?" liegt die durchschnittliche Antwort bei einem Wert von 2,54. Dies entspricht genau dem Mittelwert der Skala, d.h. die Studierenden haben durch die Online Anwendung "wenige bis einige" Kenntnisse gewonnen. Eine differenziertere Betrachtung nach Semester- bzw. Schulstufenzugehörigkeit beleuchtet dieses Ergebnis genauer. Die insgesamt 15 Items sind in zwei Abbildungen dargestellt.

Abbildung 19 Kennnisszuwachs durch die Anwendung nach Lehramtsemestern





Anmerkung: Bei der Skala entspricht 0 "überhaupt keine" und 6 "sehr viele" (siehe Anhang 6)

Zwischen den Gruppen aufgeschlüsselt nach Lehramtsemestern gibt es keine signifikanten Unterschiede. Es lässt sich somit lediglich der Trend feststellen, dass mit zunehmendem Semester - besonders nach dem Grundstudium - der Kenntniszuwachs etwas geringer ausfällt. Deutlich sieht man dies bei den Items "persönliche Fähigkeiten", "Steigerung der Organisation", "Informationen zu Lehrzyklen" sowie der "Veranstaltungsteilnahme" der Grafiken von Abbildung 19.

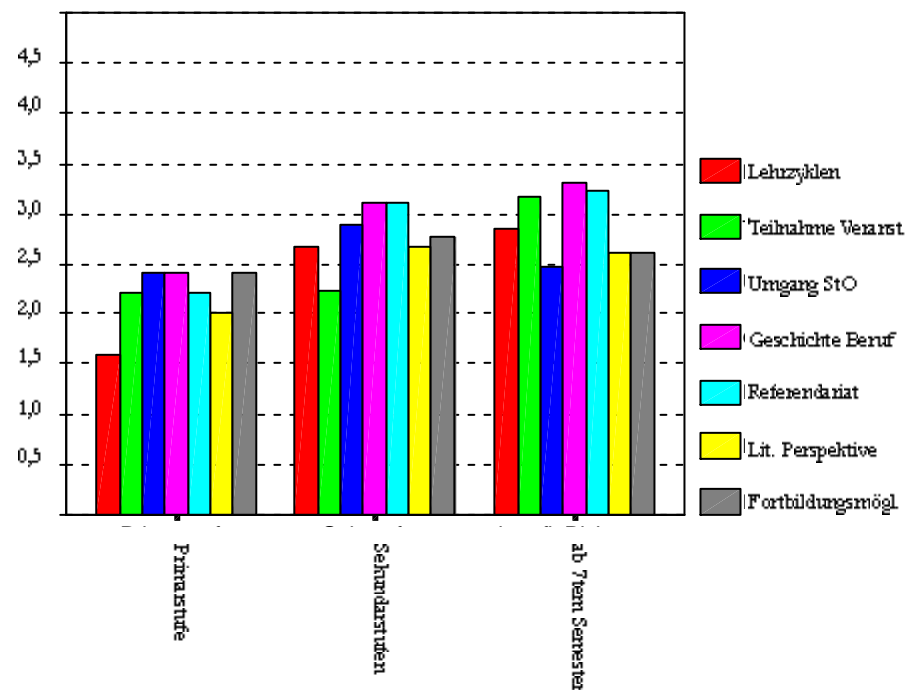
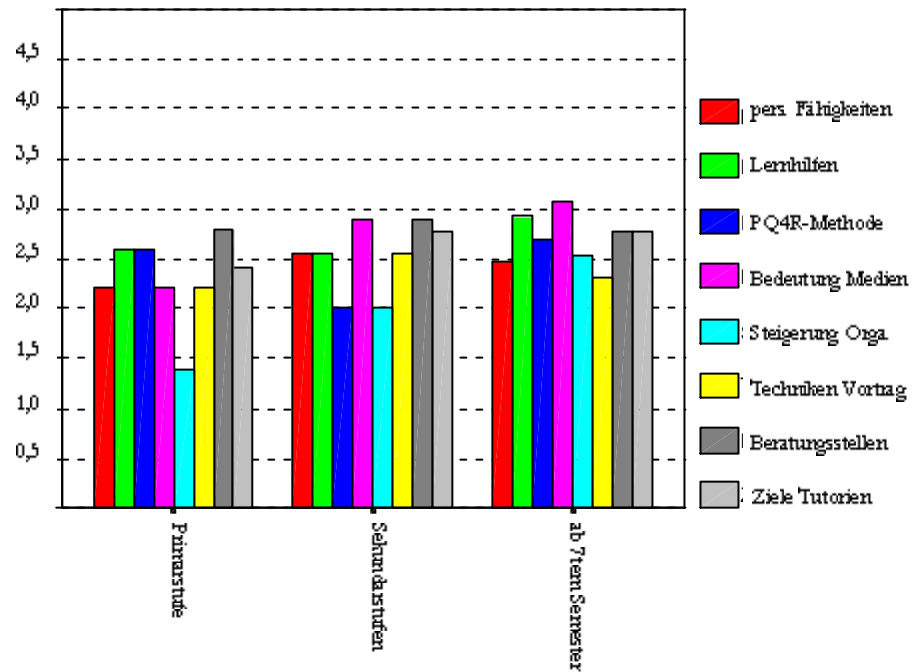
Für die dritt- bis fünfsemestrigen Studierenden scheint das Rüstzeug für das Studium, wie "Lernhilfen", z.B. der "PQ4R-Methode", die "Bedeutung von Medien", die "Techniken eines Vortrags" und der "Umgang mit der Studienordnung" interessant und z.T. noch neu zu sein. Ebenso ist ihr Kenntniszuwachs bei den Items zur beruflichen Perspektive am größten.

Relevant ist an dieser Stelle der Befragung natürlich auch die unterschiedliche Interessenlage je nach Semester. Die Aufmerksamkeit und Erinnerung steigt bei Themen, die den Ratsuchenden aktuell betreffen. Für die Erstsemester stellen sich einige in der Anwendung aufgegriffene Fragen vermutlich erst zu einem späteren Zeitpunkt.

Die Differenzierung nach Schulstufen zeigt einen höheren Kenntniszuwachs von der Primarstufe zu den Sekundarstufen einschließlich der beruflichen Fachrichtung. Es liegen allerdings keine signifikanten Unterschiede auf dem 0,05-Niveau vor. Lediglich bei den Informationen über die "Ziele der Tutorien" weist die Primarstufe einen signifikant niedrigeren Wert auf dem 0,1-Niveau auf als die Sekundarstufe mit beruflicher Fachrichtung.

Items, die diesen Unterschied belegen sind: "Bedeutung der Medien", "Steigerung der Organisation", "Lehrzyklen", "Teilnahme an Veranstaltungen" und "Geschichte des Lehrerberufs".

Abbildung 20 Kennniszuwachs durch die Anwendung nach Schulstufen



Anmerkung: Bei der Skala entspricht 0 "überhaupt keine" und 6 "sehr viele" (siehe Anhang 6)

### 4.3.1.3 Gestaltung der Anwendung - Design

Die Gestaltung von lehramt-hilfe wird insgesamt mit einem Mittelwert von 3,43 sehr positiv bewertet. Besonders hervorgehoben wird ihre leichte Handhabung und ihre übersichtliche Struktur. Lediglich die Studierenden des dritten bis fünften Semesters halten die Struktur für nicht ganz so übersichtlich (signifikanter Unterschied zu niedrigeren Semestern mit  $p < .1$  und zu höheren mit  $p < .01$ ).

Auch hinsichtlich der Schulstufen ergibt sich kein großer Unterschied in der Beurteilung der Gestaltung, wenn auch die Studierenden der Primarstufe die Anwendung als geringfügig interesseweckender und übersichtlicher einschätzen.

Abbildung 21 Gestaltung der Anwendung nach Lehramtsemestern

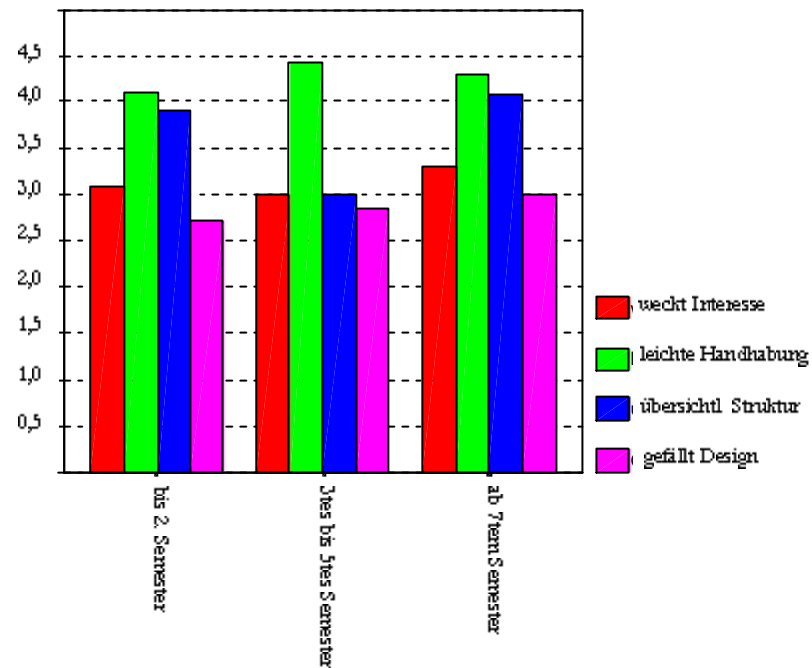
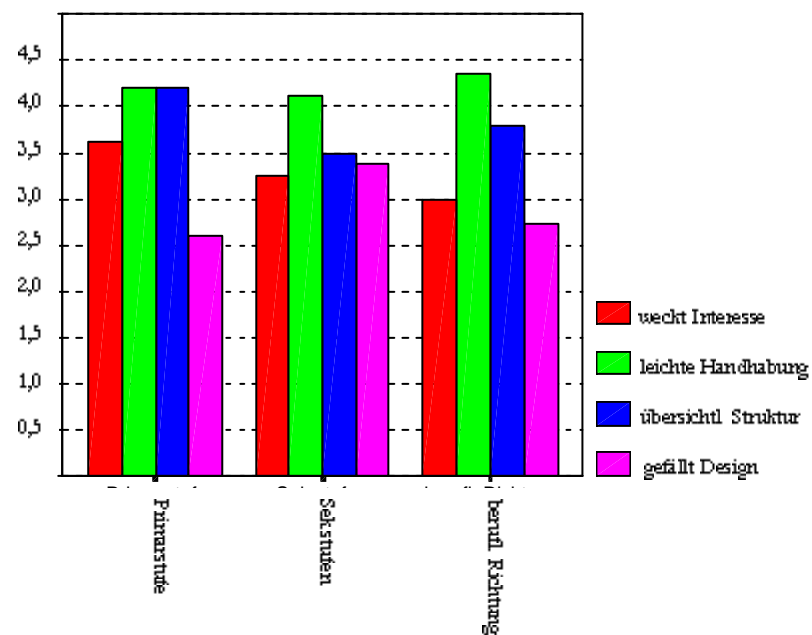


