

Thema

Der Aufbau pädagogischen Handlungsrepertoires von
Direkteinsteigern unter den besonderen Bedingungen des
unbegleiteten Berufseinstieges an Thüringer Berufsschulen

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
doctor rerum politicarum
(Dr. rer. pol.)

vorgelegt dem

Rat der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena
am 26. Januar 2011

von Diplomlehrerin Meike Reinhardt

geboren am 13. April 1962

in Dessau

Gutachter

1.

2.

Tag der Verteidigung:

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS | V |
| ABBILDUNGSVERZEICHNIS | VI |
| ANLAGENVERZEICHNIS | VIII |
| 1 Forschungsinteresse vorliegender Arbeit | 1 |
| 1.1 Forschungsgegenstand | 1 |
| 1.2 Problemfelder und Reformbedarf in der Lehrerausbildung | 2 |
| 1.3 Lehrerleitbild, Standards und Kompetenzen | 7 |
| 1.4 Forschungsrelevanz des Vorhabens | 14 |
| 1.5 Konzeption vorliegender Arbeit | 18 |
| 2 Wege in den Lehrerberuf | 21 |
| 2.1 Wege in den Beruf des Berufsschullehrers | 21 |
| 2.2 Direkteinsteiger an Thüringer Berufsschulen | 22 |
| 2.3 Ausbildungsinhalte | 24 |
| 3 Wissen und Können des Lehrers | 26 |
| 3.1 Spezielles Lehrerwissen | 26 |
| 3.2 Topologie von Wissensdomänen bei Lehrern | 29 |
| 3.3 Profession im Lehrerberuf als Verständnis von Lehrerarbeit | 35 |
| 3.4 Subjektive Überlagerungen | 44 |
| 3.5 Ein Modell der professionellen Handlungskompetenz | 51 |
| 4 Lernen im Prozess der Arbeit | 53 |
| 4. 1 Graphische Darstellung der Vorgehensweise | 53 |
| 4. 2 Lerntheoretische Ansätze | 54 |
| 4.2.1 Notwendigkeit lebenslangen Lernens als Indiz konstruktivistisch geprägten Lernens | 54 |
| 4.2.3 Bedeutung von Reflexion im Lernprozess | 61 |
| 4.2.4 Selbstgesteuertes bzw. informelles Lernen | 63 |
| 4.2.5 Unbewusste Momente des Lernens | 69 |
| 4.2.5.1 Implizites Lernen | 69 |
| 4.2.5.2 Prozedurales Wissen | 71 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.2.6 | Herausbildung von Erfahrungswissen..... | 74 |
| 4.2.6.1 | Modernes Verständnis von Erfahrungswissen..... | 74 |
| 4.2.6.2 | Objektivierendes und subjektivierendes Arbeitshandeln..... | 76 |
| 4.3 | Rolle der Berufsbiographie..... | 78 |
| 4.3.1 | Merkmale des Lernens Erwachsener..... | 78 |
| 4.3.2 | Einfluss der Berufsbiographie | 82 |
| 4.3.2.1 | Biographie und lerntheoretischer Ansatz | 82 |
| 4.3.2.2 | Biographische Gestaltungskompetenz | 84 |
| 4.4 | Lernen im Unternehmen..... | 87 |
| 4.4.1 | Selbstlernen im Prozess der Arbeit..... | 87 |
| 4.4.2 | Wissensmanagement im Unternehmen | 90 |
| 4.4.3 | Individuelles Wissensmanagement..... | 93 |
| 4.4.4 | Weiterbildung am Arbeitsplatz | 97 |
| 4.4.4.1 | Kompetenzmanagement im Unternehmen | 97 |
| 4.4.4.2 | Instrumente der Kompetenzentwicklung..... | 100 |
| 4.4.5 | Problembereiche des Lernens in der Arbeit..... | 103 |
| 4.5 | Lehrerlernen als Prozess | 106 |
| 4.5.1 | Lernen der Lehrer | 106 |
| 4.5.2 | Bedeutung von Lehrertraining als Lehrerlernmethode | 111 |
| 4.5.3 | Tandemprinzip als besondere Lehrerlernmethode..... | 113 |
| 4.5.4 | Bedeutung von Motivation für den Lehrerlernprozess..... | 116 |
| 5 | Verknüpfung theoretische Fundierung mit Arbeitshypothesen..... | 123 |
| 6 | Methodischer Teil..... | 130 |
| 6.1 | Prinzipien qualitativer Sozialforschung..... | 130 |
| 6.1.1 | Qualitative und quantitative Sozialforschung | 130 |
| 6.1.2 | Fragestellungen in qualitativer Forschung | 131 |
| 6.1.3 | Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher und zu Erforschenden..... | 132 |
| 6.2 | Qualitatives Interview | 133 |
| 6.2.1 | Charakterisierung..... | 133 |
| 6.2.2 | Intentionen von Interviews | 134 |
| 6.2.3 | Interviewverhalten..... | 134 |

| | |
|---|------------|
| 6.2.4 Narratives Interview | 135 |
| 6.2.5 Datenerhebung | 137 |
| 6.2.6 Datenauswertung und -analyse | 137 |
| 6.3 Konzeption der Untersuchung | 139 |
| 6.3.1. Interviewtechnik | 139 |
| 6.3.2 Phasen des Interviews | 140 |
| 6.3.3 Datenerhebung und Interviewleitfaden | 141 |
| 6.3.4 Struktur und Befragungsrahmen der Stichprobe | 145 |
| 6.3.5 Datenanalyse und Datenauswertung | 146 |
| 6.3.5.1 Aufbereitung in Kategorien | 146 |
| 6.3.5.2 Phasen des Lernprozesses | 152 |
| 6.3.5.3 Ausprägung der Motivation | 155 |
| 6.3.5.4 Ausprägung des Handlungsrepertoires | 155 |
| 6.3.5.5 Auftreten von Haltungen und Einstellungen | 157 |
| 6.3.5.6 Verallgemeinerte Phasendarstellung | 158 |
| 6.3.5.6 Störungen im Prozess | 158 |
| 7. Ergebnisdarstellung und Diskussion | 159 |
| 7.1 Auswertung der Interviews | 159 |
| 7.2 Prozessdarstellung | 257 |
| 7.2.1 Phasendarstellung des Lernprozesses der Direkteinsteiger | 257 |
| 7.2.1.1 <i>Phase 1</i> „ Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein “ | 257 |
| 7.2.1.2 <i>Phase 2</i> „ Problemsituation wird erkannt “ | 260 |
| 7.2.1.3 <i>Phase 3</i> „ aktive Suche nach Lösung beginnt “ | 261 |
| 7.2.1.4 <i>Phase 4</i> „ Entscheidung für Lösung/Umsetzung “ | 263 |
| 7.2.2 Graphische Darstellung des Lernens der Direkteinsteiger | 265 |
| 7.3 Störungen im Prozess | 266 |
| 7.3.1 Störungsarten- und Häufigkeiten in den Phasen | 266 |
| 7.3.2 Störungen in den Phasen | 267 |
| 7.3.2.1 Störungen in <i>Phase 1</i> | 267 |
| 7.3.2.2 Störungen in <i>Phase 2</i> | 268 |

| | |
|--|------------|
| 7.3.2.3 Störungen in <i>Phase 3</i> | 273 |
| 7.3.2.4 Störungen in <i>Phase 4</i> | 274 |
| 7.3.3 Bedeutung der Störungen für den Lernprozess | 278 |
| 7.4 Ergebnisse des Lernprozesses der DE | 281 |
| 7.4.1 Aufbau von Handlungsrepertoire | 281 |
| 7.4.2 Ausprägung persönlicher Haltungen | 284 |
| 7.4.3 Pädagogische Qualifizierung | 294 |
| 7.5 Hinweise für die Gestaltung von Lehrerlernprozessen | 296 |
| 7.5.1 Vergleich des Lernprozesses der Direkteinsteiger mit dem Modell des Lernens in der Arbeit | 296 |
| 7.5.2 Der Lehrerlernprozess der Direkteinsteiger als Hinweis für die Gestaltung des Lernprozesses von Seiteneinsteigern | 298 |
| 7.5.3 Der Lehrerlernprozess des Direkteinsteigers als Hinweis für die Lehreraus- und -weiterbildung | 299 |
| 7.5.3.1 Gestaltung der Begegnung mit dem Beruf des Lehrers | 299 |
| 7.5.3.2 Persönliche Entwicklung eines Lehrers | 300 |
| 7.5.3.3 Erforderliche Lerninhalte | 302 |
| 7.5.3.4 Situationsgebundenheit | 303 |
| 7.5.3.5 Geeignete Lernformen | 304 |
| 8 Schlussbetrachtung | 304 |
| 8.1 Anpassung der Arbeitshypothesen im Forschungsverlauf | 304 |
| 8.2 Überprüfung der Arbeitshypothesen | 306 |
| 8.3 Kritische Würdigung | 312 |
| 8.4 Ausblick | 314 |
| 9 Literatur | 316 |
| Eidesstattliche Erklärung | 339 |
| Anlagen | 340 |

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

| | | |
|--------------------------------|---|---------------------|
| Abkürzungen für „Motivatoren“: | AK | Anerkennung |
| | AW | Abwechslung |
| | HF | Herausforderung |
| | RÜ | Rückmeldung |
| | SI | Soziale Interaktion |
| Abs. | Absatz | |
| bzw. | beziehungsweise | |
| BFS | Berufsfachschule | |
| etc. | et cetera (und so weiter) | |
| HBFS | Höhere Berufsfachschule | |
| KMK | Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland | |
| Thillm | Thüringer Institut für Lehrerfortbildung | |
| ThüSchIG | Thüringer Schulgesetz | |
| TON | Training on the job | |
| usw. | und so weiter | |

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

- Abbildung 1: Modell der professionellen Handlungskompetenz, S. 51
- Abbildung 2: Graphische Darstellung des Kapitels 4 (Lernen im Prozess der Arbeit), S.54
- Abbildung 3: Modell des Lernens in der Arbeit als Prozess unter Einbeziehung der essenziellen Bestandteile, S. 127
- Abbildung 4: Verknüpfung Kapitel 4 (Lernen im Prozess der Arbeit) mit Arbeitshypothesen, S.128
- Abbildung 5: Zweite Ebene der Lernprozessuntersuchung im Interview, S. 142
- Abbildung 6: Dritte Ebene der Lernprozessuntersuchung über „Impulse“, S. 143
- Abbildung 7: Vierte Ebene der Lernprozessuntersuchung: Mentor-Direkteinsteiger-Beziehung, S.144
- Abbildung 8a: Selbstlernprozess von Direkteinsteigern S. 265
- Abbildung 8b: Selbstlernprozess der Direkteinsteiger mit möglichen Störungen in den einzelnen Phasen, S.277
- Abbildung 8c: Selbstlernprozess der Direkteinsteiger mit möglichen Störungen und Ergebnissen, S. 283
- Abbildung 8d: Selbstlernprozess der Direkteinsteiger mit Störungen, Ergebnissen und Haltungen bei Lehrern, S. 293
- Abbildung 9: Selbstlernprozess der Direkteinsteiger mit Störungen,

Ergebnissen und Haltungen im Vergleich mit den
Arbeitshypothesen, S. 311

ANLAGENVERZEICHNIS

- Anlage 1: Antrag auf Genehmigung von Erhebungen, Umfragen und wissenschaftlichen Untersuchungen durch Prof. Dr. H. Reinisch an das Thüringer Kultusministerium S. 341
- Anlage 2: Antrag zur Genehmigung von wissenschaftlichen Forschungsvorhaben in Schulen durch den Verfasser S.344
- Anlage 3: Genehmigung von Erhebungen, Umfragen und wissenschaftlichen Untersuchungen durch das Kultusministerium S.347
- Anlage 4: Interviewleitfaden S.350
- Anlage 5: Überprüfung der „Motivatoren“
- | | |
|------------------|--------|
| Interview Nr. 1 | S. 363 |
| Interview Nr. 3 | S. 363 |
| Interview Nr. 6 | S. 363 |
| Interview Nr. 8 | S.363 |
| Interview Nr. 9 | S. 363 |
| Interview Nr. 11 | S. 364 |
| Interview Nr. 14 | S. 364 |
| Interview Nr. 19 | S. 364 |
| Interview Nr. 20 | S. 364 |
| Interview Nr. 21 | S. 364 |

| | |
|------------------|--------|
| Interview Nr. 22 | S. 364 |
| Interview Nr. 23 | S. 365 |
| Interview Nr. 24 | S. 365 |
| Interview Nr. 25 | S.365 |
| Interview Nr. 27 | S. 365 |
| Interview Nr. 29 | S. 365 |
| Interview Nr. 30 | S 366 |

Anlage 6: Anmerkungen zu den Transkripten der Interviews S.367

Anlage 7: (Liegt als externe Anlage in Papierform und als digitaler Datenträger vor.)

1 Forschungsinteresse vorliegender Arbeit

1.1 Forschungsgegenstand

Der kulturell-gesellschaftliche Wandlungsprozess vergangener und heutiger Zeiten verändert auch immer die Anforderungen an das Schulsystem. Gleichwohl betroffen sind Lehrer in der Ausübung ihres Berufes und damit auch ihre Ausbildung für diese Tätigkeit.

Der Qualität der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland widmet sich vorliegende Arbeit, indem sie fragen möchte, ob die Ausübung dieses Berufes an Berufsbildenden Schulen auch ohne jegliche pädagogische Qualifizierung möglich ist?

Auf der einen Seite steht die klassische Lehrerausbildung, die meint, den angehenden Lehrer mit hoher Qualität auf die Anforderungen dieses Tätigkeitsfeldes vorbereitet zu haben. Dessen ungeachtet sieht sich diese Seite immer wiederkehrender Kritik ausgesetzt und muss sich den Hinweis gefallen lassen, dass erst in der beruflichen Praxis handlungsrelevantes Lehrerwissen entsteht.

Andererseits führen Situationen von Lehrermangel regelmäßig dazu, dass mit begleitenden und qualifizierenden Aktionen Seiteneinsteiger in diesen Beruf geholt werden. Hier findet in der Regel eine eng an die Lehrerpraxis geknüpfte pädagogische Qualifizierung, die berufsbegleitend ist, statt. Programme dieser Art sind von unterschiedlicher Qualität und bereiten daher divergent den Weg in die erfolgreiche Ausübung des Berufs eines Lehrers an Berufsbildenden Schulen.

Signifikant wird die Konstellation, wenn Lehrermangel zu Aktionen führt, in denen ohne vorherige pädagogische Qualifizierung, ohne Vorbereitungszeit, ohne begleitende Weiterbildung und bei fehlender Unterstützung an den Berufsbildenden Schulen die Ausübung der Lehrertätigkeit erfolgt. In dieser Situation lernen die

Direkteinsteiger¹ ausschließlich im Prozess ihrer Arbeit, erwerben Erfahrungen, suchen nach Lösungswegen und bilden ihre eigenen Theorien. Die Forscherin stellt sich die Frage, *wie geht das eigentlich?* Infolgedessen soll die Darstellung dieses Lernprozesses, der auf alle Träger der klassischen Lehrerbildung-bzw. Lehrerweiterbildung verzichtet, im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen.

1.2 Problemfelder und Reformbedarf in der Lehrerausbildung

Mit fortgesetzter Modernisierung heutiger Gesellschaften geht ein deutlicher Wandel in der Berufswelt einher. Merkmale wie Globalisierung, hohe Ansprüche an Qualifikationen, Zeiten hoher Arbeitslosigkeit und Bedeutungszunahme lebenslanger Weiterqualifizierung üben verstärkten Druck auf Berufe anstrebende bzw. Berufe innehabende Menschen aus. Bezugnehmend auf diese Veränderungen stellt TERHART fest, dass der einfache Wissensbesitz diesen Merkmalen nicht mehr genügt, vielmehr geht es um den Erwerb breiterer Kompetenzen, Motivationen und Haltungen, die der Wandel der Berufswelt nach sich zieht. Umso bedeutender wird eine angemessene Bildung und Ausbildung und damit steigt andererseits auch die Bedeutung der Qualität der Lehrer und ihrer Ausbildung.²

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse von PISA und der dadurch angestoßenen Debatte um Qualitätssicherung, der Arbeitsergebnisse der von der KMK eingesetzten Kommission „Lehrerbildung“ 1999, der Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur künftigen Struktur der Lehrerbildung 2001, der Bestrebungen zur Internationalisierung von Studienabschlüssen (BOLOGNIA-Prozess) sowie unterschiedlich stark ausgeprägte Mangelsituationen im Lehrerbereich schlussfolgert HAGELÜKEN, muss in der Bundesrepublik Deutschland eine grundlegende Reform der Lehrerausbildung diskutiert und voran getrieben werden.³

¹ Vgl. Kapitel 2 Wege in den Lehrerberuf, insbesondere Kapitel 2.2 Direkteinsteiger an Thüringer Berufsschulen, S. 21 und S.22.

² Vgl. Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000, S. 35.

³ Vgl. Hagelüken, H.: Lehrerbildung steckt in einer Krise?! In: Wirtschaft u. Erziehung 12/2006, S. 420.

Dieser Diskussionsprozess bzw. der Reformbedarf bezieht sich auf wiederkehrende Problemfelder. Einige sollen im Folgenden angerissen werden.

Insbesondere das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis und sich daraus ergebende Probleme des Transfers zwischen beiden Bereichen, meinen OSER und OELKERS, finden sich schwerpunktmäßig in diesem Diskussionsprozess und verlangen nach mehr und anderer Praxis, die früher in das Studium implementiert sein muss. Dabei sollten sich Theorie und Praxis ergänzen, allerdings fehlt es an Vorschlägen, wie dabei prozedurales, deklaratives und strategisches Wissen verknüpft werden können.⁴

HAGELÜKEN findet Vorschläge in einer besseren Vernetzung der einzelnen Phasen der Lehrerausbildung, um dem Problem der fehlenden Praxisorientierung begegnen zu können.⁵ Und so meint auch TERHART, dass die Institutionen der Lehrerbildung für sich genommen nicht in der Lage sein werden, den Aufbau von Wissen, Routinen und Berufsethos sicherzustellen. Es besteht ein besonderer Handlungsbedarf in der Verbesserung ihrer Zusammenarbeit.⁶

Zunächst gilt aus Sicht von TERHART zu klären, welchen Stellenwert für die Verknüpfung von Theorie und Praxis den einzelnen Phasen zukommt und was von ihnen leistbar ist. Innerhalb der ersten Phase dominiert der Bereich der Wissensvermittlung in den Fachwissenschaften, in den fachdidaktischen Studien und den erziehungswissenschaftlichen Studien, um über Wissen einen Reflexionshorizont herausbilden zu können. Integrierte Praktika, angeleitete Beobachtungen und forschendes Lernen in vorbereiteter, begleiteter und ausgewerteter Form sollten die Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglichen.⁷ In

⁴ Vgl. Oser, F.; Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich 2001, S. 20.

⁵ Vgl. Hagelüken, H. : Lehrerbildung steckt in einer Krise?! In: Wirtschaft und Erziehung 12/2006, S. 420.

⁶ Vgl. Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000, S. 59.

⁷ Vgl. Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000, S. 70.

der zweiten Phase der Lehrerausbildung sieht er erfahrungsbedingtes Lernen im beruflichen Feld, wobei dieses nur gelingen kann, wenn immer wieder eine Rückbindung an Theorie geschieht.⁸ Aber für HÄNKE-PORTSCHELLER klären diese Forderungen noch nicht die Frage, wie verknüpft denn nun der Betroffene die Einzelteile der erfahrenen Lehrerbildung der beteiligten Institutionen?⁹

Offensichtlich wird, dass eine Diskussion um Orte, Zeitpunkte, verlängerte bzw. veränderte Praxisanteile oft nur Augenmerk auf strukturelle Veränderungen legt. WOLGEMUTH erkennt, dass dabei eine fehlende inhaltlich fundierte Grundlegung sichtbar wird die aufzeigen würde, wie Transferprozesse angebahnt werden könnten.¹⁰

Die Ursachen dieses Defizites sieht PÄTZOLD in fehlender Forschung zum Transfer von theoretischem in handlungsorientiertes Wissen und deren tatsächlicher Anwendung. Es stellen sich offene Forschungsfragen darüber, wie eignen sich Lehrerinnen und Lehrer eigentlich ihre Handlungskompetenz an und wie verknüpfen sie diese mit ihrem Wissen.¹¹ Weiter fragt BUCHMANN, ob sich überhaupt vorhandenes Wissen mit der beruflichen Situation verknüpfen lässt oder erzeugen Lehrer eine neue eigene subjektive Sicht auf die erlebte Praxis? Insbesondere in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gibt es keine auf Dauer angelegte Forschung zur Wirksamkeit ihrer Ausbildung.¹²

Hier impliziert sich die Überlegung, dass Transfer von Theorie in Praxis nur als

⁸ Vgl. Terhart, E.(Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000, S. 71.

⁹ Vgl. Hänke-Portscheller, M.: Kompetenzentwicklung durch projektorientierte Lehrerbildung – Didaktisches Handeln zwischen Theorie und Praxis. In: Hilligus, A.H.; Rinkens, H.-D. (Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Paderborn 2006, S. 295.

¹⁰ Vgl. Wolgemuth, W.: „Sequenzierung statt Modularisierung“: Zur Reform der Lehrerbildung in NRW. In: Wirtschaft und Erziehung 7-8/2007, S. 228.

¹¹ Vgl. Pätzold, G. u.a.: Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Oldenburg 2003, S. 259.

¹² Vgl. Buchmann, U.; Kell, A.: Abschlussbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. Siegen 2001, S. 195.

Prozess stattfinden kann und dieser ist individuell geprägt. Also sollte der Betroffene, schlussfolgert WOLGEMUTH, auch individuelle Ausgestaltungsmöglichkeiten vorfinden, die ihm erlauben, über benötigte Lernschleifen erfolgreich sein zu können.¹³ Zudem ist aus Sicht von TERHART dieser Lernprozess in einen berufsbiographischen Entwicklungsprozess eingebettet, das heißt, dass Lehrer erst in ihrer Berufsausübung zu Lehrern werden können.¹⁴ Eine Konsequenz für ihn wäre es, eine Art berufsbegleitendes Stützsystem zu schaffen, das auf individuelle und berufsphasenspezifische Bedürfnisse eingehen kann.¹⁵ Damit hieße das auch, dass angehenden Lehrern die Möglichkeit eingeräumt wird, selbstorganisiert und selbstgesteuert lernen zu können. Aber wie, so fragen sich OSER und OELKES, soll das unter den Vorgaben der Beteiligten der Lehrerbildung möglich sein?¹⁶ Und wie soll es einem Lehrer möglich sein, fragt HAGELÜKEN weiter, später in der Schule Dinge zu verwirklichen, die er selbst in seiner Ausbildung nicht erfahren hat?¹⁷ Das bedeutet für ihn, dass die Lehrerbildung einem Perspektivwechsel unterliegen muss. Sie muss auf die Anbahnung von Handlungskompetenz zielen und wird damit zur „...doppelten Vermittlung von Selbststeuerung und Selbsttätigkeit mit dem Ziel der Implementierung einer Lernkultur von instruktionistischem hin zu konstruktivistischem Lernen und Arbeiten.“¹⁸

Diese erforderliche veränderte Lernkultur braucht aus Sicht von LEMPERT als Voraussetzung eine neue Positionierung zur Bedeutung und der Gewichtung der einzelnen Ausbildungsbestandteile eines Lehrers. Wissenschaftliche Studien können bestenfalls auf die Praxis vorbereiten, können aber nicht hinreichend für praktisches Handeln qualifizieren. Eventuell ermöglichen sie schlüssige Begründungen und

¹³ Vgl. Wolgemuth, W.: „Sequenzierung statt Modularisierung“: Zur Reform der Lehrerbildung in NRW. In: *Wirtschaft und Erziehung* 7-8/2007, S. 230.

¹⁴ Vgl. Terhart, E.: *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim 2001, S. 56.

¹⁵ Vgl. Terhart, E.: *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim 2001, S. 60.

¹⁶ Oser, F.; Oelkers, J. (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Zürich 2001, S. 21.

¹⁷ Vgl. Hagelüken, H.: *Lehrerbildung steckt in einer Krise?! In: Wirtschaft und Erziehung* 12/2006, S. 424.

¹⁸ Hagelüken, H.: *Lehrerbildung steckt in einer Krise?! In: Wirtschaft und Erziehung* 12/2006, S. 424.

unterstützen eine gründliche Reflexion, eignen sich aber wenig, um in der Situation sofort angemessen reagieren zu können. Hier sind neben wissenschaftlichen Qualitäten weitere gefragt: kasuistische Kompetenzen, Sensibilität, Interpretationskunst und Kreativität.¹⁹

Auch die Frage der Gewichtung der Studien der Fachwissenschaft gilt es für ihn zu hinterfragen. Durch eine Überbetonung der Studienanteile der Fachwissenschaft besteht die Gefahr, dass sozialwissenschaftliche Kompetenzen zu wenig erworben werden können und in der Praxis keine Effekte zeigen bzw. wirkungslos bleiben.²⁰ Aber auch die fachwissenschaftlichen Studien als solche gilt es in ihrer Struktur zu hinterfragen. Angeeignetes Fachwissen befähigt noch nicht zur didaktischen Aufbereitung und verlangt nach Fähigkeiten wie begründeter Unterteilung größerer Stoffmengen, zweckrationaler Detaillierung, fachlicher Zerlegung von Arbeitsaufgaben, Optimierung von Reihenfolgen und lerneffizienter Pointierung.²¹ Tatsächlich scheint eine engere, frühere und unmittelbarere Verzahnung der Fachwissenschaften mit ihren Fachdidaktiken erforderlich.

Um die Erfordernisse einer reformierten Lehrerbildung exakt und im Einzelnen bestimmen zu können, schlussfolgert LEMPERT fortfahrend, sind eine ganze Reihe von Vorüberlegungen und Untersuchungen notwendig. Dabei zu nennen sind unbedingt eine präzise Beschreibung der Funktionen bzw. Tätigkeitsfelder von Lehrern und eine genaue Bestimmung der dazu gehörenden Kompetenzen, Orientierungen und moralischen Bindungen.²² HÄNKE-PORTSCHELLER bestätigen,

¹⁹ Vgl. Lempert, W.: Professionalisierung als Brückenschlag zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und berufspädagogischer Praxis. In: Straka, G. A.; Bader, R.; Sloane P. F. E. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen 2000, S.137.

²⁰ Vgl. Lempert, W.: Professionalisierung als Brückenschlag zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und berufspädagogischer Praxis. In: Straka, G. A.; Bader, R.; Sloane P. F. E. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen 2000, S.137.

²¹ Vgl. Lempert, W.: Professionalisierung als Brückenschlag zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und berufspädagogischer Praxis. In: Straka, G. A.; Bader, R.; Sloane P. F. E. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen 2000, S.139.

²² Vgl. Lempert, W.: Professionalisierung als Brückenschlag zwischen erziehungswissenschaftlicher

dass Lehrer einerseits in ihren Fächern und Berufsfeldern festgelegte Inhaltsrahmen erfüllen müssen und andererseits den jeweils besten Lernweg ihrer Schüler finden und gestalten sollen. Damit sind sie Unterrichtsentwickler und benötigen neben breitem Fachwissen erforderliche Flexibilität, um bei ihren Schülern Lernwege finden und wahrnehmen zu können und dies, indem sie Bildungspotenziale ihres Unterrichtsstoffs ausfindig machen.²³

Aufgezeigte Diskussionen bzw. Kritiken an und um die Lehrerbildung zeigen, dass für dieses Berufsbild zunächst ein klar umrissenes Aufgabenfeld und die dafür erforderlichen Kompetenzen benannt werden müssen. Insbesondere die sich daran anschließende Frage, wie kann der erfolgreiche Erwerb entsprechender Kompetenzen erfolgen, verdeutlicht erheblichen Reformdruck. Durch die Versuche ein Lehrerleitbild zu formulieren, Standards für ihre Ausbildung zu benennen und ihnen Kompetenzen zuzuordnen, wurden Antworten zunächst auf die Fragen des Inhalts und der zu erwerbenden Kompetenzen in der Lehrerbildung formuliert.

1.3 Lehrerleitbild, Standards und Kompetenzen

Vorstellungen vom „guten“ Lehrer prägen die Erwartungen von Schülern, Eltern, Unternehmen und der Öffentlichkeit. Nicht zuletzt kann ein Berufsbild wichtige Aspekte der Erwartungen aufgreifen und Orientierung auf allen Seiten ermöglichen. So definiert TERHART: „Leitbilder können dementsprechend als vorfindbare Sichtweisen herausgehobener Aufgaben des Lehrerberufs rekonstruiert werden.“²⁴ Rekonstruktion, setzt er seine Begriffsklärung fort, bedeutet oft auch zugleich ein Postulat von Ansprüchen, welches eher als Grenze eines Leitbildes gesehen werden muss. Folglich können Lehrerleitbilder nur zeitgemäße Skizzen über die Vorstellung

Theorie und berufspädagogischer Praxis. In: Straka, G. A.; Bader, R.; Sloane P. F. E. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen 2000, S.144.

²³ Vgl. Hänke-Portscheller, M.: Kompetenzentwicklung durch projektorientierte Lehrerbildung – Didaktisches Handeln zwischen Theorie und Praxis. In: Hilligus, A.H.; Rinkens, H.-D. (Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Paderborn 2006, S.294.

²⁴ Terhart, E.: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000, S.45.

der Ausübung des Lehrerberufs vermitteln. Dabei präzisieren sie aber keine Aussagen über detaillierte Anforderungen bzw. Kompetenzen und beschreiben auch nicht den Weg ihrer Realisierung.²⁵ Aber die Verständigung über besondere Anforderungen an den Lehrerberuf ist möglich und davon ausgehend die Festlegung gewisser Eckpunkte und zentraler Aufgabenbereiche für die Ausgestaltung der Lehrerbildung. TERHART hält als Aufgabe für ein Lehrerleitbild fest, dass neben den Aufgaben von Schule und Unterricht gesellschaftliche Entwicklungen, die Schule und Unterricht betreffen sowie auch die Voraussetzungen und Grenzen des Lehrerhandelns einfließen müssen.²⁶

Gleichwohl bleibt es mit einem Lehrerleitbild bei allgemeinen Anforderungen und Ansprüchen und damit genügt es nicht der exakten Umschreibung der erforderlichen Kompetenzen eines Lehrers und damit einer adäquaten Gestaltung der Lehrerbildung.

Derartige Versuche, detailliert alle Anforderungen zu beschreiben, finden sich in der Benennung und Auflistung von Standards und Kompetenzen für die Lehrerausbildung. Dabei versuchen die Listen von Standards und Kompetenzen allgemeinen Funktionen zu genügen, die die Diskussion und Einführung dieser nachvollziehen lassen. REIBER erkennt, dass sie zunächst – ähnlich dem Lehrerleitbild – einer Orientierungsfunktion, die die Erwartungen an den Beruf des Lehrers klären, nachkommen. Zudem kann man aus ihnen die Inhalte der Ausbildung ableiten und damit erfüllen sie gewisse Curriculumfunktion. Zu erhoffen ist nach REIBER außerdem eine Qualifizierungsfunktion, die der Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung folgen würde. Wenn die Standards und Kompetenzen messbar sind, könnten sie zusätzlich einer Evaluierungsfunktion genügen und würden zugleich das Ansehen des Berufs des Lehrers in der Öffentlichkeit erhöhen und in

²⁵ Vgl.: Terhart, E.: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000, S.46.

²⁶ Vgl.: Terhart, E.: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000, S.46.

diesem Sinne eine Professionalisierungsfunktion erfüllen.²⁷

Erfüllen die Standard- und Kompetenzlisten die genannten Funktionen, werden sie für die Lehrerbildung interessant. Dabei muss es aber gelingen, sie zu messen und als Maß des Erfolgs in der Berufspraxis des Lehrers zu akzeptieren und zusätzlich sollte es unausweichlich gelingen, die Gestaltung der Lehrerbildung danach auszurichten. Doch zunächst gilt es zu klären, was versteht man unter Standards in der Lehrerbildung, wie lassen sie sich umfassend bzw. zweckmäßig formulieren, welchen Anforderungen müssen sie genügen, können sie diesen überhaupt genügen und wie ließen sie sich gegebenenfalls messen?

TERHART entwickelte zunächst ein Lehrerleitbild, welches er als allgemeines Anforderungsprofil für diesen Beruf versteht. Davon ausgehend formulierte er einen Kompetenzkatalog, der die für den Beruf des Lehrers zeitgemäßen und charakteristischen Kompetenzen enthält und die sich wieder finden als den Kompetenzen zugeordnete Standards für die Lehrerausbildung. Dabei versteht er unter Kompetenzen „... das Verfügen über Wissensbestände, Handlungsrouninen und Reflexionsformen, die aus Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlichen Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten.“²⁸ Außerdem unterscheidet er drei Grundlagen für seine Kompetenzen, sie beruhen einerseits auf wissenschaftlich fundiertem Wissen, auf flexibel anwendbaren Routinen und andererseits auf einem speziellen Berufsethos.²⁹ Die daraufhin von der KMK eingesetzte Arbeitsgruppe unter Leitung von TERHART zu den Standards in der Lehrerausbildung hat im Sommer 2004 ein Papier mit Standards für die Lehrerausbildung vorgelegt, welches in den Gremien der KMK weiterbehandelt und verändert und am 16.12.2004 vom Plenum der KMK verabschiedet wurde. Damit wollte die KMK Ziele für die Lehrerbildung klären und eine Bewertungsgrundlage

²⁷ Vgl. Reiber, K.: Pflegepädagogik in erziehungswissenschaftlich-berufspädagogischer Perspektive am Beispiel Lehrerbildungsstandards. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103. Band, Heft 2/2007, S. 291 - 292.

²⁸ Terhart, E.: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim 2000, S. 54.

²⁹ Vgl. Terhart, E.: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim 2000, S. 55.

schaffen. Unter der Zielsetzung der Sicherung von Qualität schulischer Bildung sollen die im vorgelegten Bericht enthaltenen Standards, formuliert in einem Kompetenzkatalog, als Standards für die Lehrerbildung von den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 als spezifische Anforderungen übernommen werden.³⁰ Standards gelten hier als Anforderungen an das Handeln von Lehrern und beziehen sich damit auf Kompetenzen, die in Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zum Ausdruck kommen.³¹

Der Beschluss beschreibt ein klares Aufgabenfeld für den Lehrer, welches sich über die Hauptaufgabe Unterrichten auch auf die Aufgaben des Erziehens, Beurteilens, Beratens, der selbstständigen Kompetenzentwicklung und Beteiligung an Schulentwicklung erstreckt. Um diesen Aufgaben gerecht werden zu können, sollen zukünftige Lehrer in ihrer Ausbildung entsprechende Kompetenzen erwerben. Diese sind in einem Kompetenzkatalog in elf Kompetenzbereichen beschrieben, denen Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte zugeordnet und aufgelistet werden.³²

Mit der Einführung dieses Kompetenzkataloges, stellt BECK fest, verbindet die KMK zugleich die Hoffnung, das Bildungsniveau der Schüler, welches auf der PISA-Skala gemessen wird, zu heben. Dabei koppelt sie dieses Vorhaben mit der forcierten Umsetzung des Bologna-Prozesses und der Forderung nach Modularisierung und

³⁰ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerausbildung. IN: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jahrgang-2005-Heft 2, S.280.

³¹ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerausbildung. IN: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jahrgang-2005-Heft 2, S.280.

³² Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerausbildung. IN: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jahrgang-2005-Heft 2, S.284ff.

der Ausrichtung dieser auf die Vermittlung von Kompetenzen.³³

In der Tat benannte TERHART und seine Kommission relevante Kompetenzen, die für das Tätigkeitsfeld der Schule durchaus charakteristisch sind. Offen bleiben Fragen der Messbarkeit. BECK stellt fest, dass in der Gegenwart entsprechende Instrumente fehlen und selbst die theoretischen Voraussetzungen für eine objektive Messung derart komplexer Fähigkeiten zunächst geschaffen werden müssten. Zusätzlich fehlen theoretische Modelle der Lehrer-Kompetenzentwicklung, die auch praktikabel einsetzbar und messbar wären.³⁴ TERHART argumentiert an dieser Stelle dahingehend, dass Standards gerade nicht die Formen mittels derer man die Fähigkeiten herausbilden kann definieren, um die Vielfalt der Wege zu eröffnen.³⁵ Trotzdem bleibt die Situation, dass einerseits hochwertige Ausbildung vermittelt und leistungsfähige Absolventen erzeugt werden sollen und andererseits aber über kein Wissen verfügt wird, wie diese anspruchsvollen Ziele erreicht werden und wie ihre Erreichung gemessen werden kann. Also fragt sich BECK, welche Inputs erfordern die output-orientierten Standards eigentlich, denn genau diese entscheidende Frage wird mit der Aufstellung der Standardlisten offen gelassen. Er fragt sich, woher sollten Lehrerbildungsinstitute durch das Aufstellen der Standardlisten plötzlich ihre Erzeugung kennen?³⁶ So betrachtet er das Professionalisierungsmodell als Alternative und geht davon aus, dass bei Erziehungsprofessionals breite Handlungsspielräume eingeräumt werden müssen. Denn einerseits existieren Theorien, die professionales Handeln begründen können, aber andererseits müssen zusätzliche Elemente, wie z.B. schnelle Situationsauffassung, routinierte Handlungstätigkeit, kommunikative Flexibilität und vieles mehr betrachtet werden.

³³ Vgl.: Beck, K.: Standards – ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung? In: Wirtschaft und Erziehung. 58/2006, S. 44.

³⁴ Vgl. Beck, K.: Standards – ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung? In: Wirtschaft und Erziehung 58/2006, S. 45.

³⁵ Vgl.: Terhart, E.: Standards und Kompetenzen in der Lehrerausbildung. In Hilligus, A. H.; Rinkens, H.-P.(Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung. Paderborn 2006, S. 37.

³⁶ Vgl. Beck, K.: Standards – ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung? In: Wirtschaft

Die optimale Zusammensetzung dieser Elemente ist nicht bekannt und es steht damit die Frage, ob Professionalität überhaupt zuverlässig diagnostiziert und systematisch herbeiführbar ist. Er schlussfolgert daraus, nur Input-Standards sind zuverlässig messbar und verweist auf die Bedeutung des entsprechenden Basiscurriculums für das Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an Universitäten.³⁷

REIBER greift die von TERHART formulierten Kompetenzen und Standards auf und bezieht sie unter dem Aspekt des Auftrages der Berufsschule zur Erzeugung von Handlungskompetenz auf die Berufspädagogik. Sie schlussfolgert, dass Standards unter der Einbeziehung der veränderten Lehrerrolle als Lernbegleiter und -berater weiter präzisiert werden müssten.³⁸

EBNER schlägt bezugnehmend auf das Problem der Messung eine Verknüpfung von Standards und Qualitätsmanagement vor. Für ihn zeigen Standards zunächst, welche Eigenschaften gefordert und akzeptiert sind. Anzuwendende Maßnahmen des Qualitätsmanagements sollen Vorgänge auslösen, die Informationen über die Güte der aktuellen Ressourcen, Prozesse und Ergebnisse der Leistungserstellung beschaffen. Diese Maßnahmen bestehen in Qualitätssicherung, Qualitätskontrolle, Qualitätsaudit, Qualitätsprüfung und Qualitätsverbesserung. Da sie frei von Bewertungsmaßstäben sind, sollen sie mit Standards verbunden werden und je nach Standard angewendet werden. Dabei unterscheidet EBNER Standards in vier Bereichen (Curriculum, Instruktion, Organisation und Evaluation) und würde die Maßnahmen des Qualitätsmanagements auf diese beziehen.³⁹

und Erziehung 58/2006, S.47.

³⁷ Vgl. Beck, K.: Standards – ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung? In: Wirtschaft und Erziehung 58/2006, S.48.

³⁸ Vgl. Reibner, K.: Pflegepädagogik in erziehungswissenschaftlich-berufspädagogischer Perspektive am Beispiel Lehrerbildungsstandards. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103. Band, Heft 2/2007, S. 294.

³⁹ Vgl. Ebner, H. G.: Standards als Instrumente des Qualitätsmanagements im Bildungsbereich. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 6/2006, S. 6-8.

Auch MÜLLER bestätigt Probleme der Messbarkeit von Standards: Einerseits sollen Kompetenzen gemessen werden, was unter ihrer Output-Definition ergebnisbezogen wäre. Aber gerade die Kompetenz des Lehrers zeigt sich in seiner Handlung in der Situation und die hierfür erforderliche Messung müsste prozessbezogen erfolgen.⁴⁰

KROL, LOERWALD, ZOERNER verbinden mit der Einführung von Standards in die Lehrerbildung entsprechende Orientierung und Transparenz für die zu erwartenden Leistungen. Dabei nehmen sie Bezug auf die zwei Phasen der Lehrerbildung und erwarten, dass sich die erwünschten Kompetenzen erst nach der zweiten Phase durch die Verbindung derer zum „fertigen“ Lehrer ergeben. So konzentrieren sie sich in ihren Ausführungen auf die erste Phase der Lehrerbildung und fordern die Definition von fachlichen Kompetenzen, die zugleich eine Wissens- und eine Vermittlungsdimension aufweisen.⁴¹

Umfassende Antworten auf die Fragen der Formulierung, der Anforderungen und Messbarkeit der Kompetenzen und Standards versucht OSER zu geben. Für ihn sind für das Lehrerhandeln entsprechende Kompetenzen Voraussetzung und diese seien zunächst zu kodifizieren und finden Ausdruck in entsprechenden Standards. Dafür legt er mit der Begründung, dass eben Wissen allein nicht genügt, vier Kriterien für professionelle Standards in der Lehrerausbildung fest und kommt zu dem Schluss, dass Output-Standards nur im Lehrerhandeln zu überprüfen seien.⁴² Er stellt fest, dass eine Lehrperson über Vorhandensein von Theoriewissen nicht über Kompetenzen verfügt, dass erst das Handeln können diese nachweist. So sind professionelle Lehrerstandards für ihn komplexe Verhaltensweisen, die unter verschiedenen Kontexten auftreten und von Theorien gespeist werden.⁴³ Da sie also

⁴⁰ Vgl. Müller, Ch.: Nationale Standards in der ökonomischen Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 104. Band, Heft 3/2008, S. 390.

⁴¹ Vgl. Krol, G.-J.; Loerwald, D.; Zoerner, A.: Standards für die ökonomische Bildung in der gestuften Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 103. Band, Heft 3/2007, S. 449.

⁴² Vgl. Oser, F.: Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F.; Oelkers, J.: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich 2001, S. 215-217.

⁴³ Vgl. Oser, F.: Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F.; Oelkers, J.: Die

Verhaltensweisen sind und nur in Handlungen sichtbar werden, müssen sie auch als Tätigkeiten formuliert werden und können dann beobachtet werden. Um Erfüllungskriterien zu erhalten und also eine qualitative Verarbeitungstiefe feststellen zu können, befragt er Lehrpersonen nach ihrer subjektiven Einschätzung. Dabei ist die höchste Stufe die systematische Verbindung von Theorie, Übung und Praxis.⁴⁴

In der Literatur finden sich, wie gezeigt wurde, Antworten auf die Fragen nach der Formulierung und den Anforderungen an Standards, allerdings wird deutlich, dass das Problem der Messbarkeit im gestuften System der Lehrerbildung schwer zu realisieren ist. Messungen in der ersten Phase müssen sich den Hinweis gefallen lassen, dass sie nicht Kompetenzen feststellen, sondern den Erwerb von Theoriewissen überprüfen. Würde die erste Phase damit an Bedeutung verlieren? DÖRR und KÜSTER fragen sich, was hätte dies für Auswirkungen auf die Lehrerbildung dieser Phase? Denn sie fragen sich berechtigt, ob es tatsächlich quasi von allein gelingt, dass sich Theoriewissen aus erster und Erfahrungswissen aus zweiter Phase miteinander zu Kompetenzen verbinden? Bleibt außerdem die Frage, wie sich Lehrerkompetenz im Laufe der Ausbildung herausbildet, wie gelingt die Verbindung von Theorie, Übung und Praxis? Und so stellen sie fest, Transferprozesse sind kaum untersucht und es gibt wenig Klarheit darüber, wie und wo der Erwerb handlungswirksamen Lehrerwissens im Rahmen ihrer Ausbildung stattfindet.⁴⁵

1.4 Forschungsrelevanz des Vorhabens

Aus der Darstellung der Kritik an der Lehrerbildung ließ sich ein wiederkehrendes Problemfeld identifizieren: Wie bildet sich handlungswirksames Lehrerwissen, wie verbinden sich Theorie und Praxis? Es gilt als ungeklärt, wie sich

Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich 2001, S. 225.

⁴⁴ Vgl. Oser, F.: Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F.; Oelkers, J.: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich 2001, S. 250.

⁴⁵ Vgl. Dörr, G.; Küster, O.: Forschung berufsfeldbezogener Kompetenzen – Entwicklung eines Forschungsdesigns. In: Hilligus, A. H.; Rinkens, H.-P.(Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Paderborn 2006, S. 223.

Handlungskompetenz anbahnt und wie dabei theoretisches Wissen mit Handlungen verknüpft wird und lässt damit die tatsächliche Wirksamkeit der Ausbildung offen. Zugleich ist unbestritten, dass der Transfer von Wissen in Handlung als Prozess abläuft und also als individueller Lernprozess erfolgen muss. So benötigt der angehende Lehrer Raum für selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen.

Eine Antwort auf die Kritik und die sich ergebenden Problemfelder der Lehrerbildung sind gegenwärtig verbindliche Standards die zeigen, welche Kompetenzen ein angehender Lehrer in seiner Ausbildung erwerben soll.

Dabei bleiben aber die entscheidenden Fragen aus der Kritik an der Lehrerbildung offen: Wie werden diese Kompetenzen erworben und wie gelingt es dem Betroffenen, die Theorie mit der Praxis zu verbinden, wie erlangt er die Kompetenz in der Situation handeln zu können, woran kann man sie feststellen und zeigt sich die Kompetenz erst als Handlung in der beruflichen Situation?

Zur Klärung dieser Fragen möchte die Forscherin einen Beitrag leisten und meint mit dem Untersuchungsgegenstand *Direkteinsteiger in den Lehrerberuf* ein besonderes Feld gefunden zu haben. Direkteinsteiger haben sich in einem Beruf qualifiziert, diesen zumeist ausgeübt und damit entsprechende berufliche Erfahrungen gesammelt. Ihre anschließende Berufsausübung als Lehrer an Berufsbildenden Schulen beginnen sie ohne nennenswerte Vorbereitungszeit, ohne begleitende Fortbildung und ohne angemessene Unterstützung in den Schulen. Sie sind damit pädagogisch nicht vorqualifiziert, erhalten diese auch nicht zeitnah durch entsprechende Institutionen und versuchen, allein in ihrem täglichen Handlungsfeld aus ihrer Sicht erforderliche Theorien zu finden bzw. zu erzeugen.⁴⁶

Für das Gelingen dieses außerordentlichen Berufseinstieges in die Tätigkeit eines Lehrers an Berufsbildenden Schulen liegen derzeit in der Literatur keine Untersuchungen und damit auch keine Ergebnisse vor.

⁴⁶ Vgl. auch Kapitel 2.2 Direkteinsteiger an Thüringer Berufsschulen, S. 22.

„Pädagogisches Paradox: Man lernt Handlungen dadurch, dass man tut, was man erst lernen will. Man lehrt Handlungen dadurch, dass man die Lernenden in Situationen bringt, die zu bewältigen sie lernen sollen.“⁴⁷

Direkteinsteiger sind Lernende von Handlung in der und durch die Handlung. Sie nehmen nicht erst Wissen auf um dann Handeln zu können, sie erlernen ihre Fähigkeiten im alltäglichen Handlungsdruck. Aber sind sie ausschließlich Erlerner einer praktischen Fähigkeit? Gehört zu den umfassenden Kompetenzen eines Lehrers nicht auch ein großes und anwendungsbereites Wissensrepertoire für mögliche noch nicht erfahrene Handlungssituationen, das auf wissenschaftliche und reflektierte Kenntnisse zurück greifen kann und mögliche Lösungsansätze bietet?

Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die Ansichten und Aussagen der befragten Direkteinsteiger, die basierend auf einem Konzept zur Erfassung ihres Lernprozesses durch Interviews ihren vollzogenen dynamischen Prozess des Erlernens des Lehrerberufs mit allen seinen Besonderheiten, Störungen und Erfolgen darstellen kann.

Die Gruppe der Direkteinsteiger an Thüringer Berufsschulen⁴⁸ erlaubt in besonderem Maße eine Untersuchung des Kompetenzerwerbs und des Prozesses der Professionalisierung im Lehrerberuf, da in der unmittelbaren Einstiegsphase keine Institutionen der Lehrerausbildung beteiligt, ein begleitender pädagogischer Qualifizierungslehrgang in der Regel nicht zeitnah zum Einstieg erfolgte und ihn damit unbeeinflusst ließ und an den Schulen unterstützende Mentoren nicht oder nur in eng begrenztem Zeitumfang zur Verfügung standen bzw. nicht vorgesehen waren. Das vollständige Fehlen der klassischen Träger der Lehrerausbildung ergibt nun ein besonderes Untersuchungsfeld hinsichtlich ihrer Bedeutung und Aufgabenerfüllung beim Kompetenzerwerb in der Lehreraus- und -weiterbildung:

→ Führt das Fehlen pädagogischen Wissens aus einer fundierten theoretischen

47 Bauer, Hans G. u.a. : Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Bielefeld 2006, S.30.

48 Vgl. Kapitel 2.2 Direkteinsteiger an Thüringer Berufsschulen, S.22.

Ausbildung überhaupt zu erfolgreichem Handeln in diesem Beruf?

→ Wie und unter welchen Bedingungen kommt ein Lernprozess zustande, wie ist er von diesen Bedingungen beeinflusst?

→ Wie ist er durch die Vorerfahrungen der Direkteinsteiger beeinflusst?

→ Wie lässt sich dieser Prozess darstellen, verläuft er in Abschnitten/Phasen mit unterschiedlicher Bedeutung?

→ Welche Bedingungen begünstigen bzw. behindern ihn?

→ Vermissen sie pädagogisches Wissen? Wie wird dieses fehlende Wissen unter verschiedensten Strategien vom Direkteinsteiger angeeignet?

→ Wie verläuft der Transformationsprozess von Wissen in Handlung, welche Rolle spielt dabei die Präsenz der täglichen Handlungsanforderung?

→ Welche Störungen treten in welcher Bedeutung für diesen Lernprozess auf?

→ Könnten diese Untersuchungsergebnisse Hinweise für die weitere Gestaltung der Lehreraus- und -weiterbildung aufzeigen?

Die aufgeworfenen Fragen zeigen, dass der *Schwerpunkt* dieser Untersuchung zunächst darauf liegt, den *Lernprozess von Direkteinsteigern* nachvollziehbar und in angemessener Form darzustellen. Einzelne *Abschnitte* werden herausgearbeitet, um über sie den Fortgang dieses Lernprozesses zu dokumentieren. Zudem wird für einen Lernprozesses ausschließlich in der Praxis und ohne vorherige pädagogische Ausbildung mit Schwierigkeiten zu rechnen sein. Durch die Aufzeigung dieser *Schwierigkeiten/Störungen im Lernprozess* erhofft sich die Forscherin, diesen weiter erhellen zu können und eventuelle *Interdependenzen zwischen den Lernabschnitten* und damit ihre Positionierung bzw. Bedeutung aufzeigen zu können.

Anzusetzen gilt es zunächst bei den Umständen der Auslösung und eventueller Beschleunigung des Lernprozesses unter der Beachtung der Vorerfahrungen der

Direkteinsteiger (also Rolle der Berufsbiographie, Berufseinstiegsbedingungen und Motivation). Die Erhebung dieser unter Berücksichtigung ihres Bezugs auf den Lernprozess ermöglicht die Feststellung ihrer Wechselwirkung zu diesem.

Ergänzend werden Antworten darauf gesucht, ob und wie sich Theorien angeeignet werden, wie die Verknüpfung von Wissensbestandteilen erfolgt, welche Rolle dabei subjektive Theorien spielen und wie sich die entsprechende Motivation einstellt und erhält.

Die Vorgehensweise entlang der Chronologie des Lernprozesses erhofft zudem besondere Aufschlüsse bezüglich der Verschmelzung bzw. gegenseitigen Wechselbeziehung der Bestandteile des Lehrerwissens. Ergo ist die Darstellung des Lernprozesses in Abschnitten mit entsprechendem Charakteristikum der Schwerpunkt der anstehenden Untersuchung.

Auf der Basis dieser Überlegungen lässt sich die Zielstellung vorliegender Untersuchung wie folgt zusammenfassen: Die *Darstellung und Erklärung des Lernprozesses* während des Berufseinstiegs von *Direkteinsteigern*. Dabei sollen ihre *ungewöhnlichen Ausgangsbedingungen* aufgezeigt werden und in Anknüpfung soll nach *Handlungsempfehlungen* zur weiteren Gestaltung der Lernprozesse von Seiteneinsteigern, angehenden Lehrern und Lehrern in Weiterbildung gefragt werden.

1.5 Konzeption vorliegender Arbeit

Vorliegende Arbeit ist in drei voneinander abgegrenzte Teilabschnitte gegliedert, deren Inhalt einführend dargestellt wird.⁴⁹

Kapitel 3 und 4 beziehen sich auf theoretische Fundierung und stellen einerseits das Wissen und Können des Lehrers und andererseits den Prozess des Lernens in der Arbeit dar. Damit untersuchen beide Kapitel wissenschaftliche Theorien, die auf den

⁴⁹ Kapitel 1 (Forschungsinteresse vorliegender Arbeit) und Kapitel 2 (Wege in den Lehrerberuf) widmen sich zunächst der Heranführung an das Forschungsfeld.

Lernprozess von Direkteinsteigern bezogen werden können.

Das Kapitel 3 (Wissen und Können des Lehrers) analysiert aus der Sicht verschiedener Diskussionsansätze Inhalt und Struktur des Lehrerwissens. Die verschiedenen Strukturierungsvorschläge aus der Wissensgemeinschaft werden besprochen und verglichen. Im Fortgang werden insbesondere die neueren Ergebnisse aus der Professionalisierungsdiskussion einbezogen, die sich auf handlungsleitende Erkenntnisse beziehen. In Anlehnung an Modelle von Lehrerprofessionalität erfolgt dann die Integration verschiedener Erklärungsversuche subjektiver Kategorien. In Kombination diskutierter Theorien führt dann ein Modell der professionellen Handlungskompetenz zur Zusammenführung aller gewonnenen Erkenntnisse über Lehrerwissen, Lehrerkompetenzen und Lehrerverberberprofession.

Im Kapitel 4 (Lernen im Prozess der Arbeit) sind die besprochenen Theorien so strukturiert, dass von abstrakteren Überlegungen lerntheoretischer Ansätze zu Lernen in der Handlung immer genauer auf die Merkmale des Lernprozesses Erwachsener in einer beruflichen Herausforderungssituation fokussiert wird. So werden die Modelle des Lernens in der Handlung zunächst auf den Lernprozess in Herausforderungssituationen bezogen. Dabei werden verschiedene Theorien der Entwicklung von Erfahrungswissen genauer diskutiert, wobei die Bedeutung der Situation stets im Auge behalten wird. In weiterer Zuspitzung wird dieser Lernprozess auf das Lernen Erwachsener bezogen. Es werden die Einflüsse der Berufsbiographie und die Merkmale ihres Lernens herausgearbeitet und betrachtet. Die Verbindung zum Lernen im Prozess der Arbeit gelingt durch die sich anschließende Aufzeigung von Theorien zum Wissensmanagement und ausgewählten Beispielen der Weiterbildung in Unternehmen im Kontext der Arbeit. Im letzten Teil dieses Kapitels erfolgt eine Beschreibung des speziellen Lernprozesses des Lehrers. Ergänzend erfolgen Überlegungen zur Bedeutung von Motivation und ihrer Messbarkeit in diesem Lernprozess. Auch hier münden die gewonnenen Erkenntnisse in einem Modell.

Zusammenfassungen und erstellte Modelle erlauben eine Zuordnung von Arbeitshypothesen (Kapitel 5 Verknüpfung theoretischer Fundierung mit

Arbeitshypothesen). Diese entstehen, indem aus den zusammenfassenden Darstellungen die als zutreffend für den Lernprozess von Direkteinsteigern vermuteten Theorien abgeleitet werden und als Arbeitshypothesen formuliert werden.

Im zweiten Teil der Untersuchung (Kapitel 6 Methodischer Teil) wird die operationale Umsetzung des theoretischen Forschungskonzeptes beschrieben.

Der dritte Teil widmet sich der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 7) in folgenden Schritten: Die zuerst durchzuführende Auswertung der Interviews unter dem Aspekt der Verdeutlichung der ablaufenden Prozesse wird diesen darstellbar machen, ein Modell des abgelaufenen Lernprozesses in verallgemeinernder Darstellung entsteht. Außerdem werden die einzelnen Phasen dieses Prozesses und ihre Besonderheiten beschrieben. Um die Besonderheiten weiter zu verdeutlichen werden Störungen⁵⁰ erhoben und nach ihrer Bedeutung für den Gesamtlernprozess beleuchtet. Neben Arten und Häufigkeiten erfolgt die Darstellung von Bedeutung, Wirkung und Wichtung in den einzelnen Phasen. Als Schlussfolgerung der bis dahin vorliegenden Ergebnisse wird der Erfolg des Lernprozesses der Direkteinsteiger erhoben, wobei neben erworbenem Handlungsrepertoire auch vorhandene Einstellungen und Haltungen und das Wirken entsprechender Motivation herangezogen werden. Ein letzter Schritt leitet die Erkenntnisse aus dem Lernprozess der Direkteinsteiger als erste Hinweise für eine weitere Gestaltung des Lernprozesses von Seiteneinsteigern, angehenden Lehrern und Lehrern in der Weiterbildung ab.

In den Schlussbetrachtungen (Kapitel 8) erfolgt die Darstellung der Anpassung sowie der Überprüfung der Arbeitshypothesen. Neben den kritischen Anmerkungen zu Gütekriterien erfolgter Untersuchung wird ein Ausblick auf sich ergebende bzw. anschließende Forschungsfragen gegeben.

⁵⁰ Störungen werden hier als den Lernprozess behindernde Faktoren verstanden.

2 Wege in den Lehrerberuf

2.1 Wege in den Beruf des Berufsschullehrers

BOHNSACK stellt fest, dass die Anforderungen an den Lehrerberuf neben dem zunehmenden Tempo in der betrieblichen Weiterentwicklung auch in den sich verändernden Orientierungsbedürfnissen von Schülerinnen und Schülern wachsen. Dabei erzeugen zeitgemäße Unterrichtsformen eine fortschreitende Offenheit und bringen den Lehrer zunehmend in unberechenbare und damit nicht vorher erlernbare Handlungssituationen.⁵¹ Diesen sich verändernden Anforderungen stellt sich die Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland, indem sie in verschiedene Phasen an verschiedenen Orten aufgliedert ist. Die erste Phase findet an Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen statt, die sich zumeist anschließende zweite Phase hat ihren Ort an Studienseminaren bzw. an den Schulen und die dritte Phase bezieht sich auf lebenslanges Lernen als Weiterbildung im Beruf an Institutionen der Lehrerfortbildung bzw. am Arbeitsplatz Schule.

Auch der Lehrer an Berufsbildenden Schulen geht den beschriebenen Ausbildungsweg, auch wenn einige Gegebenheiten seines Praxisfeldes, so erläutert SLOANE, Besonderheiten mit sich bringen: So ist einerseits oft eine vorangegangene Berufsausbildung vorzufinden sowie eine mit der universitären Ausbildung verknüpfte Möglichkeit, nach dieser nicht den Weg in die Schule sondern in die wirtschaftliche Praxis zu gehen. Und andererseits kennzeichnet die Praxis der Lehrerinnen und Lehrer an Berufsbildenden Schulen Besonderheiten hinsichtlich ihrer Verzahnung mit dem beruflich strukturierten Beschäftigungssystem, hinsichtlich der Integration verschiedener Schulformen und hinsichtlich ihrer heterogenen Zielgruppe.⁵² U.a. diesen genannten Besonderheiten ist auch zuzuschreiben, dass es Probleme in der Lehrerrekutierung gibt. Einerseits sind eine deutliche Nachfragerücke und andererseits ein Fehlen an entsprechenden Ausbildungsplätzen

51 Vgl. Bohnsack, F.: Persönlichkeitsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Blömeke, S. u.a.: Handbuch der Lehrerbildung. Kempten 2004, S.160.

52 Vgl. Sloane, P.F.E.: Lehrerausbildung für das berufsbildende Schulwesen. In: Blömeke, S. u.a.:

vorhanden.⁵³ Diesem Lehrermangel begegnen Kultusministerien durch Sondermaßnahmen, indem sie Seiteneinsteigern den Zugang zum Referendariat öffnen und dabei ihre universitären Vorausbildungen in Form von Diplom-Ingenieuren, Diplom-Kaufleuten etc. akzeptieren.⁵⁴ Dieser Weg kann in Form eines Absolvierens des Vorbereitungsdienstes vor Berufseinstieg oder des sofortigen begleiteten Berufseinstiegs mit sich anschließendem Vorbereitungsdienst gegangen werden.

2.2 Direkteinsteiger an Thüringer Berufsschulen

Auch Thüringen sieht zur Deckung des Bedarfs an Berufsschullehrern Sondermaßnahmen vor: In der Variante A kann eine sofortige Aufnahme in den Vorbereitungsdienst nach Nachweis eines universitären Studiums in einer dem Bedarf entsprechenden Fachrichtung erfolgen. Dabei wird auf den Nachweis des Studiums der Erziehungswissenschaften/Berufspädagogik verzichtet, da dieser durch ein Kolloquium im zweiten Ausbildungsjahr nachgewiesen werden kann.⁵⁵ Nach Bestehen der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen kann dann die Übernahme in den staatlichen Schuldienst erfolgen.

In der Variante B erfolgt eine Direkteinstellung als Nichtlehrer an eine staatliche berufsbildende Schule mit berufsbegleitender Nachqualifizierung. Für diesen Weg müssen verschiedene Voraussetzungen nachgewiesen werden, die im Abschluss eines universitären Studiums in einem Bedarfsfach und einer mehrjährigen Berufspraxis in dieser Studienrichtung bestehen. Außerdem sollen diese Seiteneinsteiger im ersten Jahr ihrer Lehrtätigkeit an einer berufspädagogischen Weiterbildung im Umfang von zweihundert Stunden am Thüringer Institut für

Handbuch der Lehrerbildung. Kempten 2004, S.352.

53 Vgl. Sloane, P.F.E.: Lehrerausbildung für das berufsbildende Schulwesen. In: Blömeke, S. u.a.: Handbuch der Lehrerbildung. Kempten 2004, S.357 und 358.

54 Vgl. Sloane, P.F.E.: Lehrerausbildung für das berufliche Schulwesen. In: Blömeke, S. u.a.: Handbuch der Lehrerbildung. Kempten 2004, S. 358.

55 Vgl. Ausbildung von Seiteneinsteigern. Online-Dokument:

<http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/lehrer/bbs/sr/content.html>, 18.02.2006, S.1.

Lehrerfortbildung teilnehmen. Ein Rechtsanspruch auf die Teilnahme an der Nachqualifizierung besteht neben der Erfüllung der geforderten Voraussetzungen nicht.⁵⁶

Bezug nehmend auf die Variante B erfolgte an Thüringer Berufsschulen die Einstellung von Seiteneinsteigern. Diese erlebten ihren Berufseinstieg in die Tätigkeit als Lehrer vielerorts unbegleitet und mit geringfügiger Vorbereitungszeit. Gleichzeitig verpflichteten sie sich zur Teilnahme an oben genannter zweihundertstündigen Weiterbildung, die im ersten Jahr der Tätigkeit stattfinden sollte.⁵⁷

Da genannte Seiteneinsteiger unter der Variante B ihren unmittelbaren Berufseinstieg unter besonderen Bedingungen vollzogen, zugleich zumeist mehrere Jahre auf die Teilnahme an genannter Weiterbildung am Thillm warteten und oft für die Nachqualifizierung nicht die Voraussetzungen mitbrachten bzw. weiter auf die Teilnahme warteten,⁵⁸ werden sie in vorliegender Untersuchung als Direkteinsteiger bezeichnet. Direkteinsteigern stehen damit nur die Schulpraxis und ihre aus vorherigen Tätigkeiten und Ausbildungen erworbenen und persönlichen Voraussetzungen im Zusammenspiel von Biographie und beruflicher Entwicklung zum Kompetenzerwerb für die Ausübung des Lehrerberufs zur Verfügung. Mit Eintritt in den Alltag des Lehrerberufs setzte ein Selbstlernprozess getragen von täglichen Anforderungen ein. Die Einübung der Alltagspraxis erfolgte unter großem Zeit- und Erfolgsdruck bedingt durch eine sofortige Kompetenzerwartung. Dabei wurde dieser Prozess durch Zufälligkeiten, durch Experimentieren, durch Handlungszwänge, durch Vergleichen und Nachmachen geprägt und beeinflusst von persönlichen Merkmalen, die über individuelle Berufsbiographien erworben wurden. Dabei führten objektive Daten der Lebensgeschichte zu Motivationen, zu Orientierungsmustern und zu Bewältigungsstrategien, die großen Einfluss auf den Kompetenzerwerbsprozess haben.

⁵⁶ Vgl. Ausbildung von Seiteneinsteigern. Online-Dokument:

<http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/lehrer/bbs/sr/content.html>, 18.02.2006, S.2.

⁵⁷ Vgl. Kapitel 6.3.4 Struktur und Befragungsrahmen der Stichprobe, S. 145.

⁵⁸ Vgl. Kapitel 6.3.4 Struktur und Befragungsrahmen der Stichprobe, S.145.

