

Professionalisierung und Vernetzung von Theorie
und Praxis in der Lehrer*innenbildung –
Die Perspektiven von ausbildenden Akteur*innen
und Studierenden

Dissertation

zur Erlangung des Grades
der Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
des Instituts für Bildungsforschung der
Bergischen Universität Wuppertal
vorgelegt von

Anna Lena Erpenbach

Wuppertal
2024

Bei dieser Veröffentlichung handelt es sich um eine durch die Bergische Universität Wuppertal angenommene Dissertation.

Datum der Disputation: 18.09.2024

- 1. Gutachterin: Prof. Dr. Kathrin Fussangel**
- 2. Gutachterin: Prof. Dr. Viola Hartung-Beck**

*„Es gibt doch nicht vieles, das schöner ist, als das Gefühl,
etwas, das einem theoretisch bekannt ist,
in einer konkreten praktischen Lebenssituation zu erkennen
– eine Art Epiphaniemoment.*

*Ich hoffe, dass mir das Praxissemester genau diese Möglichkeiten zur Professionalisierung
meiner Lehrperson bieten kann.“*

(Studentische Arbeitstheorie; CP12M, Pos. 2)

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Praxissemester und fokussiert dabei die Vernetzung von Theorie und Praxis als Voraussetzung für erfolgreiches Handeln in der beruflichen Tätigkeit. Ziel ist es, die Perspektiven auf die Vernetzung von theoretischem Wissen und der praktischen Tätigkeit im Lehrkräfteberuf der ausbildenden Akteur*innen der beteiligten Institutionen und Studierenden sowie die Vernetzung von Wissensdomänen durch Studierende bei der Bearbeitung einer praxisnahen Aufgabe zu erschließen. In drei Teilstudien untersucht die Arbeit daher a) die Perspektive der ausbildenden Akteur*innen der am Praxissemester beteiligten Institutionen auf die Beziehung von Theorie und Praxis, b) die Sicht der Studierenden auf Professionalität, Professionalisierung und die Rolle universitären Wissens für die praktische Tätigkeit zu Beginn des Praxissemesters und c) inwieweit es Studierenden gelingt, verschiedene Wissensdomänen bei der Bearbeitung einer praxisnahen Aufgabe während des Praxissemesters zu nutzen und miteinander zu vernetzen. Die drei Teilstudien sind qualitativ angelegt und werden mit inhaltsanalytischen Verfahren ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass bei den Akteur*innen der Institutionen unterschiedliche Beziehungsbestimmungen von Theorie und Praxis dominieren, was zu einer inkohärenten Gestaltung von Lerngelegenheiten führen kann. Sie schreiben universitärem Wissen zwar durchaus eine Relevanz für Professionalität und Professionalisierung zu, nehmen allerdings auch eine Differenz zwischen den zukünftigen Anforderungen der praktischen Tätigkeit als Lehrkraft wahr und wünschen sich mehr Bezüge zwischen Theorie und Praxis. Diese Befunde können darauf hindeuten, dass Studierende eine stärkere Vernetzung von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung benötigen, die durch curriculare, personelle und strukturelle Maßnahmen der ausbildenden Akteur*innen umgesetzt werden muss. Die Ergebnisse der dritten Teilstudie ergänzen die Perspektive der Studierenden und zeigen, dass es Studierenden schwerfällt, verschiedene Wissensdomänen für die Bearbeitung einer praxisnahen Aufgabe zu nutzen und zu vernetzen. Demnach sollte eine kognitive Vernetzung verschiedener Wissensbestände mit praxisnahen Aufgaben kontinuierlich im Lehramtsstudium verortet und durch verschiedene Lerngelegenheiten eingeübt werden.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Professionalität im Lehrkräfteberuf: Theoretische Grundlagen	3
2.1	Der strukturtheoretische Professionsansatz	5
2.2	Der kompetenztheoretische Professionsansatz	7
2.3	Der (berufs-)biografische Professionsansatz	12
3	Lehrer*innenbildung und Professionalisierung	14
3.1	Konsequenzen der professionstheoretischen Perspektiven für die Lehrer*innenbildung	15
3.2	Die Struktur der Lehrer*innenbildung in Deutschland	18
3.3	Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung	23
4	Vernetzung und Kohärenz in der Lehrer*innenbildung	29
4.1	Relevanz einer vernetzten Lehrer*innenbildung	30
4.2	Möglichkeiten der Vernetzung in der Lehrer*innenbildung	32
4.3	Förderung kognitiver Vernetzung	40
4.4	Vernetzung von Theorie und Praxis	43
4.4.1	Verhältnisbestimmungen nach Neuweg (2011b, 2022)	44
4.4.2	Forschungsbefunde zur Perspektive auf Theorie und Praxis verschiedener Akteur*innengruppen der Lehrer*innenbildung	49
5	Forschungsfragen	52
6	Methodik	57
6.1	Studiendesign BeTuPA	58
6.2	Studiendesign StudiPro	69
6.3	Studiendesign VerLTB	79
7	Die Perspektive der ausbildenden Akteur*innen im Praxissemester auf die Beziehung von Theorie und Praxis (BeTuPA)	85
7.1	Integrationskonzepte als Beziehungsbestimmung von Theorie und Praxis	86
7.1.1	Aussagen analog zum Fundierungskonzept	87
7.1.2	Aussagen analog zum Phasierungskonzept	90
7.2	Differenzkonzepte als Beziehungsbestimmung von Theorie und Praxis	93
7.2.1	Aussagen analog zum Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept	93
7.2.2	Aussagen analog zum Reflexionskonzept	96

	7.2.3 Weitere Differenzkonzepte	99
7.3	Die Konzepte zur Beziehung von Theorie und Praxis im Vergleich der Akteur*innengruppen	100
8	Die Rolle universitären Wissens, Professionalität und Professionalisierung aus Sicht der Studierenden (StudiPro)	106
8.1	Rolle des universitären Wissens im Lehrkräfteberuf	107
	8.1.1 Funktionen universitären Wissens für die praktische Tätigkeit als Lehrkraft	107
	8.1.2 Differenz von universitärem Wissen und der praktischen Tätigkeit als Lehrkraft	111
8.2	Professionalität von Lehrkräften	113
	8.2.1 Verschiedene Kompetenzen als Teilaspekt von Professionalität im Lehrkräfteberuf	113
	8.2.2 Reflexion als Teilaspekt von Professionalität im Lehrkräfteberuf	118
	8.2.3 Schüler*innenbezug als Teilaspekt von Professionalität im Lehrkräfteberuf	120
	8.2.4 Kooperation als Teilaspekt von Professionalität im Lehrkräfteberuf	122
	8.2.5 Personenbezogene Aspekte/Eigenschaften als Teilaspekt von Professionalität	123
	8.2.6 Orientierung an Standards und Qualifikation als Teilaspekt von Professionalität im Lehrkräfteberuf	127
8.3	Professionalisierung im Lehrkräfteberuf	129
	8.3.1 Bedingungen und Einflüsse auf den Professionalisierungsprozess	130
	8.3.2 Wege der Professionalisierung	133
	8.3.3 Die Rolle des Praxissemesters für die Professionalisierung	140
9	Begründung praxisrelevanter Entscheidungen anhand verschiedener Wissensdomänen und deren Vernetzung (VerLTB)	147
9.1	Deskriptive Analyse der Lerntagebucheinträge	148
9.2	Kategorial geordnete Begründungen der selbst konzipierten Aufgabenstellung	152
9.3	Vernetzung von Wissensdomänen in den Begründungen	157
10	Diskussion	162
10.1	Teilstudie 1 (BeTuPA) und Teilstudie 2 (StudiPro)	163
	10.1.1 Problematik unklarer Vorstellungen und mangelnder Kohärenz zwischen den Akteur*innen unterschiedlicher Institutionen	164

10.1.2	Problematik möglicher Auswirkungen mangelnder Kohärenz auf den Professionalisierungsprozess der Lehramtsstudierenden	167
10.1.3	Die unspezifische Qualifikation der Begleitpersonen als Wirkfaktor	168
10.1.4	Ungenau und desiderate Vorstellungen von der Rolle universitären Wissens für die praktische Tätigkeit	171
10.1.5	Ungenau und desiderate Vorstellungen von Reflexion und reflexiver Fallarbeit	173
10.1.6	Kritische Aspekte von Erfahrungslernen und Modelllernen	175
10.1.7	Methodische Limitationen (BeTuPA und StudiPro)	177
10.2	Teilstudie 3 (VerLTB)	180
10.2.1	Ungenau Begründung praxisrelevanter Entscheidungen anhand verschiedener Wissensdomänen	180
10.2.2	Diffuser Bezug auf Wissensquellen	181
10.2.3	Abgleich der Methodik gegenüber früheren Studien und methodische Limitationen	182
10.2.4	Problematik der Erhebung in einer Lehrveranstaltung	183
10.3	Praktische Implikationen zur Vernetzung von Theorie und Praxis	183
10.4	Mögliche Perspektiven künftiger Forschung	186
10.5	Fazit	188
	Literaturverzeichnis	190
	Anhang	209

Abkürzungsverzeichnis

BeTuPA	Perspektive auf die Beziehung von Theorie und Praxis der ausbildenden Akteur*innen (Teilstudie 1)
LuL	Lehrerinnen und Lehrer
StudiPro	Perspektive der Studierenden auf Professionalität und Professionalisierung sowie die Rolle universitären Wissens für die praktische Tätigkeit (Teilstudie 2)
SuS	Schülerinnen und Schüler
VerLTB	Vernetzung der verschiedene Wissensdomänen in diesen Begründungen in den dafür erstellen Lerntagbucheinträgen herzustellen (Teilstudie 3)
ZfsL	Zentrum/Zentren für schulpraktische Lehrerbildung

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert & Kunter (2006, S. 482).....	8
Abbildung 2: Das Freiburger Säulen-Phasen- Modell der Kohärenz in der Lehrerbildung nach Hellmann (2019, S. 18)	33
Abbildung 3: Aufgabenstellung für die Studierenden (StudiPro)	70
Abbildung 4: Aufgabenstellung für die Studierenden zur Bearbeitung in einem Lerntagebucheintrag.....	81
Abbildung 5: Anzahl durchschnittlicher Nennungen pro Person je Institution verteilt auf Integrations- und Differenzgedanken.....	101
Abbildung 6: Relative Häufigkeiten der durchschnittlichen Nennungen der Konzepte pro Proband*in je Institution.....	102
Abbildung 7: Funktionen universitären Wissens für die praktische Tätigkeit	108
Abbildung 8: Kompetenzen als Teilaspekt von Professionalität.....	114
Abbildung 9: Handlungskompetenzen als Teilaspekt von Kompetenz.....	114
Abbildung 10: Personenbezogene Aspekte/Eigenschaften als Teilaspekt von Professionalität.....	123
Abbildung 11: Wege der Professionalisierung	133
Abbildung 12: Die Rolle des Praxissemesters für die Professionalisierung	140
Abbildung 13: Nutzung von Quellen in den Lerntagebucheinträgen.....	150

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der Interviewfragen am Beispiel der Akteur*innengruppe Fachleitende an den ZfsL.....	60
Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung der Interviewpartner*innen aus Teilstudie 1 (BeTuPA).....	63
Tabelle 3: Das finale Kategoriensystem mit Beispielsegmenten inklusive der Herleitung der deduktiven Kategorien aus den Beziehungsbestimmungen von Theorie und Praxis nach Neuweg (2011b).....	67
Tabelle 4: Verteilung der Proband*innen auf die Schulformen.....	74
Tabelle 5: Stichprobenbeschreibung der Proband*innen für die Erstellung des induktiven Kategoriensystems.....	75
Tabelle 6: Beispiel eines bearbeiteten Absatzes mit Analyseeinheiten und Generalisierungen.....	76
Tabelle 7: Darstellung des finalen Kategoriensystem StudiPro.....	77
Tabelle 8: Code Relation zu den Wegen der Professionalisierung	134

1 Einleitung

Die Zielsetzung des Praxissemesters im Master of Education der lehramtsauszubildenden Studiengänge, das 2009 in Nordrhein-Westfalen eingeführt wurde, liegt in der wissenschaftlichen und praktischen Vorbereitung der angehenden Lehrkräfte, orientiert an den praktischen Anforderungen des Berufsfelds sowie in der Verbindung von Theorie und Praxis (Freimuth & Sommer, 2010; Weyland & Wittmann, 2011). Die fünfmonatige Praxisphase wird durch die Institutionen Universität, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) und Schulen begleitet. Das Besondere an dieser Phase ist, dass alle an der Ausbildung angehende Lehrkräfte beteiligten Akteur*innengruppen die Studierenden im Praxissemester zeitgleich betreuen und Lerngelegenheiten initiieren. Im Praxissemester treffen Theorie und Praxis so unmittelbar aufeinander wie in keiner anderen Phase der Ausbildung oder des Berufslebens. Dieser Umstand bringt sowohl Herausforderungen als auch Potenziale mit sich. Eine Vernetzung der beteiligten Institutionen bietet die Möglichkeit, Bezüge zwischen den einzelnen Professionen zu prüfen und herzustellen – sowohl für die auszubildenden Akteur*innen als auch für die Studierenden (Mertens et al., 2020; Pilypaityté & Siller, 2018). Doll et al. (2018) konnten bestätigen, dass Angebote, die von auszubildenden Akteur*innen kohärent und institutsübergreifend in der Betreuung und Lernbegleitung von Studierenden gestaltet werden, besonders lernwirksam sind. Studierenden bietet sich im Praxissemester die Gelegenheit, Theorieansätze zur Erklärung der in den Schulen erlebten, praktischen Situation heranzuziehen und dabei die Unterstützung der wissenschaftlich orientierten Professionen zu erhalten (Leonhard & Rihm, 2011). Dadurch kann es Studierenden gelingen, eine wissenschaftlich fundierte Reflexion ihrer eigenen Erfahrungen zu erarbeiten und eine Vernetzung von Theorie und Praxis zu erleben.

Für eine umfangreich kohärente Ausgestaltung des Praxissemesters sind die beteiligten Institutionen gefordert, eine strukturelle, curriculare und personelle Vernetzung abzustimmen, auszugestalten und umzusetzen (Mayer et al., 2018), sodass angehende Lehrkräfte beim Aufbau einer vernetzten Wissensbasis, die für erfolgreiches professionelles Handeln relevant ist (Baumert & Kunter, 2011; Harr et al., 2019) unterstützt werden. Schneider und Cramer (2020) gehen davon aus, dass die Sicht der auszubildenden Akteur*innen auf die Vernetzung von Theorie und Praxis entscheidend dafür ist, wie sie Lerngelegenheiten initiieren, Aufgaben konzipieren und Reflexionsprozesse anregen. Dies ist besonders in Bezug auf die Ausgestaltung des Praxissemesters relevant. Um Anknüpfungspunkte potenzieller institutsübergreifender Vernetzung und gegenseitiger Bezugnahme von theoretischem Wissen

und praktischen Erfahrungen herausstellen zu können, braucht es Wissen um das Professionsverständnis und die Leitbilder der Akteur*innen in der Ausbildung angehender Lehrkräfte. Nach Scheunpflug et al. (2020) liegt die Aufgabe der Bildungsforschung weiterhin darin, dieses Professionsverständnis der beteiligten Akteur*innen empirisch zu erheben und als Ansatz für die Weiterentwicklung einer vernetzten Lehrer*innenbildung zu nutzen. Aus diesem Grund verfolgt die Arbeit in der ersten Teilstudie das Ziel, die Perspektive der am Praxissemester beteiligten Akteur*innen der begleitenden Institutionen auf die Beziehung von Theorie und Praxis zu analysieren. Doch auch die Nutzung der angebotenen Lerngelegenheiten durch die Studierenden trägt wesentlich zu deren Professionalisierung bei (Baumert & Kunter, 2011), weshalb die zweite Teilstudie die Sicht der Studierenden auf Professionalität, Professionalisierung und die Rolle universitären Wissens für die praktische Tätigkeit untersucht. Zur Weiterentwicklung vernetzungsfördernder Lerngelegenheiten, insbesondere in Bezug auf die kognitive Vernetzung im Praxissemester (Harr et al., 2019; Zeeb et al., 2019), wird in der dritten Teilstudie die Nutzung und Vernetzung verschiedener Wissensdomänen in der Bearbeitung einer praxisnahen Aufgabe durch Studierende untersucht. Das Ziel der drei Teilstudien besteht darin, Ansätze für eine optimierte Vernetzung der Lehrer*innenbildung zu eröffnen.

Für eine Hinführung zum Thema wird zunächst der theoretische Hintergrund der vorliegenden Arbeit erläutert. Zu Beginn werden die drei Professionstheorien Strukturtheoretischer Ansatz, Kompetenztheoretischer Ansatz und (berufs-)biografischer Ansatz als Grundideen dessen vorgestellt, was entscheidende Merkmale der Profession des Lehrkräfteberufs sind (Kap. 2) und welche Konsequenzen für den Professionalisierungsprozess im Lehrkräfteberuf aus Sicht der Vertreter*innen der Ansätze gezogen werden können (Kap. 3.1). Daran anknüpfend wird die derzeitige Struktur der Lehrer*innenbildung vorgestellt (Kap. 3.2) und das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen näher beleuchtet (Kap. 3.3). Aus der Struktur der Lehrer*innenbildung können kritische Punkte abgeleitet werden. Als mögliche Lösung für die Kritik an der Lehrer*innenbildung wird im Anschluss das Potenzial von Vernetzung und Kohärenz in der Lehrer*innenbildung thematisiert (Kap. 4.1) und es werden verschiedene Möglichkeiten zur Vernetzung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (Kap. 4.2) sowie erste empirische Erkenntnisse zur kognitiven Vernetzung verschiedener Wissensdomänen zur Lösung einer praxisbezogenen Aufgabe vorgestellt (Kap. 4.3). Daran anschließend wird die Vernetzung von Theorie und Praxis thematisiert und es werden erste Befunde zur Perspektive auf Theorie und Praxis verschiedener Akteur*innen in der Lehrer*innenbil-

derung vorgestellt (Kap. 4.4). Aus dem theoretischen Hintergrund abgeleitet werden anschließend die konkreten Forschungsfragen genannt (Kap. 5), welche im darauffolgenden empirischen Teil der Arbeit beantwortet werden.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden drei Teilstudien durchgeführt. Dafür wird zunächst das methodische Vorgehen erläutert (Kap. 6). In der ersten Teilstudie wird die Perspektive auf die **Beziehung von Theorie und Praxis** der ausbildenden Akteur*innen (BeTuPA) im Praxissemester untersucht (Kap. 7). In der zweiten Teilstudie werden die Erkenntnisse durch die Perspektive der **Studierenden auf Professionalität und Professionalisierung** sowie die Rolle universitären Wissens für die praktische Tätigkeit (StudiPro) erweitert (Kap. 8). Daran anschließend wird in der dritten Teilstudie untersucht, inwiefern Studierende auf Theorien und Modelle in der Begründung einer praxisnahen Aufgabe zurückgreifen und inwieweit es den Studierenden gelingt, eine **Vernetzung** der verschiedenen Wissensdomänen in diesen Begründungen in den dafür erstellten **Lerntagbucheinträgen (VerLTB)** herzustellen (Kap. 9). Die Erkenntnisse der drei Teilstudien werden anschließend diskutiert (Kap. 10.1 und Kap. 10.2). Aus der Diskussion lassen sich praktische Implikationen für die Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung ableiten (Kap. 10.3) und es können Perspektiven zukünftiger Forschung entwickelt werden (Kap. 10.4). Abschließend folgt ein Fazit der vorliegenden Arbeit (Kap. 10.5).

2 Professionalität im Lehrkräfteberuf: Theoretische Grundlagen

Wenn Professionalisierung und Vernetzung in der Lehrer*innenbildung in den Blick genommen werden soll, stellt sich zunächst die Frage, was eigentlich die Professionalität von Lehrkräften ausmacht. Was muss eine Lehrkraft wissen und können, um die Anforderungen im Lehrkräfteberuf bewältigen zu können? Wie wird eine Person zu einer professionellen Lehrkraft, bzw. wie kann sie zu einer professionellen Lehrkraft ausgebildet werden? Verschiedene Professionsansätze versuchen, Antworten auf diese Fragen zu geben. Drei dieser Professionsansätze, die im deutschsprachigen Raum zurzeit im Fokus stehen (Cramer, 2020), werden im folgenden Kapitel vorgestellt. Zunächst werden dafür die Grundlagen der Profession expliziert.

Unter einer Profession wird nach Terhart (2011) ein Beruf mit akademischer Ausbildung verstanden, dessen Ausführung dadurch gekennzeichnet ist, dass komplexe Herausforderungen bearbeitet bzw. bewältigt werden müssen. Das bedeutet gleichermaßen, dass einer Pro-

fession eine differenzierte Wissensbasierung zugrunde liegt und das berufsbezogene Handeln auf der Grundlage des durch Forschung generierten formalen Wissens stattfindet (Dick, 2016; Helsper, 2021). Als weiteres Charakteristikum einer Profession nennt Cramer (2020) die Offenheit, die Ungewissheit und die mitunter risikobehafteten Folgen des Handelns in dieser Form einer beruflichen Tätigkeit. Im Lehrkräfteberuf wird dies darin deutlich, dass nicht jeder Anforderung im Tätigkeitsspektrum einer Lehrkraft mit einer routinierten, eingeübten und vielfach erprobten Handlung begegnet werden kann, sondern situationsspezifisch entschieden werden muss, welche Handlungsoption gewählt wird (Helsper, 2021). Dick (2016) betont dabei die Besonderheit in praktischen Situationen: Zum einen wird eine Handlung aus dem eigenen Wissen heraus gestaltet, zum anderen wird aber auch auf das Umfeld fallspezifisch reagiert. Eine professionelle Lehrkraft muss demnach über das Wissen verfügen, wie bestimmte Situationen gestaltet werden können, und in der Lage sein, in einer konkreten Unterrichtssituation auch individuell und spontan z.B. auf bestimmte Äußerungen von Schüler*innen zu reagieren. Das berufliche Tätigkeitsfeld der Lehrkraft ist daher durch situationsspezifisches und fallbasiertes Handeln bestimmt (Helsper, 2021).

Was daraus folgend Professionalität¹ im Lehrkräfteberuf kennzeichnet und wie die Professionalisierung einer Lehrkraft stattfinden kann, wird in verschiedenen Professionstheorien unterschiedlich beschrieben. Die aktuelle Diskussion im Kontext der Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum fokussiert drei Ansätze zur Professionalität von Lehrkräften (Cramer, 2020): Der strukturtheoretische Ansatz beschreibt den Beruf als ein „komplexe[s] Bündel von Aufgaben, deren einzelne Elemente jeweils in sich eine antinomische, also: in sich widersprüchliche Struktur aufweisen“ (Terhart, 2011, S. 206). Die Professionalität der Lehrkräfte erweise sich also im gelingenden Umgang mit diesen Herausforderungen. Dahin gehen der kompetenztheoretische Ansatz davon aus, dass auf der Basis der Beschreibung von beruflichen Anforderungen Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen beschrieben werden können, die zur Bewältigung der Anforderungen essenziell sind (Terhart, 2011). Auch der (berufs-)biografische Ansatz (Fabel-Lamla, 2018) stellt die Kompetenzen heraus, setzt den Fokus darüber hinaus jedoch auf die – persönliche wie berufliche – biografische Entwicklung einer Lehrkraft und deren Einfluss auf das professionelle Handeln

¹ Zum Begriff Professionalität ist anzumerken, dass dieser häufig synonym für gekanntes oder als souverän beurteiltes Handeln genutzt wird. Er meint damit nicht notwendigerweise berufliche Handlungen in einem als Profession bezeichneten Berufsfeld (Idel et al., 2021). Im Kontext dieser Ausarbeitung wird Professionalität jedoch immer in Bezug auf (erfolgreiches) Handeln in der Profession gelesen.

(Terhart, 2011). In diesem Ansatz laufen verschiedene Forschungsströmungen zusammen und die (berufs-)biografische Professionstheorie legt tendenziell den Schwerpunkt auf die Phase des Berufslebens. Zugleich kann nach Fabel-Lamla (2018) konstatiert werden, dass hieraus bisher nur wenige Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrkräften gezogen wurden, weshalb der (berufs-)biografische Ansatz unter Kapitel 2.3 nur kurz skizziert werden soll.

2.1 Der strukturtheoretische Professionsansatz

Der strukturtheoretische Ansatz, der auf der Theorie von Oevermann (2002) beruht und vorrangig durch Helsper (2014, 2016, 2020) ausgearbeitet wurde, nähert sich dem Verständnis von Professionalität mit Blick auf die grundlegende Struktur des beruflichen Handelns und fragt, wie diese zu beschreiben ist und welche Besonderheiten sie (im Vergleich zu anderen Professionen) aufweist. Damit verbunden ist in einem weiteren Schritt die Frage, wie sich Professionalität unter diesen Bedingungen entwickelt bzw. wie sie gefördert werden kann.

Lehrkräfte haben primär die Aufgabe, Bildungsprozesse zu initiieren bzw. zu ermöglichen. Laut Helsper (2020) müssen Lehrkräfte in diesen Bildungsprozessen sowohl Wissen als auch Normen vermitteln. Dabei stehen sie in ihrem Handeln widersprüchlichen Anforderungen gegenüber. Diese Antinomien werden als Merkmal und Ausgangslage der Ausübung des Lehrkräfteberufs gesehen (Berkemeyer & Mende, 2018), wobei die durch sie verursachten Spannungen von den Lehrkräften reflexiv zu bearbeiten sind (Fabel-Lamla, 2018). Die Antinomien führen in diesem Beruf zu zahlreichen Ungewissheiten, welche von Lehrkräften jedoch als „konstitutiv für ihr Handeln“ (Cramer & Drahm, 2019, S. 23) angenommen werden müssen. Beispielhaft soll an dieser Stelle die Sachantinomie näher erläutert werden, hier verstanden als die Spannung zwischen dem wissenschaftlichen Wissensbestand und dem vorliegenden Einzelfall der Praxis, also den individuellen Schüler*innen. Mit dem Ziel der Vermittlung von (Fach-)Wissen muss die Lehrkraft an die Wissensbestände, Vorerfahrungen oder subjektiven Voraussetzungen der Schüler*innen in dem betreffenden fachlichen Gebiet anknüpfen und sie beispielsweise im Zusammenhang der Lebensweltorientierung auch auf motivationaler Ebene ansprechen. Helsper (2016) beschreibt die Antinomie wie folgt: „Nur wenn es gelingt, die objektive Sachlogik so an die subjektive Erfahrung

anzuschließen, dass Schüler [*sic!*] ihre Vorstellungen und alltagssprachlichen Formulierungen damit verbinden können, werden Lernprozesse möglich, die als sinnstiftende fachliche Bildungsprozesse bezeichnet werden können“ (Helsper, 2016, S. 119).

Damit sinnstiftende Bildungsprozesse zustande kommen, braucht es sogenannte Arbeitsbündnisse – primär zwischen der Lehrkraft und jeder*jedem Schüler*in, aber auch zwischen der Lehrkraft und der ganzen Klasse sowie zwischen der Lehrkraft und den Eltern (Helsper, 2014). Das Arbeitsbündnis zwischen Schüler*in und Lehrkraft besteht theoretisch darin, dass der*die Schüler*in sich mit dem Drang, etwas Neues zu lernen und einem gewissen ‚Wissensdurst‘ der Lehrkraft anvertraut, während die Lehrkraft diese Gegebenheit als Anlass nimmt, dem*der Schüler*in etwas Neues anzubieten, was er*sie lernen kann und möchte (Helsper, 2021). Da Helsper (2016) diejenigen Phasen, die Heranwachsende mit zunehmender Verselbstständigung durchleben, als Krisen versteht, werden die Lehrkräfte in der Interaktion mit Schüler*innen zu Kriseninitiator*innen und stellvertretenden Krisenlöser*innen: indem sie als wichtige Bezugspersonen in der Schule diejenigen sind, die Schüler*innen mit Neuem konfrontieren und sie dabei begleiten und unterstützen, das Neue zu verarbeiten (Helsper, 2016). Dieser Prozess wird als stellvertretende Krisenlösung bezeichnet.

Um diesen Anforderungen des Berufs und den damit verbundenen Aufgaben gerecht werden zu können, setzt Helsper (2021) voraus, dass „Professionelle über die entsprechenden Voraussetzungen – also über verschiedene Wissensformen, insbesondere wissenschaftlich gesichertes und feldspezifisches Wissen“ verfügen (2021, S. 56) und diese situationspezifisch anwenden können. Lehrkräfte benötigen Wissen, um im Einzelfall eine Krise initiieren und lösen zu können. In Anbetracht der je individuellen pädagogischen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*in gibt es keine ‚rezeptartigen‘ Lösungen für die situativ vorhandenen Krisen der Schüler*innen, das vorhandene Wissen muss vielmehr auf den Einzelfall hin geprüft und ggf. modifiziert angewendet werden (Helsper, 2021). Ein Charakteristikum dieses Berufs ist es auch, dass sich Lehrkräfte im Unterricht binnen sehr kurzer Zeit für eine bestimmte Handlungsoption entscheiden müssen (Helsper, 2020). Dies bedeutet ein Handeln unter (Zeit-)druck, wobei es in der unmittelbaren Situation häufig schwierig ist, die Auswirkungen des eigenen Handelns zu überprüfen und sich etwa zu vergewissern, dass die einzelfallspezifische Anwendung des eigenen Wissens erfolgreich war, indem sie zur Krisenbewältigung bei dem*der Schüler*in beigetragen hat und damit seinen*ihren Lernprozess unterstützt hat. Daraus folgt, dass Lehrkräfte ihr Handeln vielfach erst im Nachhinein

überprüfen und mit dem wissenschaftlichen Wissen abgleichen (können) im Sinne einer reflexiven Rekonstruktion des Einzelfalls. Diese kann z.B. in Form von kollegialen Fallberatungen stattfinden (Cramer & Drahm, 2019) und lässt sich als „Kennzeichen der professionalisierten Handlungspraxis“ (Helsper, 2020, S. 181) beschreiben. Um die Reflexion im Lehrkräfteberuf leisten zu können, schreibt der strukturtheoretische Professionsansatz der Lehrer*innenausbildung in der ersten Phase die Aufgabe zu, einen „Beitrag zur Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus zu leisten, der notwendig ist, um den Praxiszwängen nicht mehr oder weniger blind zu unterliegen“ (Helsper, 2016, S. 104). Der Bildungsprozess angehender Lehrkräfte muss demnach laut Helsper (2020) damit beginnen, dass sie an pädagogischer Praxis orientierten Fällen lernen. Dabei hält er es für besonders relevant, im universitären Studium zum oben erläuterten Handlungsdruck der Praxis Distanz einzunehmen. Das bedeutet, dass der universitären Ausbildungsphase eine gewisse Eigenlogik zugeschrieben wird. Sie muss auch bewusst in Abgrenzung zu Praxisphasen stattfinden, damit der Fokus auf einer wissenschaftlichen Reflexion bleibt und nicht nur auf eine „praktische ‚Verwertbarkeit‘ hin eingeübt wird“ (Helsper, 2020, S. 182).

Allerdings erfordert die professionelle Berufsausübung von Lehrkräften eine sogenannte doppelte Professionalisierung. Nach der universitären Ausbildung des reflexiven wissenschaftlichen Habitus als erste Professionalisierung schließt sich eine zweite Professionalisierung an, die von Helsper (2014) als „Einführung in die professionelle Handlungspraxis“ (Helsper, 2014, S. 217) bezeichnet wird. In dieser zweiten Professionalisierung sollen Lehrkräfte Routinen im professionellen Handeln entwickeln und einen reflexiven Umgang mit den zuvor im Rahmen der universitären Ausbildung erworbenen Wissensbeständen einüben (Helsper, 2014, 2020). Diese zweiphasige Professionalisierung vollzieht sich aus strukturtheoretischer Perspektive sowohl im Vorbereitungsdienst als auch in den ersten Berufsjahren (Helsper, 2020).

2.2 Der kompetenztheoretische Professionsansatz

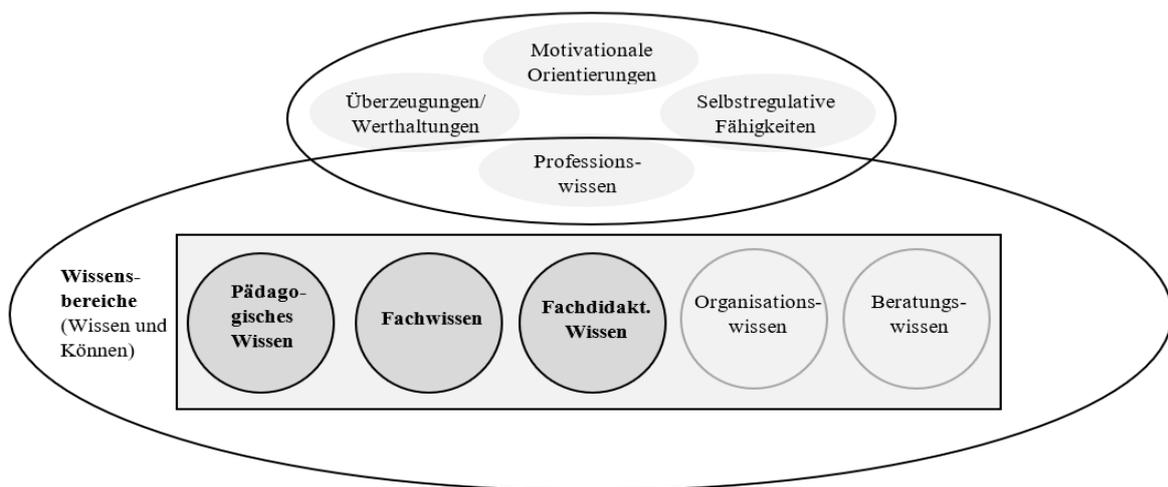
Der Ursprung der Kompetenztheorie liegt in der Expertiseforschung, deren Grundgedanke es ist, dass Lehrer*innenexpertise und die damit verbundene „(erfolgreiche) Tätigkeit von Lehrkräften auf Wissen und Können beruht, das in der Ausbildung in theoretischen und praktischen Phasen gewonnen und dann durch die Berufserfahrung weiter entwickelt wurde“ (Bromme, 2008, S. 159). Darauf aufbauend versteht Maag Merki (2009) ein Individuum dann als kompetent, „wenn es fähig ist, etwas bestimmtes zu tun“ (2009, S. 2). Dabei ist

immer der direkte Bezug zu konkreten Handlungen und nicht eine übergreifende Fähigkeit entscheidend. Auch Weinert (2014) hat sich ausführlich mit dem Begriff befasst und definiert Kompetenz als

„die bei den 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, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (2014, S. 27–28).

Der kompetenztheoretische Professionsansatz fokussiert die zur Erfüllung der beruflichen Anforderungen der Lehrkräfte notwendigen Kompetenzen. Diese Anforderungen stehen immer in Verbindung mit dem Ziel gelingender unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse, an denen auch der Erfolg von professionellem Handeln gemessen werden kann (Baumert & Kunter, 2011). Im Kontext des kompetenztheoretischen Ansatzes ist die Annahme entscheidend, dass Kompetenzen grundsätzlich erlern- und auch vermittelbar sind, also ausgebildet werden können (König, 2020b). Baumert und Kunter (2006) haben das *Modell professioneller Handlungskompetenz* (Abbildung 1) für den Lehrkräfteberuf entwickelt, auf das sich viele Autor*innen in der aktuellen empirischen Bildungsforschung beziehen.

Abbildung 1: Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert & Kunter (2006, S. 482)



Das Modell soll diejenigen Kompetenzen erfassen, die Lehrkräfte benötigen, um ihren Beruf erfolgreich ausüben zu können. Ähnlich der Annahme des strukturtheoretischen Ansatzes werden auch hier die Unsicherheiten der Profession berücksichtigt, die sich insbesondere in unvorhersehbaren, situationsabhängigen Verhaltensweisen der beteiligten Individuen spiegeln und entsprechend nur begrenzt planbare Handlungen ermöglichen (Baumert & Kunter, 2011). Das Modell professioneller Handlungskompetenz betrachtet die Professionalität von Lehrkräften als „Zusammenspiel von spezifischem, erfahrungsgesättigtem deklarativem und prozeduralem Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);

- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
- motivationalen Orientierungen sowie
- Fähigkeiten der professionellen Selbstregulation“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 33)

Wie die Grafik verdeutlicht, steht das Professionswissen als Voraussetzung für professionelles Handeln von Lehrkräften im Zentrum. In der Differenzierung der Wissensdomänen wird zwischen theoretisch-formalem Wissen und dem praktischen Wissen und Können unterschieden (Baumert & Kunter, 2013). Hier folgt die Darstellung Shulmans (1986) Topologie der Wissensdomänen im Lehrkräfteberuf mit der Trennung in die Wissensdomänen pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen. Im Modell ergänzt wurden das Organisationswissen und das Beratungswissen, um insbesondere die Besonderheiten und Anforderungen des Systems Schule und der in diesem System beteiligten Individuen zu berücksichtigen (Baumert & Kunter, 2006). Auch wenn das Modell die Wissensdomänen als eigenständige Bereiche darstellt, so betonen Baumert und Kunter (2011), dass „erfolgreiches Unterrichten vor allem aufgrund einer gut vernetzten“ (2011, S. 30) Wissensbasis stattfinden kann, da praktische Situationen nicht nur eine Wissensdomäne betreffen.

Das pädagogische Wissen, das im Rahmen jüngerer Forschungsprojekte auch als bildungswissenschaftliches bzw. pädagogisch-psychologisches Wissen bezeichnet wird, umfasst nach Baumert und Kunter (2011) „fachunabhängiges Wissen über die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen“ (2011, S. 38). Zur Präzisierung möglicher Themenbereiche des bildungswissenschaftlichen Wissen soll an dieser Stelle auf die Delphi-Studie von Kunina-Habenicht et al. (2012) verwiesen werden. In dieser wurde die universitäre Lehrer*innenbildung auf ihre bildungswissenschaftlichen Inhalte untersucht und von Expert*innen bezüglich der Relevanz für das Lehrer*innenhandeln beurteilt. Die verschiedenen Themen konnten anschließend folgenden neun Clustern zugeordnet werden:

- Unterricht
- Diagnostik und Evaluation
- Lernprozesse
- Entwicklungsprozesse
- Sozialisationsprozesse
- Heterogenität und soziale Konflikte
- Lehrer*innenberuf
- Bildungstheorien

- Bildungssystem und Schulentwicklung (Kunina-Habenicht et al., 2012)

Im Unterschied zur Zuordnung der Wissensbereiche im Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006) können die in dieser Studie identifizierten Wissensbereiche teils dem Organisations- und Beratungswissen zugeordnet werden und es erfolgt keine klare Trennung zwischen den Wissensbereichen. Die Ergebnisse der Delphi-Studie zeigen jedoch das breite Spektrum der verschiedenen Themenbereiche bildungswissenschaftlichen Wissens. Da das pädagogische bzw. bildungswissenschaftliche Wissen alle Lernsituationen im schulischen Kontext betrifft, ist hier laut Harr et al. (2019) eine vernetzte Wissensbasis besonders relevant und sollte immer im Kontext mit Fachwissen und fachdidaktischem Wissen vermittelt und vernetzt werden.

Das Fachwissen von Lehrkräften bezogen auf die von ihnen zu unterrichtenden Fächer bezeichnen Baumert und Kunter (2006) als zentrales Wissen von Lehrkräften, da die Wissensvermittlung des Faches als primäre Aufgabe von Lehrkräften betrachtet wird (Baumert & Kunter, 2006). Dieses Fachwissen oder fachwissenschaftliche Wissen gilt als Voraussetzung für das fachdidaktische Wissen, das wiederum „aber selbst ein besonderes unterrichts- und schülerbezogenes fachliches Wissen darstellt“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 37). Die COACTIV-Studie von Baumert und Kunter (2011) unterscheidet hinsichtlich des fachdidaktischen Wissens zwischen

„Wissen über das didaktische und diagnostische Potenzial, die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von Aufgaben, ihre didaktische Sequenzierung und die langfristige curriculare Anordnung von Stoffen,
Wissen über Schülervorstellungen (Fehlkonzeptionen, typische Fehler, Strategien) und Diagnostik von Schülerwissen und Verständnisprozessen,
Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten“ (2011, S. 37–38).

Zur Erfassung des Fachwissens von Lehrkräften wurden im Rahmen der FALKO-Studien (Krauss et al., 2017) in verschiedenen Fachdomänen Untersuchungen durchgeführt. Beispielhaft soll an dieser Stelle die Studie von Fricke (2018) zum fachbezogenen Professionswissen von Religionslehrkräften herangezogen werden. Anhand eines Pen-and-Paper-Testverfahrens sollte einerseits deklaratives Wissen bestehend aus Fachwissen und fachdidaktischem Wissen abgefragt werden. Andererseits sollten durch die Erhebung „Leistungen der Probanden, die der fachspezifischen Diagnose-, Urteils- und Darstellungsfähigkeit zuzurechnen sind“ (Fricke, 2018, S. 207) erfasst werden. Durch die Entwicklung und Überprüfung des Testinstruments konnte Fricke (2018) zeigen, dass das religionsbezogene Wissen der (angehenden) Lehrkräfte aus den Dimensionen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen besteht und Fachwissen und fachdidaktisches Wissen „zwar keine disjunkten, aber doch klar voneinander trennbare Wissenskategorien darstellen“ (Fricke, 2018, S. 214).

Neben den Facetten des Professionswissens umfasst das Modell der professionellen Handlungskompetenz außerdem die Aspekte Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie die Selbstregulation (Baumert & Kunter, 2011). Unter den Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrkräften können demnach „Wertbindungen (*value commitments*), epistemologische Überzeugungen (*epistemological beliefs, world views*), subjektive Theorien über Lehren und Lernen sowie Zielsysteme für Curriculum und Unterricht“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 42) gefasst werden. Motivationale Orientierungen und Selbstregulation stehen im Modell für die Aufgabe der Lehrkräfte, intentional gesteuert zu handeln und sich dabei selbst zu regulieren. Hier kommen Engagement und Distanzierungsfähigkeit, Selbstwirksamkeitserwartungen, Kontrollüberzeugungen und Enthusiasmus zum Tragen (Baumert & Kunter, 2006).

Angesichts der Spezifik des Lehrkräfteberufs, der aufgrund des Zusammenwirkens vieler Individuen immer situationsabhängig ist, fragt auch der kompetenztheoretische Ansatz nach dem Einfluss der Situation auf das professionelle Handeln von Lehrkräften. König (2020b) stellt zwei konträre Sichtweisen vor: Kompetenz wird als Disposition betrachtet und die Situation hat keinen Einfluss auf das professionelle Handeln. In diesem Fall sind laut König (2020b) die für den Beruf benötigten Kompetenzen nach Baumert und Kunter (2006) vollkommen ausreichend. Wenn Kompetenz jedoch als rein situativ gegeben betrachtet wird, sind König (2020b) zufolge die Kompetenzen nach Baumert und Kunter (2006) nicht relevant, sondern die Situation und die Performanz der Lehrkraft steht im Vordergrund. Blömeke et al. (2015) machen mit ihrem *Modell der Transformation von Kompetenz in Performanz* einen Vorschlag, beide konträren Sichtweisen zu vereinen und sich damit der Komplexität von Kompetenz im Lehrkräfteberuf zu nähern: Ihr Modell sieht Disposition und Performanz als Kontinuum. Dabei werden das Professionswissen und die affektiv-motivationalen Merkmale als *Disposition* und das beobachtbare Verhalten als *Performanz* betrachtet. Zwischen Disposition und Performanz stehen Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidung als *situationsspezifische Fähigkeiten* (König, 2020b), die entscheidend sind, um aus Dispositionen Performanz entstehen zu lassen.

Mit Blick auf die berufsspezifische Disposition, die situationsspezifischen Fähigkeiten und die Performanz schließt sich begrifflich der Kreis mit der Frage, wie angehende Lehrkräfte das dafür nötige Wissen und Können erwerben können. Da Kompetenzen als erlern- und vermittelbar gelten, können diese im Zuge einer hochschulischen und berufspraktischen

Ausbildung und anschließend im Beruf erworben bzw. vertieft oder erweitert werden (Kunter, Kleickmann et al., 2011). Für die Entwicklung professioneller Kompetenz ist zunächst das Professionswissen – also das theoretisch-formale Wissen aus den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften – im Rahmen des Studiums zu erwerben. Für das praktische Wissen und Können wiederum ist erfahrungsbasiertes Lernen in der Praxis und kontinuierliche (Selbst)reflexion erforderlich (Cramer & Drahm, 2019).

2.3 Der (berufs-)biografische Professionsansatz

Im Unterschied zum strukturtheoretischen (Kap. 2.1) und zum kompetenzorientierten Ansatz (Kap. 2.2) ist der (berufs-)biografische Ansatz dadurch gekennzeichnet, dass er zusätzlich zur Entwicklungsperspektive der Professionalisierung die persönliche biografische Entwicklung von Lehrkräften und deren Verschränkung mit dem Berufsleben berücksichtigt. Er erscheint damit als sinnvolle Ergänzung, und auch Terhart (2011) sieht darin „bis zu einem gewissen Grad eine verbindende Klammer zwischen struktur- und kompetenztheoretischem Ansatz“ (Terhart, 2011, S. 209).

Im Fokus des (berufs-)biografischen Professionsansatzes liegt der – über die Ausbildung hinausgehende fortschreitende – Kompetenzaufbau, die Aneignung einer beruflichen Haltung sowie die „Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Spanne der beruflichen Lebenszeit“ (Terhart, 2011, S. 208). Durch den Einbezug von beruflichen und privaten Lebensläufen räumt der Ansatz ein, dass auch private Krisen und Entwicklungen Auswirkungen auf das professionelle Handeln haben, womit „eine stärker individualisierte, breiter kontextualisierte und zugleich lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweise in die Vorstellung von Lehrerprofessionalität“ (Terhart, 2011, S. 208) einfließt. Fabel-Lamla (2018) betont in diesem Kontext, dass die Person selbst in der Rolle als Lehrkraft involviert ist und daher eine Reflexion der eigenen biografischen Entwicklung und der aus dieser Entwicklung resultierenden Konsequenzen für das eigene professionelle Handeln wichtig ist. Dabei geht es jedoch keineswegs nur um Gefahren für die Professionalität – wie etwa Fehler im professionellen Handeln, ausgelöst durch eigene Vorerfahrungen – sondern auch um mögliche Ressourcen, die aus der eigenen Biografie für das professionelle Handeln erwachsen (Fabel-Lamla, 2018).

Wie einleitend bereits angemerkt, fließen in diesem (berufs-)biografischen Ansatz unzählige vorwiegend forschungsorientierte Disziplinen zusammen. In diesen verschiedenen

Ansätzen lassen sich zwei Schwerpunkte des Erkenntnisinteresses ausmachen (Wittek & Jacob, 2020). Zum einen gilt das Interesse der Lehrperson in einem ganzheitlichen Sinne, indem deren berufliche Entwicklung in den Kontext ihrer Lebensbiografie gestellt wird. Dabei wird die gesamte Lebensspanne in den Blick genommen und mit berufsbezogenen Faktoren und Ereignissen in Zusammenhang gebracht. Zum anderen liegt der Schwerpunkt auf der beruflichen Entwicklung. Im Fokus stehen Themenfelder wie Berufskultur(en) oder Berufsbiografien und es werden berufliche Prozesse und Entwicklungen fokussiert. Wittek und Jacob (2020) sprechen dabei von „Lebensbiografie“ versus „Berufsbiografie“ (Wittek & Jacob, 2020, S. 196–197, H.i.O.). Für beide Schwerpunkte des Ansatzes lässt sich festhalten, dass der Professionalisierungsprozess aus der (berufs-)biografischen Perspektive niemals abgeschlossen ist. Es handelt sich vielmehr um ein lebenslanges Entwickeln des eigenen professionellen Handelns im Kontext von außerberuflichen sowie berufsbezogenen Prozessen (Wittek & Jacob, 2020). Dabei kann sich den Autoren zufolge eine Professionalität abhängig von den vorliegenden Umständen sowohl weiter- als auch zurückentwickeln, da „subjektive Bearbeitungs- und Bewältigungsstrategien von Handlungsanforderungen des Lehr[kräfte]berufs im Wechselverhältnis von Privat- und Berufsleben“ (Wittek & Jacob, 2020, S. 197) stehen. Auch Cramer und Drahmman (2019) betonen, dass Veränderungen im Privat- oder im Berufsleben gravierende Auswirkungen auf die Professionalität haben können und somit einen lebenslangen Professionalisierungsprozess steuern.

Da im (berufs-)biografischen Ansatz viele Komponenten – wie z.B. Geschlecht, verschiedene Phasen des Berufs, Berufswahlmotivation, Bewältigungsmechanismen und private Lebensereignisse (Wittek & Jacob, 2020) – als einflussreich für das professionelle Handeln gelten und Biografien sehr vielfältig verlaufen können, handelt es sich um einen in seiner Gesamtheit empirisch nur schwer zu greifenden Ansatz (Cramer & Drahmman, 2019). Zunächst wurde in Bezug auf die berufliche Sozialisation geforscht (Herzmann & König, 2016), insbesondere Aspekte der Haltung gegenüber dem Beruf oder die berufliche Identität waren Themen von Forschungsarbeiten (Idel et al., 2021). Dabei wurde primär versucht, idealtypische Entwicklungen oder Abläufe in der beruflichen Laufbahn zu identifizieren. So entwickelten Fuller und Brown (1975) auf der Grundlage von Beobachtungen das Modell *Stages of Learning to Teach*, das den Aufbau von Handlungskompetenz bei Lehrkräften anhand eines Stufenmodells beschreibt (Terhart, 1994). Laut diesem Modell entwickeln sich Lehrkräfte von der *survival stage* über die *mastery stage* hin zur *routine stage*, also vom reinen Überleben im Klassenzimmer hin zum „Ausüben erzieherischer Verantwortung im Blick auf Schüler“ (Terhart, 1994, S. 23) in ihrer Berufslaufbahn.

Mittlerweile finden sich jedoch auch viele einzelne, sehr spezifische Forschungsansätze zu Teilbereichen (berufs-)biografischer Aspekte. An dieser Stelle soll exemplarisch eine Studie von Rothland et al. (2015) zur sogenannten Berufsvererbung im Lehrkräfteberuf vorgestellt werden. In einer Fragebogenstudie mit $n=6.437$ Lehramtsstudierenden aus Deutschland, der Schweiz und Österreich haben 21% der Befragten angegeben, dass ein oder beide Elternteile ebenfalls Lehrkräfte sind oder waren. Bei diesen Studierenden zeigte sich ein realistischeres Bild vom Lehrkräfteberuf – insbesondere in Bezug auf Belastung und öffentliches Ansehen. Es konnte ebenfalls festgestellt werden, dass bei den sogenannten Lehrer*innenkindern die Berufswahl eher durch die hohe Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die berufliche Sicherheit gelenkt war (Rothland et al., 2015).

Da die Biografien von Lehrkräften sehr individuell geprägt sind und Wechselwirkungen mit unterschiedlichsten äußeren Einflüssen bestehen, ist eine als erfolgreich zu bezeichnende Professionalisierung nicht eindeutig skizzierbar (Cramer & Drahm, 2019). Konsens besteht dahingehend, dass eine Professionalisierung im (berufs-)biografischen Verständnis eine (selbst)reflexive Auseinandersetzung (angehender) Lehrkräfte braucht und eine über das gesamte Berufsleben andauernde Bereitschaft zur weiteren Entwicklung sowie die dafür nötigen Fähigkeiten voraussetzt (Fabel-Lamla, 2018).

3 Lehrer*innenbildung und Professionalisierung

Die drei in Kapitel 2 erläuterten Professionstheorien beruhen auf verschiedenen Perspektiven und Voraussetzungen professionellen Handelns: Der strukturtheoretische Ansatz zeigt die Struktur des Lehrkräfteberufs auf und setzt an den Problemen und Anforderungen an, die Lehrkräfte aufgrund dieser Struktur zu bewältigen haben. Daraus wird abgeleitet, dass Lehrkräfte in ihrem professionellen Handeln mit Krisen, Antinomien und Unsicherheiten umgehen können müssen, indem sie in reflexiver Fallarbeit auf ihr erworbenes Wissen zurückgreifen. Der kompetenztheoretische Ansatz hingegen setzt an den Facetten professionellen Handelns an und leitet daraus Kompetenzbereiche und Kompetenzen ab, die Lehrkräfte zu erwerben haben. Professionelles Handeln braucht laut den Vertreter*innen des kompetenzorientierten Ansatzes Wissen und Können, getragen von Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und der Fähigkeit zur Selbstregulation. Der (berufs-)biografische Professionsansatz fokussiert in unterschiedlichen Forschungsansätzen die private und berufliche Biografie von Lehrkräften und versucht, daraus Rückschlüsse auf die individuelle oder

kollektive Professionalisierung von Lehrkräften zu ziehen. (Selbst)reflexion und lebenslanges Lernen wird im (berufs-)biografischen Ansatz als Fundament der Professionalisierung betrachtet. Im Folgenden werden die verschiedenen Professionsansätze im Hinblick auf ihre Anforderungen an die Lehrer*innenbildung genauer expliziert (Kap. 3.1). Daran anknüpfend steht die Struktur der Lehrer*innenbildung in Deutschland im Mittelpunkt – mit Fokus auf Nordrhein-Westfalen (Kap. 3.2). Hierbei werden zudem die Ziele und die Gestaltung der Praxisphasen im Lehramtsstudium mit besonderem Fokus auf das Praxissemester näher erläutert (Kap. 3.3), um die Ausbildung von (angehenden) Lehrkräften in diesem Bundesland umfassend zu beleuchten.

3.1 Konsequenzen der professionstheoretischen Perspektiven für die Lehrer*innenbildung

Aus der Perspektive des strukturtheoretischen Professionsansatzes bedarf der Professionalisierungsprozess eines langsamen Hineinwachsens „in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen“ (Terhart, 2011, S. 203) in den unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung. Grundlegend verfolgt der Ansatz eine klare Trennung dieser Phasen und schreibt ihnen jeweils klare, von den übrigen Phasen abgegrenzte Aufgaben im Kontext einer zunehmenden Professionalisierung zu. Wie dargestellt setzt der strukturtheoretische Professionsansatz zudem die sogenannte doppelte Professionalisierung für professionelles Handeln voraus. Die erste Professionalisierung dient der Entfaltung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, der nach Helsper (2020) nur in der ersten Phase der Ausbildung – also im universitären Studium – erlangt werden kann. Im Zuge „forschend-reflexiver Erkenntnisbildung“ (Helsper, 2020, S. 182) können Studierende demnach lernen, bei sich selbst Bildungsprozesse anzustoßen und so Neues zu lernen – genau wie bei ihrer späteren Aufgabe als Kriseninitiator*innen in der Interaktion mit ihren Schüler*innen. Die (Selbst-)Reflexion bezieht sich hier vor allem auf das Überprüfen der Überzeugungen, die Studierende bereits in das Studium mitbringen. Diese Erkenntnisbildung kann nach Helsper (2020) vor allem mithilfe von Fallrekonstruktionen erfolgen, durch die auch schon die für die spätere Berufspraxis wichtige Fallarbeit eingeübt wird, jedoch ohne die eigene Involviertheit. In dieser Phase sieht der strukturtheoretische Ansatz noch keine praktischen Ausbildungselemente vor. Dadurch wäre die Eigenlogik des universitären Studiums gefährdet und der Wunsch nach einer direkten Anwendbarkeit des zuvor Gelernten in der Praxis bei den Studierenden steigt, wodurch wiederum der Aufbau des wissenschaftlich-reflexiven Habitus

gefährdet wäre (Helsper, 2020). Die praktische Ausbildung sollte daher erst in Form der zweiten Professionalisierung stattfinden. Diese zweite Phase bildet nach Helsper (2020) die Grundlage für professionelles Können und erst hier müssen sich angehende Lehrkräfte in der Handlungspraxis bewähren. Der strukturtheoretische Ansatz misst dabei der Begleitung des zweiten Professionalisierungsprozesses besondere Relevanz zu. Diese Begleitung muss ebenfalls reflexiv erfolgend und an der Rekonstruktion von Fällen ausgerichtet sein und – wie Helsper schon 2014 feststellt – nicht etwa im Sinne eines Experten-Novizen-Verhältnisses. Auch Cramer und Drahmman (2019) weisen darauf hin, dass durch die Reflexion und Fallarbeit in der zweiten Phase die Praxis erschlossen werden kann und die Lehrkräfte einen „reflexiven Lehrer[innen]habitus“ (2019, S. 22) ausbilden. Die zweite Professionalisierung setzt sich in der dritten Phase, der beruflichen Praxis, weiter fort. Hier fordert der strukturtheoretische Ansatz eine kontinuierliche Weiterbildung von Lehrkräften, um die eigenen Routinen im Lehrer*innenhandeln auf die gesellschaftlichen Weiterentwicklungen hin zu prüfen, da veränderte Herausforderungen auch eine veränderte stellvertretende Krisenlösung für die Schüler*innen erfordern (Helsper, 2020). Darüber hinaus ist in der dritten Phase eine fortdauernde Fallarbeit und Supervision wichtig, die gleichzeitig auch eine kontinuierliche Professionalisierung in Gang setzt (Helsper, 2020).

Der kompetenztheoretische Ansatz setzt für erfolgreiches professionelles Handeln neben Wissen auch Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten voraus. Diese Facetten der Professionalität korrelieren miteinander und machen sich darin bemerkbar, wie gut Lehrkräfte mit den Anforderungen des Berufs umgehen können (Baumert & Kunter, 2006). Damit die Studierenden die nötigen Kompetenzen aufbauen können, braucht der Professionalisierungsprozess laut diesem Ansatz verschiedene Lernsettings, die auf die verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung verteilt sind (Cramer & Drahmman, 2019). Das können sowohl formale als auch informelle Lerngelegenheiten sein (Kunter, Kleickmann et al., 2011). Für den Aufbau des Professionswissens ist demnach eine universitäre Lehrer*innenbildung als formale Lerngelegenheit notwendig (Cramer & Drahmman, 2019). Konsens besteht darüber, dass auch die Praxisphasen der Lehrkräftebildung eine notwendige formale Lerngelegenheit darstellen, da in der Praxis die Kompetenzen in Bezug auf praktisches Handeln eingeübt werden müssen (Kunter, Kleickmann et al., 2011). Neben dem Professionswissen werden in den formalen Lerngelegenheiten auch die Überzeugungen und Wertvorstellungen weiterentwickelt und geprägt, jedoch ist eine weiterhin viel diskutierte Frage, welchen Einfluss die eigenen biografischen Schulerfahrungen auf die

Überzeugungen und Werthaltungen haben (Kunter, Kleickmann et al., 2011). In schulpraktischen Phasen wie Praktika, dem Praxissemester und der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung im Vorbereitungsdienst wird der Aufbau von Expertise durch eine reflektierte Praxis und die Rückmeldung durch Mentor*innen weiter vorangetrieben (Cramer & Drahm, 2019). In der dritten Phase der Lehrkräftebildung sollen weitere formale Lerngelegenheiten wie Weiterbildungen genutzt werden, um die professionellen Kompetenzen weiter auszubauen und die Qualität des professionellen Handelns aufrechtzuerhalten (Kunter, Kleickmann et al., 2011). In dieser Phase haben auch die in dem Ansatz geforderten informellen Lerngelegenheiten die größte Relevanz. Durch Schüler*innenrückmeldungen, Austausch mit und Modelllernen von Kolleg*innen sowie der Erfolg des eigenen Unterrichts (z.B. gemessen an Schüler*innenleistungen) entwickeln Lehrkräfte ihre Kompetenzen während der gesamten beruflichen Tätigkeit weiter (Kunter, Kleickmann et al., 2011). Kunter, Kleickmann et al. (2011) betonen jedoch, dass für den beschriebenen kompetenztheoretischen Professionalisierungsprozess persönliche Voraussetzungen der (angehenden) Lehrkräfte einen Einfluss auf den Kompetenzerwerb haben. Zum einen ist die Nutzung der verschiedenen Lerngelegenheiten durch die Studierenden und Lehrkräfte relevant, zum anderen werden auch persönliche Merkmale als einflussreich auf die Handlungskompetenz betrachtet. So könne angenommen werden, „dass Personen aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen oder individuellen biografischen Hintergründe mehr oder weniger bereit oder in der Lage sind, diese Auseinandersetzung produktiv zu gestalten“ (Kunter, Kleickmann et al., 2011, S. 63).

Auch der (berufs-)biografische Ansatz sieht den (kontinuierlichen) Kompetenzaufbau als Voraussetzung professionellen Handelns im Berufsleben von Lehrkräften, sieht den Schwerpunkt jedoch im Einfluss der Biografie. In der Perspektive dieses Ansatzes lässt sich Professionalisierung knapp als „lebenslanger, potentiell krisenhafter Entwicklungsprozess“ (Wittek & Jacob, 2020, S. 199) beschreiben. Um diesen, das Berufsleben lang andauernden Entwicklungsprozess erfolgreich bearbeiten zu können, benötigen (angehende) Lehrkräfte vor allem (selbst-)reflexives Wissen und Fähigkeiten (Fabel-Lamla, 2018) sowie die Bereitschaft und Fähigkeit, auch als ausgebildete Lehrkräfte weiter zu lernen (Terhart, 2011). Vertreter*innen des Ansatzes fordern daher eine Implementierung (berufs-)biografischer Zugänge in der Lehrkräftebildung, beginnend mit der Einübung biografischer Reflexionsprozesse und der Thematisierung von und der Vorbereitung auf die anstehenden Entwicklungsaufgaben, sodass sie bewusst bearbeitet werden (Wittek & Jacob, 2020). Eine weitere For-

derung ist beispielsweise ein *phasenübergreifendes Spiralcurriculum* (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2017), das auch die dritte Phase berücksichtigt (Kap.3.2). Dadurch könnte bereits in der universitären Ausbildung das Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass auch nach den ersten beiden Phasen der Lehrer*innenbildung eine lebenslange Entwicklung und Weiterbildung nötig ist (Wittek & Jacob, 2020). Fabel-Lamla (2018) schlägt außerdem eine umfassende Etablierung von Supervisionen, kollegialen Fallberatungen sowie Mentoring- und Coachingangeboten in der Phase der Berufsausübung vor. Daran und an den strukturtheoretischen Professionsansatz anknüpfend, ergänzt Terhart (2011), dass auch das Fallverstehen fremder Fälle zu einem selbstreflexiven Prozess führen kann.

Aus den in den Ansätzen deutlich werdenden Forderungen für die Lehrkräftebildung lassen sich folgende Gemeinsamkeiten ableiten: Sowohl der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische als auch der (berufs-)biografische Ansatz setzen Wissen für professionelles Handeln voraus, das (im universitären Rahmen) von angehenden Lehrkräften strukturiert zu erwerben ist und als Basis für das professionelle Handeln und die individuelle Weiterentwicklung dient. Auch sehen alle Ansätze die Reflexion als wichtiges Merkmal für den Professionalisierungsprozess und für das professionelle Handeln in der Berufspraxis. Ein drittes Merkmal, das für alle drei vorgestellten Professionsansätze zutrifft, ist die kontinuierliche Weiterentwicklung in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung. Diese kontinuierliche Weiterentwicklung – oder auch lebenslanges Lernen – kann aus Perspektive der Ansätze zwar auf unterschiedliche Weise erfolgen, jedoch ist die Reflexion auch hier als übereinstimmendes, zentrales Element zu finden.

3.2 Die Struktur der Lehrer*innenbildung in Deutschland

Die Struktur der Lehrer*innenbildung trägt besondere Verantwortung für die spätere Professionalität von Lehrkräften in ihrer beruflichen Tätigkeit, da die angebotenen Lerngelegenheiten durch ihren Aufbau und die inhaltliche Konzeption – und damit die Professionalisierungsprozesse – für die Studierenden institutionell gesteuert werden. Dieses Kapitel erläutert die grundlegende Organisation und die Verantwortlichkeiten der aktuell existierenden Lehramtsstudiengänge in Deutschland und geht im weiteren Verlauf auf die strukturelle sowie konzeptionelle Ausgestaltung der Lehrer*innenbildung und auf das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen ein. Dabei werden insbesondere die strukturellen Schwierigkeiten und Herausforderungen der Lehrer*innenbildung herausgestellt.

Die Lehrer*innenbildung ist deutschlandweit in drei Phasen gegliedert. Die erste Phase findet schwerpunktmäßig an den Universitäten (bzw. in Baden-Württemberg an pädagogischen Hochschulen) statt und wird durch diese verantwortet. Die zweite Phase ist der Vorbereitungsdienst an den Zentren für schulpraktische Lehrer*innenbildung (ZfsL) bzw. Stundenseminaren, die von der Universität losgelöste Institutionen darstellen (Herzmann & König, 2016). Im internationalen Vergleich handelt es sich in Deutschland um eine der längsten Lehramtsausbildungen und auch der Vorbereitungsdienst in seiner derzeitigen Form unterscheidet sich deutlich von Formen in anderen Ländern (Blömeke, 2012). So werden Lehrkräfte für Elementary Schools, Middle Schools und High Schools in den USA beispielsweise in gerade mal vier Jahren ausgebildet; Praxisphasen sind nur am Ende dieser Ausbildungszeit integriert und finden nicht in Form eines mit Deutschland vergleichbaren Vorbereitungsdienstes statt² (Blömeke, 2012). Mit dieser Tatsache erklärt Blömeke (2012) das in der TEDS-M-Studie festgestellte, signifikant umfangreichere, pädagogische Wissen angehender Mathematiklehrkräfte in Deutschland gegenüber dem Wissen der Lehrkräfte in den USA.

Als dritte Phase wird die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte bezeichnet. Sie umfasst das sowohl formal organisierte wie auch das informelle lebenslange Lernen, wie es in allen drei professionstheoretischen Ansätzen gefordert wird (vgl. Kap.3.1). Konsens besteht darin, dass die in der Ausbildung erworbenen Wissensbestände und Kompetenzen als professionstypische Grundlagen nicht für eine erfolgreiche Tätigkeit von Lehrkräften über die gesamte Spanne des Berufslebens ausreichen. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, sich an dynamische Veränderungen in Schule und Gesellschaft anzupassen (Richter & Richter, 2020). Jedoch ist, wie u.a. Richter und Richter (2020) hervorheben, die Nutzung der durch Fort- und Weiterbildung entstehenden Lerngelegenheiten sowie die Auswahl der Themen den Lehrkräften selbst überlassen und es gibt keine oder nur wenige Steuerungen bzw. Anreize für Lehrkräfte, die Angebote wahrzunehmen. Dies dürfte insbesondere aus strukturtheoretischer und (berufs-)biografischer Perspektive als problematisch erachtet werden, da hier klare Zielsetzungen für das lebenslange Lernen formuliert sind (Kap. 2). Anzumerken ist, dass laut ministerieller Vorgaben in allen drei Phasen sowohl die Theorie als auch die Praxis wichtiger Bestandteil ist, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung je nach Phase (KMK, 2004).

² Die Lehrkräftebildung in den USA unterscheidet sich zwischen den Bundesstaaten, i.d.R. wird ein Bachelorstudium von vier bis fünf Jahren und zusätzlich ein Zertifizierungsprogramm absolviert.

Die Lehrer*innenbildung in Deutschland ist föderativ durch das Landesrecht bestimmt, d.h. die Ausbildung von Lehrkräften liegt in der Zuständigkeit der Kultus- und Wissenschaftsministerien der Länder – am Beispiel Nordrhein-Westfalens: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Terhart, 2007). Die jeweiligen Ministerien für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie die kulturellen Angelegenheiten der Länder arbeiten in der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) zusammen, um länderübergreifende Aspekte zu diskutieren, Empfehlungen zu formulieren und gemeinsame Interessen zu vertreten (KMK, o.D.). Für die Lehrer*innenbildung bedeutet dies, dass bei der Akkreditierung neuer lehramtsbezogener Studiengänge die ministeriellen Vorgaben und Empfehlungen zu berücksichtigen sind. So gelten u.a. die Standards der Lehrer*innenbildung, die von der KMK auf Grundlage einer Expert*innenkommission (AQAS e.V. et al., 2007) formuliert wurden, als Richtlinie zur Ausgestaltung der hochschulischen Lehrkräftebildung. Die Standards wurden auf Basis der Bildungs- und Entwicklungsziele der Schulgesetze der Länder erarbeitet und sollen die Qualität der schulischen Bildung deutschlandweit sichern, indem dort Orientierungen hinsichtlich der Anforderungen an das Lehrkräftehandeln gegeben werden (KMK, 2004). Die aktuellen Empfehlungen gelten bereits seit dem Ausbildungsjahr 2005/2006 und sollen in allen drei Phasen der Lehrer*innenbildung berücksichtigt werden. Diese *Standards für die Lehrerbildung* beziehen sich auf die Bildungswissenschaften generell und somit auf die Lehrer*innenbildung insgesamt, unabhängig von der Schulform und den Unterrichtsfächern. Die bildungswissenschaftlichen Elemente der Lehrer*innenbildung „umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen“ (KMK, 2004, S. 2) und betreffen die professionstypischen Kompetenzen *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen* und *Innovieren*, um den folgenden Aufgabenkomplexen im Lehrkräfteberuf gerecht zu werden:

- „Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. [...]
- Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. [...]
- Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. [...]
- Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter [...].
- Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung [...].“ (KMK, 2004, S. 3)

Neben den Bildungswissenschaften haben die Studierenden mit der Immatrikulation mindestens zwei Unterrichtsfächer bzw. Fachrichtungen gewählt. Diese beinhalten jeweils fachwissenschaftliche sowie fachdidaktische Anteile und zum Teil fachpraktische Elemente (in den Fächern Kunst, Musik, Textilgestaltung und Sport). Auch für die Unterrichtsfächer

hat die KMK übergreifende Standards entwickelt, welche die *Ländergemeinsame(n) inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* abbilden (KMK, 2019). Nach Abschluss des Studiums sollen die angehenden Lehrkräfte über „anschlussfähiges Fachwissen verfügen“ (KMK, 2019, S. 3). Das bedeutet, Studienabsolvent*innen

- „haben ein solides und strukturiertes Fachwissen (Verfügungswissen) zu den grundlegenden Gebieten ihrer Fächer bzw. Fachrichtungen erworben; sie können darauf zurückgreifen und dieses Fachwissen ausbauen,
- verfügen aufgrund ihres Überblickswissens (Orientierungswissen) über den Zugang zu den aktuellen grundlegenden Fragestellungen ihrer Fächer bzw. Fachrichtungen,
- verfügen über Kenntnisse, wo und wie digitale Technologien in der Wissenschaft, in ihren Fächern und in den jeweils einschlägigen Berufen den professionellen Alltag und Erkenntnisprozesse beeinflussen (technologisches Fachwissen),
- können reflektiertes Wissen über ihre Fächer bzw. Fachrichtungen (Metawissen) einsetzen und auf wichtige ideengeschichtliche und wissenschaftstheoretische Konzepte zurückgreifen. In den beruflichen Fachrichtungen werden diese durch reflektierte Erfahrungen aus der Berufspraxis ergänzt,
- können sich aufgrund ihres Einblicks in andere Disziplinen weiteres Fachwissen erschließen und damit fach- bzw. fachrichtungsübergreifende Qualifikationen entwickeln.“ (KMK, 2019, S. 3–4)

Neben dem Fachwissen sollen Absolvent*innen auch über Kompetenzen in den „Erkenntnis- und Arbeitsmethoden und Medien der Fächer verfügen“ (KMK, 2019, S. 4), hier insbesondere bezogen auf deren sachgerechte und adressat*innengerechte Anwendung.

Die fachdidaktische Ausbildung an der Universität soll den angehenden Lehrkräften „ein solides und strukturiertes Wissen über fachdidaktische Positionen und Strukturierungsansätze“ (KMK, 2019, S. 4) vermitteln. Außerdem beinhalten die Anforderungen für die Fachdidaktiken zusätzlich Aspekte wie die adressat*innengerechte Vermittlung der fachlichen Inhalte, das Wissen von fachbezogener Forschung und deren Nutzung sowie Leistungsbeurteilungen und die Gestaltung von angemessenen Lernumgebungen für das Fach (KMK, 2019). In den Vorgaben zeigt sich deutlich die kompetenztheoretische Professionalisierungs-idee (Kap. 2.2), die in Form von curricularen Zielsetzungen in der Lehrkräftebildung Berücksichtigung findet. Kompetenzen sind in den Vorgaben zur Ausbildung angehender Lehrkräfte als das zu verstehen, was sie wissen und können sollen (König, 2020b).

Da die Studien der vorliegenden Untersuchung im Rahmen der Lehrer*innenbildung in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurden, wird im Folgenden die konkrete Umsetzung der Vorgaben am Beispiel der Lehrer*innenbildung in Nordrhein-Westfalen dargestellt. Hier regelt das Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 die allgemeinen Bestimmungen, die Verordnungen zum Vorbereitungsdienst sowie den Zugang hierzu, es gilt für alle Bachelor- und Masterstudiengänge in der Lehrkräftebildung in Nordrhein-Westfalen (Lehrerausbildungsgesetz -

LABG/Vom 12. Mai 2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022). Die Regelstudienzeit des universitären Studiums ist auf zehn Semester ausgelegt. Dabei fallen sechs Semester auf den Bachelor of Arts bzw. Science und vier Semester auf den Master of Education. Der Schwerpunkt des Bachelorstudiums ist stärker auf die Unterrichtsfächer ausgelegt. Als Praxisphasen sind im ersten Jahr des Bachelorstudiums ein 25-tägiges Eignungs- und Orientierungspraktikum und im weiteren Verlauf des Bachelorstudiums zusätzlich ein vierwöchiges Berufsfeldpraktikum in einem außerschulischen Bereich vorgesehen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018). Das Masterstudium setzt den Schwerpunkt auf fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Inhalte und bildet intensiver auf die gewählte Schulform hin aus. Im Masterstudium ist ein fünfmonatiges Praxissemester integriert (Kap. 3.3; Mertens & Gräsel, 2018).³ Neben den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken der Unterrichtsfächer und den bildungswissenschaftlichen Anteilen ist außerdem das Modul „Deutsch für Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte“ ein curriculares Pflichtelement im Lehramtsstudium (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018).

Der Aufbau des Lehramtsstudiums in Nordrhein-Westfalen, in dem mindestens zwei Unterrichtsfächer mit den jeweiligen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken und zusätzlich die bildungswissenschaftlichen Elemente studiert werden, verdeutlicht die komplexe Herausforderung für Studierende, sich parallel in mindestens fünf verschiedenen und voneinander getrennten Wissensdomänen parallel zu bewegen (Hascher, 2014). Hier setzt auch eine Kritik an der universitären Lehrer*innenbildung an, denn das Absolvieren der Lehrveranstaltungen zu den verschiedenen fach- und bildungswissenschaftlichen Anteilen mit ihren jeweils vielseitigen Domänen (in den bildungswissenschaftlichen Studien beispielsweise Erziehungswissenschaften, Psychologie, Soziologie, Allgemeine Didaktik etc.) muss von den Studierenden eigenständig koordiniert werden, wobei die einzelnen Anteile aufgrund ihrer Vielfalt im begrenzten Umfang des Studiums oft nur fragmentär zu bearbeiten sind (Darling-Hammond, 2006; Terhart, 2007). In der Konsequenz werden Studierende mit Ausschnitten komplexer Thematiken konfrontiert und wechseln – häufig auch mehrmals täglich – zwischen den unterschiedlichen Fakultäten, Fachbereichen und Disziplinen. Daraus leitet sich ein weiteres Problem ab, das in den letzten Jahren deutlich an Aufmerksamkeit gewonnen

³ In den Studiengängen der einzelnen Schulformen kann es zu Abweichungen kommen. So müssen Lehramtsstudierende für das Berufskolleg zusätzlich fachpraktische Tätigkeiten von zwölf Monaten Dauer nachweisen und Studierende der Sonderpädagogischen Förderung sonderpädagogische Fachrichtungen studieren.

hat: die mangelnde inhaltliche Vernetzung dieser Domänen (Darling-Hammond, 2006). Studierende sind herausgefordert, das in den einzelnen Disziplinen erworbenen Wissen miteinander in Verbindung zu bringen und dazu im schulischen Handeln zu nutzen, da – ausgehend von der kompetenztheoretischen Perspektive – „erfolgreiches Unterrichten vor allem aufgrund einer gut vernetzen und umfangreichen domänenspezifischen Wissensbasis ermöglicht wird“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 30). Jedoch bietet die universitäre Lehrer*innenbildung dahingehend bislang wenig Unterstützung, da – so die Kritik von Hellmann (2019) – selbst innerhalb eines Fachbereichs die Lehrveranstaltungen oft nicht miteinander vernetzt oder abgestimmt sind. Das führt dazu, dass Studierende die verschiedenen Inhalte ohne einen von außen gelenkten Zusammenhang aufnehmen bzw. auf ihre eigene Initiative angewiesen sind, Inhalte zu vernetzen. Gründe dafür sind, dass Vernetzungen bislang vielfach weder curricular, strukturell noch personell vorgesehen oder gar fest verankert sind. Studierende nehmen diese mangelnde Vernetzung in der Lehrer*innenbildung wahr, wie die TEDS-M-Studie belegen konnte (Hsieh et al., 2011). Deutschland liegt beim Ländervergleich auf dem letzten Platz in Bezug auf der wahrgenommenen Kohärenz der Lehrer*innenbildung (Hsieh et al., 2011). Wagener et al. (2019) ließen in einer Studie zur wahrgenommenen Kohärenz 170 Studierende Gruppendiskussionen führen und werteten darüber hinaus 50 Interviews aus. In beiden Erhebungsinstrumenten wurden die Studierenden gebeten, Ideen zu einem optimalen Studium auszuarbeiten. In diesem Zuge konnten die Autor*innen bei der Auswertung der Daten feststellen, dass die Studierenden insbesondere die wahrgenommene, mangelnde Vernetzung zwischen den universitären Veranstaltungen sowie zwischen Theorie und Praxis kritisierten und beide Aspekte in einem optimalen Studium mehr Relevanz besäßen (Wagener et al., 2019).

3.3 Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung

Sowohl der strukturtheoretische als auch der kompetenztheoretische Professionsansatz fordert Praxisphasen als entscheidende Elemente im Professionalisierungsprozess. Während der strukturtheoretische Ansatz eine klare Trennung zwischen der ersten Phase der Lehrkräftebildung und der Einführung in die Handlungspraxis fordert, um den wissenschaftlich-reflexiven Habitus mit ausreichend Distanz zur Praxis aufzubauen, bezieht der kompetenztheoretische Ansatz Praktika während des Studiums mit ein, die hier als relevant für den Aufbau professioneller Handlungskompetenz gelten (vgl. Kap. 3.1). Orientiert an der kompetenztheoretischen Perspektive hat der Quedlinburger Beschluss aus dem Jahr 2005 den Anteil und

den Ausbau von Praxisphasen im Lehramtsstudium deutlich vorangetrieben und ruft dazu auf, diese stärker curricular einzubinden (Weyland & Wittmann, 2015). Ziel ist es, dass die Anforderungen des Lehrkräfteberufs stärker in den Blick genommen werden (Weyland & Wittmann, 2011). Das Eignungspraktikum zu Beginn des Studiums soll vor allem die Möglichkeit bieten, „Aspekte der persönlichen Eignung für den Lehrerberuf am späteren Arbeitsplatz Schule schon frühzeitig und angeleitet zu reflektieren“ (KMK, 2013, S. 3). Zusätzlich wurden Langzeitpraktika, wie etwa Praxissemester, in denen Studierende bis zu fünf Monate während des Studiums in einer Schule hospitieren und eigene Unterrichtsvorhaben durchführen, im Anschluss an die Empfehlungen der KMK in nahezu allen Bundesländern in die Lehramtsstudiengänge integriert (Biederbeck & Rothland, 2018).

Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen ist das Praxissemester in der Lehrerbildung seit 2009 als schulpraktisches Ausbildungselement im Studiengang Master of Education verankert. Die Studierenden verbringen mindestens fünf Monate in der Schule, werden bildungswissenschaftlich sowie fachdidaktisch vorbereitet und begleitend betreut (Lehrerausbildungsgesetz - LABG/Vom 12. Mai 2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022). Die Verantwortung zur Durchführung des Praxissemesters liegt in Nordrhein-Westfalen bei den Universitäten und wird gemeinsam mit den Schulen und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung gestaltet (Mertens & Gräsel, 2018). Ziel des Praxissemesters ist es, die professionelle Kompetenz angehender Lehrkräfte zu erweitern, indem theoretisches Wissen aus Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften mit praktischen Erfahrungen verknüpft und ein praxisbezogener wissenschaftlicher Reflexionsprozess ermöglicht wird (Freimuth & Sommer, 2010; Gröschner et al., 2015).

Insgesamt werden die Studierenden während des Praxissemesters in drei verschiedene Systeme integriert, in denen sie mit unterschiedlichen Schwerpunkten von Akteur*innen unterschiedlicher Professionen begleitet werden: Sowohl an der Universität als auch an den ZfsL sind Vorbereitungsveranstaltungen in den Unterrichtsfächern und den Bildungswissenschaften als verpflichtende Studienelemente vorgesehen. Anschließend verbringen die Studierenden vier Tage in der Woche an den Schulen und nehmen an begleitenden Formaten von ZfsL und Universität teil (Mertens & Gräsel, 2018). Die Rahmenverordnung gibt die Ziele und Anforderungen für die Lernorte im Praxissemester vor, nennt jedoch keine konkreten Vorgaben für die Ausgestaltung (Freimuth & Sommer, 2010).