Abbildung 22 Gestaltung der Anwendung nach Schulstufen



### 4.3.2 Ergebnisse aus den Einzelaussagen

Aussagen wurden sowohl im inhaltlichen und gestalterischen Bereich erhoben. Unter Berücksichtigung der Erfordernisse, die die formative Evaluation stellt, haben die Studierenden hier Raum, um Verbesserungs- und Ergänzungsvorschläge einzubringen. Im Folgenden sind die vier Fragen mit den jeweiligen Einzelaussagen dargestellt.

#### Inhalte der Anwendung

##### 1| Welche Bereiche würden Sie ergänzen?

Studienordnung und Hinweise auf Veränderungen der Studienordnungen genannt; darüber hinaus sollten alle Studienordnungen zur Verfügung stehen (3 x genannt).

Zweimal wurden Informationen zum Auslandsstudium gefordert, z.B. assistant teacher.

Folgende Fächer sollten näher erläutert werden: Sozialwissenschaften, spezielle Wirtschaftslehre und Elektrotechnik als Lehramtsstudiengänge.

Weiterhin besteht Interesse an detaillierteren Informationen zum Staatsexamen (3 x).

Weitere Einzelaussagen: Das jeweils gültige kommentierte Vorlesungsverzeichnis und Hilfen bei der Erstellung der Stundenpläne sollten ins Angebot integriert werden sowie die Erfassung und Hilfestellung für speziellere organisatorische Probleme, wie den Umgang mit sich überschneidenden Veranstaltungen.

Ein Befragter hat den Wunsch, die studentische Selbstverwaltung (Raumangaben) und Gremien mit aufzunehmen.

##### 2| Welche Inhalte der Anwendung waren für Sie besonders wertvoll?

Besonders wertvoll werden alle Informationen zur Studien- (Prüfungsordnung) (4 x) und zu Prüfungsämtern und ihren Zuständigkeiten bewertet. Der Bedarf an detaillierten Informationen und die Verunsicherung der Studierenden aufgrund der häufigen Veränderungen scheint groß zu sein.

Es wird mehrfach die gute Übersichtlichkeit des Angebots gelobt (4 x).

Folgende Themen sind für die Studierenden von besonderem Wert: Lernen (2 x), Organisation (2 x), Angst, Veranstaltungsstruktur, historische Hintergründe (2 x), Perspektiven, wissenschaftliches Arbeiten, Referendariat (2 x), Lehrerausbildung, Beratungsangebot und die Persönlichkeitsbildung (2 x).

Weiterhin wird hier die Erläuterung von "Internetbegrifflichkeiten" genannt.

Eine Studierende findet es wertvoll zu erfahren, dass auch andere Studierende Schwierigkeiten mit dem Studium haben und sie nicht allein ist.

Ebenfalls wird der Detailbereich "Einstellungschancen + Alternativen zur Lehrerausbildung" als wertvoll angegeben.

- Ein Studierender fasst zusammen:  
"Gute Quelle zum gebündelten  
Nachlesen von Informationen".
- 3| Was sollte inhaltlich verbessert werden?
- Zwei mal wird genannt, dass die  
Bedienungsanleitung gekürzt und  
dafür prägnanter werden sollte.
- Die Themenbereiche Referendariat,  
Tutorien, Studienordnung und  
Beratungsangebote (mehr Möglichkei-  
ten der persönlichen Beratung) könnten  
verbessert werden.
- Mehrmals wird darauf hingewiesen,  
dass das Angebot hervorragend für  
Studienanfänger geeignet sei, aber nicht  
mehr viele neue Informationen für  
Studierende in höheren Semestern  
beinhalte (4 x).
- Insgesamt sollten Informationen zur  
Fachberatung (z.B. "Professorenhome-  
pages"), einzelnen Fächern und zum  
Erwerb kommentierter Vorlesungsver-  
zeichnisse und Studienordnungen  
verbessert werden (3 x).
- Eine Befragte meint: "Weniger Bilder,  
mehr Fakten", wie z.B. Einschreib-  
unterlagen.
- Die Inhalte sollten praxisbezogener sein  
und noch mehr spezifische Probleme  
aufführen.
- Es werden weiterhin Informationen für  
Wiedereinsteiger bzw. Quereinsteiger  
gewünscht.
- Zur Strukturierung der Informations-  
fülle wird von einer Person ein  
Schlagwort-Verzeichnis sowie eine  
"motivierende" Einführung
- vorgeschlagen.
- Außerdem werden angegeben: Die  
Möglichkeit der Einrichtung eines  
Chatrooms oder auch einer Seite auf  
der Fragen beantwortet werden können,  
die Beschreibung der Veranstaltun-  
gstypen, und das Glossar sollte Begriffe  
zum LA-Studium anstatt zum Internet  
beinhalten.
- Gestaltung der Anwendung
- 4| Was sollte Ihrer Meinung nach gestalte-  
risch verbessert werden?
- In diesem Bereich liegen trotz der  
positiven Gesamtbewertung die  
meisten Nennungen und Verbesser-  
ungsvorschläge der Studierenden vor.
- Mehrfach wird genannt, dass die Schrift  
größer sein (3 x), ein Serifen- oder  
modischerer Schrifttyp verwendet  
werden sollte (2 x).
- Ebenso sollten die Fotos größer sein  
und mit "kleinen Titeln" (2 x). Zwei  
Studierenden waren die Fotos nicht  
ausdrucksstark genug.
- Die Themenleiste am linken Bild-  
schirmrand erweckt den Eindruck,  
dass man die dortigen Themen  
anklicken kann. Dies wäre leichter, als  
immer auf den Pfeil gehen zu müssen  
(3 x).
- Die "Seiten-Pfeile" und Benennungen  
in dem Fußframe sollten größer sein, da  
sie sonst übersehen werden könnten  
(3 x).
- Insgesamt sollte das Angebot  
"peppiger" und kreativer sein.  
Es ist zu trocken (4 x).



Weiterhin gefiel der Hintergrund (Farbe) drei Studierenden nicht. Es gab hier aber keine Verbesserungsvorschläge.

Von zwei Studierenden wird darauf hingewiesen, dass es eine Hilfestellung geben müsse, um von externen Links wieder in die eigentliche Anwendung zurückzukommen.

Ein paar Mal kommt die Anmerkung, dass das Angebot über alle Rechner zugänglich sein sollte.

Es wurde gewünscht, das Angebot um ein Schlagwortverzeichnis zu ergänzen.

Es wird genannt, dass die Ladezeiten zu lang sind und angefragt, ob externe Links auf bestehende Webseiten der Professoren gelegt werden könnten.

Die aufgeführten Einzelaussagen nehmen im Gesamtzusammenhang der Evaluation eine untergeordnete Rolle ein. Sie sind - da lediglich vereinzelt genannt - auf ihre Relevanz hin zu prüfen, können aber ohne Zweifel als Anregungen für eine zukünftige Optimierung der Online Anwendung genutzt werden. In diesem Sinne werden sie entweder als Hinweise auf offensichtliche Mängel oder als Vorschläge zur Veränderung verstanden.





## 5.1

## Diskussion

Ausgangspunkt des Internetprojekts Studien- und Informationsmedium Bereich Lehramt (August 1998 bis Ende Dezember 1999) ist die seit langem bekannte Kritik am Lehramtsstudium:

Fachbereichsübergreifendes Studieren auf der Grundlage verschiedener Prüfungs- und Studienordnungen wirkt unübersichtlich und verwirrend;

Curricula, die eher auf die Qualifikation im Hauptfachstudium als auf das Berufsfeld Schule ausgelegt sind, widersprechen den Erwartungen von (zukünftigen) Lehrern und Schulen;

die Phasen der Lehrerbildung (Universität, Referendariat, Schule) erscheinen zusammenhanglos und unkoordiniert.