2.3 Ausbildungsinhalte

Aus der Einschätzung heraus, dass die Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland zu verbessern ist, beauftragte die Kultusministerkonferenz bereits 1998 eine „Gemischte Kommission Lehrerbildung“ bestehend aus Fachleuten aus Wissenschaft und Bildungsverwaltung unter Führung von Ewald Terhart damit, die Situation zu beschreiben und Optionen für eine zukunftsorientierte Lehrerbildung zu entwerfen.⁵⁹ Im September 1999 legte die Kommission ihren Abschlussbericht vor und umriss die Ausgangssituation, die die Probleme der Lehrerbildung verdeutlichte. Zudem entwarf sie ein Leitbild für den Lehrerberuf und die Anforderungen an eine zukunftsorientierte Lehrerbildung.⁶⁰ In fortgesetzter Diskussion beschrieb dann die gemeinsame Erklärung des Präsidenten der KMK und der Vorsitzenden der Lehrerverbände im Oktober 2000 das Berufsbild des Lehrers und so kam es auf der Grundlage dieser Entwicklungen am 16.12.2004 zum Beschluss der Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland über die Vereinbarung zur Einführung von Standards in der Lehrerbildung. Die vorgelegten Standards formulieren Kompetenzen, die für die Ausbildung, den Berufsalltag und die Fort- sowie Weiterbildung von besonderer Bedeutung sind. Die Vereinbarung legte fest, dass die Standards für die Lehrerbildung zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 als Grundlage für die Anforderungen an die Studiengänge einschließlich der praktischen Ausbildungsanteile und des Vorbereitungsdienstes in den Ländern übernommen werden. Auch sollen die Standards unter der Berücksichtigung der Entwicklung der Bildungswissenschaften und der Schulpraxis überprüft und weiter entwickelt werden.⁶¹

Die Standards der Lehrerbildung beschreiben die Anforderungen an das Handeln im

⁵⁹ Vgl. Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel 2000, S.8.

⁶⁰ Vgl. Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel 2000, S.11.

⁶¹ Vgl. Standards für die Lehrerausbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jahrgang 2005, S. 280.

Lehrerberuf. Dafür werden Kompetenzen, also Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen benötigt und daraus ergibt sich, dass die Kompetenzen die gesamten Anforderungen für die Ausbildung und die Berufspraxis beschreiben.⁶² Daher beinhaltet der Beschluss der KMK in einem umfassenden Katalog elf Kompetenzen mit zugeordneten Standards, die in theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitten erreicht werden sollen, eine Zusammenfassung der Schwerpunkte und Inhalte der Lehrerausbildung und der Berufsausübung.⁶³

In diesem Katalog sind die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren umschrieben und in jeweils mehrere Kompetenzen unterteilt. Außerdem sind den Kompetenzen aus der theoretischen und praktischen Ausbildung zu erreichende Standards, die sich Lehrer und Lehrerinnen aneignen sollen, zugeordnet.⁶⁴

Der Katalog umfasst damit die Mindestanforderungen der Berufskompetenzen aller Lehrer und zeigt die grundlegenden Anforderungen an die Lehrerbildung. Daher werden sie auch für geeignet gehalten, als Basis der zu erhebenden Lernleistung von Direkteinsteigern in anstehender Untersuchung Eingang zu erhalten.

Inwieweit sich die standardisierten Inhalte der Lehrerausbildung im Forschungsstand der Lehrerbildung wiederfinden, soll im folgenden Kapitel - auch um zu klären, was Direkteinsteiger zu erlernen haben - untersucht werden.

⁶² Vgl. Standards für die Lehrerausbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jahrgang 2005, S. 281.

⁶³ Vgl. Standards für die Lehrerausbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jahrgang 2005, S. 284.

⁶⁴ Vgl. Standards für die Lehrerausbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jahrgang 2005, S. 285ff.

3 Wissen und Können des Lehrers

3.1 Spezielles Lehrerwissen

Der Lehrerberuf zeichnet sich, so stellt CLARK fest, durch eine außerordentliche Komplexität der Anforderungen aus, dabei ist das Lehrerhandeln durch Denkprozesse, die zu schnellen Urteilen führen müssen, gekennzeichnet. Möglich macht das dem Lehrer sein erfahrungsgestütztes Wissen, das er sich in seiner beruflichen Tätigkeit angeeignet hat. Dieses Wissen ist aus Erfahrung erwachsen, hat deshalb auch nicht den Charakter von regelmäßigen Aussagen sondern stellt eher Interpretationen von Situationen dar und ist damit subjektiv getönt, pragmatisch, unvollständig und auf die Bewältigung von konkreten Situationen zugeschnitten.⁶⁵ Damit wird für SCHELTEN die Kategorie Lehrerpersönlichkeit für wissenschaftliche Analysen zu einem Begriff von Interesse, der sich zunächst nicht empirisch messen lässt, allerdings, so stellt er auch fest, für die Bildungspraxis eine relevante Größe ist.⁶⁶ Dieses Paradox aufzulösen kann nur gelingen, indem man sich die Struktur von Wissen und Können des Lehrers auch unter dem Blickwinkel seiner Subjektivität in Teilschritten annähert. So soll in folgendem Kapitel aus der Sicht verschiedener Diskussionsansätze zunächst der Inhalt und die Struktur des Lehrerwissens analysiert werden, dabei wird dieses in Hinblick auf sein Anwendungsgebiet die Frage des sich daraus ergebenden Lehrerkönnens nach sich ziehen und letztendlich muss nach der subjektiven Überlagerung von Wissen und Können gefragt werden. Verwoben sind diese Fragen auch immer mit dem Entstehungsweg des Lehrerwissens, wobei dieser Schwerpunkt weiter erhellend im Kapitel 4 besprochen wird.

CLARK diskutiert also, dass Lehrerwissen in der Praxis entsteht. Heißt das nun für ihn, dass es gänzlich außerhalb der Ausbildung angeeignet wird? Aufschluss zu dieser Frage liefert die Darstellung der Struktur des Wissens erfahrener Lehrer, die

⁶⁵ Vgl. Clark, M.C.: Asking the Right Questions About Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. In: Educational Researcher 1988, 17, 2 p. 5-12.

⁶⁶ Vgl. Schelten, A.: Lehrerpersönlichkeit – ein schwer fassbarer Begriff. In: Die berufsbildende Schule

dann auch entsprechende Rückschlüsse über ihre Herkunft zulässt.

Also betrachtet CLARK die Geschehnisse des Unterrichts und damit wird deutlich, dass Lehrerhandeln einer Vielzahl von Anforderungen und Entscheidungen gerecht werden muss. Viele komplexe Operationen laufen zugleich ab und nur Routine in verschiedenen Aktivitäten kann die Erklärung für die Bewältigung dieser sein. Dabei lässt gleichzeitig die Routine Raum für größere Aufmerksamkeit bei auftretenden Problemen. Die Routinen wurden in der Tätigkeit erworben und sind durch Experimentieren entstanden und so bildet sich ein kontextbezogenes Handlungswissen.⁶⁷ Dieses kann in weiteren Situationen eingesetzt werden und wird dabei zugleich wieder an die konkreten Erfordernisse des Lernprozesses angepasst.

KOLBE geht davon aus, dass der Lehrer in diesem Moment Vor-Wissensbestände berücksichtigt, zum Beispiel die des wissenschaftlichen Vorwissens. Denn wenn der Unterricht eine Abfolge von spontanen schnellen Reaktionen ist, benötigt er als Grundlage und Voraussetzung eine repräsentative kognitive Struktur für sein angemessenes Handeln.⁶⁸ Doch wird hier der Widerspruch deutlich, dass wissenschaftliches Vorwissen allein zu statisch für entsprechende Situationen ist. Das Wissen eines Lehrers muss dynamischen Charakter haben, es erscheint zeitweise tastend und sich den Wahrscheinlichkeitsannahmen immer weiter annähernd zu sein.

Dem setzt CLARK entgegen, dass für diese Wahrscheinlichkeitsannahmen Vorwissen einbezogen wird welches sowohl theoretischer Natur als auch erfahrungsbedingt ist. Außerdem ist die Auswahl des Vor-Wissens immer von Relevanzen für den Unterricht bestimmt und so ergibt sich die Frage, ob er

61 (2009) 2, S. 39.

67 Vgl. Clark, M.C.: Asking the Right Questions About Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. In: Educational Researcher 1988, 17, 2 p. 10.

68 Vgl. Kolbe, F.-U.: Lehrerausbildung ohne normative Vorgaben für das praktische Handlungswissen? In: Bayer, M.; Carle, U.; Wildt, J. (Hrsg.): Brennpunkt Lehrerbildung: Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen 1997, S. 126.

unabhängig von Situationen auch theoretisches Vorwissen bilden konnte.⁶⁹

Diesen Annahmen nachgehend erlaubt sich der Schluss, dass der Lehrer für diesen Lernprozess Vorwissen als Hilfestellung benötigt, um die Struktur der Praxis zu verstehen. Auch kann er nur so über reflexive Betrachtungen das Erfahrungswissen weiter für sich nutzbar machen. Denn nur wenn er seine spontanen Reaktionen im Nachhinein auch nach einem Prozess von Reflexion begründen kann, ist er frei und kompetent und über eine Bewertung dieser handlungsfähig für weitere Situationen. Sichtbar wird, dass ein Lehrer für eine angemessene Tätigkeit neben Erfahrungswissen, das in durchlebten Situationen entstanden ist, wissenschaftliches Hintergrundwissen benötigt. Dieses lässt ihn die Struktur der Realität erkennen und macht seine Handlungen begründbar. Allerdings lässt sich vermuten, dass die unterrichtliche Tätigkeit ganz entscheidend für die Entstehung lehrerrelevanten Wissens ist, denn nur in der Gebundenheit an die Situation wird er es sich so aneignen, dass es ihm zur Verfügung steht. Auch bleibt die Frage offen, ob das Theoriewissen auch die Handlungen beeinflusst hat oder doch nur im Nachhinein zur Erklärung der erlebten Realität nutzbar ist.

So stellt HOYLE fest, dass Lehrer über Theoriewissen in Verbindung mit Erfahrungswissen Fähigkeiten entwickeln, die sie in Situationen angemessen reagieren lassen. Diese sind nicht nur Routinen, sondern sie ermöglichen auch die Bewältigung von neuen Problemen. Diese Fähigkeiten beruhen einerseits auf praktischen Erfahrungen und andererseits auf einem systematischen Vorwissen. Im Zusammenspiel beider entsteht für ihn die Möglichkeit, in gestalterischer Freiheit mit einem Blick auf angemessenes Handeln die richtigen Entscheidungen zu treffen. Diese werden sicher insbesondere von Intuition, gesundem Menschenverstand und auch Alltagswissen beeinflusst.⁷⁰

69 Vgl. Clark, C.M.; Lampert, M.: The Study of Teacher Thinking: Implications for Teacher Education. In: Journal of Teacher Education 1986, 37, 5, p. 29.

70 Vgl. Hoyle, E.: Professionalisierung von Lehrern: ein Paradox. In: Terhart, E. (Hrsg.). Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von

Zwischen den Polen des Lehrerwissens - einerseits seinem Erfahrungswissen und andererseits seinem wissenschaftlichen Hintergrundwissen - liegt eine große Komplexität, die auch immer wieder das Problem der Transformation aufwirft. Fachwissen muss in für Schüler verständliches Wissen transferiert werden, zudem muss ein Lehrer wissen, wie wendet er Wissen über Unterricht im Unterricht an und letztendlich transformiert er stets neue Erfahrungen in seine Wissensbestände und kann sie an neue Situationen anpassen. Hier erscheint gerade der entscheidende Moment der Transformation so noch nicht hinreichend beleuchtet und bedarf einer weiteren Beschreibung.

Dieser und weiteren Überlegungen zur Wissens- und Könnensstruktur des Lehrers, auch um den Prozess der Transformation weiter zu erhellen, soll über Ergebnisse aus der Lehrerkognitionsforschung, der Expertiseforschung und der Professionalitätsdiskussion im Lehrerberuf nachgegangen werden.

3.2 Topologie von Wissensdomänen bei Lehrern

SHULMAN strukturiert die Komplexität des Inhaltswissens von Lehrern zwischen Wissen über Fachinhalte, pädagogischem Inhaltswissen und curricularem Wissen.⁷¹ Das Fachwissen bezieht sich auf die Fakten, Konzepte und Strukturen eines Fachs. Über dessen Prinzipien kann der Lehrer ableiten, welche Themen für diese Disziplin von zentraler und welche eher von peripherer Bedeutung sind. Über das pädagogische Inhaltswissen verfügt er außerdem über entsprechende Formen der Repräsentation, um das Fach für den Schüler verständlich zu machen. Sein Repertoire der Präsentation muss reichhaltig sein, wobei er dieses zum Teil über die Theorie und auch aus der schulischen Praxis beziehen kann. Es schließt dabei Wissen dafür ein, was das Erlernen eines Themas leicht bzw. schwer macht und kann gleichzeitig auch das jeweilige Alter von Schülern berücksichtigen. Außerdem

Lehrern und Lehrerinnen. Köln 1991, S. 136.

⁷¹ Vgl. Shulman, L. S.: Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.). Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln 1991, S. 149.

verfügt der Lehrer mit dem curricularen Wissen über dazugehörige Materialien und Werkzeuge für die Gestaltung seines Unterrichts.⁷²

Die genannten Arten von Lehrerwissen vereinen nach SHULMAN damit alle Erscheinungsformen von Theorie- und zugleich auch Praxiswissen. Die Verknüpfung beider erhellend darzustellen gelingt ihm indem er fragt, in welchen Formen dieses Wissen auftritt: Unterscheidet man in Vorschlagswissen, Fallwissen und strategisches Wissen, stellt sich die Verbindung von Theorie und Praxis her.⁷³ Vorschlagswissen ist „(...) in Form einer Liste von Propositionen formuliert.“⁷⁴ Erklärend fügt er hinzu, dass die in dieser Liste enthaltenen Empfehlungen auf Erfahrungen zurückgehen und da sie damit an eine Situation geknüpft sind, werden sie verständlicher und sind leichter merkbar. Dabei kann man Prinzipien, die aus empirischer Forschung erwachsen sind, Maximen, die einen Erfahrungsschatz darstellen und Normen, die ideologische und philosophische Verpflichtungen sind, unterscheiden. Diese Empfehlungen reduzieren die Komplexität ihrer Hintergründe sehr stark und berücksichtigen dabei Details, Gefühle und situative Umstände nicht, die für ihre Anwendung allerdings von großer Bedeutung sind. Daher tritt nach SHULMAN Lehrerwissen auch als Fallwissen auf. Es lässt zugleich die Darstellung der Praxis wie die der Theorie zu, denn erst wenn das spezifische Ereignis gut dokumentiert und beschrieben ist, wird es zu einem Fall. Einerseits wird der Kontext mit enthaltenen Gedanken und Gefühlen sichtbar und andererseits wird das darin eingelagerte Wissen deutlich.⁷⁵ Auch Fälle, differenziert er weiter, lassen sich

72 Vgl. Shulman, L. S.: Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.). Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln 1991, S. 150-152.

73 Vgl. Shulman, L. S.: Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.). Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln 1991, S. 153.

74 Shulman, L. S.: Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.). Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln 1991, S. 153.

75 Vgl. Shulman, L. S.: Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.). Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur

unterscheiden: Neben Prototypen, die die Vorschläge für Verhaltensweisen illustrieren und Präzedenzfällen, die die Quelle für neue Ideen für Lehrer sind, gibt es Parabeln, die Werte und Normen des Lehrerberufs vermitteln. Nun kann er schlussfolgern, dass erst wenn Vorschlagswissen und Fallwissen gemeinsam verstrickt zur Anwendung kommen, der Lehrer über angemessene Strategien verfügt.⁷⁶ Dieses Wissen setzt der Lehrer ein, wenn er in Situationen gerät, in denen Prinzipien miteinander kollidieren, wenn sich ihre Botschaften einander widersprechen oder Präzedenzfälle plötzlich inkompatibel sind und mehrere Möglichkeiten der Lösung anstehen. Erst nach der Bildung eines strategischen Wissens auf der Grundlage aller vorherigen Wissensformen wird der Lehrer in diesen Situationen angemessen reagieren können. Einerseits reflektiert damit der Lehrer Regeln und Fälle und zugleich gelingt es ihm, über strategisches Verständnis die angepasste Lösung hervorzubringen. Damit wird deutlich, dass er nicht nur weiß wie er zu handeln hat, sondern er auch weiß, warum er dies so entschieden hat und es außerdem auch begründen kann. Sein Wissen macht ihn in seinem Handeln, Reflektieren, Urteilen, Abwägen und Begründen frei und flexibel.⁷⁷

Ausführungen SHULMANs finden sich grundlegend oder in verwandter Form in vielen anderen Darstellungen zu Lehrerwissen wieder.

DUBS meint davon ausgehen zu können, dass Lehrkräfte am Ende ihrer Ausbildung über ein pädagogisches Inhaltswissen verfügen, welches sich aus einer Interaktion zwischen Fachwissen, pädagogischem Wissen, Wissen über die Schüler sowie Wissen über die Schule und ihrer Abhängigkeit von der Umwelt entwickelt. Zugleich stellt er fest, dass sich dieses Inhaltswissen aufgrund weiteren Lernens und

Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln 1991, S. 155.

⁷⁶ Vgl. Shulman, L. S.: Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.). Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln 1991, S. 157.

⁷⁷ Vgl. Shulman, L. S.: Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.). Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln 1991, S. 158.

praktischer Erfahrungen vergrößert.⁷⁸ Damit nimmt er eine ähnliche Strukturierung vor, sieht dabei aber keinen Einfluss einer subjektiven Kategorie, die auch nicht in den sich anschließenden Anforderungen an die Lehrkräfte zu finden ist. Er spricht von vernetztem pädagogischen Inhaltswissen, welches sich im Arbeitsfeld zu Handlungswissen entwickeln soll und in umgesetzten Entscheidungen als pädagogische Handlungskompetenz manifestiert.⁷⁹

Auch BROMME spricht, um Wissen und Können von Lehrern zu beschreiben, von Anforderungen und meint hiermit die äußeren und inneren konstitutiven Bedingungen für das Erreichen beruflicher Ziele und erkennt dies als das Wissen und Können von Handelnden.⁸⁰ Lehrerwissen gibt er dabei folgende Struktur: Es besteht aus fachlichem Wissen sowie curricularem Wissen und tritt als deklaratives und prozedurales Wissen auf. Zudem ergänzt er Wissen über die Philosophie des Schulfaches, pädagogisches Wissen und fachspezifisch-pädagogisches Wissen. Verschmelzen dann diese Wissensbestände unterschiedlicher Herkunft spricht er von Können, welches dann zu raschem, der Situation angemessenem Handeln befähigt, wenn entsprechende subjektive Theorien, Überzeugungen oder Lehrereinstellungen auftreten.⁸¹ Für ihn ergibt sich die Bedingung einer subjektiven Kategorie, weil sich die Wirkung einzelner Wissenskomponenten des Lehrers auf

⁷⁸ Vgl. Dubs, R.: Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung – Widerspruch oder Spannungsverhältnis in der Handelslehrausbildung? In: Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt a. M. 1999, S. 304.

⁷⁹ Vgl. Dubs, R.: Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung – Widerspruch oder Spannungsverhältnis in der Handelslehrausbildung? In: Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt a. M. 1999, S. 306.

⁸⁰ Vgl. Bromme, R.: Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3 Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen 1997, S. 180.

⁸¹ Vgl. Bromme, R.: Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3 Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen 1997, S. 196 und 197.

seine Handlungen so nicht erklären lassen.⁸²

WEINERT erkennt Ähnliches, indem er bei ausgebildeten Lehrern von einem Vorhandensein neben einem Fundus an wissenschaftlichem Wissen (deklarativem Wissen) über die Beobachtung von Meisterlehrern und eigener Unterrichtserfahrung sich über Transformation entstehenden prozeduralen Wissens und Könnens spricht.

Wenn SHULMAN von Fallwissen spricht, welches nur an Handlungen gebunden sein kann, DUBS Lernen in Handlungen zur Entwicklung von Handlungswissen thematisiert, BROMME Wissen unterschiedlicher Herkunftsarten zugesteht und WEINERT auf die Bedeutung von Unterrichtserfahrungen für den Lernprozess hinweist, verdeutlicht sich die essenzielle Bedeutung der Handlungspraxis für das Wissen und Können eines Lehrers. Also weist FREY darauf hin, dass ein Lehrer nur dann kompetent ist, wenn er handlungsfähig ist und dafür auch die Verantwortung übernehmen kann.⁸³ Verantwortung bedeutet hier nach FREY so tätig werden zu können, dass eine Absicht oder ein Ziel unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten und Regeln in einer konkreten Situation mit ihren spezifischen Bedingungen erreicht wird. Dabei gelingt dies erfolgreich, wenn man reflexiv tätig ist.⁸⁴

Offensichtlich wird, dass das Wissen eines Lehrers nicht ohne Bezug zur Handlung sein kann, in seiner Entstehung an diese gebunden ist und in der Anwendung in der Handlung erst zu Können wird.

⁸² Vgl. Bromme, R.: Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3 Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen 1997, S. 199.

⁸³ Vgl. Frey, A.: Methoden und Instrumente der Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim 2006, S. 31.

⁸⁴ Vgl. Frey, A.: Methoden und Instrumente der Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim 2006, S. 31.

FREY spricht vom handlungsfähigen Lehrer als kompetenten Lehrer. Auch BAUER erklärt auf dem Weg zur Beschreibung des Wissens und Könnens von Lehrern entsprechende Kompetenz und geht von einer fachlichen Kompetenz, fachdidaktischen Kompetenz sowie einer überfachlichen pädagogischen Kompetenz aus, die er auch als pädagogische Basiskompetenz bezeichnet.⁸⁵ Diese erforderliche pädagogische Basiskompetenz manifestiert sich für ihn in sechs Dimensionen: Ziele klären und Inhalte strukturieren, soziale Strukturen bilden, Interaktion steuern, Kommunizieren, Lernumgebung gestalten und Hintergrundarbeit.⁸⁶

Hier wird allerdings deutlich, dass es sich um Könnensanforderungen handelt und nicht die Frage geklärt ist, welche Wissenskategorien dafür jeweils erforderlich sind und wie diese erworben bzw. in Können transferiert werden können.

LIPOWSKY hingegen stellt die Kompetenz des Lehrers über seine Wissensbestände dar und findet dabei ähnliche Kategorien: Er spricht von fachdidaktischem Wissen, pädagogischem Wissen, Berufserfahrung, epistemologischen Überzeugungen und selbstbezogenen Kognitionen.⁸⁷ Zusätzlich zu vorangegangenen Überlegungen finden sich hier in einer subjektiven Kategorie neben wertbezogenen Überzeugungen auch motivationale Orientierungen.

Die Strukturierung von Lehrerwissen und Können ist letztendlich eine Aufgliederung in Wissen der Fachwissenschaft, didaktischen Wissens über diese Fachwissenschaft und pädagogischen Wissens, wobei letzteres in unterschiedlicher Art aber ähnlicher Struktur beschrieben zu finden ist. Neben der Spezifizierung dieser Wissensbestände ist die Frage der Herkunft die Antwort, wie aus diesem Wissen Können wird. Einigkeit besteht darin, dass die Handlung eine essenzielle Größe in diesem Lernprozess ist und entwickelt zu Erfahrungswissen auch zu Handlungskompetenz führt. Worin allerdings die reelle Rolle der Handlung

⁸⁵ Vgl. Bauer, K.-O.: Pädagogische Basiskompetenzen. Weinheim 2005, S. 20.

⁸⁶ Vgl. Bauer, K.-O.: Pädagogische Basiskompetenzen. Weinheim 2005, S. 20.

⁸⁷ Vgl. Lipowsky, F.: Auf den Lehrer kommt es an. In: Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim 2006, S. 50-55.

insbesondere für anstehende Transferprozesse besteht ist noch undeutlich und soll im nächsten Kapitel weiter verfolgt werden.

Zusammengeführte Strukturierung von Lehrerwissen erklärt zudem noch nicht die Auswirkung dieses Wissens auf Handlungen von Lehrern. Direkte Wirkungszusammenhänge zeigen sich nicht in eindeutiger Form und erklären das Vorhandensein subjektiver Kategorien, die sich in entsprechenden Theorien, Überzeugungen und Motivationen äußern.

3.3 Profession im Lehrerberuf als Verständnis von Lehrarbeit

Wenn ZABECK unter dem Terminus Professionalität die Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen eines auf das Lehren Spezialisierten versteht, stellt er zugleich eine Verbindung zur Kategorie Kompetenz her. Auch diese ist mit genannten Anforderungen gefüllt, wobei Professionalität nach seiner Überzeugung zudem den Anspruch des Berufsbegriffs meint und über eine implizierte Wertorientierung die dahinter stehende Person als Ganzes einbezieht.⁸⁸

SEIFRIED und ZIEGLER knüpfen an Professionalität das Vorhandensein von professionellen Kompetenzen und kennzeichnen sie als Zusammenwirken von Fertigkeiten, Kenntnissen und Routinen, die auch emotionale und motivationale Faktoren beinhalten, durch erfahrungsbasiertes Lernen erworben wurden, nur bedingt in ihrer Entstehung beeinflussbar sind, nur kontextspezifisch erfassbar sind, ein Konstrukt von Wissen sind, das subjektiv überlagert ist und in ihrem Erwerb in eine Berufsbiographie eingebettet sind.⁸⁹

Die Nähe der Kategorien Kompetenz und Professionalität ist evident, allerdings führt die Professionalitätsdiskussion auch zur Einbeziehung weiterführender Über-

⁸⁸ Vgl. Zabeck, J.: Zur Entwicklung der Professionalisierung und Professionalität des Handelslehrers. In: Tramm, T.; Sembill, D.; Klauser, F.; John, E. G.: Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt a. M. 1999, S. 280.

⁸⁹ Vgl. Seifried, J.; Ziegler, B.: Domänenbezogene Professionalität. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Weinheim 2009, S. 84.

legungen bezüglich der Realisierung von Vermittlungsleistungen von Theorie und Praxis sowie entsprechender professionsspezifischer Sozialisation. NICKOLAUS verdeutlicht an dieser Stelle, dass sich damit diese Debatten in die Diskussion der Reform der Lehrerbildung eintakten, fragen sie doch, wie der Erwerb jener erforderlicher Kompetenzen, die einen reflektierten Umgang mit divergierenden Ansprüchen im praktischen Feld ermöglichen, geleistet wird.⁹⁰

Unter Einbeziehung des besonderen Feldes des Lehrers in der beruflichen Bildung, welcher Professionalität unter Einbeziehung berufsspezifischen Wissens erlangt, gilt es darauf hinzuweisen, dass sein spezifisches Arbeitsfeld Einfluss auf die Struktur seines Wissens und Könnens hat. GROLLMANN verweist auf die zur speziellen Kennzeichnung dieses Aufgabenbereiches sich ergebenden Kategorien, dem Berufsbildungsprozesswissen und der berufspädagogischen Berufskultur.⁹¹ Berufsbildungsprozesswissen bezieht die spezielle Aufgabe des Berufspädagogen, Schülern die Transformation von Arbeitserfahrungen und in der Schule erlernten Wissens und Könnens in Arbeitsprozesswissen zu ermöglichen, in seine Wissens- und Könnensbestände ein.⁹² In der Berufskultur, so stellt GROLLMANN fest, „ (...) vermengen sich die (...) subjektiven und objektiven Determinanten berufspädagogischer professioneller Realität in einer dialektischen Art.“⁹³ Als spezielle Kategorien nennt er die beruflichen Biographien der Lehrer, die Formen der Zusammenarbeit im Kollegium, die Mitwirkung an Innovationsprozessen sowie die Aufgaben außerhalb der Bildungsinstitutionen, insbesondere die Zusammenarbeit

⁹⁰ Vgl. Nickolaus, R.: Professionalisierung – ein tragfähiges Konstrukt für die Optimierung beruflicher Bildungsprozesse. In: Albers, H.-J. u.a. (Hrsg.): Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Baltmannsweiler 2001, S. 28.

⁹¹ Vgl. Grollmann, P.: Professionelle Realität von Berufspädagogen im internationalen Vergleich. Bielefeld 2005, S. 39.

⁹² Vgl. Grollmann, P.: Professionelle Realität von Berufspädagogen im internationalen Vergleich. Bielefeld 2005, S. 37.

⁹³ Grollmann, P.: Professionelle Realität von Berufspädagogen im internationalen Vergleich. Bielefeld 2005, S. 40.

mit der Arbeitswelt.⁹⁴

Wirft man allerdings die Frage auf, inwiefern Professionsmodelle geeignet sind zur Erhellung des Tätigkeitsfeldes des Lehrers beizutragen, dann scheint es zuträglich zu sein, diese Modelle bezüglich der Makro- bzw. Mikroebene pädagogischen Handelns des Lehrers zu unterscheiden.

Dazu resümiert NICKOLAUS, dass in merkmals-theoretischen und macht-theoretischen Ansätze eher Fragestellungen dominieren, die auf die Makroebene abzielen. Dagegen treten in auf die Handlungslogik der Professionellen gerichteten Ansätzen Überlegungen zu den individuellen Entwicklungsprozessen mit deren spezifischem Wissen, also Fragen auf der Mikroebene, auf.⁹⁵

Bezieht man sich auf letztgenannte Theorien eröffnet sich die Möglichkeit, auf die Könnerschaft von Lehrern zu blicken und diese zu analysieren. Da diese für anstehende Untersuchung essenziell sind, wird sich im Weiteren damit auseinandergesetzt.

Auch REINISCH bestätigt die Förderlichkeit der Entwicklung der Professionalitätsdiskussion, wenn in ihr Erkenntnisse über Handlungslogik und individuelle Entwicklungsprozesse thematisiert werden und zudem auch aus anderen Forschungsfeldern ergänzt werden. Seien es Ergebnisse aus der Lernpsychologie, die zur Gleichsetzung der Begriffe Professionalität und Expertise führten oder die der Lehrerkognitionsforschung, die von SHULMAN (vgl. Kapitel 3.2) angestoßen wurde.⁹⁶

⁹⁴ Vgl. Grollmann, P.: Professionelle Realität von Berufspädagogen im internationalen Vergleich. Bielefeld 2005, S. 40.

⁹⁵ Vgl. Nickolaus, R.: Professionalisierung – ein tragfähiges Konstrukt für die Optimierung beruflicher Bildungsprozesse. In: Albers, H.-J. u.a. (Hrsg.): Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Baltmannsweiler 2001, S. 28

⁹⁶ Vgl. Reinisch, H.: „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Weinheim 2009, S. 38.

KURTZ setzt sich mit dem Professionalitätsbegriff zunächst aus soziologischer Perspektive auseinander, gelangt aber aus der erfolgten Betrachtung der Makroebene über die Ableitung des Merkmals unsicheren Handelns als Merkmal professionellen Handelns auch zur Betrachtung der Mikroebene. Für ihn ist das unsichere Handeln ein Gesetz, welches den Merkmalen des Unterrichts innewohnt.⁹⁷ Und so setzt er sich mit den Fragen der Wissensstruktur eines Lehrers, den Wegen des Erwerbs und wie Wissen in Situationen eingesetzt wird auseinander. Erfahrungswissen ermöglicht Lehrern, so stellt er fest, in Situationen zu reagieren. Dieses gewinnt der Lehrer in seiner beruflichen Praxis und muss es mit wissenschaftlichen Theorien verbinden. Dafür sieht er die Zeit nach dem Unterricht als Möglichkeit zur retrospektiven und prospektiven Reflexion, die gefällte oder anstehende Entscheidungen begründbar oder mit Sinn versehen machen.⁹⁸

Um erkennen zu können, wie Professionswissen von Lehrern aussieht, geht STERN auch von den Unsicherheiten dieser Tätigkeit aus. Die Vielzahl schwer zu vereinbarer Ziele, die sich aus unklaren gesellschaftlichen Anforderungen an Schule, aus curricularen Vorgaben, fachlichen Lernzielen, institutionellen Rahmenbedingungen und Heterogenität der Lernenden ergeben, zwingen Lehrer dazu, sich permanent entscheiden zu müssen und sich in einem Feld mit vielen ungeklärten Fragen zu bewegen.⁹⁹ Die Komplexität des dafür erforderlichen Wissens ist in ersten Eckpunkten gefunden: Wissen über das zu unterrichtende Fach, Wissen über Lernen und Lehren und pädagogisches Wissen (vgl. SHULMAN Kapitel 3.2).¹⁰⁰ Erfolgreich wird der Lehrer nach STERN dann sein, wenn er sein Fachwissen durch didaktische Aufbereitung und Empathie so einsetzt, dass er vorhandenes Wissen

⁹⁷ Vgl. Kurtz, T.: Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Weinheim 2009, S. 50.

⁹⁸ Vgl. Kurtz, T.: Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Weinheim 2009, S.51.

⁹⁹ Vgl. Stern, E.: Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Weinheim 2009, S.361.

¹⁰⁰ Vgl. Stern, E.: Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Weinheim 2009, S.363.

von Schülern aktiviert und sie veranlasst, dieses weiterzuentwickeln.¹⁰¹ Für diese Kompetenz sind einerseits implizite und andererseits explizite Lernprozesse erforderlich: Implizit wird Erfahrungswissen erworben und explizit Erklärungswissen.¹⁰²

Die Unsicherheit im Tätigkeitsfeld des Lehrers veranlasst auch PÄTZOLD, sich der Professionalität des Lehrers über diesen Weg zu nähern. Er versteht sie als begründbare Balance zwischen den Paradoxien des pädagogischen Alltags, wobei einer grundlegenden reflexiven Kompetenz besondere Bedeutung zukommt, denn sie erlaubt eine kritische Überprüfung erfolgter Handlungen vor dem Horizont wissenschaftlicher Theorien und führt zu Korrekturen am Handeln und vorhandener Einstellungen.¹⁰³

Die gefundenen, dargestellten und verwendeten Wissensbestandteile eines kompetenten Lehrers berühren zum einen stets den Erwerb, unterscheiden sich aber zum anderen in Detailfragen, wenn es um die Verknüpfung der Bestandteile geht und wie diese Komposition bzw. der Transfer erfolgt. Auf der einen Seite werden Wissensbestandteile gesehen, die explizit bzw. institutionell und in wissenschaftlicher Form erworben werden, auf der anderen Seite stehen implizite und in der Handlung, also in der schulischen Praxis erworbene Inhalte. Selbstredend erwartet man nun, dass der lernende Lehrer diese Bestandteile verknüpft und seine Antworten auf Handlungssituationen findet. Dabei ist der Verweis auf Reflexion zunächst der erhellende Moment, bezieht man aber weitere Kompetenzbestandteile ein, wird deutlich, dass Lehrer auf einen weiteren Wissensbestandteil zurückgreifen: Sie haben sich beruhend auf Fachwissen und Erfahrungswissen und determiniert durch subjektive Theorien, Überzeugungen und Haltungen einen Bestand an

¹⁰¹ Vgl. Stern, E.: Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Weinheim 2009, S.363.

¹⁰² Vgl. Stern, E.: Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Weinheim 2009, S.364.

¹⁰³ Vgl. Pätzold, G.: Lehrerprofessionalität und selbstgesteuertes Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104. Band, Heft 1 (2006), S. 124.

Begründungen und Erklärungen erarbeitet. Sie verfügen so über Begründungswissen und im Zusammenspiel aller Bestandteile sind sie einerseits in der Lage, zeitnah in der Situation handlungsfähig zu sein und können dieser im Nachhinein stets Sinn und Berechtigung geben.

Die Professionsdiskussion versucht neben den Wissensbestandteilen weitere Kategorien der Lehrerprofessionalität zu identifizieren. Für konsekutiv anstehende Untersuchung werden relevante Theorien mit ergänzenden Kategorien nun weiter aufgegriffen.

HASCHER und KRAPP sprechen neben Unterrichtskompetenzen (die die bereits umrissenen Wissensbestandteile beinhalten) außerdem von einer emotional-motivationalen Komponente und von psychischer Gesundheit, die es erlaubt, die besonderen beruflichen Belastungen aushalten zu können.¹⁰⁴ Die emotional-motivationale Komponente ergibt sich aus dem Lernprozess des Lehrers, der seine Kompetenzen im Ergebnis eines Entwicklungsprozesses erwirbt, der in erster Linie auf selbstgesteuertes Lernen angewiesen ist. Dafür benötigt er entsprechende Bedingungsfaktoren bzw. erwünschte Dispositionen, die in entsprechenden Emotionen und förderlicher Motivation zu finden sind. Diese vermögen es, dem Lernprozess Sinngabung und Zielorientierung zu geben (vgl. auch Kapitel 4.5.4 Bedeutung von Motivation für den Lehrerlernprozess).¹⁰⁵

Auch OSER ergänzt Professionalität eines Lehrers mit einer weiteren Kategorie: Er spricht von einer erforderlichen professionellen Moralität von Lehrpersonen. Damit meint er eine reflektierte Auseinandersetzung des Lehrers mit Entscheidungssituationen unter dem Aspekt seiner Verantwortung mit Hilfe

¹⁰⁴ Vgl. Hascher, T.; Krapp, A.: Emotionale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Weinheim 2009, S.365.

¹⁰⁵ Vgl. Hascher, T.; Krapp, A.: Emotionale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Weinheim 2009, S.369.

berufsethischer Kompetenzen und jenseits organisierter Erlaubtheit.¹⁰⁶ Diese Kompetenz versetzt den handelnden Lehrer durch Übernahme von Verantwortung in die Lage, mit Sensibilität im Interesse seines Schülers notwendige Entscheidungen zu treffen, die durchaus entgegen Erlaubtem aber basierend auf moralische Grundhaltungen der Domäne zu treffen sind.

Eine weitere professionelle Kompetenzen ergänzende Kategorie findet sich in den Überlegungen von WARNER und SCHWARZER zu Selbstwirksamkeitserwartungen. Sie halten fest, dass zahlreiche empirische Untersuchungen belegen, dass optimistische Selbstwirksamkeitserwartungen eine Grundbedingung sind, um in Herausforderungssituationen bestehen zu können und entsprechende motivationale Voraussetzungen aufzubauen.¹⁰⁷ Die Selbstwirksamkeitserwartungen sind Bestandteil subjektiver Überzeugungen (vgl. Kapitel 3.4 Subjektive Überlagerungen) und werden von WARNER und SCHWARZER insbesondere als Kompetenzüberzeugung diskutiert. Sie verstehen diese als persönliche Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten¹⁰⁸, die ähnlicher Bedeutung wie Motivation sind bzw. in direkter Verbindung mit dieser stehen und in vergleichbarer Art zur Erzeugung und Erhaltung begünstigt werden können (vgl. Kapitel 4.5.4 Bedeutung von Motivation für den Lehrerlernprozess).

BAUMERT und KUNTER entwerfen ein Modell professioneller Handlungskompetenz, welches neben den Wissensbereichen (Wissensbestandteile basierend auf SHULMAN, ergänzt um Organisationswissen und Beratungswissen) zudem geprägt ist durch motivationale Orientierungen, Überzeugungen/Werthaltungen und selbstregulative Fähigkeiten.¹⁰⁹ Sicherlich unterliegen diese zusätzlichen Kategorien

¹⁰⁶ Vgl. Oser, F.: Moral jenseits von organisierter Erlaubtheit. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Weinheim 2009, S.389.

¹⁰⁷ Vgl. Warner, L. M.; Schwarzer, R.: Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Weinheim 2009, S.629.

¹⁰⁸ Vgl. Warner, L. M.; Schwarzer, R.: Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Weinheim 2009, S.634.

¹⁰⁹ Vgl. Baumert, J.; Kunter, M.: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9.Jahrgang, Heft 4/2006, S. 482.

einem anderen epistemologischen Status, lassen sich aber unter differenziertem Rechtfertigungsanspruch, der nur in individuellem Rechtfertigungsglaube liegt, begründen.¹¹⁰ (Vgl. Kapitel 3.4 Subjektive Überlagerungen.)

HALBEER und REUSSER untersuchen die Professionalität von Lehrpersonen bezogen auf die Kernkompetenz des Unterrichtens. Dafür entwickelten sie das Modell des „didaktischen Dreiecks“, welches die Pole Lehrperson, Lernende und fachlicher Inhalt umfasst. Entlang der Seiten des Dreiecks ordnen sie Qualitätskulturen pädagogischer Arbeit zu, die in Ziel- und Lehrstoffkultur (genetisch-konstruktivistisches Stoffverständnis), Lehr-Lernkultur (Ermöglichung von Verstehen, Problemlösen und Kompetenzaufbau im Unterricht) und Interaktions- und Beziehungskultur (Kommunikation und Klassenklima) beschrieben werden.¹¹¹ Also zeigt sich für sie die Professionalität darin, dass Lehrpersonen in der Lage sind, Lernumgebungen so zu gestalten, dass nachhaltige und vollständige Lernprozesse ermöglicht werden.¹¹² Anschließend diskutieren sie die Frage, wie diese Professionalität erzeugt werden kann und thematisieren innovative Lehrerfortbildungsangebote. Dabei verweisen sie darauf, dass Lehrer stets unter Ausschluss kritischer Peers in ihrer Unterrichtsarbeit Muster und Gewohnheiten unbewusst entwickeln und deshalb der Anregung von außen bedürfen, um über Reflexion bewusst Handlungsalternativen zu entwickeln.¹¹³

Hier thematisieren HALBEER und REUSSER einen noch nicht besprochenen Aspekt

¹¹⁰ Vgl. Baumert, J.; Kunter, M.: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9.Jahrgang, Heft 4/2006, S. 497.

¹¹¹ Vgl. Halbeer, U.; Reusser, K.: Innovative Settings und Werkzeuge der Weiterbildung als Bedingung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Weinheim 2009, S.466..

¹¹² Vgl. Halbeer, U.; Reusser, K.: Innovative Settings und Werkzeuge der Weiterbildung als Bedingung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Weinheim 2009, S.466.

¹¹³ Vgl. Halbeer, U.; Reusser, K.: Innovative Settings und Werkzeuge der Weiterbildung als Bedingung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Weinheim 2009, S.468.

des Erwerbs der Profession, denn bisherige Überlegungen bezogen sich stets auf den Ort des Erwerbs, also auf Institutionen wissenschaftlicher Natur oder auf die berufliche Praxis als Ort der Erfahrungssammlung. Sie beziehen die Interaktion unter Lehrern als Lernende voneinander ein und charakterisieren diesen Prozess als einen essenziell von Kommunikation abhängigen Vorgang. Außerdem verweben sie Theorie- und Praxisanteile und zeigen, dass Lehrpersonen professionell lernen, indem dies unterrichtsnah, fallbezogen, könnens- und persönlichkeitsorientiert geschieht.¹¹⁴

Zur Darstellung der Professionalität erzeugen BAUER, KOPKA und BRINDT ein Modell, welches aus verschiedenen Komponenten zusammengesetzt ist. Übergeordnet mit strukturierender Funktion ist die Komponente professionelles Selbst, welches die weiteren Komponenten Handlungsrepertoire; Werte, Ziele, Ethos; Berufssprache; Kollegen, Partner; Berufswissenschaft und Arbeitsaufgaben integriert. Über dieses Modell können sie dann Professionalität als einen Aufbau des beruflichen Selbst, welches sich an berufstypischen Werten orientiert, über Handlungsrepertoire verfügt, mit seiner Berufsgruppe kommuniziert, Handlungen begründen kann und dafür Verantwortung übernimmt, bestimmen.¹¹⁵ Hervorzuheben ist in dieser Definition das berufliche Selbst, welches als integrierende und auswählende Instanz betrachtet wird und damit die Aufmerksamkeit der Lehrperson steuert. Offensichtlich wird ein veränderter Betrachtungsstandpunkt eingenommen, denn subjektive Instanzen übernehmen in diesem Modell zielführende Verantwortung und ziehen eine andere Herangehensweise zur Erzeugung von beruflicher Kompetenz nach sich. Schon in der Schlussfolgerung, welche Kompetenzen Lehrer zur Erfüllung ihrer Arbeitsaufgaben erwerben müssen, wird dies deutlich. BAUER, KOPKA und BRINDT sprechen von sozialer Strukturbildung, Interaktion, Kommunikation/Information, Gestaltung und Hintergrundarbeit und benennen damit

¹¹⁴ Vgl. Halber, U.; Reusser, K.: Innovative Settings und Werkzeuge der Weiterbildung als Bedingung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Weinheim 2009, S.473.

¹¹⁵ Vgl. Bauer, K.-O.; Kopka, A.; Brindt, S.: Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Weinheim 1999, S. 15.

subjektiv gefärbte Kompetenzen, die sich deutlich von eher auf den Erwerb von Wissensinhalten pointierten Modellen unterscheiden. BAUER, KOPKA und BRINDT leiten zudem aus der übergeordneten Position des professionellen Selbst eine für den Lehrerlernprozess erforderliche Zielorientierung ab. Kann der Lernprozess nun auch noch mit zusätzlichen Informationen über Handlungsstrategien sowie Feedback von außen unterstützt werden, erarbeitet sich der lernende Lehrer ein differenziertes Handlungsrepertoire.¹¹⁶ Aber erst nach der Überprüfung der Handlungen über Feedbacks von außen und erfolgter eigener Evaluation über Reflexion und im Falle der Begründbarkeit, Fundierung und Sinngebung erfolgter Handlungen kann von Handlungsrepertoire gesprochen werden.

Erfolgter Diskurs zu Professionstheorien zeigt vielfach affine Beschreibungen zu Wissensbestandteilen eines professionellen Lehrers. Divergent hingegen sind Überlegungen zu additiven Kompetenzen, die schon aus ihrer subjektiven Natur heraus einen schwereren Zugang aufweisen, trotzdem evident sind und so im folgenden Kapitel besprochen werden sollen.

3.4 Subjektive Überlagerungen

Der Mittelpunkt des Modells professionellen pädagogischen Handelns nach BAUER, KOPKA und BRINDT ist das berufliche Selbst, dem auswählende und integrierende Instanz und Steuerung der Aufmerksamkeit des Pädagogen zukommt.¹¹⁷ Diese zielführende Funktion weist auf evidente Bedeutung einer neben den elaborierten Wissensbeständen vorhandenen subjektiven Kategorie hin.

Schon TAUSCH erkannte, dass „Lehrer, die persönlich entwickelt und innerlich frei sind, die in hohem Ausmaß seelisch lebensfähig sind, das persönliche *und* fachliche Lernen ihrer Schüler im Klassenraum erheblich fördern.“¹¹⁸ Hiermit thematisiert er

¹¹⁶ Vgl. Bauer, K.-O.; Kopka, A.; Brindt, S.: Pädagogische Professionalität und Lehreraarbeit. Weinheim 1999, S.99.

¹¹⁷ Vgl. Bauer, K.-O.; Kopka, A.; Brindt, S.: Pädagogische Professionalität und Lehreraarbeit. Weinheim 1999, S. 15.

¹¹⁸ Tausch, R.: Die Förderung des persönlichen Lernens des Lehrers-notwendig für persönliches und

eine besondere Rolle der Individualität der Lehrperson und stellt weiter fest, dass ihnen es möglich ist ihre Erfahrungen zu verwerten, sie können ihren Unterricht frei und angemessen gestalten, helfen sich selbst und reagieren empathisch auf ihre Schüler. Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass Lehrer erst mit entsprechenden persönlichen Haltungen und Einstellungen in der Lage sind, mit ihrer Arbeit den Anforderungen von Schule gerecht zu werden.¹¹⁹

Neuere Ergebnisse der Professionalitätsdiskussion weisen einen Konsens bezüglich der Existenz einer subjektiven Kategorie auf und widmen sich der Beschreibung dieser durch einen anderen epistemologischen Zugang gekennzeichneten Größe. BAUMERT und KUNTER kennzeichnen sie, indem sie festhalten, dass sie „(...) weder den Kriterien der Widerspruchsfreiheit noch den Anforderungen der argumentativen Rechtfertigung und der diskursiven Validierung zu genügen (hat). Es genügt der individuelle Richtigkeitsglaube.“¹²⁰ Da diese Kategorie Ausdruck des Bewusstseins ist, ist sie auch der Reflexion zugänglich. Damit schlussfolgern BAUER, KOPKA und BRINDT ihre Beschreibbarkeit und verweisen beispielsweise auf Interviews.¹²¹

Mit ihrem Entwurf eines Modells professionellen pädagogischen Handelns haben BAUER, KOPKA und BRINDT auch den Versuch unternommen, das im Mittelpunkt stehende berufliche Selbst zu strukturieren. Nach ihnen steuert es seinen Entwicklungsprozess, indem es den Zusammenhang weiterer Bestandteile des Modells herstellt. Dabei ist es die „ (...) auswählende, ordnende, entscheidende und

fachliches Lernen der Schüler. In: Mutzeck, W. (Hrsg.); Pallasch, W. (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen. Basel 1983, S. 276.

¹¹⁹ Vgl. Tausch, R.: Die Förderung des persönlichen Lernens des Lehrers-notwendig für persönliches und fachliches Lernen der Schüler. In: Mutzeck, W. (Hrsg.); Pallasch, W. (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen. Basel 1983, S. 276.

¹²⁰ Vgl. Baumert, J.; Kunter, M.: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9.Jahrgang, Heft 4/2006, S. 497.

¹²¹ Vgl. Bauer, K.-O.; Kopka, A.; Brindt, S.: Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Weinheim 1999, S. 14.

wertorientiert handelnde Instanz (...).“¹²² Dafür kommuniziert es in einer Berufssprache mit Kollegen und befindet sich mit ihnen in regem Austausch. BAUER, KOPKA und BRINDT resümieren, dass damit das professionelle Selbst zu mehr als nur einer Ansammlung von Repertoires und Kompetenzen wird. Es kann im Erleben von Lehrern zum Mittelpunkt der Person werden und zu besonderer Identifikation mit dem Beruf führen, die einerseits mit hoher Leistungsfähigkeit verbunden sein kann aber andererseits im Falle eines schwachen beruflichen Selbst zu Unsicherheit und fehlender Handlungskompetenz führt.¹²³

BAUMERT und KUNTER schlagen hingegen in ihrem Modell der professionellen Handlungskompetenz die kategorial getrennten Kompetenzfacetten Wissen und Können einerseits und Werthaltungen und Überzeugungen andererseits vor. Sie nehmen diese Trennung des bereits genannten unterschiedlichen epistemologischen Status wegen vor.¹²⁴ Erkenntnistheoretisch ist diese Trennung verständlich, allerdings gehören diese Kategorien als unabdingbar stets zusammen und es stellt sich die Frage, sind sie überhaupt getrennt beschreibbar? Sehr wohl erlauben getrennt beschriebene Ordnungssysteme genauere Differenzierungen und ermöglichen letztendlich erst dann das Verständnis ihrer Wirkungszusammenhänge.

So arbeiten BAUMERT und KUNTER zur Beschreibung der Kategorien Werthaltungen und Überzeugungen mit Unterkategorien und nennen Wertbindungen und Professionsmoral; epistemologische Überzeugungen; subjektive Theorien über das Lehren und Lernen und Unterrichtsziel und motivationale Orientierungen und Selbstregulation (untergliedert in Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen, intrinsische motivationale Orientierung und professionelle

¹²² Vgl. Bauer, K.-O.; Kopka, A.; Brindt, S.: Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Weinheim 1999, S. 234.

¹²³ Vgl. Bauer, K.-O.; Kopka, A.; Brindt, S.: Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Weinheim 1999, S. 234.

¹²⁴ Vgl. Baumert, J.; Kunter, M.: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrgang, Heft 4/2006, S.496.

Selbstregulation).¹²⁵ Schlussendlich kommen sie zu der Erkenntnis, dass ihre Konzeptualisierung von Wissen und Können einerseits und Werthaltungen und Überzeugungen andererseits die Beschreibung des Lehrerberufs über allgemeine Anforderungen hinaus zulässt. Zur Beförderung von Professionalität von Lehrern ist der Schwerpunkt stärker auf interindividuelle und intraindividuelle Kompetenzen zu legen. Dabei ist eine systematische und reflektierte Praxis über einen längeren Zeitraum erforderlich, Vorbilder und Coaching sowie diskursive Rückmeldung, das Beherrschen von Selbstregulationsprozessen und die Erhaltung einer motivationalen Dynamik über einen längeren Zeitraum.¹²⁶

BAUMERT und KUNTER versuchen die Struktur subjektiver Kategorien detaillierter aufzuzeigen, um sie erkennbarer zu machen. BAUER, KOPKA und BRINDT hingegen betten sie in zielgebender Funktion in die Bestandteile ihres Kompetenzmodells ein und verdeutlichen damit bestehende Beziehungen. Beide Modelle zeigen in ihren Resümees, dass die erkennbar werdende herausgehobene Position solcher Kategorien weiter verfolgt werden muss.

Auch DANN spricht von einer subjektiven Komponente, wenn er Wissensbereiche bei Lehrern beschreibt. Allerdings meint er, wenn er von subjektiven Theorien spricht, die kognitive Repräsentanz des Lehrerwissens, welches von Einstellungen und allgemeinen Werthaltungen beeinflusst und relativ stabil ist.¹²⁷ Damit bindet er Subjektivität sofort an das Wissen und macht deutlich, dass Wissens Elemente und Beziehungen zusammengehören. Seine Überlegungen haben die Effizienz, Wissen unter dem Aspekt der Subjektivität zu betrachten, allerdings bezieht er es nur auf die Entstehung von Begründungswissen und vernachlässigt damit weitere Aspekte der Individualität einer Lehrperson und kann damit auch nicht beantworten, woher die

¹²⁵ Vgl. Baumert, J.; Kunter, M.: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrgang, Heft 4/2006, S. 497-504.

¹²⁶ Vgl. Baumert, J.; Kunter, M.: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrgang, Heft 4/2006, S. 506.

¹²⁷ Vgl. Dann, H.-D.: Lehrerkognition und Handlungsentscheidungen. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Opladen 2000, S. 87.

Begründungen gespeist werden.

In einer Untersuchung über den Zusammenhang von Überzeugungen und Handlungen bei Lehrern stellten LEUCHTER, PAULI, REUSSER und LIPOWSKY fest, dass man Überzeugungen an sich strukturieren muss. Einerseits sind sie handlungsfern (subjektive Theorien) und andererseits sind sie verhaltensnah und an Situationen gebunden.¹²⁸ Sie mussten feststellen, dass sich handlungsferne Überzeugungen nicht unmittelbar auf die Gestaltung des Unterrichts auswirken und resümierten, dass theoretisch begründete Leitideen zwar akzeptiert aber ohne dafür erforderliche didaktische Kompetenzen nicht umgesetzt werden können. Und diese werden nur erfolgreich anzueignen sein, wenn sie gleichzeitig und in wechselseitiger Stützung mit dem Erwerb bzw. Veränderungen von Überzeugungen gekoppelt sind.¹²⁹ Interessant an diesen Ergebnissen ist, dass Überzeugungen erst zum Tragen kommen können, wenn sie mit Wissen für eine entsprechende Umsetzungskompetenz unterfüttert sind. Damit werden sie in Handlungen und damit auch im Unterricht beobachtbar, aber erst, wenn auch Kompetenz gekoppelt an Wissen besteht.

OSER, ZUTAVERN und PATRY untersuchten und präzisierten im Rahmen ihrer Überlegungen zur Professionalität bei Lehrern ebenfalls Überzeugungen bzw. subjektive Theorien bzw. ein berufliches Selbst, indem sie das Konstrukt Lehrerethos definierten und es zu erfassen versuchten.¹³⁰ Für sie sind es „ (...) handlungsleitende Kognitionen, die sich auf reale oder realistische berufliche Entscheidungssituationen

¹²⁸ Vgl. Leuchter, M.; Pauli, C.; Reusser, K.; Lipowsky, F.: Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2006, 9. Jahrgang, Heft 4, S. 565-566.

¹²⁹ Vgl. Leuchter, M.; Pauli, C.; Reusser, K.; Lipowsky, F.: Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2006, 9. Jahrgang, Heft 4, S. 577.

¹³⁰ Vgl. Oser, F.; Zutavern, M.; Patry, J.-L.: Professionelle Lehrermoral: Das „gelebte Wertesystem“ von Lehrerinnen und seine Veränderbarkeit. In: Alisch, L.-M.; Baumert, J.; Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 228.

beziehen.“¹³¹ In diesen Entscheidungssituationen geht es um Werte, die sich oftmals gegenüberstehen und für die eine optimale Lösung gefunden werden soll. Also benötigt der Lehrer moralische Standpunkte, um didaktische und pädagogische Entscheidungen treffen zu können¹³². In fortführenden Überlegungen und durchgeführten Untersuchungen zu Dimensionen des Lehrereethos nennen und bestätigen sie die Dimensionen Verantwortung, Gerechtigkeit, Fürsorge, Wahrhaftigkeit und Engagement.¹³³

Bearbeitete Theorien zeigen, dass neben Wissens- und Könnensbeständen bei Lehrern das Wirken subjektiver Kategorien als sicher angenommen wird. Um sie beschreibbar zu machen, gehen Modelle verschiedenen Wege: Sie integrieren das subjektive Selbst und weisen ihm eine ordnende Funktion zu, sie betrachten Werthaltungen und Überzeugungen als zusätzliche Kategorie und strukturieren sie detailliert, sie koppeln es an das Wissen des Lehrers und stellen Beziehungen her, sie untersuchen die Wirkung handlungsferner Überzeugungen und finden die notwendige Verknüpfung mit Kompetenz und sie werden mit Dimensionen gefüllt, die einen moralischen Standpunkt zur Entscheidungsfindung beschreiben.

Zusammenführend zeigt sich, dass alle Modelle die Intention verfolgen auszuloten, wie subjektive Überlagerungen von Wissen aussehen, wie sie strukturiert sind, wie sie erhoben werden können, welchen Einfluss sie auf die Arbeit des Lehrers haben und wie an ihnen gearbeitet werden kann.

TAUSCH fand in weitreichenden Untersuchungen heraus, dass Haltungen von

¹³¹ Vgl. Oser, F.; Zutavern, M.; Patry, J.-L.: Professionelle Lehrermoral: Das „gelebte Wertesystem“ von Lehrerinnen und seine Veränderbarkeit. In: Alisch, L.-M.; Baumert, J.; Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 230.

¹³² Vgl. Oser, F.; Zutavern, M.; Patry, J.-L.: Professionelle Lehrermoral: Das „gelebte Wertesystem“ von Lehrerinnen und seine Veränderbarkeit. In: Alisch, L.-M.; Baumert, J.; Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 230.

¹³³ Vgl. Oser, F.; Zutavern, M.; Patry, J.-L.: Professionelle Lehrermoral: Das „gelebte Wertesystem“ von Lehrerinnen und seine Veränderbarkeit. In: Alisch, L.-M.; Baumert, J.; Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 231 und 241.

Lehrern zu identifizieren sind, die für das persönliche und fachliche Lernen von Schülern nachweisbare Wirkung haben. Sie bestehen in einfühlsamem Hören in die Welt des Schülers (Empathie), Respektieren der Wirklichkeit des Schülers sowie dem Echtsein des Lehrers als Persönlichkeit.¹³⁴ Diese Haltungen beziehen sich auf das gesamte Arbeitsfeld eines Lehrers, verdeutlichen eine hohe Identifikation mit dem Beruf des Lehrers, zeigen Wertbindungen, epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien, können handlungsfern und verhaltensnah sein, verbinden dafür Haltungen mit Wissen und Können und sind auch Ausdruck eines Lehrerethos. So evident einerseits und unscharf andererseits diese Haltungen nach TAUSCH sind, lassen sie sich doch genauer beschreiben und dann empirisch erheben.

TAUSCH stellte fest, dass Lehrer mit diesen Überzeugungen und Haltungen sich anders im Klassenraum verhalten. Sie arbeiten weniger dirigierend, fördern die Schüleraktivität, machen mehr Angebote, bieten Alternativen an und arbeiten mit umfangreichem Material, das sie ihren Schülern zur Verfügung stellen. Dabei reden sie weniger im Unterricht, haben mehr Augenkontakt, sind ausgeglichen, gehen mehr auf das Fühlen und die Bedürfnisse ihrer Schüler ein, hören sich diese an und richten ihren Unterricht an deren Bedürfnissen aus. Ihre Persönlichkeit zeigen sie offen, indem sie Wechselgespräche zulassen und authentisch sind.¹³⁵

Betrachtet man die drei Haltungen als Prozess, zeigt sich das einfühlsame Hören in einem genauen Hinterfragen der momentanen Situation des Schülers. Der Lehrer fragt sich, wie erlebt er die Situation gerade, warum verhält er sich so und versteht die Lage seiner Schüler. Damit respektiert er auch ihre Wirklichkeit und er begegnet ihr mit Interesse und Achtung. Seine Schüler fühlen seine ehrliche Zuwendung und sind sich seiner Unterstützung in und außerhalb des Unterrichts sicher. Dabei tritt der

134 Vgl. Tausch, R.: Die Förderung des persönlichen Lernens des Lehrers-notwendig für persönliches und fachliches Lernen der Schüler. In: Mutzeck, W. (Hrsg.); Pallasch, W. (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen. Basel 1983, S. 279.

135 Vgl. Tausch, R.: Die Förderung des persönlichen Lernens des Lehrers-notwendig für persönliches und fachliches Lernen der Schüler. In: Mutzeck, W. (Hrsg.); Pallasch, W. (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen. Basel 1983, S. 281.

Lehrer echt und ohne Fassade seinen Schülern entgegen, er gibt sich so, wie er ist.

Die Beschreibung von Wissen und Können von Lehrern muss immer mit der Überlagerung durch subjektive Kategorien vernetzt werden. Herausfordernd an dieser Aufgabe ist, dass getrennte Beschreibungen ihrer Natur nach nicht dem Faktum entsprechen aber aus verfahrenstechnischen und erkenntnistheoretischen Gründen erforderlich sind.

3.5 Ein Modell der professionellen Handlungskompetenz

Folgendes Kapitel hat zur Aufgabe, die gewonnenen Erkenntnisse über Lehrerwissen, Lehrerkompetenzen, Lehrerprofession und subjektiven Überlagerungen zusammenzuführen und dabei ein Modell professioneller Handlungskompetenz zu konstruieren.

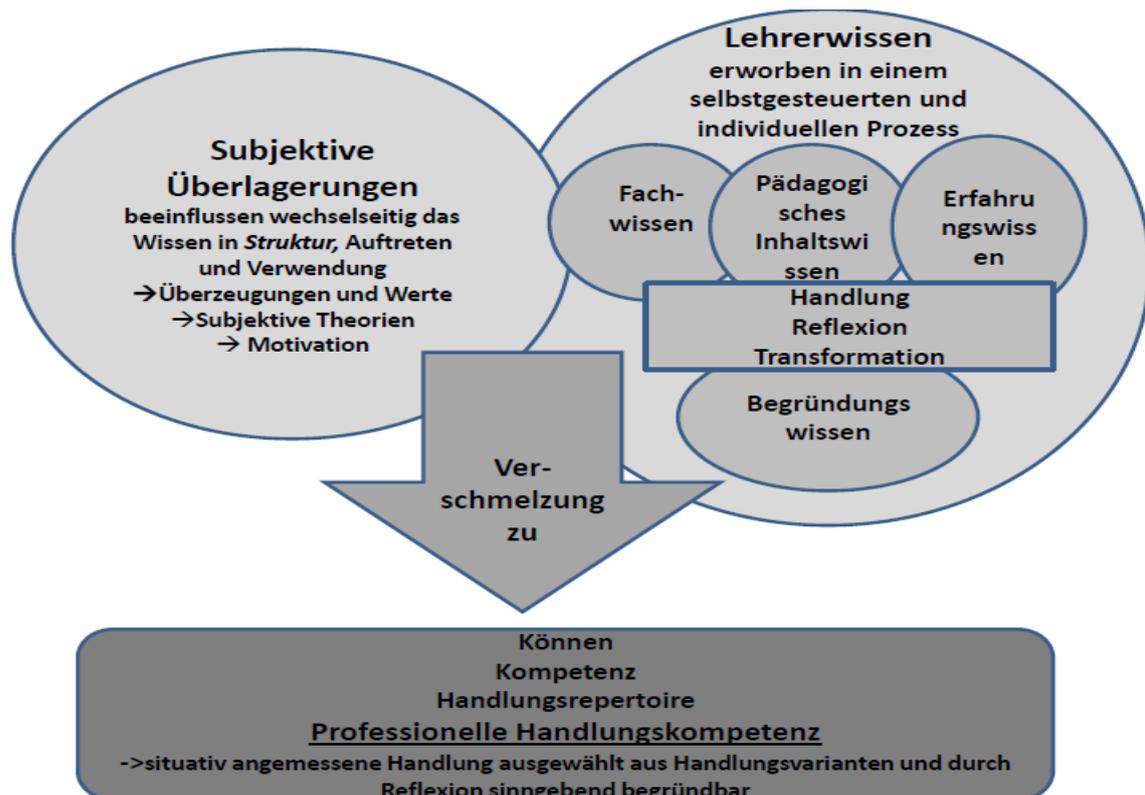


Abbildung 1: Modell der professionellen Handlungskompetenz

Professionelle Handlungskompetenz hat als Grundlage erforderliches Wissen. Im Lehrerberuf sind das Fachwissen und pädagogisches Inhaltswissen. Diese Wissensbestände beinhalten neben dem wissenschaftlichen Wissen über die Fachwissenschaft auch das Verständnis über die Vermittlungsbedeutung- und Möglichkeit dieses Wissens (pädagogisches Inhaltswissen) und das in der schulischen Praxis durch Handlung erworbene Erfahrungswissen. Intensive Auseinandersetzung mit dem Erfahrungswissen durch Vorgänge von Reflexion verbindet Fachwissen und pädagogisches Inhaltswissen zu Begründungswissen. Diese Form von Wissen erlaubt dem Lehrer, Handlungen auf der Basis anerkannter Theorien zu erklären, zu bewerten, ihnen Sinn zu geben und sie zu legitimieren. Im Falle einer negativen Bewertung ermöglicht das Begründungswissen Handlungsmodifikationen und Weiterentwicklung. Die Aneignung, Strukturierung und Verwendung aller geschilderten Wissensbestände ist ein zutiefst individueller Prozess und von den subjektiven Überzeugungen, Werten, Theorien und der Motivation überlagert. Überlagert meint hier, dass subjektive Kategorien den individuellen Weg der Aneignung der jeweiligen Wissensbestände steuern und auch die Verbindung der einzelnen Bestandteile prägen. Die Verwendung erworbenen Wissens (und auch die Verwendung selbst ist individuell) in der Handlung verändert die Wissensbestände, die dann wieder Einfluss auf neue Handlungen nehmen.

