

Katharina Fischer

# **Vom pädagogischen Handwerk zur Professionalisierung –**

Lehrerbildung als „profigrafischer“ Entwicklungsprozess

Dissertation

Zur Erlangung des akademischen Grades des Doktors der Philosophie

*Eingereicht am:*

Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und –didaktik

an der Universität Passau

*Erstgutachter:*

Prof. Dr. Christina Hansen

*Zweitgutachter:*

Prof. Dr. Guido Pollak

---

## **Danksagung**

Die Erstellung dieser Arbeit war durch die Unterstützung, Begleitung und Beratung vieler Personen gekennzeichnet, denen ich hiermit von Herzen danken möchte.

Mein Dank richtet sich zunächst an meine Betreuerin Frau Prof. Dr. Christina Hansen, die mich während des gesamten Prozesses durch wertvolle Diskussionen, inspirative Rückmeldungen, Geduld und Wertschätzung begleitet hat. Ebenso möchte ich mich vielmals bei meinem 2. Betreuer Herrn Prof. Dr. Guido Pollak bedanken.

Außerdem möchte ich mich bei den Teilnehmer/innen des Modellcurriculums bedanken, deren Engagement und Interesse zu jeder Etappe des Forschungsprozesses spürbar war bzw. trotz einiger Hürden bis zum Abschluss aufrecht blieb.

Des Weiteren bedanke ich mich bei den mitwirkenden Kooperationspartner/innen, (Schulamt Passau, Regierung von Niederbayern sowie die beteiligten Praktikumslehrkräfte) deren Unterstützung einen maßgeblichen Anteil für die Projektumsetzung bedeutete.

Gleichfalls möchte ich meiner gesamten Familie danken, die mich stets liebevoll begleitet, produktiv beraten, unterstützt und einfühlsam gestärkt haben.

Letztlich widme ich diese Arbeit aber meinem Vater, den wir viel zu früh gehen lassen mussten. Ihm habe ich mein Interesse an der Wissenschaft und den neugierigen Blick auf die Welt zu verdanken, den ich zeitlebens beibehalten möchte.

---

## Inhaltsverzeichnis

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>PROBLEMAUFRISS – THEMATISCHE EINLEITUNG.....</b>                                       | <b>1</b>  |
| 1.1      | Kapitelübersicht .....  | 8         |
| <b>2</b> | <b>HISTORIE DER LEHRERBILDUNG .....</b>   | <b>11</b> |
| 2.1      | Lehrer(aus)bildung – alter Beruf aber eine junge<br>Professionalisierungsgeschichte ..... | 11        |
| 2.2      | Lehrerbildung vs. Lehrerausbildung .....  | 11        |
| 2.3      | Von der Systematisierung zur Standardisierung .....                                       | 15        |
| 2.4      | Auf der Suche nach einem Konsens .....  | 15        |
| 2.5      | Gestaltungsfragen der Lehrerausbildung .....  | 17        |
| <b>3</b> | <b>FORDERUNGEN AN DIE LEHRER(AUS)BILDUNG IN DEUTSCHLAND.....</b>                          | <b>18</b> |
| 3.1      | Modularisierung als Chance? .....   | 18        |
| 3.2      | Professionalisierung als zentraler Entwicklungsmotor.....                                 | 19        |
| 3.3      | Das Problem mit den zwei Phasen.....  | 20        |
| 3.4      | Lehrerbildung am Beispiel des Freistaats Bayern .....                                     | 24        |
| 3.5      | Eckdaten der bayerischen Lehrerbildung .....  | 24        |
| 3.6      | Genese der bayerischen Lehrerbildung.....   | 26        |
| 3.7      | Problembereiche der deutschen Lehrerbildung.....  | 27        |
| <b>4</b> | <b>FOLGERUNGEN FÜR DIE LEHRERBILDUNG .....</b>  | <b>31</b> |
| 4.1      | Bachelor- und Masterstudien.....  | 31        |
| 4.2      | Lehramtsstrukturen im nationalen Vergleich .....  | 32        |
| <b>5</b> | <b>ZUR PROFESSIONALISIERUNG IN DER LEHRERBILDUNG.....</b>                                 | <b>34</b> |
| 5.1      | Der Begriff der Profession – ein Grundparadigma mit vielen Facetten .....                 | 35        |
| 5.2      | Rahmenmodelle pädagogischer Professionalität .....  | 38        |

---

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 5.3       | Verbindung der Professionsansätze mit konkreten Professionsmodellen.....   | 44         |
| <b>6</b>  | <b>VON DER PROFESSIONITÄT ZUR PROFIGRAFIE – VORSTELLUNG ZWEIER<br/>PROFESSIONSMODELLE .....</b>  | <b>47</b>  |
| 6.1       | Soziologisch-biographisches Professionsmodell.....   | 47         |
| 6.2       | Profigrammmodell.....  | 48         |
| 6.3       | Parallelen zwischen den Modellen .....   | 53         |
| <b>7</b>  | <b>ABLEITUNGEN UND KONSEQUENZEN FÜR DIE FORSCHUNGSARBEIT –<br/>STRUKTURELLE UND INHALTLICHE VERÄNDERUNGEN IN DER LEHRERBILDUNG....</b> | <b>56</b>  |
| 7.1       | Empirische Untersuchung – „Die inhaltliche und strukturelle Machbarkeit von<br>Professionalisierung“ .....                             | 59         |
| 7.2       | Forschungsfragen.....  | 59         |
| 7.3       | Forschungsthese .....  | 60         |
| <b>8</b>  | <b>DAS MODELLCURRICULUM.....</b>   | <b>62</b>  |
| 8.1       | Projektdesign .....  | 62         |
| <b>9</b>  | <b>FORSCHUNGSDESIGN .....</b>  | <b>80</b>  |
| 9.1       | Methodische Grundlegung.....   | 80         |
| 9.2       | Forschungsverlauf .....  | 83         |
| <b>10</b> | <b>ERGEBNISDARSTELLUNG .....</b>   | <b>100</b> |
| 10.1      | Auswertung der 1. Phase – WS 2012/13.....  | 100        |
| 10.2      | Auswertung der 2. Phase – WS 2013/14.....  | 126        |
| 10.3      | Auswertung der Expert/inneninterviews .....  | 141        |
| 10.4      | Methodenreflexion .....  | 148        |
| <b>11</b> | <b>RÜCKBINDUNG AN DIE THEORETISCHE AUSGANGSLAGE UND DIE<br/>FORSCHUNGSTHESEN.....</b>  | <b>151</b> |

---

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 11.1      | Inhaltliche Ebene .....  | 152        |
| 11.2      | Strukturelle Ebene .....   | 155        |
| 11.3      | Zusammenschau .....  | 172        |
| <b>12</b> | <b>MODELL FÜR EINE ALTERNATIVE STRUKTURELLE GESTALTUNG DER<br/>LEHRERBILDUNG .....</b> | <b>173</b> |
| 12.1      | Paradigmatische Grundlegung .....  | 173        |
| 12.2      | Basismodul .....   | 175        |
| 12.3      | Praxisfeld I .....   | 175        |
| 12.4      | Reflexions- und Supervisionsseminare .....   | 176        |
| 12.5      | Persönlichkeitsentwicklung .....   | 177        |
| 12.6      | Community .....  | 179        |
| 12.7      | Vertiefungsmodul I und II .....  | 179        |
| 12.8      | Praxisfeld II .....  | 179        |
| 12.9      | Multiprofessionelles Netzwerk .....  | 180        |
| 12.10     | Portfolio .....  | 180        |
| <b>13</b> | <b>RESÜMEE .....</b>   | <b>185</b> |
| <b>14</b> | <b>AUSBLICK .....</b>  | <b>187</b> |
| <b>15</b> | <b>ANHANG .....</b>  | <b>189</b> |
| 15.1      | Tabellenverzeichnis .....  | 189        |
| 15.2      | Abbildungsverzeichnis .....  | 190        |
| 15.3      | Literaturverzeichnis .....   | 191        |
| 15.4      | Transkriptionsverzeichnis .....  | 203        |

## 1 Problemaufriss – Thematische Einleitung

*„Mit der Lehrerbildung ist es offenbar wie im normalen Leben: Kooperation ist zwar schön und gut – im Alltag jedoch erweist sie sich als höchst fragiles Gebilde.“*  
(Wiefried, Schubarth, 2010)

### Ausgangslage

Die gegenwärtige Struktur der Lehrerbildung in Bayern ist durch einen konsekutiven Aufbau gekennzeichnet, der diese in zwei hintereinander geschaltete Phasen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen trennt. Da die 1. Phase des Studiums auf die Vermittlung von bestimmten theoretischen Inhalten ausgerichtet ist, wird damit zwar der Kompetenzerwerb der Student/innen bzw. deren Wissenszuwachs gestärkt, es obliegt aber der 2. Phase, diese erworbenen Kenntnisse mit beruflichen Handlungskompetenzen zu verbinden (Schubarth, 2010, S. 86).

Aus professionstheoretischer Sicht ist dieser Aufbau jedoch ungünstig. So bezeichnet Oelkers (2006) die Lehrerbildung „als ein reines Fachstudium, das kaum einen Bezug zu den Unterrichtsfächern der Schule hat, die immer noch verstanden werden als seien sie Ableitungen aus den Fachwissenschaften.“ (Oelkers, 2006). Terhart (2002 und 2007) verweist außerdem auf eine zunehmende „Verfachwissenschaftlichung“, die einen Kontrapunkt zwischen Theorie und praktischem Können bildet (Terhart, 2002, S. 166, 2007, S. 7).

Die LPO I in der Fassung vom 13. März 2008 konnte zum Teil Defizite früherer Ausbildungskonzeptionen kompensieren (vgl. Blömeke & König, 2011), die Probleme, welche mit der Zersplitterung des Lehrangebots und der fehlenden

Koordination<sup>1</sup> von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, pädagogischen und schulpraktischen Studien zusammenhängen, sind aber immer noch nicht zufriedenstellend gelöst.

Eine stärker aufeinander abgestimmte Theorie-Praxis-Verzahnung innerhalb der beiden Ausbildungsphasen würde diesem Manko inhaltlich entgegenreten, müsste dazu aber auch strukturell in beiden Studienphasen gewährleistet sein.

Die vorliegende Arbeit nimmt diese Forderung zum Anlass, indem folgender **These** nachgegangen wird: durch eine strukturelle und inhaltliche Theorie-Praxisverbindung in der 1. Phase des Lehramtsstudiums kann der frühzeitige Aufbau eines professionellen Habitus begünstigt werden, der sich bei den Studenten/Studentinnen mit Beginn des Studiums, über ihre berufliche Laufbahn hinweg, berufsbiographisch entwickelt und auf Basis von geschulten Reflexionskompetenzen konstant erweitert. Diese Theorie-Praxis-Verzahnung wird als ein spiralförmiges Zusammenwirken von universitären Lehrinhalten, deren praxisbezogenen Wendung und Reflexion verstanden. Die konkrete Umsetzung wird in diesem Forschungsprojekt durch eine **alternative Form des Praktikums erprobt**.

Das entworfene „Modellcurriculum“ bezieht sich auf den Artikel 3 Abs. 1 Nr. 1 Halbsatz 2 des BayLBG, der besagt, dass die unterschiedlichen Studienanteile so miteinander zu verbinden sind, dass sie sich gegenseitig ergänzen und vertiefen. Außerdem wird durch den grundgelegten biographieorientierten Professionsansatz betont, dass der „Prozess der Auseinandersetzung zwischen Außen- und Innenvariablen entlang dem biographischen Leitmotiv der Entwicklung von beruflicher Identität“ (Terhart, 2001, S. 28) stattfindet, der den Studenten/die Studentin somit als einen Reflective Practitioner<sup>2</sup> (Schön, 1983) betrachten lässt.

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu auch den Artikel 3 Abs. 1 Nr. 1 Halbsatz 2 BayLBG, der besagt, dass die unterschiedlichen Studienanteile so miteinander zu verbinden sind, dass sie sich gegenseitig ergänzen und vertiefen.

<sup>2</sup> Donald Schön definiert einen Reflective Practitioner vor allem über die Vorgänge „Reflection-in-action“ und „Reflection-on-action“ (Schön 1983). Er wird kritisiert, weil er den sozialen, institutionellen und curricularen Kontext ignoriert, in dem Reflexion stattfindet (Zeichner & Liston 1996). Für Postholm (2008, 1727) greift das Konzept von Schön zu kurz, wenn es um Weiterentwicklung von Lehrpraxis geht, da ihr die Reflexion vor der und für die kommende Handlung über vergangene Erfahrungen fehlt.

Aufgrund der Sonderbestimmungen im Rahmen von Modellversuchen gemäß § 34 Abs. 6 LPO I, in denen mit Zustimmung des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus im Rahmen von Modellversuchen nach Art. 19a BayLBG von den organisatorischen Rahmenbedingungen im **pädagogisch-didaktischem Schulpraktikum** und im **studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum** abgewichen werden kann, wurden diese im Modellcurriculum als **strukturelle Einheit** betrachtet. Folglich müssen beide Praktika im Rahmen eines Studienjahres (September-Juli) **an derselben Schule** absolviert werden.

Die Student/innen haben damit die Möglichkeit, hierbei aus ihrer üblichen Beobachterrolle herauszutreten und ein **aktives Mitglied** der Schulgemeinschaft zu werden. Außerdem ermöglicht ihre zusätzliche Rolle als Lernhelfer/Lernhelferin ein **selbständiges** Unterrichten in Klein- und Kleinstgruppen.

Die universitäre Begleitung findet durch spezifische Seminare und Workshops statt, an denen sowohl die Student/innen wie auch deren Praktikumslehrkräfte teilnehmen. Die Inhalte orientieren sich einerseits an aktuellen Fragestellungen der Teilnehmer/innen, die sich aus ihrer praktischen Tätigkeit heraus ergeben und theorieorientiert aufgearbeitet werden. Andererseits werden Supervisions- und Reflexionsseminare abgehalten, in denen die Student/innen in einem offenen und gleichzeitig vertraulichen Rahmen über ihre neue und ungewohnte Rolle als Lehrerin/Lehrer reflektieren, auftretende Probleme oder Hürden besprechen und neue Ideen entwickeln können.

Diese Seminare werden vom Leitungsteam des Modellcurriculums durchgeführt, wodurch die Student/innen nicht nur eine fachliche Unterstützung, sondern auch eine persönliche Betreuung durch fixe Ansprechpersonen erleben. Ein weiterer Austausch ist durch die blended-learning Plattform „Moodle“ gesichert, die den Student/innen eine kontinuierliche Vernetzungsmöglichkeit mit allen Beteiligten (Universität, Student/innen, Praktikumslehrkräften) über die Präsenzphasen hinaus ermöglicht.

## **Begründung für das Modellcurriculum**

Die Relevanz des Modellcurriculums wird somit durch folgende Aspekte sichtbar: zum einen werden die Teilnehmer/innen bereits in der 1. Phase ihres Studiums mit ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit konfrontiert, wodurch sie frühzeitig u.a. Einblicke in die Unterrichtsgestaltung, methodische Umsetzung, didaktische Grundlegung, Einzel- und gruppenorientierte Förderung und Differenzierung gewinnen.

Zum anderen werden sie darin sensibilisiert, welche Zusammenhänge zwischen den universitären Inhalten und ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit bestehen. Dieser Wissenstransfer schafft jene Brücke, die oft zwischen der 1. und 2. Phase fehlt, da sich beide Studienabschnitte zwar um Kooperationen bemühen, nachhaltige Vernetzungen jedoch fehlen. Außerdem wird damit gezeigt, dass die wissenschaftlichen Inhalte nicht isoliert betrachtet werden können, sondern mit den erlebten Praxisszenen in Verbindung stehen.

Eine solche Vernetzung schärft zudem die diagnostische Kompetenz der Student/innen und forciert deren Professionsverständnis. Dieses bezieht sich auf die Annahme, dass Theorie und Praxis miteinander interagieren und somit der Lehrberuf keine Ausbildung ist, die mit Ende der 2. Phase zeitlebens abgeschlossen ist. Vielmehr geht es um die Bewusstheit, dass der Lehrerberuf mit einem konstanten Professionalisierungsprozess verbunden ist, der im besten Fall über die berufliche Beendigung hinaus verläuft.

Um diesen Anspruch erfüllen bzw. die dafür notwendige Basis bereits im Studium zu setzen, braucht es eine konstante Begleitung und Beratung, um den Studenten/die Studentin in seinem/ihrem Entwicklungs- und Verstehensprozess zu unterstützen. Zudem werden sie in ihrer kritischen Urteilskraft gestärkt, die wiederum als Motor ihres Professionalisierungsprozesses angesehen wird. Universität, Praxis und prozessorientierte Betreuung bilden somit in diesem Modell ein Schlüssel-Schloss-Prinzip, um die Machbarkeit eines frühzeitigen Professionalisierungsprozesses zu ermöglichen.

Die Notwendigkeit eines solchen Praktikums ist aber nicht nur aus professionstheoretischer Sicht begründet, sondern eng an die **geschichtliche Entwicklung der Lehrerbildung** gebunden. Historisch betrachtet, dominierte im 19. Jahrhundert noch der Begriff der Lehrerbildung, welcher Persönlichkeitsmerkmale, wie z.B. das „Charisma“ einer Person stärker in den Vordergrund rückte als ein erwerbbares Wissen und Können. Ausdrücke wie die „geborene Lehrerpersönlichkeit“ waren dadurch die Folge. Ebenso erhielt die Pädagogik lange keine eigenständige Widmung als Hauptfach, sondern lediglich eine Deklaration als „allgemeine Bildung“ im Rahmen des Lehramtsstudiums, obwohl schon 1745 Hans-Christian Trapp, Leiter des ersten deutschen Lehrstuhls für Pädagogik, darum bemüht war, diese als Universitätsdisziplin zu etablieren. Erst mit der 1832 erfolgten Gründung des ersten preußischen Lehrerbildungsseminars und der anschließenden Forderung nach einer Universitätsausbildung für Lehrkräfte im niederen Schulwesen (1848/1849), zeigten sich klare Signale in Richtung einer systematisierten Lehrerbildung, die schließlich 1926 in der Gründung von Pädagogischen Akademien nach dem Modell der Bildnerhochschule von E. Spranger mündeten.

Mit der begrifflichen Neuerung der Lehrerausbildung wurde verdeutlicht, dass es sich nun um einen systemisch erlernbaren Beruf mit professionellen Kompetenzen handelt. Als Grundlage wurden dazu geisteswissenschaftlich-hermeneutische und sozialwissenschaftlich-empirischen Kompetenz- und Expertisetheorien gesetzt, die in den 1970 Jahren um das Konzept der Schlüsselqualifikationen erweitert wurden. Diese zunehmende Verlagerung der Verantwortung auf die einzelne Lehrkraft erwies sich aber als nicht hinreichend (Schley & Schratz, 2000), wodurch in den 1970/80 Jahren die Prozessforschung mehr Gewichtung erhielt. Diese war mit der Frage verbunden, was die Professionalität eines Lehrers/einer Lehrerin im Kern kennzeichnet, deren Beantwortung im kompetenzorientierten Ansatz (vgl. Blömeke, 2001; Oser & Oelkers, 2001) vermutet wurde. Die zunehmende Kategorisierung von Lehrerkompetenzen in Standards (vgl. Brandenburg & Keller, 2002; Guldemann & Zutavern, 2002) und die 2004 beschlossenen KMK Beschlüsse von „Standards für die Lehrerbildung“ konnten allerdings auch nicht das „Spannungsfeld zwischen Person und Institution, zwischen Produkt und Prozess, zwischen Wünschenswertem und Möglichem“ (Schratz & Wieser, 2002, S. 40) auflösen.

Bis jetzt befindet sich die Lehrerbildung in einer tiefgreifenden Veränderungsphase, die sich nicht nur auf strukturelle Aspekte bezieht, sondern auch die Frage der beruflichen Eignung und der hierfür notwendigen Kompetenzen beinhaltet. Unter dem Dach der „Professionalisierung“ werden dazu Aspekte der Wirksamkeit (vgl. Blömeke, 2004) und Nachhaltigkeit (vgl. Oser & Oelkers, 2001; Terhart, 2004) bzw. die Entwicklung von Standards diskutiert. Die thematische Tragweite wird außerdem durch die Vielzahl an entsprechenden wissenschaftlichen Publikationen sichtbar, die sich mit empirischen, erziehungswissenschaftlichen, strukturtheoretischen, systemischen, unterrichtswissenschaftlichen u.a. Perspektiven beschäftigen (Blömeke & König, 2011; Bosse, 2012; Keuffer, 2010; Terhart, 2007; Winter, 2008).

Konsens besteht jedoch darin, dass die Lehrerbildung innoviert und verändert werden muss, um den heutigen beruflichen Ansprüchen zu genügen. Allerdings bleibt unklar, welche Komponenten dazu notwendig sind, sodass eine Pluralität an möglichen Ansatzpunkten besteht. Ein Teil der Expertenmeinungen kritisiert dabei, dass die derzeitigen „(...) Bedingungen der staatlichen Pflichtschule zu unauflösbaren Widersprüchen und Dilemmata der Lehrtätigkeit *führen*<sup>3</sup>, die eine Professionalisierung des Berufs verhindern und das Scheitern zur Normalität machten (vgl. Combe & Helsper, 1997; Combe & Kolbe, 2004; Helsper, 2001, 2004; Oevermann, 1996). Andere Stimmen verweisen wiederum auf kontroverse Professionalisierungskonzepte, die eine Vereinheitlichung zwischen den universitären Ausbildungsformen zusätzlich erschweren. Außerdem hat die Lehrerbildung durch die eingeführte Modularisierung (Bologna-Prozess) zwar an inhaltlicher Verbindlichkeit gewonnen, allerdings ist sie durch die unterschiedlichen Verwirklichungen der gestuften Bachelor/Masterstudiengänge auch diffuser geworden (Messner, 2012, S. 1).

Die angesprochenen Problembereiche machen somit deutlich, dass sich ein **alternatives Lehrbildungsformat** nicht mehr auf eine dieser Facetten konzentrieren kann, sondern eine grundlegende neue Konzeption verfolgen muss.

---

<sup>3</sup> Einfügung durch die Autorin

Ein vielversprechender Ansatz beruht dazu auf der **phasenverbindenden Lehrerbildung**, die nach Hericks (2004) als „organisatorische, curriculare und personelle Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen mit dem Ziel, die jeweiligen Stärken für die Ausbildung in den je anderen Phasen zu nutzen“ definiert wird (Hericks, 2004, S. 301). Angehende Lehrer/innen hätten damit die Möglichkeit, bereits während ihres Studiums mit ihrem zukünftigen beruflichen Arbeitsfeld zusammenzutreffen, um damit unmittelbar der Frage nachzugehen, ob dieser Beruf der Richtige ist, Synergien zwischen Wissenschaft und Praxis zu erkennen bzw. ihre berufliche Professionalität bereits als Student/Studentin aufzubauen. Außerdem würde damit der vielzitierten Kritik Ewald Terharts (2000) Rechnung getragen, der eine höhere inhaltliche Verbindlichkeit zwischen den Lehramtsstrukturen sowie eine Höherbewertung der Praxisphasen gegenüber den theoretisch ausgerichteten Studienphasen fordert. Seiner Ansicht nach sollte die Lehrerbildung nämlich als berufsbiographische Aufgabe verstanden und gestaltet werden, um damit eine nachhaltige strukturelle Änderung und Reform zu erreichen (Terhart, 2000, S. 15, 2007, S. 6ff).

Die Effekte einer phasenverbindenden Lehrerbildung wurden auch schon empirisch erfasst, in dem z.B. Nölle (2002) positive Effekte bei Studiengängen belegen konnte, die eine explizite Verbindung von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen forcierten. Ähnliche Vorteile eines situierten Lernens gegenüber dem textbasierten Lernen konnten auch Fölling-Albers, Hartinger und Mörtl-Hafizovic (2005) nachweisen, die sie für die Bereiche der pädagogischen Diagnostik und Förderdidaktik ermittelten.

Bundesweit betrachtet, steht ein solcher strukturell verankerter Theorie-Praxis-Bezug allerdings noch am Anfang, auch wenn sich einige Regionen bereits in den letzten Jahren auf den Weg begeben und zahlreiche Kooperationsbezüge aufgebaut haben. Als Beispiel können Veränderungen und Reformen in der ersten und zweiten Phase genannt werden, die sich u.a. in der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes, in der Kooperation mit den Hochschulen, bei den Schulpraktischen Studien in den MA-Lehramtsstudiengängen und im Zusammenhang mit der Betreuung des Praxissemesters zeigen (Keuffer, 2010, S. 62). Allerdings verweist Keuffer (zit. nach Bosse, 2012, S. 6) dabei auch auf die

kritische Einschätzung der OECD (2004), „(...) die das deutsche Referendariat prinzipiell als besondere Ausbildungsgelegenheit für angehende Lehrerinnen und Lehrer sieht, zugleich aber auch konstatiert, dass die guten institutionellen Rahmenbedingungen nicht effektiv genutzt werden, um professionelle Reflexion und Schulpraxis miteinander zu verbinden.“ (ebd.S.6.).

Diese fehlende Effektivität könnte jedoch ausgeglichen werden, in dem die Spezifika der jeweiligen Phase nicht mehr künstlich begrenzt, sondern miteinander verbunden werden. Allerdings stößt die Umsetzung einer derartigen Lehrerbildung wiederum auf unterschiedliche Hürden, die u.a. mit der Genese der bisherigen Ausbildungsstrukturen bzw. dem fehlenden Konsens über einen verbindlichen Professionalisierungsbegriff, der als Grundlage einer neuen Lehrerbildung angesehen werden sollte, zusammenhängen. Schubarth (2010) weist außerdem darauf hin, „(...) dass es auch nach Jahren der Reformdebatte noch immer kaum Kooperation zwischen erster und zweiter Phase gibt und dass dies offenbar den Eigeninteressen der beteiligten Akteure und Institutionen am ehesten entspricht.“ (Schubarth, 2010, S. 79).

## 1.1 Kapitelübersicht

Die vorliegende Arbeit widmet sich zunächst der **historischen Entwicklung** der Lehrerbildung, worin eine Bestandsaufnahme zur Lehrerausbildung und **Professionalität** diskutiert wird.

Anschließend wird auf den **strukturellen und systemischen Wandlungsprozess** der Lehrerbildung zu einer Lehrerausbildung eingegangen, der sich weiterführend in neuen Begrifflichkeiten wie z.B. **Standards und Kompetenzen** niedergeschlagen hat. Darauf aufbauend, werden aktuelle Gestaltungsfragen der Lehrerbildung vorgestellt, um gegenwärtige Entwicklungen und Tendenzen abzubilden. Dazu wird ein Überblick der deutschen Hochschullandschaft vorgenommen, um die regionalen **Studienkonzepte** darzulegen bzw. am Beispiel der Lehrerbildung in Bayern zu konkretisieren.

Im nachfolgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche Zusammenhänge zur **Professionalität bzw. Professionalisierung** von Lehrkräften bestehen, um dazu wesentliche theoretische Richtlinien aufzuzeigen bzw. damit verbundene Professionalisierungsansätze anhand von ausgewählten **Modellen** zu spezifizieren. Den Ausgangspunkt bildet dabei die Frage, was Profession überhaupt bedeutet und welche Konsequenzen sich daraus für frühere und aktuelle Professionskonzepte ergeben. Beginnend mit dem historischen Ansatz, werden der kriterienbezogene Ansatz, der systemtheoretische Ansatz, der strukturtheoretische Ansatz, der interaktionistische Ansatz und der biografieorientierte Ansatz vorgestellt. Anschließend erfolgt ein Transfer zum soziologisch-biographischen Professionsmodell nach Helsper und Combe (1997) und dem Profigrافیemodell nach Schenz (2012).

Der Aufruf nach einer stärkeren Theorie-Praxis-Verzahnung wird anschließend empirisch gewendet und am **Pilotprojekt „Modellcurriculum“** konkretisiert. Hierfür wurden die teilnehmenden Student/innen über ein Jahr hinweg begleitet bzw. ihr Entwicklungsprozess anhand von qualitativen Interviews sowie eines Forschungstagebuchs dokumentiert. Die Forschungskategorien wurden dabei aus dem Profigrافیemodell entnommen. Diese lauten: Kategorie I: Fachlich und überfachliches Wissen, Kategorie II: Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten/Beruflich und metaberuflich, Kategorie III: Haltungen, Einstellungen, Werte, Kategorie IV: Professionelles Selbstbild, Kategorie V: Bezugswissenschaftliches Bewusstsein, Kategorie VI: Kritische Urteils- und Reflexionskraft. Zusätzlich wurden 4 Experteninterviews durchgeführt. Die Expert/innen waren Herr Dr. Hans-Stefan Fuchs, Leiter des Organisationsbüros des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik an der Universität Passau sowie Leiter des Referats 1, welches für den Themenbereich Modularisierung, Prüfungs- und Studienordnungen zuständig ist, Herr SchAD Hubert Kainz, Fachlicher Leiter des Schulamts Passau, dessen Funktion u.a. allgemeine Angelegenheiten der Schulleitungen, Aspekte der inneren Schulorganisation, Klassenbildung und Lehrerzuweisung sowie die Zusammenarbeit mit weiterführenden Schulen umfasst, Frau Brigitte Rammer, Grundschulpädagogin an der Hans-Carossa-Grundschule, die im Modellcurriculum als Praktikumslehrkraft für die Studienfächer Mathematik, Deutsch, Heimat- und Sachunterricht und Kunsterziehung tätig war und Frau Thea

Weindl, ebenfalls Grundschulpädagogin an der Grundschule Passau-Grubweg, die auch als Praktikumslehrkraft für die Fächer Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachunterricht, Kunst- als auch Sporterziehung mitwirkte.

Die gewonnenen **Ergebnisse** wurden anschließend auf Basis der Themenreduktionsanalyse von Froschauer/Lueger (2003) und der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) ausgewertet und interpretiert.

Durch die **theoretische Rückbindung** zwischen den **empirischen Ergebnissen**, der grundgelegten These und den professionstheoretischen Ansätzen (vgl. Kontextbetrachtung), wurde ein **Modellversuch** entwickelt, der den Professionalisierungsprozess eines Lehramtsstudenten/einer Lehramtsstudentin als „Prozess des Erfassens, Erfahrens und Bewertens pädagogischer Situationen“ (Schenz, 2012, S.89) ansieht und die einzelnen Studienphasen nicht mehr als aufbauend oder ergänzend, sondern als zirkulär miteinander verschränkt versteht. Angelehnt an das Modell der Lehrer/innenbildung nach Schenz und Denner (2009) soll damit eine **Verbindung aus bildungswissenschaftlichen Ansprüchen mit praxisorientierten Handlungskompetenzen über die einzelnen Lehramtsstudiengänge hinaus** gelingen (Schenz, 2012, S. 209).

Der **Ausblick** beschäftigt sich abrundend mit weiterführenden Forschungsfragen, die für künftige Forschungsprojekte im Bereich der professionstheoretischen Lehrerbildung geeignet erscheinen.

## 2 Historie der Lehrerbildung

### 2.1 Lehrer(aus)bildung – alter Beruf aber eine junge Professionalisierungsgeschichte

Die Geschichte der Lehrer(aus)bildung ist eng an die Institution Schule gebunden, die sich in Deutschland wie auch in anderen europäischen Ländern, im 17./18. Jahrhundert etablierte. Den Schwerpunkt bildete dabei die systematische Unterweisung von Schülerinnen und Schülern, die in sog. „niederen und höheren Schulen“ erfolgte (vgl. Sandfuchs, 2004). Damit wurde eine klare Trennung zwischen Gymnasiallehrer/innen und Volksschullehrer/innen postuliert, die sich wiederum in deren Ausbildungsstrukturen niederschlug. Das Fach der Pädagogik stellte zu diesem Zeitpunkt außerdem noch eine Randkomponente dar, die erst 1745 im Rahmen der ersten Lehrstühle für Pädagogik institutionalisiert wurde.

Ernst Christian Trapp (1745-1818) hatte dabei den ersten deutschen Lehrstuhl für Pädagogik inne, den er von 1779 bis 1783 an der Universität Halle leitete. Es gelang ihm, pädagogisch-theoretische Erkenntnisse mit schulpraktischen Studien zu verbinden, wodurch sich die Pädagogik schrittweise als wissenschaftliche Disziplin einbetten konnte. Dennoch erhielt die Pädagogik erst in den 1960er Jahren eine vollständige Widmung als universitäres Hauptfach, wodurch sie in den Anfängen der Lehrer(aus)bildung lange nur als „allgemeine Bildung“ deklariert wurde.

### 2.2 Lehrerbildung vs. Lehrerausbildung

Dementsprechend dominierte aus historischer Sicht der Begriff der Lehrerbildung, der sich weniger auf fachliche Kompetenzen und entsprechendes Wissen, wie auf offen definierte Persönlichkeitsmerkmale, die als „Charisma“ umrahmt wurden, bezog. Ausdrücke wie etwa „der geborene Lehrer“ führten dazu, dass die Lehrerbildung zunächst keiner systematischen Ausbildung unterlag, wodurch bis in die 1820er Jahre unterschiedlichste Berufsgruppen, wie z.B. ehemalige Soldaten, den Grundschulunterricht gestalteten.

Erst in der Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden Seminare zur Ausbildung in der Methodik aller Unterrichtsfächer eingeführt, sodass bestimmte professionelle Kompetenzen zur Grundlage eines systemisch erlernbaren Berufs wurden. Damit wurde der Begriff der Lehrerbildung zugunsten des Begriffs der Lehrerausbildung abgelöst, der bis heute Gültigkeit hat.

### **Systematisierung der Lehrerbildung**

Auf institutioneller Ebene ergaben sich dadurch wichtige Neuerungen, die nachstehend anhand eines Vergleichs zwischen der institutionellen Genese der Gymnasial- und der Volksschullehrerausbildung abgebildet werden (vgl. Blömeke, 2009, S. 483f).

Im Gegensatz zum Volksschullehramt, wurden in Bayern bereits 1809 Staatsexamen für Lehrer an höheren Schulen etabliert, sodass die Gymnasiallehrrausbildung deutlich früher systemischen Richtlinien folgte. Außerdem mehrte sich der Einfluss der neuhumanistischen Philosophie, wodurch die Idee von Rechtsgleichheit und Allgemeinbildung zur konzeptionellen Leitidee einer gymnasialen Ausbildung wurde. Damit gelang es, das Lehramtsstudium als eigenständige Berufsqualifikation zu fixieren bzw. die Artistenfakultät zugunsten einer unmittelbaren Universitätsanbindung abzulösen.

Das Volksschullehramt folgte diesem Trend, in dem es 1832 zur Gründung des ersten preußischen Lehrerbildungsseminars kam. Dennoch verblieb das Volksschullehramt vorerst ohne universitäre Anbindung. 1848/49 wurde die Forderung nach einer Universitätsausbildung für Lehrkräfte im niederen Schulwesen verstärkt und letztlich 1929, in Form von Pädagogischen Akademien verwirklicht. Der institutionelle Entwurf orientierte sich dabei an dem Modell der Bildnerhochschule von Eduard Spranger, die dem Grundsatz nachkam, „(...) dass nur derjenige bilden könne, der selbst gebildet ist“ (Fiebert & Kunze, 2005, S. 44), womit Diesterwegs Vorstellungen einer ganzheitlichen Lehrerbildung in Form von neuhumanistischen und bildungstheoretischen Grundsätzen verwirklicht wurde.

Außerdem verfolgte Spranger das Ziel, die Beziehung zwischen Wissenschaft und Bildung zu verstärken da „(...) Wissenschaft eine Voraussetzung und ein Inhalt von

Bildung ist. Sie ist ferner ein zum pädagogischen Tun nachträglich Hinzukommendes und auf dieses Tun Gerichtetes. Diese Beziehungen der Bildung und Wissenschaft gehen aber nicht so weit, dass deshalb das Kulturgebiet der Wissenschaft mit dem der Erziehung zusammenfielen.“ (Spranger, 1920, S. 31).

Die Pädagogischen Akademien setzten somit eine völlige neue Ausbildungsstruktur fest, die erstmals eine Verbindung aus vertiefenden fachwissenschaftlichen Inhalten sowie schulpraktischen Studien, die wiederum anhand von didaktischen Vermittlungstheorien reflektiert wurden, beinhaltete (Fiebert & Kunze, 2005, S. 45).

Zeitgleich etablierte sich in der gymnasialen Lehrerbildung eine neue Prüfungsordnung, die eine Differenzierung der Lehrerausbildung nach Unterrichtsfächern und Schularten festlegte. Die grundlegende Struktur wurde bis 1890 beibehalten und erst danach um eine zweite Ausbildungsphase erweitert, in der die Vermittlung von Berufsfertigkeiten im Vordergrund stand. Ebenso wurden verschiedene Seminararten eingeführt, die sich vorwiegend mit germanischen, romanischen, anglistischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Inhalten befassten.

In den Jahren zwischen 1933-1945, wurden die Pädagogischen Akademien allerdings in „Hochschulen für Lehrerbildung“ umbenannt, wodurch der neugewonnene wissenschaftliche Charakter drastisch gesenkt und erst 35 Jahre später, in Form einer universitären Anbindung, wiedergewonnen werden konnte. Ab 1945 wurde gleich wie in der Gymnasiallehrausbildung eine zweite Ausbildungsphase eingeführt, womit sich jene Strukturen festigten, die bis 2001 Gültigkeit hatten. Die einzige Ausnahme bildete Baden-Württemberg, das bis heute an insgesamt 6 unabhängigen Pädagogische Hochschulen<sup>4</sup> festhält. Die Entscheidung beruhte dabei auf dem Ziel, Wissenschaft und Praxisorientierung primär an pädagogischen Fragestellungen anzubinden, um damit der Lehrerbildung ein ausbildungsbezogenes Profil zu geben bzw. den Hochschultypus in seiner Besonderheit aufrechtzuhalten. Zudem sollte damit ein Rahmen geschaffen

---

<sup>4</sup> Folgende 6 Pädagogische Hochschulen sind in Baden-Württemberg vertreten: Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd, Pädagogische Hochschule Weingarten, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg sowie die Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Freiburg.

werden, in dem ein direkterer Austausch mit den Student/innen gewährleistet ist, um einen weiteren Kontrapunkt zu anderen universitären Massenstudien zu bieten (Frankenberg, 2004).

## Zusammenschau

Die nachstehende Grafik, fasst den beschriebenen Vergleich zwischen der Gymnasiallehrausbildung und der Volksschullehrausbildung nochmals zusammen:

| Gymnasiallehrausbildung   | Volksschullehrausbildung  |
|---|---|
| Bayern, 1809, Preußen 1810: Einführung von Staatsexamen für Lehrer an höheren Schulen – neuhumanistische Philosophie nimmt Einfluss auf staatliche Entscheidungen - Idee von Rechtsgleichheit und Allgemeinbildung als Leitidee | Bis 1820er Jahre: Volksschulunterricht von ehemaligen Soldaten, ohne eigene Ausbildung durchgeführt   |
| Trennung des Lehramts vom geistlichen Amt + Etablierung als eigenständiger Beruf – „Staat“ als Garant der Unabhängigkeit von der Kirche   | Erste Hälfte des 19. Jahrhunderts: Einführung von Seminaren zur Ausbildung in der Methodik aller Unterrichtsfächer – Legitimierung auch für Frauen „Konzept der geistigen Mütterlichkeit“ (Brehmer & Ehrich, 1990, S. 3). Einsatzorte: Mädchenklassen, Elementarschulen |
| Etablierung eines Fachstudiums an der Philosophischen Fakultät – Vorläufer: Artistenfakultät  | 1832: Gründung des ersten preußischen Lehrerbildungsseminars  |
| 19. Jahrhundert: Neue Prüfungsordnungen: Differenzierung der Lehrerausbildung nach Unterrichtsfächern und Schularten  | 1848/49: Forderung nach einer Universitätsausbildung für Lehrkräfte im niederen Schulwesen.   |
| Gründung: germanischer, romanischer, anglistischer, mathematischer und naturwissenschaftlicher Seminare.  | 1926 (Weimarer Republik): Pädagogische Akademien (nach dem Modell der Bildnerhochschule von E.Spranger, 1920)   |
| 1890: Ergänzung durch zweite Phase zur Vermittlung von Berufsfertigkeiten   | 1933: Umbenennung der Pädagogischen Akademien in „Hochschulen für Lehrerbildung“ – Ende der 1930er: Ersetzung durch Lehrgang, ab 1980: reines Universitätsstudium, Auflösung der PH (Ausnahme BW)   |
| Heute: Umstellung in Bachelor- und Masterstudiengänge   | 1945: Fachliche Spezialisierung: Zweiphasige Ausbildung   |

**Tabelle 1 Gegenüberstellung Gymnasiallehrausbildung und Volksschullehrausbildung**

### 2.3 Von der Systematisierung zur Standardisierung

In den 1960er Jahren wurden die strukturellen und inhaltlichen Ausbildungsaspekte erweitert, sodass auch die Lehrerpersönlichkeit als wichtiger Faktor für die Unterrichtsqualität betont wurde. Mit der „Abkehr von der Methode“ und der „Zuwendung zur Persönlichkeit“ wurde damit der fachbezogene Status eines „Experten für Unterricht und Erziehung“ neu diskutiert, der sich nach Ternoith (1986) in Abgrenzung zum Laien „(...) gerade durch den Anspruch und das Versprechen auszeichnet, eine spezifisch-pädagogische (...) Lösung von Handlungsproblemen gefunden zu haben“ (Tenorth, 1986, S. 308). Stichweh präzisiert diese Forderung erneut, in dem er ebenso alle Verpflichtungen der Professionen als „(...) Verpflichtungen des individuellen Professionellen gegenüber individuellen Klienten“ bewertet (Stichweh, 1994, S. 300).

Die professionelle Leistungserbringung beruht demnach auf dem Verständnis, dass sich der Lehrer/die Lehrerin als jemand begreift, der/die sich selbst primär als Handelnden identifiziert und im Handeln seine Kompetenzen realisiert (vgl. ebd. S.302). Die professionelle Leistungserbringung manifestiert sich also im Rahmen einer Beziehungs- und Handlungspraxis.

Diese Ausrichtung auf die Verantwortung des Einzelnen, erwies sich zwar kurzfristig als konzeptionelle Erweiterung, die aber letztlich nicht ausreichte, um das „(...) Spannungsfeld zwischen Person und Institution, zwischen Produkt und Prozess, zwischen Wünschenswertem und Möglichem“ (Schley & Schratz, 2000; Schratz & Wieser, 2002, S. 40) aufzulösen. Dennoch regten die angestoßenen Reformbewegungen zu neuen Kategorienbildungen an, die den Begriff der Lehrerkompetenz bzw. den damit verbundenen Versuch einer möglichen Standardisierung erneut zur Diskussion stellten (vgl. Brandenburg & Keller, 2002; Guldemann & Zutavern, 2002).

### 2.4 Auf der Suche nach einem Konsens

Bis heute führte dieser Versuch einer Standardisierung noch zu keinem einheitlichen und verbindlichen Konsens, obwohl die Kultusministerkonferenz

bereits 2004 folgenden Beschluss zur Implementierung von „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ erlassen hat: „Ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung stellt die Einführung von Standards und deren Überprüfung dar. Mit Standards wird Zielklarheit und die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung geschaffen. Die vorgelegten Standards für die Lehrerbildung formulieren Kompetenzen in den Bildungswissenschaften, die für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind und an die die Fort- und Weiterbildung anknüpfen kann.“ (KMK, 2004, S. 1).

Diese Standards sollten von den einzelnen Bundesländern zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 als Grundlagen für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge implementiert werden und damit auch die praktischen Ausbildungsteile des Vorbereitungsdienstes in den Ländern umfassen. Die Kultusministerkonferenz nannte dazu außerdem einen eigenen Katalog von zu erwerbenden Kompetenzen. Dieser unterteilte sich insgesamt in 11 Bereiche, die u.a. „Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte“ und „Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte“ beinhalteten.

Allerdings konnte die Auswirkung dieses einheitlichen und verbindlichen Konsens trotz der flächendeckenden Implementierung der Standards bisher nicht empirisch nachgeprüft werden (vgl. Lenhard, 2005, S. 12), da die meisten Bundesländer überwiegend auf interne oder regional begrenzte Studien setzten<sup>5</sup> bzw. nur in vier Bundesländern (Brandenburg, Hamburg, Hessen und Rheinland-Pfalz) externe Evaluationen stattfanden.

Positiv betrachtet, ermöglichen jene strukturellen Verbindlichkeiten zwar allgemein gültige Richtlinien, wie z.B. die angeführten Standardisierungen sowie die weiterführenden Grundlegungen von Kernkompetenzen, Kerncurricula, Bachelor- und Masterstudiengängen (Allemann-Ghionda & Terhart, 2006; Oelkers, 2001); zum anderen ist aber kritisch zu hinterfragen, ob diese neuen Studienstrukturen noch jenem ursprünglichen humanistischen Gedankengut folgen, welches bisher

---

<sup>5</sup> vgl. länderübergreifende Befragung der Schulministerien der Bundesländer zum Vorbereitungsdienst, deren Ergebnisse im September 2005 vorgelegt wurden (Arbeitsgruppe Lehrerbildung 2005); Auftraggeber KMK

der Lehrerbildung innewohnte. Oder ist die heutige Lehrerbildung einer Diversifizierung bzw. Polyvalenz verbunden (E. Arnold & Reh, 2005), deren Interesse vielmehr in der systemischen Ebene verankert ist?

## 2.5 Gestaltungsfragen der Lehrerausbildung

Wie die Entwicklung der Lehrerbildung zeigt, war die Verbindung zwischen wissenschaftlichen Inhalten und schulpraktischen Studien seit Anfang des 20. Jahrhunderts ein zentrales Ausbildungselement. Allerdings blieb deren strukturelle und inhaltliche Verzahnung bis heute rudimentär, da die zuständigen Ausbildungsinstitutionen (Universität und Studienseminar) sowohl nach Binnenstrukturen als auch nach deren Regelungsdichte, Leitidee und Personal gänzlich unterschiedlich sind (Blömeke, 2009, S. 3). Aus Sicht des kompetenzorientierten Zugangs, beruht diese Problematik auf der Trennung von Fachwissen, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften in zwei hintereinander geschaltete Phasen, wodurch die Verknüpfung der einzelnen deklarativen Wissensdimensionen häufig in separierter und unverbundener Form erfolgt bzw. die systematische Verknüpfungen die Ausnahme bildet.

Blömeke (2009) kritisiert des Weiteren die bestehende Vorstellung, dass wissenschaftliche Theorie und Praxis unterschiedliche Funktionen erfüllten würden, deren einzelne Wissensdimensionen nur von universitären Spezialisten vermittelt werden könnten. Prozedualisierungen könnten aber nur dann systematisch gelingen, wenn dauerhafte und angeleitete Praxiserfahrungen gemacht werden, womit die Lehrerbildung nicht mehr als phasengebunden, sondern phasenübergreifend verstanden werden müsste.

Die Expertiseforschung greift diesen Ansatz ebenfalls auf, in dem sie die Lehrerausbildung aus berufsbiographischer Sicht reflektiert und deren Verlauf nicht auf den Abschluss des Studiums begrenzt, sondern als lebenslangen Prozess deklariert.

### **3 Forderungen an die Lehrer(aus)bildung in Deutschland**

Als Reaktion auf die Kritik an der mangelnden Vernetzung zwischen Theorie und Praxis (vgl. Messner, 2012), wurde in den 1990er Jahren eine einheitliche Institutionalisierung durchgesetzt, die sich in vier Strukturelementen niederschlug:

1. Spezialisierung auf zwei bis drei Fächer,
2. begleitende bildungswissenschaftliche,
3. fachdidaktische und schulpraktische Studien sowie
4. zwei berufspraktische Ausbildungsphasen (Terhart, 2001, S. 549).

#### **3.1 Modularisierung als Chance?**

Dieses neue Format der Institutionalisierung bot zwar einerseits einen zunehmend vergleichbaren Ausbildungsrahmen, andererseits bildeten sich daraus folgende Problemfelder.

Ein Hauptproblem bezieht sich dabei auf die mangelnde Vernetzung zwischen den vier Bereichen, da sowohl die theoretische und praktische, als auch die fachliche und pädagogisch-didaktische Ausbildung nicht wirkungsgleich aufeinander bezogen sind (vgl. Blömeke, Kaiser, & Lehmann, 2010). Durch die zunehmende „Verwissenschaftlichung“ des Lehramtsstudiums konnten zwar die Defizite der früheren Ausbildungskonzeption überwunden werden, jedoch führte dies gleichzeitig zu einer „Zersplitterung“ der einzelnen Angebote (vgl. Terhart, 2001, S. 142f). Dadurch agieren die einzelnen Fachdisziplinen vorwiegend separiert, sodass sich eine nachhaltige Diskrepanz zwischen den theoretischen Inhalten und den praxisbezogenen Fächern ergibt (vgl. Keuffer & Oelkers, 2001).

Um diesem Problem zu begegnen, veranlasste die Kultusministerkonferenz im Jahr 2000/2001 eine weitere Evaluierung, um alternative Reformkonzepte zu entwickeln. Diese knüpften wiederum an die Ergebnisse Fritz Bohnsack's an, der sich

federführend bis Ende der 1990er Jahre mit der strukturellen Umsetzung und Anbindung des Bologna-Abkommens innerhalb der Lehrerbildung beschäftigte.

Die Weiterführung seiner Bemühungen bestand darin, mögliche Modularisierungswege zu suchen, um damit eine inhaltliche Verbindlichkeit zwischen den Lehramtsstrukturen zu erreichen. Deren Evaluationsergebnisse wurden im sog. Terhart-Bericht (2000) veröffentlicht und durch weiterführende Studien, wie z.B. Keuffer und Oelkers (2001) verdichtet. Terhart benannte darin unterschiedlichste Brennpunkte, die sich neben der schon genannten unzureichenden Abstimmung innerhalb der Studienfächer, auch auf einen uneinheitlichen Professionsbegriff bezogen. Darunter ist eine ungenaue begriffliche Präzisierung zu verstehen, wodurch die Dimensionen der sozialen, personalen, intuitiven und kreativen Professionalität zwar thematisiert, aber nicht ausreichend miteinander verknüpft werden können. Dies zeigt sich auch in der beschriebenen ausbildungsbezogenen Zersplitterung, die system- und strukturimmanent begründet ist.

### **3.2 Professionalisierung als zentraler Entwicklungsmotor**

Als Konsequenz daraus, wurde die Professionalität von Lehramtsstudierenden zunehmend betont und deren Professionalisierung als laufender Prozess definiert, den es biografieorientiert zu gestalten und kontinuierlich weiterzuentwickeln gilt. Hierfür wurden Empfehlungen seitens des Wissenschaftsrates ausgesprochen, die sich einerseits auf die Einführung einer gestuften Bachelor-Master Struktur bezogen, andererseits sollte das Konsektivmodell<sup>6</sup> der Lehrerausbildung überdacht und zugunsten einer verbindlichen Kerncurriculastruktur weiterentwickelt werden (vgl. Messner, 2012). Diese neuen Modelle und Strukturen, verbunden mit einem berufsbiographischen Professionsbegriff, verbessern die Möglichkeit für selbsttätige

---

<sup>6</sup> Das Konsektivmodell bezeichnet eine Studienstruktur, die sich in 7 Semester Fachwissenschaften, 4 Semester Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik unterteilt. Kritiker äußerten sich dahingehend, dass eine solche Aufteilung zu einer mangelnden Vernetzung innerhalb der Disziplinen führt bzw. es dem Studierenden/der Studierenden erschwert, den persönlichen Berufs- und Entwicklungsprozess barrierefrei zu gestalten. Somit wurde für eine Abschaffung dieses Modell plädiert.

Bildungsprozesse und sichern eine praktisch-soziale Dimension, im Sinne der persönlichen Schwerpunktsetzung, Gestaltung und Auswahl.

### 3.3 Das Problem mit den zwei Phasen

Aus heutiger Sicht zeichnet sich ab, dass die bolognaorientierte Modularisierung bzw. die Entwicklung von stufenorientierten Studiengängen allgemeine Umsetzung gefunden haben. Doch noch immer sehen die Ausbildungsstrukturen aller Lehramtsstudien vor, dass diese in zwei Phasen absolviert werden müssen, wodurch sich ein Theorie-Praxis Konflikt ergibt. Denn "Deutschlands Lehrer (werden) ... in ihrer Ausbildung seit jeher zu wenig und zu spät auf den Schulalltag vorbereitet – und erst recht nicht auf die psychischen Belastungen, die viele von ihnen scheitern lassen. Denn „vor allem in der ersten Phase des Studiums an der Universität erfahren die Studenten zu wenig über ihren späteren Beruf<sup>7</sup>." (Lenzen, Baumert, Watermann, & Trautwein, 2004).

Um die Basis dieser Kritik besser verstehen zu können, werden nachstehend die beiden Studienphasen erläutert. Dazu wird vorwiegend auf die rechtlichen Grundlagen des **Freistaat Bayern** eingegangen.

#### 1. Phase

Die erste Phase ist durch eine klare Wissenschaftsorientierung gekennzeichnet, in der die Studierenden Kenntnisse zu den Bereichen: (Grundschul-; Allgemeine) Pädagogik und –didaktik, Erziehungswissenschaft, Psychologie sowie der frei gewählten Fachschwerpunkte erhalten. Die inhaltliche Vermittlung obliegt dabei Mitarbeiter/innen der Universität, die dazu angehalten werden, das Prinzip des forschenden Lernens zu forcieren, um damit einen selbstgesteuerten Wissenserwerb zu ermöglichen. Auf diese Weise wird unterstrichen, dass der Studierende seine eigene Lern- und Berufsbiografie bestimmen und diese entsprechend seiner Person individuell ausgestalten kann. Er/Sie wird somit als ein

---

<sup>7</sup> Süddeutsche Zeitung Nr. 119 vom 24./25.05.2003, S. 2; das Schlusszitat stammt vom Berliner Erziehungswissenschaftler Dieter Lenzen.

mündiges, selbstbestimmtes Individuum betrachtet, das alle Fähigkeiten mit sich bringt, um ein gelingendes Studium bzw. eine weiterführende, professionelle Berufshaltung zu entwickeln.

Denn es ist nicht möglich "[...] unabhängig von der konkreten Person, dem jeweiligen Selbst, der jeweiligen Berufsbiografie und dem professionellen Habitus einen Idealentwurf oder ein 'Leitbild' des *eigenen*<sup>8</sup> professionellen Lehrers zu formulieren" (Helsper, 2002, S. 95).

### ***Praktika als tragende Säule***

Außerdem durchlaufen die Studierenden gemäß § 34 Abs. 1 der Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) insgesamt 5 Praktika, die teilweise bereits vor dem Studienbeginn (Orientierungs<sup>9</sup>- und Betriebspraktikum<sup>10</sup>) absolviert werden können bzw. als fixer Bestandteil des Studiums vorgesehen sind (Pädagogisch-didaktisches Praktikum<sup>11</sup>, studienbegleitende-fachdidaktische Praktikum<sup>12</sup> und ein zusätzliches studienbegleitendes Praktikum im Zusammenhang mit dem Studium der Didaktik der Grundschulen nach § 36 Abs. 1 Nr. 1 LPO I.).

Im Sinne der schulpraktischen Studien verfügt die bisherige Praktikumslandschaft somit über eine solide Theorie-Praxis-Struktur, die großteils durch eine gegebene

---

<sup>8</sup> Wurde von der Autorin eingefügt.

<sup>9</sup> Das Orientierungspraktikum hat eine Dauer von 3-4 Wochen und dient der Erprobung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, dem Kennenlernen des Arbeitsfelds Schule aus Sicht der Lehrkraft und der ersten Überprüfung der persönlichen Eignung und Neigung für den angestrebten Beruf §93 Abs. 1, Nr. 2.

<sup>10</sup> Das Betriebspraktikum hat eine Dauer von 8 Wochen und ist in einem Produktions-, Weiterverarbeitungs-, Handels- oder Dienstleistungsbetrieb abzuleisten; [...] Das Betriebspraktikum soll einen gründlichen Einblick in die Berufswelt außerhalb der Schule vermitteln.

<sup>11</sup> Das Pädagogisch-didaktische Schulpraktikum hat einen Umfang von 150-160 Unterrichtsstunden, die in der Regel im Laufe von zwei aufeinander folgenden Schuljahren abgeleistet werden sollen; [...]Die Studierenden sollen die Aufgabenfelder einer Lehrkraft insbesondere unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten kennenlernen, dabei sollen auch fachdidaktische Ansätze zum Tragen kommen.

<sup>12</sup> Das Studienbegleitende-fachdidaktische Praktikum ist einsemestrig konzipiert und findet während des Semesters einmal jede Woche statt und umfasst dabei mindestens 4 Stunden Unterricht einschließlich Besprechung; es bezieht sich auf eines der gewählten Unterrichtsfächer bzw. vertieft studierte Fächer; [...]der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Kennenlernen der Tätigkeit einer Lehrkraft im Fachunterricht; dabei sollen Erfahrungen mit der fachspezifischen Planung und Analyse von Unterricht und eigenen Unterrichtsversuchen gesammelt werden.

Betreuung und professionelle Begleitung gewährleistet ist.<sup>13</sup> Allerdings zeigen sich auch **zwei Ausnahmen**:

1. Das Orientierungspraktikum wird von den Studierenden selbständig organisiert und durchgeführt und von universitärer Seite nicht begleitet.
2. Das pädagogisch-didaktische Schulpraktikum wird zwar vom Praktikumsamt organisiert, aber von den Hochschuldozenten nur sporadisch begleitet.

Damit wird explizit auf eine curriculare Verzahnung zwischen den praxisorientierten Erfahrungen der Student/innen und einer theoriefundierten Stützung verzichtet, wodurch die Möglichkeiten zur fachlichen und pädagogischen Reflexionsarbeit vernachlässigt werden.