Daraus resultieren besondere Probleme für Lehramtsstudierende. Da andererseits die Nachfrage groß und ein erfolgreicher Studienabschluss nicht die Ausnahme ist, liegt die Vermutung nahe, dass Lehramtsstudierende eigene Strategien zur Lösung der Probleme entwickeln. In der ersten Phase des Internetprojekts werden Probleme und Lösungsstrategien der Studierenden auf der Grundlage von quantitativen und qualitativen statistischen Verfahren eruiert (Phase I); eine Online Anwendung (Software), die Informationen über ein digitales, internetfähiges Medium zugänglich macht, wird in Phase II entwickelt. Abschließend wird der Nutzen des Online Mediums evaluiert (Phase III). Die quantitative Untersuchung basiert auf einem standardisierten Fragebogen, der die Themen Lehre und Betreuung, Veranstaltungsange-

bot, finanzielle Absicherung und Lernschwierigkeiten abdeckt. Die Stichprobe setzt sich aus 550 Studierenden zwischen dem 3. und 15. Semester (30% aller Lehramtsstudierenden der BUGH) zusammen. Der Rücklauf der Fragebogen beträgt 30%. Von den 65 Studierenden, die sich zu einem Interview bereit erklären, werden 18 für den zweiten Teil der Untersuchung ausgewählt. Des Weiteren werden 11 Experten (Professoren, Studienberater, Fachschaftsmitarbeiter, der stellvertretende Vorsitzende des Staatlichen Prüfungsamts, Seminarleiter, Lehrer, Mentoren) im qualitativen Teil interviewt.

Betrachten wir zunächst die Ergebnisse des quantitativen Teils. Als Hauptproblembereiche im Lehramtsstudium werden Struktur des Veranstaltungsangebots, Übergang in den Beruf, Betreuung im Studienablauf, Organisation des Studiums benannt. Studierende aller Schulstufen vermissen den Praxisbezug im Studium, sie kritisieren die Undurchsichtigkeit der Studien- und Prüfungsordnungen, und sie nutzen das Internet für das Studium bisher nur wenig. Zwischen den Schultypen werden folgende signifikante Unterschiede deutlich.

Primarstufe:

Die Studierenden benennen Veranstaltungsstruktur, Qualität der Lehre, Betreuung und Übergang in den Beruf als Hauptproblembereiche; sie bewerten die Studienbedingungen am negativsten, finden die Inhalte des Studiums am langweiligsten und gewinnen am wenigsten für ihre persönliche Entwicklung. Sie sind am unzufriedensten mit dem Studium.

#### Sekundarstufe:

Die Studierenden liegen im allgemeinen Trend der Benennung und Beurteilung von Problembereichen; sie bewerten die Veranstaltungsstruktur und Qualität der Lehre positiver als ihre Kommilitonen, sind am zufriedensten mit dem Studium und finden die Inhalte am interessantesten. Sie sehen die Divergenz zwischen wissenschaftlicher Ausbildung an der Hochschule und Unterrichtspraxis an der Schule am unproblematischsten und bewerten die Erweiterung persönlicher Eigenschaften (Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Belastbarkeit) durch das Studium am positivsten.

#### Berufliche Fachrichtung:

Die Studierenden nennen Organisationsfähigkeit, Finanzierung des Studiums und Lernschwierigkeiten als Hauptproblembereiche; sie profitieren am meisten für ihre persönliche Entwicklung und sehen den Übergang in den Beruf am unproblematischsten.

Die Ergebnisse bestätigen die Kritik an der Lehrerbildung. Dass die wissenschaftliche Ausbildung nur bedingt eine angemessene Voraussetzung für die Berufspraxis von Lehrern darstellt, wird von allen Studierenden angenommen. Ebenso sind alle Befragten der Meinung, dass viele unterschiedliche Prüfungs- und Studienordnungen das Studium erschweren. Bei der Betrachtung der Differenzierung nach Schulstufen fällt die Sonderstellung der Primarstufe auf. Ihre negative Beurteilung und große Unzufriedenheit lassen sich mit der geringen gesellschaftlichen Anerkennung von Grundschullehrern, der relativ schlechten Berufsperspektive und der Vielzahl von Studienfächern und Lerninhalten erklären. Da sie in mehreren Fachbereichen präsent sind, gelingt ihnen die Verankerung nur unzureichend. Das geringe soziale Prestige des Berufsstandes drückt sich auch in

Bemerkungen ihrer Kommilitonen (teilweise auch Dozenten) aus, und die Aussicht auf eine Anstellung nach der Ausbildung ist nicht besonders gut. Unter diesen Voraussetzungen wird verständlich, dass Studierende des Schultyps Primarstufe die negativste Haltung dem Studium gegenüber einnehmen.

Aus gleichen Gründen wird nachvollziehbar, warum die Sekundarstufenstudierenden ihre Situation positiver beurteilen. Das Studium ist auf zwei fachwissenschaftliche Fächer reduziert, Integration und Akzeptanz im Fachbereich wird eher erreicht. Nicht zuletzt geben gesellschaftliches Ansehen und gute Berufsperspektiven Anlass zu einer positiveren Sicht. Studierende der beruflichen Fachrichtung unterscheiden sich insofern von ihren Kommilitonen, als sie in der Regel bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen und teilweise den Beruf auch ausgeübt haben. Da viele von ihnen ihr Studium selbst finanzieren, bewerten sie Organisationsprobleme und Fragen der Finanzierung höher als ihre Kommilitonen. Die Aussichten, nach dem Studium eine Anstellung zu finden, sind für sie am besten. Die Sichtweisen der Studierenden zeigen zum einen, dass die Integration in den Fachbereich als Ort des Lernens wesentlich zur Problemreduzierung beiträgt. Zum anderen wird die starke Orientierung an der Realität (Berufsperspektive, -praxis, Status, etc.) deutlich. Diese Tendenz wird durch die Interviews der qualitativen Studie mit Experten gestützt.

Der zweite Teil der Untersuchung basiert auf der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Dieses Verfahren stellt der Offenheit qualitativen Forschens eine Systematik entgegen, die schnell zu aussagekräftigen Ergebnissen kommen will. Aus

systematischer Strenge resultiert eine gewisse Tendenz zur Schematisierung und Oberflächlichkeit, so dass sich aus den Mühen qualitativer Methodik weniger erzählerische Dichte als numerische Aufzählung ergibt; trotzdem leuchten noch in der Reduktion gewichtige Pointierungen auf. Wie bei allen qualitativen Forschungsansätzen gilt auch hier: untersucht werden die subjektiven Vorstellungen und Beurteilungen, nicht die Wirklichkeit selbst. Die Interviews mit Experten und Studierenden zeigen keine gravierenden Unterschiede zu den Ergebnissen des ersten Teils der Untersuchung, d.h. auch Experten teilen im Wesentlichen die Kritik und sehen die Hauptprobleme des Lehramtsstudiums in den gleichen Bereichen wie die Studierenden.

Einerseits können in den Interviews die Probleme konkretisiert, andererseits aber auch die Lösungsstrategien deutlicher in den Blick genommen werden. Die Kritik an der Struktur des Veranstaltungsangebots zeigt neben den unklaren und verwirrenden Studienanforderungen auch das Fehlen kompetenter Auskunftstellen. Da für die Belange des Lehramtsstudiums niemand zuständig zu sein scheint, fühlen sich die Studierenden auf sich selbst verwiesen. Sie erarbeiten mehr Leistungsnachweise als erforderlich und hoffen, damit den Anforderungen zu genügen; sie fühlen sich hilflos und "wurschteln sich irgendwie durch"; sie verschaffen sich zielstrebig und hartnäckig die notwendigen Informationen. Die mangelnde zeitliche und inhaltliche Abstimmung des Veranstaltungsangebots zwischen den Fachbereichen, den Dozenten und Fächern in einem Fachbereich kann nach Meinung von Studierenden wie auch Experten nur individuell gelöst werden, auch wenn damit eine Verlängerung der Studienzeiten in Kauf zu nehmen ist. Allgemein äußern sich Experten seltener zu

Lösungsmöglichkeiten. Der fehlende Praxisbezug der Ausbildung wird vor allem von Studierenden kritisiert. In Lehrveranstaltungen wird Wissenschaft geboten, Themen wie Lernen in der Schule, Unterricht, soziale Kompetenz im Umgang mit Schülern kaum berücksichtigt. Zu viel Theorie, zu wenig Praxis, zu viel Wissenschaft, zu wenig Didaktische Übungen, so lässt sich die Meinung der Studierenden zusammenfassen. Dabei wird Wissenschaft nicht grundsätzlich abgelehnt, sondern in der spezifischen Gewichtung hinterfragt: zwischen Theorie und Praxis fehle sowohl inhaltlich wie auch organisatorisch die notwendige Vermittlung. Koordination und Integration der beiden Phasen der Lehrerbildung sei unbedingt notwendig. Um dieses Defizit auszugleichen, suchen viele Studierende schon sehr früh den Kontakt zu Schulen oder anderen Einrichtungen, in denen sie bereits während des Studiums selbstständig unterrichten oder pädagogisch tätig sein können.

Die Lehrinhalte an der Universität lassen Methodik und Fachdidaktik vermissen. Zwar kompensieren die Schulpraktischen Studien einige dieser Mängel, sollten aber mehr Komponenten zur eigenen Gestaltung von Unterricht enthalten. Während der Schulpraktischen Studien wünschen sich Studierende von Mentoren und Dozenten mehr Beteiligung an der Vorbereitung und Reflexion des Unterrichts. Die Hochschule wird nicht nur als Anbieter von Lehrveranstaltungen, sondern auch von stützenden Betreuungsleistungen gesehen; ob und wie einzelne Dozenten oder Fachbereiche dieser Aufgabe nachkommen, wird sehr unterschiedlich bewertet. Experten betonen stärker die notwendige Eigeninitiative der Studierenden, während diese sich eine individualisierte Form der Betreuung wünschen. Die studienbegleitende Betreuung,

die auch die Leistungsbeurteilung mit einschließt, soll als normale Dienstleistung zur Verfügung stehen. Beratung ist eher auf den Einzelfall abgestimmt und wird als Unterstützung in persönlichen Extremsituationen nachgefragt. Welche Ansprechpartner als Betreuer oder Berater für welche Probleme zuständig sind, ist unklar. Oft fühlen sich Studierende von offiziellen Stellen abgewiesen und wenden sich ratsuchend an Kommilitonen. Während einige der Befragten, Studierende wie Experten, diese Vorgehensweise durchaus positiv sehen, sind andere eher skeptisch. Letztlich scheint es Studierenden weniger wichtig, wo oder bei wem sie Auskunft und Information erhalten. Durchsetzungskraft und Hartnäckigkeit sind die Strategien, die zum Erfolg führen.