Der subjektiv geprägte Lernprozess ist dann erfolgreich, wenn er zu Können führt, also Kompetenz bzw. Handlungsfähigkeit hervorruft. Hat dabei eine Verschmelzung aller Wissensbestände über einen subjektiven Prozess stattgefunden, entsteht Handlungsrepertoire, welches in Situationen handlungsfähig macht, dabei Handlungsmöglichkeiten zur Wahl hat und durch Reflexion diese Handlung begründbar, damit sinngemäß und legitimierbar macht, der Lehrer verfügt über professionelle Handlungskompetenz.

Im Kapitel 1.2 (Lehrerleitbild, Standards und Kompetenzen) standen Standards in der Lehrerbildung als Ergebnis der Reformbestrebungen zur Diskussion und wurden in Kapitel 3 (Wissen und Können des Lehrers) als eingeflossen vermutet.

Immer wenn Lehrerwissen und Können als Fähigkeiten diskutiert werden, finden sich

die Kompetenzlisten der Standards wieder. Verbindet man die Frage aber mit dem erforderlichen Wissen und dem Weg des Wissenserwerbs (die nur unzureichend durch Kompetenzkataloge beantwortet wird), werden die Grenzen besagter Listen deutlich. Kompetenzen sind an erforderliches Wissen gebunden und werden auf unterschiedlichen Wegen zu Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber gerade diese Wege sind die essenzielle Frage.

Wenn in nachstehender Untersuchung vom Kompetenzkatalog als Basis für zu erfragende vorhandene Lehrerkompetenzen ausgegangen wird, soll zugleich ein Forschungsweg gesucht werden, der die sich *wechselseitig beeinflussende Struktur aller Lehrerwissens- und Könnensbestandteile* aufzuzeigen vermag.

4 Lernen im Prozess der Arbeit

4.1 Graphische Darstellung der Vorgehensweise

Den zu untersuchenden Lernprozess von Direkteinsteigern beachtend sollen im Kapitel 4 Theorien aus verschiedenen Bereichen der Wissensgemeinschaft besprochen werden. Dabei soll es gelingen, verschiedene Erkenntnisse zutreffend auf alle vermuteten Aspekte dieses Lernprozesses einzubeziehen.

Um die Vorgehensweise dieses Teiles theoretischer Fundierung vorweg zu erläutern, wird folgende graphische Darstellung zur Illustration einbezogen. Die zuspitzende Form weist auf zunehmende Fokussierung des Lernens in der Handlung, unabhängig zunächst noch welcher Handlung, über das Lernen im Prozess der Arbeit, beeinflusst von der Berufsbiographie auf das Lernen im Lehrerberuf - dem Untersuchungsgegenstand - hin.

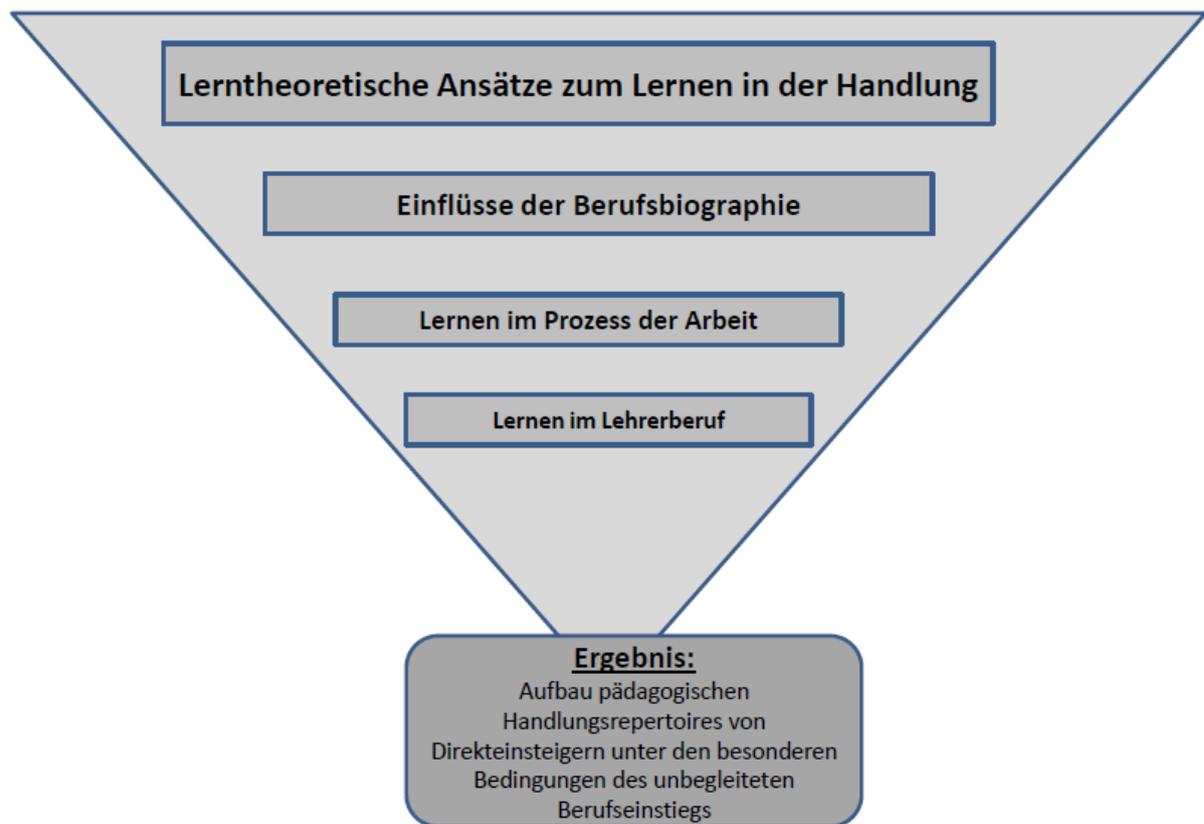


Abbildung 2: Graphische Darstellung Kapitel 4 (Lernen im Prozess der Arbeit)

Im Kapitel 5 (Verknüpfung theoretischer Fundierung mit Arbeitshypothesen) wird diese Darstellung wieder aufgegriffen und mit Hilfe einer Zusammenfassung des Kapitels 4 (Lernen im Prozess der Arbeit) zu Arbeitshypothesen für anstehende Untersuchung verknüpft.

4. 2 Lerntheoretische Ansätze

4.2.1 Notwendigkeit lebenslangen Lernens als Indiz konstruktivistisch geprägten Lernens

Menschen lernen durch das Tätigsein und in ihrer Auseinandersetzung mit sich täglich stellenden Aufgaben. Das Lernen ist eine permanente Anforderung und erstreckt sich einerseits auf die institutionellen Formen der Aus- und Weiterbildung und andererseits auf sich ergebende Handlungsanforderungen. Dabei werden 80% der Lernaktivitäten von den Lernenden selbst organisiert und vollziehen sich in den

sich ihnen stellenden Anforderungen ihrer Lebenswelt.¹³⁶

Verstärkend auf die Notwendigkeit des ständigen Lernens wirkt sich die Veränderung der Arbeitswelt aus. Allein die Verkürzung der Halbwertszeit technologischen Wissens führt dazu, dass einmal in einer Ausbildung erworbenes Wissen ständig einer Aktualisierung, Anpassung und Erweiterung durch kontinuierliches Lernen bedarf.¹³⁷ Dabei obliegt dem Arbeitnehmer eine zunehmende Eigenverantwortlichkeit für seinen Lernprozess, in dem er versuchen muss, den wachsenden Lernanforderungen mit selbst organisiertem Lernen zu begegnen.

Die Anforderungsveränderungen der Arbeitswelt zeigen deutlich, dass eine berufliche Qualifikation für die Ausübung von Erwerbsarbeit nicht mehr ausreicht. Nur auf der Basis erworbener Globalkompetenzen, die zu einer Fähigkeit von Wissensaneignung in verschiedenen Situationen führen, kann sich der heutige Arbeitnehmer der Arbeitswelt stellen. Ständiges Lernen wird erforderlich.

Indem diese Anforderungen der Arbeitswelt selbstredend auf den Lernenden bezogen werden, stellt sich die Frage, auf welcher Basis lässt sich dieser Lernprozess beschreiben: Er findet in der Handlung statt, ist also situativ, ist unabhängig einer pädagogischen Zielstellung und selbst bestimmt und selbst gesteuert. Dies sind Merkmale des Lernens auf der Basis des Konstruktivismus, der Lernen immer als Ergebnis der Verarbeitung von Anregungen auf einer ganz individuellen Basis, biographischer Entwicklung und situativer Einbettung versteht. Auch in der Beschreibung grundlegender Prinzipien des konstruktivistischen Denkens durch WERNING bestätigt sich das Indiz, dass gegenwärtig erforderliches Lernen in der Arbeitswelt konstruktivistisch geprägt ist¹³⁸. Er beschreibt einerseits die Beziehung des lernenden Subjektes zu seiner Umwelt, die durch dieses nicht direkt

¹³⁶ Vgl. Bergmann, B.: Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In: Bergmann, B. u.a.: Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Münster 2000, S. 11.

¹³⁷ Vgl. Bergmann, B.: Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In: Bergmann, B. u.a.: Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Münster 2000, S. 13.

¹³⁸ Vgl. Werning, R.: Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik!? In: Pädagogik 50 (1998), Heft 7/8, S. 39-40.

abgebildet oder erkannt werden kann und nur von einer vorhandenen subjektiv determinierten Erfahrungsfähigkeit ausgehend eine individuelle Konstruktion dieser Wirklichkeit leisten kann.¹³⁹ Andererseits weist er auf die Besonderheiten des lernenden Subjektes hin, denn dessen Struktur bestimmt die Wirkung der von außen kommenden Anregung. Damit werden direkte und instruktive Interaktionsbeziehungen unmöglich. Zudem weist er darauf hin, dass diese individuellen Strukturen eine Geschichte haben und damit einer entsprechenden Dynamik unterliegen. Die interne Konstruktion der Wirklichkeit ist also Ergebnis einer Biographie.¹⁴⁰ Bezieht man dieses konstruktivistische Denken auf das Lernen heißt das, dass Lernen nur durch die Ermöglichung von Selbstlernen erfolgen kann. Für WERNING bedeutet dies die Anregung des Lernenden, seine Konstruktion von Wirklichkeit zu hinterfragen, zu überprüfen und weiterzuentwickeln.¹⁴¹

Damit wird Lernen zu einem aktiven Prozess, den REINMANN-ROTHMEIER und MANDEL zudem als motiviert und von Interesse geleitet verstehen.¹⁴² Der Lernende übernimmt Steuerungs- und Kontrollprozesse und nur durch seinen individuellen Erfahrungs- und Wissenshintergrund und eigene Interpretationen sind kognitive Prozesse möglich. Dies gelingt zudem nur, wenn das Lernen in spezifischen Kontexten erfolgt, also situativ ist und als sozialer Prozess stattfindet.¹⁴³

Da bis hier dargestellte Überlegungen zum Lernen im Prozess der Arbeit auf Lernen mit konstruktivistischer Basis hindeuten, werden alle weiteren im Kapitel 4 (Lernen im Prozess der Arbeit) exemplarisch besprochenen Theorien dieser Basis weiter folgen.

¹³⁹ Vgl. Werning, R.: Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik!? In: Pädagogik 50 (1998), Heft 7/8, S. 39.

¹⁴⁰ Vgl. Werning, R.: Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik!? In: Pädagogik 50 (1998), Heft 7/8, S.40.

¹⁴¹ Vgl. Werning, R.: Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik!? In: Pädagogik 50 (1998), Heft 7/8, S.41.

¹⁴² Vgl. Reinmann-Rothmeier, G.; Mandel, H.: Lernen auf der Basis des Konstruktivismus. In: Computer und Unterricht 23 (1996), S. 41.

¹⁴³ Vgl. Reinmann-Rothmeier, G.; Mandel, H.: Lernen auf der Basis des Konstruktivismus. In: Computer und Unterricht 23 (1996), S. 41.

4.2.2 Modell des Lernens in der Handlung

Wissen und Handeln müssen zusammenspielen, um die Bewältigung von Aufgaben in der Praxis sicherzustellen. Dabei stellen sich die Fragen, wie verknüpfen sich Wissen und Handlung, stellt zuvor erworbenes Wissen die Grundlage für eine erfolgreiche Handlung dar und wie wird dieses Wissen in Handlung transformiert? Allerdings sind Praxissituationen so komplex und einzigartig, dass es sich nur schwer vorstellen lässt, dass erworbene Wissensbestände in unmittelbare Handlungsanforderungen umgesetzt werden können. Die zunächst anstehende Erlernung der Theorie mit einer späteren Anwendung genügt nicht der Erklärung.

Vielmehr scheint Wissen etwas Dynamisches zu sein, das sich im Hinblick auf Handlung generiert. Für ALTRICHTER existiert es nicht als Wissensbestand und damit als Planungsgrundlage für eine Handlung, sondern es entsteht aus Situationen und allenfalls kann es nach einer Handlung als Wissen abgeleitet und aus der Handlungsbindung gelöst werden.¹⁴⁴ Auch hier zeigt sich, dass das lernende Subjekt mit seiner inneren Struktur und seiner Beziehung zur Umwelt diesen Lernprozess entscheidend beeinflusst.

Verschiedene Modelle des Lernens in der Handlung versuchen nun diesen Prozess darzustellen. BAUER zeigt mit seinem Modell, dass man Handeln lernt, indem man aufgrund seiner bisherigen Erfahrungen probiert der Situation gerecht zu werden.¹⁴⁵ SCHÖN ergänzt, dass in dieser Situation anwendbares Wissen einerseits vorhanden ist, andererseits neu aus dieser Handlung abgeleitet wird. In diesem Moment stellt es sich als nicht verbalisierbar dar, es ist implizit und es zeigt sich in vorhandenen Handlungsmustern. Also ist das Wissen als in den Handlungen liegend zu verstehen.¹⁴⁶ Fortschreitend erläutert BAUER weiter, wenn nun der Lernende in eine

¹⁴⁴ Vgl. Altrichter, H.: Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, H. G. (Hrsg.) : Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck 2000, S. 215.

¹⁴⁵ Vgl. Bauer, H. G. u.a.: Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld 2006, S. 30.

¹⁴⁶ Schön, D. A.: The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York 1983, p. 49.

neue Handlungssituation gelangt, wird der Lösungsversuch - beruhend auf vorhandenem Wissen - Probleme hervorrufen. Treten diese nicht auf, reicht vorhandenes Wissen und es kommt zu keinem Lernprozess. Aber eben jene auftretenden Probleme veranlassen den Lernenden, sich der Situation erneut zuzuwenden und nach einer Lösung zu suchen. Hier findet ein Zusammenspiel von Denkprozessen und praktischer Erfahrung statt und es wird gegebenenfalls auch auf externes Wissen zurückgegriffen.¹⁴⁷ Im Folgenden erfolgt ein erneuter Handlungsversuch, der den Charakter eines Experimentes hat. Dabei ist für den Fortgang des Lernprozesses die sich nun einstellende Situation entscheidend: War die erneute Handlung erfolgreich bzw. erfolglos? Im letzteren Fall beginnt der Prozess von neuem und es werden Handlungsschleifen bis zum sich einstellenden Erfolg durchlaufen. Der Erfolg hat eine herausgehobene Funktion im Lernprozess des Handelnden, denn er überprüft und bewertet den neuen Handlungsansatz. Beherrscht der Lernende den Handlungszusammenhang, hat er neues Können erworben.¹⁴⁸ So fasst BAUER zusammen: „Können bildet sich also diesem Ansatz zufolge nicht durch Wissensaufnahme, sondern durch *lernendes Handeln*.“¹⁴⁹

Allerdings bleibt hier die Frage zu klären, woher generiert der Lernende in erkannter Handlungssituation erforderliches Wissen für den erneuten Handlungsversuch? Genau in dieser Phase scheinen stattfindende Denkprozesse, die sich intensiv mit der Sache auseinandersetzen und nach Antworten suchen, als Erklärung nicht auszureichen. Bleibt die Frage, erfolgen diese Prozesse bewusst oder unbewusst, finden sie in der Handlung oder danach statt, gibt die Handlungssituation genügend Zeit für diese Denkprozesse und wie fügt sich hier die Einbeziehung vorhandener Wissensbestände in diesen Lernprozess ein? Deutlich ist aber, der Lernende konstruiert sein Bild der Wirklichkeit und ist dabei von seiner individuellen Struktur

147 Vgl. Bauer, H. G. u.a.: Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld 2006, S. 33.

148 Vgl. Bauer, H. G. u.a.: Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld 2006, S. 33.

149 Bauer, H. G. u.a.: Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld 2006, S. 34.

und seiner Beziehung zur Umwelt geprägt. Er lernt an eine Situation gebunden als experimentellen Vorgang mit begleitender Selbstüberprüfung und Selbstreflexion.

SCHÖN beschreibt oben angerissene Lernmodelle weiter und versteht das entstehende Können nicht nur als dynamisch und aus der Ableitung der Handlung entstanden, sondern differenziert es auch weiter und versucht aufgeworfene Fragen nach der Generierung erforderlichen Wissens für Handlungssituationen zu klären. Dabei nimmt er verschiedene Aggregatzustände von Handlung und Wissen an, um komplexe praktische Tätigkeiten realistisch zu beschreiben.¹⁵⁰

Er nimmt zunächst einen *Handlungstyp I* mit *Wissen-in-der-Handlung* an („tacit knowing-in-action“): „Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel of the stuff with which we are dealing.“¹⁵¹ Dieses Handeln ist dadurch gekennzeichnet, dass sich der Handelnde sich seines Handelns nicht bewusst ist, er weiß nicht, wie er dieses Wissen erlernt hat, er kann es auch nicht verbal beschreiben und er trennt nicht zwischen Denken und Handeln.¹⁵²

In der *Handlung Typ II: Reflexion-in-der-Handlung* geht SCHÖN davon aus, dass zur Lösung von Problemen das unausgesprochene Wissen, das in der Handlung existiert, nicht mehr ausreicht. Der Lernende benötigt Reflexion-in-der-Handlung. „Reflection-in-action (...) is central to the art through which practitioners sometimes cope with troublesome „divergent“ situations of practice.“¹⁵³

ALTRICHTER versteht die Beschreibung dieses Handlungstyps dahingehend, dass nach der Erkenntnis des Problems dieses in eine bekannte Analogie überführt wird.

150 Vgl. Schön, D. A.: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York 1983, p. 49.

151 Schön, D. A.: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York 1983, p. 49.

152 Vgl. Schön, D. A.: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York 1983, p. 50.

153 Schön, D. A.: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York 1983, p. 54-55.

Also eine Verbindung zu bekannten Mustern gesucht und an diese angepasst wird. Mit der Einordnung des Problems in diese Lösungsstrategie liegt bereits der Lösungsansatz vor. Bei der sich anschließenden Lösungsumsetzung beachtet das dafür eingesetzte Experiment stets die praktischen Konsequenzen und versucht die eingetretene Situation ganzheitlich zu bewerten.¹⁵⁴

Wissen-in-der-Handlung stellt sich also als ein unausgesprochenes Wissen, das in der Handlung zur Anwendung kommen kann dar. Die Reflexion geschieht im Handlungsverlauf und kennzeichnet eine ausgebildete Profession.

Treten allerdings gravierende Lösungsprobleme auf wird es erforderlich, die Situation bewusst zu machen und sich von der Handlung zunächst zu distanzieren. SCHÖN spricht von „Reflecting-in-practices (...)“¹⁵⁵ und meint damit einen *Typ III von Handlung: Reflexion-über-die-Handlung*.¹⁵⁶ Hier verlangsamt sich der Lernprozess, er wird unterbrochen und es bleibt die Möglichkeit, die Situation transparent und besprechbar zu machen. SCHÖN führt dazu aus, dass der Lernende die Situation erklären kann, er versteht sie, er kann sein Handeln bewusst anpassen und korrigieren.¹⁵⁷ Und ALTRICHTER ergänzt, dass sich so neue Möglichkeiten der Analyse und Optimierung der Handlung eröffnen.¹⁵⁸

Die Darstellung verschiedener Handlungstypen zeigt, wie das lernende Subjekt seine eigene individuelle Sicht der Wirklichkeit, seine Konstruktion von Wirklichkeit hinterfragt, überprüft, weiterentwickelt oder verwirft bzw. bestätigt. Dieser

¹⁵⁴ Vgl. Altrichter, H.: Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, H. G. (Hrsg.) : Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck 2000, S. 206.

¹⁵⁵ Schön, D. A.: The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York 1983, p. 61.

¹⁵⁶ Vgl. Altrichter, H.: Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, H. G. (Hrsg.) : Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck 2000, S. 206.

¹⁵⁷ Vgl. Schön, D. A.: The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York 1983, p. 60-61.

¹⁵⁸ Vgl. Altrichter, H.: Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, H. G. (Hrsg.) : Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck 2000, S. 209.

Lernprozess ist aktiv und an die Situation gebunden.

4.2.3 Bedeutung von Reflexion im Lernprozess

SEVSAY-TEGETHOFF meint, dass das Lernen in der Handlung instruktional unterstützt werden kann durch eine den Lernprozess begleitende Reflexion. Dabei führt der reflektierte Umgang mit Fehlern zu neuem Wissen und die Reflexion wird zur wichtigsten Komponente des Lernens in der Handlung.¹⁵⁹

Zunächst stellt sich die Frage, was Reflektieren eigentlich meint - ist eine Analyse der erlebten Handlungen oder Teile ihrer gemeint? Hier macht es sich erforderlich, die Begriffe Analyse und Reflexion voneinander abzugrenzen. MÜHLHAUSEN unterscheidet diese Kategorien, indem er feststellt, dass durch eine Analyse komplexe Sachverhalte unter vorher gefassten Aspekten in Teilaspekte zerlegt und untersucht werden und mit theoretischen Konzepten in Verbindung gebracht werden. Reflektieren stellt dahingegen ein Nachdenken ausgehend von der Person des Handelns dar. Sie entscheidet selbst, welche Gesichtspunkte sie einschätzt und auf sich selbst zurückwirft mit dem Ziel, zukünftiges Handeln zu verbessern.¹⁶⁰ Nachdenken als Erklärung für Reflexion allein reicht nicht aus, denn dann würde die hervorgehobene Stellung von Reflexion im Lernprozess nicht begründet sein. KORTHAGEN ergänzt daher dem Nachdenken über die Handlung noch nachfolgende Versuche und Erlebtes strukturieren bzw. restrukturieren.¹⁶¹

In der Literatur finden sich verschiedene Darstellungen, die den Prozesscharakter der Reflexion betonen. MEYER-MENK setzt Reflexion in den Prozess der Kompetenzentwicklung. Sie geht davon aus, dass Kompetenzen in der praktischen

¹⁵⁹ Vgl. Sevsay-Tegethoff, N.: Bildung und anderes Wissen. Zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung. Wiesbaden 2007, S. 93.

¹⁶⁰ Vgl. Mühlhausen, U.: Hannoveraner Unterrichtsbilder-Szenarien und Leit motive für den Einsatz in der Lehrerausbildung. In: Mühlhausen, U. (Hrsg.): Unterrichten lernen mit Gespür. Baltmannsweiler 2005, S. 19.

¹⁶¹ Vgl. Korthagen, F. A. J., u .a.: Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg 2002, S. 63.

Tätigkeit entwickelt werden. Diese entstehen in einem mehrphasigen Prozess, der Aktion, Reflexion und Reformulierung beinhaltet.¹⁶² Schlüsselstellung hat hierbei die Reflexion, denn sie ermöglicht die psychische Verarbeitung der Aktion und erlaubt im Ergebnis die Reformulierung. MEYER-MENK spricht in diesem Zusammenhang von reflexiver Handlungsfähigkeit, die sie in engem Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung sieht. Erst durch Reflexion ist das Individuum in der Lage, selbstständig, kritisch, individuell und mit gesellschaftlicher Mündigkeit zu handeln.¹⁶³ Auch in der Darstellung der Arten von Reflexion durch SEVSAY-TEGETHOFF zeigt sich ihr Prozesscharakter und zugleich ihre Vielschichtigkeit: (1) Reflexion als gesamtheitliche Erinnerung gemachter Erfahrungen; (2) Reflexion als eine Beobachtung, an die Emotionen geknüpft sind und (3) Reflexion als die Aufnahme von Erfahrung durch erfolgte Bewertung in das eigene System von Wissen.¹⁶⁴ Also Reflexion, die eine Einordnung von gemachten Erfahrungen im praktischen Handeln in ein eigenes Bild von Wirklichkeit, geknüpft und unterstützt durch gekoppelte Empfindungen erzeugt, ermöglicht einen Lernprozess in der Handlung. SEVESAY-TEGETHOFF resümiert umgekehrt, dass bloßes Nachahmen in der Handlung durchaus zu einer gewissen Lebenstüchtigkeit führen kann, diese aber dann auf kleinere Ausschnitte beschränkt bleibt und „(...) erkenntnismäßig blind und ohne kritische Reflexion“¹⁶⁵ sein wird.

Im Prozess des Lernens wirkt Reflexion derart, dass wenn ein Lernender in eine Handlungssituation gelangt er versuchen wird, sie zu meistern, er macht Erfahrungen. Im Nachhinein wird er auf gemachte Erfahrungen zurückblicken, er reflektiert. Deutlich werdende Defizite ermöglichen ihm die Findung neuer

¹⁶² Vgl. Meyer-Menk, J. : Reflexive Handlungsfähigkeit als Zielpunkt von Kompetenzentwicklung. In: Jenewein, K. u.a.: Kompetenzentwicklung in Arbeitsprozessen. Baden-Baden 2002, S. 55.

¹⁶³ Vgl. Meyer-Menk, J.: Reflexive Handlungsfähigkeit als Zielpunkt von Kompetenzentwicklung. In: Jenewein, K. u.a.: Kompetenzentwicklung in Arbeitsprozessen. Baden-Baden 2002, S.56.

¹⁶⁴ Vgl. Sevsay-Tegethoff, N.: Bildung und anderes Wissen. Zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung. Wiesbaden 2007, S. 93.

¹⁶⁵ Sevsay-Tegethoff, N.: Bildung und anderes Wissen. Zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung. Wiesbaden 2007, S. 93.

Lösungsansätze, die nach einer Erprobung als erfolgreich oder erfolglos durch einen Prozess von Reflexion eingestuft werden. Er verbindet diese Erinnerung mit einer positiven Emotion und kann in einer neuen Handlungssituation schneller diese Möglichkeit erinnern. Gelingt ihm außerdem über eine umfassende Reflexion eine Integration gemachter Lernerfahrungen in sein Wissenssystem, hat er in kommenden Situationen weitere Lösungsansätze zur Verfügung, die auch vielschichtige Probleme lösbar machen.¹⁶⁶

Lernen in Handlungen ist ein alltäglicher Vorgang, der zunehmende Bedeutung besitzt, denn oftmals ist er der einzig zur Verfügung stehende Lernweg. Aus ihm entsteht dynamisches Wissen, das durch die Handlung - begleitet und gesteuert von einem Prozess von Reflexion - erworben wurde und sich sofort als Handlungsrepertoire darstellt. Dabei kann es unbewusst oder bewusst vorliegen, speist aber unabhängig davon das Repertoire. Tatsächliche Handlungskompetenz zeigt sich aber erst, wenn der Prozess der Reflexion auf Theorien zur Begründung der Handlungen zurück greifen kann und diese begründbar macht.

4.2.4 Selbstgesteuertes bzw. informelles Lernen

Anstehende Handlungen stellen für den Lernenden oftmals große Herausforderungssituationen dar. Ist er zudem in einer Situation außerhalb einer fremd organisierten oder institutionell gesteuerten Lernsituation, muss er sich ganz auf sich verlassen und organisiert seinen Lernprozess selbst. In diesem Zusammenhang gibt es in der Literatur eine Fülle von synonym gebrauchter Begriffe, wie zum Beispiel selbstgesteuertes Lernen, selbstorganisiertes Lernen, selbstbestimmtes Lernen und informelles Lernen. Allen Begriffen, ob sie nun eher vom lernenden Subjekt ausgehen, eher auf den Lernprozess bezogen sind oder die Merkmale der Umgebungsbedingungen berücksichtigen, meinen einen aktiven Prozess von Gestaltung des Lernprozesses durch den Lernenden im Dienste eigener

¹⁶⁶ Vgl. Korthagen, F. A. J., u .a.: Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrtätigkeit. Hamburg 2002, S. 49.

Lerninteressen und jenseits von Bildungseinrichtungen.¹⁶⁷ Dieser aktive Prozess ermöglicht dem Lernenden, sich flexibel an die veränderten Anforderungen seiner Lebens- und Arbeitswelt anzupassen und dabei übernimmt er eigenverantwortlich die Organisation seines Lernens.

Zunächst sei zur Klärung informellen Lernens auf Lernort und Zielsetzung als Bezugsgrößen hingewiesen. STRAKA unterscheidet in Übertragung auf die lernende Person in Lernen unter pädagogischer Zielsetzung in Bildungseinrichtungen als formelles Lernen und Lernen ohne primäre pädagogische Zielsetzung außerhalb von Bildungseinrichtungen als informelles Lernen. Die dazwischen liegenden Mischformen bezeichnet er als non-formales Lernen. Damit ist informelles Lernen nicht planmäßig und ergibt sich aus dem Lebenszusammenhang heraus.¹⁶⁸ Allerdings zeigen weitere Begriffsdifferenzierungen, dass die organisatorische Abgrenzung nicht ausreicht. OVERWIEN versucht informelles Lernen eher als prozessorientierte Kategorie zu sehen, wobei er verschiedene Sichtweisen einbezieht.¹⁶⁹ Zunächst weist er darauf hin, dass immer zwei Perspektiven in einem Lernprozess zu betrachten sind: Eine Seite ist das lernende Subjekt, das sich aktiv aus der alltäglichen Konfrontation eigene Fragen erschließt. Die zweite Perspektive betrifft die Lernumgebung, die wesentlich an der Entstehung der Fragen des Lernenden beteiligt ist. Und so macht er informelles Lernen anhand definierbarer oder im Nachhinein definierbarer Lernsituationen fest. Wird zudem vom Lernenden die Lernsituation im Nachhinein als solche identifiziert, kann nach OVERWIEN auch von implizitem Lernen gesprochen werden. Damit versteht sich informelles Lernen als ein lückenloser Zusammenhang zwischen selbstgesteuertem und

167 Vgl. Hoffmann, N.; von Rein, A.: Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biographischer Reflexion. Bad Heilbrunn/Obb. 1998, S. 8.

168 Vgl. Straka, G. A.: Lernen unter informellen Bedingungen. In: Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel-Wandel durch Lernen. Münster 2000, S. 23.

169 Vgl. Overwien, B.: Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster 2002, S. 19.

außeninduziertem Lernen außerhalb von formalen Bildungsangeboten.¹⁷⁰ In einer ergänzenden Sichtweise bezieht er außerdem Lernangebot (formal) und Lernnachfrage (informell) ein. Damit ist informelles Lernen zudem eine individuelle Nachfrage nach Lernen außerhalb der institutionellen Lernangebote.¹⁷¹ Und um den Begriff des informellen Lernens weiter ergänzend zu klären, integriert er Lernarten und bezieht sich auf das betriebliche Erfahrungslernen nach DEHNBOSTEL. Dieser verbindet Erfahrungslernen mit implizitem Lernen und versteht unter beiden in der Summe dann informelles Lernen als ein Lernen in der Handlung. Dabei bringt die Summe des informellen Lernens Erfahrungswissen hervor und wird in Ergänzung mit Theoriewissen Handlungswissen bzw. Handlungskompetenz.¹⁷²

Dargestellte Aspekte zur Klärung informellen Lernens zeigen die Nähe zur Begriffskategorie selbstgesteuertes Lernen, warum diese im Folgenden vergleichend besprochen wird.

Auch selbstgesteuertes Lernen ist als Lernen in der Arbeitswelt bzw. in Handlungssituationen verortet. Auf KNOWLES ist es zurückzuführen, dass diese Form des Lernens im Bereich der Erwachsenenbildung genauer dargestellt wurde. Er sieht in dieser Lernform einen vom Individuum selbst hervorgerufenen und mit oder ohne der Hilfe anderer ablaufenden Prozess, der eigene Lernziele beinhaltet, angemessene Lernstrategien sucht und einsetzt und das Lernergebnis beurteilt.¹⁷³ Die Aspekte Subjektbezogenheit und Lernsituation zeigen die Nähe zu informellem

170 Vgl. Overwien, B.: Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster 2002, S. 19.

171 Vgl. Overwien, B.: Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster 2002, S. 20.

172 Vgl. Dehnbostel, P.: Informelles Lernen-Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnungen. In: Dehnbostel, P.; Gonon, P. (Hrsg.): Informelles Lernen-eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002, S. 6.

173 Vgl. Knowles, M. S.: Self-Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers. London 1975, p. 18.

Lernen. Auch STRAKA findet ähnliche Orientierungspunkte und erkennt selbstgesteuertes Lernen dann „(...), wenn eine Person sowohl am Inhalt als auch an der Art des Vorgehens ein Interesse hat, die damit in Beziehung stehenden Emotionen positiv (z.B. Freude) und nicht negativ (z.B. Langeweile) sind, zielbezogen die Strategien des Planens, Organisierens und Bearbeitens einsetzt und diese Prozesse selbst metakognitiv kontrolliert.“¹⁷⁴ Allerdings wird hier - auch unter Einbeziehung von PÄTZOLD - deutlich, dass dem lernenden Subjekt im selbstgesteuerten Lernen eine größere Bedeutung beigemessen wird. PÄTZOLD spricht davon, dass dieses Lernen ein aktiver und vom Lernenden ausgehender Prozess ist und hält ihn deshalb für bedeutungsvoll, weil er dessen Bedürfnissen entspricht. Aus einer konstruktivistischen Sichtweise des Lernens heraus, so PÄTZOLD, kann der Lernende mittels praktischen Handelns und seiner Denkstrategien bzw. -operationen sein Wissen erweitern und verknüpfen. Dies gelingt ihm aber nur, wenn es selbstgesteuertes Lernen ist.¹⁷⁵

Der Versuch der vergleichenden Besprechung von informellem und selbstgesteuertem Lernen kann auch für letzteres kein übereinstimmendes Verständnis in der Literatur ausmachen.

WEINERT hat die Variationsbreite dieses Begriffes zusammengetragen und verdeutlicht mehrere Aspekte: Als selbstgesteuertes Lernen versteht man zum einen, wenn es nicht durch andere Personen beeinflusst wird, außerdem bezeichnet man Lernen auch als selbstgesteuert, wenn es intrinsisch motiviert ist und ohne externe Verstärkung auskommt und zusätzlich bezeichnet selbstgesteuertes Lernen auch einen bewussten, planmäßigen und aktiven Prozess. Außerdem gibt es Begriffsaspekte die institutionelle Bildung einbeziehen und meinen, mit selbstgesteuertem Lernen dann offene Unterrichtsangebote, in denen der Lernende

¹⁷⁴ Straka, G: A.: Selbstgesteuertes Lernen als Chance lebenslangen Lernens? Konzept, empirische Ergebnisse und Konsequenzen. In: Wiesner, G.; Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim 2005, S.177u. 178.

¹⁷⁵ Vgl. Pätzold, G.: Lehrerprofessionalität und selbstgesteuertes Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 104. Band, Heft 1, 2008, S. 125.

eigene Entscheidungen treffen kann oder es dem Lernenden gar ganz offen gelassen wird, ob er überhaupt lernen möchte.¹⁷⁶

Auch STRAKA versucht unter Einbeziehung verschiedener Theorien selbstgesteuertes Lernen zu beschreiben. Für ihn findet selbstgesteuertes Lernen dann statt, „ (...) wenn ausgehend von einem Lernbedarf bzw. einem Lernziel die Interaktion zwischen Lernendem und Gegenstand durch Interesse gekennzeichnet ist, der Lernende Strategien einsetzt, um sich den Inhalt anzueignen, den Einsatz dieser Strategien einer Kontrolle unterzieht und sein erreichtes Lernergebnis einer Evaluation unterzieht.“¹⁷⁷

Auch die von STRAKA benannten Bedingungen, unter denen selbstgesteuertes Lernen stattfindet, unterstreichen die oben genannte Bedeutung des lernenden Subjektes. Indem zudem die Bedingung Interesse verbalisiert wird, die nur vom Lernenden ausgehen kann, wird die aktive Rolle des Lernenden als eigener Gestalter seines Lernprozesses unterstrichen.

Die zentrale Perspektive der Mehrheit der Begriffsüberlegungen zum informellen und selbstgesteuerten Lernen ist aber die Situationsbezogenheit (Lernsituationen in der sich verändernden Arbeitswelt, die eigenverantwortlich bewältigt werden müssen) und findet Anwendung in der Darstellung des Lernprozesses in einer praktischen Herausforderungssituation: Diese lässt den Lernenden in einen Lernprozess treten, weil er ihn durch die Situationsgebundenheit als ernst versteht und mit Interesse annimmt. Alle seine Problemlösungsvorstellungen sind handlungsleitend und werden aus den verschiedensten Quellen unter Anwendung von Kreativität generiert. Nach Anwendung der hypothetischen Lösungsvorstellungen wird durch Beobachtung Erfahrung gesammelt, gedeutet und eingeordnet. Einzelinformationen werden zusammengesetzt und entwickeln sich zu handlungssteuernden Wissens-

¹⁷⁶ Vgl. Weinert, F. E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, 1982/10, S. 99-110.

¹⁷⁷ Vgl. Straka, G. A.: Selbstgesteuertes Lernen im Prozess der Arbeit: Konzeptionelle Überlegungen – empirische Befunde. In: Schelten, A.; Sloane, P. F. E.; Strake, G. A. (Hrsg.): Perspektiven des

zusammenhängen, die durch hinzukommende Informationen und Erfahrungen, die stets einer Evaluation ausgesetzt sind, weiter verändert werden. In diesem Lernprozess sind für HOFFMANN als entscheidendes Moment die andauernde Verarbeitung von Erfahrungen und die dabei entstehende konstruktivistische Form des Erfahrungslernens.¹⁷⁸ Dies bedeutet einerseits, dass aus Beobachtungen und Vergleichen mit bekannten Erfahrungen über einen Prozess von Reflexion ein eigenes Bild der Umwelt beim Lernenden aktiv entwickelt wird und für ihn Erfahrungswissen entsteht. Dass andererseits aber der Vorgang von „Konstruktion“ dafür sorgt, dass das entstehende Erfahrungswissen zu handlungsbereitem Fachwissen wird, weil es mit der Vorstellungswelt des Lernenden verknüpft wurde. Neben Beobachtungen wird zur Lösung von Problemen Fachwissen herangezogen und mit den Beobachtungen verglichen, gleichzeitig findet Austausch mit Experten statt und dabei beeinflussen sich Beobachtungen und eingebrachtes Fachwissen gegenseitig.¹⁷⁹

Zur weiteren Begriffsabgrenzung weist HOFFMANN an dieser Stelle darauf hin, dass für den Erwerb des Fachwissens die ordnende Funktion von organisiertem und institutionellem Lernen eine Hilfe sein kann, die für die Systematik und Weiterentwicklung des in der Handlungssituation erworbenen Erfahrungswissens sorgen kann.¹⁸⁰ Allerdings wird in der Literatur dann nicht mehr von informellem Lernen gesprochen. Für selbstgesteuertes Lernen gilt hingegen, dass es über Lernangebote, die weiter gefasst und offen sind, auch innerhalb von Bildungseinrichtungen mit entsprechenden pädagogischen Zielsetzungen stattfinden kann.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Kategorien informelles Lernen sowie

Lernens in der Berufsbildung. Opladen 1998, S. 77.

178 Vgl. Hoffmann, N.; von Rein, A.: Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biographischer Reflexion. Bad Heilbrunn/Obb. 1998, S. 50..

179 Vgl. Hoffmann, N.; von Rein, A.: Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biographischer Reflexion. Bad Heilbrunn/Obb. 1998, S. 51.

180 Hoffmann, N.; von Rein, A.: Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biographischer Reflexion. Bad

selbstgesteuertes Lernen je nach Klärungsaspekt den Prozess des Lernens in der Handlung entsprechend erhellen.

4.2.5 Unbewusste Momente des Lernens

4.2.5.1 Implizites Lernen

Voranstehende Überlegungen diskutierten das Lernen in der Handlung als einen Prozess, der sich manifestiert an Aktionen, deren Überprüfung, Bewertung und Einordnung in das Weltbild des Lernenden, also einem Prozess von Reflexion. Dabei kann dieser Lernprozess unterschiedlich verortet sein und ist gerade als Lernen in der Handlung eher außerhalb von entsprechenden Institutionen und damit auch eher selbstgesteuert durch das lernende Individuum. In weiterführenden Überlegungen soll nun dieser Lernprozess differenziert werden, denn Lernen in der Handlung ist keineswegs ein inszenierter Vorgang und es drängt sich damit der Charakter der Beiläufigkeit auf. Damit stellt sich die Frage, ist er immer bewusst ausgelöst?

In diesem Zusammenhang wird in der Literatur von implizitem Lernen bzw. Wissen gesprochen, welches sich in der Handlung als eher zufälliges Produkt darstellt. Da es das Lernen in der Handlung weiter erhellt, sind im Folgenden einige stellvertretende Aspekte besprochen.

Der Begriff des impliziten Wissens steht für WINKLER und MANDL im weitesten Sinne als Ergebnis eines unbewussten und beiläufigen Lernens und fokussiert damit unbewusste Erkenntnisprozesse.¹⁸¹

DEHNBOSTEL sieht implizites Lernen neben Erfahrungslernen als Bestandteil des informellen Lernens und hebt ebenfalls hervor, dass Verlauf und Ergebnis dieses Lernprozesses für den Lernenden nicht bewusst und auch nicht reflektiert ablaufen. Dabei wird das Lernen in der Situation unmittelbar erfahren und Regeln oder

Heilbrunn/Obb. 1998, S. 55.

181 Vgl. Winkler, K.; Mandl, H.: Kognitions- und lernpsychologische Zugänge zum informellen Lernen. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung Band 31/32. Köln 2005, S. 49 und 50.

Gesetzmäßigkeiten werden nicht ausgemacht.¹⁸²

STRAKA polarisiert Lernarten nach der Bewusst- und Zielgerichtetheit und unterscheidet explizites Lernen und implizites Lernen. Ergebnis des expliziten Lernens sind dann explizites Wissen und Können, welches dem Lernenden bewusst ist und welches er unter ihm bekannten Bedingungen einzusetzen weiß und zu entsprechendem Handeln veranlasst. Dagegen entsteht nach STRAKA implizites Wissen als ein Ergebnis beiläufigen Lernens, dem jegliche Intentionalität fehlt. Das Lernergebnis stellt sich zufällig ein, ohne dass eine entsprechende Absicht vorlag. Zugleich ist dem Lernenden nicht bewusst, dass er lernt, er weiß nicht, wie er lernt und zusätzlich benötigt er für diesen Lernprozess keine besondere Aufmerksamkeit. Die aus diesem Prozess hervorgegangene Kompetenz steht für weitere Anwendungen zur Verfügung, allerdings ist dies den Anwendern nicht bewusst. Um sie von neuem hervorzubringen, bedarf es immer der entsprechenden Handlungssituation. Findet sich der Handelnde in ihr erneut wieder, ist er dann aber schnell in der Lage, diese zu bewältigen. Da die innere Logik dieser Handlungskompetenz dem Anwender nicht bekannt ist, trifft er hier auf die Grenzen impliziten Lernens: Er kann sich nicht schnell an eine veränderte Handlungssituation anpassen.¹⁸³

Auch für NEUWEG stellt sich implizites Lernen als ein unbewusster Prozess dar, denn weite Teile menschlicher Informationsverarbeitung vollziehen sich nicht erkennbar und sind nur dadurch sichtbar, dass Experten Schwierigkeiten haben, ihr Wissen vollständig in Worte zu fassen, denn Ihre Erfahrungen liegen nicht notwendigerweise in Sprache vor. Auch zeigt sich, dass das Wissen um Regeln

182 Vgl. Dehnbostel, P.: Informelles Lernen-Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnungen. In: Dehnbostel, P.; Gonon, P. (Hrsg.): Informelles Lernen-eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002, S. 6.

183 Vgl. Straka, G.: A.: Selbstgesteuertes Lernen als Chance lebenslangen Lernens? Konzept, empirische Ergebnisse und Konsequenzen. In: Wiesner, G.; Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim 2005, S. 167 und 168.

allein nicht zu kompetentem Handeln in komplexen Situationen führt.¹⁸⁴

Es bleibt einzuschätzen, dass implizites Lernen den Lernprozesses in der Handlung zu einem gewissen Teil erhellen kann: Stets werden auch unbewusst Erkenntnisse gewonnen, gespeichert und in gleichen Situationen wieder abgerufen. Da aber der bewusste Moment der Reflexion, um über eine bewusste Einordnung neuer Erfahrungen neues Wissen und Können hervorzubringen, fehlt, kann es nicht zu Begründungswissen führen. Sehr wohl kann implizites Lernen aber jederzeit in die Phase der Bewusstheit treten und damit auslösender Moment für Reflexion sein. Zugleich bringt implizites Lernen in ablaufenden Handlungen erforderliche Routinen hervor und ermöglicht damit Aufmerksamkeit für weitere Lernvorgänge.

Die Unbewusstheit des impliziten Lernens manifestiert sich an dem nur schwer in Sprache fassbaren Lernergebnis. Daher soll sich mit dem Phänomen der Verbalisierbarkeit weiter auseinandergesetzt werden.

4.2.5.2 Prozedurales Wissen

Menschen besitzen die Fähigkeit, Dinge kompetent auszuführen ohne sie beschreiben zu können. Man kann dieses Wissen als implizit oder als prozedural bezeichnen, wobei GADENNE mit letzterem direkt auf den Prozess der automatischen Informationsverarbeitung in Analogie zu Computerprogrammen zielt und implizites Wissen hingegen eher die nicht-objektivierbare Seiten des Lernens besetzen soll.¹⁸⁵ Seine Überlegungen sollen unbewusste Momente im Lernen in der Handlung über das Merkmal der Verbalisierbarkeit weiter erhellen.

GADENNE beschreibt prozedurales Wissen weiter, indem er Wissensinhalte, die ein Mensch besitzt, nach Ablauf kognitiver Prozeduren in deklaratives und prozedurales Wissen unterscheidet. Deklarative Wissensinhalte können bewusst verbalisiert

¹⁸⁴ Vgl. Neuweg, H. G.: Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster 1999, S. 38.

¹⁸⁵ Vgl. Gadenne, V.: Gibt es unbewusste Schlüsse? In: Neuweg, H. G.: Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhaltensbestimmungen. Innsbruck 2000, S. 111.

werden und in das Arbeitsgedächtnis geholt werden.¹⁸⁶ Prozedurale Wissensinhalte hingegen zeigen sich im Verhalten einer Person; sie kann diese Dinge aber nicht in ihr Arbeitsgedächtnis holen und sie auch nicht verbalisieren. Es handelt sich also nicht um Wissen über etwas, sondern um die Aktivierung eines automatischen kognitiven oder motorischen Prozesses. Da dieser unbewusst abläuft, gibt es auch keine entsprechenden Speichereinheiten im Bewusstsein. Lernende versuchen dieses Wissen zu beschreiben, indem sie sich erinnern und an den Vorgängen Hypothesen zu bilden versuchen.¹⁸⁷

In der Beschreibung der Entstehung beider Wissensformen grenzt sie GARDENNE weiter ab: Die Aneignung prozeduralen Wissens erfolgt zunächst durch eine Aneignung deklaratorischen Wissens. Dieses wird vermittelt. Dabei ist eine bewusste Aufmerksamkeit erforderlich und wird dann in das Langzeitgedächtnis gespeichert. In einer sich anschließenden Phase wird das deklaratorische Wissen angewendet und durch mehrmalige Übung langsam in prozedurales Wissen überführt. Das erfolgt, indem mit großer Genauigkeit das deklaratorische Wissen ausgeführt wird und dann Schritt für Schritt immer flüssiger angewendet werden kann. Die Steuerungsmechanismen bilden sich langsam heraus und müssen wiederkehrend mit deklarativem Wissen über die betreffende Prozedur unterstützt werden. Die letzte Phase zeichnet sich durch automatische Prozesse aus, sie sind schnell und flüssig und die bewusste Aufmerksamkeit löst nur den Beginn der Handlung aus. In dieser Phase ist es dann durchaus möglich, dass das deklarative Wissen vergessen wird.¹⁸⁸

Auch sind für GARDENNE die drei Phasen dieses Lernprozesses nicht immer klar voneinander zu trennen, sie gehen unscharf ineinander über. Je weiter sie voranschreiten, desto effektiver wird das Handeln, denn die zunehmende Automatisierung

186 Vgl. Gadenne, V.: Gibt es unbewusste Schlüsse? In: Neuweg, H. G.: Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhaltensbestimmungen. Innsbruck 2000, S. 112.

187 Vgl. Gadenne, V.: Gibt es unbewusste Schlüsse? In: Neuweg, H. G.: Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhaltensbestimmungen. Innsbruck 2000, S. 113.

188 Vgl. Gadenne, V.: Gibt es unbewusste Schlüsse? In: Neuweg, H. G.: Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhaltensbestimmungen. Innsbruck 2000, S. 113 und 114.

erlaubt Aufmerksamkeit für auftretende Probleme.¹⁸⁹

Betrachtet man die von GARDENNE dargestellten Verarbeitungs- bzw. Anwendungsprozesse von deklarativem und prozeduralem Wissen wird deutlich, dass sie unterschiedlich sind. Deklaratives Wissen wird in einem kontrollierten Prozess verarbeitet und gespeichert. Der Lernende denkt aufmerksam und konzentriert und führt die benötigten Lernschritte aus, bis er eine gewisse Flüssigkeit erreicht und das Wissen in prozedurales übergehen kann. Dabei finden die Lernschritte nacheinander, langsam, kontrolliert und mit begrenzter Kapazität statt. Prozedurales Wissen hingegen wird in einem automatischen Prozess aktiviert und kann parallel angewendet werden. Da dieser keine Aufmerksamkeit und Bewusstheit benötigt, läuft er sehr schnell ab, ist zuverlässig und effektiv, er weist keine Kapazitätsbegrenzung auf.¹⁹⁰

In Weiterführung und Vergleich an die Überlegungen zu implizitem Wissen kann hier zu GARDENNES Überlegungen hinzugefügt werden, dass prozedurales Wissen implizit oder über einen Übungsprozess angeeigneten deklarativen Wissens entstehen kann. Solange es noch bewusst an deklarative Inhalte geknüpft ist, kann es allerdings nicht als implizit bezeichnet werden, setzte der von GARDENNE beschriebene Vorgang des Vergessens deklarativen Wissens ein und führte zu Routinen, ist dieses Wissen dem des impliziten vergleichbar.

Außerdem ist anzumerken, dass diese Beschreibung des Lernprozesses über technische Kategorien die Frage nach der Subjektivität des lernenden Menschen vernachlässigt. Wie seine Einstellungen, Eigenschaften und Vorerfahrungen, sein Charakter und seine Gefühle diesen Prozess beeinflussen, bleibt damit nicht berücksichtigt.

189 Vgl. Gadenne, V.: Gibt es unbewusste Schlüsse? In: Neuweg, H. G.: Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhaltensbestimmungen. Innsbruck 2000, S. 114.

190 Vgl. Gadenne, V.: Gibt es unbewusste Schlüsse? In: Neuweg, H. G.: Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhaltensbestimmungen. Innsbruck 2000, S. 117.

4.2.6 Herausbildung von Erfahrungswissen

4.2.6.1 Modernes Verständnis von Erfahrungswissen

Lernen in der Handlung kann als das Erleben und Sammeln von Erfahrungen und gegebenenfalls deren Verarbeitung über den Vorgang der Reflexion betrachtet werden, also entsteht Erfahrungswissen. Wie dieses Wissen beschaffen ist, soll in nachfolgenden Überlegungen dargestellt werden. SEVSAY-TEGETHOFF geht zunächst davon aus, dass der Begriff Erfahrungswissen eine Assoziation zum Ansammeln eines Erfahrungsschatzes, der über einen längeren Zeitraum erworben wurde, auslöst. Dieser versetzt dann in die Lage, sich an das Erlebte, Gelernte und Erfahrene zu erinnern und in entsprechenden Situationen anwenden zu können.¹⁹¹

SEVSAY-TEGETHOFF gibt dem Erfahrungswissen aber einen darüber hinausgehenden dynamischen Charakter, denn sie meint, Erfahrungswissen beinhaltet die Fähigkeit, Erfahrungen zu machen und sich neue Handlungswege aktiv und situativ erschließen zu können. Es befähigt damit neue Situationen zu bewältigen, denn es verhilft gerade in der Situation, wo kein allgemeines Wissen vorhanden ist, sich mit praktischem Handeln Wissen anzueignen. Also entwickelt sich das Erfahrungswissen in der gegenwärtigen Situation und in der praktischen Auseinandersetzung mit ihr wird es weiter vervollkommnet.¹⁹²

Die aktive Aneignung des Erfahrungswissens aus dem Prozess des Erfahrungslernens ist auch das abgrenzende Merkmal zum impliziten Lernen. Erfahrungslernen sowie implizites Lernen sind Formen des informellen Lernens und finden immer in einer Handlung statt. Während implizites Lernen eher beiläufig, unbewusst und unreflektiert abläuft, erfolgt das Erfahrungslernen über einen aktiven Prozess von reflektierender Verarbeitung, der dann zu neuen Erkenntnissen führt. DEHNBOSTEL beschreibt diesen Lernprozess ebenso und ergänzt zudem, dass die

¹⁹¹ Vgl. Sevsay-Tegethoff, N.: Bildung und anderes Wissen. Zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung. Wiesbaden 2007, S.60.

¹⁹² Vgl. Sevsay-Tegethoff, N.: Bildung und anderes Wissen. Zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung. Wiesbaden 2007, S.60 und 61.

Handlungen nicht einfach wiederholend, sondern in besondere Herausforderungssituationen eingebunden sind. Wird dann durch informelles Erfahrungslernen aufgebautes Erfahrungswissen mit Theoriewissen verknüpft, entsteht Handlungswissen bzw. Handlungskompetenz.¹⁹³

Ähnlich dynamischen aber auch subjektiven Charakter gibt DYBOWSKI dem Erfahrungswissen. Sie geht davon aus, dass dieses Wissen die Grundlage für eine Fähigkeit ist, aus ambivalenten Informationen unter Einbeziehung vorheriger Erfahrungen ein umfassendes Situationsbild zu konstruieren, welches handlungsfähig macht.¹⁹⁴

Die Theorie, Erfahrungen in Lernkonzepte einzubinden, geht auf JOHN DEWEY zurück. In seinem Konzept verbindet er „experience and education“, wobei der Begriff „experience“ die unmittelbare Erfahrung bedeutet, der immer eine Handlung vorausgehen muss. Sind die Handlungen in Fragestellungen eingebunden und führen sie zu einer reflexiven Erfahrung, entsteht Erfahrungswissen. Nach DEWEY erschließt sich der Lernende die Wirklichkeit über Erfahrungslernen in realen Handlungsabläufen.¹⁹⁵ Die kontinuierliche Fortsetzung des Erfahrungslernens erfolgt dann in weiteren Handlungsschleifen, die in Kreislaufmodellen dargestellt sind. Ein Beispiel ist das Modell von KRÜGER/LERSCH, das das Erfahrungslernen als einen Prozess mit vier Phasen beschreibt. In der ersten Phase findet eine aktive Handlung statt, die eine äußere Erfahrung nach sich zieht und in der zweiten Phase auf Bereiche der Realität Wirkungen hinterlässt. Die dritte Phase ist nun durch Passivität der äußeren Erfahrung gekennzeichnet, allerdings erfolgt eine sinnliche Rückmeldung. Die nun in der vierten Phase stattfindende innere Erfahrung kann dann gelingen, wenn zwischen aktiver und passiver äußerer Erfahrung ein

193 Vgl. Dehnbostel, P.: Informelles Lernen-Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnungen. In: Dehnbostel, P.; Gonon, P. (Hrsg.): Informelles Lernen - eine Herausforderung für die berufliche

¹⁹⁴ Vgl. Dybowski, G.: Erfahrungsgeleitetes Lernen – ein Ansatz zur Kompetenzentwicklung. Berlin 1999, QUEM-report, Heft 63, S. 7.

¹⁹⁵ Vgl. Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim 1993, S. 186ff.

Zusammenhang hergestellt werden kann. Dies erfolgt durch Verarbeitung über Reflexion und führt zu hinzugelerntem Handlungswissen, welches als weiterer Ausgangspunkt für neuerliche aktive Handlung zur Verfügung steht.¹⁹⁶

Auch DEHNBOSTEL meint, dass diese Kreislaufmodelle des Erfahrungslernens an allen Orten bzw. in allen Situationen auftreten wo Handlungen erfolgen und reflektiert werden. Dabei haben die Erfahrungen sinnliche, kognitive, emotionale und soziale Erfahrungsanteile und kommen je nach Handlungsgegenstand unterschiedlich zum Tragen. Damit wird das Erfahrungslernen mehr oder weniger zufällig und läuft Gefahr, einseitig und durchaus begrenzt zu werden.¹⁹⁷

4.2.6.2 Objektivierendes und subjektivierendes Arbeitshandeln

Nachstehende Überlegungen gehen der Frage nach, wie oben beschriebenes Erfahrungswissen durch die Verbindung von Erfahrungslernen mit Theoriewissen entsteht. Dabei gilt es die Frage zu klären: Wie wird Wissen an Handlungen geknüpft und für neue Handlungen transferiert?

Im praktischen Handeln, welches zur Herausbildung und Weiterentwicklung von Erfahrungswissen führt, kommen unterschiedliche Formen von Wissen zur Anwendung. Wird wissenschaftlich begründetes Wissen angewendet, entsteht eine angepasste Strukturierung des praktischen Handelns. SEVSAY-TEGETHOFF spricht von objektivierendem Arbeitshandeln.¹⁹⁸ Neben einem planmäßigen Vorgehen, das exakt strukturiert ist, laufen entsprechende Denkprozesse logisch und analytisch ab. Die Wahrnehmung der gemachten Erfahrungen ist exakt und wird objektiv registriert

196 Vgl. Krüger, H.-H.; Lersch, R.: Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Opladen 1993, S. 147.

197 Vgl. Dehnbostel, P.: Informelles Lernen-Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnungen. In: Dehnbostel, P.; Gonon, P. (Hrsg.): Informelles Lernen-eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002, S. 8ff.

198 Vgl. Sevsay-Tegethoff, N.: Bildung und anderes Wissen. Zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung. Wiesbaden 2007, S.62.

und dabei behält der Lernende eine gewisse sachliche Distanz.¹⁹⁹ Werden nicht-objektivierbare Formen des Wissens im praktischen Handeln eingesetzt, kommt es zu einem subjektivierenden Arbeitshandeln, welches durch eine dialogisch-explorative Vorgehensweise, einem assoziativen wahrnehmungsbedingten Denken, einer komplexen auch die Sinne und Gefühle ansprechenden Wahrnehmung und einer großen persönlichen Nähe zu diesem Lernprozess gekennzeichnet ist.²⁰⁰ Beide Formen des Handelns beziehen sich auf unterschiedliche Fähigkeiten des Menschen und bezeichnen verschiedene Formen des Handelns. Aber gerade das subjektivierende Arbeitshandeln stellt die besondere Fähigkeit des Menschen dar, mit Gespür und Gefühl intuitiv in einer komplexen Herausforderungssituation angemessen zu reagieren. Dabei muss ihm wissenschaftlich begründetes Wissen nicht unbedingt von Nutzen sein bzw. wird deutlich, dass Arbeitshandeln nur im Zusammenspiel der Anwendung beider Formen von Wissen gelingen kann. Bei der Umsetzung von theoretischem Wissen in angemessene Handlung ist also subjektivierendes Arbeitshandeln unbedingt erforderlich.

So erklärt sich auch, dass die Grenzziehung genannter Begriffe nicht immer aufrecht erhalten werden kann, denn SEVSAY-TEGETHOFF stellt fest, dass es beim Einsatz nicht-objektivierbaren Wissens im praktischen Handeln auch zur Entwicklung von objektivierbarem Arbeitshandeln kommen kann: Das geschieht dann, wenn daraus allgemeingültige Kompetenzen zu Anwendungsbedingungen von Erfahrungswissen entwickelt werden.²⁰¹

In Herausforderungssituationen ist der Lernende auf sich selbst gestellt und so für die Steuerung und Organisation seines Lernprozesses verantwortlich. Dabei tritt er in einen aktiven Prozess, der eine flexible Anpassung ermöglicht. Das entspringt in

199 Vgl. Sevsay-Tegethoff, N.: Bildung und anderes Wissen. Zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung. Wiesbaden 2007, S.62.

200 Vgl. Sevsay-Tegethoff, N.: Bildung und anderes Wissen. Zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung. Wiesbaden 2007, S.62.

201 Vgl. Sevsay-Tegethoff, N.: Bildung und anderes Wissen. Zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung. Wiesbaden 2007, S.65.

erster Linie der Situationsbezogenheit dieses Lernprozesses, die weitere Vorteile für den Lernenden bringt. Er erkennt das Lernziel sehr schnell, er wird sofort zielgerichtet tätig und begibt sich auf die Suche nach entsprechenden Informationsquellen. Dabei steuert die Sammlung und Verarbeitung von Erfahrungen seine Vorgehensweise. Werden die Erfahrungen bewusst reflektiert, entsteht neues Handlungswissen. Auch hier werden die Momente von Unbewusstheit deutlich, denn Lernen kann auch zufällig, also implizit, aus einer Situation heraus erfolgen und ist als erworbenes Wissen dann nicht verbalisierbar. Hier muss sich der Ausgangspunkt des Lernens nicht von Beginn an als Herausforderungssituation darstellen und so lernt der Mensch beiläufig. Aber auch wenn die Handlung und die dazugehörige Erfahrung reflektiert wurden, zeigt sich Unbewusstheit, wenn die Bindung an Theoriewissen nicht vorhanden ist. Erst diese Verbindung lässt Handlungskompetenz entstehen. Allerdings ermöglicht die Unbewusstheit in Problemsituationen eine hohe Konzentration auf den Moment, weil im Hintergrund routinierte Abläufe keine Aufmerksamkeitskapazität besetzen.

4.3 Rolle der Berufsbiographie

4.3.1 Merkmale des Lernens Erwachsener

In nachfolgender Untersuchung steht der Lernprozess von Direkteinsteigern im Mittelpunkt. Diese verfügen über eine Ausbildung und haben entsprechende Berufserfahrungen gesammelt. Infolgedessen muss davon ausgegangen werden, dass entsprechende Erfahrungen auf jedes weitere Lernen einen entscheidenden Einfluss ausüben. Zunächst soll betrachtet werden, wie sich das Lernen Erwachsener dokumentiert. REISCHMANN und DIECKHOFF stellen für diese Gruppe von Lernenden fest: „Erwachsene lernen lebenslang und lebensbereit, mit und ohne Lehrer, mit und ohne Veranstaltungen, mit und ohne Absicht“.²⁰² Allerdings zeigen diese einleitenden Überlegungen noch nicht die Besonderheiten dieses

²⁰² Reischmann, J. ; Dieckhoff, K.: „Da habe ich wirklich etwas gelernt!“ - Lebendiges Lernen von Erwachsenen: Selbststeuerung oder Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996, S. 162.

Lernprozesses, denn dieser hat spezifische Voraussetzungen, Abläufe und wirft gesonderte Fragen nach der Steuerung auf. Erwachsene haben sich im Verlauf ihrer durchlebten Lernprozesse spezielle Lernwege oder Lernmethoden angeeignet und verfügen zudem über Erfahrungswissen. Daher gestaltet sich deren Lernprozess dahingehend, dass sie Verbindungen von vorhandenem zu neuem Wissen herstellen und diese dann in ihre Vorstellungen einbinden. Auch NUISSEL und VON REIN sehen dies so und führen fort, dass Erwachsene diese Verbindungen über lebensbezogene und persönliche Aspekte herstellen. Folge dessen ist, dass durch das Zusammenfügen vergleichbarer Informationen nach logischen und interessen geleiteten Regeln neues Wissen nicht neutral aufgenommen wird. Diese Kategorie tritt als Vorurteil oder Voreinstellung auf und hat Einfluss auf den Lernprozess. So kann sie hinderlich werden, wenn sie im Lernprozess zur Ausblendung von Inhaltsstrukturen führt.²⁰³ Und eben die Besonderheit, dass der Lernprozess Erwachsener intentional entweder fremd- oder selbstorganisiert auftritt oder sich eher zufällig ergibt, wenn er unbeabsichtigt in der Lebens- oder Arbeitswelt zu neuen Fähigkeiten führt, stellen REISCHMANN und DIECKHOFF zusätzlich dar. Tatsächlich lernt ein Erwachsener in Lebensaufgaben, die sich ihm stellen, seien sie beruflicher oder persönlicher Natur. Dabei entwickeln seine Lernaufgaben eine gewisse Lebendigkeit, die sich durch Identitätsarbeit, Lebensdienlichkeit und Sozialkompetenz auszeichnen.²⁰⁴

Auf die Zufälligkeit eingehend stellen NUISSEL und VON REIN fest, dass Erwachsene den Lernprozess als eine Selbsterfahrung, die sich auf das Identitätsverständnis auswirkt und neue Perspektiven eröffnet, erleben. Für sie stellt sich der Lerngegenstand als eine natürliche Aufgabe dar, die sich aus der Lebens- oder Arbeitssituation ergibt. Der Lernprozess ist interessen geleitet und kann durch emotionale und soziale Gebundenheit dann, wenn an bestehende Erfahrungen

203 Vgl. Nuissel, E.; von Rein, A.: Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. In: Kraft, S (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren 2002, S. 11.