Die Weiterführung der ersten Phase obliegt anschließend der zweiten Phase, obgleich diese andere Schwerpunkte verfolgt.

## 2. Phase – das Referendariat

Die zweite Phase des Studiums untersteht nicht mehr dem Einfluss der Universität, da diese inhaltlich als auch konzeptionell durch Mitarbeiter/innen des Studienseminars<sup>14</sup> (Seminarrektor/innen, Praktikumslehrer/innen u.a.) gestaltet wird. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Aufbau von Unterrichtskompetenz, erzieherischer Kompetenz und dem Aufbau einer Handlungs- und Sachkompetenz, die laut LPO II<sup>15</sup> binnen zwei Jahren erworben werden sollen.

Zudem absolvieren die Studienreferendar/innen folgende Ausbildungselemente:

- Hörstunden in den eigenen Fächern zu Beginn der Ausbildung

---

<sup>13</sup> Organisation der Praktika für die Lehrämter an öffentlichen Schulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I, Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 2. September 2008 (KWMBI S.346)

<sup>14</sup> Das Staatliche Studienseminar Bayern ist eine Dienststelle, die dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus nachgeordnet ist. Es trägt die Verantwortung für die Ausbildung von Studienreferendarinnen und Studienreferendaren für das Lehramt an beruflichen Schulen im Vorbereitungsdienst (Abschluss: 2.Staatsexamen) und die Fachaufsicht über die Abteilung IV des Staatsinstituts für die Ausbildung von Fachlehrern. <http://www.studien-seminar.de/>, Zugriff am 31.07.2012

<sup>15</sup> LPO I und II: Lehramtsprüfungsordnung I, wirkungskräftig seit dem 13. März 2008, und Lehramtsprüfungsordnung II, wirkungskräftig seit dem 28. Oktober 2004

- Hospitationen in anderen Fächern und anderen Schulen
- Lehrversuche (Planung und Gestaltung einer Unterrichtseinheit)
- Zusammenhängender Unterricht ab dem dritten Monat des Vorbereitungsdienstes
- Eigenverantwortlicher Unterricht ab dem sechsten (...) Monat des Vorbereitungsdienstes, insbesondere im zweiten und dritten Ausbildungsabschnitt
- Fachsitzungen zur Vermittlung der Inhalte der fachspezifischen Ausbildung
- Praktika und Übungen in geeigneten Fächern
- Allgemeine Sitzungen zur Vermittlung der Ausbildungsinhalte in Pädagogik, Psychologie, Schulrecht und Schulkunde sowie Grundfragen der staatsbürgerlichen Bildung
- Lehrgänge und Veranstaltungen mehrerer Studienseminare

Insgesamt sollen die Studierenden den Schulbetrieb vertiefend kennenlernen, die Einteilung des Unterrichts aktiv gestalten bzw. die persönlichen pädagogischen, fachdidaktischen und methodischen Kenntnisse weiter sichern können. Der sog. Vorbereitungsdienst schließt letztlich mit der Zweiten Staatsprüfung ab, die zusammen mit der Ersten Staatsprüfung „(...) der Feststellung, ob die Befähigung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen erworben wurde dient (Art. 7 Abs. 1 BayLBG).“

### **Zusammenfassung**

Die eben beschriebene Zuteilung an phasenspezifischen Inhalten und Kompetenzen hat damit zwar den scheinbaren Vorteil, dass die einzelnen Zuständigkeiten klar sind bzw. durch entsprechendes Fachpersonal abgedeckt werden, allerdings untermauert diese Separation gleichzeitig die Fragmentierung, Marginalisierung und Segmentierung der Lehrerbildung in Deutschland, die nach Gröschner (2008) zu folgenden Konsequenzen führen: „(...) Während Marginalisierung im Kern die zuweilen empfundene „Abseitsstellung“ der Lehramtsstudierenden neben den hauptamtlich Fachstudierenden und Fragmentierung die starke Trennung von fachwissenschaftlichen und

bildungswissenschaftlichen Anteilen an der Universität meint, kann mit Segmentierung die Dreiteilung der Institutionen der Lehrerbildung in Universität, Studienseminar und Fortbildungsinstitut gekennzeichnet werden. Dieser als „triadisches Dilemma“ zu beschreibende bisherige Zustand wirkt sich nicht nur auf die Ausbildungsstruktur aus, sondern in hohem Maße auch auf die institutionelle Kommunikations- und Kooperationskultur. An diesem Zustand zu arbeiten, bleibt demnach auch Aufgabe der Zukunft der Lehrerbildung (...)“ (Gröschner, 2008, S. 8).

Dieses strukturelle Dilemma, spielt sich somit auf mehreren Ebenen ab, die sowohl Länder-, als auch Fach- und Didaktik bezogene Konsequenzen mit sich bringen, die nachstehend am Beispiel der bayerischen Lehrerbildung illustriert werden.

### **3.4 Lehrerbildung am Beispiel des Freistaats Bayern**

In Bayern steht die Lehrerbildung unter dem Druck, eine phasenverbindende bzw. phasenverschränkte Studienstruktur umzusetzen, die sich nicht nur in Form der rechtlichen Vorgaben, sondern auch im Rahmen des Studiums niederschlägt. Dazu wurden bereits umfassende Beschlüsse gesetzt, die jedoch bis heute keine Auflösung der Phasentrennung bewirken konnten. Die Gründe dafür sind vielfältig und sollen aus Sicht ihrer strukturellen, personalen und systemische Verquickungen illustriert werden.

### **3.5 Eckdaten der bayerischen Lehrerbildung**

Die bayerische Lehrerbildung umfasst grundsätzlich fünf lehramtsspezifische Studienrichtungen, die für die Bereiche: Grund- und Hauptschullehramt, Real- und Kunstschule oder Gymnasium belegt werden können. Die entsprechenden lehrerbildenden Studiengänge werden an allen bayerischen Universitäten angeboten, womit eine flächendeckende Studienversorgung vorhanden ist. Nach dem erfolgreichen Abschluss des 1. Staatsexamen, besteht gegenwärtig noch eine garantierte Aufnahme in den Vorbereitungsdienst, wodurch alle Lehramtsanwärter/innen in die 2. Studienphase übertreten und ihre volle Berufsqualifikation beenden können. Studiengänge, die lediglich einen

Bachelorabschluss vorsehen, reichen damit nicht als ausreichende Qualifikation für den Schuldienst aus.

Insgesamt ergibt sich daraus ein Gesamtvolumen von 210 (Grund- und Hauptschule/Realschule) bis 270 Leistungspunkte (Gymnasium, Berufliche Schulen, Sonderschulen), deren Zuteilung anhand der nachstehenden Abbildung illustriert wird.

| Lehramt an              | 1. Fach  |              |           |              | 2. Fach                                      |              |           |              | schriftl. Hausarbeit | Gesellschafts- wissenschaften | Pädagogik/Psychologie |    | freier Bereich | Gesamtstudien- volumen |
|-------------------------|--|--------------|-----------|--------------|--|--------------|-----------|--------------|----------------------|-------------------------------|-----------------------|----|----------------|------------------------|
|                         | Fachwiss.  |              | Fachdid.  |              | Fachwiss.                                    |              | Fachdid.  |              |                      |                               | LP                    | LP |                |                        |
|                         | LP gesamt  | davon Option | LP gesamt | davon Option | LP gesamt                                    | davon Option | LP gesamt | davon Option | LP gesamt            | davon Option                  |                       |    | LP             | LP                     |
| Grund- und Hauptschulen | 70   |              | 54        |              | 12   |              |           |              |                      |                               | 35                    |    |                | 210                    |
|                         | 15   | 55           | 9         | 45           | 2  | 10           | 10        | 8            | 10                   | 25                            | 6                     | 15 | 69             |                        |
| Realschulen             | 60   |              | 12        |              | 60   |              | 12        |              |                      |                               | 35                    |    |                | 210                    |
|                         | 15   | 45           | 2         | 10           | 15   | 45           | 2         | 10           | 10                   | 25                            | 6                     | 15 | 63             |                        |
| Gymnasien               | 92   |              | 10        |              | 92   |              | 10        |              |                      |                               | 35                    |    |                | 270                    |
|                         | 22   | 70           | 2         | 8            | 22   | 70           | 2         | 8            | 10                   | 25                            | 6                     | 15 | 83             |                        |
| Berufl. Schulen         | 114  |              | 10        |              | 60   |              | 12        |              |                      |                               | 35                    |    |                | 270                    |
|                         | 34   | 80           | 2         | 8            | 15   | 45           | 2         | 10           | 10                   | 25                            | 6                     | 15 | 96             |                        |
| Sonderschulen           | 70   |              | 120       |              |  |              |           |              |                      |                               | 35                    |    |                | 270                    |
|                         | 15   | 55           | 25        | 95           | -  | -            | 10        | 8            | 10                   | 25                            | 6                     | 15 | 83             |                        |
|                         | Didaktik der GS bzw. Didaktiken einer Fächergr. der HS |              |           |              | sonderpäd. Fachrichtung Sonderpäd. Praktikum |              |           |              |                      |                               |                       |    |                |                        |



Nachzuweisendes Gesamtvolumen im Studienbereich  
 Der "freie Bereich" steht den Studierenden zur freien Wahl zur Verfügung. Sie wählen in entsprechendem Umfang lehramtsbezogene Veranstaltungen aus dem Angebot der Universität. Beim Lehramt an Gymnasien müssen diese Veranstaltungen aus den Bereichen Fachwissenschaft oder Fachdidaktik gewählt werden.  
 Inhaltlich im Rahmen der Bindung an Fach/Fachdidaktik/EWS durch die Universität zu füllen  
 Inhaltlich durch Fachparagrafen der LPO I festgelegt

Abbildung 1 Verteilung der Leistungspunkte im Grund-Haupt- und Reallehramtsstudium

### 3.6 Genese der bayerischen Lehrerbildung

Die Genese des bayerischen Lehrerbildungskonzepts gestaltete sich als Facettenreicher Prozess, dessen Etappen in der nachstehenden Tabelle zusammengefasst werden:

| Reformstufen                            | Jahr der Umsetzung       |
|---|--------------------------|
| AG Lehrerbildung in Bayern              | 2004                     |
| Einsetzen von Fachkommissionen          | 2005                     |
| Neufassung BayHschG                     | Mai 2006                 |
| Neufassung BayLBG                       | Juli 2006                |
| Entwurf der neuen LPO I                 | August 2006              |
| Letzte Immatrikulation nach altem Recht | WS 2008/09 <sup>16</sup> |

**Tabelle 2 Reformstufen der bayerischen Lehrerbildung**

Die einzelnen Reformstufen wurden dabei insbesondere von den kultusministeriellen Standards für die Lehrerbildung beeinflusst, die sich u.a. für eine konsequente Theorie-Praxis-Verknüpfung aussprachen, wodurch die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte jeweils gemeinsam für den entsprechenden Kompetenzbereich benannt und direkt aufeinander bezogen werden sollten. Damit sollte außerdem der Erwerb von Kenntnissen – z. B. über aktuelle und historische Unterrichtskonzepte, sowohl dem Studium wie auch den praktischen Ausbildungsabschnitten zugeordnet werden, damit beiden Phasen vor dem jeweiligen Hintergrund, die erworbenen Kenntnisse und/oder Erfahrungen kritisch reflektieren (KMK, 2004, S. 7–13).

Die LPO I in der Fassung vom 13. März 2008 konnte zum Teil Defizite früherer Ausbildungskonzeptionen kompensieren (vgl. Blömeke & König, 2011), die Probleme aber, die mit der Zersplitterung des Lehrangebots, mit der fehlenden Koordination<sup>17</sup> von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, pädagogischen und

<sup>16</sup> Lehrerbildungszentrum LMU München. Ellen Emmerich. Reform der Lehrerbildung in Bayern. a.a.O.

<sup>17</sup> Vgl. dazu auch den Artikel 3 Abs. 1 Nr. 1 Halbsatz 2 BayLBG, der besagt, dass die unterschiedlichen Studienanteile so miteinander zu verbinden sind, dass sie sich gegenseitig ergänzen und vertiefen.

schulpraktischen Studien zusammenhängen, sind immer noch nicht zufriedenstellend gelöst.

Oelkers (2006) schließt sich dieser Problemsicht ebenfalls an, in dem auch er die deutsche Lehrerausbildung als ein reines Fachstudium bezeichnet „(...) das kaum einen Bezug zu den Unterrichtsfächern der Schule hat, die immer noch verstanden werden als seien sie Ableitungen aus den Fachwissenschaften.“ (Oelkers, 2006).

### 3.7 Problembereiche der deutschen Lehrerbildung

Es ergeben sich daraus folgende Problembereiche:

- Die studienimmanenten Praktika liegen nach wie vor außerhalb der ECTS-Anrechnung, wodurch deren Absolvierung zwar einem Pflichtaspekt unterliegt, aber deren professionsspezifische Gewichtung unzureichend abgebildet wird.
- Ferner besteht keine bzw. nur eine geringe Verzahnungen mit anderen universitären Studiengängen, wodurch die Ressource eines interdisziplinären Netzwerkes nicht genützt wird.
- Ähnlich verhält es sich auch in der phasenverbindenden Kooperation, die sich ebenfalls in fehlenden strukturellen Verankerungen niederschlägt.

Durch die phasenspezifische Differenz der Wissensformen und deren Vermittlung sowie die unterschiedliche Strukturlogik von Wissenschaft und Praxis sei nach Hericks (2004) auch „eine Anschlussfähigkeit von wissenschaftlichem Wissen und Praxiswissen nicht gegeben, sodass die Universität letztlich nicht auf Handlungspraxis vorbereiten könne.“ (Hericks, 2004, S. 303f). Theoretische Reflexivität und erfahrungswissenschaftliches Begründungswissen bleibe damit die originäre Aufgabe der ersten Phase; die praktische Einsozialisation in professionelles Handeln sei der zweiten Phase vorbehalten (Hericks, 2004, S. 303f zit. nach; Schubarth, 2010, S. 80).

Daraus resultiert eine Separation zwischen der 1. und 2. Phase, wodurch eine inhaltliche Verschränkung trotz der verbindlichen, kultusministeriellen Vorgaben, weiterhin die Ausnahme bleibt.

### **Lehrerbildung neu aber wie?**

Die Möglichkeit einer inhaltlichen Verschränkung der 1. und 2. Phase wurde bisher nur in wenigen empirischen Studien beforscht. Trotz der kleinen Stückzahl zeigen sie jedoch spannende Ergebnisse, die sich unter anderem mit der Anschlussfähigkeit der ersten Phase aus Sichtweise des Vorbereitungsdienstes (2. Phase) beschäftigt haben.

Reintjes (2006) hat sich dazu beispielsweise mit der Frage auseinandergesetzt, welche Kompetenzen angehende Lehramtskandidaten aus Sicht der Ausbilder/innen der zweiten Phase aus der ersten Phase mitbringen sollten und inwiefern sie diesen Aspekt als gewährleistet sehen. Denn nur die Tatsache, dass die Ausbildungsordnungen (mehr oder weniger grob) aufeinander abgestimmt wurden, bedeutet ja nicht unmittelbar, dass die Voraussetzungen anschlussfähig sind.

Reintjes bezog sich dazu auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen, in dem die Befragten (N = 190) einerseits die Relevanz der einzelnen Studienbereiche, die durch die bis 2003 gültige Prüfungsordnung für das erziehungswissenschaftliche Studium in den Lehrämtern definiert sind und andererseits den entsprechenden Vorbildungsgrad der Lehramtsanwärter/innen einschätzen sollten. Dazu wurden folgende 5 Kategorien erhoben:

1. Erziehung und Bildung
2. Entwicklung und Lernen
3. Gesellschaftliche Voraussetzungen von Erziehung
4. Institutionen und Organisationsformen im Bildungswesen
5. Unterricht und Allgemeine Didaktik

Es ist interessant, dass die Anschlussfähigkeit der Ausbildungscurricula (in Universität und Studienseminar) grundsätzlich als gegeben wahrgenommen wurde.

Das heißt, dass ein kumulativer pädagogischer Kompetenzaufbau im Rahmen der zweiphasigen Lehrerausbildung aus Sicht der Hauptseminarleiter generell möglich scheint. Außerdem wurde auch eine entsprechende erziehungswissenschaftliche Wissensbasis für unverzichtbar erklärt, sodass die Bedeutung der 1. Phase positiv betont wurde.

Eine weitere empirische Erhebung stammt aus Potsdam, die den Aspekt der Kooperation von Lehramtskandidat/innen, Seminarleiter/innen, Ausbildungslehrer/innen, und Schulleiter/innen im Land Brandenburg untersuchte und folgendes Ergebnis zeigte (Schubarth, Speck, & Seidel, 2007):

Die Befragtengruppen forderten geschlossen einen stärkeren Berufsfeldbezug an der Universität, der durch eine deutlichere an die Schul- und Berufspraxis ausgerichtete universitäre Lehrerausbildung gelingen könnte. Außerdem sprachen sich die Befragtengruppen für mehr Fortbildung der Ausbilder/innen sowohl an den Schulen als auch an den Studienseminaren aus. Die Beibehaltung des Status quo der zweiten Phase stieß allerdings auch auf breite Zustimmung, sodass mögliche Strukturveränderungen eher abgelehnt wurden (Schubarth, 2010, S. 83).

Wie sich zeigt, ist die Transition und Anschlussfähigkeit zwischen der 1. und 2. Phase ein Ereignis, das mit **strukturegebundenen Erwartungen** verbunden ist.

Nach Kiel und Pollak (2011) gilt aber folgendes zu bedenken: da sich die 1. Phase derzeit noch auf die Vermittlung von bestimmten theoretischen Inhalten konzentriert, wird damit zwar der Kompetenzerwerb der Student/innen bzw. deren Wissenszuwachs gestärkt, zeitgleich aber eine praxisbezogene Verbindung unterschätzt. Nach Wenigers (1953) handelt es sich damit um Theorien dritten Grades, die im anschließenden Referendariat erst mit den Erfahrungen des Praktikers (Theorien zweiten Grades) verbunden werden müssen (Kiel & Pollak, 2011, S. 9).

Ein solcher Transfer kann allerdings schwierig sein, da sich der Student/die Studentin erst an das jeweilige Orientierungssystem (ebd.S.9) gewöhnen muss, um die entsprechenden Verhaltens- und Handlungsformen entwickeln zu können. Nach Gecks (1990) können deshalb Gefühle der Hilflosigkeit, Ohnmacht bzw.

Verzweiflung auftreten, weshalb die individuelle Belastung für einen Lehramtsanwärter/eine Lehramtsanwärterin nicht unterschätzt werden darf.

Demnach kommt der erfolgreichen Verbindung beider Studienphasen eine hohe Bedeutung zu, die nicht nur aus struktureller, sondern auch aus individueller Sicht gelingen und entsprechend von allen Beteiligten vorbereitet und realisiert werden muss.

Diesem Aspekt widmet sich das nachstehende Kapitel, um weiterführend auf notwendige **Veränderungen in der Lehrerbildung** einzugehen bzw. **internationale Sichtweisen** zum Thema der Phasentrennung aufzugreifen.

## 4 Folgerungen für die Lehrerbildung

Aus internationaler Sicht bildet die beschriebene Phasentrennung nicht nur ein deutschlandspezifisches Problem, da auch in Schweden oder Norwegen ein fehlender Praxisbezug kritisiert bzw. eine verstärkte Orientierung an der jeweiligen Schulentwicklung gefordert wird. Ähnlich ergeht es auch seminaristisch ausgerichteten Ausbildungssystemen wie Österreich und Dänemark, deren mangelnde wissenschaftliche Grundlage hinterfragt bzw. deren aktuelle Ausbildungsformate für den ausbleibenden Erfolg haftbar gemacht werden (vgl. Hopmann, 2008, S. 11).

Ebenso unterschiedlich wird die Forderung nach Evidenz ausgelegt, ob sie „(...) primär durch eine bessere Forschungsgrundlage für die Ausbildung zu erreichen (...) oder hauptsächlich durch Lernen an gelungener Praxis im Schulbetrieb zu gewährleisten wäre (...) und ob im letzteren Fall diese Evidenz primär durch gemessene Schülerleistungen zum Ausdruck kommt (...)“ (ebd.S.11).

Dieses Spannungsfeld wird auch innerhalb der **internationalen Vergleichsstudien** wie z.B. PISA bzw. die Bildungsanalyse der OECD thematisiert, die sich wiederholt mit der Veränderung der Lehrer/innenbildung in Europa befassen und drastische Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung gefordert haben (z.B. OECD, 2006).

### 4.1 Bachelor- und Masterstudien

Ein **mögliche Lösung** sollte dabei durch die, in den 1990er Jahren eingeführten Bachelor- und Masterabschlüssen erreicht werden, indem die Student/innen zunächst ein relativ kurzes, polyvalent ausgerichtetes und berufsbefähigendes Bachelor-Studium absolvieren, um später ein vertiefendes, wissenschaftsorientiertes Masterstudium anhängen zu können. Inwieweit diese Neuerung trägt, kann nach Blömeke (2009) aber noch nicht letztgültig ausgemacht werden, da nicht ausreichend Absolventinnen und Absolventen vorhanden sind, um beurteilen zu können, wie sie vom Arbeitsmarkt aufgenommen werden (Blömeke, 2009, S. 6).

Der Bekanntheitsgrad des Bachelor-Abschlusses hat sich jedoch in den letzten Jahren deutlich verbessert. Außerdem sollten durch die Bachelor- und Masterstudiengänge die internationale Mobilität erhöht und die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Studienleistungen gewährleistet werden. Dazu ist vorgesehen, dass bestimmte Module absolviert und die Studienzeiten durch eine Entzerrung der bisher sehr langwierigen Abschlussprüfungen verringert werden (Blömeke, 2001, S. 175). Diese Neustrukturierung sollte auch zu einheitlichen Zielen und besser aufeinander abgestimmten Inhalten führen, wodurch die fragmentierte Lehrerausbildung klarer strukturiert bzw. mit einem höheren Überblickswissen einhergehen sollte.

Konzeptionell bedeutete die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen allerdings auch ein Zurückdrängen des staatlichen Einflusses auf die Lehrerausbildung. Denn im Unterschied zu Staatsexamina sind Bachelor- und Masterabschlüsse, Diplom- und Magisterabschlüsse universitäre Grade, deren Vergabe in die Zuständigkeit der Hochschulen fällt. Die Bundesländer geben lediglich die Eckdaten vor und führen die Akkreditierung der Studiengänge durch (vgl. ebd. S. 176f).

## 4.2 Lehramtsstrukturen im nationalen Vergleich

Aus nationaler Sicht haben gegenwärtig bereits alle 16 Bundesländer ihre Lehramtsstudien modularisiert. Dennoch sind weiterhin **standortspezifische** Unterschiede vorhanden.

Aufgrund der verschiedenen Studienstrukturen, ergeben sich u.a. unterschiedliche Längen der Studiengänge, wodurch z.B. das Grundschullehramt in Nordrhein-Westfalen ein dreijähriges Bachelor- und ein zweijähriges Masterstudium umfasst. Hingegen in Thüringen nach einem dreijährigen Bachelor-Studium mit einem dreisemestrigen Magister-Programm fortgesetzt und Hessen ein siebensemestriges Staatsexamensstudium grundlegt (vgl. Bosse, 2010).

Divergenzen zeigen sich auch innerhalb der **Lehramtsstrukturen**, die sich in integrative und sequenzielle Organisationsformen unterteilen:

- Die **integrative** Strukturform priorisiert eine klare Berufsausrichtung ab dem ersten Semester, sodass neben den Fachwissenschaften auch Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften studiert bzw. Praxisphasen absolviert werden.
- Die **sequenzielle** Organisationsform folgt hingegen einer gestuften Studienstruktur, wodurch die Studenten/innen nach dem reinen Fachstudium optional in einen Masterstudiengang wechseln können, der z.B. auf andere Berufsfelder ausgerichtet ist (vgl. Terhart, 2007; Tillmann, 2007; Winter, 2008).

Diese strukturellen Unterschiede wirken sich auch auf die Gestaltung der Praxisphasen aus, die ebenfalls von Bundesland zu Bundesland divergieren (Blömeke, 2004, S. 77f).

Deutschland ist demnach von einer bundesweiten **Angleichung der Studienstrukturen** (Studienzeiten, Praxisphasen u.a.) innerhalb der einzelnen Lehramtsstudiengänge noch weit entfernt (vgl. Erixon, Frånberg, & Kallós, 2001). Allerdings handelt es sich dabei nicht nur um ein regionales Problem, da wie schon erwähnt auch andere Länder mit äquivalenten Ausbildungsstrukturen hadern. Zum nochmaligen Vergleich, beträgt die Gesamtdauer eines Masterabschlusses in den USA beispielsweise bis zu sieben<sup>18</sup>, in Großbritannien hingegen bis zu fünf Jahre. Außerdem unterscheiden sich die Studiengänge durch Ein-Fach-, Zwei-Fach- oder sogar Vierfach-Ausbildungen bzw. durch sogenannte „general studies“ oder „liberal arts“ mit allgemein bildendem Charakter.

---

<sup>18</sup> vier Jahre entfallen dabei auf das Bachelorstudium

## 5 Zur Professionalisierung in der Lehrerbildung

Eine Ausbildung in Bachelor- und Masterstudiengängen stellt somit eine deutliche **Weiterentwicklung** zu den bisherigen ausbildungsbezogenen Traditionen und eine Abkoppelung von der Zulassung zu strukturell vergleichbaren Berufen (insbesondere Ärzten und Juristen) dar. In dieser Weiterentwicklung eröffnet sich aber auch die Hinführung zu einer alternativen Form der Strukturveränderung, die das Element der **Phasenverbindung** beinhaltet.

Nach Hericks (2004) versteht sich die phasenverbindende Lehrerbildung als „organisatorische, curriculare und personelle Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen mit dem Ziel, die jeweiligen Stärken für die Ausbildung in den je anderen Phasen zu nutzen“ (Hericks, 2004, S. 301) wodurch die Professionalisierung angehender Lehrer/innen bereits frühzeitig gestärkt werden könnte (vgl. Lenzen u. a., 2004).

Allerdings reicht es dazu nicht aus, rein strukturelle Änderungen durchzuführen. Es braucht vielmehr das Bewusstsein, dass die **Entwicklung von Professionalität** als ein Prozess anzusehen ist, der wiederum von unterschiedlichsten Aspekten beeinflusst wird.

### Lehrerprofessionalität gestern und heute

Der gegenwärtige Diskurs über sozialwissenschaftliche Professionsansätze (vgl. Combe & Helsper, 1997) kennzeichnet sich dadurch, dass vorwiegend auf die klassischen Professionstheorien nach Parsons, Hughes und Marshall Bezug genommen wird. Diese verfolgen das Ziel, den merkmals- und klassifikationsorientierten Zugang der Berufssoziologie in theoretischer Hinsicht zu erweitern. Dazu wichen die sozialwissenschaftlichen Professionsansätze von der bisherigen Beschreibung der institutionellen Erscheinungsformen und den Merkmalen von Professionen ab und konzentrierten sich auf deren Einbettung in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und die daraus ableitbare Strukturlogik professioneller Handlungspraxis (vgl. Schenz, 2012).

Als Folge davon wurden sowohl systemische- als auch strukturtheoretische, wie auch interaktionistische- und berufsbiographische Zugänge miteinander verbunden und einer integrativen Perspektive unterzogen (vgl. Bastian & Helsper, 2000; Helsper, Krüger, & Rabe-Kleberg, 2000; Kraul & Harney, 2002; Nittel, 2000).

Bevor diese integrative Perspektive jedoch aufgegriffen wird, werden zunächst noch die Grundparadigma der aktuell diskutierten Professionstheorien dargestellt und gemäß ihrer Genese nachgezeichnet.

### 5.1 Der Begriff der Profession – ein Grundparadigma mit vielen Facetten

Wenn demnach von **Profession** gesprochen wird, handelt es sich dabei um einen **Verbund** aus verschiedenen theoretischen Ansätzen die interagieren. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass die einzelnen Elemente auch **selbständige Theorien** sind.

Dessen paradigmatische Grundlage ist somit eine **innerdisziplinäre Selbstverständigung**, die sich wiederum in allgemeine und bereichsspezifische Schwerpunktsetzungen unterteilen lässt:

| Sozialpädagogik  | Erwachsenenbildung   | Schulpädagogik   |
|--|--|--|
| Konzept der Semiprofessionalität in Verbindung mit Fragen der Autonomie des Handelns und der Problematik von Kontrolle und Hilfe (Otto & Utermann, 1971) | Auseinandersetzung um die Frage der Heterogenität der Ausbildungsprofile und beruflichen Hintergründe der Erwachsenenbildung (Harney, Jütting, & Koring, 1987) | Widersprüche der Ausbildungsprofile sowie Probleme der Lehrerautonomie und der Selektion (Combe, 1971; Schwänke, 1988) |

**Tabelle 3 Bereichsspezifische Schwerpunktsetzungen des Professionsbegriffs**

Wie sich in der Tabelle zeigt, weist der Professionsbegriff gewisse **Generalzuständigkeiten** auf, die für sachgebietsferne Tätigkeitsfelder geltend sind (vgl. Combe & Helsper, 1997, S. 15), allerdings sind darin auch professionalisierte Merkmale gesetzt, wodurch sich der professionell Tätige „(...) universalistischen statt partikularen Interessen verpflichtet, einer (rollen)spezifischen statt einer

diffusen, einer neutralen und nicht affektiv aufgeladenen und einer leistungs- statt statusbezogenen Handlungslogik“ folgt (vgl. u.a. Parsons, 1964, S. 39).

Der **Begriff der Professionalisierung** wird hingegen überall dort verwendet, wo es um einen kulturell tradierten Wissenszusammenhang geht, der mit speziellen Kenntnissen verbunden ist und deshalb nur von einer bestimmten Berufsgruppe umgesetzt werden kann.

### **Von der Profession zur Professionalisierung**

Es handelt sich somit immer um die Bearbeitung von Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen und zwar vor dem Hintergrund, dass Professionen mit kulturellen Sachthematiken befasst sind, von denen ihre Klientel strukturell und/oder situativ durch eine erhebliche Distanz getrennt wird und die jeweilige Profession zusätzlich auch Distanzüberbrückung intendiert (vgl. Stichweh, 1994, S. 43).

In den 1980er und 1990er Jahren wurde diese theoretische Fundierung des Professionsbegriffs nochmals erweitert und mit der

- Rezeption zentraler sozialwissenschaftlicher Leittheorien,
- der Auseinandersetzung mit Merkmalansätzen und
- der strukturfunktionalistischen Professionstheorie von Parsons verbunden (Parsons, 1964).

## Theoretische Leitlinien zur Professionalisierung

Weiterführend ergaben sich daraus 4 zentrale Theorieleitlinien, die bis heute wissenschaftliche Gültigkeit besitzen:

| Die strukturtheoretische Position...  | Die Systemtheorie...  |
|---|---|
| bezog das professionelle pädagogische Handeln auf die widersprüchliche Einheit sowohl diffuser als auch spezifischer Haltungen, auf die Spannung von Rekonstruktions- und Subsumtionslogik und auf Konzepte der „stellvertretenden Deutung“ bzw. Krisenbewältigung sowie der „prophylaktisch-therapeutischen“ Bedeutung des Pädagogischen (Oevermann, 1996, 2008) | verband das Konzept der Profession mit der Dreistelligkeit der Vermittlung einer kulturell bedeutsamen Sachthematik zwischen Professionellen und Klienten bei nicht eindeutig steuerbaren, durch Struktur-, Technologie- und Verstehensdefizite gekennzeichneten und durch Kontingenz und Ungewissheit bestimmten Bezüge, die auf „Interaktionssystemen“ basieren (Luhmann, 2002; Stichweh & Brock, 1996) |
| Interaktionistische Strömung  | Machttheoretische Position  |
| Ausgehend von Becker (1977) Strauss (1968) und Schütze (1992, 1996, 2002) wird die pädagogische Professionellen-Klienten Beziehung als eine fragile, für Fehler anfällige, auf paradoxe Spannungen zentrierte Handlungsform mit einer eigenen professionellen Sinnwelt definiert.   | Nach Abott (1988) und Daheim (1992) geht der Prozess der Professionalisierung mit der Verschiebung von Machtbalancen einher, die für die Bestimmung sozialer Standards bedeutsam sind. Professionen wären damit gesellschaftlich anerkannte, mit Definitionsmacht und Klassifikationsgewalt versehene, einflussreiche Berufsgruppen mit Klientenbezug.  |

**Tabelle 4** Theoretische Leitlinien zur Professionalisierung

Der **Kern von Professionalisierung** ist somit nicht bloß der Versuch einer feld- oder fachspezifischen Problemlösung, sondern immer auch die Vermittlung einer sinnstiftenden Rahmenperspektive (vgl. Stichweh, 1994, S. 369). Ziele sind es, die Bedeutung der jeweiligen Sachthematik, deren interpretative und interaktive Komponenten bzw. das Autonomiepotenzial des Lernenden zu stärken.

Oevermann (1996) fügt hinzu, dass die Fundierung der wissenschaftlichen Rationalität ebenfalls durch eine kunstlehrartige Einübung in die professionelle Handlungslogik ergänzt werden soll, um sich damit dem Ideal eines professionalisierten Handelns anzunähern.

## 5.2 Rahmenmodelle pädagogischer Professionalität

Um den Forderungen Oevermann's und Stichweh's nachzugehen, hat die Professionsforschung unterschiedliche theoretische Ansätze aufgegriffen. Diese führten zu verschiedenen **konzeptionellen Auslegungen** von Professionalität, die nachstehend in ihren historischen Etappen und professionstheoretischen Positionierungen dargestellt werden.

### Der Historische Ansatz

Der Historische Ansatz hat seine Verankerung in einem veralteten (Beamten-) Berufsbild, das eine strikte Trennung zwischen berufspraktischen und erziehungswissenschaftlichen Inhalten vertritt. Damit wurden erziehungswissenschaftlich gebildete Pädagogen/innen als „Spätkömmlinge“ betrachtet, die mit anderen Berufsgruppen, wie z.B. Psychologen, Sozialwissenschaftlern oder Gymnasiallehrer konkurrieren mussten (Bauer, Kopka, & Brindt, 1996, S. 12).

### Der Kriterienbezogene Ansatz

Der Kriterienbezogene Ansatz strebte hingegen nach verbindlichen Kategorien, um daraus einen Katalog zu erstellen, an dem man Professionalität eindeutig feststellen kann (vgl. Ofenbach, 2006, S. 35). Dazu wurden u.a. folgende Bereiche aufgenommen:

- akademische Bildung,
- Berufsethos,
- Standesorganisation und eine weit reichende Autonomie und Mündigkeit (vgl. Bauer, 2000, S. 28).

Bis heute wurden noch viele weitere Kriterien angeführt, die beispielsweise

- das Wissen und Können eines Lehrers/einer Lehrerin (vgl. Brezinka, 1988, S. 451)
- deren Reflexivität,
- Kooperationsbereitschaft,

- Berufssprache oder die
- die individuelle Könnerschaft (vgl. Schratz u. a., 2007),
- die Produktivität der eingegangenen Kooperationen und Netzwerke bzw.
- den Umgang mit Unterschieden und Heterogenität als Qualitätsmerkmale einer zukünftigen Lehrerpersönlichkeit nennen (vgl. u.a. Bastian & Helsper, 2000)

Diese vermeintliche Trennung zwischen den einzelnen Wissensbereichen und personengebundenen Aspekten ließ jedoch völlig die systemische Sicht außer Acht, was Stichweh et.al. als Anlass nahmen, um ihre Forschungserkenntnisse systemtheoretisch auszurichten.

### **Der systemtheoretische Ansatz**

Der systemtheoretische Ansatz forderte, dass nicht mehr von einer ständischen Ordnung des Wissens (vgl. Historischer Ansatz), sondern vom Prinzip der gesellschaftlichen Differenzierung auszugehen ist (vgl. Ophardt, 2006 zit. in; Schenz, 2012, S. 58), um damit „deutlicher herauszuarbeiten, dass Professionalisierung nur ein bestimmtes Lösungsmuster für spezifische Probleme in einigen Funktionssystemen ist“ (Stichweh & Brock, 1996, S. 57f).

Mit dem Begriff des „professionellen Komplexes“ (Parsons, 1968) wurde damit auf die Rolle der Professionen in der Phase des Übergangs von der ständischen Gesellschaft des alten Europa zur funktionalen Differenzierung hingewiesen (Stichweh & Brock, 1996, S. 51f), womit Professionalität als ein Interaktionssystem einer auf diese Aufgabe spezialisierten Berufsgruppe für die Bearbeitung von Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen definiert wurde (vgl. Stichweh, 1994, S. 372f).

Die Leistung des Professionellen wurde somit als Distanzüberbrückung zwischen der Sachthematik und der Problemlösung ausgedrückt.

Dennoch blieb offen, inwiefern die Neuauslegung des Professionsbegriffs tatsächlich dessen Tragfähigkeit stärken konnte (vgl. Herzog, 2002), da eine funktionale Eingrenzung zwar ein neues Mischverhältnis von Pädagogischem und

Außerpädagogischem unterstützte, gleichzeitig aber auch eine Trennung zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischer Professionalität förderte (Lenzen u. a., 2004; Luhmann, 1987).

Die Nachhaltigkeit eines einheitlichen, pädagogischen Professionsverständnisses stand somit weiter zur Diskussion (vgl. Combe & Helsper, 1997), die im nachfolgenden strukturtheoretischen und interaktionistischen Ansatz folgendermaßen beantwortet wurde.

### **Der strukturtheoretische Ansatz**

Nach Ulrich Oevermann hängt diese Nachhaltigkeit mit der Frage zusammen, wie Professionen in eine funktional differenzierte Gesellschaft eingebettet werden können. Für seine Antwortsuche konzentrierte er sich auf die Strukturlogik professionellen Handelns bzw. die dafür spezifischen Bedingungen (vgl. Schenz, 2012, S. 59). Mit seinem Begriff des strukturtheoretischen Ansatzes, definierte Oevermann damit ein alternatives Modell professionalisierten Handelns (Oevermann, 1996, S. 77) dessen Kern durch das Prinzip der Fallstrukturgesetzlichkeit bzw. durch die Spannung zwischen Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung geprägt ist (vgl. Oevermann, 1996, S. 75). Professionalisiertes Handeln versteht sich somit als eine „systematische Erzeugung des Neuen“ (Oevermann, 1996, S. 81f), um Theorie und Praxis unter der Bedingung der wissenschaftlichen Rationalität (vgl. Oevermann, 2000, S. 80) zu vermitteln.

### **Der Interaktionistische Ansatz**

Der Interaktionistische Ansatz bezieht sich vorwiegend auf die Forschungsarbeiten von Everett Hughes, Anselm Strauss, Howard Becker und Eliot Freidson, deren Erkenntnisse in Deutschland vor allem durch die Arbeiten von Fritz Schütze (Schütze, 1996, 2000) verbreitet wurden.

Im Unterschied zu den bisher dargestellten theoretischen Perspektiven, ist die interaktionistische Professionsforschung auf mikrosoziologische Fragestellungen ausgerichtet. So unterscheidet sie sich vom strukturtheoretischen Ansatz vor allem dadurch, dass die Trennung zwischen Beruf und Profession nicht mehr im

Mittelpunkt steht (vgl. Schenz, 2012, S. 60; Stichweh & Brock, 1996). Außerdem zielt die interaktionistische Professionsforschung auf eine empirische Erschließung konkreter Arbeitssituationen und der damit verbundenen Anforderungen ab und nimmt dazu Aspekte auf, die aus der system- bzw. strukturtheoretischen Perspektive weitestgehend unberücksichtigt blieben.

Im Unterschied zu Oevermann, der professionalisiertes Handeln im Rahmen eines Arbeitsbündnisses sieht, beschäftigt sich die interaktionistisch geprägte Forschung mit der Anfälligkeit professionellen Handelns und der Diskrepanz von Handlungsanforderungen. Zurückgehend auf Talcott Parsons wird damit die „gesellschaftliche Notwendigkeit der besonders umsichtigen Bearbeitung solcher Unvereinbarkeiten“ (Schütze, 1996, S. 334) als Basis von Professionen vorausgesetzt.

Nach Schütze ergeben sich daraus Paradoxien, die wiederum einen traditionsreichen Topos der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aufnehmen (Schenz, 2012, S. 61). Professionen haben demnach in ihrem historischen Ausformungsprozess gewisse Bearbeitungsstrategien entwickelt, die auf einer wissenschaftlichen Disziplin beruhen, um „(...) für Klienten in ihren je individuellen Lebenssituationen jene Sphärenunvereinbarkeiten handhabbar und erträglich“ (Schütze, 1996, S. 336) zu machen. Schütze unterscheidet dabei insgesamt fünf Paradoxie-Typen, die den Bereichen

- Interaktion,
- Sinnwelt,
- Fallbearbeitung,
- Organisation und
- Herrschaft

zugeordnet werden können (a.a.O., S.334).

Davon ausgehend, dass Professionen ein gesellschaftlich produziertes Phänomen darstellen, können sie nach Schütze (1996) als „seismographisches Spiegelbild der kulturellen, sozialen und technologischen Veränderung der Gesamtgesellschaft“ (Schütze, 1996, S. 196) verstanden werden. Demzufolge führen diese

Differenzierungs- und Komplexierungsprozesse dazu, dass „die unterschiedlichen Konstitutionsebenen der Gesellschaft einem immer stärkeren internen Verselbständigungsprozess“ (Schütze, 1996, S. 335) unterzogen werden.

Zum anderen weisen gesellschaftliche Wandlungsprozesse darauf hin, dass auch innerhalb der Professionen konstante Adaptionen (vgl. u.a. Helsper, 2001).

Diese Adaptionen zeigen nach Everett Hughes wiederum ein dichotomes Muster, zwischen denen jeweils professionsspezifische Spannungen festzustellen sind: “The nature and extent of both license and mandate, their relations to each other and the circumstances and conflicts in which they expand or contract are crucial areas of study” (Hughes & Coser, 1994, S. 26).

Demnach treten Spannungen und daraus hervorgehende Wandlungsprozesse dann auf, wenn die Beanspruchung und Zuschreibung eines weit gefassten Professionsverständnisses mit einer begrenzten sinnstiftenden Rahmung (Schütze, 1996) korreliert.

Im strukturfunktionalistischen Ansatzes Ulrich Oevermanns ist diese Logik eines professionalisierten Handelns weiterführend aber nicht mit jener von Organisationen vereinbar, sondern stellt eine spezifische Bedingung dar, die nach dem interaktionistischen Professionsbegriff insbesondere für die neuen Professionen wie etwa die der sozialen Arbeit charakteristisch ist.

Die Einbindung professioneller Praxis in die Verfahrenskultur von Organisationen stellt somit spezifische Anforderungen an das professionelle Handeln, das jedoch gleichzeitig als mögliche Ausgangsbedingung dafür gesehen werden kann, dass Organisationsapparate durch professionelle Akteure weiterentwickelt werden.

### **Der Biografieorientierte Ansatz**

Während die klassisch strukturfunktionalistischen Theorien „Profession“ als ein statisches Modell professioneller Handlungspraxis definierten, rückte der Begriff der „Professionalisierung“ die Frage nach der **Entstehung und Veränderung** von individueller, personenbezogener Professionalität in den Mittelpunkt. Dadurch gewann die berufsbiographische Entwicklung bzw. die davon ausgehende

Einbeziehung des soziologischen Biografieansatzes an konzeptioneller Bedeutung, wie es sich in den nachstehenden **begrifflichen Veränderungen** zeigt.

Die Erweiterung des Professionalitätsbegriffs um die Dimension der **beruflichen Entwicklung**, ist unmittelbar mit den Thesen und Publikationen von Ewald Terhart verbunden, der seit Ende der 1980er Jahre Lehrerprofessionalität als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ versteht.

Nach Terhart, wird die Entwicklung von Professionalität als „Prozess der Auseinandersetzung zwischen Außen- und Innenvariablen entlang dem biographischen Leitmotiv der Entwicklung von beruflicher Identität“ (Terhart, 2001, S. 28) definiert.

Es findet damit eine Abkehr von der bisher favorisierten sozialisationstheoretisch fundierten Einstellungsforschung hin zur beruflichen Sozialisation von Junglehrern statt. Diese Abgrenzung bewirkte, dass anstelle eines engen Sozialisationsbegriffs aktive und konstruktive Prozesse der „Umarbeitung des berufsbezogenen Selbstbildes“ (Rainer Bromme, 1992, S. 125) als Ziel des Professionellen in Auseinandersetzung mit externen Bedingungen hervorgehoben wurde.

Inzwischen sind sich die Professionsforschungen jedoch einig, dass die Einbeziehung einer (berufs)- biographischen, entwicklungsbezogenen Perspektive auch in professionstheoretischen Fragestellungen sinnvoll ist (Helsper u. a., 2000).

Demnach ist die Genese von Professionalität mit einem **stufenförmigen Entwicklungsprozess** verbunden, wodurch die berufliche Identitätsfindung einer „ständigen Entwicklungsaufgabe“ (Combe & Buchen, 1996, S. 287) entspricht. Zudem wird Professionalität nicht mehr als „unabhängig von der konkreten Person, dem jeweiligen Selbst, der jeweiligen Berufsbiografie und dem professionellen Habitus einem Idealentwurf oder ein 'Leitbild' des professionellen Lehrers“ gesehen (Combe & Helsper, 2002, S. 95), sondern als ein, auf die gesamte Spanne des Berufslebens bezogener Prozess betrachtet.

Empirische Analysen und Rekonstruktionen von individuellen Lebensgeschichten ermöglichen es dazu, „(...) allgemeine Strukturen des Sozialen und ihre Entstehung in deren Bezügen zum Biographen wie zu seiner gesellschaftlich-historischen

Situation“ (Fischer-Rosenthal, 1990, S. 25) herauszuarbeiten und somit die biographische Methode in einer Verknüpfung von mikro- und makrosoziologischen Vorgehensweisen explizit in die Theoriebildung aufzunehmen.

Diese Verknüpfung sowie deren Verbindung mit der biographischen Entwicklung „(...) im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Heteronomie und individuellen Optionen, von vorgegebenen institutionalisierten Programmen und einer Individualisierung und Biographisierung der Lebensführung“ (Krüger & Marotzki, 2006, S. 25) macht das Biografie-Konzept damit anschlussfähig für den Ansatz der Professionsforschung, da dieser durch das Spektrum zwischen einem gesellschaftstheoretisch bestimmten Professionsbegriff und der interaktions- und deutungsabhängigen professionellen Handlungspraxis autonomer Professioneller bestimmt wird.

In Abgrenzung zur kriterien- und merkmalsorientierten Berufssoziologie, definiert sich die aktuelle Professionstheorie somit über eine theoretische Fundierung von „historisch expliziten gesellschaftlichen Verhältnissen“ (Helsper u. a., 2000, S. 10). Daraus ergibt sich der Anspruch, die empirische professionelle Handlungspraxis mit professionstheoretischen Konstruktionen zu verbinden. Die theoretisch-empirische Anwendung des Biografie-Konzeptes in die Professionstheorie stellt demnach eine Möglichkeit dar, empirische Rekonstruktionen professioneller Handlungspraxis und theoretische Konzeptentwicklung im "Reißverschlussverfahren" (Terhart, 2001, S. 58) aufeinander zu beziehen. Des Weiteren können damit Verbindungslinien zwischen biographischen Dispositionen und Ressourcen sowie beruflichen Orientierungen und dem "Zusammenspiel von Biografie und beruflicher Entwicklung" (vgl. Fabel-Lamla, 2013) ermittelt werden.

### **5.3 Verbindung der Professionsansätze mit konkreten Professionsmodellen**

Die einzelnen Professionsansätze zeigen auf, dass die Festlegung eines konsistenten Professionsbegriffs an der Pluralität seiner möglichen Einbettungsfelder scheitert, wodurch sich derzeit keine letztgültige Definition von Professionalität fassen lässt. Dennoch kann man die inhaltlichen Unterschiede

anhand von grundlegenden Bestimmungsansätzen bündeln, wodurch sich folgende Überschneidungsflächen zwischen den Rahmenmodellen des systemtheoretischen, strukturtheoretischen und interaktionistischen Ansatzes und deren Professionsverständnisse zeigen:

1. Der Begriff der Profession und der professionellen Praxis ist in den klassischen Professionsansätzen durch theoretische und makrosoziale Zusammenhänge gekennzeichnet, wobei Luhmann und Stichweh eher eine funktionale und soziale Ausdifferenzierung sozialer Teilsysteme postulieren (vgl. Baecker, 1994; Luhmann, 1997; Merten, 1997) hingegen Schütze darauf verweist, dass die Paradoxien professionellen Handelns durch häufig unvereinbare Handlungslogiken zwischen den verschiedenen sozialen Sphären zugespitzt oder im Rahmen der expandierenden Organisationsratio professionelle Risiken und Fehlerquellen gesteigert werden (vgl. Helsper u. a., 2000).
2. Die Ansätze weisen außerdem mit unterschiedlichen Begriffen auf den Strukturkern professionellen Handelns hin, der wiederum durch Ungewissheit, paradoxe oder antinomische Anforderungen, Fehleranfälligkeit und eine spezifische Strukturlogik gekennzeichnet ist<sup>19</sup> (vgl. Helsper u. a., 2000, S. 1).
3. Außerdem sind sich alle Ansätze einig, dass das professionelle Handeln weder als wissenschaftlich steuerbares, noch bürokratisch lenkbares angesehen werden kann. Es stellt sich vielmehr als eigener Handlungstypus dar, dessen Spezifik gerade in den Vermittlungsleistungen bzw. Relationierungen zwischen verschiedenen, teilweise widersprüchlichen Handlungsanforderungen zu verstehen ist.

---

<sup>19</sup> „Was aus der systemtheoretischen Perspektive als Technologie- oder Verstehensdefizit thematisiert wird, wird bei Schütze als paradoxe Anforderungen verstanden, die nicht aufhebbar sind aber reflexiv gehandhabt werden müssen. Bei Oevermann wird dies in Form eines voraussetzungsreichen, störanfälligen Arbeitsbündnisses gefasst, das durch strukturell gegebene Dimensionen widersprüchlicher Vermittlungsanforderungen gekennzeichnet wird. (vgl. Helsper/Krüger/Rabe, 2000, S.1.).“

## Zusammenschau

Die nachstehende Tabelle fasst die o.g. skizzierten Gemeinsamkeiten nochmals zusammen:

| Strukturtheoretischer Bestimmungsansatz  | Kompetenztheoretischer Bestimmungsansatz  | Berufsbiographischer Bestimmungsansatz   |
|--|---|--|
| <p><b>Ausgangslage:</b><br/>Professionalität als Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und Antinomien sachgerecht zu behandeln (vgl. Combe &amp; Helsper, 2002; Combe &amp; Kolbe, 2004; Oevermann, 1996, 2008)</p> | <p><b>Ausgangslage:</b><br/>Professionalität als Ausdruck von hohen bzw. entwickelten Kompetenzen und zweckdienlichen Haltungen = professionelle Handlungskompetenz (vgl. Baumert &amp; Kunter, 2006; Rainer Bromme, 1992 u.a.)</p> | <p><b>Ausgangslage:</b><br/>Professionalität als berufsbiographischer Entwicklungsaspekt – Aufbau eines beruflichen Habitus, lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweise von Lehrerprofessionalität + Längerfristige Kompetenzentwicklung (vgl. Kunze &amp; Stelmaszyk, 2004; Reh &amp; Schelle, 2006; Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan, &amp; Schmidt, 1994 u.a.)</p> |

**Tabelle 5** Zusammenschau Theorieansätze zur Professionalisierung

## 6 Von der Professionität zur Profigrafie – Vorstellung zweier Professionsmodelle

Wie kann nun dieser berufsbiographische Ansatz auf systemischer, struktureller und personeller Ebene umgesetzt bzw. wie kann pädagogisches Handeln konkret professionalisiert werden? Diesen Fragen widmet sich das nächste Kapitel, indem zwei ausgewählte Professionsmodelle vorgestellt werden, die einerseits auf einem soziologisch-biographischen Konzept von Professionalisierung, andererseits auf einem berufsbiographischen Ansatz beruhen. Beide Modelle rücken den professionellen Akteur und dessen berufsbiographische Genese ins Zentrum ihrer Überlegungen. Anschließend werden diese miteinander verglichen und anhand ihrer Parallelen und Unterschiede reflektiert.

### 6.1 Soziologisch-biographisches Professionsmodell

Helsper und Combe gelten als Begründer des soziologisch-biografischen Konzepts, dem sie folgenden Professionsbegriff zugrunde legen: aus ihrer Sicht bezeichnet „Profession“ eine „[...] gewisse Generalzuständigkeit für sachgebietsferne Tätigkeitsfelder“ (Combe & Helsper, 1997, S. 15), welche mit der [...] Bearbeitung von Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen und zwar vor dem Hintergrund, dass Professionen mit kulturellen Sachthematiken befasst sind, von denen ihre Klientel strukturell und/oder situativ durch eine erhebliche Distanz getrennt wird und die jeweilige Profession zusätzlich auch Distanzüberbrückung intendiert.“ (Stichweh, 1994, S. 43). Stichweh betont außerdem, dass es nicht ausreicht, Professionalität als den bloßen Versuch einer Problemlösung zu definieren, da damit die Vermittlung „der das Problem rahmenden Sinnperspektive“ fehlen würde (vgl. ebd. S.369).

Professionalität ist somit als kein statisches, abgeschlossenes Modell anzusehen, sondern ein offenes, vom einzelnen Akteur und dessen Sinnprägung zu gestaltendes.

Damit rückt dieses Modell aber auch die Frage nach der individuellen Genese und Veränderung von Professionalität in den Mittelpunkt, die nach Helsper und Combe wie folgt beschrieben werden kann: „[...] die Entwicklung der eigenen (beruflichen) Professionalität erstreckt sich über das gesamte Berufsleben, sodass es unmöglich ist, unabhängig von der konkreten Person, dem jeweiligen Selbst, der jeweiligen Berufsbiografie und dem professionellen Habitus einen Idealentwurf oder ein 'Leitbild' des professionellen Lehrers zu formulieren" (Helsper, 2002, S. 95). Außerdem ist dieser (biographische) Prozess „krisenhaft und stufenförmig“, wodurch die eigene Professionalität konstant überdacht, reflektiert und neu geformt werden muss.

## 6.2 Profigrafiemodell

Das Profigrafiemodell wurde von Schenz (2009) begründet und verweist auf die spezifische systematische Einbettung pädagogischen Handelns. Darin werden Strukturen und Handlungen als dialektisch verbundene Aspekte definiert, die sich wechselseitig bedingen (vgl. Schenz, 2012, S. 73).

Das Modell greift dazu 4 Dimensionen auf, die nach Schenz den konzeptionellen Rahmen bilden.

1. Die Zeitliche Dimension: Pädagogisches Handeln steht immer mit zeitgeschichtlich und kulturell geprägten bzw. veränderten Wertmaßstäben in Verbindung, die sich einerseits mit den Lebens- und Lernmöglichkeiten einer Person/eines Schülers auseinandersetzen, bzw. den Wandel der individuellen Bildungs- und Entfaltungschancen (in demokratischen Systemen) berücksichtigen muss.
2. Die Systemisch-Interaktionistische Dimension: verweist zusätzlich auf den Interaktionsaspekt, den pädagogisches Handeln in sich trägt. Dieses ist an „konkrete, interaktive Aushandlungsprozesse“ (Schenz, 2012, S. 81) gebunden, die sich wiederum in vielseitigen Spannungsfeldern bewegen. Angelehnt an Helsper wird dabei u.a. auf den Zusammenhang

vom Pluralisierungsparadoxon (vgl. Helsper, 2010, S. 30, zit. in Schenz, 2012, S. 81) bzw. auf die Antinomien des Lehrerhandelns verwiesen.

3. Die Inhaltliche Dimension: durch den zunehmenden Widerstand von Entscheidungszwängen und gleichzeitig auftretenden Begründungsverpflichtung (vgl. Helsper, 2010, S. 100, zit. in Schenz, 2012, S. 81) ergibt sich eine Pendelbewegung zwischen individueller Unterrichtsgestaltung und gesellschaftlicher Passung, wodurch die Prinzipien der Differenzierung und der Individualisierung von großer Bedeutung sind. Es gilt, die curricularen Freiräume zu nützen, um damit den Schüler/die Schülerin zu eigenverantwortlichen, kritischen, selbstständigen und selbsttätigen Personen werden zu lassen.
  
4. Die Wertdimension: Es besteht eine Konfusion zwischen verschiedenen Wertparadigmen, wodurch die gesellschaftspolitische mit der individuellen Wertdimension verbunden werden muss, um damit einen Dialog zwischen den heterogenen Wertebildern bzw. eine Brücke zu Lebens- und Sinnzusammenhängen des Einzelnen zu schaffen.

Nach Schenz bedarf das Pädagogische Handeln somit der Perspektivierung des Wissens (Combe & Kolbe, 2004, S. vgl.) und einer Reflexionsfähigkeit und Urteilskraft, um sich in einem System selbständig und selbsttätig bewegen zu können. Diesem Verständnis folgend, ist Pädagogische Professionalisierung als Prozess des Erfassens, Erfahrens und Bewertens pädagogischer Situationen abzubilden (ebd.S.89). Das Profigrafiemodell setzt diese Überlegung in Form der nachstehenden fünf Dimensionen um, die als Kernmerkmale der zirkulären „Profigrafie“ des Lehrberufs definiert sind (Schenz, 2012, S. 279).