Organisieren ist aufgrund der aufgezeigten Probleme für Lehramtsstudierende eine Fähigkeit, ohne die das Studium kaum zu bewältigen ist. Auch darin sind Experten und Studierende einer Meinung. Wenn die Hochschule kaum klärende Strukturen bereit stellt, müssen Studierende Eigeninitiative in Form von Selbstorganisation ergreifen. Wo und wie die Fähigkeit zur Organisation erworben wird, wird unterschiedlich gesehen. Während Studierende dazu neigen, Anstoß und Entwicklung im Kontext des kommunikativen Austauschs mit Kommilitonen zu sehen, ziehen Experten die Wirkung genetischer Einflüsse oder schulischer Lernprozesse zur Erklärung heran. Einigkeit besteht darin, dass die Hochschule wenig dazu beiträgt, Organisationsfähigkeit zu erlernen oder zu entwickeln; abgesehen davon, dass sie mit ihren strukturellen Verwerfungen vielfältige Anlässe zum Training der Organisationsfähigkeit bietet. An der Qualität der Lehre wird neben dem geringen Bezug zur Unterrichtspraxis vor allem die Vernachlässigung didaktischer Vermitt-

lungsformen in den Lehrveranstaltungen kritisiert. Studierende stützen in ihren Aussagen das Vorurteil, dass Dozenten weniger an der Lehre als an der Forschung interessiert sind. Lehrveranstaltungen werden um so positiver bewertet, je mehr Eigenbeteiligung von den Studierenden gefordert wird und je näher die Inhalte an Themen der Schule sind. Aus dieser Kritik leiten Studierende die Forderung nach kooperativen, didaktischen Arbeitsformen ab. Im Hinblick auf ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrer wünschen sie sich, mit eigenen didaktischen und methodischen Beiträgen Unterrichtspraktiken einzuüben. Studium ist an eine Lebensphase gebunden, in der sich Persönlichkeit und subjektive Integrität ausbilden. Individuelle Eigenschaften, Merkmale, Kompetenzen fließen in einen Sozialisationsprozess ein, werden gefördert, entwickelt, aber auch gebrochen und unterbunden. Manche Experten sind der Meinung, dass Eigeninitiative und Kreativität an der Hochschule unerwünscht sind. Andere sehen im selbständigen, selbstbewussten Denken und Handeln eine notwendige Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums. Für Studierende sind praktische Erfahrungen im künftigen Beruf (Auslandsaufenthalt, Schulpraktische Studien) für die Ausbildung persönlicher Kompetenzen (Selbstvertrauen, Kontaktfreudigkeit, Selbstständigkeit, Hartnäckigkeit, aktive Gestaltung sozialer Kontakte, Selbstreflexion, freies Reden und konsequentes Arbeiten) wichtiger als das Studium. Andere sehen das Studium nicht nur als Qualifizierung für einen Beruf, sondern als Phase biographischer Bildung, die geistige und emotionale Entwicklungen mit einschließt; insbesondere die Sensibilisierung für gesellschaftliche und persönliche Veränderungen wird hervorgehoben. Der Kontakt mit Kommilitonen beinhaltet ein Lernpotential für die Erweiterung sozialer und kommunikativer Kompetenz: Fähig-

keiten, die künftigen Lehrern nicht fremd sein sollten. Sozialisation von Studierenden findet demnach außerhalb der Hochschule, im sozialen Umfeld der Studierenden oder in der individuellen Einstellung zur Nutzung der Lehrangebote statt. Die Institution Hochschule scheint diesem Thema keine besondere Beachtung zu schenken. Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Untersuchungen bestätigen die bekannte Kritik und zeigen neben den Besonderheiten des Lehramtsstudiums auch handlungsrelevante Lösungsstrategien und Veränderungsvorschläge der Studierenden auf. Trotz vielfältiger Anstrengungen von Bildungspolitik und Hochschulgremien bestehen die durch eine undurchsichtige Bürokratie verschuldeten Probleme auch weiterhin. Änderungen können hier nur bedingt erwartet werden. In dieser Situation finden Lehramtsstudierende adäquate Wege, Probleme zu lösen und ihr Wissen an Kommilitonen weiter zu geben. Beratung kann und soll dieses Wissen in ihre Dienstleistungen mit aufnehmen. Einen Ansatz, die gewonnenen Erkenntnisse möglichst frühzeitig und effizient Studierenden zur Verfügung zu stellen, verfolgt die ZSB mit der Entwicklung einer computer- und netzwerkgestützten Online Anwendung. Diese Vorgehensweise entspricht nicht nur dem Beratungskonzept der ZSB, das ein Zusammenspiel von innerer und äußerer Welt aus der Perspektive der Studierenden präferiert, sie verspricht auch die gerade für das Lehramtsstudium erforderliche Bereitstellung von aktuellen Informationen und überschaubarem Wissen in einem kommunikativen Kontext. Zugleich handelt es sich um einen der seltenen Versuche, von der Studienberatung ausgehend, einen Beitrag zur virtuellen Universität zu leisten. Virtuelles Lehren und Lernen, Multimedia und Internet sind Teil der "digitalen Revolution", in der die Spielregeln des Kapitalismus neu definiert

werden. Information, Wissen, Ideen werden zum wichtigsten Produktionsfaktor, ihre Verbreitung ist weltweit und (bislang) nahezu kostenfrei. Die globalen Märkte werden instabiler, die Angebote vielfältiger, professioneller und individueller; Wahlmöglichkeiten des Einzelnen erscheinen grenzenlos. Im Sog dieses gesellschaftlichen Wandels werden Tendenzen zur Pluralisierung und Individualisierung beschleunigt; die Verankerung im sozialen Gefüge löst sich auf, Gewissheit in der Lebensplanung einschließlich der Berufslaufbahn geht verloren, Entscheidungsvielfalt gerät zum alltäglichen Entscheidungszwang. Studienwahl und Berufskarriere von Lehrern ist davon nicht ausgeschlossen. Andererseits kommen durch die marktorientierte Aufwertung von Information und Wissen alle traditionellen Bereiche des Lehrens und Lernens auf den Prüfstand der Ökonomie. Ohne digitale Informations- und Kommunikationstechniken scheint hier in Zukunft nichts mehr zu gehen. Und dies nicht nur im Rahmen kontingenter Zugeständnisse. Diskussionen über die Ablösung traditionellen Lernens durch Lernen mit Computer und Internet, die Veränderung der Lehrerrolle vom Vermittler zum Moderator oder die Produktion und Kommunikation von Wissen unter Eigentumsoperationen sind nur einige Beispiele dafür.

Auf diesen Überlegungen und den Erkenntnissen aus den empirischen Untersuchungen basiert die 2. Phase des Internetprojekts. Informationen über das Lehramtsstudium, die neben den Studien- und Prüfungsordnungen in der Online Anwendung zur Verfügung gestellt werden, werden in 4 Themenbereichen dargestellt:

Persönlichkeit (Was Sie betrifft):  
Fähigkeiten, Lernen, Organisation,  
Angst



Beratung: Angebot, Einführungswoche, Tutorien, psychologische Beratung

Lehre: Grundlage, Angebot, Studienordnung, Qualität

Beruf Lehrer: Lehrerausbildung, Referendariat, Perspektive, Fortbildung, Schule und Internet.

Die hypertextuelle Darstellung erfolgt in einem primär abgeschlossenen Referenztext, so dass die Zusammenhänge überschaubar bleiben. Die Themenbereiche sind in ein Hypertextsystem (HTML und Javascript) eingebettet, das speziellen Erfordernissen der Navigation, Konsistenz und Interaktivität genügt. Das Hypertextsystem basiert auf der Lernumgebung To/oL, entwickelt von der "Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik" und vom Internetprojekt um wichtige Funktionen erweitert. Die Navigation erfolgt über das kontrollierbare Verfolgen von Links (Browsen). Konsistenz wird durch bestmögliche Einheit von Darstellung und Design erreicht, Interaktivität durch Anklicken, Ausfüllen von Javascript geführten Fragebogen, Bereitstellen mehrerer Kommunikationskanäle (Appell - Was Sie tun sollten; Selbst - Was Sie sich fragen sollten) und Rückmeldungen über E-Mail. Das Hypertextsystem der Online Anwendung eröffnet des Weiteren den gezielten Zugang zu Informationsressourcen des Internets. Relevanz und Nutzen digitaler Informations- und Kommunikationstechnik für Schule und Hochschule werden nachvollziehbar. Um die Navigation zu erleichtern, werden die den Themenbereichen zugeordneten Verweise in einem gesonderten Rahmen dargestellt. Zu erreichen ist die Online Anwendung im Internet unter [www.lehramt-hilfe.uni-wuppertal.de](http://www.lehramt-hilfe.uni-wuppertal.de).

Der Evaluation in Phase 3 liegt ein Fragebogen zugrunde, bestehend aus den Teilbereichen Biographie, Inhalte (Informationen) und Gestaltung. Das Durchschnittsalter der insgesamt 39 Befragten (22 Frauen, 17 Männer) beträgt 25,2 und streut von 19 bis 33 Jahren. Durchschnittlich befinden sie sich im fünften Semester. Nach Schulstufen differenziert ergibt sich folgende Verteilung: Primarstufe (8), Sekundarstufe (11), berufliche Fachrichtung (20). Knapp 75% der Befragten haben Erfahrung im Umgang mit dem Internet (wöchentlich 4,2 Stunden).