204 Vgl. Reischmann, J ; Dieckhoff, K.: „Da habe ich wirklich etwas gelernt!“-Lebendiges Lernen von Erwachsenen: Selbststeuerung oder Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996, S. 164.

angeknüpft wird, zu erfolgreichem und nachhaltigem Lernen führen.²⁰⁵

Als weiteres Merkmal des Lernens Erwachsener verweisen REISCHMANN und DIEKHOFF darauf, dass sich der Lernprozess dann als förderlicher darstellt, wenn er gemeinsam erlebt wurde. Durch einen Austausch an Erfahrungen mit gleichermaßen Betroffenen oder Experten auf gleicher Ebene erfolgt ein spezieller Verständniskern und Informationszuwachs.²⁰⁶

Bei Erwachsenen liegt die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen Lernprozess fremd gesteuert durchführen, eher im geringeren Bereich. Zumeist ergeben sich die Aufgaben in ihrer Lebens- oder Arbeitswelt und so organisieren sie den Lernprozess folgerichtig selbst. Also die Herausforderung der momentanen Lebenssituation stellt die Lernaufgabe. Daher übernehmen die Lernenden die Planung, Steuerung und Bewertung dieses Prozesses auch selbst.

An diesem Punkt muss nach den Unsicherheiten des Lernens Erwachsener, die sich aus diesen spezifischen Merkmalen ergeben, gefragt werden. REISCHMANN und DIEKHOFF weisen darauf hin, indem sie zugleich auch die erhöhten Anforderungen einbeziehen. Denn sie meinen, dass ein hoher Situationsdruck schnell zu Überforderung und dann zu Misserfolg führen kann, wenn die Lernenden nicht wissen, welche Tätigkeiten wie erlernt werden müssen.²⁰⁷ Diese Unsicherheiten erstrecken sich auch auf die Besonderheit der vorhandenen Vorerfahrungen und Einstellungen. NUISSEL und VON REIN beschreiben sie dahingehend, dass Erwachsene den Lernaufgaben interessierter entgegengetreten, in denen die persönliche Aneignung von Wissen an Bestehendes anknüpft. Wenn Bekanntes

205 Vgl. Nuissel, E.; von Rein, A.: Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. In: Kraft, S (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren 2002, S. 10.

206 Vgl. Reischmann, J.; Dieckhoff, K.: „Da habe ich wirklich etwas gelernt!“-Lebendiges Lernen von Erwachsenen: Selbststeuerung oder Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996, S. 164-166.

207 Vgl. Reischmann, J.; Dieckhoff, K.: „Da habe ich wirklich etwas gelernt!“-Lebendiges Lernen von Erwachsenen: Selbststeuerung oder Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996, S. 175.

wiedererkannt wird, kann Neues über analytisches Begreifen leichter eingeordnet und aufgenommen werden.²⁰⁸ Gleichzeitig implizieren Voreinstellungen und Erfahrungen im umgekehrten Fall aber auch die Verhinderung eines Lernprozesses, wenn Lernaufgaben nicht mit Interesse angenommen werden oder nicht in ein vorhandenes Weltbild eingefügt werden können. ARNOLD weist an dieser Stelle auf eine weitere Unsicherheit hin. Sind eingeübte Lernmethoden ungeeignet, passt die Lernaufgabe nicht in das vorhandene Relevanzsystem und knüpft sie nicht an vorhandene Erfahrungen an um sinnvolle Verbindungen herzustellen, kann der Lernprozess beeinträchtigt werden.²⁰⁹ Die benannten Unsicherheiten treten eher im Falle des wahrscheinlichen Selbstlernens in einer Lebens- bzw. Arbeitssituation auf. Einerseits können sie den Lernprozess erschweren, können aber andererseits auch über reflexible Analyse aktueller Erfahrungen zu neuen Deutungsmustern führen. Diese würden dann die vorhandenen Erfahrungen verändern, da auch sie diesen neuen Deutungsmustern unterliegen. Kann der Erwachsene dann die Erfahrungen durch weiteres praktisches Handeln überprüfen, nimmt er sie in sein Repertoire auf.

GIESEKE und SIEBERS ordnen den Erfahrungen einen besonderen Stellenwert im Lernen Erwachsener zu. Für sie lösen Erfahrungen insbesondere am Arbeitsplatz schnell Lernvorgänge aus. Auch angeeignetes Wissen wird erst konkret nutzbar, wenn man es durch Anwendungsvorgänge und damit dem Sammeln von Erfahrungen in Handlungswissen umgewandelt hat. Interessant ist dabei, dass das Erfahrungslernen bei Erwachsenen immer an einen biographischen Kontext gebunden ist, entweder er bringt die jeweilige Lernaufgabe mit sich oder er beeinflusst den Lernvorgang durch Vorerfahrungen und Einstellungen. Ein Lernen im Erwachsenenalter gelingt nicht, ohne die Verbindung zu vorhandenen Erfahrungen herzustellen, denn vorhandene Qualifikationen, Vorwissen, Vorurteile, Deutungen und lebensgeschichtlich erworbene Erfahrungsmuster beeinflussen den Lernprozess

208 Vgl. Nussel, E.; von Rein, A.: Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. In: Kraft, S (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren 2002, S. 11.

209 Vgl. Arnold, R.; Schüßler, I.: Deutungslernen - ein konstruktivistischer Ansatz lebendigen Lernens. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996, S. 201.

erheblich.²¹⁰

Es wird deutlich, dass das Lernen Erwachsener sich in den Überlegungen vorangegangener Kapitel zum Lernen in der Handlung wieder findet, insbesondere dann, wenn es in Herausforderungssituationen und selbstverantwortlich und selbstgesteuert stattfindet. Allerdings zeichnet sich dieser Lernprozess durch Besonderheiten bzw. Unsicherheiten aus: Da er zumeist aus Lebens- oder Arbeitssituationen heraus erfolgt, ist er sehr lebendig und beeinflusst das Identifikationsverständnis. Zugleich hat er eine klare Zielbezogenheit und ist getragen von Erfahrungsaustausch. Wegen Überforderung kann er zum Misserfolg führen, vor allem dann, wenn nicht klar ist, wie er zu gestalten ist. Vorhandene Vorerfahrungen und Einstellungen erlauben neues Wissen nur, wenn an sie angeknüpft werden kann.

4.3.2 Einfluss der Berufsbiographie

4.3.2.1 Biographie und lerntheoretischer Ansatz

Da im vorangegangenen Abschnitt deutlich wurde, dass der Lernprozess des Erwachsenen von Besonderheiten, die sich aus seinen erworbenen Einstellungen und Vorerfahrungen ergeben abhängig ist, muss nun nach der Wechselbeziehung zwischen Lernen und Biographie gefragt werden. Dabei soll die Biographie nach MUNZ im Unterschied zu einem Lebenslauf, der äußere Eckpunkte des Verlaufs eines Lebens benennt, als seine Lebensgeschichte verstanden werden.²¹¹ ECARIUS hebt hervor, dass aus einer Binnenperspektive heraus eine Biographie erinnert wird und es entsteht ein Bild von Entwicklung, das Ergebnis der Wechselwirkung von Wachstums- und Lernprozessen ist.²¹² Nach SCHULZE entsteht eine Biographie durch Erzählen des Menschen und so ist das biographische Subjekt, „(...) also nicht

210 Vgl. Gieseke, W.; Siebers, R.: Zur Realität von Methoden in erfahrungsverarbeitenden Lernkontexten. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996, S. 207-209.

211 Vgl. Munz, C.: Berufsbiographie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Bielefeld 2005, S. 31.

212 Vgl. Ecarius, J.: Biographieforschung und Lernen. Wiesbaden 1999, S. 95.

nur Produzent einer Autobiographie, sondern zugleich Produkt und Produzent seines Lebens und immer ein Teil desselben.“²¹³ BOHNSACK und MAROTZKI vermerken, dass relevante Ereignisse und Erlebnisse erzählt werden und diese weisen auf das Subjekt in seiner Umwelt, von denen es Einflüssen unterliegt und auf die es auch wieder zurückwirkt. So wird die Biographie durch die Reflexion und Konstruktion eigener Erfahrungen individuelle und kollektive Geschichte zugleich und ist nicht nur eine Lebensgeschichte, sondern auch eine Lerngeschichte.²¹⁴

Der Mensch erlebt in seiner Lebensgeschichte also auch eine Lerngeschichte, er hat ein Bildungsschicksal als Prozess, Produkt und Potenzial zugleich. Will man dieses genauer erfassen, so SCHULZE, rückt die subjektive Seite der Biographie, das reflektierende und darstellende Subjekt in den Mittelpunkt der Betrachtung.²¹⁵ Sein Lernprozess stellt sich im Zusammenhang mit seiner Biographie als ein innerer Prozess dar, er erlebt sich selbst, findet über Reflexion zu seiner persönlichen Identität und baut Lebenssinn auf.

Eine Biographie bedeutet gelebtes Leben und also auch vollzogene Handlungen. BAACKE weist darauf hin, dass die Geschichte vollzogener Handlungen zugleich auch einen Lernprozess abbilden. Aus formulierten Texten einer Biographie geht hervor was gedacht und getan wurde, die Handlungsstruktur wird deutlich und die gelernten Inhalte werden sichtbar. Außerdem ermöglicht die Erzählung zugleich hinter ihr stehende Gründe für Handlungen zu verstehen.²¹⁶

213 Schulze, T.: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge, Fortschritte, Ausblicke. In: Krüger, H.-H., Marotzki, W.(Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 16.

214 Vgl. Bohnsack, R.; Marotzki, W.(Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1998, S. 133 und 134.

215 Vgl. Schulze, T.: Biographisch orientierte Pädagogik. In: Baacke, D.; Schulze, Th.: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim 1993, S. 33.

216 Vgl. Baacke, D.: Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. In: Baacke, D.; Schulze, T.: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim 1993, S.59.

Biographien zeigen Handlungen von Menschen in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt. Indem sie sich durch diese Handlungen entwickeln und ihre Umwelt beeinflussen, zeigt sich ihr Lernprozess. Weil Biographien aus einer Binnenperspektive heraus entstehen verdeutlichen sie, dass diese Lernprozesse immer von der momentanen Konstellation des Subjektes abhängig sind.

4.3.2.2 Biographische Gestaltungskompetenz

Biographien bringen nicht nur erfolgte Lernprozesse zum Ausdruck, vielmehr müssen Menschen in einer komplexen und sich schnell wandelnden Umwelt einer modernen Gesellschaft mehr Verantwortung für ihre Entwicklung übernehmen, sie müssen Biographie aktiv gestalten. Vierzig und mehr Arbeitsjahre machen deutlich, dass Arbeit und Beruf einen zentralen und prägenden Stellenwert in einer Biographie haben. Die dazukommenden Veränderungen der Arbeitswelt in immer höherem Tempo führen zu höheren Anforderungen an die Flexibilität und der Mensch passt sich mit dem Erwerb eines oder mehrerer Berufe oder entsprechender Qualifikationen an. SCHULZE meint, man muss fähig sein, moderne Entwicklungen an biographische Ressourcen und Interessen anzuschließen.²¹⁷ Dafür – so MUNZ – wird biographische Gestaltungskompetenz benötigt, die Selbstlernkompetenz, Erkennen eigener Kompetenzen, Entwicklung eines berufsbiographischen Blicks und Aufbau von Selbstmarketing umfasst.²¹⁸

Dabei stellt für MUNZ die Fähigkeit, einen Lernprozess eigenverantwortlich steuern zu können, die Basisbedingung für berufsbiographische Gestaltungskompetenz dar.²¹⁹ Ausgehend von dieser Basiskompetenz verläuft nach MUNZ dieser Lernprozess wie folgt: Stellt der Mensch eine Diskrepanz zwischen seinem Ziel und seinen Fähigkeiten fest, versucht er dies zu ändern, er beginnt einen Lernprozess.

217 Vgl. Schulze, T.: Biographisch orientierte Pädagogik. In: Baacke, D.; Schulze, T.: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim 1993, S. 27.

218 Vgl. Munz, C.: Berufsbiographie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Bielefeld 2005, S. 15.

219 Vgl. Munz, C.: Berufsbiographie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Bielefeld 2005, S. 16.

Dieser kann nun in dafür vorgesehenen Institutionen in formellen Lernsituationen stattfinden oder außerhalb von Schule und/oder Betrieb. In letzterem wird oft unbewusst gelernt indem man mit Situationen konfrontiert wird und Erfahrungen sammelt. Die Verarbeitung der gemachten Erfahrungen stellt dann einen wesentlichen Faktor dar, denn auf diese Weise wird der darin vollzogene informelle Lernprozess bewusst. Verbindet man nun formelles Lernen und informelles Lernen mit der bewussten Gestaltung des eigenen Entwicklungsweges, erhält man berufsbiographische Lernkompetenz. Sie bedeutet, dass aus freien Stücken gestellte Lernziele mit Lernen in angebotenen Lernsituationen und Lernen aus privaten oder beruflichen Erfahrungen verbunden werden.²²⁰

Dieser Prozess ist ein langfristiger Vorgang, den MUNZ in verschiedenen Phasen darstellt. Er wird ausgelöst, wenn in einer Problemsituation die vorhandenen Fähigkeiten zur Lösung nicht ausreichen und man diesen Mangel auf sich selbst bezieht und beschließt zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Die Suche nach Lösungswegen beginnt, es wird auf Erfahrungen zurückgegriffen, man übernimmt Ideen und Erfahrungen anderer, man sucht nach Information in der Literatur und entwickelt daraus Handlungsstrategien. Diese stammen also einerseits von außen, indem Anregungen und Ideen anderer aufgenommen werden und andererseits von innen, wenn man eigene Ansatzpunkte entwickelt. Aber erst in der Umsetzung dieser Strategien, also im Umsetzungsversuch wird deutlich, ob gefundener Lösungsansatz passend ist. In dieser Lernphase sollte die Anforderung so dosiert sein, dass sich eine Lernspannung aufbaut aber zugleich keine Überforderung entsteht. In Fortsetzung des Lernprozesses übernimmt nun der Fehler die korrigierende Funktion, er lässt im Erleben und Reflektieren die Erkenntnisse zu, welche für Verbesserungen erforderlich sind. Damit kommt ihm eine wertvolle Funktion zu, denn durch ihn wird das Handeln dahingehend geändert, dass eingeschlagene Strategien zum Erfolg führen. Wenn über den Weg von Versuch und Selbstkorrektur eine neue Fähigkeit entstanden ist, wird diese weiter eingeübt und wenn es gelingt, sie in

220 Vgl. Munz, C.: Berufsbiographie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Bielefeld 2005, S. 18.

andere ähnliche Situationen zu übertragen, ist der Selbstlernprozess erfolgreich verlaufen.²²¹

Neben selbst gestalteten Lernprozessen ist für MUNZ ebenso Bestandteil berufsbiographischer Gestaltungskompetenz die Fähigkeit, eigene Kompetenzen zu erkennen. Hier spielen formelle Abschlüsse eine Rolle, aber auch Fähigkeiten, die auf informellem Wege erreicht wurden. Zusammengefasst werden diese Fähigkeiten in Fachkompetenz, Methodenkompetenz, persönliche Kompetenz und soziale Kompetenz.²²²

Angesichts der eingangs geschilderten veränderten Situation in der Arbeitswelt sollen laut MUNZ Menschen heute zu Unternehmern ihrer eigenen Biographie werden. Bleibt die Frage offen, ob dies nicht eine Überforderung des lernenden Subjektes darstellt und an welche Stelle man institutionelles Lernen setzen möchte. Zunehmende Individualisierung und Flexibilität führen zwar zu erheblich variierenden Lebensentwürfen, die sicher auch gewisser Selbststeuerung- und Gestaltung unterliegen, aber nicht in die umfassende Selbstverantwortung des Lernenden übergeben werden können. Auch wenn MUNZ zudem durch die erhöhte individuelle Prägung des eigenen Lebens mehr eigene Arbeit an der Biographie fordert, damit daraus eine Kontinuität im Inneren entsteht, drängt sich hier die Frage auf, wie weit kann das gehen. Seine Forderung, dass die eigene berufliche Laufbahn geplant und auf sich verändernde Situationen angepasst werden soll, damit persönliche Fähigkeiten, die auf berufliche Erfordernisse treffen, selbst steuernd entsprechende Entwicklungsprozesse durchlaufen können, wirft die Frage nach den Möglichkeiten dieses Ansinnens auf. Institutionelles Lernen ist einerseits als Ort der fundamentalen Wissensvermittlung, die auch Vergleichbarkeit ermöglicht, von zentraler Bedeutung für das lernende Subjekt, kann aber nicht so flexibel reagieren, wie Forderungen von MUNZ es bedingen würden. Auch die Unsicherheiten des selbst organisierten

221 Vgl. Munz, C.: Berufsbiographie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Bielefeld 2005, S. 18-24.

222 Vgl. Munz, C.: Berufsbiographie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Bielefeld 2005, S. 28.

Lernens in der Handlung eines Erwachsenen, wenn dieser Prozess eher informell verlaufen soll, finden hier keine Beachtung.²²³ Stellt sich schon die Frage, wie soll eine Gestaltung der Berufsbiographie gelingen, wenn in Unternehmen wenig Freiräume für das Lernen zur Verfügung stehen, wenn Arbeitsprozesse so beschaffen sind, dass sie keine Handlungsautonomie zulassen oder wenn fehlende pädagogisch fundierte Lernhilfen jegliche qualifizierte Reflexion verhindern.

Die Biographie von Menschen beinhaltet ihren Lernprozess und ist Ausdruck ihrer subjektiven Seite als ein innerer Prozess von Reflexion, der zu persönlicher Identität führt. In der sich verändernden Umwelt sollte eine gewisse Verantwortung über die berufliche Entwicklung und Gestaltung übernommen werden, wobei dafür biographische Gestaltungskompetenz erforderlich ist. Die Basiskompetenz stellt einen eigenverantwortlich gesteuerten Lernprozess dar, der durch mehrere Phasen gekennzeichnet ist. Er ist durch Lernen in der Handlung gekennzeichnet und wird als eine gezielte Planung von informellem Lernen verstanden. Dabei führt das Auftreten einer Problemsituation zur Suche nach äußeren und inneren Anregungen, die über Versuch und Selbstkorrektur solange eingeübt und in neuen Situationen angewendet werden, bis neue Fähigkeiten entstanden sind.

In diesem Lernprozess haben formelles sowie informelles Lernen seine Berechtigung und können nur in wechselseitig abgestimmtem Zusammenspiel auch Unsicherheiten eines in der Lebens- oder Arbeitssituation auftretenden Lernprozesses einbeziehen.

4.4 Lernen im Unternehmen

4.4.1 Selbstlernen im Prozess der Arbeit

Bisher diskutierte Überlegungen zum Lernen in der Handlung bezogen auf Erwachsene sind immer wieder verkettet mit beruflichen Situationen. Lernen in der Handlung heißt also auch immer wieder lernen am Arbeitsplatz, in einem

223 Vgl. Munz, C.: Berufsbiographie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Bielefeld 2005, S. 44 und 45.

Unternehmen. So stellt GEORG fest, dass gerade die im betrieblichen Arbeitsprozess gemachten Erfahrungen das wichtigste Medium der Entwicklung von Persönlichkeitsstrukturen und damit auch Ausdruck von Lernprozessen sind.²²⁴ Auch BELLMANN konstatiert die wachsende Bedeutung der Weiterbildung im Prozess der Arbeit, sichert doch das Qualifizierungsniveau der Mitarbeiter die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens.²²⁵ So gibt es in der Berufspädagogik bzw. Betriebspädagogik ein hohes Interesse an der Untersuchung zuträglicher Bedingungen betrieblicher Weiterbildung und an der Erhebung lernförderlicher Umgebungen des Lernortes Unternehmen. SEVERIN versteht die Aufgabe der Betriebspädagogik in diesem Zusammenhang so, dass mit der Integration von Arbeiten und Lernen die Arbeitswelt lernförderlich verändert wird, sie muss über Anlernqualifizierungen hinaus Wissenstransfer systematisch ermöglichen.²²⁶

Naheliegender Relevanz der Ergebnisse der Betriebspädagogik wegen sollen diese unter dem Fokus anstehender Untersuchung exemplarisch mit dem Aspekt des Transfers auf das Lernen des Lehrers in seinem beruflichen Feld diskutiert werden. Da Lernen im Unternehmen auf der Basis eines modernen Wissensmanagements und implizit neuer Lernformen erfolgt, werden diese unter gleichem Fokus und Aspekt neben den Grenzen des Selbstlernens ebenfalls in nachfolgenden Kapiteln thematisiert.

Doch zunächst erscheint es sinnvoll, einige Diskussionslinien zum Lernen in der Arbeit zu skizzieren, um anschließend relevante Aspekte aufgreifen zu können.

Zunächst zeigt sich die Schwierigkeit der Beschreibung und Klassifizierung betrieblichen Lernens, da sie mit einer Vielfalt sprachlicher Darstellung verbunden ist. Zum Teil synonym verwendet werden Lernen in der Arbeit, Lernen am Arbeitsplatz,

²²⁴ Vgl. Georg, W.: Lernen im Prozess der Arbeit. In: Dederling, H. (Hrsg.): Handbuch zur Arbeitsorientierten Bildung. München/Wien 1996, S. 639.

²²⁵ Vgl. Bellmann, L.: Arbeitsmarktpolitik. Formelle und informelle betriebliche Weiterbildung. In: Arbeit und Beruf 11/2001, S. 329.

²²⁶ Vgl. Severing, E.: Personalförderung durch Lernen im Arbeitsprozess. In: Grap, R.; Bohlander, H. (Hrsg.): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Aachen 2002, S. 23.

arbeits(prozess)orientiertes, arbeitsintegriertes, arbeitsimmanentes, arbeitsinduziertes, arbeitsplatznahes bzw. arbeitsbezogenes Lernen oder auch dezentrales Lernen.²²⁷ So versucht SEVERING mit den Dimensionen Lernorte, Lernorganisation, Lernzeiten und Lerninhalte das Verhältnis von Lernen und Arbeiten sichtbar zu machen.²²⁸ DEHNBOSTEL versucht die Nähe des Lernens zum Arbeitsplatz zu kategorisieren, indem er davon ausgeht, dass es ein weitgehend dezentraler Prozess ist und in drei Formen vorliegt. Er spricht von arbeitsgebundenem (Lernort und Arbeitsplatz sind identisch), arbeitsverbundenem (räumliche und arbeitsorganisatorische Verbindung zwischen Lernort und Arbeitsplatz) und arbeitsorientiertem (Lernort und Arbeitsplatz sind räumlich und arbeitsorganisatorisch voneinander getrennt) Lernen.

Darüber hinaus gehende Begriffsanalysen scheinen hier nicht entscheidend weiterzuführen, denn der zu untersuchende Lernprozess von Direkteinsteigern vollzieht sich sowohl im Prozess der Arbeit, also am Arbeitsplatz, als auch in relativer Nähe bzw. Trennung von Lernort und Arbeitsort. Deshalb sei hier auf die zusammenführende Darstellung von KOHL und MOLZBERGER verwiesen, die nicht nur Lernort sondern auch zugrunde liegende Intention bzw. Lernmöglichkeit, betriebliche Lernformen und lernförderlich gestaltete Arbeit differenziert. Mit ihrer Unterscheidung zwischen Lernen außerhalb von Arbeitsplatz und -prozess und Lernen in der Arbeit und deren weiterer Untergliederung in betriebliche Lernformen und lernförderlich gestalteter Arbeit und zugeordneter Lernmöglichkeit umfassen sie alle Formen des Lernens von Direkteinsteigern im Lehrerberuf.²²⁹

Relevant hingegen erscheint allerdings die Überlegung, dass Arbeit lernförderlich zu gestalten ist, um überhaupt optionale Lernmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen.

²²⁷ Vgl. Severing, E.: Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien. Neuwied 1994, S. 23.

²²⁸ Vgl. Severing, E.: Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien. Neuwied 1994, S. 26.

²²⁹ Vgl. Kohl, M.; Molzberger, G.: Lernen im Prozess der Arbeit – Überlegungen zur Systematisierung betrieblicher Lernformen in der Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und

DIETRICH und GILLEN verstehen unter Lernförderlichkeit allgemeine Bedingungen, die die Lernprozesse in der Arbeit bzw. in der beruflichen Tätigkeit möglich machen und unterstützen. Damit sind lernförderliche Bedingungen quasi eine Voraussetzung dafür, dass Lernen in der Arbeit stattfindet, wobei die situativen Bedingungen, also zum Beispiel Lernatmosphäre und die personelle Konstellation wesentlichen Einfluss auf den Erfolg des Lernprozesses haben.²³⁰ Also führen lernförderliche Bedingungen in der Arbeit zur Weiterentwicklung und Verbesserung von Kompetenzen, TRAMM spricht hier von Lernhandeln. Mit diesem entwickelt sich die Handlungsfähigkeit des Subjektes und es erwirbt Handlungswissen. Dabei unterstützt die Nähe von Arbeit und Lernen den Transferprozess, erleichtert die Anknüpfung an vorhandene persönliche Erfahrungen und bestehende Kompetenzen, baut durch die gewohnte Arbeitsumgebung Berührungspunkte mit neuen Inhalten ab und zeigt durch direkte Anwendung einen schnellen und damit motivierenden Lernerfolg.^{231, 232}

4.4.2 Wissensmanagement im Unternehmen

Wissen ist ein Produkt des Lernens und stellt für Unternehmen einen besonderen Produktionsfaktor dar, der eigene Managementtechniken zur Planung, Steuerung, Organisation und Kontrolle erfordert. Einerseits bedeutet dies für Betriebe, dass das Lernen, welches entsprechendes Wissen erzeugt zu organisieren ist, bedeutet aber andererseits auch eine qualitative Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in, durch und für wissensförmige Praxis.²³³ OSTENDORF sieht also die Gestaltung des Lernens in

Wirtschaftspädagogik, 101 (2005) 3, S. 358.

²³⁰ Vgl. Dietrich, A.; Gillen, J.: Kompetenzentwicklung von Netzwerkmoderatoren als Erhaltungsstrategie für Netzwerke – Zu Bedeutung lernförderlicher Netzwerkgestaltung. In: Büchter, K.; Gramlinger, F. (Hrsg.): Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung – Ansätze. Markt Schwaben S. 169.

²³¹ Vgl. Tramm, P. T.: Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie – Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns. Göttingen 1992, S. 102.

²³² Siehe auch Kapitel 4.4.5 Problembereiche des Lernens in der Arbeit, S. 103.

²³³ Vgl. Ostendorff, A.: Selbstlernprozesse als Motor der betrieblichen Wissensbasis. In: Schelten, A.;

der Arbeit als einen Bestandteil, Grundlage und Voraussetzung für Wissensmanagement. Auch DEHBOSTEL stellt die enge Beziehung zwischen Wissensmanagement und Lernen im Prozess der Arbeit her, indem er die Bedeutung der kontinuierlichen Erneuerung der Wissensbasis im Unternehmen betont und dies zugleich als eine Gestaltungsaufgabe für das Wissensmanagement betrachtet.²³⁴ Eben diese Beziehung soll Anlass sein, Erkenntnisse des Wissensmanagements auf den zu untersuchenden Lernprozess der Direkteinsteiger zu beziehen.

Die Begriffe Wissen und Management zusammenzubringen beinhaltet die Vorstellung, dass das Wissen einer Organisation oder eines Menschen in Erwerb, Erhaltung und Verwendung organisiert und strukturiert wird. Im Gegensatz zu Wissensmanagement des einzelnen Menschen – so WIATER - wird in Unternehmen der Frage nachgegangen, welches neue Wissen wird wo hervorgebracht, gespeichert und wie im Unternehmen distribuiert. Im Wissensmanagement des Menschen liegt der Schwerpunkt einerseits auf Vergrößerung von Informationswissen und Optimierung von Handlungswissen und andererseits in der Gesamtheit des Persönlichkeitswissens, wobei mehr episodisches und reflexives Wissen im Vordergrund stehen.²³⁵

Unternehmen versuchen ihr Wissen als eine wertvolle Ressource zu organisieren, zu erhalten, weiterzuentwickeln und für den Leistungsprozess besser nutzbar zu machen. Dafür, so konstatiert EDERER, ist ihre Vorgehensweise zunächst in die Erlangung expliziten bzw. impliziten Wissens zu unterscheiden und ist damit mit entsprechendem Lernen gekoppelt. Während das explizite Wissen Fachwissen darstellt, das wenig kontextgebunden ist und in Dokumenten gespeichert problemlos

Sloane, P. E. F.; Straka, G. A. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung. Opladen 1999, S. 220.

²³⁴ Vgl. Dehnbostel, P.: Dezentrale Bildungskonzepte als Beitrag zum selbstorganisierten Lernen und zum lernenden Unternehmen. In: Schelten, A.; Sloane, P. F. E.; Strake, G. A.(Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung, Opladen 1999, S. 192.

²³⁵ Vgl. Wiater, W.: Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen. Wiesbaden 2007, S. 70 und 71.

dokumentier- und übertragbar ist, ist die Nutzbarmachung impliziten Wissens eine große Herausforderung. Dieses Wissen ist Erfahrungswissen, das an eine Person gebunden und nur dann von dieser weiter gegeben werden kann, wenn sie sich dessen zunächst bewusst geworden ist. Zudem ist diese Übertragung von subjektiven Einsichten und Intuitionen gefärbt und dadurch erheblich beeinträchtigt.²³⁶

REINMANN-ROTHMEIER und MANDEL fassen verschiedene Schwerpunkte für die Gestaltung von Wissensmanagement im Unternehmen zusammen: Die einen setzen auf die Erweiterung und Verbesserung ihrer Informations- und Kommunikationssysteme, andere initiieren spezielle Projekte und wieder andere stellen den menschlichen Aspekt in den Vordergrund ihrer Überlegungen.²³⁷ Somit sind an die verschiedenen Schwerpunkte auch immer entsprechende Formen, Orte und Organisationen von Lernen in der Arbeit gebunden. Entsprechend anspruchsvoll in Bezug auf dieses Lernen stellt sich Wissensmanagement dar, wenn man REINMANN-ROTHMEIERS und MANDELS Überlegungen ergänzt, dass erst die Gesamtheit der Einbeziehung aller Schwerpunkte alle Wissensarten im Unternehmen berücksichtigt. Damit bilden Technik, Organisation und Mensch die drei zentralen Komponenten, die zu einem ganzheitlichen Wissensmanagement-Ansatz führen.²³⁸

Im Detail stellen sich REINMANN-ROTHMEIER und MANDEL die Organisation des Wissens in einer lernenden Unternehmung folgendermaßen vor: Zunächst wird mit der Kategorie Wissensrepräsentation alles Wissen im Unternehmen nachvollziehbar

236 Vgl. Ederer, F.: Wissensmanagement. Potentiale im eigenen Unternehmen besser ausschöpfen. Kissing 2008, S. 41. In diesem Zusammenhang werden die Begriffe implizites Wissen und Erfahrungswissen von Ederer vermischt, bzw. er unterstellt, dass implizites Wissen verbalisierbar ist. Selbstredend ist dies möglich, allerdings ist dann nicht mehr von impliziten Wissen zu sprechen.

237 Vgl. Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Informationen und Wissen am Arbeitsplatz. Bern 2000, S.15.

238 vgl. Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Informationen und Wissen am Arbeitsplatz. Bern 2000, S 15.

und auffindbar gespeichert und dokumentiert. Das ausgewählte Format erlaubt eine Aufbewahrung und Aktualisierung, die Transparenz schafft und Verwenden die Orientierung erleichtert und die Zugänglichkeit ermöglicht. Die Kategorie Wissenskommunikation erklärt dann die Verteilung der Informationen, sie stellt sicher, dass Wissen weitervermittelt wird. Hierfür müssen entsprechende Kommunikationswege gefunden werden. Über die Kategorie Wissensgenerierung wird zudem sichergestellt, dass die Wissensbestände des Unternehmens dynamisch wachsen und mit der Kategorie Wissensnutzung erfolgt die Umsetzung von Wissen in Entscheidungen und Handlungen.²³⁹

REINMAMM-ROTHMEIERS und MANDELS Überlegungen scheinen durchaus relevant für den Lernprozess von Direkteinsteigern zu sein. Auch sie benötigen eine entsprechende Zugänglichkeit von Wissen, entsprechende Kommunikation zur Rückkoppelung und vernetztes Verwenden, das über gemeinsame Reflexion Wissenszuwächse ermöglichen könnte.

4.4.3 Individuelles Wissensmanagement

Oftmals befinden sich bedeutende Wissensbestände nicht in entsprechend abrufbaren und zugänglichen Speichermedien, sie existieren als Erfahrungswissen in Subjekten. PROBST und EPPLER schlussfolgern daraus, dass auch auf der individuellen Ebene Bedarf an Wissensmanagement besteht.²⁴⁰ OSTENDORF begründet dies dahingehend, dass sie feststellt, dass der maßgebliche Lerner im Unternehmen nur der Mensch ist. Dabei fallen ihm entsprechende Aufgaben zu, die sie in Decodierung (Verstehen der in Dokumentationssystemen enthaltenen Informationen), Katalyse (Beschleunigung oder Verlangsamung des Lernprozesses durch die Einflussnahme des Subjektes), Konstruktion (Kreativität erzeugt aus einzelnen Wissensbeständen handlungswirksame Kompetenz), Explikation

239 Vgl. Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Informationen und Wissen am Arbeitsplatz. Bern 2000, S.19 und 20.

240 Vgl. Probst, G.; Eppler, M.: Persönliches Wissensmanagement in der Unternehmensführung. In: Zeitschrift für Führung und Organisation 1998/3, S. 148.

(Überführung von implizitem in explizites Wissen durch Versprachlichung um es zugänglich zu machen) und Wissensdiffusion (Verbreitung von Wissen durch Kommunikation) sieht.²⁴¹ Diese Überlegungen können auch als individuelle Umsetzung des Wissensmanagements durch den Menschen verstanden werden. Wobei eine wechselseitige Bedingung in der Gestaltung des Wissensmanagements im Unternehmen und den dabei wahrzunehmenden Aufgaben und der Nutzung der Wissensbestände durch das Individuum besteht.

Individuelles Wissensmanagement ist also als die Beachtung der subjektiven Seite dieses Prozesses an sich und der Umwandlung impliziten in explizites Wissen zu verstehen.

GEORG bestätigt die subjektive Seite indem er meint, dass Elemente wie Gefühle, Empfindungen, persönliche Erlebnisse und Erfahrungen, Bedürfnisse und Bindungen zu berücksichtigen sind.²⁴²

Unter Berücksichtigung dieser Subjektivität leiten REINMANN-ROTHMEIER und MANDEL zudem für individuelles Wissensmanagement eine Lernaufgabe für das Subjekt ab. Sie sehen sieben Prozesskategorien, denen entsprechende Strategien zugeordnet werden können: Mit der eigenverantwortlichen Zielstellung stellt sich der Mitarbeiter zunächst einer Situationsanalyse die zeigen soll, wo er steht und welche Aufgaben bzw. Problemsituationen zu lösen sind und welche Zeitfenster ihm dafür zur Verfügung stehen. Die Situationsanalyse verdeutlicht die genauen Anforderungen und die Handlungsspielräume und erlaubt die Unterteilung in Zwischenziele, die zunächst akute Aufgaben herausstellen, die es schnell zu lösen gilt und dann einen gewissen Zeitgewinn ermöglichen. Weitere zu formulierende Nah- und Fernziele haben im Anschluss die Aufgabe, die weitere Tätigkeit zu

²⁴¹ Vgl. Ostendorff, A.: Selbstlernprozesse als Motor der betrieblichen Wissensbasis. In: Schelten, A.; Sloane, P. E. F.; Straka, G. A. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung. Opladen 1999, S.225 und 226.

²⁴² Vgl. Georg, W.: Lernen im Prozess der Arbeit. In: Dederling, H.(Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München und Wien 1996, S. 655.

steuern.²⁴³ Anschließend, so fahren sie fort, wird über die eigenverantwortliche Evaluation ermittelt, welches Wissen fehlt und wie die eigenen Aktivitäten und Arbeiten selbständig kontrolliert und bewertet werden können. Dieser Vorgang wird im fortlaufenden Problemlösungsprozess immer wieder das Wissen bewerten um zu verhindern, dass wahllos Informationen gesammelt werden. Die Evaluation ermöglicht die Prüfung, ob erhobenes Wissen auch verstanden wurde und ob es zielgerichtet ist.²⁴⁴ REINMANN-ROTHMEIER und MANDEL gehen nun davon aus, dass in der Kategorie der Wissensrepräsentation der Prozess der Wissensdiagnose fortgesetzt wird. Die Diskrepanz aus aktuellem Informations- und Wissensstand und den tatsächlichen Anforderungen in gegebener Situation zeigt den Wissensbedarf. Hier werden die Wissenslücken offengelegt und sie richten mit ihrer Art zugleich den Fokus auf die Suche geeigneter Informations- und Wissensquellen. Die Suche wird sich in verschiedener Richtung gestalten, denn nur die angemessenen Quellen liefern die passgenauen Informationen.²⁴⁵ Beide erwarten nun mit der entsprechenden Wissensbeschaffung den Übergang in die Kategorie Wissensgenerierung. Dazu können verschiedene Wege beschrrieben werden, das Wissen kann extern beschafft werden, es kann zu unterschiedlich organisierter Zusammenarbeit kommen, es findet Informations- und Wissensaustausch statt, Informationen werden verarbeitet, werden selbst erprobt, mit eigenen Wissensbeständen verglichen, mit ihnen verknüpft und letztendlich aufgenommen.²⁴⁶ Für REINMANN-ROTHMEIER und MANDL ist in diesem Lernprozess Kommunikation die grundlegende Form der Zusammenarbeit. Eine besondere Rolle spielt die Möglichkeit der Rückmeldung, sie regt zu kritischem Überdenken der aufgenommene Informationen an, führt zur Überprüfung eigenen und anderen

243 Vgl. Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Informationen und Wissen am Arbeitsplatz. Bern 2000, S.34-35.

244 Vgl. Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Informationen und Wissen am Arbeitsplatz. Bern 2000, S.38-41.

245 Vgl. Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Informationen und Wissen am Arbeitsplatz. Bern 2000, S.42-47.

246 Vgl. Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Informationen und Wissen am Arbeitsplatz. Bern 2000, S.48.

Verhaltens und ermöglicht Orientierung. Die Kategorie Kommunikation steht in enger Verbindung und Wechselwirkung zur Kategorie Wissensgenerierung.²⁴⁷ Abschließend findet nun die Anwendung des neuen Wissens in Handlungssituationen statt und sie zeigt dann, ob es erfolgreich einsetzbar ist. In der Kategorie Wissensnutzung findet nicht nur diese Überprüfung statt, jetzt werden durch reflektierten Einsatz des neuen Wissens Transferprobleme bearbeitet. Das erfolgt durch mehrmalige Erprobung und Experimentieren und führt zu Veränderung, Anpassung und Weiterentwicklung der Wissensbestände. Dazu eignen sich besonders Formen der engen Zusammenarbeit, wie zum Beispiel Lerntandems oder gegenseitiges Coaching²⁴⁸.

REINMANN-ROTHMEIER sehen zudem eine besondere Einflussgröße für den beschriebenen Lernprozess. So gilt für typische Arbeitssituationen oft, dass in kurzer Zeit eine Vielzahl von Informationen aufgenommen werden müssen. „Prozesse des Stress- und Fehlermanagements bilden diejenige Kategorie, die als eine Art der Meta-Kategorie in allen Phasen des individuellen Wissensmanagements von großer Bedeutung ist (...).“²⁴⁹ Diese Kategorie ist insbesondere dem individuellen Wissensmanagement zuzuordnen, beinhaltet sie doch motivational-emotionale Phänomene. Insbesondere die Aufrechterhaltung der Motivation und Aufmerksamkeit ist in komplexen Situationen, die schnell zu Informationsüberflutung führen können, eine schwierige Aufgabe. Entscheidend zur Erhaltung der Aufmerksamkeit ist, dass die richtige Strategie zur Herausfilterung relevanter Informationen gefunden werden muss. Gleichzeitig sind auch Strategien der emotionalen Bewältigung zu finden, denn diese beugen Motivationsverlusten vor.²⁵⁰

247 Vgl. Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Informationen und Wissen am Arbeitsplatz. Bern 2000, S.56.

248 Vgl. Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Informationen und Wissen am Arbeitsplatz. Bern 2000, S.63-65.

249 Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Informationen und Wissen am Arbeitsplatz. Bern 2000, S.69.

250 Vgl. Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Informationen und Wissen am Arbeitsplatz. Bern 2000, S.70-73.

Tendenziell wird erkennbar, dass in der Theorie des Wissensmanagements verschiedene Erkenntnisse von Lernprozessen und verschiedene Arten von Lernen für die Arbeitswelt verarbeitet wurden. Betrachtet man insbesondere die Formen des Wissens, die mit und für Wissensmanagement gelernt werden, wird diese Verbindung deutlich. Neben verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den Umgang mit der Ressource Wissen bzw. die Praktizierung von Wissensmanagement erst ermöglichen, gibt es Inhalte, die mithilfe von Wissensmanagement gelernt werden.²⁵¹ Insbesondere das Erfahrungswissen kann als letzteres betrachtet werden und so versuchen Konzepte des Wissensmanagements Möglichkeiten zu finden, wie dieses erworben, aufbewahrt und weitergegeben wird und berücksichtigt dann im individuellen Wissensmanagement die subjektive Seite dieses Lernprozesses.

4.4.4 Weiterbildung am Arbeitsplatz

4.4.4.1 Kompetenzmanagement im Unternehmen

Unternehmen versuchen, ihr Personal den entsprechenden Anforderungen gemäß zu qualifizieren, d. h. sie benötigen Mitarbeiter, die in ihrer konkreten Arbeitssituation handlungsfähig sind. WITZGALL leitet daraus ab, dass sich die derzeitige Personalentwicklung in den Unternehmen weg von einer reinen Organisation und Zertifizierung von Qualifikationen hin zu ganzheitlicheren Konzepten von Kompetenzmanagement bewegt. Der Mehrwert solcher Konzepte liegt seiner Meinung nach in der Feststellung und Förderung von personalen Befähigungen in realen betrieblichen Handlungsfeldern.²⁵² Und SCHWERING bestätigt dies, weil es so gelingt, Erfahrungswissen durch die alltägliche Konfrontation mit den arbeitsimmanenten Lernchancen und den beruflichen Herausforderungen aufzubauen.²⁵³

195 Vgl. Zinnen, H.: Wissensmanagement und betriebliches Lernen. Eine Bestandsaufnahme in Ausbildungsbetrieben mit Tipps für die Praxis. Bielefeld 2006, S. 67 und 68.

252 Vgl. Witzgall, E.: Kompetenzmanagement. Online Dokument: http://www.personet.de/Alle_Mitarbeiter/Qualifizierung/index.html; 04.07.2009, S.1.

253 Vgl. Schwering, M. G.: Innovationskompetenz. Online-Dokument:<http://www.personet.de>

Konzepte der Kompetenzentwicklung sehen den Weiterbildungsbegriff umfassend und wenden sich gegen den reinen Aufbau von Wissensbeständen im Unternehmen. SCHWERING meint dazu: „Erst das Umsetzungs- und Anwendungs-Know-how schafft die Voraussetzung für die Gestaltung von Veränderungsprozessen.“²⁵⁴ Deshalb kann – so seine Ausführungen - die traditionelle Weiterbildung nicht den gesamten Bereich der Anforderungen an Personalentwicklung abdecken. Die Handlungsfähigkeit, so belegen empirische Studien, wird erst durch informelle Lernformen und die Arbeitsorganisation erreicht.²⁵⁵ STAUDT und KLY bestätigen dies, indem sie erhoben haben, dass etwa 95% der im Rahmen einer Querschnittsuntersuchung befragten kaufmännischen Fach- und Führungskräfte ihre eigene Berufsbiographie und das Erfahrungslernen als Hauptquelle ihrer Kompetenzentwicklung nannten.²⁵⁶

Auch WITZGALL sieht eine enge Verbindung von Fachwissen einerseits und Erfahrungswissen andererseits und berücksichtigt darüber hinaus auch die subjektive Seite der beruflichen Kompetenz. So meint er, dass nicht das Bestehen von Prüfungen ausschlaggebend für den beruflichen Erfolg ist, sondern die Bewältigung realer Situationen im betrieblichen Alltag. Solchem handlungspraktischen Reaktionsvermögen liegen Kompetenzen zugrunde, die man nicht unmittelbar erkennen kann. So gehören dazu neben geistigen Fähigkeiten auch persönliche Eigenschaften, die im Bereich der Emotionen und der Motivation zu finden sind. In Kompetenzen zusammenfassen kann man diese Fähigkeiten als Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Fachkompetenz und dabei sind immer

net.de/Alle_Mitarbeiter/Qualifizierung/index.html; 04.07.2009, S. 1.

254 Vgl. Schwering, M. G.: Innovationskompetenz. Online-Dokument:http://www.personet.de/Alle_Mitarbeiter/Qualifizierung/index.html; 04.07.2009, S. 1.

255 Vgl. Schwering, M. G.: Innovationskompetenz. Online-Dokument:http://www.personet.de/Alle_Mitarbeiter/Qualifizierung/index.html; 04.07.2009, S. 3.

256 Vgl. Staudt, E.; Kly, T.: Formelles Lernen-informelles Lernen-Erfahrungslernen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Quem-Report, H. 69, Berlin 2001, S. 227-275.

die Kompetenzdimensionen Wissen, Können und Wollen beteiligt.²⁵⁷

Neben der Klärung, was zu beruflicher Kompetenz gehört, klärt WITZGALL auch, wie diese erworben wird. Er meint, dass Kompetenzentwicklung im realen beruflichen Leben stattfindet und auf beiläufigem aber gezieltem Lernen beruht. Damit ergibt sich eine gewisse Distanz zu formalen Bildungsprozessen. Will man diese integrieren, ist dies nur zu erreichen, wenn sie auf reale Anforderungen Bezug nehmen und dann in die Berufspraxis transformiert werden. Dies ist ein wechselseitiger Prozess, der mit einzelnen Qualifizierungsmaßnahmen nicht zu bewältigen ist. Hilfreicher sind indirekte Maßnahmen, die das Selbstlernen befördern und zugleich auch die Motivation und emotionale Komponente berücksichtigen.²⁵⁸

Der Erwerb beruflicher Kompetenz im realen beruflichen Leben bietet - so REGLIN - zugleich eine Reihe von Vorteilen. Im Mittelpunkt stehen die verminderten Transferprobleme, da der Arbeitsplatz deutlich die Anforderungen an die Kompetenzentwicklung vermittelt und so wird weder Überflüssiges gelernt noch Notwendiges ausgelassen. Trotzdem wird die Entwicklung aller notwendigen Kompetenzen angesprochen, da im beruflichen Umfeld alle sozialen und arbeitsorganisatorischen Komponenten auftreten und berücksichtigt werden müssen. Da man außerdem genau auch die Lerninhalte am Arbeitsplatz benötigt, stellt sich eine dem Lernprozess förderliche Motivation ein.²⁵⁹

Zurückliegende Darlegungen weisen auf den ganzheitlichen Charakter beruflicher Kompetenz hin und begründen entsprechende Merkmale geeigneter Aus- und

257 Vgl. Witzgall, E.: Kompetenzmanagement. Online Dokument: http://www.personet.de/Alle_Mitarbeiter/Qualifizierung/index.html; 04.07.2009, S. 1.

258 Vgl. Witzgall, E.: Kompetenzmanagement. Online Dokument: http://www.personet.de/Alle_Mitarbeiter/Qualifizierung/index.html; 04.07.2009, S. 2.

259 Vgl. Reglin, T.: Effektive Organisation von Weiterbildung und Erfolgscontrolling. In: Reglin, T.; Severing, E.: Bildungsplanung im Betrieb - Strategien zur Ökonomisierung betrieblicher Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. In: Band 8 der Schriftenreihe der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e.V. Hrsg. Herbert Loebe und Eckart Severing, S. 81.

Weiterbildung, die in der Verbindung von Wissenserwerb und beruflicher Praxis mit dem Ergebnis von Handlungswissen bestehen. Hier werden Parallelen zum Lernen von Direkteinsteigern in ihrem schulischen Umfeld deutlich und es gilt zu prüfen, ob geforderte Aus- und Weiterbildungskonzepte in Form von speziell entwickelten Instrumenten exemplarisch relevant für den Lernprozess von Direkteinsteigern sind.

4.4.4.2 Instrumente der Kompetenzentwicklung

Die Instrumente der Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern umfassen alle Maßnahmen der Aus- und Weiterbildung, die darauf zielen, ihren erforderlichen Leistungsstand zu erhalten oder/und den durch technische oder organisatorische Entwicklungen hervorgerufenen Veränderungen anzupassen. Also greifen sie da ein, wo die Kompetenzen der Beschäftigten eines Unternehmens nicht den Anforderungen genügen.

Die Maßnahmen lassen sich holistisch kategorisieren, indem man Ausbildungsgänge der Hochschulbildung, der Dualen Ausbildung, dem Anlernen von Tätigkeiten, der Trainee-Ausbildung und der Praktika, die alle berufsvorbereitend sind, systematisiert. Außerdem sind berufsverändernde Maßnahmen wie Umschulungen und Rehabilitation und berufsbegleitende Maßnahmen, die sich auf Anpassungs-, Aufstiegs- und Ergänzungsqualifikationen beziehen, hinzuzufügen.²⁶⁰

Die berufsbegleitenden Maßnahmen können nach unterschiedlichen Methoden organisiert sein. Betreffen sie die Kompetenzentwicklung sind sie immer ein Training on the job. Sie finden am Arbeitsplatz statt und beziehen sich auf aktuelle Probleme des betrieblichen Alltags.²⁶¹

Im Rahmen des Trainings on the job gibt es eine große Anzahl von Instrumenten, die sehr genau den jeweiligen Qualifizierungsbedürfnissen angepasst werden können. Im

260 Vgl. Personalentwicklung. Online Dokument:

<http://www.wirtschaftslexikon24.net/d/personalentwicklung/personalentwicklung/htm>, 10.07.2009.

261 Vgl. Training on the job (ton). Online Dokument: <http://www.wirtschaftslexikon24.net/d/training-on-the-job-ton/training-on-the-job-ton/htm>, 10.07.2009.

Interesse vorliegender Arbeit, anstehender Untersuchung und dem Lernprozess von Direkteinsteigern werden im Folgenden „Mentoring“, „Coaching“ und „Neue Mitarbeiter einarbeiten“ vorgestellt. Sie scheinen Instrumente zu sein, die für diesen Lernprozess zutreffen könnten, da sie für vergleichbare Situationen entwickelt wurden.

Nach SCHLEIDT unterstützt „Mentoring“ Unternehmen praktisch beim gezielten Aufbau von Führungskräften bzw. auch beim Einarbeiten neuer Mitarbeiter. Die Lernprozesse werden dahingehend gestaltet, dass neben Fachwissen wichtige Erfahrungen vermittelt werden und damit der Kompetenztransfer im Unternehmen unterstützt wird. Um dies zu ermöglichen, werden Mitarbeiter zusammengebracht und zum Austausch angeregt. Der Mentor übernimmt die Aufgabe, eine andere Person, den Mentee, in seiner persönlichen Entwicklung außerhalb einer Vorgesetzten-Untergebenen-Beziehung zu unterstützen. Und dabei stehen nicht die Vermittlung von Fachwissen, sondern das Weitergeben von Erfahrungen, das Öffnen von eigenen Netzwerken, die persönliche Begleitung und die kulturelle Sozialisation des Mentees im Mittelpunkt. Die Themen zwischen beiden sind daher auch weniger fachspezifisch, sie betreffen eher Erfahrungswissen, das Knüpfen von Kontakten, die Weitergabe von Verhaltensregeln in berufstypischen Situationen und Hinweise zur Kompensation bedeutender beruflicher Herausforderungssituationen.

Mentoring bedeutet im Detail aber auch eine exakte Gestaltung dieser Zusammenarbeit von Mitarbeitern. SCHLEIDT fordert, dass über ein Profil geeignete Teilnehmer ausgewählt und dann „gematcht“, das heißt zusammengestellt werden. Diese erhalten zunächst eine „Step-out-option“ angeboten, die ihnen im Ergebnis die Möglichkeit gibt, die Mentoringbeziehung aufzunehmen oder verlassen zu können. Ganz wesentlich für das Gelingen eines solchen Programms ist, dass die Beziehung beider nicht durch Hierarchiekonflikte begleitet wird. Zum Beispiel darf sich der Mentor nicht durch die Einarbeitung des Mentees gefährdet sehen.²⁶²

262 Vgl. Schleidt, B.: Mentoring: Aufbau von Fach- und Führungskräften. Online-Dokument:
http://www.perso-net.de/Alle_Mitarbeiter/Qualifizierung/index.html?show=/perso-

„Coaching ist die professionelle Beratung, Begleitung und Unterstützung von Personen mit Führungs- und Steuerungsfunktionen sowie mit besonderen Aufgaben (...)“, definiert EIDENSCHINK²⁶³ Diese Beratung zielt auf das berufliche Umfeld und die Rolle des Klienten, dem Coachee, in seinem Unternehmen. Dabei unterstützt der Coach abgestimmt auf die individuellen Bedürfnisse des Coachee und versucht seine berufliche Situation zu verbessern, indem er Selbstreflexion und Selbstwahrnehmung anregt und begleitet. Die Coachingtätigkeit findet von einer unabhängigen Position von außen aus aber mit Kompetenz bezüglich der Beratungssituation statt. Besonders erfolgreich wird die Coachingarbeit sein, wenn auch auf einer emotionalen Ebene gearbeitet werden kann und das Zusammenspiel von Führung und Eigenverantwortung beherrschen wird.²⁶⁴

Nachdem Verträge unterschrieben sind, geht es darum, „neue Mitarbeiter einzuarbeiten“. FUCHS-FROHNHOFER weist darauf hin, dass nach erfolgreichen Einarbeitungsphasen sich neue Mitarbeiter schneller dem Unternehmen verbunden fühlen und eher eine hohe Leistungsbereitschaft zeigen. Dabei ist es wichtig, die Interessen beider Seiten zu klären und Wünsche, Erwartungen und Ziele zu benennen. Hierfür kann mit entsprechenden Konzepten gearbeitet werden, die bereits vor der Arbeitsaufnahme dem neuen Mitarbeiter die Möglichkeit geben, sich auf die Tätigkeit vorzubereiten. Zur Verfügung gestelltes Material beinhaltet Basisinformationen zum Unternehmen, zu Produkten, zu Unternehmensphilosophie, zu Kunden und zum wirtschaftlichen Umfeld. Daneben werden erste Informationen über den Arbeitsplatz, dessen Aufgaben, den Kollegen und den Ansprechpartnern zur Verfügung gestellt. Ebenfalls enthalten im Einarbeitungskonzept sind die Gestaltung des ersten Arbeitstages, die erfolgreiche Übernahme erster Aufgaben

net/Texte/Instrumente/Mentoring_Schleidt, 04.07.2009, S. 1-6.

263 Eidenschink, K.: Coaching. Online-Dokument: [http://www.perso-](http://www.perso-net.de/Fuehrungskraefte/Qualifizierung/index.html?show=/perso-net/Texte/Instrumente/Coaching)

net.de/Fuehrungskraefte/Qualifizierung/index.html?show=/perso-net/Texte/Instrumente/Coaching, 04.07.2009, S.1.

264 Vgl. Eidenschink, K.: Coaching. Online-Dokument: [http://www.perso-](http://www.perso-net.de/Fuehrungskraefte/Qualifizierung/index.html?show=/perso-net/Texte/Instrumente/Coaching)

net.de/Fuehrungskraefte/Qualifizierung/index.html?show=/perso-net/Texte/Instrumente/Coaching, 04.07.2009, S.1-5.

sowie die Einarbeitungszeit. Erfolgreich wird sie sein, wenn entsprechende Möglichkeiten der Rückmeldung installiert werden.²⁶⁵

Besprochene Instrumente für spezifische Situationen des Lernens am Arbeitsplatz implizieren vergleichbare Bedingungen für den Berufseinstieg und das Lernen von Direkteinsteigern. Mentoren könnten insbesondere in der Vermittlung von Erfahrungswissen und der Schaffung von Reflexionsmöglichkeiten für die Tätigkeit des Direkteinsteigers förderlich sein. Der Coach hingegen ist als außenstehende, beratende und Lernanregungen gebende Instanz zu verstehen, die durch ihre Unabhängigkeit den Blick entsprechend weiten könnte, zu neuen Überlegungen führt und eine zeitnahe Erprobung in der Praxis mit begleitender Reflexion ermöglichen würde.²⁶⁶ Doch zu Beginn des Berufseintieges des Direkteinsteigers muss die Frage geklärt werden, wie kann man die Bedingungen dafür förderlich gestalten. Vorbereitungszeit, zur Verfügung gestellte Informationen und eine Sicherung der Orientierung, Einarbeitungszeit mit zur Seite stehenden Unterstützungsangeboten sowie ständige Rückmeldungen sollten auch hier selbstverständliche Voraussetzungen sein.

4.4.5 Problembereiche des Lernens in der Arbeit

Soll Lernen am Arbeitsplatz gelingen, bedarf es entsprechend lernförderlicher Arbeitsumgebung bzw. Arbeitsgestaltung. GEORG meint dazu, dass erst die Vollständigkeit einer Arbeitsaufgabe wirklich persönlichkeits- und lernförderlich

²⁶⁵ Vgl. Fuchs-Frohnhofen: Neue Mitarbeiter einarbeiten. Online-Dokument:http://www.personet.de/Neue_Mitarbeiter/Fuehrung/index.html?show=/personet/Texte/Instrumente/Einarbeitung_neuer_Mitarbeiter, S. 1-4.

²⁶⁶ Durchaus positive Erfahrungen konnten mit der Übertragung von Coaching auf den Lernprozess von Seiteneinsteigern am Berufskolleg Deutzer Freiheit in Köln gemacht werden. Der Coach als persönlicher Ansprechpartner konnte erheblich zur Kompetenzerweiterung beitragen, weil er zeitnah zur Verfügung stand und vielfach wurde er als entscheidende Größe für den Erfolg bewertet. Vgl. Schneider, K. H.; Sommer, B. S.: Coaching - ein Instrument zur Qualitätssicherung im Unterricht und zur Integration von „Seiteneinsteigern“ in ein Berufskolleg. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 58 (2006) 6, S.192-198.

wirken kann und verweist zugleich darauf hin, dass dies nicht von jedem Arbeitsplatz zu erwarten ist.²⁶⁷ Wiederkehrende Tätigkeiten verlangen zumeist keine gedankliche Durchdringung des Gesamtprozesses und erschweren damit die Entwicklung von Handlungskompetenz.²⁶⁸ Auch Direkteinsteiger unterliegen in ihrem Lernprozess der Gefahr, in wiederkehrenden Situationen die ähnlich sind stets gleiche Reaktionen, die sie etwa als Ergebnis einer Hospitation nachahmen, zu zeigen. Findet eine reflexive Bearbeitung und Verknüpfung mit Theorien für Situationen nicht statt, entstehen nicht anpassbare Handlungsanweisungen die nicht geeignet sind, in stets andersartigen Situationen angewendet zu werden. Der Direkteinsteiger ist dann weit entfernt von Handlungsrepertoire.

SEVERING bezweifelt die Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen grundsätzlich, weil diese nicht für das Lernen geschaffen sind. Arbeitsprozesse unterliegen in ihrer Gestaltung keinen pädagogischen Kriterien und daher kann Qualifizierung nur Mittel des Arbeitsprozesses sein und nicht umgekehrt. Er bezweifelt, dass in abstrakteren Arbeitsprozessen abstraktes Wissen aufgebaut werden kann.²⁶⁹ Für Direkteinsteiger würde dies bedeuten, dass das Erleben unerklärlicher und umfassender Situationen für die Gestaltung eines auflösenden Lernprozesses unmöglich ist, sie wissen bereits zu Beginn nicht, welches Wissen sie benötigen. Zudem sieht SEVERING die Lernförderlichkeit am Arbeitsplatz bereits in grundlegenden Bedingungen kontrovers. Er bezweifelt, dass das physische Umfeld sich für ein umfassendes Lernen eignet, fehlen doch Lernmittel und Zugriffsmöglichkeiten auf externe Wissensressourcen.²⁷⁰ Dies sind Probleme, die dezidiert auch den Lernprozess von Direkteinsteigern betreffen.

²⁶⁷ Vgl. Georg, W.: Lernen im Prozess der Arbeit. In: Dederling, H.(Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München und Wien 1996, S. 640.

²⁶⁸ Vgl. Georg, W.: Lernen im Prozess der Arbeit. In: Dederling, H.(Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München und Wien 1996, S. 642.

²⁶⁹ Vgl. Severing, E.: Personalförderung durch Lernen am Arbeitsplatz. In: Grap; R.; Bohlander; H. (Hrsg.): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Aachen 2002, S. 19.

²⁷⁰ Vgl. Severing, E.: Personalförderung durch Lernen am Arbeitsplatz. In: Grap; R.; Bohlander; H. (Hrsg.): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Aachen 2002, S. 19.

Stimmen, die auf Problembereiche des Lernens in der Arbeit hinweisen, finden sich auch bezüglich der Organisation. Selbstredend ist das Lernen direkt in der Arbeit oftmals selbstorganisiert, läuft es andererseits damit Gefahr unkoordiniert, unstrukturiert, beliebig und zufällig zu sein. WEIß vermerkt deshalb die Gefahr, dass übersehen wird, dass entsprechend Zeit zur Verfügung gestellt werden muss, dass Lernen nur gelingen kann, wenn Vorwissen und Lerntechniken bekannt sind und dass Unterstützung von Mitarbeitern vorliegen muss.²⁷¹ Auch hier sind die Überlegungen unmittelbar auf den Lernprozess der Direkteinsteiger naheliegend. Zeit für ihren Lernprozess benötigen sie, Vorwissen etwa zum Konstruieren von Unterricht benötigen sie, Lerntechniken, die ihnen die Erschließung entsprechender Wissensquellen ermöglichen, müssen sie mitbringen und entsprechende Unterstützung von anderen Lehrern, die eine ergebnisorientierte Reflexion ermöglichen, brauchen sie.

Bleibt, dass das Lernen im Prozess der Arbeit besondere Anforderungen an den Lernenden stellt und damit die Möglichkeit der Überforderung mit sich bringt. MÜNCH macht deutlich, dass Kompetenzen nur schwer in einzelnen Situationen erlernt, in zukünftige übertragen werden können.²⁷² Drängt sich das Problem des Transfers auf: Wird einerseits die Übertragung von Theorien in die Praxis als allgemein auftretendes Problem diskutiert, scheint also auch die Übertragung von Praxis zu Praxis ebenso belastet zu sein. Erfolgreiches Lernen gelingt demzufolge in einer wechselseitigen Aneignung und Erprobung von Theorie und Praxis und kann nicht ohne die andere Kategorie gelingen. Entsprechende Replizierung auf den Lernprozess der Direkteinsteiger offeriert sich hier. Diese können also nicht allein aus ihrer erlebten Praxis lernen, werden zugleich erarbeitete Theorien immer in der Praxis überprüfen müssen und sie erst dann in flexibles, zur Verfügung stehendes und begründbares Handlungsrepertoire aufnehmen.

²⁷¹ Vgl. Weiß, R.: Elemente eines Bildungscontrollings. In: Weiß, R. (Hrsg.): Qualität und Effizienz betrieblicher Bildungsarbeit. Köln, S. 46 und 47.

²⁷² Vgl. Münch, J.: Lernen am Arbeitsplatz – Bedeutung innerhalb der betrieblichen Weiterbildung. In: Weiß, R. (Hrsg.): Tendenzen innerbetrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis. Köln 1990, S. 164.

Aufgegriffene Problembereiche tangieren wiederkehrend den Prozess der Reflexion. Finden Lernprozesse in einzelnen Arbeitsaufgaben unreflektiert statt, können sie unter sich ändernden Rahmenbedingungen nicht übertragen werden. Auch LAUR-ERNST und SUHR geben zu bedenken, dass Transferleistungen nur unter der Bedingung von entsprechender Reflexion gelingen, denn sie führt zu erforderlicher Durchdringung und Verinnerlichung von Lerninhalten.²⁷³ Ergänzend muss hier darauf hingewiesen werden, dass Reflexion allein in der Hand des Lernenden im Arbeitsprozess wenig Erfolg bringend ist, wird er doch nur schwer seine Erkenntnisebene verlassen können. Erst die situationsbezogene Reflexion mit Fachpersonen auf Augenhöhe ermöglichen weiterführende Erkenntnisse.

Die exemplarisch ausgewählten Theorien zum Lernen in der Arbeit ermöglichen eine Reihe von Ableitungen auf das zu untersuchende Lernen der Direkteinsteiger. Allerdings lässt sich eine gewisse Fundierung auf der Basis von Theorien des Lernens in der Handlung vermissen. Sehr wohl zeichnet sich Lernen in der Arbeitswelt aber durch die Beschreibung eines umfangreichen Instrumentariums in speziellen Praxissituationen aus.²⁷⁴

4.5 Lehrerlernen als Prozess

4.5.1 Lernen der Lehrer

Im vorangegangenen Kapitel wurde das Lernen in der Handlung auf den Arbeitsprozess bezogen. Da Lehrer auch in ihrem Arbeitsprozess lernen, dieser aber unter der Spezifik ihrer Tätigkeit betrachtet und nun weiter auf den Untersuchungsgegenstand fokussiert wird, sollen theoretische Überlegungen, die den Lehrerlernprozess spezifizieren, besprochen werden, wobei nicht darauf

²⁷³ Vgl. Laur-Ernst, U.; Suhr, G.: Ein Vorschlag für praxisbezogene Ausbildungsmittel für das Handwerk. Berlin und Bonn 1985, S. 14.