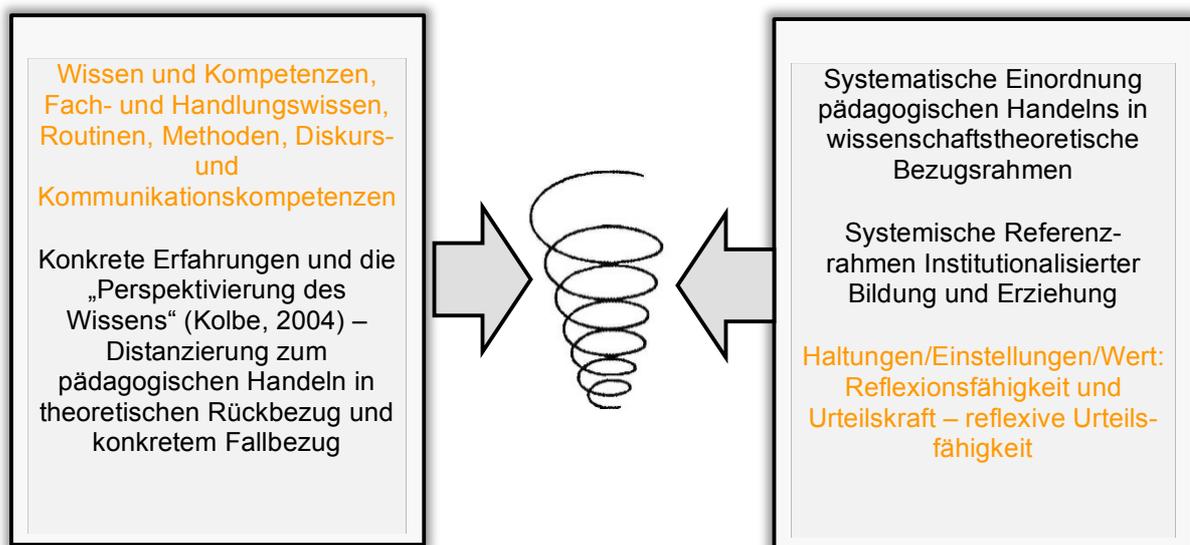


Abbildung 2 Profigrafiemodell

Pädagogische Professionalität und Professionalisierung werden demnach als ein, auf Menschen und deren Entwicklung bezogener Prozess definiert (Schenz, 2012, S. 91–92), der das Pädagogische Handeln nach bestimmten zirkulären professionellen Ansprüchen ausrichtet. Personen, die diesen Anforderungen entsprechen, sind damit in der Lage, konkrete Situationen in ihrer organisatorischen Komplexität und subjektiven Perspektivität sowie Entwicklungsgeschichte zu erfassen, zu reflektieren und entsprechend darauf zu reagieren (Helsper, 2001, S. 8, zit. in Schenz, 2012, S. 91).

## Die Reflexionsfähigkeit als besonderes Professionsmerkmal

Helsper und Schenz betonen somit beide die besondere Wichtigkeit der Reflexionsfähigkeit, die in ihrer professionsspezifischen Bedeutung nicht unterschätzt werden darf.

Diese wird nach Stichweh (1992) als die Fähigkeit verstanden „personenspezifischen Reflexionsrollen in einem System bzw. in Richtung eines ganzen Berufsstands“ (vgl. Stichweh, 1992, S. 41) auszubilden. Oevermann ergänzt zudem, dass sich die Reflexionsfähigkeit aus strukturtheoretischer Sicht ebenso auf die selbstreflexive Leistung des Einzelnen bezieht (vgl. Oevermann, 1996, S. 156, zit. in Schenz, 2012, S. 65).

Die „Standards für die Lehrerbildung“ der Kultusministerkonferenz (2004b) und das „Kerncurriculum Fachdidaktik“ der GFD (2004) greifen diesen Aspekt ebenfalls auf, obzwar darin kein eigenständiger Kompetenzbereich für „Reflexion“ definiert aber betont wird, dass die Entwicklung der Kompetenzen durch Reflexion gefördert wird (KMK, 2004, S. 6). Innerhalb der darin genannten 48 Standards und deren vier Kompetenzbereiche

1. „Unterrichten“,
2. „Erziehen“,
3. „Beurteilen“ und
4. „Innovieren“

wird „reflektieren“ insbesondere mit den eigenen demokratischen Wertvorstellungen und den jeweiligen beruflichen Erfahrungen beschrieben<sup>20</sup>.

Day (1993) bezeichnet Reflexion außerdem als die „sine qua non“ (ebd. S.83f) der professionellen Entwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit. Jeder Versuch den Lernerfolg von Schüler/innen zu verbessern, hänge von einer gelungenen Weiterentwicklung des Lehrers/der Lehrerin ab, die am besten in einer kooperativen

---

<sup>20</sup> Ansonsten liegt der Schwerpunkt vorwiegend auf „kennen“ und „wissen“, die wesentlich öfter genannt und eingefordert werden. Dies wird von Blömeke (2006, 29f) immens kritisiert. Auch die Weiterentwicklung des Beschlusses (KMK 2008) unterscheidet sich hiervon nicht wesentlich.

Lernumgebung stattfindet, welche in der heutigen Schulkultur aber kaum geboten wird. (ebd., S.85f).

Whitcomb et al. (2008) betrachten die derzeitigen Bemühungen um Reflexion in der Lehrerbildung deshalb als beinahe indoktrinativ. Reflexion ist demnach ein Instruktionsinstrument geworden, um Studierenden „approved beliefs“ (ebd. S.268) aufzuzwingen. Dabei sollten diese in einem explorativen Professionalisierungsprogramm befähigt werden, ihre eigenen Überzeugungen zu artikulieren und zu überprüfen sowie anzuzweifeln und zu erweitern, um damit einen transformativen Ansatz zu erlernen.

Calderhead und Gates greifen diese Sichtweise schon 1993 auf, in dem sie folgende Ziele für zukünftige Lehrerausbildungsprogramme nennen:

- Lehrer/innen müssen befähigt werden, ihre eigene Praxis zu analysieren, zu diskutieren, zu evaluieren und zu verändern, indem sie einen analytischen Ansatz gegenüber dem Unterricht einnehmen;
- Lehrer müssen die sozialen und politischen Kontexte, in denen sie arbeiten, würdigen und fördern, um damit anzuerkennen, dass Unterrichten sozial und politisch angelegt ist und, dass die Aufgabe des Lehrers eine Anerkennung und Analyse dieses Kontextes einschließt;
- Lehrer/innen können moralische und ethische Gesichtspunkte abschätzen, die (implizit) die Praxis in der Klasse beeinflussen, einschließlich einer kritischen Untersuchung ihrer eigenen Überzeugungen zu gutem Unterricht;
- Lehrer/innen können größere Verantwortung für ihre eigene professionelle Entwicklung übernehmen und sich ein gewisses Maß an professioneller Autonomie aneignen;
- Lehrer/innen sind sich ihrer eigenen Theorien der pädagogischen Praxis bewusst; dieses Verstehen ermöglicht wiederum eine geregelte Grundlage ihrer eigenen Arbeit in der Klasse;
- Lehrer/innen werden gestärkt, damit sie zukünftige Entwicklungen in der Bildung besser beeinflussen und eine aktivere Rolle bei erziehungswissenschaftlichen Entscheidungen übernehmen können (vgl. ebd. S.2).

Somit muss sich die Reflexionsfähigkeit nicht nur systemtheoretisch erklären, sondern auch für die jeweilige Lehrkraft begründen lassen, um „Situationen unter Bezug auf bestimmte Prämissen zu analysieren, in pädagogischen Handlungsvollzügen zu reflektieren und das eigene Handeln im Kontext dieses Spannungsfeldes zu interpretieren.“ (Schenz, 2012, S. 65). Denn erst damit kann pädagogisches Handeln zu einem professionellen Handeln werden.

### **6.3 Parallelen zwischen den Modellen**

Fasst man die Kernmerkmale des sozio-biographischen Ansatzes nach Helsper/Comé und des Profigrafie Modells nach Schenz zusammen, rücken beide Sichtweisen den biographischen Professionalisierungsprozess und dessen Zusammenspiel von System und beruflicher Entwicklung in den Vordergrund, welches sich wiederum im Spannungsfeld von Autonomie und sozialer Eingebundenheit bewegt. Professionelles Handeln hängt demnach mit substantiellen biographischen Mustern zusammen, die ihrerseits einem konsequenten Veränderungs- und Wandlungsprozess unterliegen, wodurch sich eine Verbindung zur individuellen Reflexionsfähigkeit als auch zur professionellen (familiäre, kollektive usw.) Identität zeigt.

#### **Professionelle Identität**

Der Begriff der „professionellen Identität“ ist somit als wesentlicher Bezugspunkt von Professionalität zu verstehen bzw. in Verbindung zu „biographischen Passungsverhältnissen“ und deren Konsequenz für pädagogische Identität anzusehen. Außerdem lassen sich nach Nagel (1997a, S.180) vier weiterführende professionstheoretische Argumentationslinien unterscheiden, welche die „professioneller Identität“ und deren Verbindung zu Professionalisierungskonzepten zusätzlich nach folgenden Aspekten ordnen:

##### ***1. Argument: Konzeptualisierung des professionellen Handelns***

Die Konzeptualisierung des professionellen Handelns gilt als Vermittlungsleistung, in welcher der Lehrer/die Lehrerin eine sinnhafte Verbindung zwischen den zu vermittelnden Wissensbeständen und deren Handlungspraxis schafft. Ausgehend

davon, sind professionelle Kompetenzen im Unterschied zu unspezifischen Qualifikationen dadurch bestimmt, dass deren Praxisbezug in Wissensbeständen und Sinnorientierungen der Fundamentierungswissenschaften begründet ist. Es besteht somit die Anforderung, diese Wissensbestände „in eine spezifische, der einzelnen Person zurechenbare pädagogische Leistung zu transformieren“ (Nittel, 2000, S. 269).

## **2. Argument: Interaktionsebene**

Als zweites Argument betont Nittel (2000) die Interaktionsebene zwischen dem Schüler/der Schülerin und dem Lehrer/der Lehrerin. Bezugnehmend auf Schütze (2002) stellt die Gestaltung deren "Beziehungsverhältnisses" (Schütze, 2002, S. 141) den zentralen Bezugspunkt der professionellen Leistungserbringung dar. Dieses Beziehungsverhältnis beruht wiederum auf einer wechselseitigen, vertrauensvollen Interaktionsbeziehung, in welcher der professionelle Akteur seine „Subjektivität als Verstehensbasis zur Geltung bringen und gleichzeitig als Handlungsressource enactieren“ (Nagel, 2013) muss. Individualbiographische Voraussetzungen wie z.B. „biographische Sinnquellen und Verletzungsdispositionen“ (Schütze, 2002, S. 146) erhalten somit den Status professionell zu handhabender Handlungsressourcen im Rahmen des Arbeitsbündnisses.

## **3. Argument: Biographisch verankerte Erfahrung**

Die dritte Argumentationslinie besteht darin, biographisch verankerte Erfahrungen als konstitutiven Faktor bei der Herausbildung professioneller Identität voranzusetzen. Der Umgang mit den spezifischen Anforderungen des Lehrerberufs hängt somit unmittelbar mit den fallspezifisch aufgeschichteten biographischen Erfahrungen des Professionisten zusammen (Helsper, 2002, S. 91f), woraus sich ein deutliches Signal für die Lehrerausbildung bzw. die berufliche Praxis ergibt (vgl. Blömeke, Reinhold, Tulodziecki, & Wildt, 2004 u.a.).

## **4. Argument Verknüpfung von professioneller und biographischer Identität**

Darunter ist die Verknüpfung

- der professionellen und biographischen Identität in einem
- wechselseitigen Verhältnis zwischen der Person und deren Erfahrungswelt
- und ihrer Auswirkung auf die professionelle Praxis zu verstehen.

Demnach können die Handlungen eines professionellen Akteurs, wenn sie nicht reflektiert werden, zu falschen Situationseinschätzungen und systematischen Fehlern führen. Nach Schütze (2001) kann sich daraus auch eine negative Zuspitzung im Sinne eines „professionell hergestellten Verlaufkurvenchaos“ (Schütze, 2001, S. 143) bzw. eine Verschärfung der Arbeitssituation mit potentiell biographischen Dimensionen ergeben. Der Mechanismus eines „Circulus vitiosus der wechselseitigen Hervorrufung und Verstärkung von Fehlern bei der Arbeit“ (Schütze, 2000, S. 70) kann somit zu Schuldgefühlen und Versagensängsten führen. Im Extremfall zur biographischen „Situation einer Berufsfalle“ (a.a.O.).

## **Zusammenfassung**

Die vier genannten Faktoren werden in der professionstheoretischen Literatur somit häufig dazu genutzt, um den Begriff der „professionellen Identität“ als enge Verflechtung von biographischer Entwicklung und Professionalisierungsprozessen auszulegen. Deren Verschränkung von „biographischer und professioneller Identität“ (Nagel, 2013) kann ebenso als ein „Biografieprojekt und Professionalisierungsprojekt“ (ebd. S.180) verstanden werden, woraus sich weiterführend ein gewisser (Rück-) Appell bzw. Aufruf an die Ausbildungsinstitute (Universitäten, Pädagogische Hochschulen) abzeichnet.

## **7 Ableitungen und Konsequenzen für die Forschungsarbeit – Strukturelle und Inhaltliche Veränderungen in der Lehrerbildung**

Die bisherigen Erkenntnisse machen deutlich, dass sich die Lehrer(aus-)bildung in einem vielschichtigen Spannungsfeld bewegt. Zentrale Themen bilden dabei die Wirksamkeit (vgl. Blömeke, 2004) und Nachhaltigkeit (vgl. Oser & Oelkers, 2001; Terhart, 2004 u.a.) der Lehrerbildung sowie die Professions- und Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrkräften (vgl. Combe & Kolbe, 2004; Helsper, 2004; Schenz, Schenz, & Pollak, 2013; Schenz, 2012). Umfassende empirische Studien (vgl. Blömeke, 2006; Fabel-Lamla, 2013; Radtke, 1996; Schütze, 1992, 1996; Terhart, 1995) bzw. unterschiedlichste Kompetenzkonzepte (vgl. Brandenburg & Keller, 2002; Hascher, 2011; Schratz & Wieser, 2002), unterstreichen außerdem die zentrale aber häufig unzureichende Verzahnung zwischen theoretischen und praktischen Ausbildungselementen.

Demnach steht das heutige Lehramtsstudium unverändert vor der Herausforderung, theoretische und praktische Inhalte adäquat miteinander zu verbinden, um das Zusammenspiel zwischen den Ausbildungsphasen bzw. deren Professionalisierung zu verändern und zu verbessern. Nach Baumert und Kunter (2006) besteht außerdem ein akuter „(...) Mangel an empirischer Evidenz hinsichtlich der Bedeutung professioneller Kompetenz für die Qualität von Unterricht sowie den Lernfortschritt und die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ (Baumert & Kunter, 2006). Dem schließen sich auch Larcher und Oelkers (2004) an, in dem sie von einer „Krise der Lehrerbildung“ sprechen, die wiederum mit einer „Krise der fehlenden empirischen Daten“ zusammenhängt. Auch sind „(...) größere empirische Untersuchungen sind zur Lehrerausbildung kaum vorhanden. Zahlreiche Veröffentlichungen mit normativ-konzeptioneller Orientierung beruhen zudem in der Regel lediglich auf Befragungen und Dokumentenanalysen beruhen“ (vgl. Blömeke u. a., 2010, S. 7).

## **Institutioneller Ort**

Eine veränderte Lehrerausbildung benötigt demnach einen institutionellen Ort, von dem aus die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

- verantwortet,
- geplant,
- koordiniert,
- erforscht und
- verändert werden kann.

Denn wissenschaftliche Inhalte können nur im Prozess eines methodengeleiteten und praxisorientierten „forschenden Lernens“ verstanden werden. Unter „Praxis“ wird dabei aber nicht bloß die vorfindbare Realität von Schule, sondern die unter den jeweiligen Bedingungen pädagogisch verantwortbare Form von Bildung, Unterricht und Erziehung verstanden. Die Studierenden sollen somit die Universität, Schulen, Praxis und Studienseminare als „Bildungsorte“ erleben und als Erfahrungs- und Lernorte für ihre persönliche Entwicklung bzw. Weiterentwicklung nützen können. Denn wie in allen anspruchsvollen Berufen muss produktives Lernen auch in der Lehrerbildung auf den jeweils aktuellen Stand relevanten wissenschaftlichen Wissens gegründet werden!

## **Lehrerkompetenz und Forschendes Lernen**

Ein wesentliches Ziel der Lehrerbildung muss somit in der frühzeitigen Anbahnung praktischer Lehrerkompetenz liegen. Diese wird aber nicht nur durch die regelhafte Anwendung wissenschaftlichen Wissens erworben, sondern als Können aufgrund von Selbstlernprozessen und einübendem Handeln entwickelt. In der Auseinandersetzung mit Praxissituationen, kann damit das wissenschaftliche Wissen als theoretische und empirische Basis sowie als Orientierungs- und Reflexionsrahmen vertieft werden.

Die erziehungs-, gesellschafts- und bildungswissenschaftlichen Studien dürfen demnach nicht als isolierte Teilbereiche oder bloßes Additum der Lehrerbildung verstanden werden. Sie stellen vielmehr den gemeinsamen,

berufswissenschaftlichen Kern dar, aus dem die personale, berufsspezifische Identität künftiger Lehrerinnen und Lehrer entwickelt werden soll. Der individuelle Professionalisierungsprozess vollzieht sich folglich biografieorientiert und baut in unterschiedlicher Weise auf lebensgeschichtlich erworbene Voraussetzungen, Fähigkeiten und Haltungen auf.

Somit ist die Entfaltung der eigenen Lehrerkompetenz nur in einem lebenslang andauernden, unabschließbaren Prozess möglich, zudem die universitäre Grundausbildung nur eine Starthilfe geben kann. Entscheidend ist, dass dabei Fähigkeiten und Motivation für das spätere selbstständige Weiterlernen im Beruf angebahnt und ausgebaut werden.

## Übergang Phase I und Phase II

Die 1. Phase des Lehramtstudiums sollte sich deshalb schon frühzeitig an einer fortschrittlichen Praxis von Schule orientieren und ihre Mitverantwortung für die Weiterentwicklung der Institution Schule wahrnehmen. Die Möglichkeit des Referendariats sollte anschließend der Entwicklung der Berufsfähigkeit dienen. Denn das „Lernen im Beruf“ hat schließlich die volle Herausbildung der Lehrerkompetenz und ihre lebenslange Erhaltung, Regeneration und Weiterentwicklung zum Ziel.

Lehrerbildung der ersten Phase muss außerdem am „Lernort Schule“ erfolgen und dort in aktuelle Entwicklungsarbeit integriert werden. Umgekehrt muss die Lehrerbildung der zweiten und dritten Phase auch attraktive Lern- und Begegnungsorte außerhalb der Schule anbieten bzw. die ständige Selbstkontrolle durch die Beteiligten ermöglichen.

Demnach sind die **Universität, Studienseminare, Lehrerfort- und -weiterbildungen** zur

- Entwicklung,
- Durchführung und
- Evaluation ihrer Studienszenarien und -programme aufgefordert,

um damit **integrative Kooperationsformen** im jeweiligen Funktionsbereich zu schaffen.

Ein Versuch, wie diese Kooperation in der 1. Phase des Studiums aufgebaut sein könnte, wird im nachstehenden Kapitel dargestellt.

### **7.1 Empirische Untersuchung – „Die inhaltliche und strukturelle Machbarkeit von Professionalisierung“**

Der Paragraph 34 Abs. 4 (BayLBG) legt fest, dass die Universität Theorie und Praxis zu verbinden hat, um die Professionalisierung von Lehramtsstudent/innen frühzeitig zu ermöglichen. Der Lehrstuhl für Grundschulpädagogik der Universität Passau begegnet dieser Vorschreibung, indem im Studienjahr 2012/13 ein Modell zur Machbarkeit einer „biografieorientierten Professionalisierung („Pädagogische Profigrafie“)" von Lehramtsstudent/innen in der 1. Phase pilotiert wurde.

Das sogenannte „Modellcurriculum“ versteht sich dabei als den Versuch, einer systemischen, strukturell- und personell orientierten Lehrerbildung nachzukommen, indem es die Verzahnung zwischen theoretischen und praktischen Kenntnissen zu dessen konzeptionellen Mittelpunkt macht bzw. die Lehrerbildung als berufsbiographische Aufgabe definiert.

Damit wird das von Studierenden und Lehrenden oft hinsichtlich Zielorientierung, Lehrinhalten, didaktischer Umsetzung und curricularer Organisation als disparat und wenig aufeinander abgestimmt kritisierte „Nebeneinander“ der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studien im Projekt zielbezogen durch „Professionalität“ fokussiert sowie prozessbezogen als „Professionalisierung“ realisiert.

### **7.2 Forschungsfragen**

Die Umsetzung des Modellcurriculums beruhte dazu auf folgenden Fragestellungen:

1. Wie können Studierende auf ihrem Weg zu einer verantwortlichen Lehrkraft professionell unterstützt werden?  
D.h. „Was/Warum sollen die Studierenden bei uns lernen?  
„Welche Vorstellungen von Unterricht bestehen/sollen erlebt, vermittelt werden?“
2. Wie können Praktikumslehrer/innen, Seminarlehrkräfte, Hochschullehrer/innen und das Praktikumsamt enger miteinander kooperieren?
3. Wie kann man die Ebenen:
  - a. Wissenserwerb (im universitären Bereich) und die
  - b. berufspraktische Handlungskompetenz miteinander verschränken?
4. Wie kann eine stringente curriculare Abstimmung zwischen den Praktikumsphasen gestaltet werden?
5. Wie kann eine systematisch-pädagogische Begründung pädagogisch professionellen Handelns institutionalisiert werden?

### 7.3 Forschungsthese

Außerdem wurde folgende Gesamtthese formuliert:

Eine gezielte Theorie-Praxisverbindung in der 1. Phase des Lehramtsstudiums ermöglicht den frühzeitigen Aufbau eines professionellen Habitus, der sich bei den Studenten/Studentinnen mit Beginn des Studiums, über ihre berufliche Laufbahn hinweg, berufsbiographisch entwickelt und auf Basis von geschulten Reflexionskompetenzen konstant modifiziert. Damit wird die Professionalisierung von Lehrer/innen als lebenslanger Prozess definiert, der sich durch strukturelle Verschränkungen aller Ausbildungsphasen institutionell sichern lässt.

Nachstehend wird das entsprechende

- Projektdesign,
- die konzeptionelle Durchführung und
- das grundlegende Forschungsdesign

des Modellcurriculums vorgestellt, um anschließend auf die gewonnenen Forschungsergebnisse einzugehen.

## 8 Das Modellcurriculum

### 8.1 Projektdesign

Universitäres Studium, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildung im Beruf, werden im vorliegenden Konzept als ein berufs- und biografieorientierter Bildungs- und Professionalisierungsprozess verstanden. Der Erwerb und die Aufrechterhaltung von Professionalität und Professionalisierung werden als ein, in die je eigene Berufsbiografie eingelagerter Prozess der Anbahnung, Aneignung und Ausübung definiert.

#### Teilnehmer/innen des Modellcurriculums

Die Auswahl der Teilnehmer/innen des Modellcurriculums orientierte sich dazu an folgenden Gesichtspunkten:

- die Fähigkeit, den gewählten Beruf unter berufsbiografischer Perspektive zu reflektieren,
- die Fähigkeit, die eigene Persönlichkeit unter der Anforderung von „Professionalität“ einzuschätzen,
- die Fähigkeit, die für die eigene Professionalität notwendigen Kompetenzen ebenso zu kennen wie dafür geeignete Strategien berufsbiographischen Kompetenzerwerbs und Lernens und
- die Fähigkeit, bereits im Studium vorhandene und realisierbare Möglichkeiten berufsbiographischen Lernens zu verwirklichen.

Dahinter steht die Annahme, dass „die (erfolgreiche) Tätigkeit von Lehrkräften auf Wissen und Können beruht, das in der Ausbildung in theoretischen und praktischen Phasen gewonnen und dann durch die Berufserfahrung weiter entwickelt wurde.“ (R. Bromme, 2008, S. 159).

Somit lässt sich das Konzept des Modellcurriculums als ein **spiralförmig** angelegtes Netzwerk professionell Agierender beschreiben, das ab der 1. Phase des Studiums angelegt und prozessorientiert gestaltet ist.

## Strukturelemente des Modellcurriculums

Es soll Studierenden mit Begleitseminaren zur gezielten kritischen **Praxisreflexion** („Reflection on reflection-in-action“- Ansatz) anregen und als strukturelle Basis der Professional Community dienen. Dabei wird der **Ansatz des „research-based-teaching“**, ein integrales und reflexionsbasiertes Element für die gesamte Lehrerbildung in Passau, genutzt um angehenden „Reflective Practitioner<sup>21</sup>“ (Schön, 1983) die (angebliche) Kluft zwischen „professional knowledge und real-world-practice“ nicht nur leichter überwinden zu lassen, sondern sie dabei zu unterstützen, ihren Professionalisierungsprozess als berufsbiografisch „lebenslang“ zu nutzen.

Die nachstehende Grafik fasst die bisher genannten **konzeptionellen Eckpfeiler** nochmals zusammen bzw. gibt einen Ausblick auf deren **inhaltliche Darstellung**.

---

<sup>21</sup> Donald Schön definiert einen Reflective Practitioner vor allem über die Vorgänge „Reflection-in-action“ und „Reflection-on-action“ (Schön 1983). Er wird kritisiert, weil er den sozialen, institutionellen und curricularen Kontext ignoriert, in dem Reflexion stattfindet (Zeichner & Liston 1996). Für Postholm (2008, 1727) greift das Konzept von Schön zu kurz, wenn es um Weiterentwicklung von Lehrpraxis geht, da ihr die Reflexion *vor* der und für die kommende Handlung über vergangene Erfahrungen fehlt.

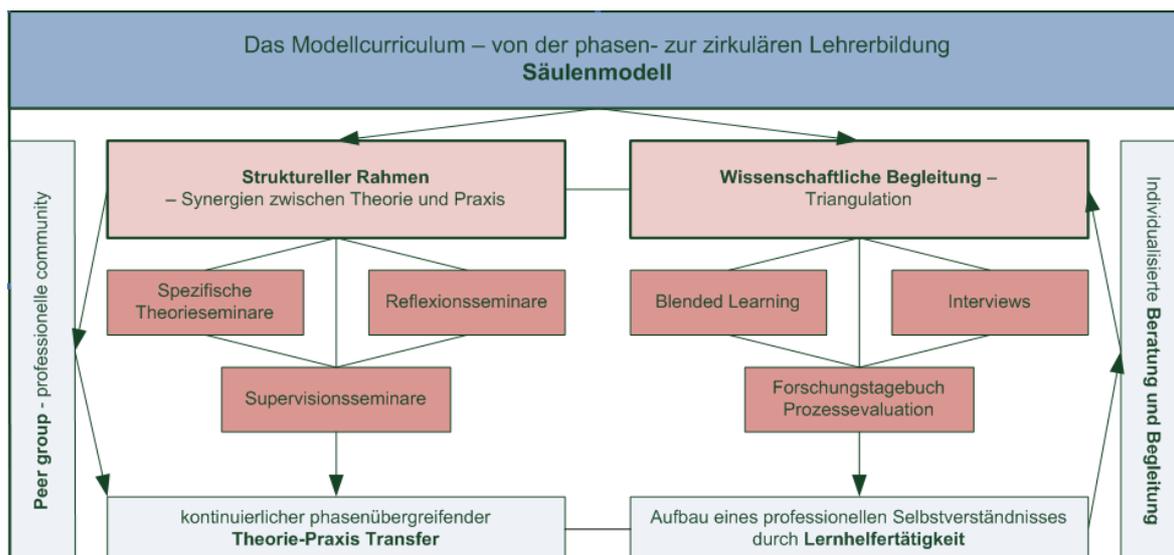


Abbildung 3 Säulenmodell des Modellcurriculums

## Konzeptionelle Durchführung

Nachstehend werden die **einzelnen Säulen** des Modellcurriculums präsentiert bzw. anhand ihrer **strukturellen Funktionen** definiert. Zu Beginn wird dafür eine kurze Erläuterung über das Aufnahmeverfahren zum Modellcurriculum gesetzt, um darauf aufbauend, die einzelnen **curricularen Elemente** vorzustellen. Anschließend wird der **Mehrwert für die universitäre Lehrerbildung** diskutiert bzw. auf Schwierigkeiten, die sich im Modellcurriculum ergeben haben, eingegangen.

### **Aufnahmeverfahren zum Modellcurriculum**

Bewerber/innen, die sich für die Teilnahme am Modellcurriculum interessieren, absolvieren vorab eine Informationsveranstaltung, in der sie über die inhaltlichen und strukturellen Säulen des Projekts informiert werden. Diese findet im Sommersemester statt, um zu Beginn des Wintersemesters starten zu können. Gleichzeitig hat diese zeitliche Setzung auch den Hintergrund, dass die Teilnehmer/innen ihre Lernhelfertätigkeit mit dem pädagogisch-didaktischen Praktikum<sup>22</sup> kombinieren können sollen, damit beide Bereiche an einer Schule stattfinden.

<sup>22</sup> Das pädagogisch-didaktische Praktikum ist im WS verortet. Das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum im SS.

Anschließend können sich die Interessent/innen mittels eines Motivationsschreibens bewerben. Dieses umfasst folgende Aspekte:

- Beweggründe zur Teilnahme am Modellcurriculum?
- Warum sind Sie der ideale Kandidat?
- Welche Interessen haben Sie am Modellcurriculum?
- Bisherige Praxiserfahrungen?
- Berufliche Ziele?
- Darstellung der eigenen Stärken und Fähigkeiten.

Die Sichtung und Bewertung der Unterlagen erfolgt durch das **Leitungsteam** des Modellcurriculums<sup>23</sup>. Maximal 3 Wochen nach Bewerbungsende, werden die Teilnehmer/innen über das Ergebnis informiert bzw. das erste gemeinsame **Arbeitstreffen** vereinbart.

An diesem nehmen

- die ausgewählten Student/innen,
- die Praktikumslehrkräfte, die für das Modellcurriculum zur Verfügung stehen sowie
- das Leitungsteam des Modellcurriculums bzw.
- Vertreter/innen des Staatlichen Schulamtes Passau und
- des Praktikumsamtes der Universität Passau teil.

Die **Kick-Off Veranstaltung** verfolgt somit das Ziel, alle Projektbeteiligten zusammenzuführen um gemeinsam

- die künftigen Anforderungen an die Teilnehmer/innen zu präzisieren,
- die einzelnen Ansprechpartner bzw. ihre Aufgabengebiete vorzustellen sowie
- Zeit um Raum für ein erstes gemeinsames Kennenlernen unter den Student/innen zu ermöglichen.

---

<sup>23</sup> Frau Prof. Dr. Christina Schenz und Frau Mag.a. Katharina Fischer, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik- und didaktik.

Zusätzlich werden die Student/innen über ihre zukünftige Tätigkeit als Lernhelfer/innen informiert bzw. dazu eingeladen, **erste Absprachen** mit den jeweiligen Praktikumslehrkräften durchzuführen.

### **Modellcurriculum-Seminare**

Anschließend werden die weiteren **Community-Treffen** (= Teilnehmer/innen des Modellcurriculums, Leitungsteam, Praktikumslehrer/innen) vereinbart, die folgendermaßen gesetzt sind: pro Semester findet mindestens

- ein Reflexionsseminar und
- ein Supervisionsseminar statt.

Diese umfassen folgende Inhalte:

#### ***Das Reflexionsseminar***

Das Reflexionsseminar besteht aus einer 1,5 stündigen Seminareinheit, in der Expert/innen aus verschiedenen Fachbereichen über Themen, die sich aus der praktischen Tätigkeit der Teilnehmer/innen ergeben, referieren. Die Teilnehmer/innen nehmen dabei **aktiv** an der Seminargestaltung teil, in dem sie u.a. persönliche Ideen und Vorschläge einbringen, sodass eine interessens- und bedürfnisorientierte Seminargestaltung gewährleistet ist. Außerdem sind die Teilnehmer/innen dazu angehalten, einen forschungsorientierten Habitus aufzubauen, indem sie mit den Expert/innen in Diskussion treten. Der gemeinsame Austausch sichert damit einen **thematischen Reflexions- und Vertiefungsprozess** bzw. stärkt die fachliche Kompetenz der Student/innen, sodass der Transfer zwischen theoretischen und praktischen Erkenntnissen geschärft wird. Um dieses Seminarkonzept nochmals zu illustrieren, wird nachstehend ein **exemplarischer Ablauf skizziert**. Auf Wunsch der Student/innen, wurde z.B. ein Reflexionsseminar zu den Themen „Förderpläne und Elternarbeit“ abgehalten, in dem zunächst eine theoretische Einführung stattfand, die in weiterer Folge anhand von Fallvignetten bzw. Beiträgen der Studierenden vertieft und praktisch gewendet wurde. Neben den Student/innen, wurde dieses Seminar auch von den mitwirkenden Praktikumslehrkräften besucht, wodurch sich

eine positive Synergie ergab: neben der wissenschaftlichen Ebene bzw. den genannten Praxisbeispielen war es nämlich möglich, auch die Expertenperspektive der begleitenden Lehrkräfte einzuholen.

### ***Das Supervisionsseminar***

Das Supervisionsseminar dient einem reflexiven Austausch, in dem die Teilnehmer/innen **Fallvignetten** aus ihrer Lernhelfertätigkeit bzw. ihrer Praktika einbringen und bearbeiten können. Die Leitung des Seminars obliegt dabei einer Supervisorin/eines Supervisors, um den Reflexionsprozess zu strukturieren, professionell zu begleiten bzw. zu moderieren. Diesem liegt folgender **Ablauf** zugrunde:

In der 1. Arbeitsphase (Dauer 20 Minuten) wird ein Fallbeispiel bestimmt, zu dem der Betroffene eine Fragestellung definiert, die dem weiteren Reflexionsprozess zugrunde gelegt wird. Anschließend wird die Fallgeschichte präsentiert bzw. Raum für etwaige Rück- oder Verständnisfragen gegeben. Anschließend nimmt sich der Falleinbringer zurück, womit die 2. Arbeitsphase (Dauer 20 Minuten) beginnt. Darin nennen die Teilnehmer/innen ihre Gefühle, Eindrücke, Assoziationen, die sie mit dem Fall bzw. den darin genannten Personen verbinden oder nennen erste Verstehenshypothesen. Konkrete Deutungen und Interpretationen sollten dabei noch vermieden werden. Anschließend beginnt die 3. Arbeitsphase, in der die Teilnehmer/innen Ideen und Entwürfe sammeln, die sie der Falleinbringerin/dem Falleinbringer mitgeben möchten. Erst danach darf sich der Supervisand wieder einbringen und zum Arbeitsprozess Rückmeldung geben.

Am Supervisionsseminar nehmen nur die Teilnehmer/innen des Modellcurriculums teil, sodass ein **geschützter Austausch** über ihr Erleben gewährleistet ist<sup>24</sup>. Je nach Bedarf, kann das Supervisionsseminar auch 2x pro Semester stattfinden, um den Bedürfnissen der Teilnehmer/innen bzw. etwaigen Problemen im Bereich der Lernhelfertätigkeit vorzubeugen.

---

<sup>24</sup> Auf Wunsch der Gruppe, ist natürlich auch ein anderes Setting möglich.

## Lernhelfertätigkeit

Die Lernhelfertätigkeit gehört zu einem weiteren zentralen Bereich des Modellcurriculums, der sich aus einer

- wöchentlichen Lernbegleitung bzw.
- der Durchführung von Fördersequenzen

zusammensetzt.

Bevor die Teilnehmer/innen in die Praxis gehen, absolvieren sie dazu noch ein **Einführungsseminar**, in dem sie über unterrichtliche Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten informiert bzw. ausgewählte methodische und didaktische Konzeptionen vorgestellt werden. Die Durchführung und inhaltliche Gestaltung obliegt dabei dem Leitungsteam des Modellcurriculums.

Anschließend startet die **wöchentliche praktische Tätigkeit**, die folgendermaßen strukturiert ist:

- Die Lernhelfer/innen werden möglichst gleichmäßig an die Kooperationsschulen verteilt, sodass sich eine Maximalanzahl von 3-4 Student/innen pro Schule ergibt.
- Die unterrichtliche Gestaltung erfolgt in Absprache mit den Praktikumslehrkräften bzw. orientiert sich an den Ideen und Vorschlägen der Teilnehmer/innen. Die Größe der Schülergruppen sollte zu Beginn nicht über 3-4 Schüler/innen gehen, um den Teilnehmer/innen einen langsamen Einstieg in ihr zukünftiges Berufsfeld zu ermöglichen. Eine spätere Aufstockung ist jedoch möglich, obgleich eine Maximalbeschränkung von 5-6 Schüler/innen pro Lernhelfer/Lernhelferin empfohlen wird. Fachliche Unterstützung erhalten sie außerdem durch die Universität (vgl. Reflexions- und Supervisionsseminar) bzw. durch einen wechselseitigen Austausch in der Community.
- Die Auswahl der Praktikumslehrkräfte erfolgt durch das Praktikumsamt der Universität Passau, um zu gewährleisten, dass die Teilnehmer/innen entsprechend der rechtlichen Vorgaben beraten und betreut bzw. das pädagogisch-didaktische Praktikum (Teil 1: Schulpädagogischer

Schwerpunkt, Teil 2: Fachdidaktischer Schwerpunkt) gesichert an der jeweiligen Schule absolviert werden kann. Es ist aber auch möglich, dass sich Schulen von sich aus für das Modellcurriculum bereitstellen. Dazu ist allerdings eine Rücksprache mit dem Praktikumsamt notwendig, um die Anrechnung der vorgesehenen Praktika zu garantieren.

Aus konzeptioneller Sicht ergeben sich damit folgende Ressourcen:

- Die Teilnehmer/innen erhalten die Chance, über einen längeren Zeitraum hinaus (mindestens 1 Jahr), Teil eines professionellen Teams zu werden,
- den Entwicklungsverlauf einer Klasse bzw. den einzelner Schüler/innen zu verfolgen,
- das eigene Handlungs- und Vermittlungsverhalten zu erweitern und zu verfeinern,
- den Bedürfnissen der Schüler/innen im Rahmen von unterschiedlichen Sozialformen (Gesamtgruppe, Teilgruppen, Kleingruppen, Einzelunterricht) differenzierter nachzugehen, um damit
- die eigene Professionalität zu stärken und stufenweise auszuformen.

Die angesprochenen **Reflexionsangebote** bilden somit einen **essenziellen Bereich**, da sie den Teilnehmer/innen des Modellcurriculums einen regelmäßigen Austausch über ihre Praxiserfahrungen, in Anbindung an bezugswissenschaftliche Erkenntnisse ermöglichen.

## Community

Die Community umfasst **alle** Teilnehmer/innen des Modellcurriculums, sodass nicht nur die Studierenden, sondern auch die mitwirkenden Lehrkräfte bzw. das Leitungsteam des Modellcurriculums darin vertreten sind. Damit fasst das Netzwerk unterschiedliche Kompetenz- und Wissensbereiche zusammen, die den Teilnehmer/innen zur Verfügung gestellt werden. Gleichzeitig sind die Studenten/innen dazu aufgefordert, die Community **eigenständig** zu nützen bzw. sich regelmäßig untereinander zu **vernetzen**. Damit soll ein kontinuierlicher Austausch entstehen, dank dem sich die Student/innen trotz unterschiedlicher Studienpläne austauschen können. Darüber hinaus, unterstützt die Community die

**Verzahnung aus theoretischen und praktischen Inhalten**, da sich alle Beteiligten, aus unterschiedlichsten Perspektiven, mit jenen Bereichen beschäftigen bzw. ihre Expertise dazu einbringen.

## **Blended Learning**

Die Vernetzung im Modellcurriculum, erfolgt aber nicht nur über die Communitytreffen oder die angebotenen Seminare, sondern auch über die E-Learning-Plattform „Moodle“

### **Moodle**

„Moodle“ basiert auf der Idee, Lehrveranstaltungen online zu administrieren und zu gestalten. Dazu können verschiedene Optionen, wie z.B. Foren, Chats u.a. genutzt bzw. umfassende Materialsammlungen bereitgestellt werden. Jeder Teilnehmer/jede Teilnehmerin erhält dazu einen Zugriffscode, mit dem er/sie die eingerichtete Plattform nutzen kann. Folgende Punkte stehen den Modellcurriculumsteilnehmer/innen dabei zur Verfügung:

1. Themenforen
2. Chats
3. Arbeitsmaterialien
4. Kaffeehaus
5. Glossar

1. **Themenforen** dienen dem fachlichen Austausch zu einem speziellen Themenkomplex, wie z.B. Reflexionsseminar, Supervisionsseminar u.a.. Dazu werden u.a. passende Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt, die von den Teilnehmer/innen erarbeitet und anschließend diskutiert werden. Außerdem können eigene Threads erstellt werden, um ein Themenforum weiter zu differenzieren. Die angelegten Themenbereiche können sich dabei u.a. mit Fragen oder Hypothesen beschäftigen, welche die Teilnehmer/innen gezielt mit ihren Kolleg/innen oder dem Leitungsteam besprechen möchten.

2. **Chats:** Chats ermöglichen eine direkte Kommunikation, die von den Teilnehmer/innen vielschichtig genutzt werden kann. Dazu werden einerseits Chattermine angeboten, in denen die Teilnehmer/innen mit dem Leitungsteam sprechen können (**Onlinesprechstunde**). Andererseits werden Chats eröffnet, zu denen sich die Teilnehmer/innen je nach Zeit und Lust einloggen und gemeinsam diskutieren können. Die jeweiligen Themen beziehen sich dabei auf die aktuellen Interessen der Teilnehmer/innen.
3. **Arbeitsmaterialien:** neben der Benützung der Themenforen, können die Teilnehmer/innen auch Arbeitsmaterialien downloaden. Diese dienen der inhaltlichen Vertiefung bzw. bieten die Basis für das Prozess- und Produktportfolio, welches die Teilnehmer/innen im Rahmen von angrenzenden Lehrveranstaltungsangeboten erstellen müssen. Im WS 2012/13 wurden z.B. Schriftsprachseminare angeboten, die speziell auf die Bedürfnisse der Modellcurriculumsteilnehmer/innen abgestimmt waren. Diese waren in den regulären Studienbetrieb eingebettet, sodass die Seminare problemlos angerechnet werden konnten.
4. **Kaffeehaus:** Das Kaffeehaus ist eine spezielle Forumsart, das den Teilnehmer/innen einen offenen Austausch im Sinne einer „Plauderei“ ermöglicht. Denn nicht immer ist man gut drauf, nicht immer hat man Freude am Arbeiten und manchmal fühlt man sich einfach überfordert. Dieses Forum bietet den Teilnehmer/innen den entsprechenden Rahmen und unterliegt keinerlei Bewertung.
5. **Glossar:** die Teilnehmer/innen sind dazu eingeladen, Fachbegriffe, welche sie im Rahmen ihres Studiums kennenlernen, im Glossar aufzunehmen, zu definieren und für die Gruppe zur Verfügung zu stellen. Damit wird ein breites Fachregister aufgebaut, das sich im Laufe der Zeit weiter verdichtet.

## Das Forschungstagebuch

Einen weiteren zentralen Baustein bildet das Forschungstagebuch, das die Teilnehmer/innen im Rahmen der Lernhelfertätigkeit über Moodle führen. Nach Altrichter/Posch (2007) handelt es sich dabei um ein Instrument „(...) für eine längerfristige Dokumentation, Beobachtung und Evaluation (...) das neben einer

persönlichen wissenschaftlichen Neugierde, auch die nachstehenden **Aspekte** berücksichtigen sollte (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 33ff).

Die Teilnehmer/innen verfassen wöchentliche Tagebucheinträge, die sie entweder direkt in Moodle erstellen oder via Datenupload in Moodle deponieren. Die formale Gestaltung des Forschungstagebuchs obliegt dabei den Teilnehmer/innen. Dennoch sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

Grundsätzlich wird zwischen einem „**öffentlichen**“ und einem „**privaten**“ **Tagebucheintrag** unterschieden. Öffentliche Einträge beschäftigen sich mit jenen Aspekten, welche die Teilnehmer/innen allgemein zugänglich machen möchten. Dabei können u.a. Erlebnisse aus der Praxis, offene Fragen oder Schwierigkeiten dargelegt werden. Der private Teil dient hingegen ausschließlich der persönlichen Reflexion. Diese Inhalte werden nicht öffentlich präsentiert, sondern als persönliche Prozessreflexion des Teilnehmers/der Teilnehmerin geführt und archiviert.

Der **strukturelle Aufbau** des Forschungstagebuchs ist ebenfalls definiert. Die Teilnehmer/innen ordnen ihren Reflexions- und Professionalisierungsprozess den Dimensionen des Profigrammodells (Schenz, 2012) zu, um eine Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen der Interviewdurchführungen zu ermöglichen (vgl. Ergebnisdarstellung). Gleichzeitig können die Teilnehmer/innen aber auch eigene Inhalte oder Kategorien definieren, die sie in ihrem Forschungstagebuch festhalten möchten. Damit handelt es sich um ein individuell gestaltbares Instrumentarium, das die Teilnehmer/innen über den gesamten Projektverlauf führen.

Die nachstehenden **Screen-shots**, bilden die o.g. Komponenten der E-Learning Plattform „Moodle“ nochmals ab:

 Nachrichtenforum - Allgemeine Informationen

 Kaffeehaus

 Onlinesprechstunde

---

### Allgemeine Informationen

Liebe Studierende, nachstehend finden Sie eine erste, allgemeine Information zu unserer Zusammenarbeit bzw. eine kurze Instruktion, wie Sie mit moodle umgehen können. Wir freuen uns auf ein spannendes Semester und verbleiben mit herzlichen Grüßen  
Ihr MC-Team

 Einführung in Moodle

 Zeitschiene MC

---

### Reflexionsseminar

Liebe Studierende, wie Sie wissen, finden regelmäßige Reflexionsseminare statt, die wir nicht nur in Präsenzform, sondern auch via moodle gestalten werden. Dazu werden wir Ihnen kontinuierlich neue Materialien zur Verfügung stellen bzw. werden Sie sich im Rahmen der Diskussionsforen aktiv einbringen. Wir freuen uns auf einen spannenden Austausch!

Herzliche Grüße Ihr  
MC-Team

 Reflexionsseminar

---

### Abbildung 4 Screenshots Moodle-Plattform

### Supervisionsseminar

Liebe Studierende, in diesem Abschnitt finden Sie alles rund um das Thema Praxisreflexion, Supervision, Schulalltag etc.

**Achtung:** Das erste Supervisionsseminar findet am 07.12.2012 statt!

Herzlich Ihr  
MC-Team

 Supervisionsforum

 Information zum Thema Supervision

---

### Praktika und Forschungstagebuch

Liebe Studierende, in diesem Abschnitt finden Sie reichlich Informationen zum Thema Praktikum, Aufbereitung von Unterrichtsstunden aber auch Inputs darüber, wie Sie Ihr Forschungstagebuch gestalten können.

Herzliche Grüße  
Ihr MC-Team

 Information Forschungstagebuch

 Beispiel Forschungstagebuch

 Praxisforum

 Forschungstagebuch online

 Didaktische Modelle

 Beobachtung

 Leitlinien für Ihr Forschungstagebuch

### Abbildung 5 Screenshots Moodle-Plattform

#### Lehrveranstaltungsmaterial

Liebe Studentinnen, hier können Sie zusätzliches Material, das wir Ihnen für Ihre Seminare zur Verfügung stellen, downloaden.

Herzlich  
Ihr MC-Team

 Deutsch als Zweitsprache

 Sprachstand DaZ

 Förderpläne

 Diagnosemöglichkeiten

 PP SSE 2.1. Katharina Fischer

 PP SSE 2.2. Katharina Fischer

### Abbildung 6 Screenshots Moodle-Plattform

## Zusammenfassung

Das Modellcurriculum versteht sich demnach als phasenübergreifendes Konzept, dessen Mittelpunkt eine konsequente Verschränkung zwischen theoretischen und praktischen Inhalten darstellt. Folglich erfüllen die beiden studienimmanenten Praktika eine wichtige Rolle. Ab dem 3. Studiensemester absolvieren die MC-Student/innen neben dem Pädagogisch-didaktische Praktikum auch ihre Lernhelfertätigkeit, in der sie einerseits die regulären Anforderungen, wie z.B. Unterrichtshospitationen bzw. Unterrichtsversuche durchführen, andererseits werden sie dabei durch verbindliche Seminare (Reflexions- und Supervisionsseminar) gestützt, wodurch sich wissenschaftliche und schulspezifische Perspektiven gezielt miteinander vernetzen. Im weiteren Studienverlauf wird an dieser konzeptionellen Verbindung festgehalten, wie die nachstehende Tabelle zeigt.

| Phase | Semester            | Art des PA  | Ziele der MC-Gruppen  |
|-------|---------------------|---|---|
| 1     | WS 12/13            | Pädagogisch-<br>didaktisches Praktikum<br>2./3. Semester                | Unterrichtsversuche und Reflexionen über<br>pädagogisches Handeln<br>Verbindlicher Besuch eines MC-Seminars an<br>der Universität   |
| 1     | SS 13               | Pädagogisch-<br>didaktisches Praktikum<br>(3./4.Semester)               | Unterstützung individueller Bildungsprozesse<br>bei Kindern mittels Förderprofil<br>Unterrichtsversuche und Reflexionen über<br>pädagogisches Handeln<br>Verbindlicher Besuch eines MC-Seminars an<br>der Universität   |
| 1     | WS 12/13            | Studienbegleitendes<br>fachdidaktisches<br>Praktikum<br>(4./5.Semester) | Fachspezifische Planung des Unterrichts,<br>eigene Unterrichtsversuche<br>Unterstützung bei schulspezifischen<br>Schwerpunktbildungen<br>Verbindlicher Besuch eines MC-Seminars an<br>der Universität   |
| 1     | SS 13               | Studienbegleitendes<br>grundlegendes Praktikum                          | Analyse, Planung, Durchführung, Kontrolle<br>und Beurteilung des Unterrichts in der<br>Grundschule, Durchführung mind. 1<br>Unterrichtsversuchs in Zusammenarbeit mit<br>der jeweiligen Hochschuldozent/in<br>Unterstützung bei schulspezifischen<br>Schwerpunktbildungen |
| 1     | WS 12/13<br>laufend | Lernhelfertätigkeit zu<br>einem Schwerpunkt in der<br>Schule            | Verbindlicher Besuch des<br>Supervisionsseminars  |
| 2     | Ab SS 14            | Referendariat   | Abzusprechen mit der jeweiligen<br>betreuenden Schule<br>Verbindlicher Besuch eines MC-Seminars an<br>der Universität   |

Tabelle 6 Zeitschiene Modellcurriculum

## Verwandte Konzeptionen

Das Modellcurriculum ist aber nicht das einzige Konzept, das den Diskurs um eine phasenverbindende Lehrerbildung aufgegriffen hat. Die Universität Innsbruck hat beispielsweise schon im Studienjahr 2000/01 ein ähnliches Modell pilotiert, das gleich wie das Modellcurriculum auf eine starke Theorie-Praxis-Verbindung ausgerichtet war bzw. den angehenden Lehrer/innen vielseitige phasenverschränkte Angebote ermöglichen wollte. Allerdings war dieses Konzept auf Student/innen des **Gymnasiallehramtes** ausgerichtet, die unter der Leitung von Peter Awecker, Franz Kroath, Erich Mayr, Michael Schratz und Bernhard Weiser

(Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck) folgendes kompetenzorientiertes Dreiphasenmodell zur Lehrerbildung durchliefen.

### **Eckpfeiler des Innsbrucker Modells**

In der 1. Phase wurden die grundgelegten Unterrichtsfächer<sup>25</sup> sowie eine pädagogisch-schulpraktische Ausbildung absolviert, deren Inhalte und Schwerpunkte von der Universität bestimmt waren. 25% der Gesamtstudienstunden entfielen dabei auf den letztgenannten Aspekt, wodurch sich eine deutliche Theorie-Praxis Verzahnung ergab. Die zweite Phase, die in Österreich als Unterrichtspraktikum gilt, verlief in Form eines stundenreduzierten Unterrichtjahres, das gleich wie die dritte Phase (=Weiterbildung) von den Schulbehörden der Bundesländer organisiert wurde. Damit wurde eine system- und strukturimmanente Reform verfolgt, in der „bewährte Elemente bei gleichzeitiger inhaltlicher Fokussierung beibehalten werden, die jedoch möglichst alle Ausbildungsbereiche nachhaltig betrifft“ (Kraler, 2007, S. 156).

Als Leitlinie wurde eine Outcome-Orientierung (vgl. Cochran-Smith, 2005, S.9f) in Verbindung mit einer laufenden Prozessevaluation gesetzt, um nicht mehr das „Lehren“ sondern das „Lernen“ in den Vordergrund zu stellen (vgl. Kraler & Schratz, 2006). Dazu mussten wiederum passende Methoden und Inhalte gewählt werden, um die grundgelegten Kernprinzipien umzusetzen (Kraler, 2007, S. 157).

---

<sup>25</sup> Gleich wie in Deutschland, wählen die Gymnasialamtsstudent/innen zwei Unterrichtsfächer aus, die sie schwerpunktmäßig studieren.

| <b>Ebene</b>                                    | <b>Inhalt/Methode/Realisierung</b>  | <b>Bemerkung</b>   |
|---|---|--|
| <i>Curriculumsebene-Inhaltliche Struktur</i>    | Professionsspezifische Kompetenzorientierung  | Handlungsgeleiteter, professionsspezifischer Kompetenzerwerb und Erweiterung   |
| <i>Didaktisch-methodische Ebene-Lehrende</i>    | Praxisanteil, Kleingruppen, biographischer Zugang, Inhalte aufbauend-vernetzt   | Höherer schulpraktischer Anteil der früher einsetzt, Reflexion und Theorie-Praxisvernetzung in Kleingruppen  |
| <i>Personale Ebene/Individuum – Studierende</i> | Individuelle Ausgestaltung der studienbegleitenden strukturierende und inhaltliche rote Fäden (Portfolios, Videos, Assessments,...) | Entwicklungs- und Showcase Portfolios (inkl. Videos) „Fünf Dimensionen des Lernens“, Forschungsorientierung, Self Assessments, metakognitive Reflexion, Rollenspiele, persönliche Lern- und Unterrichtsanalyse |

**Tabelle 7 Innsbruckermodell – Ebenen, Methoden, Realisierung**

Basierend auf einen biografieorientierten Professionalisierungszugang, wurden lehrveranstaltungsübergreifende Konzepte gewählt, um einen integrativen Moment zwischen Theorie und Praxis zu forcieren bzw. den fachlichen und didaktischen, organisationalen und systemischen, sozialen und personalen Kompetenzerwerb zu verstärken. Diese drei Kompetenzbereiche wurden außerdem als „Entwicklungsmotor“ bezeichnet (vgl. Block & Hazelip, 1995; Bohnsack, 2001, 2004; Rainer Bromme & Haag, 2004) bzw. in ein wechselseitiges Bedingungsverhältnis gestellt. Als studienbegleitendes Dokumentationsinstrument, wurde wiederum das Portfolio ausgewählt, das zusätzlich mit Assessments ergänzt wurde.

Damit sollten die Student/innen die Möglichkeit erhalten, das zukünftige Berufsfeld frühzeitig kennenzulernen, um damit u.a. ihre Perspektive von der Schüler- zur Lehrerrolle reflektieren zu können. Andererseits erhielten sie eine einführende und vertiefende fachliche/fachdidaktische/pädagogische Ausbildung, die sich anhand einer einsemestrigen Praxisphase nach dem ersten Studienabschnitt vertiefen sollte. Anschließend erfolgte eine Integration, Fokussierung und Vertiefung der einzelnen Ausbildungselemente in einer Abschlusslehrveranstaltung, um die gewonnenen Basiskompetenzen nochmals zu festigen.

Schratz und Weiser (Schratz & Weiser, 2002) weisen zusätzlich darauf hin, dass sich eine verschränkte Lehrerbildung auf fünf wesentliche Dimensionen des

Lernens auswirkt, die sich auf Wissens-, Erkenntnis-, Anwendungsaspekte, wie auch auf soziale-, und personale Bereiche beziehen.

Entscheidend ist demnach die durchgehende Auseinandersetzung mit einer tragfähigen Thematik, wodurch die fünf Dimensionen im Innsbrucker Modell gleichzeitig drei zentrale Funktionen übernehmen:

- Orientierungsfunktion: man kommt von lehrveranstaltungsspezifischen Inhalten ausgehend immer wieder auf diese Thematik zurück.
- Entwicklungsfunktion: die wiederholte Auseinandersetzung mit diesem/einem Modell erleichtert die Weiterentwicklung eigener Kompetenzen.
- Unterstützung der Diskursfähigkeit künftiger LehrerInnen als Teil der professionellen Entwicklung (vgl. Schratz u. a., 2007, S. 165).

### **Zusammenfassung**

Das Innsbrucker Modell und das Modellcurriculum zeigen somit auf, dass eine verzahnte Lehrerausbildung nicht nur für eine frühzeitige Vorbereitung der zukünftigen beruflichen Tätigkeit geeignet scheint, sondern auch dem Professionalisierungsprozess stärken kann. Außerdem können damit wesentliche Kompetenzen theorie- und praxisorientiert erworben und vertieft werden, wodurch sich der Student/die Studentin von Beginn an als pädagogisch Agierender/Agierende wahrnehmen kann. Allerdings muss trotz aller Vorteile kritisch hinterfragt werden, inwiefern ein solches Modell tatsächlich eine frühzeitige Ursache-Wirkungs-Kausalvorstellung (vgl. ebd. S. 174) erfüllen kann, weshalb sich das Modellcurriculum zusätzlich für eine **empirische Dokumentation** des Entwicklungsprozesses der Teilnehmer/innen entschieden hat.