Am Lernort Schule setzen die Studierenden erste Unterrichtsvorhaben um und haben die Aufgabe, die im Schulalltag gemachten Erfahrungen zu reflektieren. Bei den Unterrichtsvorhaben sollen die Studierenden von den Akteur*innen der Institution Schule unterstützt, beraten und begleitet werden. Außerdem sollen die Schulen folgende Beratungsangebote für die Praxissemesterstudierenden anbieten:

- „Bereitstellung einer Ansprechperson in allen Belangen,
- Unterstützung der gemeinsamen Arbeit der Lerngruppen,
- Anregungen für die Portfolioarbeit,
- Vorbereitung, Durchführung und Reflexion des Bilanz- und Perspektivgesprächs,
- Regelmäßiges Feedback über die individuelle Gestaltung der Rolle der Lehrkraft.“ (Terhart et al., 2016, S. 59)

Im Lernort Schule gibt es in der Regel Ausbildungsbeauftragte, welche die organisatorischen Aufgaben übernehmen und den Aufenthalt der Studierenden in der Schule koordinieren (Terhart et al., 2016). Zusätzlich übernehmen diejenigen Lehrkräfte die Rolle als Mentor*innen, die die Studierenden in der Zeit des Praxissemesters inhaltlich betreuen und in deren Unterricht sie hospitieren und Unterrichtsvorhaben umsetzen. Führer und Cramer (2020) merken an, dass es zu dem Begriff „Mentoring“ sehr vielfältige und teils ungenaue Vorstellungen gibt, die sich nur schwer von anderen Begleitungs- oder Unterstützungsformen abgrenzen lassen. Die Autor*innen schlagen deswegen folgende Definition vor:

„Zusammenfassend handelt es sich beim schulpraktischen Mentoring um eine auf einen längeren Zeitraum angelegte, dyadische Arbeitsbeziehung zwischen einer erfahrenen (Mentorin/Mentor) und einer angehenden Lehrperson (Mentee), die eine Funktion des Einsozialisierens in die Profession erfüllt und zum Ziel hat, die persönliche und professionelle Entwicklung des Mentees zu unterstützen und zu fördern.“ (Führer & Cramer, 2020, S. 115)

In Deutschland gibt es keine verbindlichen Auswahlkriterien für Mentor*innen im Praxissemester und es gibt auch keine systematische Vorbereitung auf die Aufgabe als Mentor*in (Zorn & Korte, 2018). Eine Studie von Gröschner und Häusler (2014) in Jena ist zu dem Ergebnis gekommen, dass 60,6 % der 129 befragten Lehrpersonen diese Aufgabe von der Schulleitung übertragen bekommen haben. Die übrigen Lehrkräfte wurden entweder von Studierenden selbst darum gebeten, waren ohnehin mit der Begleitung von Lehramtsanwärter*innen in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung beauftragt und haben die Mentor*innentätigkeit für Praxissemesterstudierende deshalb zusätzlich übernommen, oder haben sich selbst um die Rolle als Mentor*in bemüht. Von den befragten Lehrpersonen haben 35,4 % eine Vorbereitung seitens der anderen beteiligten Institutionen wahrgenommen, eine Veranstaltung an der eigenen Schule zum Thema besucht oder wurden durch Kolleg*innen auf die Aufgabe vorbereitet. Diese Offenheit bezüglich Definition, Auswahl sowie Vorbe-

reitung von Mentor*innen hat zur Folge, dass die Ausführung der Rolle als Mentor*in flexibel und sehr individuell gestaltet wird und häufig „in situ“ (Zorn & Korte, 2018, S. 168) – also in den eigenen beruflichen Alltag integriert – und dadurch unter Zeitdruck stattfindet.

Der Lernort Hochschule soll neben der Vorbereitung und Beratung zu Unterrichts- und Forschungsprojekten insbesondere die Auseinandersetzung mit Theorieansätzen zur Erklärung und Reflexion praktischer Erfahrungen gewährleisten (Leonhard & Rihm, 2011). In der Universität werden die Studierenden von Dozierenden begleitet, die Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen in den Bildungswissenschaften und in den jeweiligen Fächern anbieten, in denen insbesondere eine wissenschaftliche-reflexive Bearbeitung der eigenen Erfahrungen und Beobachtungen aus der schulpraktischen Tätigkeit erfolgt (Terhart et al., 2016), ähnlich wie es der strukturtheoretische Ansatz für den Professionalisierungsprozess fordert (vgl. Kap. 3.1). In den Bildungswissenschaften findet die Begleitung des Praxissemesters in der Regel anhand von Reflexionsaufgaben statt, in denen Studierende sich mit den Kontexten Unterricht, Schule und (berufs-)biografischer Selbstreflexion auseinandersetzen sollen (Terhart et al., 2016). Dazu werden an verschiedenen Hochschulstandorten z.B. Lerntagebücher eingesetzt, in denen beobachtete Situationen beschrieben, mithilfe von wissenschaftlichen Theorien, empirischen Befunden und eigenen Erfahrungen erklärt und sodann Schlussfolgerungen für die eigene professionelle Rolle bzw. das eigene professionelle Handeln und Wissen gezogen werden sollen (Schellenbach-Zell et al., 2018). Die Reflexionsaufgaben werden mit den Studierenden in den Vorbereitungsveranstaltungen vorbereitet und praktisch eingeübt, mit dem Ziel, dass sie anschließend in der Lage sind, den Reflexionsprozess während des schulpraktischen Teils selbstständig zu durchlaufen.

Im ZfsL soll an der universitären Ausbildung angesetzt werden und die Studierenden sollen darauf vorbereitet werden, selbstständig und eigenverantwortlich als Lehrkraft zu handeln. Laut der Rahmenverordnung sollen an den ZfsL insbesondere die Anwendung theoretischen Wissens auf konkrete Situationen des Schulalltags im Fokus stehen (Freimuth & Sommer, 2010). Die Studierenden werden auch an diesem Lernort sowohl in bildungswissenschaftlichen als auch in fachlichen Veranstaltungen im Praxissemester vorbereitet und begleitet. Die in der Schule durchzuführenden Unterrichtsvorhaben werden im ZfsL bearbeitet und die Studierenden in ihrer professionellen Rollenklärung unterstützt (Terhart et al., 2016). Die Begleitung an den ZfsL erfolgt in Nordrhein-Westfalen durch sogenannte Fachleitende. Diese haben grundsätzlich zur Aufgabe, Lehramtsanwärter*innen in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung zu unterstützen (Herzmann & König, 2016), und sind seit

der Einführung von Praxissemestern auch für die Begleitung von Studierenden zuständig. Die Fachleitenden sollen ihre Rolle und ihr Handeln an den Bereichen „1. Standardorientierung, 2. Wissenschaftsorientierung, 3. Personenorientierung, 4. Handlungsfeldorientierung“ (Dezernat 46 der Bezirksregierungen, 2018, S. 3) ausrichten. Bewerber*innen für eine Fachleitung müssen selbst examinierte Lehrkräfte mit Berufserfahrung sein, die zusätzlich ein sogenanntes Revisionsverfahren erfolgreich durchlaufen haben (Herzmann & König, 2016). Dieses Revisionsverfahren umfasst Leistungsberichte, einen Unterrichtsbesuch durch die Schulaufsicht sowie exemplarische Durchführungen von Beratungs- und Fachleitungsaufgaben (Dezernat 46 der Bezirksregierungen, 2018). Wiernik (2020) hat in einer qualitativ-rekonstruktiven Studie untersucht, welche handlungsleitenden Orientierungen bei Seminarleitungen (in Nordrhein-Westfalen: Fachleitungen) vorliegen. Seminarleitungen konnten demnach in drei Typen mit unterschiedlicher Orientierung differenziert werden: Der *persönlichkeitsparadigmatische good-teaching-Typ* geht davon aus, dass es eine *geborene Lehrperson* gibt und erfolgreiches Lehrkräftehandeln auf Persönlichkeitsmerkmale zurückzuführen ist. Auch der *eingeschränkt professionalisierende effective-teaching-Typ* betrachtet Persönlichkeitseigenschaften als Voraussetzung für gutes Lehrkräftehandeln, sieht diese jedoch als Bedingung für eine darauf aufbauende Professionalisierung. Der *professionalisierende quality-teaching-Typ* schreibt einer erfolgreichen Lehrkraft Wissen aus den Professionsbereichen zu, das ebenso wie Persönlichkeitseigenschaften in der Ausbildung erworben wird (werden muss). Die jeweilige Orientierung hat Einfluss auf das Handeln der Seminarleitungen, z.B. in Beratungskontexten, wobei sich kein kohärentes Orientierungsbild bei den Seminarleitungen rekonstruieren ließ (Wiernik, 2020). Resultierend aus diesen Orientierungen und den danach gestalteten Begleitangeboten für Studierende im Praxissemester, können die Lernangebote seitens der ZfsL sehr unterschiedlich ausfallen und Einfluss auf die Perspektive der Studierenden auf ihren Professionalisierungsprozess nehmen.

Die Verteilung auf drei Standorte sowie die verschiedenen Handlungsfelder und Schwerpunkte der beteiligten Institutionen in dieser Ausbildungsphase stellen besondere Herausforderungen für eine kohärente Ausgestaltung des Praxissemesters dar (Erpenbach et al., 2020; Heinrich et al., 2019). Darüber hinaus ist eine Vielzahl von Akteur*innen der drei Institutionen an der Begleitung der Studierenden beteiligt, was nach Angaben der Akteur*innen zu einer Personeninkonsistenz und damit einhergehenden Schwierigkeit in Bezug auf mögliche Kooperationen führt (Erpenbach et al., 2020). Insgesamt bietet das gemeinsam gestaltete Praxissemester jedoch ein großes Potenzial verbunden mit der Herausforderung,

gezielt nach gegenseitigen Anknüpfungspunkten zu suchen, den möglichen Beitrag der beteiligten Professionen für die eigene Arbeit zu prüfen und Bezüge herzustellen – für und gemeinsam mit den Studierenden (Mertens et al., 2020; Pilypaityté & Siller, 2018). Bezogen auf die Dauer des Praxissemesters ist die Studie von Gröschner und Müller (2014) aufschlussreich: Die Autor*innen konnten in einer Untersuchung zu Praxisphasen im Lehramtsstudium zeigen, dass deren Dauer keinen Einfluss auf die Kompetenzselbsteinschätzungen von Studierenden hat. Der Umfang gemachter Erfahrungen hat laut der Befunde einen geringeren Einfluss auf die eigenen Kompetenzeinschätzungen als die Begleitung und wissenschaftlich fundierten Reflexionen der Studierenden (Gröschner & Müller, 2014). Diese Befunde stärken die Forderungen der professionstheoretischen Ansätze, dass Rückmeldungen durch Mentor*innen bzw. die Einführung in die Handlungspraxis und wissenschaftlich-reflexive Aspekte in der Lehrkräftebildung stark berücksichtigt werden müssen (vgl. Kap. 2 und Kap. 3.1).

Der Vorbereitungsdienst als zweite Phase der Lehrer*innenbildung

Das Praxissemester soll zusätzlich dazu dienen, mit dem Angebot professioneller Lerngelegenheiten und durch die „systematische Betreuung eine Brücke in die zweite Phase der Qualifikation in Deutschland (den Vorbereitungsdienst) zu bauen“ (Gröschner & Klaß, 2020, S. 630). Diese zweite Praxisphase, der Vorbereitungsdienst, schließt sich an das universitäre Studium an und umfasst in Deutschland mindestens zwölf Monate (Anderson-Park & Abs, 2020). Der Vorbereitungsdienst wird mit der Staatsprüfung abgeschlossen und befähigt zum eigenständigen Unterrichten an Schulen als grundständig ausgebildete Lehrkraft (König, 2020a). In Nordrhein-Westfalen hat der Vorbereitungsdienst, hier auch als Referendariat bezeichnet, eine Dauer von 18 Monaten und wird sowohl an Schulen als auch den ZfsL absolviert (Anderson-Park & Abs, 2020). Laut Lehrerausbildungsgesetz ist „die theoretisch fundierte Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit in zunehmender Eigenverantwortlichkeit der Auszubildenden“ (Lehrerausbildungsgesetz - LABG/Vom 12. Mai 2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022; § 5 Absatz 2) die Aufgabe des Referendariats. Außerdem steht die Reflexion der im praktischen Handeln gemachten Erfahrungen mit dem im Studium erworbenen Wissen im Fokus (Anderson-Park & Abs, 2020). Das Kerncurriculum des Referendariats greift die von der KMK formulierten *Standards für die Lehrerbildung* erneut auf und leitet die fünf Handlungsfelder für Lehramtsanwärter*innen *Unterricht, Erziehungsauftrag, Lernen und Leisten, Beratung* und *System Schule* daraus ab (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016).

Jedoch wird auch hier Kritik geäußert, die sich auf eine mangelnde Vernetzung zwischen der ersten und der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung bezieht. Dieser Übergang in den Vorbereitungsdienst steht in der Kritik, da sich die Studierenden aufgrund der Zersplitterung des Studiengangs mit vielfältigen Teildisziplinen sowie unterschiedlichsten Fachkombinationen nicht auf einem einheitlichen Lernstand befinden (Terhart, 2007). Eine Verknüpfung der in der universitären Ausbildung erworbenen Wissensbestände mit dieser zweiten Phase erfolgt laut Hammerness und Klette (2015) nur in Ausnahmefällen explizit. Die Folge ist, dass die Praxiserfahrungen des Referendariats nicht oder nur bedingt mit dem universitär erworbenen Wissen in Verbindung gebracht werden, auch wenn dies als explizite Zielsetzung formuliert ist.

4 Vernetzung und Kohärenz in der Lehrer*innenbildung

Die oben erläuterte Struktur und daraus resultierende Kritik an der Lehrer*innenbildung verdeutlicht, dass die Studiengänge und Curricula sowie die Phasen der Lehrer*innenbildung mit ihren formalen Lerngelegenheiten stärker miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen. Ziel muss es sein, dass Studierende die vermittelten Inhalte nicht nur per se als relevant für die spätere praktische Tätigkeit wahrnehmen, sondern auch Bezüge zwischen den Studieninhalten herstellen können und eine kognitive Vernetzung zwischen den verschiedenen erlernten Inhalten gelingt. Auch die Vertreter*innen des strukturtheoretischen und des kompetenzorientierten Professionalisierungsansatzes fordern die umfassende Vernetzung der theoretischen und praktischen Ausbildungsanteile, welche an allen Lernorten der Lehrer*innenbildung systematisch eingeübt und fortlaufend angewendet werden sollten (vgl. Kap. 2 und Kap. 3.1). Die Begleitung der (angehenden) Lehrkräfte durch Mentor*innen bzw. berufserfahrene Lehrkräfte und andere ausbildende Akteur*innen muss systematisch erfolgen und auf vorherige und folgende Ausbildungselemente abgestimmt sein (vgl. Kap. 2.1 und Kap. 2.2), damit die Vernetzung der einzelnen Wissensbestände möglich wird und sie in der Verdichtung mit Erwartungen und (ersten) Erfahrungen hinsichtlich der praktischen Tätigkeit reflektiert werden können. Da Professionalisierungsprozesse in allen professionstheoretischen Ansätzen als kontinuierlicher Aufbau betrachtet werden (vgl. Kap. 3.1), sind analog die Lehr- und Lernangebote und andere curriculare Maßnahmen stärker im Kontext dieses Aufbaus zu organisieren. Dies kann nur durch eine Vernetzung der beteiligten Akteur*innen und einzelnen Wissensdomänen gelingen. Daneben ist es für die Lehrer*in-

nenbildung insbesondere mit Blick auf die Praxisphasen entscheidend, inwieweit das wissenschaftliche Wissen mit dem handlungsleitenden, impliziten Wissen in Beziehung steht bzw. wie eine in beide Richtungen konstruktive Verbindung zwischen diesen Elementen der theoretischen und praktischen Professionalisierung hergestellt werden kann. Die Diskussion um dieses Verhältnis zwischen Theorie und Praxis ist in der Lehrer*innenbildung zentral und wird schon lange geführt, sie ist seit der Einführung von Langzeitpraktika wie des Praxissemesters verstärkt in den Fokus gerückt (Combe & Kolbe, 2008; Cramer, 2014). Schneider und Cramer (2020) führen aus, dass diese Debatte Folgen für a) die institutionelle Gestaltung der Lehrer*innenbildung und b) „die didaktische Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen“ (Schneider & Cramer, 2020, S. 23) hat. Insbesondere dadurch, dass in der Lehrer*innenbildung unzählige Akteur*innen aus verschiedenen Disziplinen, Professionen und Institutionen beteiligt sind (vgl. Kap. 3.3), die überdies unterschiedliche Vorstellungen der Beziehung von Theorie und Praxis vertreten können, stellt sich die notwendige kohärente Ausgestaltung in der Lehrer*innenbildung als Herausforderung dar.

Das folgende Kapitel zeigt aus diesen Annahmen heraus zunächst die Relevanz einer vernetzten Lehrer*innenbildung auf (Kap. 4.1), bevor es sich mit bislang erarbeiteten konkreten Vorschlägen struktureller, curricularer und personeller Vernetzungen befasst (Kap. 4.2). Kapitel 4.3 widmet sich der Förderung von kognitiver Vernetzung neuer Wissensbestände im Wissenserwerb der Studierenden. Im Anschluss wird der Fokus auf die Vernetzung von Theorie und Praxis gelegt (Kap. 4.4) und anhand der *zwölf Denkfiguren zum Verhältnis von Theorie und Praxis* von Neuweg (2022) werden mögliche Beziehungsbestimmungen erläutert.

4.1 Relevanz einer vernetzten Lehrer*innenbildung

Ausgehend von der Annahme, dass Lehrkräfte für erfolgreiches Handeln in Unterricht und Schule professionell vorgehen (müssen) und die Grundlage der dafür nötigen professionellen Handlungskompetenz u.a. umfangreiches und vernetztes Wissen ist (vgl. Kap. 2.2; Baumert & Kunter, 2011; Hammerness et al., 2005), sollten im Aufbau der Lehrer*innenbildung Maßnahmen gegen die Fragmentierung von Ausbildungselementen ergriffen werden. Schlüssige Argumente für eine vernetzte Lehrer*innenbildung liefert die Expertiseforschung. Hier wird davon ausgegangen, dass Wissen ohne Vernetzung sogenanntes träges Wissen ist, das nicht als handlungsleitendes, implizites Wissen zur Verfügung steht, da es

mangels Vernetzung in unterschiedlichen Wissenskompartimenten ohne gegenseitige Bezüge abgespeichert wird (Renkl, 1996). Nach Harr et al. (2019) können durch die Vernetzung bzw. Integration verschiedener Wissensbereiche solche gegenseitigen Bezüge hergestellt bzw. bestimmte Inhalte im selben Kompartiment gespeichert werden und so bei den Studierenden vernetztes Wissen hervorbringen. Konkret kann daher angenommen werden, dass Wissensbestände, die z.B. im Rahmen von zwei Lehrveranstaltungen parallel erworben und explizit entsprechend vernetzt werden, zusammen abgespeichert und in beiden Kontexten abgerufen werden können. Verschiedene Möglichkeiten zur Vernetzung in Veranstaltungen werden im Verlauf des Kapitels vorgestellt.

Explizite Vernetzungsbestrebungen können außerdem der empirisch nachgewiesenen Wahrnehmung von Studierenden entgegenwirken, dass das in verschiedenen Fächern oder Disziplinen vermittelte Wissen unabhängig voneinander existiert oder Widersprüche birgt, die nicht aufgelöst werden (Doll et al., 2018). Die im Studium vermittelten Theorien und Modelle aus Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften bergen diverse Beziehungen zueinander, „aus denen sich kumulative Effekte und Synergien, aber auch Redundanzen und Dissonanzen ergeben können“ (Mayer et al., 2018, S. 11). Durch explizite Vernetzungsbemühungen können Studierende dabei unterstützt werden, diese Beziehungen zu erkennen und sie selbst herzustellen. Auch das Verhältnis von Theorie und Praxis kann durch die Vernetzung universitärer Veranstaltungen und des dort erworbenen Wissens mit schulpraktischen Erfahrungen von Studierenden diskutiert und reflektiert werden. Dies wiederum kann dazu führen, dass Studierende im Lehramt dem wissenschaftlichen Wissen mehr Relevanz zuschreiben und das Vorurteil, in der Universität werde kein Wissen für die spätere berufliche Tätigkeit erworben, relativiert. Studien zeigen, dass Studierende kohärente Studienangebote auch als solche wahrnehmen (Canrinus et al., 2019), was bedeutet, dass Vernetzungsbemühungen erstrebenswert sind. Harr et al. (2019) nehmen einschränkend an, dass Lehramtsstudierende diese Vernetzungsleistung nicht alleine bewältigen können. Vernetzte Lehr- und Lerngelegenheiten sollten daher darauf ausgerichtet sein, Wissensbereiche aktiv miteinander zu verknüpfen, um die kognitive Vernetzung gemeinsam einzuüben.

Zwar ist die Befundlage zur langfristigen Wirkung von vernetzten Lernumgebungen auf die professionelle Entwicklung von Studierenden bislang noch schmal (Hellmann, 2019), insgesamt begründen die genannten Argumente den Ruf nach vernetzten Lernumgebungen in der Ausbildung angehender Lehrkräfte. Mayer et al. (2018) nennen als grundsätzliche

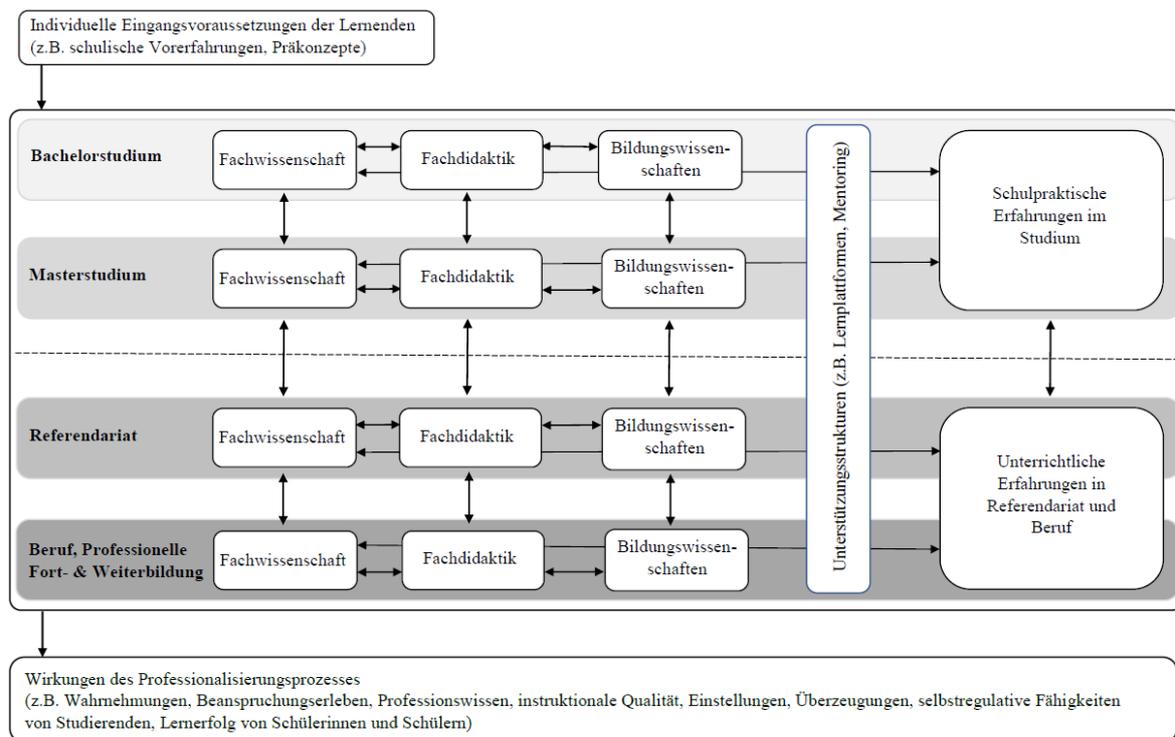
Ziele von Vernetzung, „dass sich die Professionswissensbereiche gegenseitig ergänzen und vertiefen, die Anwendbarkeit und die Relevanz von Wissen erhöht wird, fächerübergreifende Kompetenzen aufgebaut und die Diskontinuität von Schule, Universität und Berufspraxis abgebaut werden“ (Mayer et al., 2018, S. 13). Anzumerken ist, dass die Begriffe Vernetzung und Verknüpfung im Diskurs zur Lehrer*innenbildung weitestgehend synonym verwendet werden und sich auf solche Bemühungen, wie etwa die Abstimmung von Studiengangplänen oder Curricula oder die Verbindung verschiedener Inhalte beziehen. Hinter beiden Begriffen verbirgt sich das Ziel, Lehr-Lern-Gelegenheiten zu schaffen, die auf systematischen Bezügen zwischen den Ausbildungseinheiten bzw. -phasen beruhen und somit den Studierenden ermöglichen, die Lehrer*innenbildung strukturell und inhaltlich als „zusammenhängend und sinnhaft zu erleben“ (Hellmann, 2019, S. 16). Für den wissenschaftlichen Kontext der vorliegenden Untersuchung erscheint der Begriff der Kohärenz (lat. *cohaerentia*) geeignet, der Zusammenhänge bzw. Bezüge in einem System oder Gefüge beschreibt (Dudenredaktion, o. J.; Schwichow et al., 2019). Hellmann (2019) folgend soll Kohärenz zunächst ganz allgemein als „eine sinnhafte Verknüpfung von Strukturen, Inhalten und Phasen“ (Hellmann, 2019, S. 9), als wahrgenommene Passung der verschiedenen Bereiche und Institutionen der Lehrer*innenbildung und demnach auch als Ergebnis von Vernetzungs Bemühungen verstanden werden.

Auf Möglichkeiten, wie diese Kohärenz hergestellt werden kann, geht das Kapitel im weiteren Verlauf genauer ein.

4.2 Möglichkeiten der Vernetzung in der Lehrer*innenbildung

Die Möglichkeiten für Vernetzungen in der Lehrer*innenbildung sind vielfältig. Das Freiburger Säulen-Phasen-Modell (Hellmann, 2019) stellt überblicksartig Vernetzungen auf verschiedenen Ebenen dar und ist daher geeignet, an dieser Stelle als allgemeiner Rahmen die grundsätzlichen Möglichkeiten von Vernetzung sichtbar zu machen (Abbildung 2).

Abbildung 2: Das Freiburger Säulen-Phasen-Modell der Kohärenz in der Lehrerbildung nach Hellmann (2019, S. 18)



Das Modell berücksichtigt alle Phasen der Lehrer*innenbildung. Die ersten beiden Phasen stellen das Bachelor- bzw. Masterstudium dar, das Referendariat sowie Fort- und Weiterbildungen folgen als weitere Phasen⁴ (Hellmann, 2019). Hellmann (2019) beruft sich hierbei auf die Annahme von Terhart (2002), dass die Professionalisierung von Lehrkräften nach dem Referendariat nicht abgeschlossen ist und Kompetenzen stetig zu erweitern sind „im Sinne eines berufsbiografischen Prozesses“ (Hellmann, 2019, S. 17). Mit dem Begriff der Säulen werden in dem Modell die verschiedenen Domänen bezeichnet, wie Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften sowie schulpraktische bzw. unterrichtliche Erfahrungen, sowohl während des universitären Ausbildungsanteils in Praxisphasen als auch im Referendariat und in der Berufsausübung. Darüber hinaus sind auch Unterstützungsstrukturen Teil des Säulen-Phasen-Modells. Sie können aus formalen Maßnahmen wie Mentoring-Programmen oder dem Austausch von Studierenden bestehen und auch informelle Angebote wie Volkshochschulkurse umfassen (Hellmann, 2019). Das Modell berücksichtigt darüber hinaus die „individuellen Eingangsvoraussetzungen der Lernenden (z.B. schulische Vorerfahrungen, Präkonzepte)“ (Hellmann, 2019, S. 18) und dessen Output in Form von

⁴ Anzumerken ist an dieser Stelle, dass sich die Phasen nach Hellmann (2019) von der üblichen Nutzung des Phasen-Begriffs in der Lehrer*innenbildung (vgl. Kap. 3.2) unterscheiden.

Wirkungen des Professionalisierungsprozesses auf beispielsweise „Wahrnehmungen, Beanspruchungserleben, Professionswissen, instruktionale Qualität, Einstellungen, Überzeugungen, selbstregulative Fähigkeiten von Studierenden, Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern“ (Hellmann, 2019, S. 18).

Das Modell zeigt die Potenziale für vernetzte Lehr- und Lernangebote auf, die sich sowohl in konzeptioneller als auch in zeitlicher Vernetzung äußern können. Konzeptionelle Vernetzungen zwischen den Säulen der Lehrkräftebildung werden als horizontale Vernetzungen bezeichnet. Maßnahmen, die eine Vernetzung von theoretischen Inhalten und schulpraktischen Erfahrungen anstreben, werden ebenfalls als horizontal vernetzt gelesen. Unter einer horizontalen Vernetzung können laut Mayer et al. (2018) beispielsweise Kooperationen zwischen den verschiedenen Institutionen oder zwischen zwei oder mehr wissenschaftlichen Disziplinen verstanden werden. Dahingegen werden unter vertikalen Vernetzungen solche Maßnahmen verortet, die innerhalb einer Säule konzipiert werden (Hellmann, 2019). Vertikale Vernetzungen haben meistens zum Ziel, z.B. curriculare Vernetzungen in Form von aufeinander aufbauenden inhaltlichen Schwerpunkten zu generieren (Mayer et al., 2018). Dabei handelt es sich dann um eine auf den zeitlichen Aspekt konzentrierte konsekutive Vernetzung im Sinne eines Spiralcurriculums. Von einer synchronen Vernetzung ist dann die Rede, wenn Inhalte oder Phasen in derselben Studieneinheit oder -phase kohärent gestaltet werden (Hellmann, 2019). Hellmann (2019) betont, dass sowohl konzeptionelle als auch zeitliche Vernetzungen in einer Ausbildungsmaßnahme implementiert sein können, woraus vielfältige Möglichkeiten zur Vernetzung von Inhalten in der Lehrer*innenbildung entstehen. Bestrebungen zu vernetzten Lernumgebungen für Fachdidaktiken und Fach- bzw. Bildungswissenschaften sind an vielen Universitäten mit Lehramtsstudiengängen bereits etabliert und auch die Vernetzung der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Institutionen nimmt zu (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019). Um diese Vernetzungen voranzutreiben, haben viele Universitäten Schools of Education oder Zentren für Lehrer*innenbildung und übergreifende Koordinierungsstellen und -gremien geschaffen, welche die Zusammenarbeit der Akteur*innen in den einzelnen Wissensdomänen sowie Institutionen fördern (Mayer et al., 2018). Die Maßnahmen zur Umsetzung der hier beschriebenen Vernetzungsmöglichkeiten können auf der strukturellen, personellen oder curricularen Ebenen angesiedelt sein, es können aber auch Überschneidungen in den Ebenen vorliegen.

Strukturelle und personelle Vernetzung

Strukturelle Maßnahmen zur Vernetzung lassen sich beispielsweise im modularen Aufbau des Studiums finden. Die strukturelle Vernetzung ist dabei immer formaler Art und z.B. in Form von Modulbeschreibungen bzw. Prüfungsordnungen verstetigt (Mayer et al., 2018). Die beteiligten Akteur*innen sind somit verpflichtet, die strukturelle Konzeption umzusetzen und beispielsweise disziplinübergreifende Lehrveranstaltungen und Prüfungsformen anzubieten. Auch die sogenannten Facharbeitsgruppen, wie sie u.a. in der Kooperation verschiedener Institutionen der Lehrer*innenbildung zu finden sind (z.B. im Praxissemester in Nordrhein-Westfalen), fallen unter das Konstrukt der strukturellen Vernetzung und sind in den entsprechenden Kooperationsvereinbarungen der beteiligten Institutionen festgehalten. In den Facharbeitsgruppen arbeiten Vertreter*innen der verschiedenen, kooperierenden Institutionen der jeweiligen Fachrichtungen (z.B. Bildungswissenschaften) gemeinsam an unterschiedlichen Themen wie curricularen Schwerpunkten und diskutieren über Chancen und Schwierigkeiten. Der praktizierte Austausch und die Vernetzung können ein gemeinsames Leitbild und gemeinsame Zielsetzungen der Akteur*innen und damit der Institutionen fördern. An dieser Stelle wird der enge Zusammenhang von struktureller und personeller Vernetzung deutlich, also der verschiedenen Formen von Kooperationen zwischen den Akteur*innen verschiedener Disziplinen, Institutionen oder Ausbildungsphasen und auch jeweils innerhalb der Gruppen von Akteur*innen. Ein Beispiel für personelle Vernetzung bieten transdisziplinäre Entwicklungsteams, von denen z.B. Straub und Dollereder (2019) berichten. In den Entwicklungsteams wird an Konzepten für Seminare und Lehr-Lern-Settings gearbeitet, die sowohl universitäre Lehrveranstaltungen als auch schulische Settings betreffen können (Straub & Dollereder, 2019). Die von den Autoren vorgestellten Entwicklungsteams, bestehend aus verschiedenen Akteur*innen der Lehrkräftebildung – wie etwa Mitarbeitende der Universitäten, Studierende, Lehrkräfte und Schulleitungen aus Kooperationschulen, aber auch Mitarbeitende verschiedener Behörden oder externer Bildungseinrichtungen – arbeiten institutions- und phasenübergreifend zusammen. Die Zusammensetzung der Entwicklungsteams erfolgt laut Straub und Dollereder (2019) in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess und richtet sich nach der Problemstellung und Zielsetzung des Projekts. Beispielsweise arbeitet im Handlungsfeld „Heterogenität und Inklusion“ ein Entwicklungsteam, das sich mit dem Themenfeld *Inklusion professionell umsetzen* befasst und „Grundlagen für inklusive Bildung, Unterrichts- und Schulentwicklung aus sonder- bzw. allgmein-pädagogischen sowie bildungswissenschaftlichen Perspektiven“ (Straub & Dollereder, 2019, S. 69) entwickelt. Die in diesem Kapitel vorgestellten Möglichkeiten zur strukturellen

und personellen Vernetzung manifestieren sich zumeist in einer curricularen Vernetzung, deren Möglichkeiten im Folgenden skizziert werden.

Curriculare Vernetzung

Unter einem Curriculum wird „ein institutionell organisiertes Lehrgangs- oder Schulangebot“ (Künzli, 2009, S. 134) verstanden. Dementsprechend bezieht sich die curriculare Vernetzung sowohl auf die inhaltlich abgestimmte Planung eines Studiengangs als auch auf unterschiedliche Veranstaltungen, in denen aufeinander Bezug genommen wird, Inhalte ergänzt oder vertieft werden (Hellmann, 2019). Strukturelle, personelle und curriculare Vernetzungsbemühungen sollten idealerweise aufeinander abgestimmt sein; die personelle Vernetzung wird dabei als Basis aller Vernetzungsbemühungen betrachtet (Mayer et al., 2018).

Mayer et al. (2018) zeigen verschiedene Modelle für die curriculare Vernetzung von Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften sowie Möglichkeiten zur Vernetzung von Universität und Praxis auf. Diese Modelle sollen dazu dienen, Veranstaltungsformen in der curricularen Systematik zu verorten und deren Ziele deutlich zu machen. In Verbindung mit dem Säulen-Phasen-Modell von Hellmann (2019) und Kolleg*innen lassen sich curriculare Vernetzungsbemühungen somit gut einordnen. Im Folgenden werden diese Modelle der curricularen Vernetzung kurz beschrieben und mit Beispielen aus dem Kasseler Projekt der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* „Professionalisierung durch Vernetzung“ (PRONET) erläutert.

Das sogenannte *Integrationsmodell* beschreibt Veranstaltungsformen innerhalb einer Wissensdomäne, in denen eine andere Wissensdomäne integriert und mit der primären Domäne in Beziehung gesetzt wird (Mayer et al., 2018). Ein Beispiel für Vernetzungsbemühungen in Form des Integrationsmodells zeigt ein Kasseler Modellprojekt im Fach Religion zum Thema „sexualisierte Gewalt in biblischen und religionspädagogischen Kontexten“ (Müllner et al., 2018, S. 163), deren Vertreter*innen es selbst als „hochgradig interdisziplinär“ (Müllner et al., 2018, S. 166) bezeichnen. In dem Projekt wird eine Lernumgebung geschaffen, die neben Bibelwissenschaft, Religionspädagogik und Bibeldidaktik auch sozial- und erziehungswissenschaftliche Themen berücksichtigt, um angehenden Lehrkräften eine umfassende und mehrperspektivische Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt und Macht in biblischen Texten zu ermöglichen. Dies gelingt, indem wissenschaftliche Aspekte von Macht und Geschlecht sowie bibelwissenschaftliche Perspektiven zugrunde gelegt werden und als Basis für fachdidaktische Entscheidungen zum Umgang mit der Thematik

dienen. In der Begleitforschung wurden Pre- und Post-Fragebögen zu subjektiven Erfahrungen und Einstellungen sowie zum fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Wissensstand der Studierenden eingesetzt. Die Ergebnisse zeigen eine erhöhte, subjektive Sensibilisierung für das Thema durch die sozial- und erziehungswissenschaftlichen Anteile und einen Kompetenzzuwachs im (fach-)didaktischen Wissen, der im Umgang mit biblischen Texten deutlich wurde (Müllner et al., 2018).

Im *Kooperationsmodell* werden Inhalte zweier Wissensdomänen durch Kooperationen der Dozierenden verbunden und in unabhängigen Veranstaltungen werden durch die Dozierenden und Studierenden Beziehungen zwischen den Inhalten hergestellt (Mayer et al., 2018). Das Kooperationsmodell kann u.a. zur Vernetzung von Fachwissenschaften und Fachdidaktik eines Unterrichtsfaches eingesetzt werden, wie ein Beispiel aus dem Fach Spanisch zeigt. Ziel der von Schrott und Tesch (2018) eingesetzten Lernumgebung ist „die linguistische und didaktische Erforschung der Komplexität und Verständlichkeit relevanter Textsorten für den Spanischunterricht“ (Schrott & Tesch, 2018, S. 200). Umgesetzt wird das Konzept, indem zu den Themen Textkompetenz und Textkomplexität sowohl in einem linguistischen Seminar als auch in einem didaktischen Seminar die jeweils andere Disziplin integriert wird. Dies geschieht, indem z.B. die Fachdidaktik in die Konzeption des Linguistikseminars einbezogen wird und die entsprechenden Inhalte auch von den Dozierenden aus der Didaktik vermittelt werden. Darüber hinaus werden in dem Konzept textbasierte Aufgaben von den Studierenden entwickelt, die anschließend in der Praxis zusammen mit einer Schulklasse erprobt werden. Die Begleitforschung der Lernumgebung umfasst einen Diagnostest und verschiedene Instrumente in den jeweiligen Teildisziplinen: qualitative und quantitative Analysen von Romanausschnitten und eine quantitative Fragebogenstudie, Gruppengesprächsanalysen zur Untersuchung der Entwicklung von didaktischen Textkompetenzen sowie ein Pre-Post-Diagnostest zur diagnostischen Lernbedarfsermittlung (Schrott & Tesch, 2018). Die Begleitforschung macht jedoch nur kenntlich, in welchen fachlichen und fachdidaktischen Bereichen Studierende noch Defizite aufweisen bzw. identifiziert vermutete Kompetenzzuwächse einzelner Bereiche durch die Teilnahme am Seminar und misst nicht explizit die Effizienz der vernetzten Lernumgebung.

Das *Tandem-/oder Brückenmodell* vernetzt Inhalte verschiedener Domänen durch die horizontale, strukturelle Vernetzung innerhalb eines Moduls mit kohärenten Zielen und durch übergreifende Prüfungen (Mayer et al., 2018). *Teamteachingmodelle* ermöglichen die

gleichzeitige Vermittlung verschiedener Wissensbereiche durch zwei oder mehr Akteur*innen verschiedener Wissensdomänen am gleichen Gegenstand. Das bedeutet, dass in einer Veranstaltung durch mehrere anwesende Personen Inhalte und Perspektiven verschiedener Wissensbereiche auf einen Gegenstand oder Thema vermittelt werden können und dass mit gegenseitigen Anknüpfungspunkten gearbeitet werden kann (Mayer et al., 2018). Das Teamteachingmodell kann sowohl zur Vernetzung einzelner Fachdisziplinen eingesetzt als auch mit Akteur*innen aus verschiedenen Institutionen durchgeführt werden, sodass Perspektiven aus theoretischen und praktischen Wissensbeständen auf den gleichen Gegenstand vernetzt werden können.⁵

Durch die Arbeit am gleichen Gegenstand oder Thema ist auch das *transdisziplinäre Modell* gekennzeichnet, das auf diese Weise unterschiedliche Perspektiven auf den gleichen Inhalt bietet (Mayer et al., 2018). Hier steht also das Thema als übergeordnetes, kohärentes Element über mehreren Veranstaltungen verschiedener Wissensdomänen. Ein Beispiel liefert das Projekt „Mehrsprachigkeitspotentiale im bilingualen Sachfachunterricht“ (Finkbeiner et al., 2018). Für die Sprachen Englisch, Französisch und Spanisch wurden mit dem Fokus auf Geschichtsunterricht Mehrsprachigkeitsaspekte, Language Awareness und Mehrperspektivität mithilfe einer Lernumgebung vermittelt. Ziel der Lernumgebung war es u.a., die Mehrsprachigkeit der Teilnehmer*innen einzubinden und Potenziale für bilingualen Geschichtsunterricht zu erkennen und zu nutzen. In diesem Projekt wurden im transdisziplinären Modell das Fach Anglistik/Amerikanistik, Romanistik (Französisch und Spanisch) sowie die Didaktik im Fach Geschichte vernetzt. Die Begleitforschung bestand aus Pre- und Posttests, in denen das Vorwissen der Seminarteilnehmenden erfasst werden sowie mögliche Assoziationen – durch Assoziogramme und das Vervollständigen von Sätzen – aufgezeigt werden sollte. Diese Begleitstudie hat gezeigt, dass die Lernumgebung zu Konzeptwechseln bei den Studierenden führen kann. Es wird vermutet, dass die vernetzte, interdisziplinär gestaltete Lernumgebung dazu beigetragen hat, dass die Studierenden eine Verbindung von Sprache zu geschichtlichem Wissen herstellten und eine Reflexion der Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der Begriffe und Konzepte in den unterschiedlichen Sprachen erfolgte (Finkbeiner et al., 2018).

⁵ Für das *Teamteachingmodell* und das *Tandem- bzw. Brückenmodell* liegen keine PRONET-Beispiele vor.

Das *Praxismodell* ermöglicht Studierenden an einer an Schulpraxis orientierten Situation, die Inhalte verschiedener Wissensdomänen zu erwerben (Mayer et al., 2018). Beispielfür das Praxismodell soll ein Projekt von Overwien und Kohlmann (2018) vorgestellt werden. Ziel dieses Projekts war es, dass Studierende sich mit „der unterrichtlichen Praxis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung/des Globalen Lernens unter Einbeziehung außerschulischer Lernorte auseinandersetzen“ (Overwien & Kohlmann, 2018, S. 133). Vorbereitet wurden die Studierenden in einem fachwissenschaftlich und fachdidaktisch ausgerichteten Blockseminar sowie durch eine Vorlesung, bevor sie anschließend die praktische Umsetzung in einer Praxisphase erlebten. Während der Durchführung einer selbst entwickelten Unterrichtseinheit zum Thema Globale Entwicklung erhielten die Studierenden Unterstützung von Mentor*innen. Ein Begleitseminar leitete die Vernetzung der Theorie mit den praktischen Erfahrungen durch Reflexion an, indem sowohl die eigenen Unterrichtskonzepte als auch deren Durchführung sowie das eigene Handeln als Lehrkraft im Plenum besprochen und diskutiert wurden. In einem Posttest-Design wurden die Studierenden gebeten, in einem Fragebogen die Qualität der universitären Veranstaltungen und die Praxisphase zu bewerten sowie Fragen zur Relevanz von globalem Lernen und außerschulischen Lernorten zu beantworten. Die Studierenden äußerten sich zufrieden mit den universitären Veranstaltungen und erlebten eine hohe Relevanz des Themas, besonders die Vernetzung von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen in dem Projekt fanden „eine breite Zustimmung“ (Overwien & Kohlmann, 2018, S. 141).

Das *kumulative Modell*⁶ zur curricularen Vernetzung bietet eine vertikale Vernetzung von Wissensbereichen (z.B. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen) anhand des gleichen Themas, indem diese nacheinander „systematisch und kumulativ miteinander vernetzt“ (Mayer et al., 2018, S. 16) werden und somit aufeinander aufbauen.

Die dargestellten Modelle zeigen unterschiedliche Möglichkeiten auf, eine strukturelle, personelle und/oder curriculare Vernetzung in der Lehrer*innenbildung herzustellen. In den bisher durchgeführten Projekten und begleitenden Studien wird deutlich, dass sich durch eine entsprechende Implementierung der Modelle verschiedene Wissensdomänen (und z.T. Praxiselemente) in Lehrveranstaltungen vernetzen lassen. Die Begleitforschung bezieht sich aktuell schwerpunktmäßig auf einen Wissenszuwachs der Studierenden korrelat zu den gesetzten Zielen der Lehrveranstaltungen und den subjektiven Wahrnehmungen bezüglich der Kohärenz. Bei der Implementierung der Modelle wurde bisher noch nicht empirisch geprüft,

⁶ Für das *kumulative Modell* liegt ebenfalls kein Beispiel aus dem PRONET-Projekt vor.

ob eine kognitive Vernetzung der vermittelten Inhalte oder Wissensbestände bei den Studierenden stattgefunden hat. Es bleibt also die Frage, wie sich das Wissen bei den Studierenden in welcher Form vernetzt und inwieweit eine gezielte Förderung der kognitiven Vernetzung möglich ist.

4.3 Förderung kognitiver Vernetzung

Aus kognitionspsychologischer Sicht werden beim Prozess der Vernetzung Verbindungslinien zwischen einzelnen, voneinander getrennten Einheiten der Verarbeitung aufgebaut. Dieser Aufbau der Verbindungslinien hat das Ziel, Netzwerke herzustellen: „Die Informationsverarbeitung in solchen Systemen basiert auf der gleichzeitigen bzw. parallelen Aktivierung vieler solcher Einheiten und der zwischen diesen Einheiten stattfindenden Kommunikation“ (Schnotz, 1994, S. 119). Für die Lehrer*innenbildung lässt sich daraus ableiten, dass Lehr- und Lerngelegenheiten so aufgebaut sein sollten, dass bei den Studierenden eine gleichzeitige oder parallele Aktivierung der Verarbeitungseinheiten gefördert wird. So geht etwa die Forschung zur Wissensintegration bei Studierenden davon aus, dass es möglich ist, verschiedene Wissensbereiche miteinander in Beziehung zu setzen, indem Informationen aus verschiedenen Wissensbereichen bei der Bearbeitung von Aufgaben integriert werden (Harr et al., 2019; Zeeb et al., 2019). In Studien zur Wissensintegration verlangen typische Aufgaben zumeist Entscheidungen von Studierenden bezüglich der Gestaltung von unterrichtlichen Lehr- und Lerngelegenheiten (Zeeb et al., 2019) und werden somit praxisnah bearbeitet. Zur Unterstützung der Integration von Wissen bei Studierenden werden unterschiedliche Herangehensweisen präsentiert und empirisch geprüft. In der Studie von Zeeb et al. (2019) etwa wird zwischen (a) einer *integrierten Präsentation von Wissen* und (b) einer *angeleiteten Integration separat zur Verfügung gestellten Wissens* unterschieden. Bei der *integrierten Präsentation von Wissen* werden den Lernenden Informationen verschiedener Wissensbereiche simultan zur Verfügung gestellt. Dies kann beispielsweise anhand von Texten geschehen, in denen fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen explizit miteinander in Verbindung gesetzt werden. Bei einer *angeleiteten Integration separat zur Verfügung gestellter Studieninhalte* erwerben Studierende die relevanten Inhalte unabhängig voneinander (z.B. in Texten, die jeweils eine Wissensdomäne behandeln) und bekommen die Aufgabe, diese Wissensbereiche im Nachhinein miteinander zu vernetzen (Zeeb et al., 2019). Das kann beispielsweise in Form von Hausaufgaben oder Tutorien erfolgen.

Harr et al. (2019) konnten in einer Studie mit Lehramtsstudierenden zeigen, dass mit beiden Ansätzen die Anwendbarkeit und auch die gleichzeitige Anwendung verschiedener Wissensbereiche gefördert werden konnte. Dazu wurden Studierende mithilfe eines Lernprogramms aufgefordert, in einem selbstgesteuerten Lernprozess Aufgaben zu erarbeiten. Die Mathematikstudierenden wurden dazu in zwei Gruppen aufgeteilt und erhielten entweder getrennt oder integriert präsentiertes Wissen zum Thema „multiple externe Repräsentationen“ (Harr et al., 2019, S. 219). Es handelte sich bei dem zur Verfügung gestellten Material a) um allgemeine bildungswissenschaftliche Informationen zum Umgang mit multiplen Repräsentationen und b) „fachdidaktische Beispiele für die Anwendung verschiedener Repräsentationen in Mathematik“ (Harr et al., 2019, S. 220). In der Lernumgebung der *integrierten Präsentation* wurde das Material in einer sinnvollen Reihenfolge angeboten und zudem auf den mathematischen Inhaltsbereich ‚Brüche‘ bezogen, wohingegen bei der *angeleiteten Integration* nur die fachdidaktischen Informationen auf Brüche bezogen waren und die bildungswissenschaftlichen Inhalte sich allgemein auf multiple Repräsentationen bezogen. Hier wurde zudem keine kohärente Reihenfolge angeboten und den Studierenden die Bearbeitung freigestellt. Im Anschluss an die Erarbeitung der vorgegebenen Texte bearbeiteten die Studierenden einen Wissenstest u.a. mit Unterrichtsszenarien, für deren Lösung beide Wissensbereiche zur Anwendung gebracht werden konnten. Harr et al. (2019) konnten in ihrer Studie zeigen, dass die Lernumgebung der *integrierten Präsentation* sowohl die Anwendbarkeit des bildungswissenschaftlichen Wissens als auch die simultane Anwendung von fachdidaktischem und bildungswissenschaftlichem Wissen deutlich förderte. Sie stellten jedoch fest, dass diese Effekte nur durch erhöhte Lernzeit erzielt werden konnten. Die *angeleitete Integration* zeigte geringere Effizienz in Bezug auf die Vernetzungsleistung der Studierenden im Wissenstest – also für die Anwendung beider Wissensbereiche in der Lösung für Unterrichtsszenarien – ist jedoch mit geringerem Aufwand seitens der Lehrenden verbunden als die simultane Wissensvermittlung bei der *integrierten Präsentation* von Wissen, bei der sich die Dozierenden verschiedener Domänen abstimmen und gemeinsame Veranstaltungen planen müssen.

Neben der integrierten Präsentation und der angeleiteten Integration von Wissen besteht die Möglichkeit, dass die Studierenden eine *transparente Zieldefinition zur Verknüpfung von Inhalten* bereits vor der Lerneinheit erhalten (*relevance instruction*), sodass die Lerninhalte schon mit Beginn der Erarbeitung bzw. Bearbeitung direkt miteinander in Verbindung gesetzt werden. Zeeb et al. (2019) haben einer Gruppe von Studierenden in einer Untersuchung solche *relevance instructions* zur Verknüpfung vorgelegt. Die Studierenden erhielten Texte

zu pädagogisch-psychologischem und zu fachdidaktischem Wissen und wurden anschließend aufgefordert, Unterrichtsszenarien zu interpretieren sowie Handlungsmöglichkeiten aus Lehrkraftperspektive zu entwickeln. Eine Kontrollgruppe erhielt ebenfalls die beiden Lektionen und die Aufgabe zur Bearbeitung, allerdings ohne die *relevance instruction*. Für die Auswertung wurden die Aufgaben der Studierenden codiert und jeweils ein Punkt pro Aspekt aus den beiden Bereichen pädagogisch-psychologisches Wissen und fachdidaktischem Wissen vergeben. Wurden Aspekte aus beiden Domänen genannt und diese miteinander in Verbindung gebracht, gab es zwei Punkte. Die Ergebnisse zeigen, dass der Ansatz der *relevance instruction* die Wissensintegration verschiedener Domänen fördern kann, da die Studierenden bei der anschließenden Interpretation einer schulpraktischen Situation ihr Wissen in einer vernetzten Weise anwenden konnten (Zeeb et al., 2019).

Bei der Konzeption von Lerngelegenheiten mit dem Ansatz der gesteuerten Wissensintegration ist jedoch zu beachten, dass die Cognitive Load Theory davon ausgeht, dass eine hohe Anzahl an gleichzeitig zu verarbeitenden neuen Wissensbeständen durch eine zu hohe kognitive Belastung bei Studierenden zu einer Überforderung führen kann (Sweller, 2011). Wenn das neue Wissen jedoch an Vorwissen geknüpft werden kann, ist die Verarbeitung größerer Informationsmengen möglich. Somit wäre davon auszugehen, dass das Vorwissen von Studierenden und seine Berücksichtigung durch die Lehrenden Einfluss auf die Integrationsleistung von Wissensbeständen hat (Harr et al., 2019). Harr et al. (2019) und Zeeb et al. (2019) haben im Rahmen ihrer oben vorgestellten Untersuchungen mit den Studierenden zusätzlich einen Test zum Vorwissen absolviert, um diese These zu prüfen. Sie konnten jeweils keine signifikanten Einflüsse des erhobenen Vorwissens auf die Integrationsleistung von Wissensbeständen feststellen. Inwiefern das Vorwissen von Studierenden eine Rolle bei der kognitiven Vernetzung von Wissen spielt, bleibt demnach bisher ungeklärt. Sicher ist jedoch, dass die Integration von verschiedenen Wissensbereichen im Rahmen von Lerngelegenheiten und Lehrangeboten für eine kohärente Lehrer*innenbildung möglich ist und dass die Verbindung von Wissensbereichen in der Lehrer*innenbildung gefördert sowie aktiv vorangetrieben werden kann und sollte. Gleiches gilt für die Vernetzung von theoretischen und praktischen Ausbildungsphasen und Wissensbeständen, deren Möglichkeiten im Folgenden thematisiert werden.

4.4 Vernetzung von Theorie und Praxis

Um sich der Vernetzung von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung zu nähern, wird zunächst das gängige Begriffspaar „Theorie und Praxis“ im gegebenen Kontext erläutert. Im weiteren Verlauf werden verschiedene Verhältnisbestimmungen zur Vernetzung von Theorie und Praxis skizziert, bevor abschließend Befunde bezüglich der Perspektiven auf die Beziehung von Theorie und Praxis von Akteur*innen in der Lehrer*innenbildung dargestellt werden.

Die Begriffe Theorie und Praxis, zumeist in direkter Verbindung mit institutioneller Verankerung in den Lern- und Arbeitsorten Universität bzw. Schule, erscheinen als komplementäres Gegensatzpaar. Die Lehrer*innenbildung erlebt durch diese Teilung eine Kluft, die keine (einfache) Verbindung zwischen den beiden Konstrukten suggeriert (Leonhard, 2020). Patry (2014) bezeichnet diese Kluft als kategoriale Verschiedenheit von Theorie und Praxis, die durch die Beantwortung unterschiedlicher Fragen deutlich wird. Die Theorie beantwortet Fragen und liefert Aussagen über Gegenstände und Zusammenhänge, die Praxis meint eine zielgerichtete Handlung. Auch Combe und Kolbe (2008) betonen die unterschiedlichen Aufgaben der Bereiche Theorie und Praxis und formulieren unter Bezug auf Dewe (1997), dass die universitäre Lehrer*innenbildung nicht die Aufgabe haben kann, auf die tatsächliche Handlung vorzubereiten, sondern Theoriewissen über die Gegenstände zu vermitteln. Wenn Wissen in Zusammenhang mit Lehrer*innenhandeln betrachtet wird, ist zwischen verschiedenen Wissensformen zu differenzieren. Cochran-Smith und Lytle (1999) unterscheiden *knowledge-for-practice*, *knowledge-in-practice* und *knowledge-of-practice*. *Knowledge-for-practice* stellt dabei das formale, theoretische und empirische Wissen dar, das für Lehrkräfte wichtig ist, um ihre Praxis zu möglichst optimal zu gestalten. Hier lassen sich die Wissensdomänen bildungswissenschaftliches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen verorten. *Knowledge-in-practice* dagegen bezeichnet ein praktisches Wissen, über das erfahrene Lehrkräfte verfügen und das durch Erfahrungen in der praktischen Tätigkeit sowie durch deren Reflexion entsteht. Dieses Wissen zeigt sich insbesondere in den Handlungen selbst, die auf zuvor getroffene Entscheidungen auf der Basis des *knowledge-in-practice* zurückzuführen sind. *Knowledge-of-practice* hingegen meint eine Wissensform, die aus der Handlungspraxis von Lehrkräften generiert werden kann. Lehrer*innen sind dann selbst die Quelle von Wissen, das erforscht werden muss (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Auch Neuweg (2011a, 2022) unterscheidet verschiedene Wissensformen: *Wissen I* entspricht dabei der Idee des *knowledge-for-practice*. Eher subjektives Wissen, das aus Lernprozessen sowie

inneren Überzeugungen generiert wird, bezeichnet Neuweg (2022) als *Wissen 2*. In dieses Wissen fließt auch *Wissen 1* ein, da formal gelerntes Wissen in das subjektive Wissen einbezogen wird und dieses verändert. *Wissen 2* beinhaltet aber auch „Denkstile, epistemologische Überzeugungen, Einstellungen sowie professionelle Werthaltung und entsteh[t] über komplexe Prozesse der Transformation und Vernetzung von Informationen aus unterschiedlichen Wissensquellen“ (Neuweg, 2022, S. 19). *Wissen 3* bezeichnet Neuweg auch als Könnerschaft. Dabei ist zu betonen, dass dieses Wissen nicht als Wissen der Lehrkraft selbst zu verorten ist, sondern von außen rekonstruiertes Wissen über die Handlung der Lehrkraft meint (ähnlich wie es Cochran-Smith und Lytle (1999) in ihrem Konstrukt *knowledge-of-practice* darstellen). Es handelt sich hier demnach um ein Wissen als Erklärung für Könnerschaft bzw. des – als erfolgreich betrachteten – Handelns (Neuweg, 2022). Die Aufgaben und Verhältnisse dieser verschiedenen Wissensformen und der Könnerschaft – im allgemeinen Diskurs als Verhältnis oder Beziehung von Theorie und Praxis bezeichnet – sind für die Lehrer*innenbildung von besonderem Interesse und es stellt sich die Frage, ob bzw. wie sich die wahrgenommene Beziehung dieser Systeme im Professionalisierungsprozess und im Lehrendenhandeln widerspiegelt (Altrichter et al., 2005; Farley-Ripple et al., 2018; Neuweg, 2011b). Neuweg (2011b) hat mit seinen *zwölf Figuren der Relationierung von Wissen und Können* den Versuch unternommen, die verschiedenen Ansätze und theoretisch diskutierten Verhältnisbestimmungen systematisch zusammenzufassen.

4.4.1 Verhältnisbestimmungen nach Neuweg (2011b, 2022)

Die Konzepte der Beziehung von Theorie und Praxis lassen sich laut Neuweg (2004b) *Integrations- und Differenzkonzepten* zuordnen (Neuweg, 2004). Integrationskonzepte gehen von einem engen Zusammenhang zwischen universitärem, theoretischem Wissen und praktischem Handeln aus. „Leitbild ist die Lehrperson, die anwenden kann, was sie weiß, und begründen kann, was sie tut“ (Neuweg, 2022, S. 29). Dem Wissen wird in diesen Konzepten ein große Relevanz für den Aufbau von Handlungskompetenz zugeschrieben (Neuweg, 2022). Unter die Integrationskonzepte fallen vier Verhältnisbestimmungen, welche die Theorie als Fundament für die Praxis voraussetzen und daher von Neuweg als *Fundierungskonzepte* bezeichnet werden: Technologiekonzept, Urteilskraftkonzept, Trainingskonzept und Brillenkonzept (Neuweg, 2004b). Diese werden im Folgenden näher erläutert.

Im *Technologiekonzept* wird universitäres Wissen als notwendig für praktisches Handeln erachtet, d.h. theoretisches Wissen wird in der Praxis angewendet. Nach diesem Verständnis braucht eine Lehrkraft regelhafte, anwendbare Theorien für die Praxis (Neuweg,

2004a, 2004b, 2005, 2011b). Neuweg (2004b) beschreibt das Technologiekonzept folgendermaßen:

„Es muss das Format einer bedingten technologischen Regel besitzen, die, gegeben ein bestimmtes Handlungsziel, situative Komponenten mit zu setzenden Handlungen verknüpft. Vorstufe eines solchen technologischen Wissens sind gesetzesförmige Allaussagen, die es in der Lehrerbildung zu vermitteln gilt. Konkrete Situationen, denen der Praktiker begegnet, gelten dann im Wesentlichen als austauschbare Anwendungsfälle dieser allgemeinen Gesetze bzw. Regeln.“ (Neuweg, 2004b, S. 3)

Für die Lehrer*innenbildung geht das Technologiekonzept davon aus, dass das erfolgreiche Handeln einer Lehrkraft auf Entscheidungen beruht, die rein aus ihrem Wissen generiert werden. Dieses Wissen muss zunächst in der universitären Phase der Lehrer*innenbildung von den angehenden Lehrkräften erworben werden, bevor es in der Praxis für die Entscheidungsfindung genutzt werden kann (Neuweg, 2022). Das Technologiekonzept setzt demnach eine klare Trennung der Phasen voraus: Wissenserwerb und Wissensanwendung.

Das *Urteilstkraftkonzept* (auch *Mutterwitzkonzept*) erweitert das Technologiekonzept um eine Anwendungs- oder Kontextualisierungskompetenz, da hier von einem Leerraum zwischen Theorie und Praxis ausgegangen wird, der durch eingeübte „didaktische Maßnahmen“ gefüllt werden muss (Neuweg, 2011b). Wissen wird in diesem Konzept als absolut notwendig erachtet, aber als nicht allein ausreichend, um erfolgreich handeln zu können (Neuweg, 2004b). Das Wissen muss vielmehr zusätzlich kontextualisiert werden und die Anwendung wird erst durch ausreichend Übung zur professionellen Handlung. Für die Lehrer*innenbildung lässt sich aus dem Urteilstkraftkonzept demnach schlussfolgern, dass die universitäre Bildung mit Fallarbeit zur Einübung der Kontextualisierungsfähigkeit einer weiteren Professionalisierung durch Übung in der Praxis vorangestellt werden muss (Neuweg, 2022).

Das *Trainingskonzept* (auch *Prozeduralisierungskonzept*) konkretisiert diese „didaktische Maßnahme“, indem davon ausgegangen wird, dass nach der Wissensvermittlung ein systematisches Wahrnehmungs- oder Verhaltenstraining erfolgen muss (Neuweg, 2011b). Erfolgreiches Lehrendenhandeln – das immer unter situativem Zeit- bzw. Entscheidungsdruck stattfindet – wird als routinierte Wiedergabe trainierter Fertigkeiten betrachtet, die kontextspezifisch angewendet werden. Zunächst ist dafür laut Neuweg (2022) Wissen als Fundament notwendig, anschließend wird durch Anleitung und Training daraus die routinierte Handlung entwickelt.

Auch das *Brillenkonzep*t lässt sich in den Integrationskonzepten verorten, weist dem theoretischen Wissen jedoch eine „wahrnehmungs- und einstellungsbeeinflussende Funk-

tion“ (Neuweg, 2004b, S. 6) zu. Die Brille wird im Rahmen dieses Konzepts zu einer Metapher, dass Theorien wie eine Brille seien. Die theoretische Brille funktioniert, indem sie Aspekte sichtbar macht, andere Aspekte dagegen nicht sichtbar sind. Die professionsgeleitete Wahrnehmung einer praktischen Situation durch eine Lehrperson wird nur durch die vorherige theoretische Ausbildung möglich; eine Handlungsentscheidung kann dem Brillenkonzept zufolge überhaupt erst durch die differenzierte Wahrnehmung und das Verstehen der Situation erfolgen. Für das Wahrnehmen und Verstehen braucht die Lehrkraft theoretisches Wissen und muss Denkmuster erlernt haben, um die praktische Situation einordnen zu können. Theoretisches Wissen gilt also als Fundament für Deutungsmöglichkeiten praktischer Situationen (Neuweg, 2022).

Im Unterschied zu den bis hierhin beschriebenen Konzepten, in denen die theoretische Lehrer*innenbildung und das dort erworbene theoretische Wissen als Fundament für die praktische Tätigkeit verstanden wird, wird im *Induktionskonzept* die Stufenfolge der Lehrkräftebildung umgekehrt: Zunächst ist die Praxis wichtig (es wird davon ausgegangen, dass die eigene Schulzeit dafür auch schon ausreichend ist), um anschließend die dadurch „entstandenen subjektiven Theorien über Schule und Unterricht zum Ausgangspunkt der systematischen Konfrontation mit objektiven Theorien“ (Neuweg, 2011b, S. 602) in der Ausbildung zu machen, sie zu überprüfen und ggf. zu korrigieren.

Anstelle einer strengen Phasierung von Theorie und Praxis in einzelne Phasen oder Ausbildungselementen geht das *Parallelisierungskonzept* davon aus, dass erfolgreiches Lernen im Lehrkräfteberuf durch eine fortdauernde parallele Bearbeitung von Erfahrung und theoretischer Bildung stattfindet (Neuweg, 2022). Erfahrungen brauchen theoretisches Wissen, um sie wahrnehmen und kategorisieren zu können und Begriffe – oder Theorien – brauchen praktische Erfahrungen, um sie zu verstehen und zuordnen zu können (Neuweg, 2004b).

Während die Integrationskonzepte Wissen als Bedingung erfolgreichen Handelns auffassen, greifen *Differenzkonzepte* den Gedanken der kategorialen Verschiedenheit auf und schreiben Theorie und Praxis Eigenlogiken zu, die nicht miteinander in unmittelbarer Verbindung stehen (Neuweg, 2022). Neuweg erklärt den Grundgedanken folgendermaßen: „Es sei eine Sache, über Wirklichkeit reflektieren und theoretisieren zu können, und eine grundsätzlich andere Sache, sich in ihr kunstvoll bewegen zu können, weshalb die Beziehung zwischen Wissen und Können nicht als Ableitungsbeziehung aufzufassen sei.“ (2011b, S. 602)

Dementsprechend werden in Differenzkonzepten Erfahrung und auch Persönlichkeitsmerkmale als entscheidender Faktor für erfolgreiches Handeln im Lehrkräfteberuf aufgefasst (Neuweg, 2022).

Das *Persönlichkeitskonzept* beispielsweise verfolgt den Gedanken, dass die Persönlichkeit einer Lehrperson zwischen dem theoretischen Wissen und der Handlung steht (Neuweg, 2011b). Persönlichkeitsmerkmale werden als relativ stabil angesehen und nehmen daher einen starken Einfluss auf das Lehrendenhandeln. Für das Verhältnis von Theorie und Praxis bedeutet dieses Konzept, dass erlerntes Wissen sich aufgrund der Persönlichkeit der Lehrkraft nicht per se nutzen lässt und nicht alles Können von praktizierenden Lehrkräften theoretisch zu erklären ist (Neuweg, 2004b). Damit berücksichtigt dieses Konzept die theoretische Bildung, aber auch die Weiterentwicklung der Persönlichkeit als Ziel von Lehrer*innenbildung wird als relevant betrachtet und mitunter (z.B. bei der Auswahl geeigneter Personen für ein Lehramtsstudium) höher gewichtet (Neuweg, 2022).

Unter die Differenzkonzepte fällt ebenfalls das *Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept*. Dieses Konzept stellt die Erfahrung vor andere Faktoren erfolgreichen Handelns im Lehrkräfteberuf. Die Situationswahrnehmung, -interpretation und daraus resultierende Handlungen können demnach durch ein auf Erfahrung beruhendes Fallrepertoire gelingen, welches Muster für Handlungen vorgibt und auf implizitem Wissen beruht (Neuweg, 2004a, 2004b, 2011b). Die didaktische Umsetzung des Erfahrungslernens erfolgt über das Modelllernen vom „Meister“, also von erfahrenen Lehrkräften, und durch praktische Tätigkeiten, die Erfahrungen ermöglichen (Neuweg, 2022).

Das *Anreicherungskonzept* bezieht sich auf die allmähliche Anreicherung von Wissen über eine Stufenfolge, die in intuitives Handeln mündet. Die erste Stufe beginnt mit Handlungsregeln, welche in einer weiteren Stufe mit Erfahrungen ergänzt werden, die zuvor nicht durch theoretisches Wissen vermittelt werden konnten und des Kontextes der Situation bedürfen. Die theoretischen Handlungsregeln werden so durch die eigene Einschätzung und Handlungsentscheidungen in der Situation relativiert und mit einiger Übung erfolgt die Interpretation der Situation intuitiv. Ist die letzte Stufe erreicht, erfolgt sowohl die Situationswahrnehmung als auch die daraus resultierende Handlungsentscheidung intuitiv, „mit der Situation wird gleichsam auch schon mitgesehen, was in ihr zu tun ist“ (Neuweg, 2004b, S. 16). Erfolgreiches Lehrer*innenhandeln ist demnach nur durch Erfahrung zu realisieren, muss aber dennoch auf einer Wissensbasis erfolgen (Neuweg, 2022).

Im *Reflexionskonzept* stehen die Erfahrung und die damit verbundenen Verarbeitungsprozesse im Vordergrund. Die Erfahrung muss von der angehenden Lehrkraft in neues Handeln und Erfahrung rückübersetzt und dieses neue Handeln erneut reflektiert werden. Dieses Wechselspiel wird als lebenslanger Prozess betrachtet und dient auch der Theoretisierung von Erfahrung (Neuweg, 2004b). Theoretischer Wissenserwerb in der Lehrer*innenbildung sollte laut diesem Konzept vorrangig dazu befähigen, in und von der Praxis zu lernen, z.B. in Form der Fallrekonstruktion (Neuweg, 2022).

Der Handlungsprozess, der nach dem *Interferenzkonzept* intuitiv verlaufen kann, kann durch ein Übermaß von Reflexionsprozessen und theoretischem Abgleich unnötig „verkopft“ (Neuweg, 2011b, S. 603) werden. Wenn überhaupt sollen diese Prozesse im Nachhinein durchgeführt, also an die Handlung angeschlossen werden, das praktische Handeln jedoch passt sich notwendigerweise an die aktuelle Situation an und bleibt ohne den theoretischen Abgleich flexibel (Neuweg, 2004b). Neuweg (2022) betont, dass insbesondere dieses Konzept nicht allgemeingültig und als alleinstehend betrachtet werden darf, jedoch wichtige Impulse für die Lehrer*innenbildung geben kann, indem das Einlassen auf Erfahrung in praktischen Elementen berücksichtigt und gefördert wird.

Das *Konsekutive Dreiphasenkonzept* bezieht sich insbesondere auf den Lernweg und sieht eine klare Trennung in den Ausbildungsaufgaben der drei Phasen und damit verbundenen Institutionen. Die Universität hat die Aufgabe, Wissen zu vermitteln und somit den zukünftigen Erfahrungen eine erste Strukturierung zu ermöglichen. In der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung werden auf Grundlage der Erfahrungen Handlungen schematisiert und praktisches Handeln nur durch die Praxis selbst gelernt (Neuweg, 2022). In den ersten beiden Phasen wird keine Vernetzung angestrebt. Erst in der dritten Phase reflektieren Lehrkräfte mithilfe von Fortbildungen auf wissenschaftlicher Basis ihre praktischen Handlungen. Dies geschieht anhand von Fallarbeit und schult insbesondere das rekonstruktive Begründen von Handlungsentscheidungen (Neuweg, 2011b). Eine Professionalisierung von Lehrkräften erfolgt demnach sowohl wissenschaftlich als auch praktisch, es wird jedoch jedem Element der Professionalisierung eine eigene Wissenslogik zugeschrieben (Neuweg, 2022).

Neuweg gelingt es, durch die Darstellung verschiedener Verhältnisbestimmungen ein breites Spektrum möglicher Denkfiguren abzubilden und eine Orientierung in der aktuell existierenden Debatte zu bieten. Er betont dabei jedoch, dass die einzelnen Verhältnisbe-

stimmungen sich nicht zwangsläufig gegenseitig ausschließen oder nur ein Konzept als gültig betrachtet werden sollte, sondern empfiehlt eine „Orchestrierung“ (Neuweg, 2022, S. 265). Die Konsequenzen aus den unterschiedlichen Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis⁷ für die Lehrer*innenbildung haben auch Einfluss auf die Entscheidungen der ausbildenden Akteur*innen in der Art und Weise, wie sie in der Lehrer*innenbildung agieren (Schneider & Cramer, 2020). Auch seitens der Studierenden ist die Sicht auf die Beziehung von Theorie und Praxis relevant, da die individuelle Nutzung der angebotenen Lerngelegenheiten durch die Studierenden zur Professionalisierung beitragen (Baumert & Kunter, 2011). Aus diesem Grund werden im Folgenden ergänzend zu den theoretischen Darstellungen Neuwegs zu den verschiedenen Verhältnismöglichkeiten von Theorie und Praxis neuere Forschungsansätze aufgezeigt, die sich auf die Überzeugungen und Perspektiven der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteur*innen beziehen.

4.4.2 Forschungsbefunde zur Perspektive auf Theorie und Praxis verschiedener Akteur*innengruppen der Lehrer*innenbildung

Schüssler und Keuffer (2012) zeigen in ihrer Interviewstudie mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse eine gleichmäßige Verteilung der befragten Studierenden auf zwei Positionen bezüglich ihres Praxisverständnisses. Studierende der ersten Position „wünschen sich den Erwerb von ‚Anwendungswissen‘ im Studium und sie sind stark fokussiert auf die direkte Anwendungspraxis“ (Schüssler & Keuffer, 2012, S. 188). Studierende der zweiten Position wünschen sich ebenfalls mehr Bezug der Studieninhalte zum späteren Handlungsfeld, sehen jedoch „die Notwendigkeit der Wechselwirkung und Verschränkung von Wissenschaft und Praxisbezug“ (Schüssler & Keuffer, 2012, S. 192). Auch Herzmann et al. (2017) haben anhand einer mit der Dokumentarischen Methode durchgeführten Analyse die Perspektiven von Studierenden auf das Verhältnis von Theorie und Praxis herausgearbeitet. Lehramtsstudierende wurden auf der Basis von Videovignetten und verschiedenen Schritten der theoriegeleiteten Reflexion von Beobachtungen begleitet und anschließend interviewt. Dabei ließen sich drei zentrale Typen in Anlehnung der Kategorien von Neuweg (vgl. Kap. 4.4.1) identifizieren. Der *Technologische Typus* misst die Qualität einer Theorie an der Möglichkeit ihrer

⁷ Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird unter Theorie das formale, theoretische und empirische Wissen *knowledge-for-action* nach Cochran-Smith und Lytle (1999), bzw. *Wissen I* nach Neuweg (2022) verstanden. Als Praxis hingegen wird das Handlungsfeld der Lehrkräfte bezeichnet, in denen sie die praktische Tätigkeit ausführen. Im Zusammenhang mit Relation, Beziehung bzw. Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis ist danach gefragt, wie das formale, theoretische und empirische Wissen und die praktische Tätigkeit von Lehrkräften zusammenhängen.

Anwendung in der Praxis und fordert eine direkte Umsetzbarkeit auf Praxisbeispiele in Form von handlungsleitendem Wissen. Der *Abwägende Typus* entspricht in etwa dem Mutterwitzkonzept nach Neuweg und sieht in der Theorie eine Hilfestellung, um die Komplexität von Unterricht differenzierter wahrzunehmen und ihre Funktion in der Vor- und Nachbereitung von Praxis. Der dritte Typus wird von Herzmann und Kolleginnen als *Theoriegestützter Typus* bezeichnet und weist der Theorie eine reflexionsunterstützende Funktion zu. Ähnlich dem Brillenkonzept von Neuweg dient Theorie dazu, die Praxis wahrnehmen und analysieren zu können (Herzmann et al., 2017). Fischer (2020) hat – ebenfalls mit der Dokumentarischen Methode – Gruppendiskussionen von Studierenden dahingehend ausgewertet, die impliziten Orientierungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten zu identifizieren. Es konnten drei Typen ausgemacht werden: a) Bildungswissenschaftliches Wissen dient zur Persönlichkeitsbildung, welche vor (als bedrohlich wahrgenommenen) Anforderungen zu zukünftigen Lehrer*innenhandelns schützt, b) praktisches Handeln braucht regelhafte Aussagesysteme, die durch die Bildungswissenschaften vermittelt werden und c) bildungswissenschaftliche Inhalte werden als nutzlos empfunden, die Vorbereitung durch den „Meister“ mit schulpraktischer Erfahrung wird als Ziel der Ausbildung gesehen (Fischer, 2020). Darüber hinaus haben Fischer et al. (2016) anhand einer Fragebogenstudie mit Studierenden zu Beginn des Studiums und nach dem Praxissemester im Master an der Europa-Universität Flensburg zeigen können, dass Studierende im Master stärker von einem kategorialen Unterschied von Theorie und Praxis überzeugt sind. Zugleich vertreten die Masterstudierenden stärker die Meinung, dass Theorien die Funktion haben (sollten), in der Praxis anwendbar zu sein (Fischer et al., 2016).

Auch auf der Ebene der Dozierenden liegen aktuellere Befunde vor. Steinmann (2015) hat in ihrer Studie zu Beliefs und Shared Beliefs zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrpersonenausbildenden eine Stichprobe Dozierenden (Erziehungswissenschaften, Mathematik/-didaktik) und Praxislehrkräften aus der Primar- und Sekundarstufe aus dem deutschschweizerischen TEDS-M Datensatz mithilfe eines Fragebogens zur wahrgenommenen Nutzbarkeit von Theorie für die Praxis befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Praxislehrkräfte die Bedeutung der Theorie für die Praxis geringer einschätzten als Lehrpersonen der pädagogischen Hochschule, welche die Theorie als wirksam für die Praxis einschätzten. Artmann (2019) hat mithilfe problemzentrierter Interviews die epistemologischen Überzeugungen von Dozierenden zum sogenannten Theorie-Praxis-Problem fallanalytisch erfasst. Anzumerken ist, dass die Proband*innen Teil des Modellkollegs Bildungswissenschaften an

der Universität zu Köln waren. Im Modellkolleg arbeiteten Lehrkräfte, Studierende und Dozierende gemeinsam ein „bildungswissenschaftliches Curriculum mit Lehr-Lern-Formaten zur reflexiven Verzahnung von Theorie und Praxis und zur Begleitung von Praxisphasen“ (Artmann, 2019, S. 4) und sind demnach als für das Thema sensibilisiert einzuschätzen. Artmann (2019) geht in der Interpretation der qualitativen Studie davon aus, dass die jeweiligen Fachdisziplinen der Dozierenden Einfluss auf epistemologische Überzeugungen haben und diese dementsprechend nicht global zusammenzufassen sind. Außerdem sehen ihrer Einschätzung nach die befragten Dozierenden ihre eigene Aufgabe darin, den Studierenden aufzuzeigen, dass theoretisches Wissen und empirische Befunde hilfreich für professionelles Handeln sind.

In Bezug auf die Mentor*innen haben Thönes et al. (2021) mithilfe einer Mixed-Methods-Fragebogenstudie begleitende Mentor*innen im Praxissemester ($N=294$) zu ihrer Tätigkeit und der damit verbundenen Einschätzung zur erfolgreichen Vernetzung von Theorie und Praxis im Praxissemester befragt. Mentor*innen bewerten demnach die Anteile des Praxissemesters, in denen es explizit um die Vernetzung von Theorie und Praxis geht, als weniger wichtig gegenüber anderen Aspekten. In ihren Tätigkeiten zur Unterstützung von Studienprojekten ließen sich 39,1 % der Antworten in die Kategorie *Lehrkräfte als Expert*innen für die Praxis und Korrektiv für die Wissenschaft* einordnen. Weitere 50 % der Antworten zur Tätigkeiten zur Unterstützung von Unterrichtsvorhaben waren der Kategorie *Unterstützung in Form von Tipps zur Planung und Durchführung von Unterricht („Meisterlehre“)* angehörig. Thönes et al. (2021) fassen zusammen, dass ihre Befunde eine gering eingeschätzte Relevanz wissenschaftsorientierter Reflexion und professionalisierungsbezogener Verantwortung seitens der Mentor*innen verdeutlichen, während die Verzahnung von Theorie und Praxis in institutioneller, organisatorischer Hinsicht als wichtig erachtet wird (z.B. in Form von Forderungen nach mehr und intensiveren Praxisphasen, besserer Vernetzung zwischen den Institutionen etc.). Eine weitere qualitative, inhaltsanalytische Mentor*innenstudie ($N=10$) befasst sich u.a. mit der Sicht auf die Rolle des eigenen Ausbildungswissens für die praktische Tätigkeit sowie auf das Wissensverständnis von Mentor*innen und deren Einschätzung der Relevanz von Wissen, Erfahrung, Reflexion und Persönlichkeit (Caruso et al., 2022). Laut diesen Ergebnissen setzen die befragten Mentor*innen keine Impulse zur Vernetzung von Theorie und Praxis in Reflexionssituationen. Auch in der Analyse der eigenen Lerngeschichte der Mentor*innen lassen sich hauptsächlich Aussagen finden, in denen keine direkte Vernetzung von Theorie und Praxis zur Sprache kommt; das Konzept der „Erfahrungs- und Meisterlehre“ tritt dabei am häufigsten auf. Bei den Auswertungen bezüglich

des Wissensverständnisses zeigt sich bei den Mentor*innen eine deutliche Tendenz zum „Technologiekonzept“, also die Vorstellung, dass Wissen eine direkte handlungsleitende Funktion haben muss. Bezüglich des professionellen Handelns schreiben viele der Aussagen der Mentor*innen der Persönlichkeit einer (angehenden) Lehrperson eine wichtige Rolle zu. Außerdem lässt sich in den Aussagen laut Caruso et al. (2022) zudem eine wichtige Rolle von Wissen durch Praxiserfahrung identifizieren, da dies aus der Sicht der Mentor*innen ein Handlungsrepertoire entstehen lässt, welches erfolgreiches Handeln ermöglicht.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Studierende praktische Erfahrungen gegenüber theoretischem Wissenserwerb bevorzugen und eine starke Divergenz zwischen den beiden Komponenten der Lehrer*innenbildung erleben. Die in den Studien befragten Mentor*innen räumen der expliziten Vernetzung von Theorie und Praxis wenig Raum ein und betrachten Konzepte wie das Persönlichkeitskonzept oder das „Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept“ als relevant für erfolgreiches Handeln im Lehrkräfteberuf. Auch Leonhard (2020) stellt fest, dass Praktiker*innen die theoretische Bildung hinter die konkrete, praktische Anwendbarkeit stellen, um ihre beruflichen Anforderungen zu bewältigen. Insgesamt ist zu konstatieren, dass die bisherigen Forschungsprojekte nur bestimmte Akteur*innengruppen in den Blick nehmen. Eine übergreifende Analyse der ausbildenden Akteur*innengruppen hat bislang nicht stattgefunden.

5 Forschungsfragen

Die oben aufgeführten Ansätze zur Profession des Lehrkräfteberufs (vgl. Kap. 2) setzen einen theoretischen Wissensbestand als Bedingung für professionelles Handeln voraus. Für die Professionalisierung im Lehrkräfteberuf sehen alle drei vorgestellten professionstheoretischen Zugänge den notwendigen Wissenserwerb in a) der Form einer formalen, universitären Lehrer*innenbildung, b) schulpraktischen Ausbildungselementen und damit verknüpften Reflexionsprozessen sowie c) in einer kontinuierlichen, über die Phasen der Lehrer*innenbildung hinausgehenden Weiterentwicklung (vgl. Kap. 3.1; Fabel-Lamla, 2018; Helsper, 2021; Kunter, Kleickmann et al., 2011). Da theoretisches Wissen im Sinne von *Wissen I* nach Neuweg (2022) bzw. *Knowledge-for-practice* nach Cochran-Smith und Lytle (1999) alleine nicht zur erfolgreichen praktischen Tätigkeit von Lehrkräften führt (Patry, 2014), wird den praktischen Ausbildungselementen, wie z.B. dem Praxissemester, eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Insbesondere in den letzten Jahren ist der eher handlungsorientierte Kompetenzerwerb bzw. die Frage nach der Verbindung von Theorie und Praxis verstärkt in

den Fokus von Forschung und Lehrer*innenbildung gerückt (Weyland & Wittmann, 2011, 2015). Insbesondere das Praxissemester im Master of Education soll es den Studierenden ermöglichen, die gewünschte Vernetzung von Theorie und Praxis herzustellen und die theoriebasierte Reflexion praktischer Situationen zu üben (Freimuth & Sommer, 2010; Leonhard & Rihm, 2011; Pilypaityté & Siller, 2018).