²⁷⁴ Vgl. Zinnen, H.: Wissensmanagement und betriebliches Lernen. Eine Bestandsaufnahme in Ausbildungsbetrieben mit Tipps für die Praxis. Bielefeld 2006, S. 5.

eingegangen wird, *was* gelernt wird, sondern *wie* gelernt wird.²⁷⁵

Der Unterricht ist das Kerngeschäft des Lehrers und so sollte er Ausgangspunkt der Betrachtung sein. RIßMANN erläutert, dass Unterricht als gemeinschaftliche Inszenierung zwischen Lehrern und Schülern verstanden werden muss, ohne dass der Lehrer im Nachhinein noch alle einzelnen Schritte, Reaktionen und Verhaltensweisen begründen kann. Also finden sich neben einer handwerklichen Basis immer auch Momente von Improvisation, die erst im angemessenen Zusammenspiel den Unterricht erfolgreich werden lassen. Daraus leitet er ab, wie ein Lehrer diese Fähigkeiten erlernen kann. Er benötigt dafür Methoden, die einer systematischen Betrachtungsweise und einer konstruktivistischen Lerntheorie zugrunde liegen. Sie müssen sich am Lernen in der Situation orientieren und dabei die komplexen situativen Umweltvariablen und die vielen beeinflussenden Lernfaktoren berücksichtigen.²⁷⁶

Auch FAUSER meint, dass für das Lehrerlernen besondere Methoden erforderlich sind. Diese müssen die Bedingungen für verstehendes Lernen berücksichtigen, die sich aus dem Zusammenspiel von Erfahrungen, Vorstellungen, Begriffen und Metakognitionen ergeben.²⁷⁷

Deutlich zeigt sich, dass die umschriebenen Methoden in der Praxis der Lehrerarbeit angesiedelt sind und immer wieder auf die zentrale Rolle der Erfahrungen hinweisen. KORTHAGEN meint sogar, dass ein Lehrer erst lernt, wenn er Erfahrungen macht. Diese rufen einen Lernprozess hervor, der mit dem Ergebnis endet, dass neues Wissen hervorgebracht wird. Dies gelingt dann, wenn der Lehrer die Erfahrungen reflektiert und mit eigenen Vorstellungen in Zusammenhang bringt. Gelingt außerdem eine Systematisierung in der Verbindung von Vorstellung und Erfahrung,

²⁷⁵ Vgl. auch Kapitel 3 Wissen und Können des Lehrers, S. 26. In diesem Kapitel wird der Focus auf die Frage *was* Lehrer können gerichtet.

²⁷⁶ Vgl. Rißmann, J: Lehrerhandeln und Verstehen. Ein konstruktivistisches Lehrertraining zum verständnisintensiven Lernen. Jena 2003, S 11-14.

²⁷⁷ Vgl. Fauser, P.: Lernen als innere Wirklichkeit. Über den Zusammenhang zwischen Imagination, Lernen und Verstehen. In: Neue Sammlung 2001/42, Sonderdruck, S. 13.

kann von Begreifen gesprochen werden. Dabei gelingt es dem lernenden Lehrer Regeln zu finden, Prinzipien zu erkennen, er kann Folgerungen ziehen und er kann Gründe nennen, er kann die Verknüpfung seiner Vorstellungen und Erfahrungen durch Reflexion abstrahieren. Diesen Lernprozess gestaltet der Lehrer selbst, es gelingt ihm, weil er sein Denken und Lernen unter Anwendung einer intuitiven Reflexion selbst beobachtet. Klar zeigt sich, dass der Ausgangspunkt dieses Lernprozesses in der Handlung und den daran gebundenen Erfahrungen liegt. Und so gestaltet der Lehrer aktiv diesen Prozess unter von ihm selbst gewählten Gesichtspunkten und wird damit seinen Denkweisen, Gefühlen und Bedürfnissen gerecht.²⁷⁸

DUBS fordert in diesem Zusammenhang, pädagogisches Wissen mit praktischen Übungen zu verbinden, denn nur so entstünde Handlungskompetenz. Die erlebte Praxis schafft das Problembewusstsein, lässt auf Theorie über Reflexion zurückgreifen und in der praktischen Anwendung Handlungskompetenz erzeugen.²⁷⁹

BAUER, KOPKA und BRINDT konnten nach Durchführung einer Studie zum professionellen Handeln von Lehrern zu ähnlichen Erkenntnissen gelangen. Sie wiesen nach, dass pädagogische Handlungskompetenz in erster Linie durch die Praxis am Arbeitsplatz Schule entsteht. Theoretisches und wissenschaftliches Wissen hat zunächst eine relativ geringe Bedeutung für die Handlungsfähigkeit.²⁸⁰ Erst eine dichte Folge von Übung und praktischer Anwendung erzeugt Handlungsroutine und versetzt den Lehrer in die Lage, schnell das Richtige zu tun. Trotzdem, konnten sie nachweisen, kommt dem wissenschaftlichen Wissen gerade in dieser Situation besondere Bedeutung zu, weil in der Praxis erworbene feste Routinen dazu neigen, neue und wirksamere Handlungsmöglichkeiten

²⁷⁸ Vgl. Korthagen, F. A. J. u. a.: Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrtätigkeit. Hamburg 2002, S. 50.

²⁷⁹ Vgl. Dubs, R.: Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung – ein Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis in der Handelslehrausbildung? In: Tramm, T. (Hrsg. u.a.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbilder. Frankfurt 1999, S. 317.

²⁸⁰ Vgl. Bauer, K.-O.; Kopka, A.; Brindt, S.: Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine

auszuschließen. Über den Vorgang der Reflexion erlaubt der Rückgriff auf wissenschaftliches Wissen einen kritischen Umgang mit eigenem Handeln und vorhandenen Routinen.²⁸¹ Auch stellten sie fest, dass dieser Lernprozess unterstützt werden kann. Dafür eignen sich nach ihren Erkenntnissen Lehrertrainings, die zunächst alte Handlungsmuster ausschalten und dann neue über Übung, Anwendung und Reflexion entstehen lassen.²⁸²

KURTZ fokussiert seine Überlegungen zum Lehrerlernen und der Korrelation von wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen auf die Bedingungen des Transferprozesses. Er hält diesen Prozess für problematisch, weil ihm eine Strukturdifferenz innewohnt, denn beide Wissen stehen nicht in einer sachlichen und zeitlichen Wechselwirkung, die eindeutig wäre.²⁸³ Die Strukturdifferenz ergibt sich einerseits aus der Anforderung an das Lehrerhandeln, welches zeitnah und kontextsensibel sein muss und andererseits aus der Situation, dass wissenschaftliches Wissen nicht in den praktischen Kontext involviert ist und erklärend ist. Es stehen sich Erklärung in Form von der Zeit enthobenem wissenschaftlichem Wissen und Entscheidung als zeitbezogenem praktischem Wissen entgegen.²⁸⁴ Für diesen speziellen Transferprozess, der nicht linear erfolgen kann aber für den Lehrerlernprozess entscheidend ist, braucht es nach KURTZ eine dritte Wissensebene, die er in der Aneignung von Begründungswissen sieht. Dieses

qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim 1999, S.236.

²⁸¹ Vgl. Bauer, K.-O.; Kopka, A.; Brindt, S.: Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim 1999, S.240.

²⁸² Vgl. Bauer, K.-O.; Kopka, A.; Brindt, S.: Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim 1999, S.243.

²⁸³ Vgl. Kurtz, T.: Vom Wissen zum Können in Handlungsfeldern der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Schelten, A.; Sloane, P. F. E.; Straka, G. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung. Forschungsberichte des DGfE-Kongresses 1998. Opladen 1999, S. 28.

²⁸⁴ Vgl. Kurtz, T.: Vom Wissen zum Können in Handlungsfeldern der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Schelten, A.; Sloane, P. F. E.; Straka, G. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung. Forschungsberichte des DGfE-Kongresses 1998. Opladen 1999, S. 30.

Wissen würde dem Lehrer erlauben, den Fall, den er zeitnah entschieden hat, zu deuten. Er könnte seine Entscheidungen reflektieren und erst in der retrospektiven bzw. der prospektiven Reflexion begründen. Dem Lehrer würde sich hier die Möglichkeit eröffnen, eigene begründete Entscheidungen neu zu routinieren und zu habitualisieren. Also schlussfolgert er, der Lehrer muss sich Begründungswissen aneignen und kann dann Handlungskompetenz aufbauen.²⁸⁵ Diese Schlussfolgerung kann in Fortsetzung auch verdeutlichen, wie sich Handlungsrepertoire von Handlungskompetenz durch anwendbares Begründungswissen unterscheiden. Erst der Lehrer, der situativ angemessen handelt und diese Handlung nach Reflexion auch begründet und damit weitere Handlungsmöglichkeiten erschließen kann, ist kompetent.

Deutlich wird, dem Begründungswissen kommt eine besondere Bedeutung im Lernprozess des Lehrers zu. Um herauszufinden, wie diese dritte Wissensebene – das Begründungswissen – zur Aneignung kommt, untersuchte KURTZ den Lernprozess von Praktikern, die parallel zu ihrer Berufserfahrung wissenschaftliches Wissen im Rahmen eines entsprechenden Studiengangs erwarben. Er ging zunächst von der Annahme aus, dass sie wissenschaftliches Wissen sofort mit ihrer Berufs- und Lebenspraxis in Relation setzen würden und es damit umdeuten würden, um es überhaupt reproduzieren zu können. Diese Annahme bestätigte sich und es zeigte sich sogar, dass die Praktiker Distanz zu beiden Seiten einnahmen: Das angebotene wissenschaftliche Wissen wird aus Praxiserfahrung heraus relativiert und das bisherige Praxiswissen wird unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten hinterfragt.²⁸⁶ Hier kann man schnell zu der Auffassung gelangen, dass der Lehrer

²⁸⁵ Vgl. Kurtz, T.: Vom Wissen zum Können in Handlungsfeldern der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Schelten, A.; Sloane, P. F. E.; Straka, G. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung. Forschungsberichte des DGfE-Kongresses 1998. Opladen 1999, S. 34.

²⁸⁶ Vgl. Kurtz, T.: Vom Wissen zum Können in Handlungsfeldern der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Schelten, A.; Sloane, P. F. E.; Straka, G. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung. Forschungsberichte des DGfE-Kongresses 1998. Opladen 1999, S. 39.

zunächst die Praxis erlernen sollte, um damit die richtigen Anknüpfungspunkte für das theoretische Wissen zu finden. Diese überspitzte Vorstellung hätte aber das Problem, dass die zeitliche Versetztheit des Lernens erst in Praxis und dann von Theorie den Transferprozess nicht zustande kommen ließe. Der lernende Lehrer hätte die Situation seiner Handlung längst vergessen und würde ihr damit auch keine wissenschaftlichen Theorien beifügen. Bleibt der Schluss, dass das Lernen in wechselseitiger Abhängigkeit erfolgen muss. Eine enge Verknüpfung von Handeln mit Prozessen von Reflexion, die über Begründungswissen auf wissenschaftliche Theorien zurückgreifen lässt, macht Lehrerhandeln zu einer Kompetenz.

4.5.2 Bedeutung von Lehrertraining als Lehrerlernmethode

Im vorangegangenen Kapitel konnte gezeigt werden, dass das Lehrerlernen besonderer Methoden bedarf, um den Transferprozess von theoretischem Wissen in praktisches Wissen zu bewältigen. Dabei kommt dem Lernen durch Erfahrung in der Handlung eine zentrale Stellung zu. Ergänzt mit Begründungswissen entsteht benötigte Handlungskompetenz, die durch gezieltes Training erworben und verbessert werden kann. Nachfolgende Überlegungen beziehen daher Methoden des Lehrertrainings ein.

Die Aneignung von Handlungskompetenz ist nur durch entsprechende handlungsrelevante Methoden möglich, so, wie sie in vielen Lehrertrainings zugrunde liegen. Dabei bieten sie eine große Bandbreite unterschiedlichster Methoden verschiedener Fachrichtungen mit praxisbezogenen Zielsetzungen an.

MUTZECK erklärt dazu, dass Lehrertrainings auf die Verbesserung der Bewältigung des beruflichen Alltags zielen, dass sie das Zurechtfinden im Beruf unterstützen, die Zufriedenheit erhöhen und die persönliche und berufliche Weiterentwicklung der Teilnehmer unterstützen. Diese lernen dabei, wie sie eigenverantwortlich ihren Arbeitsplatz gestalten und ihre Bedürfnisse und Möglichkeiten mit den Ansprüchen

ihrer gegenüber in Einklang gebracht werden können.²⁸⁷

Aber eignet sich Training wirklich zur Herbeiführung und Verbesserung von Handlungskompetenz, die Begründungswissen beinhaltet? MUTZECK räumt durchaus ein, dass der Begriff Training oft Gedanken an ein sozialtechnologisches Manipulationsinstrument hervorruft, mit dem man Verhaltenstechniken erwirbt, jedoch nicht lernt, seine Einstellungen und Haltungen zu reflektieren und zu hinterfragen. In ihnen liegt durchaus die Gefahr der Vermittlung von automatisierten Anpassungen an die Arbeitsbedingungen und an schematisches berufliches Funktionieren.²⁸⁸ Entgegen hält er aber, wenn man sie als besondere Methoden versteht, die zielgerichtet über praktisches Handeln neues umsetzbares Wissen vermitteln und anzueignen unterstützen, dann kann dieser Gefahr begegnet werden. Dabei erwerben die trainierenden Lehrer Verbesserungen ihrer Kompetenzen, wenn sie sie im Einklang mit ihren persönlichen Einstellungen erreichen können. So zeigen ihnen die Trainings zunächst einen möglichen Weg oder Methode, die Umsetzung in ihrer schulischen Praxis leisten sie dann mit gegebener Unterstützung selbst.²⁸⁹ Die im vorangegangenen Kapitel diskutierte abwechselnde Nähe der Aneignung von theoretischem und praktischem Wissen ist hier gegeben.

Tatsächlich beschreibt MUTZECK weiter, dass die verschiedenen Trainingsmethoden auf die soziale Interaktion sowie auf das Verhalten und Erleben des Lehrers in seiner schulischen Alltagssituation gerichtet sind. Das bedeutet, dass das Verhalten nicht nur in seiner motorischen Form, sondern auch in kognitiven und affektiven Strukturen Inhalt der Methoden ist. Da das Verhalten des Lehrers die Dimensionen Wissen und Wahrnehmung, Entscheidung, Gefühl, Erwartung,

287 Vgl. Mutzeck, W. (Hrsg.); Pallasch, W. (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen. Weinheim 1983, S. 7.

288 Vgl. Pallasch, W.; Reimers, H.; Mutzeck, W.: Überblick. In: Pallasch, W.; Mutzeck, W.; Reimers, H. (Hrsg.): Beratung-Training-Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim 1992, S. 11.

289 Vgl. Pallasch, W.; Reimers, H.; Mutzeck, W.: Überblick. In: Pallasch, W.; Mutzeck, W.; Reimers, H. (Hrsg.): Beratung-Training-Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim 1992, S.9.

Meinung und Einstellung sowie Verhalten hat, ist es bewusst und zielgerichtet und ein Prozess von sozialen Interaktionen. In diesem Verhalten sind alle verbalen und nichtverbalen Aktionen und Reaktionen enthalten und er umfasst alle im beruflichen Alltag stehende Verhaltensformen des Lehrers. Genau mit diesen nimmt er den entscheidenden Einfluss auf seine Schüler und daher richtet sich Lehrertraining auf die Verbesserung des Lehrerverhaltens.²⁹⁰ Damit hält er fest: „Lehrertraining im engen Sinne kann daher definiert werden als eine intensive, zielgerichtete und unter Anwendung ausgewählter Methoden vorgenommene Einstellungsänderung und Verhaltensschulung von Lehrern bzw. Lehrerstudenten.“²⁹¹

Das sich anschließende Kapitel beleuchtet nun eine spezielle Lehrertrainingsmethode – das Tandemprinzip – es erscheint für eine anstehende Forschung besonders relevant.

4.5.3 Tandemprinzip als besondere Lehrerlernmethode

Die Zusammenarbeit unter Lehrern stellt eine hilfreiche Möglichkeit zur Verbesserung ihrer Handlungskompetenzen dar, können sie doch voneinander lernen, Fehler aufdecken und sich unterstützen. Zugleich fordern fachübergreifende Konzepte, die längst Alltag in der Berufsbildenden Schule geworden sind, die Bildung von Lehrerteams in denen in enger Abstimmung geplant und zusammengearbeitet werden muss. Damit wird von Lehrern eine deutlich höhere Selbst- und Sozialkompetenz erwartet.

HEIDEMANN leitet einerseits die Bedeutung dieser Methode her indem er feststellt, dass Zusammenarbeit im Lernprozess von Lehrern vordergründig den Gedanken an die Beziehung von Mentor und Mentee aufkommen lässt, die im gegenseitigen

290 Vgl. Mutzeck, W.; Pallasch, W.: Lehrertraining: Strukturen und Aspekte. In: Mutzeck, W. (Hrsg.); Pallasch, W. (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen. Weinheim 1983, S. 11-13.

291 Mutzeck, W.; Pallasch, W.: Lehrertraining: Strukturen und Aspekte. In: Mutzeck, W. (Hrsg.); Pallasch, W. (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen. Weinheim 1983, S. 13.

Hospitieren und Unterrichtsversuchen und deren Auswertung besteht. Dabei ist der Mentor der erfahrenere Kollege, der sein Wissen weiterzugeben versucht. Andererseits sieht er in dieser Konstellation aber auch Probleme. Bei ihrer Umsetzung im schulischen Alltag sind Hospitationen im Ablauf eigener Unterrichtstätigkeit integriert. Zunächst stellt das Hospitieren plötzlich eine Ruhephase dar, welche schnell die Aufmerksamkeit sinken lässt, außerdem werden Beobachtungen willkürlich gemacht und in der viel zu kurzen Zeit für die Auswertung erbringen sie zumeist unverfängliche Bemerkungen und einige aufmunternde Worte. Zudem sieht HEIDEMANN weitere Probleme, denn nicht selten kommt es dann vor, dass benannte Fehler in der folgenden Stunde selbst unterlaufen ohne jetzt wahrgenommen zu werden. Auch aus Gründen des Taktes werden Beobachtungen nicht angesprochen, man möchte dem anderen nicht zu nahe treten und nicht den eigenen Stil aufzwingen. Diese Gründe sind sicher berechtigt, aber oft sind sie nur Ausdruck eigener Unsicherheit. Die Ursachen sieht HEIDEMANN darin, dass sich Lehrer im jahrelangen Prozess manchmal auch unter schmerzhaften Bedingungen ihr eigenes Handlungsrepertoire aufgebaut haben. Dabei haben sie sich weder an theoretischen Konzepten noch an intensivem Erfahrungsaustausch orientiert, haben ihr Wissen nie begründet und oft auch wenig reflektiert. Sie sind über ihre Berufspraxis zu erfahrenen Lehrern geworden und haben sich ihre Alltagstheorien zurechtgelegt, trotzdem bleibt darüber eine große Unsicherheit. Umso verständlicher, dass gegenseitiges Lernen bis hin zum gemeinsamen Arbeiten ein Problem darstellt.²⁹²

In Anknüpfung an das Konstanzer Trainingsmodell²⁹³ erscheint das Tandemprinzip als Alternative zu beschriebener Mentor–Mentee–Beziehung. HUMPERT beschreibt diese Trainingsmethode so, dass in wechselseitigem Beobachten in realen Praxissituationen der Kern der Methode liegt. Zunächst wird auf freiwilliger Basis ein

292 Vgl. Heidemann, R.: Körpersprache im Unterricht. Ein Ratgeber für Lehrende. Wiebelsheim 2003, S. 9-11.

293 Die ursprüngliche Konzeption wurde 1983-1987 entwickelt und basiert auf den Ergebnissen, die die Forschungsgruppe „Aggression in der Schule“ (Prof. Dr. H.-D. Dann, Dr. W. Humpert, Dr., F. Krause und Dr. K.-Ch. Tennstädt) seit 1978 an der Universität Konstanz erarbeitet haben.

Tandem gebildet, wobei man versucht, einen Kollegen zu gewinnen, der an ähnlichen Problemen arbeitet oder sich in ähnlichen Situationen befindet.²⁹⁴ Wichtig erscheint ihm dabei, dass neben der inhaltlichen Gemeinsamkeit die Zusammenarbeit Vertrauen und Offenheit zur Voraussetzung haben sollte. Im Ergebnis konstatiert er dann den reflektierten Austausch für beide Seiten als gute Unterstützung bei der Bewältigung anstehender Probleme im Schulalltag.²⁹⁵ Als Voraussetzung hebt er die Zusammenarbeit hervor, die auf Freiwilligkeit beruhen muss und die Bereitschaft beider, voneinander zu lernen. Auch nehmen sie gegenseitig die eigenen subjektiven Theorien über die zu bearbeitenden Probleme ernst und versuchen dadurch, davon zu lernen.²⁹⁶ Die eigentliche Arbeit beginnt, wenn eine Lehrkraft die andere im Unterricht besucht und wichtig erscheinende Situationen detailliert protokolliert. Im nächsten Schritt nehmen sich beide Lehrer ausreichend Zeit, um die Situation gemeinsam zu rekonstruieren. Die sich anschließende Analyse der eigenen Gefühle, Gedanken und Handlungen führt dann meistens dazu, dass neue Handlungsmöglichkeiten gesucht werden. Diese Suche kann gemeinsam erfolgen, kann Trainingsmaterial einbeziehen und wird in einer weiteren Unterrichtssituation erprobt. Dabei begleitet der Tandempartner diesen Versuch, protokolliert ihn und führt dann ein ausführliches Auswertungsgespräch. Der sich anschließende Schritt ist eine Umkehrung der Rollen im Tandem, der nun den beschriebenen Prozess mit umgekehrten Rollen laufen lässt.²⁹⁷

²⁹⁴ Vgl. Humpert, W.; Dann, H.-D.: KTM Kompakt. Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention für pädagogische und helfende Berufe auf der Grundlage des „Konstanzer Trainingsmodells“. Bern 2001, S. 35.

²⁹⁵ Vgl. Humpert, W.; Dann, H.-D.: KTM Kompakt. Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention für pädagogische und helfende Berufe auf der Grundlage des „Konstanzer Trainingsmodells“. Bern 2001, S. 37.

²⁹⁶ Vgl. Humpert, W.; Dann, H.-D.: KTM Kompakt. Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention für pädagogische und helfende Berufe auf der Grundlage des „Konstanzer Trainingsmodells“. Bern 2001, S. 39.

²⁹⁷ Vgl. Humpert, W.; Dann, H.-D.: KTM Kompakt. Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention für pädagogische und helfende Berufe auf der Grundlage des „Konstanzer Trainingsmodells“. Bern 2001, S. 40-52.

Lehrer können durch Zusammenarbeit lernen und müssen diese aufgrund fächerübergreifender Konzepte beherrschen. Die Mentor-Mentee-Beziehung scheint aus schulorganisatorischen und dem individuellen Lernprozess der Lehrer, der mit viel Unsicherheit verbunden ist, problematisch. Eine freiwillige Bildung von Lehrertandems, die eine gleichberechtigte und auf gleiche Ziele gerichtete Zusammenarbeit begründet, kann gemeinsames Lernen in realen Praxissituationen hervorbringen und scheint als besonders geeignete Methode des Lehrerlernens.

Lehrertraining erfolgt durch handlungsrelevante Methoden die versuchen, die Bewältigung des beruflichen Alltags im Einklang mit der Persönlichkeit des Lehrers zu verbessern. Gearbeitet wird mit den Trainings am Verhalten des Lehrers, das alle seine verbalen und nichtverbalen Aktionen und Reaktionen enthält und das Lernen des Schülers beeinflusst. Basis für seinen Lernprozess ist, dass der Lehrer seinen Lernprozess versteht, selbst steuert und selbst beobachtet. Er macht Erfahrungen, reflektiert sie, bringt sie mit seinen Vorstellungen in Verbindung und erreicht über eine Systematisierung das Begreifen des Erlebten. Dabei haben Vorstellungen eine besondere Bedeutung, sie können den Lernprozess befördern oder ihn behindern.

4.5.4 Bedeutung von Motivation für den Lehrerlernprozess

Das spezifische Lehrerlernen, dass sich in Handlungen, gekoppelt an Begründungswissen, und vernetzt mit wissenschaftlichen Theorien vollzieht, benötigt für ein erfolgreiches Gelingen entsprechende Motivation und zwar auf der gesamten Strecke des Lernprozesses.

DECI und REYEN haben festgestellt, dass hochqualifiziertes Lernen auf entsprechende Motivation angewiesen ist. Also stützen die gleichen sozialen Faktoren, die zur Steigerung der Motivation führen, auch das hochqualifizierte Lernen.²⁹⁸

Da das Erlernen des Lehrberufs durchaus als hochqualifiziertes Lernen bezeichnet

²⁹⁸ Deci, E.; Ryan, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 233.

werden kann, stellt das Vorhandensein entsprechender Motivation eine entscheidende Größe dar. Bezüglich dieser Prämisse werden in folgendem Kapitel Motivationstheorien diskutiert und abschließend exemplarisch auf den Lernprozess des Lehrers bezogen, um dies nachfolgend auf die anstehende Forschung anwenden zu können.

Zunächst geht LIEPMANN davon aus, dass Motive Einfluss auf das Handeln des Menschen nehmen, weil sie bestimmen, wie eine gegebene Situation aufgefasst wird und welche Handlungserwartungen an diese Situation geknüpft werden.²⁹⁹ Und weiter leitet er daraus ab, wie es zum Zustand des Motiviertseins kommt: „Durch die Wahrnehmung anregender Situationsbedingungen (Anreize) werden Motive aktiviert und zur Motivation generiert.“³⁰⁰ Dabei ist für ihn entscheidend, welchen Grad die Aktivierung erreicht, denn er ist die Voraussetzung für das folgende Handeln.³⁰¹ Hier knüpft HECKHAUSEN an und meint, dass die Motivation einen Handlungsvorgang in Bewegung setzt und die Auswahl zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten zulässt.³⁰² Auch RUDOLPH betrachtet Motivation als den Ausgangspunkt zu einer Handlung und meint damit die Dinge „(...) die uns etwas tun lassen oder uns in Bewegung versetzen. Motivation ist etwas, was uns hilft, Dinge zu tun („Bewegung in eine Sache zu bringen“).“³⁰³

Aber wie ist Motivation beschaffen, kann man verschiedene Arten unterscheiden? Beleuchtet man die Herkunft bzw. die Zielrichtung von Motivation wird klar, dass sie verschiedener Art sein kann: FREY bezieht sich auf die Zielrichtung und stellt fest, wenn Dinge getan werden, um mit ihrem Ergebnis Bedürfnisse zu befriedigen, ist von

299 Vgl. Liepmann, D. (Hrsg.): *Wirtschaftspsychologie. Motivation, Führung und Erfolg in Organisationen*. Frankfurt 2000, S. 53.

300 Liepmann, D.(Hrsg.): *Wirtschaftspsychologie. Motivation, Führung und Erfolg in Organisationen*. Frankfurt 2000, S. 54.

301 Vgl. Liepmann, D. (Hrsg.): *Wirtschaftspsychologie Motivation, Führung und Erfolg in Organisationen*. Frankfurt 2000, S.54.

302 Vgl. Heckhausen, H.: *Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie*. Berlin 1980, S. 24.

303 Rudolph, U.: *Motivationspsychologie*. Weinheim 2003, S. I.

einer extrinsischen Motivation zu sprechen. Wirkt dabei eine Motivation, die die Handlung selbst zur Bedürfnisbefriedigung zum Ziel hat, spricht man von intrinsischer Motivation.³⁰⁴ SCHIEFELE und SCHREIER leiten ab, dass der intrinsischen Motivation eine besondere Bedeutung zukommt, denn sie ermöglicht tiefgreifendes Lernen, macht den Lernprozess interessant und lässt die Aufgabe zu einer Herausforderung werden. Extrinsische Motivation hingegen zielt eher auf oberflächenstrategisches Lernen, ist meist an materielle Anreize gekoppelt und erreicht dabei nur geringere Leistungssteigerungen.³⁰⁵

Wenn zur Bedeutung der Motivationsart FREY feststellt, dass sich intrinsische Motivation in einem empfundenen Vergnügen an der Handlung äußert und gleichzusetzen ist mit dem Handlungsziel und sie ebenso impliziert, dass sie neben der Einhaltung von Normen, die man verinnerlicht hat, das Erreichen eines selbst gesteckten Zieles ermöglicht, stellt sich die Frage, ob hier die Definitionen verschwimmen.³⁰⁶ Nach Herkunft der Motivation definieren DECI und RYAN, dass intrinsische Motivation aus dem Selbst kommt, selbstbestimmtes Handeln frei von äußerem Druck und ohne externe Anstöße auslöst. Extrinsische Motivation hingegen wird durch Aufforderung bewirkt und entsteht nicht spontan.³⁰⁷ Also sind die verinnerlichteten Normen nach FREY weder als intrinsisch noch als extrinsisch zu bezeichnen: Einerseits sind sie der Anstoß von außen, andererseits kann man ihre Verinnerlichung als Übergang in intrinsische Motivation verstehen. Auflösen kann man diesen Widerspruch, indem man DECI und RRYAN und ihrer Theorie der Selbstbestimmung der Motivation folgt. Für sie steht außer Frage, dass durch einen Prozess der Internalisierung und Integration extrinsische Motivation in selbst bestimmtes Handeln überführt werden kann. Dabei werden ehemals externe Werte (z. B. Normen), die internalisiert wurden, in das Selbst integriert und lassen

304 Vgl. Frey, B. S., Osterloh, M.(Hrsg.):Managing Motivation. Wiesbaden 2000, S. 24.

305 Vgl. Schiefele, U.,Schreier, I.: Intrinsische Lernmotivation und Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie,S. 11.

306 Vgl. Frey, B. S., Osterloh, M.(Hrsg.): Managing Motivation. Wiesbaden 2000, S. 24.

³⁰⁷ Vgl. Deci, E.; Ryan, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 225.

extrinsisch motivierte Handlungen zu intrinsisch motivierten Handlungen werden.³⁰⁸ Dieser Vorgang ist ein Prozess, der Schritt für Schritt die extrinsische Motivation verändert. DECI und RYAN sehen da vier Formen der extrinsischen Motivation und grenzen diese zwischen den Eckpunkten Kontrolle und Selbstbestimmung ab. Je nach Bewegung zu den äußeren Grenzen hin entwickelt sich eine extrinsische Motivation und wird letztendlich mit einem hohen Grad an Selbstbestimmung und fehlender Kontrolle zu einer besonderen Form von intrinsischer Motivation. Sie bezeichnen diese besondere Form als integrierte Regulation und schlussfolgern, dass selbstbestimmtes Handeln neben der integrierten Regulation die intrinsische Motivation zur Basis hat.³⁰⁹

Diese Erkenntnisse bestätigen sich in einer von BRÜHWILER zu Berufsmotiven und Berufswahlmotiven bei angehenden Lehrern durchgeführten Studie.³¹⁰ Er konnte feststellen, dass das gemeinsame Auftreten von intrinsischer Motivation und integrierter Regulation entscheidende Wirkfaktoren einer effektiven Ausbildung sind. Für ihn zeigt sich, dass in einer Kombination von berufsbezogenen Berufswahlmotiven, einer ausgeprägten Berufsmotivation und einer persönlichen Wertschätzung mit intrinsischer Motivation eine besonders günstige Konstellation vorliegt.³¹¹

Nun erhebt diese Studie, welche Art von Motivation den Lernprozess angehender Lehrer besonders begünstigt. Bleibt die Frage der Erzeugung, also woher speist die Motivation ihre Energie? Antwort geben DECI und RYAN, indem sie drei Energiequellen nennen (physiologische Bedürfnisse, Emotionen und psychologische

³⁰⁸ Vgl. Deci, E.; Ryan, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 227.

³⁰⁹ Vgl. Deci, E.; Ryan, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 228.

³¹⁰ Vgl. Brühwiler, C.: Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In: Oser, F.; Oelkers, J (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich 2001.

³¹¹ Vgl. Brühwiler, C.: Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In: Oser, F.; Oelkers, J (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich 2001, S. 258.

Bedürfnisse) und der dritten Quelle besondere Bedeutung beimessen.³¹² Die psychologischen Bedürfnisse sind angeboren und äußern sich als ein Bestreben nach Kompetenz und Wirksamkeit, Autonomie und Selbstbestimmung sowie sozialer Eingebundenheit.³¹³ Diese Energiequellen für Motivation speisen gleichermaßen die intrinsische (und damit auch ihrer besonderen Form, die integrierte Regulation) und die extrinsische Motivation. Also schlussfolgern DECI und RYAN nun, dass Umweltfaktoren, die angeborene psychologische Bedürfnisse befriedigen, auch den Aufbau der intrinsischen Motivation und der integrierten Regulation, die für den Lernprozess von so essenzieller Bedeutung sind, befördern.³¹⁴ Hier lässt die Theorie der Selbstbestimmung der Motivation von DECI und RYAN Ableitungen für den Lernprozess beeinflussende Faktoren zu und diese können als Hinweis zur Gestaltung von Lernprozessen verstanden werden. Sie benennen als fördernde Faktoren Maßnahmen der Rückmeldung, der Unterstützung von Eigeninitiative und Wahlfreiheit, der Gestaltung eines optimalen Anforderungsniveaus (Anforderungen und Fähigkeiten in optimaler Diskrepanz) und eines informativen positiven Feedbacks. Hemmende Faktoren sehen sie in kontrollierenden Maßnahmen, die Druck erzeugen und mit negativem Feedback in Zusammenhang stehen sowie in materieller Belohnung, Strafandrohung oder aufgezwungener Ziele.³¹⁵

Will man diese die Motivation und damit den Lernprozess fördernde und hemmende Faktoren auf den Lernprozess von Novizen, insbesondere angehenden Lehrern beziehen, stellen die Überlegungen von SPITZER eine entsprechende Fortsetzung

³¹² Vgl. Deci, E.; Ryan, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 229.

³¹³ Vgl. Deci, E.; Ryan, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 229.

³¹⁴ Vgl. Deci, E.; Ryan, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 229.

³¹⁵ Vgl. Deci, E.; Ryan, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 230.

³¹³ Vgl. Spitzer, D. R.: Motivation: The Neglected Factor in Instructional Design. Educational Technology. 1996

dar. Er nennt die beeinflussenden Faktoren Motivatoren und beschreibt sie detailliert. Dabei kann man feststellen, dass sich die Elemente (Faktoren) von DECI und RYAN hier wiederfinden. Auch SPITZER verwendet Faktoren (bei ihm Motivatoren), die sich auf die Befriedigung angeborener psychologischer Bedürfnisse beziehen lassen: Alle seine Motivatoren finden sich in Kompetenz und Wirksamkeit, Autonomie und Selbststeuerung sowie sozialer Eingebundenheit wieder.³¹⁶

Im Folgenden werden die Motivatoren nach SPITZER aufgegriffen und dargestellt und jeweils im Anschluss auf den Lernprozess von Direkteinsteigern bezogen. Dies geschieht in diesem Kontext, weil in anstehender Untersuchung diese erhoben werden sollen, um festzustellen, ob und wie das hochqualifizierte Lernen der Direkteinsteiger durch entsprechende Quellen motiviert war. Die Motivatoren werden in ihrer auf den Lernprozess des Lehrers angepassten Form als für die Forschung besonders geeignet gehalten, sie können im Lernprozess der Direkteinsteiger gut identifiziert werden und lassen des Weiteren eine Abstufung zu. SPITZER formuliert vier Motivatoren:

Abwechslung (AW): vielfältige Verwendung von unterschiedlichen Medien, Ressourcen und Tätigkeiten im Lernprozess, um diesen über entsprechende Abwechslung interessant zu erhalten³¹⁷; für den Lernprozess der Direkteinsteiger verstanden als ein durch die Nutzung vielfältiger Quellen für ihn viel versprechenden Lernprozess.

Soziale Interaktion (SI): der rege und intensive Austausch mit anderen Lernenden oder Lehrenden und die Auswahl entsprechender Methoden, wie Gruppenarbeit, Besprechung in Teams und Beratungen³¹⁸; bedeutet für den Lernprozess der Direkteinsteiger der unmittelbare Austausch mit Fachpersonen über entstandene

³¹⁶ Vgl. Spitzer, D. R.: Motivation: The Neglected Factor in Instructional Design. Educational Technology. 1996, p. 45.

³¹⁷ Vgl. Spitzer, D. R.: Motivation: The Neglected Factor in Instructional Design. Educational Technology. 1996, p. 45.

³¹⁸ Vgl. Spitzer, D. R.: Motivation: The Neglected Factor in Instructional Design. Educational Technology. 1996, p. 46.

Handlungssituationen. Dabei eignen sich Formen wie gegenseitige Hospitationen mit anschließender Reflexion, die Beratung über erlebte Situationen und der Vorschlag für weitere Verhaltensmöglichkeiten mit anschließendem Selbstversuch und weiterer Reflexion (Begleitung durch einen Mentor).

Rückmeldung (RÜ): die begleitende Rückmeldung ermöglicht dem Lernenden die Aufrechterhaltung der Motivation, weil sie ihn positiv ermutigt und die Bestätigung über die richtige Richtung seines eingeschlagenen Weges signalisiert³¹⁹; zeigt dem Direkteinsteiger, ob er seine Tätigkeit und seine Pflichten richtig verstanden hat und den Lernprozess in die richtigen Bahnen gelenkt hat.

Herausforderung (HF): die anspruchsvollen Herausforderung einer Aufgabe bewirkt einen Willen, diese lösen zu wollen (Angemessenheit der Aufgabe)³²⁰; bedeutet für den Direkteinsteiger, dass sich ihm die Aufgabe als anspruchsvoll aber zugleich auch lösbar darstellen muss, um sie nicht als nicht zu bewältigend zu empfinden und dann in der Situation zu resignieren.

Anerkennung (AK): Anerkennung führt zu einer positiven Verstärkung³²¹ und bedeutet für die Direkteinsteiger ein Gefühl entwickeln zu können, gleichwertige Arbeit geleistet zu haben.

Abschließend kann festgestellt werden, dass hohe intellektuelle Fähigkeiten allein keine ausreichende Bedingung für einen Lernerfolg darstellen. Gerade in Lernprozessen kommt den motivationalen Bedingungen eine verhaltensregulierende Rolle, die den Fortgang und das Ergebnis dieses Prozesses mitbestimmt, zu.

319 Vgl. Spitzer, D. R.: Motivation: The Neglected Factor in Instructional Design. Educational Technology. 1996, p. 46 und 47.

320 Vgl. Spitzer, D. R.: Motivation: The Neglected Factor in Instructional Design. Educational Technology. 1996, p. 47.

321 Vgl. Spitzer, D. R.: Motivation: The Neglected Factor in Instructional Design. Educational Technology. 1996, p. 47.

5 Verknüpfung theoretische Fundierung mit Arbeitshypothesen

Folgendes Kapitel enthält in Vorbereitung anstehender Untersuchung zunächst eine zusammenfassende Darstellung des Lernens im Prozess der Arbeit (Kapitel 4) und ordnet dieser entsprechende Arbeitshypothesen zu. Diese entstehen, indem aus den allgemeinen Darstellungen des Kapitels 4 die als zutreffend vermuteten Theorien für das Lernen der Direkteinsteiger abgeleitet und zu Arbeitshypothesen formuliert werden. Graphische Darstellung illustriert anschließend die Vorgehensweise.

Das Feld des Lernens in der Handlung ist neben verschiedenen Lebenssituationen in erster Linie die Arbeitswelt. Dort findet ein in die Handlung eingebetteter, situativer und selbst gesteuerter Lernprozess statt, der die Anregungen auf einer individuellen Basis und im Zusammenhang mit einer biographischen Entwicklung verarbeitet. Der Lernende hinterfragt, überprüft und entwickelt seine Konstruktion von Wirklichkeit weiter. (Arbeitshypothesen 1, 5, 12)

Für diese Weiterentwicklung müssen Wissen und Handeln zusammenspielen, zwischen ihnen findet eine Verknüpfung statt. In Betrachtung dieser Verknüpfung wird deutlich, dass Wissen unterschiedlich entsteht. Es kann theoretisch erworben werden, ist dann aber noch nicht anwendungsbereit oder es entsteht in der Handlung und hat dann zunächst unbewussten Charakter. Erst ein gezielter Prozess von Reflexion erlaubt, dass zunächst implizite Wissen verbalisiert, überprüft, angepasst und weiterentwickelt wird. Dabei geht Reflexion vom Subjekt aus und findet als Nachdenken über die Handlung, nachfolgender Versuche und Erlebtes strukturieren bzw. restrukturieren, welches Erfahrungen durch erfolgte Bewertung in das eigene System von Wissen aufnimmt, statt. Damit wird Reflexion zur entscheidenden Größe im Lernprozess in der Handlung. (Arbeitshypothesen 1, 2, 3, 6, 10)

Lernen in der Handlung geht vom Individuum aus und wird, sobald es ein bewusster Prozess ist, auch selbst gesteuert. Dabei hat die lernende Person an Inhalt und Art des Vorgehens ein Interesse, entwickelt zielbezogene Strategien, geht entlang seiner Bedürfnisse vor und versucht mittels Denkstrategien- und Operationen sein Wissen zu erweitern und zu verknüpfen. Das vorliegende Interesse äußert sich in einer intrinsischen Motivation und begünstigt den Lernprozess ganz entscheidend.

(Arbeitshypothese 13) Weiteres Merkmal des selbst gesteuerten Lernens in der Handlung ist die Situationsbezogenheit. (Arbeitshypothese 1) Die praktische Herausforderungssituation wird vom Lernenden als ernst verstanden, mit Interesse angenommen und führt zu Problemlösungsvorstellungen, die unter Einbeziehung verschiedenster Quellen und mit Kreativität eingesetzt werden. Die Lösungsversuche werden beobachtet und als Erfahrungen gesammelt, gedeutet und eingeordnet. Anschließend ergeben zusammengesetzte Einzelinformationen handlungssteuernde Wissenszusammenhänge, die durch hinzukommende Informationen und Erfahrungen, die stets einer Evaluation ausgesetzt sind, weiter verändert werden. (Arbeitshypothesen 2, 3) Dabei bewirkt der Vorgang der Konstruktion, dass aus Erfahrungswissen handlungsbereites Fachwissen (Verknüpfung von Theorie und Praxis) wird, weil Wissen und Erfahrung in Handlung mit der Vorstellungswelt des Lernenden verknüpft werden. Das Erfahrungswissen ist dabei dynamisch, damit offen für weitere Erfahrungen und ermöglicht das aktive Erschließen neuer Handlungswege. Das wird möglich, weil es aus ambivalenten Informationen ein umfassendes Situationsbild konstruieren kann und dann Handlungsfähigkeit ermöglicht. Erworben wird Handlungsfähigkeit durch einen mehrphasigen Prozess in wiederkehrenden Handlungsschleifen. Die aktive Handlung hinterlässt Wirkungen auf die Realität, die dann über einen Prozess von Reflexion beobachtet und verarbeitet werden und durch mehrmaligen Vorgang und stetiger Verknüpfung mit der eigenen Vorstellungswelt von Erfahrungswissen zu Handlungsfähigkeit wird. (Arbeitshypothesen 1, 2, 3, 6)

Das lernende Individuum hat nach durchlebten Lernprozessen (im Erwachsenenalter) spezielle Lernwege und Lernmethoden sowie extensives Erfahrungswissen erfahren bzw. angeeignet. Die Aneignung neuen Wissens erfolgt dabei immer als ein Vorgang der Verbindung mit vorhandenen Wissensbeständen, wobei diese Verbindung lebensbezogen ist und von persönlichen Aspekten geleitet wird. Infolgedessen wird neues Wissen nicht neutral aufgenommen und ist dem Lernprozess entsprechend determiniert. Da Erwachsene in ihrer Lebens- und Arbeitswelt eher selbst gesteuert lernen, ist ihr Lernprozess gewissen Unsicherheiten ausgesetzt: Hoher Situationsdruck kann zu Überforderung führen, Voreinstellungen verhindern einen Lernprozess oder steuern ihn einseitig, eingeübte Lernmethoden

passen nicht zu den Anforderungen und fehlende Kommunikation kann den Prozess der Reflexion erschweren. Diese Unsicherheiten ergeben sich aus der bereits durchlebten Biographie, die zugleich auch Lerngeschichte ist und durch einen Prozess von Reflexion zu persönlicher Identität geführt hat. (Arbeitshypothesen 5, 8, 11, 12)

Das Lernen Erwachsener ist verkettet mit ihrem Lernen insbesondere am Arbeitsplatz. Dabei beeinflusst die Lernförderlichkeit des Arbeitsplatzes, welche als die allgemeinen situativen Bedingungen (Lernatmosphäre, persönliche Konstellation) zu verstehen sind, den Lernerfolg. Insofern unterstützt die Nähe von Arbeit und Lernen den Transferprozess von Theorie in Praxis, erleichtert die Anknüpfung an vorhandene persönliche Erfahrungen und bestehende Kompetenzen und zeigt durch direkte Anwendung einen schnellen und motivierenden Lernerfolg. (Arbeitshypothesen 1, 3, 5, 12)

Im Unternehmen spielt aber nicht nur die Frage nach den Prämissen des Lernens der Mitarbeiter am Arbeitsplatz eine Rolle, sondern die Frage nach der Weitergabe insbesondere des Erfahrungswissens, welches als an eine Person gebunden und nur bei ihr gespeichert existiert, steht in weiterer Betrachtung und verdeutlicht die herausgehobene Funktion von Austausch, Zusammenarbeit und Kommunikation. Entsprechende Überlegungen einbeziehend verfolgen eine Reihe von Instrumenten der Aus- und Weiterbildung am Arbeitsplatz diese Anforderungen und versuchen ihnen gerecht zu werden (Mentoring, Coaching und neue Mitarbeiter einarbeiten). (Arbeitshypothesen 4, 5, 8)

Arbeitsplätzen ist eine Lernförderlichkeit nicht innewohnend und schafft demzufolge auch Problembereiche für das Lernen am Arbeitsplatz: Wiederkehrende Tätigkeiten in begrenzten Ausschnitten verhindern eine gedankliche Durchdringung des Gesamtprozesses, Lernmittel und Zugriffsmöglichkeiten auf externe Wissensressourcen fehlen, der Lernprozess ist unstrukturiert, beliebig und zufällig, erforderliches Vorwissen und entsprechende Lerntechniken fehlen und können zu Überforderung führen. Zudem ist es unmöglich, von Praxis zu Praxis einen direkten Transfer zu leisten, vielmehr benötigt es der wechselseitigen Aneignung und Erprobung von Theorie und Praxis über Reflexion, um auf neue Situationen in der Praxis reagieren zu können. Auch hier zeigt sich die besondere Funktion der

Reflexion, die situationsbezogen mit Fachpersonen auf Augenhöhe erfolgen muss. (Arbeitshypothesen 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12)

Auch das Lernen des Lehrers ist ein Lernen in der Handlung und zumeist ein Lernen am Arbeitsplatz. Spezifisch ist es dahingehend, dass Unterricht als das Kerngeschäft des Lehrers ein vielschichtiger Vorgang ist. Neben der Interaktion von Schülern und Lehrer, die zwar geplant aber trotzdem von Zufälligkeiten und Improvisation gekennzeichnet ist, gilt es einen komplexen Vorgang mit vielen Umweltvariablen zu erlernen. Dieser Lernprozess ist von der zentralen Rolle der gemachten Erfahrungen im Lehrerhandeln, die reflektiert und mit eigenen Vorstellungen verbunden werden, bestimmt. (Arbeitshypothesen 1, 6, 7, 9, 13) Dabei muss sich Handlungsroutine ergeben, die zu schneller Handlungsfähigkeit führt und den Lehrer in die Lage versetzt, in der Situation angemessen zu reagieren. Allerdings besteht hier die Gefahr, dass vorhandene Routinen ohne Reflexion einen unkritischen Blick auf eigenes Handeln erzeugen und eine Weiterentwicklung und Anpassung an veränderte Situationen begrenzen. Also bedarf es einer besonderen Wissens Ebene, dem Begründungswissen. Mit diesem kann der Lehrer einen zeitnah entschiedenen Fall deuten und in retrospektiver bzw. prospektiver Reflexion legitimieren und verfügt damit über begründbares Handlungsrepertoire. (Arbeitshypothesen 3, 6, 7, 10, 13)

Für das Lernen des Lehrers, das zuerst Lernen durch Erfahrungen ist, gilt ebenso, dass es durch ein spezielles Instrumentarium erworben bzw. trainiert werden kann. Besonders förderlich gestaltet sich dieser Lernprozess, wenn er durch gegenseitigen Austausch, gemeinsame Reflexion und fortwährende Kommunikation begleitet ist. (Arbeitshypothese 8, 13) Auch daraus speist sich eine stets erforderliche Motivation, denn hochqualifiziertes Lernen ist auf diese angewiesen, genauer gesagt auf intrinsische Motivation sowie auf die besondere Form der intrinsischen Motivation der integrierten Regulation, die aus dem Selbst kommen und selbstbestimmtes Handeln ermöglichen. Gespeist werden diese für den Lernprozess so essenziellen Formen der Motivation durch psychologische Bedürfnisse, die in Bestreben nach Kompetenz, Wirksamkeit, Autonomie, Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit bestehen. Werden nun genannte psychologische Bedürfnisse durch entsprechende Maßnahmen wie Unterstützung von Eigeninitiative und Wahlfreiheit, Gestaltung eines optimalen Anforderungsniveaus und eines informativen positiven Feedbacks

beachtet, kann man von unterstützender Gestaltung des Lernprozesses sprechen. (Arbeitshypothese 12, 13)

In Zusammenfassung diskutierter Theorien ist es nun möglich, folgendes Modell des Lernens in der Arbeit erzeugen zu können:

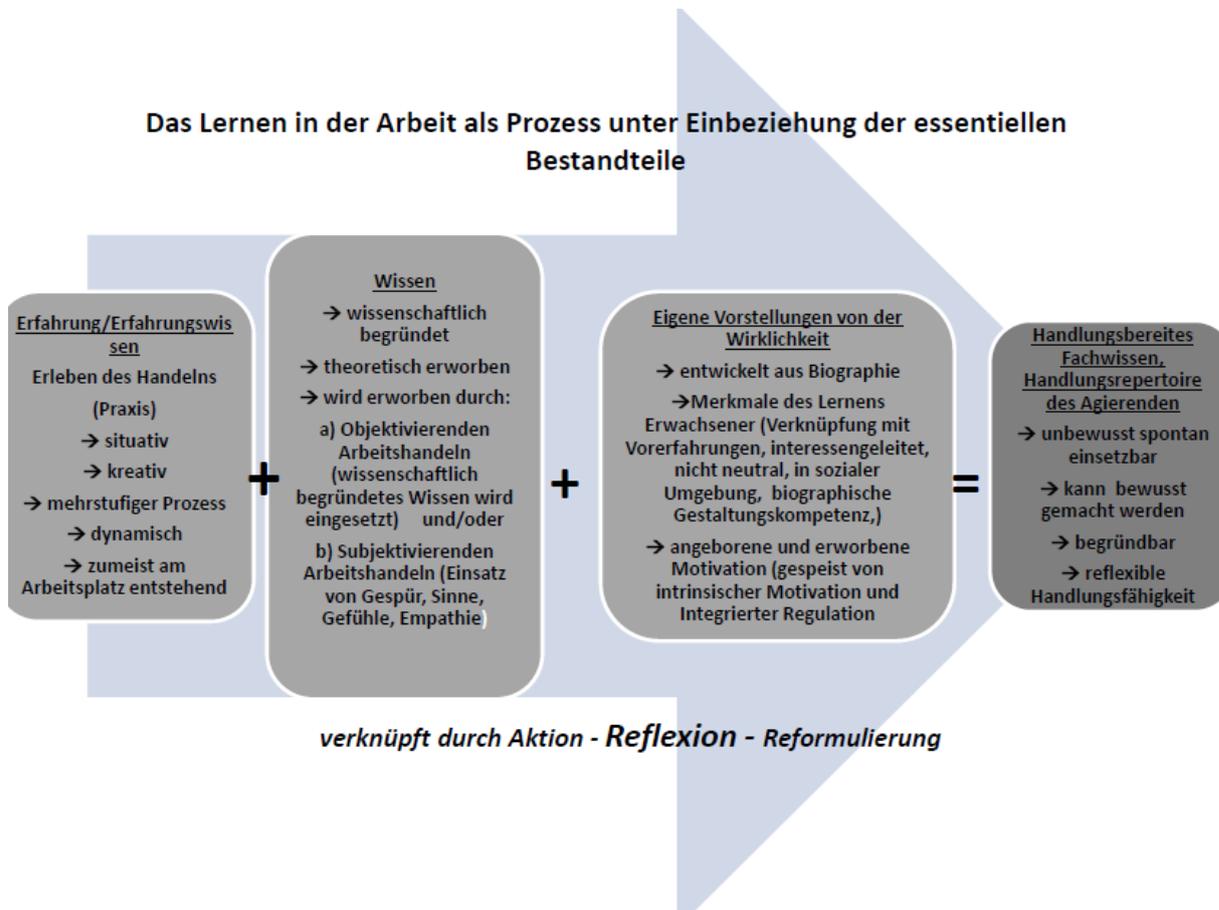


Abbildung 3: Modell des Lernens in der Arbeit als Prozess unter Einbeziehung der essenziellen Bestandteile

Zu Beginn des Kapitels 4 Lernen im Prozess der Arbeit wurde die Vorgehensweise als Fokussierung graphisch dargestellt. Diese kann nun mit entsprechenden Arbeitshypothesen verknüpft werden:

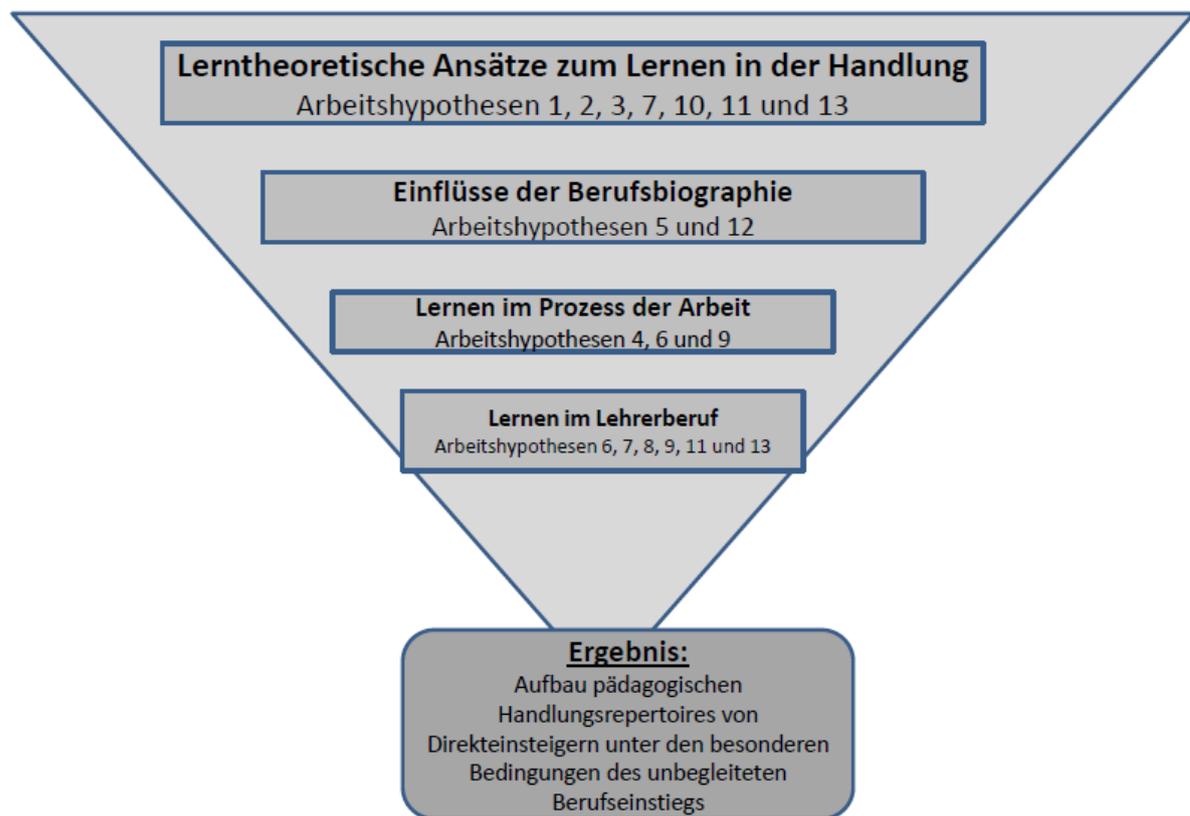


Abbildung 4: Verknüpfung Kapitel 4 (Lernen im Prozess der Arbeit) mit Arbeitshypothesen

Unter Einbeziehung dieser theoretischen Fundierung und im Hinblick auf das Forschungsvorhaben lassen sich nun folgende Arbeitshypothesen³²² ableiten und formulieren:

1. Das Lernen im Lehrerberuf vollzieht sich als Handlungslernen in einer Herausforderungssituation, wobei die Gebundenheit an die Praxis für die Aneignung von Wissen eine besondere Rolle spielt.
2. Das Lernen über die Berufspraxis ist ein mehrstufiger Prozess, deren Phasen deutlich sichtbar sind, ineinander übergehen, mehrfach ablaufen und einen gewissen

³²² Die Einsatz von Arbeitshypothesen in einer qualitativen Sozialforschung wird in folgenden Kapiteln begründet: Vgl. Kapitel 6.1.2 Fragestellung in qualitativer Forschung, S. 131; Kapitel 6.1.3 Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher und zu Erforschenden, S. 132 und Kapitel 6.2.2 Intentionen von Interviews, S. 134.

Grad an Parallelität aufweisen müssen.

3. Die Phasen des Lernprozesses haben besondere Merkmale, sind durch hervorgehobene Momente gekennzeichnet und bewältigen den Transformationsprozess von Theorie in Praxis.

4. Die Umstände der Einstiegsphase beeinflussen den Prozess des Professionserwerbs, wobei insbesondere der Aufbau einer ausgeprägten Motivation als Ergebnis von Handlungsdruck den Prozess erheblich beschleunigt.

5. Die Vielfältigkeit des beruflichen Werdegangs mit dem Erwerb von verschiedenen Kompetenzen beeinflusst den Prozess ebenso wie vorhandene Persönlichkeitsmerkmale, die sich in Einstellungen und Haltungen äußern.

6. Die Bedeutung theoretischer Kenntnisse wird in diesem Prozess in den Hintergrund treten. Bei Lösungssituationen fehlen sie als mögliche Optionen und müssen erst aus der erlebten Situation aufgebaut werden.

7. Der Erwerb theoretischer Kenntnisse ist erschwert und ihr Fehlen verursacht, dass Handlungsrepertoire zwar aufgebaut aber nicht begründet werden kann.

8. Für die Erschließung von Quellen für neue Handlungsmöglichkeiten ist Zusammenarbeit mit Lehrern hilfreich.

9. Gefundene Lösungsstrategien stehen sofort zur Verfügung und werden durch ihre Erprobung zu bestehendem Handlungsrepertoire.

10. Begleitende Reflexion erzeugt einen bewerteten Katalog von angemessenem Handlungsrepertoire. Dafür werden theoretische Kenntnisse benötigt.

11. Der Prozess des Erwerbs von Handlungsrepertoire kann in den verschiedenen Phasen gestört werden.

12. Wenn an besondere Merkmale des Lernens Erwachsener, wie die vorhandenen Erfahrungen und Einstellungen, nicht angeknüpft werden kann, ist der Lernprozess

erheblich gefährdet.

13. Ein gelungener Erwerb von Handlungsrepertoire manifestiert sich durch eine große Reaktionsbreite, die eine angemessene Anwendung in der Handlungssituation gelingen lässt und ist zugleich durch Unbewusstheit, die durch Routinen erkennbar werden, gekennzeichnet. Dabei besetzt die Persönlichkeit des Lehrers und die den Lernprozess vorantreibende Motivation eine besondere Rolle.

6 Methodischer Teil

6.1 Prinzipien qualitativer Sozialforschung

6.1.1 Qualitative und quantitative Sozialforschung

Forschung soll mit gewonnenen Einsichten reale Phänomene erklären, wobei empirische Forschung ein Prozess der kreativen Extraktion gedanklicher Konzepte durch die Erhebung der Realität und der Überprüfung ihrer immanenten Aussagen ist.³²³

Da Sozialwissenschaft Erfahrungswissen erhebt, bedient sie sich der empirischen Forschung und versucht so, reale Verhältnisse mit nachvollziehbaren Fakten belegbar zu machen. Dabei kann man sich sowohl quantitativer als auch qualitativer Methoden bedienen. In Anlehnung an Naturwissenschaften und ihre Exaktheit wurden in der quantitativen Sozialforschung standardisierte Methoden entwickelt, die die Messbarkeit und Quantifizierung von Phänomenen erlaubt und ihre Ergebnisse in allgemeine Gesetze zusammenfasst.³²⁴ Über repräsentative Stichproben sollen möglichst universale Phänomene und ihre Kausalzusammenhänge erhoben werden, wobei die Untersuchungen so angelegt sind, dass die Einflüsse vom Untersucher ausgeschlossen werden und so die Gewährleistung einer gewissen Objektivität der

323 Vgl. Becker, F. G.: Explorative Forschung mittels Bezugsrahmen-ein Beitrag zu Methodologie des Entdeckungszusammenhangs. In: Becker, F. G.; Martin, A. (Hrsg.) : Empirische Personalforschung. Methoden und Beispiele. München 1993, S. 111.

324 Vgl. Flick, U.: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek 2007, S. 24.

Untersuchung möglich wird.³²⁵ Dabei haben sich „(...) Fragestellungen und Ergebnisse häufig nicht zuletzt zugunsten der Einhaltung methodischer Standards zu weit von Alltagsfragen und -problemen entfernt (...)“³²⁶.

Qualitative Sozialforschung bedient sich dagegen eher qualitativer Daten, die in Form von mündlichen bzw. schriftlichen Texten erhoben werden und beziehen sich auf soziale Gegenstände, die besonderer Bedeutung, Struktur und Veränderung sind.³²⁷ Dabei werden die Forschungsmethoden so offen gestaltet, „(...) dass sie der Komplexität im untersuchten Gegenstand gerecht werden können.“³²⁸ Berücksichtigt man aber die Gegenstandsangemessenheit von Methoden, dann besteht die Möglichkeit, quantitative Elemente zu berücksichtigen und damit komplexe soziale Gegenstände empirisch fassbar zu machen. Allerdings beinhaltet die dazu erforderliche methodische Abstraktion die Gefahr, die Rückkoppelung an den untersuchten Gegenstand zu verlieren.³²⁹

6.1.2 Fragestellungen in qualitativer Forschung

Ein zentraler Schritt zur Durchführung einer qualitativen Sozialforschung ist die Formulierung der Fragestellung(en). Diese Aufgabe stellt sich nicht nur zu Beginn, wenn die Untersuchung vorbereitet wird, sondern immer wieder in den verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses: Bei der Entwicklung des Forschungsdesigns, bei der Herstellung des Zugangs zum Untersuchungsfeld, bei der Zusammenstellung der Stichprobe und bei der Datenauswertung.³³⁰ Insbesondere bei der Auswahl der Methode für die Datenerhebung sind wiederkehrende Phasen von Reflexion und Neuformulierung von Fragestellungen eine Möglichkeit, die Angemessenheit der getroffenen Entscheidungen zu

325 Vgl. Flick, U.: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek 2007, S. 24.

326 Flick, U.: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek 2007, S.25.

327 Vgl. Heinze, T.: Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München 2001, S. 12.

328 Flick, U.: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek 2007, S.27.

329 Vgl. Flick, U.: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek 2007, S.27.

330 Vgl. Flick, U.: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek 2007, S.132.

überprüfen.³³¹ Gelingt es dem Forscher nicht, die Fragestellung klar zu umreißen, wird er große Mengen von Texten erheben und dann ihnen bei der Auswertung überfordert gegenüberstehen. Der richtige Umgang mit dem Prinzip der Offenheit, einem Hauptprinzip qualitativer Sozialforschung, ist der Schlüssel zur Findung der Angemessenheit der Methoden und eines entsprechend erfolgreichen Forschungsausganges. Einerseits heißt das, dass die Vorabformulierung von Hypothesen nicht zu einer verengenden Sicht und theoretischen Vorstrukturierung des Forschers führen darf, er sie sondern und andererseits als Orientierung versteht, die im Verlauf der Forschung durch neue auftretende interessante Aspekte ergänzt und weiterentwickelt werden können.³³²

6.1.3 Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher und zu Erforschenden

Die zu untersuchende Stichprobe der Direkteinsteiger befinden sich aus verschiedenen Gründen in sensiblen Situationen: Einerseits stehen Beurteilung, unbefristete Übernahme oder Verbeamtung in einer angespannten Arbeitsmarktsituation an, andererseits sind sie durch die ungewöhnlichen Besonderheiten ihres Berufseinstiegs belastet. Auch ist in der Lehrerbildungsforschung weitestgehend unklar, wie der Erwerb handlungsrelevanten Lehrerwissens erfolgt. Genannte Einflussfaktoren bestimmen die zu wählenden Forschungsmethoden entscheidend.