Die Bewertung der Inhalte ergibt einen Gesamtmittelwert von 3,03. Bei einem Skaldurchschnitt von 2,5 ist dies eine durchaus positive Einschätzung. Besonders hervorgehoben werden die Verständlichkeit, die ganzheitliche Erfassung von Bereichen des Studiums und die Umsetzbarkeit der Appell-Funktion. Studierende des ersten und zweiten Semesters gehen eher davon aus, dass ihnen <http://www.lehramt-hilfe.uni-wuppertal.de> von Nutzen sein wird. Studierende ab dem siebten Semester bestätigen, dass alle wichtigen Themen des Lehramtsstudiums erfasst sind.

Differenziert nach Schulstufen ergeben sich folgende Ergebnisse:

Primarstufe: Studierende beurteilen positiver: Erfassung aller Lehramtsbereiche, Sensibilisierung für Probleme, Umsetzbarkeit der Appell-Funktion, Nutzen der Selbst-Funktion und die Anregung zur Nutzung anderer Beratungsangebote.

Sekundarstufe: Studierende betonen die verständliche Aufbereitung, sehen jedoch den Nutzen kritischer als ihre Kommilitonen.

Berufliche Fachrichtung: Studierende bewerten den Informationszugewinn am positivsten und wollen die Anwendung in Zukunft häufiger nutzen.

Der Kenntniszuwachs durch die Anwendung wird im Durchschnitt mit 2,54 bewertet und entspricht damit genau dem Mittelwert der Skala. Differenzierungen nach Semesteranzahl ergeben keine signifikanten Unterschiede. Deutlich werden nur einige Trends: mit zunehmender Semesterzahl wird der Kenntniszuwachs etwas geringer eingeschätzt; für Studierende im 3-5 Semester scheint die Bedeutung von Lernhilfen, Umgang mit Studienordnungen, Übergang in den Beruf etwas höher zu sein. Die Gestaltung von <http://www.lehramt-hilfe.uni-wuppertal.de> wird insgesamt mit einem Mittelwert von 3,43 sehr positiv bewertet. Besonders hervorgehoben wird die leichte Handhabung und ihre übersichtliche Struktur.

## 5.2

## Ausblick

Die Online Anwendung "lehramt-hilfe" bietet umfassende Informationen und nützliche Hinweise. Sie erleichtert den Zugang zum Internet und erschließt wichtige Ressourcen zum Thema Bildung und Schule. Fazit: Transparenz im Studium wird erhöht, Studienberatung und Virtuelle Universität rücken näher zusammen. Genutzt werden kann die Online Anwendung von Studierenden über einen PC mit Internetanschluss. Im nächsten Schritt wird es darum gehen, lehramt-hilfe in Studium, Lehre und Beratung zu integrieren und auf dem aktuellen Stand zu halten. Veränderungen der Studienbedingungen müssen aufgenommen, der Nutzen für Anwender im interaktiven Austausch immer wieder überprüft werden. Dies sollte im Rahmen einer erweiterten Evaluation geschehen. Die Verankerung innerhalb der ZSB mit entsprechender Akzeptanz der Mitarbeiter sollte gezielt umgesetzt werden. Eine Erweiterung auf lehramtsrelevante Fachbereiche schließt sich an: Aufnahme von Informationen und Verweisen auf hochschulinterne Webseiten, Ausbau kommunikativer Schnittstellen, Übernahme der Anwendung in die Betreuung der Studienfachberater und Dozenten. Grundsätzlich ist auch eine Ausweitung auf Schule oder Lehrerfortbildung vorstellbar. Der künftige Nutzen der Online Anwendung wird sich nicht allein in der Akzeptanz der Studierenden, sondern in der institutionellen Integration erweisen. Die Inhalte der Online Anwendung sind stark an den Interessen von Studienanfängern orientiert. Für die Zukunft sollte hier über eine Differenzierung nach Zielgruppen, die Interessierte, Anfänger, Fortgeschrittene und Berufstätige auf unterschiedlichen Ebenen anspricht, nachgedacht werden. Auch eine Differenzierung nach Schultypen könnte in Betracht kom-

men.<sup>59</sup> Instandhaltung und Pflege der Online Anwendung beinhaltet die Aktualisierung und Ergänzung von Informationen, Überprüfung und Komplettierung hochschulinterner und -externer Links, Einrichten und Aktualisieren einer News Seite, Beantwortung von E-Mails, Wartung der Mailingliste. Die Möglichkeiten digitaler Kommunikation sind mit E-Mail und Mailingliste relativ bescheiden. Die Virtuelle Universität stellt nicht nur Informationen zur Verfügung, sie erschließt auch neue Kommunikationsebenen. Sich darüber Gedanken zu machen und exemplarische Implementierungen (News Dienste, Webboards, etc.) zu entwickeln, ist eine weitere Aufgabe.

Ähnliches gilt für die Interaktivität. Bislang ist sie lediglich in den Rückmeldungen auf Fragebogen in zwei, drei Themenbereichen möglich. Zusätzlich können Fragebogen in anderen Bereichen entwickelt und eingesetzt werden. Durch Implementierung dynamischer Webseiten eröffnen sich weitere Dimensionen der interaktiven Nutzung (Aufgabenstellung mit Rückmeldung, Lehramt-Datenbank, etc.).

Das Internetprojekt hat mit der empirischen Studie, der Produktentwicklung lehramt-hilfe und der Evaluation die Grundlage für einen effektiven Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien im Lehramtsstudium geschaffen. Ob dieses Produkt eine Zukunft haben wird, hängt vom täglichen Gebrauch in Studium, Beratung und Lehre ab. Darüber hinaus muss es darum gehen, nicht bei dem Erreichten stehen zu bleiben. Mit der Europäisierung der Studiengänge und unter den Erwartungen an die Berufsfähigkeit auf immer flexibleren Arbeitsmärkten sehen die Hochschulen sich vor der Herausfor-

---

<sup>59</sup> Seit 2001 wird die Online Anwendung in gemeinsamer Verantwortung von ZSB und ISL gestaltet.

derung, durch attraktive Lehr- und Studienbedingungen überzeugende Ausbildungsstandards zu gewährleisten. Ein Schritt hierzu ist das aktive Studieren und die Medienkompetenz bei den Studierenden anzuregen und zu fördern. Eine qualitativ hochwertige Betreuung und Beratung kann in diesem Kontext Wichtiges beitragen. Nicht nur die Schule, sondern auch die Hochschule wird immer mehr zum Moderator von Ausbildungs- und Bildungsprozessen, wovon die Modularisierung von Studiengängen ein Ausdruck ist. Um diese Ziele zu erreichen, sollten zukünftig erheblich mehr Forschungen und praktische Erprobungen erfolgen, um die Verknüpfung von persönlichen Sinnstrukturen mit der Aneignung wissenschaftlicher Methoden und Wissensbestände in dem Gesamt eines Studiengangs zu erschließen. Hierzu gehören auch die beruflichen Optionen und Perspektiven. Der erweiterte Einsatz zweckmäßiger digitalisierter Medien mit ihren Möglichkeiten der kreativen Verknüpfung von virtuellem Studium und Präsenzstudium schafft hierbei offene Studienräume. Ihre Nutzung lässt zugleich den Umgang mit den neuen Medien selbstverständlicher werden. Sie können so einen Beitrag leisten, die Studierfähigkeit zu verbessern und den Erwerb von Schlüsselkompetenzen für zukünftige Beschäftigungen zu unterstützen. Die Ergebnisse unserer Untersuchung können in diesem weiten Aktionsfeld eine spezifische Herangehensweise begründen. Sie zeigen, wie bedeutungsvolle lösungsorientierte Beratungselemente mittels des Internets in Studiengängen unter einer ganzheitlichen Perspektive entwickelt und eingesetzt werden können. Die Instrumente hierzu mit der Anwendung auf andere Studiengänge zu vereinfachen und zugleich zu verbessern, wird die Aufgabe zukünftiger Entwicklungen und Implementationen sein.



Bandura, A. & Walters, R.H. (1970): *Social learning and personality development*. New York: Holt.

Bargel, T. (1996): Gesellschaftliche Trends und Wandel der Studentenrolle - Herausforderungen an Universität und Studienberatung. In: M. Santos-Dodt (Hrsg.): *Produkte und Organisation der Studienberatung 2000 - Entwicklung von machbaren Visionen*. Konstanz-Seminar 9.-11., September 1996. Heidelberg: Thomas Hetz.

Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.

Beywl, Wolfgang (1987): Alternative Ökonomie - selbstorganisierte Betriebe im Kontext neuer sozialer Bewegungen. In: R. Roth (Hrsg.): *Neue soziale Bewegungen in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt - New York: Campus-Verlag, S. 187-203.

Breuer, F. (1975): Aspekte der Handlungsregulation im Studium. In: F. Breuer, W. Keil, D. Kleiber, F. Meier & U. Piontkowski. (Hrsg.): *Psychologie des wissenschaftlichen Lernens*. Münster: Aschendorff.

Bruner, J. S. & Postman, L. (1947): Emotional selectivity in perception and reaction. *Journal of Personality*, 16, S. 69-77.

Diepold, P.: *Ordnung im Multimedia-Chaos. Bildungsserver und Meta-Daten*. Vortrag, gehalten auf dem 16. Kongreß der DGfE in Hamburg vom 17.-20. März 1998 - Medien-Generation. Online im Internet:  
<http://www.educat.hu-berlin.de/publikation/chaos.htm>

Festinger, L. (1957): *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, III: Row, Peterson.

Flick, U. (1995): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.

Gabriel, N. (1997): *Kulturwissenschaften und Neue Medien. Wissensvermittlung im digitalen Zeitalter*. Darmstadt: Primus.

Greif, S., Finger, A. & Jerusel, S. (1993): *Praxis des selbstorganisierten Lernens: Einführung und Leittexte*. Herausgegeben von der IG Chemie-Papier-Keramik. Köln: Bund.

Graumann, C.F. (1956): "Social Perception": die Motivation der Wahrnehmung in neueren amerikanischen Untersuchungen. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*. S. 605-661.