Nachstehend wird dazu das grundlegende **Forschungsdesign** präsentiert und anhand seiner **Durchführungsschritte** erklärt.

## 9 Forschungsdesign

Das Forschungsprojekt „Modellcurriculum“ wurde anhand von qualitativen Forschungsmethoden evaluiert, deren methodischer Aufbau nachstehend erläutert wird. Anschließend wird der genaue Projektverlauf präsentiert bzw. die darin angewendeten Forschungsverfahren dargelegt.

### 9.1 Methodische Grundlegung

Qualitative Forschungsverfahren sind darauf ausgerichtet, Materialien mit einer starken Tiefendimension und einer großen Kontextfülle zu analysieren und zu interpretieren (Kromrey, 2013). Demnach steht der Einzelfall und nicht eine „anonyme Masse“ im Zentrum. Mayring (2002) betont außerdem, dass folgende Punkte als **Eckpfeiler qualitativer Forschung** anzusehen sind:

- Subjektbezogenheit der Forschung,
- Deskription und
- Interpretation der Forschungssubjekte sowie die
- Forderung, die Probanden in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung- zum Beispiel innerhalb der Familie zu untersuchen (Mayring, 2002, p.34).

Folglich baut die qualitative Forschung auf gewissen **Grundsätzen** auf, die sich anhand der folgenden **5 Postulate** zusammenfassen lassen:

1. Der Mensch bildet immer den Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung, wodurch die, von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte, stets den Ausgangspunkt und das Ziel der Untersuchung bilden. Somit steht der Proband und nicht die Methode (also das Werkzeug) im Vordergrund.
2. Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches durchgeführt werden. Dazu muss der Gegenstand um den es in der Erhebung geht, genau umrahmt und erklärt werden. Erst danach kann nach Kromrey

(2009) eine erklärende Konstruktion einsetzen. Außerdem muss eine Information erfolgen, warum, wie und was erforscht wird, damit Klarheit, Transparenz und wissenschaftliche Gültigkeit erreicht und somit die **Gütekriterien** empirischen Arbeitens erfüllt werden. Diese beziehen sich in der qualitativen Forschung auf folgende Punkte:

- a. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit: Da sich qualitative Forschungsergebnisse nur bedingt replizieren bzw. standardisieren lassen, wird dieser Aspekt durch den Anspruch auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit ausgeglichen. Diese kann auf 3 Wegen erfolgen:
  - i. Der Forschungsprozess wird genau dokumentiert um festzuhalten, welches Vorverständnis, welche Erhebungsmethoden, welcher Erhebungskontext, welche Transkriptionsregeln, welche Daten, welche Ausgangsmethoden, welche Informationsquellen bzw. welche Kriterien der Forschungsarbeit zugrunde gelegt werden.
  - ii. Die Dateninterpretation unterliegt einem diskursiven Charakter, in dem die bearbeiteten Basisdaten explizit angeführt werden, sodass deren Interpretation transparent und nachvollziehbar wird.
  - iii. Die Kodierungen werden vereinheitlicht dargestellt, um damit die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu erleichtern.
- b. Indikation des Forschungsprozesses: Dieser Aspekt beschäftigt sich mit der Angemessenheit der Erhebungs- und Ausgangsmethode, um damit die Methodenwahl, die qualitative Vorgehensweise, die Transkriptionsregeln, die Samplingsstrategien und die Bewertungskriterien im Rahmen des gesamten Forschungsprozesses zu beurteilen.
- c. Empirische Verankerung: Nach Steinke (2000, S.328) und Seale (1999a, p.73ff) muss gewährleistet sein, dass die qualitative Forschung empirisch gesichert und damit die Bildung und Überprüfung einer Hypothese bzw. Theorien beinhaltet. Dazu muss eine hinreichende Überprüfung anhand von ausreichenden

- Textbelegen bestehen, um die damit einhergehenden Interpretationen und Prognosen abzusichern.
- d. Limitation: Um die Grenzen der entwickelten Theorie bestimmen zu können, müssen Techniken eingesetzt werden, die eine unzulässige Verallgemeinerung verhindern. Möglichkeiten dazu sind u.a. die Fallkontrastierung oder die Suche und Analyse von abweichenden, negativen oder extremen Fällen.
  - e. Kohärenz: Um die Stringenz des Forschungsprozesses zu sichern, müssen die entworfenen Theorien auf Widersprüche im Datenmaterial bzw. den entsprechenden Interpretationen überprüft werden, damit ein kohärenter Forschungsverlauf gesichert ist.
  - f. Relevanz: Dieser Aspekt beschäftigt sich mit dem Nutzen der Forschungsergebnisse, d.h. ob die gewonnen Daten auch für weiterführende Forschungen relevant sind.
  - g. Reflektierte Subjektivität: Damit eine mögliche subjektive Betroffenheit des Forschers/der Forscherin als etwaige Beeinflussung der Forschungsergebnisse ausgeschlossen werden kann, müssen Reflexionsanteile über den persönlichen Feldzugang bzw. die Untersuchungssituationen sichtbar sein (vgl. Steinke, 2000).
3. Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen; er muss auch immer durch Interpretation erschlossen werden. Somit steht das, was jemand sagt bzw. als seine Sichtweise vertritt, immer mit einer individuellen Auslegung in Verbindung. Denn „(...) dieselbe – „objektiv“ beobachtbare – Handlung, kann sowohl für unterschiedliche Akteure als auch für unterschiedliche Beobachter völlig andere Bedeutung haben.“ (Mayring, 2002, S. 22). Beispielsweise beschreibt jeder von uns das Gefühl der Liebe unterschiedlich, sodass letztlich verschiedene Definitionsmöglichkeiten bestehen.
  4. Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen demnach möglichst immer in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden. Im Gegensatz zu den Naturwissenschaften, sind nämlich humanwissenschaftliche Phänomene stark situationsabhängig. Denn der Mensch reagiert im Alltag – gerade in Abgrenzung zu einer Laborsituation

– höchst individuell und situationsorientiert. Somit steht die Natürlichkeit der Situation (z.B. der Umgang des Lehrers/der Lehrerin mit einem Schüler/einer Schülerin) im Zentrum, die unter künstlichen Untersuchungsbedingungen nicht oder anders gegeben wäre.

5. Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden. Die qualitative Forschung vertritt deshalb den Ansatz, dass die Repräsentativität einer Stichprobe nicht dadurch erreicht wird, dass ein verkleinertes Modell einer Gruppe anhand von festgesetzten Kriterien untersucht wird bzw. daraus verallgemeinerbare Aussagen getroffen werden. Der Schwerpunkt liegt auf der subjektiven Fallebene, wodurch die Ergebnisse der Forschung nur dann den Anspruch einer Verallgemeinerung tragen können, wenn auch die Begründungen, warum und wofür die Resultate Gültigkeit besitzen, exakt angegeben werden.

## 9.2 Forschungsverlauf

Die wissenschaftliche Begleitung des Forschungsprojekts „Modellcurriculum“ wurde mit

- problemzentrierten Interviews und
- Forschungstagebüchern durchgeführt,

denen folgende, aus dem Profigrammodell nach Schenz (2012) abgeleitete sechs Kategorien grundgelegt wurden:

### Leitfadencategorien

Die erste Kategorie „**Fachliches und überfachliches Wissen**“ befasst sich mit jenem Wissen, das die Teilnehmer/innen als Grundlage für die Teilnahme am Modellcurriculum genannt haben, um damit deren Entscheidungsprozess abzubilden bzw. dessen Verbindung mit möglichen fachlichen und überfachlichen Wissensinhalten darzustellen. Unter dem Begriff „Wissen“ werden hierbei „die mittelbaren Kenntnisse über Sachverhalte und Vorgänge der Realität“ (Funke,

2006, S. 682) verstanden. Handlungswissen widmet sich hingegen noch spezifischer der Fachkompetenz, die definiert wird als „fachliche und instrumentelle Kenntnisse, Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten für bestimmte pädagogische Tätigkeitsfelder (...) die zur Bewältigung der dort anfallenden Aufgaben benötigt werden. Die Inhalte der Fachkompetenz sind fach- und situationsgebunden (...). Wissen ist demnach nicht isoliert als Fachwissen zu sehen, sondern beinhaltet auch Wissen über die „Lehrbarkeit“ von Fachwissen.“ (Schenz, 2012, S. 46).

Somit sind Wissen und Erfahrungen wesentliche Grundlagen für das Handeln einer Person, sodass der Umgang mit Fachbegriffen (Abfrage von deklarativem Wissen) und deren subjektives Verständnis in dieser Kategorie sichtbar gemacht werden sollen.

Die zweite Kategorie **„Kompetenzen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und metaberuflich“** beschäftigt sich mit jenen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Teilnehmer/innen im Modellcurriculum entwickeln konnten, andererseits als notwendig erachten, um als Lehrer/Lehrerin professionell tätig sein zu können.

Kompetenz wird nach Weinert (2001) allgemein definiert als die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten für die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2001, S. 27–28).

Erpenbeck und von Rosenstiehl (2007) definieren Kompetenz ähnlich, stellen aber den handlungsorientierten Bezug noch mehr heraus: Kompetenzen sind solche Fähigkeiten oder Dispositionen, die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen erlauben, die also ein selbstorganisiertes Handeln unter gedanklicher und gegenständlicher Unsicherheit ermöglichen (von Rosenstiehl & Erpenbeck, 2007, S. 11).

Beide Kompetenzdefinitionen zielen somit auf eine **Handlungsfähigkeit** in bestimmten Situationen ab, wobei Weinert die Bereitschaft zum Handeln und die

Verantwortung für das Tun eher heraushebt, während Erpenbeck und von Rosenstiehl die möglichen Handlungssituationen genauer beschreiben.

Die zweite Kategorie umfasst somit alle fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen, die bei Student/innen vorhanden sind bzw. von ihnen benötigt werden.

Die dritte Kategorie „**Haltungen, Einstellungen, Werte**“ beschäftigt sich mit jener Grundhaltung, welche die Teilnehmer/innen als Basis ihrer unterrichtlichen Arbeit und ihrer Tätigkeit als Lernhelfer/Lernhelferin ansehen und die aktuell ihrem Professionsverständnis am besten entspricht.

Die vierte Kategorie „**Professionelles Selbstbild**“ beschäftigt sich vertiefend mit dem individuellen Professionsselfbild, das die Teilnehmer/innen während ihrer Tätigkeit als Lernhelfer entwickelt haben. Außerdem wird erfragt, ob dieses Selbstbild auch jenes ist, was sie ihrem allgemeinen Verständnis einer Lehrerrolle zugrunde legen.

Die fünfte Kategorie „**Bezugswissenschaftliches Bewusstsein**“ geht auf die individuellen Transferleistungen der Teilnehmer/innen zwischen theoretischen und praxisbezogenen Wissensaspekten ein. Dabei stehen jene Bereiche im Vordergrund, in denen sich die Student/innen mit Vernetzungspunkten zwischen ihrem universitären Wissen und ihrer schulspezifischen Erfahrung beschäftigen, um darauf aufbauend, neue Ideen und Strategien für ihr professionelles Handeln zu entwickeln.

Die sechste Kategorie „**Kritische Urteils- und Reflexionskraft**“ stellt eine Verbindung aus den fünf anderen Kategorien dar, in dem sie die kritischen Sichtweisen, welche die Teilnehmer/innen auf sich selbst bzw. das System Schule vertreten, widerspiegelt.

Daraus ergibt sich folgender Überblick der Kategorien für den Leitfaden:

| Theoretische Grundlegung | Kategorien   | Inhalt  |
|--------------------------|--|---|
| Profigrammmodell         | <b>„Fachliches und überfachliches Wissen“</b>                    | Die 1. Kategorie befasst sich mit jenem Wissen, das die Teilnehmer/innen als Grundlage für die Teilnahme am Modellcurriculum genannt haben, um damit deren Entscheidungsprozess abzubilden bzw. dessen Verbindung mit möglichen fachlichen und überfachlichen Wissensinhalten darzustellen.   |
|                          | <b>„Kompetenzen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und metaberuflich“</b> | Die 2. Kategorie beschäftigt sich mit den einzelnen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Teilnehmer/innen im Modellcurriculum entwickeln konnten, andererseits als notwendig erachten, um als Lehrer/Lehrerin professionell tätig sein zu können.  |
|                          | <b>„Haltungen, Einstellungen, Werte“</b>                         | Die 3. Kategorie setzt sich mit jener Grundhaltung auseinander, welche die Teilnehmer/innen als Basis ihrer unterrichtlichen Arbeit und ihrer Tätigkeit als Lernhelfer/Lernhelferin ansehen und die aktuell ihrem Professionsverständnis am besten entspricht.  |
|                          | <b>„Professionelles Selbstbild“</b>                              | Die 4. Kategorie beschäftigt sich vertiefend mit dem individuellen Professionsselfbild, das die Teilnehmer/innen während ihrer Tätigkeit als Lernhelfer entwickelt haben. Außerdem wird erfragt, ob dieses Selbstbild auch jenes ist, was sie ihrem allgemeinen Verständnis einer Lehrerrolle zugrunde legen.   |
|                          | <b>„Bezugswissenschaftliches Bewusstsein“</b>                    | Die 5. Kategorie geht auf die individuellen Transferleistungen der Teilnehmer/innen zwischen theoretischen und praxisbezogenen Wissensaspekten ein. Dabei stehen jene Bereiche im Vordergrund, in denen sich die Student/innen mit Vernetzungspunkten zwischen ihrem universitären Wissen und ihrer schulspezifischen Erfahrung beschäftigen, um darauf aufbauend, neue Ideen und Strategien für ihr professionelles Handeln zu entwickeln. |
|                          | <b>„Kritische Urteils- und Reflexionskraft“</b>                  | Die 6. Kategorie stellt eine Verbindung aus den fünf anderen Kategorien dar, in dem sie die kritischen Sichtweisen, welche die Teilnehmer/innen auf sich selbst bzw. das System Schule vertreten, widerspiegelt.  |

Tabelle 8 Überblick der Kategorien für den Leitfaden

## Datenerhebung

### *Das Problemzentrierte Interview*

Andreas Witzel entwickelte 1982 ein alternatives qualitatives Forschungsinstrument, um der damals vorherrschenden Kritik an standardisierten Messverfahren der empirischen Sozialforschung (vgl. Berger, 1974; Cicourel, 1980; Kreppner, 1975) durch einen systematisch-rekursiven Ansatz zu begegnen.

Dazu muss sich der Forscher/die Forscherin zunächst einem bestimmten gesellschaftlichen Problem widmen, welches er/sie als Ausgangspunkt seiner/ihrer Erhebung setzt und dieses anhand von wissenschaftlichen Erkenntnissen systematisch exploriert (vgl. Witzel, 1985).

Das erlangte Vorwissen dient anschließend als Basis, um inhaltsbezogene Fragen zu formulieren bzw. passende Problemfelder zu fokussieren. Damit ergibt sich wiederum eine zweiseitige Offenheit, die sich einerseits auf den Forschungsgegenstand und dessen Inhalte bzw. auf den Befragten selbst bezieht. Demnach verfolgt das Problemzentrierte Interview das **Ziel**, den Befragten in die Lage zu versetzen „(...) seine Problemsicht gegen die Forscherinterpretationen und in den Fragen implizit enthaltenen Unterstellungen (des Interviewers) zur Geltung bringen (zu) können“ (vgl. Witzel, 1985).

Anhand eines Interviewleitfadens, der die grundlegende Problematik umrahmt aber keine geschlossenen Fragen beinhaltet, wird das Interview strukturiert und bestimmten theoriegeleiteten Themenkomplexen zugeordnet. Die anschließende Interviewdurchführung unterliegt nach Merton und Kendall (Merton & Kendall, 1979) ebenfalls bestimmten **Kriterien**, die folgendermaßen definiert sind:

1. Nicht-Beeinflussung: Der Interviewer ist dazu aufgefordert sich weitestgehend im Hintergrund zu halten, um den Interviewpartner einen maximalen Beantwortungsfreiraum zu ermöglichen.
2. Spezifität: die Erlebnisperspektive des Befragten steht im Vordergrund, sodass deren Besonderheit und keine Allgemeingültigkeit fokussiert werden.

3. Erfassung eines breiten Spektrums: es sollen den unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Erlebnisperspektiven des Befragten Raum gegeben werden
4. Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen: auch tiefere emotionale Gehalte und Wertorientierungen sollen erfasst werden können (vgl. Merton & Kendall, 1979, S. 178).

Somit spielt die Befragungskompetenz des Interviewers eine zentrale Rolle, damit das Interview keiner Abfragung von bestimmten Wissensinhalten gleicht, sondern einem verständnisorientierten Gespräch entspricht, in dem die subjektive Wahrnehmung und die Erlebniswelt des Interviewpartners erfasst wird (vgl. Kromrey, 2013). Dieser Aspekt kann u.a. durch verschiedene Techniken der Kommunikationsführung unterstützt werden, in dem z.B. das aktive Zuhören eingesetzt wird bzw. Inhalte, die außerhalb des geplanten Interviewleitfadens liegen, aber dennoch mit dem Erhebungsthema zusammenhängen, ebenfalls aufgenommen werden.

Demnach ist das problemzentrierte Interview eine Technik, die dem Interviewpartner ausreichend Raum und Möglichkeit gibt, damit er/sie seine/ihre Sicht zu einem Thema offen darlegen und auf Basis einer wertschätzender Gesprächssituation reflektieren kann.

### ***Das Forschungstagebuch***

Das Forschungstagebuch dient der prozessorientierten Dokumentation einer fachlichen Fragestellungen, die über einen längeren Zeitraum hinweg konstant reflektiert werden soll. Die methodologische Grundlegung liegt dabei in der Aktionsforschung („action research“), welche „[...] die Qualität der Arbeit in einem Praxisbereich [...] und die Bedingungen, unter denen Lehrer/innen und Schüler/innen arbeiten, zu verbessern“ versucht (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 13). Jede Fragestellung, unabhängig davon ob z.B. eine ganze Klasse, einzelne Schüler/innen oder primär der Lehrer/die Lehrerin als Person betroffen ist, kann dabei gestellt und bearbeitet werden. Damit wird der Lehrer/die Lehrerin bzw. allgemeiner ausgedrückt der Fragende/die Fragende zu einem Forscher/einer Forscherin des eigenen Handelns und Tuns.

Wie auch das Interview, unterliegt das Forschungstagebuch einer expliziten Fragestellung, die vorab definiert werden muss. Die anschließende Dokumentation und Reflexion folgt ebenfalls bestimmten Aspekten, die nachstehend erklärt werden (Altrichter & Posch, 2007, S. 33ff):

- **Persönlicher Stil:** Diese Individualität des Autors/der Autorin bildet eine Besonderheit, die sich im Tagebuch widerspiegeln sollte. Folglich muss ein Tagebuch nicht einem wissenschaftlichen Werk gleichen, sondern einem individuellen Reflexionsmuster folgen. Kurze Schlagworte, die eine Situation beschreiben, die eigenen Gefühle wiedergeben bzw. Überlegungen festhalten, reichen aus. Denn ein Tagebuch soll eine hilfreiche Ergänzung und Stütze, jedoch keine Belastung sein.
- **Regelmäßigkeit:** „Tagebücher sollten einigermaßen *regelmäßig* je nach Art der zu untersuchenden Fragestellung geschrieben werden (z.B. immer nach der Stunde, in der das neue Unterrichtskonzept ausprobiert wird, in der man mit der „schwierigen Klasse“ zusammengetroffen ist usw.) (Altrichter & Posch, 2007, S. 33ff).
- **Gewöhnung:** Auch wenn es am Anfang ungewohnt erscheint, zahlt es sich aus, dem Tagebuch einen dauerhaften Platz im Tagesprogramm einzuräumen. Nach und nach wird das Ungewohnte vertraut, erste Erkenntnisse stellen sich ein und kleine Erfolge werden verbucht. Ein Zeitraum von 2-3 Wochen, in dem regelmäßige Einträge gesetzt werden, muss eingerechnet werden, da man sich erst an dieses neue Ritual gewöhnen muss. Gelingt es, diese erste, vielleicht schwierige Anfangsphase zu meistern, implementiert sich das Tagebuch als täglicher Report der eigenen Forschungsleistung. Außerdem können Eindrücke bzw. Notizen aus vergangenen Zeiten leichter rekonstruiert, reflektiert und mit den neuen, aktuellen Erkenntnissen verglichen werden.
- **Privatsphäre:** Auch wenn ein Forschungstagebuch keine privaten, intimen Informationen enthält, gibt es keine Verpflichtung, die eigenen Notizen nach außen zu tragen. Andererseits kann sich ein Austausch mit Kolleg/innen, ähnlich einer kommunikativen Validierung, als gewinnbringend herauszustellen. Denn jeder nimmt ein bestimmtes Phänomen, wie das Verhalten eines Schülers/einer Schülerin, anders

wahr, zieht andere Rückschlüsse und kennzeichnet andere Einflussfaktoren.

- Organisation: Es obliegt dem Einzelnen, in welcher Form er/sie seine/ihre Tagebucheinträge archivieren möchte.

## Zusammenfassung

Beide Forschungsinstrumente (Problemzentriertes Interview und das Forschungstagebuch) dienen demnach der **Erfassung von subjektiven Sichtweisen, Wahrnehmungen und Einstellungen**, welche die Interviewpartner/innen bzw. die Probanden einem Thema zugrunde legen. Gleichzeitig unterliegen beide Verfahren einem **prozessorientierten Charakter**, der sich insbesondere im Forschungstagebuch widerspiegelt. Somit gilt die Erfassung des Momentzustandes, verbunden mit reflexiven Phasen über vergangene Erlebnisse zu den Kernmerkmalen beider qualitativen Forschungsinstrumente, wodurch der Befragte und dessen Erleben zum **Mittelpunkt der Erhebung** werden.

## Population

Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts wurden die Problemzentrierten Interviews mit folgenden Probandengruppen durchgeführt:

Die erste Erhebungsgruppe setze sich aus 6 Teilnehmer/innen des 1. Durchlaufs des Modellcurriculums (WS 2012/13) zusammen, die zu Beginn des Forschungsprojekts (WS 2012/13) und nach einem Jahr (WS 2013/14) interviewt wurden. Damit sollte deren Professionalisierungsprozess dokumentiert bzw. Informationen zu möglichen strukturellen Änderungen der bestehenden Praktikastruktur ermittelt werden.

## Probanden

Die **Probandengruppe 1** setze sich somit aus **Student/innen des 2. Semesters** zusammen, die vor dem Modellcurriculum nur das Betriebspraktikum absolviert hatten.

Nach deren Aufnahme in das Forschungsprojekt, wurden sie jeweils zu Dritt an zwei kooperierende Schulen zugeteilt, um dort 1x/Woche als Lernhelfer/in tätig zu sein. Die einzelnen schulischen Arbeitsschwerpunkte wurden dabei vorab durch die Projektleitung mit den Schulen sondiert, woraus sich folgende **Themenbereiche** ergaben:

- Die erste Student/innengruppe sollte Schüler/innen mit nicht deutscher Muttersprache fördern bzw. im Unterricht mitarbeiten. Dazu wurden die Teilnehmer/innen in der Grundschule Haidenhof eingesetzt, die hierzu einen speziellen thematischen Schwerpunkt hat.
- Die zweite Student/innengruppe war in der Grund- und Mittelschule Passau-Neustift tätig, um dort bei der Unterstützung und Förderung der Lese- und Rechtschreibkompetenz von Schüler/innen der 3. Jahrgangsstufe mitzuwirken.

Die zweite Erhebungsgruppe setzte sich aus **4 Expert/innen** zusammen, die einerseits im Bereich der Lehrer/innenbildung, andererseits im Grundschulbereich tätig sind. Zudem hatten alle Expert/innen mittelbar oder unmittelbar mit dem Forschungsprojekt „Modellcurriculum“ Kontakt, wodurch deren Einschätzungen hinsichtlich des Projekts bzw. dessen potenzielle Ressource für eine phasenverbindende Lehrerbildung ebenfalls aufgenommen wurden. Außerdem ergab sich damit die Möglichkeit, die Aussagen beider Erhebungsgruppen miteinander zu vergleichen, um daraus mögliche Konsequenzen für strukturelle, konzeptionelle und professionsspezifische Aspekte abzuleiten.

Dazu wurden folgende **Expert/innen** interviewt:

- Herr Dr. Hans-Stefan Fuchs ist Leiter des Organisationsbüros des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik an der Universität Passau sowie Leiter des Referats 1, welches für den Themenbereich Modularisierung, Prüfungs- und Studienordnungen zuständig ist.
- Herr SchAD Hubert Kainz ist Fachlicher Leiter des Schulamts Passau, dessen Funktion u.a. allgemeine Angelegenheiten der Schulleitungen, Aspekte der inneren Schulorganisation, Klassenbildung und

Lehrerzuweisung sowie die Zusammenarbeit mit weiterführenden Schulen umfasst<sup>26</sup>.

- Frau Brigitte Rammer ist als Grundschulpädagogin an der Hans-Carossa-Grundschule tätig und verfügt über mehrjährige Berufserfahrung inkl. der Betreuung von Student/innen. Zudem ist die Praktikumslehrkraft für die Studienfächer Mathematik, Deutsch, Heimat- und Sachunterricht und Kunsterziehung.
- Frau Thea Weindl ist Grundschulpädagogin an der Grundschule Passau-Grubweg, die ebenfalls mehrjährige Berufserfahrung aufweist und als Praktikumslehrkraft für die Fächer Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachunterricht, Kunst- als auch Sporterziehung eingesetzt ist.

## **Datenbearbeitung**

Die empirische Datenbearbeitung erfolgte in mehreren Phasen, die nachstehend beschrieben werden:

1. Phase: Transkription
2. Phase: Themenreduktionsanalyse
3. Phase: Qualitative Inhaltsanalyse

### ***Die Transkription***

Nach Mayring (2002) bezeichnet die Transkription „(...) eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials (...) was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet.“ (Mayring, 2002, S. 89). Die wortwörtliche Niederschrift ermöglicht es demnach, die Originalaussagen des Interviewpartners/der Interviewpartnerin unverändert zu dokumentieren bzw. die Gesprächsdynamik abzubilden.

---

<sup>26</sup> Schulamt Passau. Online im WWW unter: <http://www.schulamt-passau.de/zustaendigkeiten/schulrat.php?id=1> (letzter Zugriff: 15.02.2014)

Dazu kommen ausgewählte Transkriptionsregeln zum Einsatz, die im Wortprotokoll vermerkt werden. Nach Kallmeyer und Schütze (Kallmeyer & Schütze, 1976) können dazu folgende Zeichen verwendet werden:

| Kurzzeichen | Erklärung  |
|-------------|--|
| (.)         | ganz kurzes Absetzen einer Äußerung                |
| ..          | kurze Pause  |
| ...         | Mittlere Pause                                     |
| (Pause)     | Lange Pause  |
| Mhm         | Pausenfüller, Rezeptionssignal, zweigipflig        |
| (.)         | Senken der Stimme                                  |
| (-)         | Stimme in der Schwebe                              |
| (^)         | Heben der Stimme                                   |
| (?)         | Frageintonation                                    |
| (h)         | Formulierungshemmung, Drucksens                    |
| (k)         | Markierte Korrektur                                |
| Sicher      | Auffällige Betonung                                |
| Sicher      | Gedehnt  |
| (Lachen)    | Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen  |
| &           | Auffällig schneller Anschluss                      |
| (...)       | Unverständlich                                     |
| (Kommt es?) | Nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut |
| L           | Gleichzeitiges Sprechen                            |

**Tabelle 9 Transkriptionstabelle nach Kallmeyer und Schütze 1976**

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurden etwas **vereinfachte Transkriptionsregeln** verwendet, um die Lesbarkeit zu erleichtern bzw. die Komplexität der Kurzzeichen zu reduzieren:

| Kurzzeichen                                       | Erklärung                                    |
|---|--|
| I   | Interviewer                                  |
| IP  | Interview-Partner                            |
| (Zahl)  | Pause (Sekunden)                             |
| I:.....(Äußerung).....<br>IP: .... (Äußerung).... | gleichzeitiges Sprechen                      |
| (??)  | Unverständliche Äußerung/ unsicherer Begriff |
| (lacht)   | Nichtsprachlicher Vorgang, Tonfall           |
| fett  | Betonung                                     |
| (mhm)   | Pausenfüller                                 |

**Tabelle 10 Transkriptionstabelle Modellcurriculum**

Die 4 Experteninterviews wurden in Form eines zusammenfassenden Protokolls dokumentiert, da sich das Forschungsinteresse vorwiegend auf die inhaltlich-thematischen Seite des Materials bezogen hat.

### ***Die Themenanalyse***

Die Themenanalyse ist ein Verfahren, das sich mit der Auswertung von Gesprächsinhalten beschäftigt. Nach Froschauer und Lueger (Froschauer & Lueger, 2003) können damit Textquellen kategorisiert und kontextorientiert erfasst werden, wodurch ein Überblick über deren Kernaussagen entsteht. Dazu können wiederum unterschiedliche Analysevariationen eingesetzt werden, die folgende **Schwerpunkte** haben:

1. das Textreduktionsverfahren oder
2. das Codierungsverfahren.

### Ad.1. Das Textreduktionsverfahren

Das Themenreduktionsverfahren zielt darauf ab, das Gesprächsmaterial unter einem **zusammenfassenden Gesichtspunkt** zu bearbeiten, um damit die ermittelten Themenkomplexe, deren Darstellungsweise und inhaltliche Zusammenhänge abzubilden. Dazu müssen die einzelnen Themen nach charakteristischen Elementen durchsucht werden, um daraus ein klareres Bild über etwaige Differenzen oder Zusammenhänge zu schaffen. Außerdem kann damit ein rudimentäres Verständnis über den Argumentationszusammenhang ausgebildet werden, wodurch eine tiefere Einsicht in das Textmaterial gelingen kann.

Der erste Auswertungsschritt richtet sich demnach auf zusammengehörige Textstellen, die zu einem Themakomplex zusammengezogen werden können<sup>27</sup>. Anschließend werden „Textblöcke“ gebildet, indem ausgewählte Textstellen zu einzelnen Themen zusammengefasst dargestellt und vereinheitlicht werden.

---

<sup>27</sup> Was in diesem Kontext unter einem Thema zu verstehen ist, hängt von der jeweiligen Forschungsfrage ab.

Insgesamt können damit **5 Komponenten der Textreduktion** unterschieden werden, die Froschauer und Lueger (Froschauer & Lueger, 2003, S. 160ff) folgendermaßen charakterisieren:

| Komponenten der Textreduktion  | Erläuterung   |
|--|---|
| Was ist ein wichtiges Thema und in welchen Textstellen kommt dieses zum Ausdruck?                                  | Es müssen Kerntextstellen ermittelt werden, die eine Verknüpfung zu einem vorab definierten Themenbereich zulassen.   |
| Was sind zusammengefasst die wichtigsten Charakteristika eines Themas und in welchen Zusammenhängen taucht es auf? | Aus dem bereits reduzierten Material werden die wichtigsten Komponenten der Themendarstellung herausgenommen um festzustellen, in welchem Zusammenhang ein gewisses Thema von welchem Interviewpartner/welcher Interviewpartnerin mit welchen Aspekten genannt wurde.   |
| In welcher Abfolge werden Themen zur Sprache gebracht?   | Nach Froschauer und Lueger hängt dieser Schritt sehr eng mit der Art der Gesprächsführung zusammen. Liegt beispielsweise ein eher strikt durchgeführtes leitfadengebundenes Interview vor, kann keine Analyse der Themenabfolge vorgenommen werden, da diese vorwiegend vom Interviewer bestimmt wurde. Handelt es sich hingegen um eine offene Form der Interviewgestaltung oder wurde in der Interviewsituation vom Leitfaden abgewichen, kann die Themenabfolge Aufschlüsse über narrative Strukturen des Gesprächs und dessen Verbindungslogik zu anderen Themen oder mit anderen sozialen Beziehungen ermöglichen. |
| Inwiefern tauchen innerhalb oder zwischen den Gesprächen Unterschiede in den Themen auf?                           | Anhand einer vergleichenden Betrachtung, sollen Gemeinsamkeiten und Differenzen innerhalb der verschiedenen Themenkomplexe ermittelt und miteinander herausgearbeitet werden.   |
| Wie lassen sich die besonderen Themencharakteristika in den Kontext der Forschungsfrage integrieren?               | Abschließend werden die gewonnenen Ergebnisse mit der Forschungsfrage verbunden, um daraus eine mögliche Erweiterung bzw. Adaptierung der Ausgangsthese zu ermitteln.   |

**Tabelle 11 Komponenten der Textreduktion nach Froschauer/Lueger 2003**

## Ad.2. Das Codierungsverfahren

Das Codierungsverfahren dient der differenzierten Analyse von begrifflichen Strukturen, Themenkomplexen und deren Zusammenhänge. Alle für diese Auswertungsform notwendigen Informationen stammen dabei aus dem

verwendeten Textmaterial und nicht aus vorab angestellten Kategoriensystemen. Demnach hilft dieses Verfahren dabei den Textinhalt nicht nur zu **komprimieren**, sondern auch zu **erweitern**. Hierfür werden so genannte „Begriffshierarchien“ konstruiert, anhand derer weiterführende Hypothesen herausgearbeitet werden können. Das Analyseverfahren selbst unterteilt sich in sechs Unterschritte, die mit folgenden Schlagworten benannt werden können:

1. Themenkategorien,
2. Subkategorien,
3. Strukturierung der Themenkategorien,
4. Verknüpfung der Themenkategorien mit Subkategorien,
5. Interpretation des hierarchischen Kategoriensystems,
6. Vergleichende Analyse verschiedener Texte mit dem Ziel der Theoriebildung (Froschauer & Lueger, 2003, S. 163f).

## **Die qualitative Inhaltsanalyse**

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein sozialwissenschaftliches Verfahren, die das Datenmaterial anhand von induktiv gewonnenen Kategorien (Mayring, 2002) strukturiert, um daraus einen komprimierten Kurztext zu gewinnen. Mayring bezeichnet dieses Vorgehen als summative Reliabilitätsprüfung, an deren Ende die finale Datenauswertung steht. Die gewonnenen Datensätze werden dazu

- paraphrasiert, anschließend mit
- Ankerbeispielen unterlegt und abschließend
- interpretiert.

### ***Die Paraphrasierung***

Die Paraphrasierung bezeichnet die erste Stufe der Inhaltsbearbeitung. Der Schwerpunkt liegt dabei auf einer möglichst wort- und inhaltsgetreuen Wiedergabe des ursprünglich Gesagten, um eine voreilige Interpretation zu vermeiden. Dazu werden die einzelnen Datensätze anhand der Cut- and Paste-Technik aus der Transkription ermittelt und anschließend in Tabellenform festgehalten. Danach

erfolgt die Paraphrasierung, wodurch ein direkter Vergleich zwischen dem Originalzitat und der ersten Interpretation möglich ist.

### ***Die Ankerbeispiele***

Darunter sind Transkriptionsausschnitte zu verstehen, die den genauen Wortlaut des Interviewpartners/der Interviewpartnerin wiedergeben und damit die gesetzte Interpretation inhaltlich absichern. Folglich dienen die Ankerbeispiele der fachlichen Qualitätssicherung bzw. dem Anspruch wissenschaftlich korrekt und objektiv nachvollziehbar zu interpretieren. Das damit angesprochene Gütekriterium der Argumentativen Interpretationsabsicherung (Mayring, 2002) wird außerdem mit dem Aspekt der Regelgeleitetheit ergänzt, da nicht nur die wertfreie Wiedergabe des Inhalts (gemäß des Werturteilsfreiheitspostulats nach Max Weber) sondern auch die Nähe zum Gegenstand angestrebt wird. Somit sind damit die wesentlichen Gütekriterien für die qualitative Sozialforschung berücksichtigt bzw. umgesetzt.

### ***Die Interpretation***

Nachdem das Datenmaterial einer induktiven Kategorienbildung zugeführt und entsprechend gekürzt wurde, folgt der Schritt der Interpretation. Darunter ist eine inhaltliche Zusammenfassung zu verstehen, in der das Material abstrahiert und verdichtet wird, um dadurch die wesentlichsten Inhalte zu erfassen. Wichtig ist dabei, dass die Interpretation bis zum Schluss nahe am ursprünglichen Datensatz bleibt. Dazu bedient sich die qualitative Sozialforschung eines weiteren Instruments – nämlich der **Explikation**. Es geht dabei um den Einbezug ausgewählter Textstellen (siehe Ankerbeispiel), um den Inhalt transparenter bzw. nachvollziehbarer zu gestalten. Abschließend werden die gewonnenen Ergebnisse an die Theorie bzw. die grundlegende Forschungsthese rückgebunden, um diese zu verifizieren oder gegebenenfalls zu falsifizieren.

## **Probleme im Forschungsverlauf**

Das Modellcurriculum wurde demnach als phasenverbindendes Professionalisierungskonzept konzipiert, in dem die Teilnehmer/innen alle Praktika an einer Schule absolvieren und über das Referendariat hinaus an dieser Schule

bleiben sollten. Allerdings konnte das ursprüngliche Konzept nicht umgesetzt werden, da die notwendige fachbezogene Betreuung der Praktikumslehrkräfte nicht durchgehend gewährleistet werden konnte.

Folglich musste das Grundkonzept adaptiert werden, sodass die inhaltliche Gewichtung auf die Lernhelfertätigkeit und deren Begleitung gelegt wurde. Die Student/innen hatten damit zwar nicht mehr die Möglichkeit, alle Praktika an einer Schule zu absolvieren, aber sie konnten trotzdem Teil des Kollegiums bleiben, in dem sie über ein Jahr hinweg 1x/Woche an ihrer Schule tätig waren. Außerdem konnte damit die Anrechenbarkeit der Praktika gesichert werden. Die dafür notwendige Kooperation mit dem Praktikumsamt bildete einen weiteren Schlüsselaspekt, der einige administrative Herausforderungen mit sich brachte. Letztlich konnte jedoch ein Weg gefunden werden, dass die Student/innen zumindest das Pädagogisch-Didaktische Praktikum an der ausgewählten Schule absolvieren bzw. ihre Lernhelfertätigkeit durchgehend abhalten konnten.

## 10 Ergebnisdarstellung

Nachstehend werden nun die Ergebnisse des 1. Erhebungszeitraums präsentiert. Die Analyse orientierte sich dabei an den Kategorien des Profigaphiemodells (Schenz u. a., 2013), die folgende Bereiche umfassten:

1. Fachliches und überfachliches Wissen
2. Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten/Beruflich und metaberuflich
3. Haltungen, Einstellungen, Werte
4. Professionelles Selbstbild
5. Bezugswissenschaftliches Bewusstsein
6. Kritische Urteilskraft und Reflexionsfähigkeit<sup>28</sup>

### 10.1 Auswertung der 1. Phase – WS 2012/13

#### Kategorie I: Fachliches und überfachliches Wissen

Die 1. Kategorie befasst sich mit jenem Wissen, das die Teilnehmer/innen als Grundlage für die Teilnahme am Modellcurriculum genannt haben, um damit deren Entscheidungsprozess abzubilden bzw. dessen Verbindung mit möglichen fachlichen und überfachlichen Wissensinhalten darzustellen.

Die Interviewpartner stimmten darin überein, dass die Verzahnung zwischen der 1. und 2. Studienphase bzw. die damit gegebene Theorie-Praxis Verbindung den Hauptgrund für die Wahl des Modellcurriculums bildeten.

*„Ähm, zum einen hat es angefangen, dass ja praktisch Universität und Schulsystem an sich enger miteinander verflochten werden sollten, so habe ich das zumindest verstanden und das habe ich halt super gefunden weil ich ja doch schon durch das Orientierungspraktikum und was man doch auch als Schüler mitbekommen hat wenn man da so das Gefühl hatte, als würde die Zusammenarbeit da*

---

<sup>28</sup> Die Erklärung der jeweiligen Kategorien, befindet sich immer zu Beginn der Kategorieauswertung.

*überhaupt nicht funktionieren, als wären das einfach zwei Paar verschiedene Schuhe. So ist mir das jedenfalls immer vorgekommen. (Transkription 4, Z.4-10)“*

*„(...) mehr Kontakt mit den Kindern und auch mehr Praxis. Also, ich muss sagen, gerade in den ersten paar Semestern hat mir die Praxis gefehlt. (Transkription 5, Z.16-17)“*

Der o.g. Praxisbezug wurde außerdem damit assoziiert, dass die künftige Lehrerrolle noch während des Studiums erprobt werden kann, um nicht erst im Referendariat (2. Studienphase) mit dem System Schule und den damit verbundenen Aufgabenprofilen konfrontiert zu werden.

*„Ähm und ich finde, dass man da ein wenig einen festeren Bezugspunkt, wenn man dann wirklich Kinder schon über einen gewissen Zeitraum kennt oder die Schulform, wie die Rituale in der Schule überhaupt sind und ähm das andere war, ähm, weil man schon oft gehört hat, ja, man hat zwar die Praktika, aber dann im Referendariat ist alles ganz anders (lacht), ganz schlimm (lacht) sagen wir es mal so und ähm, dass das dann ein wenig mehr begleitet wird, deshalb, das halt ein softerer Übergang gemacht werden möchte. Ähm, das hat mich schon sehr interessiert. (Transkription 6, Z.4-15)“*

Dieses persönliche Professionsbild konnte somit bereits frühzeitig erlebt werden, verbunden mit einer konstanten Betreuung und Reflexionsmöglichkeit durch die Universität bzw. dem Ausbleiben eines Beurteilungs- bzw. Bewertungsdruck.

*Ja, und ein Stück weit einfach der Punkt, dass man ein Stück weit länger eine Schonfrist hat, weil man früh schon in die Praktika rein geht, sich viel länger ausprobieren kann ein Stück weit auch oder zumindest nach den Erfahrungen die ich jetzt auch schon gemacht habe. Ich bin jetzt einfach noch nicht im Referendariat oder Praktikum wo es einfach ein Stück weit laufen muss, weil's ja irgendwie benotet wird oder irgendwo wirklich hinführt, sondern es ist halt jetzt mit dieser Lernhelfersache, ich kann Rückfragen stellen, auch grad an die Lehrer halt, aber ich merke halt für mich selber, da hapert es noch und da kann ich noch etwas anderes ausprobieren oder so. (Z.15-22)*

Der letztgenannte Aspekt, den die Universität Passau in Form von begleitenden Seminar- und Supervisionsangeboten gewährleistet hat, wurde demnach als stützender Moment erlebt, indem sich die Interviewpartner sowohl an eine fixe Person wenden konnten bzw. in ihrem praktischen Handeln gestärkt und fachlich beraten wurden. Daraus ergab sich eine deutliche individuelle Entlastung. Außerdem konnten aufkommende Unsicherheiten oder Probleme unmittelbar besprochen bzw. mittels einer tragfähigen Beratungs- und Feedback-Struktur gelöst werden.

*„Und dann fand ich sozusagen auch ansprechend die Angebote, die es an uns gibt, das wir eben betreut werden und das es sozusagen etwas Besonderes ist wo wir, ja, wo wir auch Arbeit reinstecken müssen, dann aber auch eine Rückmeldung bekommen wie die denn ist. Ja, genau, so supervisionsmäßig betreut werden. (Transkription 1, Z.8-13)“*

*„(...) also das Erste ist auf alle Fälle das, ähm, dass die ja, dieses Feedback bekommen dürfen also dieses Wissen, raus aus der Anonymität, hin zu dieser, ja, Einzelbetreuung sage ich jetzt mal. Also das war für mich, das war für mich ein großer, ein großes Argument und ein wichtiger Punkt, ähm. Das andere ist sicherlich auch mit dem Praktikum, also, dass eben die Chance einfach bestand (3) zielt aber auch wieder eigentlich auf das Feedback ab, auf die Reflexion bei einem Menschen, darf bei einem Menschen mitgehen. (Transkription 3, Z.4-10)“*

Ein weiterer Aspekt bildete der Wunsch nach zunehmender Handlungs- und Entscheidungssicherheit, um die eigene Professionalität schrittweise zu entfalten bzw. im Rahmen der Lernhelfertätigkeit zu erproben. Dazu hatten die Interviewpartner 1x/Woche, über ein Jahr hinweg Zeit, um mit den Schüler/innen im Rahmen von 2 Unterrichtseinheiten zu arbeiten. Die Art der Unterrichtsgestaltung wurde in erster Linie von den Interviewpartnern bestimmt, sodass sie einen großen, individuellen Gestaltungsspielraum hatten.

*Und wenn man dann halt wirklich schon eine Zeit lang an der ja an der eigenen Schule sozusagen ist, dann ist man doch dann mit der Zeit irgendwann ein Bestandteil davon, man fühlt sich wohl und man weiß welche Rechte man hat und kann sich, glaube ich auch wirklich freier bewegen und sicherer bewegen auch. (Transkription 4, Z.11-19)*

Der erste Schritt in die selbstbestimmte Lehrtätigkeit war anfangs mit vielschichtigen Überlegungen und Fragen verbunden, die sich vorwiegend auf die eigene, fehlende Praxiserfahrung bzw. auf das neue, noch unbekannte Umfeld (Praxislehrer/in, Schüler/innen) bezogen. Diese Skepsis veränderte sich jedoch im Laufe der zunehmenden Praxiserfahrung, sodass sich schrittweise ein positiver Arbeitszugang abzeichnete (vgl. Kategorie 4: Professionelles Selbstbild).

*„Also diese, am Anfang habe ich mir schon gedacht "Oh Gott, jetzt muss ich auch noch Lernhelfer" na und dann hat also mein Freund hat dann noch gesagt "Jetzt denk doch mal nach (Name eines MC-Studenten) du möchtest dass jetzt machen, weil also dann ist das doch toll" und dann habe ich mir gedacht "Stimmt, dass ist eigentlich eine Chance." Also eine Möglichkeit, es ist eine Möglichkeit und manchmal muss man eben aufgrund der Bequemlichkeit den Menschen ein bisschen dazu geschoben werden. (Transkription 2, Z.86-92)“*

Ein weiterer zentraler Aspekt bildete der Bereich der „Community“, welcher im Modellcurriculum eine tragende konzeptionelle Säule bildet. Es handelt sich dabei um eine professionelle Peergroup, in der sich die Teilnehmer/innen untereinander vernetzen, um einerseits einen fachlichen Austausch zu pflegen, andererseits um sich gegenseitig zu beraten, zu coachen oder zu unterstützen. Außerdem wird damit ein kontinuierlicher Reflexionsprozess angeregt, in dem sich die Teilnehmer/innen regelmäßig über ihre Lernhelfertätigkeit austauschen können. Die Interviewpartner bewerteten diesen Teilbereich des Modellcurriculums als äußerst positiv und untermauerten damit die Qualität und Notwendigkeit eines professionellen Netzwerks, um die eigene Professionalität schrittweise aus- und weiterzubilden.

*„(...) und auch Leute zu haben mit denen man sich versteht. Wir sind wirklich eine super Gruppe. (Transkription 4, Z.168-171) Also man kann eigentlich wirklich immer auf jemanden bauen, vor allem ich, weil mir geht einiges abhanden und dann bin ich froh, dass ich da Leute habe, die mir dann alles geben und mit Information verpflegen (lacht). Das ist schon schön. Ich bin auch so dankbar, wüsste echt nicht, was ich ohne die machen würde. (Transkription 4, Z.188-191)“*

*„Also mich freut das schon narrisch da, dass ich mit den anderen da mich auch austauschen kann. Vor allem mit (Name eines MC-Studenten), weil die hat auch Englisch mit mir und da tauschen wir uns immer gegenseitig aus. Also das ist ganz...(...)...toll. (Transkription 5, Z.80-84) Man merkt halt schon stark, dass wir zusammengewachsen sind. (Transkription 5, Z.91-92) Und auch jeder mit seinen Eigenarten (lacht) (Transkription 5, Z.94) Ich mag halt einfach untereinander austauschen (I: mhm) sei's jetzt fachlich oder privat das ist ganz egal. Also das finde ich ganz wichtig und das finde ich auch ganz toll wenn man halt mit allen so reden kann und austauschen kann oder wenn ich auch ein E-Mail an alle schreib, dass die auch antworten (I:mhm) und das finde ich schon toll. (I: mhm) Oder bei Fragen, warst du z.B.: in dem Seminar oder so. Also das funktioniert alles ich ganz gut. (Transkription 5, Z.102-108)“*

### **Zusammenfassung der 1. Kategorie: Fachliches und überfachliches Wissen**

Aus den o.g. Ergebnissen können demnach folgende Aspekte abgeleitet werden:

Die Teilnehmer/innen empfinden die enge Theorie-Praxis Verzahnung als besonders positiv, da sie damit die Gelegenheit haben, frühzeitig ihre eigene Professionalität zu erproben, ohne dabei einer Bewertung, wie sie in der 2. Studienphase besteht, zu unterliegen. Außerdem ergibt sich damit die Möglichkeit, erste berufsspezifische Erfahrungen nicht nur praktisch, sondern auch theoretisch zu reflektieren (vgl. Konzept des Modellcurriculums, Reflexions- und Supervisionsseminar), wodurch sich eine enge Synergie zwischen Studium und

schulischer Praxis ergibt. Ebenso wurde die Community, die einen konzeptimmanenten Aspekt des Modellcurriculums bildet, positiv betont, da sich daraus ein Netzwerk an unterstützenden, gleichgesinnten Personen ergibt, die zusammen an einem gemeinsamen Ziel arbeiten.

## **Kategorie II: Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten/Beruflich und metaberuflich**

Die zweite Kategorie beschäftigt sich mit jenen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Teilnehmer/innen einerseits entwickeln konnten, andererseits als notwendig erachten, um als Lehrer/Lehrerin professionell tätig sein zu können.

Die Teilnehmer/innen charakterisieren diese Kategorie als einen Erfahrungs- und Erprobungsbereich, der ihre ersten beruflichen Einblicke widerspiegelt. Somit zeichnen sich darin erste Grundzüge eines vorläufigen professionellen Handlungskonzepts ab, welches die Probanden im Laufe ihrer Lernhelfertätigkeit entwickeln konnten.

Im Zentrum stand dabei die schrittweise Annäherung an das Praxisfeld Schule, den darin befindlichen Akteuren (Lehrer/innen, Schüler/innen, Direktor/innen etc.) bzw. die Ausprägung erster, professioneller Rollenstrukturen. Die Interviewpartner skizzierten dieses Erleben als eine Suche nach eigenen, pädagogischen Handlungsentscheidungen und –begründungen, die sich einerseits am bestehenden fachlichen Wissen, andererseits an den Bedürfnissen der Gruppe (Schüler/innen) bzw. den Vorgaben der Schule (Lehrer/innen) orientierten.

*„Also bisher habe ich von der Direktorin Arbeitsblätter zur Verfügung gestellt bekommen und Ideen was ich machen kann mit dem jeweiligen Kind und dann eben gesagt bekommen so "viel sprechen" oder "auf die Rechtschreibung achten" "auf die Grammatikfeinheiten eingehen", also so einzelne Ziele oder Hinweise, was, worauf man achten kann und ich weiß das nicht, aber ich vermute dass ich im Laufe der Zeit schon mehr vorbereiten werde, mir sozusagen selbst etwas dazu ausdenken werde. (Transkription 1, Z.245-252)“*

Die Teilnehmer/innen verfolgten demnach das Ziel, ihre Unterrichtseinheiten entsprechend ihrer eigenen Ideen bzw. den bestehenden Rahmenbedingungen zu

gestalten, woraus sich wiederum unterschiedliche Handlungsstrategien entwickelten.

Der Großteil der Interviewpartner entschied sich dabei für einen schülerorientierten Unterricht, in dem eine Balance zwischen äußeren Strukturierungen und Momenten selbstbestimmter Lernsequenzen eingeführt wurden. Dazu erhielten die Schüler/innen z.B.: bestimmte Arbeitsaufträge (Arbeitsblätter), die jedoch nach eigenem Tempo bearbeitet bzw. in Form von selbstregulierten Kontrollstrukturen verbessert werden sollten.

*„Und ja, ich lasse ihnen schon relativ viel Freiheit und (I: mhm) mach z.B.: sie dürfen sich selber kontrollieren. Also das habe ich jetzt so eingeführt (hebt Stimme - wirkt stolz). Sie haben bestimmte Arbeitsblätter und dürfen sich selber kontrollieren damit sie mal selber sehen, was sie überhaupt für Fehler haben (I: mhm) und ja das funktioniert wirklich bei manchen ganz toll (I: mhm) und bei manchen funktioniert es noch gar nicht, weil die verstehen das nicht, dass ich nicht sie nicht kontrollieren möchte, sondern, dass sie sich selber kontrollieren und ja da merk ich bei manchen funktionierst und bei manchen funktioniert's halt nicht (I: mhm). Und da lernt man halt auch viel draus.“ (Transkription 5, Z.122-130)*

*„Ich habe auch so einen Bewertungsbogen entwickelt (I: Ja), dass Sie sich selber reflektieren, also das sie selber abschätzen wie gut sie waren (I: mhm) und wie schwer es ihnen gefallen ist, das sie das auch einmal abschätzen. Und das ist halt mir aufgefallen, sie sehen das total locker "eh super, ich kann das gut" und machen dann, im Endeffekt ist die Hälfte falsch. (lacht). (I: mhm) Und das möchte ich auch, dass sie sich ungefähr einschätzen können (I: mhm). Das ist halt mir aufgefallen, dass sie sich total überschätzen (lacht), das können sie gar nicht. (Transkription 5, Z.196-210)“*

Des Weiteren wurde eine erste Kultur der professionellen Lernprozessgestaltung entwickelt, in dem sich die Teilnehmer/innen darin übten, den Schüler/innen einerseits vermittelnd, andererseits begleitend zur Seite zu stehen. Dieser Aspekt war mit unterschiedlichen Gefühlen verbunden, die sich überwiegend mit der Frage beschäftigten, wie viel Führung und Steuerung es braucht bzw. wie viel Freiheit und Selbstbestimmtheit zugelassen werden darf. Dieser Gedanke verweist explizit auf die Tiefe des angeregten Professionalisierungsprozesses, da sich die Teilnehmer/innen nicht nur auf der konkreten Handlungsebene, sondern auch auf der Metaebene mit ihren Handlungsentscheidungen und –begründungen befasst haben.

*„Mir ist heute, heute habe ich versucht, dass ich (2) das eben abwechsle, dass ich sie sowohl frei erzählen lasse was ihr Spaß macht, aber dann habe ich versucht ihr einfache, klare Vorgaben zu*

*geben, was ich mir jetzt gerade wünsche. Also zu dem Bild schreiben wir 3 Sätze auf und nicht wir schreiben etwas zu dem Bild auf, weil dann weiß sie sozusagen schon was sie gemacht hat. Und dann habe ich versucht nicht so sagen "gut gemacht" sondern das Lob spezifisch auf ein bestimmtes Ding zu beziehen, also zu sagen "das Wort hast du gut geschrieben" oder "du hast gut erkannt, dass ein "sch" im Deutschen geschrieben wird". Das ich also konkret Dinge lobe, weil "gut gemacht" sagt ihr jetzt vielleicht nicht so viel. (Transkription 1, Z.67-77)“*

Ein Teil der Interviewpartner entschied sich hingegen für einen eher spielerischen Zugang, um die Sequenz der Lernhelfertätigkeit didaktisch vom Regelunterricht zu unterscheiden bzw. um den Bedürfnissen der Schüler/innen besser nachkommen zu können. Der letztgenannte Aspekt bezog sich insbesondere auf jüngere Schüler/innen, welche die 1. und 2. Klasse besuchten.

*„Weil ich finde das ist halt im Grundschulbereich auch sehr wichtig, dass man das schon probiert spielerischerweise an Kinder heranzuführen. Weil wenn ich daran denke, dass ich da sitze und mir von jemanden da vorne erklären lassen soll, das finde ich ja selber schon nicht so toll. Warum soll ich das dann auch noch so machen. Die Kinder sind halt einfach verspielt und wollen ja einfach alles anfassen was sie brauchen. Das ist halt doch die Erfahrung die ich gemacht habe, ich denke mal, hätte ich die zwei Stunden, die ich komme, soll ich dann nicht anfangen großartig Frontalunterricht zu machen, sondern das was für mich wichtig ist, ihnen auf spielerische Art und Weise näher zu bringen. (Transkription 4, Z.281-289)“*

Lernen und Förderung sollte demnach in einem Rahmen stattfinden, der die Schüler/innen zu einem offenen und freudvollen Arbeiten ermutigt bzw. deren momentane Anliegen und Befindlichkeiten berücksichtigt.

*„Der braucht auch einfach diese 5 Minuten, dass er mal erzählen darf was er so erlebt hat. Also da waren halt unterschiedliche Fragen, also einmal lasse ich ihnen erzählen ob etwas Besonderes war? Dann lass ich sie erzählen, ähm, ja, worauf sie stolz sind oder so. (Transkription 5, Z.197-200)“*

Gleichzeitig sahen sich die Teilnehmer/innen darin aufgefordert, ihre Professionsrolle aktiv zu gestalten, um jenen Zielen, die sie ihrer Arbeit zugrunde legten, positiv nachgehen zu können. Genannt wurden dabei folgende Bereiche, die mit den Schüler/innen forciert wurden:

- Zugewinn an fachlicher Kompetenz,
- Sicherheit im deklarativen Wissensbereich sowie eine
- stetige Leistungsverbesserung.

Dazu wurden klare Aufgabenstellungen genannt, die von den Schüler/innen durchgeführt werden sollten.