Im Praxissemester werden die Studierenden von drei kooperierenden Institutionen begleitet: In der Schule werden sie von Mentor*innen betreut und erproben sich in der Rolle als Lehrkraft, setzen Unterrichtsversuche um und lernen den Schulbetrieb kennen. Vorbereitend und parallel dazu absolvieren die Studierenden Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und der Universität (Mertens & Gräsel, 2018). Jede der beteiligten Institutionen bzw. Akteur*innengruppen stellt im Praxissemester eigene Anforderungen an die Studierenden und setzt unterschiedliche Schwerpunkte und Zielsetzungen (vgl. Kap. 3.3), was bei den Studierenden dazu führen kann, dass diese das Praxissemester als inkohärent wahrnehmen.

Auch die verschiedenen Teildisziplinen und Wissensdomänen innerhalb der Institution Universität sind oft nicht in dem Maße personell und curricular vernetzt, dass die einzelnen Wissenskomponenten direkt aufeinander bezogen werden könnten. Studierende erleben dadurch tendenziell ein zersplittertes Studium und haben Schwierigkeiten, Beziehungen zwischen den einzelnen Wissensdomänen herzustellen und diese Vernetzung darüber hinaus für die praktische Tätigkeit nutzbar zu machen (Hellmann, 2019; Hsieh et al., 2011; Sweller, 2011; Terhart, 2007). Der kompetenztheoretische Ansatz geht jedoch davon aus, dass Lehrkräfte eine umfangreiche und vernetzte Wissensbasis benötigen, um professionell handeln und die erforderliche professionelle Handlungskompetenz entwickeln und weiterentwickeln zu können (Kunter, Baumert et al., 2011). Deren Aufbau sollte daher in der ersten universitären Phase der Lehrer*innenbildung unterstützt werden und somit zum Abbau von trägem Wissen beitragen (Harr et al., 2019). Für die erfolgreiche Verbindung der einzelnen Domänen des Professionswissen sowie die Verbindung von theoretischen und praktischen Lerngelegenheiten wird schon länger dafür plädiert, die strukturelle, curriculare und personelle Vernetzung der verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung und zwischen den an der Ausbildung beteiligten Institutionen Universität, Zentren für schulpraktische Lehrer*innen-ausbildung und Schulen auszubauen (vgl. Kap. 4.2; Mayer et al., 2018). Die Lehrer*innenbildung ist damit vor die Aufgabe gestellt, eine kohärente Praxisphase zu gestalten, um das

Potenzial des Praxissemesters zur optimalen Vernetzung von Theorie und Praxis auszuschöpfen und die angehenden Lehrkräfte beim Aufbau einer individuellen vernetzten Wissensbasis zu unterstützen. Auf der personellen, strukturellen und curricularen Ebene bedarf es hierfür gemeinsamer Leitbilder sowie eines geteilten Professionsverständnisses, und auch die in den Professionalisierungsansätzen und im Praxissemester geforderten Reflexionsprozesse sind auf wechselseitige Bezugnahmen von Theorie und Praxis angewiesen. Um ebendiese gemeinsamen Leitbilder entwickeln und Bezüge herstellen zu können, sind zunächst die Perspektiven der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteur*innen zu kommunizieren.

Erstes Teilziel der vorliegenden Untersuchung ist es daher, die Perspektiven der beteiligten Akteur*innen auf die Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung mit dem Fokus auf die Vernetzung von Theorie und Praxis zu ermitteln. Dabei werden die an der Ausbildung beteiligten Akteur*innen der verschiedenen Institutionen berücksichtigt (Teilstudie 1: BeTuPA) als auch die Studierenden selbst (Teilstudie 2: StudiPro).

Aus Sicht der universitären Dozierenden ist es relevant, Hinweise darauf zu bekommen, wie Vernetzungsleistungen der Studierenden aktiviert und gefördert werden können, um Angebote und Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen Studierende einzelne Wissensbestände bestmöglich verknüpfen können. Als zweites Teilziel wird daher der Frage nachgegangen, inwieweit es Studierenden im Praxissemester gelingt, mit der Unterstützung durch entsprechende Aufgabenstellungen verschiedene Wissensdomänen bei der Bearbeitung einer praxisbezogenen Aufgabe zu vernetzen (Teilstudie 3: VerLTB).

Alle drei Teilstudien wurden mit Fokus auf das Praxissemester und die bildungswissenschaftlichen Anteile der Lehrer*innenbildung durchgeführt. Mit Blick auf die unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung bietet das Praxissemester im Lehramtsstudium die einmalige Gelegenheit, dass alle Akteur*innen gleichzeitig Aufgaben und Lernanlässe für Studierende konzipieren und diese den direkten Transfer zwischen Theorie und Praxis erproben und reflektieren können. Aus diesem Grund erschien das Praxissemester als zeitliche Rahmung der vorliegenden Teilstudien ideal geeignet.

Im Folgenden werden die drei Teilstudien kurz vorgestellt:

Teilstudie 1: BeTuPA

Die Sicht der beteiligten Akteur*innen auf Theorie und Praxis gilt als handlungsleitend für die Konzeption von Curricula, Lerngelegenheiten, Aufgabenstellungen und Reflexions-

anlässen (Schneider & Cramer, 2020). Erste Forschungsergebnisse zeigen inkohärente Perspektiven von Dozierenden und Praxislehrkräften der Lehrer*innenbildung hinsichtlich der Nutzbarkeit von Theorie für die Praxis (Steinmann, 2015), bei Dozierenden scheint die Perspektive auf die Relation von Theorie und Praxis durch die jeweilige Fachkultur geprägt zu sein (Artmann, 2019). Bisher ist die Forschungslage zum Professionsverständnis der Akteur*innen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung allerdings als Desiderat zu bezeichnen (Scheunpflug et al., 2020). Für eine Ausgestaltung des Praxissemesters, die einen optimalen Transfer von Theorie und Praxis ermöglicht, und um Anknüpfungspunkte zwischen den Institutionen zu identifizieren, ist das Wissen um die individuelle Sicht der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteur*innengruppen auf die Beziehung von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung eine zentrale Grundlage. Daraus wurde folgende Fragestellung für Teilstudie 1 abgeleitet:

*Welche Sicht auf die Beziehung von Theorie und Praxis lässt sich bei den ausbildenden Akteur*innen der Institutionen Universität, Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung und Schule erkennen?*

Um diese Fragestellung zu beantworten, wurden Interviews mit beteiligten Akteur*innen der drei Institutionen geführt und qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet (6.1). Die Ergebnisse der Auswertung werden in Kapitel 7 präsentiert.

Teilstudie 2: StudiPro

Empirische Forschungsbefunde zeigen, dass Studierende praktische Erfahrungen im Zuge der Lehrer*innenbildung gegenüber dem theoretischen Wissenserwerb etwa in Form von Lehrveranstaltungen bevorzugen (Leonhard, 2020) und dass sie eine starke Divergenz zwischen theoretischem Wissen und seiner Funktion in der praktischen Tätigkeit erleben. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass es verschiedene Typen impliziter Orientierungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten unter den Studierenden gibt (Fischer, 2020). Dabei sind Lehramtsstudierende zum einen mit den durch die Perspektive der ausbildenden Akteur*innen im weitesten Sinne ‚gelenkten‘ Lerngelegenheiten konfrontiert, zum anderen beeinflusst ihre eigene Perspektive auf die angebotenen Lerngelegenheiten deren Wahrnehmung und Nutzung, die wiederum den Professionalisierungsprozess und Kompetenzaufbau steuern (Kunter, Baumert et al., 2011). Ziel der zweiten Teilstudie ist es daher, die Perspektive der Studierenden zur Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften zu ermitteln. Außerdem stellt sich die Frage, welche Rolle die Lehramtsstudierenden dem wissenschaftlichen Wissen für die Praxis und dem Professionalisierungsprozess zuschreiben.

Die Forschungsfragen von Teilstudie 2 wurden wie folgt formuliert:

Welche Perspektive haben Lehramtsstudierende bezüglich der Rolle universitären Wissens im Lehrkräfteberuf?

*Welche Sicht auf Lehrer*innenprofessionalität und -professionalisierung lässt sich bei Studierenden zu Beginn des Praxissemesters identifizieren?*

Um die Perspektive der Studierenden zu erfassen, wurden schriftlich sogenannte Arbeitstheorien von Studierenden erhoben und qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Kap. 6.2). Die Ergebnisse der Teilstudie 2 werden in Kapitel 8 präsentiert.

Teilstudie 3: VerLTB

Das Wissen um die Perspektiven der Ausbilder*innen und der Studierenden kann Ansatzpunkte für die Gestaltung von Kooperationen und Austausch sowie Anknüpfungspunkte für die Lehrer*innenbildung liefern. Studierende brauchen im Rahmen einer Ausbildung, die in allen Phasen kohärent strukturiert ist, auch konkrete Unterstützung bei der kognitiven Vernetzung der verschiedenen Wissensbestandteile (Harr et al., 2019; Zeeb et al., 2019). Eine Möglichkeit der Förderung von kognitiver Vernetzung stellen Aufgaben und Lernanlässe dar, in denen Studierende gezielt dazu aufgefordert oder angeregt werden, Vernetzungen zwischen den Wissensdomänen Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaften sowie praxisnahen Tätigkeiten und Situationen herzustellen. So konzipierte Aufgaben können Studierende gezielt dabei unterstützen, Kohärenz zwischen den einzelnen Wissensdomänen sowie bezogen auf praktische Handlungsfelder zu erfahren und deren Vernetzung selbstständig zu erproben. Um zu ermitteln, inwieweit Studierenden eine solche Vernetzung während des Praxissemesters gelingt, wurde in der Teilstudie 3 ein experimentelles Design angelegt. Mithilfe einer angeleiteten Integration wurden die Studierenden dazu aufgefordert, separat zur Verfügung gestelltes Wissen aus der Englisch-Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften anhand der Gestaltung einer Schüler*innenaufgabe in einem kriterial geleiteten Lerntagebucheintrag zusammenzubringen. Die Analyse dieser Lerntagebucheinträge versucht dabei, folgende Fragen zu beantworten:

Inwieweit greifen Studierende mithilfe einer angeleiteten Integration separat zur Verfügung gestellter Inhalte in der Bearbeitung einer Aufgabe für die schulische Praxis auf fachdidaktische bzw. bildungswissenschaftliche Theorien und Modelle zurück?

Inwieweit werden die verschiedenen Theorien und Modelle bei der Bearbeitung der Aufgabe miteinander vernetzt?

Die in der Teilstudie generierten Lerntagebucheinträge wurden anhand einer qualitativ-explorativen Inhaltsanalyse untersucht (vgl. Kap. 6.3). Die Ergebnisse der Analyse werden in Kapitel 9 präsentiert.

Die drei Teilstudien sind in ihrer Gesamtheit darauf ausgerichtet, das Professionsverständnis mit besonderem Fokus auf die Beziehung von Theorie und Praxis der beteiligten Akteur*innen in der Lehrer*innenbildung zu ermitteln und darüber hinaus einen ersten Einblick in die selbstständige Vernetzungsleistung verschiedener Wissensdomänen von Studierenden zu gewinnen. Mit Fokus auf das Praxissemester wird das Ziel verfolgt, ein umfassendes Bild über den Stand und Optionen zu besseren Vernetzungen in der Lehrer*innenbildung zu gewinnen, das in der anschließenden Diskussion (vgl. Kap. 10) zur Weiterentwicklung und Ausschöpfung der identifizierten Potenziale dienen kann. Im Folgenden werden die einzelnen Teilstudien bezüglich ihres Studiendesign näher erläutert.

6 Methodik

Die Methodik der vorliegenden Studie ist eng an ihre Zielsetzung gekoppelt. Im Mittelpunkt steht die Beantwortung der Fragestellungen der drei Teilstudien: die Sicht der auszubildenden Akteur*innen im Praxissemester auf die Beziehung von Theorie und Praxis (BeTuPA), die Perspektive von Lehramtsstudierenden auf die Rolle des universitären Wissens für den Beruf sowie die Sicht auf Lehrer*innenprofessionalität und -professionalisierung (StudiPro) und die Leistungen von Studierenden im Praxissemester in der Nutzung und Vernetzung von Theorien und Modellen bei der Bearbeitung einer praxisbezogenen Aufgabe (VerLTB).

Um die Perspektiven der beteiligten Akteur*innen in der Lehrer*innenbildung zu ermitteln bzw. rekonstruieren zu können (BeTuPA und StudiPro), muss ein methodischer Zugang gewählt werden, der „Sichtweisen und Sinngebungen der Beteiligten“ (Döring & Bortz, 2016, S. 63) wiedergeben kann. Für die Bearbeitung der Fragestellungen wurde eine qualitative Herangehensweise gewählt, da das qualitative Paradigma insbesondere eine „verstehend-interpretative Rekonstruktion sozialer Phänomene in ihrem jeweiligen Kontext“ (Döring & Bortz, 2016, S. 63) anstrebt und somit zu einem „Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen“ (Flick et al., 2019, S. 14) kann. Für die Teilstudien 1 und 2 bedeutet dieser Zugang, dass eine umfassende Analyse der Aussagen der Akteur*innen in Bezug auf Professionalität, Professionalisierung und Vernetzung von Theorie und Praxis im Kontext

der Lehrer*innenbildung möglich wird. Um den Aussagen der Befragten mit der gebotenen theoretischen Offenheit zu begegnen und damit einem zentralen Prinzip qualitativer Forschung zu entsprechen (Helfferich, 2011), wurden zwei Erhebungsmethoden gewählt, die den Akteur*innen Raum gaben, ihre Perspektiven auf die Lehrer*innenbildung und das Handeln von Lehrkräften zu schildern, ohne ihnen bereits bei der Erhebung der Daten durch theoretische Vorannahmen gefestigte Denkmuster zu präsentieren. Ziel war es in Anlehnung an Flick et al. (2019), der „Perspektive möglichst großen Spielraum zu lassen und ihr so nahe wie möglich zu kommen“ (2019, S. 23). Für die Teilstudie BeTuPA wurde daher für die Erhebung der Perspektiven der Akteur*innen ein leitfadengestütztes Expert*inneninterview gewählt, das auf offenen Fragen basiert und somit Raum für individuelle Beantwortung durch die Proband*innen gewährleistet. Für die Erhebung der Studierendenperspektive auf Professionalität und Professionalisierung (StudiPro) wurde den Studierenden eine Aufgabe gestellt mit der Aufforderung, ihre Gedanken zu Professionalität und Professionalisierung sowie zur Rolle universitären Wissens im Lehrkräfteberuf in Orientierung an die Laut-Denken-Methode (Konrad, 2010) zu teilen. In der VerLTB-Studie ist das Ziel eine erste, explorative Annäherung an den Forschungsgegenstand: das Verknüpfen verschiedener Wissensdomänen mit praktischen Tätigkeiten durch Studierende. Um dieses Ziel zu erreichen wurden schriftliche Fallvignetten eingesetzt und diese explorativ evaluiert.

6.1 Studiendesign BeTuPA

Um die Beziehungsbestimmungen von Theorie und Praxis der am Praxissemester beteiligten, ausbildenden Akteur*innen zu identifizieren, wurden leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit 19 Proband*innen aus den Institutionen Universität, ZfsL und Schule geführt. Die Erhebung fand in den Jahren 2018 und 2019 statt. Die so generierten Daten wurden anhand der inhaltlich strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) analysiert und ausgewertet. Im Folgenden wird das Design detailliert vorgestellt.

Das Expert*inneninterview wurde als Erhebungsinstrument gewählt, da es hier erlaubt, das spezielle Wissen der befragten ausbildenden Akteur*innen zu erschließen (Gläser & Laudel, 2010). Die Form des leitfadengestützten Expert*inneninterviews erschien mit Blick darauf geeignet, dass hierdurch die formulierte Fragestellung beantwortet werden kann (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Zudem eignet sich das Leitfadeninterview, da es seine Strukturierung ermöglicht, „subjektiven Konzepte[n], subjektiven Theorien, Deutungsmustern, Orientierungen, Positionierungen“ (Helfferich, 2011, S. 38) auf den Grund zu gehen.

Die Verwendung von Leitfragen ermöglicht es den Interviewer*innen, die Fragestellung zu fokussieren und erschien hier als eine geeignete Grundlage, um von allen Proband*innen Positionierungen zur eigenen Sicht auf die Beziehung von Theorie und Praxis zu bekommen. Unter der Beziehung von Theorie und Praxis werden gemäß der Arbeitsdefinition der vorliegenden Arbeit alle Aspekte verstanden, die sich auf den Zusammenhang des formalen, theoretischen und empirischen Wissen und der praktischen Tätigkeit von Lehrkräften beziehen (vgl. Kap. 4.4).

Die Proband*innengruppe, bestehend aus Dozierenden der Universität, den Fachleitenden der ZfsL sowie den Mentor*innen der Schulen, können als Expert*innen gelten, da sie laut Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) über ein Wissen verfügen, welches sich speziell auf ihre Rolle bezieht. Dieses Rollenwissen kann sich nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) wie in der vorliegenden Studie u.a. auf die berufliche Rolle beziehen. In Bezug auf die Fragestellung zur Perspektive der Akteur*innen der ausbildenden Institutionen angehender Lehrkräfte sind diese Proband*innen als Expert*innen zu betrachten, da sie aufgrund ihrer beruflichen Aufgaben den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte maßgeblich mitbestimmen und in ihrer beruflichen Funktion die Gestaltung möglicher Vernetzungsbemühungen von Theorie und Praxis maßgeblich steuern (vgl. Kap. 3.3).

Der im Folgenden kurz vorgestellte Interviewleitfaden (Tabelle 1; für die kompletten Leitfäden vgl. Anhang A1) umfasst drei Themenbereiche. Je nach der befragten Gruppe von Akteur*innen wurden in den Fragen die entsprechenden institutionsbezogenen Aspekte bzw. Begriffe ausgetauscht. So wurden beispielsweise die Begriffe „Fachleitende“ durch „Mentorinnen und Mentoren“ bzw. „Dozierende“ ersetzt.

Um den Proband*innen einen Einstieg in das Thema zu ermöglichen und um in der Analyse die Antworten der Akteur*innen in den Kontext der genauen Tätigkeitsbeschreibung einordnen zu können, beinhaltet der erste Themenbereich „Allgemeine Angaben zur überfachlichen Begleitung der Studierenden durch die Institution“ (Themenblock 1) Fragen zur überfachlichen, bildungswissenschaftlichen Begleitung der Studierenden im Praxissemester. Die Fragen befassen sich mit dem Tätigkeitsfeld der Akteur*innen, mit der eigenen Vorbereitung auf diese Aufgaben, mit den Zielen seitens der Institution und den eigenen Zielen in Bezug auf das Praxissemester sowie mit der Gestaltung der eigenen Lehre bzw. Fachleitung in Form von Begleitseminaren für die Studierenden. Es wurde davon ausgegangen, dass die Äußerungen zur eigenen Vorbereitung auf die Aufgaben sowie zu den eigenen Zielen für das Praxissemester möglicherweise bereits erste Hinweise auf die Perspektive auf

Theorie und Praxis der Akteur*innen geben könnten. Bei der Befragung der Akteur*innen der Institutionen ZfsL und Universität wurden die vorbereitenden Veranstaltungen vor Beginn der schulpraktischen Zeit ebenfalls unter dem Begriff der Begleitung gefasst und ggf. durch Nachfragen genauer auf die einzelnen Abschnitte des Praxissemesters (Veranstaltungen vor, während oder nach dem Praxissemester) differenziert.

*Tabelle 1: Übersicht der Interviewfragen am Beispiel der Akteur*innengruppe Fachleitende an den ZfsL*

Themenblock	Themenbereiche	Beispielfragen
Allgemeine Angaben zur überfachlichen Begleitung der Studierenden durch das ZfsL (1)	<ul style="list-style-type: none"> - Dauer der Tätigkeit - Aufgabenbereich in der Ausbildung angehender Lehrkräfte - Auseinandersetzung und Vorbereitung mit den Aufgaben im Praxissemester - Ziele der Institution für das Praxissemester - Gestaltung der Begleitung - Unterschiede Praxissemester und Referendariat 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie haben Sie sich mit dem Thema Praxissemester im Vorfeld auseinandergesetzt und auf Ihre Aufgaben vorbereitet? - Wie würden Sie die Ziele des Praxissemesters aus Sicht des ZfsL formulieren? - Wo sehen Sie Unterschiede zwischen dem Praxissemester und dem Referendariat?
Professionalität, Professionalisierung (2)	<ul style="list-style-type: none"> - Eigenes Verständnis von Lehrer*innenprofessionalität - Rolle des Praxissemesters im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften - Aufgaben und Funktionen der Institution im Professionalisierungsprozess 	<ul style="list-style-type: none"> - Beschreiben Sie doch bitte mit eigenen Worten, was Sie unter Lehrer*innenprofessionalität verstehen. - Welche Aufgaben und Funktionen hat das ZfsL im Professionalisierungsprozess zukünftiger Lehrkräfte und wie grenzen sich diese von denen anderer Institutionen ab?
Theorie-Praxis-Verzahnung (3)	<ul style="list-style-type: none"> - Rolle von Theorien und Praxis in der Begleitung der Studierenden im Praxissemester - Verknüpfung von Theorien und Praxis durch Studierende - Gestaltung von Reflexionsanlässen für Studierende - Eigene Nutzung von Theorien bzw. Empirie zur Konzeptualisierung der Begleitung - Nutzen seitens der Studierenden aus der Begleitung durch die Institution 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Rolle spielen Theorien und Praxis in der überfachlichen Begleitung des Praxissemesters an Ihrem ZfsL? - Woran erkennen Sie, dass Theorien und Praxis miteinander verknüpft wurden? - Inwiefern nutzen Sie selbst Theorien und/oder Forschungsergebnisse zur Konzeptualisierung der überfachlichen Begleitung?

Im Bereich „Professionalität, Professionalisierung“ (Themenblock 2) konzentrieren sich die Leitfragen auf den Aspekt der Professionalisierung von Lehrkräften. Zunächst wurde eine genaue Beschreibung des eigenen Verständnisses von Lehrer*innenprofessionalität und anschließend nach der Rolle des Praxissemesters in dem Prozess der Professionalisierung aus der Sicht der verschiedenen Akteur*innen erbeten. Hierbei galt die Vermutung, dass sich aus den Aussagen zu Professionalität und Professionalisierung im Lehrkräfteberuf möglicherweise bereits erste Beziehungsbestimmungen von Theorie und Praxis (vgl. Kap. 4.4.1) erkennen lassen. Der Themenbereich wird abgeschlossen durch die Frage nach den Aufgaben

und Funktionen der eigenen Institution im Professionalisierungsprozess der zukünftigen Lehrpersonen, insbesondere in Abgrenzung zu den Aufgaben und Funktionen der anderen beiden im Praxissemester beteiligten Institutionen. Damit wurde die Intention verfolgt, Hinweise auf die Perspektive der Akteur*innen bezüglich der Phasierung der Lehrer*innenbildung zu erhalten.

Im letzten Block des Leitfadens „Theorie-Praxis-Verzahnung“ (Themenblock 3) liegt der Fokus auf der genauen Vorstellung der Beziehung von Theorie und Praxis, um mögliche Denkfiguren der Proband*innen zu identifizieren (vgl. Kap. 4.4.1). Die interviewten Personen wurden gebeten, die Rolle von Theorie und Praxis im Zuge ihrer beruflichen Funktion als ausbildende Akteur*innen zu schildern und zu erläutern, woran sie die Verknüpfung von Theorie und Praxis durch die Studierenden erkennen. Ziel dieser Leitfrage war es zu ermitteln, inwiefern die Akteur*innen selber Theorien oder empirische Befunde in ihrer Tätigkeit als ausbildende Akteur*innen mit der praktischen Tätigkeit in Beziehung setzen und ob es möglich ist, eine solche Vernetzung auch bei den Studierenden zu bemerken. Darüber hinaus wurden die Proband*innen danach gefragt, wie sie Reflexionsanlässe für Studierende gestalten. Laut der Rahmenverordnung ist das Ziel des Praxissemesters die wissenschaftliche Reflexion der dort gemachten Erfahrungen (Freimuth & Sommer, 2010). Daher schien es interessant zu erfragen, wie die Akteur*innen die Reflexionsanlässe gestalten und ob sich in den Aussagen Hinweise auf die Beziehung von Theorie und Praxis durch die Akteur*innen finden lassen. Der Frage nach dem Nutzen, den Studierende aus Sicht der Akteur*innen aus der bildungswissenschaftlichen Begleitung ziehen können, liegt die Vermutung zugrunde, dass durch den Fokus auf den wissenschaftlichen Aspekt der Begleitung die Akteur*innen den möglichen Nutzen dessen für die Studierenden in Hinsicht auf die praktische Tätigkeit im Praxissemester und andersherum ausführen.

Zum Abschluss des Interviews wurden die Expert*innen der Lehrer*innenbildung nach ihren Wünschen für die Zukunft der Lehramtsausbildung in der eigenen Institution und speziell für die Weiterentwicklung des Praxissemesters gefragt. Diese Frage zielte darauf ab zu erfahren, welche Ideen und dahinterstehenden Beziehungsperspektiven von Theorie und Praxis bezüglich eines optimalen Professionalisierungsprozesses die ausbildenden Akteur*innen vertreten. Zuletzt bot der Leitfaden den Akteur*innen noch die Möglichkeit, weitere Aspekte rund um das Praxissemester anzusprechen, um den Proband*innen Platz einzuräumen noch weitere Gedanken einzubringen, die rund um die Themenblöcke des Leitfadens aufgetreten waren und noch keinen Raum im Interviewgespräch gefunden hatten.

Ein zusätzlicher Fragebogen diente zur Erfassung personenbezogener Daten wie Alter, Ausbildung und Dauer der Tätigkeit in der Ausbildung von Lehrkräften bzw. bei Lehrkräften die Dauer der Tätigkeit als Lehrkraft (Anhang A2). Diese Erhebung diente dazu, eine vollständige Stichprobenbeschreibung zu ermöglichen.

Sampling

Für die Expert*inneninterviews wurden Akteur*innen aus den drei am Praxissemester beteiligten Institutionen rekrutiert, die zum Zeitpunkt der Interviews die Begleitung von Studierenden im Praxissemester bzw. eine Mentor*innenschaft oder Ausbildungsbeauftragung an der Schule oder in jüngerer Vergangenheit eine solche Aufgabe übernommen hatten. Es ist keine genaue Zahl zu nennen, wie viele Akteur*innen insgesamt angesprochen wurden, da auf bestehende Kooperationen zurückgegriffen wurde oder nur postalische Anfragen an zentrale Stellen (Leitung ZfsL, Schulleitungen) gestellt wurden. Es wurden nur diejenigen Akteur*innen angesprochen, die in der überfachlichen bzw. bildungswissenschaftlichen Ausbildung angehender Lehrkräfte arbeiten. Es konnten insgesamt 19 Expert*inneninterviews im Zeitraum zwischen März 2018 und Juni 2019 durchgeführt werden. Von den interviewten Proband*innen haben 16 Personen (84 %) angegeben, dass sie sich als weiblich identifizieren und drei Personen (16 %) identifizieren sich als männlich. Die Proband*innen waren zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung zwischen 30 und 59 Jahren alt.

Die Akteur*innen der Institution der Universität wurden durch die Interviewerin persönlich angesprochen. Es konnten n=5 Interviews mit Dozierenden der Universität durchgeführt werden, die eine auf das Praxissemester vorbereitende sowie eine begleitende Lehrveranstaltung angeboten und durchgeführt haben. Die Dozierenden waren zum Zeitpunkt der Interviews zwischen einem Jahr und 25 Jahren in der Ausbildung von Lehrkräften tätig. Die interviewten Dozierenden sind alle weiblich.

Durch bereits bestehende Kontakte aus der organisatorisch verankerten Kooperation der Universität mit den beteiligten ZfsL konnten Fachleitende der überfachlichen Begleitung rekrutiert werden, indem die kooperierenden ZfsL schriftlich auf die Interviewstudie aufmerksam gemacht und um die Teilnahme gebeten wurden. Auf diesem Wege konnten n=7 Fachleitende aus der überfachlichen Begleitung der Praxissemesterstudierenden der kooperierenden ZfsL für die Expert*innenbefragung gewonnen werden. Ihre Tätigkeitszeit in der Lehrer*innenbildung betrug zum Durchführungszeitpunkt zwischen elf und 25 Jahren, vier der befragten Personen identifizieren sich als weiblich und drei der Proband*innen als männlich.

Über die ZfsL konnten Kontakte zu Schulen hergestellt werden, deren Akteur*innen sich bereiterklärten, an der Studie mitzuwirken. Alle teilnehmenden Schulen liegen im Ausbildungsbezirk der Universität. Für die Interviews wurden Gesprächspartner*innen angefragt, die zum Zeitpunkt der Interviews oder kurz zuvor als Mentor*innen für Studierende tätig waren oder die Ausbildungsbeauftragung an der Schule übernommen hatten, dementsprechend für die Organisation und übergeordnete Betreuung der Studierenden verantwortlich waren und somit auch unter den Begriff der Mentor*innen gefasst werden (vgl. Kap. 3.3). Für die Gruppe der Mentor*innen konnten n=7 Interviews mit Akteur*innen durchgeführt werden. Die befragten Mentor*innen identifizieren sich alle als weiblich. Die Dauer der Berufserfahrung lag zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung zwischen einem Jahr und 35 Jahren. Zu Beginn des Interviews wurden die Mentor*innen gebeten, besonders die überfachlichen, bildungswissenschaftlichen Aspekte ihrer Mentor*innenschaft zu berücksichtigen. Eine Übersicht der Proband*innen aller Institutionen ist in Tabelle 2 abgebildet.

Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung der Interviewpartner*innen aus Teilstudie 1 (BeTuPA)⁸

Proband*innencode	Institution	Altersgruppe in Jahren	Tätigkeitsdauer in der Ausbildung von Lehrkräften (*bei Lehrkräften allgemeine Berufserfahrung)
U_1_EV	Universität	31-40	1-5 Jahre
U_2_EV	Universität	51-60	21-25 Jahre
U_3_EV	Universität	41-50	21-25 Jahre
U_4_EV	Universität	31-40	16-20 Jahre
U_5_EV	Universität	41-50	16-20 Jahre
ZS_1_EV	ZfsL	51-60	11-15 Jahre
ZS_2_EV	ZfsL	51-60	21-25 Jahre
ZS_3_EV	ZfsL	51-60	6-10 Jahre
ZS_4_EV	ZfsL	41-50	6-10 Jahre
ZS_5_EV	ZfsL	41-50	6-10 Jahre
ZS_6_EV	ZfsL	51-60	21-25 Jahre
ZS_7_EV	ZfsL	41-50	11-15 Jahre
M_1_EV	Schule	51-60	16-20 Jahre*
M_2_EV	Schule	51-60	21-25 Jahre*
M_3_EV	Schule	51-60	31-35 Jahre*
M_4_EV	Schule	31-40	11-15 Jahre*
M_5_EV	Schule	51-60	21-25 Jahre*
M_6_EV	Schule	21-30	1-5 Jahre*
M_7_EV	Schule	41-50	16-20 Jahre*

⁸ Da die Akteur*innengruppen z.T. einer als gering zu bezeichnenden Gesamtstichprobe entstammen, wurde sich hier aus Gründen der Anonymität für die Gruppierung in Altersgruppen entschieden. Die Dauer der Tätigkeit in der Ausbildung von Lehrkräften wurde aus demselben Grund ebenfalls in Zeitspannen angegeben.

Die Proband*innen wurden vor dem Interview über den Anlass der Befragung sowie zur Freiwilligkeit und Einhaltung von Datenschutz und Anonymität aufgeklärt und die Einwilligungserklärung wurde eingeholt. Vor dem Beginn der Befragung wurde der Fragebogen zu den personenbezogenen Daten mit den Proband*innen ausgefüllt.

Die Interviews mit den Expert*innen wurden aufgezeichnet und haben eine Länge von 36 bis 70 Minuten. Die durchschnittliche Dauer der Interviews beträgt somit 51,36 Minuten. Für die Weiterverarbeitung wurden diese mithilfe der Software f4 transkribiert. Die Transkriptionsregeln wurden in Anlehnung an Gläser und Laudel (2010) erstellt. Es erschien hier als zielführendes Vorgehen, auf Detailtreue zu verzichten und zudem die Standardorthografie zu verwenden. Nichtverbale Äußerungen oder Pausen wurden nur dann vermerkt, wenn diese die Bedeutung der Aussage veränderten. Besonderheiten in der Betonung und Aussprache von Ja-/Nein-Antworten wurden in Klammern hinzugefügt. Diese Form der Transkription wurde gewählt, da die Auswertung inhaltsanalytisch erfolgt und der Fokus somit auf den Inhalt und nicht die Form der Aussagen gelegt wird. Angesichts der ungleichen Verteilung der Geschlechter in den befragten Expert*innengruppen wurde es als notwendig erachtet, die Aussagen in den Transkripten in genderneutrale Sprache zu ändern, um die Anonymität der Proband*innen zu wahren. Auch Aussagen der Akteur*innen über Kolleg*innen sowie Studierende wurden aus diesem Grund gendergerecht bzw. -neutral verändert. Um die Zuordnung von Akteur*innen zu Schulen, Schulformen, Bezirken oder ZfsL-Standorten zu verhindern, wurden deren Namen durch den beschreibenden Oberbegriff ersetzt, damit der Sinngehalt entnommen werden kann, aber keine Rückschlüsse auf die Personen oder Schulen bzw. Standorte möglich sind.

Für die Auswertung des generierten Datenmaterials wurde die Software MaxQDA20 verwendet. Die Interviewtranskripte wurden in die Software eingepflegt und anschließend vorbereitend für die Auswertung in Analyseeinheiten segmentiert (Kuckartz, 2018). Die Analyseeinheiten sind in der abgebildeten Teilstudie zumeist durch ganze Absätze repräsentiert. Eine weitere Reduktion im Zuge der Inhaltsanalyse war nicht möglich, da sich der Sinngehalt mit Bezug auf die Forschungsfrage nur in einem kontextuellen Zusammenhang erschließt und nicht in einzelnen Wörtern oder Sätzen zu finden ist bzw. rekonstruiert werden kann.

Auswertung

Für die Auswertung der in dieser Teilstudie erhobenen Aussagen eignet sich das Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse (Flick et al., 2019). Sie ermöglicht ein Verstehen und Interpretieren von Texten – in diesem Fall der Interviewtranskripte – durch die Zuordnung einzelner Textsegmente zu Kategorien eines Kategoriensystems (Kuckartz, 2018; Stamann et al., 2016). Die qualitative Inhaltsanalyse bietet dabei nicht ein einziges gültiges Verfahren, das sich auf verschiedene Erkenntnisinteressen und Materialformen anwenden lässt, sondern eine Vielzahl methodischer Vorgehensweisen und Formen der systematisierten Datenverarbeitung (Mayring, 2019b). Der Kern der inhaltsanalytischen Herangehensweisen lässt sich – neben der Kategorienbildung im Rahmen des interpretativen Ansatzes – nach Stamann et al. (2016) so beschreiben, dass „allen qualitativ-inhaltsanalytischen Verfahren die Systematisierung von Kommunikationsinhalten mit dem Ziel einer in hohem Maße regelgeleiteten Interpretation“ (Stamann et al., 2016, 5) gemein ist. Das systematische, regelgeleitete Vorgehen sichert die Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit des Analyseergebnisses und stellt somit ein Qualitätskriterium qualitativer Forschung dar (Mayring, 2010; Steinke, 2019). Ein weiteres Merkmal und zugleich ein zentrales Qualitätskriterium qualitativer Inhaltsanalyse besteht darin, dass „ein intersubjektiv-konsensuales Textverständnis angestrebt wird“ (Schreier, 2014, S. 3), vergleichbar mit dem Gütekriterium der Reliabilität.

In der vorliegenden Teilstudie ermöglicht die qualitative Inhaltsanalyse, die Aussagen der Proband*innen entsprechend der interviewleitenden Forschungsfrage bezogen auf Bestimmungen der Beziehung von Theorie und Praxis (im Folgenden auch kurz: Beziehungsbestimmungen) zu klassifizieren und auf dieser Basis dem Material interpretativ zu begegnen (Kuckartz, 2018). Dabei ist es zentral, sich eng am Datenmaterial und dem genauen Wortlaut zu orientieren. Dies gelingt, indem mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse dem Material „in einem systematischen Verfahren Informationen“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 46) entnommen werden. Außerdem eignet sich das Verfahren, um Gruppenvergleiche vorzunehmen (Kuckartz, 2018), was im Rahmen der vorliegenden Teilstudie als sinnvoll erachtet wurde, um die Beziehungsbestimmungen der einzelnen Akteur*innengruppen aufzuzeigen und einander gegenüberzustellen.

Konkret wurde in der vorliegenden Studie mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (2018) gearbeitet, um das Material in Bezug auf ausgewählte Kategorien zu beschreiben (Schreier, 2014). Die Kategorien für die vorlie-

gende Auswertung wurden deduktiv – von Kuckartz (2018) auch als A-priori-Kategorienbildung bezeichnet – erstellt und in einem Kategoriensystem zusammengefasst. Somit wurden die Kategorien „unabhängig vom erhobenen Datenmaterial“ (Kuckartz, 2018, S. 64) auf Grundlage theoretischer Annahmen oder zum Zeitpunkt der Auswertung bereits vorliegender Systematisierungen gebildet. Als theoretische Grundlage dieser Auswertung dienten die Beziehungsbestimmungen von Neuweg (2011b)⁹. Wie in Kapitel 4.4.1 ausführlich dargestellt, beschreibt Neuweg (2011b) verschiedene, von Bildungsforscher*innen diskutierte Beziehungen („Verhältnisse“) von Theorie und Praxis und erfasst in seinem Modell damit mögliche verschiedenen Perspektiven auf diese Beziehung. Um also zunächst mit einem Ansatz möglicher Perspektiven an das Material herantreten zu können, wurden aus den Beziehungsbestimmungen nach Neuweg (2011b) deduktive Kategorien gebildet. Im Verlauf der Nutzung und Differenzierung des Kategoriensystems stellte sich heraus, dass die ersten vier Integrationskonzepte nach Neuweg (2011b) Technologiekonzept, Urteilkraftkonzept, Trainingskonzept und Brillenkonzept nicht trennscharf im Material identifiziert werden konnten, weshalb die genannten Konzepte zur Kategorie Fundierungskonzept zusammengefasst wurden. Dieser Begriff wird auch von Neuweg (2011b) als Oberbegriff der vier Kategorien verwendet. Aus dem gleichen Grund wurden das Induktionskonzept und das Parallelisierungskonzept, die sich beide mit der Phasierung des Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte befassen, unter der Kategorie Phasierungskonzept zusammengefasst. Für das Anreicherungs- sowie Interferenzkonzept konnten nur eine, bzw. zwei Textstellen in den Interviews gefunden werden. Daher war es nicht möglich eine genaue Kategorienbeschreibung zu verfassen und diese auf Trennschärfe zu prüfen. Diejenigen Textstellen, die hier zugeordnet werden können, sollen aber dennoch als Indikatoren genannt und dargestellt werden.

Im folgenden Forschungsprozess wurde eine induktive Kategorie hinzugefügt, da weitere Aussagen gefunden wurden, die sich mit einer nicht nach Neuweg (2011b) spezifizierbaren, aber dennoch vorhandenen Integration von Theorie und Praxis befassen. Diese induktiv hinzugefügte Kategorie wurde als integrative Beziehungsbestimmung bezeichnet. Das endgültige Kategoriensystem enthält demnach acht deduktive Kategorien zur Beziehungsbestimmung von Theorie und Praxis in Anlehnung an die *zwölf Figuren der Relationierung*

⁹ In diesem Kapitel wird auf die Quelle Neuweg (2011b) verwiesen. Zum Zeitpunkt der Auswertung handelte es sich um die aktuellste umfangreiche Ausführung von Neuweg zu seinen Figuren der Relationierung von Wissen und Können. In seinem 2022 erschienenen Band „Lehrerbildung – zwölf Denkfiguren von Wissen und Können“ (Neuweg, 2022) benennt er zwei der Figuren um (Neuweg, 2022, S. 11). Für die Anschlussfähigkeit an aktuelle Diskussionen hat sich die Autorin entschieden, diese Umbenennung rückwirkend in das Kategoriensystem zu übernehmen.

von *Wissen und Können* (Neuweg, 2011b) sowie eine induktive Kategorie. Das finale Kategoriensystem mit Beispielsegmenten inklusive der Herleitung und Zusammenfassung der deduktiven Kategorien aus den Beziehungsbestimmungen von Theorie und Praxis nach Neuweg (2011b) ist in Tabelle 3 abgebildet.

Um die Nachvollziehbarkeit des Kategoriensystems zu gewährleisten (Steinke, 2019) wurde ein Codiermanual erstellt. Das Manual bietet einen Überblick über die Kategorien des Kategoriensystems der Studie. Zudem enthält es Definitionen und entsprechende Beispielsegmente (Anhang A3). Im Verlauf der Analyse wurde das gesamte Kategoriensystem fortwährend überprüft und entsprechend angepasst und erweitert. So wurden zunächst die deduktiven Kategorien in einem konsensuellen Verfahren innerhalb einer Forscher*innen-gruppe getestet und diskutiert (Kuckartz, 2018) und unter Berücksichtigung der Diskussionsergebnisse überarbeitet. Auf diese Weise konnte die Trennschärfe der Kategorien gewährleistet werden. Anschließend wurde das Kategoriensystem an 30 % des Materials in einem Intercoder-Verfahren mit zwei Codierer*innen angewendet und das Ergebnis auf Übereinstimmung getestet. Dabei konnte ein Cohen's Kappa von $\kappa=0.81$ (Cohen, 1960) erreicht und somit die Übereinstimmung der Codierer*innen als sehr gut bezeichnet werden (Wirtz & Caspar, 2002). Das Kategoriensystem kann demnach als reliabel gelten (Cohen, 1960; Mayring, 2015), sodass auch das Ergebnis der Codierung des gesamten Datenmaterials als mit dem überprüften Kategoriensystem als zuverlässig angenommen werden kann.

Tabelle 3: Das finale Kategoriensystem mit Beispielsegmenten inklusive der Herleitung der deduktiven Kategorien aus den Beziehungsbestimmungen von Theorie und Praxis nach Neuweg (2011b)

Denkfigur nach Neuweg (2011b)	Deduktive Kategorie	Beispielsegment
Technologiekonzept	Fundierungskonzept	„Also so ein solides Theoriefundament, auch wenn ich das jetzt vielleicht nicht eins zu eins in der Praxis umsetzen kann, das ist schon nicht schlecht, so einen breiten Horizont da zu haben.“ (Interviews ZfsL > ZS_4_EV: 49)
Urteilkraftkonzept		
Trainingskonzept		
Brillenkonzep		
Induktionskonzept	Phasierungskonzept	„Ich finde das Praxissemester ist doch wirklich die Schnittstelle, wo ich diese Theorie-Praxis-Verzahnung am ehesten erproben kann. Und immer wieder hinterfragen kann. Und wenn ich da in der Praxis scheitere, dass ich noch mal gucke, was sagen denn die Theorien dazu? Oder mir noch mal Gedanken mache, wo suche ich noch weiter?“ (Interviews ZfsL > ZS_2_EV: 59)
Parallelisierungskonzept		

Denkfigur nach Neuweg (2011b)	Deduktive Kategorie	Beispielsegment
Persönlichkeitskonzept	Persönlichkeitskonzept	„Also ich glaube, dass erst einmal was so Persönlichkeit angeht und dieses Standing vor einer Klasse, glaube ich, auch viel Charakter ist, oder, dass man es selber mitnimmt, das wäre dann diese sogenannte Lehrerpersönlichkeit, von der man immer schön spricht. Da finde ich es immer schwierig // ja es ist möglich, sich da zu entwickeln, natürlich. Aber ich glaube, dass man auch viel selber schon mitbringt. Auftreten vor der Klasse, stehe ich da gerade, stehe ich da Schultern runter und die Kinder nehmen mich wahr? Natürlich kann man da gewisse Sachen auch lernen, aber vielleicht dann auch mit mehr Hilfe. (...) Weil, wenn die Lehrerpersönlichkeit nicht da ist, hilft mir das Fachliche auch nicht wirklich weiter.“ (Interviews Schule > M_4_EV: 47-49)
Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept	Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept	„Was müssen wir denen hier vielleicht einfach learning by doing oder durch reden, oder durch einfach // auch durch nachahmendes Lernen zeigen.“ (Interviews Schule > M_2_EV: 56)
Anreicherungskonzept	Anreicherungskonzept	„Gewisse Sachen hat man im Hinterkopf, ob es jetzt Vier-Ohren-Modell ist oder wie auch immer. Finde ich, muss man generell im Hinterkopf haben, aber auch das macht man ja mittlerweile intuitiv, wenn man jetzt schon ein paar Jährchen dabei ist.“ (Interviews Schule > M_4_EV: 83)
Reflexionskonzept	Reflexionskonzept	„Also, ich // wir haben das meistens so gemacht, dass ich eben, wenn sie/er den Unterricht übernommen hat, dass ich eben hinten saß und sie/er mir die Planung gegeben hat für die Stunde und ich mir dann da Notizen gemacht habe und wir das dann eigentlich anhand der Planung dann gemeinsam durchgegangen sind. Und dass wir natürlich geguckt haben: Was hat denn besonders gut geklappt? Oder: Wo gab es zum Beispiel eine Verbesserung zum letzten Mal? Und: Wo hat es vielleicht noch gehakt? Wie könnten wir das // wie könnte man das ändern? Was könnte man da machen, dass es besser klappt? Genau.“ (Interviews Schule > M_6_EV: 66)
Interferenzkonzept	Interferenzkonzept	„Da [in der Schule] werden die schon begleitet. Und irgendwo kann man auch eine Überbegleitung machen. Das wird auch nicht mehr (unv.) angenommen. Auch das braucht ja irgendwie eine gute Beziehungsebene. Wenn ich die da in der Schule sehe jeden Tag, da kann ich hingehen und so. Die Schulen werden ja auch ganz gut entlastet dafür. Und dann so zu sagen, jetzt müssen wir die als ZfsL auch noch mal begleiten, sonst gibt das alles nichts, das ist ja ein Irrglaube. Also da auch irgendwie das Maß zu finden und zu sagen: "Okay, komm, die machen das schon." Das wird schon auch ohne uns. Ohne dass wir da wöchentlich mit denen sprechen und reflektieren und so wird das schon ganz gut.“ (Interviews ZfsL > ZS_4_EV: 75)

Denkfigur nach Neuweg (2011b)	Deduktive Kategorie	Beispielsegment
Konsekutives Dreiphasenkonzept	Konsekutives Dreiphasenkonzept	„Genau, diesen Durchgang habe ich das tatsächlich nochmal ein bisschen anders gemacht, weil ich die tatsächlich diesen Theoriebezug noch gar nicht habe herstellen lassen und denen freigestellt habe, ob die das während des Praxissemesters machen oder am Ende, um // also wir eigentlich in der Arbeitsgruppe darüber diskutiert haben, ob das überhaupt so gut funktioniert, wenn man es so unmittelbar in dieser Situation macht, oder ob es nicht auch funktionieren könnte – oder vielleicht sogar besser funktionieren könnte – wenn sie das tatsächlich am Ende mit Abstand zu dieser Situation machen.“ (Interviews Uni > U_4_EV: 25)
Induktive Kategorie		Beispielsegment
Integrative Beziehungsbestimmung		„Ja, also, ich glaube, dass da (...), also die Theorie, die sie von der Uni her kennen, auch bei uns in der überfachlichen Begleitung noch einmal eine Rolle spielt und der Nutzen ist da, ich wiederhole mich wahrscheinlich, aber der Nutzen ist da, dass wir Momente schaffen, um über die Praxis und die Theorie noch einmal genauer nachzudenken und das ist so, das ist so das Kernelement.“ (Interviews ZfsL > ZS_7_EV: 75)

6.2 Studiendesign StudiPro

Zur Beantwortung der Forschungsfragen der Teilstudie 2 a) Welche Perspektive haben Lehramtsstudierende bezüglich der Rolle universitären Wissens im Lehrkräfteberuf und b) Welche Sicht auf Lehrer*innenprofessionalität und -professionalisierung lassen sich bei Studierenden zu Beginn des Praxissemesters identifizieren, wurden in zwei Erhebungsdurchläufen (Frühjahr/Herbst 2021) insgesamt 141 Studierende im Master of Education in den Vorbereitungskursen für das Praxissemester als Proband*innen rekrutiert. Die Vorbereitungskurse für das Praxissemester wurden als Zeitpunkt der Erhebung gewählt, da die Studierenden kurz vor Beginn der langen Praxisphase stehen, die als Lern- und Erfahrungsraum zur Verknüpfung wissenschaftlichen Wissens und praktischer Erfahrungen dienen soll (Freimuth & Sommer, 2010). Somit bestand die Annahme, dass eine Erhebung zu diesem Zeitpunkt genau die Perspektive der Studierenden widerspiegelt, mit der sie geleitet durch wissenschaftliches Wissen in das Praxissemester starten, dass sie mehr oder minder als Lern- und Erfahrungsraum nutzen würden. Um ihre Sicht auf die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften und auf den eigenen Professionalisierungsprozess analysieren zu können, wurden die Studierenden im Rahmen dieser Seminare gebeten, mithilfe einer Aufgabenstellung (Abbildung 3) eine sogenannte Arbeitstheorie zu verfassen.

Abbildung 3: Aufgabenstellung für die Studierenden (StudiPro)

Schreiben Sie bitte eine Arbeitstheorie zu folgender Fragestellung:

Was macht eine professionelle Lehrperson aus und wie wird sie professionell?

In dieser Arbeitstheorie sollen Sie sich mit Ihrer zukünftigen beruflichen Rolle und dem Prozess der Ausbildung auseinandersetzen. Eine Arbeitstheorie kann alle Kenntnisse, Ansichten und Vorerfahrungen einschließen, die Sie zurzeit haben. Bewusst oder unbewusst: Sie haben viele Vorstellungen und Ideen, was eine professionelle Lehrkraft ausmacht. Diese Vorstellungen speisen sich aus verschiedenen Quellen: Zum einen werden sie durch Ihre eigene (Lern-)Biographie beeinflusst sein. Sie haben alle die Schule bzw. das Schulsystem durchlaufen und haben dort Ihre ganz persönlichen Erfahrungen mit Lehrpersonen gemacht. Zum anderen haben Sie sich im Laufe Ihres bisherigen Studiums oder in anderen Kontexten vielleicht schon auf einer weniger praxisnahen Ebene mit dem Thema auseinandergesetzt. Dies alles kann Ihre ganz individuellen Ideen zu dem Thema beeinflussen.

Verschriftlichen Sie bitte alle Gedanken, die Sie zur Professionalisierung im Lehrberuf haben. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

Folgende Leitfragen können Ihnen bei der Bearbeitung der Aufgabe helfen, diese müssen jedoch nicht abgearbeitet werden:

- Woran erkennen Sie eine professionelle Lehrkraft (im Vergleich zu einer unprofessionellen)?
- Wie wird eine Lehrperson eine professionelle Lehrkraft?
- Welche Rolle spielt das universitäre Wissen für den Professionalisierungsprozess?
- Spielt das universitäre Wissen eine Rolle für die Praxis von Lehrkräften? Wenn ja, welche?
- Wie würden Sie Ihren eigenen, bisherigen Professionalisierungsprozess beschreiben?
- Welchen Beitrag kann das Praxissemester zu Ihrer Professionalisierung beisteuern?

Die ausführliche Aufgabenstellung enthielt gezielt explizite Hinweise zur Tatsache individueller Vorstellungen und Ideen professionstypischer Eigenschaften, auch aufgrund persönlicher biografischer Erfahrungen oder des bisherigen Studiums. Sie zielte darauf ab, dass die Studierenden ihre Einstellungen und Überzeugungen gegenüber der eigenen Professionalisierung und der Frage, wie sich diese entwickelt, möglichst frei formulieren, „die sich aus bisherigen Praxiserfahrungen, vor allem vermutlich bezogen auf die eigene Schulzeit, und auf bereits vorhandenes Wissen beziehen können“ (Artmann et al., 2012, 118, H.i.O.). Die Leitfragen wurden, ähnlich denen eines strukturierten Interviews, zur Unterstützung in der Aufgabenstellung ergänzt, um die Studierenden in die Richtung des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Teilstudie zu lenken. Die Fragen wurden bewusst offen gestellt, sodass der Charakter einer Arbeitstheorie beibehalten werden konnte, sollten die Studierenden jedoch dabei unterstützen, sich ausführlich mit der eigenen Perspektive zu den Themen Professionalität und Professionalisierung im Lehrberuf sowie der eigenen Einschätzung zur Rolle des universitären Wissens für die spätere praktische Tätigkeit auseinanderzusetzen. Die Leitfragen dienten dazu, bestimmte Begriffe einzuführen und somit in die Denkprozesse der Studierenden zu integrieren. Der Bezug zum Praxissemester wurde in der letzten Leitfrage ergänzt, da die Einschätzung, mit der die Studierenden die lange Praxisphase beginnen, welche

laut Rahmenvereinbarung in inhaltlicher und institutioneller Verknüpfung stattfindet, als relevant zur Nutzung der dort gebotenen Lerngelegenheiten erachtet wurde. Die Leitfrage wurde unter der Annahme gestellt, dass die Studierenden einen Aspekt, den sie für relevant für den eigenen Professionalisierungsprozess erachten, entsprechend als Lerngelegenheit nutzen.

Das Erhebungsinstrument der Verfassung von Arbeitstheorien knüpft an der methodischen Idee des *Lauten Denkens* an. Lautes Denken eignet sich nach Konrad (2010), um „Einblicke in die Gedanken, Gefühle und Absichten einer lernenden und/oder denkenden Person zu erhalten“ (2010, S. 476). Mit der Idee der Arbeitstheorie wird versucht, die Sicht der Studierenden bezüglich des von ihnen gewählten Berufs und des dahinführenden Professionalisierungsprozesses zu erfassen. Das Erhebungsinstrument kann als strukturiertes Laut-Denken betrachtet werden (Konrad, 2010), da die Studierenden eine spezielle Aufgabenstellung mit zusätzlichen Leitfragen erhalten haben und aufgefordert wurden, einen Text zu verfassen. In Abgrenzung zum klassischen Einsatz der Methode, z.B. um die Herangehensweise oder mentale Prozesse bei der Bewältigung einer konkreten Aufgabe zu erforschen (z.B. Dannecker, 2018), wurde in der vorliegenden Studie versucht, die tiefe Auseinandersetzung der Proband*innen mit der Fragestellung zu ihrem zukünftigen Beruf anzuregen. Die Aufforderung, zentrale Gedanken zur Professionalisierung im Lehrkräfteberuf schriftlich zu formulieren, kann mit simultan erfassten Gedankenprotokollen zur Bewältigung einer Aufgabenstellung in der Methode des Lauten Denkens verglichen werden (Konrad, 2010). Es ist davon auszugehen, dass die schriftliche Textform im Unterschied zu einem auditiv aufgezeichneten Interview ein höheres Reflexionsniveau impliziert, zumal die Studierenden das Verfassen von Texten als Routine im Rahmen ihres Studiums verankert haben. Die Form der schriftlichen Datenerfassung wurde außerdem gewählt, da zum einen eine Vielfalt an Perspektiven aus den verschiedenen Lehramtsstudiengängen erwartbar war. Grundlegend war die Annahme, dass eine Person, die eine Lehrtätigkeit im Berufskolleg anstrebt, andere Perspektiven hat als eine Person, für die in ihrer künftigen Handlungspraxis Grundschulkin-der im Fokus stehen. Demnach war es das Ziel, eine möglichst diverse, breite Stichprobe zu erhalten, weshalb die Form schriftlicher Dokumente als ressourcenorientiert erachtet wurde, da so die Teilnehmenden ganzer Seminare angesprochen werden konnten. Der Zeitpunkt der Durchführung vor dem Einstieg in das Praxissemester ließ dabei nur eine kurze Erhebungsspanne zu, sodass die ebenfalls geeignete Erhebung z.B. durch Interviews nicht in einem Durchlauf möglich war, um die vielseitigen Perspektiven der diversen Studierendenschaft abzubilden.

Für die Stichprobenbeschreibung und zur Einordnung des Materials „in den Kommunikationszusammenhang“ (Mayring, 2015, S. 50) wurde neben der Aufgabenstellung ein kurzer Fragebogen eingesetzt, um die demografischen Daten der Studierenden (Geburtsjahr und geschlechtliche Identität) zu erheben und mit jeweils einem Proband*innencode versehen, um Anonymität sicherzustellen.

Sampling

Die Studie wurde im Kontext der Praxissemester-Vorbereitungskurse (vgl. Kap. 3.3) verschiedener Schulformen in den Bildungswissenschaften zu zwei Erhebungsdurchläufen durchgeführt. Dabei handelt es sich um diejenigen Kohorten, die im Frühjahr/Sommer 2021 und Herbst/Winter 2021/22 den schulpraktischen Teil des Praxissemesters absolviert und im vorangegangenen Semester den Vorbereitungskurs in den Bildungswissenschaften belegt hatten. Im ersten Durchlauf wurden etwa 80 Studierende¹⁰ aus vier bildungswissenschaftlichen Vorbereitungsseminaren um Teilnahme an der Studie gebeten. Da der Rücklauf eingereicherter Arbeitstheorien in diesem Erhebungsdurchlauf mit nur 23 Proband*innen jedoch sehr gering war, wurden im zweiten Erhebungsdurchlauf etwa 160 Studierende aus acht weiteren Seminaren als Proband*innen angefragt, wovon 118 als Teilnehmer*innen gewonnen werden konnten. Da aufgrund der COVID-19-Pandemie alle Vorbereitungskurse im Jahr 2021 nur online angeboten wurden, mussten die Daten ebenso online erhoben werden. Die Studierenden wurden von den Dozierenden der Vorbereitungsseminare über die Durchführung der Studie sowie die Einhaltung des Datenschutzes, der Anonymität und die Freiwilligkeit der Teilnahme aufgeklärt und im Online-Fragebogen um ihre Einwilligung gebeten. Die Studierenden wurden ebenfalls darum gebeten, einen Proband*innencode einzutragen, um die anonyme Zuordnung des Materials (Fragebogen und Arbeitstheorie) und den späteren Widerruf der Einwilligung zur Datennutzung zu ermöglichen. Die Dozierenden der Vorbereitungskurse erhielten die Möglichkeit, den Zeitpunkt der Durchführung in den Beginn der Lehrveranstaltung einzubinden. Die Studierenden nutzten für die Bearbeitung der Aufgabe in der ersten Seminarsitzung entweder ca. eine Stunde Zeit, oder sie erhielten den Arbeitsauftrag als vorbereitende Aufgabe für die erste Seminarsitzung. Anschließend wurden die Studierenden gebeten, die von ihnen formulierte Arbeitstheorie anonym in einen Online-Fragebogen zu kopieren und die demografischen und sonstigen Angaben (Alter, Geschlecht, studierte Schulform etc.) einzutragen (Anhang B2). Anzumerken ist, dass es sich demnach

¹⁰ Eine Lehrveranstaltung in der Praxissemestervorbereitung wird in der Regel mit ca. 20 Studierenden belegt. Der Autorin liegen keine genauen Zahlen vor, wie viele Studierenden tatsächlich zu den jeweiligen Seminaren erschienen sind und somit als möglich Proband*innen angesprochen waren.

um Datenmaterial handelt, welches in einem Seminarkontext erstellt wurde und somit als Teil der Leistungserbringung erachtet werden kann. Zusätzlich handelt es sich um eine positiv selektierte Stichprobe, da die Studierenden selber entscheiden konnten, ob sie ihre Arbeitstheorien in den Onlinefragebogen hochladen. Dementsprechend ist an dieser Stelle drauf hinzuweisen, dass dies zu Einschränkung bezüglich der Verallgemeinerung der Ergebnisse führen kann.

An der Studie nahmen insgesamt 141 Studierende teil, davon 23 Studierende im ersten (Frühjahr/Sommer 2021) und 118 im zweiten Durchlauf (Herbst/Winter 2021/22). Die Teilnehmer*innen studierten Lehramtsstudiengänge verschiedener Schulformen. Dabei wurden die Studiengänge Master of Education Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, Master of Education Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, Master of Education Lehramt an Grundschulen sowie Master of Education Lehramt am Berufskolleg in die Erhebung einbezogen.

Wichtig ist anzumerken, dass im Zuge der ersten Erhebung gewonnene Erkenntnisse zur Modifikation der Aufgabenstellung in der zweiten Erhebung geführt haben. So ergab die Durchsicht des Materials aus dem ersten Durchlauf, dass einige Proband*innen in Stichpunkten geantwortet hatten. Da für die Auswertung jedoch Fließtexte generiert werden sollten, die als geeigneter eingeschätzt wurden, um Aussagen zu identifizieren und zu interpretieren, wurden im zweiten Durchlauf explizite Vorgaben in die Aufgabenstellung eingepflegt, dass die Studierenden einen Fließtext verfassen sollten (Abbildung 3). Die erhobenen Textdokumente in Stichpunkten aus dem ersten Erhebungsdurchlauf wurden von der Auswertung ausgeschlossen. Der Umfang des zu verfassenden Textdokuments wurde nicht vorgegeben, allerdings sollen Dokumente mit sehr kurzen Texten von der weiteren Analyse nach Flick (2014) ausgeschlossen werden. Auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden sehr knapp formulierte Arbeitstheorien als uneindeutig in der Interpretation eingeschätzt, da diese nur einen vergleichsweise geringen Informationsgehalt besaßen und keine oder eine nur geringe Kontextanalyse für die Interpretation zuließen. Nach Sichtung des Gesamtmaterials wurden Textdokumente mit einem Umfang von weniger als 200 Wörtern von der Auswertung ausgeschlossen. Daraus ergab sich insgesamt ein Materialumfang von 111 schriftlichen Arbeitstheorien, die in das Auswertungsverfahren inkludiert wurden. Bei diesen Arbeitstheorien wurden Korrekturen der Orthografie und Zeichensetzung vorgenommen und teils sprachlich geglättet, ohne den Inhalt zu verändern.

Von den 111 Studierenden definieren sich 83 als weiblich, 27 als männlich und eine Person machte keine Angaben zur geschlechtlichen Zugehörigkeit. Die teilnehmenden Studierenden waren zum Erhebungszeitpunkt durchschnittlich 27,7 Jahre alt, wobei der*die jüngste Teilnehmer*in 21 Jahre und der*die älteste Teilnehmer*in 48 Jahre alt war. Die Verteilung der Proband*innen auf die verschiedenen Schulformen, für welche die Studierenden eingeschrieben sind, zeigt Tabelle 4.

*Tabelle 4: Verteilung der Proband*innen auf die Schulformen*

Lehramt	Anzahl Proband*innen
Lehramt für Gymnasium und Gesamtschulen	51
Lehramt für Grundschulen	29
Lehramt für Berufskollegs (auch dual)	25
Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar-, und Gesamtschulen	6

Auswertung

Die schriftlichen Arbeitstheorien wurden als Textdokumente mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse in Orientierung an Mayring (2015) ausgewertet. Grundlage der Auswertung bildete hier ein induktiv erstelltes Kategoriensystem – also die Kategorienbildung ausgehend vom Datenmaterial. Die Technik des induktiven Vorgehens zielte auf eine Zusammenfassung der Aussagen, da dieses Vorgehen „nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrung durch Vorannahmen“ (Mayring, 2015, S. 86) der Forschenden strebt. Für die Beantwortung der Forschungsfragen und das vorliegende Material eignet sich dieses Vorgehen, da das Ziel verfolgt wurde, die schriftlichen Aussagen der Studierenden und somit ihre Perspektiven auf Professionalität und Professionalisierung im Lehrkräfteberuf vor dem Praxissemester zusammenfassend wiederzugeben und abzubilden. Hierbei sollten keine theoretischen Vorannahmen hinzugezogen werden, um keine wichtigen Aspekte in den Aussagen aus dem Blick zu verlieren. Vielmehr sollte die induktive Inhaltsanalyse ermöglichen, die komplexen Inhalte der Textdokumente strukturiert und auf das Wesentliche eingegrenzt zu verarbeiten (Mayring, 2015). Hierbei orientiert sich die induktive Kategorienbildung am Vorgehen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2019a), verfolgt aber statt der Reduktion die Subsumtion. Außerdem wurde das Verfahren nur bis zur Sättigung des Kategoriensystems angewendet und nicht am gesamten Material durchgeführt. Dies entspricht der Empfehlung von Mayring (2015), wonach insbesondere bei großen Datenmengen – wie in der vorliegenden Studie – nach der Entwicklung und Überprüfung des Kategoriensystems das weitere Material im Sinne der qualitativen

Inhaltsanalyse effektiv und effizient codiert werden kann. Durch ein randomisiertes Auswahlverfahren wurden 18 Arbeitstheorien für die Erstellung eines Kategoriensystems ausgewählt. Diese Menge entspricht etwa 20 % des Gesamtmaterials, was nach Mayring (2015) bei großen Datenmengen bereits ausreichend sein kann. Es wurde darauf geachtet, dass alle Schulformen berücksichtigt wurden und somit das Gesamtmaterial repräsentiert ist (Tabelle 5).

Tabelle 5: Stichprobenbeschreibung der Proband*innen für die Erstellung des induktiven Kategoriensystems

Proband*in	Schulform	Alter	Geschlecht
1	Lehramt für Gymnasium und Gesamtschulen	25	weiblich
2	Lehramt für Gymnasium und Gesamtschulen	29	weiblich
3	Lehramt für Gymnasium und Gesamtschulen	33	männlich
4	Lehramt für Gymnasium und Gesamtschulen	24	weiblich
5	Lehramt für Gymnasium und Gesamtschulen	24	weiblich
6	Lehramt für Gymnasium und Gesamtschulen	23	weiblich
7	Lehramt für Gymnasium und Gesamtschulen	37	männlich
8	Lehramt für Gymnasium und Gesamtschulen	28	männlich
9	Lehramt für Gymnasium und Gesamtschulen	30	weiblich
10	Lehramt für Grundschulen	26	weiblich
11	Lehramt für Grundschulen	24	weiblich
12	Lehramt für Grundschulen	26	männlich
13	Lehramt für Grundschulen	30	weiblich
14	Lehramt für Grundschulen	26	weiblich
15	Lehramt an Berufskollegs	30	männlich
16	Lehramt an Berufskollegs	36	weiblich
17	Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen	25	weiblich
18	Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen	29	weiblich

Diese Arbeitstheorien wurden durch die Autorin in semantische Einheiten (Analyseeinheiten) segmentiert. Die Segmentierung wurde kleinschrittig vorgenommen, sodass für jeden neu auftretenden Aspekt eine eigene Analyseeinheit erstellt wurde. Jede Analyseeinheit besteht aus mindestens einem Wort, kann jedoch auch mehrere Sätze beinhalten, wenn ein Aspekt detaillierter ausgeführt wird, oder wenn es sich um eine genauere Erklärung des bereits Beschriebenen handelt. Auf diese Weise soll gewährleistet sein, dass jeder neue Aspekt in der Codierung angemessen Berücksichtigung findet. Aufgrund dieses kleinschrittigen Vorgehens wurden die 18 Arbeitstheorien für die Erstellung des Kategoriensystems in 630 Analyseeinheiten segmentiert. Ein Beispiel für die Unterteilung eines Absatzes in semantische Einheiten zeigt Tabelle 6 in der Spalte „Analyseeinheit“.

Im darauf folgenden ersten Analyseschritt wurden die Analyseeinheiten paraphrasiert, d.h. unter Verzicht auf für den Inhalt nicht relevante, z.B. ausschmückende Satzteile wurden die Analyseeinheiten auf ein einheitliches Sprachniveau gebracht (Mayring, 2015). Da die

Analyseeinheiten aufgrund der kleinschrittigen Segmentierung zum Teil aus unvollständigen Sätzen bestand (z.B. bei Aufzählungen), wurde in der Paraphrasierung der unmittelbare Kontext einbezogen, sodass eine sinntragende Paraphrase entstand. Anschließend erfolgte ggf. eine Generalisierung der Paraphrasen. Sie dient laut Mayring (2015) dazu, die Paraphrase auf ein einheitliches Abstraktionsniveau für die erste Subsumtion zu bringen. Dafür wurden Oberbegriffe oder generalisierende Formulierungen genutzt und dabei teils auf „theoretische Vorannahmen“ (Mayring, 2015, S. 71) zurückgegriffen. Paraphrasen, die bereits dem geforderten Abstraktionsniveau entsprachen, wurden unverändert übernommen. Ein Beispiel für einen auf diese Weise bearbeiteten Absatz mit den gebildeten Analyseeinheiten und der abschließenden Generalisierung findet sich in Tabelle 6.

Tabelle 6: Beispiel eines bearbeiteten Absatzes mit Analyseeinheiten und Generalisierungen

Absatz	Analyseeinheit	Generalisierung
Eine professionelle Lehrperson setzt sich aus verschiedenen Komponenten zusammen; selbstverständlich muss sie über ausreichend gutes und tiefes Fachwissen verfügen, um den Schülerinnen und Schülern (im Folgenden SuS) dieses vermitteln zu können. Zur erfolgreichen Vermittlung muss sich eine professionelle Lehrkraft didaktischer und methodischer Kenntnisse und Prinzipien bewusst sein und diese anwenden können. (AF15A: 3)	Eine professionelle Lehrperson setzt sich aus verschiedenen Komponenten zusammen;	Eine professionelle Lehrperson setzt sich aus verschiedenen Komponenten zusammen.
	selbstverständlich muss sie über ausreichend gutes und tiefes Fachwissen verfügen,	Eine professionelle Lehrkraft muss über Fachwissen verfügen.
	um den Schülerinnen und Schülern (im Folgenden SuS) dieses vermitteln zu können.	Eine professionelle Lehrkraft braucht Fachwissen, um es den Schüler*innen vermitteln zu können.
	Zur erfolgreichen Vermittlung muss sich eine professionelle Lehrkraft didaktischer und methodischer Kenntnisse und Prinzipien bewusst sein	Eine professionelle Lehrkraft muss sich didaktischer und methodischer Kenntnisse und Prinzipien bewusst sein.
	und diese anwenden können.	Eine professionelle Lehrkraft muss didaktische und methodische Kenntnisse und Prinzipien anwenden können.

Zur Unterstützung wurde hier bereits mit Memorycodes gearbeitet, die den Schritt der Subsumtion vorbereitet und eine grobe themenorientierte Zusammenfassung ermöglicht haben, um einen Überblick über das Material zu erhalten. Anschließend wurde bei erstmaligem Auftreten eines Aspekts eine Kategorie gebildet. Inhaltsgleiche Paraphrasen wurden daraufhin unter bereits gebildeten Kategorien subsumiert, bei neuen Aspekten wurden entsprechend weitere Kategorien hinzugefügt (Mayring, 2015). Alle Kategorien wurden zunächst sehr nah an der Originalparaphrase gebildet. Die Kategorien des ersten Subsumtionsdurchlaufs wurden mithilfe weiterer Memorycodes strukturiert und mit ersten Hinweisen zur Codedefinition versehen. In einem zweiten Durchlauf wurde das Abstraktionsniveau noch

einmal erhöht und weitere Subsumtionen durchgeführt. Die ersten drei Analyseschritte wurden in einer Forscher*innengruppe regelmäßig geprüft und kritische Fälle wurden diskutiert. Die durch die Subsumtion gebildeten Kategorien wurden anschließend anhand von 19 weiteren Arbeitstheorien auf Sättigung überprüft und wiederum in der Forscher*innengruppe diskutiert. Bei der Erstellung der Kategorien wurde unterschieden, ob sich die Aussage auf die professionelle Lehrkraft oder den Professionalisierungsprozess bezieht. So sind beispielsweise der thematischen Überschrift „Reflexion“ u.a. die beiden Kategorien „Professionalität beinhaltet Reflexion“ und „Professionalisierung braucht Reflexion“ zugeordnet, um Aussagen, die Reflexion als Teil der Professionalität einer Lehrkraft betrachten, von Aussagen zu unterscheiden, nach denen Reflexion nötig ist, um eine professionelle Lehrkraft werden zu können.

Aus diesem Ergebnis wurde im nächsten Schritt ein Kategoriensystem ausgearbeitet und in das Auswertungsprogramm MaxQDA20 eingepflegt. Das endgültige Kategoriensystem besteht aus zehn thematischen Überschriften, 42 Hauptkategorien und 13 Subkategorien (Tabelle 7). Da das Kategoriensystem in seiner Gänze sehr komplex ist, wird an dieser Stelle auf die Darstellung von Ankerbeispielen verzichtet und auf den Anhang B1 verwiesen. Dort finden sich auch die Definitionen der einzelnen Kategorien.

Tabelle 7: Darstellung des finalen Kategoriensystem StudiPro

Thematische Überschrift	Hauptkategorie	Subkategorie
Kompetenzen	Professionalität beinhaltet Wissen	
		Fachwissen
		Fachdidaktisches Wissen
		Bildungswissenschaftliches Wissen
		Wissen allgemein
	Professionalität beinhaltet Handlungskompetenz	
		Classroom-Management
		Zeitmanagement, Organisation, Struktur
		Einbezug von Wissen(-schaft) in Unterricht(-splanung)
		Gestaltung von (erfolgreichen) Lehr- und Lernprozessen
		Handelt professionell
	Professionalität beinhaltet diagnostische Kompetenzen	
	Professionalität beinhaltet Spontaneität/Flexibilität	
	Professionalität beinhaltet viele unterschiedliche Kompetenzen	
	Professionalität beinhaltet professionsspezifische Kompetenzen	
	Professionalität beinhaltet soziale/emotionale Kompetenzen	

Thematische Überschrift	Hauptkategorie	Subkategorie
Reflexion	Professionalität beinhaltet Reflexion	
	Professionalität ist das Wissen, dass es Theorie (und Praxiserfahrung) braucht	
	Professionalisierung braucht Reflexion	
Schüler*innenbezug	Professionalität beinhaltet eine gute Schüler*innenbeziehung	
	Professionalität beinhaltet Schüler*innenorientierung	
Kooperation	Professionalität beinhaltet Zusammenarbeit mit Kolleg*innen	
	Professionalität beinhaltet Elternarbeit	
Personenbezogene Aspekte	Professionalität beinhaltet einen bestimmten Charakter/Persönlichkeit	
	Professionalität beinhaltet Selbstregulationsfähigkeit	
	Professionalität beinhaltet Motivation	
	Professionalität beinhaltet Lern-/Innovationsbereitschaft	
	Professionalität beinhaltet Rollenbewusstsein	
	Professionalität beinhaltet Werthaltung/Berufsethos	
	Professionalisierung braucht Eigenschaften/Voraussetzungen	
	Professionalisierung braucht die Entwicklung einer Lehrer*innenpersönlichkeit	
Standards/Formales	Professionalität beinhaltet die Erfüllung von Aufgaben/Standards	
	Professionalität beinhaltet akademische Abschlüsse oder bestimmte Qualifikationen	
	Qualifikation/Abschluss ist nicht entscheidend für Professionalität	
Begleitung (Prof.-prozess)	Professionalisierung braucht Feedback	
	Professionalisierung braucht Begleitpersonen	
Professionalisierungsprozess	Professionalisierung als lebenslanger Prozess	
	Professionalisierung ist ein (Lern-)Prozess	
	Professionalisierung braucht Praxis(erfahrung)	
	Professionalisierung findet auch außerhalb der Ausbildung statt	
	Professionalisierung bedeutet Arbeit/Anstrengung	
	Professionalisierung braucht Theorie/Wissen	
	Professionalisierung braucht Lernen am Modell	
Rolle des universitären Wissens für die Praxis	Differenz von Theorie und Praxis	Grundlage für praktischen Kompetenzerwerb
	Theorie als Grundlage	
		Grundlage für Reflexionsprozess
		Theorie als unspezifische Grundlage

Thematische Überschrift	Hauptkategorie	Subkategorie
Praxissemester	Praxissemester zur Vernetzung von Theorie und Praxis	
	Praxissemester zum Lernen in der Praxis	
	Praxissemester dient der Professionalisierung	
	Praxissemester braucht die Reflexion von Erfahrungen	
	Praxissemester dient der Entwicklung einer Lehrer*innenpersönlichkeit	
	Praxissemester ist gekoppelt mit Erwartungen.	

Um die Qualität und Zuverlässigkeit des Kategoriensystems zu prüfen und sicherzustellen, wurde es durch die Forscher*innengruppe erneut diskursiv geprüft und so geschärft, dass eine Beschreibung, Anwendungshinweise und Ankerbeispiele expliziert werden konnten (Kuckartz, 2018). Aus dem Ergebnis dieses Prozesses wurde das Codiermanual für die Auswertung erstellt, das nach Steinke (2019) die Nachvollziehbarkeit der Auswertung gewährleistet. Die Prüfung fand auf verschiedenen Ebenen statt: a) Unstimmigkeiten bezüglich der Zuordnung einzelner Segmente zu Kategorien wurden u.a. unter Einbezug theoretischer Vorannahmen diskutiert und in der Folge weitere Anwendungshinweise erstellt und die Beschreibung der Kategorien überarbeitet; b) die einzelnen Kategorien wurden dahingehend überprüft, ob die zugeordneten Segmente eindeutig und stringent erscheinen, sodass die geforderte Trennschärfe zwischen den Kategorien besteht, ggf. wurden Anpassungen vorgenommen. Zusätzlich wurden für das endgültige Kategoriensystem Intercoderreliabilitäten nach Cohens Kappa mit zwei Codierer*innen berechnet. Diese Berechnung wurde an 30 % des Materials vorgenommen. Es konnte ein Cohen's Kappa von $\kappa=0.78$ (Cohen, 1960) erreicht und somit die Übereinstimmung der Codierer*innen als sehr gut bezeichnet werden (Wirtz & Caspar, 2002). Das Kategoriensystem gilt demnach als reliabel (Cohen, 1960; Mayring, 2015).

Anschließend wurde das gesamte Datenmaterial von 111 Arbeitstheorien von der Autorin mit dem endgültigen Kategoriensystem codiert. Die daraus resultierenden Ergebnisse der Perspektiven der Studierenden auf die Rolle universitären Wissens für den Lehrkräfteberuf, Professionalität und Professionalisierung werden in Kapitel 8 vorgestellt.

6.3 Studiendesign VerLTB

In der dritten Teilstudie wurden Lerntagebucheinträge von Studierenden ausgewertet. Ziel war es herauszufinden, inwiefern es ihnen erstens gelingt, mithilfe einer angeleiteten Integration separat zur Verfügung gestellter Inhalte in der Bearbeitung einer Aufgabe für die

schulische Praxis auf fachdidaktische, fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Theorien und Modelle zurückzugreifen, und zweitens, inwieweit sie diese Theorien und Modelle bei der Bearbeitung der Aufgabe miteinander vernetzen. Hierfür erhielten Studierende im Praxissemester Fallvignetten als schriftliche Reflexionsaufgabe. Elf für die Studie zur Verfügung gestellte Dokumente der Studierenden wurden anhand der initiierten Textarbeit nach Kuckartz (2018) sowie Elementen der Grounded Theorie nach Strauss und Corbin (2010) analysiert. Bei dieser Teilstudie handelt es sich somit um eine explorative Studie, die Perspektiven zur weiteren Entwicklung von Ansätzen kognitiver Vernetzung bieten soll.

Für die Studierenden im Master of Education der Bergischen Universität Wuppertal besteht ein Auftrag während des Praxissemesters darin, begleitende Reflexionsaufgaben für den bildungswissenschaftlichen Teil zu bearbeiten (vgl. Kap. 3.3). Diese vier bis fünf Aufgaben werden in der Regel in Form von Lerntagebucheinträgen mit gezielten Arbeitsaufträgen gestellt, sind während des schulpraktischen Teils des Praxissemesters von den Studierenden einzureichen und werden benotet. Die Studierenden wählen für die Bearbeitung beobachtete oder selbst erlebte Situationen aus ihrem Schulalltag und sollen versuchen, die Situation anhand von Theorien und Modellen sowie empirischen Befunden zu erklären (Schellenbach-Zell et al., 2018). Durch diese Form der Aufgabenstellung sollen die Studierenden bei der reflexionsorientierten Vernetzung von praktischen Situationen und theoretischem sowie empirisch generiertem Wissen unterstützt werden, wie es die Rahmenverordnung zum Praxismester vorsieht (vgl. Kap. 3.3).

Für die vorliegende Studie wurde für einen der Lerntagebucheinträge eine Fallvignette für die Studierenden erstellt, die sie im Rahmen der Reflexionsaufgabe bearbeiten sollten. Die Vignette bot sich an, da sie geeignet ist, um Expert*innenwissen zu erforschen und implizites Wissens sichtbar zu machen (Rosenberger, 2016). Darüber hinaus dienen Fallvignetten als „Impulsträger“ (Rosenberger, 2016, S. 207) für explorative Studien. Ein weiterer Vorteil ihrer Nutzung in der vorliegenden Studie war die Bearbeitung am selben Gegenstand durch die Studierenden, sodass die Vergleichbarkeit der Daten für die Auswertung besteht. Die Aufgabenstellung des Lerntagebucheintrags für die Vignette wurde in personeller Kooperation zwischen Dozierenden der Fachdidaktik Englisch und den Bildungswissenschaften erstellt. Gegenstand dieser Teilstudie ist nur jeweils der Lerntagebucheintrag mit der Fallvignette, die übrigen eingereichten Lerntagebucheinträge der Studierenden werden nicht berücksichtigt.

Das Erhebungsinstrument wurde gewählt, um die kognitive Vernetzung von bildungswissenschaftlichen und fachbezogenen Inhalten für die Erstellung einer Aufgabe für den praktischen Unterricht seitens der Studierenden anzubahnen, indem sie gezielt dazu aufgefordert wurden, theoretisches, wissenschaftliches Wissen zur Erstellung und Begründung einer praxisnahen Aufgabe zu nutzen. Als Ausgangstext erhielten die Studierenden das Gedicht „Dream Team“ von Frances Nagle (M. Hesse, 2011). Nach der schriftlichen Aufforderung, dieses Gedicht zunächst zu lesen, sollten sich die Studierenden vorstellen, dass sie das Gedicht im Englischunterricht einsetzen möchten. Der Fokus der vorliegenden Analyse richtet sich jedoch nicht auf die von den Studierenden konzipierte Aufgabe für den Englischunterricht, sondern auf die Begründung der Entscheidungen für diese Aufgabe (Aufgabenteil 2, Abbildung 4) und die Nutzung sowie Vernetzung von theoretischem, wissenschaftlichem Wissen innerhalb dieser Begründung.

Abbildung 4: Aufgabenstellung für die Studierenden zur Bearbeitung in einem Lerntagebucheintrag

Lesen Sie zunächst das Gedicht.

Sie möchten das obenstehende Gedicht für den Englischunterricht einsetzen.

1. Entwerfen Sie eine komplexe Kompetenzaufgabe für eine 7. Klasse zu diesem Gedicht und skizzieren Sie sie kurz.
2. Begründen Sie ihre Entscheidung auf der Grundlage Ihres fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Wissens.