Von einem Hypothesenkatalog und sich daraus ergebender Standardisierung der Forschungsmethoden kann bei diesem Forschungsgegenstand und dieser Forschungssituation nur bedingt ausgegangen werden und stellt auch nur eine erste theoretische Vorstrukturierung dar. Vielmehr wird sich die Kommunikation und Interaktion zwischen Befragterin und Direkteinsteiger durch konstitutive Bestandteile auszeichnen. Das dabei zu verwendende Prinzip der Offenheit³³³ wird einen

331 Vgl. Flick, U.: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek 2007, S.133.

332 Vgl. Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim 2002, S. 28.

333 Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Basel 2005, S. 21.

interaktiven Prozess befördern, der Forscherin die Anpassung ihrer Methoden auf unerwartete Ergebnisse während der Untersuchung erlaubt.³³⁴ Dabei werden Neufassungen, Ergänzungen und Veränderungen der theoretischen Vorabstrukturierungen und Hypothesen zugelassen, sichern aber zugleich die Orientierung auf relevante und klare Fragen.³³⁵

6.2 Qualitatives Interview

6.2.1 Charakterisierung

Zunächst ist unter einem Interview eine Befragung zu verstehen, für die eine Gesprächssituation vom Befrager bewusst hergestellt wird. Dabei entsteht eine mehr oder weniger ausgeprägte Asymmetrie, die den vielen verschiedenen Formen und Arten des Interviews geschuldet ist. Bei der Verwendung des Interviews als wissenschaftliche Untersuchungsmethode werden die Fragen gezielt und planmäßig gestellt und der Befragte zur Äußerung bestimmter verbaler Informationen mittels Stimuli veranlasst.³³⁶

Im qualitativen Interview ist die Befragung nicht standardisiert, der Interviewer zeigt Empathie, geht auf das Gesagte des Befragten ein und entwickelt daraus seine weiteren Fragen. So wird die Asymmetrie nicht so stark ausgeprägt sein, weil aus der selbstständigen Formulierung der Antworten des Befragten und den sich daraus entwickelnden weiteren Fragen des Interviewers eine lockere Rollenaufteilung sich zwischen beiden ergeben wird.³³⁷ Dabei werden positive Effekte bei der Breite und Tiefe der Antworten erwartet, die sich einerseits aus dem Nachfragen des Interviewers ergeben und andererseits aus der Berücksichtigung der Bedürfnisse des Befragten im Interview entstehen. Zugleich verhindert diese Vorgehensweise eine

334 Vgl. Kap. 6.3.3 Datenerhebung und Interviewleitfaden, S. 141.

335 Vgl. Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim 2002, S. 28.

336 Vgl. Diekmann, A.: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek 2001, S.375.

337 Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Basel 2005, S.346.

Verfälschung der Interviewergebnisse, die durch theoretische Vorarbeiten des Forschers denkbar wären. Bei standardisierten Fragen, die auf den Vorüberlegungen des Interviewers beruhen, würden relevante aber unbekannte Fragen, die sich erst in der Forschung ergeben, nicht gestellt werden.

6.2.2 Intentionen von Interviews

Die Intention eines Interviews ist in der beabsichtigten Richtung des Informationsflusses zu sehen. Ist der Befragte Träger der interessanten Informationen und sollen sie mit dem Interview erhoben werden, wird sich der Informationsfluss vom Befragten zum Interviewer bewegen und das Interview erhält ermittelnden Charakter.³³⁸ Interviews mit dieser Absicht können der Ermittlung sehr unterschiedlicher Tatbestände dienen. In dieser Untersuchung stehen die Erfassung sozialer Sachverhalte, ihre Beschreibung und Analyse im Vordergrund. Die Forscherin wird auf der Basis von hypothetischen Überlegungen, die zunächst in einem Hypothesenkatalog zur Aufhellung der Fragestellung zusammengefasst sind, ihre Fragen in einem abgesteckten Rahmen (Leitfaden), der zur Orientierung dient, zur Informationserhebung stellen und muss im Interview bereits die Äußerungen des Befragten analysieren. Die Analyse erlaubt dann eine Anpassung der weiteren Fragen: Zusätzliche Fragen im Rückgriff zur genaueren Erhebung, zusätzliche Fragen im Fortgang zur Beleuchtung neuer unerwarteter Aspekte oder/und eine Anpassung des Frageinstrumentariums. Zugleich können neue und unerwartete interessante Aspekte den Hypothesenkatalog ergänzen und weiterentwickeln.

6.2.3 Interviewverhalten

Die Herstellung einer Vertrauensbasis zwischen Forscher und Interviewpartner ist der erste Schritt für ein erfolgreiches qualitatives Interview. Diese entsteht durch einen sensibel gewählten Zugang, der nur über Dritte hergestellt werden kann.³³⁹ Ein qualitatives Interview benötigt Zeit, die kurzweilig vergehen sollte und durch eine

³³⁸ Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Basel 2005, S.332.

³³⁹ Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Basel 2005, S.355.

aufgeschlossene freundliche Stimmung gekennzeichnet ist. Die sich hierbei schnell ergebende Asymmetrie der Kommunikationssituation vermittelt dem Befragten ein gegebenes Interesse an seinen Erzählungen und begünstigt den Fortgang des Interviews.³⁴⁰ Es beginnt daher mit einer Aufforderung, zu dem zu behandelnden Thema und dessen Erläuterung frei, ausführlich und erzählend Stellung zu nehmen. Alle weiteren und sich anschließenden Fragen des Forschers sind vor allem als verstärkende Erzählaufforderung zu sehen und geben dem Befragten viel Freiraum zur Ergänzung weiterer Aspekte und Themen. Die Fragen sind einerseits nicht standardisiert und offen, sie sind als solche aber vorbereitet und in einem Katalog zur Orientierung für den Forscher enthalten. Dabei können die Fragen auf den Gesprächsverlauf angepasst werden und zur Erhebung vieler Details sowie eines ganzheitlichen Bildes führen.

Im Interview verhält sich der Forscher neutral und setzt seine Person in den Hintergrund. Für ihn bedeutet das, dass er Kommentare vermeidet, Fragen nicht beantwortet und auch in der nonverbalen Kommunikation zurückhaltend auftritt. Zugleich erfordert die Erzeugung einer freundlichen und interessierten Grundstimmung aber auch eine solidarisierende Position des Forschers, die er deutlich machen muss. Die Distanz und Neutralität des Befragers einerseits muss also unbedingt in ein angemessenes Verhältnis zu Interesse und Anteilnahme andererseits führen.³⁴¹ Trotzdem wird er nicht davor geschützt sein, wenig kommunikative Interviewpartner zu erleben.

6.2.4 Narratives Interview

Qualitative Interviews können auf der Basis verschiedener Erhebungsverfahren durchgeführt werden. Ihre Stärke besteht in ihrer Flexibilität, an die jeweilige Bedingung oder an das jeweilige Bedürfnis angepasst zu werden.³⁴²

³⁴⁰ Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Basel 2005, S.355.

³⁴¹ Vgl. Lamnek, S: Qualitative Sozialforschung. Basel 2005, S.344.

³⁴² Vgl. Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim 2002, S.65.

Dabei ist das „(...) narrative Interview (...) eine Spezialform des qualitativen Interviews (...).“³⁴³ Der Interviewpartner wird aufgefordert, über den genannten Untersuchungsgegenstand zu erzählen, weil der Forscher die ihn interessierenden Handlungsabläufe nicht über eine Beobachtung erschließen kann. Er muss sich der Auskunft des Interviewpartners anvertrauen und aus der Erzählung die Orientierungsmuster seines Handelns rekonstruieren.³⁴⁴ Die Grundidee dieses Interviewtyps ist die Annahme, dass sich bestimmte Bedeutungsstrukturen nur im freien Erzählen herauschälen lassen, sich über ein systematisches Abfragen aber nicht erschließen ließen.³⁴⁵ Die einhergehende flexible Gestaltung der Fragen des Interviewers in dieser speziellen Form des Interviews erleichtert ihm später die Rekonstruktion.

Im Aufbau eines narrativen Interviews ist durchaus von verschiedenen Phasen auszugehen. In einer Erklärungsphase vereinbaren die Interviewpartner allgemeine, technische und thematische Grundlagen und finden zu einer freundlichen und interessierten Grundstimmung. Die sich anschließende Einleitungsphase fokussiert auf den Untersuchungsgegenstand und steckt dabei einen Rahmen, der ausufernde Erzählungen verhindert. Im folgenden Teil werden sich Erzähl-, Nachfrage- und Bilanzierungsphasen anschließen bzw. abwechseln, die den eigentlichen Informationsgehalt des Interviews erheben.³⁴⁶

Da der Befragte seine durchlebten Handlungsabläufe erzählerisch darstellt, wird er sie logisch aufbauen. Damit gibt er dem Forscher immer wieder die Möglichkeit nachzufragen, weitere Details zu erfassen und so Schritt für Schritt mit jeder neuen Information ein plausibles Bild der erzählten Ereignisse zu rekonstruieren.³⁴⁷

343 Lamnek, S: Qualitative Sozialforschung. Basel 2005, S.357.

344 Vgl. Lamnek, S: Qualitative Sozialforschung. Basel 2005, S.360.

345 Vgl. Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim 2002, S.72.

346 Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Basel 2005, S.358 und 359.

347 Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Basel 2005, S.359.

6.2.5 Datenerhebung

Prinzipien qualitativer Sozialforschung haben Einfluss auf die Datenerhebung im narrativen Interview. Sie erfolgt offen und flexibel und ermöglicht so, den Befragten in seiner Sicht und Erfahrungswelt zu verstehen. Das Interview kann nicht standardisiert und normiert angelegt sein, vielmehr macht die Qualität dieser Untersuchungsmethode Flexibilität und situationsgerechte Kommunikation aus.³⁴⁸

Weiteres Merkmal der Datenerhebung ist ihre zirkuläre Strategie. „Zirkulär heißt hier, dass eine bestimmte Aufeinanderfolge von Forschungsschritten mehrmals durchlaufen wird und der jeweils nächste Schritt von den Ergebnissen des jeweils vorherigen Schrittes abhängt.“³⁴⁹ Für den Forscher bedeutet dies, dass er Handlungsabläufe und Kompetenzeinübung über die Erzählung mehrerer Ereignisse, stets modifiziert und der Erhellung immer besser angepasst, Schritt für Schritt rekonstruieren kann. Der dabei entstehende dialogische Charakter enthält Wiederholung und Veränderung bzw. Anpassung.

6.2.6 Datenauswertung und -analyse

Das offene, flexible und narrative Interview generiert eine Flut von Erzählungen, Episoden, Daten und Details, die für ihre Auswertung und Analyse Probleme zur Formulierung von entsprechend geeigneten Methoden mit sich bringt. Sollen grundlegende Muster im Ergebnis erkannt und dargestellt werden, müssen sich die Methoden in einer Welt zwischen qualitativen und quantitativen Merkmalen bewegen. Dabei stehen keine grundlegenden methodologischen Techniken zur Verfügung, vielmehr muss sich jede Forschung die für sie geeignete Konzeption, die von qualitativen und auch quantitativen Elementen gestützt ist, zur Auswertung und Analyse erarbeiten. Die gewählten Methoden müssen auf den Untersuchungsbereich zugeschnitten sein und die Gefahr einer unsystematischen und die Ergebnisse

348 Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Basel 2005, S. 194.

349 Witt, H.: Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. Online-Dokument: <http://www.qualitative-research.net/indey.php/fqsarticle/view/969/2114>, 22.07.2009.

verzerrenden Darstellungsweise verhindern.³⁵⁰ Vorstellbar ist dabei eine offene hypothesengeleitete Analyse und Auswertung, die Elemente traditioneller Empirie einbezieht. Zu Grunde gelegte Leitfäden stützen diese Vorgehensweise, bergen aber einen gewissen Verlust von Offenheit³⁵¹, der in der Erhebungsphase durch eine flexible Nutzung des Leitfadens begrenzt werden kann.

Auswertungsverfahren qualitativer Forschung lassen Abschnitte erkennen: Nach der erfolgten Transkription der Interviews führen Einzelbeobachtungen, die Ereignisse besonderer Natur zum Gegenstand haben, zu Hinweisen auf umfassende Phänomene.³⁵² Zu ihnen gelangt man, indem wichtige Textteile herausgearbeitet und einer analytischen Auswertung unterzogen werden. Der neu entstandene Text zeigt eine erste Charakterisierung des jeweiligen Interviews und arbeitet seine Besonderheiten heraus. Dabei zeigt die Verknüpfung mit den wörtlichen Passagen des Interviews den Weg der Entstehung von Beurteilungen und Wertungen des Forschers.³⁵³ Im sich anschließenden Schritt versucht der Forscher, Klassifikationen abzuleiten, die er zu einer Aufdeckung von sozialen Prozessen und die in ihm enthaltenden Beziehungen, Ursachen und Wirkungen weiterentwickelt. Damit dies gelingt, blickt man über das einzelne Interview hinaus und sucht nach Gemeinsamkeiten in ihnen und gelangt dann zu einer typisierenden Generalisierung. Unter zusätzlicher Beachtung der Unterschiede in den Interviews wird letztendlich die Erarbeitung unterschiedlicher Typen von Aussagen, Informationen oder Kategorien möglich.³⁵⁴

Die Auswertung von Interviewprotokollen erfolgt induktiv und reduktiv, daher sind Fehlinterpretationen möglich. Um diese zu Verringern bezieht man immer wieder die vollständige Transkription der Texte ein und stellt sie auch dem Leser zugänglich und

³⁵⁰ Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Basel 2005, S. 201.

³⁵¹ Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Basel 2005, S.202.

³⁵² Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Basel 2005, S.205.

³⁵³ Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Basel 2005, S.404.

³⁵⁴ Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Basel 2005, S.404.

nachvollziehbar zur Verfügung.³⁵⁵ Zugleich sollte die Forschung selbst weitere Bestandteile haben, deren Ergebnisse in einer erforderlichen Deckung ihre Richtigkeit belegen können.

6.3 Konzeption der Untersuchung

6.3.1. Interviewtechnik

Grundlage vorliegender Untersuchung ist die Durchführung dreißig narrativer Interviews mit Direkteinsteigern an Thüringer Berufsschulen, die die Darstellung ihres Lernprozesses als Berufseinsteiger ermöglichen sollen.³⁵⁶ Die Interviews werden aufgezeichnet, anschließend transkribiert und stehen so für Analyse und Auswertung zur Verfügung.³⁵⁷

Die Wahl dieser Erhebungsmethode soll über das Prinzip der Offenheit den interaktiven Prozess zwischen den Interviewpartnern begünstigen. Die Forscherin arbeitet nicht mit standardisierten Fragen und widmet sich ihrem Interviewpartner mit Empathie und kann so auf den Verlauf des Interviews flexibel reagieren. Ihre Fragen werden dem Interviewpartner Interesse signalisieren und ihn dabei zum Erzählen auffordern. Der zur Seite stehende Leitfaden erlaubt ihr einerseits eine flexible Fragestellung und ermöglicht ihr andererseits im Fokus der Analyse und Auswertung gewisse Systematisierungen.³⁵⁸

Voraussetzung für diese Vorgehensweise ist die Herstellung eines geschützten Raumes für die Zeit des Interviews. Dafür werden Teilnehmer vertrauensvoll über Dritte gewonnen, die Kollegen in den verschiedenen Schulen oder gemeinsame Teilnehmer an Weiterbildungen sein können. In der Vorbereitung des Interviews wird genügend Zeit geplant und den Teilnehmern wird Anonymität zugesichert.

³⁵⁵ Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Basel 2005, S.406.

³⁵⁶ Vgl. Kapitel 6.3.3 Datenerhebung und Interviewleitfaden, S.141.

³⁵⁷ Vgl. Externe Anlage: Interviewtranskripte und vgl. Kapitel 6.3.2 Phasen des Interviews, S. 140 und Anlage 4 Interviewleitfaden S. 350.

³⁵⁸ Vgl. Kapitel 6.3.2 Phasen des Interviews, S. 140 und Anlage 4 Interviewleitfaden S. 350.

Ausgehend von Vorstellung und Nennung des Untersuchungsgegenstandes sowie der Zielstellung erzeugt die Forscherin mit Fragen zur Person eine freundliche Grundstimmung. Die interessierten Fragen zur Person signalisieren eine solidarische Haltung und begünstigen den Fortgang des Interviews.

6.3.2 Phasen des Interviews

Nach der eröffnenden und erklärenden Phase, die die freundliche Grundstimmung erzeugt, schließt sich die erste Erzählphase an. In ihr werden Fragen zur Person, zum berufsbiographischen Werdegang und zum unmittelbaren Berufseinstieg in den Lehrerberuf gestellt. Ergänzende und erhellende Fragen stehen der Interviewerin zur Verfügung und können eine Nachfragephase einleiten. Zum unmittelbaren Berufseinstieg schließt sich eine bilanzierende Phase mit Fragen zum Erfolg der Einstiegsphase an, die sich insbesondere zur Vermittlung der solidarischen Haltung der Interviewerin eignet.

Nach der eröffnenden Phase stehen elf Themenschwerpunkte – die Aneignung der Lehrerkompetenzen – als eigentlicher Untersuchungsgegenstand zur Besprechung. Dabei findet für alle Kompetenzbereiche eine Orientierung an im Leitfaden erarbeiteten Fragen statt, die die Forscherin zudem unterschiedlich einsetzt: Einerseits löst sie Erzählphasen aus, die der Erhellung und Darstellung des Lernprozesses dienen, außerdem können flexibel eingesetzte Nachfragen die Erzählung verdeutlichen und andererseits werden zur gegenseitigen Abgleichung des Kommunikationserfolges bilanzierende Fragen gestellt. Da der Forscherin elf Themenbereiche zur Erhebung des Lernprozesses des Direkteinsteigers zur Verfügung stehen, hat sie die Möglichkeit, über die zirkuläre Strategie ihr Verständnis dieses Prozesses ständig neu abzugleichen, fortzusetzen und zusammenzutragen. Dies erfolgt, indem bestimmte Forschungsschritte in genau diesen Themenbereichen mehrmals durchlaufen werden. Im Fortgang der Interviews entsteht dabei ein sich für die Interviewerin verbesserndes Verständnis des Lernprozesses der Direkteinsteiger und sie kann ihre Fragen immer wieder flexibel an ihre Kommunikationsbedürfnisse anpassen. Außerdem begünstigt diese Strategie die Vermeidung von Verzerrungen in der Ergebnisauswertung und ihrer Darstellung.

In einem letzten Themenbereich wird die den Lernprozess begleitende pädagogische Qualifizierung thematisiert. Der Zeitpunkt der Teilnahme, die Erwartungen und Ergebnisse sollen Aufschluss über die Effizienz einer begleitenden Weiterbildung liefern und die Funktion dieser im Lernprozess der Direkteinsteiger erhellen.

6.3.3 Datenerhebung und Interviewleitfaden

Analog der beschriebenen Phasen des Interviews, die eine erste Ebene des Interviews darstellen, sind im Leitfaden entsprechende Fragen zusammengestellt³⁵⁹: Im ersten Teil befinden sich die Aussagen und Fragen des Gesprächseinstieges, an den sich im zweiten Teil die Fragen zu den Persönlichkeitsmerkmalen des Interviewpartners anschließen. Im dritten Teil erfolgt die Erhebung des Ablaufs des Berufseinstieges mit einer ersten Beurteilung des Erfolges durch den Befragten.

Im vierten Teil befinden sich die Fragen zur Erhebung des Lernprozesses und Kompetenzerwerbs der Direkteinsteiger, der eigentliche Untersuchungsgegenstand. Grundlage dazu stellen die von der KMK am 16.12.2004³⁶⁰ beschlossenen einheitlichen Anforderungen und Standards für die Lehrerausbildung, umschrieben in einem Kompetenzkatalog mit 11 Kompetenzbereichen, dar. Sie beinhalten eine Beschreibung von Mindestanforderungen der Berufskompetenzen aller Lehrer, die in der Bundesrepublik Deutschland als Basis gelten sollten. Es besteht das Bestreben, diese Kompetenzen für die Lehrerausbildung zu grundlegenden Anforderungen zu machen.³⁶¹

Aus jedem Kompetenzbereich sind mehrere Fragen vorbereitet, die zugeschnitten auf den Interviewpartner und auf seinen schulischen Einsatz ausgewählt und gestellt werden. Während des Interviews erfolgt eine Vorauswahl ausgerichtet auf die besonderen Aufgaben des Befragten, auf der Grundlage des zweiten Interviewteils, und die spezielle Situation der Berufsschule. Nun wird in den elf Kompetenz-

³⁵⁹ Vgl. Interviewleitfaden Anlage 4, S. 350.

³⁶⁰ Vgl. Standards für die Lehrerausbildung: Beschluss der KMK vom 16.12.2005. In: Zeitschrift für Pädagogik. 2005, 51. Jahrgang 2005, S.: 285ff.

³⁶¹ Vgl. Kapitel 2.3 Ausbildungsinhalte, S. 24.

bereichen dieser Forschungsabschnitt mehrmals durchlaufen und immer kehren die beschriebenen Phasen des Interviews wieder.

Zusätzlich wird zur Überprüfung tatsächlich vorhandener Kompetenzen auf einer zweiten Ebenen gefragt: Zunächst erfolgt die Erhebung eines Kenntnisstandes³⁶², dann wird seine Umsetzung im schulischen Alltag (in Situationen) erfragt und schließlich die Untermauerung in der Anwendung eines praktischen Fallbeispiels überprüft.

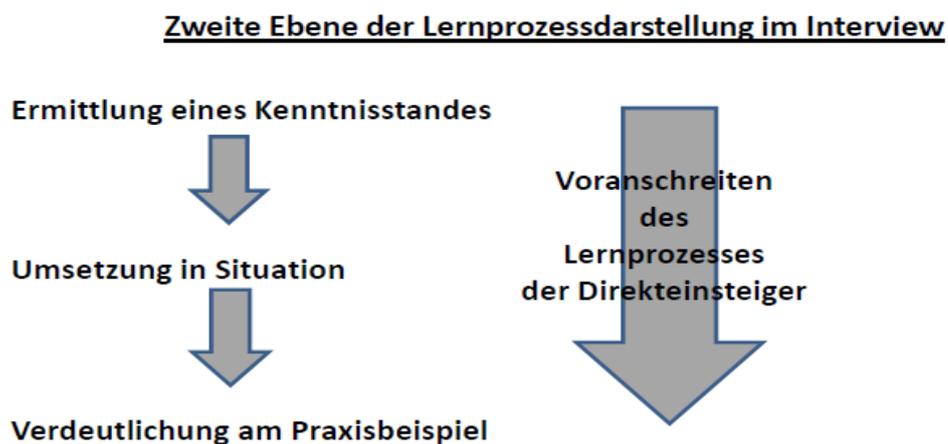


Abbildung 5: Zweite Ebene der Lernprozessuntersuchung im Interview

Um die Prozesshaftigkeit des Lernprozesses der Direkteinsteiger deutlich nachzeichnen zu können, wird auf einer dritten Ebene vorgegangen: Der oben genannte Kenntniserwerb wird teilstandardisiert über „Impulse“³⁶³, die nach unterschiedlichen Hierarchien gestaltet sind, beleuchtet. Zunächst fragt der „Impuls Mentor und Kollege“ nach dem Erkennen der relevanten Fragen im neuen Beruf und nach einer ersten Orientierung. Dabei werden erste Strategien im Lernprozess der Direkteinsteiger deutlich. Das Voranschreiten des Lernprozesses wird über den „Impuls Hospitieren, Nachmachen, Probieren, Experimentieren“ erhoben. Es wird deutlich, wie der Direkteinsteiger über die Erschließung von Quellen zur Lösung

³⁶² Zur Verstehensunterstützung sind Hinweise möglich. Vgl. Interviewleitfaden Anlage 4, S. 350.

³⁶³ Vgl. Impulse im Interviewleitfaden, Anlage 4, S. 350.

seiner beruflichen Aufgaben in die Umsetzung tritt. Evident zeichnet sich der Prozess der Erarbeitung von Handlungsrepertoire ab. Wie einsetzbar und anwendungsbereit es dem Direkteinsteiger zur Verfügung steht, lässt sich im Fortgang des Lernprozesses dann über die „Impulse Selbststudium und Reflexion“ nachvollziehen.

Dritte Ebene der Lernprozessdarstellung über „Impulse“

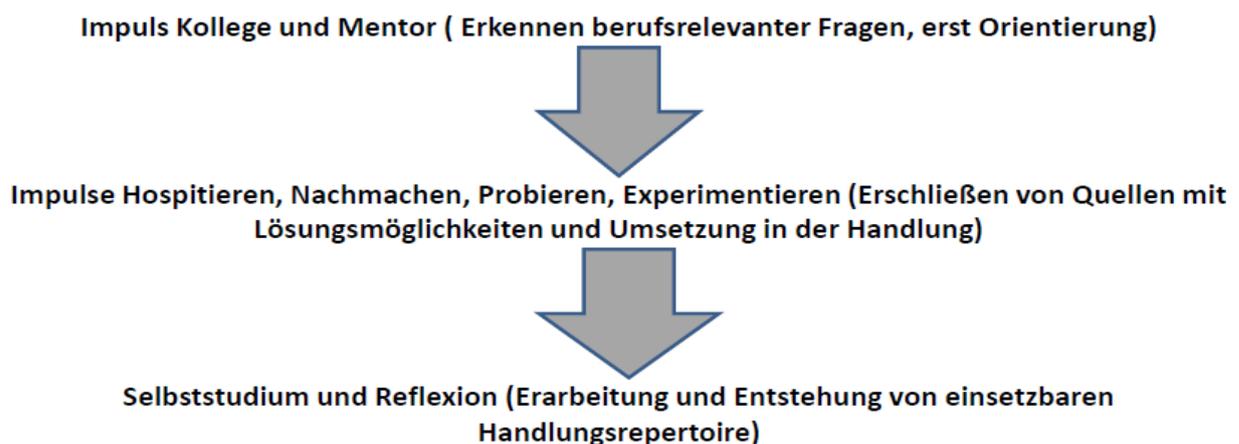


Abbildung 6: Dritte Ebene der Lernprozessuntersuchung über „Impulse“

Zusätzlich bietet der Leitfaden, sofern anwendbar, Fragen auf einer vierten Ebene zur Nachzeichnung des Lernprozesses des Direkteinsteigers in einer besonderen Mentor-Direkteinsteiger-Beziehung. Dabei werden sich die Fragen – entlang des Kompetenzkataloges - auf die Gestaltung des gegenseitigen Lernprozesses richten: Der Demonstration des Könnens; der Beobachtung; der wechselseitigen Fragestellungen; der Nachahmung ohne Imitation zu sein; der Rückmeldung und der Verbalisierung, die letztendlich die Komplexität des Handelns im Lehrerberuf durchschaubar macht.³⁶⁴

³⁶⁴ Vgl. Neuweg, G.-H.: Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster 1999, S. 380-391.

Vierte Ebene der Lernprozessdarstellung: Mentor-Direkteinsteiger-Beziehung

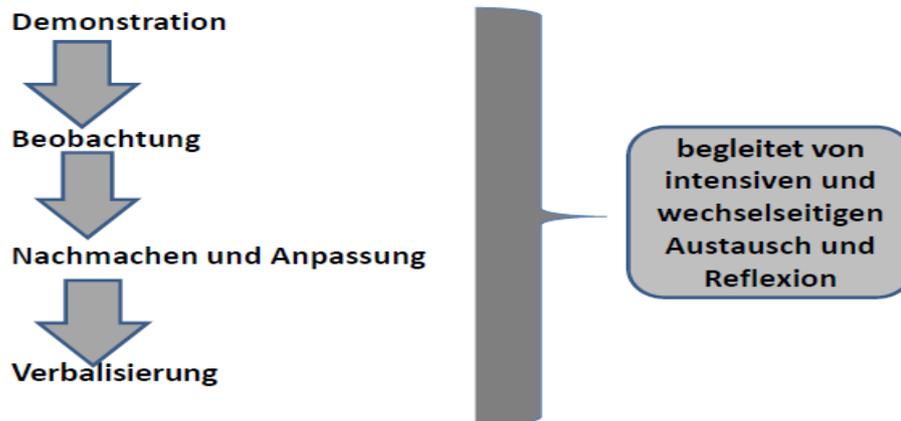


Abbildung 7: Vierte Ebene der Lernprozessuntersuchung: Mentor-Direkteinsteiger-Beziehung

Die Darstellung des Lernprozesses erfordert außerdem eine Untersuchung der Einflussfaktoren, um ihn in seiner inneren Logik nachvollziehbar zu machen. Dafür werden Fragen nach den Einflüssen der (berufs-)biographischen Geschichte des Direkteinsteigers gestellt, die begünstigende und behindernde Faktoren erhellen sollen. Auch hier soll teilstandardisiert über die „Impulse vorhandener Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften, Erfahrungen, Erlebnisse“ vorgegangen werden.³⁶⁵ Dabei zielen die „Impulse Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten“ auf die Bedeutung des beruflichen Vorwissens aus den vorherigen Tätigkeiten für die Bewältigung der fachlichen Anforderungen in den verschiedenen Ausbildungsgängen. Die „Impulse Eigenschaften, Erlebnisse und Erfahrungen“ berücksichtigen hingegen eher die Persönlichkeitsmerkmale.

Im fünften und letzten Teil – hier wieder die erste Ebene des Interviews - zielen die einsetzbaren Fragen auf die Herausarbeitung der Bedeutung der von nahezu allen in der Stichprobe befindlichen Direkteinsteigern erlebten pädagogischen Qualifizierung für den Selbstlernprozess ab. Erkenntnisse werden bezüglich der Verschränkung von theoretischer Ausbildung im Bezugsrahmen einer praktischen Berufseinübung

³⁶⁵ Vgl. Impulse im Interviewleitfaden, Anlage 4, S. 350.

erwartet.

6.3.4 Struktur und Befragungsrahmen der Stichprobe

Die Befragung der dreißig Direkteinsteiger war im Vorfeld gemäß § 57 Abs. 5 ThüSchulG durch das Thüringer Kultusministerium zu genehmigen. Der Antrag³⁶⁶ an das Ministerium erfolgte am 11. bzw. 24. Mai 2007 und die Genehmigung³⁶⁷ lag am 14. Juni 2007 vor. Darauf begann die Findung der Interviewpartner über Dritte und nach einer terminlichen Abstimmung wurden die Schulleiter informiert. Die Interviews fanden dann im Zeitraum 15. Juni 2007 bis 17. Oktober 2007 vor Unterrichtsbeginn, in Unterrichtspausen bzw. am Unterrichtsende und auch in den Schulferien statt. Die Interviews dauerten zwischen 45 und 120 Minuten, wobei die Mehrheit 60 Minuten beanspruchte. Sie fanden in den Räumlichkeiten der beteiligten Berufsschulen statt, wobei für eine Ungestörtheit im Vorfeld gesorgt wurde. Beteiligt waren Berufsschulen in Weimar, Heiligenstadt, Erfurt, Nordhausen, Leinefelde, Sömmerda, Sondershausen, Mühlhausen, Gebesee und Eisenach.

Die Teilnehmer der Stichprobe waren zwischen neunundzwanzig und sechsundfünfzig Jahren alt (wobei sich 43,33% in den vierziger Jahren; 26,67% in den dreißiger Jahren und 20% in den fünfziger Jahren befanden) und sind in allen Schulformen und Fächern bzw. Lernfeldern Thüringer Berufsschulen eingesetzt. Außerdem teilte sich die Gruppe in dreizehn weibliche und siebzehn männliche Teilnehmer, von denen zweiundzwanzig neben einem abgeschlossenen Studium auch über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen. Sieben Direkteinsteiger können neben der allgemeinen Hochschulreife auch ein abgeschlossenes Studium nachweisen, ein Direkteinsteiger verfügt über einen Realschulabschluss und über eine sich daran angeschlossene Berufsausbildung.

Die befragten Direkteinsteiger befanden sich zum Zeitpunkt ihrer Interviews zwischen dem ersten und achten Dienstjahr, wobei sich allein 26,67% im zweiten, 33,33% im

³⁶⁶ Vgl. Anlage 1 und 2, S. 341 und 344.

³⁶⁷ Vgl. Anlage 3, S. 347.

dritten und 16,67% im vierten Jahr befanden.

Aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme an den Interviews und der Art der Zusammenstellung der Stichprobe über Dritte ist diese in ihrer Zusammensetzung zufällig. Diese Zufälligkeit lässt angesichts der Struktur der Stichprobe keine maßgebliche Verzerrung der Darstellung des Lernprozesses zum Erwerb von Berufskompetenz von Direkteinsteigern erwarten.

6.3.5 Datenanalyse und Datenauswertung

6.3.5.1 Aufbereitung in Kategorien

Die Durchführung der dreißig Interviews erhebt eine große Datenflut, die durch ihren Darstellungscharakter und der Anlage der Interviews selbst für eine Auswertung und Ableitung von zu verallgemeinernden Erkenntnissen aufbereitet werden muss. Dabei implizieren vorweggenommene Arbeitshypothesen, die aber einen weit gefassten Charakter haben, eine gewisse zur Verallgemeinerung erforderliche Systematik.

In einer ersten Aufbereitung werden Einzelbeobachtungen zu wiederkehrenden Kategorien zusammengefasst, wobei aus allen Interviews jede Einzelbeobachtung berücksichtigt ist. Die Kategorien ergeben sich einerseits aus der Struktur des Leitfadens andererseits durch Identifikation wiederkehrender Abläufe des Lernprozesses in den Interviewaussagen. Da die Zielstellung über eine Chronologie die Struktur des Lernprozesses in Verflechtung aller Lernbestandteile besteht, hat der Leitfaden zunächst entsprechende Grundstruktur und erlaubt damit die Ableitung der im Folgenden beschriebenen Kategorien. Die **Kategorien** ergaben sich folgendermaßen und bestehen in „**Person**“; „**Einstiegsphase und Situationsdruck**“, „**Quellensuche und Reflexion**“; „**Entscheidung, Umsetzung und Reflexion**“; „**Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung**“ und „**Pädagogische Qualifikation**“³⁶⁸ und haben folgende Inhalte:

| |
|--|
| Kategorie „Person“ |
| Alter, Geschlecht, Familienstand, Ausbildung und Eigenschaften ³⁶⁹ |
| <u>Beispiele</u> für Eigenschaften: ehrgeizig, belastbar ³⁷⁰ , korrekt ³⁷¹ , hochmütig ³⁷² , freundlich und tolerant ³⁷³ . |

| |
|---|
| Kategorie „Einstiegsphase und Situationsdruck“ |
| Vorbereitungszeit für den Berufseinstieg, wöchentlicher Arbeitsaufwand, abgeleiteter Situationsdruck |
| <u>Beispiele</u> für genannten Situationsdruck: große Kraftanstrengung ³⁷⁴ , arbeitsintensive Einstiegsjahre ³⁷⁵ , harte Anfangszeit mit viel Arbeit ³⁷⁶ , extremes Einstiegsjahr ohne Orientierung über Richtigkeit der Arbeit ³⁷⁷ . |

368 vgl. Kapitel 7.1 Auswertung der Interviews, S. 159.

369 Für alle Kategorien wurden Beispiele aus den Interviews nachträglich ergänzt, um sie hier nicht erst mit Vermutungen zu füllen.

370 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 1, S. 1, Zeile 21.

371 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 5, S. 61, Zeile 15.

372 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 7, S. 83, Zeile 15.

373 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 8, S. 93, Zeile 22.

374 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 4, S. 47, Zeile 102.

375 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 8, S.93, Zeile 83.

376 Vgl. Externer Anhang Interview Nr.11, S.113, Zeile 72.

Kategorie „Quellensuche und Reflexion“ trägt verschiedene Strategien zur Suche und Erschließung des erforderlichen Handlungsrepertoires zusammen und verdeutlicht die vorhandenen Defizite

Hilfestellung und Austausch mit anderen Kollegen und Hospitationen und deren Auswertung, Erinnerung an die eigene Schul- bzw. Ausbildungszeit und der Anwendung eigener Berufs- und Lebenserfahrungen, Rat bei Freunden und Familie suchen, Literaturstudium und Besuch von Weiterbildungen, Erkennen von Wissenslücken, spontane Suche nach passenden Reaktionen und Auftreten von fehlendem Handlungsspielraum,,

Beispiele : keine Unterrichtsvorbereitung bekommen³⁷⁸, Kollegen, die sehr geholfen haben³⁷⁹, freundschaftliche Beratung durch Kollegen³⁸⁰, Unterricht anderer Kollegen angeschaut³⁸¹, Wissen aus eigenem Leben³⁸², erlebte Lehrer haben ein Bild vermittelt³⁸³, Gespräche mit der Ehefrau, die Grundschullehrerin ist³⁸⁴, Austausch mit kompetenten Leuten³⁸⁵, Bücher und Zeitschriften gelesen³⁸⁶ und Besuch von schulinternen Weiterbildungen³⁸⁷, pädagogisches Wissen fehlt³⁸⁸, kein Handlungsrepertoire bei störenden Schülern³⁸⁹ und Fehlen von Reaktionsmöglichkeiten³⁹⁰.

377 Vgl. Externer Anhang Interview Nr.18, S. 152, Zeile 46.

378 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 6, S. 73, Zeile 116.

379 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 8, S. 93, Zeile 88.

380 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 14, S. 132, Zeile 54.

381 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 17, S. 147, Zeile 60.

382 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 18, S. 152, Zeile 113.

383 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 20, S. 178, Zeile 176.

384 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 29, S. 333, Zeile 244.

385 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 5, S. 61, Zeile 321.

386 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 6, S. 73, Zeile 317.

387 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 12, S. 120, Zeile 98.

388 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 11, S. 113, Zeile 218.

389 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 16, S. 142, Zeile 167.

390 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 27, S. 293, Zeile 422.

Kategorie „Entscheidung, Umsetzung und Reflexion“ verdeutlicht den Lernprozess des Direkteinsteigers durch die Anwendung der in der vorhergehenden Kategorie gefundenen Lösungsansätze, dabei werden diese ausprobiert, in Experimenten angepasst, weiterentwickelt und durch einen Prozess von Reflexion Schritt für Schritt in das Handlungsrepertoire aufgenommen

Experimentieren und Suche nach Verbesserung, Reflexion über Erfolg und Ursachen des Misserfolges, Übernahme von Handlungsanleitungen mit oder ohne Infragestellung dieser sowie das Vorhandensein einer vorgefestigten Einstellung

dazugehörige Beispiele sind: Ursachen für Schülerverhalten wird genannt³⁹¹, Methoden werden angepasst³⁹², Flexibilität in der Situation gelingt noch nicht immer³⁹³, Mislungenes wird verändert, verbessert und wieder versucht³⁹⁴, Experimentieren ohne anschließende Reflexion³⁹⁵, Methoden werden ausprobiert und bewertet³⁹⁶, erfolgreiche Methoden werden beibehalten³⁹⁷, Ausprobieren, bei Erfolg beibehalten, Erklärungen für Erfolg fehlen³⁹⁸, Ursachensuche steht vor einer Handlungsentscheidung³⁹⁹, Überdenken in der Nachbereitung und weitere Veränderung nicht ausgeschlossen⁴⁰⁰, Bewertungen werden nach vorgegebenen Bewertungsbogen vorgenommen und nicht hinterfragt⁴⁰¹, Kompetenz von

391 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 27, S. 293, Zeile 586.

392 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 28, S. 310, Zeile 569.

393 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 28, S. 310, Zeile 593.

394 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 29, S. 333, Zeile 380.

395 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 1, S. 1, Zeile 397.

396 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 8, S. 93, Zeile 262.

397 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 10, S.107, Zeile 198.

398 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 11, S.113, Zeile 193.

399 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 14, S.132, Zeile 160.

400 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 18, S. 152, Zeile 173.

401 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 1, S.1, Zeile 494.

Lehrerkollegen wird abgelehnt⁴⁰² und Regeln aus der vorherigen beruflichen Tätigkeit werden übernommen⁴⁰³.

Kategorie „Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung“
verdeutlicht das Ergebnis und den Erfolg des Lernprozesses des Direkteinsteigers

Handlungsrepertoire, Momente von Unbewusstheit in der beruflichen Praxis, Erfolgsbeurteilung des Direkteinstieges aus seiner Sicht

mit folgenden Beispielen belegt: Aufgabenstellungen sind durchdacht vorbereitet und auf Schülerfragen kann fachkompetent geantwortet werden⁴⁰⁴, nur Frontalunterricht ist möglich, eventuell etwas Gruppenarbeit⁴⁰⁵, spontane Reaktion in der Situation und spätere Überprüfung⁴⁰⁶, Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtsmethoden aus Erfahrung und mit Begründung⁴⁰⁷, Handlungsrepertoire ist vorhanden, kann aber nicht benannt werden⁴⁰⁸, Methoden werden an Schüler angepasst, inwiefern, kann nicht benannt werden⁴⁰⁹, Weiterentwicklung von Kompetenzen von Schülern erfolgt mit angepassten Methoden, die Auswahl erfolgt unbewusst⁴¹⁰, große Praxiserfahrung erlaubt anschauliche Erklärungen⁴¹¹, Notendurchschnitt ist zufriedenstellend⁴¹², persönliche Beliebtheit bei den

402 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 2, S. 17, Zeile 442.

403 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 5, S. 61, Zeile 211.

404 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 8, S. 93, Zeile 109.

405 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 10, S. 107, Zeile 97.

406 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 23, S. 239, Zeile 482.

407 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 24, S. 251, Zeile 194.

408 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 24, S. 251, Zeile 289.

409 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 29, S. 333, Zeile 368.

410 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 30, S. 353, Zeile 205.

411 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 23, S. 239, Zeile 143.

412 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 25, S. 263, Zeile 138.

Schülern⁴¹³ und Kollegen äußern sich zustimmend⁴¹⁴

Kategorie „Pädagogische Qualifikation“ bezieht sich auf die vom Kultusministerium für alle Direkteinsteiger vorgesehene 200-stündige Qualifikation, die durch das Thillm organisiert und durchgeführt wurde, dabei werden der Zeitpunkt der Teilnahme, der erwünschte und für angemessen gehaltene Zeitpunkt sowie die aus Sicht der Direkteinsteiger erhofften Inhalte erfasst

Die Darstellung der Einzelbeobachtungen in beschriebenen Kategorien erfolgt als eine erste Verallgemeinerung bzw. Abstraktion, die sich aus allen Interviewaussagen ergibt. Im darauf folgenden Schritt findet eine weitere Verdichtung statt, die hinsichtlich von Abschnitten des Lernprozesses erfolgt. Die Kategorisierung liefert die Grundlage und weist bereits auf die Abschnitte hin.

In diesem Aufbereitungsschritt muss mit großer Genauigkeit bei der Aufnahme aller Einzelbeobachtungen in eine verallgemeinerte Darstellung gearbeitet werden, um nicht im übergroßen Interesse einer erleichterten Verallgemeinerung Besonderheiten des Lernprozesses zu verlieren. Dabei stellt die Aufnahme der Formulierungen der Direkteinsteiger in ihren Interviews in eine verallgemeinerte Form die besondere Herausforderung dar. Deshalb werden sie stets mit Textabschnitten der jeweiligen Interviews über Zeilenangaben belegt, wobei die Zeilennummer auf den umliegenden Textabschnitt hinweist und der Zusammenhang des Interviewabschnitts gesehen werden muss. Erst dann stellt sich eine entsprechende Genauigkeit ein.

413 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 26, S. 274, Zeile 679.

414 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 30, S. 353, Zeile 115.

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|---|--|----------------------------------|
| | <i>Kategorie</i> | |
| Zeilenbeleg, der auf den umliegenden Textzusammenhang hindeutet | Aussagen des Interviews, die sich auf die Kategorie beziehen | individuelle erhellende Hinweise |

6.3.5.2 Phasen des Lernprozesses

Im sich anschließenden Untersuchungsabschnitt erfolgt eine Verdichtung der in Kategorien dargestellten Abschnitte des Lernprozesses der Direkteinsteiger, indem die Kategorien vier Phasen zugeordnet werden und schließlich eine Ergebnisdarstellung erfolgt.⁴¹⁵ Die Phasen sind in den Kategorien impliziert, lassen sich aus ihnen ableiten und bestehen aus:

| |
|---|
| Phase 1: „Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation“ ein, die aus den Kategorien „Person“ und „Einstiegsphase und Situationsdruck“ abgeleitet wird |
| Hier werden in verdichteter Form relevante Angaben zur Person und erste organisatorische Daten der Einstiegsphase erfasst |
| <u>Beispiele</u> hierfür sind: „männlich, Berufsausbildung, Studium, Berufserfahrung, korrekt, gut vorbereitet, vierzehn Tage Vorbereitungszeit, viertes Dienstjahr“ ⁴¹⁶ |

| |
|--|
| Phase 2: „Problemsituation wird erkannt“ verdichtet weitere Informationen aus der Kategorie „Einstiegsphase und Situationsdruck“ |
| hält die äußeren Umstände der Einstiegsphase fest, Einordnung der Motivationslage |

⁴¹⁵ Die abgeleiteten Phasen entstanden nach der Aufbereitung der ersten Interviews in Kategorien und konnten für alle Interviews gefunden und übernommen werden.

⁴¹⁶ Kapitel 7.1 Auswertung der Interviews, Interview Nr.5, Prozessdarstellung, S. 176.

des Direkteinsteigers

Beispiele können wie folgt genannt werden: "hoher Arbeitsaufwand, keine Begleitung"⁴¹⁷, Berufsmotiv, um später mögliche Verbindungen zum Lernerfolg herstellen zu können.⁴¹⁸

Phase 3: „aktive Suche beginnt“ fließen die Daten der **Kategorie „Quellensuche und Reflexion“**

alle im Aufbereitungsteil erhobenen Ausdrücke von Quellensuche werden in ihrer Ausprägungsform genannt

entsprechende Beispiele sind: „wenige Hospitationen; Erkenntnisse daraus können nur schwer umgesetzt werden; Quellen werden nur schwer gefunden; Versuch, die Lebenserfahrung einzusetzen; die Reflexion erfolgt nach der Handlung, führt aber zu wenig erfolgreichen Schritten“⁴¹⁹.

Phase 4: „Entscheidung für Lösung/Umsetzung“ greift die **Kategorie „Entscheidung, Umsetzung und Reflexion“** eine weiteres Mal auf

bezieht sich insbesondere auf die Umsetzung der durch die Quellensuche gefundenen und ausgewählten Handlungsmöglichkeiten, der Reflexion ihrer Verwendung und der Weiterentwicklung erprobten Repertoires

erhellende Beispiele lauten: „erworbene Arbeitsprinzipien werden nur in Ansätzen

417 Kapitel 7.1 Auswertung der Interviews, Interview Nr.10, Prozessdarstellung, S.192.

418 Vgl. Kapitel 6.3.5.3 Ausprägung der Motivation, S. 155.

419 Kapitel 7.1 Auswertung der Interviews, Interview Nr.10, Prozessdarstellung, S. 192.

auf die Situation zugeschnitten, Ablehnung von Weiterentwicklung, unkritische Nachahmung⁴²⁰.

Feststellung eines *Ergebnisses*, welches die **Kategorie „Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung“** ermöglicht

Abstufung des erworbenen Handlungsrepertoires

entsprechendes Beispiel lautet: „begrenzt Handlungsrepertoire aufgebaut, im Mittelpunkt steht das fachliche Wissen und das konnte erfolgreich vermittelt werden“⁴²¹, die Verdichtung erlaubt eine Abstufung des erworbenen Handlungsrepertoires in verschiedene Erfolgsstufen.⁴²²

Kritisch angemerkt werden muss, dass für die Verdichtung in die genannten Phasen eine entscheidende Rolle der an den Texten der Interviews erhobenen Aussagen für die Aufbereitung in Kategorien besteht. Hier auftretende Fehler würden die Phasendarstellung verzerren und sich in der gesamten Auswertung der Forschung fortsetzen. Aus diesem Grund wird der Aufbereitungsphase besondere Aufmerksamkeit gewidmet und bei der Aufnahme der Aussagen immer der umliegende Textzusammenhang beobachtet. Außerdem erfährt die Abstufung des Handlungsrepertoires im *Ergebnis* durch die Aufnahme der aufgetretenen Störungen im Prozess⁴²³ eine Gegenprobe.

420 Kapitel 7.1 Auswertung der Interviews, Interview Nr. 25, Prozessdarstellung, S. 238.

421 Kapitel 7.1 Auswertung der Interviews, Interview Nr. 25, Prozessdarstellung, S. 238.

422 Vgl. Kapitel 6.3.5.4 Ausprägung des Handlungsrepertoires, S. 155.

423 Vgl. Kapitel 6.3.5.5 Störungen im Prozess, S. 158.

6.3.5.3 Ausprägung der Motivation

Die Beeinflussung des Lernprozesses durch die jeweilige Ausprägung einer Motivation soll über die *Phase 2*, in der eine Erhebung der Motivationslage erfolgt, später mit dem *Ergebnis* (Prozessdarstellung) in Zusammenhang gebracht werden. Die Motivationslage wird dabei durch das Wirken entsprechender „Motivatoren“ nach SPITZER beruhend auf DECI und RYAN beurteilbar gemacht.⁴²⁴

Wirken alle „Motivatoren“ begünstigend auf den Lernprozess des Direkteinsteigers, ist Motivation als hoch einzuschätzen,

bei einer geringfügigen Einschränkung einiger weniger „Motivatoren“ liegt eine gute Motivation vor

und können die „Motivatoren“ im Wesentlichen nicht ihre Wirkung entfalten, muss die Motivation als eingeschränkt beurteilt werden.

Der Vergleich mit dem *Ergebnis* der Prozessdarstellung wird die Bedeutung der Motivation verdeutlichen und lässt bei Abweichungen Schlüsse hinsichtlich der Wirkung einzelner „Motivatoren“ zu.

Die zusätzliche Ergänzung des Berufswahlmotivs in *Phase2* soll einen weiteren erhellenden Beitrag zu den Einflussfaktoren des Lernprozesses der Direkteinsteiger leisten.

6.3.5.4 Ausprägung des Handlungsrepertoires

In der Prozessdarstellung erfolgt im letzten Schritt die Schlussfolgerung eines *Ergebnisses* über eine Abstufung des erworbenen Handlungsrepertoires des Direkteinsteigers. Folgende Abstufung wird dabei vorgenommen:

Handlungsrepertoire in Ansätzen erworben, was bedeutet, dass der Direkteinsteiger in mehreren Phasen des Lernprozesses erhebliche Defizite aufweist; damit in

424 Vgl. Kapitel 3.4.5 Bedeutung von Motivation für den Lehrerlernprozess, S.116.

verschiedenen Situationen nur begrenzt handlungsfähig ist, oftmals gleiche Muster unangepasst verwendet, Reflexion nicht situationsgerecht erfolgt und Erklärungen nicht möglich beziehungsweise nicht gesucht werden.

Begrenztes Handlungsrepertoire erworben bedeutet, dass in mehreren Phasen Defizite auftreten; unreflektierte aber zum Teil geeignete Handlungsfähigkeit erreicht wird.

Erforderliches Handlungsrepertoire erworben, dieses äußert sich im Auftreten weniger Defizite in nur wenigen Phasen und zumeist wird eine angemessene Handlungsfähigkeit erreicht, die auch in vielen Fällen erfolgreich reflektiert werden kann.

Umfangreiches Handlungsrepertoire erworben bedeutet, dass es durch einen störungsfreien Lernprozess⁴²⁵ zu einem den beruflichen Anforderungen entsprechenden Handlungsrepertoire gekommen ist⁴²⁶. Dabei meint dieses Ergebnis, dass das Handlungsrepertoire handlungsfähig in verschiedenen Situationen macht, dass dabei aus einem Repertoire angemessen gewählt werden kann und zudem eine Begründung, Sinnggebung beziehungsweise Legimitation über Vorgänge von Reflexion für die getroffene Entscheidung möglich ist (Begründungswissen vorhanden).

Um die Schlussfolgerung zum Ergebnis einer ersten Überprüfung auszusetzen, wird danach der Gesamteindruck des Interviews bzw. längerer Textpassagen mit den einzelnen Indizien der Phasendarstellung verglichen. Sollten erhebliche Abweichungen auftreten, erfolgt eine erneute Überprüfung bzw. Ursachensuche oder eine Anpassung des Auswertungsinstrumentariums.

⁴²⁵ Ein störungsfreier Lernprozess erlaubt auch Fehler, Misserfolge und zunächst falsch eingeschlagene Wege. Diese werden aber als solche erkannt und das Verhalten wird modifiziert.

⁴²⁶ Vgl. Kapitel 7.4.1 Aufbau von Handlungsrepertoire, S. 281.

6.3.5.5 Auftreten von Haltungen und Einstellungen

Unbestritten ist, dass zur Erreichung einer professionellen Handlungskompetenz neben Wissens- und Könnensbeständen auch subjektive Kategorien wirken. Nach TAUSCH lassen sich Haltungen bei Lehrern identifizieren, die für das Lernen der Schüler zuträglich sind und diese sollen erhoben werden.⁴²⁷

Da die nach TAUSCH formulierten Haltungen von Lehrern einerseits evident aber andererseits unscharf sind, sollen sie für die Direkteinsteiger mit *umfangreichem Handlungsrepertoire* und denen mit *begrenztem Handlungsrepertoire* als denjenigen mit den jeweiligen Extremausprägungen ihres Lernerfolgs erhoben werden.⁴²⁸ Dieser Zugang wird gewählt, weil Haltungen und Einstellungen von ihrem epistemologischen Zugang her über spezielle Interviewstrukturen erfragt werden müssen. So wird nicht namentlich nach ihnen gefragt, sie werden aus dem Interviewkontext abgeleitet und es wird erwartet, dass die Erkenntnisse für die Extremfälle eindeutiger sind. Zugleich sollen sie als weitere Gegenprobe zur Beurteilung des Lernerfolges und damit der Aneignung von Handlungsrepertoire herangezogen werden.

Für die Auswertung der Interviews werden Äußerungen erhoben, die den drei Persönlichkeitshaltungen von Lehrern (nach TAUSCH), die für erfolgreiches fachliches und persönliches Lernen bei Schülern verantwortlich sind, zugeordnet werden können.⁴²⁹

Einfühlsames Hören in die Welt der Schüler verdeutlichen Äußerungen zur Art der Unterrichtsführung und dem Umgang mit Schülern;

Respektieren der Wirklichkeit wird über Äußerungen zur Anteilnahme sichtbar und die

427 Vgl. Kapitel. 3.4 Subjektive Überlagerungen, S. 41.

428 Vgl. Kapitel. 7.4.2 Ausprägungen von persönlichen Haltungen, S. 284.

429 Vgl. Kapitel 3.4 Subjektive Überlagerungen, S. 41.

Echtheit der Persönlichkeit des Lehrers lassen Äußerungen zum Aufgabenverständnis als Lehrer erkennen.

Hinweise liefern folgende Äußerungen: man muss erziehen, beraten, Therapeut sein, Lebensbegleiter sein⁴³⁰; wenn Schüler miteinander reden können, arbeiten sie besser und wenn man ihnen einen Partner gibt, dann geht die Lösung leichter⁴³¹; Lehrer sein ist eine Berufung, man ist auch im Privatleben Lehrer⁴³² und bin sehr ruhig, das fällt einem in diesem Beruf auf die Füße⁴³³.

6.3.5.6 Verallgemeinerte Phasendarstellung

Nach der Aufnahme aller Interviews in die Prozessdarstellung erfolgt eine verallgemeinernde Ableitung eines Lernprozesses zum Kompetenzerwerb als Handlungsrepertoires von Direkteinsteigern. Das tatsächliche Auftreten der für die Auswertung vorab angenommenen Phasen⁴³⁴ erlaubt darauf eine Verallgemeinerung dieser, wobei deren Inhalte aus allen Prozessdarstellungen zusammengeführt und komprimiert werden. Dabei wird erwartet, dass sich der Prozess in den einzelnen Phasen genau beschreiben lässt, die Bedeutung der Phasen deutlich wird, seine innere Logik sichtbar gemacht werden kann und Beziehungen der einzelnen Phasen untereinander aufgedeckt werden können.⁴³⁵

6.3.5.6 Störungen im Prozess

Die Deutlichmachung des Lernprozesses in den Phasen bis zur Ergebnisfeststellung soll in ihrer Effizienz und Erkennbarkeit durch die Erfassung von auftretenden Störungen⁴³⁶ erhöht werden. Dies erfolgt in einem weiteren Schritt der

430 Vgl. Externer Anhang Interview Nr.: 30, S. 353, Zeile 75 und 82.

431 Vgl. Externer Anhang Interview Nr.: 24, S. 251, Zeile 200 und 217.

432 Vgl. Externer Anhang Interview Nr.: 23, S. 239, Zeile 540.

433 Vgl. Externer Anhang Interview Nr.: 27, S. 293. Zeile 25 und 26.

434 Vgl. Kapitel 5 Verknüpfung theoretischer Fundierung mit Arbeitshypothesen, S. 123.

435 Vgl. Kapitel 5 Verknüpfung theoretischer Fundierung mit Arbeitshypothesen, S. 123.

⁴³⁶ Gemeint sind hier negative Störungen, die den Fortgang des Lernprozesses erschweren oder

Interviewauswertung. Für jede Phase werden, sofern vorhanden, Störungen identifiziert und diese sollen dann die Prämissen des Fortgangs des Lernprozesses weiter erhellen. Es wird erwartet, aus den Prämissen die Bedeutungen der einzelnen Phasen untereinander und für den gesamten Lernprozess ableiten zu können.

Beispiele für ermittelte Störungen in den Phasen lauten:

Phase 3: berufliche Vorerfahrungen in der Lehrtätigkeit werden unangepasst übernommen, Grenzen werden erkannt, Lösungsmöglichkeiten stehen zur Verfügung

Phase 4: unkritische Übernahme von Lösungsstrategien, nicht weiterentwickelt und zugeschnitten auf eigene Lehrperson, Ablehnung der Notwendigkeit von Weiterentwicklung eigener Arbeitsprinzipien⁴³⁷.

7. Ergebnisdarstellung und Diskussion

7.1 Auswertung der Interviews

Interview 1

Aufbereitung

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|---------------------------|--|---|
| | <i>Person</i> | |
| 8, 11 22, 27 37-50, | Weiblich, 42 Jahre, ledig, 2 Kinder, ehrgeizig, sehr belastbar Realschulabschluss, Berufsausbildung, Diplom-Betriebswirtin, Weiterbildungen, Arbeit in verschiedenen Firmen | hohe Flexibilität durch die verschiedenen Tätigkeiten |

beenden. Fehler, fehlgeschlagene Versuche, aus denen gelernt wird, werden hier nicht als Störung verstanden.