*„Ja, also ich habe da eine ganz eigene Lesestunde in der Ersten und in der Zweiten soll ich dann Mathe machen. Da habe ich dann, ähm, ein paar, ja, Übergriffe, also einschrittige Sachaufgaben und noch was, das habe ich mir aufgeschrieben (lacht) das weiß ich jetzt nicht mehr aus dem Kopf und ähm genau da soll ich dann dazu Übungen machen. (Transkription 6, Z.61-65) Ja, weil die Kinder, die lesen schon wirklich gerne auch wenn es jetzt, also ja, es sind auch wirklich Kinder, die manchmal ein paar Wörter überspringen oder sowas oder so ich sag mal Entzifferungsschwierigkeiten haben aber die lesen alle gerne und sind da total dabei und ja das hat super geklappt ähm. (Transkription 6, Z.79-82)“*

Somit ergab sich eine Kombination aus mehreren Lehr- und Unterrichtsstilen, die zusammen darauf ausgerichtet waren, die Schüler/innen einerseits fachlich, andererseits individuell zu betreuen, um letztlich einen positiven Mehrwert für sie zu erreichen. Denn „(für)<sup>29</sup> mich ist ein Lernhelfer eine Person, die ein Kind oder einen Schüler, je nachdem wie man es sieht von der Altersgruppe her, individuell betrachtet. Und zwar sowohl in dem was es halt fachlich kann als auch von der persönlichen Ebene her. Und sie dann dementsprechend unterstützt.“ (Transkription 4, 207-210)

### **Zusammenfassung der Kategorie II: Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten/Beruflich und metaberuflich**

Aus den o.g. Ergebnissen können demnach folgende Aspekte abgeleitet werden:

Die Teilnehmer/innen entwickelten erste fachliche, didaktische als auch methodische Kompetenzen, um ihre Rolle als Lehrhelfer/in entsprechend den Bedürfnissen der Schülergruppe bzw. den Anforderungen der jeweiligen Schule auszurichten. Dabei zeichnete sich eine Mischung aus klaren Vorgaben durch die Probanden bzw. Sequenzen von selbstgesteuerten Lern- und Arbeitsprozessen ab, um sicherzustellen, dass ein kontinuierlicher Wissenszuwachs der Schüler/innen gelingt aber auch deren Selbstbestimmtheit und Eigenverantwortung gefördert wird. Dazu wurden u.a. Methoden angewendet, die es den Schüler/innen ermöglichten, ihre Arbeitsergebnisse selbst zu überprüfen. Außerdem wurden spielerische Zugangsweisen gewählt, um eine entspannte und freudvolle Lernatmosphäre zu

---

<sup>29</sup> Der in Klammer gesetzte Begriff wurde von der Autorin eingefügt, um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten.

erzeugen. Die individuelle Unterrichtsgestaltung unterlag somit verschiedenen Entscheidungsphasen, in denen die Teilnehmer/innen dazu angehalten waren, ihre Handlungsmöglichkeiten auszuloten und ihre Unterrichtsmaßnahmen entsprechend ihren pädagogischen Grundhaltungen umzusetzen bzw. zu reflektieren.

### **Kategorie III: Haltungen, Einstellungen, Werte**

Die Kategorie III bildet jene Einstellungen, Haltungen und Werte ab, welche die Teilnehmer/innen ihrer unterrichtlichen Arbeit bzw. ihrem Professionsverständnis zugrunde legten.

Insgesamt zeichnete sich dabei ein kohärentes Meinungsbild ab, indem sich alle Proband/innen in einer begleitenden, unterstützenden und beratenden Rolle definierten, die neben einer kompetenten Unterrichtsgestaltung (vgl. dazu Kategorie II) auch eine einfühlsame Beziehungsarbeit beinhaltete. Darunter ist eine individualisierende Umgangsweise zu verstehen, die sich nicht nur auf den schulischen Inhalt, sondern auch auf das einzelne Kind und dessen Bedürfnisse konzentriert, wodurch die Rolle des Lernhelfers mit der Rolle eines Mentors und Begleiters verwoben wurde.

*"Mhm, begleiten, ja, ich habe einen Traumberuf - Mentor für 3-10 Jährige zu sein. (Transkription 3, Z.132-133) Einfach mit denen mitgehen. Wenn sie mich brauchen, also dass sie eine Bezugsperson haben außerhalb vom Elternhaus (2) ähm, der einfach oder die einfach Sorgen, Wünsche, Träume ja aufnimmt bzw. versucht die ein bisschen manchmal zu realisieren." (Transkription 3, Z.135-138)*

Dennoch sollte eine empathische Beziehung davon abgegrenzt werden, einen professionellen Kontakt mit einem freundschaftlichen zu verwechseln, sodass die Teilnehmer/innen stets um eine berufsadäquate Beziehung bemüht waren.

*„Ich würde einfach sagen, das ist (1) das ist sozusagen nett ist, wenn sie mich mögen, das passt, aber ich muss nicht darauf hinarbeiten, sondern ich kann davon ausgehen, wenn ich einfach, in dem ich das gut mache, dann werden sie mich schon mögen oder mich schätzen, aber ich darf sozusagen nicht ihr Ziel dahinter zurück stecken, das sie mich mögen.“ (Transkription 1, Z.207-212)*

Um den kritischen Effekt einer freundschaftlichen Beziehungsebene nochmals gesondert zu illustrieren, wird nachstehend ein Beispiel angeführt:

„Genau und es hat auch mit einer gewissen Art von Respekt zu tun. Weil den habe ich eben in der Hauptschule in der 9. Klasse gehabt am Anfang, dann bin ich eben zu sehr auf die freundschaftliche Ebene gegangen und dann ist es völlig eskaliert. Also dann hat es wirklich auch schon eine Woche gegeben, wo ich mir danach gedacht habe "nein, ich komme nicht mehr. Ich will nicht mehr". Dann habe ich wirklich Regeln aufstellen müssen, Strafen mir ausdenken müssen, dass das dann wieder einigermaßen funktioniert hat. Da habe ich mich distanzieren müssen. Weil ich denke, dass kommt dann auch auf die Schüler auch darauf an.“ (Transkription 4, Z.238-249)

Die Verbindung aus einem einfühlsamen Beziehungsmuster, individualisierter Begleitung und professioneller Unterstützung birgt somit unterschiedliche Facetten, die trotz des genannten Gefahrenmoments, größtenteils positiv erlebt werden. Die Schüler/innen können dadurch in ihrer Einzigartigkeit wahrgenommen und gefördert werden, sodass ihre Potenziale und Begabungen hervorkommen können.

„Ich denk mir jetzt (1) eher eine dominantere Rolle eingehe also einnehme und aktiver eintretete, dass sie dann nicht offen wären. Also ich glaube, dass sie dann nicht so erzählen würden und mir das sagen würden. Und das war halt mir wichtig, dass sie halt, ja, ganz, ganzheitlich (lacht) agieren können. Also, dass sie da sozusagen mir die Gründe erzählen können. Ich mein ich bin keine Therapeutin, ja, ich kann nicht sagen "du hast das und das und deswegen hast du den Fehler" oder so und das kann ich nicht und das ist auch nicht meine Aufgabe. Aber ich möchte dann halt auch in Bezug auf den Förderplan schon versuchen, dass ich so viel wie möglich erfahre und dass dann auch in einem größeren Zusammenhang halt sehe (I: mhm). Und das halt nicht so ist wie ich das jetzt sehe, also nicht nur, ja ich habe jetzt die Rechtschreibung und jetzt machen wir nur Rechtschreibung. Das möchte ich nicht so isoliert sehen, sondern ich möchte ein ganzheitliches Konzept einfach zumindest erfahren. Ich mein, ob man das dann umsetzen kann, ist (was anderes). (I: mhm) (Transkription 5, Z.255-269) Dass ich die Person halt ein bisschen kennenlerne.“ (Transkription 5, Z.273-274)

Ein weiterer Aspekt bildete die kritische Reflexion der individuellen Unterrichts- und Lernprozessgestaltung, die je nach Grund- und Werthaltung der Teilnehmer/innen, andere Ausprägungen hatten. Wie in Kategorie II erwähnt, überwog dabei ein schülerorientierter Unterricht, dessen Anspruch in einer individualisierten Förderung und Begleitung lag. In Abgrenzung zum Regelunterricht, sollte die Lernhelfertätigkeit damit deutlich auf den Einzelnen ausgerichtet werden.

„Ja, ja, genau, dass man eben dem Einzelnen hilft, dass man eben, dass man eine Hilfestellung gibt so ein wenig das Montessoriprinzip "Hilf mir es selbst zu tun" ähm weil ich habe ja auch zwei Geschwister und denen möchte ich auch immer helfen, aber nicht einfach die Lösung diktieren, ähm, obwohl sie es gerne anders herum hätten (lacht). Ähm, aber, ähm, ja genau, dass man da eben schaut, wie kann man dem helfen, ähm, wie, ich stelle mir das immer in Mathe vor, es gibt ja ganz verschiedene Zugänge, ähm, dazu wie ich jetzt einen Rechenschritt kapiere. Und das man das, also da ist es jetzt ja ganz oft so, dass man es von einer anderen Person vielleicht besser versteht als

vom eigentlichen Lehrer. Und das ist dann halt auch der Vor-, ja, der Vorteil für das Kind dann ist, also. Ich sehe da nicht immer nur mich im Vordergrund sondern auch das Kind.“ (Transkription 6, Z.151-160)

Dazu zählten u.a. individualisierte Lernsettings, in denen nicht nur die Proband/innen, sondern auch die Schüler/innen aktive Vermittlungsrollen übernahmen, sodass wechselseitige Hilfestellungen möglich bzw. die Autonomie und Selbstbestimmtheit des Schülers/der Schülerin gestärkt wurden.

Außerdem sollte der gewählte Unterrichtsstil nicht nur der Gruppe, sondern auch der Lehrerpersönlichkeit entsprechen, um einen fachlichen Inhalt möglichst authentisch zu vermitteln.

*„Es ist halt, wenn man selber nicht überzeugt ist von dem was man da macht, kommt es auch nicht an die Kinder heran. Und wenn die Kinder merken, dass es einem selber Spaß macht, dann ist es auch schön und wenn man etwas macht, das einem nicht so viel Spaß macht, dann finde ich sollte man es auch sagen. "Ich mag das selber auch nicht so aber es hilft sich leider nicht. Das wird verlangt und dann müssen wir auch durch." Ich denke mal das verstehen dann auch die Kinder. Man sollte die Kinder schon daran teilhaben lassen, was man selber von dem denkt und nicht die ganze Zeit so tun, als wäre das alles super, super toll. Und verstehen es die Kinder machen sie es auch eher, als wenn ich dann Probleme bekomme, weil ich dann lauter schlechte Noten habe oder die Kinder einfach sich weigern mitzumachen.“ (Transkription 4, Z.299-309)*

Die Authentizität einer Person fließt demnach in die jeweilige Unterrichtsgestaltung mit ein, sodass die gewählte Unterrichtsstruktur ebenfalls mit der individuellen Grundhaltung abgestimmt werden sollte. Damit könnte es gelingen, einen Unterricht so aufzubauen, dass dieser nicht nur themen-, sondern auch personenspezifisch ausgerichtet ist.

*„Weil ich denke, ähm, ich habe in einigen Dingen wirklich andere Methoden als es vielleicht die Lehrer, oder wie gesagt, wenn ich alleine (Name eines MC-Studenten) und mich vergleiche, ich glaube sie würde Sachen anders beibringen oder auch bei ihr würden Sachen anders überkommen als sie bei mir überkommen. Und so das wir auch da unsere Methoden oder eben auch, mir fällt jetzt nicht das richtige Wort ein, ist egal, dass man da unterschiedliche Methoden einfach benutzt. Wenn es einfach zur Persönlichkeit einfach besser passt oder auch nicht passt. Und ich glaube schon, dass es sehr wichtig ist. (Transkription 2, Z.187-195)“*

Dieser Kreislauf aus Authentizität und Unterrichtsgestaltung schließt sich dann, wenn die Schüler/innen spüren, dass dem Lehrer/der Lehrerin nicht nur die Wissensvermittlung, sondern auch das Interesse am Einzelnen wichtig ist. denn

„(...) das es eben authentisch ist. Weil ich weiß, dass ich Interesse daran hab für die Kinder auch was Positives, was Gutes zu erreichen im Grunde für die Kinder da zu sein, denen irgendwie zu helfen und denen beizustehen oder wie auch immer, dass sie sich auch bereichern können. Ähm, weiß ich nicht.“ (Transkription 2, Z.236-239)

Abschließend wurde noch darauf hingewiesen, dass die Unterrichtssituation generell angstfrei gestaltet werden sollte, da sonst ein Rahmen entsteht, in dem ein kooperatives, offenes und entspanntes Lernen nicht mehr möglich ist. Basis dieser Überlegung bildeten persönliche Schulerfahrungen der Teilnehmer/innen, die wie folgt beschrieben wurden:

„(...) aber Kinder sollten halt wirklich nicht die Angst vor mir haben. Die hatte ich halt schon öfters als Kind gehabt, wenn ich dann jetzt zu der oder der Lehrerin ging, dass die dann böse mit mir ist. Und ich dann etwas anspreche, was vielleicht nicht so passen könnte. Und das möchte ich den Kindern halt schon signalisieren, dass sie mit jedem Problem zu mir kommen können und nicht nur mir sagen können wenn sie was toll finden, sondern auch "Das war jetzt nicht so toll, was Sie da gemacht haben" oder wenn es ein Problem unter den Mitschülern gibt, dass sie halt wirklich wissen, ich kann, also sie können zu mir kommen.“ (Transkription 4, Z.355-366)

Die Ursache dieser Angst wurde demnach in einer negativen Lehrer-Schüler-Beziehung gesehen, deren Dynamik zu seelischen Kränkungen führen kann. Um daraus resultierende Belastungen zu verhindern, sollte demnach ein fairer und offener Umgang mit den Schüler/innen gepflegt werden, dem letztlich eine verantwortungsvolle und wertschätzende Beziehung zugrunde liegt.

„Man sollte schon fair den Kindern gegenüber sein. Ich möchte mich wirklich später nicht fragen müssen, warum hast du jetzt nicht auf der persönlichen Ebene gehandelt? Ich meine ich kann mir schon vorstellen, dass es Kinder gibt, die man einfach nicht mag. Das ist glaube ich auch menschlich aber man sollte ihnen gegenüber auch fair sein. Und das ist halt doch auch eine gewisse Professionalität und ich finde das fehlt auch vielen Lehrern.“ (Transkription 4, Z.396-401)

### **Zusammenfassung der Kategorie III: Haltungen, Einstellungen, Werte**

Aus den o.g. Ergebnissen können demnach folgende Kernaspekte abgeleitet werden:

Die Teilnehmer/innen stimmten darin überein, dass eine positive Beziehung zwischen dem Lehrer/der Lehrerin und dem Schüler/der Schülerin maßgeblich dazu beiträgt, dass ein produktiver Lehr- und Lernprozess gelingen kann. Dazu sollte sich

der Lehrer/die Lehrerin um einen authentischen, einfühlsamen und wertschätzenden Umgang bemühen, der es dem Schüler/der Schülerin ermöglicht, sich angstfrei und offen mit einem Thema zu beschäftigen. Außerdem sollten individualisierte Lernsettings eingesetzt werden, die unterschiedliche Lern- und Arbeitsstile zulassen, sodass letztlich jeder/jede entsprechend seiner Möglichkeiten arbeiten kann. Die Wertgrundlage bildet somit ein demokratischer Ansatz, der die gemeinsame Lernsituation als ein gestaltbares Feld definiert, in dem sich alle Beteiligten (Schüler/innen, Lehrer/innen) einbringen können, um damit ein kooperatives Arbeiten zu ermöglichen.

#### **Kategorie IV: Professionelles Selbstbild**

Die nachstehende Kategorie beschäftigt sich mit jenem professionellen Selbstbild, das die Teilnehmer/innen ihrer Arbeit als Lernhelfer bzw. ihrem grundsätzlichen Verständnis einer Lehrerrolle zugrunde legen.

Dabei zeichneten sich unterschiedliche Tendenzen ab, die vorwiegend mit der persönlichen Erfahrungswelt der Teilnehmer/innen, deren Selbstwahrnehmung und ihren individuellen Schwerpunktsetzungen zusammenhängten. Nachstehend werden deshalb verschiedene **Themenbereiche** angeführt, welche die Vielfalt der genannten Antworten bündeln.

Der **erste Themenkomplex** befasst sich mit dem strukturellen Anspruch, den Schüler/innen einen möglichst klaren Regel- und Ordnungsrahmen zu bieten, an dem sie sich orientieren können.

*„(...) also ich möchte auf der einen Seite den Kindern schon eine klare Struktur geben und Regeln oder da auch auf jeden Fall von meiner Seite Konstanz haben, auf einige Dinge wirklich konstant achten, weil ich hab gesehen in der ersten Klasse gerade wenn man eine reine erste Klasse hat, dass es da sehr wichtig auch ist eine sog. Disziplin hineinzubringen oder mir ist das schon relativ wichtig. Ich bin da dann auch vielleicht ein wenig strenger als andere oder nicht ganz so. Also ich glaube ich bin nicht ganz so offen und lustig wie manche anderen. Also, das ist glaube ich schon so, aber ich weiß nicht ob ich das wirklich ändern kann.“ (Transkription 2, Z.68-75)*

Dazu wurden beispielsweise Rituale eingesetzt, die bereits aus dem Schulalltag der Schüler/innen bekannt waren. Andererseits wurden eigenständige Handlungs- und Vermittlungsstrategien entwickelt, sodass eine Verbindung aus bekannten und

neuen Komponenten entstand. Die Lernhelfertätigkeit erhielt somit ein selbstständiges Format, in dem die Individualität der Teilnehmer/innen bzw. deren persönliche Schwerpunkte einfließen konnten.

*„Als als erstes ist das ein bissl so ein Erzählkreis weil ich gemerkt habe, die Schüler haben so einen wahnsinnigen Erzähldrang aber das hilft ihnen auch wahnsinnig, das sie einfach gelöst an die Arbeit herangehen und dass sie sich überhaupt ausdrücken können (...).“ (Transkription 5, Z.134-136)*

*„Ähm, also ich möchte gerne mit den Schülern so gerne meine eigenen Rituale haben. Eben beim Lesen da würde ich gerne, ähm, mit denen gerne so ein Projekt machen, also ich habe da so ein Buch, äh, "Geschichten aus 1001 Nacht", dass man da quasi so jede Stunde eine Geschichte lesen. Wenn sie wollen (lacht).“ (Transkription 6, Z.353-356)*

Der Großteil der Teilnehmer/innen betonte dabei außerdem den Versuch, die schulischen Inhalte so zu vermitteln, dass sie für die Schüler/innen möglichst interessant und verständlich sind, sodass sie die Einzelstunden als Bereicherung und nicht als Belastung erleben. Folglich musste das Bewusstsein ausgebildet werden, dass die wöchentlichen Unterrichtssequenzen dementsprechend durchdacht und vorbereitet werden müssen, wie der nachstehende Transkriptionsausschnitt zeigt:

*„Aber, ähm, ich habe mir das jetzt erstmal so vorgenommen, wenn sie jetzt wirklich in dem Raum bleiben sollte, dass ich meine Kinder in einem extra Raum betreue, dass ich mir dann einfach selber etwas zu Hause schon überlege was ich machen möchte, ja, und dann weniger auf die mehr oder weniger vorbereiteten Sachen ähm der Lehrerin dann zurückgreifen möchte (lachen). Also ich finde es schon besser, wenn ich mir selber schon einen Plan davon hab was man macht, als wenn man alles in 5 Minuten noch schnell kopiert. (Transkription 6, Z.36-42)“*

Dieser Aspekt verweist weiterführend auf den **zweiten Themenkomplex**, der sich auf das wachsende professionelle Verantwortungsgefühl gegenüber dem Lern- und Entwicklungsprozess der Schüler/innen bezieht. Erstmals erlebten sich die Teilnehmer/innen dabei als pädagogische Professionist/innen, die im Arbeitsfeld Schule eigenständig tätig waren. Damit veränderte sich die bisherige theoretische Perspektive in eine konkrete Erfahrung, welche die Teilnehmer/innen als einschneidenden Moment erlebten.

*„Rein die Tatsache, dass, in, am ersten Tag an dem, also am ersten Tag an dem ich in der Schule war, da war ich äh eben vorne neben der (Name einer Lehrkraft) gestanden, und ähm dann hat sie mich vorgestellt bzw. hat sie mir gesagt also ich soll mich vorstellen und dann habe ich eben so für*

*mich gemerkt, wie es mir, oh Gott, dann sitzen die da und schauen, die Kinder, wenn sie alleine mit denen, also da habe ich überhaupt kein Problem wenn ich jetzt mit denen alleine Nachhilfe machen soll, also in einer 4-Augen-Situation auch von mir aus 6 oder 8 aber dann vor dieser Klasse und diese Meute einfach vor sich zu haben, ja, ähm, dass, also das ist was ganz komplett anderes und das nur, es gibt vielleicht die geborenen Lehrer, aber ich denke man kann das nur durch ganz viel selber praktizieren und dafür ist das eine Chance. Also, dass ich die Chance bekomme, jetzt auch am Montag, also die (Name einer Lehrkraft), die hat, die ist gekommen in das Klassenzimmer, äh in das Lehrerzimmer und hat gesagt "hast du Lust, machst du, magst du machen? Ich hab auch alles dabei" und dann habe ich so gemerkt wie der Puls hochgeht und dann hab, also die Situation die Kinder da zu haben, also, ich habe da wirklich gemerkt, das fordert mich so arg, die unmittelbar bei der Stange zu halten, also die wollten immer, dieses wegdriften, dass sie sich mit etwas anderem beschäftigen." (Transkription 3, Z.94-111)*

Das bisherige universitäre Wissen erhielt demnach eine praktische Wendung, die von den Teilnehmer/innen als bereichernd aber auch als (über-)fordernd beschrieben wurde. Der zweite Aspekt spiegelte sich insbesondere darin wider, dass die neue, gleichzeitig aber auch unbekannte Lehrerrolle mit einer Vielzahl an Eindrücken verknüpft war, die erst schrittweise verarbeitet und verstanden werden mussten. Außerdem erhielten die Teilnehmer/innen unterschiedliche Rückmeldungen, wie die Schüler/innen auf ihr Unterrichts- und Lehrverhalten reagierten, sodass auch ihre Performance permanent beobachtet bzw. kommentiert wurde. Dabei gelang es leider nicht immer, den eigenen Idealen zu entsprechen, wie sich im folgenden Transkriptionsabschnitt zeigt:

*„Weil ich das eigentlich, also jetzt z.B.: bei (Name einer MC-Teilnehmerin). Die ist, weiß ich nicht, einfach warm. Also ich kann das einfach schlecht beschreiben, aber da fliegen halt die Herzen so zu. Und ich habe so das Gefühl, dass ich eher kühler bin und da eher so Abstand ist und ich fände es eigentlich schöner wenn es anders wäre, aber ich glaub, ich weiß nicht ob ich da von der Persönlichkeit einfach anders bin oder das noch nicht einfach kann oder das bei mir einfach auf eine andere Art und Weise ist. Das ist halt nicht, ja, also ich weiß das da einfach noch nicht.“ (Transkription 2, Z.79-85)*

Allerdings wird diese Diskrepanz nicht als Scheitern oder persönliches Versagen bewertet, sondern als Aufruf sich konstant weiterzuentwickeln und neue Kompetenzen auszubilden. Außerdem untermauert dieser Aspekt damit auch den Prozesscharakter der individuellen Professionalisierung, da sich die Teilnehmer/innen als aktive (Gestaltungs-) Mitglieder des Schulalltags erleben und erproben konnten, um somit in ihre zukünftige berufliche Rolle „hineinzuwachsen“.

„(...) ich kannte die Schüler nicht, also schon vom ersten Mal, aber keine Namen und ähm ja aber das ist toll, also dieses, dass, dass, dass da die Möglichkeit besteht, dass man da einfach mal, dass man reinwachsen darf.“ (Transkription 3, Z.120-122)

Das Näheverhältnis aus Theorie und Praxis bewirkte demnach, dass sich die Teilnehmer/innen konkret mit ihrer Berufswahl auseinandersetzen konnten, um abzuklären, inwiefern die persönlichen beruflichen Vorstellungen mit der gelebten Praxisrolle übereinstimmen. Die Teilnehmer/innen waren sich dabei einig, dass alle ihren „Traumberuf“ gefunden haben, wie sich u.a. in folgender Aussage zeigt:

„Also ich gehe da auch wirklich auf. Ich weiß, dass ich da richtig bin, ich habe meinen Beruf nicht verfehlt glaube ich oder ich hoffe mal, dass ich das Studium soweit fertig bekomme, dass ich dann arbeiten kann aber es ist das Richtige, ich sehe mich auf nirgends wo anders.“ (Transkription 4, Z.273-276)

Dennoch war das berufliche Selbstbild auch mit Zweifeln und Unsicherheiten verbunden, die sich insbesondere in dem Wunsch niederschlugen, konstante Rückmeldungen über das eigene Praxisverhalten einzuholen. Dazu suchten die Teilnehmer/innen regelmäßig den Austausch mit ihren Praxislehrkräften bzw. reflektierten ihre Lehr- und Vermittlungsstrategien innerhalb der Community, um damit auch dem inneren Druck und dem hohen Verantwortungsgefühl gegenüber der Schülergruppe standzuhalten.

„Also mir bringt das immer wahnsinnig viel wenn man sich austauschen kann (I: mhm) wenn man nachfragen kann, geht das in die richtige Richtung oder nicht (I: mhm). Also ich habe auch so ein starkes, also wie soll ich sagen, ich habe ein wahnsinniges Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Schülern vor allem weil ich die Aufgaben zugetragen bekommen habe. Ich bekomme halt Schüler, die könnten Legasthenie haben oder so. Als ich fühle mich da schon persönlich dann (I) angesprochen, dass ich denen dann helfe und auch in der Verantwortung, dass man da vorwärts kommen und wäre so eine Reflexion schon gut, dass ich einfach da eine Bestätigung bekomme, weil ich möchte den Kindern helfen, ich möchte dass sie besser werden. (I: mhm) Das ist vielleicht, ja, ich setze mir da halt einfach Ziele für mich selber (I: mhm).“ (Transkription 5, Z.365-376)

Der nächste Themenkomplex bezog sich auf die **individuelle Unterrichtsgestaltung bzw. ihrer praktischen Umsetzung**. Dabei zeigte sich, dass die Teilnehmer/innen zunehmend konkrete Vorstellungen über ihre Unterrichtsdurchführung aufbauen konnten, sodass die Impulse der begleitenden

Praktikumslehrkräfte großteils mit den persönlichen Gestaltungsideen verbunden und umgesetzt werden konnten.

*„Ja, also ich glaube, im Moment gefällt es mir gut, aber ich glaube, also es gefällt mir gut, dass es so offen ist, aber es ist deswegen auch erstaunlich einfach, weil wir eben trotzdem Hinweise oder Tipps bekommen, wie wir auf die Kinder eingehen können. Das wird dir trotzdem eben gesagt, was man eben machen könnte. Und das ist dann gut. Hätte ich jetzt ohne irgendetwas zu wissen neben dem Kind gesessen und müsste etwas machen, das wäre schwer, aber so was ich weiß, dem fällt sprechen leicht und bei dem muss man ein wenig schreiben üben, dann kann ich, dann kann ich mir etwas darunter vorstellen und dann kann ich offen arbeiten. Aber so gewisse Vorgaben brauche ich schon.“ (Transkription 1, Z.260-272)*

Allerdings war es nicht allen Teilnehmer/innen möglich, ihre Unterrichtsideen und –ansätze so zu verfolgen, wie sie es gerne hätten. Die Gründe dafür waren vielseitig, obgleich persönliche und systemische Aspekte überwogen. Die persönliche Ebene bezog sich dabei auf Unsicherheiten, die durch eine geringe oder fehlender praktische Arbeitserfahrung bedingt waren. Die systemische Ebene hatte wiederum mit den bestehenden Rahmenbedingungen zu tun, ob bzw. inwiefern die Teilnehmer/innen bereits eigenständig arbeiten können/dürfen oder nicht.

*„Also im Moment liegt es vielleicht daran, dass ich (1) also ich komme meistens, also es ist jetzt nicht so, dass ich komplett alleine Unterricht mache. Von daher kann ich so viele eigenen Ideen noch nicht umsetzen weil ich nicht selber den Faden in der Hand habe, sondern ich komme meist hin und dann wird gesagt, ähm, "ja, ich könnte dies und jenes machen" und meistens mache ich das, weil ich sonst ja gar nichts anderes vorbereitet habe oder so und ich jetzt noch nicht so konkret feste Kinder hatte. Ich weiß nicht ob sich das vielleicht noch ändert nach einer Zeit, wenn man mal konkret Kinder hat und die noch mehr kennenlernt und da merkt, "o.k. da haben die da und da noch Schwierigkeiten, ich mache jetzt mal dieses oder jenes." Ähm, also das fehlt mir hier noch denke ich und sonst, wenn ich sonst noch andere Ideen habe, dann höchstens wenn ich manchmal zu sehr an das denke, was andere meinen, denken, sagen, tun und nicht mein Ding durchziehe.“ (Transkription 2, Z.172-183)*

Der letzte Themenkomplex bezog sich auf jene **Zielsetzungen**, welche die Teilnehmer/innen ihrem professionellen Ansatz zugrunde legten. Ähnlich wie in der 2. Kategorie standen dabei fachliche Aspekte im Vordergrund, sodass die Schüler/innen neue Lernzugänge entdecken und dadurch andere Lernwege beschreiten können sollten.

*„Mhm, ja, ähm, einerseits, dass ich, ähm, also dass das Kind oder die Kinder die ich betreut habe, ah, ähm auch etwas davon gehabt haben, dass sie vielleicht sogar ein paar neue Zugänge sich selber dann schaffen können zu dem. O.k. das ist jetzt ein bisschen ein großes Ziel (Transkription 6, Z.182-185)*

*„Als ich fühle mich da schon persönlich dann (1) angesprochen, dass ich denen dann helfe und auch in der Verantwortung, dass man da vorwärts kommen und wäre so eine Reflexion schon gut, dass ich einfach da eine Bestätigung bekomme, weil ich möchte den Kindern helfen, ich möchte dass sie besser werden. (I: mhm) Das ist vielleicht, ja, ich setze mir da halt einfach Ziele für mich selber (I: mhm).“ (Transkription 5, Z.365-376)*

Gleichzeitig wurde auch die professionelle Verantwortung betont, den Schüler/innen spezifische Hilfeleistungen anzubieten, um ihren individuellen Bedürfnissen nachzugehen bzw. den unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen zu entsprechen. Darunter fallen u.a. fachliche Kenntnisse, wie z.B. Wissen über Legasthenie bzw. Deutsch als Zweitsprache, um möglichst passende Angebote zu setzen.

*„Ich würde sagen kurzfristige sind, den jeweiligen Kindern mit denen ich arbeite zu helfen und dann auch da sozusagen zu verstehen, was sie, was man machen kann oder zu verstehen, was passiert. Und längerfristig ist vielleicht sich Ideen oder Vorstellungen aufzubauen, was Deutsch als Zweitsprache alles beinhaltet.“ (Transkription 1, Z.458-462)*

Das unterrichtliche Verhalten sowie die Gestaltung unterschiedlicher Lern- und Arbeitssequenzen war somit von den Ausgangsbedingungen der Gruppe, den daraus abgeleiteten Zielsetzungen durch die Teilnehmer/innen und deren Verbindung zu theoretischen Wissensgebieten, wie z.B. Erkenntnisse aus dem Schriftspracherwerb abhängig, woraus sich eine spiralförmige Struktur zwischen deklarativen und praxisimmanenten Wissensbereichen ergab.

#### **Zusammenfassung der IV Kategorie: Professionelles Selbstbild**

Aus den o.g. Ergebnissen können demnach folgende Kernaspekte abgeleitet werden:

Die Teilnehmer/innen definierten ihre professionelle Rolle als ein komplexes Gebilde, das sich aus mehreren Elementen zusammensetzt. Zunächst musste das Bewusstsein ausgebildet werden, dass sie in der Verantwortung stehen, den Schüler/innen einen Lern- und Arbeitsrahmen zu bieten, der den individuellen Bedürfnissen bzw. den jeweiligen Lernvoraussetzungen entspricht. Außerdem mussten dazu Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche den Schüler/innen eine klare Struktur geben, andererseits Raum und Zeit für ihre Interessen offen

lassen. Zudem mussten sich die Teilnehmer/innen Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, die sich einerseits auf deklarative Wissensaspekte, andererseits auf diagnostische Kompetenzen bezogen, um damit schülerspezifische Angebote zu setzen. Gleichzeitig war der Begriff der Professionalität auch mit dem Vorsatz verbunden, konstant Rückmeldungen und Feedbacks einzuholen, um das eigene Handeln stetig zu reflektieren. Dazu wurde der Austausch mit der betreuenden Lehrkraft, der Universität in Form der spezifischen Seminarangebote, wie auch der Community angeführt. Abschließend galt es die eigene professionelle Ausrichtung nach und nach zu präzisieren, um damit die aktuellen Ziele, Ansätze und Methode fortlaufend mit dem persönlichen Bild einer professionellen Lehrkraft abzugleichen, zu variieren bzw. weiterzuentwickeln. Eines stand jedoch fest: die Teilnehmer/innen haben ihren „Traumberuf“ gefunden, wodurch die o.g. Aspekte mit höchstem Engagement verfolgt wurden.

### **Kategorie V: Bezugswissenschaftliches Bewusstsein**

Die 5. Kategorie beschäftigt sich mit dem bezugswissenschaftlichen Bewusstsein der MC-Teilnehmer/innen und vertieft sich dabei auf deren individuellen Transferleistungen zwischen theoretischen und praxisbezogenen Wissensaspekten. Demnach stehen jene Bereiche im Vordergrund, in denen sich die Teilnehmer/innen mit Vernetzungspunkten zwischen ihrem universitären Wissen und ihrer schulspezifischen Erfahrung beschäftigen, um darauf aufbauend, neue Ideen und Strategien für ihr professionelles Handeln zu entwickeln.

Der Großteil der Teilnehmer/innen bezeichnete die frühe Praxiserfahrung als wichtige Ressource, um die universitären Lehrinhalte in deren Bedeutung für den schulischen Kontext besser nachvollziehen zu können. Denn ohne eine praktische Anbindung verliert sich deren inhaltliche Relevanz, da die einzelnen Inhalte weitestgehend abstrakt vermittelt werden. Dieser Aspekt galt insbesondere für die 1. Studienphase, wie folgender Transkriptionsausschnitt belegt:

*„Theorie gehört schon dazu. Also ich muss schon sagen, ohne Theorie könnte ich das auch jetzt nicht machen, aber wenn man ein bisschen sich in die Thematik einarbeitet und so, dann, ja, dann schöpft man halt doch daraus. Also ich merk schon jetzt a, aber nur durch die Verzahnung merk ich dann „ja, das bringt mir selber was“. Aber wenn ich einen Text hab dann denk ich mir „ach, wozu*

*lern ich das? Was brauche ich das überhaupt?“ aber dann wenn man das halt anwenden kann, dann weiß man auch wozu einem das was bringt.“ (Transkription 5, Z.49-62)*

Dennoch wurde die Beschäftigung mit Fachthemen, wissenschaftlichen Inhalten bzw. empirischen Erkenntnissen als zentraler Aspekt bewertet, um das eigene Wissen zu erweitern sowie Fragestellungen aus der Praxis theoriegeleitet beantworten und reflektieren zu können. Darunter fielen z.B. Recherchen über bestimmte Entwicklungsstörungen, den Umgang mit besonderen Begabungen oder neuesten Erkenntnissen im Bereich des Schriftspracherwerbs, um damit das eigene Handeln weiter zu professionalisieren bzw. entsprechende (Förder-) Angebote umsetzen zu können.

*„Also mir ist es ganz speziell aufgefallen z.B.: bei Ihrem Seminar jetzt a mit dem Referat (atmet aus) weil wir ja Lese- und Rechtschreibschwäche haben, da kann man wirklich viel miteinander verbinden. Also ich hab z.B.: über die diagnostischen Verfahren gelesen und da habe ich mir gedacht „ah ja, das könnte ich bei dem oder bei dem Schüler anwenden“ und **das (1)** oder da waren auch ein bissl so Symptome was auf welche Krankheit zu schließen ist und da habe ich mir gedacht „ja, bei dem Schüler da ist das auch sowas“ (Transkription 5, Z.23-29) und da kann man viel besser verzahnen und das ist natürlich spannender und interessanter.“ (Transkription 5, Z.31-32)*

Der o.g. Reflexionsprozess bezog sich demnach nicht nur auf die konkrete Handlungsebene, sondern auch auf die persönliche Haltung und Einstellung, die entsprechend weiterentwickelt werden muss. Das nachstehende Beispiel verdeutlicht diesen Aspekt anhand der Frage, wie man z.B. mit dem Thema „Multikulturalität“ innerhalb eines Klassenverbandes umgehen kann:

*„Nein, ich habe das so gelesen in einem Buch, weil ich mich für das Referat morgen DaZ vorbereitet habe und ich glaube, dass man das unbewusst immer dann macht, wenn man sagt "ach, bei mir findet definitiv interkulturelles Lernen statt weil man natürlich die Kinder aus anderen Kulturen miteinbezieht, aber es dann sozusagen ganz schnell die einfach als Repräsentant der Kultur wahrnimmt und ja, deswegen, das war glaube ich das Wichtigste was ich bei der Vorbereitung gelernt habe, das man sich bewusst sein muss, dass man die ganz oft auf ihre Kultur reduziert und in dem Fall wenn man dann eben ein, ich weiß nicht was, einen Kaffee oder einen Markt macht wo alle Länder vorgestellt werden, dass man natürlich sagt, "du kommst aus der Türkei, vertritt doch die Türkei" es kann ja sein, dass sich das Kind für ein ganz anderes Land interessiert.“ (Transkription 1, Z.306-319)*

Es zeigte sich beispielsweise, dass aus einem konkreten Anlass heraus passende Literatur gesucht und bearbeitet wurde, um die aufkommenden Fragen und

Unsicherheiten zu beantworten bzw. Anhaltspunkte für die weitere praktische Arbeit zu finden. Somit kam das Interesse für die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der Studierenden selbst, sodass ein hoher, intrinsischer Motivationsmoment sichtbar wurde.

Allerdings wurden die bezugswissenschaftlichen Erkenntnisse auch kritisch hinterfragt, da nicht jeder Inhalt der im Studium vermittelt wird, für relevant erachtet wurde. Kritische Stimmen nannten dazu häufige Redundanzen, wodurch einzelne Inhalte sehr häufig behandelt, aber letztlich abstrakt blieben. Außerdem wirkten die einzelnen Wissensgebiete voneinander separiert, obgleich deren Verzahnung hilfreich gewesen wäre, um deren Spezifika deutlicher mit der Praxis vernetzen zu können. Das nachstehende Beispiel verdeutlicht diesen Aspekt, in dem die Frage des individuellen „Nutzens“ einzelner Wissensgebiete reflektiert wurde.

*„Oder auch mit Piaget und Freud und die haben dies gemacht und jenes gemacht. Ich weiß, dass es sie gibt und ich weiß auch grob, dass gibt es auch und das auch. Aber ich kann nicht genau sagen Freud hat dieses oder jenes gemacht, weil es immer, ich habe das 10.000 Mal gehört, an der Schule schon, an der Uni schon, es flutscht aber immer wieder weg. Und dann, weil ich mir einfach, jetzt ich glaub ich mache das immer ganz oft so, dass ich mir die einzelnen Sachen rauspicke aus allem möglichen. Was finde ich gut? Und dann ziehe ich mir das raus und das ist mir das egal im Grunde woher das kommt so lange das für mich gut ist oder Sinn hat oder Nutzen hat. Ja, da muss ich vielleicht auch noch daran arbeiten wenn das halt vom System so verlangt wird (lacht). Aber ansonsten ist für mich jetzt zielmäßig schon auch an der Persönlichkeit eben zu arbeiten und, ja, halt die Dinge auch, mich auch auszutesten einfach und zu gucken wenn ich noch einige Dinge nicht so hinbekomme, da wirklich auch den Kontakt zu den Kindern zu knüpfen und. Also manchmal habe ich das Gefühl, dass, also bei der einen habe ich noch nicht den Draht so gefunden oder da hackt es noch irgendwie und, ähm, das ich da halt auch im Austausch mit den anderen Studenten mich schlau mache.“ (Transkription 2, Z.249-266)*

Ein weiterer Vernetzungspunkt zeigte sich darin, dass die Teilnehmer/innen auch ihr methodisches Handeln theoriegeleitet reflektierten und dazu unterschiedliche Ansätze, wie z.B. die Montessori-Pädagogik, die Jenaplan-Pädagogik u.a. erprobten. Durch den praktischen Transfer entstanden wiederum neue Erfahrungen, die es ermöglichten, die einzelnen methodischen Richtungen auf den persönlichen Lehrstil anzupassen.

*(...) z.B.: eben von Montessori, habe ich schon viel gehört und das habe ich versucht halt ein bisschen umzusetzen. Und dann Jena-Plan habe ich auch ein bisschen drinnen weil ich habe ihnen schon ein bisschen einen Rahmen gegeben was es überhaupt gibt und was sie schon geschafft*

*haben also das habe ich schon auch gemacht. Dass das dann auch ein bisschen in die Planarbeit damit einfließt. (Transkription 5, Z.303-309)*

### **Zusammenfassung der V. Kategorie: Bezugswissenschaftliches Bewusstsein**

Aus den o.g. Ergebnissen können demnach folgende Kernaspekte abgeleitet werden:

Die Teilnehmer/innen stimmten darin überein, dass die Verzahnung von theoretischen und praktischen Aspekten sinnvoll und notwendig ist, um das eigene Handeln anhand von empirischen Erkenntnissen oder ausgewählten pädagogischen Inhalten zu reflektieren bzw. zu modifizieren. Folglich trug das bezugswissenschaftliche Bewusstsein maßgeblich dazu bei, den eigenen Professionalisierungsprozess weiter auszubilden oder den persönlichen Ideen und pädagogischen Richtlinien theoriebasierte Stützung zu bieten. Gleichzeitig förderte die theoretische Auseinandersetzung auch die individuelle Gestaltungssicherheit, da die jeweilige pädagogische Ausrichtung keiner willkürlicher Auswahl, sondern einer gezielten, theoriegeleiteten Fragestellung folgte, die immer wieder neu hinterfragt und weiterentwickelt werden musste.

### **Kategorie VI: Kritische Urteils- und Reflexionskraft**

Die 6. Kategorie stellt eine Verbindung aus den oben genannten Kategorien dar, in dem sie die kritischen Sichtweisen, welche die Teilnehmer/innen auf sich selbst bzw. das System Schule vertreten, widerspiegelt. Dabei lassen sich wieder einzelne Themenkomplexe unterscheiden, die wie folgt abgebildet werden.

Der **erste Themenbereich** beschäftigte sich mit den wahrgenommenen Unsicherheiten, welche die Teilnehmer/innen im Zuge ihrer Lernhelfertätigkeit empfunden haben. Einen Schwerpunkt bildete dabei die Herausforderung, dem einzelnen Schüler so gerecht zu werden, wie es seinen Bedürfnissen und Ausgangsbedingungen entspricht. Allerdings erwies sich dieses Vorhaben als kritischer Moment, da sich die Teilnehmer/innen darüber klar wurden, dass trotz aller Bemühungen, nicht jeder Schüler/jede Schülerin ausreichend gestützt und gefördert werden kann, wodurch die eigenen Grenzen deutlich spürbar wurden.

*Ja, und ich denke mir auch (3) wovor ich später auch Angst, was heißt Angst, aber ich glaube eine großer Herausforderung ist halt einfach dieses auch akzeptieren können (2), dass äh, ja, dass man nicht jedes Kind mitnehmen kann. Also so dieses, ist das jetzt hart, dass man so sagt, dass manche auf der Strecke a bleiben (1) aufgrund verschiedener Einstellungen. Aber dann einfach zu sagen, ich, ich habe einen "Halben" mitgenommen, nur einen "Halben" und ich habe wirklich, also im Prozess, im Prozess, im Entscheidungsprozess, dass ich den Schritt jetzt mache war das immer ganz, ganz, ja, ganz stark dar, dass ich sage "bo eh (stöhnt) kommst du mit der Aufgabe, also kommst du damit klar?", dass du dann auch mal sagst "o.k. es gibt eine Grenze". (Transkription 3, Z.213-222)*

Ein **zweiter Themenkomplex** befasste sich mit der Ausformung der individuellen professionellen Rolle, welche die Teilnehmer/innen ihrer Lernhelfertätigkeit zugrunde legten. Wie schon erwähnt, war es den Teilnehmer/innen dabei wichtig, ihre berufliche Tätigkeit von einer freundschaftlichen zu unterscheiden, sodass die Lehrer-Schüler-Beziehung klaren Vereinbarungen folgte und eine effektive Zusammenarbeit ermöglicht wurde. Dennoch blieb die Frage offen, inwiefern sich die Teilnehmer/innen trotzdem auch der Person des Schülers/der Schülerin widmen dürften, um z.B. dessen Lebenslage, persönliche Interessen etc. nachvollziehen bzw. darauf eingehen zu können. Dieses Dilemma löste unterschiedliche Fragen aus, wie der nachstehende Transkriptionsausschnitt widerspiegelt:

*Also was ich eben im Moment am Schwersten finde ist das man sich eben für das Kind nicht interessiert, weil es sozusagen ein Forschungsprojekt, weil ich das jetzt machen muss, sondern das ich einfach versuche auch die Persönlichkeit von dem Kind einzubeziehen und (2) ja und was eben leicht sozusagen ist, dass die Kinder dadurch, dass sie alleine mit einem arbeiten sich sehr freuen, dass man mit ihnen etwas macht und dann auch motiviert sind und dann auch sich natürlich nicht ablenken lassen und wirklich sehr konzentriert dabei sind. Und was dann eben doch toll ist, ist wie viel sie dann doch lernen. (...) Und, ja, was ich immer schwer finde ist, dass man, ich glaube, oder ich neige dazu, dass ich natürlich möchte, dass die Kinder mich mögen, dann lässt man ihnen etwas durchgehen, aber das ist ja nicht Sinn und Zweck der Sache. Und das finde ich sehr schwer, das man halt, das man nicht sozusagen sagt "ach das ist ja doof, aber wir müssen es machen" sondern das man sozusagen, ich darf nicht darauf hinarbeiten, dass sie mich gerne mögen als Person. Das ist nicht das Ziel. Und das finde ich schwer. (Transkription 1, Z.176-194)*

Der **dritte Themenkomplex** beschäftigt sich mit jenen Eindrücken, welche die Teilnehmer/innen über das System Schule gesammelt haben bzw. welche Beobachtungen dabei besonders einprägsam waren. Einen wichtigen Aspekt bildete dabei die Zusammenarbeit mit dem/der jeweiligen Praxislehrer/in, der/die einerseits als Berater/Beraterin fungierte, andererseits als Vorbild empfunden

wurde. Dabei wurden aber nicht nur positive Eindrücke gesammelt, wie das nachstehende Beispiel zeigt.

*Und die Meinung von der Lehrerin ist auch schon so **festgefahren** (betont). Also die Lehrerin sagt "Solche Kinder, die schaffen das eh nicht! Die können das nicht." und die traut ihnen das nicht zu. Ich habe halt gemerkt, da ist ein Schüler dabei, der hat ein bisschen Aufmerksamkeitsprobleme (etwas verzögert) also der sucht immer nach der Aufmerksamkeit, indem er dann irgendwo einen Schmarz macht, oder **nicht** mitmacht. Aber wenn man sich wirklich neben ihn setzt und sagt "Ja, das hast du jetzt toll gemacht! Und schau, dass du jetzt das Nächste machst!" dann (1) der ist Wahnsinn, der steigert sich von der Leistung von der einen zu der anderen Sekunde nur durch das Lob so stark und der braucht das halt einfach. Der braucht auch einfach diese 5 Minuten, dass er mal erzählen darf was er so erlebt hat. Also da waren halt unterschiedliche Fragen, also einmal lasse ich ihnen erzählen ob etwas Besonderes war? Dann lass ich sie erzählen, ähm, ja, worauf sie stolz sind oder so. Also jedesmal habe ich einen anderen Anspruch, dass das halt auch nicht ausartet. Also es soll keine willkürlichen "Sätze" sein sondern das ihr Bewusstsein einfach ein bisschen gesteigert wird und dass sie sich auch selber reflektieren können. (Transkription 5, Z.185-204)*

Trotz des negativen Anscheins wurde ersichtlich, dass sich die Teilnehmer/innen kritisch und reflexiv mit den gewonnenen Praxiseindrücken beschäftigt haben, wodurch das eigene Handeln gezielt beleuchtet und hinterfragt wurde. Zudem wurde die eigene Wahrnehmung in ihrer Selektivität verstanden, sodass die eigenen Bewertungen stets überdacht wurden.

Ein weiterer Aspekt bildete außerdem die Reflexion der beobachteten Lehr- und Unterrichtsmethoden, die nach Wahrnehmung der Teilnehmer/innen wenig differenziert bzw. individualisiert gestaltet waren. Die wahrgenommene Tendenz, alle Schüler/innen „gleich“ zu unterrichten, wurde deshalb als Anlass genutzt, um die Lernhelfertätigkeit komplementär aufzubauen. Folglich wurden individualisierende und differenzierende Maßnahmen eingesetzt, um den Schüler/innen zumindest in diesem Rahmen ausreichend Raum für seine/ihre Bedürfnisse zu schaffen, sodass jeder/jede Einzelne entsprechend seiner/ihrer Kompetenzen gefördert werden konnte.

Der nachstehende Transkriptionsausschnitt verdeutlicht diesen Aspekt am Beispiel des DaZ-Unterrichts, in dem der Wunsch deutlich wird, die betroffenen Schüler/innen nicht als homogene, „nicht-Deutsch sprechende Gruppe“ wahrzunehmen, sondern sie als Personen mit individuellen Bedürfnissen zu verstehen.

„Und was ich auch schwer finde ist das ich glaube was für die Kinder das Wichtigste ist, das man ihnen Aufmerksamkeit schenkt, nicht **weil** sie Deutsch lernen müssen, sondern **obwohl** sie Deutsch lernen müssen. Weil ich glaube die bekommen den größten Teil ihrer Aufmerksamkeit, weil sie kein Deutsch sprechen. Und ja, ich hatte heute eben ein Mädchen, die wenn sie erzählen darf von sich, von ihrer Familie, von ihren Geschwistern, dann spricht sie plötzlich Deutsch, aber wenn es um die Aufgabe geht, dann spricht sie kein Wort. Dann spricht sie einzelne Worte, man kann erraten was sie meint.“ (Transkription 1, Z. 49-60)

Dennoch regten sich auch Gegenstimmen, die eine allzu offene und freie Struktur als Gefahr auslegten um den Überblick zu verlieren.

„Das muss abgewogen sein in meinen Augen, weil das ist auch etwas was ich gemerkt habe als ich in Wien war, offener Unterricht schön und gut, aber ich brauche auch meine Struktur. Da bin ich halt doch etwas gebundener, weil ich muss ja doch schauen wo ich bin und wenn ich dann jedes Kind sich selber entfalten lasse, sagen wir es mal so, da glaube ich verliere ich schnell den Überblick, wenn es jedes Kind (...). Also man muss das wirklich ausgewogen haben. Gesunde Kombination.“ (Transkription 4, Z.329-334)

Somit wird deutlich, dass die Fragen, wie und in welcher Form der eigene Unterricht gestaltet werden soll, einer tiefen Verunsicherung unterliegen, welche die Teilnehmer/innen erst durch weiterführende Praxiserfahrungen lindern können.

„Und, äh, ja ansonsten glaube ich schon noch, dass es methodisches oder Fachwissen gibt, das ich mir noch mehr aneignen muss oder erarbeiten könnte, dass es wirklich immer präsent oder dass ich mir einfach, aber das hängt auch wieder mit der Persönlichkeit zusammen, dass ich mir über einige Idee wie ich sie will, wie ich es durchsetzen möchte, oder was auch immer, dass ich mir da klarer bin, über meine eigenen Wünsche, Vorstellungen und so und ich denke mal dann kommt das andere von selber. Also wenn man vor allem diese Wünsche und Vorstellungen die man voneinander hat auch in Einklang bringen kann mit dem System was da ist.“ (Transkription 2, Z.207-214)

Zudem wird klar, dass sich diese Fragen auch auf das Selbstverständnis der professionellen Rolle auswirken, sodass der eigene professionelle Weg noch gefunden werden muss. Unterstützung und Absicherung bieten dazu Rückmeldungen, Absprachen und konstruktive Gespräche in der Community bzw. mit den Lehrkräften, sodass dieser Aspekt eine deutliche Stärkung im Professionalisierungsprozess der Teilnehmer/innen darstellt. Das nachstehende Transkriptionsbeispiel illustriert dazu ein abrundendes Stimmungsbild:

„Ja, also es sind doch immer, ich mache definitiv Erfahrung oder sammle Erfahrung wo ich dann aber auch also ich glaube bis jetzt gab es kein einziges Mal wo ich da war wo ich gesagt habe "das hast du jetzt wirklich perfekt gemacht" oder "da gibt es jetzt im Moment nichts daran zu ändern, das

*lief super", sondern es waren jedes Mal neue Ideen da "o.k. da hätte ich mir mehr Zeit lassen können" oder "da hätte ich vielleicht den Schwerpunkt noch mehr darauf legen können, das hätte den Kindern jetzt mehr gebracht. Es war nicht das Ziel dieses Arbeitsblatt durchzuziehen zu Ende gebracht, aber für die Kinder wäre es besser gewesen." Weil die das bestimmt in der Stunde danach hätten oder mussten die das nachbereiten, weil sie das so vielleicht noch nicht verstanden haben. Und, ähm, da hilft es dann einfach, schon auch einfach, das ich reflektiere das dann eigentlich direkt immer und habe dann die und die und die Idee im Kopf wie ich es denn besser machen könnte oder was ich auch einfach ausprobieren könnte. Ob es dann besser ist weiß ich dann halt nur wenn ich es auch ausprobiert habe. Ähm, aber dann meistens spreche ich dann halt auch mit der Direktorin und dann sage ich es ihr auch und dann hilft sie auch oder sagt "ja" oder "könnte man machen" und gibt dann auch ein Stück weit Rückmeldung." (Transkription 2, Z.138-153)*

### **Zusammenfassung der VI. Kategorie: Kritische Urteils- und Reflexionskraft**

Aus den o.g. Ergebnissen können demnach folgende Kernaspekte abgeleitet werden:

Die Teilnehmer/innen stimmten darin überein, dass der eigene Professionalisierungsprozess mit kritischen Hinterfragungen zu den Themenbereichen: Unterrichtsgestaltung, Umgang mit den Schüler/innen, Umgang mit dem System Schule und Umgang mit den eigenen Grenzen zusammenhängt, wodurch sich tiefe Reflexionsprozesse ergaben. Die genannten Unsicherheiten wurden dabei jedoch nicht als Hemmnis sondern als Chance gesehen, diese anhand von stärkenden Praxiserfahrungen auszugleichen bzw. neue Ideen für den zukünftigen beruflichen Umgang zu finden. Bis dahin müssen sich die Teilnehmer/innen aber mit dem derzeitigen „System Schule“, dessen Chancen und Möglichkeiten arrangieren, was für einige eine schwierige Aufgabe bedeutet. Insbesondere die beobachtete Homogenisierung stellte einen kritischen Bereich dar, welchen die Teilnehmer/innen jedoch als Anlass sahen, ihren Unterricht so zu gestalten, dass die Person des Schülers/der Schülerin und nicht dessen Können oder Nicht-Können im Vordergrund stand, wodurch der Wunsch nach einem individualisierten Unterricht nochmals bestärkt und in seinen Möglichkeiten erprobt wurde.

## 10.2 Auswertung der 2. Phase – WS 2013/14

Die nachstehenden Ergebnisse verstehen sich als Fortsetzung der 1. Auswertungsphase, obgleich sich die inhaltliche Darstellung vorwiegend auf die Essenzen des zweiten Erhebungsfensters konzentriert. Es handelt sich dabei um keine explizite Reduktion des Datenmaterials, sondern um die Abstimmung mit den vorangestellten Themenkomplexen, sodass der Professionalisierungsprozess der Teilnehmer/innen deutlicher wird.

Folglich liegt der inhaltliche Schwerpunkt auf den

- Einstellungen und Haltungen,
- dem professionellen Selbstbild,
- dem bezugswissenschaftlichen Bewusstsein und der
- kritischen Urteils- und Reflexionskraft der Proband/innen.

Die 1. Kategorie (Fachliches und überfachliches Wissen) und 2. Kategorie (Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten/Beruflich und metaberuflich) werden demnach nicht mehr extra ausgewertet, sondern in die o.g. 4 Kategorien integriert, da sich diese als grundlegende Basis zur Umsetzung des professionelles Selbstbildes bzw. den damit verbundenen Einstellungen und Haltungen erwiesen haben und somit implizit darin abgebildet sind.

### **Kategorie III: Einstellungen und Haltungen**

Der Grundsatz, jedem Schüler/jeder Schülerin einen Raum zu bieten, in dem er/sie sich entfalten und entsprechend seiner Möglichkeiten arbeiten und gefördert werden kann, wurde dahingehend verdichtet, dass dem Lehr- und Vermittlungsverständnis der Teilnehmer/innen nunmehr ein prozessorientiertes Verständnis zugrunde gelegt wurde, sodass nicht mehr von einer Momentaufnahme oder einem Ist-Stand des Könnens, sondern von einem individuellen Entwicklungspotenzial ausgegangen wurde. Dieser Aspekt spiegelte sich gleichzeitig auch in der professionellen Grundhaltung der Teilnehmer/innen wider, in dem die persönlichen Vorstellungen von Lernen, Erfolg und Leistung

zurückgestellt werden sollte, um für das Gegenüber und seine Möglichkeiten offen zu sein.