Für die Aufgabenstellung wurde eine *angeleitete Integration separat zur Verfügung gestellter Studieninhalte* gewählt (vgl. Kap. 4.3; Zeeb et al., 2019), da die Studierenden keine curriculare Vernetzung der Inhalte oder strukturelle Vernetzung der Veranstaltungen erhalten haben. Im Unterschied zu den in Kapitel 4.3 vorgestellten Studien von Zeeb et al. (2019) und Harr et al. (2019) wurden den Studierenden in diesem Sampling keine fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Inhalte zur Verfügung gestellt oder deren Berücksichtigung empfohlen. Die Studierenden waren somit vor die Herausforderung gestellt, Wissen heranzuziehen, das sie sich im Laufe des bisherigen Studiums angeeignet hatten bzw. dieses Wissen für eine ergänzende Recherche in der Bearbeitung der Aufgabe zu nutzen.

Auch der Umfang des Lerntagebucheintrags sowie die Anzahl zu nutzender Quellen wurden den Studierenden nicht vorgegeben. Ebenso wurde der zeitliche Umfang, den die

Studierenden zur Erstellung eines Lerntagebucheintrags investieren sollten, nicht standardisiert, da alle Lerntagebucheinträge selbstgesteuert und asynchron zur Begleitveranstaltung zu bearbeiten und einzureichen waren.

Hinsichtlich des Studiendesigns ist kritisch anzumerken, dass das in der Studie verwendete Material im Kontext der universitären Leistungserbringung im Rahmen des Praxissemesters entstand und eben nicht in einem speziell dafür angelegten Setting erhoben wurde. So ist es möglich, dass Studierende nur daran interessiert waren, die Mindestanforderungen für das Erlangen der Leistungspunkte zu erfüllen und nicht ihre tatsächlichen Fähigkeiten und Wissensrepertoires ausgeschöpft haben.

Um die Durchführung der Studie im Wintersemester 2017/2018 zu realisieren, wurde ein bildungswissenschaftliches Vorbereitungs- und Begleitseminar des Praxissemesters für das Lehramt Gymnasien und Gesamtschulen speziell für Studierende des Faches Englisch angeboten, sodass eine reine Englisch-Fach-Kohorte in einem bildungswissenschaftlichen Kurs vertreten war. Dieses Vorgehen wurde als notwendig erachtet, um eine vergleichbare fachspezifische Fallvignette einsetzen zu können. Den Studierenden dieser Begleitveranstaltung wurden im letzten Lerntagebucheintrag des Semesters die dieser Studie zugrunde liegende Aufgabe gestellt (Abbildung 4). Nach der Bearbeitung – jedoch spätestens zu einem festgesetzten Datum – sollten sie die Lerntagebucheinträge an die Seminarleitung weiterleiten. Den Proband*innen war der Umgang mit den Lerntagebucheinträgen somit bereits vertraut. Sie hatten auf die vier zuvor abgegebenen Lerntagebucheinträge von der Seminarleitung ein Feedback zum Inhalt sowie zu Aspekten des wissenschaftlichen Arbeitens erhalten.

Die Proband*innen wurden vor der Teilnahme über den Anlass sowie zur Freiwilligkeit und Einhaltung von Datenschutz und Anonymität aufgeklärt und um ihre schriftliche Einwilligung gebeten. Aufgrund der freiwilligen Studienteilnahme kann davon ausgegangen werden, dass es sich um eine positiv selektierte Stichprobe handelt, da möglicherweise nur diejenigen Lerntagebücher in die Studie einfließen, welche die Studierenden selbst als gut gelungen einschätzten (Hartung-Beck & Schlag, 2020). Nachdem die Studierenden die Dokumente bei der Seminarleitung eingereicht hatten, wurden diese umgehend anonymisiert sowie unter einem Proband*innencode abgespeichert und nur noch in der anonymisierten Form weiterverarbeitet.

An der Studie nahmen Studierende teil, die im Wintersemester 2017/2018 im Master of Education Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen der Bergischen Universität Wuppertal eingeschrieben waren. Es ist leider nicht bekannt, wie viele mögliche Proband*innen zur

Teilnahme angesprochen wurden. Es wurden auch keine personenbezogenen Daten erfasst, da diese im Kontext der explorativen Studie als nicht relevant erachtet wurden.

Das vorliegende Material lässt sich nach Kuckartz und Rädiker (2014) der Gattung textförmiger Daten zuordnen und umfasst elf Lerntagebucheinträge. Die Einträge wurden zur weiteren Verarbeitung sprachlich geglättet, indem die Orthografie und auch Grammatik- und Zeichensetzungsfehler korrigiert wurden, sofern sich die Aussagen dadurch nicht inhaltlich veränderten.

Durch die Offenheit der Aufgabenstellung stellt das Material besondere Herausforderungen an die Auswertung. Wie zu erwarten war, wurde die Aufgabenstellung von den Studierenden sehr unterschiedlich bearbeitet, sowohl inhaltlich, hinsichtlich des Umfangs, als auch in Bezug auf den Aufbau. Die genauere Beschreibung des Materials erfolgt in Kapitel 9.1 als Teil der Ergebnisdarstellung. Schon bei der ersten Durchsicht der Lerntagebücher wurde deutlich, dass die Bearbeitung der Aufgabe 2 (Begründungen) sehr oberflächlich und knapp ausfiel, weshalb eine induktiv angelegte Inhaltsanalyse zur Darstellung der Begründungen und Quantifizierung der Ergebnisse als nicht zielführend erachtet wurde. Auch weitere klassische qualitative Auswertungsmethoden waren auf das sehr heterogene und zugleich knappe Datenmaterial nicht anwendbar. Trotz dieser Einschränkungen wurde festgestellt, dass die Einträge Hinweise über die Herangehensweisen von Studierenden zur Erstellung praxisbezogener Aufgaben liefern und mögliche Ansätze von Vernetzungen der verschiedenen Wissensdomänen aufzeigen konnten. Daher wurde die Analyse der Dokumente in Form einer explorativen Inhaltsanalyse durchgeführt. Hierbei wurde das Material in mehreren Durchläufen interpretativ bearbeitet, um im Anschluss weiterführende Fragestellungen und Hypothesen aus dem Material entwickeln zu können. Zur Unterstützung der Analyse wurde das Auswertungsprogramm MaxQDA verwendet.

Um eine erste Klassifikation der Begründungen der Studierenden vornehmen zu können und vorläufige Aussagen über die Vernetzung der Wissensdomänen zu treffen, wurde in Anlehnung an Kuckartz (2018) Ansatz der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse zunächst eine initiierende Textarbeit am Material durch die Autorin vorgenommen. Hier wurde der Überlegung von Kuckartz (2018) gefolgt, dass die initiierende Textarbeit durch verstehendes Lesen des Textes ermöglicht, ein „Gesamtverständnis für den jeweiligen Text auf der Basis der Forschungsfrage(n) zu entwickeln“ (2018, S. 56). Zunächst wurde jeder Lerntagebucheintrag als Ganzes betrachtet und Dokumentmemos zur formalen Struktur des Textes verfasst. In Anlehnung an Kuckartz (2018) wurden die Lerntagebucheinträge mit dem Fokus

auf die Forschungsfragen hinsichtlich möglicher Auffälligkeiten in der Sprache untersucht und es wurden wichtige Begriffe sowie Abschnitte notiert bzw. markiert. Zudem wurde die Anzahl der von den Studierenden genutzten Quellen sowie deren Zuordnung zu den Wissensdomänen festgehalten. Als Interpretationshilfe bei der möglichen Zuordnung der Quellenangaben zu den Wissensdomänen wurde ein Literaturverzeichnis erstellt, das Hinweise auf die Fachgebiete und in einigen Fällen eine inhaltliche Zusammenfassung der Quellen enthält. Die Informationen aus den Dokumentmemos beschreiben das Material deskriptiv und sind in Kapitel 9.1 festgehalten.

Um die Begründungen der Studierenden für die selbst erstellten Aufgaben klassifizieren zu können und Aussagen zu möglichen Vernetzungen der Wissensdomänen zu treffen, wurden die Lerntagebucheinträge anschließend in einem konsensuellen Verfahren, an dem verschiedene Forscher*innen aus den Fachbereichen Englisch und Bildungswissenschaften beteiligt waren, dahingehend betrachtet, inwieweit sich Hinweise auf Begründungen und Bezüge aus den einzelnen Wissensdomänen finden ließen. Als Merkmale für Begründungen seitens der Studierenden wurden Kausalsätze definiert, welche erläutern, warum eine bestimmte Entscheidung im Kontext der jeweiligen Aufgabenstellung getroffen wurde. Als Hinweise für begründende Passagen galten Konjunktionen, Adverbien und Präpositionen wie *denn, weil, da, um, zumal, deshalb, daher, deswegen, darum, dadurch, demnach, also, somit, folglich, infolgedessen, wegen, aufgrund*. Es wurden sowohl Argumente mit, als auch ohne Literaturbezug als Begründung erfasst. Die Ergebnisse wurden mithilfe von vorläufigen Codes und Memos festgehalten.

Für die anschließende inhaltliche Analyse der Begründungen in den Lerntagebucheinträgen orientierte sich die Auswertung an Elementen der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (2010) und wurde von der Autorin durchgeführt. Um, neben der oben beschriebenen Zuordnung der Aussagen zu einzelnen Wissensdomänen, das Material auf die Formen von Begründungen und Ansätze von Vernetzungen zwischen den Wissensdomänen zu untersuchen, wurden die elf Lerntagebucheinträge der Aufgabenstellung in Anlehnung an das *offene Kodieren* mit Memos versehen (Strauss & Corbin, 2010). *Offenes Kodieren* ermöglicht das „Benennen und Kategorisieren der Phänomene mittels einer eingehenden Untersuchung der Daten“ (Strauss & Corbin, 2010, S. 44). Durch die Arbeit mit Memos wurde das Festhalten und Zusammenfassen des „abstrakten Denkens“ (Strauss & Corbin, 2010, S. 170) über das Material ermöglicht und somit eine Distanz zum konkreten Ma-

terial hergestellt. Die Lerntagebücher wurden dafür in argumentative Sinnabschnitte segmentiert und jeder dieser Abschnitte wurde mit einem Memo versehen. Die Memos enthalten zum Teil Paraphrasierungen, erste Gedanken zum Abschnitt und mögliche Klassifizierungen von Begründungen und Vernetzungen. Es handelt sich nach Strauss und Corbin (2010) um sogenannte *Kode-Notizen* mit beispielsweise „konzeptuelle[n] Begriffe[n] (labels)“ (2010, S. 169) und um *Theoretische Notizen*, die u.a. Zusammenhänge und erste theoretische Konzepte darstellen können. Für die Analyse der Vernetzungsansätze verschiedener Wissensdomänen wurden die zuvor identifizierten Begründungen dahingehend betrachtet, ob eine Entscheidung oder ein Aufgabenteil von den Studierenden anhand verschiedener Wissensbezüge argumentiert wurde und ob diese Argumentationen miteinander in Verbindung gebracht wurden, ähnlich wie bei Zeeb et al. (2019) in ihrer Studie zur Wissensintegration bei Studierenden (vgl. Kap. 4.3). Aus diesen Memos konnten erste Aussagen zu einer Klassifizierung der Erscheinungsformen der Begründungen (vgl. Kap. 9.2) und der Ansätze von Vernetzungen (vgl. Kap. 9.3) in den elf Lerntagebucheinträgen vorgenommen werden. Als Resultat konnten vorläufige Kategorien zu diesen beiden Aspekten gebildet werden. Diese Kategorien dienen als interessante Anknüpfungspunkte, um die Ergebnisse aller Teilstudien der vorliegenden Untersuchung zu diskutieren und um weiterführende Fragen zur Wissensintegration bei Studierenden formulieren zu können (vgl. Kap. 10).

7 Die Perspektive der ausbildenden Akteur*innen im Praxissemester auf die Beziehung von Theorie und Praxis (BeTuPA)

Um die Sicht der ausbildenden Akteur*innen der Institutionen Universität, ZfsL und Schule auf die Beziehung von Theorie und Praxis in Bezug auf den Lehrkräfteberuf zu ermitteln, wurden insgesamt 19 Akteur*innen aus diesen Institutionen anhand von leitfadengestützten Interviews befragt. Die Interviewtranskripte wurden mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Das Kategoriensystem wurde deduktiv-induktiv in Anlehnung an die Beziehungsbestimmungen nach Neuweg (2011b) erstellt (vgl. Kap. 6.1).

Die Ergebnisse des qualitativen Analyseprozesses werden im Folgenden dargestellt, indem zunächst genauer die Aussagen erläutert werden, die dem Integrationsgedanken nach Neuweg (2022) zugeordnet werden können. Dafür werden in Kapitel 7.1 die Aussagen vorgestellt, die mit dem Fundierungskonzept (Kap. 7.1.1) sowie dem Phasierungskonzept

(Kap. 7.1.2) korrelieren. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Zuordnungen zu den Differenzkonzepten nach Neuweg (2022) fokussiert (Kap. 7.2), indem die Aussagen der Akteur*innen vorgestellt werden, die dem Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept (Kap. 7.2.1) sowie dem Reflexionskonzept (Kap. 7.2.2) zugeordnet werden können. In Kapitel 7.2.3 folgt eine kurze Darstellung der Differenzgedanken Persönlichkeitskonzept und Konsekutives Dreiphasenkonzept. Abschließend erfolgt eine zusammenfassende Ergebnispräsentation, wobei die relativen Häufigkeiten der Zuordnungen zu den einzelnen Konzepten und bezogen auf die jeweiligen Institutionen Universität, ZfsL und Schule angegeben werden. Dieses Vorgehen soll einen Überblick über die Perspektiven der Akteur*innengruppen zur Beziehungsbestimmung von Theorie und Praxis bieten und einen Vergleich der Ausprägungen ermöglichen.

7.1 Integrationskonzepte als Beziehungsbestimmung von Theorie und Praxis

Nach Neuweg (2022) lassen sich den Integrationskonzepten die sogenannten Fundierungskonzepte *Technologie*, *Brille*, *Urteilkraft* und *Training* sowie das *Induktionskonzept* und das *Parallelisierungskonzept* zuordnen (vgl. Kap. 4.4.1). Wie bereits in Kapitel 6.1 dargestellt, wurden in der Entwicklung des deduktiven Kategoriensystem die Fundierungskonzepte gebündelt und das Induktions- sowie Parallelisierungskonzept zu einem sogenannten Phasierungskonzept zusammengefasst. Da in einigen Aussagen der Proband*innen zwar ein Integrationsgedanke in der Beziehung von Theorie und Praxis erkannt wurde, dieser jedoch weder dem Fundierungs- noch dem Phasierungskonzept eindeutig zuzuordnen war, wurde die zusätzliche induktive Kategorie der *Integrativen Beziehungsbestimmung* gebildet. Die letztgenannte Kategorie konnte vor allem bei Akteur*innen aus den Institutionen ZfsL (N=5) und Schule (N=4) gefunden werden. Festzustellen ist, dass die Aussagen lediglich Aufschluss darüber geben, dass die Akteur*innen eine Beziehung zwischen Theorie und Praxis konstatieren; sie bieten jedoch keine genaueren Anhaltspunkte, wie sich diese Beziehung nach Auffassung der Befragten gestaltet oder welche Funktionen Theorie und Praxis füreinander haben. Aus diesem Grund wird die Integrative Beziehungsbestimmung an dieser Stelle nicht weiter beschrieben.

In den erläuternden Interviewaussagen, die dem Fundierungskonzept und dem Phasierungskonzept zugeordnet werden konnten, lassen sich hingegen die Perspektiven der Akteur*innen auf die Beziehung von Theorie und Praxis klar erkennen. Daher werden diese

Aussagen im Folgenden dargestellt und anhand von Zitaten der interviewten Akteur*innen verdeutlicht.

7.1.1 Aussagen analog zum Fundierungskonzept

Der Fundierungsgedanke lässt sich in den Aussagen aller 19 interviewten Akteur*innen finden. In den Perspektiven aller Akteur*innengruppen lässt sich demnach der Grundgedanke identifizieren, dass es eine Beziehung zwischen der Theorie und der Praxis des Lehrkräfteberufs gibt und dass praktisches Handeln oder praktische Situationen immer mit einer theoretischen Grundlage in Verbindung gebracht werden können. Die Aussagen der Akteur*innen unterscheiden sich allerdings darin, ob die Funktion der Theorie für die Praxis explizit deutlich wird, oder ob die Theorie allgemein als relevant im Sinne einer Basis, eines Hintergrunds oder Fundaments für den Lehrkräfteberuf erachtet wird. So ist der Fundierungsgedanke bei den interviewten Proband*innen durch unterschiedliche Ausrichtungen gekennzeichnet.

Die Theorie als allgemeines Fundament für die Praxis wird von Akteur*innen aller Institutionen genannt. Vereinzelt gehen die Proband*innen auf spezielle Wissensdomänen wie pädagogisches oder fachliches Wissen ein, in anderen Aussagen werden demgegenüber nur die allgemeinen Schlagworte wie Theorie oder Wissenschaft genannt. Die Aussagen beziehen sich sowohl auf das eigene Handeln als auch auf das Handeln der Kolleg*innen:

„Es kommt jetzt darauf an, was Sie unter Theorie verstehen? Wenn Theorie für Sie z.B. auch wäre, etwas Methodentraining mit Auszubildenden zu praktizieren, von der theoretischen Seite. Dass man z.B., ich sage jetzt mal das Stichwort Kooperatives Lernen, das man einfach mal verschiedene Methoden ausprobiert: Think-Pair-Share oder Museumsgang, je nachdem in den Fächern, dass man das einfach mal ausprobiert. Hat natürlich schon eine theoretische Grundlage.“ (Interviews Schule > M_1_EV: 57)

„Aber ich glaube trotzdem, dass meine Kolleg*innen, die hier die Studierenden betreuen, schon ihre Fachdidaktik und die Theorien gut im Hintergrund haben.“ (Interviews ZfsL > ZS_2_EV: 63)

Zugleich wird auch der Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte mit Bezug auf die Rolle der Universität thematisiert:

„Das heißt, dass die Universität den wissenschaftlichen Hintergrund liefert, um z.B. die entsprechenden Jahrgänge zu unterrichten. Aber auch die Theorie, wie funktioniert Lernen, was wird im Kopf angestoßen. Aber wie gesagt, alles praxisorientiert, an der Schule orientiert, aber quasi den fachlichen, wissenschaftlichen Hintergrund des Unterrichts und der Pädagogik quasi oder der Didaktik besser, nicht Pädagogik.“ (Interviews Schule > M_3_EV: 53)

Laut eines*einer Akteur*in der Universität sei die Funktion der Universität demnach, die „theoretische Fundierung in fachlicher Form“ (Interviews Uni > U_2_EV: 37) bei den Studierenden auszubilden. Seitens der Proband*innen aller Institutionen wird zudem die

Auffassung vertreten, dass die Studierenden aus der Universität ‚viel‘ für das Praxissemester mitbringen. Damit wird implizit die Idee angesprochen, dass die Studierenden das universitäre Wissen in irgendeiner Form für die Praxis nutzen und dass dies sichtbar und nachvollziehbar sei. Ein*e Akteur*in der Universität äußert explizit, dies im Kontext der Nachbesprechung des Praxissemesters immer wieder feststellen zu können.

In den Aussagen der Akteur*innen lassen sich darüber hinaus Hinweise auf explizite Funktionen einer Theoriefundierung für die Praxis finden. Zum Beispiel gibt es – ebenfalls für die Befragten aller Institutionen – Beschreibungen, dass die Theorie die Funktion habe, den Lehrkräften dabei zu helfen, Praxissituationen verstehen zu können. Aus diesen Aussagen geht der Gedanke hervor, dass die Theorie Interpretationshilfen für Situationen der beruflichen Alltagspraxis liefern könne.

„Die [Universitäten] packen einen Rucksack. Erstmal muss man viel wissen, um überhaupt in der Praxis wahrnehmen zu können. Die gucken ja nicht, die nehmen wahr und beobachten. Ich kann nur reflektieren, wenn ich es mit irgendetwas vergleiche. Da muss ich ja einen Bezugspunkt haben. [...] Ich muss erstmal fachlich viel wissen und muss den Schüler*innen weit voraus sein, um tragfähige Konzepte entwickeln zu können. Überfachlich ist mein absoluter Schwerpunkt, dass ich etwas über die Kinder und Jugendlichen wissen muss. Wie entwickeln sie sich? Welche*r Schüler*in kann was wann lernen? Der Blick auf die Schüle*innen gelingt mir ja nur, wenn ich auch Kriterien habe. Die sind alle in dem Rucksack drin.“ (Interviews ZfsL > ZS_6_EV: 45)

„Ein fundiertes, fachliches Wissen. Und ich meine damit nicht nur fachdidaktisch, das auch natürlich, fachliches Wissen in den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Soziologie. Dass ich in Praxiseinheiten, jeweils individuell angepasst, fähig bin, diese Einheiten, also diese Gegebenheiten zu analysieren, mit meinem Fachwissen zu begleiten oder zumindest einen Teil zu analysieren, Lösungen zu finden und in Handlungen umzusetzen. Und mich zu entscheiden und diese in Handlungen umzusetzen.“ (Interviews Uni > U_2_EV: 33)

In diesem Kontext wird der Theorie auch zugeschrieben, einen breiten Horizont zu bieten um praktische Situationen lösungsorientiert zu betrachten oder einen Perspektivwechsel zu ermöglichen, um sie analysieren zu können. Seitens der Vertreter*innen der Institutionen ZfsL und Universität gibt es darüber hinaus Darstellungen, dass erst die Theorie es möglich mache, bestimmte Aspekte in praktischen Situationen überhaupt wahrzunehmen.

„Also dass denen so ein bisschen auch klar wird // also das sind nicht nur // das ist nicht nur schön, weil da dann jemand drüber geforscht hat und es interessant ist, sondern das hat tatsächlich auch eine Relevanz für die Praxis. Weil ich mir sozusagen darüber Kategorien bilden kann, in denen ich Praxis für mich sortieren kann, wo ich das für mich verstehbar machen kann.“ (Interviews Uni > U_3_EV: 46)

„Also der Uni sicherlich den theoretischen Hintergrund, also die theoretischen Voraussetzungen, um überhaupt in so einen Reflexionsprozess zu gelangen. Also, wer fragt, der weiß schon was.“ (Interviews ZfsL > ZS_7_EV: 50)

Eine weitere Funktionsbeschreibung, die in Interviews aller Akteur*innengruppen identifiziert werden kann, ist die Funktion der Erklärung oder Argumentation von schulpraktischen Situationen oder Aspekten durch theoretisches Wissen.

„Ja, also ich meine, wenn ich jetzt so einen jungen Menschen habe, der da mit mir argumentiert, ich sag jetzt mal z.B. Inklusion, dann sind das ja keine Stammtischparolen, auf dem Niveau argumentieren wir ja nicht – hoffentlich. Sondern das sind ja schon Dinge, wo die fachlichen Grundlagen vermutlich in der Uni gelegt worden sind.“ (Interviews Schule > M_2_EV: 70)

Das Theoriewissen bildet aus der Perspektive der interviewten Akteur*innen demnach auch die Basis dafür, eigene Handlungsentscheidungen begründen zu können. Dies betrifft z.B. die Planung von Handlungen:

„Da greife ich wie immer darauf zurück, auf dieses ‚Was tue ich?‘, ‚Wann tue ich es?‘ und ‚Warum tue ich es oder warum nicht?‘, ‚Welche Gründe habe ich dafür?‘ Auch um ein bisschen darauf hinzuarbeiten: ‚Ich tue das aus gutem Grund.‘“ (Interviews ZfsL > ZS_3_EV: 25)

Vereinzelt gibt es – hauptsächlich in den Interviews mit Akteur*innen der Institutionen ZfsL und Schule – Schilderungen, die der Theorie die Funktion zuschreiben, Hilfen oder Anleitungen für das praktische Handeln zu bieten oder sogar bieten zu müssen. Kurz gefasst wird die Überlegung deutlich, dass durch theoretisches Wissen Handlungsentscheidungen für die Praxis getroffen werden könne.

„Und in der Schule sicherlich, das praktische Handeln des Alltags, also das anzuwenden, was ich an der Uni gelernt habe, in der Praxis dann anzuwenden.“ (Interviews ZfsL > ZS_7_EV: 51)

„Ja, also ich denke, man kriegt über ein Studium // kriegen wir ganz viel sachlichen Input und wissenschaftlichen Input. Letztendlich muss man aber im Alltag zum einen das alles anwenden.“ (Interviews Schule > M_5_EV: 37)

In anderen Ausführungen finden sich Beschreibungen, nach denen die Theorie transformiert werden müsse, damit sie für den praktischen Kontext fruchtbar sei. In den Aussagen wird jedoch nicht explizit beschrieben, was genau hierfür mit der Theorie passieren müsse.

„Die kommen dann und sagen: ‚Wir haben aber in dem Seminar // oder im Seminar haben wir das und das besprochen, ich stelle jetzt fest, dass da kann ich jetzt hier gar nicht so viel mit der Theorie anfangen, ich muss hier einfach schwimmen lernen‘. Also ich muss gucken, dass ich überlebe. Das heißt, die sind dann zum Teil noch sehr theoretisch und haben dann Schwierigkeiten, von den Verallgemeinerungen in Theorien auf die Praxis umzuschichten.“ (Interviews Schule > M_3_EV: 65)

„Also ich vergesse das oft, weil das für mich so selbstverständlich ist. Aber das ist natürlich auch ein Fachwissen: Wie mache ich Unterricht? Aus welchen Elementen setzt sich Unterricht zusammen, übertragen auf die individuellen Bedingungen, die sich mir jeweils mit den Kindern oder mit den Schüler*innen bieten. Auch das gehört für mich zur Professionalität, natürlich.“ (Interviews Uni > U_2_EV: 33)

Ein*e Akteur*in des ZfsL vertritt die Auffassung, dass sich das angeeignete Theoriewissen in der Praxis bewähren müsse und somit hier überprüft werde:

„All das, was man sich aneignet und theoretisch durchdringt und vielleicht auch schon in Studien liest, ob es sich bewährt und wie es sich bewähren könnte / kommt ja wieder auf den Prüfstand in der Praxis.“ (Interviews ZfsL > ZS_6_EV: 43)

Aus Sicht der Proband*innen der Universität werden Aussagen getroffen, dass die Theorie keine unmittelbare Handlungsanleitung für die Praxis gebe, sondern dass sich die Theorie nur mithilfe kontextspezifischer Analyse in Handlungen spiegeln könne:

„Und das kann sein, dass sie Aha-Erlebnisse haben, die vielleicht eben theoretisch genährt sind oder dass sie Erkenntnisse haben, die in der Praxis funktionieren, aber wo das dann passiert ist, einerlei. Aber ich glaube, das ist das Wichtige, dass man das hinbekäme. Das Gefühl // also dieses Weiterkommen, dieses Weiterentwickeln, und ich sehe dann die Aufgabe der Theorie in der Möglichkeit zu sortieren: Was ist da? Und das einordnen zu können und zu konzeptualisieren und zu verstehen irgendwie und durch diese Einordnung dann aber auch zu einer Klarheit kommen, die dann auch in der Handlung sich zeigen könnte.“ (Interviews Uni > U_5_EV: 59)

Zusammenfassend zeigt sich, dass alle Proband*innen den Grundgedanken der Fundierungsfunktion von theoretischem, universitärem Wissen für die praktische Tätigkeit im Lehrkräfteberuf vertreten. Die gedanklichen Ausprägungen, wie genau das an der Universität angeeignete Wissensfundament die praktische Tätigkeit unterstützt, oder welche Form der Verknüpfung zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handeln stattfindet, unterscheiden sich in den Aussagen der Akteur*innen und bleiben in einigen Erläuterungen unklar. Es lässt sich jedoch festhalten, dass der Professionalisierungsprozess von (angehenden) Lehrkräften aus der Perspektive aller interviewten Akteur*innen aus Universität, ZfsL und Schule einer theoretischen Fundierung und somit des theoretischen Wissenserwerbs bedarf.

7.1.2 Aussagen analog zum Phasierungskonzept

Aussagen analog zum Phasierungskonzept konnten in 18 von 19 Interviews und somit bei Akteur*innen aller Institutionen gefunden werden. Der Phasierungsgedanke beinhaltet verschiedene Komponenten, grundsätzlich ist jedoch – im Sinne des Integrationsgedankens – immer zu erkennen, dass Theorie und Praxis in eine direkte Beziehung gesetzt werden. In Abgrenzung zum Fundierungskonzept enthalten Äußerungen, die dem Phasierungskonzept zugeordnet werden können, nicht nur die Betrachtung der Funktion von Theorie als Fundament für die Praxis, sondern auch der Funktionen von Theorie und Praxis für einander.

Aus der Sicht der befragten Akteur*innen muss der Professionalisierungsprozess sowohl praktische als auch theoretische Elemente beinhalten, damit professionelle Handlungskompetenz entwickelt werden kann. Zum Teil finden sich auch Aussagen über die Notwendigkeit lebenslangen Lernens in diesem Kontext. Über den strukturellen Aufbau der einzelnen Phasen im Rahmen der Lehrer*innenbildung herrscht größtenteils Konsens, was sich in den

Aussagen zum (gewünschten) Aufbau von einzelnen Episoden wie dem Praxissemester, aber auch zur gesamten Lehrer*innenbildung und zum Berufsleben widerspiegelt:

„Aber das ist ja auch schwierig, man hat ja diese fachlichen Grundlagen zuerst und den theoretischen Teil praktisch später und durch diese größeren Praxisphasen wird es schon wieder ein bisschen besser verknüpft, als es früher war, zu meiner Zeit.“ (Interviews Schule > M_2_EV: 70)

„Es gibt sicherlich an der Universität Möglichkeiten in Seminaren, diese fachliche Fundierung mit Begegnungen aus der Praxis // das ist tatsächlich die Schwierigkeit. Wenn man jetzt das alternierend hätte, also theoretische Fundierung, Praxis, theoretische Fundierung, immer wieder – das wäre vielleicht mal ein anderer Ansatz, aber da könnte man dann gucken, wie man es umsetzt – bietet sich da die Möglichkeit, in Seminaren tatsächlich sich Themenschwerpunkte rauszunehmen und durch unterschiedliche Methodik, seien es Fallbeispiele, seien es Videos, seien es vielleicht Projekte außerhalb von Schulen, um immer wieder diesen Abgleich zu bieten.“ (Interviews Uni > U_2_EV: 37)

„Ja, das Praxissemester, weil es ja im Rahmen des Studiums eine sehr lange Phase ist, wo ich das erste Mal – ja nicht das erste Mal –, aber wo ich der Praxis sehr intensiv begegne, wirklich diese Theorie-Praxis-Verknüpfung. Also, da ist doch wirklich immer wieder die Möglichkeit, zwischen Theorie und Praxis, ich will nicht sagen hin- und herzuwischen, aber das, was ich ja gerade frisch in der Uni gelernt habe, wirklich in der Praxis zu erproben. Denn hinterher im Referendariat wird es immer weniger mit der Theorie und später im Beruf bin ich in der Praxis.“ (Interviews ZfsL > ZS_2_EV: 59)

Im Zusammenhang mit dem in den Interviews vielfach angesprochenen Aufbau von Studium und Praxisphasen wie dem Praxissemester nennen die Proband*innen zwei Grundideen einer Beziehung von Theorie und Praxis:

a) Erste Grundidee des Phasierungsgedankens: Erst durch praktische Erfahrungen würden Fragen aufgeworfen, die dann theoriegeleitet aufgearbeitet und erklärt werden müssen. Die Akteur*innen der Institutionen vermitteln in ihren Aussagen diese Grundidee, indem aus ihrer Sicht die erlebte Praxis anschließend mit der Theorie in Beziehung gesetzt werden könne und müsse. Das Ziel dieser Phasierung wird von den Akteur*innen mit unterschiedlichen Zielsetzungen formuliert, auch in Abhängigkeit davon, ob sie sich auf den Professionalisierungsprozess oder das eigene Handeln als Lehrkraft beziehen. Unabhängig davon wird in ihren Äußerungen jedoch deutlich, dass die Akteur*innen eine zentrale Funktion von Theorie darin sehen, Fragen aus der Praxis zu beantworten.

„Ich finde, das Praxissemester ist doch wirklich die Schnittstelle, wo ich diese Theorie-Praxis-Verzahnung am ehesten erproben kann. Und immer wieder hinterfragen kann. Und wenn ich da in der Praxis scheitere, dass ich noch mal gucke, was sagen denn die Theorien dazu? Oder mir noch mal Gedanken mache, wo suche ich noch weiter?“ (Interviews ZfsL > ZS_2_EV: 59)

„Eigentlich sollen die Praktikant*innen ja selber reflektieren. Und sich möglichst auch weitere Ziele formulieren: ‚Wo will ich schwerpunktmäßig selber dran arbeiten? Was nehme ich mit auch für die Universität? Wo habe ich gemerkt, möchte ich weiterarbeiten, wo die Universität mir auch weitere Hilfestellungen geben kann? Wo muss ich weiterarbeiten, wo ich selber mich weiter informieren?‘“ (Interviews Schule > M_1_EV: 65)

„Man muss einfach aktuelle Forschungsergebnisse einbeziehen und versuchen, sich seinen Alltag damit zu erklären.“ (Interviews Schule > M_2_EV: 86)

Bei den Dozierenden der Universität wird diese Grundidee z.B. bei der Zielsetzung der praxisbegleitenden Lerntagebücher deutlich:

„Also viele – nicht alle, aber viele – zeigen das, finde ich, sehr schön in den Lerntagebucheinträgen. Also, dass denen klar ist, dass sozusagen es hilfreich ist, sich Theorie hinzuzunehmen, um das zu verstehen, was da in der Praxis passiert ist. Die da tatsächlich auch, einige sogar sehr ausgefeilt, auf Theorie zugreifen können, um ihre Praxis zu analysieren. Und für sich, oder für einen ähnlichen Fall, so eine Art Reflexionsrahmen zu entwickeln: Wie könnte ich das das nächste Mal anders machen? Oder wie könnte ich das das nächste Mal wieder so hinkriegen, weil es so super gut gelaufen ist?“ (Interviews Uni > U_3_EV: 48)

b) Zweite Grundidee des Phasierungsgedankens: Es brauche beides, theoretische und praktische Elemente, um den jeweils anderen Bereich zu verstehen.

Diese Grundidee lässt sich in den Aussagen der interviewten Akteur*innen eindeutig wiederfinden. Ihre Aussagen verdeutlichen die Auffassung, dass eine Kopräsenz oder Parallelisierung von Theorie und Praxis stattfinden sollte. Dies zeigt sich insbesondere in Aussagen bezüglich des Praxissemesters:

„Ich habe das den Studierenden jetzt immer so dargelegt, dass es einerseits darum geht, aus der Theorie in die Praxis zu gehen, Erfahrungen zu sammeln und diese gemeinsam zu reflektieren und das aber eben wieder im Rückschluss des Hintergrundes der Universität und der Theorie, mit denen die Studierenden ja ursprünglich losgelaufen sind. Also diese Verknüpfung einmal raus und wieder rein in die Uni zu schaffen. Also ein Schritt raus und einen Schritt rein und dann zu lernen, wie man eben mit diesen vielen empirischen Dingen, die wir hier in der Uni machen, in der Praxis umgeht, welche Bedeutung die in der Praxis haben. Aber andersherum auch die Sachen, die einem in der Praxis passieren // also im Prinzip eine Strategie zu entwickeln auf // theoriegeleitet und vielleicht auch auf wissenschaftlicher Ebene mit Dingen umzugehen, die passiert sind. Also das ist für mich so ein Schritt Professionalität und ein bestimmter Blickwinkel auf Dinge, den die Studierenden eben erfahren in dem Zeitraum.“ (Interviews Uni > U_1_EV: 13)

„Die Funktion der Universität wäre, die Praxissemester*innen darauf genug vorzubereiten, dass die genug Input haben und Raum zu geben, das dann nachzubereiten. Also zu schauen: Wie hat das, was ich jetzt in der Uni gelernt habe und das, was ich im ZfsL gelernt habe // wie konnte ich das umsetzen oder wie // welche Meinung habe ich vielleicht danach dazu?“ (Interviews Schule > M_6_EV: 44)

Die Fachleitenden der ZfsL sehen die Aufgabe ihrer Institution insbesondere in dieser Grundidee, da sie sich als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis versteht. In diesem Kontext wird speziell das Verstehen von Theorie durch praktische Erfahrung betont:

„Ich habe es ja eben schon mal versucht, an diesen 'Merkmale von gutem Unterricht' deutlich zu machen. In vielen Fällen, ich will das nicht generalisieren, aber in vielen Fällen glaube ich, dass die Studierenden aus den Bildungswissenschaften was gelernt und gelesen und für eine Prüfung auch reingesogen haben, was sie nicht wirklich sich vorstellen, wie es in der Praxis umzusetzen ist. Und das erfahren sie dann jetzt im PS und können das dann auch, wenn sie die ersten Wochen und die ersten Eindrücke gesammelt haben und man das in der überfachlichen Begleitung, die Theorie dann noch mal anspricht. Ich bleibe bei meinen 'Zehn Merkmalen guten Unterrichts': ‚Ja was heißt das denn konkret? Sagen Sie mir mal konkrete Beispiele, an denen Sie das jetzt mit Erlebnissen aus ihrem Schulalltag festmachen können.‘ Dann habe ich da bei manchen das Gefühl, da macht es ‚Klick‘: ‚Ach, das ist damit gemeint.‘ Das ist so ein Beispiel, wo ich dann wirklich denke, dass die Theorie dann im PS, dass der Leben eingehaucht wird und dass man das dann in den Veranstaltungen der überfachlichen Begleitung wirklich auch noch mal thematisieren kann.“ (Interviews ZfsL > ZS_2_EV: 69)

„Also, Studierende sagen manchmal: ‚Ach, ich habe eigentlich erst richtig verstanden, was Differenzierung heißt, als ich da in der Schule saß und mir die vielfältigen SuS angeschaut habe. Da war mir erst klar: Aha, das bedeutet eigentlich, ich muss differenzieren. Wenn ich das so sehe, zuerst an der Uni denke ich: Oh, ja okay differenzieren, verstehe ich, aber was es heißt, ist das.‘ Und deswegen diese Verzahnung, ich glaube wir kommen immer wieder auf Kohärenz zurück, das wäre natürlich wünschenswert, um wirklich so einen Professionalisierungsprozess voranzutreiben, zu sagen: ‚Okay, wir brauchen da eigentlich irgendwie ein gemeinsames Miteinander.‘“ (Interviews ZfsL > ZS_7_EV: 51)

In den Aussagen, die dem Phasierungskonzept zugeordnet werden können, wird die Verknüpfung und wechselseitige Funktion von theoretischem, universitärem Wissen und praktischem Handeln deutlich. Außerdem gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass den Akteur*innen der drei am Praxissemester beteiligten Institutionen die gegenseitige Bezugnahme sowie verknüpfte Ausbildungsphasen im Lehramtsstudium wichtig sind.

7.2 Differenzkonzepte als Beziehungsbestimmung von Theorie und Praxis

Zu den Differenzkonzepten zählen nach Neuweg (2022) das Persönlichkeits-, Erfahrungs- und Meisterlehre-, Anreicherungs-, Reflexions-, Interferenz- sowie das Konsekutive Dreiphasenkonzept. Zu allen genannten Differenzkonzepten ließen sich Segmente aus den Interviews zuordnen, wobei das Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept sowie das Reflexionskonzept am häufigsten identifiziert werden konnte. Diese Konzepte werden im weiteren Verlauf ausführlich dargestellt. Darüber hinaus wird ein kurzer Überblick über zwei weitere Differenzkonzepte – das Persönlichkeits- sowie das Konsekutive Dreiphasenkonzept – gegeben, die ebenfalls, aber nur mit einigen Nennungen in den Interviews zu finden sind.

7.2.1 Aussagen analog zum Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept

Der Erfahrungs- und Meisterlehregedanke lässt sich in den Aussagen aller Akteur*innen aus ZfsL, Schule und Universität finden. Das Konzept stellt das Erfahrungslernen an praktischen Situationen in den Vordergrund und betrachtet das Lernen vom „Meister/der Meisterin“, also von erfahrenen Lehrkräften, als zentral. Die befragten Akteur*innen erklären, dass das Erfahrungslernen in schulpraktischen Settings für die Studierenden einen wichtigen Aspekt des Professionalisierungsprozesses darstelle. Zudem spielt aus der Perspektive der Akteur*innen auch das Lernen am Modell – also das Lernen durch Nachahmung oder Beobachtung der sogenannten „Meister*innen“ – eine große Rolle für professionelles Handeln im Lehrkräfteberuf.

Als Beziehungsbestimmung von Theorie und Praxis wird das Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept bei allen Akteur*innengruppen bezogen auf die Konzeption und Weiterentwicklung der eigenen Lehre und der Begleitkonzeptionen deutlich. So werden beispielsweise Seminarkonzeptionen anderer Dozierender der Universität oder von Fachleitenden der ZfsL zunächst übernommen und teils dann auf Grundlage der eigenen Erfahrung weiterentwickelt und modifiziert.

„Aber zu Anfang habe ich das [Seminarkonzept] mehr oder weniger so übernommen, wie ich das präsentiert gekriegt habe.“ (Interviews Uni > U_3_EV: 7)

„Und die Vorbereitung auf die überfachliche Ausbildung bestand eigentlich darin, dass ich mich mit den Kolleg*innen getroffen habe und die haben mir das erklärt. Ich habe das Konzept einmal angeguckt und dann übernommen.“ (Interviews ZfsL > ZS_4_EV: 15)

Die Mentor*innen an den Schulen konzipieren ihre Begleitung nach eigenen Angaben entsprechend der eigenen Erfahrung beispielsweise mit Lehramtsanwärter*innen auch nach dem Vorbild der begleitenden Lehrpersonen in ihrem eigenen Referendariat.

„Ich muss jetzt zugeben, dass ich das in diesem Durchgang tatsächlich eher aus Erfahrung, oder wie ich selber im Referendariat betreut wurde, was ich da als hilfreich und als gut erlebt habe, dass ich das so als Maßstab genutzt habe.“ (Interviews Schule > M_6_EV: 78)

Anzumerken ist, dass der*die zitierte Akteur*in zusätzlich äußert, dass es aus seiner*ih- rer Perspektive sicherlich gut wäre, auch Theorien oder empirische Befunde zur Konzeption der Begleitung heranzuziehen. Grundsätzlich ist hier jedoch davon auszugehen, dass anhand der tatsächlichen Angebotsgestaltung seitens der Akteur*innen die Beziehungsbestimmung von Theorie und Praxis abgeleitet werden kann.

Die Auffassung der Befragten, dass die praktische Erfahrung für die Entwicklung des professionellen Handelns von Lehrkräften relevant sei, lässt sich an Aussagen zu unterschiedlichen Aspekten festmachen. Der Erfahrungsgedanke wird beispielsweise in folgendem Zitat deutlich, in dem ein*e Akteur*in der Universität beschreibt, dass die Erfahrungen der Studierenden während des Praxissemesters zu deren Professionalisierungsprozess beigetragen habe:

„[...] ich hatte wirklich das Gefühl, dass da schon so Lehrkräfte vor mir stehen mit Erfahrung. Also die haben wirklich viele Erfahrungen gesammelt in allen Bereichen. Also im Unterrichten, in Fördergruppen, in Klassenfahrten, einfach sich viel klarer vorzustellen: Wie sieht mein Beruf später aus? Wie ist meine Schülerschaft aufgebaut? Mit welchen Unterstützungen kann ich rechnen? Oder welche suche ich mir auch? Wie gehe ich aktiv auf Kolleg*innen zu? Das war einfach viel klarer danach. Das haben die wirklich gelernt in dem halben Jahr.“ (Interviews Uni > U_1_EV: 33)

Bei den Fachleitenden kommt der Aspekt des Lernens durch Erfahrung insbesondere in der Beschreibung der Ziele des Praxissemesters zur Sprache. Das Lernen durch Ausprobieren und Erfahrungen in der Schule wird dort als zentral markiert:

„Jetzt geht es darum, möglichst viele Erfahrungen zu sammeln, gerade an den Schulen mit den Lehrkräften / sich nochmal rückzuversichern, dort seine Fragen loszuwerden und sich orientieren zu können.“ (Interviews ZfsL > ZS_5_EV: 33)

„Ja, also wir regen das an, und die Universität, glaube ich, auch. Aber das Praktische tun dürfen, da etwas zu erfahren. Auch so praktisch festzustellen, das klappt oder klappt nicht. Auch so herauszufühlen, wie werde ich so wahrgenommen als Lehrerin oder als Lehrer. Wie fühle ich mich dabei? Wie komme ich mit den Kindern klar? Auch mitzubekommen, wie tickt so ein System Schule. Was spielt da alles eine Rolle? Das steht, glaube ich, ziemlich im Fokus. Und, ja, das finde ich auch eine coole Idee und dieser bewertungsfreie Erfahrungsraum, der ist schon ganz gut.“ (Interviews ZfsL > ZS_4_EV: 21)

Die Mentor*innen der Institution Schule beschreiben ebenfalls das Lernsetting Schule als Raum, in dem die Studierenden durch Erfahrung lernen können. Dies geschehe zum einen im Kontext des Systems Schule, aber auch konkret in den individuellen Erfahrungen der Studierenden in der Umsetzung eigener Unterrichtsvorhaben:

„Das war mir eigentlich das Wichtige. Dass die in die Vielfältigkeit des Lehrerberufs oder in den Aufgaben einer*eines Lehrer*in, da Einblick gewinnen und halt ans Unterrichten kommen und selber merken, wie das ist.“ (Interviews Schule > M_3_EV: 47)

„Was müssen wir denen hier vielleicht einfach learning by doing oder durch reden, oder durch einfach // auch durch nachahmendes Lernen zeigen.“ (Interviews Schule > M_2_EV: 56)

Hier wird zudem ersichtlich, dass Studierende – neben dem Erfahrungslernen durch eigenes Handeln – aus Sicht der Mentor*innen auch durch Nachahmung von den „Meister*innen“ lernen. Auch der Aspekt der Rückmeldung über eigenes Handeln der Studierenden durch eine erfahrene Lehrkraft spielt in den Aussagen der Mentor*innen eine wichtige Rolle:

„Auch mal die Chance zu nutzen, dass jemand wirklich hospitiert im Unterricht, oder dass ein*e Mentor*in ja wirklich dabei ist und einem Rückmeldung geben kann.“ (Interviews Schule > M_6_EV: 17)

Der Meisterlehregedanke kommt in einigen Aussagen der Dozierenden der Universität zur Aufgabe und Funktion des Lernorts Schule zum Tragen, da dort den Kolleg*innen die Funktion des Modells zugeschrieben wird. Hier kann festgestellt werden, dass der Meisterlehregedanke als Element des Professionalisierungsprozesses von angehenden Lehrkräften bei den Dozierenden – wenn auch nur vereinzelt – verankert ist. In der nachfolgend zitierten Aussage wird die Differenz von Theorie und Praxis besonders deutlich:

„Und da [in der Schule] treten diese theoretischen Ansätze von Lösungsmöglichkeiten zurück, weil da steht das Modell im Vordergrund. Wie wird das gehandhabt von der einzelnen Person, von den Kolleg*innen, bis hin zum ganzen System.“ (Interviews Uni > U_2_EV: 53)

Auch im folgenden Zitat wird der Meisterlehregedanke am Lernort Schule seitens eine*r Akteur*in der Universität deutlich. Hier wird expliziert, dass auch ein „Bad Practice“ Beispiel beim Lernen am Modell hilfreich sein könne:

„Die Schule ist dann ja tatsächlich der Lernort. Die gibt ja quasi dann die Lernereignisse oder die Ereignisse vor, an denen ich lernen kann. Und ich habe, möglicherweise // wenn ich Glück habe, habe ich Kolleginnen und Kollegen, die mir eine Best Practice zeigen können. Bei denen es gut läuft. Wo ich das Gefühl habe: Oh, da nehmen die Schüler im Unterricht aber was mit. Oder im nicht ganz so guten Fall, Bad Practice, dass ich sage: ‚So möchte ich es aber in keinem Fall machen, weil mir manches aufgefallen ist.‘ Ich glaube auch Letzteres schadet nicht. Also schadet natürlich den Schüler*innen, aber schadet den Studierenden nicht, weil sie sich davon abgrenzen können in der Regel.“ (Interviews Uni > U_3_EV: 38)

Die Interviews mit den Fachleitenden der ZfsL lassen erkennen, dass sie sich selbst in ihrer Funktion und ihren Veranstaltungen als Modell für die Studierenden betrachten. Das zeigt sich in Aussagen zur eigenen Seminarkonzeption, da einzelne Methoden von den Studierenden für deren Unterrichtsplanungen übernommen werden könnten. Durch die Konzeptionen werden zugleich auch Modelle für guten Unterricht präsentiert, an denen die Studierenden lernen können.

„Und dadurch, dass wir methodisch auch so verfahren, wenn wir jetzt über Störungen nachdenken, die bringen nachher ihre eigenen Ideen mit, die kriegen hinterher eine Mappe aus, die sammeln Materialien, wie sie präventiv, welche Interventionen sie anwenden können. Ich glaube, dass sie da schon verschiedene Methoden – sowohl, deswegen sagte ich eben Modell für guten Unterricht – Methoden mit an die Hand geben, wie man Unterricht gestalten kann, auf der anderen Seite auch Ideen, die wir gemeinsam kreieren, die sie da auch wieder mitnehmen können.“ (Interviews ZfsL > ZS_7_EV: 75)

„Das [Übernehmen eines Praxissemesterkurses] klang nach dem schnellen Finden einer Ebene / und nach Wünsche erfüllen und nach aus der Praxis erzählen und davon profitieren lassen, das hat mich sehr gereizt.“ (Interviews ZfsL > ZS_6_EV: 7)

Das Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept zeigt sich in den Aussagen aller interviewten Akteur*innen und ist somit das am stärksten präsente Differenzkonzept. Für die Vertreter*innen der am Praxissemester beteiligten Institutionen leistet somit das Erfahrungslernen und das Lernen von „Meister*innen“ einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften.

7.2.2 Aussagen analog zum Reflexionskonzept

Der Reflexionsgedanke konnte in 17 der 19 Interviews gefunden werden und ist ebenfalls bei allen Akteur*innengruppen vertreten. Lediglich jeweils ein*e Akteur*in aus den Institutionen Universität und ZfsL haben keine Aussagen getroffen, die dem Reflexionskonzept zugeordnet werden konnten. Das Konzept beschreibt Verarbeitungsprozesse von Praxis, die für den (lebenslangen) Professionalisierungsprozess als relevant erachtet werden. Die Reflexion stellt für die 17 befragten Akteur*innen ein wichtiges Instrument in der Begleitung von Praxissemesterstudierenden dar und werde von den Akteur*innen nach eigener

Aussage aktiv angeleitet. Da sich die Begleitung des Praxissemesters je nach Institution unterscheidet, werden Aussagen zum Reflexionskonzept im Folgenden pro Akteur*innen-gruppe dargestellt.

Die Dozierenden der Universität verdeutlichen den Reflexionsgedanken insbesondere in der Beschreibung des Nachbereitungsseminars. Nach ihren Aussagen geben die Dozierenden den Studierenden hier Raum für einen kritischen Rückblick auf das Praxissemester. Mit Hilfe z.B. von Briefen an sich selbst, die in der Vorbereitung verfasst wurden, werde die Entwicklung und darauf bezogene selbstgesetzten Ziele der Studierenden im Laufe des fünfmonatigen Praxissemesters betrachtet:

„[...] im Vorbereitungsseminar im Rahmen der Zielsetzung haben die Studierenden sich selber Briefe geschrieben, die sie dann zur Hälfte [des laufenden Praxissemesters, Anmerk. d. Verf.] erhalten haben. Die Briefe wurden mitgebracht, von fast allen. Manche wollten auch nicht unbedingt drüber sprechen in dem Moment (lachend). Aber noch mal zu schauen: Okay, welche Ziele habe ich erreicht und was fehlt mir noch und wie kann ich das, was mir noch fehlt, noch erreichen? Vielleicht außerhalb des PS.“ (Interviews Uni > U_1_EV: 23)

Darüber hinaus ist sowohl im Vorbereitungs- als auch Nachbereitungsseminar ein häufig genannter Themenschwerpunkt die Selbstreflexion. Hierbei werde das professionelle Selbst und die eigenen Stärken und Schwächen der Studierenden in den Vordergrund gerückt und reflektiert:

„[...] und ein Termin ist Selbstreflexion. Sehen Sie, den wichtigsten hätte ich fast vergessen. Tatsächlich nochmal so: Wer bin ich eigentlich? Wo sind meine Kompetenzen? Was kann ich gut? Was kann ich weniger gut? Was für Auswirkungen hat das möglicherweise auf meinen Unterricht? Sowohl das, was ich gut gemacht habe, als auch das, was ich weniger gut kann, und wie muss ich darauf achten? Also das ist quasi so der einleitende Block, bevor dann die vier Theorieblöcke kommen.“ (Interviews Uni > U_3_EV: 20)

Die Dozierenden sehen das Praxissemester als Zeit, in der die Studierenden „sich selbst mal ausprobieren und reflektieren: Ist das meine Profession?“ (Interviews Uni > U_2_EV: 17). Außerdem besprechen sie gemeinsam mit den Studierenden Aspekte der Berufswahl und die Rolle als Lehrkraft:

„Wir haben das alles noch mal reflektiert und haben dann noch mal ein professionelles Selbst sozusagen entwickelt, also: Was möchte ich in meinem späteren Berufsalltag auf jeden Fall beachten? Wie möchte ich arbeiten? Also welche Art von Lehrer*in möchte ich vielleicht auch sein? Und was kommt auf keinen Fall in Frage? Und was habe ich an der Schule entdeckt, was ich mir später auch in meinem Arbeitsumfeld vorstellen und was auf jeden Fall nicht?“ (Interviews Uni > U_1_EV: 23)

Bei den Fachleitenden der ZfsL wird die Rollenreflexion ebenfalls genannt. Laut Aussagen der Befragten werde in den Fachseminaren insbesondere in den vorbereitenden Kursen der Rollenwechsel von der oder dem Schüler*in oder Studierenden hin zur Lehrkraft thematisiert und reflektiert:

„Was heißt Lehrer*in sein? Was heißt Schüler*in sein? Und ich bin jetzt Schüler*in gewesen. Was muss eigentlich (unv.). Und dann lassen wir die den Weg mal gehen und mal (unv.). Viele erfüllen da auch was, ne? Okay, das ist noch ein Stück dahin zu kommen und diese Rolle zu erfüllen. Und das reflektieren wir. Also wir zeigen denen das nochmal und so. Wie ist das gewesen? Was (unv.)? Das ist der Reflexionsteil, den wir mit denen machen. Wie sie sich in dieser Rolle fühlen, was da bei ihnen passiert ist.“ (Interviews ZfsL > ZS_1_EV: 29)

Zudem gingen die Fachleitenden in Beratungssituationen in die Reflexion mit den Studierenden und beschreiben diese Situationen als Gespräche zwischen sich und den Studierenden oder als Austausch zwischen den Studierenden untereinander:

„Also bei der Beratungssituation ist es so, dass wir erst einmal natürlich von den Fragen der Studierenden ausgehen. Also nach einer Unterrichtsstunde oder auch in unseren Seminarveranstaltungen warten wir erst einmal ab, was kommt eigentlich. Wenn nichts kommt, provozieren wir durch verschiedene Fragen zu einem Thema. Und dadurch ergeben sich natürlich auch Gespräche untereinander. Und dadurch erweitern sich, finde ich, die Horizonte. Und das ist für mich schon eine gute Reflexion.“ (Interviews ZfsL > ZS_7_EV: 71)

Auch die Mentor*innen an den Schulen thematisieren die Lehrer*innenrolle als Reflexionsanlass mit den Studierenden:

„Das heißt, dass man weiter auch Zielformulierungen fasst, um den Prozess auch des Lernens, Berufsfeld Schule, sage ich mal, dass man das auch auf eine gewisse Reflexionsebene bringt. Dass man also nicht nur macht, beobachtet, tut. Sondern das Ganze auch in eine professionellere Ebene bringt: Reflektieren, bewusstmachen, die Rolle, eine Lehrerrolle ist sehr, sehr differenziert zu sehen. Dass man da, wie gesagt, reflektiert damit umgeht. Um dann auch ganz bewusst noch mal, weitere Ziele zu formulieren und ja selber auch dann, also der Praxissemester- // bzw. generell der*die angehende Lehrer*in, ganz, ganz gezielt auch da, ja sich weiter professionalisiert.“ (Interviews Schule > M_1_EV: 23)

Als ein sehr häufiger Reflexionsanlass in der Schule wird von den Mentor*innen allerdings die (Nach-)Besprechung von Unterricht genannt. Hier sollen die Studierenden zu ihrem Unterricht bzw. einer von ihnen übernommenen Unterrichtssequenz Stellung nehmen und die Mentor*innen geben anschließend ihre Einschätzung und Rückmeldung an die Studierenden weiter. Auch hier ist die Entwicklung der Studierenden ein zentrales Ziel der gemeinsamen Reflexion:

„Dass ich denen, also, wenn ich sie z.B. selber als Mentor*in habe, dann sage ich: ‚Ich habe das und das beobachtet. Kann man in der Situation // was könnte man noch machen?‘ oder einfach nach der Stunde: ‚Wie hast du dich gefühlt? Hast du dir die Stunde so vorgestellt? Hast du von vornherein vermutet, dass die Schüler*innen so reagieren an der Stelle, war es für dich überraschend?‘“ (Interviews Schule > M_3_EV: 71)

„Also, ich // wir haben das meistens so gemacht, dass ich eben, wenn sie/er den Unterricht übernommen hat, dass ich eben hinten saß und sie/er mir die Planung gegeben hat für die Stunde und ich mir dann da Notizen gemacht habe und wir das dann eigentlich anhand der Planung dann gemeinsam durchgegangen sind. Und dass wir natürlich geguckt haben: Was hat denn besonders gut geklappt? Oder: Wo gab es z.B. eine Verbesserung zum letzten Mal? Und: Wo hat es vielleicht noch gehakt? Wie könnten wir das // wie könnte man das ändern? Was könnte man da machen, dass es besser klappt? Genau.“ (Interviews Schule > M_6_EV: 66)

Das Reflexionskonzept stellt ein Konzept dar, was von nahezu allen befragten Akteur*innen der Lehrer*innenbildung vertreten wird. Daraus kann gefolgert werden, dass die Reflexion als ein entscheidender Faktor zur Professionalisierung von Lehrkräften betrachtet wird. Das Konzept zeigt sich im Ergebnis der Analyse als dominant vertretenes Differenzkonzept.

7.2.3 Weitere Differenzkonzepte

In den Interviews der Akteur*innen ließen sich weitere Differenzkonzepte finden, von denen das Persönlichkeits-, und das Konsekutive Dreiphasenkonzept kurz dargestellt werden sollen. Für Aussagen analog zum Anreicherungs- sowie Interferenzkonzept konnten nur eine bzw. zwei Textstellen codiert werden, auf die im Folgenden nicht weiter eingegangen wird.

In insgesamt vier Interviews waren Hinweise auf den Persönlichkeitsgedanken zu identifizieren. Jeweils ein*e Akteur*in aus dem ZfsL und der Universität sowie zwei Akteur*innen aus der Institution Schule haben Aussagen dahingehend getroffen, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer Persönlichkeit professionell handeln können oder nicht. Das folgende Zitat zeigt die Perspektive eines*einer Mentor*in aus der Institution Schule:

„Also, ich glaube, dass erst einmal, was so Persönlichkeit angeht und dieses Standing vor einer Klasse, glaube ich, auch viel Charakter ist, oder, dass man es selber mitnimmt, das wäre dann diese sogenannte Lehrerpersönlichkeit, von der man immer schön spricht. Da finde ich es immer schwierig // ja, es ist möglich, sich da zu entwickeln, natürlich. Aber ich glaube, dass man auch viel selber schon mitbringt. Auftreten vor der Klasse, stehe ich da gerade, stehe ich da Schultern runter und die Kinder nehmen mich wahr? Natürlich kann man da gewisse Sachen auch lernen, aber vielleicht dann auch mit mehr Hilfe. [...] Weil, wenn die Lehrerpersönlichkeit nicht da ist, hilft mir das Fachliche auch nicht wirklich weiter.“ (Interviews Schule > M_4_EV: 47-49)

In den diesbezüglichen Segmenten wird deutlich, dass aus der Perspektive dieser Akteur*innen theoretisches Wissen nicht unbedingt nutzbar gemacht werden könne, wenn die persönlichen Voraussetzungen dies nicht zulassen. Diese Akteur*innen kommunizieren jedoch die Auffassung, dass bestimmte Aspekte der Persönlichkeit gelernt werden können, auch wenn dies schwierig ist, oder nur mit viel Unterstützung gelingen könne. Zudem ließ sich die Aussage eines*einer Befragten aus der Universität finden, in der zum Ausdruck gebracht wird, dass erfolgreiches Handeln nicht in allen Fällen theoretisch zu erklären sei:

„Denn wenn man Praktiker*innen befragt, stellt man ja fest // oder gute Praktiker*innen, die handeln in der Praxis relativ sinnvoll. Also von außen sieht das alles sehr logisch aus, was die machen. Aber wenn man die dann fragt: ‚Warum hast du hier gerade ein Blitzlicht gemacht‘ oder ‚Warum hast du hier die Methode geändert in deiner Klasse?‘ Dann kriegt man ja eher häufig solche Begründungen wie: ‚Ja, ich hatte so ein Gefühl, das ist nicht gut für meine Klasse.‘“ (Interviews Uni > U_3_EV: 36)

In den Äußerungen einer Person aus der Institution ZfsL und von jeweils zwei Personen aus der Universität und der Schule konnten Hinweise auf das Konsekutive Dreiphasenkonzept gefunden werden. Diese Akteur*innen gehen in ihren Aussagen hauptsächlich auf die Notwendigkeit von Fortbildungen im Berufsleben ein. Eine Schilderung eines*einer Befragten der Institution Universität soll an dieser Stelle hervorgehoben werden, da hier der Aspekt der Distanz zur praktischen Erfahrung vor einer theoriebezogenen Reflexion deutlich wird, was auf eine Idee der Trennung der Ausbildungsaufgaben der einzelnen Phasen hinweisen könnte:

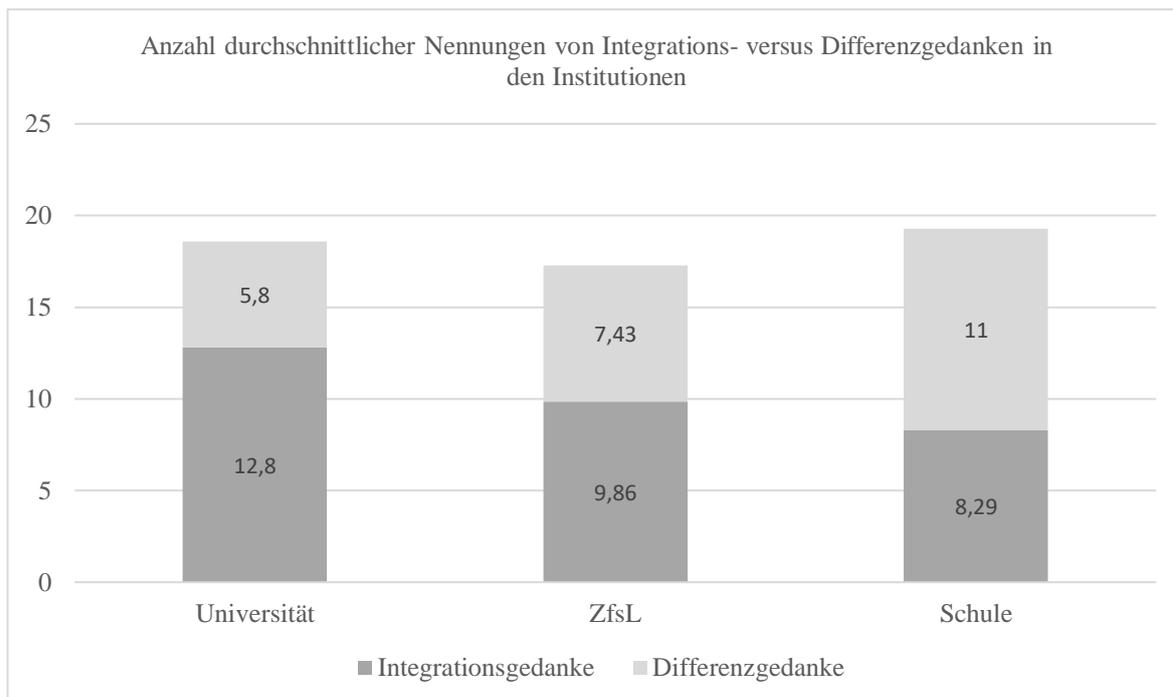
„Genau, diesen Durchgang habe ich das tatsächlich nochmal ein bisschen anders gemacht, weil ich die tatsächlich diesen Theoriebezug noch gar nicht habe herstellen lassen und denen freigestellt habe, ob die das während des PS machen oder am Ende, um // also wir eigentlich in der Arbeitsgruppe darüber diskutiert haben, ob das überhaupt so gut funktioniert, wenn man es so unmittelbar in dieser Situation macht oder ob es nicht auch funktionieren könnte – oder vielleicht sogar besser funktionieren könnte – wenn sie das tatsächlich am Ende mit Abstand zu dieser Situation machen.“
(Interviews Uni > U_4_EV: 25)

Die hier vorgestellten Aussagen analog zu Differenzkonzepten machen deutlich, dass sich neben den dominant vertretenen Konzepten auch einzelne Aspekte aus dem Persönlichkeits- und Konsekutiven Dreiphasenkonzept finden lassen. Diese Aussagen deuten darauf hin, dass diese Akteur*innen der verschiedenen Lernorte der Lehrer*innenbildung Perspektiven vertreten, nach denen nicht zwangsläufig und immer eine direkte, reflektierte Verbindung von Theorie und praktischem Handeln bzw. Können im Lehrkräfteberuf bestehen müsse.

7.3 Die Konzepte zur Beziehung von Theorie und Praxis im Vergleich der Akteur*innengruppen

Im Folgenden soll ein Überblick zu den in den Interviews herausgearbeiteten Konzepten zur Beziehung von Theorie und Praxis gegeben und die relative Häufigkeit der Nennungen pro Institution aufgezeigt werden. Die Häufigkeitsangaben ergänzen die Analyse der Interviews dahingehend, dass auf diese Weise eingeschätzt werden kann, mit welcher Präsenz die jeweiligen Beziehungsbestimmungen bei den Akteur*innen der unterschiedlichen Institutionen auftreten; sie zeigen jedoch nicht die Qualität oder Gewichtung der einzelnen Aussagen. Hierfür wurde die Häufigkeit nach Anzahl der Nennungen in den Interviews berechnet, unabhängig davon, ob in der entsprechenden Antwort der*des Interviewpartner*in auch weitere Konzepte zu erkennen oder mehrfach Anzeichen für dasselbe Konzept in einer Antwort zu finden sind. Insgesamt konnten in den Interviews im Schnitt ca. 18 Nennungen pro

Abbildung 5: Anzahl durchschnittlicher Nennungen pro Person je Institution verteilt auf Integrations- und Differenzgedanken



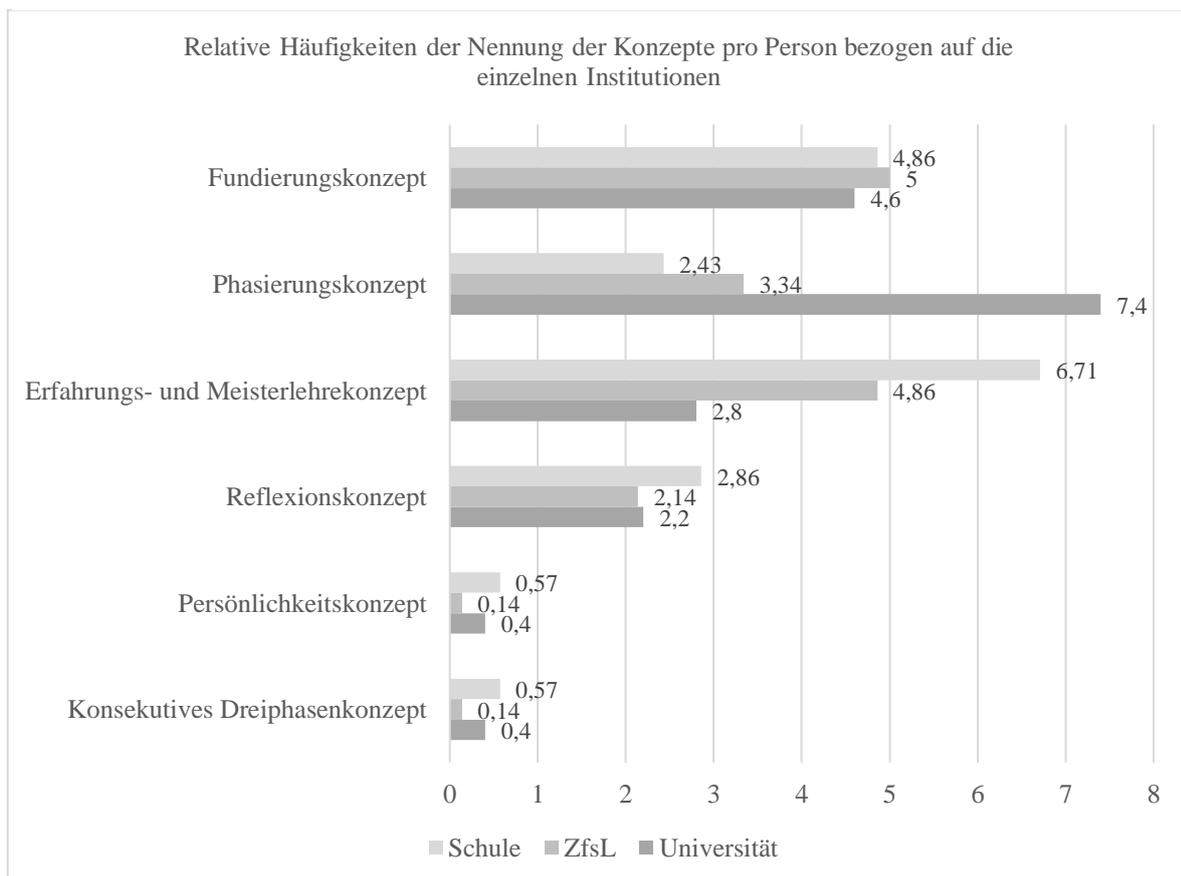
Proband*in (p.P.) verteilt auf die verschiedenen Konzepte codiert werden (Universität: 18,6 Nennungen p.P.; ZfsL: 17,3 Nennungen p.P.; Schule: 19,3 Nennungen p.P.), was eine Interpretationshilfe bezüglich der Präsenz der jeweiligen Konzepte geben kann. Wird zunächst der Unterschied zwischen Integrations- und Differenzgedanken in Bezug auf die Akteur*innengruppen betrachtet, so zeigt sich ein interessantes Bild (Abbildung 5). Hier sind auch die Aussagen berücksichtigt, die den Konzepten *Integrative Beziehungsbestimmung*, *Anreicherungskonzept* und *Interferenzkonzept* zugeordnet werden konnten und oben nicht detailliert aufgeführt sind, weil entweder nur wenige Textstellen gefunden wurden oder die Aussagen keinen Mehrwert für die Analyse der Studie boten. Sie fließen hier mit ein, weil sie die Grundüberlegungen einer Integration oder Differenz von theoretischem, universitärem Wissen und der praktischen Tätigkeit von Lehrkräften aufzeigen.

Während der Integrationsgedanke mit durchschnittlich 12,8 Nennungen pro Akteur*in der Universität weit stärker als bei den Akteur*innen der Schulen mit 8,3 Nennungen pro Proband*in zum Ausdruck kommt, verhält es sich beim Differenzgedanken in Bezug auf diese beiden Institutionen genau umgekehrt. In den Interviews mit den Vertreter*innen der Universität konnte nur in durchschnittlich 5,8 Nennungen pro Proband*in ein Differenzgedanke von Theorie und Praxis gefunden werden. In den Aussagen der Vertreter*innen der

Institution Schule waren dagegen 11 Nennungen pro Proband*in zu verzeichnen. In den Interviews mit Vertreter*innen der ZfsL findet sich ein ausgeglicheneres Verhältnis von Nennungen zum Integrationsgedanken (9,9 Nennungen p.P.) sowie Nennungen zum Differenzgedanken (7,43 Nennungen p.P.). Die durchschnittlichen Nennungen der Fachleitenden liegen im Vergleich zu den anderen beiden Institutionen zwischen deren Werten. Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die interviewten Akteur*innen der Institution Universität grundsätzlich von einem engen Zusammenhang zwischen universitärem, theoretischem Wissen und praktischem Handeln der (angehenden) Lehrkräfte ausgehen. Die Aussagen der Akteur*innen der Institution ZfsL lassen erkennen, dass sie dem universitären, theoretischen Wissen einen Zusammenhang mit der praktischen Tätigkeit als Lehrkraft zuweisen, zugleich beschreiben sie jedoch auch bestimmte Eigenlogiken von Theorie und Praxis. Dieser dann eher schwache Zusammenhang von universitärem, theoretischem Wissen und praktischem Handeln wird auch von den Akteur*innen der Institution Schule vertreten und zeigt sich im Vergleich der relativen Häufigkeiten hier am stärksten.

Um ein umfassenderes Bild dieser Verteilungen auf die verschiedenen Konzepte zur Beziehung von Theorie und Praxis zu liefern, werden im Folgenden die in den Kapiteln 7.1

Abbildung 6: Relative Häufigkeiten der durchschnittlichen Nennungen der Konzepte pro Proband*in je Institution



und 7.2 ausführlich beschriebenen Perspektiven unter Bezug auf das zum Ausdruck kommende Konzept noch einmal zusammengefasst und hinsichtlich der relativen Häufigkeiten beschrieben. Eine Übersicht über die Anzahl der Nennungen pro Institution zeigt Abbildung 6.

Bezüglich des Integrationsgedankens zur Beziehung von Theorie und Praxis lässt sich festhalten, dass alle befragten Akteur*innen der drei Institutionen Universität, ZfsL und Schule Aussagen treffen, wonach eine theoretische Fundierung für die Berufsausübung, also das praktische Handeln, unabdingbar sei. Es wird also eine Beziehung zwischen Theorie und Praxis hergestellt, in der theoretisches Wissen als Voraussetzung für praktisches Handeln gilt. Wie oben bereits thematisiert (vgl. Kap. 7.1), wird die genaue Funktion des theoretischen Wissens für die Praxis in den unterschiedlichen Perspektiven jedoch nur in Ansätzen erläutert. In den Interviews mit den Fachleitenden aus der Institution ZfsL lassen sich durchschnittlich 5 Nennungen pro Proband*in finden, in denen Hinweise auf das Fundierungskonzept identifiziert werden konnten. In den Interviews mit Vertreter*innen der Institution Schule sind mit durchschnittlich 4,9 Nennungen pro Proband*in nahezu gleichviele Aussagen zum Fundierungskonzept zu finden. Hingegen konnten in den Interviews mit Akteur*innen der Universität durchschnittlich pro Proband*in 4,6 Nennungen mit Hinweisen auf das Fundierungskonzept festgestellt werden. Es zeigt sich, dass die Beziehungsbestimmung der Fundierungsfunktion von theoretischem, universitärem Wissen für das praktische Handeln als (angehende) Lehrkraft von den Akteur*innen der verschiedenen am Praxissemester beteiligten Institutionen im Durchschnitt pro Person etwa gleich häufig vertreten wird.

Fast alle Akteur*innen der drei Institutionen lassen außerdem in ihren Äußerungen den Integrationsgedanken der Phasierung von Theorie und Praxis erkennen. Es wird deutlich, dass sie eine Beziehung von Theorie und Praxis mit der Funktion von gegenseitiger Erklärung vertreten. Die Ausführungen beziehen sich dabei häufig auf die Rolle des Praxissemesters bzw. den Professionalisierungsprozess im Allgemeinen, lassen den Phasierungsgedanken als Beziehung von Theorie und Praxis jedoch deutlich erkennen. Werden die relativen Häufigkeiten der Verbalisierung des Phasierungsgedankens betrachtet, so zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Institutionen, $\chi^2(2, N = 349) = 24,14, p < .001$: Während in den Interviews mit Dozierenden der Universität durchschnittlich 7,4 Nennungen pro Proband*in mit Hinweisen auf den Phasierungsgedanken gefunden werden können, zeigt sich dieser Gedanke dahingegen bei den Mentor*innen aus der Institution Schule nur in 2,4 Nen-

nungen und bei den Akteur*innen aus der Institution ZfsL nur in 3,4 Nennungen pro Proband*in. Die Idee der gegenseitigen Verbegrifflichung und Erklärung von Theorie und Praxis scheint demnach bei Dozierenden der Universität am stärksten vertreten zu sein, während die Akteur*innen der Schule diesen Gedanken deutlich seltener kommunizieren. Werden die gefundenen Differenzkonzepte betrachtet, so wird u.a. in den Interviews aller Akteur*innen der verschiedenen Institutionen deutlich, dass die in schulpraktischen Ausbildungsphasen wie dem Praxissemester gemachten Erfahrungen als wichtig für die Professionalisierung erachtet werden. Erfahrene Lehrkräfte (egal, ob diese an der Schule oder im ZfsL unterrichten) können aus der Perspektive der Akteur*innen als Vorbilder („Meister*innen“) für praktische Handlungssituationen dienen, wenn die Handlungen dieser Lehrkräfte in einer schulpraktischen Ausbildungsphase beobachtet werden könnten und diese für einen Austausch darüber zur Verfügung stünden. In den Aussagen der Akteur*innen wird deutlich, dass diese Lerngelegenheiten unabhängig von theoretischen Kontexten anerkannt werden. Der Unterschied zwischen den Institutionen bezüglich der relativen Häufigkeit der identifizierten Nennungen, die dem Erfahrungs- und Meisterlehregeanken zugeordnet werden können, ist signifikant, $\chi^2(2, N = 349) = 10,93, p = .004$: So lassen sich bei den Mentor*innen der Schulen pro Proband*in durchschnittlich 6,71 Nennungen finden, die auf dieses Konzept hindeuten. Die Fachleitenden der ZfsL hingegen haben das Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept in 4,9 Nennungen pro Proband*in und die Dozierenden in der Universität in nur durchschnittlich 2,8 Nennungen pro Proband*in erläutert. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied in der Präsenz des Erfahrungs- und Meisterlehregeankens zwischen den befragten Akteur*innen der am Praxissemester beteiligten Institutionen. Die Akteur*innen des sogenannten schulpraktischen Teils der Lehrer*innenbildung äußern demnach deutlich häufiger den Gedanken des Erfahrungslernens bzw. das Lernen am Modell von „Meister*innen“.

Neben dem Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept konnten auch Aussagen analog zum Reflexionskonzept in fast allen Interviews (17 von 19) gefunden werden. Die befragten Mentor*innen in der Schule erleben die Studierenden in der Erprobung professionellen Handelns, das sie gemeinsam mit den Studierenden in der Nachbesprechung reflektieren und somit den Schwerpunkt auf konkreten Unterricht legen. In den Interviews mit den Mentor*innen lassen sich durchschnittlich 2,9 Nennungen pro Proband*in identifizieren, die auf das Reflexionskonzept hindeuten. Die interviewten Dozierenden der Universität und die Fachleitenden der ZfsL erleben solche Reflexionsmomente mit den Studierenden eher in der Vor- oder Nachbereitung und legen dort den Schwerpunkt auf das Rollenverständnis, die Stärken und

Schwächen der Studierenden und deren Entwicklung während des gesamten Praxissemesters. In den Aussagen der Dozierenden lassen sich pro Proband*in 2,2 Nennungen zum Reflexionskonzept finden, bei den Fachleitenden waren es durchschnittlich 2,1 Nennungen pro Proband*in. Die relativen Häufigkeiten der Nennungen im Vergleich der Institutionen Universität, ZfsL und Schule zeigen demnach für den Reflexionsgedanken keine großen Unterschiede. Deutlich wird jedoch bei allen Akteur*innengruppen, dass für die genannten Reflexionsanlässe nicht explizit auf die Theorie zurückgegriffen werde, sondern die eigene Erfahrung der Studierenden bzw. die Beobachtungen durch die begleitenden Akteur*innen Gegenstand der Reflexionsprozesse seien.

Zusätzlich konnten unter den Akteur*innen Vertreter*innen des Persönlichkeitskonzepts identifiziert werden. Im Vergleich zu den vier deutlich vertretenen Konzepten lassen sich hier allerdings nur wenige Nennungen pro Proband*in identifizieren (Universität: 0,4 p.P.; ZfsL: 0,1 p. P.; Schule: 0,6 p.P.). In diesen Nennungen finden sich Hinweise darauf, dass die Akteur*innen die Persönlichkeit als Voraussetzung für erfolgreiches, professionelles Handeln als Lehrkraft betrachten. Bei den Aussagen, die dem Konsekutiven Dreiphasenkonzept zugeordnet werden konnten, gestaltet sich die Verteilung der Nennungen in den Institutionen genauso wie bei Aussagen analog zum Persönlichkeitskonzept. Die Akteur*innen machen in diesen Fällen die Perspektive kenntlich, dass zwischen der Praxis und theoriegeleiteten Reflexion eine gewisse (zeitliche) Distanz nötig sei. Auch die Bedeutung von Fortbildungen im Berufsleben zur distanzierten Reflexion und Weiterentwicklung des praktischen Handelns wird hier angesprochen.

Wurde in der qualitativen Darstellung der einzelnen Konzepte deutlich, dass die dominant vertretenen Beziehungskonzepte von Theorie und Praxis bei den Interviews der Akteur*innengruppen relativ gleichmäßig verteilt sind, so zeigt sich bei der Betrachtung der relativen Häufigkeiten der gefundenen Nennungen, dass sich die Präsenz der Beziehungsbestimmungen zwischen den Institutionen durchaus unterscheidet. Insbesondere auf der übergeordneten Ebene der Integrations- und Differenzkonzepte ist bei den Dozierenden der Universität eine deutliche Präsenz der Integrationskonzepte und eine geringe Präsenz des Differenzgedankens ersichtlich. Umgekehrt verhält es sich bei den Mentor*innen der Schulen. Die Interviews mit den Fachleitenden der ZfsL zeigen ein sehr ausgeglichenes Verhältnis zwischen dem Integrations- und dem Differenzgedanken. Auch innerhalb der einzelnen Konzepte lässt sich dieser Trend wiederfinden. Besonders bezogen auf das Phasierungskonzept sowie das Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept wird deutlich, dass die Vertreter*innen

der Universität den Gedanken der gegenseitigen Bezugnahme von Theorie und Praxis betonen, während die Mentor*innen der Schulen erheblich öfter die Idee des Erfahrungslernens und das Lernen von „Meister*innen“ erläutern. Die hier deutlich werdende Inkohärenz der Beziehungsbestimmungen von Theorie und Praxis soll hinsichtlich der Annahme, dass diese Konzepte handlungsleitend für die Konzeption und Durchführung von Lernangeboten sind, in Kapitel 10 diskutiert werden. Da jedoch nicht nur die angebotenen Lerngelegenheiten Einfluss auf den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte nehmen, sondern auch deren Nutzung durch die Studierenden, wird im Folgenden die Perspektive der Studierenden als weitere Akteur*innen in der Lehrer*innenbildung auf die Rolle universitären Wissens für die praktische Tätigkeit, Professionalität und Professionalisierung im Lehrkräfteberuf betrachtet.