Graumann, C.F. (1966): Bewußtsein und Bewußtheit. Probleme und Befunde der psychologischen Bewußtseinsforschung. In: W. Metzger (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie. I. Der Aufbau des Erkennens. 1. Halbband: Wahrnehmung und Bewußtsein*. Göttingen: Hogrefe, S. 79-127.

- Habel, W. (1966): Professionalisierung der Lehrerbildung. *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 1, S. 41-45.
- Hasebrook, J. (1995): *Multimedia-Psychologie. Eine neue Perspektive menschlicher Kommunikation*. Heidelberg: Spektrum.
- Hradil, St. (1987): *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hull, C. L. (1935): The mechanism of the assembly of behavior segments in novel combinations suitable for problems solution. *Psychological review*, 42, 219-245.
- Jonassen, D. H. (1989): *Hypertext/Hypermedia*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Kienecker, U. & Maßmann, H. (1996): *Zur Situation der Lehramtsausbildung an der BUGH. Ergebnisse einer Studierendenbefragung*. Wuppertal: Bergische Universität - Gesamthochschule.
- Köckeis-Stangl, E. (1980): Methoden der Sozialisationsforschung. In: D. Ulich & K. Hurrelmann (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 321-370.
- Krajewski, M. (1997): SpürSinn. Was heißt, einen Hypertext lesen? In: L. Gräf & M. Krajewski (Hrsg.): *Soziologie des Internet. Handeln im elektronischen Web-Werk*. Frankfurt am Main: Campus, S. 60-78.
- Krüger, H.-H. (1997): *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Leverkusen: Leske + Budrich.
- Marr, D. (1982): *Vision*. New York: Freeman.
- Maslow, A. H. (1987): *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Mayring, P. (1993): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (1995): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz 1983.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953): *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Mittelstraß, J. (1998): Information oder Wissen - vollzieht sich ein Paradigmenwechsel? In BMBF: *Zukunft Deutschlands in der Wissensgesellschaft*. Tagungsband: 11-16. Kongress 16.02.98 in Bonn. Bonn BMBF.

Molinari, G. F. (1971): *Das Tiefeninterview in der Absatzforschung* Winterthur: Schellenberg.

Murray, H. A. (1938): *Exploration in personality*. New York: Oxford University Press.

Offer, Marcus (1998): Information technology in careers education and guidance. An historical perspective. In: Taking issue. *Debates in guidance and counselling in learning*. Crawford, M., Edwards, R. & Kyd, L. (Hrsg.), London: Routledge, S. 139-151.

Rott, G. (1991): Die Rolle der Studienberatung in der Hochschulausbildung: Grundlagen von Konzepten und Methoden. In: *Perspektiven der Studienberatung* Hrsg.: Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Fachtagung der Hochschulrektorenkonferenz, Konstanz 22.-24. August 1990. Bonn: Dokumente der Hochschulreform 70/1991. S. 60-65.

Rott, G. (1996): Interaction between emotion, cognition and behaviour as a focus for higher education and in student counselling. In: F. Georgas, M. Manthouli, E. Besevegis & A. Kokkevi (Hrsg.): *Contemporary psychology in Europe: Theory, research and application*. Göttingen: Hogrefe & Huber. S. 272-287.

Rotter, J. B. (1972): *Applications of a social learning theory of personality*. Holt: Rinehart and Winston.

Rüschhoff, B. & Wolff, D. (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.

Sampson, J. P. (1999): *Effective design and use of internet-based career resources and services. A North American perspective*. Plenary Paper presented at the 47th Annual Conference of the International Association for Educational and Vocational Guidance, entitled "Turning Points: Managing career change". Wellington, New Zealand January 20, 1999. Weitere Informationen dazu Online im Internet: <http://www.aus.fsu.edu/techcntr/>

Schulmeister, R. (1997): *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme: Theorie - Didaktik - Design*. 2. aktual. Aufl. München: R. Oldenbourg Verlag.

Schulz von Thun, F. (1989): *Miteinander reden* (Band 1). Reinbek: Rowohlt.

Sennett, R. (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin.

Stephan, R. & Rümker, G. (1999): *Die Bergische Universität - Gesamthochschule Wuppertal. Zahlen - Daten - Fakten*. 9. Ausgabe, S. 20.

Tergan, S.-O. (1995): *Hypertext/Hypermedia. Konzeption - Lernmöglichkeiten - Lernprobleme*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudienforschung (DIFF). Arbeitsstelle Weiterbildung und interaktive Medien (Bericht der AWIM 3).



Viljama, H. (1999): *Constructivist self-assessment tools in web-based career guidance*. Plenary Paper presented at the 47th Annual Conference of the International Association for Educational and Vocational Guidance, entitled "Turning Points: Managing Career Change". Wellington, New Zealand January 20, 1999. Weitere Informationen dazu: Online im Internet: [www: http://www.careerstorm.com](http://www.careerstorm.com)

Volpert, W. (1994): *Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie*. Lengerich: Pabst.

Vroom, V. H. (1964): *Work and motivation*. New York: Wiley.

Watts, A. G. (1996): University guidance in Europe in the context of lifelong career development. In: van Esbroeck, R., Butcher, V., Aungier, C., Hurst, A. & Broonen, J. P. (Hrsg.). *Successful adjustment to university and progression beyond in a European context, FEDORA Summerschool, Trinity College Dublin, Louvain-la-Neuve: FEDORA*, S. 31-34

Weiner, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. Heidelberg: Springer.

Weinert, F. E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft* 2, 99-110.

Wild, K.-P. (1997): Wege zur Dokumentation der Rohdaten qualitativer Forschungsprojekte in Hypermedia-Umgebungen. *Gelbe Reihe: Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie*, 38. Erhältlich über Prof. Dr. Andreas Krapp, Institut für Psychologie und Erziehungswissenschaft, Universität der Bundeswehr München, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg.

Wild, K.-P. & Beck, K. (1998): Wege zu einer umfassenden Dokumentation und öffentlichen Zugänglichkeit qualitativer Forschungsdaten. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 9. Jg 17, 5-15.

Witzel, Andreas (1998): Das problemzentrierte Interview. In: G. Jüttemann (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Heidelberg: Weinheim und Basel, 1985, S. 227-256. Nachgedruckt, Heidelberg: Asanger.

Wright, P. (1993): To jump or not to jump: Strategy selection while reading electronic texts. In: Mc Knight, C. & Richardson, J. (Hrsg.), Dillon, A. (Mitarbeit): *Hypertext. A psychological perspective*. New York: Ellis Horwood.

Zimmer, D. E.: Text in Tütelchen. Web - Literatur: Realität? Gerücht? Verheißung? In: *Die Zeit*, 46 (7.11.1997).





Jeder Projektphase ging eine detaillierte Planung voraus, die in Manntagen berechnet den zeitlichen Aufwand pro Arbeitsschritt kalkuliert. Exemplarisch wird Phase 1 ausführlich dargestellt. Auf der zweiten Seite findet sich ein zusammenfassender Überblick des Jahres 1999.





Im folgenden bitten wir Sie, einige Angaben zu Ihrer Biografie und Ihrem Studium zu machen. Bitte schreiben Sie die entsprechenden Angaben auf die Linien oder kreuzen das zutreffende Kästchen an.

- 1) Ihr Alter: \_\_\_\_\_ Jahre                      Ihr Geschlecht: weiblich  männlich
- 2) Seit wann leben Sie in der Bundesrepublik Deutschland? \_\_\_\_\_ Jahre
- 3) Wieviele Jahre vor Ihrem Studienbeginn haben Sie Ihre Hochschulreife absolviert?  
 \_\_\_\_\_ Jahre \_\_\_\_\_ Monate  
 Haben Sie das Abitur auf dem zweiten Bildungsweg bestanden? Ja  Nein
- 4) Haben Sie bereits eine Berufsausbildung begonnen? Nein , wenn ja :  
 Welche Ausbildung? \_\_\_\_\_  
 Haben Sie sie erfolgreich abgeschlossen? Ja  Nein
- 5) Im wievielten Studiensemester befinden Sie sich? \_\_\_\_\_ Semester  
 Davon sind Sie seit wievielen Semestern in Wuppertal? \_\_\_\_\_ Semester  
 Seit wievielen Semestern studieren Sie den Studiengang Lehramt? \_\_\_\_\_ Semester
- 6) Welche Schulstufe studieren Sie?      Primarstufe       Sek I       Sek II   
    Sek I und II       Berufliche Fachrichtung
- 7) Studieren Sie zusätzlich ein Diplom- oder Magisterfach? Nein  Ja : \_\_\_\_\_
- 8) Bitte geben Sie a) Ihre Fächerkombination, b) die bereits durchlaufenen Semester und  
 c) die entsprechende Anzahl von Scheinen (Leistungs- + qualifizierte Studiennachweise) an:  
 – Erziehungswissenschaft                      \_\_\_\_\_ Semester      \_\_\_\_\_ Scheine  
 – 1. Fach: \_\_\_\_\_                      \_\_\_\_\_ Semester      \_\_\_\_\_ Scheine  
 – 2. Fach: \_\_\_\_\_                      \_\_\_\_\_ Semester      \_\_\_\_\_ Scheine  
 – ggf. 3. Fach: \_\_\_\_\_                      \_\_\_\_\_ Semester      \_\_\_\_\_ Scheine
- 9) Müssen Sie sich noch zur Zwischenprüfung melden? Nein  Ja : wann? \_\_\_\_\_  
 19\_\_\_\_
- 10) Wann war oder soll ihre Meldung zum Examen erfolgen? Frühjahr  Herbst   
 19\_\_\_\_
- 11) Wie beurteilen Sie die Tätigkeit der Lehrenden in bezug auf ihre Lehre und Betreuung?