*„Ja, das eh, das jeder einzelne Schüler ein Individuum ist und das jeder auch seinen eigenen Prozess hat. Ich kann mit dabei sein also ich kann ihn unterstützen und ich kann ihn begleiten, aber, oder, oder auch, ja, ne, begleiten und das mein Maßstab aber nur für mich, also, nur für mich gilt und nicht für andere. Und äh ja wenn man ein bisschen loslässt bzw. dem anderen Menschen bisschen Freiraum lässt und den überhaupt bei seinen eigenen Prozess bestreiten lassen lässt sozusagen, dann, ja, kommt etwas tolles raus. Aber wenn ich von vorne herein schon eine Idee habe, von dem wie dem sein Prozess aussehen muss (2) ähm funktioniert das nicht.“ (Transkription 3, Z.86-93)*

Als hilfreich erwies sich dabei auch ein Zugewinn an beruflichen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Teilnehmer/innen im Rahmen ihrer Lernhelfertätigkeit aufbauen konnten. Es handelte sich um neue Kenntnisse im methodischen Aufbau, in der Vermittlung von Inhalten bzw. von Gestaltungsmöglichkeiten des gruppenspezifischen Prozesses, wodurch das geschaffene Lern- und Arbeitssetting besser mit den eigenen Vorstellungen eines adäquaten Lernrahmens abgestimmt werden konnte.

*„Genau, und dann würde ich noch sagen, dass ich auch so Kleinigkeiten gelernt habe, dass man einfach so ganz ich sage mal so Tricks wie man die Kinder anspricht, dass man wenig Fragen stellt sondern Impulse gibt und das sozusagen diese kleinen Kniffs und Tricks wie man die Kinder dazu bewegt mitzumachen, das habe ich schon hauptsächlich dadurch gelernt, dass ich eben regelmäßig da war.“ (Transkription 1, Z.31-35)*

*Ein weiterer Themenbereich verdeutlichte außerdem, dass die Grundhaltung eines schülerorientierten Unterrichts auch mit dem Selbstverständnis der eigenen professionellen Rolle abgestimmt werden musste, um nicht nur den Bedürfnissen der Schüler/innen, sondern auch den eigenen Kompetenzen und Ressourcen zu entsprechen. Dabei wurde u.a. jener Aspekt genannt, inwiefern die eigenen Kräfte ausreichen, um diesen Ansprüchen nachkommen zu können, ohne, dass dabei eine persönliche Überforderung eintritt.*

*„Ich möchte halt wirklich eher die Kinder in so unterstützen, dass sie (4) dass die praktisch zu mir kommen und Fragen haben und wissen wollen, weil ich sonst auch (3) mich würde das glaube ich zu viel Kraft kosten wenn ich ständig sagen muss "Ihr müsst dies machen, ihr müsst jenes machen, ihr sollt dies lernen, ihr sollt jenes lernen" ähm weil ich da glaube ich weiß ich nicht ob ich da nicht die Kraft halt einfach dafür habe um ständig immer nur von mir zu geben, sondern ich brauche das schon auch, dass die Kinder wollen.“ (Transkription 2, Z.202-208)*

Es zeigt sich, dass die Unterrichtsqualität somit auch mit den Möglichkeiten und Kapazitäten der jeweiligen Lehrkraft zusammenhängt, wodurch der wertschätzende

Umgang mit sich selbst, gleichsam eine zentrale Rolle im professionellen Grundverständnis bilden muss.

Trotz dieser Klarheit, blieben die Teilnehmer/innen kritisch, inwiefern alternative Wege der Unterrichts- und Lerngestaltung tatsächlich im zukünftigen Berufsleben umgesetzt werden können, oder ob dieser Wunsch an der Starrheit des aktuellen schulischen Systems bzw. den Vorgaben des Lehrplans scheitert.

*„Und steht dann doch auch immer noch vor einem Rätsel ein Stück weit wie ich das später umsetzen möchte und ähm wie ich das auch beein-bringen will, wirklich mit dem Lehrplan und wie es wirklich geht an der Regelschule, gerade wenn ich so Aspekte der Montessorisachen miteinbringen möchte oder von mir aus irgendwelche anderen Sachen weiß nicht so Projektunterricht wie es an einer Walddorfschule ja zum Teil auch oder Epochenunterricht wie er durchgeführt wird, finde ich an sich auch interessant, weil ich persönlich auch eher in so Projekten denke und arbeite.“ (Transkription 3, Z.176-183)*

Dieser kritische Blick bildete eine stimmige Überleitung zu der nächsten Kategorie, in der die Schärfung des eigenen professionellen Selbstbildes im Vordergrund stand. Auch hier wurden Fragen aufgeworfen, inwiefern die eigene pädagogische Haltung bzw. die damit verbundenen Einstellungen, mit den wahrgenommenen schulischen Rahmenbedingungen abgestimmt werden können bzw. wo es Kompromisse einzugehen gilt.

### **Zusammenfassung der III Kategorie: Einstellungen und Haltungen**

Die Teilnehmer/innen konnten im methodischen, unterrichtsdidaktischen und interpersonalen Bereich neue Kompetenzen entwickeln, die jedoch stärker als bisher, mit der persönlichen, professionsbezogenen Grundhaltung abgestimmt wurden. Folglich wurden die einzelnen Methoden nicht mehr nur nach den Vorgaben der Praktikumslehrkräfte, sondern überwiegend nach den Bedürfnissen der Gruppe bzw. den eigenen pädagogischen Leitlinien gewählt. Einstimmig überwogen dabei ein individualisiertes Lernsetting bzw. didaktische Zugänge, welche dem Einzelnen ein hohes Maß an Selbständigkeit ermöglichten. Gleichzeitig blieb aber die Frage im Raum, ob die persönlichen Grundsätze auch in der späteren Berufspraxis umgesetzt werden können, oder ob sich dieses Anliegen an den starren systemimmanenten Strukturen spießt. Diese Skepsis wurde insbesondere durch die Vorgaben des Lehrplans bzw. den bisher beobachteten

Unterrichtsbeispielen genährt, obgleich sich die Klarheit über die eigenen Einstellungen und Haltungen ungehindert gestärkt und deutlich geschärft hat.

### **Kategorie IV: Professionelles Selbstbild**

Der **erste Themenkomplex** zeigt auf, dass sich das Rollenverständnis der Teilnehmer/innen dahingehend verfestigt hat, dass deren professionelles Agieren deutlich sicherer geworden ist, sodass ein Gefühl der Routine und ein zunehmendes Vertrauen in das eigene Können ausgebildet wurde.

*„Also ich muss sagen am Anfang war ich mir ein bisschen unsicher. Ich war mir nicht sicher zwecks Organisation wie das an den Schulen abläuft. Mittlerweile ist das eigentlich Routine geworden, also dass ich mich da eigentlich sicherer fühle, dass ich weiß, was meine Aufgaben sind. Und, also ich kann schon von mir sagen, dass ich schon stark von dem MC profitiere, weil eben da Praxis und Theorie sehr gut verzweigt sind und ich mich im Umgang mit Kindern jetzt als Lehrer **sicherer** fühle. Also es ist halt irgendwie so ja Stabilität hat sich einfach eingebürgert im Laufe von der Zeit.“*  
(Transkription 4, Z.5-11)

Außerdem konnte der bisherige Blick auf das Berufsfeld eines Lehrers/einer Lehrerin erweitert werden, sodass das Arbeitsfeld Schule in seiner Komplexität und Vielfalt besser nachvollzogen werden konnte. Die regelmäßige Anwesenheit bzw. Tätigkeit der Teilnehmer/innen stellten dabei besonders wichtige Faktoren dar, da sich die Proband/innen einen regelmäßigen Einblick in das wöchentliche Geschehen einer Klasse bzw. den damit verbundenen Herausforderungen verschaffen konnten.

*„Also ich würde sagen (2) was sich verändert hat ist, dass ich dadurch dass ich regelmäßig und in einem bestimmten Rahmen mit kleinen Gruppen oder mit einzelnen Schülern gearbeitet habe, habe ich einfach miterlebt, wie man als Lehrer Teile des Unterrichts gestaltet und dadurch habe ich einfach Erfahrungen gesammelt in jeglicher Hinsicht auf den Lehrerberuf.“* (Transkription 1, Z.6-10)

Gleichzeitig ermöglichte der Blick in die Praxis eine Reflexion über die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten, sodass ungeahnte Stärken entdeckt und neue Entwicklungspotenziale ermittelt werden konnten. Eine Teilnehmerin schildert dazu folgendes Beispiel:

*„Also bei mir ist es im Moment hauptsächlich eher so der Bereich der Organisation und auch vielleicht ein Stück weit Verantwortung übernehmen, dass ich mir inzwischen doch vielleicht auch vorstellen kann so eine, ja, eher leitende Person oder so zu werden, was ich vorher eigentlich gedacht habe*

*"Nö, würde ich nicht machen wollen" oder so aber weil ich eben gemerkt habe, o.k. es läuft halt nicht alles so wie es laufen könnte oder sollte und (2) und ich mir da schon auch Gedanken mache und da es mich so sehr **nervt** manchmal und ich mich dann auch damit beschäftige und mir vielleicht das auch vorstellen kann (2) in Anführungsstrichen das halt besser zu machen. Es ist, es soll jetzt nicht überheblich klingen aber halt so das beschäftigt mich halt dann auch noch ab und zu." (Transkription 2, Z.7-16)*

Besondere Bedeutung erhielt dabei auch der Bereich der Unterrichtsgestaltung, um schrittweise ein Format zu entwickeln, das den eigenen pädagogischen Richtlinien entspricht. Dabei spielte insbesondere die kritische Reflexion des beobachteten Unterrichts der jeweiligen Praxislehrer/innen eine wichtige Rolle, weil damit positive Aspekte erfahren und übernommen, andererseits problematische Strategien besser erkannt und analysiert werden konnten. Die Teilnehmer/innen bewiesen damit einen hohen Grad an **professioneller Reflexionskompetenz**, da sie sich zum einen mit ihrem persönlichen Verhalten und Lehrstil auseinandersetzten, zum anderen gezielter auf das Handeln anderer Lehrpersonen achteten, um daraus Konsequenzen für ihren Unterricht zu ziehen bzw. an ihren eigenen Wahrnehmungslücken arbeiteten.

Das nachstehende Beispiel illustriert diesen Aspekt an einem aussagekräftigen Beispiel, welches den Prozesscharakter der beschriebenen Reflexion bzw. die damit verbundene Aktualisierung der bisherigen Wahrnehmung widerspiegelt:

*„Ich merke, dass ich äh mehr hinterfrage. (2) Ich, also, gerade so wenn ich im Unterricht drinnen bin und auch wenn eine andere Lehrkraft Unterricht hält bzw. auch wenn ich Unterricht vorbereite, dann merke ich, dass ich immer mehr zum Nachdenken komme, was, was will ich jetzt eigentlich? Also, was, was heißt das jetzt eigentlich für das Kind? Ist das jetzt, sage ich mal, Kompetenzzuwachs oder warum sollen die das jetzt überhaupt lernen? (2) Ist das für, für den Prozess überhaupt wichtig? Also ich merke, dass ich von vornherein mehr hinterfrage und von vornherein mehr, ja, Vertrauen habe und mehr Mut habe sozusagen diese, diese Wege ein bisschen zu weiten. (3) So, ja. Man kann das so sagen, doch. Ich hinterfrage Sachen. Ich habe jetzt z.B.: das ist jetzt ein anderes Beispiel, ich habe eine ganz tolle Deutschstunde erleben dürfen. Nicht im Praktikum, das war im Zuge von, war zwar, war richtig an der Schule. Die war so toll, also auf den ersten Blick. Ich war drinnen gesessen, mir ist Kinnlade runter (2) wirklich, die war wie aus dem Lehrbuch. Einfach nur toll. Du hast gesagt "boh (2)" Die Lehrerin war da vorne eine Referendarin als sie war gerade fertig, ganz jung und die haben alle, also to-, du bist, wie wenn jemand ein Buch da umgesetzt hätte. So war das. Und dann bin ich nach Hause gefahren (3) und dann habe ich an Wien gedacht und ja, Wien war auch noch dazwischen, das hat mir auch viel, war ganz toll, echt, und habe an die Lehrerin von Wien gedacht. An die (Name einer Lehrkraft). Und merke beim nach Hause fahren (3) ähm "Moment mal, jetzt bin ich da, also richtig, ich habe mich richtig geblendet gefühlt von der Stunde". Weil umso mehr ich darüber nachgedacht habe, umso mehr ist mir bewusst geworden für mein Verständnis, dass diese*

*Kinder einfach nur abgerichtet werden. So, ja, echt abgerichtet. Dann bin ich Heim gegangen und habe, dann habe ich mit meinem Freund geredet und da habe ich gesagt "Ich habe gerade eine Stunde erlebt (2) da, da bist du, auf den ersten Blick bist du voll, was ist das, die anderen Studenten haben auch alle gesagt "boh, boh, ai, wenn wir das so einmal hinbekommen" und ich habe mir gedacht "Was hat die jetzt gemacht? Die hat nichts anderes gemacht als baff, baff, baff, baff – "so Kinder macht Gruppenarbeit" zack haben die Materialdienst alle "U"s müssen organisiert sein, gar keine Frage. Aber ich bin mir ziemlich sicher, dass die nicht gewusst haben, was sie jetzt eigentlich gemacht haben. (2) Und sage ich, nur, dass das funktioniert, also das die Kinder so funktionieren, dass die Kinder funktionieren wenn ich (2) z.B.: ja, die hat gar nicht mehr geredet! Die hat irgendein Zeichen gemacht, dann sind die im Sitzkreis da zusammengekommen. Na, da habe ich mir gedacht "Wo kommen wir da hin?" Die können heutzutage, muss man sich mal überlegen, wir haben sprechen und hören (...) aber, aber, das, das kann es doch nicht sein! Ich will das Kinder mit mir kommunizieren, ich will das die sprechen lernen, zuhören lernen, ja aber das geht ja nicht wenn ich dann so mache (zeigt eine Handbewegung) oder so (zeigt eine Handbewegung) ich weiß nicht was sie gemacht hat. Und da, da, das waren die Situationen wo ich wirklich in das Nachdenken gekommen bin. Da habe ich reflektiert, was ich da jetzt erlebt habe oder was mir jetzt da für (2) toll verkauft worden ist (2) Ich verurteile das nicht. Ich habe für mich nur festgestellt "ne, ich denke, dass ist nicht mein (2) so, so eine Lehrerin werde ich nicht". Also nicht ob besser oder schlechter, aber mein Stil ist es nicht. Also ich dürfte ein bisschen mehr zu meinem kommen. Also ja (lacht)."*  
(Transkription 3, Z.102-145)

Die Teilnehmer/innen konnten somit ihre persönlichen Vorstellungen einer professionellen Lehrkraft mit konkreten Praxiseindrücken vergleichen, um damit ihr pädagogisches Rollenverständnis zu schärfen bzw. von Handlungen, Einstellungen oder Haltungen Abstand zu nehmen, die nicht ihren Grundsätzen entsprachen. Zeitgleich wurde damit auch das professionelle Selbstverständnis gestärkt, wie sich im nachstehenden Transkriptionsabschnitt zeigt:

*„Ja, eigentlich schon. Also ich habe mich eigentlich nie so ähm als ja nicht angehende Lehrerin gefühlt, aber umso mehr Vertrauen ich auch von den anderen Lehrer bekommen umso ja umso sicherer fühlt man sich schon. Also ich bin ja jetzt schon weiter vorangeschritten im Studium und ich fühle mich eigentlich schon schön langsam als Lehrer, also muss ich jetzt schon sagen. Auch wenn ich jetzt noch nicht richtige, also vom Titel her habe ich das ja noch nicht, aber man fühlt sich schon nach und nach einfach als Lehrer irgendwie (lacht) und man nimmt halt die Lehrerrolle besser wahr, ja.“* (Transkription 4, Z.41-47)

Die zunehmende Sicherheit war aber nicht nur auf die eigene Wahrnehmung begrenzt, sondern wurde auch von anderen Praktikumslehrkräften bestätigt. So berichtet eine Teilnehmerin, dass ihre aufgebaute Routine auch in einem anderen Praktikum wahrgenommen und von der betreuenden Lehrkraft als „weit entwickelte Lehrerpersönlichkeit“ bezeichnet wurde. Diese Bestätigung war nicht nur ein

positiver Moment für die Teilnehmerin, sondern auch eine Bestärkung dafür, dass eine frühe Theorie-Praxis-Verzahnung positive Effekte auf den individuellen Professionalisierungsprozess haben kann.

*Äh, aber von den Praktika merke ich halt, dass die Lehrer sagen, dass meine Lehrerpersönlichkeit schon weiter entwickelt ist. Also sie sehen Punkte, da merke ich halt schon, dass die angesprochen werden. Und das freut mich natürlich (lacht). (Transkription 4, Z.181-184)*

#### **Zusammenfassung der IV. Kategorie: Professionelles Selbstbild**

Aus den o.g. Ergebnissen können demnach folgende Kernaspekte abgeleitet werden:

Die Teilnehmer/innen zeigten einen deutlichen Zugewinn an fachlicher, methodischer und persönlicher Sicherheit, wodurch das pädagogische Handeln kompetenter bzw. die Wahrnehmung als professionelle Lehrkraft deutlich anstieg. Gleichzeitig schärfte sich ihre Reflexions- und Diagnosekompetenz, die sich insbesondere in der kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Arbeitsstil bzw. den wahrgenommenen Beobachtungen während der durchgeführten Unterrichtshospitationen zeigte. Ein wesentlicher Kritikpunkt bezog sich dabei auf die festgestellte Homogenisierung der Schüler/innen, wodurch die Individualität des Schülers/der Schülerin zugunsten des gleichschrittigen Fortschritts der Klasse in den Hintergrund rückte. Dieser Aspekt betonte außerdem, dass sich die Teilnehmer/innen über die Diskrepanz zwischen universitären Lehrinhalten, wie z.B. Heterogenität, Inklusion, Individualisierung, Differenzierung und deren Widerspruch zur schulischen Praxis klar wurden, sodass die Gestaltung des eigenen, zukünftigen Unterrichts nochmals an Bedeutung gewann. Dennoch wurden die Unterrichtsbeobachtungen auch als Ressource bezeichnet, da sie unterschiedliche Methoden, Unterrichtsformen, Rituale u.a. verdeutlichten, welche die Teilnehmer/innen übernehmen bzw. weiterentwickeln konnte. Somit zeigt sich ein deutlicher Zuwachs an professioneller Identität, die auch von externen Praktikumslehrkräften wahrgenommen und positiv unterstrichen wurde.

## Kategorie V: Berufswissenschaftliches Bewusstsein

Die nachstehenden Ergebnisse zeigen auf, dass sich die Bewusstheit für den Transfer zwischen berufswissenschaftlichen Erkenntnissen und deren praktische Anwendung deutlich gesteigert hat, da sich die Teilnehmer/innen über deren Nutzen und Relevanz klarer geworden sind.

Dieser Aspekt spiegelt sich insbesondere darin wider, dass die Bedeutung der universitären Wissensinhalte nicht mehr isoliert, sondern in Verbindung zur konkreten Praxis reflektiert werden konnten, wodurch sich eine neue Form des Wissenszugangs entwickelt hat. Eine Teilnehmerin beschrieb diese Transformation wie folgt:

*„(...) jetzt wenn ich in einem Seminar sitze und es geht um Deutschdidaktik oder Musikdidaktik kann ich mir sozusagen gleich vorstellen "ach, das könnte ich so und so machen" weil das habe ich ja schon einmal beobachtet. Und das ist das (3) ich habe sozusagen das Gefühl ich sitze in den Seminaren nicht passiv drinnen und schreibe mit, falls ich später einmal nachgucken muss, sondern ich habe das Gefühl, dass ich sofort wenn ich etwas höre, es in Gedanken mit einer späteren Unterrichtssituationen verknüpfen kann und das macht es natürlich viel leichter und auch irgendwie ergiebiger in der Uni in den Veranstaltungen zu sitzen. (Transkription 1, Z. 105-112)“*

Gleichzeitig wurde die Bedeutung des theoretischen Wissens auch bedarfsorientiert reflektiert, sodass die Arbeit als Lernhelfer/als Lernhelferin bzw. die Konfrontation mit bestimmten Verhaltensauffälligkeiten, Störungen im Schriftspracherwerb u.a. dazu führten, die Theorie als Ressource für mögliche Lösungen zu betrachten. Eine Bestätigung dafür erhielten die Teilnehmer/innen auch durch Gespräche mit deren Praktikumslehrkräften, wie der folgende Transkriptionsausschnitt zeigt:

*„(...) also ich für meinen Teil muss ich wirklich sagen, es gibt für mich nicht zu viel Theorie. Und ich habe, äh ich habe jetzt auch mit meiner letzten Lehrkraft gesprochen und sie hat gesagt, es ist unglaublich, wenn sie jetzt, Psychologie war für sie immer etwas, oh, im Studium ganz schlimmes, und jetzt hat sie auf einmal ein ADHS-Kind oder äh ja Legastheniker oder wie auch immer. Und auf einmal denk sie sich "Ja, was soll ich da jetzt machen? Was soll ich machen? Und ich habe das gehört." Und wenn sie jetzt ein Buch in die Hand nimmt, also diesen Theorieteil, sie weiß jetzt halt aufgrund vom Studium überhaupt mal wo sie hinschauen kann. Was gibt es überhaupt für Literatur?“ (Transkription 3, Z.232-240)*

Somit erwies sich das bezugswissenschaftliche Bewusstsein als wertvolle Wissensquelle, um damit aufkommende Fragen zu beantworten aber auch Ideen für neue Handlungsstrategien zu entwickeln.

Außerdem diente die theoretische Auseinandersetzung auch der eigenen Absicherung, um das unterrichtliche Handeln entsprechend der vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnisse zu gestalten bzw. anhand von Modellen, Theorien und Studien differenzierter auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen zu können. Die genannten Wissens Ebenen bezogen sich dabei u.a. auf den Bereich des Schriftspracherwerbs bzw. Studien zum Umgang mit Heterogenität, da beide Aspekte als besonders herausfordernd beschrieben wurden. Diese Unsicherheit bezog sich jedoch weniger auf die Frage, wie ein passender methodischer Ansatz aussehen könnte, sondern darauf, welche Aspekte besonders beachtet werden sollten. Die Komplexität dieser Auseinandersetzung spiegelt sich auch im nachstehenden Abschnitt wider:

*„Ja, ich finde halt ohne Theorie kann man einfach Praxis nicht durchführen. Man braucht halt einfach bestimmte Modelle, dass man sich halt da orientieren kann, dass man halt dann überhaupt in das Praktische gehen kann. Sei es, äh um ein Beispiel zu nennen, äh ganz allgemein Individualisierung. Wenn man halt nicht weiß was das ist überhaupt, kann man halt das auch nicht in der Praxis anwenden. Also wenn man nicht versteht, dass man halt individuell auf ein Kind eingehen soll, macht man es ja in der Praxis nicht. Und ich finde das schon wichtig, dass man erst einmal eine Grundbasis hat, bevor das man überhaupt auf Kinder zugeht. Oder jetzt konkret in der Lernförderung ist es halt so, wenn ich nicht weiß wie das Lesen funktioniert bei Kindern, wie sich das verhält, wie man eben die Schriftsprache erwerbt, erwirbt, dann kann man halt auch nicht mit den Kindern dann Übungen machen oder Förderungen machen dazu. Also ich finde das schon ganz wichtig.“ (Transkription 4, Z.73-83)*

Gleichzeitig regten sich auch **kritische Stimmen**, welche die mangelnde Theorie-Praxis Verzahnung ebenfalls im „Arbeitsfeld Schule“ lokalisierten. Es handelte sich dabei um wahrgenommene Wissenslücken bzw. fachliche Defizite, die insbesondere bei den betreuenden Praktikumslehrkräften beobachtet wurden. Die Teilnehmer/innen stellten dabei u.a. fest, dass wichtige Themengebiete, wie z.B. die Erstellung und Durchführung eines Förderplans, lediglich bei einer einzigen Praktikumslehrkraft beobachtet werden konnten, wodurch sich eine unerklärliche Trennung zwischen Theorie und Praxis ergab. Dieses Erstaunen zeigt sich auch im

nachstehenden Transkriptionsausschnitt, in dem eine Teilnehmerin ihre Beobachtungen schildert:

*„(...) ich weiß nicht wie viele Schulen ich jetzt gefragt habe, ich möchte mal einen Förderplan sehen. (3) Ich habe es jetzt geschafft, ich habe ihn gesehen. Ich habe **einen** Förderplan gesehen. Einen. Ich sage **nicht** was ich davon halte. Weil (5) ne, ne, aber dann brauch-, verstehen Sie, dann ist, dann ist, dann ist diese, diese Theorie hier (3) dann ist das vergäudet wenn ich in der Praxis dann so etwas sehe (2)“ (Transkription 3, Z.232-255)*

Ähnlich verhielt es sich in der Qualität der Rückmeldungen, welche die Teilnehmer/innen während der Reflexionsgespräche von ihren Praktikumslehrkräften erhielten. Dabei wurden zwar hilfreiche Informationen genannt bzw. offene Fragen durchaus geklärt, aber die theoretische Einbettung fehlte häufig. Folglich wurde die eigenständige Literaturrecherche notwendig, um die offen gebliebenen Antworten selbständig zu ermitteln. Dieser Aspekt wurde aber nicht negativ gewertet, sondern als Anlass betrachtet, die Studieninhalte bzw. die einzelnen Seminare anhand dieser Fragestellungen zu beleuchten.

*„Und wenn ich dann nachgefragt habe war es gut, aber dann hatte ich schon oft das Gefühl "Ah, jetzt würde ich gerne nachlesen, wie das jetzt sozusagen in der Theorie funktioniert." Also jetzt z.B.:, ich weiß nicht, nicht beim Schreibenlernen aber beim Rechtschreibprogramm haben, hatten die in Wien ein ganz striktes Programm und das wurde mir dann erklärt, wie das, wie die Kinder das lernen und da hätte ich dann gerne einfach nachgelesen wie das dann jetzt irgendwie, weil mit dem Schriftspracherwerb läuft wenn diese Rechtschreibregeln können.“ (Transkription 1, Z.193-199)*

Damit verbunden, beschäftigt sich ein **weiterer Themenkomplex** mit der wahrgenommenen Weiterbildungsbereitschaft der Lehramtsstudent/innen, die in Anbetracht der bereits genannten losen Theorie-Praxis Verzahnung besonders wichtig wäre. Allerdings schätzen die Teilnehmer/innen das notwendige Bewusstsein dafür eher gering ein, zumal sich viele Student/innen (insbesondere im Regelstudium) nicht darüber im Klaren sind, welche späteren beruflichen Herausforderungen auf sie zukommen und deshalb keinen Anlass sehen, entsprechende Vor- bzw. Weiterbildungsangebote zu nützen. Fehlende studienintegrierte Praxiseinblicke, geringer Bezug zum schulischen Arbeitsfeld bzw. mangelnde Hospitations- und Reflexionsmöglichkeiten werden dabei als potenzielle Ursachen benannt.

„(...) aber da ist teilweise auch die Bereitschaft von den Studenten einfach nicht so weil also ich habe das Gefühl (3) ich rechne realistisch damit, was oder vielleicht bin ich da realistischer als andere, na das ist jetzt alles blöd ausgedrückt, aber ich habe für mich eine Vorstellung was auf mich zukommt, und ich weiß, dass ich (2) dass also zu 100% so und so nicht erfüllen kann, noch nicht oder wie auch immer, und weiß nicht im Moment würde ich das sogar auch noch nicht unbedingt bei 50% einfach einordnen, weil ich einfach noch weiß, ich habe da **so viele** Lücken und ich habe das Gefühl, dass viele andere Studenten da überhaupt noch nicht sich im Klaren sind was wirklich auf sie zukommt.“  
(Transkription 2, 300-309)

Der **letzte Themenkomplex** beschäftigt sich mit der individuellen Reflexionskompetenz, der nach Angabe der Teilnehmer/innen große Bedeutung und Wichtigkeit zukommt. Es handelt sich dabei um das Vermögen, das eigene Handeln konstruktiv zu beleuchten, um darauf aufbauend, Änderung im methodischen, unterrichtlichen oder interpersonalen Bereich vorzunehmen. Besondere Bedeutung erhält dabei der wechselseitige Austausch innerhalb der Community bzw. Gespräche mit der Praktikumslehrkraft oder Mitgliedern der Modellcurriculumsleitung. Allerdings braucht die gemeinsame Reflexion auch einen Rahmen, in dem es nicht nur um fachliche Inhalte geht, sondern auch um persönliche Fragen und Anliegen, die in einem geschützten Umfeld besprochen werden können. Aus Sicht der Teilnehmer/innen reichen dabei die gängigen Begleitseminare an der Universität nicht aus, da dort der individuelle Reflexionsprozess zugunsten der Planungsvorbereitung und –verbesserung in den Hintergrund rückt.

„(...) Äh, ja, ich, ich würde gar nicht sagen mehr Praktika wie gesagt reflektierter. Das würden andere vielleicht auch ("nett") finden. Aber ich finde diesen **Austausch** so wichtig. Also selber auch mal (4) da kann sie nicht sagen "du äh mei du hast dich entwickelt oder das mit der Lehrersprache funktioniert jetzt echt besser" ja oder keine Ahnung und genauso ist es in diesem Mittwoch-ähm-praktikum (...) da würde ich mir mehr ja mehr Austausch wünschen auch mehr in der Uni. Weil wir haben die Begleitseminare das ist klar aber was reden wir dann, dann reden wir über unseren Unterrichtsentwurf. Es geht immer nur darum wie ist unsere Stunde aufgebaut. Nie, dass ich sage "O.k. mensch, wie hast du dich, was ist da jetzt passiert? Was ist bei dir innen drinnen auch passiert? Hast du irgendeine Erfahrung gemacht, gab es einen Moment, gab es einen Moment wo du ein bisschen gezweifelt hast, gab es einen Moment wo du gesagt hast, wenn es (...) ist ist das mein Job" aber das gibt es nicht. (...)"

Der offene Gesprächs- und Reflexionsbedarf wird somit nicht gedeckt, obgleich den Teilnehmer/innen bewusst war, dass sich dieser Wunsch bei einer größeren Gruppe von Praktikant/innen nicht einfach verwirklichen lässt.

*„(...) Ich meine es ist auch schwierig, da sitzt du mit, mit 10 anderen drinnen, die, die ich will denen jetzt nichts unterstellen, die machen ihren grünen Haken hin hinter dieses Praktikum und das Begleitseminar ist auch in Ordnung. (...)“*

Wenn jedoch ein anderes Setting gefunden werden könnte, in dem das Ausprobieren des eigenen Könnens im Mittelpunkt stehen würde, wäre aus Sicht der Teilnehmer/innen ein wichtiger Professionalisierungsaspekt positiv gedeckt.

*„(...) Für mich ist das ein ausprobieren dürften, Unterricht, Kinder, dann, dann will ich doch mal darüber reden dürfen, will sagen darf "mensch, wie ist es dir ergangen? Was meinst du, na? Wie hast du dich jetzt gefühlt?" (2) Vielleicht bin ich da auch zu emotional, ich weiß es nicht, äh, ich habe da immer "mords" Gesprächsbedarf.“ (Transkription 3, Z.339-359)*

### **Zusammenfassung der V. Kategorie: Berufswissenschaftliches Bewusstsein**

Aus den o.g. Ergebnissen können demnach folgende Kernaspekte abgeleitet werden:

Die Teilnehmer/innen stimmten darin überein, dass der Bedarf an bezugswissenschaftlichen Kenntnisse im Laufe der zunehmenden praktischen Erfahrung deutlich anstieg, da sich häufig fachliche Fragen ergaben, die im praktischen Kontext nur rudimentär beantwortet werden konnten. In diesem Zusammenhang wurden die Universität bzw. die angebotenen Seminare positiv betont, obgleich auch hier Defizite genannt wurden. Diese bezogen sich insbesondere auf die Begleitseminare, in denen primär der Unterrichtsentwurf besprochen, aber keine persönlichen Fragen beantwortet wurden, wodurch der persönliche Reflexionsbedarf nicht ausreichend gedeckt werden konnte. Zudem wurde der fehlende theoretische Transfer auch in der Praxis wahrgenommen, da sich einige Konzepte wie z.B. die Umsetzung eines Förderplans, kaum wiederfanden wodurch sich auch hier ein Aufholbedarf abzeichnete. Somit zeigt sich ein deutlicher Wunsch nach bezugswissenschaftlichem Wissen, den die Teilnehmer/innen als zentralen Aspekt ihres Professionalisierungsprozesses angaben.

## Kategorie VI: Kritische Urteilskraft und Reflexionskraft

Die nachstehenden Ergebnisse benennen jene Bereiche, die nach Angaben der Teilnehmer/innen eher kritisch wahrgenommen wurden. Andererseits wurden auch positive Aspekte präzisiert, welche sich mit der persönlichen Entwicklung bzw. den Veränderungen im Professionsverständnis beschäftigten.

Der **erste Themenbereich** zeigt auf, dass die Sicherheit und das Selbstvertrauen der Teilnehmer/innen deutlich zugenommen haben, in dem sie ihr professionelles Können verdichten bzw. anhand der praktischen Erfahrungen reflektieren und weiterentwickeln konnten.

*„Und es hat mir schon auch Sicherheit gegeben, dass ich das Gefühl hatte "ach so geht das" oder "das kann ich schon, das kann ich noch nicht so gut" und das ich auch einfach das Gefühl habe ich kann besser abschätzen was ich dann letztendlich im Klassenzimmer mache.“ (Transkription 1, Z.10-13)*

Diese Sicherheit steigerte sich aber nicht nur bei den Teilnehmer/innen, sondern auch bei den mitwirkenden Praktikumslehrkräften, da sie mehr Zuversicht in die Kompetenz „ihrer Lernhelfer“ gewannen und ihnen dadurch mehr Vertrauen und Offenheit entgegen brachten. Beide Aspekte ermöglichten damit eine neue Qualität der Zusammenarbeit, in der ein kollegialer Umgang überwog.

*„Also am Anfang waren sich auch die Lehrer auch sehr unsicher, also die haben das Modellprojekt überhaupt keine Ahnung gehabt, die sind mehr so in das kalte Wasser geschmissen worden. Sie haben am Anfang auch überhaupt kein Vertrauen gehabt in mich also sie haben mich auch öfter kontrolliert ob ich jetzt schon das Richtige mit den Kindern mache. Und dann ist halt nach und nach mehr Sicherheit geworden, weil die haben, es ist mehr Austausch, also es hat mehr Austausch stattgefunden und dadurch haben sie halt auch mehr Sicherheit gewonnen, dass ich die Kinder eigentlich schon gut betreue oder zumindest probiere gut zu betreuen. (...) Also da ist halt dann schon eine starke Vertrauensbasis. Und dann ist halt auch eine Beziehung zu mir aufgebaut worden, weil ohne Vertrauen kann man ja auch nichts aufbauen.“ (Transkription 4, Z.20-28)*

Damit konnten sich die Teilnehmer/innen auch als Teil der Schule bzw. des Lehrerverbandes erleben, wodurch sich die Verbundenheit zum jeweiligen Praxisstandort vertiefte.

*„Ja, das kann ich nur wobei (4) bei mir war es genau anders herum wirklich beim letzten Praktikum vorallendingen, voll also voll involviert und ja war Wahnsinn, als ob man dazu gehört als ob man nie mehr weggeht (lacht).“ (Transkription 3, Z.337-339)*

Der offenere Arbeitsrahmen ermöglichte es außerdem, sich unbeobachtet zu erproben bzw. sich entsprechend der eigenen unterrichtlichen Vorstellungen zu entfalten.

Gleichzeitig wurden die praktischen Erfahrungen auch kritisch hinterfragt, wie es die anderen Kategorieauswertungen bereits belegten. Ein wesentlicher Aspekt bezog sich dabei auf die wahrgenommene Homogenisierung der Schülerschaft, die nach Aussage der Teilnehmer/innen als ein „Abrichten“ wahrgenommen wurde. (vgl. dazu Kategorie IV, Phase 2) Jener Punkt wurde auch in dieser Kategorie nochmals aufgegriffen und mit folgenden Beispiel unterlegt:

*„Also das mit dem Abgerichtet-Sein, das habe ich auch in einigen Stunden so empfunden (2), dass das einfach wirklich halt ein Stück weit in der, in dem heutigen Schulsystem mal gerade an Regelschulen wirklich der Fall ist. Auch wenn ich jetzt selber zurück denke an meine Schulzeit, das ist halt auch irgendwie (2) man wird ich weiß nicht in irgendeinem Seminar war das auch, dass man ja erzogen wird dazu auch praktisch un kreativ zu sein oder, dass es so viele Faktoren gibt, die die Kreativität bremsen.“ (Transkription 2, Z.147-153)*

Die wahrgenommene „Gleichschaltung“ wurde aber nicht nur auf systemischer, sondern auch auf unterrichtlicher Ebene kritisiert. Als kontraproduktive Faktoren wurden dabei u.a. starre zeitliche Reglementierungen, die es kaum ermöglichen auf den Einzelnen und dessen Bedürfnisse einzugehen bzw. auch strikte Regeln bis hin zu Verboten angeführt, die einem offenen Umgang und Austausch entgegen wirkten. Aber auch offenere Sozialformen, wie z.B. Gruppenarbeiten, konnten nicht den erhofften Eindruck wecken, dass sie einer differenzierten und individualisierten Arbeitsweise dienen, wodurch letztlich das Kind mit seinen Wünschen und Bedürfnissen häufig unzureichend wahrgenommen wurde.

*(...) und ich (2) das was ich halt an den Regelschulen dann doch immer wieder erlebe ist immer (2) irgendwelche Regeln, Verbote, man darf dies nicht, man darf jenes nicht und (3) ich habe immer das Gefühl, selbst wenn irgendwie Gruppenarbeit gemacht wird oder probiert wird zu individualisieren, es funktioniert **nicht**, wenn man in einem 45`-Takt oder von mir aus auch 60`-Takt Unterrichtsstunden hat wo dieses eine Thema für alle besprochen werden muss selbst wenn man da differenziert. (...) Also ich finde das wird den Kindern in keinster Weise gerecht (Transkription 2, Z.169-176)*

Die Komplexität dieses Problems wurde aber auch als **Appell an die Universität** formuliert, da sich diese Situation u.a. durch eine intensivere Theorie-Praxis-

Verzahnung verbessern könnte. Dazu bräuchte es einerseits die Bereitschaft der Student/innen, mehr Praktika anzunehmen, um damit die Summe an frühzeitigen praktischen Eindrücken zu erhöhen. Andererseits müsste ein entsprechender Rahmen entworfen werden, in dem sich die Student/innen über ihre Erfahrungen austauschen bzw. offene Fragen von kompetenten Berater/innen beantwortet werden könnten. Damit könnte es wiederum gelingen, die Trennung zwischen Theorie und Praxis aufzubrechen bzw. die damit verbundenen Brüche und Wissenslücken wechselseitig zu schließen.

*„Ich kann da noch mehr Praktika machen, aber da wird es auch nicht besser. Aber, weil wenn die Praktika nicht mit den Theorie-ähm-teil mehr verwoben wird, ja, dann kann ich, wie gesagt, ich habe Semesterferien 3 Monate da kann ich auch, naja, in den Sommerferien nicht 3 Monate aber da kann ich auch in die Schule gehen. Also an Gelegenheit mangelt es nicht. Und würde es an Studenten auch nicht mangeln. Aber diese, diese Schnittstelle, die müsste von, die müsste besser geschlossen werden oder besser bedient werden.“ (Transkription 3, Z.222-230)*

Diese frühzeitige Praxisbegegnung wurde aber nicht nur als zukünftiger Verbesserungsentwurf für die Lehrerbildung genannt, sondern als wichtigste, gegenwärtige Ressource, welche die Lernhelfertätigkeit mit sich brachte. Es konnten sich die Teilnehmer/innen langsam an ihre zukünftige, berufliche Tätigkeit herantasten, schrittweise an Routine gewinnen bzw. sich in ihrer Wirksamkeit erproben und verbessern, sodass dieser Aspekt auch nach Angabe der unten angeführten Aussage sehr wichtig war.

*„Also ich finde man kann, also es ist eigentlich nur ja eine Gewinnchance für jeden Studenten wenn man es halt macht. Ich mein man möchte in die Praxis hinaus, man möchte in die Schule, warum sollte man dann nicht jetzt schon im Studium damit arbeiten? Also das ist ja, es hat eigentlich keine Nachteile bis auf den Zeitaufwand aber man muss halt sehen was halt das Ergebnis ist. Wenn man dann routinierter vor den Kindern steht und einfach Sicherheit hat, also mir hat das wahnsinnig viel und ich möchte das auch nicht mehr aufgeben. Also mir macht das so viel Spaß, ich würde das nicht mehr missen wollen (lacht).“ (Transkription 4, Z.186-193)*

#### **Zusammenfassung der IV. Kategorie: Kritische Urteils- und Reflexionskompetenz**

Aus den o.g. Ergebnissen können demnach folgende Kernaspekte abgeleitet werden:

Die kritische Urteilskraft der Teilnehmer/innen war bereits in der 1. Phase gut ausgeprägt und hat sich in der 2. Phase nochmals verdichtet. Dabei standen insbesondere **zwei Bereiche** im Vordergrund:

- einerseits konnten die Teilnehmer/innen über ihren Kompetenzzugewinn berichten, der sich im Laufe des 1. Arbeitsjahres deutlich gesteigert hat.
- Andererseits wurde das System Schule bzw. dessen fehlende Verzahnung mit der Universität wiederholt kritisiert und in dessen Problemfeldern reflektiert.

Dazu wurden auch Verbesserungsmöglichkeiten genannt, die nicht nur die Bereiche „Schule“ und „Universität“ beinhalteten, sondern auch an die **Bereitschaft der Lehramtsstudent/innen appellierte**, möglichst frühzeitig unterschiedliche Praktika zu absolvieren, um damit ihren zukünftigen Arbeitsbereich bereits während des Studiums kennenzulernen bzw. in Anbindung an die Universität zu reflektieren. Die Lernhelfertätigkeit wurde dazu als wertvolle Möglichkeit bewertet, um diese Verzahnung zu erleben, sodass sich die Teilnehmer/innen über deren Mehrwert geschlossen einig waren.

### 10.3 Auswertung der Expert/inneninterviews

Nachstehend werden nun auch die Interviewergebnisse der 4 Expert/innen präsentiert, um deren Einschätzung hinsichtlich des Forschungsprojekts „Modellcurriculum“ bzw. dessen Ressource für eine phasenverbindende Lehrerbildung abzubilden. Die Originalaussagen der Interviewpartner/innen werden dabei kursiv dargestellt.

Die Expert/innen stimmten überein, dass die phasenverbindende Lehrerbildung einen wichtigen Anteil daran nimmt, dass künftige Lehrer/innen berufs- und biografieorientiert ausgebildet werden können, um eine frühzeitige Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Berufsfeld zu sichern bzw. den individuellen Professionalisierungsprozess bereits im Studium zu beginnen. Gleichzeitig braucht es dazu einen passenden Organisationsrahmen, der diese Verzahnung ermöglicht. Zwar sieht die rechtliche Konzeption der Lehrerbildung in

Bayern eine solche phasenverbindende Verschränkung vor, deren Umsetzung trifft jedoch auf hemmende Rahmenbedingungen, die diese erschweren. Beispielsweise verhindern geographische Aspekte, dass nicht jede Schule eine direkte Anbindung bzw. Nähe zur Universität hat, wodurch sich erste Schwierigkeiten einer flächendeckenden Implementierung abzeichnen. Außerdem erschweren unterschiedliche Binnenstrukturen bzw. verschiedene Zuständigkeitsbereiche beider Phasen eine klare inhaltliche Abstimmung, sodass sich Widersprüche zwischen deren Inhalten bzw. der jeweiligen Praxistätigkeiten ergeben.

Allerdings grenzen sich die Interviewpartner davon ab, dass diese Unterschiede etwas mit jenen Klischees zu tun haben, die häufig der 2. Phase unterstellt werden. Die bekannte Aussage

*„Jetzt vergesst alles was ihr im Studium gelernt habt“*

ist nach SchAD Hubert Kainz lediglich ironisch gemeint aber nicht korrekt. Vielmehr muss ein

*„professioneller Umgang beider Phasen gewährleistet sein, damit die Praxis und die Theorie adäquat miteinander verbunden werden können.“*

Deckungsgleich hebt auch Dr. Hans-Stefan Fuchs die Bedeutung eines kooperativen Austauschs hervor, indem sich

*„das Personal aus den beiden Phasen viel mehr austauschen und beiden Phasen gegeneinander öffnen müsste, sodass Seminarlehrer/innen aus Phase II die Praxisphasen oder –anteile an der Universität stärker mitgestalten könnten bzw. wenn es um theoretische Vor- und Weiterbildungen in der Phase II geht, man das forschungs- und wissenschaftsorientierte Personal der Universität für etwaige Weiterbildungen einsetzt.“*

Ein weiterer Problembereich bezieht sich auf die finanziellen Mittel, die mit einer phasenverbindenden Lehrerbildung verbunden sind. Herr Dr. Hans-Stefan Fuchs diskutiert diesen Aspekt anhand eines Pilotprojekts aus Oldenburg.

*„In den 1980er Jahren wurde z.B.: ein aufwendiges einphasiges Lehrerbildungskonzept eingeführt, das zwar positive Effekte erkennen ließ, jedoch mit hohen finanziellen Kosten bzw. einem intensiven personalen Aufwand verbunden war, sodass eine Implementierung letztlich nicht möglich war.“*

Gegenwärtige führt Nordrheinwestfalen einen ähnlichen Versuch durch, der im Ruhrgebiet eine stärkere Verzahnung beider Phasen bewirken soll, *damit ein intensiverer Austausch zwischen den einzelnen Lehrkörpern* gelingen kann.

*„Aber auch hier sieht man, dass das Ganze sehr komplex ist, einen sehr intensiven Planungsapparat im Hintergrund hat und nicht immer reibungslos abläuft.“*

Demnach bilden organisatorische Bereiche, unterschiedliche wissenschaftstheoretische Zugänge, verschiedene Interpretationsmuster sowie finanzielle Aspekte schwierige Hürden, um eine spiralcurriculare Verbindung beider Phasen zu erreichen.

Die Interviewpartner/innen verknüpften die Umsetzung und Verwirklichung einer phasenverbindenden Lehrerbildung außerdem mit den personalen Kompetenzen der Student/innen, indem sie deren individuelle Reflexionsfähigkeit in den Mittelpunkt stellten. Dazu wurde u.a. folgende Aussage gesetzt:

*„wenn Student/innen mit einer hohen Reflexion ihrer Berufswahl an die Universität kommen, werden Praktika als das Element genützt, für das sie stehen: die phasenverzahnende Verbindung wo die Theorie in die Praxis fällt und wo die Praxis theoretisch reflektiert werden kann, im Sinne eines zirkularen Prozesses. Kommen Student/innen nicht mit dieser reflektierten Haltung an die Universität, werden Praktika als Teil der Ausbildung betrachtet, die es abzuleisten gilt und damit verfällt die Chance die in einem Praktikum liegt.“*

Somit bedingt eine erfolgreiche Theorie-Praxis-Verzahnung nicht nur die entsprechenden Rahmenbedingungen, sondern auch das studentische Engagement um Praktika als Vorstufe einer beruflichen Zukunft anzusehen. Student/innen, die den Nutzen der Praktika jedoch lediglich auf deren Pflichtcharakter reduzieren, stehen damit vor der Gefahr, einen sog. „*Praxisschock*“ zu erleiden, wenn sie in das Referendariat (2. Ausbildungsphase) kommen. Herr SchAD Kainz berichtet dazu von Lehramtsanwärtern, die sich bereits nach dem 1. Abschnitt der Referendariats von ihrem Berufswunsch distanzieren oder eine Auszeit genommen haben, da sie mit der Realität ihres beruflichen Alltags nicht zurecht gekommen sind.

Dieser „Schock“ könnte jedoch nach Meinung der Expert/innen durch frühzeitige Praxiserfahrungen gemildert oder verhindert werden, womit die Bedeutung der

Praktika deutlich in den Vordergrund gerückt wird. Allerdings wäre deren Qualität an eine kontinuierliche Begleitung geknüpft, um den Professionalisierungsprozess der Student/innen in Form einer förderlichen Feedback-Kultur zu unterstützen bzw. reflexiv zu begleiten. Herr Dr. Fuchs wirft dazu folgende personale Fragen auf:

*„Ist es eine Praktikumslehrkraft die ernannt wurde aufgrund von irgendeiner Vorbildung, die Schulungen dazu bekommen hat, die mit diesem sensiblem Bereich der ersten eigenen Berufserfahrungen als Lehrer umgehen kann, damit das Feedback nicht zerstörerische Aspekte bedient? Oder trifft es eine Lehrkraft, die gedrängt wurde, keine Ausbildung hatte und sich nicht als Teil einer phasenspezifischen Ausbildung betrachtet, sondern es ist das notwendige Übel, weil die Schulleitung es verlangt?“*

Diese Fragestellungen machen deutlich, dass der Gewinn der Praxiserfahrung stark mit der jeweiligen Praktikumsbetreuung zusammenhängt, um einerseits einen wertschätzenden Feedback-Rahmen zu sichern, andererseits um die Reflexionskompetenz der Student/innen zu fördern. Nach Hubert Kainz

*„Ist eigentlich immer das Entscheidende, dass man aus den Erfahrungen und den Lernergebnissen die man sich erarbeitet, darüber reflektiert wie die Umsetzung in der praktischen Arbeit gelungen ist, wie sie optimiert werden kann bzw. warum sie dort und da mal gescheitert ist. Die Reflexion ist Grundvoraussetzung für Professionalisierung.“*

Das Modellcurriculum greift diesen Aspekt konzeptionell auf, in dem das Projekt sowohl auf einer phasenübergreifenden Praktikastruktur, wie auch auf einer kontinuierlichen Lernhelfertätigkeit beruht, sodass die Student/innen ehestmöglich mit der Praxis konfrontiert werden und über das Studium hinweg praktische Erfahrungen sammeln. Nach Einschätzung der Interviewpartner/innen, ist dieser Aspekt ein **wesentlicher Vorteil** des Modellcurriculums, der sich in mehreren Facetten widerspiegelt. Einerseits sammeln die Teilnehmer/innen umfangreiche Praxiserfahrungen, die sie vorwiegend in Kleingruppen umsetzen können. Andererseits werden sie professionell betreut, indem die Universität als auch die Praktikumslehrer/innen ihre Unterstützung anbieten. Damit haben die Teilnehmer/innen

*„bereits in den ersten beiden Semestern Kontakt mit Schulen, obgleich sie noch nicht mit der Komplexität einer ganzen Klasse zu tun haben, aber schon unter professionellen Ansprüchen tätig sind.“*

Frau Rammer und Weigl haben dazu unterschiedliche Arbeitssettings ermöglicht, in denen die Student/innen entweder in Einzelarbeit oder mit Kleinstgruppen von 3-4 Schüler/innen vorgegebene Aufträge bearbeitet oder Phasen der selbstgestalteten Förderung und individuellen Unterstützung umgesetzt haben. Die Student/innen erwiesen sich dabei als äußerst engagiert und aufgeschlossen, wodurch ein konstruktives und kollegiales Arbeitsklima möglich wurde, denn

*„zunächst waren sie nur Gäste und jetzt gehören sie voll dazu. Alleine von ihrem Wesen und sie fragen dann auch bei den Kindern nach. Einfach im ganzen Umgang mit den Kindern. Ein kollegiales Miteinander. Die sind so aufgeschlossen, die kommen immer sofort, wenn sie etwas brauchen.“*

Außerdem zeichneten sich die Student/innen durch eine hohe Reflexionsbereitschaft aus, indem sie z.B. in den Nachbesprechungen gezielte Fragestellungen formulierten, Informationen über einzelne Schüler/innen einholten bzw. das eigene unterrichtliche Handeln kritisch beleuchteten.

*„Im Vergleich zu vielen anderen Praktikanten stechen die MC-Student/innen deutlich heraus. Sie waren von Anfang an sehr, sehr engagiert. Und die drei die ich habe haben von Anfang hinterfragt, wollten mehr wissen, aus welchen Verhältnissen die Kinder kommen, wenn irgendetwas war.“*

Zeitgleich waren beide Lehrkräfte darum bemüht, das Arbeitsfeld Schule nicht nur aus Sicht des Unterrichts, sondern auch aus alltäglicher Perspektive zu beleuchten, um den Student/innen einen umfassenden Einblick in ihren zukünftigen Beruf zu ermöglichen. Mit großer Offenheit berichteten Frau Rammer und Frau Weigl dabei von ihren persönlichen Berufserfahrungen, Schwierigkeiten oder Herausforderungen mit denen sie zu kämpfen hatten, um den Student/innen zu signalisieren, dass der Lehrer/die Lehrerin nicht immer perfekt sein kann oder muss. Denn

*„für mich ist es immer wieder wichtig, den Studentinnen eine offene Rückmeldung zu geben. Ich erzähle ihnen dann auch immer viel was war, oder warum ich das so und so mache. Damit sie verstehen warum ich das jetzt gewählt habe, in welchem Zusammenhang ist das gemacht habe, wie ich dazu stehe, wie die Kinder dazu stehen, welche Kritik ich von den Eltern bekommen habe. Und sie sollen sehen, dass man selber auch nicht jeden Tag motiviert ist. Und auch, dass ich manchmal grantig bin. Und da bin ich ganz ehrlich, dass ich auch sage „Oh man, das ist jetzt ganz schief gelaufen“ und das man manches im Alltag einfach kürzer machen muss.“*

Allerdings sollte diese Praxiserfahrung weniger im Zeichen der Bewertung und Beurteilung stehen, um damit einen Rahmen zu bieten, in dem sich die Student/innen erproben und Sicherheit gewinnen können. Ebenso sollen die Teilnehmer/innen nochmals reflektieren können, ob die anvisierte Berufswahl tatsächlich die richtige ist, denn

*„wenn einer wirklich findet, er kann mit Kindern nicht, dann haben sie noch Zeit, zu wechseln. Dann könnte man solche Leute wirklich selektieren. Und ich schone sie dann auch nicht mit den Problemen, die damit verbunden sind. Z.B. Elterngespräche etc. Sie haben schon einen Schonraum. Und sie können sich ausprobieren. Sie können sich voll ausprobieren.“*

Denn:

*„Sie müssen verstehen, dass sie jetzt nicht ihre Freundin sind sondern auch eine Lehrerin. Weil sie wollen dann schon auch gemocht werden. Aber ich sage immer, die Kinder mögen nicht den am Liebsten, dem sie am besten auf der Nase tanzen können, sondern wo sie sich auskennen.“*

Diese Vorteile stehen nach Meinung der Expert/innen allerdings im Kontrast zu den aktuellen rechtlichen Ausbildungsvorgaben, da der Gesetzgeber will, dass der Praktikant möglichst reichhaltige und vielfältige Erfahrungen an möglichst unterschiedlichen Schulen der gleichen Schulart macht, um für den Vorbereitungsdienst gewappnet zu sein. Es wird aber eingeräumt, dass ein Lernprozess besser gelingen könnte, wenn nicht noch weitere Umbrüche geschaffen werden, weil man z.B. fremd an der Schule ist, oder die Klasse nicht kennt, weil man erst Vertrauen zu den unmittelbaren Praktikumslehrern aufbauen muss bzw. seine Bewertungen und Reaktionsmuster noch nicht bekannt sind.

Die angesprochene Vulnerabilität der Student/innen bzw. deren notwendige Anpassungsleistung, stehen somit im Spannungsfeld zu jenen ausbildungsbezogenen Vorgaben, welche den Mehrwert in wechselnden Praktika sehen. Umgekehrt hätte ein kontinuierliches Praktikum demnach jenen Vorteil, dass sich die Student/innen über einen längeren Zeitraum hinaus **in ein bestehendes System** integrieren könnten, um damit aus der Rolle des Studenten/der Studentin zu treten und Teil des Kollegiums zu werden. Diesen Punkt sehen die Interviewpartner/innen durch die Lernhelfertätigkeit erfüllt, die neben einer kontinuierlichen Praxiserfahrung, auch die Schulung, Entwicklung und Ausformung

von diagnostischen und methodischen Kompetenzen mit sich bringt. Nach SchAD Hubert Kainz fördert die Lernhelfertätigkeit außerdem

*„den Blick auf das einzelne Kind. Zusätzlich würde damit erkannt werden, welche Ursachen ein bestimmtes Schülerverhalten hat, ohne diese unmittelbar auf sich als Person zu beziehen. D.h. wenn man ein Fehlverhalten nicht mehr persönlich nimmt, kann man sich der eigentlichen Ursache widmen – im Vertrauen zu den Schülern.“*

Ähnliche Worte findet Dr. Hans-Stefan Fuchs, indem der Kontinuitätsaspekt plus die Reduktion der Schülergruppengröße die Handlungssicherheit auf Seiten der Studierenden erhöht, wodurch Probleme der einzelnen Schüler gezielt erfasst und gefördert werden können. Der Lernhelfer kann somit Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, ohne in der Großgruppensituation unterzugehen oder in der differenzierenden Rolle überfordert wäre. Damit entsteht ein Handlungsschonraum.