8 Die Rolle universitären Wissens, Professionalität und Professionalisierung aus Sicht der Studierenden (StudiPro)

Wie im Kontext der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit bereits erläutert (vgl. Kap. 5), erschien es zielführend, zur Beantwortung der Fragestellung der Untersuchung mit dieser Teilstudie auch die Sicht von Lehramtsstudierenden auf die Rolle universitären Wissens im Lehrkräfteberuf und die Perspektive der Studierenden auf Lehrer*innenprofessionalität und -professionalisierung zu Beginn des Praxissemesters zu erheben bzw. zu rekonstruieren. Hierfür wurden die Studierenden aus dem Master of Education in der universitären Vorbereitungsveranstaltung in den Bildungswissenschaften gebeten, im Rahmen einer konkreten Aufgabenstellung mit entsprechenden Leitfragen eine sogenannte Arbeitstheorie in Anlehnung an die Lautes-Denken-Methode (Konrad, 2010) zu verfassen (vgl. Kap. 6.2). Für die Auswertung dieser verschriftlichten Arbeitstheorien wurde auf das Verfahren der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) zurückgegriffen und ein induktives Kategoriensystem erstellt, um das vorliegende Material umfassend und gegenstandsnahe wiedergeben zu können (vgl. Kap. 6.2). In die Auswertung sind 111 schriftliche Arbeitstheorien angehender Lehrkräfte aus verschiedenen Schulformen eingeflossen. Im Folgenden werden als Ergebnis der Inhaltsanalyse die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Aussagen präsentiert.

Dabei werden zunächst die Aussagen vorgestellt, die Antworten auf die erste Forschungsfrage liefern, indem aus ihnen hervorgeht, welche Rolle die Studierenden dem universitären Wissen im Lehrkräfteberuf zuschreiben (Kap. 8.1). Zum einen lassen sich anhand

ihrer Äußerungen verschiedene Funktionen des universitären Wissens für die praktische Tätigkeit als Lehrkraft identifizieren, zum anderen wird in den Arbeitstheorien auch eine erwartete oder die bereits erlebte Differenz zwischen dem universitären Wissen und der praktischen Tätigkeit angesprochen. Im Anschluss wird der zweiten Forschungsfrage nachgegangen und es werden entsprechend die Aussagen präsentiert, anhand derer die Sicht der Studierenden auf Professionalität (Kap. 8.2) und Professionalisierung (Kap. 8.3) im Lehrkräfteberuf deutlich wird. Mit Blick auf die Professionalität ließen sich die von den Befragten beschriebenen Merkmale professioneller Lehrkräfte in die Bereiche Kompetenzen, Reflexion, Schüler*innenbezug, Kooperation, personenbezogene Aspekte bzw. Eigenschaften und Orientierung an Standards und Qualifizierung differenzieren. Bezüglich der Professionalisierung erläutern die Studierenden in ihren Arbeitstheorien erstens verschiedene Bedingungen und Einflüsse, die ihrer Auffassung nach auf den Professionalisierungsprozess einwirken, zweitens verschiedene Wege der Professionalisierung und geben drittens eine Einschätzung der Rolle des Praxissemesters für den Professionalisierungsprozess.

8.1 Rolle des universitären Wissens im Lehrkräfteberuf

In die Auswertung zur Rolle des universitären Wissens im Lehrkräfteberuf sind 85 von insgesamt 111 Arbeitstheorien (77 %) ¹¹ eingeflossen, in denen Segmente codiert werden konnten, die auf die Rolle universitären Wissens für die Praxis eingehen. Das induktiv erstellte Kategoriensystem lässt erkennen, dass die Studierenden die Frage nach der Rolle des universitären Wissens für den Lehrkräfteberuf unter zwei verschiedenen Aspekten beantworten. Zum einen lassen sich einige Aussagen dahingehend zusammenfassen, dass das universitäre Wissen eine Funktion für die Praxis habe (Kap. 8.1.1), die dann wiederum unterschiedlich aufgefasst und beschrieben wird. Andere Aussagen in den Arbeitstheorien weisen darauf hin, dass die Studierenden eine Differenz zwischen dem universitären Wissen und der Praxis wahrnehmen (Kap. 8.1.2).

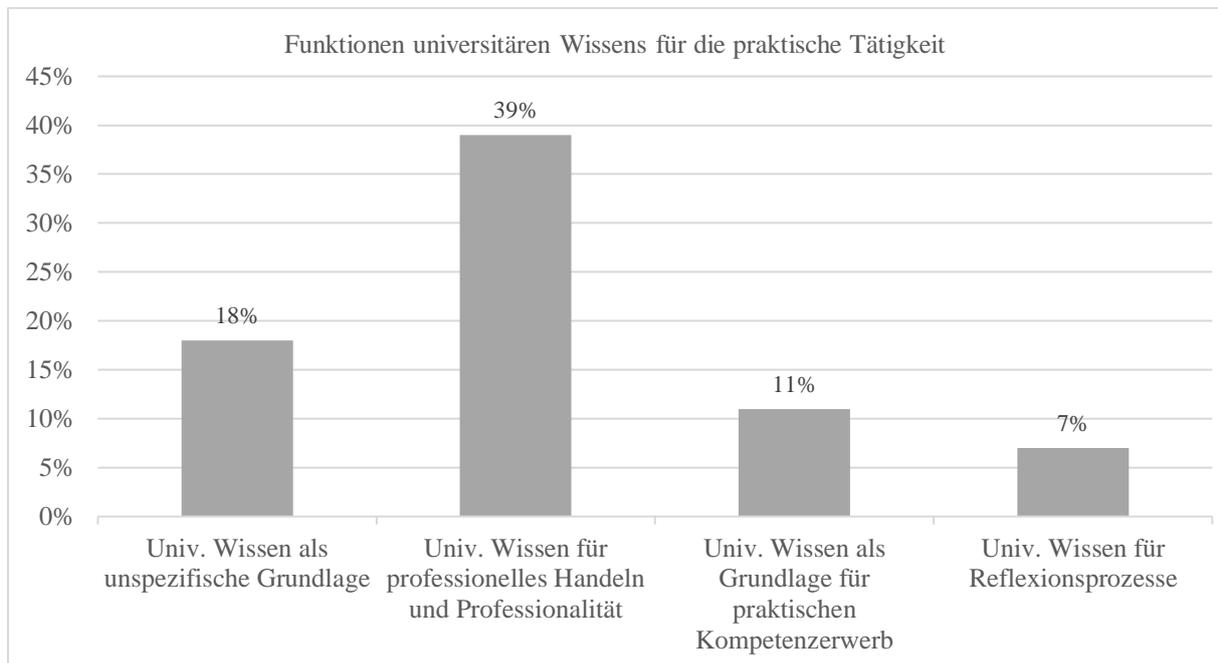
8.1.1 Funktionen universitären Wissens für die praktische Tätigkeit als Lehrkraft

Die Kategorien, die unter Bezug auf Funktionen von universitärem Wissen für die Praxis anhand der Texte der Studierenden gebildet werden konnten, lassen auf unterschiedliche Konzepte von Funktionalität des universitären Wissens schließen. Insgesamt ließen sich in 62 Arbeitstheorien (56 %) Aussagen dazu finden, dass die Studierenden dem universitären

¹¹ Es handelt sich bei den Prozentangaben in der Ergebnisdarstellung um gerundete Werte.

Wissen grundsätzlich eine Funktion für die berufliche Tätigkeit zuschreiben. Dabei sind drei Ansätze zu differenzieren: universitäres Wissen als Grundlage für professionelles Handeln und Professionalität, für praktischen Kompetenzerwerb und für Reflexionsprozesse (Abbildung 7).

Abbildung 7: Funktionen universitären Wissens für die praktische Tätigkeit



Im Analyseprozess wurde neben den drei genannten Funktionen eine zusätzliche Kategorie ergänzt für Aussagen, anhand derer nicht rekonstruiert werden kann, welche spezielle Funktion dem universitären Wissen für die Praxis zugewiesen wird (universitäres Wissen als unspezifische Grundlage): In 20 Arbeitstheorien (18 %) äußern Studierende demnach lediglich, dass sie universitäres Wissen für wichtig in der Praxis hielten. Es lassen sich Schlagworte wie „Fundament“, „Basis“ oder „Grundlage“ finden, aber ohne dass die Funktion für die praktische Tätigkeit erläutert wird. Einige Studierende konkretisieren ihre Aussagen in dieser Kategorie dahingehend, dass sie bestimmte Wissensdomänen oder Lehrveranstaltungen als Vorbereitung für die praktische Tätigkeit für besonders relevant erachten. In diesem Zusammenhang werden insbesondere die Fachwissenschaften und methodisches Wissen genannt.

Universitäres Wissen für professionelles Handeln und Professionalität

Die Aussagen bezüglich der Funktion universitären Wissens für professionelles Handeln und Professionalität sind in allen Fällen sehr komplex und beinhalten verschiedene Komponenten. In 43 Arbeitstheorien (39 %) ist ersichtlich, dass die Studierenden dem universitären

Wissen eine Funktion für die Professionalität bzw. für professionelles Handeln im Lehrkräfteberuf zuschreiben. In den entsprechend zugeordneten Aussagen lassen sich genauer drei Tendenzen unterscheiden, inwiefern universitäres Wissen der Professionalität bzw. dem professionellen Handeln diene:

a) Universitäres Wissen sei wichtig, um professionell zu sein, es sei eine relevante Grundlage, um professionell handeln zu können. Die Aneignung von Wissen sei für eine Lehrkraft zwingend und eine Lehrkraft könne nur dann professionell sein, wenn sie über ein umfangreiches Wissensrepertoire verfüge:

„Des Weiteren bietet mir mein Studium umfangreiches Hintergrundwissen, welches für professionelle und kompetente Lehrkräfte unabdingbar ist.“ (GF22S: 12)

Es ist jedoch festzustellen, dass in den codierten Segmenten nicht deutlich wird, welche Effekte aus Sicht der Studierenden durch den Einsatz des Wissens in der Praxis möglich oder zu erwarten seien, da der konkrete Einsatz selbst in keinem Fall spezifiziert wird.

b) Universitäres Wissen ließe sich direkt in Handlung übertragen, es ließen sich Konsequenzen für das praktische Handeln aus dem universitären Wissen ziehen. Hier verweist ein Anteil der Studierenden auf Fachwissen und methodisches Wissen und eine technokratische Vorstellung von Wissensanwendung wird deutlich:

„Durch das universitäre Wissen erhält man quasi einen Werkzeugkoffer mit theoretischem Wissen, der einem dabei hilft, professionell zu werden. Man kann auf Theorien, besprochene Fallbeispiele etc. zurückgreifen und danach handeln (wenn es zu der ‚Situation‘ passt und dafür angemessen ist).“ (KR25J: 6)

c) Universitäres Wissen sei wichtig für die Praxis, jedoch müsse im Zuge der Anwendung eine Transformation des Wissens erfolgen. Entgegen der Überlegung, dass das universitäre Wissen der reinen Vorbereitung auf den Kompetenzerwerb diene, kommt die Perspektive zum Ausdruck, dass das Wissen in die Praxis transferiert und dort transformiert, also erprobt, weiterentwickelt und neu verknüpft werde:

„Das universitäre Wissen kann dabei somit als Basis verstanden werden, welche jedoch erst in der Praxis erprobt und weiterentwickelt werden kann.“ (SC21N: 5)

„Das universitäre Wissen stellt dabei die Basis für die Wissensgrundlagen innerhalb der Praxis dar und wird in der Schulpraxis neu verknüpft.“ (YB100: 5)

Wiederum wird nicht genau expliziert, wie und mit welchem Ergebnis sich dieser Transfer und diese Transformation vollziehen (sollten). Eindeutig ist jedoch die Abgrenzung zum Konzept der rein technokratischen Anwendung mit der Idee eines Werkzeugkoffers, der für allerlei „Situationen“ in der Praxis angemessene Lösungen bietet (KR25J: 6).

Universitäres Wissen als Grundlage für praktischen Kompetenzerwerb

In 11 Arbeitstheorien (10 %) lassen sich Aussagen der Studierenden finden, wonach das universitäre Wissen die Funktion habe, auf den in praktischen Phasen stattfindenden praktischen Kompetenzerwerb vorzubereiten. Hier schreiben sie dem universitären Wissen keine unmittelbare Funktion für die praktische Handlung zu, sondern die Äußerungen machen deutlich, dass das Wissen im praktischen Kompetenzerwerb einen Transformationsprozess durchlaufen müsse, der im folgenden Beispiel als Lernprozess in der Praxis beschrieben wird:

„Das universitäre Wissen dient als theoretische Grundlage für die Professionalisierung. Im Studium hat man viel theoretischen Hintergrund seiner eigenen Unterrichtsfächer gelernt, sodass man als Lehrkraft über ein umfassendes Wissen zu der Theorie des Unterrichtsfachs verfügt. Zudem hat man aber auch viel theoretisches Wissen zur Vermittlung des Fachwissenschaftlichen an die SuS erlernt. Diese Theorien müssen dann erlernt werden in der Praxis anzuwenden und diese auszubauen. Somit dient die Theorie als Grundbaustein.“ (BH13F: 8)

Die als Ergebnis der Analyse herausgefilterten Segmente zeigen allerdings, dass die Studierenden in diesem Zusammenhang keine Aussagen treffen, wie der praktische Kompetenzerwerb konkret erfolgt.

Universitäres Wissen für Reflexionsprozesse

In 8 Arbeitstheorien (7 %) äußern sich Studierende dazu, dass universitäres Wissen für Reflexionsprozesse benötigt werde. Das universitäre Wissen ist aus der Perspektive dieser Studierenden relevant, da es überhaupt erst zur Reflexion befähigen könne. Es biete den Studierenden nach eigenen Aussagen die Möglichkeit, das eigene Blickfeld zu erweitern und andere Perspektiven einzunehmen. Außerdem befähige universitäres Wissen aus der Perspektive der Studierenden dazu, eigenes und fremdes Handeln kritisch zu hinterfragen, sich zudem neues Wissen zu erarbeiten und dieses ebenfalls kritisch zu hinterfragen. Aus der Perspektive der Studierenden können Handlungen und Entscheidungen in der beruflichen Tätigkeit zudem anhand universitären Wissens begründet werden:

„Um in diesen Bereichen professionell handeln zu können, ist es notwendig, dass eine Lehrkraft über die theoretischen Grundlagen der Wissenschaft verfügt und die aktuellen Forschungsstände kennt, um das eigene Handeln planen, reflektieren und begründen zu können.“ (ET10J: 7)

In einer Arbeitstheorie wird betont, dass die Bedeutung der kritischen Reflexion und deren Verfahren an der Universität „gelernt und geübt“ wurde. Die Person hebt dabei Wissen über den Reflexionsprozess als relevant hervor:

„Dabei ist es wichtig, dass das Reflektieren, dessen Wichtigkeit und dessen Anwendung, im Kontext der Universität gelernt und geübt wurde.“ (UA27J: 4)

Die Studierenden schreiben dem universitären Wissen jedoch nicht durchgehend Funktionen für die praktische Tätigkeit zu, sondern beschreiben in ihren Arbeitstheorien zum Teil auch eine erlebte oder erwartete Differenz von universitärem Wissen und der praktischen Tätigkeit einer Lehrkraft. In 21 Arbeitstheorien (19 %) findet sich neben einer der zuvor genannten Funktionsbeschreibungen zusätzlich mindestens ein Segment, in dem die erlebte oder erwartete Differenz zwischen universitärem Wissen und der praktischen Tätigkeit angesprochen ist: Es wird in diesem Kontext häufig formuliert, dass das Wissen nur eine geringe bzw. untergeordnete Rolle für die Tätigkeit von Lehrkräften spiele. Die Aussagen der Studierenden vermitteln hier zum Teil die Auffassung, dass Wissen äußerst defizitär sei. Zugleich finden sich viele Aussagen der Studierenden, die bezüglich der Rolle des universitären Wissens deren Grenzen aufzeigen, ohne ihr die Relevanz völlig abzuspochen. Die erlebte oder erwartete Differenz zwischen theoretischem Wissen und der praktischen Tätigkeit von Lehrkräften führt demnach nicht zwangsläufig dazu, dass dem universitären Wissen jegliche Rolle für die praktische Tätigkeit abgesprochen wird. Die Ausführungen der Studierenden zur erwarteten oder bereits erlebten Differenz werden im Folgenden vorgestellt.

8.1.2 Differenz von universitärem Wissen und der praktischen Tätigkeit als Lehrkraft

Insgesamt beschreiben 44 Arbeitstheorien (40 %) der Studierenden eine erwartete oder bereits erlebte Differenz zwischen universitärem Wissen und der praktischen Tätigkeit als Lehrkraft. Studierende thematisieren im Kontext der erlebten Differenz u.a., dass sie davon ausgehen, dass das universitäre Wissen und die praktische Tätigkeit aufgrund von „unrealistischen Annahmen“ (AC290: 5) auseinandergehen. Die Argumentation der Studierenden knüpft in diesen Fällen an dem von ihnen wahrgenommenen mangelnden Praxisbezug des universitären Wissens an. Diese Differenz wird in zwei Richtungen erlebt und beschrieben. Zum einen wird das universitäre Wissen als unnützlich für die praktische Tätigkeit eingeschätzt, da es nicht genug Hinweise auf handlungspraktische Konsequenzen liefere. Zum anderen formulieren die Studierenden die Annahme, dass ihnen in der praktischen Tätigkeit Herausforderungen begegnen (werden), auf die sie nicht in der universitären Ausbildung vorbereitet würden:

„Das universitäre Wissen spielt meiner Meinung nach eine eher geringere Rolle für die Praxis von Lehrkräften. Oftmals ist kaum ein Praxisbezug vorhanden, denn es werden kaum Inhalte vermittelt, die in Schule angewendet werden können. Häufig wird Wissen vermittelt, welches für die schulische Praxis eher irrelevant ist.“ (AR1N: 10)

Das zuvor erworbene universitäre Wissen leistet aus der Perspektive der Studierenden zu Beginn des Praxissemesters demnach keinen signifikanten Beitrag, um die praktische Lehrtätigkeit erfolgreich auszuüben, denn es werden Schwerpunkte gesetzt, die seitens der Befragten als nicht relevant erachtet werden. Auch die mangelnde Verknüpfung von universitärem Wissen und den einzelnen Aufgabenbereichen der praktischen Tätigkeit wird in den Arbeitstheorien thematisiert:

„An der Universität lernt man zwar sehr viele theoretische Ansätze und Modelle, jedoch bleibt die Überführung in die Praxis (bspw. Anwendungsaufgabe, Unterrichtsentwürfe zu einzelnen Modellen und Theorien) überwiegend aus.“ (SR15J: 5)

Neben der hier zum Ausdruck kommenden Kritik an mangelndem Transfer gehen die Studierenden im Zusammenhang mit der eingeschätzten Rolle universitären Wissens auch auf die Aufgabe universitären Wissens für den Professionalisierungsprozess und die wahrgenommene und gewünschte Relation der universitären und schulpraktischen Ausbildungsphasen ein. Diese Aspekte werden in Kapitel 8.3 gesondert thematisiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mehr als die Hälfte der Studierenden in den Arbeitstheorien dem universitären Wissen eine mehr oder minder relevante Rolle für die praktische Tätigkeit von Lehrkräften zuschreibt. Diese Rolle spezifizieren die Studierenden unter Bezug auf unterschiedliche Funktionen, bleiben in ihrer Darstellung jedoch sehr oberflächlich. So kann konstatiert werden, dass die Studierenden dem universitären Wissen ganz generell eine Relevanz für die praktische Tätigkeit an sich, für den praktischen Kompetenzerwerb und für Reflexionsprozesse zusprechen. Daneben konnten in den Arbeitstheorien viele Hinweise auf eine wahrgenommene oder bereits erlebte Differenz zwischen universitärem Wissen und der praktischen Tätigkeit von Lehrkräften ermittelt werden. Diese Differenz wird von den Studierenden damit begründet, dass das universitäre Wissen ohne Praxisbezüge vermittelt bzw. nicht ausreichend mit konkreten Aufgaben und Anforderungen der Praxis vernetzt werde, sodass die Relevanz für die praktische Tätigkeit verloren oder nicht deutlich sei. Außerdem kann den Arbeitstheorien entnommen werden, dass das universitäre Wissen aus der Perspektive der Studierenden nicht ausreicht, um dem komplexen Praxisalltag einer Lehrkraft gerecht zu werden. Allerdings ist es an dieser Stelle wichtig festzuhalten, dass in mehr als der Hälfte der hier einfließenden Arbeitstheorien beide Perspektiven zur Rolle des universitären Wissens codiert werden konnten und somit trotz wahrgenommener Differenz dem universitären Wissen grundsätzlich eine Funktion für die Tätigkeit als Lehrkraft zugeschrieben wird. Dies wird in den folgenden Überlegungen mit Fokus auf die Rolle

des universitären Wissens für die Professionalität von Lehrkräften aus der Perspektive der Studierenden deutlich.

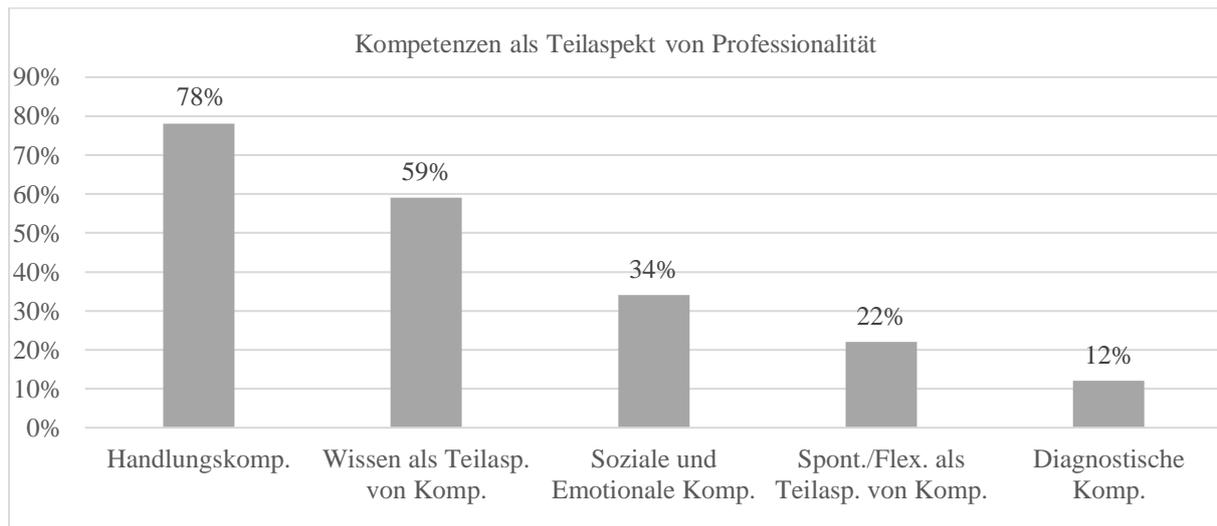
8.2 Professionalität von Lehrkräften

In 110 Arbeitstheorien (99 %) lassen sich Aussagen finden, die erläutern, was eine professionelle Lehrkraft aus der Perspektive der Studierenden ausmacht. Somit werden nahezu alle Arbeitstheorien in der Auswertung bezüglich dieser Frage berücksichtigt. Die Analyse der Arbeitstheorien zeigt, dass die Studierenden die Frage nach ihrer Perspektive auf Professionalität im Lehrkräfteberuf sehr breit beantworten. Bei der Erstellung des induktiven Kategoriensystems ließen sich jedoch sechs thematische Kategorien identifizieren, denen die Aussagen der Studierenden zugeordnet werden können. Diese Kategorien werden in den folgenden Unterkapiteln genauer dargestellt: Kompetenzen (Kap. 8.2.1), Reflexion (Kap. 8.2.2), Schüler*innenbezug (Kap. 8.2.3), Kooperation (Kap. 8.2.4), personenbezogene Aspekte (Kap. 8.2.5) sowie Orientierung an Standards und Qualifikation (Kap. 8.2.6).

8.2.1 Verschiedene Kompetenzen als Teilaspekt von Professionalität im Lehrkräfteberuf

In 104 Arbeitstheorien (94 %) konnten Segmente gefunden werden, die sich dem Thema der Kompetenzen als Merkmal von Professionalität im Lehrkräfteberuf zuordnen lassen. Auch hier ist festzustellen, dass einige Studierende nicht detailliert auf die Art der Kompetenz eingehen. So werden „fachliche Kompetenzen“ häufig genannt, ohne genauere Erläuterung, ob es sich beispielsweise um fachwissenschaftliche, fachdidaktische Kompetenzen, Wissen oder Handlungskompetenz in den Unterrichtsfächern handelt. In 25 Arbeitstheorien (23 %) wird Professionalität als Konstrukt aus vielen Kompetenzen beschrieben. Auf Aussagen, in denen nur ganz allgemein von Kompetenzen die Rede ist, soll an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen werden, da diese keine Hinweise enthalten, was genau sie im Zusammenhang der Professionalität im Lehrkräfteberuf bedeuten. Berichtenswert erscheinen diejenigen Segmente, in denen eine spezifische Kompetenz formuliert wird, die in den Subkategorien Handlungskompetenz, Wissen, soziale und emotionale Kompetenz, Spontanität/Flexibilität sowie diagnostische Kompetenz differenziert werden konnten. Abbildung 8 zeigt die Anzahl der Arbeitstheorien, in denen sich Segmente zur jeweiligen Kategorie finden lassen.

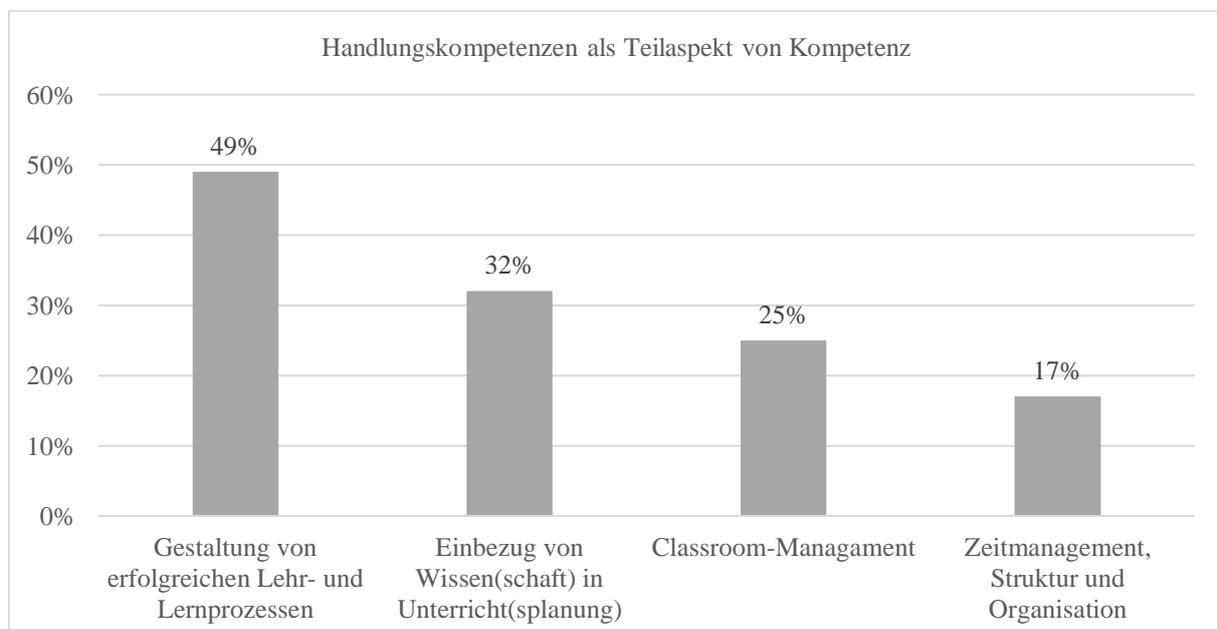
Abbildung 8: Kompetenzen als Teilaspekt von Professionalität



Handlungskompetenz

In insgesamt 87 Arbeitstheorien (78 %) konnten Segmente in die Kategorie Handlungskompetenz codiert werden. Diese thematische Kategorie betrifft Aussagen, die sich speziell auf das erfolgreiche Handeln der professionellen Lehrkraft beziehen, sodass hier auch der Begriff *Können* genutzt werden könnte. Da jedoch das Spektrum der unter Handlungskompetenz genannten Aspekte sehr breit ist, wurden hier vier Subkategorien angelegt, die die Handlungskompetenz inhaltlich konkretisieren. Diese Subkategorien sind in Abbildung 9 dargestellt und dienen der genaueren Systematisierung der erhobenen Aussagen.

Abbildung 9: Handlungskompetenzen als Teilaspekt von Kompetenz



Am häufigsten äußern die Studierenden hinsichtlich der Handlungskompetenz, dass sich Professionalität darin zeige, dass Lehrkräfte Lehr- und Lernprozesse erfolgreich vorbereiten und gestalten. 54 Studierende (49 %) erläutern in ihren Arbeitstheorien, dass eine professionelle Lehrkraft über eine hohe Vermittlungskompetenz verfügt und es ihr gelingt, die Unterrichtsinhalte beispielweise effizient, zielgerichtet, motivierend oder verständlich zu vermitteln. Hier wird auch situationsgerechtes oder an die Lerngruppe angepasstes Handeln thematisiert. Darüber hinaus beschreiben die Studierenden, wie eine professionelle Lernumgebung und Unterrichtsvorbereitung bzw. -gestaltung aus ihrer Perspektive aussehen sollte:

„Die professionelle Lehrkraft wird anstatt des klassischen Frontalunterrichts die Methode der direkten Instruktion wählen, um die SchülerInnen mit Wissen zu versorgen, also eine Basis zu schaffen, aber auch diesbezüglich Aufgaben unter der Anleitung der/des LehrerIn bearbeiten lassen, die zum einen binnendifferenziert konzipiert sind und zum anderen handlungsorientiert ausgerichtet. Das bedeutet auch, dass das Ziel einer professionellen Lehrkraft das selbstorganisierte Lernen ist, im Gegensatz zu einer unprofessionellen, aber immer mit Berücksichtigung des Förderbedarfs der SchülerInnen, die im Vorfeld die SchülerInnen bezüglich dieser Lernform so instruiert werden, dass sie in der Lage sind, Strategien beim Aufgabenlösen anzuwenden.“ (TB720: 3)

Zudem thematisieren einige Studierende den Einbezug von (wissenschaftlichem) Wissen in die Planung und Durchführung von Unterricht. Ergänzend zu dem zuvor genannten Können in der Gestaltung von Lernprozessen erläutern 35 Studierende (32 %), dass professionelle Lehrkräfte Wissen aus verschiedenen Domänen in die Tätigkeit einbeziehen und entsprechende Schlussfolgerungen ziehen sollten:

„Im Rahmen der Planung von Lehr-Lern-Prozessen sollten sie auf theoretisches Wissen zurückgreifen können (bspw. hinsichtlich der Wahl von Inhalten, Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen).“ (CG05J: 3)

Einige Studierende gehen hier auch spezieller auf die direkte Anwendung von theoretischem Wissen in der Praxis ein. Eine professionelle Lehrkraft sei demnach in der Lage, das Wissen im schulischen Alltag anzuwenden:

„Neben diesen theoretischen Grundlagen, die sich in erster Linie als Wissen manifestieren, muss eine professionelle Lehrkraft in der Lage sein, dieses Wissen auf die praktischen Situationen im schulischen Unterrichtsalltag anzuwenden.“ (ET10J: 10)

Eine weitere Komponente von Handlungskompetenz betrifft aus der Perspektive von 28 Studierenden (25 %) die erfolgreiche Klassenführung bzw. die erfolgreiche Umsetzung von Classroom-Management-Prinzipien. Besonders ein erfolgreicher Umgang mit Unterrichtsstörungen scheint für die Studierenden ein Merkmal von Professionalität im Lehrkräfteberuf zu sein.

Neben dem erfolgreichen Handeln in Bezug auf das Classroom-Management geben 19 Studierende (17 %) an, dass eine professionelle Lehrkraft Handlungskompetenzen in den Bereichen Zeitmanagement, Struktur und Organisation benötige:

„Durch ein gutes Zeitmanagement und Organisationstalent sollte eine professionelle Lehrkraft die verschiedenen Anforderungen an sie strukturieren, sodass sie Unterrichtsplanung, Classroom-Management, Schulentwicklung, Diagnostik, Unterricht und die Belange der Schüler und Eltern unter einen Hut bekommt.“ (CF12A: 4)

Einige der Aussagen beziehen sich speziell auf den Unterricht („45-Minuten-Stunden planen können“ (GC23A: 24)), aber auch auf Aspekte des Tätigkeitsbereichs insgesamt wie „eine gute Organisation von Terminen oder anfallenden Arbeitsschritten“ (DH13S: 8).

Wissen als Teilaspekt von Kompetenz

In 65 Arbeitstheorien (59 %) beziehen sich die Studierenden auf das Wissen als Aspekt der Professionalität von Lehrer*innen. Hier ist zwischen Aussagen zu Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und Bildungswissenschaften zu unterscheiden und es wurden den Wissensdomänen entsprechende Subkategorien angelegt.

In 51 Arbeitstheorien (46 %) wird von den Studierenden das Fachwissen als Aspekt von Professionalität im Lehrkräfteberuf genannt. Häufig wird das Fachwissen dabei an erster Stelle aufgeführt und als Bedingung des Unterrichtens beschrieben:

„Die Professionalität einer Lehrkraft beginnt meiner Meinung nach dann bei dem Verfügen über Wissen. Diese Annahme beziehe ich unter anderem auf das Fachwissen, welches beispielsweise für die didaktische Reduzierung einer Unterrichtseinheit unabdingbar ist. Zudem ist ein ausreichendes Fachwissen von großer Bedeutung, da die Lehrkraft in der Lage sein sollte, den Schülerinnen und Schülern die fachlichen Inhalte zu vermitteln, oder sie bei der Konstruktion des Wissens erfolgreich zu unterstützen.“ (ZC120670J: 2)

Die Studierenden nennen in dem Zusammenhang zum Teil den Begriff *Expert*in* und beziehen sich allgemein auf das fachliche Wissen oder einzelne Themenbereiche der Unterrichtsfächer. In lediglich zehn Arbeitstheorien (9 %) lassen sich Segmente explizit dem fachdidaktischen Wissen zuordnen. Wenn Studierende didaktisches Wissen als Merkmal von Professionalität genannt haben, ohne zu erläutern, ob es sich um fachdidaktisches oder allgemeindidaktisches Wissen handelt, wurden die Aussagen der Subkategorie bildungswissenschaftliches Wissen zugeordnet. Für diese Subkategorie konnten Segmente in 32 Arbeitstheorien (29 %) codiert werden.

Neben Aussagen zum didaktischen Wissen sowie bildungswissenschaftlichen Wissen als kategorialer Begriff werden als Beispiele für bildungswissenschaftliches Wissen folgende Begriffe als Merkmale von Professionalität genannt:

- Pädagogisches Wissen
- Wissen über Lehr- und Lerntheorien
- Wissen über (verschiedene) Methoden
- Wissen über Entwicklungstheorien
- Wissen über Förderschwerpunkte, Heterogenität, (individuelle) Förderung und Inklusion
- Wissen über Classroom-Management
- Wissen über digitale Medien

Neben den genannten Wissensdomänen thematisieren Studierende in 14 Arbeitstheorien (13 %) den allgemeinen Begriff *Wissen*, ohne diesen weiter auszuführen, oder sie verwenden Begriffe wie Allgemeinwissen, wissenschaftliches bzw. universitäres Wissen oder Professionswissen als Merkmal von Professionalität. Diesbezügliche Aussagen wurden der Subkategorie *Wissen allgemein* zugeordnet.

Soziale und emotionale Kompetenz

38 Studierende (34 %) stellen in ihren Arbeitstheorien dar, dass Professionalität im Lehrkräfteberuf daran zu erkennen sei, dass die Lehrkraft über soziale und emotionale Kompetenzen verfüge. In knapp zwei Dritteln der hier codierten Segmente verweisen die Studierenden auf Empathie als entscheidende soziale und emotionale Kompetenz von professionellen Lehrkräften. Ein weiterer häufig genannter Begriff in den Ausführungen der Studierenden ist Geduld als Kompetenz einer professionellen Lehrkraft. Einige Studierende gehen auf die aus ihrer Perspektive nötigen sozialen und emotionalen Kompetenzen als Kennzeichen für Professionalität detaillierter ein:

„Soziale Kompetenzen sind vor allem Respekt der eigenen und fremden Person gegenüber. Auch Vertraulichkeit, Empathie, Achtsamkeit, Geduld mit sich und mit anderen, Verantwortungsbewusstsein und ein gewisser Grad an Sensibilität halte ich für besonders wichtig.“ (MC2910: 4)

In anderen Arbeitstheorien werden Begriffe wie Freundlichkeit, Wertschätzung, Verständnis, Respekt oder Rücksichtnahme (den Schüler*innen gegenüber) genannt.

Weitere Arbeitstheorien gehen zudem auf die Notwendigkeit einer Kommunikationskompetenz von professionellen Lehrkräften ein. Diese Segmente wurden ebenfalls unter diese Kategorie im Sinne einer sozialen Kompetenz gefasst.

Spontanität/Flexibilität als Teilaspekt von Kompetenz

Eine weitere Komponente professioneller Kompetenz von Lehrkräften ist in 24 Arbeitstheorien (22 %) festzustellen und kann in der Aussage zusammengefasst werden, dass professionelle Lehrkräfte spontan und flexibel sein sollen:

„Neben dem didaktischen und fachlichen Wissen hat für mich die Flexibilität eine übergeordnete Rolle. Die Lehrkraft muss auf die verschiedensten Anforderungen, Fragen, Kommentare, etc. seitens der Schüler eingehen können und den Unterricht dementsprechend adaptieren.“ (MJ29J: 2)

Die Studierenden verweisen in ihren Arbeitstheorien auch darauf, dass in der Interaktion mit Schüler*innen „nicht immer alles nach Plan verlaufen wird“ (UM3M: 3) und Lehrkräfte daher in der Lage sein müssen, auf unerwartete Situationen und Vorfälle zu reagieren. Professionalität ist demnach u.a. durch Kompetenzen im Bereich Spontanität, Flexibilität, Anpassungsvermögen und Kreativität sowie durch Offenheit gegenüber einer Planänderung gekennzeichnet.

Diagnostische Kompetenz

Mit 13 Arbeitstheorien (12 %) wird die diagnostische Kompetenz als Merkmal von Professionalität vergleichsweise selten von den Studierenden genannt. Nach den Aussagen dieser Studierenden scheint sie für sie jedoch ein äußerst wichtiger Aspekt von Professionalität zu sein:

„LehrerInnen sollten Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von SuS diagnostizieren und beurteilen können. Dabei sollten sie sich nicht von subjektiven Empfindungen leiten lassen, sondern allgemein formulierte und transparent dargelegte Bewertungsmaßstäbe anwenden.“ (CG05J: 4)

Wie die zitierte Äußerung beispielhaft zeigt, legen die Studierenden Wert darauf, dass eine professionelle Lehrkraft in der Lage sollte, Vorwissen, Voraussetzungen und Lernprozesse der Schüler*innen zu diagnostizieren, einzuordnen und das Ergebnis in ihrem Handeln zu berücksichtigen. Zudem werden dieser Kategorie Aussagen zur Leistungsabfrage und -beurteilung zugeordnet. Professionalität zeigt sich aus der Perspektive dieser Studierenden dann, wenn die Lehrkraft die Leistungsabfrage und -beurteilung angemessen, fair, transparent oder objektiv ausführt.

8.2.2 Reflexion als Teilaspekt von Professionalität im Lehrkräfteberuf

In 41 der ausgewerteten Arbeitstheorien (37 %) erläutern die Studierenden die Reflexion als Aspekt von Professionalität im Lehrkräfteberuf. Die codierten Segmente zum Thema Reflexion enthalten zum einen nicht weiter explizierte Aussagen zur Aufgabe einer professionellen Lehrkraft, sich fortwährend selbst zu reflektieren. Zum anderen erläutern einige

Studierende genauer, dass die Professionalität einer Lehrkraft nach ihrer Auffassung u.a. darin besteht, die Fähigkeit oder die Bereitschaft zur Reflexion zu haben. Zudem werden bestimmte Bereiche oder Tätigkeitsfelder genannt, die im Reflexionsprozess im Fokus stehen sollen:

- der eigene Unterricht
- das eigene (professionelle) Handeln
- man selbst als Lehrperson
- die individuellen Haltungen, Einstellungen und Erfahrungen
- die eigenen Kompetenzen
- die eignen Stärken und Schwächen
- die individuellen Herausforderungen
- gemachte Fehler
- einzelne Aspekte wie die Bewertung von Schüler*innen

Bezogen auf die Bewertung von Schüler*innen wird ergänzt, dass dies mit dem Ziel erfolgen müsse, als Lehrkraft in den Bewertungsprozessen fair zu handeln (EA16M: 10). Die Studierenden nennen zudem folgende weitere Ziele von Reflexionsprozessen, die der Professionalität einer Lehrkraft dienen oder diese kennzeichnen:

- Überprüfung und Bewertung oder Anpassung des eigenen Handelns
- Abwägen von Handlungsoptionen
- Ziehen von Konsequenzen
- Selbstoptimierung/Arbeit an sich selbst
- Fehleranalyse
- Evaluation von innovativem Handeln/Nutzung neuer Methoden

Als Umsetzungsformen für den Reflexionsprozess werden in den Arbeitstheorien neben der Selbstreflexion die Reflexion in Gruppen, kollegiale Hospitation sowie Feedback von außen genannt. Hieran knüpfen weitere Erläuterungen der Studierenden an, die sich auf Kritikfähigkeit im Sinne eines Lern- und Entwicklungspotenzials für Lehrkräfte beziehen und aus diesem Grunde ebenfalls in die Kategorie Reflexion eingeordnet wurden, wie die folgende Äußerung beispielhaft veranschaulicht:

„Ein selbstreflektierter Blick auf das eigene Handeln sowie die Fähigkeiten, Kritik anzunehmen, sich Fehler einzugestehen und daraus wertvolle Schlüsse für die eigene Weiterentwicklung abzuleiten, sollten das Lehrer*innenhandeln permanent begleiten und aus einem inneren Bedürfnis ausgehen, sich ständig verbessern zu wollen.“ (AU19J: 4)

Das Ergebnis der Analyse, dass universitäres Wissen von einigen Studierenden als relevant für den Reflexionsprozess erachtet wird, wurde oben bereits dargestellt (vgl. Kap. 8.1.1). An dieser Stelle soll das universitäre Wissen als Merkmal von Professionalität anhand eines Studierendenzitats noch einmal hervorgehoben werden:

„Für die Berufspraxis einer professionellen Lehrkraft spielt das universitäre Wissen insofern eine Rolle, als dass es als Basis dienen kann für die zur Professionalisierung unbedingt notwendigen Reflexionsprozesse. Denn nur theoriegeleitete Formen der Reflexion können auch zu einer wirklichen Verbesserung praktisch umgesetzter Unterrichtsszenarien führen.“ (MU17D: 11)

Darüber hinaus konnten in 26 Arbeitstheorien (23 %) auch Aussagen zur Reflexion im Kontext von Professionalisierungsprozessen gefunden werden, auf die in Kapitel 8.3 genauer eingegangen wird.

8.2.3 Schüler*innenbezug als Teilaspekt von Professionalität im Lehrkräfteberuf

Die Studierenden beschreiben die Professionalität von Lehrkräften im direkten Kontext mit Schüler*innen mit zwei Schwerpunktsetzungen: a) Eine professionelle Lehrkraft müsse eine gute Beziehung zu den Schüler*innen aufbauen und pflegen und b) eine professionelle Lehrkraft handele schüler*innenorientiert. Insgesamt wurden in 76 Arbeitstheorien (68 %) Segmente mit Schüler*innenbezug identifiziert. Beide Schwerpunkte werden im Folgenden näher erläutert.

Schüler*innenbeziehung

In 47 der vorliegenden Arbeitstheorien (42 %) wird der Schwerpunkt Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung thematisiert. In vielen Arbeitstheorien ist dabei lediglich von einer „guten“ Beziehung die Rede, einige Studierende gehen jedoch detaillierter darauf ein, wie eine professionelle Lehrkraft die Beziehung gestalten sollte:

„Als dritter Punkt sollte die Lehrkraft einen respektvollen Umgang mit den Schülern haben. Beide Parteien befinden sich in einem Arbeitsbündnis, welches durch Respekt und Toleranz aufrechterhalten bleibt. Die Schüler und Schülerinnen möchten in einer Umgebung lernen, in der sie sich wohlfühlen und sich jeder neu entwickeln und entfalten kann. Jeder sollte respektiert werden und die Möglichkeit haben, Fragen, Sorgen oder Probleme äußern zu können. Aufgrund dessen ist eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung erforderlich. Besteht ein gewisses Vertrauen seitens der Schüler, hat der Lehrer dahingehend größeren Einfluss, bei Problemen zu helfen und die Chance, die Schülerinnen oder Schüler auf ihrem Lebensweg positiv zu beeinflussen.“ (SF2309: 3)

Um die Qualität der Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung zu beschreiben, werden insbesondere die Adjektive *respektvoll*, *wertschätzend*, *wohlwollend* und *vertrauensvoll* genannt. Im Kontext der Schüler*innenbeziehung werden zudem Aussagen zum Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen Schüler*innen und der professionellen Lehrkraft getroffen. Die meisten

Studierenden nennen dabei nur das Begriffspaar, vereinzelt wird genauer darauf eingegangen, was die Studierenden unter einem professionellen Nähe- und Distanzverhältnis verstehen, wie das folgende Zitat zeigt:

„Die Lehrkraft [...] bildet ferner zu den Schüler*innen Beziehungen auf, die den Spagat zwischen Nähe (Schülerorientierung: immer ein offenes Ohr haben – auch für die Sorgen, Nöte und Probleme der SuS) und Distanz (trotz Nähe ist die Rolle der Lehrkraft nicht die eines Elternteils und auch nicht die eines Freundes).“ (BH16J: 9)

Neben der Erwähnung der allgemeinen Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung und des Nähe- und Distanzverhältnisses finden sich in den Arbeitstheorien auch Erläuterungen darüber, dass eine Lehrkraft dann professionell sei, wenn sie ein angenehmes Klassenklima aufrechterhält und dafür sorgt, dass in den Lerngruppen eine gute Arbeitsatmosphäre herrscht. Aussagen, die diesen Aspekt ansprechen, wurden ebenfalls der Kategorie *Schüler*innenbeziehung* zugeordnet. Zwar besteht hier durchaus eine Überschneidung zum Aspekt des Classroom-Managements als Teilaspekt von Handlungskompetenz (vgl. Kap. 8.2.1), allerdings überwiegt in diesen Aussagen der Bezug zur gewählten Kategorie.

Schüler*innenorientierung

Die Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen wird zum Teil als Voraussetzung genannt, damit sich eine professionelle Lehrkraft der Schüler*innenorientierung widmen könne. In 61 Arbeitstheorien (55 %) wird der Schwerpunkt Schüler*innenorientierung als Zeichen von Professionalität aufgeführt, mit dem Kernelement, dass eine professionelle Lehrkraft die Individualität und/oder Bedürfnisse einer*eines jeden einzelnen Schüler*in wahrnehme und berücksichtige. Eine professionelle Lehrkraft solle als Zeichen ihrer Schüler*innenorientierung die Lebenswelt der Schüler*innen im Unterricht berücksichtigen, die Interessen der Schüler*innen wahrnehmen, daran orientiert handeln und darauf ausgerichtete Unterstützung oder Beratung anbieten. Als weiterer Aspekt der Schüler*innenorientierung professioneller Lehrkräfte können in den Arbeitstheorien zudem einige Aussagen dazu gefunden werden, dass Professionalität sich darin äußere, dass die Lehrkraft die Schüler*innen in Entscheidungen einbezieht bzw. mit ihnen kooperiert.

Zudem wird von den Studierenden die Heterogenität von Schüler*innen als Ausgangslage für individuelle Förderung in der Unterrichtsplanung und -durchführung genannt. Eine professionelle Lehrkraft berücksichtige demnach verschiedene Lerntypen, Vorerfahrungen, Leistungsniveaus, sozioökonomische Hintergründe und andere Verschiedenheiten und fordert und fördere die Schüler*innen entsprechend dieser Heterogenität. Einige Studierende

betonen in diesem Zusammenhang auch, dass die professionelle Lehrkraft dabei die Klasse als Ganzes im Blick behalten müsse:

„Sie weiß, dass sie in dem Zuge ihre Schüler*innen lehrt, selbst zu lernen. Das Fördern der Selbstständigkeit, durch natürliche Differenzierung, durch ‚das Kind einfach auch mal machen lassen‘, wird sich langfristig auszahlen. Das Kind wird immer auch als Individuum betrachtet und bestmöglich gefördert, wobei sich die Lehrkraft der Herausforderung stellt, bei der Förderung Einzelner nie das Wohl und den Fortschritt der ganzen Klasse zu vernachlässigen.“ (AD31J: 2)

8.2.4 Kooperation als Teilaspekt von Professionalität im Lehrkräfteberuf

Der Aspekt Kooperation als Kennzeichen für Professionalität im Lehrkräfteberuf wurde als Kategorie angelegt, da die Studierenden zwei Arten von Kooperation in ihren Arbeitstheorien beschreiben. 24 Arbeitstheorien (22 %) befassen sich mit Zusammenarbeit, Austausch und Unterstützung im Kollegium oder mit anderen Kooperationspartner*innen in der Schullandschaft. Die Studierenden weisen professionellen Lehrkräften somit eine beratende Funktion anderen Lehrkräften gegenüber zu und beschreiben sie als teamfähig. Zugleich sind professionelle Lehrkräfte nach Auffassung der Studierenden offen gegenüber ihren Kolleg*innen und sonstigen Kooperationspartner*innen. Die Zusammenarbeit im Kollegium könne über kollegiales Feedback, gemeinsame Reflexion oder kollegiale Fallberatung stattfinden. Explizit nennen die Studierenden als Ziele dieser Kooperation mit Kolleg*innen und anderen Partner*innen:

- Unterstützung
- Veränderung/Verbesserung des eigenen professionellen Handelns
- gegenseitige Entlastung
- Nutzung verschiedener Kompetenzen der beteiligten Kooperationspartner*innen

Ein geringerer Anteil der Studierenden (14 Arbeitstheorien, 13 %) bezeichnet zudem die Kooperation mit Eltern oder Erziehungsberechtigten der Schüler*innen als Merkmal professionell handelnder Lehrkräfte. Sie beschreiben hier, dass professionelle Lehrkräfte ein gutes Verhältnis bzw. eine gute Beziehung zu den Eltern oder Erziehungsberechtigten pflegen, geprägt durch Vertrauen, das richtige Maß an Nähe und Distanz sowie Respekt. Professionellen Lehrkräften weisen sie in dieser Zusammenarbeit die Aufgabe zu, Probleme zu besprechen, Vorgehensweisen abzustimmen und beratend tätig zu sein. Festzustellen ist, dass die Studierenden in der Regel jedoch nicht ausführlicher auf diese Zusammenarbeit eingehen. Ein Beispiel für eine ausführliche Beschreibung der Zusammenarbeit mit Eltern oder Erziehungsberechtigten liefert das folgende Zitat:

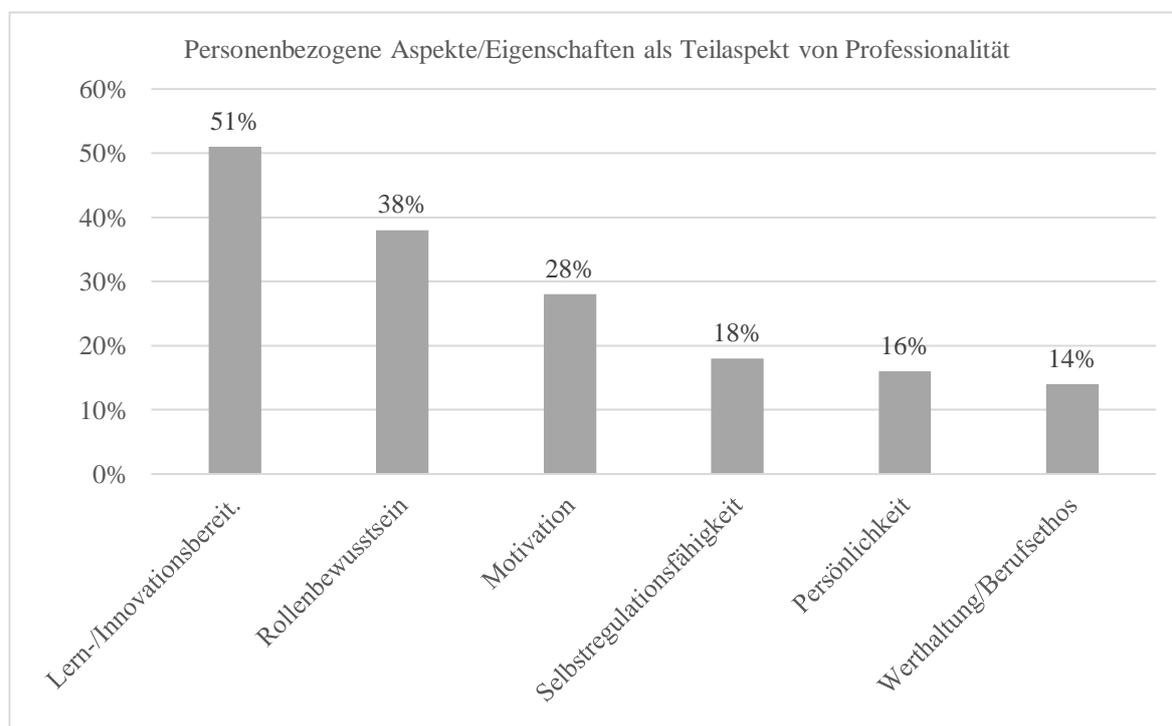
„Eine professionelle, fachlich und pädagogisch fundierte Haltung ist gerade in Elterngesprächen von besonderer Bedeutung. Die Lehrkraft muss in der Lage sein, die Anliegen, Wünsche, Erwartungen und Forderungen der Eltern wahrzunehmen und diesen Gehör zu schenken. Gleichzeitig muss sie in der Lage sein zu erkennen, welche Themen wirklich relevant und auf welcher Ebene sowie mit welcher Intensität sie behandelt werden müssen. Sie muss erkennen, welche Anliegen beispielsweise mit einem kurzen Gespräch geklärt werden können und welche einen längeren und intensiveren Gesprächsbedarf sowie das involvieren weiterer Instanzen benötigen. Zudem muss sie in der Lage sein, sich von bestimmten Thematiken abzugrenzen. Die Elternberatung und Unterstützung bilden einen wichtigen Teil der Lehrerkompetenz.“ (CT7M: 3)

In dieser Aussage wird deutlich, dass die studierende Person die Arbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten als sehr umfangreiche Aufgabe mit vielen Anforderungen an Professionalität im Lehrberuf betrachtet. Einiger dieser Anforderungen an eine professionelle Lehrkraft finden sich auch im Folgenden wieder, wenn die personenbezogenen Merkmale als Teilaspekt von Professionalität beschrieben werden.

8.2.5 Personenbezogene Aspekte/Eigenschaften als Teilaspekt von Professionalität

89 Studierende (80 %) nennen in ihren Arbeitstheorien Merkmale professioneller Lehrkräfte, die hier unter dem Begriff *Personenbezogene Aspekte* zusammengefasst werden. Dabei war es möglich, im weiteren Auswertungsprozess folgende sechs Subkategorien herauszuarbeiten, in die sich die Aussagen der Studierenden einordnen lassen: Lern-/Innovationsbereitschaft, Rollenbewusstsein, Motivation, Selbstregulationsfähigkeit, Persönlichkeit, Werthaltung/Berufsethos (Abbildung 10).

Abbildung 10: Personenbezogene Aspekte/Eigenschaften als Teilaspekt von Professionalität



Im Folgenden werden die Aussagen der Studierenden entsprechend der einzelnen Subkategorien zusammenfassend dargestellt.

Lern-/Innovationsbereitschaft

Besonders häufig – in 56 der ausgewerteten Arbeitstheorien (51 %) – wird der personenbezogene Aspekt von Professionalität formuliert, dass Lehrkräfte über eine Lern- oder Innovationsbereitschaft verfügen müssen. Professionalität äußert sich aus der Perspektive der Studierenden demnach u.a. darin, dass Lehrkräfte Offenheit für Neues bzw. für Veränderungen zeigen. In diesem Zusammenhang spricht ein*e Studierende*r auch von Anpassungsfähigkeit bei Veränderungen im schulischen Kontext und bezieht sich dabei auf die Situation aufgrund der Corona-Pandemie zum Zeitpunkt der Erhebung (AD31J: 2). Neben der Offenheit für Neues konnten diverse Segmente codiert werden, die Aussagen darüber beinhalten, dass professionelle Lehrkräfte sich durch die Bereitschaft zur selbst initiierten Weiterentwicklung, zum Besuch von individuell und institutionell organisierten Fort- und Weiterbildungen sowie zur regelmäßigen Kenntnisnahme neuer bildungsbezogener Forschungsbefunde auszeichnen.

Eine Person bezeichnet es darüber hinaus auch explizit als die Aufgabe einer professionellen Lehrkraft, sich an der Schulentwicklung zu beteiligen:

„Eine professionelle Lehrperson steht auch im Innovationskontext und Entwicklungskontext der Schulen, von internen Gremien zu externen [...].“ (MU611: 6)

Neben der häufig genannten Bereitschaft zu Veränderungen äußern einzelne Studierende explizit die Auffassung, dass auch Mut dazugehört, Innovationen im schulischen Kontext voranzutreiben:

„Zudem benötigt eine Lehrkraft auch Mut, um verschiedene Dinge (Lernmethoden, Förderprogramme, etc.) auszuprobieren und diese zu reflektieren.“ (SH20J: 3)

Rollenbewusstsein

42 Studierende (38 %) nennen oder beschreiben in ihren Arbeitstheorien Merkmale, wie beispielsweise bestimmte Arten des Auftretens einer Lehrkraft, die sie als Kennzeichen von Professionalität verorten. Für diese Merkmale wurde in der induktiven Kategorienbildung die Kategorie „Professionalität beinhaltet Rollenbewusstsein“ erarbeitet. Diese Studierenden erläutern, dass sie eine professionelle Lehrkraft an ihrem sicheren, souveränen oder selbstbewussten Auftreten erkennen. Außerdem tritt nach ihrer Auffassung eine professionelle Lehrkraft als gutes Vorbild für die Schüler*innen in Erscheinung, indem sie sich z.B. selbst an die aufgestellten Regeln hält, zuverlässig und pünktlich ist.

Ein weiterer Aspekt, der von den Studierenden häufig genannt wird und der als bewusste Entscheidung gegen eine Rolle oder ein Rollenbewusstsein ebenfalls in dieser Kategorie verortet wurde, ist die Authentizität. Lehrkräfte müssen demnach authentisch sein, um von den Schüler*innen ernstgenommen zu werden und glaubwürdig zu erscheinen. In diesem Zusammenhang wird ein weiteres Merkmal sehr häufig von den Studierenden genannt: Eine professionelle Lehrkraft müsse Fehler und Wissenslücken zugeben können und Wege finden, damit umzugehen, wenn sie etwas nicht weiß:

„Bei der Formulierung dieser Ansprüche an eine professionelle Lehrkraft wurde absichtlich die Formulierung ‚sollte‘ statt ‚muss‘ verwendet, denn eine professionelle Lehrkraft ist nicht perfekt und kann ebenso ‚Fehler‘ machen und sich ‚verbessern‘. Meines Erachtens nach ist es jedoch wichtig, dass eine professionelle Lehrkraft sich aber auch ihre ‚Fehler‘ eingestehen kann und dies auch vor anderen, wie z. B. den SuS.“ (CM10N: 4)

In Abgrenzung zum Aspekt Lern-/Innovationsbereitschaft wurden hier die Aussagen subsumiert, die sich auf den eigenen Umgang der Lehrkraft mit Fehlern und Wissenslücken beziehen.

In einigen Segmenten ließen sich zudem Ausführungen von Studierenden finden, die auf die äußere Erscheinung von Lehrkräften eingehen. Die Studierenden schildern, dass eine professionelle Lehrkraft ein „gepflegtes Äußeres“ (AR1N: 4) bzw. einen „ordentlichen, gepflegten Look“ (MC2910: 5) haben und Kleidung tragen solle, in der sie sich wohlfühle, damit sie selbstbewusst auftreten kann.

Motivation

In 31 Arbeitstheorien (28 %) nennen Studierende Motivation oder Interesse an dem Beruf der Lehrkraft als Voraussetzung für Professionalität:

„Als wichtige Voraussetzung für ein professionelles Handeln von Lehrpersonen ist für mich die Motivation. Ich finde, als Lehrkraft sollte man engagiert sein und Freude an seinem Beruf haben. In der Schule fand ich früher nichts schlimmer als Lehrkräfte, die lustlos in die Klasse kamen und einfach Seiten im Buch durchgearbeitet haben.“ (SA06M: 2)

In diesen Arbeitstheorien ließen sich zum Aspekt Motivation Segmente codieren, die das Engagement von Lehrkräften sowie die eigene Freude an der beruflichen Tätigkeit thematisieren. Darüber hinaus finden sich Aussagen dahingehend, dass der Beruf als Berufung betrachtet werde und seitens der Lehrkräfte Leidenschaft für die Tätigkeit vorhanden sein müsse. Insbesondere Interesse und Leidenschaft für die Arbeit mit den Schüler*innen und für die eigenen Unterrichtsfächer und die dazugehörige Thematik werden von den Studierenden als Zeichen von Professionalität präzisiert.

Selbstregulationsfähigkeit

Die Kategorie der Selbstregulationsfähigkeit als personenbezogener Aspekt wurde dem induktiven Kategoriensystem hinzugefügt, da 20 Studierende (18 %) Merkmale nennen, die darauf schließen lassen, dass Professionalität von Lehrkräften ihrer Auffassung nach eine bestimmte Form der Selbstregulation einschließt, die sich im Umgang mit Herausforderungen und Anforderungen zeige. Die genannten Aspekte beziehen sich auf zwei Schwerpunkte: Auf das Handeln der Lehrkraft in Unterricht und Schule und auf den Umgang mit Anforderungen und Emotionen im oder aus dem privaten Kontext.

Der erste Schwerpunkt umfasst codierte Segmente, die sich beispielsweise darauf beziehen, dass professionelle Lehrkräfte sich im Unterricht nicht aus der Ruhe bringen lassen oder dass sie Unterrichtsstörungen durch Schüler*innen nicht auf die eigene Person beziehen dürfen.

Im zweiten Schwerpunkt werden in den Arbeitstheorien Aspekte genannt wie: Work-Life-Balance, abschalten zu können von der Arbeit, eine angemessene Erwartungshaltung gegenüber der eigenen Person. Die Studierenden erläutern die Selbstregulationsfähigkeit im privaten Kontext in zwei Richtungen. Zum einen trägt nach ihren Ausführungen eine professionelle Lehrkraft das Privatleben und die privaten Emotionen nicht in die Schule:

„Zudem sollte man sich nicht von Aspekten aus dem Privatleben oder anderen Dingen, die die eigene Stimmung privat beeinflussen, ablenken lassen. Wenn die Lehrkraft in der Schule ist, gilt es, sich auf die dortigen Aufgaben zu fokussieren und sich andere Sachen nicht anmerken zu lassen.“ (BB13J: 6)

Zum anderen nimmt eine professionelle Lehrkraft aus der Perspektive der Studierenden die Arbeit und daraus resultierende Emotionen nicht mit in das Privatleben:

„Auf der anderen Seite ist es aber auch wichtig, dass man als professionelle Lehrperson die Arbeit und die Emotionen nicht mit nach Hause nimmt. Um auch langfristig motiviert zu sein, ist es demnach wichtig, einen Cut zwischen Alltag und Beruf ziehen zu können und dies nicht zu sehr zu verbinden.“ (SA06M: 2)

Persönlichkeit

In 18 Arbeitstheorien (16 %) lassen sich Ausführungen der Studierenden darüber finden, dass Professionalität durch die Persönlichkeit der Lehrkraft beeinflusst oder bestimmt wird – im positiven wie im negativen Sinne. Dabei wird der Begriff der Persönlichkeit von den Studierenden sehr allgemein und tendenziell als Schlagwort verwendet. Es lassen sich keine Hinweise auf eine Zuordnung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale für bestimmte praktische Tätigkeiten einer Lehrkraft identifizieren.

Es lassen sich jedoch Aussagen finden, dass dieses Merkmal aus der Perspektive der Studierenden eine notwendige Bedingung für Professionalität darstellt, wie das folgende Zitat zeigt:

„Die Persönlichkeit der Lehrkraft ist auch ein wichtiger Aspekt, ob die Lehrkraft professionell erscheint oder nicht. Es kann sein, dass eine Lehrkraft sehr viel Wissen über die Materie hat, es aber aufgrund von Persönlichkeitsmerkmalen nicht auf eine professionelle Art und Weise vermittelt wird und dadurch ‚unprofessionell‘ wirkt.“ (EM11: 5)

Die Studierenden vertreten in den codierten Segmenten unterschiedliche Perspektiven, ob die Persönlichkeit als stabil und damit unveränderbar betrachtet wird, oder ob die Persönlichkeit durch weitere Schritte der Professionalisierung weiterentwickelt bzw. verändert werden könne:

„Zum einen glaube ich, dass nicht alles, was die Lehrperson betrifft, erlernbar ist. Dies wurde mir auch in meinem EOP bestätigt: ‚Es gibt Eigenschaften als Lehrer, die kann man nicht erwerben, die muss man einfach schon mitbringen.‘“ (MH8J: 3)

„Vor allem die zuletzt aufgelisteten Eigenschaften sind bei einigen Personen von Grund auf eher vorhanden als bei anderen Personen. Grundsätzlich denke ich aber, dass die Eigenschaften in jedem Menschen vorhanden sind, jedoch bei einigen zunächst noch hervorgerufen und ausgebaut werden müssen.“ (SC21N: 5)

Die Merkmale der nötigen Persönlichkeit einer professionellen Lehrkraft werden von den Studierenden nicht im Detail beschrieben, zum Teil werden einzelne Begriffe genannt, um sie zu bestimmen, wie *Gelassenheit*, *Humor*, *Geduld* oder *Neugierde*.

Werthaltung/Berufsethos

In 16 Arbeitstheorien (14 %) lassen sich Aussagen darüber finden, dass eine professionelle Lehrkraft eine bestimmte Werthaltung oder ein bestimmtes Berufsethos gegenüber der beruflichen Tätigkeit vertreten solle. Im Kern beziehen sich die Aussagen auf Aspekte, die wie folgt zusammengefasst werden können:

Eine professionelle Lehrkraft begegne ihrer beruflichen Tätigkeit mit einer angemessenen Ernsthaftigkeit, sei sich ihrer Rolle im Leben der Schüler*innen und der damit einhergehenden Verantwortung bewusst, habe eine tolerante Grundhaltung und sei den Schüler*innen gegenüber positiv eingestellt.

8.2.6 Orientierung an Standards und Qualifikation als Teilaspekt von Professionalität im Lehrkräfteberuf

Die Studierenden nennen in 31 Arbeitstheorien (28 %) Aspekte von Professionalität, welche die Erfüllung von Aufgaben oder die Orientierung an Standards beinhalten. Besonders häufig erläutern die Studierenden in diesem Zusammenhang, dass eine professionelle

Lehrkraft immer gut (insbesondere auf den Unterricht) vorbereitet sei und gute Materialien erstellen müsse. In weiteren Segmenten konnte als Aufgabe von professionellen Lehrkräften die Aussage gefunden werden, dass Professionalität sich darin zeige, dass die Lehrkräfte Evaluationen durchführen, den Erziehungsauftrag erfüllen oder sich an der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht beteiligen.

Neben den Aufgaben einer professionellen Lehrkraft konnten hier auch Erläuterungen dazu gefunden werden, dass diese Lehrkräfte sich an Lehrplänen orientieren und sie in der dafür vorgesehenen Zeit im Unterricht umsetzen können. Ein*e Studierende*r formuliert außerdem, dass eine professionelle Lehrkraft daran zu erkennen sei, dass sie an außerunterrichtlichen Pflichtterminen teilnimmt:

„[...] sowie die aktive Teilnahme an Zeugnis- und Lehrerkonferenzen ist ein absolut wichtiger Bestandteil des professionellen Lehrkörpers.“ (CD111961M: 4)

In diesem Unterkapitel sollen zudem die Aussagen der Studierenden präsentiert werden, die sich mit Qualifikationen im Lehrkräfteberuf auseinandersetzen. Die prozentualen Anteile dieser Textstellen sind zwar als gering zu bezeichnen, aber die Perspektiven hierzu sollen trotzdem dargestellt werden, da hier zwei gegensätzliche Positionen in den Arbeitstheorien zu finden sind. Die eine Position sieht den formalen Abschluss als zwingend notwendig an, um eine professionelle Lehrperson sein zu können:

„Eine professionelle Lehrkraft zeichnet zu allererst aus, dass sie einen akademischen Uniabschluss hat und dementsprechend ‚auf Lehramt‘ studiert hat. Dadurch ist gewährleistet, dass alle professionellen Lehrkräfte (in einem Bundesland) dieselben oder sehr ähnliche, Voraussetzungen mitbringen. Im Gegensatz wäre dazu eine unprofessionelle Lehrkraft, eine Lehrkraft, die aus einem anderen Berufsfeld stammt und nicht die Prüfungen absolviert hat, die für beamtete Lehrkräfte vorgesehen sind.“ (BK21S: 1)

Zu dieser Position ließen sich in elf Arbeitstheorien (10 %) Segmente codieren. Der akademische Abschluss sei laut dieser Aussagen als Qualifikation für Professionalität unabdingbar und wird mit dem für professionelles Handeln notwendigen Wissen gleichgesetzt. In weiteren vier Arbeitstheorien (4 %) lassen sich dagegen Segmente finden, in denen demgegenüber explizit zum Ausdruck kommt, dass eine Qualifikation oder eine abgeschlossene Ausbildung zur Lehrkraft nicht per se zu Professionalität führe:

„Eine Lehrkraft wird professionell, indem sie den richtigen Werdegang durchläuft. Dieser muss nicht zwingend in der Universität stattfinden.“ (US3M: 3)

Hier werden von einer studierenden Person z.B. auch Quereinsteiger*innen genannt, die nach ihrer Aussage auch ohne Absolvierung der regulären Elemente der Lehrer*innenbildung professionell handeln können.

Die Bedeutung von Abschlüssen und Qualifizierungen bzw. des damit verbundenen, erfolgreich absolvierten universitären Studiums, wird im Folgenden noch genauer expliziert. Denn es stellt sich die Frage, welche Sichtweise Studierende dahingehend äußern, *wie* sie die in Kapitel 8.2 genannten Aspekte von Professionalität erreichen und welche Lernwege sie als ausschlaggebend und hilfreich für die Professionalisierung von Lehrkräften erachten. Die Antwort darauf soll der letzte Abschnitt der Ergebnisdarstellung (vgl. Kap. 8.3) liefern, in dem die Sicht auf Professionalisierung seitens der Studierenden dargestellt wird.

Zusammenfassend besteht die Professionalität von Lehrkräften nach den Arbeitstheorien der Studierenden insbesondere aus einer Reihe von Kompetenzen, die Facetten aus den Bereichen Wissen und Können beinhalten und sich auf unterschiedliche Aufgaben und Tätigkeiten des Lehrkräfteberufs beziehen. Neben den Kompetenzen zeichnen sich professionelle Lehrkräfte durch Reflexion aus, sie kooperieren mit anderen Lehrkräften, sorgen für eine gute Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung und halten diese aufrecht. Zudem gelingt es professionellen Lehrkräften aus der Perspektive der Studierenden, Schüler*innen individuell zu fördern und ihr Handeln an den Bedürfnissen der Schüler*innen zu orientieren. Neben diesen Aspekten erläutern die Studierenden in den Arbeitstheorien auch personenbezogene Merkmale von Professionalität, die sich beispielsweise auf die Persönlichkeit, das eigene Rollenbewusstsein oder die Motivation als Lehrkraft beziehen. Darüber hinaus gilt aus der Sicht der Studierenden das Erfüllen der Aufgaben einer Lehrkraft ebenfalls als professionelles Handeln im Lehrkräfteberuf.

Es stellt sich nun die Frage, welche Auffassungen die Studierenden vertreten, wie Lehrkräfte professionell werden und welche Rolle das Praxissemester im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte einnimmt.

8.3 Professionalisierung im Lehrkräfteberuf

Zur Beantwortung der Frage, mit welcher Perspektive die Studierenden auf Professionalisierung von Lehrkräften das Praxissemester beginnen, werden im Folgenden die Ergebnisse nach den entsprechenden Kategorien vorgestellt. Zunächst werden die Aussagen aus den Arbeitstheorien zusammengefasst, die Bedingungen und Einflüsse auf den Professionalisierungsprozess thematisieren (Kap. 8.3.1). Anschließend werden die Wege der Professionalisierung aus der Perspektive der Studierenden vorgestellt (Kap. 8.3.2), bevor zuletzt auf die Rolle des Praxissemesters im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte (Kap.

8.3.3) eingegangen wird. In die Ergebnisse dieses Kapitels fließen Aussagen aus 107 der ausgewerteten Arbeitstheorien (96 %) ein.

8.3.1 Bedingungen und Einflüsse auf den Professionalisierungsprozess

Im Prozess der induktiven Kategorienbildung wurden Aussagen gefunden, die nicht ausschließlich den Weg der institutionellen Professionalisierung erläutern: Eigenschaften/Voraussetzungen für Professionalisierung, Professionalisierung als lebenslanges Lernen und (Lern-)Prozess, Professionalisierung außerhalb der Lehrer*innenbildung und Begleitung als Aspekt von Professionalisierung. Diese verschiedenen Aspekte scheinen demnach für die Studierenden in Bezug auf das Thema Professionalisierung relevant zu sein, weshalb die diesbezüglichen Aussagen im Folgenden beispielhaft dargestellt werden sollen.

Eigenschaften/Voraussetzungen für Professionalisierung

In zehn ausgewerteten Arbeitstheorien (9 %) nennen die Studierenden bestimmte Eigenschaften oder Voraussetzungen, die eine (angehende) Lehrkraft mitbringen müsse, um den Professionalisierungsprozess erfolgreich zu bewältigen.

„Eine grundlegende Voraussetzung [für Professionalität] ist zunächst die Bereitschaft zur Professionalisierung und folglich auch der Wille, eine professionelle Lehrkraft sein zu wollen.“ (AM17O: 3)

Als weitere Eigenschaften oder Voraussetzungen nennen die Studierenden Disziplin, Durchhaltevermögen, Offene Haltung, Übung, Eigenmotivation und Arbeit an sich selbst.

Professionalisierung als lebenslanges Lernen

In knapp einem Drittel der Arbeitstheorien (30 Arbeitstheorien, 27 %) lassen sich Erläuterungen der Studierenden finden, dass aus ihrer Perspektive der Professionalisierungsprozess einer Lehrkraft niemals abgeschlossen sei:

„Der Weg hin zu einer professionellen Lehrkraft ist meiner Meinung nach ein Prozess, der nie enden wird. Professionalität kann auch wieder verlorengehen, wenn die Lehrkraft aufhört, sich mit ihrem Verhalten und Handeln auseinanderzusetzen.“ (IG12N: 7)

Wie das Zitat beispielhaft verdeutlicht, lassen sich in den Arbeitstheorien auch Anmerkungen dazu finden, dass Professionalität kein einmalig zu erreichender oder fester Status sei.

Einige Studierende gehen zudem darauf ein, dass der Professionalisierungsprozess bereits in der eigenen Schulzeit beginne und im Berufsleben weitergeführt werden müsse.

„Der Weg zu einer professionellen Lehrkraft fängt als Schüler*in mit dem ersten Kontakt zu dem Beruf an und führt über das erste Äußern des Wunsches ‚Ich will Lehrer*in werden‘ und über die universitäre Ausbildung bis hin zum Erfahrungen im Beruf sammeln.“ (AD31J: 2)

Die Studierenden argumentieren zum Teil damit, dass der Lehrkräfteberuf einem stetigen Wandel unterzogen sei und sich Lehrkräfte durch kontinuierliche Weiterentwicklung den Bedingungen anpassen müssen. Eine weitere Argumentation von Studierenden ist, dass der Lehrkräfteberuf sehr facettenreich sei und deshalb „zu jeder Zeit in verschiedenen Bereichen dazugelernt und so die Professionalität gesteigert werden“ (RB296: 12) könne.

Professionalisierung als (Lern-)Prozess

„Man wird nicht als professionelle Lehrkraft geboren.“ (A28J: 4)

In 14 der Arbeitstheorien (13 %) lassen sich Aussagen wie die soeben zitierte finden, die so interpretiert werden können, dass diese Studierenden die Prozesshaftigkeit von Professionalisierung als Lernprozess hervorheben wollen. Eine studierende Person verweist darauf, dass die Dauer dieses Prozesses zudem sehr individuell sei:

„Die Professionalisierung von Lehrkräften ist ein individuell lang andauernder Prozess. Meiner Meinung nach beginnt er mit dem Eintritt ins Studium.“ (LC13J: 4)

Besonders häufig äußern sich die Studierenden in den codierten Segmenten dazu, dass der Professionalisierungsprozess viel Zeit bzw. viele Jahre benötige.

Professionalisierung außerhalb der Lehrer*innenbildung

Die Studierenden berichten in 21 Arbeitstheorien (19 %) aus ihrer eigenen Erfahrung, dass sie sich zum Teil auch außerhalb der institutionalisierten Lehrer*innenbildung professionalisiert haben. In vielen Fällen beziehen sich die Aussagen auf Nebenjobs in schulischen Handlungsfeldern, u.a. als Betreuer*in im offenen Ganztage, als Integrationshelfer*in, als Nachhilfelehrer*in und – besonders häufig genannt – als Vertretungslehrkraft. Insbesondere bei der letztgenannten Tätigkeit sind die meisten Studierenden überzeugt, dass sie so bereits maßgeblich zur eigenen Professionalisierung beigetragen habe, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Mein eigener Professionalisierungsprozess ist weiter fortgeschritten als der von ‚normalen‘ Studierenden. Ich habe jeweils ein Schuljahr an einem Gymnasium, an einer Sekundarschule und an einer Grundschule als Vertretungslehrkraft für das Fach Sport gearbeitet. Dementsprechend konnte ich schon einige Erfahrungen sammeln und verschiedene Handlungsweisen für meine Lehrerpersönlichkeit austesten und herausfinden.“ (MS1211: 13)

Über die genannten Nebenjobs hinaus geben einige Studierende berufliche Tätigkeiten an, in denen sie sich aus eigener Perspektive bereits für den Lehrkräfteberuf professionalisiert haben. So lassen sich in den Arbeitstheorien Aussagen über Tätigkeiten als Erzieher*innen und Angaben zu Freiwilligendiensten im sozialen Bereich finden. Ein*e Studierende*r

berichtet über die eigene Professionalisierung durch eine Ausbilder*innentätigkeit junger Soldat*innen bei der Bundeswehr.

Daneben nennen die Studierenden auch Freizeitaktivitäten, die zur Entwicklung entscheidender Kompetenzen für eine professionelle Lehrer*innentätigkeit beigetragen haben:

„Viele genannte Kernpunkte werden aber auch außerschulisch in der Freizeit gefördert, teils ohne, dass sich der*die Lernende darüber bewusst ist. Insbesondere die Sozialkompetenz wird hier aufgegriffen.“ (AF15A: 3)

In dem Zusammenhang werden von den Studierenden auch ehrenamtliche Tätigkeiten in der Kinder- und Jugendarbeit oder Vereinsengagement als erste Schritte der Professionalisierung genannt. Eine studierende Person führt in ihrer Arbeitstheorie zudem den Reifeprozess als Teil der persönlichen Professionalisierung aus:

„Es ist mindestens genauso wichtig, sich außerhalb der Universität zu bilden. Weiterhin findet vor allem neben der universitären Ausbildung persönliche Reife und Entwicklung von eigenen Idealen, Werten und Vorstellungen statt. Ich denke nicht, dass dies die Universitäten leisten können, oder gar leisten müssten. Diese persönliche Entwicklung ist entscheidend, um eine professionelle Lehrperson zu werden.“ (JO17O: 2)

Begleitung als Aspekt von Professionalisierung

Im Zusammenhang mit der Professionalisierung äußern sich 17 Studierende (15 %) zur Rolle von Begleitpersonen in diesem Prozess. Die Studierenden nennen hier sehr unterschiedliche Aspekte, die sich auf die Begleitung und Unterstützung durch Mentor*innen, (erfahrene oder professionelle) Kolleg*innen, Fachleitende oder Dozierende beziehen. Häufig wird in dem Kontext von Fachleitenden, Mentor*innen und Kolleg*innen in den schulpraktischen Lehrer*innenbildungsphasen geäußert, dass die Begleitpersonen im Professionalisierungsprozess die Rolle von Feedbackgebenden in Praxissituationen einnehmen oder als Unterstützungsinstanz in herausfordernden, praktischen Situationen fungieren sollten. Andere Äußerungen gehen darauf ein, dass der Professionalisierungsprozess nicht alleine durchlaufen werden müsse und dass durch Rücksprache und Perspektiven seitens dieser Personengruppe Sicherheit vermittelt werden könne.