	Lehre							Betreuung									
	sehr schlecht							sehr gut			sehr schlecht				sehr gut		
Professoren/innen	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3			
wiss. Mitarbeiter/innen	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3			
Tutoren/innen	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3			

- 12) Nutzen Sie das Internet für Ihr Studium?
- | überhaupt nicht | sehr wenig | wenig | etwas | ziemlich | stark | sehr stark |
|-----------------|------------|-------|-------|----------|-------|------------|
| 0               | 1          | 2     | 3     | 4        | 5     | 6          |

13) Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Studium hinsichtlich folgender Aspekte?

	überhaupt nicht	sehr wenig	wenig	etwas	ziemlich	stark	sehr stark
– ganz allgemein	0	1	2	3	4	5	6
– interessante Inhalte	0	1	2	3	4	5	6
– persönliche Entwicklungsmöglichkeiten	0	1	2	3	4	5	6
– Zukunftsperspektive	0	1	2	3	4	5	6

14) In welchen Bereichen sehen Sie die **Hauptprobleme** Ihres Lehramtstudiums?

	überhaupt nicht	sehr selten	selten	manchmal	teilweise	oft	sehr oft
– Lernschwierigkeiten	0	1	2	3	4	5	6
– Ängste bei z.B. Prüfungen, Referaten	0	1	2	3	4	5	6
– Organisation Ihres Studiums	0	1	2	3	4	5	6
– finanzielle Absicherung	0	1	2	3	4	5	6
– Struktur des Veranstaltungsangebots	0	1	2	3	4	5	6
– Qualität der Lehre	0	1	2	3	4	5	6
– Betreuung im Studienablauf	0	1	2	3	4	5	6
– Übergang in den Beruf	0	1	2	3	4	5	6
– Sonstiges: _____	0	1	2	3	4	5	6

15) Haben Sie den Eindruck, dass Sie im Laufe Ihres Studiums das lernen, was Sie für Ihren späteren Beruf benötigen?

	überhaupt nicht	sehr wenig	wenig	etwas	ziemlich	stark	sehr stark
	0	1	2	3	4	5	6

16) Inwieweit konnten Sie während ihres Studiums Fähigkeiten erweitern, die der spätere Beruf erfordert?

	überhaupt nicht	sehr wenig	wenig	etwas	ziemlich	stark	sehr stark
– Selbständigkeit und -bewußtsein	0	1	2	3	4	5	6
– Organisationsfähigkeit	0	1	2	3	4	5	6
– Präsentations-/didaktische Kompetenz	0	1	2	3	4	5	6
– Durchsetzungsvermögen	0	1	2	3	4	5	6
– Belastbarkeit	0	1	2	3	4	5	6
– Sonstiges: _____	0	1	2	3	4	5	6

Ich erkläre mich bereit an einem Interview teilzunehmen:

Ja  Nein

Name (bei Ja): \_\_\_\_\_ Telefonnummer: \_\_\_\_\_



1) Biografische Angaben:

W/M	Alter	Beruf	Berufserfahrung	mit Lehrämtern

2) In welchen Bereichen sehen Sie die **Hauptprobleme** von Lehramtstudierenden?

	überhaupt nicht	sehr wenig	wenig	etwas	ziemlich	stark	sehr stark
a) Lernschwierigkeiten	0	1	2	3	4	5	6
b) Ängste bei z.B. Prüfungen, Referaten	0	1	2	3	4	5	6
c) Organisationsfähigkeit (z.B. Zeiteinteilung)	0	1	2	3	4	5	6
d) finanzielle Absicherung	0	1	2	3	4	5	6
e) Struktur des Veranstaltungsangebots	0	1	2	3	4	5	6
f) Qualität der Lehre	0	1	2	3	4	5	6
g) Betreuung im Studienablauf	0	1	2	3	4	5	6
h) Übergang in den Beruf	0	1	2	3	4	5	6
i) Sonstiges: _____	0	1	2	3	4	5	6

3) Sie haben zuvor einige Schwerpunkte benannt. Ich schlage vor, dass wir diese im folgenden inhaltlich **vertiefen**. Ist das in Ordnung.

Welche Probleme haben die Studierenden Ihrer Meinung nach in dem Bereich \_\_\_\_?

Wie gehen die Studierenden damit um? Wo treten die Probleme/Lösungen auf?

Welche Lösungen finden sie selbst oder ergreifen sie?

4) Welchen **Zeitanteil** nehmen diese Hindernisse bei der Bewältigung des Studiums ein (auch nach Problembereichen differenziert)?

5) Stellen Sie sich folgende Situation vor: Sie könnten den Studienablauf **völlig verändern**, haben keinerlei Vorgaben. Was würden Sie ändern?

6) Wie lernen die Studierenden sich in ihrem Studium **zurechtzufinden**?

7) Welche Bedeutung hat das Studium für die Studierenden im Hinblick auf die **Berufsperspektive** – ggf. auch Alternativen zum Lehrerberuf -?

8) Welche Bedeutung hat das Studium für die Studierenden im Hinblick auf ihr **persönliches Wachstum**?

9) Inwieweit **erweitern** Studierende während ihres Studiums **Fähigkeiten**, die der spätere Beruf erfordert, wie z.B. Selbständigkeit und Selbstbewußtsein, Organisationstalent, Darstellungsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Belastbarkeit etc.?

Wo werden diese Fähigkeiten gelernt/entstehen sie?

10) Können Sie sich vorstellen, dass als Orientierungs- und Informationsvereinfachung für Lehramtsstudierenden auch das **Internet von Nutzen** sein könnte? Haben Sie **Vorschläge** oder Wünsche zu dessen Gestaltung (auch nach Problembereichen differenziert)?

## Leitfaden für das Interview mit Studierenden zum Thema Lehramtstudium

Versetzen Sie sich bitte gedanklich in Ihre Situation während des Studierens.

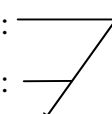
- 1) Nennen Sie mir bitte spontan einige Probleme, die bei Ihrem Studium auftraten.
- 2) Wie sind Sie damit umgegangen? Wie haben Sie sie lösen können?
- 3) Mit welchen Problemen hatten Sie außerdem während Ihres Studiums außerdem zu kämpfen? Sie gaben in dem Fragebogen noch ... an (siehe Frage 14).
- 4) Wie sind Sie damit umgegangen? Haben Sie sie lösen können? – vertiefen um mehrere Lösungsstrategien zu bekommen: Wie haben Ihre Kommilitonen das lösen können?
- 5) Wenn Sie mit dem täglichen Studium fertig sind – wie fühlen Sie sich dann? – haben Sie Beschwerden? – Was spüren Sie?
- 6) Wie groß schätzen Sie den Zeiteintrag ein, den solche Hindernisse im Studium einnehmen? Welches Problem war besonders zeitraubend?
- 7) Stellen Sie sich folgende Situation vor: (Märchenfee würde Wunsch erfüllen!) Sie könnten Ihr Studium völlig verändern. Was würden Sie ändern?
- 8) Frage 11) aufgreifen:  
Warum ist die Lehre von Professoren oder wiss. MA oder Tutoren eher schlecht?  
Warum waren Sie mit der Betreuung bei ... nicht zufrieden? Wie sieht es mit den Praktika (SPS I – III) aus? Bekamen Sie ausreichend Rückmeldung über Ihren Leistungsstand?
- 9) Welche Studienberatungsangebote oder -informationsquellen haben Sie schon mal in Anspruch genommen? Wofür? Zufrieden?

Fachschaft	1	Hinweise am schwarzen Brett	9
Lehrende	2	Hinweise an Dienstzimmern	10
Fachstudienberatung	3	Hinweise am Praktikumsbüro	11
Staatliches Prüfungsamt	4	Veröffentlichungen der ZSB	12
Praktikumsbüro	5	Veröffentlichungen der Studienberatung der einzelnen Fächer	13
Zentrales Vorlesungsverzeichnis	6		
Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis	7	Sonstiges	14
Computerisierte Veranstaltungshinweise	8		

- 10) Was hätte Ihnen geholfen um die o.a. Probleme zu lösen? Welche Erwartungen hätten Sie an die Beratung? Entstand durch irgendwelche Auslöser eine Motivation „das Studium selbst in die Hand zu nehmen“?
- 11) Können Sie sich vorstellen, dass als Beratungs- und Orientierungshilfe auch das Internet von Nutzen sein könnte? Haben Sie Vorschläge oder Wünsche zu dessen Gestaltung?
- 12) Frage 13) aufgreifen: Warum sind Sie bei ... weniger zufrieden?

13) Fragen 15) und 16): Was fehlte Ihnen bei ... (z.B. den Inhalten)? Wie eignen Sie sich diese Fähigkeiten an? Benötigen Sie sie überhaupt?

14) Evtl. zu Frage 14), wenn nicht zuvor:

Haben Sie manchmal Lernschwierigkeiten? Nein , wenn ja : 

Haben Sie manchmal Prüfungsängste? Nein , wenn ja : 

Wobei treten sie auf? – Wie wirken sie sich aus? – Warum entstehen sie aus Ihrer Sicht? – Sind sie vermeidbar? – Haben Sie Lösungsmöglichkeiten gefunden? – Rat gesucht?

- Haben Sie schon vor Ihrem jetzigen Studium mit ähnlichen Problemen zu kämpfen gehabt? Nein , wenn ja : Was ist da passiert?

15) Evtl., wenn nicht zuvor: Wie haben Sie gelernt sich in Ihrem Studium zurechtzufinden?

16) Wie finanzieren Sie sich ihr Studium? Führt das zu Koordinierungsschwierigkeiten?

Arbeit in den Semesterferien	1	Bafög	4
Semesterbegleitende Arbeit bis 10 Std.	2	Elternunterstützung	5
Semesterbegleitende Arbeit bis 20 Std.	3	Waisenrente etc.	6

17) Was hat Sie bei diesem Studium besonders begeistert (von Bedeutung)?