Allerdings geht die Qualität dieser Praxisform verloren, wenn sie ausschließlich auf freiwilliger Basis beruht. Damit wäre nämlich die Gefahr gegeben, dass diese Option nur von engagierten Student/innen genutzt werden würde und damit keine Breitenwirkung hätte. Herr SchAD Kainz sieht deshalb eine

*„bestimmte Verpflichtung als notwendig an, wenn man alle Studenten in den Genuss dieser Erfahrungen bringen möchte. Sonst wählen es nur die engagierten Studenten und die anderen stecken den Kopf vielleicht eher in den Sand.“*

Dafür müsste wiederum ein Rahmen geschaffen werden, der die Lernhelfertätigkeit institutionalisiert und damit entsprechend anrechenbar macht. Außerdem müsste noch eine passende Zielsetzung formuliert werden, *die mehr unter pädagogischen Aspekten* gesehen werden sollte. Nach SchAD Kainz wären damit

*„Erziehung, Beurteilen, Begleiten, Innovieren und Diagnostizieren im Vordergrund, die im Unterricht ja genauso wichtig sind.“*

## **Zusammenfassung der Expert/inneninterviews**

Die Interviewpartner/innen stimmen somit überein, dass das Modellcurriculum eine positive Ergänzung zu den bestehenden Praktikumsstrukturen darstellt, in dem es vor allem den Kontinuitätsaspekt bzw. die frühe Praxisbegegnung in den

Vordergrund stellt. Zudem leistet das Projekt eine regelmäßige Begleitung und Beratung, wodurch die Student/innen fachlich und persönlich gestärkt werden. Gleichzeitig kontrastiert das Modellcurriculum zum Teil aber mit den rechtlichen Vorgaben der bayerischen Praktikumsverordnung, wodurch sich ein durchgehender Praktikumsverlauf, ohne die vorgesehenen Praktikumswechsel (noch) nicht realisieren lässt. Die Lernhelfertätigkeit wird dazu allerdings als große Ressource bewertet, die es den Student/innen ermöglicht über das Studium hinweg, an einer Schule zu bleiben, um dort ihre diagnostischen, methodischen und didaktischen Kompetenzen zu forcieren bzw. in einem geschützten Rahmen, erste eigene Praxiserfahrungen zu sammeln. Allerdings müsste es dazu einen institutionalisierten Rahmen geben, damit nicht nur engagierte und interessierte Student/innen, sondern alle Lehramtsstudent/innen davon Gebrauch machen. Eine passende Zielsetzung könnte dazu u.a. im erzieherischen Bereich liegen, wodurch eine gelungene Ergänzung zu den bisherigen Praktikumsstrukturen gewährleistet wäre.

#### **10.4 Methodenreflexion**

Abschließend wird das durchgeführte Forschungsdesign anhand der grundgelegten methodologischen Prinzipien und Gütekriterien nochmals überprüft.

#### **Überprüfung der methodologischen Prinzipien und Gütekriterien**

Entsprechend des obersten Prinzips der qualitativen Forschung, wurde die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* durch folgende Vorgehensweise anvisiert.

- Die verwendeten Auswertungskategorien wurden theoriegeleitet erstellt, um eine methodologische Anbindung sicherzustellen bzw. um den dokumentierten Professionalisierungs- und Entwicklungsprozess der Teilnehmer/innen entsprechend darstellen zu können. Damit wurde die Zuverlässigkeit der einzelnen Kategorien bzw. Messgenauigkeit zwischen den gewonnenen Daten und der Rückbindung an die Theorie erhöht.
- Durch eine konsequente kommunikative Validierung, die im Rahmen von mehreren Forschungskolloquien durchgeführt wurde, konnte die

Ergebnisdarstellung mehrperspektivisch betrachtet werden, um somit eine subjektive Verzerrung zu verhindern. Außerdem wurde die Darlegung der Forschungsdaten von deren Interpretation getrennt, um eine vorschnelle Datenauslegung zu verhindern. Die Tonaufnahmen bzw. die erstellten Transkriptionen schaffen zudem eine höhere Transparenz des Vorgehens.

- Die kleinschrittige Darstellung und Begründung des Forschungsprozesses erlaubt dem Leser/der Leserin, das methodologische Vorgehen im Detail nachzuvollziehen.
- Die Abbildung von Transkriptionsausschnitten schafft außerdem eine weitere subjektive Interpretationsschleife, die es dem Leser/der Leserin ermöglicht, die gesetzte Ergebnisdarstellung anhand des Originalmaterials nachzuvollziehen bzw. die theoriebasierten Prämissen durch die Autorin besser nachzuvollziehen.

Das *Prinzip der Offenheit* wurde dahingehend genützt, um die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) mit der Themenreduktionsanalyse bzw. dem Codierungsverfahren nach Froschauer und Lueger (2003) zu verbinden, damit eine genauere, kleinschrittigere Datenverarbeitung erreicht bzw. voreilende Interpretationen verhindert werden. Außerdem wurde der Forschungsprozess sehr detailliert dargestellt, was die Methode der Inhaltsanalyse ebenso nicht verlangt. Durch diese Erweiterung konnte eine Verdichtung des methodischen Vorgehens erreicht werden, ohne damit die einzelnen Analyseregeln zu verletzen.

Das *Prinzip der Verständigungsorientierung* wurde durch eine Konsensfindung innerhalb der Forschungskolloquien<sup>30</sup> erreicht, indem die grundgelegten Kategorien gemeinsam reflektiert bzw. auf ihre Passung hin überprüft wurden. Auf Basis einer gemeinsamen Situationsabstimmung, wurden somit das Forschungsvorgehen bzw. die Kategorien aufeinander abgestimmt (Habermas, 1981, S. 385).

Das *Prinzip der Rekonstruktion* konnte wiederum nur zum Teil erfüllt werden, da die empirische Überprüfung auf einem zu kleinen Datensatz beruht, um daraus reliable

---

<sup>30</sup> Am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und –didaktik (unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Christina Schenz) werden regelmäßig Colloquien für Doktorand/innen abgehalten, welche u.a. die Möglichkeit bieten, projektbezogene Frage in Form einer kommunikativen Validierung zu besprechen.

Aussagen über den konzeptionellen Zusammenhang zwischen dem Professionalisierungsprozess der Student/innen und dem Modellcurriculum zu treffen. Dieser Umstand lag daran, dass der Pilotdurchlauf lediglich von 6 Student/innen absolviert wurde bzw. auch der zweite Durchlauf keine höhere Teilnehmeranzahl aufweisen konnte. Deshalb wurde die Datenmenge durch vier Experteninterviews erweitert, um zusätzliche Faktoren, wie z.B. die Sicht auf die derzeitigen strukturellen Rahmenbedingungen der universitären Lehrerbildung aufzunehmen. Eine neue empirische Erhebung müsste demnach auf einem höheren Datensatz beruhen, um letztlich objektivierbare Korrelationen zwischen einem phasenverbindenden Ausbildungskonzept und dem individuellen Professionalisierungsprozess zu ermitteln.

Erst damit wäre auch das *Prinzip der interpretativen Solidarität* erfüllt, da die Intentionen und Ziele der Praxis und der Forschung konsistent wären, sodass kein kontrafaktischer Widerspruch besteht würden.

Das Prinzip der Reflexivität erscheint wiederum als erfüllt, da das grundlegende Forschungsinteresse darauf ausgerichtet war, die individuelle Sichtweise der Student/innen aufzunehmen, um damit deren Einschätzungen über ihren Professionalisierungsprozess sichtbar zu machen. Damit war jene Haltung verbunden, das Subjekt in seinem Erleben in den Mittelpunkt zu stellen, sodass die methodologische Entscheidung als stimmig erlebt wird. Und obwohl die gewonnenen Ergebnisse keine eindeutige Aussage zwischen einer phasenverbindenden Struktur und einem höheren Professionalisierungseffekt belegen konnten, wird dieses Vorgehen dennoch als richtig eingeschätzt, da es letztlich dem entspricht, was auch ein biographisches Professionalisierungsverständnis verlangt: es geht um die **Person und deren Prozess**, verbunden mit der Frage, welcher Rahmen notwendig sein könnte, um eine entsprechende Professionalisierung zu ermöglichen. Dementsprechend kann dieses Vorgehen durchaus gerechtfertigt werden, obgleich Studien, die sich dieser Arbeit anschließen möchten, auch eine quantitative Untersuchung andeuten könnten, um z.B. einen internationalen Vergleich zwischen den einzelnen phasenverbindenden Konzepten zu erstellen, um daraus Faktoren für eine strukturelle Neuerung der Lehrerbildung zu ermitteln.

## 11 Rückbindung an die theoretische Ausgangslage und die Forschungsthemen

Die nachstehende Ausarbeitung steht im Zeichen eines **diskursiven Austausches** zwischen den empirisch ermittelten Ergebnissen und deren Relevanz bzw. Inspiration für die Frage einer phasenverbindenden, zirkulären Lehrerbildung. Außerdem soll geklärt bzw. reflektiert werden, inwiefern die Theorie einer verzahnten Lehrerausbildung am Beispiel des Modellcurriculums gewendet werden kann bzw. welche **Konsequenzen** daraus folgen. Dazu werden die gewonnenen Erkenntnisse aus **struktureller und personaler Perspektive** diskutiert, um deren potenzielle Verschränkung zu klären bzw. für eine mögliche, zukünftige Implementierung am Beispiel der Universität Passau zu verdeutlichen. Die grundgelegten Forschungsfragen rahmen die inhaltliche Darstellung zusätzlich ein, um letztlich einen Ausblick auf mögliche weiterführende Forschungsarbeiten zu bieten.

## 11.1 Inhaltliche Ebene

Wie die Professionsforschung zeigt, unterliegt die Entwicklung der pädagogischen Professionalität bzw. deren Entfaltung einem komplexen Prozess, der bereits während des Studiums beginnt und fortlaufend verläuft. Konzepte, wie der soziologisch-biographische Ansatz betonen außerdem, dass der Professionist/die Professionistin dabei verschiedene Entwicklungsphasen durchläuft, in denen er/sie sich u.a. dem jeweiligen (Tätigkeits-)Rahmen anpassen, das eigene Handeln adaptieren bzw. das grundlegende pädagogische Paradigma verändern. Somit verlangt ein biografieorientierter Professionsansatz nicht nur das Bewusstsein über den Zusammenhang zwischen System, Struktur und Person, sondern auch die personale Kompetenz und Bereitschaft, die eigene professionelle Rolle regelmäßig zu reflektieren. Die notwendige Voraussetzung bildet demnach das Vermögen, die berufsspezifischen subjektiven Theorien (vgl. Rainer Bromme, 1992) auf einer Metaebene beleuchten zu können, die in Anlehnung von Bronfenbrenner (vgl. Bronfenbrenner, 1981) folgende Systembereiche umfassen sollte:

- Gesellschaftliche Makrosysteme
- Institutionelle Mesosysteme
- Mikrosoziale Räume
- Personale Voraussetzungen

Die vier Systemfelder betonen damit unterschiedliche Gesichtspunkte des professionellen pädagogischen Handlungsfeldes, die nachstehend näher erläutert werden.

### **Gesellschaftliche Makrosysteme**

Nach Schenz (2012) bewegt sich die Institution Schule in einem Spannungsfeld aus gesellschaftlich-politischen Aspekten, welche „in vielerlei Hinsicht die jeweilige Gesamtgesellschaft abbildet und damit auch in bestimmter Weise die Eigentümlichkeit sozialer Gruppen tradiert“ (Schenz, 2012, S. 84). Demnach wirkt sich die Schule deutlich auf die (demokratischen) Wertebildung der Schüler/innen aus, in dem sie einerseits ein kulturelles System darstellt, welches in Form seiner Traditionen, Religion(en) bzw. Ideologien erste grundlegende Perspektiven auf

Gemeinschaft und Demokratie vermittelt. Andererseits bewegt sich der Lehrer/die Lehrerin in einem kontextreichen, pluralisierenden Arbeitsfeld, auf das u.a. gesellschaftlich-normative Leitbilder, politisch-wirtschaftliche Gegebenheiten bzw. gesellschaftlich-soziale Wandlungsprozesse einwirken (vgl. ebd. p. 85). Somit unterliegt der pädagogische Professionist einer Vielzahl an Einflüssen, die nicht nur makro-, sondern auch mesosystemische Aspekte beinhalten.

### **Institutionell-organisatorische Mesosysteme**

Das pädagogische Handeln wird demnach auch von „äußeren Faktoren“ wie z.B. Evaluationen bzw. behördlichen Instanzen wie die Schulbehörde bestimmt, wodurch die „bildungspolitischen Vorgaben (...) gleichzeitig für pädagogische Argumentationen vor den Schulleitungen“ (ebd. p. 85) dienen. Damit werden jene Instrumente sichtbar, die trotz ihres indirekten Charakters unmittelbaren Einfluss auf die jeweils gesetzten pädagogischen Maßnahmen nehmen (Mollenhauer, 1972).

### **Mikrosoziale Rahmenbedingungen**

Die damit verbundenen mikrosozialen Rahmenbedingungen stehen folglich unter der Herausforderungen, die bisher genannten makro- und mesosystemischen Einflussfaktoren, wie z.B. gesellschaftliche Wertekonzepte bzw. behördliche Regelungen, mit dem eigentlichen pädagogischen Auftrag einer Lern- und Wissensvermittlung zu verbinden, die den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin entsprechend seiner/ihrer **Begabungen, Potenziale und Talente in den Vordergrund** stellt und auf Basis entsprechender Entwicklungsräume fördert. Damit steht die Institution Schule bzw. der Lehrer/die Lehrerin vor der Notwendigkeit, die bestehenden Möglichkeiten und Rahmenbedingungen so zu nützen und zu formen, dass die Individualität des Schülers/der Schülerin mit den Ressourcen der Schule bzw. deren Profil zu verbinden. Demnach trägt die mikrosoziale Ebene einen deutlichen **personalen Auftrag** in sich, der die Kompetenz des Lehrers/der Lehrerin als Begleiter, Förderer und Wissensvermittler, aber auch die Schule als Multiplikator ihrer jeweiligen pädagogischen Setzung betont.

## Personale Dispositionen

Auf den Lehrer/die Lehrerin gewendet, braucht dieser/diese somit eine Vielzahl an Kompetenzen und professionsspezifischen Kenntnissen, um die Heterogenität der genannten systemischen und strukturellen Bedingungen, Voraussetzungen und Herausforderungen zu meistern. Im Sinne eines bildungstheoretisch begründeten und professionstheoretisch argumentierten Ansatzes, sollte demnach eine pädagogische Professionalität folgende wesentliche Bereiche umfassen (Schenz, 2012, S. 87):

- Wissen (fachlich und überfachlich)
- Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (beruflich und „metaberuflich“)
- Innovations- und Veränderungsbereitschaft
- Haltungen, Einstellungen, Werte
- Professionelles Selbstbild
- Bezugswissenschaftliches Bewusstsein
- Kritische Urteilskraft und Reflexionskraft
- „Integrale“ Kompetenzen und Relativierungsfähigkeiten

## Verzahnung zur Empirie

Die Evaluation des Modellcurriculums konnte bestätigen, dass diese Teilaspekte der personalen Dispositionen bereits in der 1. Phase des Studiums aufgebaut werden können, in dem z.B. die Relevanz von wissenschaftlichen Inhalten von den Interviewpartner/innen deutlich betont wurde. Außerdem erhielten die Student/innen einen breiten Einblick in die einzelnen Fachdidaktiken, womit sich wiederum interdisziplinäre Überschneidungsflächen ergaben, die jedoch häufig ungenützt bleiben bzw. in ihrer beruflichen Relevanz nicht ausgeschöpft werden konnten. Nach Rückmeldung der MC-Student/innen hängt dieser Aspekt u.a. mit dem fehlenden berufspraktischen (Vor-) Wissen der Student/innen zusammen, da die meisten unmittelbar nach dem Abitur an die Universität wechseln und somit keinerlei Berufserfahrung besitzen. Auch das vorab durchgeführte Orientierungspraktikum kann dieses Defizit nur geringfügig mildern, da die kurze Praktikumszeit im Regelstudium kaum dazu ausreichen kann, um ein bestimmtes Berufsfeld

vertiefend kennenzulernen bzw. inhaltliche Transferleistungen zwischen Theorie und Praxis herzustellen.

Dadurch verbleibt das gewonnene Wissen tendenziell eher auf einer **abstrakten Ebene**, weshalb die Student/innen die erhaltenen Fachinformationen kaum mit praxisbezogenen Inhalten verbinden bzw. reflektieren (können). Zudem wird die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis auch im weiteren Studienverlauf kaum erhöht, sodass die fehlende berufsorientierte Verschränkung bis zum Ende der 1. Studienphase aufrecht bleibt.

## 11.2 Strukturelle Ebene

Diese Separation verweist somit auch auf strukturelle Aspekte, wie z.B. lehrerbildungsbezogene Strukturmerkmale, inhaltliche Merkmale oder allgemeine Strukturmerkmale, die außerdem systemische Aspekte, wie etwa die inhaltliche bzw. didaktische Ausrichtung der Lehrveranstaltungsangebote zur Diskussion stellen. Die nachstehende Tabelle bildet dazu die unterschiedlichen strukturellen Merkmale der Phase I und II ab, die wiederum aus Sicht der Universität bzw. der Studienseminare und Ausbildungsschulen abgebildet werden (Schubarth, 2010, S. 86):

| Merkmale                                       | 1. Phase<br>(Universität)   | 2. Phase<br>(Studienseminare und<br>Ausbildungsschule)                           |
|--|---|--|
| <i>Allgemeine Strukturmerkmale</i>             |   |  |
| gesellschaftlicher Auftrag                     | Forschung und Lehre   | Lehrerausbildung   |
| Anreizsysteme der Institution                  | forschungsdominiert<br>(Drittmittel etc.)   | Lehrerbildung als<br>Dienstaufgabe   |
| Organisationsstruktur                          | eher liberal  | eher hierarchisch  |
| Habitus  | Forscherhabitus   | Ausbilderhabitus   |
| Status der Institution                         | relativ hoch  | vergleichsweise niedriger  |
| <i>Lehrerbildungsbezogene Strukturmerkmale</i> |   |  |
| Zuständigkeit für<br>Lehrerbildung             | diffuse Verantwortungs-<br>strukturen (Hochschullei-<br>tung, Fakultäten, Zentren für<br>Lehrerbildung) | zentrale Leitungsstruktur<br>(Kultusministerien)                                 |
| Anreizsysteme für<br>Lehrerbildung             | i.d.R. keine  | Lehrerbildung als<br>Dienstaufgabe   |
| Nutzen von<br>Lehrerbildung                    | Sicherung von<br>Studierendenzahlen   | Lehrerbildung als<br>Dienstaufgabe   |
| Status der<br>Lehrerbildung                    | niedrig, ungeliebte<br>Dienstleistung   | hoch   |
| <i>Inhaltliche Merkmale</i>                    |   |  |
| Ziele der Lehrerbildung                        | Berufsfähigkeit: Vermittlung<br>berufsrelevanter wissen-<br>schaftlicher Grundlagen                     | Berufsfertigkeit: Einübung<br>beruflicher Handlungskom-<br>petenzen und Routinen |
| Fokus  | Theoretische Reflexivität   | Praktische Einsozialisation  |
| Auswahl der Inhalte                            | an der Wissenschaft<br>orientiert   | am Berufsfeld orientiert   |
| Selbstverständnis                              | Distanz zu Berufsfeld bzw.<br>Praxis  | Nähe zu Berufsfeld bzw.<br>Praxis  |

Abbildung 7 Lehrerbildungsbezogene Strukturmerkmale

Wie sich zeigt, orientiert sich die 1. Phase durchgehend an der wissenschaftlichen (Weiter-)Bildung der Student/innen, wodurch sich die grundgelegten Zielsetzungen vorwiegend auf die Vermittlung der berufsrelevanten wissenschaftlichen Grundlagen bzw. deren Reflexion beziehen, gleichzeitig aber eine **Distanz zum Berufsfeld bzw. deren praktischer Umsetzung** beinhalten. Somit sichert die 1. Phase zwar die Ausbildung eines forschenden Habitus bzw. die wissenschaftlich orientierte Professionalisierung, es obliegt aber der 2. Phase diese erworbenen Kenntnisse mit beruflichen Handlungskompetenzen zu verbinden. Somit ist die 2. Phase deutlich näher an das unmittelbare Berufsfeld angebunden, was sich auch in deren Sozialisationsauftrag widerspiegelt, dessen Gesamtstruktur auf die

berufsbezogene Lehrerausbildung abzielt und somit in deutlicher struktureller und inhaltlicher Abgrenzung zur 1. Phase verläuft.

## Verzahnung mit der Empirie

Aus Sicht der Modellcurriculums-Teilnehmer/innen, hängt diese strukturelle Abgrenzung auch mit der wahrgenommenen mangelnden **Bereitschaft der Student/innen** zusammen, zusätzliche Praktika bzw. Lernhelfertätigkeiten zu absolvieren bzw. alternative Praktikumsangebote, wie etwa das Modellcurriculum, die Lern:werkstatt<sup>31</sup> bzw. das Exerцитium Paedagogicum<sup>32</sup> zu nützen. Mögliche Gründe werden dabei u.a. im höheren Stundenvolumen, den zusätzlichen Seminarangeboten bzw. spezielleren Aufgabenstellungen, wie z.B. Forschungstagebücher vermutet, womit die Außenwirkung dieser Angebote auf ihre (vermeintliche) Mehrbelastung reduziert scheint.

Dieser Aspekt wurde interessanterweise auch von den befragten Expert/innen aufgegriffen, die das oben angedeutete „Manko der Freiwilligkeit“ als Kernproblem der alternativen Praktikumsangebote betrachten. So lange es nämlich dem Studenten/der Studentin frei steht, sich z.B. als Lernhelfer/in zu melden, kann damit nicht gewährleistet noch eingefordert werden, dass alle Student/innen über eine vertiefende Praxiserfahrung verfügen, sodass letztlich nur jene Student/innen profitieren können, die sowieso eher engagiert bzw. interessiert sind. Alle anderen absolvieren zwar die Pflichtpraktika, verbleiben dabei aber hauptsächlich in der

---

<sup>31</sup> Die Lehr:werkstatt ist eine Initiative der Eberhard von Kuenheim Stiftung und ihrer Partner. Sie wird seit 2011 erfolgreich an den Universitätsstandorten München und Würzburg und umliegenden Realschulen und Gymnasien durchgeführt. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus begleitet das Projekt bereits seit der Konzeptionsphase intensiv. Im Schuljahr 2013/14 führen auch die Universitäten in Erlangen/Nürnberg und Passau (Lehrstuhl für Realschulpädagogik und -didaktik) durch. Ein Lehr:werker (Student) bildet dabei mit einem Lehr:werker (Lehrer) ein Tandem, welches über ein Jahr hinweg, 1x/Woche bzw. im Rahmen von zwei mehrwöchigen Blöcken zusammenarbeitet. Das Matching erfolgt dazu nach einem bestimmten Auswahlverfahren, um eine stimmige Passung zu gewährleisten. Durch zusätzliche Seminare, die von Referenten der Eberhard von Kuenheim Stiftung durchgeführt werden, liegt außerdem eine fundierte institutionelle Begleitung vor. (vgl. Lehr:werkstatt. Online im www. unter: <http://www.lehrwerkstatt.org/idee/idee/>. Letzter Zugriff: 12.04.2014)

<sup>32</sup> Das Exerцитium Paedagogicum (ExPaed) stellt eine Sonderform dieses Praktikums dar; es hat einen Umfang von 240 Stunden und bietet die Möglichkeit, das Orientierungspraktikum und das pädagogisch-didaktische Schulpraktikum durch eine umfangreichere Praktikumsform zu ersetzen. (ZLF Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik. Online im www. unter: <http://www.zlf.uni-passau.de/studium/praktika/>. Letzter Zugriff: 12.04.2014)

passiven, hospitierenden Rolle, sodass das zukünftige Berufsfeld „Schule“ vorwiegend aus der beobachtenden Position heraus erlebt wird. Natürlich soll damit nicht die Relevanz der Unterrichtshospitalation in Frage gestellt werden, aber es gibt dennoch einen qualitativen Unterschied, ob die subjektiven Theorien anhand des eigenen konkreten unterrichtlichen Handelns regelmäßig überprüft, relativiert und adaptiert werden können, oder ob sie auf einer abstrakten Ebene verbleiben, die erst im Referendariat reflektiert werden kann.

Die Teilnehmer/innen des Modellcurriculums bestätigen außerdem, dass sie den fachlichen Input seitens der Universität aufgrund der wöchentlichen Praxistage direkter mit dem schulischen Kontext vergleichen konnten, sodass innerdisziplinäre Verbindungen deutlicher erfasst bzw. Fragestellungen aus der Praxis eigenständig beantwortet bzw. reflektiert werden konnten. Fallbeispiele, die sich z.B. mit dem Krankheitsbild ADHS beschäftigten, dienten hierfür als Anlass, um sich einerseits mit pädagogischen, andererseits mit psychologischen Wissensinhalten zu beschäftigen, um deren Verzahnungen bzw. Abweichungen zu erkennen und kontextbezogen zu wenden. Außerdem wurde damit die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der Student/innen angeregt, da es sich dabei um keine expliziten, studienimmanenten Aufträge, sondern um intrinsisch motivierte Fragestellungen handelte, die mit hohem Engagement verfolgt wurden.

Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass derartige Fragestellungen nicht schon zu Beginn der Lernhelfertätigkeit bzw. der ersten Praktika aufkamen, sondern erst im Laufe der Zeit entwickelt wurden, was u.a. mit dem Zugewinn an persönlicher Handlungssicherheit bzw. eines gezielteren (diagnostischen) Blicks zusammenhing.

### **Kontextbetrachtung – Forschungsfragen**

Wendet man diese Erkenntnisse weiterführend auf die grundgelegten Forschungsfragen an, kann daraus folgendes erstes Resümee gezogen werden.

Forschungsfrage 1: Wie können Studierende auf ihrem Weg zu einer verantwortlichen Lehrkraft professionell unterstützt werden? D.h. „Was/Warum sollen die Studierenden bei uns lernen? „Welche Vorstellungen von Unterricht bestehen/sollen erlebt, vermittelt werden?“

Die verschiedenen Professionstheorien (vgl. z.B. Combe & Helsper, 1997; Helsper, 2001; Oevermann, 1996, 2000; Schütze, 1992 u.a.) wie auch die empirischen Ergebnisse stimmen darüber überein, dass eine frühzeitige Verknüpfung zwischen berufsrelevanten Wissens- und Praxisinhalten sinnvoll ist, um deren Verzahnung zu stimulieren bzw. deren wechselseitige Relevanz deutlich aufzuzeigen. Zudem baut sich damit ein klareres Bewusstsein für die jeweiligen Spezifika auf, um weder den wissenschaftlichen Input, noch die Expertise der Berufspraktiker in ein hierarchisches Gefälle zu stellen.

Gleichzeitig erscheint es aber sinnvoll, einen gewissen Wissensgrundstock aufzubauen bzw. vorauszusetzen, um die gewonnenen Praxiseindrücke auch aus einem diagnostischen Blickwinkel verstehen zu können, sodass deren Beobachtung nicht nur aus der subjektiven Sicht, sondern theorie- und wissenschaftsbasiert reflektiert werden kann. Dazu braucht es wiederum die wechselseitige (systemische) Bereitschaft, einen Lehr- und Vermittlungsrahmen zu schaffen, der beide Komponenten (Theorie und Praxis) berücksichtigt, sodass die Experten/Expertinnen beider Phasen miteinander kooperieren müssten und den Student/innen damit verdeutlichen, welche Synergien zwischen den Studienphasen bestehen.

Dazu könnten u.a. Lehrveranstaltungsangebote beitragen, welche die präsentierten Themenstellungen sowohl theoretisch als auch praxisbezogen diskutieren bzw. Raum und Platz für Expertengespräche schaffen, um aufkommende Fragen und Überlegungen zu berücksichtigen. Außerdem wäre es damit möglich, dass der Student/die Studentin seine/ihre Vorstellungen von Unterrichtspraxis, wissens- als auch erfahrungsorientiert reflektieren bzw. aufgrund von professioneller Begleitung und Unterstützung überdenken und adaptieren kann. Gelingt es, diese Bereitschaft von allen beteiligten Personen (Student/innen, Dozent/innen, Praktikumslehrkräfte

u.a.) zu erreichen, so könnte eine erste Verbindung zwischen Theorie und Praxis gelingen.

Allerdings steht zur Diskussion, ob sich diese Bereitschaft rein auf freiwilliger Basis implementieren lässt, oder ob dazu eine **strukturelle Unterstützung** notwendig wäre, um möglichst alle Student/innen zu erreichen (vgl. Ergebnisse der Experteninterviews). Demnach genügt es wohl nicht, lediglich die Seminare bzw. Lehrveranstaltungsangebote zu adaptieren und phasenverbindend zu konzipieren, sondern es bräuchte auch umfassende, **strukturelle Verquickungen**, die u.a. das Praktikumsamt bzw. die Praktikumsordnung integrieren müssten. Solange nämlich alternative Praktikumskonzepte wie das Modellcurriculum, das Exeritium Paedagogicum bzw. die Lehr:werkstatt lediglich als „Sonderformen“ angesehen und nur von wenigen Student/innen angenommen werden, bleibt eine phasenverbindende Praktikumsstruktur nur ein Ausnahmephänomen, dem die notwendige **Nachhaltigkeit** fehlt.

Allerdings müssen sich dazu die Vertreter/innen aller Phasen auch bereit erklären, ihre **Expertise miteinander verbinden** zu wollen, ohne gleichzeitig die Sorge bzw. Distanz zu pflegen, den jeweiligen Kompetenzbereich einzubüßen.

Forschungsfrage 2: Wie können Praktikumslehrer/innen, Seminarlehrkräfte, Hochschullehrer/innen und das Praktikumsamt enger miteinander kooperieren?

Bezugnehmend auf die 2. Forschungsfrage hängt somit ein **neues Professionsverständnis** nicht nur von entsprechenden strukturellen Voraussetzungen oder notwendigen **systemischen Änderungen** ab, sondern auch von der **individuellen Bereitschaft** sich auf eine gemeinsame, gleichberechtigte **Zusammenarbeit** einzulassen bzw. eine wechselseitige Verzahnung zuzulassen.

Dazu kann **derzeit noch kein letztgültiger Weg** ausgemacht werden, allerdings wird deutlich, dass zumindest eine **gemeinsame Grundhaltung** zum Thema Bildung bestehen sollte, um daraus entsprechende Angebote bzw. Vernetzungen zu schaffen, die wiederum als mögliche Basis einer phasenverbindenden Lehrerbildung dienen könnten.

Entsprechend eines soziologisch-biographischen Paradigmas, würde **Bildung** demnach als **kontinuierlicher, berufsbegleitender Professionalisierungsprozess** begriffen werden müssen, welcher die Selbst- und Weiterbildung sowie die individuelle Selbständigkeit und Selbsttätigkeit als immanente Prinzipien verankert hat bzw. den/die Einzelne als Mitgestaltende(r) und Konstrukteur/in seiner/ihrer eigenen Berufsbiografie wahrnimmt und unterstützt. Ferner bräuchte es die jeweilige Bereitschaft, die Studierenden in ihrer Autonomie und Solidarität zu stärken, um daraus wiederum eine Brücke zwischen der Bildungsphilosophie und der berufsbezogenen Ausbildung zu schaffen. Dieser demokratische (Bildungs-)Ansatz unterstreicht außerdem die Bedeutung der individuellen **Mündigkeit**, die damit als Maßstab einer pädagogischen Professionalität hervorzuheben ist. Denn ohne das Vermögen, sich selbst zu reflektieren bzw. das eigene Denken und Handeln in Relation zu sich und anderen zu setzen, kann auch kein Professionalisierungsprozess unter dem Gradmesser einer mündigen und kritischen Selbst- und Weiterentwicklung implementiert werden.

Ein möglicher Lösungsansatz müsste somit auf die **Sicherung einer bildenden Lernumgebung** reflektieren, in der die Universität in Form eines forschenden, selbsterschließenden Lernens und Studierens bzw. durch die Sicherung einer Theorie-Praxis Verknüpfung aktiv mitwirkt. Außerdem müssen alle mitwirkenden Akteure<sup>33</sup> dazu beitragen, „(...) einen Ort zu schaffen, der für den ständigen interdisziplinären und interinstitutionellen Dialog, für die Berücksichtigung der wandelnden Anforderungen an die LehrerInnenbildung sowie für eine kontinuierliche Sicherung der Qualität von Bildungs- und Berufstätigkeiten verantwortlich ist“ (Schenz, 2012, S. 208).

---

<sup>33</sup> Dozent/innen der Universität und Lehrende des Studienreferats

Damit könnte es möglich werden,

- das bestehende Wissen über die stufenweise Entwicklung und biographische Einbettung der Lehrerprofessionalität während der gesamten Berufsphase<sup>34</sup> zu realisieren,
- die Kenntnisse über die spezifische Qualifikation erfahrener Lehrer/innen und deren Weiterentwicklung in Selbstlernprozessen<sup>35</sup> zu vermitteln und
- das Wissen im Lehrerberuf und dessen Transformation in berufliches Können erfahrbar zu machen.<sup>36</sup>

Denn es kann nicht gelten: je mehr Wissen verfügbar ist, umso reichhaltiger und reflektierter können die Deutungen der vorgefundenen Probleme sein. Genauso wenig gilt: je mehr Erfahrung vorhanden ist, umso differenzierter ist der Umgang in der jeweiligen Situation. Vielmehr **gilt es zu sichern**, dass die Betonung theoretischer Grundlegungen immer im Hinblick auf den jeweiligen Fall reflektiert und die Erfahrungen ihrerseits in theoretisch-systematischen Bezug gesetzt werden.

Kernmerkmal professionellen Handelns ist in diesem Verständnis somit eine Art **„Perspektivierung des Wissens“**, das heißt also die Fähigkeit einer Lehrkraft, zwischen dem möglichen „richtigen“ pädagogischen Handeln und dem jeweils angemessenen Handeln zu unterscheiden. Damit bleibt eine Lehrkraft trotz Anerkennung der „Unbestimmbarkeit pädagogischen Handelns“ (Oevermann 1996, p. 73) handlungsfähig, da sie in bestimmten Situationen um den Spielraum für vernünftiges pädagogisches Handeln weiß, der nicht zuletzt durch das Handeln der Partner mitbestimmt ist (vgl. Schenz, 2012, S. 27).

---

<sup>34</sup> Vgl. Konstanzer Längsschnittstudien zum „Praxisschock“ von Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann (1978), Empirischer Befund über krisenhaften Übergang in den Beruf, Weiterführung durch Berufsbiographische Studien: z.B.: Terhart und Czerwenka (1994), Bauer (1996) u.a.

<sup>35</sup> vgl. Posch/Altrichter (2007)

<sup>36</sup> vgl. Bromme, R. (1992). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber. Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.)

Forschungsfrage 3: Wie kann man die Ebenen: Wissenserwerb (im universitären Bereich) und die berufspraktische Handlungskompetenz miteinander verschränken?

Versucht man die bisherigen Überlegungen weiterzuführen und auf die Erstellung eines Lehrangebotes zu transferieren, könnten dazu folgende Realisierungsbeispiele als mögliche Ansatzpunkte genannt werden.

## **Donauwelle**

Die „Donauwelle“ stellt ein exemplarisches Kooperationsprojekt zwischen der Universität Passau und mitwirkenden Schulen dar, welches das Thema „Begabungsförderung“ sowohl theoretisch als auch praxisbasiert erarbeitet. Die Teilnehmer/innen haben darin die Möglichkeit, 1 Woche an ausgewählten Schulen, wie z.B. in Wien<sup>37</sup> zu hospitieren bzw. aktiv mitzuarbeiten, um einzelne pädagogische Ansätze wie das Enrichment, das Pull-Out Programm bzw. andere begabungsfördernde Maßnahmen innerhalb der Schullandschaft erleben zu können. Die Student/innen dokumentieren ihre Eindrücke anhand eines Portfolios bzw. erstellen pro Schule ein Schulporträt, welches in den abschließenden Seminareinheiten diskutiert bzw. im Rahmen einer öffentlichen Tagung<sup>38</sup> präsentiert wird.

## **Verbundseminare**

Ähnlich verschränkte Angebote ergeben sich auch durch gezielte, modulare Abstimmungen an der Universität Passau. Beispielsweise werden dazu das Modul „SSE 2.1: Schwerpunkte des Schriftspracherwerbs“ mit dem entsprechenden

---

<sup>37</sup> Der Stadtschulrat von Wien kooperiert mit der Universität Passau, in dem Schulen geöffnet werden, die das sog. „Begabungssiegel“ tragen. Darunter sind Schulen zu verstehen, die explizite Angebote und Maßnahmen schaffen, um das jeweilige Potenzial des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin zu fördern bzw. zu unterstützen, sodass keine „Hochbegabungsförderung“, im Sinne einer selektiven, auf wenige begrenzte Förderung forciert, sondern eine breite, auf alle Schüler/innen ausgerichtete pädagogische Begleitung stattfindet.

<sup>38</sup> Im Rahmen der „Bildungskreis-Tagung“, die 1-2 mal pro Semester stattfindet, werden die Ergebnisse aus verschiedenen, phasenverbindenden Seminarangeboten präsentiert, um einerseits die Vielfalt an schulischer Wirklichkeit darzustellen bzw. öffentlich zu machen, welche Ergebnisse aus den jeweiligen Seminaren gewonnene werden konnten.

Vertiefungsmodul „SSE 2.2: Schriftspracherwerb - Diagnose und Förderung“ inhaltlich und strukturell miteinander verknüpft, um Konzepte, Theorien und Erkenntnisse des Schriftspracherwerbs projektorientiert zu wenden bzw. praktisch umzusetzen. Andere Verbundseminare konzentrieren sich wiederum auf Fördermaterialien, die theoriebasiert entwickelt, im Vertiefungsmodul erstellt und an Schulen erprobt werden.

Damit steht die Institution Schule bzw. der Lehrer/die Lehrerin vor der Notwendigkeit, die bestehenden Möglichkeiten und Rahmenbedingungen so zu nützen und zu formen, dass die Individualität des Schülers/der Schülerin mit den Ressourcen der Schule bzw. deren Profil verbunden wird.

### **Zusammenfassung**

Die oben genannten Lehrangebote zeigen somit auf, dass das universitäre Wissen durchaus einen unmittelbaren Bezug zur beruflichen Realität haben kann (und sollte), sodass der theoretische Input nicht mehr abstrakt, sondern transferorientiert verstanden werden kann. Zudem erfahren die Student/innen einen frühzeitigen Zusammenhang zwischen Wissenschaft und berufsspezifischen Frage- und Problemstellungen, wodurch der bezugswissenschaftliche Kontext in seiner professionsorientierten Bedeutung gestärkt wird. Dieser Spiegelungseffekt ermöglicht es außerdem, die Bedeutung der Theorie nicht mehr isoliert, sondern in Verbindung mit der Praxis zu verstehen, sodass deren Ressource als tragfähige, zukünftige Stütze gefestigt wird.

Außerdem wird klar ersichtlich: wenn die Bereitschaft besteht, dass Universität und Schule miteinander kooperieren bzw. eine entsprechende Offenheit seitens der zuständigen Verwaltungsinstanzen vorhanden ist, können phasenverbindende Lehrangebote dazu beitragen den Student/innen aufzuzeigen, welche Verschränkungen zwischen beiden Studienphasen bestehen bzw., dass die eigene Professionalität nicht erst mit Beginn der beruflichen Tätigkeit, sondern bereits im Studium entwickelt werden muss.

Damit wird die Bedeutung eines biografieorientierten Professionalisierungsansatzes nochmals deutlich, der auch die **berufliche Identität** nicht als einen zeitlich

begrenzten Maßstab, sondern als **lebensbegleitenden Anspruch** definiert, der bereits mit der Entscheidung Lehrer/Lehrerin zu werden ansetzt und zeitlebens anhalten sollte.

Dennoch bleibt zu klären,

wie eine phasenverbindende Lehrerbildung institutionalisiert werden kann bzw. welche Faktoren dabei überdacht und berücksichtigt werden müssen. (Forschungsfrage 4)

Einen wesentlichen Punkt stellt dabei die **curriculare Abstimmung** zwischen den einzelnen Praktikumsphasen dar, die laut Angabe des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus folgende Aufgaben und Zielsetzungen beinhalten sollte:

„In den Praktika soll einerseits frühzeitig in die Schulpraxis der Grundschule und der Hauptschule und in die Fachpraxis der einzelnen Unterrichtsfächer eingeführt werden und andererseits auch ein gründlicher Einblick in die Berufswelt außerhalb der Schule gewonnen werden. Dabei sollen die Studierenden einen möglichst weitgehenden Überblick über die Aufgaben des Lehrerinnen- und Lehrerberufs erhalten. Insbesondere sind in den Schulpraktika nach einer Periode der Unterrichtsbeobachtung eigene Unterrichtsplanungen zu betreiben und mehrere Unterrichtsversuche durchzuführen. Im Einzelnen gelten für die Aufgaben und Studienziele die Bestimmungen des § 34 Abs. 1 LPO I. Die Praktika sollen den Studierenden auch Einsichten darüber vermitteln, ob sie für den angestrebten Beruf geeignet sind. Gespräche mit der Praktikumslehrkraft leiten zur Reflexion über die Eignung und Neigung für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf an und geben Beratung in dieser Frage“ („Bayerisches Staatsministerium für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst“, o. J.).

Explizit wird außerdem darauf hingewiesen, dass „[d]ie erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen oder künstlerischen, fachdidaktischen und berufspraktischen Studien (...) so miteinander zu verbinden

sind<sup>39</sup>, dass sie sich gegenseitig ergänzen und vertiefen (Art. 3 Abs. 1 Nr. 1 BayLBG). Das bedeutet, dass das Praktikumsamt, Praktikumslehrkräfte und Hochschullehrerinnen und -lehrer **in ständigem Kontakt stehen** und kooperativ Unterricht und Lehrveranstaltungen in Schule und Hochschule planen und besuchen bzw. die Hochschullehrerin oder der Hochschullehrer gegebenenfalls auch Veranstaltungen in der Schule durchführen sollten. (vgl. ebd.p.9)

Die Ausführungen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus untermauern somit, dass die Verzahnung zwischen den einzelnen Phasen nicht nur ein wünschenswertes Prinzip, sondern eine **grundgelegte Prämisse** ist, die es in Form der Praktika wie auch im Rahmen der Lehrveranstaltungsangebote zu verankern gilt.

Dennoch zeigt die universitäre Realität, dass dieser Anspruch noch immer als theoretischer anzusehen ist (vgl. Terhart, 2000 u.a.), wie sich auch in Umsetzungsschwierigkeiten des Modellcurriculums gezeigt hat.

Die darin vorgesehene Vernetzung zwischen Universität, schulischer Praxis und professioneller Begleitung haderte nämlich dort, wo die Frage der Innovation mit den grundgelegten Verwaltungsrichtlinien korrelierte, die zwar eine institutionelle Verbindung begrüßen, jedoch eine längerfristige, standortüberdauernde Praxisabsolvierung nicht unterstützen. Damit standen sich **zwei Argumentationslinien** gegenüber, die auch in den Experteninterviews sichtbar und folgendermaßen beschrieben wurden:

- es wurde propagiert, dass eine regelmäßige, begleitete und längerfristige Praktikumserfahrung dazu beitragen kann, die Handlungssicherheit des Studenten/der Studentin so zu stärken, dass er/sie das künftige Berufsfeld in konsequenter Verbindung zwischen Theorie und Praxis erfahren bzw. die eigene Professionalität in einem geschützten, kontinuierlichen Praxiskontext aufbauen kann. Außerdem sollte es den Student/innen ermöglicht werden, schrittweise in das zukünftige Berufsfeld einzutauchen bzw. zu ihren Kooperationspartner (Praktikumslehrer/innen, Schulleiter/innen,

---

<sup>39</sup> Änderung durch die Autorin

Schüler/innen, Dozent/innen) jenes Vertrauen entwickeln zu können, das sie für einen offenen Austausch benötigen.

- Das gegenläufige Plädoyer appellierte hingegen, diese Kontinuität durch den Anspruch der Flexibilität zu ersetzen, damit die Student/innen einen breiten Einblick in die unterschiedlichen schulischen Voraussetzungen erhalten bzw. offen gegenüber neuen Eindrücken bleiben. (vgl. Ergebnisdarstellung Experteninterviews)

Tatsächlich muss die Arbeit von Lehrkräften vielfältigen, komplexen und heterogenen Ansprüchen genügen (Fend, 1998; Grunder & Bieri, 1995) und ist durch zahlreiche Anforderungen gekennzeichnet (Rothland & Terhart, 2007; Rudow, 1994), sodass das pädagogische Handeln grundsätzlich als unsicheres Handeln gilt (Henecka & Lipowsky, 2002). Diese Unsicherheiten beziehen sich aber nicht nur auf konkrete Handlungen, sondern auch auf die dahinter stehenden Aspekte von Person und Situation, damit die Anforderungen an den Beruf als Ganzes und die individuellen wie auch öffentlichen Wertvorstellungen erfüllt werden können (Keller-Schneider & Hericks, 2011).

Lehrpersonen müssen demnach in einem Umfeld voller widersprüchlicher Handlungserwartungen agieren. Diese Widersprüche erweisen sich oftmals auch als nicht lösbar und erfordern ein hohes Maß an Selbstreflexion (vgl. Erpenbeck & Heyse, 1999) um situationsadäquat entscheiden und reagieren zu können und nicht eigenen biografischen Stressmustern ausgeliefert zu sein (vgl. Hagemann, 2009). Hubermann (Huberman, 1991) stellte dazu z.B. über den Verlauf der gesamten Berufsspanne des Lehrberufs unterschiedliche prototypische Formen der Auseinandersetzung mit schwierigen Situationen fest (z.B. Überlebensphase, Stabilisierungsphase). Schaarschmidt/Kieschke (Schaarschmidt & Kieschke, 2007) konstatierte ebenfalls in seinen Arbeiten zur Belastungsforschung über Lehrerinnen und Lehrer, dass hohes Engagement und geringe Distanz ein Gefährdungsmuster darstellen, das langfristig zu Burnout führen kann.

Trotzdem müssen sich die **Aspekte der Kontinuität und Flexibilität** nicht unbedingt ausschließen, insbesondere wenn man diese Frage anhand der bestehenden Auffassung reflektiert, welche Aufgabengebiete von einer (zukünftigen) Lehrkraft gemeistert werden müssen.

Laut Bauer/Kopka/Brindt (Bauer u. a., 1996) beinhaltet die Lehrerrolle wesentlich mehr Facetten, die sich nicht nur mit unterrichten, erziehen, beraten, diagnostizieren, sondern auch mit kommunizieren, betreuen und Schulentwicklung beschäftigen, um damit selbständige Lernprozesse zu ermöglichen und zu begleiten bzw. die Schüler/innen zu Selbsttätigkeit und verantwortungsvollem Handeln aufzufordern. Dieses pädagogische Handeln ist demnach ein **soziales und beziehungsorientiertes Handeln**, in dem die Institution „Schule“ nicht nur als Mikrokosmos, sondern als Teil einer Gesellschaft sichtbar wird.

Wenn **Schule** also als **Gradmesser**, manchmal sogar als Brennpunkt gesellschaftlicher Veränderungen gilt, indem sie ihre SchülerInnen auf Basis einer kontinuierlichen, anhaltenden Lehrer-Schüler-Beziehung zu einem emanzipierten Mitwirken an der Gesellschaft vorbereiten möchte, zeigt sich darin ein bedeutsamer Faktor, der auch für die **Lehrerbildung** genützt werden könnte.

Denn gerade jene **Lehrer-Schüler-Beziehung** schien nach Angabe der Proband/innen besonders **qualitätsvoll** und förderlich zu sein, um sich im Laufe eines Jahres an die ungewohnte Arbeitsumgebung zu gewöhnen, die Potenziale der Schüler/innen kennenzulernen, eigene Strategien zu entwickeln bzw. neue methodische und didaktische Kenntnisse sammeln und ausprobieren zu können. Außerdem war **ausreichend Zeit und Raum** vorhanden, um die gewonnenen Eindrücke regelmäßig zu reflektieren bzw. abzuwandeln, sodass sich letztlich ein deutlicher Zugewinn an professioneller Handlungssicherheit zeigte.

Damit gilt zu überlegen, ob eine frühe phasenverbindende Lehrerbildung, auch durch eine **kontinuierliche, professionell begleitete und reflexionsbasierte Praxiserfahrung** bestimmt sein sollte, um damit den gewünschten Effekt einer berufsorientierten Professionalisierung zu stärken bzw. die einzelnen universitären Fachbereiche enger miteinander zu verbinden. Außerdem steht zur Diskussion, welche zusätzlichen Faktoren bedacht werden müssen, um das Paradigma einer „Phasenverbindenden Lehrerbildung“ nachhaltig umsetzen bzw. institutionalisieren zu können.

## Phasenverbindende Lehrerbildung an anderen deutschen Universitäten

Ein Blick zu anderen deutschen Universitäten macht deutlich, dass diese Fragestellungen nicht nur als reine Diskussion, sondern als konkrete Forderungen angesehen werden kann, um phasenverbindende Strukturen aktiv zu gestalten und zu nützen.

### *Universität Kassel*

So hat die Universität Kassel bereits 1976 erste Schritte gesetzt, um einen kontinuierlichen Austausch zwischen der 1. und 2. Phase zu erreichen, in dem z.B. ein „Gesprächskreis Studienseminar/Hochschule“ eingerichtet bzw. im Rahmen des HLbG<sup>40</sup> (2004) festgesetzt wurde, dass

"(1) [d]ie Arbeit in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung (...) eng aufeinander bezogen *ist*<sup>41</sup>. Die Trägereinrichtungen der Lehrerbildung wirken nachhaltig als Partner zusammen und organisieren die Zusammenarbeit zur Erfüllung ihrer Aufgaben im Rahmen ihrer Zuständigkeiten. (2) Sie entwickeln, vereinbaren und gestalten in enger Kooperation übergreifende Entwicklungs-, Förder- und Qualifizierungsvorhaben. Über die gemeinsame Durchführung dieser Maßnahmen schließen sie Vereinbarungen ab. Die Kooperation umfasst insbesondere die Abstimmung von Lehr- und Lerninhalten und von Evaluierungsverfahren sowie die Regelung des Personalaustausches zwischen den Trägereinrichtungen" (HLbG 2004).

Dieser Grundsatz wurde weiterführend in verschiedenen Kooperationsprojekten umgesetzt, die alle eine phasenverbindende Zusammenarbeit unterstreichen. Zur besseren Illustration, werden nachstehend **zwei ausgewählte Maßnahmen** präsentiert, um die Bandbreite der gewählten Schnittflächen zu verdeutlichen:

Im Arbeitsbereich „Schulpraktische Studien/Praktikantenbetreuung“ wurde z.B. ein Wahlmodul zum Themengebiet „Mentoring und erziehungswissenschaftliche

---

<sup>40</sup> Hessisches Lehrerbildungsgesetz

<sup>41</sup> Änderung der Autorin

Schulpraktische Studien“ installiert, in dem Referendar/innen und Studierende fünf Wochen während des 1. oder 2. Hauptsemesters der Referendar/innen im Rahmen der Schulpraktischen Studien der Studierenden, unter Verantwortung ihrer gemeinsamen Mentor/innen zusammenarbeiten. Das Kooperationspraktikum findet seit 2005/06 am Studienseminar Eschwege statt. Seit 2008/09 wird es als Wahlmodul angeboten. Das Studienseminar hat sich außerdem dafür eingesetzt, das Mentoring als Wahlmodul in jedem Semester anzubieten (Bosse, 2010, S. 16f).

Ein weiteres Projekt bezieht sich wiederum auf die Zusammenarbeit zwischen dem Studienseminar GHRF Kassel und dem Staatlichen Schulamt Kassel, um Ausbilder/innen des Studienseminars und Fortbilder/innen des Staatlichen Schulamts bei der Entwicklung von Konzepten zum kompetenzorientierten Unterrichten sowie der Implementierung der Bildungsstandards zu unterstützen um „(...) den Boden für eine konstruktive, sinnstiftende Auseinandersetzung mit den angekündigten Bildungsstandards zu bereiten, indem der den Bildungsstandards inhärente Gedanke der Kompetenzorientierung positiv besetzt in die Schulen getragen und Unterrichtsqualität langfristig weiter entwickelt werden.“ (ebd.S.25)

Dazu erarbeiten Lehrerteams beispielhafte Unterrichtseinheiten auf der Grundlage der aktuell gültigen Kompetenzmodelle in einzelnen Fächern (Mathematik, Neue Fremdsprachen, Deutsch, Naturwissenschaften, PoWi). Nach Abschluss des Projekts werden die Ergebnisse wiederum in Form von kompetenzorientierten Unterrichtseinheiten auf den Internetseiten des Staatlichen Schulamts Kassel veröffentlicht. Sie dienen dabei als Best-Practice-Modelle bzw. zur Anschauung und Orientierung beim Planen, Durchführen und Evaluieren eigener Unterrichtseinheiten auf der Grundlage kompetenzorientierter Unterrichtsmodelle. (vgl.ebd.S. 25f)

### ***Universität Würzburg***

Laut Angabe der Hochschulrektorenkonferenz<sup>42</sup> schließen sich dieser Idee aber noch andere deutsche Universitäten an, wie die nachstehenden exemplarischen Beispiele zeigen.

Das Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) der Universität Würzburg versucht z.B. eine stärkere Theorie-Praxis Verbindung damit zu erreichen, in dem schulische Gegebenheiten und Handlungsmöglichkeiten zum Ausgangspunkt für wissenschaftliche Forschung und Lehre gemacht werden. Dazu werden u.a. Kooperationsseminare zwischen dem ZfL und einzelnen Schulen durchgeführt, um fächerunabhängig und schulartübergreifend unmittelbare Erkenntnisse über individuelle Lern und Verständniswege zu gewinnen. Zudem können sich Lehramtsstudierende selbstreflexiv hinsichtlich ihrer Studien und Berufswahl und ihrer Eignung hinterfragen und dadurch gezielt in ihrem Kompetenzprofil weiterentwickeln.

### ***Universität Bremen***

Das Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Bremen hat hingegen folgende Maßnahme gesetzt: für alle konsekutiven Studiengänge („Master of Education“ (M.Ed.) in der Lehrerbildung ist das zweite Semester als Praxissemester vorgesehen inklusive vorbereitender und begleitender Seminare (9-12 ECTS Punkte) und eines drei monatigen Schulpraktikums (15 ECTS Punkte). Im Praxissemester bleiben die Studierenden mehrere Monate an derselben Schule, womit sie die Möglichkeit haben, ein ganzes Schulhalbjahr mit Gruppen von Schülerinnen und Schülern zu arbeiten und sich als Lehrkraft auszuprobieren. Der gewonnene Praxiseinblick wird zusätzlich durch Veranstaltungen der Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken gestützt, um einen ausreichenden Theorie-Praxis-Transfer zu gewährleisten.

---

<sup>42</sup> (zur Übersicht der Strukturmerkmale der Lehrerbildung in den deutschen Bundesländern – Stand: 19.07.2012 Online im WWW unter: [http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-06-Lehrerbildung/Strukturmerkmale\\_der\\_Lehrerbildung.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-06-Lehrerbildung/Strukturmerkmale_der_Lehrerbildung.pdf). Letzter Zugriff: 27.08.2014)

### ***Universität Bielefeld***

Abschließend wird noch auf die phasenverbindende Konzeption der Universität Bielefeld eingegangen, die sich insbesondere dem forschenden Lernen widmet. Auf Basis verschiedener Ansätze des Forschenden Lernens, soll dabei eine theoriegeleitete und forschungsmethodisch fundierte Reflexion von eigenen oder fremden schulpraktischen Erfahrungen stattfinden, die durch neue Kooperationsformen zwischen der Hochschule und dem Studienseminar gelingen soll. Im Zentrum steht dazu ein fallorientiertes Lernen, das durch reflektierte Praktiker bzw. Lehrer-Forscher-Modelle begleitet wird, um damit eine phasenübergreifende Fallarbeit in der Lehrerbildung zu ermöglichen. Im Sinne der Kompetenzorientierung, rückt damit die Grundlegung verbindlicher Standards in den Mittelpunkt, die wiederum reformorientiert forciert werden sollte. Die Universität Bielefeld arbeitet dazu an einer entsprechenden reformoffenen Atmosphäre an der Universität bzw. innoviert konsequent ihr Lehrangebot, um weiterführend eine tragfähige, systematische Zusammenarbeit mit den jeweiligen Studienseminaren (Bielefeld und Minden) zu erreichen.

### **11.3 Zusammenschau**

Andere Standorte, wie Hamburg, Niedersachsen, Magdeburg u.a. bieten ebenfalls Projekte zur phasenverbindenden Lehrerbildung an, womit deutlich wird, dass nicht nur der Bedarf erkannt wurde, sondern auch der notwendige Wille besteht, diesen zu decken. Außerdem wird ersichtlich, dass sich eine phasenverbindende Lehrerbildung nicht auf einzelne Abschnitte, sondern auf alle 3 Phasen beziehen kann, womit das Potenzial eines derartigen strukturellen Ansatzes nochmals deutlich wird.

## 12 Modell für eine alternative strukturelle Gestaltung der Lehrerbildung

Um abschließend zu klären, welche Faktoren förderlich bzw. notwendig sein könnten, damit eine phasenverbindende Strukturlegung umsetzbar ist, widmet sich das letzte Kapitel einem modellhaften Versuch, die Ergebnisse des Modellcurriculums als Beispiel einer phasenverbindenden Lehrerbildung mit jenen Kenntnissen zu verbinden, die aus Sicht der Theorie und Wissenschaft bzw. den bestehenden universitären Beispielen und Angeboten ermittelt wurden.