Eine studierende Person äußert ihre Kritik an Dozierenden in Professionalisierungsprozessen und fordert eine Auswahl der Begleitpersonen an der Universität:

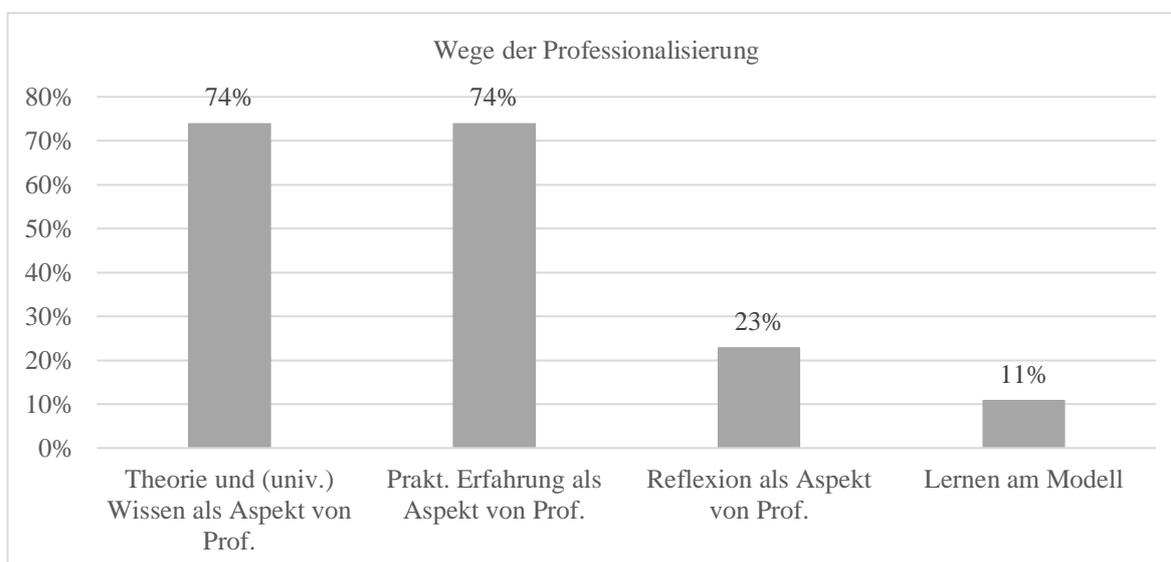
„Außerdem liegen bei Lehrforschern eine zu hohe Autonomie und Spezialisierung vor. Wissenschaftliche Mitarbeiter können sich nach zu großem Belieben spezialisieren. Es handelt sich zu oft um Personen, welche selbst nicht professionell als Lehrpersonen gearbeitet haben. Um gemäß einer Profession lehren und die Professionalisierung erfolgreich zu vermitteln, ist es nötig, dass die Forscher selbst einen Prozess der Professionalisierung von Studenten zu professionellen Lehrkräften mit jahrelanger Lehrerfahrung durchlaufen haben. Die besten professionellen Lehrkräfte werden im theoretischen Optimalfall ausgewählt, um die Lehrerbildung zu begleiten. Sie sind dessen fähig, da sie durch eigene Erfahrung das Zusammenspiel von Theorie und Praxis kennen und daher begleiten können.“ (MU611: 11)

In dieser Aussage wird neben der Kritik an der Ausbildung der an der Universität dozierenden Personen auch deutlich, dass die studierende Person der Erfahrung in der Praxis eine zentrale Bedeutung in der Professionalisierung zuschreibt. Unter anderem auf diese Perspektive wird im weiteren Verlauf eingegangen, wenn die möglichen Wege einer erfolgreichen Professionalisierung aus der Perspektive der Studierenden aufgezeigt werden.

8.3.2 Wege der Professionalisierung

Im Auswertungsprozess der Arbeitstheorien konnten vier Kernpunkte in den Perspektiven der Studierenden erarbeitet werden, welche Wege die Professionalisierung erfolgreich handelnder Lehrkräfte nehmen kann. In die Auswertung fließen hier 102 der 111 ausgewerteten Arbeitstheorien (92 %) ein. Die vier Kernaspekte betreffen *Professionalisierung braucht Theorie bzw. (universitäres) Wissen*, *Professionalität braucht praktische Erfahrung*, *Professionalität braucht Reflexion* und *Professionalität braucht Lernen am Modell* (Abbildung 11).

Abbildung 11: Wege der Professionalisierung



Um ein umfassendes Bild zu bekommen, wie der Professionalisierungsprozess von Lehrkräften aus der Perspektive der Studierenden gestaltet sein muss und welche Komponenten dieser berücksichtigen sollte, werden diese Kernaspekte im Folgenden aus der Studierendenperspektive expliziert. Zuvor soll an dieser Stelle jedoch neben dem absoluten Vorkommen auch deren Relation in den Arbeitstheorien kenntlich gemacht werden. Tabelle 8 zeigt die Anzahl der Arbeitstheorien in Bezug auf die Nennungen der einzelnen Aspekte.

Tabelle 8: Code Relation zu den Wegen der Professionalisierung

Kategorien				Anzahl der Arbeitstheorien (n=101)
Theorie/ Universitäres Wissen	Praktische Erfahrung	Reflexion	Lernen am Modell	
✓	✓	✓	✓	5
✓	✓	✓		13
	✓	✓	✓	0
✓	✓		✓	5
✓			✓	2
✓	✓			42
✓		✓		1
	✓	✓		5
✓				14
	✓			12
		✓		2
			✓	0

Dieser Code Relation ist zu entnehmen, dass insbesondere das kombinierte Vorkommen der Aspekte *Professionalisierung braucht Theorie* und *Professionalisierung braucht praktische Erfahrung* in einer Arbeitstheorie identifiziert werden konnte (42 Arbeitstheorien, 38 %). Außerdem wird eine Kombination aus *Professionalisierung braucht Theorie*, *Professionalisierung braucht praktische Erfahrung* und *Professionalisierung braucht Reflexion* von weiteren 13 Studierenden (12 %) für einen erfolgreichen Professionalisierungsprozess genannt. Zu beachten ist an dieser Stelle, dass die Studierenden im Rahmen der Aufgabenstellung anhand von Leitfragen dazu angeregt wurden, die Frage nach dem Professionalisierungsprozess zu beantworten. Es ist daher möglich, dass sie hier nicht ihre vollständige Perspektive wiedergegeben, sondern nur die für sie wichtigsten Aspekte hervorheben.

Die anhand der Studierendenaussagen identifizierten vier Kernaspekte der Lehrkräfteprofessionalisierung werden im Folgenden jeweils expliziert und so eine zusammenfassende Beschreibung der Kategorien vorgenommen.

Theorie und (universitäres) Wissen als Aspekt von Professionalisierung

Anknüpfend an die Ausführungen in Kapitel 8.2.1, in dem aufgezeigt wurde, dass 59 % der Studierenden Wissen als Aspekt von Professionalität im Lehrkräfteberuf bezeichnen, sollen an dieser Stelle die Perspektiven der Studierenden auf die Rolle der Theorie oder (universitären) Wissens im Professionalisierungsprozess dargestellt werden. In 82 Arbeitstheorien (74 %) lassen sich Aussagen finden, nach denen das ‚Lernen von Theorie‘ oder die Ausbildung von Wissen Teil des Professionalisierungsprozesses von Lehrkräften ist. In le-

diglich 15 der ausgewerteten Arbeitstheorien (14 %) wird von den Studierenden weder Wissen als Zeichen von Professionalität (vgl. Kap. 8.2.1) noch Theorie oder Wissen als Aspekt des Professionalisierungsprozesses genannt.

Die Studierenden äußern sich in vielen Arbeitstheorien dahingehend, dass die theoretische Ausbildung an der Universität als Grundlage oder Basis des Professionalisierungsprozesses angesehen wird. Hier lassen sich ähnliche gelagerte Aussagen finden wie die, die bereits in Kapitel 8.1.1 aufgezeigt wurden, hier jedoch speziell auf die universitäre Wissensvermittlung bezogen sind:

„Diese Professionalisierung geschieht durch theoretisches Hintergrundwissen (didaktisch und fachwissenschaftlich), aber auch durch praktische Erfahrungen und eine damit verbundene Selbstreflexion. Das universitäre Wissen dient dabei als Grundlage für eine professionelle Lehrkraft, auf deren Basis sie handeln kann. Ohne diese Bildung ist eine Professionalisierung aus meiner Sicht gesehen nicht gegeben.“ (CT27A: 4)

In den Arbeitstheorien gehen die Studierenden entweder auf die Bedeutung des universitären Wissens allgemein für den Professionalisierungsprozess ein, oder sie nennen bestimmte Wissensdomänen, die sie im Rahmen der universitären Bildung für relevant halten. Hier lässt sich eine ähnliche Verteilung wie bezogen auf das Wissen als Merkmal für Professionalität (vgl. Kap. 8.2.1) feststellen. Die Studierenden erwähnen sehr häufig das Fachwissen, häufig pädagogisches oder bildungswissenschaftliches Wissen oder zugehörige Themenbereiche, wie z.B. allgemeine Didaktik. Selten wird das fachdidaktische Wissen angesprochen.

Außerdem finden sich vereinzelt Hinweise darauf, dass Studierende neben der Aneignung von theoretischem Wissen der universitären Bildung auch die Aufgabe zuschreiben, Kompetenzen des Wissenserwerbs zu vermitteln:

„Diese [didaktischen] Methoden und natürlich das Fachwissen werden nach meiner Kenntnis hauptsächlich über die Hochschulausbildung vermittelt, gerade wo diese einen aktuellen Stand der Forschung vermitteln. Die universitäre Ausbildung kann aber auch dazu beitragen, die Lehrkräfte dazu zu motivieren und ihnen die nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, in ihrem späteren Berufsleben auch aktuelle Entwicklungen einzubinden und nicht auf einem Status quo zu verharren.“ (IJ2F: 15)

Dahingegen vermutet ein*e Studierende*r, dass nach der universitären Bildung nur noch wenig neues Wissen hinzukomme und somit der Aspekt Wissensaneignung des Professionalisierungsprozesses mit Ende des Studiums quasi abgeschlossen sei:

„Diese Dreiteilung sollte auch beim Professionalisierungsprozess berücksichtigt werden: Fachwissen wird v.a. in der universitären Ausbildung erworben, im späteren Schuldienst kommt nur noch wenig neues Fachwissen hinzu und auch nur, wenn eine intrinsische Motivation bei den Lehrkräften für ihr Fach besteht.“ (AD10J: 4)

In nur 17 der 82 Arbeitstheorien (21 %), in denen universitäres Wissen als Teil des Professionalisierungsprozesses deklariert wird, können keine Segmente mit Aussagen zur Praxis oder zur Erfahrung als Aspekt von Professionalisierung gefunden werden. Es lassen sich im Gegenteil viele Relativierungen in den Segmenten finden. Diese lassen erkennen, dass universitäres Wissen von den Studierenden zwar als wichtig erachtet wird, aber beispielsweise nicht so wichtig wie Praxiserfahrung, oder dass die Auffassung vertreten wird, es führe nur in Verbindung mit der Praxiserfahrung zur Professionalisierung:

„Das universitäre Wissen spielt meiner Meinung nach eine relativ große Rolle für den Professionalisierungsprozess, da dort der Großteil des Wissens erworben wird bzw. erworben werden sollte. Leider wird in der Universität oftmals ein anderer Schwerpunkt im Hinblick auf das Fachwissen gesetzt, welches oftmals in der schulischen Praxis eine geringere Rolle spielt.“ (AR1N: 8)

„Das Studium bietet demnach eine Basis, aber ist nur eine hinreichende Voraussetzung im Zuge einer Professionalisierung.“ (EG5A: 10)

„Die Ausbildung selbst legt hierfür die Grundlage, aber wirkliche Professionalisierung geschieht erst mit wachsender Erfahrung.“ (KG1M: 5)

Ein*e studierende Person konkretisiert die eigene Vorstellung des Verhältnisses von universitärem Wissen und praktischen Erfahrungen im Professionalisierungsprozess folgendermaßen:

„Der Großteil der Professionalisierung findet in der Praxis statt, um dieses pädagogisch, didaktische Theorie-Praxis-Verhältnis einordnen zu können, würde ich es zunächst gerne in Zahlen auszudrücken. Dem universitären Teil der Professionalisierung würde ich ca. 25 % und der Praxis ca. 75 % zuordnen. In meinem Verständnis bedarf es einer langen praktischen Erfahrung, um eine Professionalisierung zu vollziehen.“ (LC13J: 4)

Praktische Erfahrung als Aspekt von Professionalisierung

Die letztgenannten Relativierungen der Bedeutung universitären Wissens spiegeln sich auch in den Perspektiven der Studierenden zur Bedeutung von praktischen Erfahrungen für den Professionalisierungsprozess wieder. In 82 Arbeitstheorien (74 %) erläutern die Studierenden, dass sie praktische Erfahrungen als wichtig für den Professionalisierungsprozess erachten. Zu betonen ist zur Einordnung der prozentualen Angaben an dieser Stelle, dass in der Aufgabenstellung in einer Leitfrage explizit nach der Rolle universitären Wissens für den Professionalisierungsprozess gefragt wurde, jedoch nicht nach der Rolle der praktischen Erfahrung.

Die Erläuterungen in den codierten Segmenten beziehen sich überwiegend darauf, dass Professionalität erst dadurch erlangt werden könne, dass Erfahrungen in schulischen Prozessen gesammelt und dadurch Handlungsrouninen erlangt würden:

„Dies wird nicht durch Auswendiglernen oder die Uni erlangt, sondern ist ein Prozess, der sich über Monate oder Jahre ziehen kann. Dies liegt daran, dass dafür der Kontakt mit den SuS vorhanden sein

muss. Es muss ausprobiert werden, was der Lehrkraft persönlich gut liegt, wie sie mit den SuS umgehen kann. Sie muss lernen, ihre Klasse einzuschätzen, um herauszufinden, welche Methoden und Handlungsweisen bei der Klasse funktionieren – und welche nicht. Die Universität und das Studium kann dafür nur Grundlagen legen und die theoretischen Mittel an die Hand geben, die Erfahrung selbst kann die Lehrkraft jedoch nur aktiv im praktischen Unterricht erlangen.“ (BD27N: 3)

Wie die zitierte Aussage verdeutlicht, schildern die Studierenden in ihren Arbeitstheorien Aspekte von Professionalität, die nach ihrer Einschätzung nur durch praktische Erfahrung und Übung in der Praxis erlangt werden könne. Zusammenfassend nennen die Studierenden dabei folgende Aspekte:

- Klassenführung
- Umgang mit Störungen
- Umgang mit Stress und Zeitdruck (Selbst- und Zeitmanagement)
- Wahrnehmung und Umgang mit der Komplexität von Lehr- und Lernsituationen
- Entwicklung einer Lehrer*innenpersönlichkeit
- Kennenlernen von beruflichen Erwartungen und Abläufen
- Pädagogische und didaktische Vermittlungskompetenz
- Praktisches Wissen
- Leistungsbeurteilung
- Selbstbewusstes Auftreten
- Flexibilität
- Erfahrung mit fachlichen Themen (Annahme: fachliches Wissen wächst durch Erfahrung)
- Interpretation von Schüler*innenverhalten

Diese Aspekte beziehen sich überwiegend auf die oben bereits thematisierten Kompetenzen und Merkmale einer professionellen Lehrkraft (vgl. Kap. 8.2.1). Interessant ist, dass sich in den Arbeitstheorien vielfach Überleitungen zum Professionalisierungsprozess von der Ausführung dieser Kompetenzen und Merkmale einer professionellen Lehrkraft finden. Diejenigen Studierenden leiten demnach unmittelbar die Konsequenz für den Professionalisierungsprozess ab, dass sich bestimmte Aspekte von Professionalität nur durch praktische Erfahrung erlernen ließen.

Einige Studierende begründen die Relevanz praktischer Erfahrungen damit, dass ein vollständiger Kompetenzaufbau nur durch Praxiserfahrung in Abgleich mit der Theorie stattfindet, bzw. dass „die Grenzen und Chancen von Theorie und Praxis“ (JH14F: 3) dort erkundet werden können. Ein*e Studierend*er äußert in diesem Zusammenhang, dass die Universität jedoch auf „echte, authentische und oft nicht vorhersehbare Situationen“

(RB296: 11) nicht vorbereiten könne und deshalb praktische Erfahrungen für den Professionalisierungsprozess zwingend notwendig seien. In dem Zusammenhang wird auch ausgeführt, dass das Nutzen von universitärem Wissen in praktischen Situationen erst noch eingeübt werden müsse:

„Um also nicht nur das Wissen über Modelle und Konzepte des vielseitigen Bereichs des Lehrens und Lernens zu erwerben, sondern auch die Kompetenz zu entwickeln, die Aufgaben und Pflichten des Lehrberufs an der jeweiligen Schule in einer möglichst erfolgreichen Art und Weise erfüllen zu können, ist eine praktische Schulung vonnöten, durch die die Lehrkräfte lernen, vor dem Rahmen ihres theoretischen Wissens in den allgemeinen Bereichen des Unterrichtens, Erziehens, Beurteilens und Innovierens erfolgreich zu handeln.“ (ET10J: 14)

Viele Studierende äußern in den Arbeitstheorien den Wunsch nach mehr Praxiselementen im Studium und kritisieren die lange theoretische Phase der Lehrer*innenbildung:

„Des Weiteren bin ich der Meinung, dass ein früherer Praxiseinbezug für die Ausbildung und auch die Entscheidung für oder gegen eine Laufbahn als Lehrkraft positiv wären. Aus regelmäßigen Phasen in der Praxis könnten die Studierenden viel mitnehmen. Sie könnten das Gelernte anwenden, sich ausprobieren und würden immer wieder Feedback zu ihrem Entwicklungsstand bekommen.“ (SB27D: 5)

„Leider steht in den ersten Ausbildungsjahren die Theorie im Vordergrund der schulischen Vermittlung, sodass praktische Erfahrungselemente erst im Praxissemester erlernt werden können. Diese geringe Wertschätzung auf praktische Elemente erschwert einem Lehramtsstudenten, die beruflichen Erwartungen und Abläufe umfangreich kennenzulernen.“ (DJ1016: 15-16)

Eine studierende Person beschreibt in diesem Kontext, dass auch für die Reflexion über den eigenen Professionalisierungsprozess praktische Erfahrungen nötig seien:

„Dazu ist es notwendig, dass angehende Lehrkräfte schon früh während der universitären Ausbildung mit dem Schulalltag in Berührung kommen, sodass diese immer wieder über ihren eigenen Professionalisierungsprozess reflektieren können.“ (DA2113: 3)

Reflexion als Aspekt von Professionalisierung

Anknüpfend an die zuletzt zitierte Aussage sowie die Ergebnisdarstellung zur Reflexion als Zeichen von Professionalität (vgl. Kap. 8.2.2) wird an dieser Stelle die Rolle von Reflexion im Professionalisierungsprozess aus der Perspektive der Studierenden dargestellt. Dies erscheint sinnvoll, da 26 der 111 Proband*innen (23 %) auf dieses Thema in ihren Arbeitstheorien eingehen.

Zunächst ist anzumerken, dass sich die Studierenden in ihren Arbeitstheorien hierzu tendenziell ungenau äußern, etwa dahingehend, dass sie sich in ihren Professionalisierungsprozessen kontinuierlich, umfassend oder regelmäßig reflektieren müssen. Einige Aussagen lassen sich darüber hinaus zwei verschiedenen Richtungen zuordnen. So führen einige Studierende aus, dass Reflexion als Instrument zur Weiterentwicklung genutzt werden müsse. In diesem Kontext werden von den Studierenden eher einzelne Situationen, Themenfelder oder

gemachte Fehler in praktischen Ausbildungselementen herangezogen, die reflektiert werden müssen, um sich als (angehende) Lehrkraft weiterzuentwickeln:

„Die Ausbildung der sozialen Ebene und der Notengebung erreicht man vor allem durch die angeleitete Reflexion. Es werden neue Perspektiven eröffnet und gewohntes Verhalten und Denken wird überdacht und ggfs. angepasst.“ (EA16M: 17)

Andere Studierende nennen Reflexion dahingegen als Instrument bezogen auf den Professionalisierungsprozess selbst. In diesen Fällen geht es eher um die Reflexion der eigenen „Sein-Sollen-Differenz“ (BH13F: 6) bzw. den Ist-Stand der eigenen Professionalität oder des eigenen Professionalisierungsprozesses.

In Kapitel 8.3.3 wird das Thema Reflexion erneut aufgegriffen und im Rahmen des Praxissemesters als Teil der Professionalisierung aus Perspektive der Studierenden erläutert.

Lernen am Modell

In 12 der schriftlichen Arbeitstheorien (11 %) erläutern die Studierenden, dass das Lernen am Modell aus ihrer Perspektive einen wichtigen Bestandteil des Professionalisierungsprozesses darstellt:

„Da ich insgesamt ein Modellertyp bin, denke ich, dass ich diese Professionalisierungsaspekte besonders gut durch Vorbilder in der Praxis erlernen kann und nicht ausschließlich durch Theorie.“ (CP12M: 2)

Die Studierenden nennen in dem Zusammenhang besonders erfahrene oder professionelle Lehrkräfte als Vorbilder für das Modelllernen:

„Außerdem spielen bei der Ausbildung Mentoren und Mentorinnen sowie Dozent*innen eine wichtige Rolle, da diese oftmals auch als Vorbild fungieren.“ (AR1N: 6)

Wie diese Aussage zeigt, kann es sein, dass Studierende auch Dozierende an der Universität bereits als Modelle für das eigene Handeln als Lehrkraft betrachten. Es lassen sich in den codierten Segmenten zudem Aussagen darüber finden, dass Studierende auch Negativbeispielen eine Wirkung auf das Modelllernen zuschreiben.

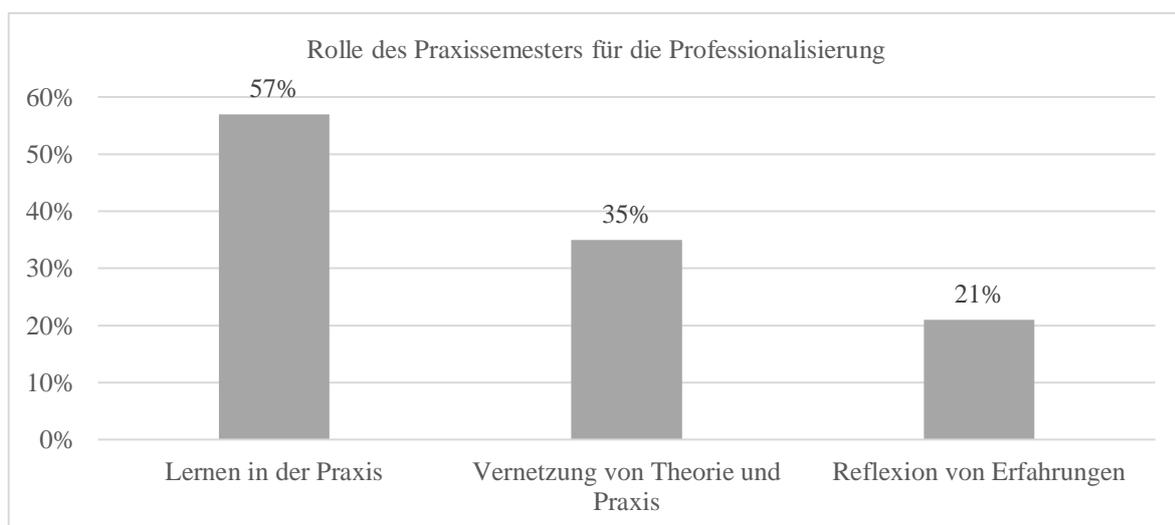
Neben den begleitenden Akteur*innen in der Lehrer*innenbildung als Modelle erwähnt ein*e Studierende*r explizit, dass auch die Lehrkräfte aus der eigenen Schulzeit als Modelle für das eigene Lehrendenhandeln dienen.

Zum Teil gehen die Studierenden in ihren Aussagen bezüglich des Lernens von erfahrenen Lehrkräften konkret auf das Praxissemester ein. Dieser Aspekt soll im Folgekapitel in der Beschreibung, wie sich Studierende das Lernen in der Praxis konkret vorstellen, näher erläutert werden.

8.3.3 Die Rolle des Praxissemesters für die Professionalisierung

In den folgenden Überlegungen werden viele der oben herausgearbeiteten Aspekte bezüglich des Professionalisierungsprozesses noch einmal aufgegriffen und bezüglich der Aussagen der Studierenden zum Praxissemester spezifiziert. Wie bereits erläutert, befanden sich die Studierenden zum Zeitpunkt der Erhebung unmittelbar vor dem Eintritt in das Praxissemester und schildern in den Arbeitstheorien ihre Erwartungen und Hoffnungen bezüglich ihres Professionalisierungsprozesses in diesem Kontext. Im Folgenden liegt der Fokus auf den Aussagen in Bezug auf die Themen *Lernen in der Praxis*, *Vernetzung von Theorie und Praxis* und *Reflexion von Erfahrungen* spezifisch im Kontext der Erwartungen zur Professionalisierung im Praxissemester (Abbildung 12).

Abbildung 12: Die Rolle des Praxissemesters für die Professionalisierung



Bevor diese Themen näher erläutert werden, wird jedoch auf eine weitere Kategorie eingegangen, die bezüglich der Professionalisierung im Praxissemester gebildet werden konnte:

Die Studierenden tätigen in 38 Arbeitstheorien (34 %) generelle Aussagen dazu, dass das Praxissemester ihrer Auffassung nach zum Professionalisierungsprozess beiträgt. Dies wird zumeist mit anderen Erwartungen an das Praxissemester in Verbindung gebracht und als Schlussfolgerung formuliert:

„Der Professionalisierungsprozess kann durch die aktiv selbstgemachten Erfahrungen aus der Praxis und Auseinandersetzung mit diesen deutlich voranschreiten. Das Praxissemester kann, sofern dieses auch von dem Studierenden selbst entsprechend genutzt wird, einen großen Beitrag zu der Professionalisierung beitragen.“ (CM10N: 4)

Die Studierenden erwarten zudem, anknüpfend an die Erläuterungen zur professionellen Lehrkraft, dass sie ihre eigene Professionalität entwickeln können. Ein*e Studierende*r be-

schreibt das Potenzial des Praxissemesters für die Professionalisierung zudem mit dem Argument des bewertungsfreien Schutzraums für das erste Ausprobieren im schulischen Kontext:

„Das Praxissemester eignet sich sehr gut zur Professionalisierung, weil man als StudentIn noch eine Art ‚Welpenschutz‘ an der Schule genießt und sich somit erstmal ausprobieren kann, bevor es ins anspruchsvolle Referendariat geht.“ (EM11: 18)

Zudem lassen sich Aussagen in den Arbeitstheorien finden, dass die Studierenden sich eine Rückmeldung zum „eigenen Ist-Zustand“ (CT27A: 6) des Professionalisierungsprozesses erhoffen.

Lernen in der Praxis

In 63 Arbeitstheorien (57 %) beschreiben die Studierenden, dass das Praxissemester zur Professionalisierung beitragen könne, da ihnen in dieser Zeit ein Lernen in der Praxis möglich sei. Viele Studierende erläutern dabei grundsätzlich, dass sie sich vom Praxissemester viele Erfahrungen versprechen. Die Aussagen lassen sich drei verschiedenen Aspekten des Lernens in der Praxis zuordnen: a) Einblicke in den Lehrkräfteberuf, b) Lernen von erfahrenen Lehrkräften und c) Lernen durch eigenes Handeln. Diese drei Aspekte sollen im Folgenden genauer erläutert werden.

a) Einblicke in den Lehrkräfteberuf

Die Studierenden hoffen, im Praxissemester etwas über den Alltag einer Lehrkraft zu lernen und einen Einblick in die Realität des Lehrkräfteberufs zu erhalten. Dabei beziehen sie sich z.B. auf die komplexen Zusammenhänge des Berufs und bringen die Hoffnung zum Ausdruck, diese kennenzulernen.

„Es ist also durchaus sinnvoll, theoretische und praktische (Praxissemester) Erfahrungen im Studium zu machen, um reale Prozesse und Situationen in der Schule zu erleben, die in der Theorie schwer darzustellen sind.“ (NJ29J: 11)

Darüber hinaus wurden Aussagen in den Arbeitstheorien gefunden, dass das Praxissemester die Möglichkeit biete, einen Perspektivwechsel von der*dem Schüler*in zur Lehrkraft zu erleben und dadurch neue Einblicke in den Lehrkräfteberuf zu bekommen. Es finden sich zudem Stellungnahmen dazu, dass die Studierenden im Praxissemester ihre Berufswahl prüfen oder reflektieren und die Grenzen und Herausforderungen des Berufs kennenlernen können.

b) Lernen von erfahrenen Lehrkräften

Viele Studierende äußern die Erwartung, im Praxissemester viel von erfahrenen oder professionellen Lehrkräften lernen zu können. Die Studierenden erläutern bezüglich dieses

Aspekts insbesondere, dass sie in Austausch mit den Lehrkräften treten möchten und von deren Hilfe profitieren wollen:

„Dabei bietet das Praxissemester den Vorteil, dass ich keiner bedeutenden (also benoteten) Beurteilung unterliege und bei vielen verschiedenen Lehrkräften nach Hilfe, Unterstützung, Feedback, usw. fragen kann.“ (IG12N: 17)

Andere Studierende betonen die Erwartung, im Praxissemester das Handeln der Lehrkräfte nachvollziehen zu können und von deren Wissen und Erfahrung zu lernen. Einige Studierende erläutern, dass sie erfahrene Lehrkräfte beobachten möchten und daraus lernen wollen, oder sich dadurch Anregungen für den eigenen Unterricht erhoffen.

„Es bietet die Chancen, zum einen bereits professionellen Lehrkräften bei ihrer pädagogischen Arbeit zuzuschauen und lehrreiche Eindrücke zu sammeln, andererseits aber auch, selbst Erfahrung im Umgang mit den SuS zu sammeln und somit seine eigene Professionalität weiterzuentwickeln und auszubauen. Die Mischung aus einer beobachtenden und eigenaktiven Rolle bietet eine sinnvolle und nützliche Lernerfahrung, welche einen Beitrag im Werdegang hin zu einer professionellen Lehrkraft leistet.“ (SC21N: 5)

Ein*e Studierende*r sieht diese Lerngelegenheiten jedoch in Abhängigkeit von den Mentor*innen:

„Für das Fach Sport sehe ich das Praxissemester deutlich kritischer und ist für mich sehr Mentorabhängig. Wenn ich einen Mentor bekomme, der selber sehr guten Sportunterricht anbieten, stellt die Hospitation kein Problem dar. Sollte mein Mentor allerdings eine ‚durchschnittliche‘ Sportlehrkraft sein, wird das Praxissemester relativ unattraktiv. Durch meine fast 10-jährige Erfahrung als Trainer in allen Altersklassen (Fußball) und meine fast dreijährige Vertretungslehrerzeit habe ich schon einiges an Erfahrungen sammeln können und denke, dass ich selber schon auf dem Niveau eines durchschnittlichen Sportlehrers agieren kann.“ (MS1211: 15)

Das Lernen durch erfahrene Lehrkräfte vollzieht sich aus der Perspektive der Studierenden außerdem durch das Feedback der Lehrpersonen zu der eigenen praktischen Tätigkeit der Studierenden.

c) Lernen durch eigenes Handeln

Die meisten Studierenden beziehen sich in ihren Arbeitstheorien jedoch auf das eigene Handeln während des Praxissemesters und die daraus resultierenden Lerngelegenheiten. Die Studierenden möchten nach eigenem Bekunden selber tätig werden und viel unterrichten, viele Methoden ausprobieren und dadurch viele praktische Erfahrungen sammeln. Eine studierende Person nennt in diesem Kontext auch den Begriff „learning by doing“ (SM111: 4). In diesem Kontext betonen die Studierenden dabei u.a. den direkten Kontakt zu den Schüler*innen, der in dieser Phase der Professionalisierung die erste richtige, über einen längeren Zeitraum bestehende Möglichkeit für praktische Erfahrungen biete. Die Studierenden möchten durch die praktische Tätigkeit als Lehrperson lernen zu unterrichten und Wissen zu ver-

mitteln und sich in der Rolle als Lehrperson ausprobieren. Durch die praktischen Erfahrungen erhoffen sich die Studierenden, mehr Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu bekommen sowie Grundlagen eines kompetenten Auftretens und eines routinierten, sicheren Handelns zu erlernen.

„Für mich persönlich kann das Praxissemester zu meiner Professionalisierung beitragen, indem ich eine gewisse Routine und darüber ein selbstbewusstes Auftreten auch in klassenspezifischen Situationen entwickle.“ (IJ2F: 16)

Einige Studierende gehen auf bestimmte Aspekte ein, die sie durch das eigene Handeln im Praxissemester erproben oder lernen möchten, wie beispielsweise den Umgang mit Heterogenität in der Schüler*innenschaft, Nähe und Distanz, Elterngesprächen, Benotung, Zeitmanagement sowie Belastungen.

Viele Studierende betrachten die praktischen Lernerfahrungen des Praxissemesters außerdem als Vorbereitung für das Referendariat, um dort ihren Professionalisierungsprozess fortsetzen zu können, und als Erleichterung für den Einstieg in das Berufsleben.

Vernetzung von Theorie und Praxis

Das Praxissemester kann aus der Perspektive von 39 Studierenden (35 %) zur Professionalisierung beitragen, indem hier eine Vernetzung von Theorie und Praxis stattfinden kann. Die Studierenden nennen verschiedene Möglichkeiten, wie diese Vernetzung ablaufen könne, die im Folgenden erläutert werden.

Häufig wird die Erwartung formuliert, im Praxissemester das universitäre Wissen in der Praxis aktiv anwenden zu können. Konkret lassen sich in den Aussagen der Studierenden in dem Kontext außerdem Begriffe wie *erproben*, *umsetzen*, *nutzen*, *einbinden* oder *einsetzen* finden. Diese Begriffe deuten auf einen erwarteten direkten, technokratisch gedachten Handlungsbezug des universitären Wissens für die Praxis hin. Darüber hinaus lassen sich auch Formulierungen finden, dass das universitäre Wissen in der Praxis *reflektiert*, *wiedergefunden*, *verknüpft* oder *auf die Probe gestellt* werde. Auch hier ist der direkte Bezug von universitärem Wissen für die Praxis implizit, der in den Arbeitstheorien jedoch nicht weiter erläutert wird.

Zusätzlich gibt es Angaben dazu, dass im Praxissemester erforscht werden könne, inwiefern das universitäre Wissen von erfahrenen Lehrkräften umgesetzt wird bzw. in deren Handeln wiederentdeckt werden kann. Hier kann auch auf das Eingangszitat der vorliegenden Studie verwiesen werden:

„Es gibt doch nicht vieles, das schöner ist, als das Gefühl, etwas, das einem theoretisch bekannt ist, in einer konkreten praktischen Lebenssituation zu erkennen – eine Art Epiphaniemoment. Ich hoffe,

dass mir das Praxissemester genau diese Möglichkeiten zur Professionalisierung meiner Lehrperson bieten kann.“ (CP12M: 2)

An dieser Stelle bleibt jedoch unklar, ob sich die Aussage auf das Wiedererkennen bei beobachtetem Lehrendenhandeln oder bei dem eigenen Handeln als Lehrkraft bezieht.

Darüber hinaus ist anzumerken, dass die im Rahmen der Studie sinnvolle zusammenfassende Präsentation der Aussagen der Vielfalt der Studierendenaussagen an dieser Stelle nicht gerecht werden kann. Die folgenden Ausführungen gelten in der Regel den Aussagen einzelner studierender Personen und werden als exemplarisch ausgewählte Formulierungen herangezogen. Sie sollen Aussagen zur Vernetzung bzw. zur Beziehung von universitärem Wissen und praktischem Handeln oder praktischen Erfahrungen während des Praxissemesters aus der Perspektive der Studierenden verdeutlichen.

Eine* Studierende*r erläutert z.B., dass das Praxissemester aus ihrer*seiner Sicht „in einem konstruktivistischen Sinne, dazu dienen kann, ein bestehendes Bild und in der Universität erarbeitetes Wissen zu Schule und Unterricht durch praktische Erfahrungen auf seine Grenzen und Konflikte zu überprüfen und weiterzuentwickeln.“ (BA4J: 6)

Die folgende Aussage bezieht sich auf bestimmte Wissensdomänen und deren Vernetzung mit der praktischen Tätigkeit:

„Außerdem kann es mir helfen, gerade das Methodenwissen aus dem Studium anzuwenden und damit zu festigen und zu vertiefen. Bezogen auf das Fachwissen kann es mir helfen, aus der Menge des im Bachelor und Master erlangten Wissens die wesentlichen Schwerpunkte herauszufiltern, die an der Schule gelehrt werden.“ (IJ2F: 16)

Eine weitere Aussage fokussiert die Begleitung durch die Universität während des Praxissemesters und die dadurch entstehende Vernetzung von Universität und den praktischen Erfahrungen:

„Das Praxissemester wird die bisher längste Praxiserfahrung mit den meisten eigenen Unterrichtsgelegenheiten und der meisten verfügbaren Theorie im Hintergrund sein; zusammen mit der kontinuierlichen Begleitung an der Universität wird das Praxissemester den entscheidenden Beitrag zu meiner Professionalisierung im Studium darstellen.“ (NL3A: 3)

Ob die Person damit auch das universitäre Wissen meint, bleibt an dieser Stelle offen.

Eine andere Erläuterung thematisiert die Vernetzung von universitärem Wissen im Anschluss an die gemachten, praktischen Erfahrungen durch Reflexion:

„Hier kann ich reflektieren – auf Basis meines Wissens aus der Universität –, inwieweit die Stunde erfolgreich war, also ob die Lernziele erreicht wurden.“ (RJ8J: 3)

Eine weitere Vernetzung von universitärem Wissen in Verbindung mit einer vergangenen praktischen Erfahrung thematisieren zwei Studierende in der anschließenden Begründung und Argumentation des Handelns:

„Im Rahmen des Praxissemesters kann diese Verbindung von dem theoretischen Wissen und der praktischen Umsetzung zu einer Professionalisierung führen. Sowohl durch das fachliche als auch durch das pädagogische und didaktische Wissen einer Lehrkraft können Handlungen argumentiert und begründet werden.“ (ZC120670J: 3)

„Darüber hinaus geschieht ein großer Teil der Entwicklung der eigenen professionellen Lehrerpersönlichkeit, indem der selbst konzipierte Unterricht von den Studierenden auf verschiedenen Ebenen analysiert wird. In der Vorbereitung und der Reflexion des eigenen Unterrichts wird auch die Relevanz des universitären Wissens zum Vorschein treten, da die Studierenden besonders in solchen Situationen bestimmte Theorien und Inhalte aus verschiedenen Seminaren und Vorlesungen aufgreifen, um ihr Lehrerhandeln zu erläutern.“ (RS18M: 3)

Ein*e weitere Studierende*r sieht in der Vernetzung von universitärem Wissen und praktischen Erfahrungen den größten Lernfortschritt in der eigenen Professionalisierung:

„Denn die direkte Verbindung von Theorie und Praxis aus den eigenen Erfahrungen heraus ermöglicht den größtmöglichen Lernfortschritt.“ (US3M: 3)

Die zitierten Aussagen lassen erkennen, dass diese Studierenden sehr unterschiedliche Perspektiven bezüglich der Vernetzung von universitärem Wissen und praktischen Erfahrungen einnehmen. Grundsätzlich wird aber deutlich, dass diese Studierenden den Zusammenhang zwischen universitärem Wissen und dem praktischen Lehrendenhandeln im Praxissemester als Teil einer erfolgreichen Professionalisierung verstehen.

Reflexion von Erfahrungen

Wie oben bereits in Bezug auf die Anzeichen von Professionalität im Lehrkräfteberuf (vgl. Kap. 8.2.2) sowie als einen Weg der Professionalisierung (vgl. Kap. 8.3.2) beschreiben die Studierenden die Relevanz von Reflexion auch im Kontext des Praxissemesters in 23 Arbeitstheorien (21 %). Die Reflexion kann sich aus der Perspektive der Studierenden auf zwei unterschiedliche Schwerpunkte konzentrieren. Zum einen erläutern die Studierenden, dass sie sich im Praxissemester selbst reflektieren wollen:

„Beispielsweise im Praxissemester können wir eine Stunde halten und diese dann mit der Lehrkraft der Schule besprechen. Hier kann ich reflektieren – auf Basis meines Wissens aus der Universität –, inwieweit die Stunde erfolgreich war, also ob die Lernziele erreicht wurden. Neben der Reflexion über Methoden und Ähnliches ist auch die Betrachtung von mir als Lehrperson hierbei relevant. Beispielsweise: Wie trete ich vor die Klasse, oder auch, wie gehe ich mit schwierigen Personen um? Durch das reflektierte Nachdenken erkenne ich dann, was ich bei der nächsten Unterrichtsstunde an mir und/oder meinem Unterricht verbessern kann, um den Schülerinnen und Schülern eine lehrreiche Stunde bieten zu können.“ (RJ8J: 3)

In diesem Zusammenhang erwarten die Studierenden – u.a. mithilfe von Kritik oder Feedback seitens der Mentor*innen, Kolleg*innen oder Schüler*innen – das eigene Handeln

oder die eigenen Stärken und Schwächen zu reflektieren. Darüber hinaus möchten die Studierenden aus diesen Reflexionen alternative Handlungsoptionen ableiten können.

An den letztgenannten Aspekt schließt sich der zweite Schwerpunkt für Reflexionsprozesse an. Die Studierenden erwarten, im Praxissemester in praktischen Situationen das Handeln anderer Lehrkräfte beobachten zu können und durch die Reflexion dieser Beobachtungen ebenfalls Handlungsoptionen ableiten zu können:

„Das Praxissemester kann zur Professionalisierung beisteuern, indem man zum einen beobachtet, wie sich die anderen Lehrkräfte in bestimmten Situationen verhalten, und man selber dann darüber reflektiert, ob es angemessen war oder nicht, ob man es genauso gemacht hätte oder nicht und wenn nicht, was man anders gemacht hätte.“ (KR25J: 7)

Einige Aussagen befassen sich neben den zuvor genannten Aspekten von Reflexion auch auf die Möglichkeit, die im Praxissemester gemachten praktischen Erfahrungen in der verbleibenden Studienzeit zu reflektieren und für die weitere Professionalisierung zu nutzen:

„Da im Idealfall sich dem Praxissemester noch weitere ein bis zwei Semester universitäre Ausbildung anschließen, können die Erfahrungen anschließend in Seminaren und Erarbeitungen reflektiert und mit Dozenten und Kommiliton*innen besprochen werden.“ (BA4J: 6)

Abschließend verdeutlicht folgendes Zitat aus einer Arbeitstheorie den Versuch, die Verortung des Praxissemesters in den praktischen Phasen des Professionalisierungsprozesses mithilfe einer Metapher zu veranschaulichen:

„In meinem speziellen Fall erfüllt es dreierlei Funktionen: Ich bekomme die erneute Gelegenheit, meine individuelle Berufswahl zu erproben und ggf. zu hinterfragen, ich erhalte einen detaillierteren Einblick in die ‚tatsächliche‘ Berufswelt, den die Universität mir als solches nicht bieten kann, und ich nehme eine universitär-unterstützte Einübung einer Lehrpersönlichkeit wahr, die auf meinem Weg zu einer professionellen Lehrkraft unabdingbar ist und somit den Eintritt und das Handeln innerhalb des Referendariats erleichtert. In diesem Sinne könnte man es mit dem Fahrradfahren vergleichen: Das Dreirad gleicht dem Eignungs- und Orientierungspraktikum, wo zunächst nur beobachtet und wenig erprobt wird – die Unsicherheit ist also dementsprechend gering, das Rad kann nicht so einfach umfallen. Das Praxissemester hingegen gleicht einem Fahrrad mit Stützrädern; hier besteht der Anspruch, professionelles Handeln zu erproben und durch Anwendung zu erlernen bzw. zu festigen – dies bedeutet, dass zu bewältigende Unsicherheiten größer sind, jedoch weiterhin unter Hilfestellung durch die Universität und begleitende Lehrkräfte. Spätestens mit dem Referendariat werden diese ‚Stützräder‘ abmontiert und man ist angehalten, nach Möglichkeit allein handeln zu können und dabei in der Balance zu bleiben.“ (JH14F: 3)

Das schrittweise Erlernen einer Tätigkeit durch das begleitete Einüben im praktischen Handlungsfeld wird von der studierenden Person mit dem Fahrradfahren-Lernen verglichen. Mit jedem neuen Schritt würden die Anforderungen und Herausforderungen größer. Das Praxissemester vergleicht die studierende Person mit einem Fahrrad mit Stützrädern: Professionelles Handeln soll mit Unterstützung durch Dozierende und Mentor*innen erprobt, erlernt und gefestigt werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Studierenden vielfach zunächst auf allgemeine Einflüsse und Bedingungen des Professionalisierungsprozesses Bezug nehmen. Dabei lassen sich Aussagen dazu finden, dass angehende Lehrkräfte bestimmte Voraussetzungen mitbringen müssen, um den Professionalisierungsprozess durchlaufen zu können, der aus der Perspektive der Studierenden jedoch ein lebenslanger Prozess ist und auch nach der abgeschlossenen Lehramtsausbildung selbstgesteuert fortgeführt werden müsse. Weitere Aussagen thematisieren die Relevanz von Begleitpersonen im Professionalisierungsprozess sowie die außerhalb der institutionellen Lehrer*innenbildung stattfindenden Professionalisierungsprozesse. Bezogen auf die institutionelle Lehrer*innenbildung hingegen fokussieren die Studierenden insbesondere universitäres Wissen, praktische Erfahrungen sowie Reflexion als Wege zu einer erfolgreichen Professionalisierung. Das universitäre Wissen wird in den Studierendenaussagen jedoch häufig relativiert und in Verbindung mit praktischen Erfahrungen als relevant betrachtet. In wenigen Arbeitstheorien wurde darüber hinaus das Lernen am Modell als Weg zur professionellen Lehrkraft genannt. Die Rolle des Praxissemesters für die eigene Professionalisierung schätzen die Studierenden insbesondere dahingehend ein, dass sie im praxisnahen Lernen ihr Wissen und Können erweitern, mithilfe von Reflexion ihren Professionalisierungsprozess voranbringen können sowie eine Vernetzung von Theorie und der praktischen Tätigkeit erleben. Daran anschließend stellt sich die Frage, inwiefern es Studierenden gelingt, im Studium erworbenes wissenschaftliches Wissen in einer Aufgabe für die praktische Tätigkeit während des Praxissemesters zu nutzen und inwiefern ihnen eine Vernetzung verschiedener Wissensdomänen gelingt. Dieser Frage sollen sich die Ergebnisse der Teilstudie 3 widmen, die im Folgenden dargestellt wird.

9 Begründung praxisrelevanter Entscheidungen anhand verschiedener Wissensdomänen und deren Vernetzung (VerLTB)

Mit der bisherigen Darstellung der Studien BeTuPA und StudiPro ist die Perspektive der befragten ausbildenden Akteur*innen sowie der befragten Studierenden auf die Vernetzung von Theorie und Praxis deutlich geworden. Ziel der Studie VerLTB war die Beantwortung der Frage, inwiefern es den Studierenden in der Bearbeitung einer praxisbezogenen Aufgabe gelingt, auf fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse zurückzugreifen. Um sich der Antwort auf diese Frage zu nähern, wurden Studierende im Fach Englisch während des Praxissemesters in einem Lerntagebucheintrag gebeten, anhand einer Fallvignette mithilfe einer angeleiteten Integration separat zur

Verfügung gestellter Inhalte eine Aufgabe für den Englischunterricht zu konzipieren und diese zu begründen. Den Studierenden wurde das Gedicht „Dream Team“ von Frances Nagle aus der Gedichtsammlung von Mechthild Hesse (2011) vorgelegt mit der Aufgabe, 1) daraus eine komplexe Kompetenzaufgabe für eine 7. Klasse zu entwerfen und zu skizzieren und 2) ihre Entscheidungen auf der Grundlage ihres fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Wissens zu begründen (vgl. Kap. 6.3). An dieser explorativ angelegten Studie nahmen elf Studierende teil, deren Lerntagebucheinträge mit der bearbeiteten Aufgabe in die Auswertung einfließen.

Wie in Kapitel 6.3 ausführlich erläutert, wurde für die Auswertung der Lerntagebucheinträge die explorative Inhaltsanalyse gewählt. Auf Basis der initiierten Textarbeit (Kuckartz, 2018) und nach der Generierung erster Kategorien aus dem Material in Anlehnung an die Grounded-Theory nach Strauss und Corbin (2010) wurden die Textdokumente mit der Intention analysiert, weiterführende Fragen und Hypothesen ableiten zu können. Der Fokus der Auswertung liegt dementsprechend nicht etwa auf der inhaltlichen Analyse der von den Studierenden konzipierten Aufgaben oder auf deren Bewertung mit Blick auf die mögliche Anwendung in der Unterrichtspraxis. Vielmehr galt das Erkenntnisinteresse der Art und Weise, wie die Studierenden an die Aufgabenstellung herangegangen sind und wie sie versucht haben, der Anforderung gerecht zu werden, ihre Entscheidungen zu begründen. Anzumerken ist, dass die Studierenden hier ausgehend von einer dem Unterrichtsentwurf ähnlichen Konzeption dazu angeregt wurden, kontextuell zu denken und in ihren Begründungen aus den Wissensdomänen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu schöpfen. Ziel der Analyse war es, Begründungen und Vernetzungen zu identifizieren und den Grad der Vernetzung einzuordnen. Im Folgenden wird zunächst zusammenfassend das Ergebnis der deskriptiven Materialanalyse präsentiert und aufgezeigt, wie die Studierenden die Lerntagebucheinträge aufgebaut haben (Kap. 9.1). Anschließend werden die kategorial zu unterscheidenden Begründungen der Studierenden erläutert (Kap. 9.2). In einem letzten Schritt werden die Vernetzungen der in Aufgabenteil 2) abgefragten Wissensdomänen dargestellt (Kap. 9.3).

9.1 Deskriptive Analyse der Lerntagebucheinträge

Die vorliegenden elf Textdokumente der Studierenden haben einen durchschnittlichen Umfang von 963 Wörtern. Die Spannweite liegt zwischen 371 und 1.687 Wörtern. Diese starke Heterogenität verweist auf eine mehr oder minder tiefgehende Auseinandersetzung

mit der Aufgabenstellung. Diese Unterschiedlichkeit der Bearbeitung spiegelt sich ebenfalls in der Verschiedenartigkeit der Gliederungen. So war es bei einigen Lerntagebucheinträgen sinnvoll, die von den Studierenden konzipierte Aufgabenstellung mit in den Umfang einzurechnen, bei anderen hingegen nicht. Die verschiedenen Herangehensweisen der Studierenden werden im Folgenden dargestellt.

Einige Studierende haben sich sehr strikt an der Aufgabenstellung orientiert und in einem ersten Bearbeitungsteil die konzipierte Aufgabe niedergeschrieben. Bei sechs Lerntagebucheinträgen erläutern die Studierenden zusätzlich vor oder nach der selbst konzipierten Aufgabenstellung u.a. Rahmenbedingungen zur Lernumgebung, Voraussetzungen der Lernenden bezüglich des Vorwissens, Stundenverlaufspläne oder das benötigte Material. Ein*e Studierende*r hat für die selbst konzipierte Aufgabe ein Arbeitsblatt für die Schüler*innen erstellt, in einem anderen Lerntagebucheintrag findet sich die Beschreibung einer fiktiven Lerngruppe, für welche die Aufgabe konzipiert ist. In einem per Gliederung getrennten zweiten Bearbeitungsteil gehen die Studierenden der Aufgabenstellung nach und begründen bzw. erläutern die selbst konzipierte Aufgabe für den Englischunterricht. In zwei Lerntagebucheinträgen wurde die zweite Aufgabe so bearbeitet, dass die Begründung nach Wissensdomänen getrennt erfolgt, ähnlich wie dies in der Aufgabenstellung für die Studierenden formuliert wurde. Eine Person definiert einleitend die komplexe Kompetenzaufgabe und stellt anschließend die nach diesen Kriterien erstellte Schüler*innenaufgabe vor. Abschließend folgt die Begründung der gewählten Konzeption. Zwei Studierende bearbeiten die zweiteilige Aufgabe in einem geschlossenen Text ohne Gliederung. In diesen beiden Lerntagebucheinträgen liegt jeweils ein Fließtext vor, in den die Beschreibung von möglichen Arbeitsaufträgen für die Schüler*innen integriert ist, wobei die Konzeption zugleich erläutert wird. Auffällig ist, dass es sich in beiden Fällen tendenziell um einen Stundenverlaufsplan handelt und beide Studierende ihre Texte im Konjunktiv II formuliert haben. Diese beiden Lerntagebucheinträge ähneln einem verschriftlichten Gedankenprotokoll, in dem dargelegt wird, welche Möglichkeiten es gibt, ausgehend von dem Gedicht „Dream Team“ eine Aufgabe für den Englischunterricht zu konzipieren, und welche Herangehensweisen in Bezug auf einzelne Teilaufgaben oder Arbeitsphasen denkbar sind.

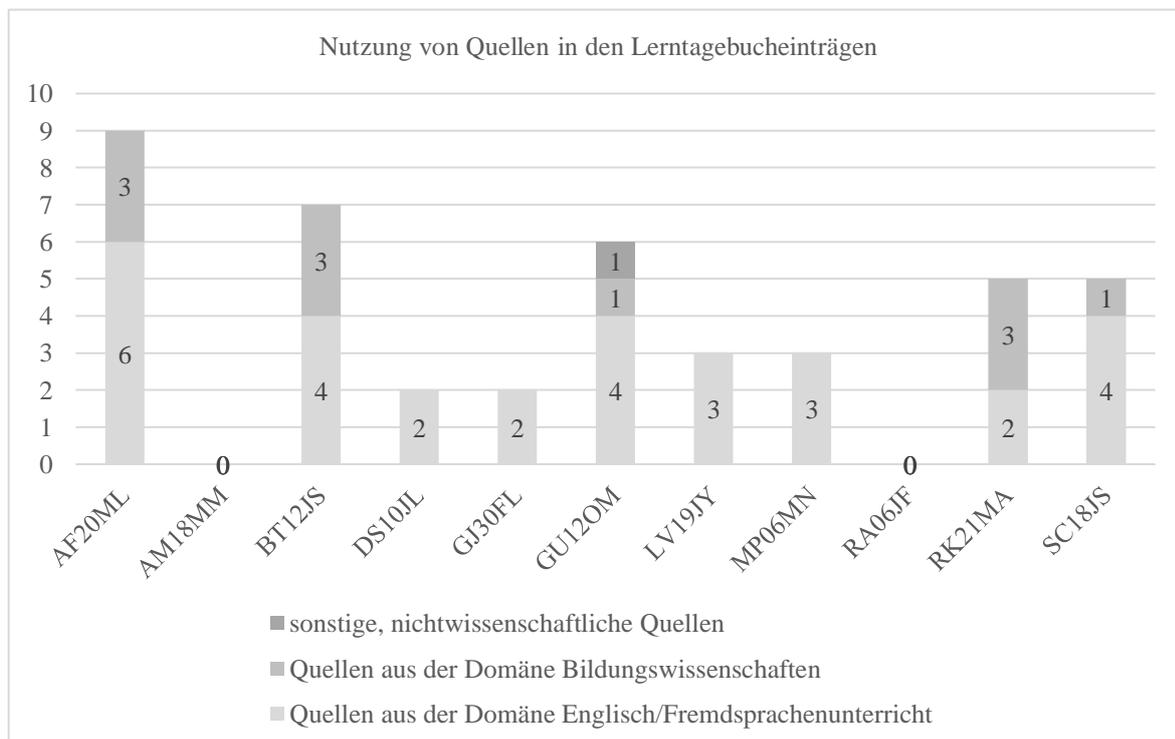
Auch in Bezug auf standardisierte Elemente wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens unterscheiden sich die Lerntagebucheinträge erheblich. Signifikant erscheint die Nutzung von Quellenangaben in den Begründungen, um die Herkunft der Ausführungen als

fremdes Gedankengut zu belegen oder die Richtigkeit behaupteter Sachverhalte zu verifizieren. An dieser Stelle ist noch einmal zu betonen, dass mit den Studierenden in den Vorbereitungsveranstaltungen das Schreiben eines vollständigen Lerntagebucheintrags eingeübt wurde. Dabei wurde auch die Relevanz von wissenschaftlichen Quellen bei der Bearbeitung der Aufgaben im Lerntagebucheintrag nachdrücklich thematisiert. Abbildung 13 zeigt die Nutzung von Quellen bzw. die Referenz auf Quellen nach Quantität und ihre Zuordnung zu den abgefragten Wissensdomänen.

Bei der Betrachtung der Quellennutzung sind einige Aspekte hervorzuheben, in denen sich die Lerntagebücher der Studierenden unterscheiden: Beim Lerntagebucheintrag DS10JL sind beide Quellen nur im Literaturverzeichnis aufgelistet, werden jedoch im Text nicht als Verweis genannt. Es ist also lediglich zu vermuten, dass sich einige Aussagen des Textes auf diese Quellen beziehen, der genauere Bezug wird nicht deutlich.

In den Lerntagebucheinträgen AM18MM und RA06JF wurden keine Quellen genutzt bzw. angegeben, weder im Text noch im Literaturverzeichnis. Wie Abbildung 13 veranschaulicht, wurde in lediglich fünf der elf Lerntagebücher explizit auf Quellen zurückgegriffen, die der Domäne Bildungswissenschaften zuzuordnen sind. Bei den Quellen aus der Domäne Englisch wurden besonders häufig Quellen zur komplexen Kompetenzaufgabe sowie der Kernlehrplan Englisch genannt.

Abbildung 13: Nutzung von Quellen in den Lerntagebucheinträgen



Die deskriptive Analyse der Lerntagebucheinträge zeigt somit eine sehr heterogene Herangehensweise der Studierenden an die Aufgabenstellung, insbesondere bezogen auf die Nutzung von Quellen. So genügen nicht alle Textdokumente dem explizit geforderten Qualitätskriterium eines reflexiven, wissenschaftlichen Zugangs mit belegten Aussagen. Als mögliche Gründe für diese unterschiedlichen Herangehensweisen soll an dieser Stelle die von zwei Studierenden in ihren Lerntagebucheinträgen formulierte Kritik herangezogen werden:

„Zur Gestaltung der komplexen Kompetenzaufgabe, die im folgenden Abschnitt zu finden ist, soll angemerkt werden, dass die gestellte Aufgabe dieses Lerntagebuchs als problematisch, weil etwas zu offen gestellt, empfunden wurde. Die Aufgabengestaltung viel eher schwer, da neben dem Gedicht keinerlei weitere Informationen gegeben sind, beispielsweise in welcher Einheit (eventuell ‚Sports‘ oder doch eher etwas wie ‚Teenage life‘ mit dem Schwerpunkt aus sozialen Gruppen und Ausschluss?), oder mit welchem Ziel es behandelt wird. So fiel es mir schwer, den Fokus zu erkennen, der zu setzen wäre, also warum die Lernenden ausgerechnet dieses Gedicht durchnehmen sollen. Auch stellt sich mir die Frage, ob es um die Analyse, also der Fokus auf der literarischen Gattung liegt, oder eher um den Inhalt, die behandelte Thematik, gehen soll?“ (GU12OM: 6)

Diese Kritik verdeutlicht eine Reihe von Schwierigkeiten, die für diese*n Studierende*n bei der Bearbeitung der Aufgabe entstanden sind. Sie beziehen sich hauptsächlich auf die Einordnung in den Lehrplan und damit verbundene, konkrete Zielsetzungen, die für die Planung einer Aufgabe generell als relevant erachtet werden. Die erwarteten Vorgaben fehlten, und die Möglichkeit, einen eigenen Fokus zu setzen, wurde als viel zu offen wahrgenommen. Die folgende Kritik richtet sich gegen weitere Aspekte der Aufgabenstellung des Lerntagebucheintrags:

„Abschließend möchte ich kurz auf Schwierigkeiten eingehen, die sich bei der Erstellung der Aufgabe ergeben haben. Erstens ist es schwierig, eine Planung vorzunehmen, wenn keine Informationen zur Lerngruppe vorliegen. In diesem Fall ist nicht klar, wie stark Differenzierungsmaßnahmen vorgenommen werden müssen und auf welche besonderen Bedürfnisse ggf. eingegangen werden muss. Des Weiteren ist es nützlich zu wissen, was zuvor im Unterricht behandelt wurde, damit das – möglicherweise vorhandene – Vorwissen der Schülerinnen und Schüler optimal aktiviert und genutzt werden kann. Zudem ist es schwierig und – nach Auffassung des aktuellen Stands der Fachdidaktik (vgl. Thaler, 2014; Grimm, Meyer & Volkmann, 2015) – nicht richtig, eine Stunden- oder Aufgabenplanung von einem bestimmten Material ausgehend vorzunehmen. Stattdessen sollte eine Planung immer von den Bedürfnissen der Lernenden bzw. dem angestrebten Lernziel ausgehen.“ (AF20ML: 54-57)

Zunächst formuliert die Person kritische Aussagen, ohne sie mit wissenschaftlichen Quellen zu belegen, die sich jedoch als implizites, bildungswissenschaftliches Wissen deuten lassen (Orientierung an der Lerngruppe, Differenzierung, Vorwissen). Besonders spannend ist in diesem Fall, dass die studierende Person im weiteren Verlauf auf Quellen verweist und damit das Vorgehen kritisiert, zu welchem die Studierenden in der Aufgabenstellung aufgefordert wurden. Hier kommt eine Haltung zum Ausdruck, die durch kritische Distanz

und die Bereitschaft gekennzeichnet ist, Lehr-Lern-Situationen unter Bezug auf wissenschaftliche Fragen zu reflektieren.

9.2 Kategorial geordnete Begründungen der selbst konzipierten Aufgabenstellung

Im Folgenden werden die kategorial geordneten Begründungen der Studierenden für die von ihnen konzipierten Aufgaben für den Englischunterricht vorgestellt. Als Begründungen werden in diesem Zusammenhang diejenigen Ausführungen der Studierenden verstanden, die eine Entscheidung oder Wahl erläutern, was durch Kausalsätze oder Konjunktionen, Adverbien und Präpositionen gekennzeichnet ist. Wie aus der in der Materialanalyse (vgl. Kap. 9.1) beschriebenen und tendenziell als gering zu bewertenden Nutzung wissenschaftlicher Quellen hervorgeht, gestaltet es sich schwer, Aussagen darüber zu treffen, ob es sich bei den geäußerten Begründungen um explizites Wissen der Studierenden handelt, oder ob sie ihre eigene Meinung wiedergeben. Die eigene Meinung kann jedoch auch durchaus neben Erfahrungen und Überzeugungen aus implizitem Wissen generiert sein, welches auf verinnerlichtem, gelerntem Wissen beruht (vgl. Kap. 4.4). Dieser Aspekt muss an dieser Stelle offenbleiben. Begründungen ohne explizite Literaturangabe können nur vorgestellt, jedoch nicht auf ihre (Wissens)quelle zurückgeführt werden. Im Folgenden werden die durch die initiierte Textarbeit und erste Klassifizierung mittels Kategorienbildung am Material herausgearbeiteten Begründungen aus den Lerntagebucheinträgen dargestellt.

Unklare Begründung ohne Literaturbezug

Die fehlende Nutzung wissenschaftlicher Quellen führt dazu, dass einige Textstellen missverständlich sind oder nicht eindeutig interpretiert werden können, bzw. dass mögliche Argumentationen nur angedeutet sind. Anhand des folgenden Beispiels lässt sich zeigen, dass einige Aussagen der Studierenden auf verschiedene Art und Weise interpretiert werden können:

„Nachdem die Fragen im Plenum beantwortet wurden, sollen die Lernenden Vierergruppen bilden, um das Gedicht analysieren zu können. Durch die Gruppenarbeit haben die Schüler/innen die Gelegenheit, ihre Ideen auszutauschen und sich gegenseitig zu helfen, statt immer die Lehrkraft zu fragen.“ (AM18MM: 19)

Aus dieser Erläuterung lässt sich einerseits herauslesen, dass die Sozialform der Gruppenarbeit eine Stärkung der sozialen-emotionalen Kompetenz fördern soll. Dies wird nicht explizit geschrieben, doch der „Austausch“ und das „Helfen“ könnte darauf hinweisen. Es wird nicht theoretisch begründet, warum Austausch und Hilfe zwischen den Schüler*innen

im Unterricht wichtig sein kann. Der nachgeschobene Nebensatz „statt immer nur die Lehrkraft zu fragen“ kann jedoch auch darauf hindeuten, dass die Sozialform in erster Linie gewählt wurde, um die Lehrkraft zu entlasten, damit diese nicht für Austausch und Hilfe zur Verfügung stehen muss. Es können sich jedoch auch beide Aussagen in diesem Zitat verbergen, ohne einander auszuschließen. Dadurch, dass die Begründungen nur angedeutet und nicht explizit ausgeführt wurden, bleibt an dieser Stelle offen, welchen Schwerpunkt die Argumentation für die Gruppenarbeit hat.

Begründungen mit uneindeutigen Wissensquellen

Darüber hinaus lassen sich in den Abschnitten, die explizit oder implizit den Begründungen zuzuordnen sind, Aussagen wie die folgenden finden:

„Aufgabe drei bis fünf ist auf eine Weise gegliedert, dass es für die Lernenden einer siebten Klasse leicht sein wird, die rhetorischen Mittel sowie literarischen Elemente, die im Gedicht vorkommen, zu analysieren.“ (AM18MM: 20)

„Eine von mir erstellte komplexe Kompetenzaufgabe zu diesem Gedicht würde sich in zwei Teile gliedern. Zuerst müsste das Verständnis des Inhalts sichergestellt werden. Dies würde ich zu erreichen versuchen, indem das Gedicht alleine und leise gelesen würde.“ (BT12JS: 3)

Die erste zitierte Aussage ist dadurch gekennzeichnet, dass unter Bezug auf die Aufgabenstellung eine Behauptung zur Funktionalität („es wird für die Lernenden leicht sein“) formuliert wird, ohne diese zu erklären oder zu begründen. Im oben aufgeführten zweiten Zitat wird nicht erläutert, warum das „alleine“ und „leise“ Lesen dazu führt, dass die Schüler*innen den Inhalt des Gedichts verstehen, wenn auch mit „zu erreichen versuchen“ ein Nichtgelingen angedeutet ist. Vielfach werden in diesen Aussagen Erläuterungen gegeben, die auf Tatsachenbehauptungen ausgehen. Im folgenden Zitat beispielsweise wird das Verhalten von Sportlehrkräften – aus der Sicht der studierenden Person – beschrieben und als Voraussetzung für die konzipierte Aufgabe betrachtet:

„Außerdem sollen sie [die Lehrkräfte, Anm. der Autorin] kritisch darüber nachdenken, wie sie solchen Schülern/innen helfen können, damit diese sich besser im Sportunterricht entfalten können. Dies würde auch einen Teil ihrer Lebenswelt darstellen, weil es in jedem Sportunterricht Schüler/innen gibt, die niemand in ihrer Gruppe haben will, da nicht nur Schüler/innen, sondern es auch Sportlehrkräfte gibt, die die ‚schlechten‘ Schüler/innen aufgegeben haben, statt sie zu fördern. Durch die Hausaufgaben können sie lösungsorientiert arbeiten und kritisch über ihr eigenes Handeln nachdenken.“ (AM18MM: 26)

Es scheint also aus der Perspektive dieser studierenden Person eine Tatsache zu sein, dass es Sportlehrkräfte gibt, die auf die von ihr beschriebene Art handeln. Diese Aussage kann z.B. auf eigener oder kollektiver Erfahrung beruhen, auf die Erzählungen anderer Personen oder auf die Kenntnis einer empirischen Studie zurückgehen – die Annahme wird als

allgemeingültige Tatsache präsentiert und vorausgesetzt. Zur Beantwortung der Forschungsfrage der Studie VerLTB kann allein dies festgestellt werden, denn es bleibt unklar, auf welcher Wissensquelle diese Aussage beruht. Ein weiteres Beispiel für den Einbezug der eigenen Meinung als Grundlage für die Entscheidung bezüglich der Aufgabe liefert folgende Aussage:

„Auch wenn das zugrunde liegende Thema möglicherweise kein zentrales, gesellschaftliches Problem ist, so erachte ich dessen Bedeutung für die Lebenswelt der SuS einer 7. Klasse als durchaus wesentlich. Problematiken wie Mobbing und Ausgrenzung werden besonders durch die wachsende Bedeutung der neuen digitalen Medien immer präsenter und schlagen sich somit auch in lebensweltlichen Situationen wie dem Sportunterricht nieder. Die im Gedicht skizzierte Situation hat demnach durchaus Relevanz und bietet sich somit zur Bearbeitung einer komplexen Kompetenzaufgabe an.“ (BT12JS: 23)

Hier wird das Thema Ausgrenzung als „möglicherweise kein zentrales, gesellschaftliches Problem“ eingeordnet, die studierende Person schließt jedoch an, dass sie selbst das Thema für eine 7. Klasse als wesentlich erachtet. Auch in diesem Fall wird nicht deutlich, wie der oder die Studierende zu der jeweiligen Schlussfolgerung gelangt ist.

Das folgende Beispiel steht für Aussagen, in denen Begründungen gegeben werden, ohne ihre Quellen umfänglich kenntlich zu machen. Zwar wird zunächst eine Quelle genannt, die der Fremdsprachendidaktik zugeordnet werden kann. Anschließend werden jedoch weitere Argumentationen zur Aufgabenstellung ausgeführt, bei denen unklar bleibt, ob sich diese weiterhin auf die Quelle beziehen, oder ob hier die eigene Meinung wiedergegeben wird:

„Als schriftliche Weiterführung und eine Art kreative Aufgabe könnten die SuS aus der Sicht der in dem Gedicht genannten Personen eine Art Tagebucheintrag verfassen. Laut Harmer 2007 handelt es sich bei kreativen Schreibaufgaben um besonders aktivierende und motivierende Aufgaben, die von den SuS gerne auch vorgetragen werden (vgl. Harmer 2007). Es muss jedoch beachtet werden, dass benötigte Strukturen bereits zuvor behandelt wurden, um in einer kreativen Aufgabe angewandt werden zu können. Es sollte eine Mindestanzahl von If-Sätzen von dem Lehrer vorher festgelegt werden und die Kreativaufgabe sollte Redemittel eines Tagebucheintrages enthalten.“ (SC18JS: 11)

Das Beispiel dieses Textdokuments macht allerdings auch deutlich, dass es sich auch um einen unsicheren, ungenauen Umgang mit wissenschaftlichen Quellen und deren Zitation handeln kann, der zu diesen Unklarheiten oder Unstimmigkeiten führt.

Begründung mit ‚Begriffsdropping‘

Besonders häufig finden sich in den Begründungen nur Schlagworte, die in wissenschaftlichen Theorien klar definiert verwendet werden, bzw. dem universitären, theoretischen Wissen zugeordnet werden können. In den Lerntagebucheinträgen fällt beispielsweise häufig der Begriff „Motivation“:

„Die Sozialform der Partnerarbeit fördert das soziale Lernen. Es erhöht zudem den Lernanreiz und die Motivation der SuS.“ (DS10JL: 33)

Es wird von den Studierenden jedoch nicht erläutert, welche Motivationstheorie sie ihrer Aussage zugrunde legen und wie genau der Bezug zu der Aufgabe motivationstheoretisch ihres Erachtens zu beschreiben wäre. Auch der Begriff „soziales Lernen“ wird in diesem Beispiel gedroppt, ohne dass genauer erläutert wird, warum die Sozialform Partnerarbeit soziales Lernen fördert und was genau darunter zu verstehen ist. Diese Form von Begründungen wurde im Rahmen der Auswertung der Lerntagebücher als ‚Begriffsdropping‘ theoretischer Bezüge klassifiziert.

Ausführliche Begründung anhand von Literatur

In einigen Fällen ist es den Studierenden hingegen gelungen, eine ausführliche Begründung für die eigens konzipierte Aufgabe zu verfassen. Das nachstehende Zitat zeigt die Einordnung der eigenen Aufgabe in den Kernlehrplan Englisch durch die studierende Person:

„Im Fokus des Kernlehrplans des Faches Englisch in der Sekundarstufe I stehen unter anderem ‚funktionale kommunikative Kompetenzen‘, welche im Bereich des Hörverstehens, des Sprechens, des Leseverstehens und Schreibens sowie in der Sprachmittlung von den Schülern erworben werden sollen (MSW NRW, 2013, 11). Die Aufgaben, die eine Lehrperson stellt, ermöglichen den Schülern, diese Kompetenzen zu erwerben und im Laufe der Schullaufbahn zu verfeinern. Mit den oben genannten Aufgaben werden unterschiedliche Kompetenzen geübt: Während das freie Sprechen durch die Partnerarbeit und die Diskussionsaufträge geübt wird, üben die Schüler schriftlich begründet Stellung zu nehmen, beides Kompetenzen die im Kernlehrplan verankert sind (vgl. MSW NRW, 2013).“ (RK21MA: 10)

Auch das folgende Zitat zeigt, dass einzelne Studierenden in der Lage sind, die erstellte Aufgabe mithilfe wissenschaftlicher Quellen zu begründen:

„Da ‚Lernen [...] auf dem jeweils erreichten Entwicklungsstand auf[baut]‘ (Schlag, 2013, S. 11), sollten sich in den Aufgaben nichtsdestotrotz auch Hilfestellungen wiederfinden, die die Barriere, welche die Sprache im Fremdsprachenunterricht bedeutet, für schwächere Schüler verringert. Eine solche Hilfestellung umfasst die Sozialform. Nachdem die Schüler in der ersten Aufgabe alleine überlegen, was für sie ein ‚dream team‘ ist, findet im Anschluss daran ein Austausch mit einem Partner statt. Diese ‚think-pair-share‘-Methode ermöglicht neben dem Vertiefen der kommunikativen Kompetenz des freien Sprechens auch den schwächeren Schülern von stärkeren geholfen zu werden, und ist somit eine Form der Differenzierung. Auch die dritte Aufgabe erfolgt in Partnerarbeit, um eine Differenzierung zu ermöglichen. Das Differenzierungsmöglichkeiten von der Lehrkraft im Unterricht eingebunden werden müssen, liegt an der Tatsache, dass schwächere Schüler andernfalls die Motivation verlieren, am Unterricht teilzunehmen. Nach Deci & Ryan ist Kompetenz ein wichtiges Grundbedürfnis für die Bildung von Motivation (vgl. Deci & Ryan, 1993). Um zu verhindern, dass schwächere Schüler einen Mangel an Kompetenz verspüren, eignet sich die Differenzierung nach der Sozialform, wie sie in den obigen Aufgaben stattfindet.“ (RK21MA: 17)

Hier werden zur Begründung der eigenen Konzeption verschiedene Ansätze aus Motivationstheorien hinzugezogen. Diese Begründung lässt sich dem bildungswissenschaftlichen Wissen zuordnen.

Begründung anhand expliziter Theorien oder Modelle

Einige wenige Absätze in den Lerntagebucheinträgen verweisen explizit auf Theorien und Modelle, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Der grundlegende Aufbau der Aufgabe orientiert sich dabei an zumeist bildungswissenschaftlichen Elementen. Obwohl die obig skizzierte Kompetenzaufgabe lediglich eine zusammenhängende Aufgabe bildet, kann sie gemäß Sistermanns Bonbon-Modell (2012) aufgeteilt werden. Einsteigend wird der Text gelesen und die SuS werden durch die Schritte zwei und drei bereits an die Problematik herangeführt. Diese Phase könnte mit Sistermanns Hypothesenbildung und Hinleiten zur Problematik begründet werden. Die darauffolgenden Schritte vier bis sechs formen den Kern der Stunde und sind damit gleichzusetzen mit den Erarbeitungsphasen.“ (BT12JS: 30)

Die studierende Person erläutert den Aufbau der eigenen Aufgabe für den Unterricht anhand eines theoretischen Modells und bezieht die eigenen Entscheidungen hinsichtlich der Teilaufgaben auf die im theoretischen Modell vorgesehenen Schritte.

Begründung im expliziten Widerspruch zur Literatur

Sehr interessant sind Begründungen, die zwar ein Argument mit wissenschaftlichem Beleg vorbringen, dem in der eigenen Entscheidung für die Aufgabe dann jedoch nicht entsprochen wurde. Die Begründung für die Entscheidung entgegen der wissenschaftlichen Aussage fokussiert in den beiden folgenden Zitaten aus einem Lerntagebucheintrag die eigene Meinung oder Einschätzung und erfolgt somit ohne weitere Belege:

„Zwar stellen Nünning/Nünning auch die realitätsferne Sprache der Gattung der Gedichte als kritischen Aspekt dar (2009: 52, 68-75), allerdings bin ich der Auffassung, dass durch die verwendeten Enjambements, die unstete Strophenlänge und das ausgesparte Metrum diese Schwierigkeit auf das vorliegende Gedicht nicht übertragen werden kann.“ (BT12JS: 26)

„Ein weiterer Aspekt, welcher in der Aufgabe wenn überhaupt randständig angeschnitten wird, ist die interkulturelle Kompetenz. Mir ist bewusst, dass der Fremdsprachenunterricht als zusätzliche Kompetenz auch das interkulturelle Verständnis der SuS schulen soll (Grimm 2015: 151-172). Dennoch wurde sich gegen die Zentralisierung dieser Kompetenz entschieden, da das thematisierte Problem kulturell übergreifend ist und zunächst die direkte Lebenswelt der SuS angesprochen werden sollte. Sicherlich wäre es sinnvoll, dementsprechend in einer anschließenden Stunde das Thema auf den Aspekt der Interkulturalität auszuweiten und den Fokus darauf zu verlagern.“ (BT12JS: 29)

Es handelt sich in diesen Fällen um eine Art Diskussion innerhalb des Lerntagebucheintrags. Die Studierenden nennen jeweils ein wissenschaftlich belegtes Argument, haben jedoch eine Entscheidung für ihre Aufgabe getroffen, die nicht den zuvor genannten wissenschaftlichen Argumenten entspricht. Diese Entscheidung wird von den Studierenden jedoch nicht anhand eines weiteren Literaturbezugs begründet, sondern durch die eigene Meinung – teils bezogen auf den Aufgabentext und dessen spezifische Merkmale (BT12JS: 26). Deutlich sind Ansätze einer diskursiven Auseinandersetzung mit theoretischen Wissensbeständen – ganz im Sinne eines Lerntagebuchs.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es nach dieser explorativen Lerntagebuchstudie in Ansätzen gelungen ist, ihre auf dem vorgegebenen Gedicht basierende, eigens konzipierte Aufgabe für den Englischunterricht substanziell unter Referenz auf Quellen aus der Fachdidaktik, den Fachwissenschaften und den Bildungswissenschaften zu begründen. Aufgrund der geringen Quellenutzung ist es nicht immer eindeutig, ob es sich um die eigene Meinung der Studierenden oder um universitäres, theoretisches Wissen handelt. Punktuell lassen sich klare Bezüge zu theoretischen Wissensbeständen erkennen (z.B. BT12JS: 30). Die im Rahmen von VerLTB gestellte Forschungsfrage, inwiefern Studierende zu Begründung selbst konzipierter Aufgaben auf Theorien und Modelle zurückgreifen, lässt sich anhand des stark heterogenen Materials und der oben beschriebenen Problematik nicht eindeutig beantworten. Hierbei ist auch zu berücksichtigen, dass mit dem zunehmenden Wissenserwerb auch im Fachgespräch der Lehrveranstaltungen nicht immer explizit auf Theorie und Empirie hingewiesen wird, vielmehr werden Annahmen, zu denen fachlicher Konsens besteht, als Tatsachen formuliert und präsentiert. Aus der Arbeit mit dem Material lässt sich allerdings und immerhin feststellen, dass den Studierenden eine detaillierte Auseinandersetzung mit der eigenen Aufgabenkonzeption und deren Begründung durchaus gelingt. Offen bleibt an dieser Stelle die Frage, wie oder wo sie die nicht belegten, frei artikulierten Wissensbestände erworben haben: Es kann sich um rein erfahrungsbasiertes Wissen, um die eigene Meinung oder um implizites Wissen handeln, das u.a. auch durch den Input der universitären Lehrkräftebildung generiert wurde.

Nach dem Fokus auf die Kategorisierung der Begründung der Aufgabenkonzeption steht im Folgenden die Vernetzung der verschiedenen Wissensdomänen im Mittelpunkt. Die Frage lautete hier, inwieweit es den Studierenden gelingt, die verschiedenen Wissensdomänen Fachdidaktik, Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften in diesen Begründungen zu vernetzen.

9.3 Vernetzung von Wissensdomänen in den Begründungen

Um die potenzielle Vernetzung der verschiedenen Wissensdomänen in den elf Lerntagebucheinträgen zu identifizieren, wurden die kategorisierten Begründungen dahingehend untersucht, inwiefern Argumente der Wissensdomänen in Aspekte oder Aufgabenteile der selbst konzipierten Aufgabe einfließen und inwiefern diese miteinander in Verbindung gebracht werden.

Überschneidung von Wissensdomänen

Als Ergebnis der explorativen Inhaltsanalyse wurde festgestellt, dass aufgrund der Überschneidung von Wissensdomänen (insbesondere Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik) die Zuordnung zu einzelnen Domänen erschwert war. Die oben ausführlich dargelegte geringe Nutzung von wissenschaftlichen Quellen (vgl. Kap. 9.1) sowie die Tatsache, dass möglicherweise daraus resultierend Begründungen durch unklare Wissensquellen erfolgten (vgl. Kap. 9.2), stellen sich als besondere Herausforderung für die Analyse der Vernetzungen der im Fokus der Untersuchung stehenden Wissensdomänen heraus.

Die Vernetzung ist auch aufgrund teilweise unklarer Grenzen zwischen den Wissensdomänen selbst nicht immer klar auszumachen. So gibt beispielsweise Hallet (2012, 2013), dessen Definition einer komplexen Kompetenzaufgabe in den Lerntagebucheinträgen viel zitiert wird und der Wissensdomäne Englischdidaktik zuzuordnen ist, einen Lebensweltbezug für die komplexe Kompetenzaufgabe vor. Die Anforderung, dass Aufgaben bzw. Themen für den Unterricht generell lebensweltliche Bezüge und somit sinnstiftende Lernanregungen für Schüler*innen bieten sollen, lässt sich jedoch auch der Wissensdomäne Bildungswissenschaften als Aspekt der Allgemeinen Didaktik zuordnen (z.B. Maier et al., 2010). Dementsprechend kann zwar eine Vernetzung verschiedener Wissensdomänen konstatiert werden, jedoch handelt es sich hierbei nicht um eine explizite Vernetzungsleistung der Studierenden. Dabei bleibt also offen, ob den Studierenden bewusst ist, dass es sich bei dem Lebensweltbezug nicht nur um ein explizites Kriterium der komplexen Kompetenzaufgabe im Fach Englisch handelt, sondern dass es auch fachübergreifend Anwendung findet. Im folgenden Beispiel zeigt sich diese Auseinandersetzung mit dem Lebensweltbezug. Die studierende Person hat zu Beginn des Lerntagebucheintrags die komplexe Kompetenzaufgabe nach Hallet (2012) definiert:

„Eine komplexe Kompetenzaufgabe kennzeichnet sich nach Hallet durch ihren Lebensweltbezug, ihre Topikalität und Komplexität, Problemorientierung und umfassende Kompetenzentwicklung in verschiedenen Kompetenzbereichen (vgl. Hallet 2012). Außerdem ist sie prozessorientiert und offen bezüglich der möglichen Ergebnisse und Lösungswege. Er verfolgt außerdem die ‚fremdsprachliche Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen‘ (Hallet 2012). Die verschiedenen Kompetenzen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sollen in einer Aufgabe Anwendung finden, indem das Erlernte kombiniert und zur Lösung einer Fragestellung oder eines Problems aus der Lebenswelt der Lernenden eingesetzt wird.“ (GU12OM: 1)

Im weiteren Verlauf des Lerntagebucheintrags verweist die Person erneut auf den Lebensweltbezug, in diesem Fall im Zusammenhang mit dem Stundeneinstieg und wie dieser durch „das Berichten-Können aus dem eigenen Leben“ (GU12OM: 14) motiviert sein könne:

„Nach der Begrüßung der Klasse könnte man einsteigen und fragen, welche Arten von Wettbewerben die Schülerinnen und Schüler kennen (zu erwarten wären Dinge wie Fußballturniere, Rechenwettkämpfe, eventuell Bundesjugendspiele, Malwettbewerbe etc.) und dann daran anknüpfend, wer schon einmal bei etwas gewonnen hat. Man lässt die Lernenden ein wenig in die Thematik einsteigen, an unterschiedliche Wettbewerbe denken und von den persönlichen Erfahrungen berichten. Die Motivation in dieser Phase dürfte durch den individuellen Bezug und das Berichten-Können aus dem eigenen Leben hoch sein. Dann kann gefragt werden, was die Schülerinnen und Schüler glauben, warum man davon spricht (weil wir auch an einem Wettbewerb teilnehmen werden – einem Wettbewerb in England sogar) und die Tafel öffnen. Dort finden die Lernenden das Poster oder die Poster, je nach Verfügbarkeit. Eventuell kann jemand nach vorne kommen und vorlesen, was auf dem Poster steht.“ (GU12OM: 14)

Auch in dieser Aussage wird keine Quelle genannt, sodass dieses Argument sowohl die eigene Meinung widerspiegeln als auch der Definition der komplexen Kompetenzaufgabe nach Hallet (2012) entnommen sein kann. Da der Aspekt mit der Erwartung gesteigerter Motivation bei den Schüler*innen begründet wird, kann dieses Argument ebenso aus einer nicht benannten Wissensquelle bildungswissenschaftlichen Ursprungs abgeleitet sein. Durch diese Vielfalt der möglichen Zuordnung zu einer oder mehreren Wissensdomänen wäre es an dieser Stelle nicht plausibel, die Vernetzungsleistung einzelner Domänen der studierenden Person genauer zu bestimmen oder einzugrenzen.