Dürften wir evtl. zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal auf Sie zukommen?



Liebe Studierende,

seit 1. Oktober befindet sich [www.lehramt-hilfe.uni-wuppertal.de](http://www.lehramt-hilfe.uni-wuppertal.de) im Netz.

Ziel dieses Internetangebots ist die Verbesserung des Beratungs- und Informationsangebots für Sie. Bitte tragen Sie durch Ausfüllen des Fragebogens bis zum 12.11.1999 dazu bei, dieses neue Angebot zu optimieren.

➤ Haben Sie Erfahrung im Umgang mit dem Internet?

Ja

Nein

➤ Wenn ja, wie häufig benutzen Sie das Internet? \_\_\_\_\_ Stunden pro Woche

➤ Wenn nein, haben Sie Erfahrung im Umgang mit Computern? Ja  Nein

➤ Haben Sie das Internet bisher auch für Ihr Studium genutzt? Ja  Nein

Bitte schauen Sie jetzt, bevor Sie diesen Fragebogen weiter ausfüllen, erst einmal unser Internetangebot an.

Computer stehen Ihnen im [ch@tpoint](mailto:ch@tpoint) (Cafeteria, Gebäude ME 03), der Bibliothek und der ZSB (Gebäude ME 04) zur Verfügung. Für die Beantwortung dieses Fragebogens ist es wichtig, dass Sie unser gesamtes Programm durcharbeiten. Es dauert ca. 90 Minuten, wenn Sie externe Links nicht anklicken (an ↗-Symbol zu erkennen).

*Wie Sie an der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal ins Internet kommen:*

1. Geben Sie Ihre Matrikelnummer an einem der Computer ein
2. Geben Sie nun das Paßwort ein, das sich aus Ihrem Geburtsdatum ergibt (Bsp.: 01.01.62)  
⇒ Sie befinden sich nun im Internet
3. Geben Sie die Internetadresse [www.lehramt-hilfe.uni-wuppertal.de](http://www.lehramt-hilfe.uni-wuppertal.de) in die „Adresse“-Zeile (bzw. „Location“) ein (Return-Taste drücken)

Wir wünschen Ihnen viel Spaß bei der Bearbeitung.



Liebe Studierende,  
im folgenden bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Biografie und Ihrem Studium.  
Bitte schreiben Sie auf die Linien oder kreuzen Sie das zutreffende Kästchen an.

- 14) Wie alt sind Sie? \_\_\_\_\_ Jahre weiblich  männlich
- 15) Haben Sie das Abitur auf dem zweiten Bildungsweg bestanden? Ja  Nein
- 16) Haben Sie bereits eine Berufsausbildung begonnen? Ja  Nein   
Wenn ja, haben Sie sie erfolgreich abgeschlossen? Ja  Nein
- 17) Im wievielten Studiensemester befinden Sie sich? \_\_\_\_\_ Semester  
Davon sind Sie seit wievielen Semestern in Wuppertal? \_\_\_\_\_ Semester  
Seit wievielen Semestern studieren Sie den Studiengang Lehramt? \_\_\_\_\_ Semester
- 18) Welche Schulstufe studieren Sie? Primarstufe  Sek I  Sek II   
Sek I und II  Berufliche Fachrichtung
- 19) Studieren Sie zusätzlich ein Diplom- oder Magisterfach? Nein  Ja : \_\_\_\_\_
- 20) Bitte geben Sie Ihre Fächerkombination und die bereits durchlaufenen Semester an:  
– Erziehungswissenschaft \_\_\_\_\_ Semester  
– 1. Fach: \_\_\_\_\_ Semester  
– 2. Fach: \_\_\_\_\_ Semester  
– ggf. 3. Fach: \_\_\_\_\_ Semester
- 21) Müssen Sie sich noch zur Zwischenprüfung melden? Nein  Ja : wann? \_\_\_\_\_
- 22) Wann war oder soll ihre Meldung zum Examen erfolgen? Frühjahr  Herbst  \_\_\_\_\_

Beurteilen Sie bitte die folgenden Aussagen zu den Inhalten der Anwendung:

- 1) Die Anwendung „lehramt-hilfe“ wird mir in meinem Studium von Nutzen sein
- | überhaupt nicht | sehr wenig | wenig | ziemlich | stark | sehr stark |
|-----------------|------------|-------|----------|-------|------------|
| 0               | 1          | 2     | 3        | 4     | 5          |

- 2) Alle Bereiche des Lehramtsstudiums sind meines Erachtens erfaßt
- | trifft nicht zu | sehr wenig | wenig | ziemlich | häufig | trifft zu |
|-----------------|------------|-------|----------|--------|-----------|
| 0               | 1          | 2     | 3        | 4      | 5         |

Welche Bereiche würden Sie ergänzen? \_\_\_\_\_

- 3) Ich wurde für Probleme, die während des Studiums auftreten können, sensibilisiert
- | überhaupt nicht | sehr wenig | wenig | ziemlich | stark | sehr stark |
|-----------------|------------|-------|----------|-------|------------|
| 0               | 1          | 2     | 3        | 4     | 5          |



4) Durch die Inhalte der Anwendung habe ich neue Informationen und Kenntnisse erhalten	überhaupt keine	sehr wenige	wenige	einige	vieler	sehr viele
	0	1	2	3	4	5

Welche waren für Sie besonders wertvoll? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5) Die Themen sind inhaltlich verständlich aufbereitet	überhaupt nicht	sehr wenig	wenig	ziemlich	gut	sehr gut
	0	1	2	3	4	5

6) Die angebotenen Hilfen und Tipps in den "Was Sie tun sollten"-Feldern sind gut umsetzbar	überhaupt nicht	sehr wenig	wenig	ziemlich	gut	sehr gut
	0	1	2	3	4	5

7) Die Inhalte der "Was Sie sich fragen sollten"-Felder regen zu intensiver Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen an	überhaupt nicht	sehr wenig	wenig	ziemlich	stark	sehr stark
	0	1	2	3	4	5

8) Ich werde nun häufiger in die Anwendung "lehramt-hilfe" schauen, um mir Anregungen und Informationen zu holen	überhaupt nicht	sehr wenig	wenig	manchmal	oft	sehr oft
	0	1	2	3	4	5

9) Sollte diese Internetberatung Ihres Erachtens nach ausgebaut werden? Ja  Nein

10) Würden Sie dieser Internetberatung eine persönliche Beratung in der ZSB vorziehen?	überhaupt nicht	sehr wenig	wenig	manchmal	oft	sehr oft
	0	1	2	3	4	5

11) Regt sie dazu an, eine persönliche Beratung der ZSB oder anderweitige Beratungsangebote der Hochschule zu nutzen?	überhaupt nicht	sehr wenig	wenig	ziemlich	stark	sehr stark
	0	1	2	3	4	5

12) Was sollte Ihrer Meinung nach inhaltlich verbessert werden? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



Haben sie jetzt – nach der Bearbeitung dieser Internetanwendung – mehr Kenntnisse und Informationen zu den unten aufgeführten Kapiteln/Themen ?

	über- haupt keine	sehr wenige	wenige	einige	viele	sehr viele
Persönlichkeitsbildende Fähigkeiten	0	1	2	3	4	5
Lern- und Konzentrationshilfen	0	1	2	3	4	5
Die PQ4R-Methode	0	1	2	3	4	5
Bedeutung neuer Medien für Ihr Studium	0	1	2	3	4	5
Steigerung Ihrer Organisationsfähigkeit	0	1	2	3	4	5
Techniken für Prüfungen und Vorträge	0	1	2	3	4	5
Beratungsstellen an der BUGH	0	1	2	3	4	5
Ziele von Tutorien	0	1	2	3	4	5
Festgelegte Lehrzyklen	0	1	2	3	4	5
Teilnehmerbegrenzungen für Veranstaltungen	0	1	2	3	4	5
Umgang mit der Studienordnung	0	1	2	3	4	5
Geschichte des Lehrerberufes	0	1	2	3	4	5
Referendariat und Seminar	0	1	2	3	4	5
Literatur zum Thema „Berufsperspektive“	0	1	2	3	4	5
Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrer	0	1	2	3	4	5



Bitte bewerten Sie nun noch die Gestaltung der Anwendung:

13) Die Anwendung ist so gestaltet, dass sie Interesse weckt und dazu anregt, sie bis zum Ende durchzugehen	überhaupt nicht	sehr wenig	wenig	ziemlich	stark	sehr stark
	0	1	2	3	4	5

14) Nach dem Lesen der Gebrauchsanleitung fällt die Handhabung der Anwendung leicht	trifft nicht zu	sehr wenig	wenig	ziemlich	häufig	trifft zu
	0	1	2	3	4	5

15) Die Anwendung ist übersichtlich strukturiert	überhaupt nicht	sehr wenig	wenig	ziemlich	gut	sehr gut
	0	1	2	3	4	5

16) Gefällt Ihnen das Design?	überhaupt nicht	sehr wenig	wenig	ziemlich	gut	sehr gut
	0	1	2	3	4	5

17) Mißfällt Ihnen das Schild auf der Startseite?	überhaupt nicht	sehr wenig	wenig	ziemlich	stark	sehr stark
	0	1	2	3	4	5

18) Was sollte Ihrer Meinung nach gestalterisch verbessert werden? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Vielen Dank, dass Sie diesen Fragebogen ausgefüllt haben.

Wir bitten Sie, den Fragebogen bis zum 12.11.1999 bei der Zentralen Studienberatungsstelle abzugeben (Mensa-Gebäude ME 04 oberhalb der Cafeteria;  
 Öffnungszeiten: Mo-Fr 10:00-12:00 und 12:30-14:30 Uhr, Di bis 17:00 und Do bis 15:30 Uhr).  
 Bei Rückfragen rufen Sie uns bitte unter Tel.: 439-4776 (oder -2595) an.