### 12.1 Paradigmatische Grundlegung

Der Rahmen des angedachten Modells basiert auf dem **profigrafischen Ansatz** nach Schenz (2012), der den biografischen Entwicklungsprozess eines Lehramtsstudenten/einer Lehramtsstudentin als „Prozess des Erfassens, Erfahrens und Bewertens pädagogischer Situationen“ (Schenz, 2012, S. 89) ansieht, wodurch der konzeptionelle Aufbau durch eine phasenverbindende Struktur gekennzeichnet ist. Folglich verstehen sich die einzelnen Studienphasen nicht mehr als aufbauend oder ergänzend, sondern als zirkulär miteinander verschränkt, womit die Zusammenarbeit aller Beteiligten (Universität, Schulamt, Praktikumsamt, Seminar, Seminarlehrkräfte) von Anbeginn gegeben ist.

Angelehnt an das Modell der Lehrer/innenbildung nach Schenz und Denner (Schenz & Denner, 2008) soll damit eine Verbindung aus bildungswissenschaftlichen Ansprüchen mit praxisorientierten Handlungskompetenzen über die einzelnen Lehramtsstudiengänge hinaus gelingen (vgl. Schenz, 2012, S. 209), indem folgender **Bildungsansatz** grundgelegt wird:

Bildung wird als ein kontinuierlicher, berufs begleitender Professionalisierungsprozess begriffen, der die Selbst- und Weiterbildung sowie die individuelle Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit als immanente Prinzipien verankert hat, wodurch der Einzelne als Mitgestaltender und Konstrukteur seiner eigenen Berufsbiografie wahrgenommen und unterstützt wird. Dazu braucht es die

entsprechende Bereitschaft und den passenden Rahmen, um den Studenten/die Studentin in seiner Autonomie und Solidarität zu stärken, sodass eine Brücke zwischen der Bildungsphilosophie und der berufsbezogenen Ausbildung geschaffen werden kann. Dieser demokratische (Bildungs-)Ansatz unterstreicht damit die Bedeutung der individuellen Mündigkeit, die wiederum als Maßstab einer pädagogischen Professionalität hervorzuheben ist. Denn ohne dem Vermögen, sich selbst zu reflektieren bzw. das eigene Denken und Handeln in Relation zu sich und anderen zu setzen, kann auch kein Professionalisierungsprozess unter dem Gradmesser einer mündigen und kritischen Selbst- und Weiterentwicklung implementiert werden.

Ein möglicher Lösungsansatz müsste damit auf der Sicherung einer (selbst-)bildenden Lernumgebung fokussieren, in der die Universität, in Form eines forschenden, selbsterschließenden Lernens und Studierens bzw. durch die Sicherung einer Theorie-Praxis Verknüpfung aktiv mitwirkt. Außerdem müssen alle mitwirkenden Akteure<sup>43</sup> dazu beitragen, phasenübergreifend und professionsorientiert zu agieren um damit „(...) einen Ort zu schaffen, der für den ständigen interdisziplinären und interinstitutionellen Dialog, für die Berücksichtigung der wandelnden Anforderungen an die LehrerInnenbildung sowie für eine kontinuierliche Sicherung der Qualität von Bildungs- und Berufstätigkeiten verantwortlich ist“ (Schenz, 2012, S. 208).

Das angestrebte Professionalisierungsmodell integriert dazu einerseits die Faktoren und Einflussgrößen von Wirtschaft, Wissenschaft, Religion und anderen gesellschaftlichen Interessen (vgl. Bronfenbrenner, 1981), um damit die notwendige Bewusstseins- als auch Reflexionsbereitschaft zu sensibilisieren, die Lehrer/innen in ihrem künftigen Berufsfeld benötigen, um den Schüler/die Schülerin unter Rücksicht seiner/ihrer Lebenskomponenten zu verstehen bzw. die Institution Schule in ihrer Komplexität betrachten zu können.

Andererseits müssen auch außerschulische Vernetzungspunkte geschaffen bzw. eingeplant werden, „(...) um die in den einzelnen Bildungsbiografien normativ

---

<sup>43</sup> Dozent/innen der Universität und Lehrende des Studienreferats

vorgesehenen oder situativ zu bewältigenden, Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen zu fördern, aber auch um die alltäglichen Übergänge und das davon tangierte Lernen in den verschiedenen Lebenskontexten professionell unterstützen zu können“ (Schenz, 2012, S. 211).

Dazu muss die eigene biografische Entwicklung, verbunden mit den bestehenden subjektiven Vorstellungen, Haltungen und Einstellungen zu Schule, Unterricht, Umgang mit Schüler/innen, Förderung uvm. kontinuierlich reflektiert und aktualisiert werden können, um den subjektiven Berufswunsch „Lehrer/Lehrerin“ objektivieren zu können bzw. diesen nicht mehr aus abstrakter, theoretischer Sicht, sondern aus autobiografischer Betrachtung verstehen und überdenken zu können.

Angelehnt an das EPIK-Modell professionellen Handelns nach Schratz et al (Schratz u. a., 2007) wandelt sich damit das individuelle Professionsbewusstsein in die Entwicklung eines professionellen pädagogischen Habitus um, der sich aus der Verbindung von individueller Reflexions- und Diskursfähigkeit mit systemischen Prämissen pädagogischen Handelns bildet.

## **12.2 Basismodul**

Die Strukturierung des Modells sieht dazu eine vierphasige Konzeption vor, in der das 1. Semester einer grundlegenden Vorbildung dient, die sowohl bildungswissenschaftliche Theorien und Kenntnisse wie auch fachdidaktische Kompetenzen integriert, um damit eine Schnittstelle aus fachwissenschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Inhalten zu schaffen. Beide Komponenten stehen somit in wechselseitiger Verbindung, wodurch die jeweiligen professionsspezifischen Merkmale gleichzeitig auf ihre pädagogischen Ansprüche und auf das jeweilige pädagogische Handlungsfeld bezogen werden.

## **12.3 Praxisfeld I**

Das nachfolgende 2. Semester unterliegt hingegen einem markanten Praxisbezug, in dem die Studierenden die Möglichkeit erhalten, wissenschaftliche Fragestellungen, die sich innerhalb des Studiums ergeben, anhand von

individuellen Forschungsprojekten nachzugehen, die beispielsweise an kooperierenden Schulen durchgeführt werden können (vgl. Modell der phasenverbindenden Lehrerbildung der Universität Würzburg). Umgekehrt ergibt sich damit die Ressource, Beobachtungen die innerhalb der einzelnen schulischen Arbeitsfelder (Förderung, Differenzierung, Unterrichtsgestaltung, methodische Vielfalt, Umgang mit Diversität) angestellt wurden, wissenschaftlich zu beleuchten, um den Kontext zu bezugswissenschaftlichen Feldern zu erkennen und hervorzuheben bzw. um eine schulspezifische Sozialisation zugunsten einer berufsrelevanten Kompetenzerwerbs zu verhindern (vgl. Hascher, 2011, S. 428).

Dazu benötigen die Student/innen wiederum entsprechende Kenntnisse in den verschiedenen Forschungsmethoden, um „(...) die zukünftigen Lehrer/innen zu befähigen, ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben“ (Keuffer, 2001, S. 41)<sup>44</sup>. Der Erwerb dieser Kenntnisse muss demnach einen frühzeitigen, studienimmanenten Aspekt bilden, der das Praxisfeld Schule unter dem Gesichtspunkt eines „entdeckenden, problem- und projektorientierten, kritischen Lernens“ (vgl. Dirks & Hansmann, 2002, S. 9) beleuchtet bzw. den Student/die Studentin dazu auffordert, wissenschaftliche Inhalte bzw. Fragestellungen aus der Praxis sowohl empirisch als auch theoretisch zu diskutieren.

## 12.4 Reflexions- und Supervisionsseminare

Das zunehmende Bewusstsein über die wechselseitige Verbindung der beiden Ausbildungsfelder Universität und Schule, muss aber auch durch entsprechende Reflexions- und Supervisionsangebote unterstützt werden, in denen die Student/innen offen über ihre Praxiseindrücke bzw. die damit verbundenen Fragestellungen sprechen können. Dazu sollten einerseits Angebote bestehen, die

---

<sup>44</sup> Der Wissenschaftsrat (2001) sieht ebenso vor, dass die Lehre auf Kompetenzgewinn ausgerichtet sein, wobei auch motivationale und soziale Aspekte des Lernens berücksichtigt werden sollen. Außerdem wird betont, dass das Studium beschäftigungsrelevant qualifizieren und forschungsnah ausbilden soll.

durch einen Mentor/eine Mentorin der Universität begleitet werden<sup>45</sup>. Andererseits sollten Peergroups (Communitys) gebildet werden, in denen sich die Student/innen jederzeit vernetzen bzw. im Sinne des Empowerment-Ansatzes (K.-H. Arnold u. a., 2010; Staub & Niggli, 2009) wechselseitig beraten können. Der angestrebte Diskurs sollte außerdem mit Vertreter/innen aus der Praxis stattfinden, um die Pluralität der unterschiedlichen Sichtweisen zu stärken bzw. als Grundlage eines fachlichen Diskurses einzufordern.

## 12.5 Persönlichkeitsentwicklung

Allerdings sollten die abgehaltenen Angebote nicht nur unterrichts- oder problemorientierte Aspekte integrieren, sondern auch den Bereich der Persönlichkeitsbildung und –entwicklung beinhalten.

Die Mentoren der Universität müssen dazu über entsprechende Qualifikationen verfügen, um ein Beziehungsangebot zu schaffen, das durch Akzeptanz, Wertschätzung, Authentizität, Transparenz und Empathie geprägt ist, sodass der Student/die Studentin „zu dem Selbst werden kann, das *er/sie*<sup>46</sup> in Wahrheit ist“ (C. R. Rogers & Schmid, 1991, S. 39). Denn laut Rogers kann eine wirkliche Veränderung erst durch die Erfahrung einer solchen hilfreichen Beziehung stattfinden, deren Kern durch ein [...] „warmherziges Anerkennen dieses Individuums als Person von bedingungslosem Selbstwert – wertvoll, was auch immer seine Lage, sein Verhalten oder seine Gefühle sind [...]“ bestimmt ist (C. Rogers, 1983, S. 47). Die Begriffe der Akzeptanz und Anerkennung verweisen außerdem darauf, dass die individuelle Wahrnehmung eines Menschen, entsprechend des eigenen subjektiven Erlebens anerkannt und akzeptiert werden muss, damit der Austausch von Gefühlen gewährleistet bzw. die Fähigkeit des Einzelnen, die Aspekte seines Lebens und seiner Selbsteinschätzung zu verstehen bzw. zu verändern, unterstützt wird. Rogers bezeichnet diesen letztgenannten

---

<sup>45</sup> Die bestehenden Begleitseminare sind für das angedachte Angebot zu eng gefasst, da sie sich häufig auf die Überarbeitung der einzelnen Unterrichtsversuche reduzieren, sodass zwar eine Produkt-, aber kaum eine Prozessreflexion stattfindet, die dieses Angebot hingegen priorisiert.

<sup>46</sup> Änderung durch die Autorin

Aspekt als die „Reorganisation der eigenen Persönlichkeit“ (vgl. ebd. S.49), deren Ziel in der Entfaltung, Ausweitung und Ausdehnung des eigenen Selbst liegt.

Außerdem könnten damit die einzelnen **Antinomien** des Lehrerhandelns (Helsper, 2004) gezielt berücksichtigt und reflektiert werden, die sich vorwiegend um die Unsicherheit stellvertretender Deutung und die Simultanität von Distanz und Nähe gruppieren. Helsper unterscheidet dazu 5 Bereiche, die sich erstens mit der Spannung zwischen Entscheiden unter Ungewissheit und professioneller Begründungspflicht, zweitens zwischen subsumtiver Einordnung des pädagogischen Geschehens unter allgemeine Kategorien und dem individuellen Fallverstehen, drittens mit der Spannung zwischen professionellem Vermittlungsversprechen und dem Erfolgsrisiko der pädagogischen Intervention beschäftigen. Außerdem wird die Spannung zwischen Nähe und Distanz, also dem Verlangen, die gesamte Person des anderen in all ihrer Besonderheit emotional zugewandt zu verstehen und dem gleichermaßen gültigen Gebot, die spezifischen Anforderungen der Schule und ihre generellen Regeln zur Geltung zu bringen, betont, wie auch die Spannung zwischen einer an Intersubjektivität orientierten Sachlogik bzw. dem lebensweltlich und biographisch gefärbten Weltverstehen der Schüler und Schülerinnen identifiziert (vgl. Helsper, 2004, S. 63f).

Baumert und Kunter (2006) leiten daraus ab, dass Lehrkräfte in ihrem Handlungsvollzug zwar notwendigerweise Entscheidungen zu treffen haben, die den widerstreitenden Geltungsansprüchen jedoch nicht gleichzeitig entsprechen können. „Erträglich und produktiv zu wenden ist diese Situation *deshalb*<sup>47</sup> nur, wenn in einem freiwilligen Arbeitsbündnis die Ansprüche der Sache und der Person wechselseitig in der Hoffnung auf Lernen und Entwicklung „lebenspraktischer Autonomie“ anerkannt werden. Dieses Arbeitsbündnis kann nicht erzwungen oder verordnet werden, sondern muss, auch wenn es als Rahmung vorausgesetzt wird, immer wieder erneut kommunikativ ausgehandelt werden“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 471).

---

<sup>47</sup> Ergänzung durch die Autorin

## 12.6 Community

Das vorliegende Konzept berücksichtigt diesen Aspekt, in dem außerdem die Ressource der Gruppe (Community) genützt wird, um die unterschiedlichen Erfahrungshintergründe, Sichtweisen und Wahrnehmungen innerhalb eines kollegialen Kreises aufzunehmen, sodass offen über die Herausforderungen, Schwierigkeiten bzw. Antinomien des Lehrberufs gesprochen und diskutiert werden kann.

Durch diese Verbindung aus Reflexion, Interaktion und Supervision kann es gelingen, die notwendige Reflexionsfähigkeit zu stärken und zu schulen, die für eine zukünftige Lehrperson unumgänglich ist. Denn „das Nachdenken über bisherige Erfahrungen und das Ziehen von Schlüssen führt zum Vordenken für die nächste Situation mit dem Ziel, dazu ein größeres Repertoire an Alternativen zur Verfügung zu haben“ (Schenz, 2012, S. 215). Diesem Ansatz schließt sich auch Terhart's Definitionsversuch einer beruflichen Kompetenz an (2007), in dem auch hier die Verbindung der individuellen Handlungsebene mit einer reflexiven Bewertung der eigenen erzielten Lösungen dazu dient, daraus ein eigenes Repertoires von Handlungsmustern aufzubauen (Frey, 2004, S. 904; Rothland & Terhart, 2007, S. 45).

## 12.7 Vertiefungsmodul I und II

Der anschließende 3. und 4. Studienabschnitt führt die Verzahnung aus Weiterbildung und Weiterqualifizierung fort, in dem sich die Student/innen auf Basis einer steten Rückbindung zwischen Praxis und wissenschaftlicher Theorie mit den Erfordernissen einzelner Schulen beschäftigen.

## 12.8 Praxisfeld II

Dazu empfiehlt es sich, das universitäre Studium mit einer regelmäßigen Lernhelfertätigkeit zu verbinden, um die Student/innen im Bewusstsein zu halten, welche Synergien zwischen Universität und Praxis bestehen. Wie im Modellcurriculum, könnten die Student/innen dazu regelmäßig 2-3 Stunden an einer

ausgewählten Schule verbringen, um einerseits zu hospitieren, andererseits um zu unterrichten, sodass die diagnostische Kompetenz geschult bzw. der Professionalisierungsprozess durch praktische Erprobung forciert wird. Damit gewinnen die Student/innen an Handlungssicherheit bzw. erfahren die Möglichkeit, schrittweise an ihre zukünftige Arbeitstätigkeit herangeführt zu werden. Außerdem ermöglicht „dieses Prinzip der fallbezogenen, stellvertretenden Deutung des latenten Sinns der aktuellen Interaktion mit dem Schüler eine eigene zusätzliche Fruchtbarkeit bei der Wissens- und Normenvermittlung“ (Oevermann, 1996, S. 156f).

## 12.9 Multiprofessionelles Netzwerk

Dazu werden die Student/innen auch durch ein multiprofessionelles Netzwerk gestützt, wodurch sie ihre Fragen mit der jeweiligen Praktikumslehrkraft besprechen bzw. im Austausch mit dem Dozenten/der Dozentin reflektieren können. Ebenso erfahren sich die Student/innen als aktives Teammitglied (vgl. Tenberg, 2006, S. 121ff), wodurch der kollegiale Rahmen als tragende Säule erlebt werden kann sowie die Fähigkeit erworben wird, von sich und der unmittelbaren Realität zu abstrahieren und von einer Außenperspektive auf sich und ihre berufliche Position zu blicken.

## 12.10 Portfolio

Der individuelle Professionalisierungsprozess wird dazu dokumentiert, in dem die Student/innen ein Portfolio erstellen, welches sie in Form eines Forschungstagebuchs (vgl. Altrichter & Posch, 2007) gestalten. Damit wird einerseits eine „zielgerichtete Sammlung von Arbeiten *möglich*<sup>48</sup>, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigen“ bzw. „Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen“ (Häcker, 2006, S. 36). Andererseits unterliegt das Portfolio einem zutiefst pädagogischen Grundgedanken, indem der Umgang mit

---

<sup>48</sup> Ergänzung der Autorin

Lernleistungen und deren Bewertung durch das Anerkennen der Verschiedenheit jedes Einzelnen gewährleistet ist.

Das Portfolio dient demnach als didaktischer Lernbegleiter während der gesamten Studienzeit, das den Zugewinn an Fach- und Lernkompetenzen zeigt, die individuellen Lernfortschritte sichtbar macht bzw. den jeweiligen Professionalisierungsprozess phasenübergreifend abbildet. Außerdem erwerben die Student/innen damit

- die Fähigkeit zum selbstständigen kritischen Denken und Urteilen
- die Fähigkeit, sich Zugang zu neuem Wissen zu erschließen
- die Fähigkeit, alleine und in Gruppen (Communitys) zu arbeiten
- die Fähigkeit zum intuitiven, analogen und vernetzten Denken
- die Fähigkeit, vorgängige Vereinbarung von Zielen, auf die sich alle im Lernprozess beziehen durch die
- Entwicklung vielfältiger, komplexer und alltagsnaher Aufgaben, die sich auf verschiedenen Niveaus bewegen, zu bearbeiten bzw.
- Portfoliogespräche bzw. selbstbestimmte, individuelle Lernprozesse zu gestalten.

In Anlehnung an das Innsbrucker Modell, könnte das Portfolio auch durch **Videoanalysen** ergänzt werden, die von den Student/innen während ihrer Praktika bzw. der Lernhelfertätigkeit erstellt und im Rahmen der Supervisionsseminare reflektiert werden. Kombiniert mit „Stimulated Recall Interviews“ (vgl. z.B. Calderhead, 1981; Clark & Yinger, 1977; bzw. Hackfort & Schlattmann, 1994), könnte damit die „Innensicht“ des Studenten/der Studentin durch das Erfassen und Rekonstruieren der geäußerten Gedanken und Gefühle zu den jeweiligen Unterrichtssituationen reflektiert und innerhalb der Community überarbeitet werden, womit sich eine Triangulierung der einzelnen Handlungsstrategien ergeben könnte.

Die Grundstruktur des Portfolios würde damit auf folgenden Punkten beruhen, die jedoch individuell variiert bzw. bedarfsorientiert erweitert werden können:

1. Explizite Formulierung von bestimmten Lehr- und Lernzielen in Absprache mit den Kooperationsschulen
2. Beurteilungs- und Reflexionskriterien für die Praktika – diese sollten durch eine kollegiale Abstimmung zwischen dem betreuenden Mentor (Universität) und der jeweiligen Praktikumslehrkraft ermittelt werden.
3. Dokumente, die von den Lernenden zur Veranschaulichung ihres Lernprozesses und ihrer Ergebnisse ausgewählt werden
4. Selbstreflexionen der Lernenden
5. Eigenengagement, das über die Pflichtanteile der Praktika hinausgeht
6. Kommentare der Lehrpersonen

Aus konzeptioneller Sicht ergeben sich somit folgende vertikale und horizontale Synergien, die in der nachstehenden Grafik dargestellt werden:

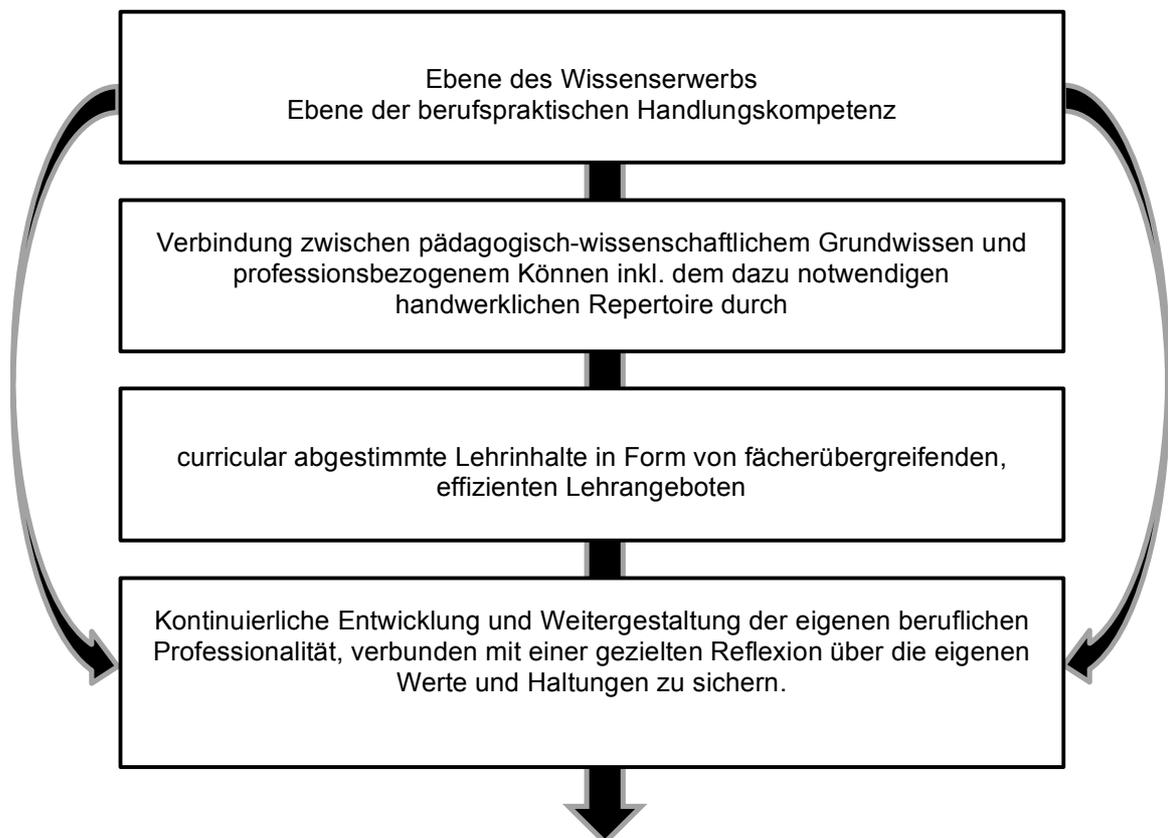


Abbildung 8 Vertikale und horizontale Synergien aus dem Modellcurriculum

Die Essenz dieses Modells beruht demnach auf der frühzeitigen Perspektivierung von Wissen (vgl. Combe & Kolbe, 2004) die durch selbstorganisierte Lern- und Unterrichtsmaßen erreicht bzw. durch eine aktive Verbindung von Wissenschaft und Praxis anvisiert wird. Durch die gleichzeitige Kooperation der einzelnen Phasen, wird zudem ein breiter Expertenpool geschaffen, der es ermöglicht, den Student/innen ihre gewonnen Erkenntnisse wie auch Fragen und Interessen adressatenspezifisch vorzubringen.

Gleichzeitig kann damit ein Rahmen geschaffen werden, in dem die Persönlichkeit des Studenten/der Studentin in seiner Gesamtheit integriert werden kann, wodurch sich individuelle Begabungen, Potenziale und Stärken aus dem Wissen um sich selbst und seiner Einstellungen gezielter ausprägen können. Somit birgt ein phasenverbindendes Konzept nicht nur eine stärkere Theorie-Praxis-Verzahnung, sondern auch eine personenorientierte Professionalisierung, wodurch sich der Einzelne aus der Anonymität befreien und in seinem spezifischen Können sichtbar werden kann.

Gleichzeitig verlangt dieses Modell eine breite, strukturelle Öffnung, die aus derzeitiger Sicht zwar mit den grundlegenden Bestimmungen des Lehramtsstudiums möglich wäre, allerdings benötigt es dazu weiterführende Adaptionen, um z.B. eine konsequente, ab dem Studienbeginn implementierte Praxiserfahrung zu institutionalisieren bzw. deren Begleitung und Supervision entsprechend abzusichern.

Außerdem wäre es notwendig, Expert/innen der III. Phase in den Entwicklungsprozess zu inkludieren, um die Fort- und Weiterbildung als interdisziplinäres und institutionsübergreifendes Verfahren auszulegen, sodass auch hier eine konsequente Theorie-Praxis Verzahnung besteht.

Wie jedoch das Modellcurriculum bzw. die vielen anderen, phasenverbindenden Maßnahmen zeigen, wäre eine dementsprechende Bereitschaft durchaus vorhanden, sodass die zukünftige Lehrerbildung, entsprechend der Forderungen einer biografischen- bzw. profigrafischen Professionalisierung ausgerichtet werden könnte. Allerdings wird es auch notwendig bleiben, die Kooperationsbereitschaft

aller Phasen konsequent zu fördern und zu fordern, um damit die derzeit noch eher divergierenden Interessenslagen weiter zusammenzuführen.

Die nachstehende Grafik, fasst die konzeptionellen Komponenten des Modells nochmals zusammen:

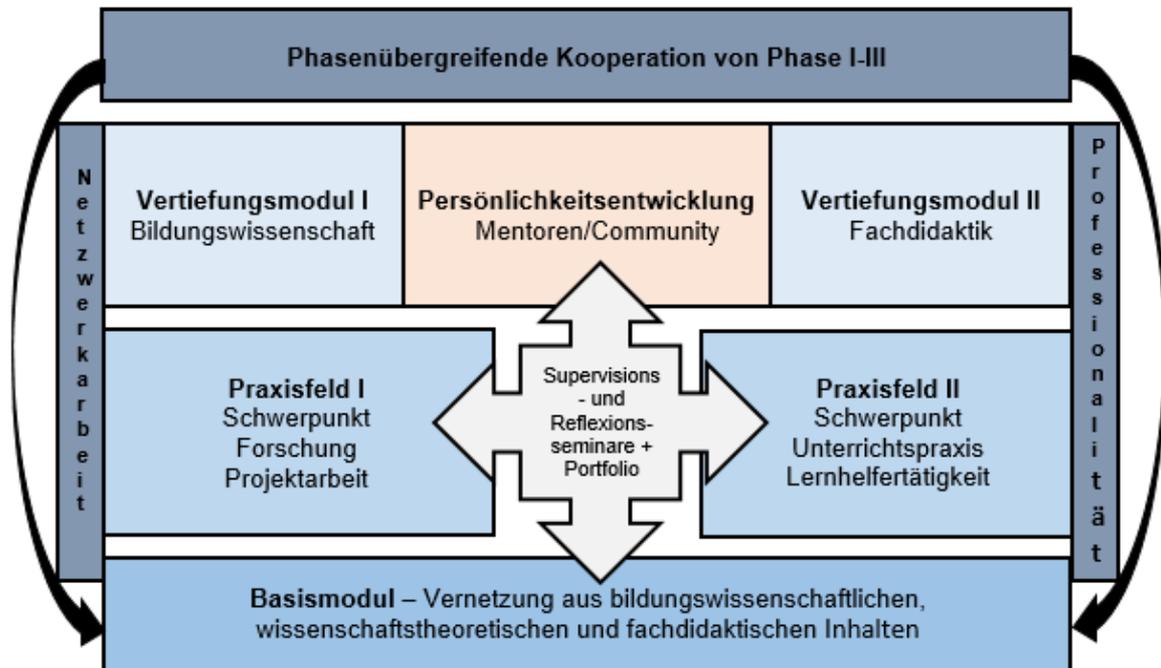


Abbildung 9 Komponentenmodell

## 13 Resümee

Die vorliegende Forschungsarbeit hat sich mit dem Thema der phasenverbindenden Lehrerbildung beschäftigt, um damit folgender Forschungsthese nachzugehen:

Eine gezielte Theorie-Praxisverbindung in der 1. Phase des Lehramtsstudiums ermöglicht den frühzeitigen Aufbau eines professionellen Habitus, der sich bei den Studenten/Studentinnen mit Beginn des Studiums, über ihre berufliche Laufbahn hinweg, berufsbiographisch entwickelt und auf Basis von geschulten Reflexionskompetenzen konstant modifiziert. Damit wird die Professionalisierung von Lehrer/innen als lebenslanger Prozess definiert, der sich durch strukturelle Verschränkungen aller Ausbildungsphasen institutionell sichern lässt.

Die Zusammenschau aus Empirie und Theorie hat gezeigt, dass eine phasenverbindende Lehrerbildung durchaus ein Konzept der gegenwärtigen wie der zukünftigen Lehrerprofessionalisierung darstellt, insbesondere da sich hierzu bereits wesentliche strukturelle Neuerungen ergeben haben. Allerdings ist eine völlige Umstellung noch offen, da die notwendigen systemischen und strukturellen Rahmenbedingungen derzeit fehlen bzw. nicht ausgeschöpft werden.

Damit diese aber gelingt, braucht es eine nachhaltige Klärung und Stärkung des Bedarfs, die nach Ansicht der Systemtheorie wiederum auf den systemimmanenten Operationsvorrat Rücksicht nehmen muss (vgl. Schubarth, 2010, S. 84). Auch die Organisationssoziologie verweist darauf, „dass sich Institutionen vor allem dann verändern, wenn sie sich in einer Not- oder Krisensituation befinden, ganz nach dem Motto *no pain no change*.“ (ebd. p. 84) Dementsprechend muss für alle Beteiligten einsichtig sein (bzw. werden), welchen Vorteil eine phasenverbindende Kooperation hat, um damit eine gemeinsame und tragfähige Zusammenarbeit zu sichern.

Die Ausgangslage scheint jedoch klar: es braucht das gemeinsame Verständnis, dass Professionalität kein einmaliger Kompetenz- oder Wissenserwerb ist, sondern ein berufsüberdauernder Prozess, den es durch die Universität, das Referendariat,

die Fort- und Weiterbildung, die jeweiligen Verwaltungseinrichtungen bzw. die einzelnen Schulen zu begleiten und zu gestalten gilt. Außerdem muss davon Abstand genommen werden, dass ein isolierter, wissenschaftstheoretischer Fokus, gleich wie ein abgeschotteter praxisorientierter Zugang dazu ausreicht, um die Vielfalt der pädagogischen Professionalität abzubilden.

Weiterführend müssen sich dazu alle beteiligten Institutionen davon distanzieren, die alleinige Obrigkeit für die Professionalisierung von Lehramtsstudent/innen bzw. den einzelnen Qualifikationsbereichen zu besitzen, um damit Raum und Möglichkeiten zu schaffen bzw. eine neue paradigmatische Grundlegung zu erlauben. Denn erst dann kann eine entsprechende Bewusstseinsbildung gelingen, durch die eine wechselseitige Begegnung von wissenschaftlicher und alltags- bzw. berufspraktischer Sichtweise zustande kommen kann, ohne, dass diese „kontrastiert und relationiert“, „übereinander geschoben“ und „wechselseitig etikettiert“ (Oelkers, 2009, S. 25) werden.

Insgesamt kann die grundgelegte Forschungsthese somit bestätigt werden, obgleich deren konkrete Umsetzung ein Projekt der nächsten Jahre bleibt.

## 14 Ausblick

Die Zukunft der Lehrerbildung bleibt ein spannendes Thema, obwohl sich bereits neue Tendenzen zeigen, in denen die historischen strukturellen Wurzeln zugunsten einer neuen, phasenverbindenden Struktur verändert werden, sodass u.a. der anfangs erwähnten Kritik nach mehr Effektivität und Praxisbegegnung (Terhart, 2007) positiv begegnet werden kann. Das Modellcurriculum hat außerdem gezeigt, dass die Verzahnung aus Theorie und Praxis nicht nur der pädagogischen Professionalität der Student/innen dienen kann, sondern auch deren Persönlichkeitsentwicklung fördert, sodass sie sich selbst besser einschätzen, ihre zukünftige berufliche Rolle klarer visualisieren bzw. die bestehenden Synergien zwischen Universität und Praxis deutlicher erfassen können. Weitere positive Effekte können außerdem durch andere empirische Studien belegt werden (vgl. Blömeke, 2006; Fabel-Lamla, 2013; Hascher, 2011; Radtke, 1996; Schütze, 1992, 1996; Terhart, 1995).

Allerdings ist diese Tendenz in der Lehrerausbildung nicht nur als positiv, sondern als notwendig zu bewerten, denn „[f]alls es nicht gelingt, deren berufsqualifizierenden Nutzen deutlicher als bislang zu beweisen, werden in zehn Jahren womöglich die bildungswissenschaftlichen Teile der universitären Erstausbildung unter hohem Druck stehen und ggf. deutlich verkleinert werden. ‚Schulpädagogik‘ im herkömmlichen Sinne wird dann womöglich in einer sehr berufsnahen Weise nur noch in den Studienseminaren betrieben; dort wird es sie auch weiterhin geben müssen, da die empirischen Bildungswissenschaften im universitären Kontext nur noch als hoch spezialisierte Forschung ihre Existenzberechtigung behalten“ (Óhidy, Terhart, & Zsolnai, 2008, S. 24).

Zukünftige Forschungsarbeiten könnten dazu wertvolle Beiträge leisten, indem sie beispielhaft folgenden Forschungsaspekten nachgehen: bezogen auf das Modellcurriculum wäre es spannend, die bisherigen Ergebnisse durch eine **Kontrollgruppenevaluation** auszudehnen, in dem MC-Student/innen mit Lehramtskandidat/innen, die ihr Studium unter regulären Bedingungen absolvieren,

verglichen werden würden. Damit könnte u.a. der Frage nachgegangen werden, ob und wie sich eine frühzeitige Theorie-Praxis-Verbindung nachhaltig auf die Entwicklung des professionellen Habitus von Student/innen auswirkt.

Ebenso könnte der Aspekt des Forschenden Lernens aufgegriffen werden, da dieser von einigen phasenverbindenden Konzepten (vgl. Universität Bielefeld) forciert wird und in seiner Wirksamkeit untersucht werden könnte.

Außerdem wären Forschungsarbeiten interessant, die neben möglichen Synergien aus Phase I. und II., auch die III.Phase berücksichtigen, um daraus Konzepte zu entwickeln, die eine entsprechende Zusammenarbeit erleichtern. Auch hier könnte auf bereits bestehende Beispiele Rückgriff genommen werden (vgl. Universität Würzburg), um deren Expertise zu nützen bzw. für weiterführende Modellprojekte heranzuziehen.

Abschließend erscheint es sinnvoll und notwendig, auch die Wahrnehmung der Student/innen aufzugreifen, um ihr Erleben aus Studium, Referendariat und Berufspraxis zu erfassen und daraus Ideen und Anhaltspunkte für eine weiterführende Innovation der bestehenden Studienstruktur zu erhalten. Auch hier liegen bereits interessante empirische Arbeiten vor (vgl. Kiel & Pollak, 2011), in denen u.a. Bewältigungsstrategien von Referendaren dokumentiert und fallorientiert erhoben wurden.

Allerdings sollte darauf geachtet werden, dass die Diversität der Forschungsmöglichkeiten nicht zu einer erneuten Vereinzelung an strukturellen Konzepten führt, da somit die Qualität einer vereinheitlichten und damit vergleichbaren Lehrerbildung (in Deutschland) in den Hintergrund rücken würde.

## 15 Anhang

### 15.1 Tabellenverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| 1. Tabelle 1 Gegenüberstellung Gymnasiallehrerausbildung und Volksschullehrerausbildung..... | 14 |
| 2. Tabelle 2 Reformstufen der bayerischen Lehrerbildung.....                                 | 26 |
| 3. Tabelle 3 Bereichsspezifische Schwerpunktsetzungen des Professionsbegriffs .....          | 35 |
| 4. Tabelle 4 Theoretische Leitlinien zur Professionalisierung .....                          | 37 |
| 5. Tabelle 5 Zusammenschau Theorieansätze zur Professionalisierung .....                     | 46 |
| 6. Tabelle 6 Zeitschiene Modellcurriculum .....  | 76 |
| 7. Tabelle 7 Innsbruckermodell – Ebenen, Methoden, Realisierung .....                        | 78 |
| 8. Tabelle 8 Überblick der Kategorien für den Leitfaden .....                                | 86 |
| 9. Tabelle 9 Transkriptionstabelle nach Kallmeyer und Schütze 1976...                        | 93 |
| 10. Tabelle 10 Transkriptionstabelle Modellcurriculum .....                                  | 94 |
| 11. Tabelle 11 Komponenten der Textreduktion nach Froschauer/Lueger 2003.....                | 96 |

## 15.2 Abbildungsverzeichnis

|   |     |
|---|-----|
| 1. Abbildung 1 Verteilung der Leistungspunkte im Grund-Haupt- und Reallehramtsstudium ..... | 25  |
| 2. Abbildung 2 Profigrammmodell.....  | 50  |
| 3. Abbildung 3 Säulenmodell des Modellcurriculums .....                                     | 64  |
| 4. Abbildung 4 Screenshots Moodle-Plattform .....   | 73  |
| 5. Abbildung 5 Screenshots Moodle-Plattform .....   | 74  |
| 6. Abbildung 6 Screenshots Moodle-Plattform .....   | 74  |
| 7. Abbildung 7 Lehrerbildungsbezogene Strukturmerkmale.....                                 | 156 |
| 8. Abbildung 8 Vertikale und horizontale Synergien aus dem Modellcurriculum.....            | 182 |
| 9. Abbildung 9 Komponentenmodell.....   | 184 |

### 15.3 Literaturverzeichnis

- Allemann-Ghionda, C., & Terhart, E. (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf*. Weinheim ua: Beltz.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. *Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, 4.
- Arnold, E., & Reh, S. (2005). Bachelor-und Master-Studiengänge für die Lehrerbildung. Neue Studienstrukturen als Professionalisierungschance. *Die Hochschule*, 1, 143–156.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (2010). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Baecker, D. (1994). Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 23(Heft 2), 93–110.
- Bastian, J., & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrerberuf - Bilanzierung und Perspektiven. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 167–192). Leske & Budrich. Abgerufen von [http://www.fachportal-paedagogik.de/fis\\_bildung/suche/fis\\_set\\_e.html?FId=601912](http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set_e.html?FId=601912)
- Bauer, K.-O. (2000). Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerverbeit. *Professionalisierung im Lehrerberuf*, Opladen, 55–72.
- Bauer, K.-O., Kopka, A., & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerverbeit: eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein*. Beltz.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst. (o. J.). Abgerufen 14. April 2014, von [www.stmuk.bayern.de](http://www.stmuk.bayern.de)
- Berger, H. (1974). *Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit: eine Kritik an Interview und Einstellungsmessung in der Sozialforschung*. Suhrkamp.
- Block, J. H., & Hazelip, K. (1995). Teachers' beliefs and belief systems. *International encyclopedia of teaching and teacher education*, 2, 25–28.

- Blömeke, S. (2001). BA- und MA-Abschlüsse in der Lehrerbildung – Chancen und Probleme. *Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche*, 163–183.
- Blömeke, S. (2004). 1.3 Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung.
- Blömeke, S. (2006). Struktur der Lehrerbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3), 393–416.
- Blömeke, S. (2009). Lehrerbildung in Deutschland. In *Päd Forum* (Bd. 37, S. 5–8).
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (2010). Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. *Münster: Waxmann*.
- Blömeke, S., & König, J. (2011). Zum Zusammenhang von Ausbildungsformen, -inhalten und -methoden mit dem erworbenen pädagogischen Professionswissen von Grundschullehrkräften. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4(1), 33–46.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., & Wildt, J. (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Westermann.
- Bohnsack, F. (2001). Lehrerbelastung und personale Stabilisierung. *Probleme der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt*.
- Bohnsack, F. (2004). Persönlichkeitsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In *Handbuch Lehrerbildung* (S. 152–164). Klinkhardt/Westermann.
- Bosse, D. (2010). *Auf dem Weg zu einer phasenübergreifenden Lehrerbildung Nordhessen: Dokumentation bestehender Kooperationsbezüge 2010*. Universitätsbibliothek Kassel.
- Bosse, D. (2012). Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. D. Bosse, Criblez, L. & T. Hascher (Hg.): *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, 11–28.
- Brandenburg, M., & Keller, B. (2002). Entwicklung von Standards. *Methodisches Vorgehen und Prozesserfahrungen. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 2(1).
- Brehmer, I., & Ehrich, K. (1990). Mütterlichkeit als Profession. *Lebensläufe deutscher Pädagoginnen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts*. Pfaffenweiler.
- Brezinka, W. (1988). Die Lehrer und ihre Berufsmoral. *Pädagogische Rundschau*, 45((5)), 541–563.

- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Abgerufen von [https://books.google.com/books?hl=de&lr=&id=\\_S7wAgAAQBAJ&pgis=1](https://books.google.com/books?hl=de&lr=&id=_S7wAgAAQBAJ&pgis=1)
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 159–167). Hogrefe.
- Bromme, R., & Haag, L. (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 777–793). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6>
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Klett-Cotta Stuttgart.
- Calderhead, J. (1981). A psychological approach to research on teachers' classroom decision-making. *British Educational Research Journal*, 7(1), 51–57.
- Cicourel, A. (1980). Basisregeln und normative Regeln im Prozeß des Aushandelns von Status und Rolle. In *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (S. 147–188). Springer.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum inquiry*, 7(4), 279–304.
- Combe, A. (1971). Die soziale Herkunft der Lehrer. *Bildung und Erziehung*, 24(jg), 241–250.
- Combe, A., & Buchen, S. (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern: Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Juventa-Verlag.
- Combe, A., & Helsper, W. (1997). *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp.
- Combe, A., & Helsper, W. (2002). Professionalität. In *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 29–47). Springer.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2004). *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*. Springer.
- Dirks, U., & Hansmann, W. (2002). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*. Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Erixon, P.-O., Frånberg, G.-M., & Kallós, D. (2001). The role of graduate and postgraduate studies and research in teacher education reform policies in the European Union. *Umeå: Umeå Universitet*.

- Erpenbeck, J., & Heyse, V. (1999). *Die kompetenzbiographie: Strategien der kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes lernen und multimediale kommunikation*. Waxmann.
- Fabel-Lamla, M. (2013). *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer: biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess* (Bd. 2). Springer-Verlag.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Juventa Weinheim.
- Fiebert, M., & Kunze, I. (2005). *Zwischen Lehrerbildung und Lehrerausbildung: Texte zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Lehrerbildung in Osnabrück* (Bd. 23). LIT Verlag Münster.
- Fischer-Rosenthal, W. (1990). Von der „biographischen Methode“ zur Biographieforschung: Versuch einer Standortbestimmung. *Biographieforschung. Eine Zwischenbilanz in der deutschen Soziologie. Werkstatt des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung*, 13, 11–32.
- Frankenberg, P. (2004). *Realität der virtuellen Hochschule: multimediale Lehre in Baden-Württemberg; Produkte-Erfahrungen-Perspektiven*. Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), 903–925.
- Froschauer, U., & Lueger, M. (2003). *Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme* (Bd. 2418). Grove/Atlantic, Inc.
- Funke, J. (2006). *Denken und Problemlösen*. Göttingen: Enzyklopädie der Psychologie Hogrefe Verlag.
- Gröschner, A. (2008). Die Zukunft der Lehrerbildung hat bereits begonnen. *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien–Rahmenbedingungen–Grundlagen*. Hg. von Will Lütgert [ua]. Weinheim, 7–12.
- Grunder, H.-U., & Bieri, T. (1995). *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule?: Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Haupt.
- Guldimann, T., & Zutavern, M. (2002). Lernen, eigenständiges Lernen zu fördern. *Journal für Lehrerbildung*, 2(1), 45–54.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 2). Suhrkamp Frankfurt am Main.
- Häcker, T. (2006). Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. *Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*, 2.

- Hackfort, D., & Schlattmann, A. (1994). Qualitative und quantitative Analysen im Verfahrensverbund-Das Beispiel der Video (selbst) kommentierung (VSK). *Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft, Bd. II: Forschungsmethoden–Untersuchungspläne, Techniken der Datenerhebung in der Sportwissenschaft*, 227–234.
- Hagemann, W. (2009). *Burnout bei Lehrern: Ursachen, Hilfen, Therapien*. 1. Aufl. München: CH Beck.
- Harney, K., Jütting, D., & Koring, B. (1987). *Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Fallstudien, Materialien, Forschungsstrategien*. Lang.
- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 573–591.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3(2001), 7–15.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn, 64–102.
- Helsper, W. (2004). Schülerbiographie und Schulkarriere. In *Handbuch der Schulforschung* (S. 903–920). Springer.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., & Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions und Biographieforschung–Einführung in den Themenschwerpunkt. *ZQF-Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 1(1).
- Henecka, H. P., & Lipowsky, F. (2002). Quo vadis magister? Berufliche Wege von Lehramtsabsolventen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(3), 414–434.
- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301–3011). Bad Heilbrunn: Blömeke, Sigrid.
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemässe Erziehung: Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Velbrück Wissenschaft.
- Hopmann, S. T. (2008). Lehrer/innenbildung in internationaler Perspektive. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3(8), 6–13.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Unterrichten als Beruf*. S, 249–267.
- Hughes, E. C., & Coser, L. A. (1994). *On work, race, and the sociological imagination*. University of Chicago Press.
- Kallmeyer, W., & Schütze, F. (1976). *Konversationsanalyse*. Scriptor.

- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 296–313.
- Keuffer, J. (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg: Abschlußbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamubrger Kommission Lehrerbildung*. Beltz.
- Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 51–67.
- Keuffer, J., & Oelkers, J. (2001). Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz.–S.
- Kiel, E., & Pollak, G. (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen: Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende* (Bd. 3544). UTB.
- KMK. (2004). Standards für die Lehrerbildung : Bildungswissenschaften. *KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland*.
- Kraler, C. (2007). *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf* (Bd. 4). LIT Verlag Münster.
- Kraler, C., & Schratz, M. (2006). *Neue Lernkulturen: Von allwissenden Lehrmeistern zu starken Lernräumen*. na.
- Kraul, M., & Harney, K. (2002). *Biographie und Profession*. Klinkhardt.
- Kreppner, K. (1975). *Zur Problematik des Messens in den Sozialwissenschaften*. Klett Stuttgart.
- Kromrey, H. (2013). *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung* (Bd. 1040). Springer-Verlag.
- Krüger, H.-H., & Marotzki, W. (2006). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Springer.
- Kunze, K., & Stelmaszyk, B. (2004). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In *Handbuch der Schulforschung* (S. 795–812). Springer.
- Lenhard, H. (2005). Die Zweite Phase der Lehrerbildung - ein Modell mit Zukunft? *Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. Stärken und Zukunftsfähigkeit der Zweiten Phase. SEMINAR Lehrerbildung und Schule, Sonderheft*, 9–15.

- Lenzen, D., Baumert, J., Watermann, R., & Trautwein, U. (2004). *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung* (Bd. 3). Springer-Verlag.
- Luhmann, N. (1987). Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim und Basel*, 57–75.
- Luhmann, N. (1997). *öffentliche Meinung*. Springer.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken [Introduction to Qualitative Social Research. A guide towards qualitative thinking]. ED: BELTZ VERLAG, WEINHEIM UND BASEL.
- Merten, R. (1997). *Autonomie der sozialen Arbeit: zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession*.
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1979). Das fokussierte interview. *Qualitative sozialforschung*, 2, 171–204.
- Messner, R. (2012). Leitlinien einer phasenübergreifenden Professionalisierung der Lehrerbildung. *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil, 1*, 63–92.
- Mollenhauer, K. (1972). Theorien zum Erziehungsprozeß: Zur Einf. in erziehungswiss. Fragestellungen. Juventa Verlag.
- Nagel, U. (2013). *Engagierte Rollendistanz: Professionalität in biographischer Perspektive* (Bd. 26). Springer-Verlag.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession?: Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. WBV.
- Oelkers, J. (2001). Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In *Zukunftsfragen der Bildung*. (S. 151–164).
- Oelkers, J. (2006). Lehrerbildung als Konfrontation mit dem Ernstfall. *Vortrag anlässlich der Fachtagung „Berufseingangsphase-Professionalisierung mit Nachhaltigkeit“ am, 17, 9*.
- Oelkers, J. (2009). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. BoD–Books on Demand.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, 3, 49–69.

- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, 1.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55–77). Springer.
- Ofenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos: Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Königshausen & Neumann.
- Óhidy, A., Terhart, E., & Zsolnai, J. (2008). *Lehrerbild und Lehrerbildung*. Springer.
- Ophardt, D. (2006). Professionelle Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern unter den Bedingungen einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion. Freie Universität Berlin.
- Oser, F., & Oelkers, J. (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. *Chur Zürich*.
- Otto, H.-U., & Utermann, K. (1971). *Sozialarbeit als Beruf: auf dem Weg zur Professionalisierung?* Juventa-Verlag.
- Parsons, T. (1964). *Beiträge zur soziologischen Theorie* (Bd. 15). H. Luchterhand.
- Parsons, T. (1968). *The structure of social action; a study in social theory with special reference to a group of recent European writers*. Talcott Parsons.
- Radtke, O. (1996). Wissen und Können—Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung [Knowledge and Ability—Basics of scientific teacher education](Opladen, Leske & Budrich). Leske & Budrich Opladen.
- Reh, S., & Schelle, C. (2006). *Biographieforschung in der Schulpädagogik*. Springer.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's* (Bd. 40).
- Rogers, C. R., & Schmid, P. F. (1991). *Person-zentriert: Grundlagen von Theorie und Praxis*. Matthias-Grünwald-Verlag.
- Rothland, M., & Terhart, E. (2007). *Beruf: Lehrer—Arbeitsplatz: Schule*. Springer.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Huber.

- Sandfuchs, U. (2004). Professionalität und internationale Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. 2004): *Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven*. Münster, 153–165.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*, 81–98.
- Schenz, C. (2012). LehrerInnenbildung und Grundschule. *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld zwischen Person und Gesellschaft*. München: Utz.
- Schenz, C., & Denner, L. (2008). *Lehrerbildung neu denken. Unveröffentlichtes Manuskript an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe*. Karlsruhe.
- Schenz, C., Schenz, A., & Pollak, G. (2013). *LIT Verlag Berlin-Münster-Wien-Zürich-London*. LIT Verlag Berlin-Münster-Wien-Zürich-London. Abgerufen von <http://www.lit-verlag.de/isbn/3-643-11939-1>
- Schley, W., & Schratz, M. (2000). Orientierungswissen und Orientierungskompetenz. *journal für schulentwicklung*, 4(1), 4–6.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Bd. 5126). Basic books.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A., & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. *Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung In: Kraler, Christian/Schratz, Michael: Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster. S, 123–138.
- Schratz, M., & Weiser, B. (2002). Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht. *journal für schulentwicklung*, 6(4), 36–47.
- Schratz, M., & Wieser, I. (2002). *Mit Unsicherheiten souverän umgehen lernen Zielsetzungen und Realisierungsversuche einer professionalisierenden LehrerInnenbildung*. na.
- Schubarth, W. (2010). Lohnt sich Kooperation?—Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 79–88.
- Schubarth, W., Speck, K., & Seidel, A. (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung*. Frankfurt aM: Potsdamer Studien zum Referendariat.
- Schütze, F. (1992). *Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession*. Springer.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. *Pädagogische Professionalität*.

- Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, 1993, 183–275.*
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *ZQF-Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 1(1).
- Schütze, F. (2001). Ein biographieanalytischer Beitrag zum Verständnis von kreativen Veränderungsprozessen. Die Kategorie der Wandlung. In R. Burkholz (Hrsg.), *Materialität des Geistes* (S. 137–162). Weilerswist.
- Schütze, F. (2002). Supervision als ethischer Diskurs. *Biographie und Profession*, 135–164.
- Schwänke, U. (1988). *Der Beruf des Lehrers: Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß*. Juventa-Verlag.
- Spranger, E. (1920). *Gedanken über Lehrerbildung*. Verlag von Quelle & Meyer.
- Staub, F. C., & Niggli, A. (2009). Zertifikatskurs der Universität Freiburg: Coaching und Mentoring in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(1), 93–103.
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In B. Reinbeck (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Stichweh, R. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. In *Erziehen als Profession* (S. 36–48). Springer.
- Stichweh, R. (1994). Wissenschaft. *Universität, Professionen: Soziologische Analysen, Frankfurt am Main: Suhrkamp*.
- Stichweh, R., & Brock, B. (1996). *Freiburger Kulturgespräche im Marienbad 1995: Postmoderne und Fundamentalismus; neue semantische und politische Frontstellungen; öffentliches Kolloquium am 12. bis 14. Mai 1995. 1. Weltgesellschaft und Fundamentalismus*. Freiburger Kulturgespräche im Marienbad: Carl-Auer-Systeme Verlag. Abgerufen von <https://books.google.at/books?id=PYvPmwEACAAJ>
- Tenberg, R. (2006). *Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts: Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens*. Julius Klinkhardt.
- Tenorth, H. E. (1986). Lehrerberuf vs. Dilettantismus. *Wie die Lehrerprofession ihr Geschäft verstand*. In: Luhmann, Niklas & Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): *Zwischen Transparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt: Suhrkamp, 275–323.

- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim, 225–266.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Beltz.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Inst. für Schulpädagogik und Allg. Didaktik.
- Terhart, E. (2004). *Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland*. na.
- Terhart, E. (2007). Standards in der Lehrerbildung-eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35(1), 2–14.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F., & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Lang Frankfurt aM.
- Tillmann, K. (2007). Qualitätssicherung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards? *Sportunterricht*, 56(3), 78.
- Von Rosenstiel, L., & Erpenbeck, J. (2007). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Schäffer-Poeschel.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen-eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–32). Beltz.
- Winter, M. (2008). Studienstrukturreform in der universitären Lehrerausbildung– Zum Stand der Umstrukturierung des Lehrerstudiums und zum Studienmodell Sachsen-Anhalts. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30(2008), 4.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. S. 227-255 in: G. Jüttemann (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Weinheim: Beltz, 448, 448–464.

## Internetquellen

„Bayerisches Staatsministerium für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst.“  
Zugegriffen 14. April 2014. [www.stmuk.bayern.de](http://www.stmuk.bayern.de).

„Bayerisches Staatsministerium für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst“, o. J.  
<http://www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung/gymnasium/referendariat.html>.

„Das Staatliche Studienseminar Bayern“, o. J. <http://www.studien-seminar.de/>.

„Die Lehrwerkstatt“, o. J. <http://www.lehrwerkstatt.org/idee/idee/>.

„Hessisches Schulgesetz.“ Zugegriffen 4. Februar 2014.

[http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/jportal/portal/t/18xo/page/bshesprod.psm/action/portlets.jw.MainAction?p1=0&eventSubmit\\_doNavigate=searchInSutreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#focuspoint](http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/jportal/portal/t/18xo/page/bshesprod.psm/action/portlets.jw.MainAction?p1=0&eventSubmit_doNavigate=searchInSutreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#focuspoint).

„Landesschulamt und Lehrkräfteakademie . Staatliches Schulamt für den Landkreis Darmstadt-Dieburg und die Stadt Darmstadt.“ Zugegriffen 4. Februar 2014.

[https://portal.hessen.de/irj/SSA\\_Darmstadt\\_Internet?rid=HKM\\_15/SSA\\_Darmstadt](https://portal.hessen.de/irj/SSA_Darmstadt_Internet?rid=HKM_15/SSA_Darmstadt).

„Schulamt Passau“, o. J. <http://www.schulamt-passau.de/zustaendigkeiten/schulrat.php?id=1>.

„Übersicht der Strukturmerkmale der Lehrbildung in den deutschen Bundesländern.“ Zugegriffen 4. Februar 2014. [http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-06-Lehrerbildung/Strukturmerkmale\\_der\\_Lehrerbildung.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-06-Lehrerbildung/Strukturmerkmale_der_Lehrerbildung.pdf).

„Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik der Universität Passau“, o. J. <http://www.zlf.uni-passau.de/studium/praktika/>.

## 15.4 Transkriptionsverzeichnis

1. Interviewpartner D (14.11.2012, WS 2012/13)
2. Interviewpartner E (19.12.2012, WS 2012/13)
3. Interviewpartner R (14.11.2012, WS 2012/13)
4. Interviewpartner C (19.12.2012, WS 2012/13)
5. Interviewpartner G (19.12.2012, WS 2012/13)
6. Interviewpartner M (14.11.2012, WS 2012/13)
7. Interviewpartner D/2 (30.10.2013, WS 2013/14)
8. Interviewpartner E/2 und R/2 (16.10.2013, WS 2013/14)
9. Interviewpartner G/2 (30.10.2013, WS 2013/14)
10. Themenreduktionsanalyse Phase 1, WS 2012/13
11. Themenreduktionsanalyse Phase 2, WS 2013/14
12. Themenreduktionsanalyse – Kategorisierung – Phase 1, WS 2012/13
13. Themenreduktionsanalyse – Kategorisierung – Phase 2, WS 2013/14
14. Experteninterview I – Dr. Hans-Stefan Fuchs – 06.02.2014
15. Experteninterview II – SchAD Hubert Kainz – 12.02.2014
16. Experteninterview III – Thea Weindl – 18.02.2014
17. Experteninterview IV – Brigitte Rammer – 18.02.2014