437 Kapitel 7.1 Auswertung der Interviews, Interview Nr.25, Störungen im Prozess, S. 239.

| | | |
|--|--|---|
| | | erworben |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 118, 484 107 67 | durch vorherige Tätigkeiten waren die Anforderungen bekannt 60 Stunden Arbeit/Woche in Anfangsphase über eine ABM in Schülerbetreuung Wunsch entwickelt, Lehrer zu werden | Situationsdruck nicht so hoch, trotzdem gute Motivation |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 285, 324, 415, 427 207, 248, 207, 322, 415, 257, 427 410, 471 161 207 604 | Kein Austausch mit Kollegen immer Rückgriff auf die vorherigen Tätigkeiten Aufnahme von Methoden von Kollegen aber kein bewusster Austausch selbstständiges Probieren Veränderungen in den Unterrichtsmethoden ohne Begründungen Rückgriff auf eigene Erfahrungen Suche nach Informationen in Literatur keine Hospitationen | Bezug nehmend auf den Ausbilderschein |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 398, 410, 478 | Experimentieren, Suche nach Verbesserung der Situation, keine Reflexion über Ursachen des Erfolgs kritiklose Übernahme von Handlungsanleitungen | |

| | | |
|--|--|--|
| 515 | | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung</i> | |
| 143, 714 216, 701 242, 211 249, 410, 392- 396, 399 | gute Ergebnisse bei den Schülern begründen den Erfolg in der Lehrtätigkeit praktische Erfahrungen begünstigen den Erfolg Aufbau von Handlungsrepertoire durch Experimentieren, Reflexion über die Handlung, Veränderung des Verhaltens | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 742 762-765 754 | Qualifikation ein Jahr nach Berufseinstieg Grundlagen der Pädagogik sind nicht hilfreich für die Lehrtätigkeit Qualifikation sollte vor Berufseinstieg erfolgen | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- weiblich, Berufsausbildung, Studium
- berufliche Erfahrungen
- ehrgeizig, belastbar
- 6 Wochen Vorbereitungszeit, Fächer bis wenige Tage vorher aber unbekannt
- im zweiten Dienstjahr

Phase 2. Problemsituation wird erkannt

- hoher Vorbereitungsaufwand, sehr große Belastung, 60h/Woche Arbeitszeit
- hoher Situationsdruck
- Wunsch, als Lehrer zu arbeiten über eine Berufserfahrung
- gute Motivation

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Rückgriff auf berufliche Erfahrungen
- Nachahmen von Methoden ohne Diskussion
- selbstständiges Probieren
- Literaturstudium
- kein Austausch mit Kollegen
- keine Hospitationen

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Experimentieren, Anpassung an Situation
- Versuch, Schritt für Schritt zu verbessern
- Übernahme von Handlungsanleitungen ohne Kritik
- keine Ursachensuche

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- begrenztes Handlungsrepertoire aufgebaut
- Erfolg, weil Schüler gute Ergebnisse erzielen

Störungen im Prozess

Phase 1:

- wiederholter Rückgriff auf vorherige Tätigkeit ohne Abgleich auf neue Situation

Phase 3:

- zur Problemlösung ist die Quellensuche begrenzt, insbesondere bleibt sie auf die eigene Person beschränkt (kein Austausch mit Kollegen, keine Hospitationen)

Phase 4:

- Reflexion in der Handlung begrenzt
- Unbewusstheit fehlt, spontane Reaktionen nicht möglich
- Ursachensuche bleibt stecken

Interview 2**Aufbereitung**

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|---|--|--|
| | <i>Person</i> | |
| 4, 8 21 58-65 | weiblich, 33 Jahre, ledig engagiert, interessiert Realschulabschluss, Abitur, Berufsausbildung, Diplompädagogin | Dozententätigkeit und damit Vorerfahrungen |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 103, 105 108 107- 130, 139, 209 79 77 | Eine Woche vor Unterrichtsbeginn erfolgte Einstellung, keine weiteren Informationen, keine Unterstützung hoher Situationsdruck (5 Std. Schlaf pro Tag, sehr angestrengt) will es besser machen als typische Lehrer wollte selbst nie Lehrer werden | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |

| | | |
|--|--|--|
| 40, 337-343 | Keine Hospitationen | |
| 298 | Weiterbildung besucht | |
| 304 | Suche in Fachliteratur | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 290, 462-468, 611 | Experimentieren und Probieren | |
| 395-400 | Einbeziehung persönlicher Erfahrungen festgelegte Meinung zu Problemursachen und Lösungen, keine Reflexion zu eigener Einstellung, | |
| 443-451 | keine weitere Lösungssuche | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung</i> | |
| 270, 284, 321, 375-380, 395, 425, 435, 455, 485, 530 | Handlungsrepertoire aufgebaut, dabei aber große Lücken, zumeist werden nur Zielstellungen genannt | große Ablehnung der Schule und der Arbeit der meisten Kollegen, Ziele und Einstellungen benannt, Weg zur Erreichung nicht deutlich |
| 213, 235 | positive Rückmeldungen von Schülern | |
| 232, 236, 237 | Erfolg kann nicht beurteilt werden, nur durchgehalten, Einfügen in Kollegium fällt schwer | |
| 247, 248 | große Vorteile durch die fachliche Qualifikation unbewusste Vorgehensweise | |

| | | |
|-----|---|--|
| 330 | | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 626 | Weiterbildung 1,5 Jahre nach Berufseinstieg | |
| 654 | handlungsrelevantes Wissen wäre wichtig gewesen parallele Weiterbildung mit entsprechenden Abminderungsstunden wäre die beste Lösung | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- weiblich, Berufsausbildung, Studium
- Dozententätigkeit
- Berufsausbildung, Studium
- engagiert und interessiert
- eine Woche vor Unterrichtsbeginn erfolgte Einstellung
- im zweiten Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- hoher Anforderungsdruck in der Vielfalt der Eindrücke und Tätigkeiten
- wollte nie Lehrer sein und nun ein besserer, als die selbst erlebte
- eingeschränkte Motivation

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Weiterbildung besucht
- Fachliteratur
- keine Hospitationen

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Experimentieren und Probieren
- Einbeziehung persönlicher Erfahrungen
- durch vorherige berufliche Erfahrung festgelegte Meinungen zu Problemursachen

und Lösungen, andere werden nicht zugelassen

- unbewusste Vorgehensweise

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- Handlungsrepertoire mit Lücken, begrenzt
- Erfolg unklar, aber durchgehalten

Störungen im Prozess

Phase 1:

- vorherige berufliche Tätigkeit führte zu festen Einstellungen, die weitere Quellensuche verhindern
- ablehnende Haltung zur Schule und Lehrern führt zur ausschließlichen Ich-Bezogenheit in der Quellensuche

Phase 2:

- eingeschränkte Motivation, nur wenige „Motivatoren“ wirken in eingeschränkter Form

Phase 3:

- kein Austausch mit Kollegen, keine Hospitationen

Phase 4:

- Probieren und Experimentieren führt oft nicht zum Ziel, weil bereits in Phase 3 Quellen verhindert werden

Interview 3

Aufbereitung

| Zeile | Auswertungsmerkmal | Bemerkung |
|---|---|--|
| | <i>Person</i> | |
| 5,8,16,28 30 38 23 106,166 54 | weiblich, 42 Jahre, verheiratet, 1 Kind Pünktlichkeit, Freundlichkeit, zurückhaltend Realschulabschluss, Berufsausbildung, Diplomökonom Stellen in verschiedenen Unternehmen in der Verwaltung, Managertätigkeiten in einem Autohaus Berufserfahrung, Fachwissen, Selbstsicherheit, Sicherheit im Umgang mit Menschen | in der Berufswahl Lehrausbilder als Vorbild entscheidend, ein Lehrer beeindruckte mit seinem Engage- ment |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 79 123 46 | 3 Wochen nach Einstellungszusage mit Lehrtätigkeit begonnen, Schuljahr hatte bereits begonnen hoher Vorbereitungsaufwand, eine Stunde pro Tag wollte immer gern Lehrer werden, hielt sich aber für zu schüchtern | hoher Anforderungsdruck ausgeprägte Motivation Begleitung durch Kollegin und Freundin |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 81, 292, 354, 132, 145 159 219 236 198 214,215, 433 | Fragen an Kollegen gestellt, Beratung, über Hinweise nachgedacht Hospitationen ohne sie einzuschätzen Übernahme von Vorschlägen Literatursuche Erinnerung an eigene Schulzeit, Erinnerungen übernommen Rat in der Familie eingeholt | |

| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
|--------------------------------------|--|---|
| 191, 239 | Beobachtung, Probieren | |
| 242 | Experimentieren | |
| 284, 293, 352, 377,420, 440 | Vorgänge von Reflexion fehlen | |
| 379 | Akzeptanz auftretender Probleme, werden als nicht änderbar hingenommen | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung</i> | |
| 330,355, 372, 379 | Art des angemessenen Handelns gefunden | Handeln wird als angemessen dargestellt, aber nicht hinterfragt, unglücklich über Schülerverhalten, |
| 384, 393 | Wissen ist einfach vorhanden | |
| 318,321, 385,393 | der Bauch sagt es | keine weiteren Lösungsansätze |
| 165, 166 | Einstieg wird als gelungen beurteilt, Einschätzung | |
| 456,457 | der Schüler und der Schulleitung | |
| 168,169, 171,172, 173 | Praxiskenntnisse begünstigen Erfolg | Schüler kommen gern in Unterricht |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 508 | Qualifizierung im dritten Jahr der Berufsausübung | |
| 518 | Theorie erscheint als nicht relevant, Umsetzungs- | |
| 521 | probleme und Fragen zu Praxisproblemen hätten geklärt werden sollen | |
| 504 | hätte zeitnaher sein müssen | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- weiblich, Berufsausbildung, Studium
- berufliche Erfahrungen
- pünktlich und freundlich
- 3 Wochen nach Einstellung mit Lehrtätigkeit begonnen, Schuljahr lief schon
- im dritten Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- hoher Vorbereitungsaufwand
- ausgeprägter Situationsdruck
- gute Motivation
- wollte gern als Kind Lehrer werden

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Austausch mit Kollegen, Hinweise angenommen, nicht infrage gestellt
- Hospitationen, allerdings ohne Auswertung
- Literaturstudium
- aus Erinnerungen aus eigener Schulzeit geschöpft
- Rat in der Familie geholt

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Beobachtung, Probieren, Experimentieren
- Momente von Unbewusstheit

Aufbau von Handlungsrepertoire

- Handlungsrepertoire aufgebaut in begrenzter Form und Erfolg, weil positive Rückmeldung von Schülern und Schulleitung

Störungen im Prozess

Phase 3:

- unkritischer Umgang mit Quellen, unkritische Übernahme von Vorgaben

Phase 4:

- Akzeptanz von Problemen, werden als nicht änderbar hingenommen
- Reserven, da Reflexionsvorgänge in der Handlung noch nicht deutlich ausgeprägt, behindern die Weiterentwicklung

Interview 4

Aufbereitung

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|---------------|---|--|
| | <i>Person</i> | |
| 4, 8 | weiblich, 39 Jahre, 2 Kinder | verschiedene berufliche Situationen, hohe Flexibilität |
| 15 | Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit | |
| 23, 25, 50-60 | Realschulabschluss, Berufsausbildung, Abitur, Ingenieur für Verkehrswesen, berufliche Tätigkeiten | |
| | | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 59, 94 | wenige Tage vor Unterrichtsbeginn eingestellt, durch Kündigungszeit keinen Tag für Vorbereitung | |
| 97, 116 | hoher Situationsdruck, jeden Abend lange Vorbereitung | |
| 124-128 | unbegleiteter Einstieg | |
| 41-44 | hatte Lehrerberuf in Jugend angestrebt, Vater als Vorbild | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |

| | | |
|--|--|--|
| 164, 166 178, 192, 391, 233, 356, 364, 428 194, 200 207, 212 342, 327, 367, | Suche in Fachliteratur, Verwendung der Anregungen nur wie angemessen erscheint Erinnerung an eigene Schulzeit, Menschenkenntnis eingesetzt, Einhaltung von Prinzipien aber keine Reflexion über ihre Angemessenheit Verwendung von Wissen aus früheren Weiterbildungen Hospitationen durchgeführt aber als ungeeignet beurteilt Beratung mit Kollegen wird weitestgehend abgelehnt | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 226 371- 377, 453, 460 | Experimentieren, keine Reflexion über Ergebnisse ausgesuchte Strategien werden eingehalten und nicht überprüft | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung</i> | |
| 166, 189, 200, 227, | Handlungsrepertoire erworben | |

| | | |
|--|---|--|
| 255, 274, 298, 325, 355, 415, 445 132 | Erfolgreiche Tätigkeit, von Schülern akzeptiert, Schulleitung ist zufrieden große Vorteile durch berufliche Praxis Arbeit nach Gefühl, Überprüfung durch Erfolg der Schüler Wohl fühlen als Gradmesser des Erfolgs Verlassen auf Gefühl ohne zu wissen, ob die Arbeit richtig ist, Unruhe darüber, aber keine Möglichkeit, dies zu überprüfen | |
| 140 264, 278, 340, 426 304 458, 461 | | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 549 561 555 | Maßnahme drei Jahre nach Einstieg Bedarf nach Wissen, um Unterricht besser gestalten zu können, nicht erfüllt Veranstaltung hätte gleich zu Beginn begleitend stattfinden müssen | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- weiblich, Berufsausbildung, Studium
- zuverlässig, pünktlich
- wenige Tage vor Unterrichtsbeginn eingestellt, einen Tag Vorbereitung

- im dritten Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- hoher Situationsdruck
- eingeschränkte Motivation
- misslungener Versuch in Jugend, Lehrer zu werden, jetzt erfolgreich zu unternehmen

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Fachliteratur
- Anregungen von Kollegen, Angemessenheit wird hinterfragt
- Erinnerung an Schulzeit
- Einsatz von Menschenkenntnis
- Verwendung von Wissen aus Weiterbildungen
- Anwendung vorhandener Prinzipien ohne ihre Angemessenheit zu überprüfen
- Hospitationen und Beratungen mit Kollegen werden als ungeeignet abgelehnt

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Experimentieren dahingehend, dass feste Prinzipien durchgesetzt werden wollen
- gefundene Strategien sind unveränderlich
- Reaktionen nach Gefühl, Unsicherheit über Richtigkeit

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- begrenztes Handlungsrepertoire aufgebaut
- Erfolg, weil Wohlfühlen in der Tätigkeit und Erfolg der Schüler

Störungen im Prozess

Phase 1:

- Anwendung fester Prinzipien ohne Prüfung ihrer Angemessenheit

Phase 2:

- eingeschränkte Motivationslage, da nur wenige „Motivatoren“ wirken

Phase 3:

- Reflexionen über die Handlung mit Ergebnis einer intensiven Quellensuche
- Suche begrenzt durch selbst vorgegeben Rahmen von Prinzipien

Phase 4:

- Reflexion in der Handlung und Unbewusstheit, allerdings wieder begrenzt durch selbst vorgegebene Prinzipien

Interview 5**Aufbereitung**

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|--------------|---|--------------------------------------|
| | <i>Person</i> | |
| 5,9 | männlich, 44 Jahre, getrennt, 1 Kind | vielfältige |
| 15,16 | korrekt, gut vorbereitet | Berufserfahrung |
| 18, 19,20 | Realschulabschluss, Berufsausbildung, Diplomingenieur für Kraftfahrzeugtechnik | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 67 | vierzehn Tage Vorbereitungszeit | ohne die Kollegin |
| 77, 61 | Unterstützung durch eine Kollegin, ein Vierteljahr war sehr hart | wäre Einstieg nicht zu bewältigen |
| 26-28 | der Umgang mit Menschen in vorheriger Tätigkeit löste den Wunsch aus, als Lehrer zu arbeiten | gewesen |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 142,143 | Erfahrungen gemacht, reflektiert, darauf eingestellt | allgemeine |
| 82, 147 | Kollegen befragt, für sich überdacht | Ablehnung von |
| 181, | wenige Hospitationen, allgemeine Ablehnung | Lehrern, Rat von |

| | | |
|--|---|---|
| 191 217, 220, 299, 313, 416, 369, 386 321 | Besinnung auf berufliche Erfahrung, Festhalten an Prinzipien, keine Reflexion Rat bei Freunden und kompetenten Leuten eingeholt | vermeintlich kompetenten Leuten |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 159, 175, 211,217 , 249, 273, 299, 313, 387 409, 412, 415, 419 | auf dem vorherigen beruflichen Weg beruhende Prinzipien werden weiter so durchgesetzt, keine Hinterfragung, keine Reflexion Probieren, Experimentieren, Abgleich mit eigener Erfahrung, Entscheidung ohne infrage zu stellen | eigene Erkenntnisse sind die einzige akzeptierte Quelle für angemessenes Verhalten in Unterricht und Schule |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung</i> | |
| 111, 136, 154, 175, 211, 216, | Handlungsrepertoire aus vorheriger Tätigkeit wird angepasst und so beibehalten, | |

| | | |
|---|---|--|
| 273, 299, 336, 351, 364, 386, 404 89, 90 | beruflicher Erfolg wird an der Akzeptanz durch die Schüler festgemacht große Vorteile durch die praktischen Erfahrungen Methodenwahl nach Gefühl ohne sie zu hinterfragen | |
| 107, 113 174,175 | | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 476 489, 492 | Weiterbildung im 4. Dienstjahr Erwartung von Unterstützung in der Einstiegsphase, insbesondere die Erklärung von verschiedenen Methoden | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- männlich, Berufsausbildung, Studium
- Berufserfahrung
- korrekt, gut vorbereitet
- vierzehn Tage Vorbereitungszeit
- viertes Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- nur durch eine Kollegin wurde der Einstieg bewältigt
- hoher Situationsdruck

- will als Lehrer arbeiten, Umgang mit Menschen macht Spaß
- eingeschränkte Motivation

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Erfahrungen gemacht und überdacht
- Beratung mit Kollegen, Ablehnung der Dinge, die nicht in das vorgefasste Bild passen
- Besinnung auf berufliche Erfahrungen
- Rat bei Freunden eingeholt
- Bestehen auf feste Prinzipien
- Ablehnung von Hospitationen

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Probieren, Experimentieren, Abgleich mit eigener Erfahrung
- vorgefertigte Prinzipien werden durchgesetzt und nicht verändert
- in diesem Rahmen Momente von Unbewusstheit

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- Handlungsrepertoire aus vorheriger Tätigkeit angepasst und dadurch begrenzt
- Erfolg, weil durch Schüler akzeptiert

Störungen im Prozess

Phase 1:

- Durchsetzung fester Prinzipien, ohne sie zu hinterfragen

Phase 2:

- eingeschränkte Motivation, weil das Wirken mehrerer „Motivatoren“ eingeschränkt ist

Phase 3:

- Reflexion über die Handlung, daher umfangreiche Quellensuche, diese aber selbst begrenzt durch Ablehnung von Lehrern und Hospitationen

- außerdem müssen Quellen immer in feste Prinzipien passen und werden nur dahingehend gewählt

Phase 4:

- Reflexion in der Handlung, spontane Reaktionen, selbst begrenzt als dass feste Prinzipien Grenzen darstellen

Interview 6

Aufbereitung

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|-----------------------------------|--|--|
| | <i>Person</i> | |
| 5, 7 | weiblich, 41 Jahre, geschieden, 1 Kind | |
| 15, 19 | freundlich, zuverlässig, konsequent, zuverlässig | Selbstständigkeit , parallele Tätigkeiten, hohe Belastbarkeit |
| 25, 26 | Abitur, Berufsausbildung, Diplomingenieurökonom | |
| | | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 66 | vierzehn Tage zwischen Zusage und Unterrichtsbeginn | |
| 108, 249- 252 | hohe Belastung, täglich lange Fahrt und tägliche Vorbereitung strengen sehr an keine Unterstützung | |
| 72, 80, 105, 116, 83, 89 | hält den Lehrerberuf für sich geeignet, kam zufällig dazu | |
| 25-32 35 | hoher Situationsdruck | |

| <i>Quellensuche und Reflexion</i> | | |
|--|--|--|
| 83, 167 | Fragen gestellt, Beobachtung | Möglichkeit zu Hospitationen war unbekannt |
| 184 | keine Hospitationen | |
| 317 | Literaturstudium | |
| <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | | |
| 149, | Ausprobieren, Experimentieren | |
| 179 | Sammeln von Erfahrungen, keine Reflexion aus | |
| 174,178 | Zeitmangel | |
| | selbstständige Aneignung benötigten Wissens | |
| 228 | Rückgriff auf Lebenserfahrung | |
| 269 | | |
| <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung</i> | | |
| 163, | Handlungsrepertoire aufgebaut | unbewusste Reaktionen in Situationen, danach Reflexion und Bewertung aus eigener Sicht |
| 213, | | |
| 225, | | |
| 266, | beruflicher Erfolg, weil das Verhältnis zu Schülern | |
| 290-295 | und Kollegen als gut eingeschätzt wird | |
| 123 | Profitieren von den Praxiserfahrungen | |
| | viele Dinge aus dem Bauch heraus entschieden | |
| 201 | und durchgeführt, Reflexion danach, als richtig | |
| 89, 90 | bewertet und beibehalten | |
| 287, | | |
| 293, | | |
| 308 | | |
| <i>Pädagogische Qualifikation</i> | | |
| 372 | Qualifizierung anderthalb Jahre nach Einstieg | |
| 378-380 | Inhalte waren zu theoretisch, Hilfe in der Einstiegsphase wurde erwartet, Wissen zu Methoden und Umgang mit Schülern hätte | |

vermittelt werden sollen

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- weiblich, Berufsausbildung, Studium
- berufliche Erfahrungen
- freundlich, zuverlässig, konsequent
- vierzehn Tage zwischen Zusage und Unterrichtsbeginn
- im zweiten Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- keine Unterstützung, hoher Situationsdruck
- hält sich für den Lehrerberuf als geeignet
- gute Motivation

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Fragen gestellt
- aufmerksam beobachtet
- Literaturstudium
- Rückgriff auf Lebenserfahrungen
- keine Hospitationen

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Ausprobieren, Experimentieren, Sammeln von Erfahrungen, Einarbeitung in Lösungsmöglichkeiten
- unbewusste Reaktionen

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- erforderliches Handlungsrepertoire aufgebaut
- Erfolg, weil Verhältnis zu Schülern und Kollegen gut

Störungen im Prozess

Phase 3:

- Reflexion über die Handlung, Quellensuche umfangreich, nur begrenzt dadurch, dass Möglichkeiten der Hospitationen und des Austauschs unbekannt

Phase 4:

- Reflexionen in der Handlung, Lernprozess im Fluss, Zeitverzögerung noch deutlich, oft noch Reflexion über die Handlung im Nachhinein, Prozess braucht weiteren Selbstlernprozess

Interview 7**Aufbereitung**

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|----------|---|---------------------------|
| | <i>Person</i> | |
| 4, 7 | männlich, ledig, 1 Kind, 35 Jahre | |
| 15, 35 | korrekt, hochmütig, ehrgeizig | |
| 22,23 | Realschulabschluss, Abitur, Berufsausbildung, Diplominformatiker | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 64, 71 | ca. 6 Wochen zwischen Zusage und Einstieg, nur eine Vorbereitungswoche mit einer Hospitation als Vorbereitung genutzt | |
| 80 | Handlung in der Situation ohne Vorüberlegung durch Trainertätigkeit Wunsch, als Lehrer zu arbeiten, entwickelt | |
| 28-30 | | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 107-115, | Verwendung ausschließlich eigener Lebenserfahrungen, spontane Anwendung auf | Ablehnung anderer Lehrer, |

| | | |
|---|--|--|
| 258, 272, 341 147, 287 174 202 | entstehende Situation, keine Reflexion kein weiterer Wissensbedarf Lösungen werden immer allein gesucht Literaturstudium | Bezeichnung als Lehrer wird nicht akzeptiert |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 153, 154 314, 97, 117, 157, 202, 288, 345, 353, 358 | Ausprobieren entlang einer ungefähren Zielstellung immer alleinige Entscheidungen beruhend auf Vorwissen und Einstellungen ohne Reflexion | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgs- beurteilung</i> | |
| 98, 141, 168, 172, 189, 203 280, 288 134, 305, 324 | spontanes, unreflektiertes Handlungsrepertoire Fehlen von weiteren Lösungsansätzen wird akzeptiert beruflicher Erfolg ist begründet durch eine Durchsetzung eigener Ziele Rückgriff auf Praxiserfahrung | |

| | | |
|-------|--|--|
| 140 | | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 386 | Weiterbildung im 5. Dienstjahr | |
| 403 | Fragen der Unterrichtsführung hätten geklärt werden müssen | |
| 91-93 | begleitend in der Einstiegsphase wäre die beste Lösung, auftretende Fragen der Praxis sofort lösen | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- männlich, Berufsausbildung, Studium
- Berufserfahrung
- korrekt, hochmütig, ehrgeizig
- sechs Wochen zwischen Zusage und Unterrichtsbeginn
- fünftes Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- Situation stattfinden lassen und dann reagiert
- Situationsdruck und Motivation, wie in der Tätigkeit aufzutreten ist; undeutlich
- wollte gern als Lehrer arbeiten
- eingeschränkte Motivation

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- ausschließliche Verwendung eigener Erfahrung und Einstellungen
- alleinige Suche nach Lösungen
- spontane Anwendung ohne vorherige Reflexion
- kein weiterer Wissensbedarf
- Ablehnung von Lehrern

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Ausprobieren entlang ungenauer Zielstellung

- spontane unreflektierte Handlungen
- Akzeptanz fehlender Lösungsansätze

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- zufälliges, unsystematisches und wechselndes Handlungsrepertoire, daher nur in Ansätzen
- Erfolg, weil eigene Ziele durchgesetzt

Störungen im Prozess

Phase 1:

- eigene Zielstellung ist der Person unklar, ablehnende Gefühle Schule und Lehrern gegenüber führen zu spontanen unüberlegten Reaktionen in Handlungssituationen

Phase 2:

- Motivation ist diffus und eingeschränkt

Phase 3:

- Begrenzung in Quellensuche durch Einstellung und fehlender Zielstellung
- keine systematische Reflexion über die Handlung, gestört durch Ablehnungshaltung

Phase 4:

- Reflexion in der Handlung nicht zielgerichtet
- Spontanität nicht Ausdruck von Handlungsrepertoire, weil nicht zielgerichtet
- fehlende Zielgerichtetheit kommt auch in Akzeptanz der fehlenden Lösungsansätze zum Ausdruck

Interview 8**Aufbereitung**

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|--|---|------------------|
| | <i>Person</i> | |
| 4,7,11 22 28-38 | weiblich, 40 Jahre, geschieden, 2 Kinder freundlich, tolerant, zuverlässig Realschulabschluss, Berufsausbildung, Fachschulstudium, berufliche Tätigkeit, Studium an der Fachhochschule für Kommunikation- und Mediendesign mit erfolgreichem Abschluss | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 58 90 81, 83 47 | ca. 6 Wochen von Einstellung bis Unterrichtsbeginn aber ohne zu wissen, was erwartet wird umfangreiche Unterstützung durch Kollegen hoher Situationsdruck, hohe Arbeitsbelastung wollte lieber Schauspielerin werden, wurde auf Wunsch der Eltern zunächst Erzieherin | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 90, 93, 134, 156 91, 291 171, 193 | reger Austausch mit Kollegen, erklären und zeigen lassen, Diskussion Hospitationen, aber zu wenige aus Zeitmangel Schöpfen aus Lebenserfahrung | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |

| | | |
|---|--|--|
| 140- 143, 243, 262 | Probieren, Experimentieren, Reflektieren, geändert, belassen | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgs- beurteilung</i> | |
| 107- 110, 140, 168, 189, 251 275 221, 228 95-97 280 | Handlungsrepertoire aufgebaut, viele Arbeiten laufen in Routine ab Lücken werden erkannt und als unabänderlich hingenommen Beruflicher Erfolg weil keine Beschwerden, Hospitationen gut gelaufen positive Rückmeldungen von Schülern | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 308 320 317 320 | Weiterbildung nach drei Jahren Veranstaltung zu spät, hilfreich war nur der Austausch mit den Kollegen gleich zu Beginn des Einstiegs, um aktuelle Fragen zu klären | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- weiblich, Berufsausbildung, Studium
- freundlich, tolerant, zuverlässig
- sechs Wochen vor Unterrichtsbeginn eingestellt, aber erst in der Einstiegsphase werden die Aufgaben klar
- drittes Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- hohe Arbeitsbelastung
- hoher Situationsdruck
- gute Motivation

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- reger Austausch mit Kollegen, erklären und zeigen lassen, Diskussion
- wenige Hospitationen
- Einbeziehung von Lebenserfahrung

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Probieren, Experimentieren, Reflektieren, Ändern, Belassen
- Handlungen laufen in Routine und Unbewusstheit ab

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- erforderliches Handlungsrepertoire aufgebaut
- Erfolg, weil positive Rückmeldung von Schülern und Schulleitung

Störungen im Prozess

Phase 3:

- Quellensuche auch aus Zeitmangel durch hohe Arbeitsbelastung begrenzt

Phase 4:

- fehlende Handlungsmöglichkeiten erkannt, keine Möglichkeit, dies zu ändern, vorhanden

Interview 9**Aufbereitung**

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|--|--|---|
| | <i>Person</i> | |
| 5,7,11 | männlich, verheiratet, 2 Kinder, 45 Jahre | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 28,29 53, 54 23 | Realschulabschluss, Berufsausbildung, Ingenieur für Maschinenbau 2 Wochen vor Unterrichtsbeginn erfolgt die Einstellung, 3 Tage vor Beginn die Zuordnung der Fächer | intensive berufliche Erfahrungen, Selbstständigkeit, hohe Flexibilität und Belastbarkeit |
| 69, 70 33, 44 | hoher Arbeitsaufwand, erstes Jahr sehr anstrengend Flexibilität, Toleranz, kontaktfreudig eigener Lehrer als Vorbild, wollte schon immer Lehrer werden | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 76 80,81 191, 162, 214, 94 | Fragen an Kollegen gestellt keine Hospitationen, man muss selbst herausfinden, wie das Unterrichten gelingt Einbeziehung beruflicher Erfahrungen und Lebenserfahrung | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 106, 177, 180, 195, 197, | eine getroffene Entscheidung wird grundsätzlich durchgesetzt und veränderten Situationen nicht angepasst | nur beruhend auf Vorkenntnissen und Einstellungen wird entschieden Momente von |

| | | |
|---|---|------------------|
| 204 | | Reflexion fehlen |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung</i> | |
| 102, 106, 176, 180, 197 86, 162, 94 | Handlungsrepertoire sehr begrenzt, da einmal getroffene Entscheidungen immer gleich angewendet werden beruflicher Erfolg, weil keine Beschwerden und Akzeptanz, Rat wird von Schülern angenommen als Fachmann anerkannt, da berufliche Erfahrungen vielfältig | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 54 227 233 | Weiterbildung im dritten Jahr der Ausübung der Lehrtätigkeit Maßnahme kam zu spät, hätte den Einstieg begleiten sollen Handwerkszeug für die Unterrichtsplanung hätte dringend vermittelt werden müssen, erfolgte nicht | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- männlich, Berufsausbildung, Studium
- berufliche Erfahrungen
- flexibel, tolerant, kontaktfreudig
- zwei Wochen vor Unterrichtsbeginn eingestellt, drei Tage vor Beginn Fächer erfahren
- drittes Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- hoher Situationsdruck

- wollte schon immer Lehrer werden
- gute Motivation

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Austausch mit Kollegen als Anregung
- Einbeziehung beruflicher und Lebenserfahrung setzen engen Rahmen
- alleinige Suche nach Lösungsansätzen, Grundlage immer die eigenen Erfahrungen und Einstellungen

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- einmal getroffene Entscheidung wird grundsätzlich durchgesetzt und nicht der Situation angepasst

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- begrenztes Handlungsrepertoire
- Erfolg, weil keine Beschwerden und Rat wird von Schülern angenommen

Störungen im Prozess

Phase 1:

- nur eigene Vorerfahrungen werden für den Lernprozess akzeptiert

Phase 3:

- Reflexion über die Situation, allerdings nur, um im festen Erfahrungs- und Einstellungsrahmen Handlungsmöglichkeiten aufzubauen
- daher auch begrenzte Quellensuche

Phase 4:

- Reflexion in der Handlung kaum, in Phase 3 aufgebautes Handlungsrepertoire wird nicht weiterentwickelt und immer wieder angewendet
- keine Suche nach weiteren angepassten Lösungsmöglichkeiten und deren

Umsetzung

Interview 10**Aufbereitung**

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|----------------------------------|--|------------------|
| | <i>Person</i> | |
| 4, 7 19 24, 25 | männlich, ledig, keine Kinder, 47 Jahre lustig und freundlich Realschulabschluss, Berufsausbildung, Abitur, Ingenieur für Elektrotechnik | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 41 51, 56, 32, 200, 201 | 6 Wochen vor Unterrichtsbeginn erfolgte Einstellung hoher Situationsdruck, keine Begleitung, ersten 2 Jahre sehr anstrengend, dann ca. 15 Std. Vorbereitung pro Woche bei 100% Arbeit sein Beruf ist die Elektrotechnik, Lehrtätigkeit ist eher zufällig | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 42 216 78 134, 138 | wenige Tage Hospitationen als Vorbereitung, einiges konnte abgeschaut werden, Kenntnisse können nur schwer gewonnen werden Übernahme von Vorgaben Versuch des Einsatzes von Lebenserfahrung | Keine Reflexion |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 188 | Probieren, nach Erfolg wird immer so entschieden | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgs-</i> | |

| | <i>beurteilung</i> | |
|---|--|--|
| 84, 88, 96, 105, 120, 131, 154, 160, 172, 176, 218 209 59 68 | geringes Handlungsrepertoire, Fehlen von weiteren Handlungsmöglichkeiten, da keine Kenntnisse viele offene Fragen beruflicher Erfolg ist unklar, wüssten nur die Schüler große Berufserfahrung aus der Praxis, interessiert aber die Schüler kaum | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 234 244 240 | Weiterbildung nach drei Jahren im Schuldienst für die Lehrtätigkeit braucht es eine Vorbereitung die Weiterbildung konnte keine Fragen klären | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzung in Herausforderungssituation ein

- männlich, Berufsausbildung, Studium
- berufliche Erfahrung
- lustig und freundlich
- sechs Wochen vor Unterrichtsbeginn erfolgte Einstellung
- drei Jahre im Schuldienst

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- hoher Arbeitsaufwand, keine Begleitung
- hoher Situationsdruck

- eingeschränkte Motivation
- Lehrer ist er eher zufällig

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- wenige Hospitationen, Erkenntnisse daraus können nicht umgesetzt werden
- Quellen werden nur schwer gefunden
- Versuch, die Lebenserfahrung einzusetzen
- Reflexion erfolgt nach der Handlung, führt aber zu wenig erfolgreichen Schritten

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Probieren, Handlungsmöglichkeit gefunden, dann ständig weiterer Einsatz dieser ohne Anpassung

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- Handlungsrepertoire in Ansätzen
- beruflicher Erfolg ist unklar

Störungen im Prozess

Phase 2:

- eingeschränkte Motivation, „Motivatoren“ wirken sehr eng begrenzt

Phase 3:

- begrenzte Quellensuche
- Quellen können nicht verarbeitet und angewendet werden

Phase 4:

- fehlenden Handlungsmöglichkeiten, stets gleiche Vorgehensweise, daher ist das Repertoire nicht angepasst an die Situation
- weitere Lösungen werden nicht gesucht und nicht umgesetzt

Interview 11**Aufbereitung**

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|---|---|---|
| | <i>Person</i> | |
| 4, 7, 11 23, 26 30-35 | männlich, 39 Jahre, verheiratet, 2 Kinder zielstrebig, arrogant Realschulabschluss, Berufsausbildung, Abitur, Maschinenbauingenieur, verschiedene berufliche Tätigkeiten, auch im Ausland | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 49 56 62, 66, 71, 75, 76 42-50 | wenige Tage vor Schuljahresbeginn eingestellt, 2 Tage vor Beginn die Klassen genannt bekommen hoher Situationsdruck, erste Zeit sehr hart, keine Freizeit keine Hilfe, keine Unterstützung eher zufällig und aus familiärem Druck heraus Lehrer geworden | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 92 97 106, 184 145 185, | Fachbücher aus der DDR-Zeit verwendet, in der Familie vorhanden verschiedenes von Kollegen abgeschaut, selbst weiterentwickelt gegenseitige Hospitation und Auswertung nur unter Seiteneinsteigern, Weiterentwicklung Einsatz von Lebenserfahrung erkennt Wissenslücken, pädagogisches Rüstzeug fehlt | Lehrer sind nicht kooperativ, stellen ihre Vorbereitungen nicht zur |

| | | |
|--|---|-----------|
| 218, 243 | | Verfügung |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 165, 170, 189 194 | Erfahrungen gemacht, sie reflektiert und dann Position erarbeitet, diese bleibt aber so Probieren, wenn funktioniert für längere Zeit so eingesetzt | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung</i> | |
| 97, 123, 165, 170, 185, 193, 220 116 78, 79 | Handlungsrepertoire vorhanden aber begrenzt Einbringung der Praxiserfahrungen als großer Vorteil beruflicher Erfolg, weil die Schüler zuhören, die Planung verstanden wurde und die Prüfungen normal ablaufen | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 241 244, 246 | 3 Jahre nach Berufseinstieg Teilnahme an Qualifikation Maßnahme erfolgt viel zu spät, vor Einstieg wäre besser gewesen | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzung in Herausforderungssituation ein

- männlich, Berufsausbildung, Studium
- verschiedene berufliche Tätigkeiten
- zielstrebig, arrogant

- 2 Tage vor Unterrichtsbeginn erfolgte Einstellungen
- im dritten Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- hoher Situationsdruck, umfangreiche Anforderungen
- zufällig in den Lehrerberuf eingestiegen
- gute Motivation

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Einbeziehung von beruflicher Erfahrung
- Fachliteratur aus eigener Schulzeit, Unterstützung durch Fachwissen in der Familie
- gegenseitige Hospitationen nur mit Seiteneinsteigern , Erfahrungsaustausch
- geringe Unterstützung von Lehrern, kein Austausch

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Experimentieren und Probieren
- nach Überprüfung Beibehaltung oder Änderung, Besprechung mit Seiteneinsteigern
- Gefühl sagt, ob richtige Entscheidung gefunden, Momente von Unbewusstheit

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- Handlungsrepertoire aufgebaut, allerdings begrenzt
- Erfolg, weil Schüler zuhören und durchschnittliche Prüfungsergebnisse erzielen

Störungen im Prozess

Phase 3:

- Reflexion über die Handlung, daher Quellensuche, diese sind als begrenzt zu bezeichnen, da nur veraltete Quellen zur Verfügung stehen
- außerdem Reflexion über die Handlung ausschließlich mit Nichtfachleuten, mögliche Begrenztheit ist nicht bewusst

Phase 4:

- Reflexion in der Handlung wenig deutlich, spontane Reaktionen, Reflexion in der Regel danach
- Lösung und Umsetzung im begrenzten Rahmen, diese Begrenztheit ist nicht bewusst

Interview 12**Aufbereitung**

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|--------------------------|---|-------------------------------------|
| | <i>Person</i> | |
| 4, 7, 11 22 28-40 | weiblich, 53 Jahre, verheiratet, 2 Kinder geduldig und ausdauernd Abitur, Maschinenbauingenieur, Ausbilderin in einem Unternehmen | Einsatz ausschließlich im BVJ |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 52 68 67 35-40 | 3 Wochen vor Unterrichtsbeginn eingestellt, sofort mit den Lehrplänen beschäftigt Unterstützung von Kollegen (nur in Anfangsphase) vorherige Erfahrung als Ausbilderin war entscheidend und führte dann auch als Folge in den Lehrerberuf | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 91 97 109, 144, | Übernahme von Vorlagen abgucken, nachmachen, schulinterne Weiterbildungen Einsatz von Lebenserfahrung und beruflicher Erfahrung | |

| | | |
|---|--|--|
| 130 117 64 160-164 | Hospitationen, Begleitung, Beratung und Auswertung fehlen aber in neuer Schule schlechte Zusammenarbeit der Kollegen, erschwert die Arbeit Reflexionen ohne zu Ergebnissen zu kommen | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 184 117, 118 | Erfahrungen gesammelt, dann Reaktion darauf angepasst Hospitationen ohne anschließende Beratung, Auseinandersetzung fehlt, um dazuzulernen | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung</i> | |
| 160- 165, 210, 106 77 85 | Handlungsrepertoire begrenzt vorhanden beruflicher Erfolg, weil durchgehalten, Standpunkt der Schüler ist unklar Praxiserfahrungen helfen | Besonderheit des schwierigen Einsatzes, denn nur BVJ |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 244 241 | Weiterbildung im 4. Dienstjahr, zu spät, hätte am Beginn der Tätigkeit stehen müssen und begleitend sein müssen Austausch mit den Kollegen war sehr wertvoll | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzung in Herausforderungssituation ein

- weiblich, Berufsausbildung, Studium, Erfahrung als Ausbilderin

- geduldig und ausdauernd
- 3 Wochen vor Beginn eingestellt
- viertes Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- über vorherige Tätigkeiten zufällig in den Lehrberuf gekommen
- hoher Situationsdruck
- eingeschränkte Motivation
- ohne Vorerfahrungen nicht zu bewältigen

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Anfragen bei Kollegen, ohne zufrieden stellende Ergebnisse
- Selbststudium
- Hospitationen bei Kollegen im geringen Umfang, Interpretation des Gesehenen fehlt aber

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Experimentieren und Probieren
- Einbeziehung der Erfahrungen als Ausbilder, stellen die wichtigste Grundlage für den Erfolg dar

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- Handlungsrepertoire begrenzt aufgebaut
- Lücken im Repertoire sind bewusst
- können nicht gefüllt werden, weil auf sich allein gestellt und weitere Quellen und Möglichkeiten unbekannt sind bzw. nicht zur Verfügung stehen

Störungen im Prozess

Phase 2:

- eingeschränkte Motivation, die fehlende Wirkung der „Motivatoren“ behindert den Lernprozess

Phase 3:

- Reflexion über die Situation lässt Quellensuche erfolgen, diese stehen nur begrenzt zur Verfügung
- Lücken im Handlungsvermögen werden erkannt, können aber selbst nicht geschlossen werden, Quellen fehlen

Phase 4:

- spontane Reaktionen durch Anwendung vorhandenen Handlungsrepertoires aus vorheriger Tätigkeit, geringe Weiterentwicklung und Anpassung an gegenwärtige Erfordernisse
- Reflexion in der Handlung führt nur zur Lückenerkennung, Lösung und Umsetzung daher nur begrenzt möglich

Interview 13

Aufbereitung

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|--------------|---|------------------|
| | <i>Person</i> | |
| 4, 7, 11 | männlich, 51 Jahre, geschieden, 2 Kinder | |
| 22 | zielstrebig, gerecht, großzügig | |
| 28, 29 | Abitur, Bauingenieur, Tätigkeit in verschiedenen Unternehmen, Selbstständigkeit | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 44 | drei Tage vor Unterrichtsbeginn eingestellt, sofort in 14 Fächern eingesetzt, hoher Situationsdruck | |
| 41 | über vorherige Tätigkeit zufällig in den Lehrberuf gekommen | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |

| | | |
|----------|--|--|
| 61 | große Unterstützung durch Kollegen | |
| 86, 87, | keine Hospitationen, an der Schule nicht üblich, | |
| 89, 172 | außerdem müsse man allein weiter wissen | |
| 101 | Nachmachen | |
| 127, | Bezug nehmend auf vorhandenes Fachwissen, | |
| 146 | Lebenserfahrung | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 169, | Beobachtung und dann Anpassung an Situation | |
| 196 | durch leichte Verhaltensänderung | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgs- beurteilung</i> | |
| 95, 101, | Handlungsrepertoire begrenzt | |
| 112, | | |
| 125, | | |
| 142, | | |
| 169, | beruflicher Erfolg, weil die Zusammenarbeit mit | |
| 192, | den Schülern gut funktioniert | |
| 196 | großer Fundus an Praxiswissen | |
| 66 | | |
| 74 | | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 247, | Weiterbildung im vierten Dienstjahr, zu spät | |
| 252 | besteht Bedarf an Handwerkszeug eines Lehrers | |
| 251 | | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzung in Herausforderungssituation ein

- männlich, Abitur, Studium

- umfangreiche Berufserfahrung in Selbstständigkeit und Dozententätigkeit
- drei Tage vor Unterrichtsbeginn eingestellt
- viertes Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- hoher anfänglicher Anforderungsdruck
- zufällig über vorherige Tätigkeit in den Lehrberuf gekommen
- eingeschränkte Motivation

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Unterstützung von Kollegen mit organisatorischen Informationen und Material zu Vorbereitungen
- keine Hospitationen, nicht üblich an Schule, werden auch abgelehnt
- keine Erfahrungsaustausche, wäre nicht üblich
- Einbeziehung der Berufs- und Lebenserfahrung

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Beobachten, Veränderung, Nachmachen, Anpassung
- Grundlage immer die persönliche Erfahrung
- die beruflichen Erfahrungen stellen den absoluten Maßstab dar

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- Handlungsrepertoire begrenzt aufgebaut
- Lücken sind bewusst, Quellen zur Schließung derer sind nicht bekannt

Störungen im Prozess

Phase 2:

- Motivation als eingeschränkt zu beurteilen, die „Motivatoren“ wirken nur begrenzt

Phase 3:

- Reflexion nach und über die Handlung lassen durchaus eine Lückenerkennung zu aber die Quellensuche begrenzt, weitere stehen nicht zur Verfügung

- Quellensuche bleibt begrenzt, nicht Vorhandensein wird unkritisch hingenommen

Phase 4:

- Anwendung nur des vorhandenen Repertoires mit Reflexion nach der Handlung, diese Anwendung durchaus spontan und unbewusst, geringfügig auf die neuen Erfordernisse angepasst durch Verhaltensänderung nach Beobachtung, vorhandene Erfahrungen beschränken weitere Umsetzungen

Interview 14

Aufbereitung

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|---------------------------------|--|------------------|
| | <i>Person</i> | |
| 4, 7, 11 18 | weiblich, 43 Jahre, verheiratet, 1 Kind engagiert | |
| 25, 31 | Abitur, Diplombetriebswirtin, lange berufliche Erfahrung in verschiedenen Unternehmen | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 36, 37, 38 51 32 | ca. 6 Wochen vor Einstieg eingestellt, Kündigungsfrist musste eingehalten werden hoher Situationsdruck, viel nachts gearbeitet wegen Arbeitslosigkeit als Lehrer beworben | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 54 79 115, 132 159, | Begleitung und Beratung durch eine Kollegin Nachmachen Rückgriff auf berufliche Erfahrung und Lebenserfahrung Reflexion über Situation, Anpassung des Verhaltens | |

| | | |
|--|--|--|
| 160 | Hospitationen, Abschauen, Überprüfung eigener Vorgehensweise | |
| 197, 198, 149 | | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 159, 147 | Probieren, Veränderung, Anpassung an Situation | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung</i> | |
| 77, 88, 131, 147, 192 57 66 | Handlungsrepertoire vorhanden beruflicher Erfolg, weil Akzeptanz von Schülern Praxiserfahrung von Vorteil | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 214 216 | Weiterbildung im 2. Dienstjahr Veranstaltung zu theoretisch, Probleme der Direkteinsteiger hätten bearbeitet werden müssen, kam zu spät | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- weiblich, Abitur, Studium
- zurückhaltend
- 6 Wochen vor Einstieg eingestellt (Einhaltung der Kündigungszeit ließ keine Vorbereitung zu)

- im zweiten Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- hoher Anforderungsdruck
- wegen Arbeitslosigkeit Lehrer geworden
- gute Motivation

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Rückgriff auf berufliche Erfahrungen
- Hospitationen, Erfahrungsaustausch, Reflexion über Gesehenes und Erlebtes
- Nachfragen und Nachmachen

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Reflexion, Ausprobieren, Experimentieren, Anpassung

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- erforderliches Handlungsrepertoire aufgebaut
- Akzeptanz von Schülern erreicht, dadurch weitere Suche nach Repertoire begrenzt

Störungen im Prozess

Phase 3:

- aktive Suche nach Lösung wird jetzt selbst begrenzt, Hinnahme der erreichten Situation, wird weitestgehend als ausreichend beurteilt

Phase 4:

- erreichte Situation wird akzeptiert, der Prozess ist für Erarbeitung weiteren Repertoires unterbrochen

Interview 15

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|---|--|------------------|
| | <i>Person</i> | |
| 4, 7, 11 18 24, 25 | männlich, 30 Jahre, ledig, keine Kinder gewissenhaft, pünktlich, fleißig Abitur, Wirtschaftsinformatiker, 1 Jahr arbeitslos, deshalb als Lehrer beworben dann sofort als Seiteneinsteiger begonnen ohne weitere Berufserfahrung | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 30 54, 188 57, 60 | 2 Wochen vor Schuljahresende von Einstellung informiert, diese Wochen für Hospitationen genutzt hoher Situationsdruck keine Unterstützung von anderen Kollegen | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 79 163 164 | Nachmachen Erfahrung gesammelt eigene Schulzeit einbezogen | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 191, 149, 133, 83, 102, 195 | Probieren, Reaktion spontan und nach Gefühl, späteres Nachdenken, Ratlosigkeit | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgs- beurteilung</i> | |
| 100, 129, 147- 149, 177, 83 | wenig Handlungsrepertoire, weitere Möglichkeiten fehlen beruflicher Erfolg, weil integriert fachlich kompetent | |

| | | |
|------|--|--|
| 62 | | |
| 71 | | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 209 | zu Beginn des 2.Dienstjahres an Weiterbildung | |
| 214, | teilgenommen, als zu spät empfunden, vor dem | |
| 215, | Einstieg gebraucht | |
| | zu theoretisch angelegt, Fragen der Praxis nicht | |
| 217 | beantwortet | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- männlich, Abitur, Studium, keine Berufserfahrung
- gewissenhaft, pünktlich, fleißig
- 8 Wochen vor Schuljahresbeginn eingestellt, 2 Wochen hospitiert
- im zweiten Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- hoher Anforderungsdruck
- keine Berufserfahrung und wegen Arbeitslosigkeit als Lehrer beworben
- eingeschränkte Motivation

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- eigene Schulzeit einbezogen
- Hospitationen genutzt, begrenzt nachgefragt und ausgewertet
- weitere Quellen sind nicht bekannt, werden aber vermisst

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Gesehenes nachgemacht
- Beobachtungen, Experimente, Versuche der Anpassung an erforderliche Situation
- Situationen der Ratlosigkeit

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- Handlungsrepertoire in Ansätzen aufgebaut
- Grenzen der Handlungsfähigkeit sind bewusst, können aber nicht durchbrochen werden

Störungen im Prozess**Phase 1:**

- fehlende Lebens- und Berufserfahrung erzeugen hohes Maß an Unsicherheit

Phase 2:

- „Motivatoren“ wirken nur in Ansätzen, deshalb eine eingeschränkte Motivation

Phase 3:

- begrenzte Quellenauswahl begrenzen die Lösungssuche
- Reflexion über die Handlung erzeugen das Bewusstwerden der Begrenztheit der Quellen

Phase 4:

- Phase begrenzt, weil keine weiteren Lösungsansätze vorhanden, die umgesetzt werden könnten

Interview 16**Aufbereitung**

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|--------------|----------------|------------------|
| | <i>Person</i> | |

| | | |
|---|---|--|
| 4, 7, 11 18 24, 25 | männlich, 38 Jahre, ledig, keine Kinder gewissenhaft, pünktlich, fleißig Abitur, Diplomvolkswirt | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 45 32 51 | hoher Situationsdruck, intensive Vorbereitung im ersten Jahr zufällig Lehrer geworden wegen Arbeitssuche keine Unterstützung durch einen Mentor | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 71 84 189 | Nachmachen Gelerntes aus dem Studium wird aufgegriffen Hospitationen, Nachmachen | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 102, 147, 193, 121 136, 137 137, 167 | Probieren, Anpassung an das Erlebte, Nachdenken und ändern im Nachhinein mit Gespür entscheidend Erklärungen für Situationen werden gesucht, dann aber als unabänderlich hingenommen weitere Handlungsmöglichkeiten fehlen | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgs- beurteilung</i> | |
| 71, 93, 103, 148, 167, 178, 54, 198 | Begrenztes Handlungsrepertoire vorhanden beruflicher Erfolg wird an der gelungenen Orientierung festgemacht, aber Unsicherheit, ob Arbeit richtig erfolgt Praxiserfahrungen werden als Vorteil gesehen | |

| | | |
|-----|---|--|
| 63 | | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 196 | Weiterbildung nach sechs Jahren, wäre vor oder zu Beginn der Lehrtätigkeit besser gewesen | |
| 198 | | |
| 201 | | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- männlich, Abitur, Studium
- Erfahrungen aus der Ausbildung
- gewissenhaft, pünktlich, fleißig
- im sechsten Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- hoher Anforderungsdruck
- zufällig im Lehrerberuf wegen Arbeitssuche
- begrenzte Motivation

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Erfahrungen aus dem Lernprozess im Studium werden herangezogen
- Hospitationen
- Nachmachen

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Probieren und Experimentieren
- Reflexion im Nachhinein, Änderung und Verbesserung
- unerklärliche Situationen entstehen
- werden als nicht lösbar akzeptiert

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- begrenztes Handlungsrepertoire entstanden
- Orientierung im Beruf ist geglückt, große Unsicherheit bezüglich der Beurteilung

Störungen im Prozess

Phase 2:

- eingeschränkte Motivation, weil die „Motivatoren“ stark begrenzt sind

Phase 3:

- Quellensuche begrenzt, keine weiteren bekannt
- selbst erkannte Lücken im Repertoire führen zu keiner weiteren Quellensuche

Phase 4:

- unkritisches Nachmachen führt nicht zu akzeptablen Lösungsmöglichkeiten, Umsetzung misslingt
- Ursachensuche findet nicht statt, schon durch die Probleme der Phase 3 nicht lösbar

Interview 17

Aufbereitung

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|-------|---|-----------------------------|
| | <i>Person</i> | |
| 4-14 | männlich, 53 Jahre, verheiratet, 2 Kinder | wenig |
| 10,15 | flexibel, tolerant, kontaktfreudig, nicht sehr beharrlich | kommunikativ, zurückhaltend |

| | | |
|--|---|---|
| 25 35 | Realschulabschluss, Berufsausbildung, Maschinenbauingenieur immer in seiner Ausbildungsfirma, nach Wende arbeitslos, dann Seiteneinsteiger großer Erfahrungsschatz aus seiner Firma | |
| <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | | |
| 52 31, 32, 36 | 2 Wochen vor Unterrichtsbeginn Zusage erhalten, keine Vorbereitung in verbleibender Zeit, keine Unterstützung, keine Begleitung zufällig im Lehrberuf, gute Erfahrungen mit eigenen Lehrern und Lehrausbildern | erst die unmittel- bare Unterrichts- situation löst den Anforderungsdruck aus |
| <i>Quellensuche und Reflexion</i> | | |
| 60,61 83 85, 98 95, 146 | wenige Hospitationen Hinweise von Kollegen zur Planung, übernommen ohne Hinterfragung Arbeit nach Gefühl Bezug nehmend auf Vorwissen aus beruflicher Praxis und der eigenen Schulzeit kaum Austausch mit Kollegen, große Zurückhaltung | erscheinen als nicht geeignet, eigene Wege müssen ge- funden werden bezieht sich fast ausschließlich auf eigenes Wissen ohne es infrage zu stellen |
| <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | | |
| 176 192 | Verwendung bekannter Muster, keine Gegenprobe, keine Reflexion Arbeit auf Grundlage eigener Schulerfahrungen | |
| <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgs- beurteilung</i> | | |
| 82, 91, | geringes Handlungsrepertoire vorhanden | |

| | | |
|--------------------|--|---|
| 147, 170 | | |
| 148, 198, 65 | Anpassung an Situation als Reaktion, dabei ausschließlich Verwendung bekannter Muster aus Schulzeit, festgelegt auf einige Reaktionsmuster berufliche Praxis als Vorteil, Schule entspricht aber nicht den Anforderungen der beruflichen Praxis Arbeit wird als erfolgreich beurteilt, da keine Beschwerden | Diskrepanz wird festgestellt aber als unabänderlich hingenommen |
| | <i>Pädagogische Qualifizierung</i> | |
| 37, 219 206 | Weiterbildung im dritten Dienstjahr, kam zu spät Theorie als irrelevant abgelehnt, Bedarf nach Praxisbeispielen | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- männlich, Berufsausbildung, Studium
- vielfältige berufliche Erfahrungen
- flexibel, tolerant, kontaktfreudig, beharrlich
- zwei Wochen vor Schuljahresbeginn eingestellt
- im dritten Dienstjahr

Phase .: Problemsituation wird erkannt

- hoher Anforderungsdruck im Moment der Unterrichtssituation, Einstieg ohne Vorbereitungszeit
- eingeschränkte Motivation entstanden
- zufällig im Lehrberuf aber gute Erfahrungen mit eigenen Lehrern und Lehrausbildern

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- berufliche Praxis wird einbezogen
- Lebenserfahrung und Schulerinnerungen als Grundlage aller Entscheidungen
- einige Hospitationen, nicht reflektiert, erscheinen ungeeignet für eigene Tätigkeit
- Informationen von Kollegen nur zu organisatorischen Dingen

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- vorhandene Muster werden ohne Kritik eingesetzt
- fehlendes Repertoire wird bemerkt, aber einmal festgelegte Muster werden beibehalten, Austausch darüber nicht möglich
- Versuche, sich innerhalb fester Muster an die Situation anzupassen

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- Handlungsrepertoire in Ansätzen aufgebaut
- Tätigkeit scheint erfolgreich, weil keine Beschwerden

Störungen im Prozess

Phase 2:

- nur eine eingeschränkte Motivation entstanden, Wirken der „Motivatoren“ erheblich begrenzt

Phase 3:

- unkritische und geringe Reflexion der eigenen Tätigkeit
- keine weitere Quellensuche, die erforderlich wäre
- mögliche Quellen werden nicht als solche erkannt, Beharren auf stets verwendeten Lösungsstrategien und Prinzipien

Phase 4:

- selbst auferlegte Begrenzung in Suche nach Lösungsmöglichkeiten, daher werden nur wenige immer wieder eingesetzt

- unkritische Umsetzung und daher Beibehaltung einmal gewählter Umsetzung

Interview 18

Aufbereitung

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|--|---|------------------|
| | <i>Person</i> | |
| 4, 7 16 23 | weiblich, 38 Jahre, verheiratet, keine Kinder lustig, freundlich Realschulabschluss, Berufsausbildung zur Sozialversicherungsfachangestellten | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 37 38 46, 186 49, 51 36-37 | 6 Wochen vor Schulbeginn eingestellt 2 bzw. 3 Tage hospitiert, dann selbst unterrichtet hoher Situationsdruck, ein Jahr nur noch gearbeitet keine Begleitung, keine Unterstützung, nur auf eigene Person verlassen zufälliger Berufseinstieg wegen Arbeitslosigkeit | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 73 86, 201 113, 127, 130 | Nachmachen Hospitationen zur Überprüfung des Schülerverhaltens, eigenen Weg muss man aber allein finden Rückgriff auf Lebenserfahrung | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 146-150 | Überdenken der eigenen Arbeitsweise | |

| | | |
|---|--|--|
| 165 173 | Sammeln von Erfahrung, Überdenken, Probieren, Anpassung, Wiederholung diese Schritte | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgs- beurteilung</i> | |
| 58, 73, 79, 88, 101, 108, 127, 188, 165, 184 53 60 | begrenzttes Handlungsrepertoire vorhanden, gekennzeichnet mit offenen Fragen beruflicher Erfolg ist nicht klar, könnten nur Schüler einschätzen, dieses ist unbekannt reichhaltige Praxiserfahrung, Schüler interessiert diese aber nicht | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 221 230 224, 226 | Weiterbildung im dritten Dienstjahr Lehrgang wäre vor dem Einstieg sehr hilfreich gewesen Fragen des Umgangs mit Schülern hätten geklärt werden müssen, diese Erwartungen wurden nicht erfüllt | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- weiblich, Berufsausbildung, Studium
- berufliche Erfahrungen
- lustig und freundlich

- 6 Wochen vor Schulbeginn erfolgte die Einstellungen
- im dritten Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- hoher Arbeitsdruck in Einstiegsphase
- eingeschränkte Motivation
- zufällig wegen Arbeitslosigkeit im Lehrberuf

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Einbeziehung der beruflichen Erfahrungen und eigener Lebenseinstellungen
- Hospitationen zur Überprüfung der eigenen Situationen
- keine Übernahme Gesehenes
- Sammeln von Erfahrungen

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Erfahrungen werden reflektiert, Lösungsansätze erdacht und probiert und angepasst, mehrmalige Wiederholung dieser Schritte

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- begrenztes Handlungsrepertoire angeeignet
- Unsicherheit in Bezug auf Erfolg der Tätigkeit

Störungen im Prozess

Phase 2:

- Entwicklung einer eingeschränkten Motivation, die „Motivatoren“ wirken nur begrenzt

Phase 3:

- Quellensuche bleibt begrenzt, weil nur die eigenen Erfahrungen akzeptiert werden
- Reflexion über die eigenen Erfahrungen begrenzt, weil kaum Austausch mit Kollegen

Phase 4:

- die Begrenztheit der Lösungsmöglichkeiten begrenzt auch die Umsetzung
- fehlendes Repertoire führt zu Unsicherheit

Interview 19**Aufbereitung**

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|--|--|-----------|
| | <i>Person</i> | |
| 4, 9, 12 31 34, 38 | weiblich, 43 Jahre, verheiratet, 1 Kind freundlich und zurückhaltend Abitur, Diplombetriebswirtin, verschiedene berufliche Tätigkeiten | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 76, 78, 80-85, 125, 135, 146 155 114-116 | vierzehn Tage vor Schuljahresbeginn Zusage erhalten, dann noch Kündigungsfrist eingehalten, einen Tag vor Beginn Stundenplan erhalten, keine weitere Vorbereitung, hoher Situationsdruck, hielt 2 Jahre an Begleitperson, wenig zusammengearbeitet wollte schon immer Lehrer werden, hatte nur den Stimmtest nicht bestanden | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 151, 164 230, 235 | Kaum Austausch, probiert immer allein, Zusammenarbeit nicht gewöhnt Nachmachen und Vergleich mit weiteren Quellen Literaturstudium aus den Forderungen des Lehrplans werden | |

| | | |
|--|--|--|
| 280 275 | Methoden geschlussfolgert und dann selbstständig angelesen Einsatz von Lebenserfahrung | |
| 402, 407, 589 416, 417, 420, 430, 431, 445- 458, 796 597 705-714 | Zuhören, Nachfragen, mit eigenen Vorstellungen abgleichen Zusammenarbeit mit anderen Kollegen sehr genaues Beobachten, Überdenken der Tätigkeit und dann Schlussfolgern | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 249-253 310-315 516 388-394 | Ständiger Abgleich der Planung mit dem Erfolg und den Anforderungen des Lehrplans kritische Auseinandersetzung mit der Arbeit Probieren, Experimentieren, Reflektieren bezogen auf Stoff und die Schüler Einstellung auf die Schüler, unbewusste Herangehensweise | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung</i> | |
| 230, 235, 281, | Handlungsrepertoire herausgebildet | |

| | | |
|---------|--|--|
| 293, | | |
| 322, | | |
| 388, | | |
| 404, | | |
| 484, | | |
| 489, | | |
| 522, | | |
| 580, | | |
| 598, | spontane Reaktionen, bewusst so herangegangen, | |
| 602, | sicher, dass sie richtig sind | |
| 622, | sofortige Reaktionen in der Situation, Anpassung | |
| 637, | an die Erfordernisse | |
| 688, | Praxiserfahrung sehr hilfreich | |
| 704, | beruflicher Erfolg, weil gutes Gefühl, von den | |
| 798 | Schülern angenommen, Arbeit macht Spaß | |
| 735,767 | | |
| , | | |
| 815, | | |
| 950 | | |
| 623 | | |
| 688-694 | | |
| 180 | | |
| 188, | | |
| 189, | | |
| 335, | | |
| 488 | | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 1010, | Weiterbildung im dritten Dienstjahr, hätte am | |
| 1012, | Anfang in der Einstiegsphase stattfinden müssen | |

| | | |
|-------|--|--|
| 1014, | hohe Erwartungen, Interesse an Methodenvielfalt, | |
| 1017 | Erwartungen nur zum Teil erfüllt | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- weiblich, Abitur, Studium
- berufliche Erfahrungen in verschiedenen Tätigkeiten
- freundlich, zurückhaltend
- vierzehn Tage vor Schuljahresbeginn eingestellt
- im dritten Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- fehlende Vorbereitungsphase erzeugt einen hohen Situationsdruck
- hohe Motivation
- wollte schon immer Lehrer werden

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Suche zumeist allein
- Einbeziehung der eigenen Erfahrungen aus Beruf und Leben
- Literaturstudium
- Hospitationen - Zuhören, Beobachten, Nachfragen
- Schlussfolgern aus den erlebten Situationen
- intensives Reflektieren über eigene Tätigkeit

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- nach Reflektieren und Lösungssuche wird probiert bzw. umgesetzt
- dieser Vorgang wiederholt sich ständig, immer bessere Anpassung an Situationen

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- erforderliches Handlungsrepertoire herausgebildet
- Sicherheit über Angemessenheit

Störungen im Prozess

Phase 3:

- Einengung der Quellensuche durch Ablehnung des Erfahrungsaustausches
- trotzdem wird erforderliches Repertoire angeeignet, Prozess hätte verkürzt werden können

Interview 20

Aufbereitung

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|---|--|-----------|
| | <i>Person</i> | |
| 6, 10 26 31, 35 | männlich, 30 Jahre, ledig, keine Kinder gewissenhaft, pünktlich, fleißig Abitur, Wirtschaftsinformatik, arbeitslos, sofort Seiteneinstieg | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 125 138, 146 205- 215, 223, 227 98-103 | 2 Wochen vor Sommerferien eingestellt 2 Wochen im alten Schuljahr hospitiert, Sommerferien über vorbereitet hoher Situationsdruck , 1 Jahr harte Arbeit bis in die Nacht wollte eigentlich nie Lehrer werden, wegen Arbeitslosigkeit diese Möglichkeit ergriffen | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 176, | Erinnerung an eigene Schulzeit | |

| | | |
|--|--|--|
| 408, 810 215 242, 336 262, 343, 965 308, 393, 496, 655, 705, 839, 904 | Beobachtung in der Situation, Anpassung Nachfragen, Unterstützung von Kollegen Übernahme von Vorbereitungen eines anderen Kollegen, Nachmachen, Zusammenarbeit ist nicht so gut Teilnahme an Weiterbildungen, Bedarf an weiteren Kenntnissen besteht | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 350- 360, 426, 702, 825, 862 | Probieren, Überprüfung des Erfolgs, Änderung, Anpassung, Reflektieren, Intuition, Erfahrung gesammelt | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgs- beurteilung</i> | |
| 431, 485, 535, 705 496, 760, 904, 970 270, | festes Handlungsrepertoire, als begrenzt erkannt, Änderung im Moment nicht möglich, Grenzen werden ganz klar umrissen beruflicher Erfolg, weil positive Rückmeldungen von Schülern und Kollegen, gut integriert hohe fachliche Sicherheit | |

| | | |
|----------------------|---|--|
| 271, 256, 280 | | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 233 1085, 1100 | Weiterbildung im dritten Arbeitsjahr Inhalt des Lehrgangs zu theoretisch, hätte vor dem Einstieg stattfinden müssen | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- männlich, Abitur, Studium
- keine weiteren Berufserfahrungen
- gewissenhaft, pünktlich, fleißig
- zwei Wochen vor Sommerferien eingestellt
- im dritten Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- Hospitationen zu Beginn zeigen den Handlungsbedarf
- gute Motivation
- wollte eigentlich nie Lehrer werden, wegen Arbeitslosigkeit diesen Weg gewählt

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Erinnerung an eigene Schulzeit
- Nachfragen bei Kollegen, Unterstützung derer
- Verwendung von Unterrichtsvorbereitungen anderer Kollegen, Nachmachen
- Fehlen von Lösungsmöglichkeiten wird deutlich gespürt
- Sammeln von Erfahrungen

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Erfahrungen werden reflektiert, neue Lösungswege werden gesucht, ausprobiert oder von Kollegen nachgeahmt
- kritische Auseinandersetzung fehlt dann

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- begrenztes festes Handlungsrepertoire aufgebaut
- Erweiterung dessen nicht möglich
- positive Rückmeldung von Schülern erzeugt gewisse Zufriedenheit

Störungen im Prozess**Phase 3:**

- eine kritische Auseinandersetzung mit vorhandenen Quellen fehlt und so können sie nicht in eigenes Repertoire überführt werden

Phase 4:

- fehlende Lösungsmöglichkeiten begrenzen die Umsetzung

Interview 21**Aufbereitung**

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|--------------|--|-------------------------|
| | <i>Person</i> | |
| 6 | Männlich, 53 Jahre, geschieden, 2 Kinder | |
| 24 | zielstrebig, gerecht, großzügig, nachlässig | sehr kommunikativ |
| 30 | Abitur in Sportschule, Bauingenieur | |
| 60 | umfangreiche Berufserfahrung in verschiedenen Firmen in verantwortlicher Tätigkeit, Freiberufler | Sport hat Eigenschaften |
| 219 | hohe fachliche Kompetenz | herausgebildet |
| 261 | Unterrichten bei privaten Bildungsträgern | hohe Belastungen |
| 270 | Terminstress, hohe Belastbarkeit erworben | erfahren |
| 385 | Auseinandersetzung mit Mitarbeitern | große |

| | | |
|---------------|--|--|
| 928 | ständiger Lernprozess | Anforderungen im Selbstlernprozess gemeistert |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 115,120 | drei Tage vor Unterrichtsbeginn Zusage erhalten, keine Unterstützung, einzige Orientierung der Stundenplan, vierzehn Fächer in drei Lehrjahren | |
| 172 | ein Jahr intensive Arbeit, hoher Situationsdruck | |
| 68-84 | wegen schlechter Lage bei freien Bildungsträgern als Lehrer beworben | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 187,230 | reger Austausch mit Fachkollegen über organisatorische Fragen | immer wieder nur Bezug nehmend auf eigene |
| 272 | kein inhaltlicher Austausch | Erfahrungen aus beruflicher Praxis |
| 210 | Anwendung aktueller Berufserfahrung, Nutzung von Weiterbildung | oder den Erfahrungen in der unterrichtlichen Tätigkeit |
| 290, 1122 | Hospitationen abgelehnt | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 262, 266, 278 | Experimentieren | |
| | Austausch nach Versuch mit Kollegen, Vergleiche immer neue Versuche | |
| 240 | | |
| 345 | Kombination von verschiedenen Quellen, neue Erfahrungen mit vorhandener Berufserfahrung abgeglichen | |
| 320-331 | Reflexion über erlebte Situationen und Lösung durch Lebenserfahrung | einzige Quelle zur |

| | | |
|--------------------|--|---|
| 340-353 | Anpassung an die Situation durch Reflexion über eigene Erfahrungen | Findung von Lösungen ist die eigene Erfahrung |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung</i> | |
| 230 | Annahme von methodischen Vorschlägen | |
| 240 | Reflexion über eigene Vorgehensweise | |
| 252, 596, 635, 639 | vielfältige Reaktionen auf Situationen, Modifikation des Verhaltens | |
| 765 | unbewusste Auswahl der angemessenen Handlungsstrategie aus Repertoire, Auswahl nicht begründbar, wird aber unbedingt als richtig angegeben, Richtigkeit wird vorausgesetzt und nicht überprüft | |
| 815-820 | keine Infragestellung eigenen Handelns, da kein Wissen über Möglichkeiten | |
| 194 | erfolgreiche Tätigkeit, weil sie Spaß macht | |
| 210, 220, 221, 223 | große Vorteile aus der Praxiserfahrung | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 1195 | Weiterbildung im dritten Dienstjahr | |
| 1185 | Theorie stellt die Möglichkeit dar, richtige Strategien begründen zu können für den Berufseinstieg wird sie aber nicht benötigt | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- männlich, Abitur, Studium
- umfangreiche Berufs- und Lebenserfahrung
- zielstrebig, gerecht, großzügig, nachlässig, stark belastbar
- wenige Tage Vorbereitungszeit
- im dritten Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- der unmittelbare Berufseinstieg erzeugt einen großen Situationsdruck
- gute Motivation
- wegen schlechter Lage bei vorheriger Tätigkeit (freie Bildungsträger) beworben

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Einbeziehung von umfangreicher Berufs- und Lebenserfahrung, aus diesen Erfahrungen können treffende Unterrichtsmethoden abgeleitet werden
- Austausch mit Fachkollegen zu organisatorischen Dingen
- Hospitationen abgelehnt
- Austausch über Unterricht nur im Nachhinein

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- aus den eigenen Erfahrungen werden die Lösungen abgeleitet und Umsetzungsvarianten probiert, nachfolgender Austausch und weitere Anpassung

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- erforderliches Handlungsrepertoire angeeignet, Eignung kann nicht begründet werden, Verlassen auf das Gefühl

Störungen im Prozess

Phase 3:

- kritische Auseinandersetzung mit Kollegen zu Unterrichtsstunden könnte den erfolgreichen Prozess verkürzen

Interview 22**Aufbereitung**

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|--|---|------------------|
| | <i>Person</i> | |
| 6, 9, 12 23 24 27, 28 | männlich, 40 Jahre, ledig, keine Kinder kompetent, souverän Erfahrung im Umgang mit Jugendlichen Realschulabschluss, Berufsausbildung, Fachschulstudium, berufliche Tätigkeit, Hochschulstudium zum Maschinenbauingenieur | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 71 129, 137 675 145 56-59 81-86 | Zusage wenige Wochen vor Unterrichtsbeginn großer Situationsdruck, von Tag zu Tag gekämpft, 2 Jahre lang Hilfestellung durch die Hospitationen im gegebenen Unterricht, Auswertung hilfreich aus familiären Gründen (Rückkehr nach Thüringen) in den Lehrerberuf eingestiegen, Umgang mit Lehrlingen aus vorheriger Tätigkeit unterstützte diese Entscheidung | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 167, 177 219 238 296 | Kollege hat unterstützt, hospitiert und ausgewertet Intuition durch berufliche Erfahrungen Austausch mit Kollegen Rückgriff auf berufliche Erfahrung | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 224, 230, 316, | Probieren, Experimentieren, Beobachtung, Anpassung, Reflexion, Veränderung, Anpassung als Prozess | |

| | | |
|---|--|--|
| 320, 326, 339, 485, 523 | | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung</i> | |
| 214, 246, 274, 303, 320, 475, 521, 187 | Handlungsrepertoire entwickelt, manche Entscheidungen aus Intuition große fachliche Sicherheit aus der beruflichen Praxis | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 119 663 | Weiterbildung im vierten Dienstjahr Veranstaltung fand zu spät statt | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- männlich, Berufsausbildung, Studium
- berufliche Erfahrungen auch mit Jugendlichen
- kompetent, souverän
- Zusage wenige Wochen vor Unterrichtsbeginn
- im vierten Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- kurze Vorbereitungszeit verursacht hohen Situationsdruck
- gute Motivation