Das folgende Zitat zeigt ein ähnliches Beispiel, jedoch wird hier explizit eine wissenschaftliche Quelle herangezogen.:

„Die Lehrkraft könnte ein Beispiel eines Tagebucheintrages auf Folie zeigen und wichtige Elemente, die dieser enthalten sollte, mit den SuS verhandeln und für die Kreativaufgabe festlegen. Somit wäre eine Transparenz für die SuS gewährleistet und sie hätten Mitspracherecht bei den möglichen Bewertungskriterien (vgl. Nunan 1988).“ (SC18JS: 12)

Der explizite Quellenverweis auf eine Publikation aus dem Bereich Fremdsprachendidaktik dient dazu, die Notwendigkeit von Transparenz und Partizipation bei Bewertungsprozessen zu begründen. Auch hier ist eine deutliche Überschneidung zur Allgemeinen Didaktik zu konstatieren, da beide Aspekte auch auf andere Unterrichtsfächer und viele schulische Situationen zutreffen (Berkemeyer & Mende, 2018). Es handelt sich demnach sicherlich um eine Art Vernetzung, jedoch nicht um eine explizite Vernetzung verschiedener Wissensdomänen.

Die mehrperspektivische Arbeit am gleichen Gegenstand als Vernetzung

Um die potenzielle Vernetzung von Wissensdomänen in der Begründung eines Aspekts oder eines Aufgabenteils zu untersuchen, ist es sinnvoll, zunächst den Lerntagebucheintrag als Ganzes zu betrachten. Es lässt sich festhalten, dass in allen elf vorliegenden Textdokumenten sowohl fachwissenschaftliche bzw. fachdidaktische Aspekte als auch bildungswissenschaftliche Begründungen gefunden werden konnten. Nicht alle dieser Begründungen

basieren, wie in Kapitel 9.2 dargestellt, auf (expliziten) wissenschaftlichen Argumenten, jedoch haben alle Studierenden Wissensbestände der verschiedenen Wissensdomänen eingebracht und zur Begründung ihrer selbst konzipierten Aufgaben genutzt. Daher kann gesagt werden, dass die selbst konzipierte Aufgabe von den Studierenden mehrperspektivisch begründet wurde und dass die Entscheidungen für die Aufgabe aus verschiedenen Wissensdomänen gespeist sind.

Zwei der untersuchten Lerntagebucheinträge wurden bei der weiteren Analyse bezüglich einer Vernetzung zwischen den Wissensdomänen nicht berücksichtigt. Es handelt sich dabei um die beiden Einträge, in denen die Begründung explizit nach Wissensdomänen gegliedert wurden (vgl. Kap. 9.1). Diese Texte wurden also nicht entsprechend der beiden Aufgabenteile bzw. Aspekt für Aspekt gegliedert, sondern es wurden von den Wissensdomänen ausgehend die Begründungen verfasst. Für dieses Textmaterial konnte folglich nur die Vernetzung als mehrperspektivische Arbeit am gleichen Gegenstand festgestellt werden.

Explizite Begründung durch eine Wissensdomäne und ‚Begriffsdropping‘ einer weiteren Domäne

Häufig konnten in den Lerntagebucheinträgen Textstellen identifiziert werden, in denen Aussagen anhand von Fachwissen oder -didaktik explizit begründet werden und zusätzlich ein bildungswissenschaftlicher Bezug in Form des oben beschriebenen ‚Begriffsdropping‘ eingebracht wird:

„Indem nur der Titel des Gedichts gezeigt wird, soll außerdem das Interesse der Lernenden geweckt werden; sie sollen neugierig sein, was in dem Text passieren wird. Des Weiteren findet auf diese Weise eine thematische Vorentlastung statt, die das Textverständnis erleichtern soll (vgl. Thaler, 2014).“ (AF20ML: 28-29)

Die angestrebte „Vorentlastung“ zur Erleichterung des Textverständnisses wird in dieser Aussage mit dem Verweis auf eine fachdidaktische Quelle begründet. Zuvor wird der Aspekt „Interesse der Lernenden“ von der studierenden Person genannt. Es wird jedoch nicht weiter erklärt, warum durch die Bekanntgabe des Gedichttitels das Interesse der Schüler*innen geweckt werden kann und es fehlt der Bezug zu einem geeigneten theoretischen Modell.

„Nach Hallet (2012) unterstützt das Schreiben den fremdsprachlichen Lernprozess in allen seinen Phasen und Bereichen (lernprozessorientiertes Schreiben). Außerdem ist dies auch die Grundlage der schriftlichen Kommunikationsfähigkeit eine Zielfertigkeit des Englischunterrichts (produktorientiertes Schreiben). Indem die Lernenden sich in der Gruppenarbeit mit dem Gedicht auseinandersetzen und dessen Thematik besprechen, werden sie befähigt, die Ratschläge zu dem Umgang mit der Situation ‚Ein Außenseiter sein‘ in Form eines eigenen schriftlichen Produkts umzusetzen. Die Gruppenarbeit fordert außerdem gegenseitige Unterstützung, was sowohl für die lernschwachen als auch für die lernstarken Lernenden motivierend sein kann. Hinzu kommt noch die Interaktion, die in der Gruppenarbeit stattfindet.“ (LV19JY: 24)

Die hier zitierte Aussage verdeutlicht eine typische Vorgehensweise in der Textgestaltung: Zunächst wird anhand von Hallet (2012) auf fachlicher Ebene die konzipierte Schreibaufgabe begründet und der Bezug der einzelnen Schritte zur Zielsetzung deutlich gemacht. Anschließend wird die Eignung der Methode der Gruppenarbeit damit begründet, dass die Schüler*innen sich gegenseitig unterstützen können und dass sowohl „lernschwache, als auch die lernstarken“ (LV19JY: 24) Schüler*innen dadurch motiviert werden können. Dieser letztgenannte Aspekt wird jedoch nicht mit einer bildungswissenschaftlichen Quelle belegt, sondern die Begriffe werden ohne weitere Erläuterung in eine Tatsachenbehauptung integriert. Diese Vorgehens- und Darstellungsweise erklärt möglicherweise auch die in Abbildung 13 visualisierte, geringe Nutzung von Quellen, die eindeutig den Bildungswissenschaften zugeordnet werden können.

Vernetzung von Wissen in der Bearbeitung einer praktischen Aufgabe

Trotz der oben genannten Limitationen des Textmaterials, die es erschweren, die Vernetzung von verschiedenen Wissensdomänen durch die Studierenden klar zu bestimmen, lässt sich festhalten, dass in den Lerntagebucheinträgen theoretische Bezüge zur Bearbeitung einer praxisbezogenen Aufgabe hergestellt werden. Das folgende Beispiel zeigt eine solche Vernetzung deutlich:

„Die Struktur der Aufgaben basiert dabei auf einer chronologischen Reihenfolge, die den Schülern bei der Erschließung des Textes helfen. Hierbei werden drei Phasen unterschieden: ‚pre-reading, while-reading and post-reading‘ (Weir et. al., 2000). Die ‚Pre-reading‘-Phase soll den Schülern das Thema des Textes näherbringen, sie vorbereiten und motivieren (vgl. Weir et al., 2000). Diesem Ziel dient die erste Aufgabe, in der die Schüler ihr Vorwissen sowohl inhaltlich als auch sprachlich aktivieren können, indem sie vor dem Lesen des Gedichtes sich die Überschrift angucken und überlegen, was sie mit der Bezeichnung ‚dream team‘ verbinden.“ (RK21MA: 11)

In diesem Fall wird der Aufbau der konzipierten Aufgabe mit den verschiedenen Unterrichtsphasen im Zuge der Texterschließung begründet. Die hier deutliche Vernetzungsleistung, indem explizit Wissen aus der Domäne Englisch-Fachdidaktik in die Bearbeitung der Aufgabe einfließt, ist allerdings ein einzelnes Phänomen. Insgesamt ließen sich in den Lerntagebucheinträgen nur Ansätze solcher Vernetzungsleistungen finden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine explizite Vernetzung zwischen fachbezogenem und bildungswissenschaftlichem Wissen in keinem der vorliegenden Lerntagebücher zu finden war. Es konnten keine Textstellen identifiziert werden, in denen Studierende einen Aspekt ihrer selbstkonzipierten Aufgabe anhand von Quellen verschiedener Wissensdomänen begründen. Was sich dagegen häufiger finden ließ, waren Lerntagebuch-

einträge, in denen die Begründung anhand einer wissenschaftlichen Quelle aus einer Wissensdomäne genannt wurde und mit ‚Begriffsdropping‘ einer anderen Domäne ergänzt wurde. Mit Blick auf die Vernetzung der Wissensdomänen als Arbeit am gleichen Gegenstand kann gesagt werden, dass alle elf Studierenden für die Begründung ihrer Aufgabe Argumente aus verschiedenen Wissensdomänen eingebracht haben. Die als zu gering bewertende Nutzung wissenschaftlicher Quellen bzw. konkreter Quellenverweise seitens der Studierenden hat zu der Schwierigkeit geführt, dass einige Argumente hinsichtlich ihrer Urheberschaft nicht eindeutig waren. Bei vielen Begründungen war es demnach nicht möglich, eine eindeutige Wissensquelle festzustellen und den Unterschied zwischen der eigenen Meinung oder anderen, eventuell auch vormals im Studium erworbenen, impliziten Wissensbestände zu erkennen. Insgesamt hat es sich als schwierig herausgestellt, die Wissensdomänen anhand des Textmaterials klar zu trennen. So ist es insbesondere im didaktischen Kontext nicht in allen Fällen möglich, zwischen Aussagen zur Englischdidaktik bzw. Fremdsprachendidaktik und Allgemeinen Didaktik zu differenzieren. In diesen Fällen führt die praxisorientierte inhaltliche Darstellung per se zu einer Vernetzung der diversen Bezüge, die von den Studierenden jedoch als solche nicht angemerkt oder gar kommentiert wird. Diese Problematik, die sowohl die Vernetzungsleistung der Studierenden, auch als die Auswertung des Materials betrifft, wird im nun folgenden Kapitel 10.2. diskutiert und eröffnet den Raum für Anschlussfragen.

10 Diskussion

Für die Diskussion der Ergebnisse der Teilstudien BeTuPA und StudiPro ist an dieser Stelle anzumerken, dass es bei der Betrachtung der hier ermittelten individuellen Perspektiven der beteiligten Akteur*innen nicht im Fokus steht, diese zu bewerten. Das Erkenntnisinteresse liegt vielmehr darin, ihre Perspektiven auf die Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung mit dem Fokus auf die Vernetzung von Theorie und Praxis bzw. auf die Rolle universitären Wissens mit Blick auf mögliche Optimierungen im Rahmen des Praxissemesters im Lehramtsstudium kritisch zu reflektieren. Auch die Teilstudie VerLTB wird nicht bezüglich der inhaltlichen Korrektheit der studentischen Ausführungen diskutiert, vielmehr werden Kernaspekte der Vernetzungsaufgaben thematisiert.

Hierfür sollen die in den Teilstudien generierten und analysierten, verbal kommunizierten bzw. verschriftlichten Denkmuster der beteiligten Akteur*innen diskutiert und es soll

herausgearbeitet werden, inwiefern den Studierenden die angestrebte Vernetzung von Theorie und Praxis in ihrer praktischen Tätigkeit gelingt. Ziel ist es, anhand der Ergebnisse Ansatzpunkte für weitere Maßnahmen zu identifizieren, die darauf ausgerichtet sind, den Studierenden einen kohärenten Professionalisierungsprozess und Unterstützung in der Vernetzung von theoretischem Wissen mit praktischen Erfahrungen während der Lehrer*innenbildung zu ermöglichen.

Die ausführliche Präsentation der einzelnen Untersuchungsergebnisse verdeutlicht, dass die drei Teilstudien erfolgreich durchgeführt werden konnten, da sie ein übersichtliches Bild der Perspektiven der beteiligten Akteur*innen sowie Studierenden der Lehrer*innenbildung auf die Beziehung von Theorie und Praxis bzw. auf die Professionalität und Professionalisierung im Lehrkräfteberuf liefern (Kap. 7 und Kap. 8) und Vernetzungsleistungen Studierender in Lerntagebucheinträgen (Kap. 9) aufzeigen. Im Folgenden werden diese Ergebnisse in den theoretischen Kontext eingeordnet und Limitationen der drei Teilstudien angesprochen (Kap. 10.1 und Kap. 10.2). Abschließend stehen praktische Implikationen für die Lehrer*innenbildung im Vordergrund (Kap. 10.3) sowie Optionen weiterführender Forschungsvorhaben (Kap. 10.4). Abschließend wird ein Fazit gezogen (Kap. 10.5).

10.1 Teilstudie 1 (BeTuPA) und Teilstudie 2 (StudiPro)

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Teilstudie 1 (BeTuPA) und Teilstudie 2 (StudiPro) zusammenfassend diskutiert. Die Ergebnisse beider Teilstudien liefern ein umfassendes Bild über die Perspektiven der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteur*innen, was sowohl die ausbildenden Akteur*innen als auch die Studierenden betrifft. Dadurch können die jeweiligen Perspektiven sinnvoll einander gegenübergestellt werden. Die einzelnen Unterkapitel fokussieren dabei ausgewählte Kernaspekte der Ergebnisse aus den Teilstudien.

Zunächst soll jedoch ein übergreifender Aspekt der Diskussion vorangestellt werden: Die Nutzung der Begrifflichkeiten „Theorie“ und „Praxis“. Diese stehen in der aktuellen Debatte in der Bildungsforschung übergreifend für ein komplexes Beziehungsgeflecht zwischen theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen bzw. Tätigkeiten, wie in Kapitel 4.4 skizziert wurde. Wie dort aufgezeigt, gibt es verschiedene theoretische Ansätze und unterschiedliche, zum Teil synonym verwendete Begriffe. Für die beiden Teilstudien BeTuPA und StudiPro muss diese unklare Verwendung der Begrifflichkeiten limitierend angemerkt werden. Mit den Akteur*innen der Teilstudie BeTuPA wurde zu Beginn keine einheitliche

Definition der Begriffe ausgearbeitet oder erfragt. So ist nicht abschließend geklärt, welche Aspekte die Proband*innen in ihr Begriffsverständnis einschließen. In der Teilstudie StudiPro nutzen die Studierenden teilweise den in der Aufgabenstellung verwendeten Begriff des „universitären Wissens“, nutzen anschließend jedoch auch zum Teil die Begriffe „wissenschaftliches Wissen“ oder „Theorie“ und „Praxis“. Durch die schriftliche Erhebung bestand hier nicht die Möglichkeit, differenzierend zu erfragen, was die Studierenden unter „Theorie“ oder „Praxis“ genau verstehen. Rothland (2020) postuliert allerdings, dass durch die konsensuell unspezifische Begriffsverwendung eine differenzierte Definition nicht notwendig sei. So scheint es auch in den vorliegenden Studien einen Konsens zur Nutzung der unterschiedlichen Begrifflichkeiten zu geben. Hier wird in Anlehnung an Leonhard et al. (2016) angenommen, dass sich die Begriffe jeweils in zwei sogenannte Referenzsysteme einordnen lassen, die zum einen die Praxis des Wissenschaftssystems und zum anderen die des Berufsfeldes beschreiben. Es lassen sich demnach die geäußerten und verschriftlichen Aussagen der Proband*innen in die beiden Referenzsysteme kategorisieren, wobei sie eine Interpretation ohne die spezifische Definition des jeweils genutzten Begriffs ermöglichen.

10.1.1 Problematik unklarer Vorstellungen und mangelnder Kohärenz zwischen den Akteur*innen unterschiedlicher Institutionen

Die in der ersten Teilstudie BeTuPA ermittelte Sicht der auszubildenden Akteur*innen der Institutionen Universität, ZfsL und Schule auf die Vernetzung von Theorie und Praxis zeigt im Ergebnis in der Frage der Konzepte unterschiedliche Tendenzen. So lassen sich bei Akteur*innen der Universität überwiegend Konzepte finden, die sich dem Integrationsgedanken nach Neuweg (2022) zuordnen lassen, wohingegen die Akteur*innen aus den Schulen mehrheitlich Aussagen analog zum Differenzgedanken nach Neuweg (2022) getroffen haben. Die Perspektiven der Akteur*innen, die in ZfsL tätig sind, lassen ein ausgewogenes Verhältnis von Integrations- und Differenzkonzepten erkennen. Diese Gesamtschau mit Blick auf die Akteur*innen in der Lehrkräftebildung ergibt somit ein inkohärentes Bild bezüglich der Perspektiven auf die Beziehung von Theorie und Praxis zwischen den auszubildenden Institutionen. Dieses Ergebnis korreliert mit der Tatsache, dass unterschiedlichste Konzepte und Ansätze zur Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte nebeneinander existieren und sich zum Teil auch überschneiden und ergänzen, wie auch die in Kapitel 2 und 3.1 erläuterten Professionsansätze verdeutlichen. Die Resultate der Teilstudie BeTuPA bestätigen daher die Dringlichkeit der nach wie vor empirisch ungeklärten Frage nach dem

besten oder dem einen richtigen Weg zur erfolgreichen Professionalisierung von Lehrkräften. Bislang postuliert Neuweg (2022) die sogenannte Orchestrierung verschiedener Ansätze, die auch in den Ergebnissen der ersten Teilstudie als derzeitige individuelle Praxis deutlich wird. Denn – und dies erscheint wesentlich – die befragten ausbildenden Akteur*innen lassen in ihren Aussagen Analogien zu verschiedenen Konzepten der Beziehungsbestimmung von Theorie und Praxis erkennen. Ihre Perspektiven erscheinen somit als Konglomerate unterschiedlicher konzeptioneller Überlegungen mit eigener Schwerpunktsetzung.

Dies könnte auch darauf zurückgeführt werden, dass den befragten Akteur*innen die einzelnen Konzepte nicht in ihrer Gesamtheit präsent waren. Diese Vermutung soll im Folgenden mit Blick auf die Auswertung der Aussagen veranschaulicht werden.

Bei der Erstellung des Kategoriensystems in Anlehnung an die Beziehungsbestimmung von Theorie und Praxis nach Neuweg (2022) wurde deutlich, dass die in den Aussagen zum Ausdruck kommenden Konzepte und Perspektiven teils schwierig zu differenzieren waren. Den befragten Akteur*innen fiel es offenbar eher schwer, die genauen Funktionen von Theorie und Praxis im Einzelnen und mögliche Funktionen von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen für einander zu erläutern, während dies für die Differenzkonzepte einfacher zu gelingen schien. So zeigte sich bei der Entwicklung des Kategoriensystems, dass die einzelnen Fundierungskonzepte nicht klar differenziert werden konnten, sodass diesbezügliche Äußerungen unter einer Gesamtkategorie zusammengeführt werden mussten. Ebenso verhielt es sich mit den Neuwegschen Konzepten Induktion und Parallelisierung, sodass auch hier die Aussagen unter einer gemeinsamen Kategorie gefasst werden mussten. Die zusätzliche induktive Kategorie „integrative Beziehungsbestimmung“ wurde hinzugefügt, da einige Aussagen in den Interviews identifiziert wurden, die sich keiner der deduktiven Kategorien zuordnen ließen, aber dennoch auf eine Integration von Theorie und Praxis hindeuteten. So erlaubt die Analyse die zentrale Vermutung, dass die befragten Akteur*innen entweder über keine klare Vorstellung von der Integration von Theorie und Praxis verfügen, oder dass es ihnen zumindest schwerfällt, ihre Vorstellungen präzise zu kommunizieren. Letzteres erscheint vor dem Hintergrund problematisch, als für die notwendige Vernetzung von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung konkrete Vorstellungen und eine intensivere Auseinandersetzung damit, in welcher Weise Theorien die Praxis fundieren oder Theorien in die Praxis transformiert werden können, unabdingbar sind. Akteur*innen in der Lehrer*innenbildung sind gefordert, Lehr- und Lernprozesse gezielt zu initiieren, in denen Studierende aktiv in der Vernetzung von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen

gefördert werden können. Hierfür bedarf es eines präzisen Vokabulars und Repertoires, das nur auf der Grundlage und in Verbindung mit kontinuierlichen konzeptionellen Überlegungen entwickelt werden kann.

Anhand der Aussagen der Akteur*innen können bei allen befragten Personen Integrationsgedanken von Theorie und Praxis identifiziert werden. Es stellt sich jedoch die Frage, wie die Vernetzung von Theorie und Praxis in den initiierten Lehr- und Lernkonzepten umgesetzt wird. Insbesondere die Vertreter*innen des schulpraktischen Teils aus ZfsL und Schule äußern sich vermehrt dahingehend, dass sie sich in ihrer praktischen Tätigkeit und als ausbildende Akteur*innen auf theoretisches Wissen berufen. Hierbei bleibt allerdings größtenteils offen, wie dies genau erfolgt und inwiefern sich dort eine für die Studierenden erkennbare Vernetzung bzw. Integration von Theorie und Praxis realisiert. Ähnlich verhält es sich mit dem Phasierungsgedanken, der sich bei den Aussagen nahezu aller Akteur*innen der drei Institutionen finden ließ. Diesem Auswertungsergebnis zufolge vertreten die Akteur*innen die Perspektive, dass sowohl ein zeitliches als auch ein inhaltliches Wechselspiel zwischen theoretischer Wissensaneignung bzw. Auseinandersetzung mit theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften stattfinden sollte. Nach den Äußerungen der Akteur*innen der Universität kann theoretisches Wissen keine unmittelbaren Handlungsanleitungen für die praktische Tätigkeit liefern, vielmehr ergeben sich diese aus ihrer Perspektive in einer kontextspezifischen Analyse, z.B. im Rahmen einer phasierten Lehrer*innenbildung. Allerdings erscheint es problematisch, wenn die Proband*innen aus ZfsL und Schule diese Aufgabe vorrangig der Institution Universität zuschreiben und diese kontextspezifische Analyse lediglich in Form von Reflexionsaufgaben und nicht im Austausch mit Vertreter*innen aller Institutionen stattfindet. Die hier zu konstatierende fehlende Rückkopplung wird dadurch verstärkt, dass die Akteur*innen den einzelnen Institutionen abgegrenzte Aufgaben zuschreiben, wie bereits eine Vorstudie aus dem vorliegenden Interviewmaterial von Erpenbach et al. (2020) herausarbeiten konnte. Demnach liegt die Aufgabe der Universität aus der Sicht der Akteur*innen des schulpraktischen Teils der Lehrer*innenbildung in der Vermittlung von theoretischem Wissen, sodass die Fachleitenden und Mentor*innen in der Praxis nach eigenen Aussagen auf diesen Wissensbeständen der Lehramtsstudierenden aufbauen und daran erinnern können. Im Widerspruch hierzu wird jedoch deutlich, dass die Akteur*innen des schulpraktischen Teils theoretische Inhalte vorrangig nicht aktiv mit einbeziehen.

Für Studierende ergibt sich durch eine solche klare Trennung der Aufgaben und mangelnde Kohärenz zwischen den Akteur*innen der Lehrer*innenbildung vermutlich die Schwierigkeit, dass sie kaum Kohärenz und Vernetzung im Studium allgemein und insbesondere im Praxissemester wahrnehmen können, da keine umfängliche kognitive Förderung der Vernetzung stattfindet. Auch werden mögliche Synergien, die sich durch eine stärker vernetzte Lehrer*innenbildung ergeben könnten (vgl. Mayer et al., 2018; vgl. Kap. 4.2), nicht umfänglich genutzt.

10.1.2 Problematik möglicher Auswirkungen mangelnder Kohärenz auf den Professionalisierungsprozess der Lehramtsstudierenden

Vergleicht man die Äußerungen der befragten Akteur*innen der Institutionen Universität, ZfsL und Schule, werden insbesondere zwischen Universität und Schule deutliche Unterschiede in Bezug auf die Beziehungsbestimmungen von Theorie und Praxis sichtbar. In den Aussagen der Vertreter*innen der Institution Universität ist der Integrationsgedanke dominanter, während in der Institution Schule Aussagen analog zu Differenzkonzepten stärker vertreten sind. In den Aussagen der Proband*innen der Institution ZfsL hingegen zeigen sich Integrations- und Differenzgedanken etwa gleich präsent. Geht man davon aus, dass sich diese jeweiligen Perspektiven auf die Beziehung von Theorie und Praxis auch in den konzipierten Aufgaben und Lernprozessen für die Studierenden widerspiegeln (Schneider & Cramer, 2020; Wiernik, 2020), bedeutet dies, dass den Studierenden von den ausbildenden Akteur*innen auch deren Sicht auf die Beziehung von Theorie und Praxis vermittelt wird und dass sie in der jeweiligen Institution darauf bezogene Lerngelegenheiten und -prozesse im Professionalisierungsprozess durchlaufen. Wird etwa der Phasierungsgedanke, der ein Wechselspiel von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen und das Aufwerfen von Fragen für das jeweils andere fokussiert, von den Mentor*innen nicht sehr stark vertreten, kann angenommen werden, dass die Mentor*innen die Studierenden auch nicht dazu ermutigen, auf die Fragen, die sich in der Praxis ergeben, Antworten in der Theorie zu suchen – und dann ebenso nicht in der Institution Universität im weiteren Verlauf des universitären Studiums. Umgekehrt ist davon auszugehen, dass Dozierende an der Universität, die dem Erfahrungs- und Modelllernen einen geringeren Stellenwert im Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden beimessen, diese Erfahrungen und das Lernen am Modell nicht umfänglich im Sinne des Phasierungsgedankens berücksichtigen und beides auch nicht für weitere Lerngelegenheiten in der Universität aufgreifen. Die durch die Studierenden ge-

machten praktischen Erfahrungen werden dann vermutlich nicht mit einem Fokus weiterbearbeitet, der weitere Lerneffekte bei den Studierenden hervorrufen und theoriebasierte Reflexionsanlässe generieren könnte. Zwar sind in der Begleitung des Praxissemesters Reflexionsaufgaben im Sinne einer theoretischen Reflexion gemachter Erfahrungen vorgesehen (vgl. Kap. 3.3), jedoch beziehen sich diese auf wenige, von den Studierenden selbst gewählte Situationen. Sie erhalten für die von ihnen bearbeiteten Reflexionsaufgaben dann wiederum nur Feedback von den Dozierenden der Universität und eben keine weitere Rückkopplung mit sonstigen praktischen Erfahrungen oder durch Akteur*innen des schulpraktischen Teils der Lehrer*innenbildung. Diese Annahme kann durch Befunde von Schellenbach-Zell et al. (2019) ergänzt werden, die mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse das Feedback von Dozierenden auf schriftliche Reflexionsaufgaben der Studierenden im Praxissemester untersucht haben. Die Ergebnisse zeigen, dass Dozierende sich in den Feedbacks hauptsächlich auf die Nutzung von theoriebasierten Erklärungsansätzen und auf Erfüllung und Verbesserungspotenzial der Anforderungen der Lerntagebucheinträge, jedoch weniger auf mögliche Handlungsoptionen für die praktische Tätigkeit beziehen.

Diese Auswirkungen mangelnder Kohärenz zwischen den Akteur*innen können sich über das gesamte Studium erstrecken, in dem praktische Erfahrungen konsequent einbezogen und theoretisch reflektiert werden sollten.

10.1.3 Die unspezifische Qualifikation der Begleitpersonen als Wirkfaktor

Generell hat sich der Faktor der Begleitung der Studierenden in ihrem Professionalisierungsprozess in den ersten beiden Teilstudien als relevant herausgestellt. Laut des Kompetenzansatzes wird der Professionalisierungsprozess nicht zuletzt durch die Rückmeldungen von Mentor*innen während der Praxisphasen im Vorbereitungsdienst sowie in der sogenannten dritten Phase der Professionalisierung im Berufsleben durch das Modelllernen von Kolleg*innen (Kunter, Kleickmann et al., 2011) unterstützt und vorangetrieben. Die Ergebnisse der Teilstudie 2 (StudiPro) verdeutlichen mit verschiedenen Schwerpunkten zudem den Stellenwert, den die Studierenden den Begleitpersonen während des Praxissemesters und z.B. auch den Dozierenden während des Studiums für die eigene Professionalisierung zuschreiben. Wie in Kapitel 3.3 ausführlich erläutert, werden die ausbildenden Akteur*innen der verschiedenen Institutionen der Lehrer*innenbildung jedoch mit Ausnahme der Fachleitenden, die eine spezielle Prüfung durchlaufen müssen, in der spezifischen Tätigkeit als Begleitpersonen in Professionalisierungsprozessen nicht ausgebildet. Zudem gibt es keine verbindlichen Auswahlkriterien, um für diese Tätigkeit geeignete Personen gezielt ansprechen

zu können. Dozierende an Universitäten sind vertraglich mit einer festgelegten Anzahl an Semesterwochenstunden in der universitären Lehre eingebunden (LVV, 2009), wobei sie in ihrer Lehrtätigkeit nicht zwingend über eine diesbezügliche Ausbildung verfügen. Die meisten Universitäten bieten hochschuldidaktische Weiterbildungen an, die aber nicht verpflichtend zu absolvieren sind. Die Auswahl der Lehrveranstaltungen, welche die Personen dann konzipieren und durchführen, erfolgt in der Regel in kollegialer Absprache kongruent zu den Bedarfen bzw. curricularen Vorgaben der einzelnen im Lehrgebiet verorteten Studiengänge (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2013). Im Optimalfall deckt sich das curricular verankerte Lehrangebot inhaltlich mit den Forschungsschwerpunkten der Personen, vielfach kann konzeptionell auf bereits erfolgreich durchgeführte Lehrveranstaltungen zurückgegriffen werden. Generell ist die individuelle Ausgestaltung jedoch der dozierenden Person überlassen (Quapp, 2010). Auch wenn die Fachleitenden der ZfsL als einzige Personengruppe eine Qualifikationsmaßnahme durchlaufen müssen (Herzmann & König, 2016), sind auch sie in der Ausgestaltung der Begleitformate für das Praxissemester und den Vorbereitungsdienst relativ frei (Freimuth & Sommer, 2010). Umso relevanter erscheint die Forderung nach einer kohärenten Lehrer*innenbildung, die auf einer starken personellen, strukturellen und curricularen Vernetzung und gemeinsamen Leitbildern der ausbildenden Akteur*innen beruht. Dabei zeigen die Ergebnisse der Teilstudie BeTuPA durchaus Überschneidungen in den Aussagen zu Beziehungsbestimmungen von Theorie und Praxis etwa hinsichtlich der Annahme, dass die Theorie eine Fundierung für die Praxis darstellt (vgl. Kap. 7.3). Zugleich konnten jedoch unterschiedliche Tendenzen zwischen den Akteur*innengruppen herausgearbeitet werden, insbesondere bezogen auf den Phasierungsgedanken und das Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept, wobei Ersteres von den Akteur*innen der Universität deutlich häufiger genannt wird und Zweiteres präsenter bei den Akteur*innen der Institution Schule gefunden werden konnte (vgl. Kap. 7.3). Diese Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden mit unterschiedlichen Vorstellungen der begleitenden Akteur*innengruppen über den Professionalisierungsprozess konfrontiert sind.

Die Mentor*innen bilden unter den Begleitpersonen im Praxissemester eine spezielle Gruppe. Während sowohl bei den Dozierenden als auch bei den Fachleitenden explizit eine festgelegte Stundenzahl der Arbeitszeit für die Lehre bzw. die Tätigkeit am ZfsL vorgesehen ist, werden die Mentor*innen mit der Begleitung von Praxissemesterstudierenden zusätzlich zur eigenen Lehrtätigkeit betraut – und das nicht in allen Fällen freiwillig, wie die Befragung von Mentor*innen von Gröschner und Häusler (2014; vgl. Kap. 3.3) zeigen konnte. Es ist anzunehmen, dass sich hieraus Konsequenzen sowohl für die personelle als auch für die

curriculare Vernetzung ergeben. Erpenbach et al. (2020) konnten feststellen, dass Mentor*innen nach eigener Aussage nicht wissen, worin ihre Aufgabe in der Lernbegleitung von Praxissemesterstudierenden konkret besteht und auch die an die Studierenden gerichteten Anforderungen der Universität nicht kennen. Darüber hinaus betonen Mentor*innen mangelnde zeitliche Ressourcen für die Begleitung von Studierenden und um sich mit aktuellen wissenschaftlichen Theorien auseinanderzusetzen (Erpenbach et al., 2020). Ist kein gesondertes Zeitkontingent für die Begleitung ausgewiesen, stehen vermutlich kaum zeitliche Ressourcen zur Verfügung, um sich mit den möglichen Beziehungsbestimmungen intensiv(er) auseinanderzusetzen und mit Akteur*innen anderer Institutionen in Kooperation zu treten, um so eine möglichst kohärente Praxisphase anzubieten. Werden an dieser Stelle die Ergebnisse von Thönes et al. (2021) einbezogen, dass Mentor*innen den Zusammenhang von Theorie und Praxis im Praxissemester als weniger relevant erachten und dass sie sich tendenziell als Korrektiv gegenüber der Wissenschaft verstehen, wird deutlich, dass Mentor*innen oft nicht das Anliegen verfolgen, besondere Impulse zur Vernetzung von Theorie und Praxis in Reflexionsprozessen zu setzen, was durch die Ergebnisse der Studie von Caruso et al. (2022) und im Rahmen der vorliegenden Untersuchung durch die Ergebnisse der Teilstudie 2 (StudiPro) bestätigt wird. Diese liefert eine schlüssige Antwort auf die Frage nach den Auswirkungen dieser mangelhaften Bedingungen des Professionalisierungsprozesses der Lehramtsstudierenden: Sie nehmen ihr Studium und die damit verbundenen Praxisphasen als nicht kohärent wahr und betrachten das Studium kritisch, wie schon frühere Studien feststellen konnten (Wagener et al., 2019).

Dadurch, dass die Gestaltung der Lerngelegenheiten durch die Akteur*innen in der Rahmenverordnung für das Praxissemester zwar durch die Formulierung von Zielen, aber ohne klare strukturelle oder curriculare Vorgaben, wie oben beschrieben, nicht standardisiert und dadurch in der individuellen Ausgestaltung relativ frei ist, können die konzipierten Lerngelegenheiten sehr unterschiedlich ausfallen und durch die eigenen Beziehungsbestimmungen geprägt werden. Dadurch ist anzunehmen, dass die in Teilstudie 1 (BeTuPA) ermittelten Beziehungsbestimmungen der Akteur*innen maßgeblichen Einfluss auf die konzipierten Lerngelegenheiten für die Studierenden haben. So werden möglicherweise Lerngelegenheiten in der Universität stärker mit dem Fokus der Integrationsgedanken und in den Schulen stärker mit einem Differenzgedanken von Theorie und Praxis vermittelt. Wiernik (2020) äußert sich hinsichtlich der Orientierung von Akteur*innen in der Lehrer*innenbildung dahingehend, dass davon auszugehen ist, dass – in seiner Studie bezogen auf Fachleitende – eine

„Erziehung“ von Studierenden hinsichtlich des eigenen Idealbildes von Lehrkräften stattfindet. Laut Bloh et al. (2019) nehmen Studierende die unterschiedlichen Vorstellungen und die damit verbundene mangelnde Vernetzung im Praxissemester dementsprechend wahr. Dies kann auch Einfluss auf die im folgenden dargestellten Perspektiven der Studierenden auf die Rolle universitären Wissens für die praktische Tätigkeit im Lehrer*innenberuf haben.

10.1.4 Ungenaue und desiderate Vorstellungen von der Rolle universitären Wissens für die praktische Tätigkeit

Die qualitative Inhaltsanalyse der Aussagen zu Arbeitstheorien der Studierenden hat ergeben, dass sie eher ungenaue Vorstellungen von der Rolle universitären Wissens für die praktische Lehrtätigkeit haben. Dies zeigt sich in den Arbeitstheorien vor allem in der Beschreibung der Funktionalität von Theorie für die praktische Tätigkeit als Lehrkraft (vgl. Kap. 8.1.1), die mittels der Leitfrage zur Rolle universitären Wissens für die praktische Tätigkeit gezielt erhoben wurde. Insgesamt kann in vielen Aussagen der Studierenden durchaus eine integrative Perspektive auf Theorie und Praxis festgestellt werden, jedoch wurde mehrheitlich eine technokratische Erwartung an universitäres Wissen identifiziert. Die Studierenden legen Wert darauf, die Theorie anwenden zu können, und viele der Befragten betrachten Wissensbestände, die nicht unmittelbar Einsatz in der praktischen Tätigkeit finden können, als nicht relevant. Beispielweise wird Fachwissen als wichtig für die Praxis erachtet, als notwendige Voraussetzung für Professionalität genannt und als wichtig für den Professionalisierungsprozess betrachtet. Im Fachwissen sehen die Studierenden offenbar eine direkte Relevanz für den Unterricht – die Hauptaufgabe der praktischen Tätigkeit als Lehrkraft. Indem Fachwissen aus der Perspektive der Studierenden für das Unterrichten unverzichtbar ist, lassen ihre Aussagen den technokratischen Gedanken erkennen, dass eine Wissensvermittlung auf die direkte Anwendung in der Praxis ausgerichtet sein muss. Die Fachdidaktik und bildungswissenschaftliches Wissen hingegen wird von den Studierenden eher nebensächlich erwähnt oder lediglich in Aufzählungen mitgenannt. Hier lässt sich vermuten, dass der Nutzen beider Wissensbereiche für die praktische Tätigkeit den Studierenden nicht ersichtlich ist, was wiederum die vielen Aussagen bezüglich einer wahrgenommenen Differenz von universitärem Wissen und der praktischen Tätigkeit erklären kann. Diese Vermutung lässt sich durch Befunde von Voss (2022) bekräftigen, der in seiner Studie zur Skepsis von Studierenden gegenüber den Bildungswissenschaften zu dem Ergebnis kommt, dass die Studierenden bildungswissenschaftliches Wissen im Vergleich zu anderen Wissensdomänen als nicht so wichtig für erfolgreiches Lehrendenhandeln erachten.

Der Grundgedanke der Integration von universitärem, theoretischem Wissen und der praktischen Tätigkeit scheint den Studierenden dennoch präsent zu sein, da über die Hälfte der Befragten sich dahingehend äußern, dass universitäres Wissen ganz allgemein wichtig für Professionalität, professionelles Handeln oder den Kompetenzerwerb ist. Die Studierenden beziehen sich dabei häufig auf Fachwissen oder bleiben unspezifisch, wie genau sich ihres Erachtens die Funktionalität des universitären Wissens definiert. Auch in den Aussagen zum Praxissemester finden sich Integrationsgedanken. In einem Drittel der Arbeitstheorien äußern sich die Studierenden dazu, dass das Praxissemester ihrer Ansicht nach zur Professionalisierung beitragen kann, da dort eine Vernetzung von Theorie und Praxis erfolgt. Auch hier findet sich vermehrt der technokratische Ansatz, dass der Erwerb universitären Wissens auf seine Anwendung in der praktischen Tätigkeit ausgerichtet sein soll. Darüber hinaus gibt es konkretere Aussagen dazu, wie eine solche Vernetzung stattfindet, oder zur Rolle des universitären Wissens für die praktische Tätigkeit im Praxissemester (vgl. Kap. 8.3.3). Aus der dort festzustellenden Vielfalt an Perspektiven seitens der Studierenden kann einerseits gefolgert werden, dass sie sich darüber bewusst zu sein scheinen, dass es nicht nur die technokratische Funktion von Wissen und verschiedene Möglichkeiten eines Zusammenspiels von Theorie und Praxis gibt. Andererseits können diese Ergebnisse darauf hindeuten, dass die Studierenden noch keine hinreichend genaue Vorstellung davon haben, wie Theorie und Praxis überhaupt miteinander in Beziehung stehen können. Unklar ist dabei, ob ihnen dieser Mangel bewusst ist. Im Idealfall könnte es so sein, dass sie die Beziehung und daraus folgende Möglichkeiten und Chancen genau in der ersten längeren Praxisphase in ihrem Lehramtsstudium herausfinden wollen.

Dem gegenüber steht die wahrgenommene Differenz der Studierenden von universitärem Wissen für die praktische Tätigkeit. Die soeben ausgeführten Aussagen der Proband*innen verdeutlichen, dass die Studierenden dem universitären Wissen zwar durchaus eine Funktionalität für die praktische Tätigkeit zuschreiben. Allerdings formulieren sie auch die Grenzen und die aus ihrer Perspektive deutlich werdende mangelnde Funktionalität universitären Wissens für ihre praktische Lehrtätigkeit. Diese Differenzen beziehen sich hauptsächlich auf die wahrgenommene geringe Vermittlung von Studieninhalten mit direkten Praxisbezügen oder eine mangelnde Relevanz der theoretischen Inhalte für die Praxis. Hinzu kommt, dass die Studierenden sich nicht ausreichend vorbereitet fühlen, einer praktischen Tätigkeit als Lehrkraft nachzugehen. Diese Ergebnisse decken sich mit den Befunden der Erhebungen von Schüssler und Keuffer (2012), dass sich Studierende mehr Anwendungswissen im Studium bzw. einen deutlicheren Bezug zum späteren Tätigkeitsfeld wünschen.

Auch Fischer et al. (2016) kommen zu dem Ergebnis, dass Lehramtsstudierende im Master die Differenz von Theorie und Praxis wahrnehmen und sich einen starken Anwendungsbezug von Theorie wünschen.

Den Ergebnissen der vorliegenden Teilstudie ist zu entnehmen, dass die Studierenden auch konstruktive Kritik in Bezug auf die wahrgenommene Differenz äußern. So wird beispielweise ein früherer und stärkerer Einbezug von Praxis in der institutionalisierten Lehrer*innenbildung vorgeschlagen. Zudem wird ähnlich dem Phasierungsgedanken, der ebenfalls bei nahezu allen ausbildenden Akteur*innen der BeTuPA-Studie identifiziert werden konnte (vgl. Kap. 7.1.2), eine Kopräsenz und Parallelisierung von theoretischen und praktischen Elementen in der Lehrer*innenbildung seitens der Studierenden gewünscht. Diese Perspektiven decken sich mit den Forderungen des kompetenzorientierten sowie strukturoretischen Professionsansatzes für eine vernetzte Lehrer*innenbildung (vgl. Kap. 2) und der Annahme, dass nur durch gegenseitige Bezugnahme von theoretischen und praktischen Inhalten eine kognitive Vernetzung von Wissen hervorgebracht werden kann, das in beiden Kontexten abrufbar ist (Harr et al., 2019). Eine mögliche Lerngelegenheit zur Vernetzung von Theorie Praxis bieten die in Kapitel 3.3 vorgestellten Reflexionsaufgaben im Praxissemester. Wie diese genutzt werden, hängt jedoch sehr vom Reflexionsverständnis der ausbildenden Akteur*innen und Studierenden ab, was im weiteren Verlauf thematisiert wird.

10.1.5 Ungenaue und desiderate Vorstellungen von Reflexion und reflexiver Fallarbeit

Die Teilstudie StudiPro verdeutlicht die hohe Präsenz des Begriffs der Reflexion in den Äußerungen der Studierenden besonders im Kontext von Professionalität und Professionalisierung. Allerdings bleiben die Aussagen der Studierenden sehr oberflächlich und es lässt sich kaum erkennen, was genau die Befragten unter Reflexion verstehen. Vorrangig werden Inhaltsbereiche von Reflexion genannt (z.B. eigenes Handeln, Selbstoptimierung). Selten wird ein direkter Bezug zum universitären Wissen hergestellt (vgl. Kap. 8.1.1), vordergründig scheinen Formen der Selbstreflexion gemeint zu sein, also Reflexion, um den eigenen Ist-Stand der Professionalisierung zu erkunden oder bspw. im Praxissemester durch Feedback eigene Stärken und Schwächen zu erkennen. In Bezug auf das Praxissemester, das als eines der Ziele laut Rahmenverordnung (Freimuth & Sommer, 2010) die theoriegeleitete Reflexion ausdrücklich nennt, ist es kritisch zu betrachten, wenn die Studierenden lediglich eine unspezifische Selbstreflexion und das Feedback nach z.B. einer selbstgestalteten Unterrichtsreihe durch die Mentor*innen darunter verstehen und auch die Mentor*innen, wie die Ergebnisse der Teilstudie 1 verdeutlichen, die explizite, theoriebasierte Reflexion nicht

als ihre primäre Aufgabe wahrnehmen. Die Nutzung von Lerngelegenheiten theoretischer Reflexion bleibt dann möglicherweise nachrangig, wenn die Studierenden die Reflexion tendenziell auf sich selbst und den eigenen Ist-Stand des Könnens beziehen und die Möglichkeit der direkten Vernetzung von praktischer Erfahrung und theoretischem Wissen durch Reflexionsaufgaben nicht umfänglich nutzen. Dies wird allerdings u.a. von Leonhard et al. (2010) als wesentlicher Bestandteil von Reflexionsprozessen betrachtet und kann nach Aufschnaiter et al. (2019) zwar nicht als Bedingung, aber immerhin als Qualitätsmerkmal einer Reflexion gesehen werden. Unter Bezug auf Befunde von Leonhard (2020) ist zudem auf das Risiko hinzuweisen, dass Studierende, die ihr praktisches Handeln im Praxissemester als erfolgreich wahrnehmen, meinen könnten, keine weitere (theoretische) Auseinandersetzung mehr zu benötigen. Hinzu kommt das Risiko, dass sie eine wahrgenommene Differenz des erwarteten Ist-Standes des Könnens und weniger erfolgreiche Praxiserfahrungen auf einen seitens der Hochschule zu verantwortenden defizitären Wissensstand zurückführen. Ungeachtet der Frage, dass eine Kritik am universitären Studium immer berechtigt sein kann, sollte dennoch immer der Ansatz im Vordergrund stehen, mangelnden Lehrerfolg produktiv im Sinne einer theoriegeleiteten Reflexion als Lerngelegenheit zu verstehen. Jede theoriegeleitete Reflexion – als Lerngelegenheit genutzt – hat zudem das Potenzial, die wahrgenommene Differenz von universitärem Wissen und der praktischen Tätigkeit zu relativieren, indem nicht-technokratisch umsetzbares Wissen in Bezug auf die praktischen Erfahrungen geprüft wird. Die Einübung reflexiver Prozesse ist auch laut Helsper (2020) ein wichtiger Bestandteil von Professionalisierung, da die angehenden Lehrkräfte hierbei lernen, für sich selbst Bildungsprozesse auch über die institutionalisierte Lehrer*innenbildung hinaus anzustoßen. Bislang finden sich in der Lehrer*innenbildung allerdings wenige kurs- und semesterübergreifende Instrumente, welche eine solche kontinuierliche Einübung ermöglichen.

Zudem stellt sich hier die Frage, ob das derzeit gewählte Format der schriftlichen Reflexionsaufgabe in der universitären Begleitung den gewünschten Effekt auch wirklich ermöglicht. Denn erstens erhalten die Studierenden für die Lerntagebucheinträge Feedback nur von universitären Begleitpersonen (meistens zeitlich verzögert und in schriftlicher Form), sodass Feedbackschleifen in der eindimensionalen Perspektive der Universität verbleiben, statt weitere Akteur*innen der Lehrer*innenbildung einzubeziehen (vgl. Kap. 10.1.3). Hier lässt sich die institutionelle Verortung der theoriebasierten Reflexion allein in der Universität kritisch anmerken. Zweitens handelt es sich bei diesen Reflexionsaufgaben um eine bewertungsrelevante Leistungserbringung im Rahmen des universitären Studiums. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Studierenden in erster Linie darauf bedacht sind, eine gut

bewertete Leistung zu erbringen – also entsprechend die Erwartungen der Dozierenden zu erfüllen. Diese Erwartungen müssen sich nicht zwingend mit der Nutzung als Lerngelegenheit decken, die vielmehr in den Hintergrund rücken kann, wobei möglicherweise auch die wahrgenommene Relevanz der theoriebasierten Reflexion durch den leistungsorientierten Charakter als universitäre Abgabe überschattet wird.

10.1.6 Kritische Aspekte von Erfahrungslernen und Modelllernen

Anknüpfend an die Nutzung von Reflexionsanlässen generiert aus der Erfahrung praktischer Situationen, zeigen die Ergebnisse der Teilstudie 2 insgesamt, dass die Studierenden dem Erfahrungslernen einen sehr hohen Stellenwert für den Lehrberuf beimessen – ähnlich wie die befragten Akteur*innen der Institution Schule (vgl. Kap. 7.2.1). Die Studierenden nennen verschiedene Aspekte aus dem Kontext der Professionalität von Lehrkräften, welche dem Bereich „Können“ oder *knowledge-in-practice* (Cochran-Smith & Lytle, 1999) zugeordnet werden können, und betonen hier, dass dies nur durch praktische Erfahrung erlernt werden könne. Außerdem wird im Zusammenhang mit Professionalisierung der Aspekt der praktischen Erfahrung von den Studierenden wiederholt eingebracht und auch das Modelllernen findet sich in einigen Arbeitstheorien (vgl. Kap. 8.3.2). Bezogen auf die Professionalisierungsprozesse äußern die Proband*innen zudem häufig den Wunsch nach mehr oder früheren Praxisphasen im Rahmen des universitären Studiums. Hier lässt sich ein Zusammenhang mit der wahrgenommenen Differenz zwischen universitärem Wissen und praktischen Erfahrungen vermuten: Die Studierenden scheinen sich durch das Studium bis zum Zeitpunkt des Praxissemesters nicht ausreichend auf ihre berufliche Tätigkeit als Lehrkraft vorbereitet zu fühlen und sehen offenbar eine Lösung der Problematik darin, dass sie mehr Möglichkeiten zum erfahrungsbasierten Lernen erhalten. Hier ist jedoch zu fragen, ob die Studierenden möglicherweise die Funktionalität des Wissens, das sie im Zuge des universitären Studiums erlangt haben, unterschätzen, da sie den oben erwähnten, gewünschten direkten handlungsleitenden Input im Studium nicht erwartungsgemäß wahrnehmen. Überdies ist darauf hinzuweisen, dass der Wunsch nach mehr und längeren Praxisphasen im Studium dem angestrebten Aufbau eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus widerspricht, der nach dem strukturtheoretischen Ansatz ein entscheidender Aspekt im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte ist (Helsper, 2020).

Vergleicht man mit Blick auf das Modelllernen die Ergebnisse der Teilstudie 1 und 2, so wird dieser Aspekt im Unterschied zu den Mentor*innen von den Studierenden als Weg der Professionalisierung nicht sehr präsent genannt. Es erscheint allerdings widersprüchlich,

dass in den Aussagen zu den Erwartungen bezüglich des Praxissemesters dann häufiger der eingeschätzte hohe Stellenwert des Modelllernens identifiziert werden kann (vgl. Kap. 8.3.3). Die Studierenden erwarten, viel von den Mentor*innen zu lernen. Eine studierende Person verweist jedoch auch darauf, dass aus ihrer Perspektive das Lernen am Modell abhängig von den Mentor*innen ist (vgl. Kap. 8.3.3), was darauf hinweisen kann, dass das Modelllernen durchaus kritisch betrachtet wird. Auch Fischer (2020) hat das Lernen vom „Meister“ als einen von drei Typen impliziter Orientierung von Studierenden (hier zwar mit dem Fokus auf die Bildungswissenschaften) ausmachen können, und es ist davon auszugehen, dass bei direkter Nachfrage das Modelllernen aus der Perspektive der Studierenden einen wichtigen Bestandteil des Professionalisierungsprozesses darstellt. Hier stellt sich jedoch die Frage, warum in den Ergebnissen der vorliegenden Teilstudie in nur zwölf der 111 ausgewerteten Arbeitstheorien das Lernen am Modell als wichtiger Aspekt für den Professionalisierungsprozess identifiziert werden konnte.

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass die Studierenden auch eigene Erfahrungen aus Bereichen außerhalb der Lehrer*innenbildung als Faktoren ihrer Professionalisierung betrachten und sich in ihren Aussagen beispielsweise auf Erfahrungen beziehen, die sie bereits vor dem Studium als Schüler*innen gemacht haben. In den im Rahmen von StudiPro erhobenen Äußerungen wird jedoch nicht deutlich, ob die Studierenden in eine intensivere Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen im Laufe der bis dahin absolvierten Zeit in der Lehrer*innenbildung gegangen sind, wie sie der berufsbiografische Ansatz fordert (Fabel-Lamla, 2018). Nach Patry (2014) sind die aufgrund biografischer, pädagogischer Vorerfahrungen und der von den Proband*innen dieser Studie ebenfalls genannten Erfahrungen aus Nebenjobs oder Freiwilligendiensten entwickelten bestehenden Vorstellungen als subjektive Theorien zu bezeichnen. Im Anschluss an Schellenbach-Zell et al. (2018) ist davon auszugehen, dass diese Theorien in Reflexionsprozessen als naheliegendste Grundlage von den Studierenden genutzt werden, um Sachverhalte zu erklären. In Anbetracht der ungenauen und desideraten Vorstellungen von Reflexion (vgl. Kap. 10.1.5) sollte dementsprechend das Ziel von Reflexionsprozessen besonders herausgestellt werden, dass eine Überprüfung, Ergänzung oder ggf. Korrektur der subjektiven Theorien, entstanden durch individuelle Vorerfahrungen und Modelle, anhand von wissenschaftlichen Theorien und empirischen Befunden stattfindet.

In den Vorschlägen für praktische Implikationen (Kap. 10.3) finden sich u.a. Ansätze für eine wirksamere Nutzung von Lerngelegenheiten, wie etwa Reflexionen. Zuvor sollen

jedoch methodische Limitationen der beiden Teilstudien (BeTuPA und StudiPro) thematisiert werden.

10.1.7 Methodische Limitationen (BeTuPA und StudiPro)

Hinsichtlich der Methode der Interviewstudie BeTuPA ist kritisch anzumerken, dass die interviewende Person zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung selbst in einer der beforschten Institutionen beruflich tätig war und daher selbst nicht nur als Forschende, sondern auch als Vertreterin der Universität fungierte. Schweitzer (2022) thematisiert diese besonderen Umstände, die sich in der Hochschulforschung ergeben, und stellt in Anknüpfung an Wilkesmann (2019) dabei zentrale Schwierigkeiten heraus: Zum einen kann die Forschung in und um die eigene Institution zu einem Rollenkonflikt für die Forscher*innen führen, da die Ergebnisse sowohl Einfluss auf die Rolle als Forscher*in als auch Konsequenzen für die eigene Organisationsrolle in Form von daraus resultierenden Veränderungen haben können. Zum anderen ist die Herausforderung an die Forschenden größer, die gebotene Distanz herzustellen und somit die eigene Involviertheit zu reduzieren. Ein Vorschlag von Schweitzer (2022), um diesen Schwierigkeiten zu begegnen, ist die konsequente Beachtung und transparente Darstellung des regelgeleiteten Vorgehens (vgl. Kap. 6.1) im methodischem Kontext zur Distanzgewinnung. Zudem können die hier behandelten Fragestellungen zunächst als „Wissensproduktion“ (Schweitzer, 2022, S. 18) und nicht direkt als Erkenntnisgewinn zur Hochschulentwicklung betrachtet werden, sodass die Auswirkungen des Forschungsvorhabens auf die eigene Organisationsrolle zunächst als minimal eingeschätzt werden können.

Die Rolle der interviewenden Person als Mitglied einer der beforschten Institutionen war allen Proband*innen bekannt. Dies kann zum einen dazu geführt haben, dass die Akteur*innen der Institutionen ZfsL und Schule möglicherweise in ihren Antworten diesen Umstand berücksichtigt und sozial erwünschte Antworten gegeben haben, wobei sie sich möglicherweise insbesondere in Bezug auf die Institution Universität zurückhaltend und etwa weniger kritisch geäußert haben. Zum anderen ist ebenfalls davon auszugehen, dass die Dozierenden der Universität, die zum Erhebungszeitpunkt im direkten Arbeitsumfeld der interviewenden Person tätig waren, ihre Aussagen zu ihrer eigenen Arbeit und individuellen Perspektive wiederum sozial erwünscht angepasst haben (Döring & Bortz, 2016). Andererseits postuliert Pfadenhauer (2002), dass das Experteninterview als ein Gespräch unter „Experten“ betrachtet werden sollte und einer Kommunikation mit Fachbegriffen und thematischer Fokussierung bedarf. So können Sachverhalte und Grundlagen (in diesem Zusammenhang etwa die

Organisation und der Aufbau des Praxissemesters sowie die Strukturierung der Lehrer*innenbildung allgemein) als geteiltes Wissen vorausgesetzt werden und die Kommunikation wird nicht durch das Schaffen einer geteilten Wissensbasis gestört. Dennoch sollte dieser Umstand in der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Auch in der Auswertung der Teilstudie BeTuPA ergeben sich methodische Limitationen. Die Entscheidung, das Kategoriensystem deduktiv an die zwölf Figuren der Relationierung von Wissen und Können (Neuweg, 2011b) anzulehnen, erwies sich mit Blick auf die Beantwortung der Fragestellung der Teilstudie BeTuPA als zielführend, da die Beziehungsbestimmungen von Neuweg (2011b) eine Zusammenfassung der von der Bildungsforschung sehr breit diskutierten Verhältnisse von Theorie und Praxis bieten. Durch die Notwendigkeit, eine zusätzliche, induktive Kategorie zu bilden, sowie durch die Zusammenfassung der Fundierungskonzepte und des Induktions- und Parallelisierungskonzepts zu den zwei weniger differenzierten Konzepten Fundierung und Phasierung war zuvor deutlich geworden, dass die Aussagen der Akteur*innen nicht unmittelbar den deduktiven Beziehungsbestimmungen zuzuordnen waren. Mittels der deduktiven Kategorienbildung wurde das Datenmaterial jedoch anhand einer Matrix betrachtet, die mit dem Ziel der Strukturierung des Materials als geeignet gelten kann. Das Vorgehen hat jedoch möglicherweise den Erkenntnishorizont eingeschränkt (Ruin, 2017). Für den angestrebten Gruppenvergleich der Proband*innen nach Institutionen erschien es jedoch zwingend, das Material zunächst über ein strukturierendes Verfahren in einen theoretischen Rahmen einzuordnen.

Auch zur zweiten hier diskutierten Teilstudie (StudiPro) gibt es kritische Aspekte hinsichtlich der angewandten Methode. Das gewählte Instrument der Teilstudie sowie das gewählte Verfahren der Erhebung in Lehrveranstaltungen bot den Vorteil, dass in einem zeitlich ökonomischen Rahmen eine große Anzahl Studierender befragt werden konnte und somit eine breit aufgestellte Stichprobe zu einem überblicksartigen Erkenntnisgewinn vorhandener Perspektiven der Studierenden geführt hat. Umgekehrt hat das Vorgehen auch Limitationen zur Folge:

Die aufgelistete Anzahl der jeweiligen Arbeitstheorien spiegelt nur die Anzahl der Theorien wider, in denen der Gedanke oder die Perspektive niedergeschrieben wurde und zeigt nicht, ob nicht auch weitere Studierende diese Sicht vertreten oder ihr komplett widersprechen. Die Leitfragen wurden nur als Hilfestellung für die Bearbeitung zur Verfügung gestellt und mussten explizit nicht durch die Studierenden abgearbeitet werden. Durch die schriftli-

che Form der Erhebung in qualitativen Untersuchungen erlaubt das Studiendesign dahingehend auch keine Rückfragen, wie Schiek (2014) ausführt. Zudem konnten durch diese Einschränkungen aufgrund mangelnder Rückfragemöglichkeiten auch keine Klärung eventueller Verständnisschwierigkeiten oder eine Validierung der Aussagen seitens der Forscher*in getätigt werde – wie beispielsweise zur genauen Begriffsdefinition von Theorie und Praxis. Der qualitative Ansatz der vorliegenden Arbeit ermöglicht dadurch lediglich, mögliche Sichtweisen der Studierenden aufzuzeigen und Tendenzen deutlich zu machen. Die vorliegenden Ergebnisse können dementsprechend nicht als vollständig gelten und sollten in Anschlussstudien mit quantitativen Verfahren geprüft werden.

Auch mit dem gewählten Verfahren, die Arbeitstheorien in Lehrveranstaltungen zu erheben (an dieser Stelle ist nochmals zu betonen, dass die Erhebung während der Covid-19-Pandemie erfolgte und somit die Lehrveranstaltungen digital stattgefunden haben), ging limitierend einher, dass es sich um ein forschungsmethodisch wenig kontrollierbares bzw. kaum strukturiertes Setting handelte. Für die Dozierenden galt lediglich die Vorgabe, den Erhebungszeitpunkt vor oder zu Beginn der Vorbereitungsveranstaltung für das Praxissemester zu legen, sodass die Seminarinhalte noch nicht besprochen waren. Inwiefern die schriftlich fixierten Arbeitstheorien von den Studierenden aber anschließend noch bearbeitet wurden, bevor sie diese online abgaben und somit als Datenmaterial für die Studie zur Verfügung stellten, ist nicht nachzuvollziehen, was nach Schiek (2014) einen weiteren Nachteil schriftlicher Erhebungen im qualitativen Kontext darstellt. Wie bereits in Kapitel 6.2 erläutert, handelt es sich durch das gewählte Vorgehen um die Erhebung einer schriftlichen Aufgabe im universitären Setting, die per se durch einen leistungsorientierten Charakter gekennzeichnet ist. Auch wenn die Studierenden für diese Aufgabe im Vergleich zu den Lerntagebucheinträgen in der Teilstudie VerLTB keine Bewertung erhielten, kann dieser Umstand dennoch zu einer sozial erwünschten Antwort bzw. Bearbeitung seitens der Studierenden geführt haben. Zudem ist die Stichprobe vermutlich positiv selektiert, da anzunehmen ist, dass nur die Studierenden ihre schriftliche Ausarbeitung abgegeben haben, die ihre Arbeitstheorien als gelungen bzw. sozial erwünscht eingeschätzt haben. Um diese Überlegungen auszuschließen, ist eine Validierung des Datenmaterials durch eine Folgestudie mit einem veränderten Design empfehlenswert (vgl. Kap. 10.4).

Der Erhebungszeitpunkt dieser Teilstudie zu Beginn des Praxissemesters wurde bewusst gewählt, um die Perspektiven der Studierenden dahingehend zu erheben, mit welchem Blick und damit potenziell einhergehender Nutzung von Lerngelegenheiten zur Vernetzung von

Theorie und Praxis die Studierenden das Praxissemester beginnen. Aus der reinen Forschungsperspektive ist dieses Vorgehen jedoch dahingehend kritisch zu betrachten, dass die Studierenden bis dahin im institutionellen Rahmen nur über die Erfahrungen kurzer Praxisphasen verfügten und sich mindestens drei bis vier Jahre im universitären, theoretischen Lernsetting bewegt hatten. Dies kann möglicherweise zu einer „Theorieverdrossenheit“ der Proband*innen geführt haben (Bleck & Lipowsky, 2020), wobei zusätzlich eventuell die Vorfreude überwog, endlich über einen längeren Zeitraum den angestrebten Beruf praktisch ausüben zu können. Das zeigt sich auch in den Ergebnissen der Studie, da die Studierenden konstruktive Kritik an der langen theoretischen Ausbildungsphase zum Ausdruck bringen und der Wunsch nach früheren, längeren und sich wiederholenden Praxisphasen in den Arbeitstheorien wiederholt deutlich wird (vgl. Kap. 10.1.4). Fraglich ist an dieser Stelle jedoch, ob hier ein Unterschied deutlich würde, wenn ein anderer Erhebungszeitpunkt gewählt würde. Bleck und Lipowsky (2020) konnten in einer Studie zur Bedeutungslosigkeit wissenschaftlicher Inhalte bei Studierenden keinen signifikanten Unterschied zwischen den Messzeitpunkten und vor und nach dem Praxissemester feststellen.

10.2 Teilstudie 3 (VerLTB)

Anschließend an die Diskussion der verschiedenen Perspektiven von ausbildenden Akteur*innen und Studierenden werden nachfolgend die Ergebnisse der explorativen Lernatgebuchstudie (VerLTB) diskutiert und in den theoretischen Zusammenhang eingebettet. Der Fokus der Diskussion der Teilstudie 3 liegt auf ausgewählten Kernaspekten der generierten und analysierten Ergebnisse.

10.2.1 Ungenaue Begründung praxisrelevanter Entscheidungen anhand verschiedener Wissensdomänen

Kapitel 4 konnte die Relevanz einer vernetzten Lehrer*innenbildung aufzeigen, jedoch gibt es nach wie vor nur wenig empirische Ergebnisse darüber, wie sich verschiedene Ansätze für vernetzte Lernumgebungen (langfristig) auf die Professionalisierung bzw. Professionalität von Lehrkräften auswirken (Hellmann et al., 2019). Die mit der Teilstudie (VerLTB) vorliegende Stichprobe mit dem ausgewählten Design verdeutlicht, dass eine explizite Vernetzung von bildungswissenschaftlichem, fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen in einer angeleiteten Integration separat zur Verfügung gestellter Inhalte schwerfällt, was sich mit früheren Ergebnissen von u.a. Hatton und Smith (1995) und

Hübner et al. (2007) deckt. Es gelingt den Studierenden nur in Ansätzen, eine praxisbezogene Aufgabe mit explizitem Wissen aus den unterschiedlichen Wissensdomänen zu begründen (Kap. 9). An dieser Stelle ist jedoch noch einmal auf den explorativen Charakter der Teilstudie hinzuweisen. Das Ziel der Studie war es, erste Indikatoren für weiterführende Ansätze kognitiver Vernetzung in der Lehrer*innenbildung zu erschließen.

10.2.2 Diffuser Bezug auf Wissensquellen

Die Schwierigkeiten, die sich bei der Auswertung der Studie ergeben haben (vgl. Kap. 6.3), zeigen deutlich, dass die Studierenden auf verschiedene Wissensquellen in der Bearbeitung einer praxisnahen Aufgabe in Form eines Lerntagebucheintrags zurückgreifen, die ohne explizite Quellenangabe kaum zu ermitteln sind. Kritisch ist festzustellen, dass die Befragten zum Zeitpunkt der Erhebung im Master of Education bereits ein ca. vierjähriges universitäres Studium absolviert haben. Es ist davon auszugehen, dass die Wissensbestände, auf welche die Studierenden demnach in der Bearbeitung der Aufgabe zurückgegriffen haben, aus verschiedenen Quellen gespeist sind und auch Begründungen ohne explizite Literaturangabe u.a. auf theoretisches Wissen zurückgehen. Hier kann auf das von Neuweg (2022) als *Wissen 2* bezeichnete Wissen verwiesen werden. *Wissen 2* kann als subjektives Wissen bezeichnet werden, das sich aus Lernprozessen, Überzeugungen und *Wissen 1* (formalem, theoretischem und empirischem Wissen) zusammensetzt (Kap. 4.4). Inwiefern sich der in den Äußerungen der Studierenden zum Ausdruck kommende Wissensbestand aus den genannten Komponenten zusammensetzt, lässt sich durch das eingesetzte Erhebungsinstrument jedoch nicht analysieren, da Kriterien wie explizite Quellenverweise aufgrund der als gering zu bezeichnenden Quellennutzung nicht angewendet werden konnten. Forschungsperspektivisch bleibt an dieser Stelle zu fragen, welche(s) Wissen(sbestände) und welche Wissensformen in einem Lerntagbucheintrag wie dem vorliegenden überhaupt offensichtlich werden können.

Immerhin war die Analyse der Lerntagebucheinträge in dem Sinne zielführend und wertvoll, als eine deutlich geringere Nutzung von bildungswissenschaftlichen Bezügen im Vergleich zu den Bezügen aus dem fachlichen Bereich identifiziert werden konnte. Eine mögliche Erklärung dafür liefern die Ergebnisse der Studie von Fischer (2020): Das bildungswissenschaftliche Wissen wird entweder als nutzlos empfunden, sollte aus Sicht der Studierenden im technokratischen Sinne als direkte Handlungsanleitung für die praktische Tätigkeit fungieren oder zur Persönlichkeitsbildung dienen, um den vielseitigen Anforderungen des Lehrkräfteberufs standzuhalten. Die Teilstudien 2 und 3 stimmen hier überein, denn auch in

den vorliegenden Ergebnissen der zweiten Teilstudie (StudiPro) konnte eine geringe Relevanz des bildungswissenschaftlichen Wissens herausgearbeitet werden, sowohl im Verständnis von Professionalität einer Lehrkraft als auch im nötigen Wissen für den Lehrberuf (vgl. Kap. 8.1 und Kap. 8.2.1). Wenn die Studierenden dem bildungswissenschaftlichen Wissen lediglich eine marginale Rolle für die praktische Tätigkeit zuschreiben – und diese dann, wie auch Fischer (2020) betont, im technokratischen Verständnis verortet ist – fällt es den Studierenden möglicherweise schwer, das Wissen für die Begründung einer praxisnahen Aufgabe zu verarbeiten und zu nutzen.

10.2.3 Abgleich der Methodik gegenüber früheren Studien und methodische Limitationen

Im Unterschied zu den Studien von Zeeb et al. (2019) und Harr et al. (2019; vgl. Kap. 4.3) wurde in der vorliegenden Teilstudie 3 kein Material direkt zur Verfügung gestellt, anhand dessen die Aufgabe bearbeitet werden konnte. Vielmehr sollten sich die Studierenden auf die in ihrem bisherigen Studium erarbeiteten Wissensbestände beziehen. Zeeb et al. (2019) hat zudem die Vernetzungsleistung anhand von transparenten Zieldefinitionen zur Verknüpfung getestet. Die Erhebungsinstrumente beider Studien boten den Studierenden folglich explizites Wissen an, das vernetzt werden sollte, und setzten zudem gezielte Prompts ein. Festzustellen ist, dass sie dadurch eine Verbesserung der Vernetzungsleistung der Studierenden beschreiben konnten. Im Vergleich zu der vorliegenden explorativen Studie lässt sich vermuten, dass die Bereitstellung von Wissensquellen, auf die die Studierenden zur Bearbeitung der Aufgabe zugreifen können und sollen, einen positiven Einfluss auf die Vernetzungsleistung zeigen können. Außerdem ist davon auszugehen, dass auch der gezielte Einsatz von Prompts, die zur Vernetzung von Theorie mit praktischen Situationen auffordern, eine höhere Vernetzungsleistung bei Studierenden unterstützen kann. Dass Prompts Studierende bei der Vernetzung von praktischen Situationen mit Theorien unterstützen können, konnte auch Schellenbach-Zell (2020) bestätigen.

Zudem soll an dieser Stelle auch an die Kritik der Studierenden (vgl. Kap. 9.1) angeknüpft werden, dass für die Bearbeitung der Aufgabe keine Erläuterung einer fiktiven Lerngruppe oder eine Einordnung in eine Unterrichtsreihe oder thematische Orientierung für die Bearbeitung zur Verfügung gestellt wurde. Dies zeigt sich auch dadurch, dass einige Studierende in ihren Lerntagebüchern eigene fiktive Informationen ergänzt haben. Das verdeutlicht, dass die Studierenden hier Wissensbestände in Bezug auf die Unterrichtsplanung und

-vorbereitung einbeziehen. Zudem ist dies auch als Kritik an der Aufgabestellung in methodischer Sicht in Bezug auf mögliche Forschungsperspektiven zu berücksichtigen, dass wenn Studierende eine praxisnahe Tätigkeit ausüben sollen (in dem Fall eine Unterrichtsplanung), sie auch praxisnahe Bedingungen – wie Informationen über die Lerngruppe – erhalten müssen.

10.2.4 Problematik der Erhebung in einer Lehrveranstaltung

Ähnlich wie für die Teilstudie StudiPro ist es hier als limitierend zu bezeichnen, dass die Erhebung des Datenmaterials im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung stattgefunden hat und die Lerntagebucheinträge zudem als Teil der Leistungserbringung verpflichtend waren (vgl. Kap. 6.3). Nach Kulcsar (2020) ist die Tatsache kritisch zu betrachten, dass die Studierenden in einer Phase, in der sie vermutlich die praktischen Lerngelegenheiten bevorzugen, mit einer solch komplexen Aufgabe konfrontiert wurden. Dies konnte sich dahingehend auswirken, dass Studierende teils nur die Mindestanforderungen erfüllten und versuchten, den Anforderungen der dozierenden Person zu entsprechen, nicht jedoch ihr ganzes Leistungspotenzial ausschöpften. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass der zeitliche Rahmen zur Bearbeitung von universitären Aufgaben während des Praxissemesters möglicherweise eingeschränkt ist, da in dieser Zeit die Anforderungen von drei Institutionen erfüllt werden müssen und die Studierenden dabei vermutlich nicht die universitären Aufgaben priorisieren.

Die Teilstudien bieten in ihrer Gesamtheit verschiedene Implikationen für eine vernetzte Lehrer*innenbildung. Im Folgenden werden zunächst praktische Implikationen zur Vernetzung von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung entfaltet, bevor anschließend auf mögliche Perspektiven künftiger Forschung eingegangen wird.

10.3 Praktische Implikationen zur Vernetzung von Theorie und Praxis

Die in Teilstudie 1 (BeTuPA) identifizierten Perspektiven der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteur*innen auf die Beziehung von Theorie und Praxis zeigen eine unterschiedlich starke Präsenz von Integrations- und Differenzkonzepten zwischen den untersuchten Akteur*innengruppen der Institutionen. Daher erscheint es insbesondere relevant, sich über die Perspektiven und Beziehungsbestimmungen der ausbildenden Akteur*innen

bewusst zu sein und an einem gemeinsamen Leitbild zur Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung zu arbeiten. Insbesondere eine personelle Vernetzung als Basis aller Vernetzungsbemühungen (Mayer et al., 2018) könnte dazu beitragen, dass ein gemeinsames Leitbild entwickelt werden kann, eine gemeinsame Zielsetzung der Akteur*innen für das Praxissemester entsteht und dass sich die individuellen Perspektiven im Sinne einer Orchestrierung nach Neuweg (2022) fruchtbar ergänzen können.

Das Säulen-Phasen-Modell von Hellmann (2019; vgl. Kap. 4.2) zeigt verschiedene Vernetzungsrichtungen zwischen den Phasen der Lehrer*innenbildung sowie den Wissensdomänen und praktischen Elementen auf und verdeutlicht gleichzeitig, dass eine Vernetzung nahezu aller Bereiche möglich ist. Für die Lehrer*innenbildung ergibt sich hieraus interessantes Potenzial für die Weiterentwicklung von Lerngelegenheiten in einer vernetzten Lernumgebung. Hier könnten beispielsweise die von Straub und Dollereider (2019) initiierten transdisziplinären Entwicklungsteams mit der institutions- und phasenübergreifenden Zusammenarbeit zur Entwicklung neuer Lehr- und Lernsettings für Studierende herangezogen werden. In einem solchen Entwicklungsteam könnten die heterogenen Beziehungsbestimmungen der Akteur*innen thematisiert und auf Synergien getestet werden. Eine zentrale Implikation zur Vernetzung von Theorie und Praxis liegt in der Arbeit verschiedener Akteur*innen am gemeinsamen Gegenstand. Sie kann nicht zuletzt die Bedeutung von schulpraktischen Akteur*innen für die wissenschaftliche Forschung stärken, indem sie die Gelegenheit erhalten, Forschungsfragen aus der Praxis in den wissenschaftlichen Kontext zu tragen. Hier kann auch an das Konzept „Core Practices“ angeknüpft werden, dass in den letzten Jahren an Relevanz in der Weiterentwicklung der Vernetzung im Praxissemester gewonnen hat. Die Core Practices setzen an wiederkehrenden Handlungsanforderungen und deren Bewältigung in der Praxis an und bietet den Lernenden „Reflexionsschleifen“ (Schellenbach-Zell et al., 2023, S. 255) mit Rückgriff auf u.a. Wissen und Erfahrungen. Der Einbezug aller Akteur*innen und ihre rollenspezifische Expertise ermöglicht den Studierenden möglicherweise ein kohärenteres Studium.

Die Studierenden müssen dennoch auch darin konsequent begleitet werden, die Grenzen von universitärem Wissen in Bezug auf die Praxis wahrzunehmen und das universitäre Wissen nicht als defizitär zu erleben. Die Studierenden sollten im Zuge des Wissenserwerbs im Laufe des Studiums lernen, das universitäre Wissen auf seine mögliche Integration in die Praxis zu prüfen und in Auseinandersetzung mit verschiedenen Beziehungsbestimmungen

von Theorie und Praxis den Professionalisierungsprozess als Ganzes in den Blick zu nehmen. Reflektiertes Wissen über den Professionalisierungsprozess und nicht nur Wissen in Bezug auf die praktische Tätigkeit sollte im universitären Studium klar fokussiert werden und curricular verankert sein. Im Sinne der von Neuweg (2022) erläuterten Orchestrierung der verschiedenen Beziehungen von Theorie und Praxis sollten in der Lehrer*innenbildung institutionsübergreifend auch die verschiedenen möglichen Funktionen bzw. Grenzen von theoretischem Wissen für die praktische Tätigkeit mit den Studierenden offen thematisiert werden. Das kann möglicherweise dazu beitragen, dass die Studierenden ihre Erwartungen an theoretisches Wissen anpassen können und dessen Funktion weniger defizitär für die Praxis wahrnehmen, als es in den Ergebnissen von Teilstudie 2 (StudiPro) deutlich wurde. Dafür ist es natürlich dringend notwendig, dass auch die an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteur*innen sich der spannungsvollen Beziehungen von Theorie und Praxis bewusst und dazu bereit und in der Lage sind, diese gemeinsam mit den Studierenden zu diskutieren und zu reflektieren.

Eine praktische Möglichkeit zur Umsetzung bietet etwa die Empfehlung vom Wissenschaftsrat (2022) in Form eines akademischen Mentorats, das u.a. „eine fachliche Vertiefung sowie Vernetzung und Kontextualisierung von Wissen fördert“ (Wissenschaftsrat, 2022, S. 33). Ein solches über die gesamte Ausbildung fortlaufendes Kolloquium, in welchem die Studierenden einüben, die gesammelten Wissensstände praxisrelevant zu verarbeiten, zu prüfen und zu reflektieren, kann sowohl zur Wiederholung dienen als auch verschiedene Wissensbestände und -domänen und Theorie und Praxis vernetzen. Das Kolloquium sollte durch Akteur*innen der verschiedenen Institutionen gleichzeitig betreut werden, sodass Studierende von Beginn an mit unterschiedlichen Beziehungen von Theorie und Praxis konfrontiert sind und deren wechselseitige Relevanz entdecken können. So lassen sich Synergien und Widersprüche unmittelbar aufdecken, aus allen Perspektiven prüfen und nutzbar machen und Studierende üben, Wissensbestände einzuordnen und mit möglichen Widersprüchen umzugehen. Ein solches Kolloquium bietet den Vorteil, dass der Professionalisierungsprozess übergreifend begleitet und Wissen darüber vermittelt und reflektiert wird. Eine solche Maßnahme könnte auch den in Teilstudie 2 (StudiPro) deutlich gewordenen Unsicherheiten bezüglich des Professionalisierungsprozesses und der Priorisierung von praktischen Elementen der Lehrer*innenbildung seitens der Studierenden entgegenwirken.

Insbesondere die Vernetzung von verschiedenen Wissensdomänen sollte jedoch auch explizit durch im Studium verankerte curriculare Vernetzungen, etwa durch spiralförmig

aufgebaute Seminarkonzepte (Mayer et al., 2018; vgl. 4.2), eingeübt werden, damit die Studierenden die Vernetzung mit der Praxis anschließend in längeren Praxisphasen wie dem Praxissemester oder im Vorbereitungsdienst in einem zweiten Schritt einüben können. Wie die Ergebnisse der Teilstudie 3 (VerLTB) zeigen, sollte darüber hinaus eine Vernetzung verschiedener Wissensbestände insbesondere im Praxissemester eingeübt werden, da hier eine Vernetzung der Praxis und der verschiedenen Wissensdomänen möglich ist, ohne dem direkten, fortschreitenden Handlungsdruck der beruflichen Tätigkeit ausgesetzt zu sein. Hier muss jedoch mit Kulcsar (2020) erneut darauf hingewiesen werden, dass die Studierenden in dieser Phase praktische Lerngelegenheiten priorisieren. Daher muss ihnen an dieser Stelle die Relevanz für die praktische Tätigkeit deutlich sein, da das Praxissemester durch die einzigartige Struktur der Lerngelegenheiten und die institutionale Begleitung von Universität und ZfsL die Möglichkeit bietet, in ausführliche theoretisierte Reflexionsprozesse der eigenen praktischen Erfahrung zu treten und sich mit der Beziehung von theoretischem, universitärem Wissen und dem praktischen Handeln auf einer Metaebene auseinanderzusetzen. Wie in der Diskussion (vgl. Kap. 10.2.3) herausgearbeitet wurde, brauchen die Studierenden hierbei jedoch offensichtlich stärkere Unterstützung und Anleitungen durch entsprechende Prompts und Seminarkonzeptionen.

10.4 Mögliche Perspektiven künftiger Forschung

Aus den festgestellten methodischen Limitationen der Teilstudien und den praktischen Implikationen, die anhand der Ergebnisse der Teilstudien entfaltet wurden, lassen sich weiterführende Perspektiven und Optionen für künftige Forschungen ableiten.

In der Teilstudie 1 BeTuPA wurde für eine erste Einordnung der Perspektiven auf die Beziehung von Theorie und Praxis der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteur*innen ein deduktives Kategoriensystem entwickelt. Für einen erweiterten Erkenntnisgewinn erscheint es interessant, auch über ein weiteres, induktives Verfahren das Material und somit die Beziehungsbestimmungen von Theorie und Praxis der Akteur*innen zu analysieren um ergänzende Perspektiven auf das Thema zu erhalten. Insbesondere die Schwierigkeiten bei der Kategorienbildung, die verschiedenen Integrationskonzepte differenziert im Material zu erkennen und die daraus resultierende Notwendigkeit einer Zusammenfassung verschiedener Beziehungsbestimmungen (vgl. Kap. 6.1), legen die Vermutung nahe, dass eine induktive Kategorienbildung mit einem niedrigen Abstraktionsniveau (Mayring, 2015) weitere Differenzierungen in den Perspektiven der Akteur*innen zur Integration von Theorie und

Praxis eröffnet, die hier durch die deduktive Kategorienbildung in Anlehnung an die theoretisch-konzipierten Beziehungsbestimmungen nach Neuweg (2011b) nicht abgebildet werden konnten.

Darüber hinaus erscheint es forschungsperspektivisch erkenntnisversprechend, eine Gruppendiskussion mit Akteur*innen aus den verschiedenen am Praxissemester beteiligten Institutionen zu führen, um sich weiteren Implikationen für eine institutsübergreifende personelle, curriculare und strukturelle Vernetzung im Praxissemester zu nähern. Gruppendiskussionen bieten methodisch den Vorteil, dass Meinungen und Orientierungsmuster einer Gruppe erfasst werden können (Geipel, 2019), wobei durch die sich entwickelnde Diskussion der Fokus, also der Kern des auszuhandelnden Themas, durch die Gruppe selbst bestimmt wird (Bohnsack & Przyborski, 2007). Weiß et al. (2014) konnten anhand einer Gruppendiskussion von Lehr- und Ausbildungspersonen Anforderungen an das Lehrer*innenhandeln explizieren. Als methodisch zielführend beschrieben die Autor*innen den Vorteil der Gruppendiskussion, dass Aspekte auch in ihrer Bedeutung vertieft und unterschiedliche Auslegungen deutlich wurden, was in Interviews mit einzelnen Proband*innen oder in einer schriftlichen Erfassung unter Umständen nicht erfolgt. In einer solchen Gruppendiskussion mit den Akteur*innen aus Teilstudie 1 (BeTuPA) könnten die verschiedenen Perspektiven auf die Beziehung von Theorie und Praxis und die damit verknüpften Vorstellungen und Erwartungen den anderen Institutionen gegenüber zur Sprache kommen. Auch könnten mögliche Synergien in der Lernbegleitung sowie Leitbilder differenziert und in einem Aushandlungsprozess der beteiligten Akteur*innen sichtbar werden. Mit Blick auf die Chancen einer Gruppendiskussion wäre es außerdem interessant, auch die Studierenden als eine Gruppe der Akteur*innen in der Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen und sie auf diese Weise an einem Forschungsvorhaben „in eigener Sache“ zu beteiligen. Wie in Kapitel 10.1.7 limitierend ausgeführt, bot das gewählte Erhebungsinstrument der Teilstudie 2 StudiPro sowie das Durchführungsdesign nicht die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen und in einem kontrollierten Setting zu gewährleisten, dass es sich bei dem eingereichten Material um das originale Schriftstück oder etwa eine überarbeitete Variante handelte. Außerdem konnte aus dem Material nicht geschlossen werden, welche Perspektive die Studierenden auf Aspekte außerhalb der von ihnen selbst ausgewählten und verschriftlichten haben. Daher würde sich hier forschungsperspektivisch eine weiterführende, vertiefende Auseinandersetzung mit der Perspektive der Studierenden zur Beziehung von Theorie und Praxis mittels Interviews anbieten.

Aus der explorativen Teilstudie 3 VerLTB, in welcher die Nutzung und Vernetzung theoretischer Modelle und Theorien in der Bearbeitung einer praxisnahen Aufgabe durch Studierende untersucht wurde, lässt sich als eine weiterführende Studie eine Untersuchung der kognitiven Prozesse der Studierenden bei der Bearbeitung einer angeleiteten Vernetzungsaufgabe ableiten. Als Zugang könnte die häufig in der Kognitionspsychologie eingesetzte Methode des Lauten Denkens gewählt werden (Konrad, 2010) mit dem Ziel, die Prozesse bei der Bearbeitung einer Aufgabe zur Nutzung von theoretischen Inhalten in einem praktischen Handlungsfeld (wie in der hier bearbeiteten Teilstudie die Unterrichtsvorbereitung) zu erfassen. Dadurch könnten die genaue Wirkung und der Einfluss unterschiedlicher Lerngelegenheiten, Vernetzungsmodelle und Prompts auf die kognitiven Verarbeitungsprozesse bei Studierenden ermittelt und mögliche Schwierigkeiten, Herausforderungen oder Grenzen bei der Bearbeitung der Aufgaben aufgezeigt werden. Es ist davon auszugehen, dass anhand der Ergebnisse der hier beispielhaft angedachten künftigen Forschung wiederum Implikationen abgeleitet werden können, die zur Optimierung der Vernetzung von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung beitragen.

10.5 Fazit

Die drei Teilstudien zu den Perspektiven der am Praxissemester beteiligten Akteur*innen sowie Studierenden auf verschiedene Facetten der Vernetzung von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung haben zu aufschlussreichen Ergebnissen geführt. Anhand der Teilstudie 1 (BeTuPA) konnte gezeigt werden, dass sich bei den ausbildenden Akteur*innen zwar durchaus Überschneidungen in den Beziehungsbestimmungen von Theorie und Praxis finden lassen, es jedoch deutliche Unterschiede in der Präsenz der einzelnen Konzepte in den Interviews gibt. Während Akteur*innen der Universität präsenter auf Integrationskonzepte eingehen, sind in den Perspektiven der Mentor*innen Aussagen analog zu Differenzkonzepten dominanter. Bei den Fachleitenden konnte ein ausgeglichenes Verhältnis von Differenz- und Integrationskonzepten festgestellt werden.

In den Ergebnissen der Teilstudie 2 (StudiPro) wurde deutlich, dass die Studierenden dem universitären Wissen durchaus eine Relevanz für die praktische Tätigkeit sowie für den Professionalisierungsprozess zuschreiben, jedoch auch eine Differenz wahrnehmen oder bereits erlebt haben, was die Funktion des universitären Wissens für die praktische Tätigkeit im Lehrberuf betrifft. Ihre Aussagen lassen erkennen, dass aus ihrer Sicht das universitäre Wissen oftmals nicht ausreicht, um den Herausforderungen der Praxis gerecht zu werden.

Oder die Studierenden bemängeln gar fehlende Bezüge zwischen Theorie und Praxis – sowohl im universitären Studium selbst als auch durch zu wenige praktische Elemente in der Lehrer*innenbildung.

Die explorative Teilstudie 3 (VerLTB) konnte herausstellen, dass den Studierenden die Nutzung und Vernetzung verschiedener Wissensdomänen in der Bearbeitung einer praxisnahen Aufgabe schwerfällt und dass die Wissensbestände für sie nicht eindeutig zuzuordnen sind. Dies bedeutet, dass Studierende eine stärkere Unterstützung seitens der ausbildenden Akteur*innen zur kognitiven Vernetzung von Wissensbeständen untereinander und mit Bezug auf praxisnahe Anforderungen brauchen.

Die explizierten Professionsverständnisse und Perspektiven auf die Beziehung von Theorie und Praxis zeigen ein inkohärentes Bild der verschiedenen Akteur*innen sowie Studierenden. Dies kann Auswirkungen auf eine erfolgreiche Vernetzung innerhalb der Lehrer*innenbildung haben. Die Inkohärenz wird von den Studierenden auch wahrgenommen und spiegelt sich in ihrer Vernetzungsleistung wider. Zugleich deuten die Ergebnisse auf das Potenzial, Anknüpfungspunkte für eine kohärente Lehrer*innenbildung finden zu können, um gemeinsame Leitbilder und vernetzte Lernumgebungen aufzubauen und im Standard zu implementieren. Es bedarf neuer Kommunikationsstrukturen zwischen den Akteur*innen der beteiligten Institutionen, um praxisrelevante Forschungsfragen zur Weiterentwicklung von praxisrelevanter Theorie abzuleiten und sie in personeller Vernetzung zu bearbeiten. Werden die Studierenden in diese Prozesse einbezogen, erhalten sie die Möglichkeit, universitäres Wissen auf eine mögliche Integration in die Praxis zu prüfen und lernen, eigene praktische Erfahrungen als Lehrkräfte immer wieder mit den theoretischen Elementen des Lehramtsstudiums in Beziehung zu setzen.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Kannonier-Finster, W. & Ziegler, M. (2005). Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit: Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 119–142). Springer.
- Anderson-Park, E. & Abs, H. J. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (1. Auflage). Klinkhardt.
<https://doi.org/10.35468/hblb2020-038>
- AQAS e.V., Ministeriums für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen & Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen: Empfehlung der Expertenkommission zur Ersten Phase*.
- Artmann, M. (2019). "Es ist mir wichtig, dass die Studierenden sehen, dass Reflexion ohne Theorie ja gar nicht funktioniert." Epistemologische Zugänge von Hochschullehrenden zum Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Artikel 4.
<https://doi.org/10.17169/FQS-20.3.3129>
- Artmann, M., Gantefort, C., Herzmann, P., König, J., Kricke, M., Karduck, S., Rohr, D. & Roth, H.-J. (2012). Evaluation. In D. Rohr (Hrsg.), *Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung* (101-127). Waxmann.
- Aufschnaiter, C. von, Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/HLZ-144>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
<https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert & W. Blum (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Mathematics Teacher Education: Bd. 8. Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project* (S. 25–48). Springer.
- Berkemeyer, N. & Mende, L. (2018). *Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs: Eine Einführung*. Waxmann.
- Biederbeck, I. & Rothland, M. (2018). Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung: Eine Einführung. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung: Band 4. Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 7–14). Waxmann.
- Bleck, V. & Lipowsky, F. (2020). Dröge, nutzlos, praxisfern? Wie verändert sich die Bewertung wissenschaftlicher Studieninhalte in Praxisphasen? In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 97–127). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bloh, B., Behrmann, L., Homt, M. & van Ophuysen. (2019). Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung - Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters. In M. Dege-ling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 135–148). Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2012). Curriculare Strukturen und Kompetenzerwerb in der Lehrerausbildung. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung: Bd. 8. Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 45–63). Lit.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bohnsack, R. & Przyborski, A. (2007). Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung* (S. 491–506). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9258-1_31
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise: Teachers's Skills. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 159–167). Hogrefe Verl. für Psychologie.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019). *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium: Erkenntnisse aus Projekten der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung"*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31486_Verzahnung_von_Theorie_und_Praxis_im_Lehramtsstudium.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Canrinus, E. T., Klette, K. & Hammerness, K. (2019). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 192–205. <https://doi.org/10.1177/0022487117737305>
- Caruso, C., Neuweg, G. H., Wagner, M. & Harteis, C. (2022). Theorie-Praxis-Relationierung im Praxissemester: Die Perspektive der Mentor*innen. Eine explorative Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 1481–1503. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01123-x>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249–305. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357. <https://doi.org/10.25656/01:25899>
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung* (S. 91–108). Tübingen University Press.
- Cramer, C. & Drahm, M. (2019). Professionalität als Metareflexion. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Klinkhardt.

- Dannecker, W. (2018). Lautes Denken.: Leise Lesen und laut denken. Eine Erhebungsmethode zur Rekonstruktion von 'Lesespuren'. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Band 2. Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (S. 131–137). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Dewe, B. (1997). Grenzen der Didaktik: Über den Hiatus zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In J. Keuffer & M. A. Meyer (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Didaktik und kultureller Wandel: Aktuelle Problemlagen und Veränderungsperspektiven* (S. 220–248). Dt. Studien-Verl.
- Dezernat 46 der Bezirksregierungen. (2018). *Aufgaben von Fachleiterinnen und Fachleitern an einem Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen: Entwurf der Dezernate 46 der Bezirksregierungen. Stand: 01.09.2018.*
- Dick, M. (2016). Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *UTB Erwachsenenbildung: Bd. 8622. Handbuch Professionsentwicklung* (S. 9–24). Klinkhardt.
- Doll, J., Jentsch, A., Meyer, D., Kaiser, G., Kaspar, K. & König, J. (2018). Zur Nutzung schulpraktischer Lerngelegenheiten an zwei deutschen Hochschulen: Lernprozessbezogene Tätigkeiten angehender Lehrpersonen in Masterpraktika. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 24–45.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer.
- Dudenredaktion. (o. J.). "Kohärenz" auf Duden online. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kohaerenz>
- Erpenbach, A. L., Fussangel, K. & Schellenbach-Zell, J. (2020). Lernbegleitung im Praxissemester aus der Sicht verschiedener Akteurinnen und Akteure. Herausforderung für die Kohärenz. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 19–40). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5821_02

- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Klinkhardt.
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K. & McDonough, K. (2018). Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. *Educational Researcher*, 47(4), 235–245.
<https://doi.org/10.3102/0013189X18761042>
- Finkbeiner, C., Pflüger, C., Tesch, B. & Kaminski, R. (2018). Mehrsprachigkeitspotentiale im bilingualen Sachfachunterricht. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 211–229). Waxmann.
- Fischer, T. (2020). Orientierung zu bildungswissenschaftlichen Inhalten von Lehramtsstudierenden zwischen (Nicht-)Verwertbarkeit und Persönlichkeitsentwicklung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 183–197). Klinkhardt.
- Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2016). Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Band 1. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 49–64). Waxmann.
- Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (2019). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (13. Auflage, S. 13–29). Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Freimuth, A. & Sommer, B. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*.
<http://www.isl2.uni-wuppertal.de/isl-web/med-11/rahmenvorgaben/Endfassung-Rahmenkonzept-Praxissemester14042010.pdf>
- Fricke, M. (2018). FALKO-R: Entwicklung eines Messinstruments zum fachbezogenen Professionswissen von Religionslehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 70(2), 205–216. <https://doi.org/10.1515/zpt-2018-0023>

- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrer*innen- und Lehrerbildung.: Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In D. Raufelder & G. Hagenauer (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit.: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 113–126). Waxmann.
- Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a Teacher. *Teachers College Record*, 76(6), 25–52. <https://doi.org/10.1177/016146817507600603>
- Geipel, K. (2019). Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.2.3195>
- Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen Vom 12. Mai 2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022). <https://bass.schulwelt.de/9767.htm#1-8p12>
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2017). *Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung*. https://www.gew.de/index.php?eID=dump-File&t=f&f=62630&token=19c9753c15cd0cc5eff64a9510cf79a71f3ee6a9&sdownload=&n=2017_Leitlinien_Lebi_2017-web.pdf
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). *Lehrbuch*. Springer.
- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (1. Aufl., S. 315–333). Waxmann.
- Gröschner, A. & Klaß, S. (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (1. Auflage, S. 629–635). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-075>
- Gröschner, A. & Müller, K. (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis der Selbsteinschätzung von Kompetenzen. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 62–75). Klinkhardt.

- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 639–665. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0636-4>
- Hallet, W. (2012). Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In W. Hallet & U. Krämer (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (3. Auflage, S. 8–19). Klett.
- Hallet, W. (2013). Die komplexe Kompetenzaufgabe. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch.*, 47(4), 2–8.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K. (2005). How Teachers Learn and Develop. In J. Bransford & L. Darling-Hammond (Hrsg.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (S. 358–389). Wiley.
- Hammerness, K. & Klette, K. (2015). Indicators of Quality in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. In A. W. Wiseman & G. K. LeTendre (Hrsg.), *International perspectives on education and society: volume 27. Promoting and sustaining a quality teacher workforce* (First edition, Bd. 27, S. 239–277). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000027013>
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson.
- Harr, N., Eichler, A. & Renkl, A. (2019). Lehrexpertise – Integration und Förderung von pädagogischem und psychologischem Wissen. In T. Leuders, M. Nückles, S. Mikelskis-Seifert & K. Philipp (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Mathematik und Naturwissenschaften* (Bd. 33, S. 207–235). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08644-2_9
- Hartung-Beck, V. & Schlag, S. (2020). Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxissemester. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*(2), 75–90. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2492>
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 534–563). Waxmann.

- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, *11*(1), 33–49.
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblov, L. (2019). Multi-paradigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *Die Deutsche Schule*, *111*(2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung: Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. G. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung* (S. 9–30). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_2
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. G. & Zaki, K. (Hrsg.). (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 216–240). Waxmann.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (1. Auflage, S. 179–187). Klinkhardt.
<https://doi.org/10.35468/hblb2020-021>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Verlag Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Herzmann, P., Artmann, M. & Wichelmann, E. (2017). Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts: Eine Typologie studentischer Perspektiven auf universitäre Theorie-Praxis-Bezüge. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 176–189). Klinkhardt.

- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Klinkhardt.
<https://doi.org/10.36198/9783838543376>
- Hesse, M. (2011). *The poetry box: 111 poems for schools* (1. Aufl.). Klett.
- Hsieh, F.-J., Law, C.-K., Shy, H.-Y., Wang, T.-Y., Hsieh, C.-J. & Tang, S.-J. (2011). Mathematics Teacher Education Quality in TEDS-M: Globalizing the Views of Future Teachers and Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 172–187. <https://doi.org/10.1177/0022487110390819>
- Hübner, S., Nückles, M. & Renkl, A. (2007). Lerntagebücher als Medium des selbstgesteuerten Lernens – Wie viel instruktionale Unterstützung ist sinnvoll. *Empirische Pädagogik*, 21(2), 119–137.
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 13–82). Verlag Barbara Budrich.
- KMK. (o.D.). *Aufgaben der Kultusministerkonferenz*. <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html>
- KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- KMK. (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf
- KMK. (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- König, J. (2020a). Beurteilung und Zertifizierung von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (1. Auflage, S. 376–384). Klinkhardt.
<https://doi.org/10.35468/hblb2020-044>

- König, J. (2020b). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (1. Auflage, S. 163–171). Klinkhardt.
<https://doi.org/10.35468/hblb2020-019>
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476–490). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_34
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A. & Hofmann, B. (Hrsg.). (2017). *Falko: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (1. Auflage). Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2014). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 383–396). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_27
- Kulcsar, R. (2020). Elementen der Lehrerbildung auf der Spur. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 106–120). Klinkhardt.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., Schulze-Stocker, F., Schmeck, A., Baumert, J., Leutner, D. & Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649–682. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0324-6>
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert & W. Blum (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.

- Künzli, R. (2009). Curriculum und Lehrmittel. In S. Andresen (Hrsg.), *Studium Paedagogik. Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 134–148). Beltz.
- Leonhard, T. (2020). Verlängerte Praxisphasen und das 'Theorie-Praxis-Problem: Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 39–57). Klinkhardt.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Kosinar, J., Reintjes, C. & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(1). <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-01/05>
- Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Schrittmatter-Haubold, V. & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle: Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 111–127). Klinkhardt.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojektes mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270. <https://doi.org/10.25656/01:14722>
- Maag Merki, K. (2009). Kompetenz. In S. Andresen (Hrsg.), *Studium Paedagogik. Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Beltz.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(1), 84–96. <https://doi.org/10.25656/01:13734>
- Mayer, J., Ziepprecht, K. & Meier, M. (2018). Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 9–20). Waxmann.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). *Beltz Pädagogik*. Beltz.

- Mayring, P. (2019a). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (13. Auflage, S. 468–475). Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Mayring, P. (2019b). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/FQS-20.3.3343>
- Mertens, S. & Gräsel, C. (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1109–1133. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0825-z>
- Mertens, S., Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2020). Studentische Bewertungen von Lerngelegenheiten im Praxissemester: Eine Analyse unter Berücksichtigung individueller Lernziele und Kompetenzwerte. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Edition ZfE: Band 4. Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_9
- Meyer, M., Volkmann, L. & Grimm, N. (2015). *Teaching English*. Narr Francke Attempto Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823393931>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen; Englisch*.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016). *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/download/8424>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2018). *Lehrerin oder Lehrer werden in Nordrhein-Westfalen: Ausbildung, Voraussetzungen und Jobaussichten*. https://broschuerenservice.nrw.de/msb-duesseldorf/files?download_page=0&product_id=336&files=c/f/cfdf7697abb975e94b2ca89ad6793bda.pdf
- Müllner, I., Reese-Schnitker, A. & Spiering-Schomborg, N. (2018). Schweigen überwinden. Lehren und Lernen in der Spur biblischer Darstellungen von sexualisierter Gewalt. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 163–178). Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2004a). Die Beziehung zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen: Zwölf Modellvorstellungen im Überblick. In M. Krainz-Dürr & Enzinger, Hildergard, Schmoczner, Michaela (Hrsg.), *Grenzen überschreiten in Bildung und Schule: Superare limiti e confini nella scuola e nella formazione* (S. 74–82). Drava-Verl.

- Neuweg, G. H. (2004b). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl (Hrsg.), *Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung: Bd. 1. Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns: Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (S. 1–26). Lit.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit: Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Springer.
- Neuweg, G. H. (2011a). Distanz und Einlassung: Skeptische Anmerkungen zum ideal einer "Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 33–45.
- Neuweg, G. H. (2011b). Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung: Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.
- Nunan, D. (1988). *The learner-Centred Curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge applied linguistics series. Cambridge Univ. Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524506>
- Nünning, V. & Nünning, A. (2009). *An introduction to the Study of English and American Literature* (J. Dewhurst, Übers.). Klett.
- Oevermann, U. (2002). Professionsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In Kraul, Margret, Marotzki, Winfried, Schweppe, Cornelia (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Overwien, B. & Kohlmann, E.-M. (2018). Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in schulischen Praxisphasen der Lehrerbildung. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 133–145). Waxmann.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenausbildung: Linking theory and practice in teacher education: a theoretical foundation. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (1. Aufl., S. 29–44). Waxmann.

- Pfadenhauer, M. (2002). Auf gleicher Augenhöhe reden. In A. Bogner (Hrsg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (S. 113–130). Leske + Budrich.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-93270-9_5
- Pilypaityté, L. & Siller, H.-S. (2018). Hybrid Spaces: Zusammenarbeit zwischen Universität, Schulen und Studienseminaren zum Zweck der Lehrerprofessionalisierung. In L. Pilypaityté & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–43). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_1
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). *Lehr- und Handbücher der Soziologie*. Oldenbourg Verlag.
- Quapp, U. (2010). Akkreditierung ein Angriff auf die Freiheit der Lehre: Verfassungsmäßigkeit der Akkreditierung unter besonderer Betrachtung der Lehrfreiheit. *Wissenschaftsrecht*, 43, 346–363. <https://doi.org/10.1628/wissr-2010-0010>
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47(2), 78–92.
- Richter, E. & Richter, D. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (1. Auflage, S. 345–353). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-040>
- Rosenberger, K. (2016). Fall-Vignetten. Ein methodisches Instrument in der Bildungsforschung. In C. Fridrich, R. Klinlger, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 7*. Lit.
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von 'Theorie' und 'Praxis' im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287. <https://doi.org/10.25656/01:25795>
- Rothland, M., König, J. & Drahmman, M. (2015). Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(2), 129–144. <https://doi.org/10.1007/s35834-015-0124-1>
- Ruin, S. (2017). Ansätze und Verfahren der Kategorienbildung in der qualitativen Inhaltsanalyse. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulsportforschung: Wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen* (S. 119–132). Waxmann.

- Schellenbach-Zell, J. (2020). Die Anregung von Reflexion im Praxissemester durch Prompts in Lerntagebüchern. *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*, 2(2), 24–31.
<https://doi.org/10.4119/DIMAWE-3895>
- Schellenbach-Zell, J., Fussangel, K., Erpenbach, A. L. & Rochnia, M. (2018). Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung der Reflexionskompetenz im Praxissemester. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung: Band 4. Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 170–179). Waxmann.
- Schellenbach-Zell, J., Riedel, S. & Rochnia, M. (2019). Welches Feedback geben Dozent*innen Studierenden im Praxissemester? *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(1), 52–60. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2019_04
- Schellenbach-Zell, J., Ritter, R., Sommer, S. & Fussangel, K. (2023). Core Practices als Chance für Vernetzungen im Praxissemester. *Swiss Journal of Educational Research*, 45(3), 253–264. <https://doi.org/10.24452/sjer.45.3.3>
- Scheunpflug, A., Welser, S. & Wiernik, A. (2020). Akteursgruppen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (1. Auflage, S. 290–295). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-033>
- Schiek, D. (2014). Das schriftliche Interview in der qualitativen Sozialforschung / The Written Interview in Qualitative Social Research. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(5), 379–395. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0505>
- Schlag, B. (2013). *Lern- und Leistungsmotivation* (4., überarb. und aktualisierte Aufl.). *Lehrbuch*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18959-8>
- Schneider, J. & Cramer, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 23–38). Klinkhardt.
- Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten. Fortschritte der psychologischen Forschung: Bd. 20*. Psychologie Verlags Union.

- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Schrott, A. & Tesch, B. (2018). Textkomplexität und Textkompetenz im Spanischen - Konzeptwechsel in einer linguistisch-didaktischen Hochschullernumgebung. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 199–210). Waxmann.
- Schüssler, R. & Keuffer, J. (2012). "Mehr ist nicht genug (...)!" Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden - Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 185–195). Springer.
- Schweitzer, J. (2022). Zwischen Forschung und Organisation. Zur Reflexion von Subjektivität und rollenbedingter Involviertheit in der (ethnografischen) Hochschulforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 23(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-23.3.3929>
- Schwichow, M. G., Zaki, K., Hellmann, K. & Kreutz, J. (2019). Quo Vadis? Kohärenz in der Lehrerbildung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. G. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung* (S. 331–350). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Sistermann, R. (2012). Der Sinn des Lebens. Eine problemorientierte Unterrichtsreihe nach dem 'Bonbon-Modell'. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*(4).
- Stamann, C., Janssen, M. & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse - Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2581>
- Steinke, I. (2019). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (13. Auflage, S. 319–331). Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Steinmann, S. (2015). Beliefs and Shared Beliefs. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrpersonenausbildenden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 366–379. <https://doi.org/10.25656/01:13909>

- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (2013). *Charta guter Lehre: Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur* (Positionen / Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft). Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/187>
- Straub, R. & Dollereeder, L. (2019). Transdisziplinäre Entwicklungsteams im ZZL-Netzwerk, Leuphana Universität Lüneburg. In J. Jennek, K. Kleemann & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (S. 57–82). Verlag Barbara Budrich.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (2010). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl.). Beltz.
- Sweller, J. (2011). Cognitive Load Theory. In J. P. Mestre (Hrsg.), *The psychology of learning and motivation: Bd. 55. Cognition in education* (Bd. 55, S. 37–76). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8>
- Terhart, E. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Lang.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung - eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Terhart, E. (2007). Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In A. Óhidy, E. Terhart & J. Zsolnai (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung: Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 45–65). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90516-7_2
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57*, 202–224.
- Terhart, E., Limke, U., Bergmann, Christina, Brüggemann, Tim, Fischer, C., Gehling, A., Gippert, C., Heimken, N., Kerstgens, R., Kipker, A., Linneborn, L., Olberg, H.-J. von, Pidun-Martin, C., Souvignier, E., Speckenwirth, U., Tenkhoff, H., Zeinz, H. & Zindler, K. (2016). Die Begleitung des Praxissemesters durch die Bildungswissenschaften.: Abschlussbericht der Fachgruppe Bildungswissenschaften zur Vorbereitung des Praxissemesters. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 50–64.
- Thaler, E. (2014). *Englisch unterrichten* (1. Aufl.). Cornelsen.
- Thönes, K. V., Brandhorst, A., Vogelsang, C. & Bellenberg, G. (2021). Schulische Perspektiven auf Theorie-Praxis-Verzahnung im Praxissemester - eine standortübergreifende Analyse. In B. Brouër, S. Zankel & J. Schulz (Hrsg.), *Vernetzung von Hochschule und schulischen Mentoren in der Lehrerbildung* (S. 58–76). Beltz.

- Verordnung über die Lehrverpflichtung an Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Lehrverpflichtungsverordnung - LVV),
https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000609
 (2009).
- Voss, T. (2022). Not useful to inform teaching practice? Student teachers hold skeptical beliefs about evidence from education science. *Frontiers in Education*, 7.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.976791>
- Wagener, U., Reimer, M., Lüschen, I., Schlesier, J. & Moschner, B. (2019). „Krass lehr-
 amtsbezogen“ – Lehramtsstudierende wünschen sich mehr Kohärenz in ihrem Stu-
 dium. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestal-
 tung und Diskussion*(1), 210–226. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2488>
- Weinert, F. E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene
 Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Beltz Pädagogik. Leistungsmessun-
 gen in Schulen* (3. Auflage, S. 17–32). Beltz.
- Weir, C. J., Huizhong, Y. & Yan, J. (2000). *An empirical investigation of the componenti-
 ality of L2 reading in English for academic purposes. Studies in language testing:
 Bd. 12*. Cambridge Univ. Press.
- Weiß, S., Schramm, S. & Kiel, E. (2014). Was sollen Lehrerinnen und Lehrer können? An-
 forderungen an den Lehrer/innenberuf aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungs-
 personen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Rese-
 arch*, 15(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.3.2174>
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsauf-
 nahme, Zielsetzung und Rahmenbedingungen. In E. Wuttke, B. Fürstenau & U.
 Faßhauer (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzent-
 wicklung in der Lehrerbildung* (S. 49–60). Verlag Barbara Budrich.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in
 Deutschland. Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 8–
 21.
- Wiernik, A. (2020). *Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Eine
 qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsver-
 ständnis von Seminarleitenden*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:20578>
- Wilkesmann, U. (2019). *Methoden der Hochschulforschung: Eine methodische, erkennt-
 nis- und organisationstheoretische Einführung. Standards standardisierter und
 nichtstandardisierter Sozialforschung*. Beltz.

- Wirtz, M. A. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Wissenschaftsrat. (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. <https://doi.org/10.57674/q1f4-g978>
- Wittek, D. & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (1. Auflage, S. 196–203). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-023>
- Zeeb, H., Biwer, F., Brunner, G., Leuders, T. & Renkl, A. (2019). Make it relevant! How prior instructions foster the integration of teacher knowledge. *Instructional Science*, 47(6), 711–739. <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09497-y>
- Zorn, S. K. & Korte, J. (2018). Professionalisierungsverständnisse von Lehrkräften in der Begleitung Studierender im Praxissemester. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung: Band 4. Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 163–175). Waxmann.

Anhang

Anhang A1 Interviewleitfäden Expert*inneninterviews BeTuPA

Akteur*innengruppe: Fachleiter*innen an den ZfsL

Tabelle 9: Interviewleitfäden Fachleiter*innen

Hauptfrage	Mögliche Nachfrage
Allgemeine Angaben zur überfachlichen Begleitung der Studierenden durch das ZfsL	
Wie lange sind Sie schon im Bereich des Praxissemesters tätig und welche Angebote führen Sie aus?	Was war Ihre Motivation die überfachliche Begleitung des Praxissemesters zu übernehmen? Waren Sie persönlich an der Konzeptualisierung der Begleitung des Praxissemesters durch das ZfsL beteiligt?
Wie haben Sie sich mit dem Thema Praxissemester im Vorfeld auseinandergesetzt und auf Ihre Aufgaben vorbereitet?	Gab es auch eine Fortbildung/Weiterbildung durch das ZfsL?
Wie würden Sie die Ziele des Praxissemesters aus der Sicht des ZfsL formulieren?	Inwieweit haben Sie sich neben den allgemeinen Vorgaben eigene Ziele im ZfsL gesetzt? Welche Ziele stehen für Sie als Akteur*in des ZfsL im Vordergrund?
Wie sieht die überfachliche Begleitung des Praxissemesters aus?	Wie wird Reflexion und Feedback im ZfsL angeregt und praktiziert? Wie sieht der Austausch mit Ihren Kolleg*innen aus?
Wo sehen Sie Unterschiede zwischen dem Praxissemester und dem Referendariat?	Wie gestalten sich die Unterschiede in der praktischen Begleitung?
Professionalität, Professionalisierung	
Beschreiben Sie doch bitte mit eigenen Worten, was Sie unter Lehrer*innenprofessionalität verstehen.	Wie findet die dafür nötige Professionalisierung statt?
Welche Rolle spielt das Praxissemester Ihrer Meinung nach im Professionalisierungsprozess von zukünftigen Lehrpersonen?	Wo sehen Sie Unterschiede zwischen Praxissemester und Referendariat in Bezug auf den Professionalisierungsprozess?
Welche Aufgaben und Funktionen hat das ZfsL im Professionalisierungsprozess zukünftiger Lehrkräfte und wie grenzen sich diese von denen anderer Institutionen ab?	(Explizit im Praxissemester) Wo sehen Sie noch Baustellen? Welche Rolle nehmen Sie in der überfachlichen Begleitung des Praxissemesters dabei ein?

Hauptfrage	Mögliche Nachfrage
Theorie-Praxis-Verzahnung	
Welche Rolle spielen Theorie und Praxis in der überfachlichen Begleitung des Praxissemesters an Ihrem ZfsL?	Wie versuchen Sie das in der überfachlichen Begleitung umzusetzen?
Woran erkennen Sie, dass Theorien und Praxis miteinander verknüpft wurden?	Wie versuchen Sie diese Verknüpfung anzuregen?
Wie gestalten Sie Reflexionsanlässe für Studierende?	Verweisen Sie in Reflexionsanlässen auf Theorien?
Inwiefern nutzen Sie selbst Theorien und/oder Forschungsergebnisse zur Konzeptualisierung der überfachlichen Begleitung?	
Welchen Nutzen ziehen die Studierenden aus Ihrer Sicht aus der überfachlichen Begleitung?	Welche Methoden nutzen Sie um die Wirkung zu erfassen?

Akteur*innengruppe: Dozierende der Universität

Tabelle 10: Interviewleitfaden Dozierende

Hauptfrage	Mögliche Nachfrage
Allgemeine Angaben zur bildungswissenschaftlichen Begleitung der Studierenden durch die Universität im Praxissemester	
Wie lange sind Sie schon im Bereich des Praxissemesters tätig und welche Angebote führen Sie aus?	Was war Ihre Motivation, die bildungswissenschaftliche Begleitung des Praxissemesters zu übernehmen? Waren Sie persönlich an der Konzeptualisierung der Begleitung des Praxissemesters durch die Universität beteiligt?
Wie haben Sie sich mit dem Thema Praxissemester auseinandergesetzt und sich auf Ihre Aufgaben vorbereitet?	Gab es eine „offizielle“ Vorbereitung seitens der Universität?
Wie würden Sie die Ziele des Praxissemesters aus der Sicht der Universität formulieren?	Inwieweit haben Sie sich neben den allgemeinen Vorgaben in der Universität eigene Ziele gesetzt? Welche Ziele stehen für Sie als Akteur*in der Universität im Vordergrund?
Wo sehen Sie zentrale Unterschiede in den Zielen von Praxissemester und Referendariat?	
Wie sieht Ihre bildungswissenschaftliche Begleitung des Praxissemesters aus?	Welche Schwerpunkte setzen Sie in der bildungswissenschaftlichen Begleitung des Praxissemesters? Wie wird Reflexion und Feedback in der Universität angeregt und praktiziert? Wie sieht der Austausch mit Ihren Kolleg*innen aus?

Hauptfrage	Mögliche Nachfrage
Professionalität, Professionalisierung	
Beschreiben Sie doch bitte mit eigenen Worten, was Sie ganz allgemein unter Lehrer*innenprofessionalität verstehen.	Wie findet die dafür nötige Professionalisierung statt?
Welche Rolle spielt das Praxissemester Ihrer Meinung nach im Professionalisierungsprozess von zukünftigen Lehrpersonen?	
Welche Aufgaben und Funktionen hat die Universität im Professionalisierungsprozess zukünftiger Lehrkräfte und wie grenzen sich diese von denen anderer Institutionen ab?	(Explizit im Praxissemester) Wo sehen Sie noch Baustellen? Welche Rolle nehmen Sie in der bildungswissenschaftlichen Begleitung des Praxissemesters dabei ein?
Beschreiben Sie doch bitte mit eigenen Worten, was Sie ganz allgemein unter Lehrer*innenprofessionalität verstehen.	Wie findet die dafür nötige Professionalisierung statt?
Theorie-Praxis-Verzahnung	
Welche Rolle spielen Theorien und Praxis in der bildungswissenschaftlichen Begleitung des Praxissemesters an der Universität?	Wie versuchen Sie, Theorien und Praxis in der bildungswissenschaftlichen Begleitung zu berücksichtigen?
Woran erkennen Sie, dass Theorien und Praxis miteinander verknüpft wurden?	Wie versuchen Sie diese Verknüpfung anzuregen?
Wie gestalten Sie Reflexionsanlässe für Studierende?	Verweisen Sie dabei auf Theorien?
Welche Rolle spielen Theorien und Forschungsergebnisse für Sie bei der Begleitung der Studierenden im Praxissemester?	
Welchen Nutzen ziehen die Studierenden aus Ihrer Sicht aus der bildungswissenschaftlichen Begleitung?	Welche Methoden nutzen Sie, um die Wirkung zu erfassen?

Akteur*innengruppe: Mentor*innen in Schulen

Tabelle 11: Interviewleitfaden Mentor*innen

Hauptfrage	Mögliche Nachfrage
Allgemeine Angaben zur überfachlichen Begleitung der Studierenden durch die Schulen	
Wie lange sind Sie schon im Bereich des Praxissemesters tätig und welche Aufgaben haben Sie?	Was war Ihre Motivation, das Mentoring für Praxissemester-Studierende zu übernehmen? Waren Sie persönlich an der Konzeptualisierung der Begleitung des Praxissemesters durch die Schulen beteiligt?
Wie haben Sie sich mit dem Thema Praxissemester im Vorfeld auseinandergesetzt und auf Ihre Aufgaben vorbereitet?	Gab es auch eine Fortbildung/Weiterbildung für Sie als Mentor*in?
Wie würden Sie die Ziele des Praxissemesters aus der Sicht der Schule formulieren?	Inwieweit haben Sie sich neben den allgemeinen Vorgaben eigene Ziele für die Begleitung gesetzt? Welche Ziele stehen für Sie als Akteur*in der Schule im Vordergrund?
Wie gestalten Sie die Begleitung der Praxissemester-Studierenden?	Wie wird Feedback in der Schule praktiziert? Wie sieht der Austausch mit Ihren Kolleg*innen zum Mentoring von Praxissemester-Studierenden aus?
Wo sehen Sie Unterschiede zwischen dem Praxissemester und dem Referendariat (im schulpraktischen Teil)?	Wie gestalten sich die Unterschiede von Praxissemester und Referendariat in der praktischen Begleitung durch Sie als Mentor*in?
Professionalität, Professionalisierung	
Beschreiben Sie doch bitte mit eigenen Worten, was Sie ganz allgemein (unabhängig von Ihrer Mentor*innentätigkeit) unter Lehrerprofessionalität verstehen.	Wie kann die Lehrer*innenprofessionalität gefördert werden?
Welche Rolle spielt das Praxissemester Ihrer Meinung nach im Professionalisierungsprozess von zukünftigen Lehrpersonen?	Wo sehen Sie Unterschiede zwischen Praxissemester und Referendariat in Bezug auf den Professionalisierungsprozess?
Welche Aufgaben und Funktionen hat die Schule als Ausbildungs-ort im Professionalisierungsprozess zukünftiger Lehrkräfte und wie grenzen sich diese von denen anderer Institutionen ab?	(Explizit im Praxissemester) Wo sehen Sie noch Baustellen? Welche Rolle nehmen Sie als Mentor*in in der Begleitung des Praxissemesters dabei ein?

Hauptfrage	Mögliche Nachfrage
Theorie-Praxis-Verzahnung	
Welche Rolle spielen Theorien und Praxis in der Begleitung des Praxissemesters an ihrer Schule bzw. in Ihrem Mentoring?	Wie versuchen Sie das im Mentoring in der Schule umzusetzen?
Woran erkennen Sie, dass Theorien und Praxis miteinander verknüpft wurden?	(Wie) Verfolgen Sie das Ziel, Theorien und Praxisaspekte miteinander zu verknüpfen? Wie versuchen Sie diese Verknüpfung anzuregen?
Wie gestalten Sie Reflexionsanlässe für Studierende?	Welche Rolle spielen Theorien dabei?
Inwiefern nutzen Sie selbst Theorien und/oder Forschungsergebnisse zur Konzeptualisierung der Betreuung von Praxissemester-Studierenden?	
Welchen Nutzen ziehen die Studierenden aus Ihrer Sicht aus der Betreuung durch Mentor*innen?	Welche Methoden nutzen Sie um die Wirkung zu erfassen?

Anhang A2 Fragen zur Erfassung personenbezogener Daten BeTuPA

Akteur*innengruppe: Fachleiter*innen an den ZfsL

- Alter
- Geschlecht
- Ausbildung (Studium/Schulform, Fächer)
- Wie lange arbeiten Sie bereits an einem ZfsL?

Akteur*innengruppe: Dozierende der Universität

- Alter
- Geschlecht
- Ausbildung (Studium, Themenschwerpunkte)
- Wie lange arbeiten Sie bereits in der Ausbildung von Lehrkräften?

Akteur*innengruppe: Mentor*innen in den Schulen

- Alter
- Geschlecht
- Ausbildung (Fächer, Schulform)
- Wie lange sind Sie schon als Lehrkraft tätig?

Anhang A3 Codiermanual BeTuPA

Tabelle A3: Codiermanual BeTuPA

Hauptkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
Integrationskonzepte		
Fundierungskonzept	Theorie ist das Fundament für die Praxis.	<p>„Also so ein solides Theoriefundament, auch wenn ich das jetzt vielleicht nicht eins zu eins in der Praxis umsetzen kann, das ist schon nicht schlecht, so einen breiten Horizont da zu haben.“ (Interviews ZfsL > ZS_4_EV: 49)</p> <p>„Und indem tatsächlich auch versuche // also kann man dann ja nur versuchen // die Studierenden dazu in eine Diskussion zu bringen, wenn wir uns theoretisch mit etwas auseinandergesetzt haben, zu fragen, was das eigentlich für die Praxis bedeutet: ‚Was heißt das jetzt Störungsintervention zu betreiben? Wie kann ich das machen? Wo kann ich darauf achten? Was heißt das, was ich dafür tun kann?‘ Und in dem Block Kommunikation da sollen die sich tatsächlich auch mal ausprobieren. Was hat das denn für eine Wirkung, wenn ich mich hier jetzt gerade vorstelle als hmhmhm? Wie kommt das an? Also, dass denen so ein bisschen auch klar wird // also, das sind nicht nur // das ist nicht nur schön, weil da dann jemand drüber geforscht hat und es interessant ist, sondern das hat tatsächlich auch eine Relevanz für die Praxis. Weil ich mir sozusagen darüber Kategorien bilden kann, in denen ich Praxis für mich sortieren kann, wo ich das für mich verstehbar machen kann.“ (Interviews Uni > U_3_EV: 46)</p>
Phasierungskonzept	Theorie- und Praxisphasen sollen alternierend stattfinden, damit Verbegrifflichung und Erfahrung sich gegenseitig ergänzen können. Aus der Praxis können Fragen an die Theorie entstehen.	<p>„Ich finde das Praxissemester ist doch wirklich die Schnittstelle, wo ich diese Theorie-Praxis-Verzahnung am ehesten erproben kann. Und immer wieder hinterfragen kann. Und wenn ich da in der Praxis scheitere, dass ich noch mal gucke, was sagen denn die Theorien dazu? Oder mir noch mal Gedanken mache, wo suche ich noch weiter?“ (Interviews ZfsL > ZS_2_EV: 59)</p> <p>„Also Studierende sagen manchmal: ‚Ach, ich habe eigentlich erst richtig verstanden, was Differenzierung heißt, als ich da in der Schule saß und mir die vielfältigen Schüler*innen angeschaut habe. Da war mir erst klar: Aha, das bedeutet eigentlich, ich muss differenzieren.‘ Wenn ich das so sehe, zuerst an der Uni denke ich: Oh, ja okay differenzieren, verstehe ich, aber was es heißt, ist das. Und deswegen diese Verzahnung, ich glaube wir kommen immer wieder auf Kohärenz zurück, das wäre natürlich wünschenswert, um wirklich so einen Professionalisierungsprozess voranzutreiben, zu sagen: "Okay, wir brauchen da eigentlich irgendwie ein gemeinsames Miteinander". (Interviews ZfsL > ZS_7_EV: 51)</p>

Hauptkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
Integrative Beziehungsbestimmung	Theorie und Praxis stehen in einer unklaren Beziehung zueinander.	„Ja, also, ich glaube, dass da (...), also die Theorie, die sie von der Uni her kennen, auch bei uns in der überfachlichen Begleitung noch einmal eine Rolle spielt und der Nutzen ist da, ich wiederhole mich wahrscheinlich, aber der Nutzen ist da, dass wir Momente schaffen, um über die Praxis und die Theorie noch einmal genauer nachzudenken und das ist so, das ist so das Kernelement.“ (Interviews ZfsL > ZS_7_EV: 75)
Differenzkonzepte		
Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept	Lernen findet durch Erfahrung und/oder durch Lernen am Modell statt.	„Was müssen wir denen hier vielleicht einfach learning by doing oder durch reden, oder durch einfach // auch durch nachahmendes Lernen zeigen.“ (Interviews Schule > M_2_EV: 56) „[...] ich hatte wirklich das Gefühl, dass da schon so Lehrkräfte vor mir stehen mit Erfahrung. Also die haben wirklich viele Erfahrungen gesammelt in allen Bereichen. Also im Unterrichten, in Fördergruppen, in Klassenfahrten, einfach sich viel klarer vorzustellen: Wie sieht mein Beruf später aus? Wie ist meine Schülerschaft aufgebaut? Mit welchen Unterstützungen kann ich rechnen? Oder welche suche ich mir auch? Wie gehe ich aktiv auf Kolleg*innen zu? Das war einfach viel klarer danach. Das haben die wirklich gelernt in dem halben Jahr.“ (Interviews Uni > U_1_EV: 33)
Persönlichkeitskonzept	Professionelles Handeln ist abhängig von der Persönlichkeit.	„Also, ich glaube, dass erst einmal was so Persönlichkeit angeht und dieses Standing vor einer Klasse, glaube ich auch viel Charakter ist oder, dass man es selber mitnimmt, das wäre dann diese sogenannte Lehrerpersönlichkeit, von der man immer schön spricht. Da finde ich es immer schwierig // ja es ist möglich, sich da zu entwickeln, natürlich. Aber ich glaube, dass man auch viel selber schon mitbringt. Auftreten vor der Klasse, stehe ich da gerade, stehe ich da Schultern runter und die Kinder nehmen mich wahr? Natürlich kann man da gewisse Sachen auch lernen, aber vielleicht dann auch mit mehr Hilfe. [...] Weil, wenn die Lehrerpersönlichkeit nicht da ist, hilft mir das Fachliche auch nicht wirklich weiter.“ (Interviews Schule > M_4_EV: 47-49) „Denn wenn man Praktiker*innen befragt, stellt man ja fest // oder gute Praktiker*innen, die handeln in der Praxis relativ sinnvoll. Also, von außen sieht das alles sehr logisch aus, was die machen. Aber wenn man die dann fragt: ‚Warum hast du hier gerade ein Blitzlicht gemacht?‘ oder ‚Warum hast du hier die Methode geändert in deiner Klasse?‘. Dann kriegt man ja eher häufig solche Begründungen wie: ‚Ja ich hatte so ein Gefühl, das ist nicht gut für meine Klasse.‘“ (Interviews Uni > U_3_EV: 36)

Hauptkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
Anreicherungs-konzept	Erwerb von professionellem Handeln durch eine Stufenfolge von theoretischem Wissen hin zum intuitiven Handeln.	„Gewisse Sachen hat man im Hinterkopf, ob es jetzt Vier-Ohren-Modell ist oder wie auch immer. Finde ich, muss man generell im Hinterkopf haben, aber auch das macht man ja mittlerweile intuitiv, wenn man jetzt schon ein paar Jährchen dabei ist.“ (Interviews Schule > M_4_EV: 83)
Reflexionskonzept	Praktische Erfahrung muss reflektiert werden.	„Also, ich // wir haben das meistens so gemacht, dass ich eben, wenn sie/er den Unterricht übernommen hat, dass ich eben hinten saß und sie/er mir die Planung gegeben hat für die Stunde und ich mir dann da Notizen gemacht habe und wir das dann eigentlich anhand der Planung dann gemeinsam durchgegangen sind. Und dass wir natürlich geguckt haben: Was hat denn besonders gut geklappt? Oder: Wo gab es z.B. eine Verbesserung zum letzten Mal? Und: Wo hat es vielleicht noch gehakt? Wie könnten wir das // wie könnte man das ändern? Was könnte man da machen, dass es besser klappt? Genau.“ (Interviews Schule > M_6_EV: 66)
Interferenzkonzept	Wissen und Reflexion sind nicht zwangsläufig positiv und können den intuitiven Handlungsprozess stören.	„Da [in der Schule] werden die schon begleitet. Und irgendwo kann man auch eine Überbegleitung machen. Das wird auch nicht mehr (<i>unv.</i>) angenommen. Auch das braucht ja irgendwie eine gute Beziehungsebene. Wenn ich die da in der Schule sehe jeden Tag, da kann ich hingehen und so. Die Schulen werden ja auch ganz gut entlastet dafür. Und dann so zu sagen, jetzt müssen wir die als ZfsL auch noch mal begleiten, sonst gibt das alles nichts, das ist ja ein Irrglaube. Also da auch irgendwie das Maß zu finden und zu sagen: ‘Okay, komm, die machen das schon.’ Das wird schon auch ohne uns. Ohne dass wir da wöchentlich mit denen sprechen und reflektieren und so wird das schon ganz gut.“ (Interviews ZfsL > ZS_4_EV: 75)
Konsekutives Dreiphasenkonzept	Theorie und Praxis braucht eine Trennung, da eine (theoriebezogene) Reflexion nur in Distanz zur Handlung möglich ist.	„Genau, diesen Durchgang habe ich das tatsächlich nochmal ein bisschen anders gemacht, weil ich die tatsächlich diesen Theoriebezug noch gar nicht habe herstellen lassen und denen freigestellt habe, ob die das während des Praxissemesters machen oder am Ende, um // also, wir eigentlich in der Arbeitsgruppe darüber diskutiert haben, ob das überhaupt so gut funktioniert, wenn man es so unmittelbar in dieser Situation macht oder ob es nicht auch funktionieren könnte – oder vielleicht sogar besser funktionieren könnte – wenn sie das tatsächlich am Ende mit Abstand zu dieser Situation machen.“ (Interviews Uni > U_4_EV: 25)

Anhang B1 Codiermanual StudiPro

Tabelle B1: Codiermanual StudiPro

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
Kompetenzen			
Professionalität beinhaltet Wissen			
	Fachwissen	Eine professionelle Lehrkraft braucht/hat Fachwissen.	"Sie verfügt über umfangreiches Fachwissen in den jeweiligen Fächern" (EB01J: 3)
	Fachdidaktisches Wissen	Eine professionelle Lehrkraft braucht/hat fachdidaktisches Wissen.	"Eine professionelle Lehrkraft sollte sowohl fachliches als auch didaktisches Wissen erworben haben." (AM17O: 3)
	Bildungswissenschaftliches Wissen	Eine professionelle Lehrkraft braucht/hat bildungswissenschaftliches Wissen, dazu zählt Wissen über Lernen, Umgang mit Schüler*innen, Wissensvermittlung allgemein, Wissen über Förderung und Inklusion, Wissen über Didaktik, Wissen über das Bildungssystem, Wissen über Entwicklung und Erziehung von Schüler*innen, Methodenwissen, Wissen über Classroom-Management, Wissen über digitale Medien.	"Weiterhin hat sie Bildungswissenschaften studiert und hat somit ein breites Wissen über das Bildungssystem sowie den Vorgang, wie man Wissen am besten an SchülerInnen vermittelt." (EM11: 4) "Darüber hinaus besitzen sie ein großes Repertoire an Methoden und Verfahren zur Wissensvermittlung und Classroom Management." (LC13J: 3)
	Wissen allgemein	Eine professionelle Lehrkraft braucht/hat Wissen.	"Um in diesen Bereichen professionell handeln zu können, ist es notwendig, dass eine Lehrkraft über die theoretischen Grundlagen der Wissenschaft verfügt und die aktuellen Forschungsstände kennt, um das eigene Handeln planen, reflektieren und begründen zu können." (ET10J: 7) "Die Professionalität einer Lehrkraft beginnt meiner Meinung nach dann bei dem Verfügen über Wissen." (ZC120670J: 3) "Generell ist [...] ein gutes Allgemeinwissen eine weitere Voraussetzung für professionelles Handeln als Lehrperson." (AU19J: 4)

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
Professionalität beinhaltet Handlungskompetenz			
	Classroom-Management	Eine professionelle Lehrkraft beherrscht Classroom-Management und kann mit Störungen umgehen, Störungsprävention durchführen, mit schwierigen Situationen umgehen und besitzt Klassenleitungskompetenzen.	"Gerade die Klassenführung erscheint mir ein Bereich, in dem sich Professionalisierung besonders stark erkennen lässt." (BA4J: 4) "Weiter kann [die Lehrkraft] bei Unterrichtsstörung richtig intervenieren und diese sogar präventiv vermeiden." (US3M: 3)
	Zeitmanagement, Organisation, Struktur	Eine professionelle Lehrkraft hat eine strukturierte Unterrichtsplanung/-durchführung, ist organisiert, hat ein gutes Zeitmanagement.	"Durch ein gutes Zeitmanagement und Organisationstalent sollte eine professionelle Lehrkraft die verschiedenen Anforderungen an sie strukturieren, sodass sie Unterrichtsplanung, Classroom-Management, Schulentwicklung, Diagnostik, Unterricht und die Belange der Schüler und Eltern unter einen Hut bekommt." (CF12A: 4)
	Einbezug von Wissen(-schaft) in Unterrichts(-planung)	Eine professionelle Lehrkraft plant ihr Handeln auf der Basis ihres Wissens bzw. plant den Unterricht nach dem neuesten Stand der Forschung. Auch: Eine professionelle Lehrkraft kann ihr Handeln aufgrund von Theorie und/oder Empirie begründen.	"Zur erfolgreichen Vermittlung muss sich eine professionelle Lehrkraft didaktischer und methodischer Kenntnisse und Prinzipien bewusst sein und diese anwenden können." (AF15A: 3) "Im Rahmen der Planung von Lehr-Lern-Prozessen sollten sie auf theoretisches Wissen zurückgreifen können (bspw. hinsichtlich der Wahl von Inhalten, Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen)." (CG05J: 3)
	Gestaltung von (erfolgreichen) Lehr- und Lernprozessen	Einer professionellen Lehrkraft gelingt die Gestaltung von Lern-umgebungen oder Unterricht, z.B. motivierend oder differenzierend, besitzt didaktische Fähigkeiten und Methodenvielfalt. Sie prüft und passt Material an. Ihr gelingt eine erfolgreiche Wissensvermittlung.	"Des Weiteren erfordert dieser Bereich zudem eine Unterrichtsgestaltung, die sich motivations- und leistungsfördernd auf die Lernenden auswirkt und diese dazu befähigt, Zusammenhänge zu verstehen und das Gelernte anwenden zu können." (GF22S: 10) "Außerdem gehört für mich zur Professionalität dazu, dass ein strukturierter Unterricht durchgeführt wird, bei dem die Unterrichtsziele für die Schülerinnen und Schüler klar erkennbar sind." (MB21A: 7)

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
	handelt professionell	Eine professionelle Lehrkraft ist professionell in ihrem Handeln, hat Handlungsroutine oder ihre Professionalität zeigt sich in der Praxis. Eine professionelle Lehrkraft handelt souverän. Eine professionelle Lehrkraft hat Können (Könnerschaft) in beruflicher Hinsicht.	"Eine professionelle Lehrkraft lässt sich meinem Erachten nach in der Form von einer unprofessionellen Lehrkraft unterscheiden, dass diese allumgreifend professionell in ihrem Handeln ist." (CM10N: 3)
Professionalität beinhaltet diagnostische Kompetenzen		Eine professionelle Lehrkraft kennt den Lernstand der Klasse, führt transparente/angemessene Leistungsabfragen/-bewertungen durch oder kennt das, bzw. orientiert sich am Vorwissen der Schüler*innen bei der Gestaltung von Lernprozessen/Unterricht. Objektivität bei der Gestaltung von Bewertungsprozessen als Merkmal von Professionalität.	„LehrerInnen sollten Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von SuS diagnostizieren und beurteilen können. Dabei sollten sie sich nicht von subjektiven Empfindungen leiten lassen, sondern allgemein formulierte und transparent dargelegte Bewertungsmaßstäbe anwenden.“ (CG05J: 4)
Professionalität beinhaltet Spontaneität/Flexibilität		Eine professionelle Lehrkraft kann auf unerwartete Vorfälle reagieren, besitzt ein Anpassungsvermögen, kann sich auf Veränderungen oder neue Situationen einlassen oder besitzt eine Art Offenheit veränderten Situationen gegenüber. Sie ist spontan und/oder flexibel.	„Da der Schulalltag trotz intensiver Planung und Vorbereitung oft anders verläuft, ist es notwendig, dass die Lehrkraft flexibel mit Planänderungen umgehen kann.“ (US3M: 3) „Sowohl im Unterricht als auch im Allgemeinen ist eine Offenheit der Lehrpersonen besonders wichtig. Diese bezieht sich zum einen darauf, dass im Unterricht nicht immer alles nach Plan verlaufen wird und diese ‚Abzweigungen‘ nicht primär als Störungen, sondern Möglichkeiten betrachtet werden sollten.“ (UM3M: 3)

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
Professionalität beinhaltet viele unterschiedliche Kompetenzen		Eine professionelle Lehrkraft muss sehr viel Können, vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten haben. Das Kompetenzprofil einer professionellen Lehrkraft ist vielseitig. Professionalität besteht aus vielen Aspekten, ist facettenreich, setzt sich aus verschiedenen Komponenten zusammen und/oder hat verschiedene Ebenen. Diese Kategorie beschreibt die Vielseitigkeit von Professionalität.	"Da Lehrpersonen einen sehr vielseitigen Beruf haben und dafür verschiedenste Kompetenzen mitbringen und ausbilden müssen, sind noch zahlreiche andere Fähigkeiten und Eigenschaften von Relevanz für professionelles Lehrer*innenhandeln." (AU19J: 4) "Die Professionalität einer Lehrkraft spiegelt sich in mehreren Ebenen wieder." (EA16M: 4) "Eine professionelle Lehrkraft (LK) zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie viele verschiedene Fähigkeiten besitzt, um den sehr facettenreichen Schulalltag meistern zu können." (HG27A: 3)
Professionalität beinhaltet professionsspezifische Kompetenzen		Eine professionelle Lehrkraft hat/braucht fachliche Kompetenzen (Kompetenzen in den Fächern), didaktische Kompetenzen, persönliche Kompetenzen, bildungswissenschaftliche Kompetenzen.	"Eine professionelle Lehrkraft erkenne ich zum einen an ihren fachlichen Kompetenzen, aber auch an ihren pädagogischen, didaktischen Kompetenzen. Letzteres kann im Allgemeinen gemeint sein, als auch hinsichtlich der Fachdidaktiken." (CT27A: 3) "Eine professionelle Lehrkraft ist fachlich kompetent." (EB01J: 2)
Professionalität beinhaltet soziale/emotionale Kompetenzen		Eine professionelle Lehrkraft hat soziale und/oder emotionale Kompetenzen wie Empathie, allgemeine Sozialkompetenz, eine freundliche Art, eine wertschätzende Art und/oder Kommunikationskompetenz.	"Ein weiterer wichtiger Bestandteil ist die Sozialkompetenz, die die Lehrkraft vorweisen muss. Hierzu zählt insbesondere die Empathie, um sich in die SuS hineinversetzen zu können." (AF15A: 3) "In diesem Zusammenhang ist auch die Kommunikationsfähigkeit zu nennen, welche einen großen Teil professionellen Lehrerhandelns ausmacht und regelmäßig verbessert werden kann und sollte." (AU19J: 4)
Reflexion			
Professionalität beinhaltet Reflexion		Eine professionelle Lehrkraft muss sich und/oder das eigene Handeln reflektieren.	"Ein selbstreflektierter Blick auf das eigene Handeln sowie die Fähigkeiten Kritik anzunehmen, sich Fehler einzugestehen und daraus wertvolle Schlüsse für die eigene Weiterentwicklung abzuleiten, sollten das Lehrer*innenhandeln permanent begleiten und aus einem inneren Bedürfnis ausgehen, sich ständig verbessern zu wollen." (AU19J: 4)

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
Professionalität ist das Wissen, dass es Theorie (und Praxiserfahrung) braucht		Eine professionelle Lehrkraft weiß, dass sie sowohl Praxis als auch Theorie braucht.	„Eine Lehrperson wird zu einer professionellen Lehrkraft, indem sie das Bewusstsein dafür entwickelt, sich eine Profession auf theoretische wie praktische Weise anzueignen, indem sie die genannten Standards in die Praxis zu transferieren versucht.“ (BH16J: 10)
Professionalisierung braucht Reflexion		Im Professionalisierungsprozess muss Reflexion stattfinden. Reflexionsprozesse sind wichtig für Professionalisierung.	"Dazu ist es notwendig, dass angehende Lehrkräfte schon früh während der universitären Ausbildung mit dem Schulalltag in Berührung kommen, sodass diese immer wieder über ihren eigenen Professionalisierungsprozess reflektieren können." (DA2113: 3) "Eine regelmäßige und umfassende Selbstreflexion wird hinsichtlich des Referendariats und des zukünftigen Berufs sicherlich dazu beitragen, dass man sich ständig verbessern und weiterhin professionalisieren kann." (GO2414: 15)
Schüler*innenbezug			
Professionalität beinhaltet eine gute Schüler*innenbeziehung		Eine professionelle Lehrkraft muss eine gute Beziehung zu den Schüler*innen aufbauen und pflegen.	"Eine professionelle Lehrkraft sollte den Spagat schaffen, im richtigen Maß auf die Schüler zuzugehen und dabei eine gewisse professionelle Distanz wahren." (IJ2F: 10) "Eine professionelle Lehrkraft sollte auch mit der Klassengemeinschaft ein gutes Kooperationsverhältnis aufbauen, sodass auf einer guten Grundlage der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler angetrieben werden kann." (DJ1016: 7) "Des Weiteren fände ich es gut, wenn die Lehrperson eine professionelle Beziehung mit den Kindern aufbaut und hierbei vor allem mit Zuverlässigkeit und Gerechtigkeit glänzt, sodass die Kinder Vertrauen aufbauen." (CT05S: 2)

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
Professionalität beinhaltet Schüler*innenorientierung		Eine professionelle Lehrkraft arbeitet schüler*innenorientiert, berücksichtigt Heterogenität, sorgt für Chancengleichheit, fördert/handelt/berät individuell, tauscht sich mit Schüler*innen aus, bindet diese ein. Außerdem nimmt eine professionelle Lehrkraft die Bedürfnisse der Schüler*innen wahr und berücksichtigt diese .	"Sie weiß, dass sie in dem Zuge Ihre Schüler*innen lehrt, selbst zu lernen. Das Fördern der Selbstständigkeit, durch natürliche Differenzierung, durch ‚das Kind einfach auch mal machen lassen‘, wird sich langfristig auszahlen. Das Kind wird immer auch als Individuum betrachtet und bestmöglich gefördert, wobei sich die Lehrkraft der Herausforderung stellt, bei der Förderung Einzelner nie das Wohl und den Fortschritt der ganzen Klasse zu vernachlässigen." (AD31J: 2) "[...]und die Schüler*innen bei der Erarbeitung dieser Sachverhalte miteinbeziehen bzw. miteinbinden." (AR1N: 4)
Kooperation			
Professionalität beinhaltet Zusammenarbeit mit Kolleg*innen		Eine professionelle Lehrkraft arbeitet mit Kolleg*innen zusammen, sie tauschen sich aus, kooperieren und/oder zeigen Teamfähigkeit.	"Da es teilweise anstrengende Momente und viel Arbeit in der Schule gibt, ist es für mich ebenfalls wichtig, dass eine Lehrperson im Kontakt und Austausch über Schülerinnen und Schülern mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit außerschulischen Institutionen ist." (CT05S: 2)
Professionalität beinhaltet Elternarbeit		Eine professionelle Lehrkraft arbeitet mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zusammen.	"Eine professionelle, fachlich und pädagogisch fundierte Haltung ist gerade in Elterngesprächen von besonderer Bedeutung. Die Lehrkraft muss in der Lage sein, die Anliegen, Wünsche, Erwartungen und Forderungen der Eltern wahrzunehmen und diesen Gehör zu schenken. Gleichzeitig muss sie in der Lage sein zu erkennen, welche Themen wirklich relevant und auf welcher Ebene sowie mit welcher Intensität sie behandelt werden müssen. Sie muss erkennen, welche Anliegen beispielsweise mit einem kurzen Gespräch geklärt werden können und welche einen längeren und intensiveren Gesprächsbedarf sowie das Involvieren weiterer Instanzen benötigen. Zudem muss sie in der Lage sein sich von bestimmten Themen abzugrenzen. Die Elternberatung und Unterstützung bilden einen wichtigen Teil der Lehrerkompetenz." (CT7M: 3)

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
Personenbezogene Aspekte			
Professionalität beinhaltet einen bestimmten Charakter/Persönlichkeit		Eine professionelle Lehrkraft braucht bestimmte charakterliche Eigenschaften, Voraussetzungen oder Merkmale, die von der Lehrkraft "mitgebracht" werden müssen.	"Wie so oft in sozialen Berufen spielt die Persönlichkeit demnach eine entscheidende Rolle und kann nicht ignoriert werden." (CF12A: 3) "Die Persönlichkeit der Lehrkraft ist auch ein wichtiger Aspekt, ob die Lehrkraft professionell erscheint oder nicht. Es kann sein, dass eine Lehrkraft sehr viel Wissen über die Materie hat, es aber aufgrund von Persönlichkeitsmerkmalen nicht auf eine professionelle Art und Weise vermittelt wird und dadurch „unprofessionell“ wirkt." (EM11: 5)
Professionalität beinhaltet Selbstregulationsfähigkeit		Eine professionelle Lehrkraft muss Selbstregulationsfähigkeiten besitzen.	"Auf der anderen Seite ist es aber auch wichtig, dass man als professionelle Lehrperson die Arbeit und die Emotionen nicht mit nach Hause nimmt. Um auch langfristig motiviert zu sein, ist es demnach wichtig einen Cut zwischen Alltag und Beruf ziehen zu können und dies nicht zu sehr zu verbinden." (SA06M: 2) "Zudem sollte man sich nicht von Aspekten aus dem Privatleben oder anderen Dingen, die die eigene Stimmung privat beeinflussen, ablenken lassen. Wenn die Lehrkraft in der Schule ist, gilt es, sich auf die dortigen Aufgaben zu fokussieren und sich andere Sachen nicht anmerken zu lassen." (BB13J: 6)
Professionalität beinhaltet Motivation		Eine professionelle Lehrkraft ist motiviert und hat Interesse an ihrem Beruf.	"Da meiner Meinung nach eine gelungene Unterrichtsstunde oder eine professionelle Lehrkraft, die Personen ausmachen, die selbst Spaß bzw. ein großes Interesse an der Thematik aufweisen. Sobald man eine negative Haltung bei der Lehrkraft erfasst, kann die Stunde nicht gut gelingen, egal wie viel Aufwand dahintersteckt." (RR24S: 2)

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
Professionalität beinhaltet Lern-/Innovationsbereitschaft		Eine professionelle Lehrkraft ist lern- und innovationsbereit.	"Danach sollte sich eine Lehrkraft stets weiterbilden und Fortbildungen der Schule wahrnehmen, um bei aktuellen Themen und Entscheidungen konstruktiv mitarbeiten zu können." (BK21S: 2) "So gehört zur Professionalität einer Lehrperson heutzutage beispielweise sich die digitalen Arbeitsweisen anzueignen und den Lernenden das digitale Arbeiten nahezulegen." (BU4O: 4)
Professionalität beinhaltet Rollenbewusstsein		Eine professionelle Lehrkraft hat ein Bewusstsein für die eigene Rolle und handelt entsprechend.	"Für mich ist eine professionelle Lehrperson eine Person, die mit ihrem Auftreten eine souveräne Erscheinung darstellt." (MB21A: 2) "Bei der Formulierung dieser Ansprüche an eine professionelle Lehrkraft wurde absichtlich die Formulierung ‚sollte‘ statt ‚muss‘ verwendet, denn eine professionelle Lehrkraft ist nicht perfekt und kann ebenso ‚Fehler‘ machen und sich ‚verbessern‘. Meines Erachtens nach ist es jedoch wichtig, dass eine professionelle Lehrkraft sich aber auch ihre ‚Fehler‘ eingestehen kann und dies auch vor anderen, wie z. B. den SuS." (CM10N: 4)
Professionalität beinhaltet Werthaltung/Berufsethos		Eine professionelle Lehrkraft vertritt eine bestimmte Werthaltung oder Berufsethos.	"Außerdem muss sie sich der Verantwortung bewusst sein, die jede Lehrkraft gegenüber jedem einzelnen Kind trägt." (US3M: 3)
Professionalisierung braucht Eigenschaften/Voraussetzungen		Für den Professionalisierungsprozess braucht es bestimmte Eigenschaften oder Voraussetzungen der Person.	"Eine grundlegende Voraussetzung dafür ist zunächst die Bereitschaft zur Professionalisierung und folglich auch der Wille, eine professionelle Lehrkraft sein zu wollen." (AM17O: 3)
Professionalisierung braucht die Entwicklung einer Lehrer*innenpersönlichkeit		Im Professionalisierungsprozess muss die Lehrer*innenpersönlichkeit entwickelt werden.	"Im Referendariat nimmt man dann vollständig die Rolle der Lehrperson ein und entwickelt erste Vorgehensweisen und die eigene Lehrerpersönlichkeit, welche sich dann im Laufe der Jahre ändert, anpasst und festigt." (NJ29J: 21)

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
Standards/Formales			
Professionalität beinhaltet die Erfüllung von Aufgaben/Standards		Eine professionelle Lehrkraft erfüllt die Aufgaben und Standards des Lehrkräfteberufs.	"[...] die aktive Teilnahme an Zeugnis- und Lehrerkonferenzen ist ein absolut wichtiger Bestandteil des professionellen Lehrkörpers." (CD111961M: 4) "Die Lehrkraft vermittelt einen professionellen Eindruck bzw. ist als solche auszumachen, wenn der Unterricht gut vorbereitet [...] ist." (SS22S: 3)
Professionalität beinhaltet akademische Abschlüsse oder bestimmte Qualifikationen		Eine professionelle Lehrkraft hat ein Lehramtsstudium abgeschlossen oder bestimmte Qualifikationen erworben.	"Eine professionelle Lehrkraft zeichnet zu allererst aus, dass sie einen akademischen Uniabschluss hat und dementsprechend ‚auf Lehramt‘ studiert hat. Dadurch ist gewährleistet, dass alle professionellen Lehrkräfte (in einem Bundesland) dieselben, oder sehr ähnliche, Voraussetzungen mitbringen. Im Gegensatz wäre dazu eine unprofessionelle Lehrkraft, eine Lehrkraft, die aus einem anderen Berufsfeld stammt und nicht die Prüfungen absolviert hat, die für beamtete Lehrkräfte vorgesehen sind." (BK21S: 1)
Qualifikation/Abschluss ist nicht entscheidend für Professionalität		Eine Lehrkraft ist nicht zwangsläufig professionell, wenn sie einen Abschluss oder eine bestimmte Qualifikation erreicht hat.	"Eine professionelle Lehrkraft muss nicht immer eine universitäre Laufbahn durchlaufen haben. Es gibt auch einige Quereinsteiger, die als Lehrkraft sehr professionell auftreten." (RM7A: 4)
Begleitung (Professionalisierungsprozess)			
Professionalisierung braucht Feedback		Im Professionalisierungsprozess braucht es Feedback verschiedener Personengruppen.	"Hinsichtlich der Professionalisierung erhoffe ich mir von erfahrenen, professionellen Lehrkräften lernen und Feedback zu erhalten." (LC13J: 5)
Professionalisierung braucht Begleitpersonen		Im Professionalisierungsprozess braucht es Begleitpersonen.	"Diese Fragen werfen für mich direkt die Folgefrage auf: Was macht eine professionelle Dozent*in aus? Gelingt es ihr mir, als angehende Lehrkraft, das universitäre Wissen für meinen Professionalisierungsprozess zu vermitteln. Für mich persönlich spielte jede Dozent*in eine Rolle, im Guten wie im Schlechten." (AD31J: 2)

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
Professionalisierungsprozess			
Professionalisierung als lebenslanger Prozess		Professionalisierung ist ein lebenslanger Prozess und braucht eine kontinuierliche Weiterentwicklung.	"Der Weg zu einer professionellen Lehrkraft fängt als Schüler*in mit dem ersten Kontakt zu dem Beruf an und führt über das erste Äußern des Wunsches ‚Ich will Lehrer*in werden‘ und über die universitäre Ausbildung bis hin zum Erfahrungen im Beruf sammeln." (AD31J: 2) "Meiner Meinung nach ist die Professionalisierung ein fortlaufender Prozess, der niemals abgeschlossen sein wird." (CJ25J: 2)
Professionalisierung ist ein (Lern-)prozess		Professionalisierung ist ein (Lern-) Prozess.	"Eine professionelle Lehrkraft zu werden bedarf eines langen Prozesses." (SU5F: 3)
Professionalisierung braucht Praxis(erfahrung)		Im Professionalisierungsprozess braucht es Praxis(erfahrung).	"Ich finde jedoch, dass man erst durch praktische Erfahrung im Schulalltag an Professionalität gewinnen kann. Man wächst über die gestellten Aufgaben und unterschiedlichen Situationen hinaus und entwickelt für sich persönlich eine Professionalität. Durch das Gestalten einer Lernumgebung, die sowohl curriculares als auch emotionales und soziales Lernen ermöglicht, entwickeln sich Lehrpersonen zu einer professionellen Lehrkraft." (NA1J: 13)
Professionalisierung findet auch außerhalb der Ausbildung statt		Professionalisierung kann auch außerhalb der Lehrer*innenbildung stattfinden.	"Viele genannte Kernpunkte werden aber auch außerschulisch in der Freizeit gefördert, teils ohne, dass sich der*die Lernende darüber bewusst ist. Insbesondere die Sozialkompetenz wird hier aufgegriffen." (AF15A: 3) "Mein eigener Prozess begann recht unkonventionell, da ich eine Stelle als Vertretungslehrerin aufgenommen habe und somit ohne große Vorahnung vor die ersten Klassen getreten bin." (CD111961M: 5)
Professionalisierung bedeutet Arbeit/Anstrengung		Professionalisierung bedeutet Arbeit und benötigt Anstrengung.	"Hinter jeder Professionalisierung verbirgt sich harte Arbeit." (A28J: 4)

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
Professionalisierung braucht Theorie/Wissen		Im Professionalisierungsprozess braucht es Theorie und Wissen.	"Das universitäre Wissen ist ein Teil der dazu beiträgt sich als professionelle Lehrkraft einmal bezeichnen zu können. Hierdurch wird die Theorie vermittelt, die man in den Unterrichtsstunden einsetzen kann bzw. auch anwenden." (KG1811: 13)
Professionalisierung braucht Lernen am Modell		Im Professionalisierungsprozess braucht es Lernen am Modell.	"Da ich insgesamt ein Modelllerntyp bin, denke ich, dass ich diese Professionalisierungsaspekte besonders gut durch Vorbilder in der Praxis erlernen kann und nicht ausschließlich durch Theorie." (CP12M: 2)
Rolle des universitären Wissens für die Praxis			
Theorie als Grundlage			
	Grundlage für praktischen Kompetenzerwerb	Theorie wird als Grundlage für den praktischen Kompetenzerwerb gebraucht.	"Zusammenfassend stellt für mich der Erwerb theoretischer Kenntnisse zum Unterricht als Forschungsgegenstand eine wichtige und unerlässliche Vorarbeit zum praktischen Kompetenzerwerb dar." (BA4J: 6) "Das universitäre Wissen dient als theoretische Grundlage für die Professionalisierung. Im Studium hat man viel theoretischen Hintergrund seiner eigenen Unterrichtsfächer gelernt, so dass man als Lehrkraft über ein umfassendes Wissen zu der Theorie des Unterrichtsfachs verfügt. Zudem hat man aber auch viel theoretisches Wissen zur Vermittlung des Fachwissenschaftlichen an die SuS erlernt. Diese Theorien müssen dann erlernt werden in der Praxis anzuwenden und diese auszubauen. Somit dient die Theorie als Grundbaustein." (BH13F: 8)
	Grundlage für professionelles Handeln	Theorie ist die Grundlage für Handeln und Grundlage für Professionalität.	"Ich vermute, dass das theoretische Wissen z.B. zum Thema Classroom Management dazu verhelfen kann, professionell mit Unterrichtsstörungen umgehen zu können. Deshalb ist theoretisches Wissen als Grundlage für die Praxis wichtig." (FS15N: 11)
	Grundlage für Reflexionsprozess	Theorie wird als Grundlage für Reflexionsprozesse gebraucht.	"Aber auch das universitäre Wissen spielt eine große Rolle, da es zu einer kritischen Reflexion befähigen kann. Es lenkt die Aufmerksamkeit und kann neue Perspektiven eröffnen." (EA16M: 20)
Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)

	Theorie als unspezifische Grundlage	Theorie ist Grundlage/Basis/Fundament.	"Ich bin fest davon überzeugt, dass mir die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Vorlesungen und Literaturempfehlungen ein Fundament für meine spätere Praxis bilden." (AD31J: 2)
Differenz von Theorie und Praxis		Es gibt eine Differenz zwischen Theorie und Praxis.	"Das universitäre Wissen spielt meiner Meinung nach, eine eher geringere Rolle für die Praxis von Lehrkräften. Oftmals ist kaum ein Praxisbezug vorhanden, denn es werden kaum Inhalte vermittelt, die in Schulen angewendet werden können. Häufig wird Wissen vermittelt, welches für die schulische Praxis eher irrelevant ist." (AR1N: 10)
Praxissemester			
Praxissemester zur Vernetzung von Theorie und Praxis		Das Praxissemester dient der Vernetzung von Theorie und Praxis.	"Aus diesem Grund sehe ich mit großer Zuversicht dem Praxissemester entgegen, da ich durch den Master bereits sehr viel mehr Grundlagenwissen erarbeiten konnte und dieses in der Schule angeleitet anwenden kann." (HG27A: 15) „Im Rahmen des Praxissemesters kann diese Verbindung von dem theoretischen Wissen und der praktischen Umsetzung zu einer Professionalisierung führen. Sowohl durch das fachliche als auch durch das pädagogische und didaktische Wissen einer Lehrkraft, können Handlungen argumentiert und begründet werden.“ (ZC120670J: 3)
Praxissemester zum Lernen in der Praxis		Das Praxissemester dient dem Lernen in der Praxis.	"Das Praxissemester kann vertiefende Einblicke in den Alltag des Lehrberufs geben. Es kann zeigen, wie sich gestandene Lehrkräfte auf den Unterricht vorbereiten und welche Gedankengänge sie bei der Unterrichtsplanung durchlaufen." (AC29O: 6) "Weiterhin hoffe ich viel über das Unterrichten und den ‚eigentlichen Beruf‘ der Lehrkraft zu lernen und mich somit weiterzuentwickeln, um letztlich irgendwann einmal eine professionelle Lehrkraft zu sein." (SH20J: 3)

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
Praxissemester dient der Professionalisierung		Das Praxissemester dient der Professionalisierung.	"Der Professionalisierungsprozess kann durch die aktiv selbstgemachten Erfahrungen aus der Praxis und Auseinandersetzung mit diesen deutlich voranschreiten. Das Praxissemester kann, sofern dieses auch von dem Studierenden selbst entsprechend genutzt wird, einen großen Beitrag zu der Professionalisierung beitragen." (CM10N: 4)
Praxissemester braucht die Reflexion von Erfahrungen		Im Praxissemester müssen die praktischen Erfahrungen reflektiert werden.	"Beispielsweise im Praxissemester können wir eine Stunde halten und diese dann mit der Lehrkraft der Schule besprechen. Hier kann ich reflektieren – auf Basis meines Wissens aus der Universität –, inwieweit die Stunde erfolgreich war, also ob die Lernziele erreicht wurden. Neben der Reflexion über Methoden und Ähnliches, ist auch die Betrachtung von mir als Lehrperson hierbei relevant. Beispielsweise: Wie trete ich vor die Klasse oder auch wie gehe ich mit schwierigen Personen um? Durch das reflektierte Nachdenken erkenne ich dann, was ich bei der nächsten Unterrichtsstunde an mir und/oder meinem Unterricht verbessern kann, um den Schülerinnen und Schülern eine lehrreiche Stunde bieten zu können." (RJ8J: 3)
Praxissemester dient der Entwicklung einer Lehrer*innenpersönlichkeit		Das Praxissemester dient der Entwicklung einer Lehrer*innenpersönlichkeit.	„In diesem Zusammenhang möchte ich meine Lehrerpersönlichkeit weiter ausbilden und wiederholt meine Berufswahl bestätigen.“ (LC13J: 5)
Praxissemester ist gekoppelt mit Erwartungen		Das Praxissemester ist gekoppelt mit Erwartungen seitens der Studierenden.	„Ich habe sehr hohe Erwartungen an das Praxissemester und freue mich sehr auf eine spannende und lehrreiche Zeit!“ (AR1N: 14)

Anhang B2 Begleitfragebogen StudiPro (Auszug)

Bitte machen Sie zunächst Ihre personenspezifischen Angaben:

Geschlecht: männlich weiblich

In welchem Jahr sind Sie geboren? _____

Im wievielten Mastersemester befinden Sie sich? _____ Semester

In welchem Studiengang des MEd sind Sie eingeschrieben?

- Lehramt für Grundschule (GS)
- Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRGe)
- Lehramt für Gymnasium und Gesamtschulen (GymGe)
- Lehramt für sonderpädagogische Förderung (SF)
- Lehramt für Berufskollegs (BK)
- BK dual

Anhang C1 Aufgabenstellung VerLTB

Ihre Aufgabe:

Lesen Sie zunächst das Gedicht:

Frances Nagle
Dream Team

My team
 Will have all the people in it
 Who're normally picked last.

Such as me.

When it's my turn to be chooser
 I'll overlook Nick Magic-Foot-Jones
 And Supersonic Simon Hughes

And I'll point at my best friend Sean
 Who'll faint with surprise
 And delight.

And at Robin who's always the one
 Left at the end that no one chose –
 Unless he's away, in which case it's guess who?

And Tim who can't see a thing
 Without his glasses.
 I'll pick him.

And the rest of the guys that Mr Miller
 Calls dead-legs but only need their chance
 To show what they're made of.

We'll play in the cup final
 In front of the class, the school, the town,
 The world, the galaxy.

And due to the masterly leadership shown
 By their captain, not forgetting
 His three out-of-this-world goals,

We'll WIN.

(aus: Hesse, Mechthild (2011). *The Poetry Box*. 111 Poems for Schools selected and annotated by Mechthild Hesse and illustrated by Oliver Lucht. Stuttgart: Klett. 108f.)

Sie möchten das obenstehende Gedicht für den Englischunterricht einsetzen.

- 1.) Entwerfen Sie eine komplexe Kompetenzaufgabe für eine 7. Klasse zu diesem Gedicht und skizzieren Sie sie kurz.
- 2.) Begründen Sie Ihre Entscheidung auf der Grundlage Ihres des fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Wissens.