- familiäre Gründe und Erfahrung mit Lehrlingen brachten den Entschluss, als Lehrer zu arbeiten

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Beratung und Hospitation durch einen Mentor
 - gemeinsame Reflexion über den Unterricht
 - Austausch mit weiteren Kollegen
 - Rückgriff auf berufliche Erfahrungen zeigen die Anforderungen an die Lehrtätigkeit

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Beobachtung und Austausch führte zu neuen Lösungen, getestet und experimentiert, verworfen oder in Repertoire aufgenommen
 - Wiederholung dieses Prozesses

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- erforderliches Handlungsrepertoire aufgebaut
 - Entscheidungen werden nach mehrmaliger Umsetzung spontan und unbewusst getroffen
 - Sicherheit in der Tätigkeit durch Erfahrungssammlung erlangt

Störungen im Prozess

Phase 3:

- Lösungsmöglichkeiten hätten noch schneller zur Verfügung stehen können, wenn nicht erst das Probieren und Experimentieren als Quelle vorausgegangen wäre

Interview 23

Aufbereitung

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|-------|---------------|-----------|
| | <i>Person</i> | |

| | | |
|---|---|---------------------------|
| 6, 9, 12 20 29, 30 58-64 39 | männlich, 56 Jahre, verheiratet, 2 Kinder motiviert, zielorientiert Realschulabschluss, Berufsausbildung, Ingenieur für Landmaschinentechnik Berufsschullehrer in der DDR, Selbstständigkeit, Dozent bei privatem Bildungsträger, staatliche Berufsschule; wollte immer gern Lehrer werden | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 79 120, 125 | 6 - 8 Wochen vor Unterrichtsbeginn Zusage erhalten durch vorherige Berufserfahrung keine Probleme in der Einstiegsphase | Zumeist im BVJ eingesetzt |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 156 206 207 241, 276 589 | Rückgriff auf die große berufliche Erfahrung Austausch mit Kollegen Literaturstudium Beobachtung, Anpassung Teilnahme an Weiterbildungen | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 247 329 468 | Reaktionen aus dem Gefühl heraus Versuche, durch Veränderung der Handlungen positive Ergebnisse zu erzielen Verarbeitung von Erlebtem | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung</i> | |
| 482, 121, 509, 140 | spontane Reaktionen, hinterher Überprüfung des Erfolgs, Schöpfen aus reichem Erfahrungsschatz in unterrichtlicher Tätigkeit beruflicher Erfolg, weil keine Reibungspunkte auftraten Vorteile durch großes Wissen und die berufliche | |

| | | |
|-----|-------------------------------------|--|
| | Praxis | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 650 | Weiterbildung im 2. Dienstjahr | |
| 631 | Inhalte entsprachen den Erwartungen | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- männlich, Berufsausbildung, Studium
- umfangreiche berufliche Erfahrungen auch in der Ausbildungen
- motiviert, zielorientiert
- acht Wochen vor Unterrichtsbeginn Zusage erhalten
- im zweiten Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- vorherige Berufserfahrung erleichtert die Einstiegsphase
- gute Motivation (auch aus Angst, den Arbeitsplatz zu verlieren)
- wollte immer gern Lehrer werden

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Rückgriff auf die große berufliche Erfahrung in der Berufsausbildung
- Austausch mit Kollegen
- Literaturstudium
- Beobachtung, Anpassungsfähigkeit
- Weiterbildungen

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Verarbeitung von Erlebtem/n, Anpassung an Situation unter Einbeziehung der umfangreichen Erfahrungen

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- umfangreiches Handlungsrepertoire aufgebaut und aus vorherigen Tätigkeiten aktiviert

Störungen im Prozess

Phase 3:

- als Quelle wird überwiegend die vorhandene berufliche Erfahrung in der Berufsausbildung herangezogen

Interview 24

Aufbereitung

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|-----------------------------|---|-----------|
| | <i>Person</i> | |
| 6, 9, 12 21 31 | weiblich, 39 Jahre, verheiratet, 1 Kind ordentlich und genau Abitur, Berufsausbildung, Diplomingenieur für Lebensmitteltechnologie | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 91 81 92 61-65 | kaum Vorbereitung, nur die Vorbereitungswoche bereits im achten Dienstjahr hoher Situationsdruck, großer Arbeitsaufwand zufällig Lehrer geworden wegen Arbeitslosigkeit | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 107, 127 133, 148 189 | große Unterstützung der Kollegen (Vorbereitungen, Bücher) Hospitationen, für sich ausgewertet und teilweise nachgeahmt Vorlagen angeschaut, an die eigene Vorgehensweise angepasst | |

| | | |
|---|---|--|
| 224, 265, 293 316 345 377 352, 431 | Beobachtung in der Praxis, danach Anpassung der Methoden Einbeziehung von Lebenserfahrung Weiterbildung, Aneignung von Theorie als Handlungsmöglichkeit, Ausprobieren in Praxis, danach Auswahl Diskussion mit Kollegen, Nachfragen, wenn Bedarf | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 480 510 554, 99 | Beobachten, Probieren, Anpassung Lernprozess über mehrere Jahre Einbeziehung der Erinnerung an die eigene Schulzeit, Umwandlung an die gegenwärtigen Gegebenheiten | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung</i> | |
| 179, 198, 194, 211, 239, 248, 335, 445, 476 248, 260, 376 | Handlungsrepertoire aufgebaut, begründete Auswahl und Anwendung, viel Geduld Unbewusstheit in der zeitnahen Reaktion, spätere Begründung möglich | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 577 586 | Teilnahme im fünften Dienstjahr sinnvoll war nur der Erfahrungsaustausch mit den | |

Kollegen

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- weiblich, Berufsausbildung, Studium
- ordentlich und genau
- unterschiedliche berufliche Erfahrungen
- wenige Wochen Vorbereitungszeit
- im achten Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- hoher Arbeitsaufwand
- hohe Motivation
- zufällig in den Lehrerberuf wegen Arbeitslosigkeit eingestiegen

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Einbeziehung der Berufs- und Lebenserfahrung
- Unterstützung durch die Kollegen: Materialien, Unterrichtsvorbereitungen, Diskussion, Austausch über Stundenplan, Hospitationen
- Aneignung von Theorie im Selbststudium und in Weiterbildungen
- Nachahmen und Ausprobieren

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- nach der Quellenanalyse und dem Erschließen von Lösungsmöglichkeiten werden diese auf die eigene Person zugeschnitten, in der beruflichen Praxis angewendet, ausprobiert, reflektiert, verändert, wieder angewendet

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- umfangreiches Handlungsrepertoire aufgebaut
- spontaner und angemessener Einsatz in der Situation

Störungen im Prozess

- keine Störungen
- der Prozess befindet sich im achten Jahr und hatte damit außerdem die erforderliche Zeit, um ohne Störungen stattfinden zu können

Interview 25

Aufbereitung

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|-------------------------------------|--|--|
| | <i>Person</i> | |
| 6, 9, 13 20, 24 27, 40- 53 | männlich, 55 Jahre, verheiratet, 2 Kinder wenig beeinflussbar, freundlich Realschulabschluss, Abitur, Diplomingenieur für Elektrotechnik, berufliche Tätigkeit, Studium, weitere verschiedene berufliche Tätigkeiten | Berufserfahrung in der betrieblichen Ausbildung |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 60 64 96 55 40-55 | Eine Woche nach Einstellung Beginn der Lehrtätigkeit, keine Vorbereitungszeit Anstrengende Zeit im ersten Dienstjahr nach verschiedenen Tätigkeiten bei freien Bildungsträgern wegen Arbeitslosigkeit in Lehrerberuf eingestiegen | befristeter Arbeitsvertrag |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 81, 87 117 129 | Einbeziehung der beruflichen Vorerfahrung, Kontakte für neuestes Material genutzt Unterstützung von Kollegen, Vorbereitungen zur Verfügung gestellt und übernommen, Absprachen, gute Teamarbeit | Im IT-Bereich eingesetzt, aktueller Stand von besonderer Bedeutung |

| | | |
|----------|---|--|
| 181 | Vorgaben übernommen | |
| 196 | Verwendung von Prinzipien aus vorheriger | |
| 242, | Tätigkeit | |
| 166, | Grenzen werden erkannt, keine | |
| 326 | Lösungsmöglichkeit | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 347, | Momente von Unbewusstheit, entstanden aus der | |
| 359, | langjährigen vorherigen Berufspraxis, Erklärungen | |
| 362, | sind nicht möglich | |
| 385, | | |
| 389, 394 | | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgs- beurteilung</i> | |
| 161, | begrenzt Handlungsrepertoire aufgebaut (im | |
| 166, | Mittelpunkt stehen nur die fachlichen Fähigkeiten) | |
| 181, | | |
| 196, | | |
| 241, | | |
| 254, | Erfolg, weil Schüler gute Ergebnisse haben | |
| 280, | Vorteile aus der großen praktischen Erfahrung | |
| 326, 373 | | |
| 138, 381 | | |
| 150 | | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 496 | Noch keine Teilnahme an der pädagogischen Weiterbildung | |
| 507, 566 | wäre begleitend in Einstiegsphase gut gewesen Erwartung, dass in Fragen des Unterrichtsalltags Antworten gegeben werden | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- männlich, berufliche Ausbildung, Studium
- vielfältige berufliche Erfahrungen
- wenig beeinflussbar, freundlich
- eine Woche vor Beginn der Lehrtätigkeit eingestellt
- im ersten Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- da kaum Vorbereitungszeit hoher Situationsdruck
- Druck noch erhöht, da die Stelle zunächst als befristet gilt
- gute Motivation
- Erfahrung aus Tätigkeit bei freien Bildungsträgern, Lehrer wegen Arbeitslosigkeit

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Einbeziehung der umfangreichen Lebens- und Berufserfahrung
- Unterstützung durch die Kollegen: Unterrichtsmaterialien und Vorbereitungen, genaue Absprachen im Team
- immer wieder Rückgriff auf erworbene Arbeitsprinzipien

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- erworbene Arbeitsprinzipien werden nur in Ansätzen auf die Situation zugeschnitten, Ablehnung von Weiterentwicklung
- unkritische Nachahmung

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- begrenztes Handlungsrepertoire aufgebaut
- im Mittelpunkt steht das fachliche Wissen und das konnte erfolgreich vermittelt werden

Störungen im Prozess

Phase 3:

- berufliche Vorerfahrungen in der Lehrtätigkeit werden unangepasst übernommen

- Grenzen werden erkannt, Lösungsmöglichkeiten stehen nicht zur Verfügung

Phase 4:

- unkritische Übernahme von Lösungsstrategien, nicht weiterentwickelt und zugeschnitten auf eigene Lehrperson
- Ablehnung der Notwendigkeit von Weiterentwicklung eigener Arbeitsprinzipien

Interview 26

Aufbereitung

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|---|--|------------------|
| | <i>Person</i> | |
| 6, 9, 13 21 31, 49, 58, 73, 85, 90 139 | männlich, 47 Jahre, ledig, keine Kinder pünktlich, zuverlässig, ungeduldig Abitur, Studium, Bundeswehr, Studium beendet mit Diplom in Politikwissenschaften und Geschichte, verschiedene berufliche Tätigkeiten auch mit weiteren Weiterbildungen, Reserve in der Bundeswehr, Auslandspraktikum und Auslandseinsatz im zweiten Dienstjahr | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 127, 133 157 166 | Kurz vor Unterrichtsbeginn eingestellt, keine Vorbereitungszeit Situationsdruck nicht sehr hoch, berufliche Vorerfahrung aus Bundeswehr brachten Gelassenheit die ungenaue Zeiteinteilung wird als Belastung | |

| | | |
|--|--|---|
| 370, 386 | empfunden hoher Arbeitsaufwand, erste Zeit 80 Std./Woche, 2 Jahre hält die extreme Zeit an | |
| 90, 102 | wollte Lehrer werden wegen Arbeitslosigkeit und nach Thüringen kommen wegen geringem Ausländeranteil | |
| <i>Quellensuche und Reflexion</i> | | |
| 179, 467 | Unterstützung durch Kollegin, einziger Austausch mit Lehrern | |
| 225 | theoretische Grundkenntnisse der Erziehungswissenschaft werden als unnötig abgelehnt | Grundsätzliche Haltung, dass die Dinge selbst gemacht werden müssen, ohne dass dafür Gründe bestehen müssen |
| 256, 268 | Vorgaben aufgegriffen und weiterentwickelt | |
| 300 | Verlassen auf Wissen aus dem vorherigen Berufsleben | |
| 300 | feste Voreinstellungen aus der Bundeswehr, werden auf die schulische Praxis unverändert angewendet | |
| 348 | Hospitationen abgelehnt, würden keinen Wissenszuwachs bringen | |
| 375 | fertige Unterrichtsvorbereitungen für Lehrer würden die Arbeit vereinfachen | |
| 410 | Defizite erkannt, aber Fehlen von weiteren Lösungsansätzen | |
| <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | | |
| 472 | Probieren, bei Erfolg ausschließliche Beibehaltung der Veränderung | |
| 485 | grundsätzliche Position wird aber niemals infrage gestellt | |
| 656, 672 | Entscheidungen, ohne ihre Sinnhaftigkeit infrage zu stellen, wird grundsätzlich daran festgehalten | |

| | | |
|-------------------------|---|--|
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung</i> | |
| 187, 680, 725 198 | begrenzttes Handlungsrepertoire aufgebaut beruflicher Erfolg, weil beliebt bei den Schülern und Inhalt des Lehrplans konnte vermittelt werden, auch sind die Noten immer positiv hohe Fachkompetenz aus Studium | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 139 918, 934 951 | Weiterbildung nach einem halben Jahr, der Zeitpunkt war genau richtig, relevante Fragen waren da Niveau der Veranstaltung ist eine Zumutung | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- männlich, Abitur, Studium
- verschiedene berufliche Erfahrungen
- pünktlich, zuverlässig, ungeduldig
- im zweiten Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- wenige Tage Vorbereitungszeit
- eingeschränkte Motivation
- umfangreicher Arbeitsdruck
- wollte Lehrer werden wegen Arbeitslosigkeit und um nach Thüringen zu kommen

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Unterstützung durch eine Kollegin: organisatorische Unterstützung, Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt, begrenzter Austausch ausschließlich mit dieser Kollegin

- Einstellungen, Arbeitspraktiken aus vorherigen beruflichen Tätigkeit werden unangepasst angewendet

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- einmal gefasste Entschlüsse zu Vorgehensweise werden immer wieder angewendet, gleichbleibende Umsetzung, fehlende Reflexion lässt nur zu, dass Defizite erkannt werden, Ursachen werden grundsätzlich nicht hinterfragt

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- begrenztes Handlungsrepertoire aufgebaut
- erfolgreich, weil bei Schülern beliebt und gute Noten vergeben werden

Störungen im Prozess

Phase 1:

- feste Voreinstellungen vorhanden, die nie infrage gestellt werden

Phase 2:

- Motivation ist eingeschränkt, die „Motivatoren“ wirken sehr begrenzt

Phase 3:

- als Quelle werden nur eigene berufliche Vorkenntnisse und Erfahrungen akzeptiert
- daher wird grundsätzlich eine weitere Suche nach Lösungsansätzen blockiert

Phase 4:

- eine einmal gefasste Lösungsstrategie wird immer wieder kritiklos angewendet
- fehlende Reflexion in und über die Handlung, auch wenn Defizite durchaus selbst bewusst sind

Interview 27**Aufbereitung**

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|---|---|--|
| | <i>Person</i> | |
| 6, 9, 13 30, 25, 26 35, 36 | weiblich, 29 Jahre, ledig, keine Kinder zurückhaltend, freundlich, zu ruhig Realschulabschluss, Abitur, Studium der Umweltpädagogik, berufliche Tätigkeit | wenig berufliche Erfahrung |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 83 140 432, 143, 161 72, 59-64 | Zwei Wochen vor Unterrichtsbeginn eingestellt, keine Vorbereitungszeit hoher Vorbereitungsaufwand, hoher Situationsdruck, Arbeit bis in die Nacht, dauert ca. 2 Jahre familiäre Empfehlung veranlasste, Lehrer zu werden Lehrer und Dozenten haben positiven Eindruck hinterlassen und wirken als Vorbild | Im ersten Dienstjahr, befristeter Vertrag für anderthalb Jahre |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 107 102 113, 335, 422,485, 500 174, 199 | Erinnerung an eigene Schulzeit Bezug nehmend auf eigene Erziehung intensives Literaturstudium, Erkennen von Wissenslücken und Fehlen von Handlungsrepertoire, Arbeit an ihnen Zugehen auf Kollegen, reger Austausch, Mentor, der auch reflektiert, wurde vermisst keine Hospitationen aus Zeitmangel | |

| | | |
|---|---|--|
| 268 | Vergleich mit der Arbeit anderer Weiterbildung | |
| 304 | Einbeziehung von Erfahrung | |
| 327 | Rückbesinnung auf Studienzeit | |
| 367, 390 770-786 | Reflektieren wird versucht nach den Ereignissen und Lösungssuche, mitunter erfolglos | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 408, 510, 518, 586, 712 | Intensives Beobachten, Probieren beginnt, Anpassung an Situation durch Veränderung des Verhaltens bahnt sich an Probieren als problematisch erkannt, Schüler sind damit Testpersonen | Prozess erschwert durch Fehlen eines Mentors |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgs- beurteilung</i> | |
| 231, 256, 280, 290, 355, 405, 485, 500, 586, 620, 646, 677, 786 205 236 | Handlungsrepertoire beginnt sich aufzubauen, Lücken werden deutlich, an ihnen wird gearbeitet, Lösungswege zeigen sich aber noch nicht beruflicher Erfolg braucht noch einige Zeit, Lernprozess noch nicht weit genug hohe fachliche Kompetenz, weil gute Ausbildung an der Universität | |

| | | |
|-----|--|--|
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 830 | nicht vorgesehen, da befristeter Vertrag | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- weiblich, berufliche Ausbildung, Studium
- zurückhaltend, freundlich, zu ruhig
- zwei Wochen vor Unterrichtsbeginn eingestellt
- im zweiten Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- fehlende Vorbereitungszeit führte zu hohem Arbeitsaufwand und -druck
- hohe Motivation, auch weil die Stelle zunächst befristet ist
- Vorbild der Mutter und Lehrer veranlassten diesen Weg

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Erinnerung an eigene Schulzeit, Einbeziehung von Erfahrungen aus der Studienzeit
- intensives Literaturstudium, weil Lücken erkannt
- Zugehen auf Kollegen, reger Austausch, Reflexion auch mit einem Mentor vermisst
- Hospitationen vermisst
- Vergleich mit Arbeit anderer
- Weiterbildungen
- intensives Reflektieren nach unbewältigten Ereignissen

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- nach der Suche nach Lösungsansätzen werden diese nun probiert, reflektiert im Nachhinein und versucht, sie anzupassen

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- Handlungsrepertoire beginnt sich aufzubauen, stockender Prozess, im Moment in

Ansätzen vorhanden

Störungen im Prozess

Phase 3:

- intensive Quellensuche begrenzt durch fehlende Zugänglichkeit (Hospitationen)

Phase 4:

- die erkannten Lösungsmöglichkeiten werden umzusetzen versucht, Probleme bei der Übertragung von Möglichkeiten in Handlung
- fehlende Reflexion über die Handlung mit einem Mentor erschwert zusätzlich die Umsetzung in angemessene Handlung

Interview 28

Aufbereitung

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|-------------------------------------|--|--|
| | <i>Person</i> | |
| 6, 9, 12 26, 27 34, 38, 39 | männlich, 42 Jahre, verheiratet, 1 Kind gerecht, gutes Einfühlungsvermögen Realschulabschluss, Berufsausbildung, Fachhochschulreife, Betriebswirt, berufliche Erfahrung im vierten Dienstjahr | kurze Erfahrung in der Erwachsenen- bildung, wollte schon länger Lehrer werden |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 145 | fünf Tage von Bewerbung über Einstellung und Einstieg | |

| | | |
|--|--|--|
| 171, 184 191 73-80 | hoher Arbeitsaufwand, Dauerdruck, hoher Situationsdruck, dauert bis in das 2. Jahr hinein wollte nach Studium direkt Lehrer werden, konnte keine Stelle bekommen, erst nach mehrjähriger beruflicher Tätigkeit | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 205 276 327- 335, 476 353, 410, 432 376, 448 1121 | Unterstützung von Kollegen mit Material und Unterrichtsvorbereitungen, Mentor wurde vermisst Erfahrungen werden gemacht und Handlung dann bewertet Besinnung auf eigene Schulzeit, wird benutzt, um weitere Kenntnisse nicht erwerben zu müssen Lücken in eigenem Repertoire werden erkannt, aber nicht an ihnen gearbeitet, weitere Quellen sind nicht bekannt kein intensiver Austausch mit Kollegen Zeitmangel wegen hohem Arbeitsaufwand verhindert weitere Quellensuche | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 555, 565, 568, 890 574 579- 604, 791 | Probieren, Anpassung der Handlung und eventuell weitere Modifizierung Experimentieren Reaktionen in der Situation gelingen nicht, Veränderung nur im Nachhinein nach erfolgter Reflexion möglich, aber oft abgelehnt, weil Situation wieder anders ist | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgsbeurteilung</i> | |
| | beruflicher Erfolg, weil Schüler positive Rückmeldung geben | |

| | | |
|---|---|--|
| 246 261, 266, 291, 324, 327, 353, 410, 426, 470, 535, 564, 599, 771, 784, 807, 853, 930, 981 | Vorteile durch praktische Erfahrungen Handlungsrepertoire aufgebaut | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 1165 1181 1200 | im zweiten Dienstjahr teilgenommen Erwartung, eine Unterstützung für den Einstieg zu bekommen, wurde nicht erfüllt zu Beginn oder/und vor dem Einstieg ist der passende Zeitpunkt | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- männlich, Berufsausbildung, Studium
- vielfältige berufliche Erfahrungen

- gerecht, gutes Einfühlungsvermögen
- fünf Tage vor Unterrichtsbeginn eingestellt
- im vierten Dienstjahr

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- hoher Arbeitsaufwand und Dauerdruck
- eingeschränkte Motivation
- wollte nach Studium gern Lehrer werden

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Erinnerung an eigene Schulzeit
- Unterstützung von Kollegen mit Material und Unterrichtsvorbereitungen
- Austausch mit Kollegen begrenzt

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- unter Einbeziehung der eigenen Schulerfahrungen und Beobachtungen wird Lösung umgesetzt, reflektiert im Nachhinein, modifiziert und angepasst

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- begrenztes Handlungsrepertoire angeeignet

Störungen im Prozess

Phase 2:

- „Motivatoren“ wirken eingeschränkt, daher nur begrenzte Motivation aufgebaut

Phase 3:

- Quellen sind nicht bekannt, werden auch nicht gesucht, durch den hohen Arbeitsaufwand besteht Zeitmangel

Phase 4:

- die Begrenztheit der Lösungsmöglichkeiten begrenzt auch die Umsetzungsvarianten

- Reflexion über die Handlung im Nachhinein, Schlüsse über Veränderungen fallen schwer, Lösungsmöglichkeiten fehlen, spontane Reaktionen können sich nicht herausbilden

Interview 29

Aufbereitung

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|---|---|---|
| | <i>Person</i> | |
| 6, 9 24, 28 34, 74 79, 85 92 159 | männlich, 43 Jahre, verheiratet, 1 Kind wissbegierig, aufbrausend, pedantisch Realschulabschluss, Abitur, Berufsausbildung, Studium bei der NVA, Maschinenbauingenieur, berufliche Tätigkeit bei NVA und Bundeswehr, Umschulung, berufliche Tätigkeit im fünften Dienstjahr | an einer privaten Berufsschule mit staatlicher Anerkennung |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 145 212, 230 217 206 102 | drei Wochen von Unterrichtsbeginn eingestellt hoher Arbeitsaufwand, hoher Situationsdruck, 60 Std. pro Woche aber aus vorheriger Tätigkeit gewöhnt, höherer psychischer Druck wegen Arbeitslosigkeit Lehrberuf ausgewählt | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 236, 294, 460 244, 460 | gute Unterstützung durch Kollegen, kamen Mentoren gleich Gespräche mit der Ehefrau Nachmachen | Ehefrau ist Grundschullehrerin |

| | | |
|----------|--|--|
| 304 | Erinnerung an eigene Schulzeit | |
| 321 | genaues Beobachten und Schlussfolgern, | |
| 341, | Diskussion | |
| 490, | Literaturstudium, Umsetzung in | |
| 503 | Handlungsrepertoire fällt schwer, | |
| 432, 434 | Lösungsmöglichkeiten zeigen sich nicht | |
| | intensives Nachdenken und Einstellung auf die | |
| 454 | Schüler | |
| 687, | | |
| 697, | | |
| 836-850 | | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 364, | Beobachtung, Probieren, Anpassung, Reflexion | |
| 374, | | |
| 600, | | |
| 768, | Experimentieren, Integration in das Repertoire | |
| 780 | oder Verwerfen | |
| 380 | Austausch mit Kollegen darüber, Ursachensuche | |
| | Momente von Unbewusstheit, Begründungen | |
| 385 | können aber nicht gegeben werden | |
| 401, 585 | Reaktion in der Situation fällt schwer | |
| 677 | | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgs- beurteilung</i> | |
| 298, | Handlungsrepertoire aufgebaut | |
| 330, | | |
| 340, | | |
| 380, | | |
| 464, | | |
| 520, | | |

| | | |
|---|--|--|
| 386, 679, 690, 719, 749, 769, 819, 258 | beruflicher Erfolg, weil viele Schüler ihre Ausbildung geschafft haben Vorteile aus der beruflichen Tätigkeit | |
| 271 | | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 420 | Teilnahme angestrebt, leider noch nicht möglich geworden | |
| 975-979 | in begleitender Form wäre die Veranstaltung am besten, relevante Fragen sind dann bekannt | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- männlich, Berufsausbildung, Studium
- umfangreiche berufliche Erfahrungen
- wissbegierig, aufbrausend, pedantisch
- im fünften Dienstjahr
- drei Wochen vor Unterrichtsbeginn eingestellt

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- großer Arbeitsaufwand, hoher Situationsdruck
- gute Motivation
- Lehrertätigkeit wegen Arbeitslosigkeit

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- umfangreiche Unterstützung durch erfahrenen Kollegen, Hospitationen, Austausch, gemeinsame Reflexionen
- Erinnerung an eigene Schulzeit
- Literaturstudium
- Austausch mit Ehefrau (Grundschullehrerin)
- Beobachten und Reflektieren über Schulereignisse

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- gefundene Lösungsmöglichkeiten werden probiert, getestet, angepasst, verändert
- dabei ist die Reflexion das wichtigste Hilfsmittel
- findet allein und auch im Austausch mit Fachpersonen statt

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- erforderliches Handlungsrepertoire aufgebaut
- erfolgreiche Tätigkeit, weil viele Schüler ihren Abschluss finden

Störungen im Prozess

Phase 4:

- Probleme in der Umsetzung von Möglichkeiten in Handlung
- die spontane und unbewusste Anwendung der treffenden Lösungsmöglichkeit ist noch nicht umfangreich ausgebildet

Interview 30

Aufbereitung

| Zeile | Merkmal | Bemerkung |
|--------------|----------------|------------------|
| | <i>Person</i> | |

| | | |
|--|---|--|
| 7, 10, 16 23, 25 33-35, 53 | weiblich, 40 Jahre, verheiratet, 1 Kind ruhig, besonnen, kontaktfreudig, experimentierfreudig Abitur, Berufsausbildung, berufliche Tätigkeit, Betriebswirtin, berufliche Tätigkeit im dritten Dienstjahr | |
| | <i>Einstiegsphase und Situationsdruck</i> | |
| 58 85, 86, 51-52 45 | Einstellung zu Schuljahresbeginn, keine Vorbereitungszeit, 1 Jahr Dauerdruck hoher Arbeitsaufwand, hoher Situationsdruck Lehrer wegen Arbeitslosigkeit und aus familiären Gründen geworden, Arbeit liegt ihr aber | |
| | <i>Quellensuche und Reflexion</i> | |
| 100, 151 92-93 123 139, 188, 212 170, 193 | Unterstützung durch Kollegen, viele Fragen gestellt Hospitationen, Austausch, Beobachtung, Diskussionen Nachahmen Literaturstudium intensive Kommunikation, Empathie | |
| | <i>Entscheidung, Umsetzung und Reflexion</i> | |
| 138- 141, 213 175 | Probieren, Experimentieren, Veränderung im Repertoire, Anpassung unbewusste Reaktionen, können im Nachhinein begründet werden | |
| | <i>Handlungsrepertoire, Unbewusstheit und Erfolgs- beurteilung</i> | |
| 130, 141, 147, | Handlungsrepertoire aufgebaut | |

| | | |
|-------------------------------------|--|--|
| 160, 190, 214, 239, 110 | hohe fachliche Kompetenz durch berufliche Praxis beruflicher Erfolg, weil andere Kollegen und Schüler positive Rückmeldung geben | |
| | <i>Pädagogische Qualifikation</i> | |
| 238 284 289 | Teilnahme erfolgt erst noch, kommt aber nun recht spät Hilfestellung in konkreten Situationen | |

Prozessdarstellung

Phase 1: Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein

- weiblich, Berufsausbildung, Studium
- berufliche Erfahrungen
- ruhig, besonnen, kontaktfreudig, experimentierfreudig
- im dritten Dienstjahr
- Einstellung direkt zu Schuljahresbeginn

Phase 2: Problemsituation wird erkannt

- keine Vorbereitungszeit, hoher Arbeitsaufwand, hoher Situationsdruck
- hohe Motivation
- Lehrtätigkeit wegen Arbeitslosigkeit und aus familiären Gründen, wird aber als die geeignete berufliche Tätigkeit betrachtet

Phase 3: aktive Suche nach Lösung beginnt

- Unterstützung durch Kollegen
- intensives Nachfragen, Hospitationen, gemeinsame Auswertung, Diskussionen
- Literaturstudium, Kommunikation darüber

Phase 4: Entscheidung für Lösung/Umsetzung

- Aufgreifen der erarbeiteten Lösungsmöglichkeiten, Ausprobieren, Experimentieren, spontane Anpassung an die Situation, Reflexion

Ergebnis: Aufbau von Handlungsrepertoire

- umfangreiches Handlungsrepertoire aufgebaut
- Erfolg, weil positive Rückmeldung

Störungen im Prozess

- keine Störungen im Prozess

7.2 Prozessdarstellung

7.2.1 Phasendarstellung des Lernprozesses der Direkteinsteiger

7.2.1.1 *Phase 1* „**Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein**“

Die Aneignung der Handlungskompetenzen eines Lehrenden - insbesondere in der Situation als Direkteinsteiger - stellt sich als ein Prozess dar, der in mehrere Phasen unterschieden werden kann. Diese Phasen treten bei allen Direkteinsteigern auf, laufen sowohl nacheinander als auch parallel ab.

Der Direkteinsteiger tritt unmittelbar mit seiner Tätigkeit als Lehrer in die Herausforderungssituation ein. Die Situation stellt sich als Herausforderung dar, weil ihm die Vorkenntnisse dieser beruflichen Tätigkeit fehlen und die Handlungserfordernisse unmittelbar mit ihrer Gesamtheit und ohne nennenswerte Vorbereitung auf ihn einwirken.

Die vermeintliche Vorbereitungszeit betrug von keinem Tag bis zu 8 Wochen, wobei nur zwei Direkteinsteiger in dieser Zeit die zu unterrichtenden Fächer genannt

bekamen, alle anderen erfuhren sie wenige Tage vor Beginn ihrer Tätigkeit. Allerdings stellt das Wissen um den Unterrichtseinsatz wenig Ansatz für eine Vorbereitung dar, weil erst die unmittelbare Situation die Anforderungen klar werden ließen (Interview 20). Daraus ergibt sich für siebenundzwanzig Direkteinsteiger ein außerordentlicher Anforderungsdruck, dem sie mit hohem Arbeitsaufwand zu begegnen versuchen. Alle siebenundzwanzig sprechen von einer sehr anstrengenden Zeit, großer Belastung, Konflikten mit der Familie und intensiver Vorbereitungszeit bis in die Nacht hinein. Diese außerordentliche Zeit hielt bei allen zwischen einem und zwei Jahren an. Zwei von den drei nicht einbezogenen Direkteinsteigern (Interview Nr. 23 und 25) konnten auf eine umfangreiche Berufserfahrung im Bildungsbereich zurückgreifen und diese erlaubte ihnen einen weitaus leichteren Einstieg. Der Direkteinsteiger aus Interview 7 zeichnet sich einerseits durch hohe Arbeitsbelastung aus vorherigen Tätigkeiten aus, die ihn den Druck nicht so stark empfinden lassen und ist sich andererseits noch wenig klar darüber, welche Anforderung der Lehrerberuf an ihn stellt.

Die *Phase 1* ist auch dadurch gekennzeichnet, dass die Direkteinsteiger Lebenserfahrung und berufliche Praxis mitbringen. Neunundzwanzig Direkteinsteiger bestätigen, dass sie insbesondere mit ihrem Wissen aus der beruflichen Praxis ihre Schüler überzeugen können und sich den anderen Kollegen gegenüber im Vorteil empfinden. Allerdings erlauben die Praxiserfahrungen den Direkteinsteigern keine Rückschlüsse über methodisches Vorgehen im Unterricht, vielmehr befinden sie sich nach ihrem Einstieg in einem längeren Prozess der Suche.

Ein Direkteinsteiger (Interview Nr. 20) stellt fest, dass sich ihm die Praxiserfahrung für den Unterricht als nicht nützlich erweist. Dies ist darauf zurückzuführen, dass er unterrichtlich nicht entsprechend den Praxiserfahrungen eingesetzt ist.

Die Lebenserfahrung wird in erzieherischen Momenten, in der Beratung und Förderung von Schülern herangezogen und zeigt einen gewissen Grad an vorhandener Empathie.

Berufliche Praxis sowie Lebenserfahrung ermöglichen den Direkteinsteigern, die

erste unmittelbare Einstiegssituation zu überstehen und Zeit für einen weiteren Lernprozess zu gewinnen.

Aus den Interviews Nr. 6, 8, 14, 19, 21, 22 und 29 geht hervor, dass sich diese Direkteinsteiger ein *erforderliches Handlungsrepertoire* angeeignet haben und aus den Interviews Nr. 23, 24 und 30 wird deutlich, dass diese über ein umfangreiches Handlungsrepertoire verfügen.⁴³⁸ Diese Interviewpartner schätzen für sich ein, dass sie sich durch Freundlichkeit, Konsequenz, Zuverlässigkeit, Belastbarkeit, Toleranz, Engagement, Zurückhaltung, Gerechtigkeit, Großzügigkeit, Kompetenz, Souveränität, Motivation, Genauigkeit und Wissbegierde auszeichnen.

Die Direkteinsteiger der Interviews Nr. 1, 2, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 16, 18, 20, 25, 26, und 28 erreichten ein *begrenzttes Handlungsrepertoire* und die der Interviews Nr. 7, 10, 17 und 27 erreichten ein *in Ansätzen vorhandenes Handlungsrepertoire*. Den Selbstlernprozess behindert haben negative Eigenschaften, die von diesen Direkteinsteigern eingeschätzt wurden und mit Inkonsequenz, Arroganz, Unbeeinflussbarkeit und Ungeduld benannt wurden.

Zugeordnete Eigenschaften stellen nur einen Hinweis für ihre Rolle im Lernprozess der Direkteinsteiger dar, zumal weitere genannte negative Eigenschaften offensichtlich keine entscheidende Behinderung des Lernprozesses verursachten. Auch wurden die Eigenschaften von den Befragten selbst eingeschätzt und stehen nicht für eine vollständige Nennung.

Auffallend allerdings ist eine Eigenschaft, die mit Unbeeinflussbarkeit im Interview Nr. 25 genannt wird, in ähnlicher aber unbenannter Form in weiteren Interviews sichtbar wird und sich in einer gewissen Intoleranz Neuem gegenüber, dem Festhalten an vorgefertigten Prinzipien und Erfahrungen sowie fehlender Offenheit äußert. Diese Eigenschaft tritt auch in den Interviews Nr. 1, 2, 4, 5, 9 und 26 auf und wird hier hervorgehoben, weil sie jeglichen weiteren Lernprozess von Anbeginn an behindert bzw. gar zum Erliegen bringt.

438 Vgl. Kapitel 7.4 1 Aufbau von Handlungsrepertoire, S. 281.

7.2.1.2 Phase 2 „Problemsituation wird erkannt“

Die ungewöhnliche berufliche Einstiegssituation erzeugt ein intensives Erleben der Defizite von Handlungsmöglichkeiten und dadurch einen hohen Anforderungs- bzw. Situationsdruck, der bei siebenundzwanzig Direkteinsteigern deutlich wird. Die gespürten Defizite lösen Handlungen zur Bewältigung aus und werden durch eine entsprechende Motivation vorangetrieben. Dabei verhält sich die Motivation wie ein Motor, der den Prozess in Bewegung setzt und vorantreibt. Einzelne Elemente bauen dabei die Motivation auf, erhalten und begünstigen sie („Motivatoren“)⁴³⁹. Es ergibt sich, dass die Wirkung relevanter „Motivatoren“ zu einer differenzierten Herausbildung unterschiedlicher Motivationslagen führt.⁴⁴⁰ Vergleicht man diese dann mit dem Erfolg des Lernprozesses der Direkteinsteiger, wird ihre Bedeutung deutlich. Sie übernimmt eine erfolgsentscheidende Funktion: Für neunundzwanzig Interviews gilt, dass sich die Motivationslagen dem entwickelten Handlungsrepertoire zuordnen lassen.⁴⁴¹

Mit *eingeschränkter Motivation* erreichen neun Direkteinsteiger (Interviews Nr. 2, 4, 5, 12, 13, 16, 18, 26 und 28) ein *begrenzt*es Handlungsrepertoire⁴⁴² und vier Direkteinsteiger (Interviews Nr. 7, 10, 15, 17) ein *Handlungsrepertoire in Ansätzen*. Zu einem darüber hinausgehenden Erfolg gelangt mit dieser Motivationslage kein Direkteinsteiger.

Über eine *gute Motivation* verfügen dreizehn Direkteinsteiger, wobei ein *begrenzt*es Repertoire von sechs Direkteinsteigern (Interviews Nr. 1, 2, 9, 11, 20, 25) erreicht wird, sechs Direkteinsteiger (Interviews Nr. 6, 8, 14, 21, 22 und 29) ein *erforderliches*

439 Vgl. Kapitel 4.5.4 Bedeutung von Motivation für den Lehrerlernprozess, S. 116.

440 Vgl. Kapitel 6.3.5.3 Ausprägung von Motivation, S. 155.

441 Die im Kapitel 4.5.4 S. 116 dargestellten Motivatoren wurden für alle Direkteinsteiger überprüft. Dabei konnten eine eingeschränkte, eine gute und eine hohe Motivation unterschieden bzw. nachgewiesen werden. Für Interview Nr. 2, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 26 und 28 erfolgt im Kapitel 7.3.2.2 Störungen in Phase 2, S. 268 die Darstellung im Zusammenhang mit Störungen im Lernprozess. Die Überprüfung für Interview Nr. 1, 3, 6, 8, 9, 11, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29 und 30 ist in Anlage 5 Überprüfung der Motivatoren, S. 363 hinterlegt.

Handlungsrepertoire erzielen und ein Direkteinsteiger (Interview Nr. 23) über ein *umfangreiches Repertoire* verfügt. In der mittleren Motivationslage werden auch die mittleren Ergebnisse des Handlungsrepertoires erzielt.

Über eine *hohe Motivation* erreicht ein Direkteinsteiger (Interview Nr. 19) ein *erforderliches Handlungsrepertoire*, zwei Direkteinsteiger (Interviews Nr. 24 und 30) eignen sich ein *umfangreiches Repertoire* an und ein Direkteinsteiger (Interview Nr. 27) erzielt trotz *hoher Motivationslage* nur in *Ansätzen ein Handlungsrepertoire*.

Nur dieses zuletzt genannte Interview bestätigt nicht den direkten Zusammenhang zwischen Motivationslage und Lernergebnis. Hohe Motivation führt deutlich zu einem erfolgreicherem Lernprozess

Das Ergebnis (*Handlungsrepertoire nur in Ansätzen bei hoher Motivationslage*) im Interview Nr. 27⁴⁴³ könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich der Direkteinsteiger erst relativ kurze Zeit in diesem Lernprozess befindet (er befindet sich im zweiten Dienstjahr) und weitere Erfahrungen sammeln muss. Allerdings könnte dieses Ergebnis auch darauf deuten, dass sich dieser Direkteinsteiger nur begrenzt das Handlungsrepertoires eines Lehrers aneignen kann. Darauf deuten auch die außerordentlich umfangreichen Bemühungen der *Phase 3*, die nicht von Erfolg gekrönt sind. Zusätzlich ergänzen die von ihm genannten Eigenschaften (zurückhaltend, zu ruhig) diese mögliche Annahme.

7.2.1.3 Phase 3 „aktive Suche nach Lösung beginnt“

Getrieben von einer entsprechenden Motivation und hohem Arbeits- und Situationsdruck sucht der Direkteinsteiger Lösungsmöglichkeiten. Er greift auf berufliche Erfahrungen, Schulerinnerungen und Lebenserfahrung zurück. Diese erscheinen unmittelbar als zu kurz und er erschließt weitere Quellen: Austausch und Hilfestellung mit und von Kollegen sowie Fachpersonen in seinem Umfeld, Nachahmen zur Verfügung gestellter Lösungsstrategien, reflektierte und

442 Vgl. 7.4.1 Aufbau von Handlungsrepertoire, S. 281.

443 Vgl. Kapitel 7.1 Auswertung der Interviews, Interview Nr. 27, S. 243.

gegenseitige Hospitationen, Studium von Fachliteratur sowie Besuch von Weiterbildungen. Außerdem entwickelt er aus seinen eigenen Unterrichtserfahrungen durch Probieren, Reflektieren, Veränderung und Anpassung weitere Handlungsmöglichkeiten. Die erfolgreichen Lernprozesse lassen alle genannten Quellen zu und zeichnen sich durch ihre vielfältige Verwendung aus. Allerdings können sich ein *umfangreiches Repertoire* nur drei Direkteinsteiger (Interviews Nr. 23, 24, 30) aneignen, die neben der umfangreichen Verwendung genannter Quellen auch den intensiven Austausch mit anderen Lehrpersonen pflegen. Der Kontakt mit diesen erhält auch die erforderliche Motivationslage, weil so der „Motivator“ sozialer Kontakt mit Rückmeldungsmöglichkeit wirken kann und die gute bzw. hohe Motivation erhält. Fehlt diese Quelle, und das fällt nur bei dieser auf, ist das Ergebnis nicht mehr so positiv und erreicht maximal *erforderliches Handlungsrepertoire*.

Bei der Betrachtung der weniger erfolgreich verlaufenen Lernprozesse (*Handlungsrepertoire nur in Ansätzen bzw. begrenztes Repertoire angeeignet*, Interviews Nr. 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 25, 26, 27 und 28) fehlen die Quelle Hospitationen und damit der entsprechende Austausch über die relevanten Unterrichtssituationen mit anderen Lehrpersonen. Nur in den Interviews Nr. 5, 10, 11, 12, 17, 18, 20 und 25 werden Hospitationen im geringen Umfang genannt, ihnen folgt aber weder Reflexion noch intensiver Austausch, mehrmals werden sie als sinnvolle Quelle abgelehnt und die selbstständige Suche nach der zur Lehrperson passenden Handlungsweise bevorzugt (Interviews Nr. 4, 9, 13 und 18).

Es zeigt sich deutlich, dass die Quelle Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und der Austausch mit ihnen einen besonderen Stellenwert hat. Alle weniger erfolgreich verlaufenen Lernprozesse (20) weisen entsprechende Defizite auf, selbst die erfolgreicher verlaufenen Lernprozesse, die ein *erforderliches Handlungsrepertoire* (7) zum Ergebnis haben, weisen in vier Fällen entweder Hospitationen oder regen und intensiven Austausch mit Kollegen auf.

Die Suche nach Handlungsrepertoire gestaltet sich umso erfolgreicher, je intensiver der Direkteinsteiger mit seinem Umfeld kommuniziert. Die Tätigkeit des Lehrers erfordert in vielfältiger Weise die Zusammenarbeit aller Lehrpersonen und stellt eine

wesentliche Grundlage der erfolgreichen Arbeit einer Schule in einem Bildungsgang dar. Umso erstaunlicher die Ergebnisse der Befragung, wäre doch zu erwarten gewesen, dass erfahrene Lehrpersonen die Kommunikation mit Direkteinsteigern vorantreiben würden. Hier lässt sich nur ihre Überforderung vermuten.

7.2.1.4 Phase 4 „**Entscheidung für Lösung/Umsetzung**“

Die nun zu nennende Phase steht in enger Verbindung mit vorhergehender Phase, denn beide bedingen sich und laufen gleichzeitig, mehrmals und parallel ab: Der bestehende Umsetzungszwang beeinflusst die Suche der Lösungsmöglichkeiten in der Phase 3, diese werden wiederum sofort auf ihre Tauglichkeit in Phase 4 überprüft und lösen eine weitere Suche nach Handlungsrepertoire in Phase 3 aus. In parallel laufenden Prozessen findet ein ständiger Abgleich zwischen Lösungsmöglichkeit/Quelle (Theorie) über deren Einsatz/Handlung (Praxis) statt. Dabei entscheidet nur der erfolgreiche Einsatz, ob diese Theorie nach ihrer Erprobung in das Repertoire aufgenommen wird. Die entscheidende Größe zur Feststellung des Erfolges ist die Reflexion, die zunächst nach der Handlung erfolgt, später, nach entwickelter Routine in verschiedenen wiederkehrenden Tätigkeiten, direkt in der Handlung stattfinden kann. Dabei entwickelt sich ein im Umfang ständig zunehmendes Handlungsrepertoire, das aber nicht davon abhängig ist, ob die Reflexion in oder nach der Handlung stattgefunden hat. Allerdings erkennt man den Fortschritt des Handlungsaufbaus an der Möglichkeit der Reflexion in der Situation, denn sie zeigt, dass vorhandenes Repertoire den Spielraum für die Reflexion zu diesem Zeitpunkt erlaubt. Momente der Unbewusstheit zielen eher darauf, dass sich die Lehrperson der Reflexion selbst nicht bewusst ist, sie aber durchführt, um aus mehreren an dieser Stelle nun bereits in größerer Vielzahl zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten auszuwählen und zur richtigen Entscheidung zu gelangen. Der erfolgreiche Aufbau von Handlungsrepertoire lässt sich also an Reflexion in der Handlung und Momenten der Unbewusstheit erkennen.

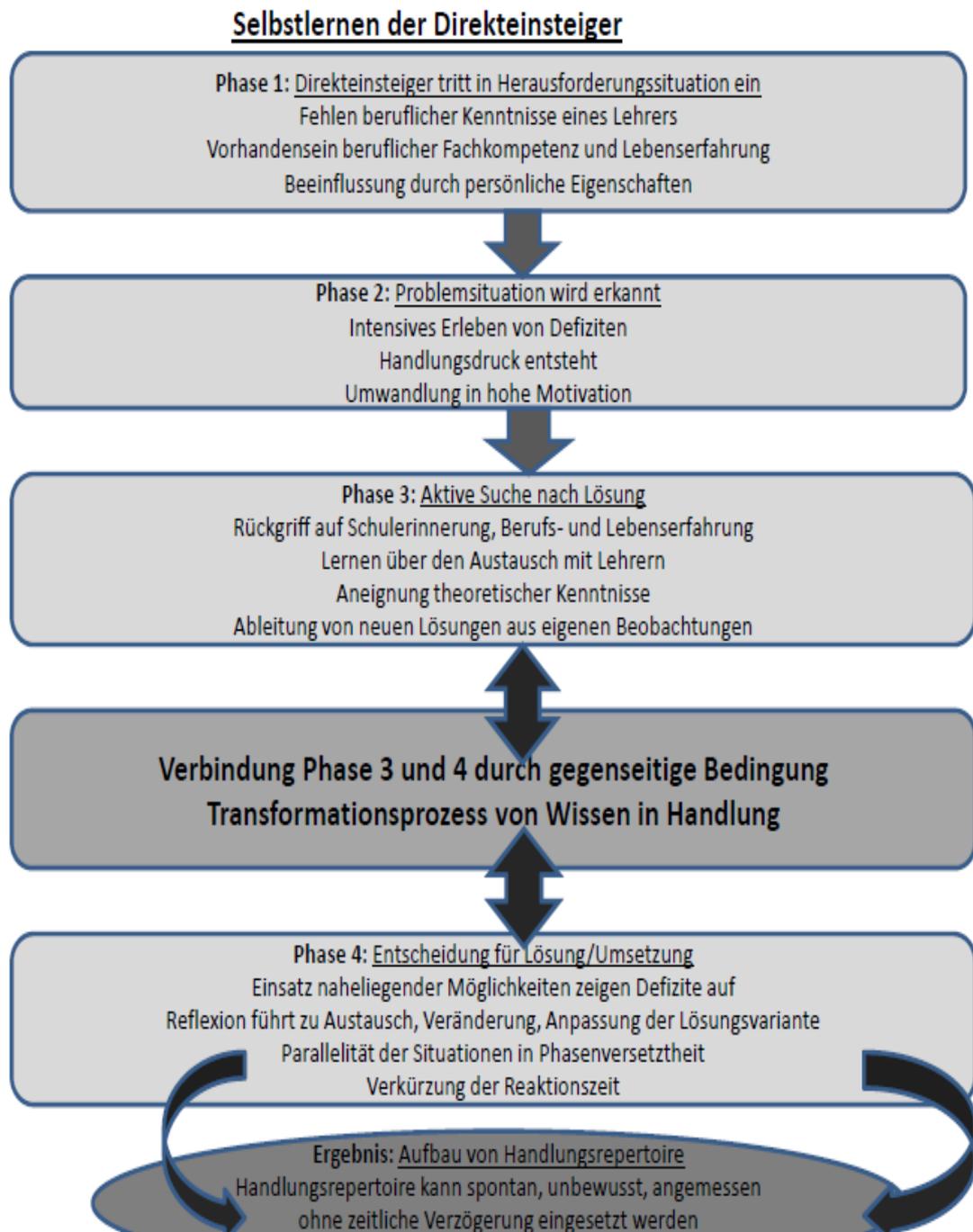
In den Interviews Nr. 23, 24 und 30, die ein *umfangreiches Handlungsrepertoire* nachweisen, sind spontane und aus dem Gefühl heraus kommende Reaktionen, das Schöpfen aus einem reichhaltigen Erfahrungsschatz, spontane Anpassung an die

Situation genauso vorhanden wie eine spätere Überprüfung und ein veränderter Einsatz nach einer Reflexion. Gegebenenfalls sind die Lehrpersonen auch in der Lage, entsprechende Handlungen im Nachhinein zu begründen (Begründungswissen vorhanden).

Die als weniger erfolgreich geltenden Interviews (Nr. 7, 10, 15, 17 und 27, *Handlungsrepertoire nur in Ansätzen* erworben) sind gekennzeichnet von fehlender Reflexion jeder Art; dem Fehlen von Handlungsmöglichkeiten und der Akzeptanz dieser Situation; erfolglos verlaufender Handlungsversuche, die mit Ratlosigkeit enden und dabei auf fehlende Reflexionsfähigkeit hinweisen; dem Festhalten an eingefahrenen Verhaltensmustern, die ebenfalls von fehlender Reflexionsfähigkeit zeugen, denn sie würde die Erfolglosigkeit dieser Muster aufdecken und zur Veränderung führen. Außerdem tritt in einem Interview eine intensive Reflexion auf, die aber nicht in eine erfolgreiche Handlung mündet. Diese Feststellung bezieht sich auf oben bereits hervorgehobenes Interview Nr. 27. Auch hier deutet beschriebener Umstand darauf, dass intensive Reflexion nicht umgesetzt werden kann und eine persönlich geringere Eignung für die Tätigkeit einer Lehrperson vorliegen könnte. Gleichzeitig wird deutlich, dass eine Umsetzung von ausgewählter Theorie/Quelle, die anschließend durch Reflexion überprüft wurde und für die nächste Situation modifiziert wurde und umgesetzt wird in Handlung/Praxis nicht erfolgreich sein muss. Erst vielmalige Vorgänge dieser Art erlauben es der Lehrperson, ihr Handlungsverhalten exakt auf die Situation anzupassen und dafür bedarf es einer entsprechenden Disposition dieser Person, die in Interesse an der und Verständnis für die Situation und entsprechender Empathie zu erkennen ist.

In Zusammenführung der Beschreibung des Lernprozesses der Direkteinsteiger erfolgt nun eine graphische Darstellung.

7.2.2 Graphische Darstellung des Lernens der Direkteinsteiger

Abbildung 8a: Selbstlernprozess von Direkteinsteigern⁴⁴⁴

⁴⁴⁴ Vgl. Fortsetzung und Ergänzung der schematischen Darstellung durch Abbildung 8b S. 277, Abbildung 8c 283 und Abbildung 8d S. 293.

7.3 Störungen im Prozess

7.3.1 Störungsarten- und Häufigkeiten in den Phasen

| Phase | Störung | Anzahl / Interviewnummer |
|---------|--|--|
| Phase 1 | <ul style="list-style-type: none"> - vorherige berufliche Tätigkeit sowie Ablehnung gegenüber Schule und Lehrern führt zu einer festen Einstellungen, die weitere Quellensuche stark behindern - fehlende berufliche - und Lebenserfahrung führen zu großer Unsicherheit | <p>7/1, 2, 4, 5, 7, 9, 26</p> <p>1/15</p> |
| Phase 2 | <ul style="list-style-type: none"> - eingeschränkte Motivation, nur wenige „Motivatoren“ wirken, - Ablehnung von Schule und Lehrern, unklare Einstellung zur Tätigkeit , widersprüchliche Aussagen | <p>13/2, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 26, 28</p> <p>1/7</p> |
| Phase 3 | <ul style="list-style-type: none"> - begrenzte Lösungssuche, keine Kontaktaufnahme mit Kollegen, Ablehnung von Austausch und Hospitationen - unkritischer Umgang mit Lösungsvorschlägen - Begrenzung der genutzten Quellen zur Lösungsfindung durch feste Prinzipien des Direkteinsteigers aus vorherigen beruflichen Erfahrungen - Suche nach Lösungsmöglichkeiten aus zeitlichen Gründen begrenzt - Quellen zur Erschließung von Lösungsmöglichkeiten stehen nicht zur Verfügung (Austausch mit Kollegen nicht möglich) | <p>8/1, 2, 10, 5, 7, 18, 19, 21</p> <p>5/3, 11, 20, 23, 25</p> <p>8/4, 5, 7, 9, 14, 17, 18, 26</p> <p>2/8, 28</p> <p>5/6, 12, 13, 15, 27</p> |

| | | |
|----------|---|--|
| | - weitere Quellen zur Lösung werden nicht gesucht | 3/16, 22, 25 |
| Phase 4 | - unzureichende Lösungsmöglichkeiten (Phase 3) behindern angemessene und erfolgreiche Umsetzung | 17/2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 25, 26, 27 |
| | - unzureichende Reflexion über/nach und in der Handlung behindern die angemessene Umsetzung | 8/1, 3, 7, 9, 12, 13, 26, 27 |
| | - Probleme in der Übertragung von Wissen in Handlung | 2/27, 29 |
| Ergebnis | - Aufbau von Handlungsrepertoire in Ansätzen - begrenztes Handlungsrepertoire aufgebaut | 5/7, 10, 15, 17, 27 15/1, 2, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 16, 18, 20, 25, 26, 28 |
| | - erforderliches Handlungsrepertoire aufgebaut | 7 /6, 8, 14, 19, 21, 22, 29 |
| | - umfangreiches Handlungsrepertoire aufgebaut, spontane, unbewusste und angemessene Anwendung, Begründung möglich | 3/23, 24, 30 |

7.3.2 Störungen in den Phasen

7.3.2.1 Störungen in *Phase 1*

In der *Phase 1* verursachen spezifische Merkmale des Direkteinsteigers Störungen:

Eine feste, allen weiteren Handelns beeinflussende Haltung zu Schule, die diese als Institution ablehnt, verursacht einen bereits zu Beginn gestörten Lernprozess. Diese Störung lässt den Direkteinsteiger nicht mit einer klaren Zielstellung in den Prozess eintreten und verhindert ein sachliches Erkennen von Defiziten und behindert eine zielorientierte Lösungssuche. In der Untersuchung tritt diese Störung in zwei Interviews (Interview 2 und 7) auf und führt in diesen Fällen nur zu einem begrenzten Handlungsrepertoire. Außerdem ist Interview 2 – sowie weitere fünf Interviews (Interviews Nr. 1, 4, 5, 9 und 26) – durch feste Einstellungen und Prinzipien, die in vorherigen Tätigkeiten erworben wurden, gekennzeichnet. Sie werden nicht reflektiert und nicht an die neuen Situationen angepasst, werden auch nicht im Falle deutlich werdender Handlungsdefizite, für die keine Lösungsansätze gesehen werden, überdacht. Auch die weiteren fünf genannten Interviews erreichen im Ergebnis ein begrenztes Handlungsrepertoire und zeigen damit deutlich, dass diese Eigenschaft bzw. Lebens- und Arbeitseinstellung einen Lernprozess erheblich gefährdet und mit Sicherheit stört.

Aber auch das Fehlen des spezifischen Merkmals der Berufs- und Lebenserfahrung belastet den Lernprozess. Gerade die in der ersten Einstiegssituation zur Verfügung stehenden Kompetenzen aus vorherigen Anforderungssituationen erleichtern die Bewältigung dieser außerordentlichen Situation und verschaffen dem Direkteinsteiger den erforderlichen Zeitgewinn, um sich weitere Lösungsmöglichkeiten anzueignen. In der Untersuchung tritt diese Störung in zwei Interviews (Interview 15 und 27) auf, wobei die Interviewpersonen mit 30 Jahren bzw. 29 Jahren noch nicht über entsprechend erhebliche Erfahrungen verfügen können.

7.3.2.2 Störungen in *Phase 2*

Störungen in der Phase 2 berühren das Vorhandensein einer den Lernprozess auslösenden, erhaltenden und begleitenden Motivation. In den Interviews Nr. 2, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 26 und 28 wird eine **eingeschränkte Motivation** erreicht und verursacht damit eine Störung im Lernprozess. Mehrere „Motivatoren“

wirken im Lernprozess dieser Direkteinsteiger nicht.⁴⁴⁵

Interview 2: **AW** in begrenzter Form, **SI** Hospitationen und Austausch mit Kollegen abgelehnt, **RÜ** erfolgt nur über die eigene Interpretation der Schülerreaktion, **HF** ein hoher Situationsdruck und hoher Arbeitsaufwand verdeutlichen die Herausforderung, **AK** erfolgt nur über die Schülerreaktion und den erzielten Noten

Interview 4: **AW** begrenzte Quellensuche, **SI** Ablehnung der Beratung mit Kollegen, **RÜ** nur durch Orientierung an Schülerreaktion, die auch nur selbst eingeschätzt wird, **HF** wollte gern Lehrer werden, hoher Situationsdruck, Aufgabe eine Herausforderung, **AK** Unruhe über Erfolg der Arbeit, Anerkennung nur über die Schüler

Interview 5: **AW** begrenzte Auswahl, **SI** Ablehnung von Rat von Lehrern und Hospitationen, **RÜ** erfolgt nur durch eigene Einschätzung der Arbeit und dabei Orientierung an den Schülern, **HF** will Lehrer werden, hoher Aufwand, Aufgabe eine Herausforderung, **AK** Schüler liefern die einzige Anerkennung

Interview 7: **AW** eingeschränkte Quellennutzung, **SI** Ablehnung anderer Lehrer, **RÜ** Durchsetzung eigener Ziele ist Hinweis auf Erfolg, **HF** kaum Situationsdruck, wollte aber gern als Lehrer arbeiten, **AK** nur über die eigene Einschätzung

Interview 10: **AW** beschränkte Wahl, **SI** wenige Hospitationen ohne Reflexion, **RÜ** könnten nur die Schüler einschätzen, deren Meinung ist nicht bekannt, **HF** zufällig Lehrer geworden, hoher Arbeitsaufwand, Aufgabe beginnt unlösbar zu werden, **AK** Erfolg ist unklar, findet keine Einschätzung statt

⁴⁴⁵ Hier werden die Motivationen (als Störung) bei weniger erfolgreichen Direkteinsteiger unter Einbeziehung der in Kapitel 4.5.4 Bedeutung von Motivation für den Lehrerlernprozess, S. 116 dargestellten „Motivatoren“ und auf der Basis der im Kapitel 7.1 (S. 159) durchgeführten Auswertung der Interviews dargestellt. Gleichzeitig soll eine Verbindung zum Erfolg des Lernprozesses hergestellt werden, die auch als Überprüfung dieser Ergebnisse verstanden wird. Ergänzend ist die Motivation der erfolgreicherer Direkteinsteiger im Anhang Anlage 5 S. 363 hinterlegt.

Interview 12: **AW** mehrere Quellen werden herangezogen, **SI** keine Begleitung, Hospitationen und Beratungen, schlechte Zusammenarbeit mit Kollegen, **RÜ** Reflexion erfolgt nur selbst und Rückmeldung kann daher nur aus den Schülerreaktionen entnommen werden, **HF** über die vorherige Tätigkeit Wunsch, Lehrer zu werden, hoher Situationsdruck machen die Aufgabe anspruchsvoll, **AK** erfolgt nicht, da die Zusammenarbeit mit den Kollegen schlecht läuft

Interview 13: **AW** begrenzte Einbeziehung von Quellen in den Lernprozess, **SI** keine Hospitationen, aber Austausch mit Kollegen, **RÜ** erfolgt nur durch eigene Überprüfung der Ergebnisse bei den Schülern, **HF** wegen Arbeitslosigkeit Lehrer geworden, Arbeitsdruck nicht mit vorherigen Tätigkeiten zu vergleichen, Aufgabe nur bedingt in einzelnen Situationen eine Herausforderung, **AK** Anerkennung aus den Schülerreaktionen erarbeitet

Interview 15: **AW** begrenzte Quellenwahl, **SI** keine Unterstützung durch Kollegen, wenige Hospitationen, **RÜ** Reflexion nur selbst und durch Ratlosigkeit gekennzeichnet, **HF** Tätigkeit wegen Arbeitslosigkeit gewählt, hoher Situationsdruck, Aufgabe große Herausforderung, **AK** Anerkennung erfolgt über die selbst als gelungenen empfundene Integration in das Kollegium

Interview 16: **AW** mehrere Quellen werden herangezogen, **SI** keine Unterstützung durch einen Mentor, Hospitationen, **RÜ** Orientierung aus eigener Sicht geglückt, **HF** wurde Lehrer wegen Arbeitslosigkeit, hoher Situationsdruck, das akzeptierte Fehlen von Lösungsansätzen deutet auf eine übergroße Herausforderung hin, **AK** Unsicherheit über Ergebnisse seiner Arbeit zeigen das Fehlen von Anerkennung

Interview 17: **AW** begrenzte Wahl, das Vorwissen wird besonders hervorgehoben, **SI** wenig Hospitationen, nur Austausch über organisatorische Probleme, **RÜ** erfolgt nur durch eigene Einschätzung der Situation, **HF** zufällig Lehrer geworden, hatte gute Erfahrungen mit ihnen gemacht, hoher Situationsdruck, Aufgabe ist eine Herausforderung, könnte sich als unlösbar herausstellen, **AK** Akzeptanz der bestehenden Probleme als unlösbar, das Fehlen von Beschwerden stellt die Anerkennung dar

Interview 18: **AW** Nutzung weniger Quellen, **SI** Hospitationen ohne Reflexion, Weg muss allein gefunden werden, **RÜ** Versuch dazu erfolgt nur über die Schüler, deren Meinung ist aber unbekannt, **HF** zufälliger Berufseinstieg wegen Arbeitslosigkeit, hoher Situationsdruck, Aufgabe große Herausforderung, **AK** Erfolg ist unklar, keine Anerkennung

Interview 26: **AW** begrenzte Auswahl von Quellen, **SI** Unterstützung nur durch eine Kollegin, sonst keine Zusammenarbeit mit Lehrern, Hospitationen werden abgelehnt, **RÜ** nur durch eigene Überlegungen, erkannte Defizite werden hingenommen, **HF** hoher Situationsdruck, große Herausforderung, **AK** gute Noten und die Beliebtheit bei den Schülern bringen die Anerkennung

Interview 28 **AW** geringe Quelleneinbeziehung, **SI** Mentor vermisst, allgemeine Unterstützung von Kollegen, **RÜ** erfolgt nur durch die positiven Schülermeinungen, **HF** wollte Lehrer werden, großer Situationsdruck, Aufgabe eine Herausforderung, **AK** erfolgt nur über die Schülereinschätzung

Bezieht man den Erfolg der Direkteinsteiger genannter Interviews ein (Handlungsrepertoire in Ansätzen [Interviews Nr. 7, 15, 17] und begrenztes Handlungsrepertoire [Interviews Nr. 2, 4, 5, 12, 13, 16, 18, 26, 28]) verdeutlicht sich die Bedeutung der Motivation, denn mit einer eingeschränkten Motivation können alle betroffenen Direkteinsteiger den Lernprozess nicht erfolgreich durchlaufen.⁴⁴⁶ Gleichzeitig lassen sich die Motivation in unterschiedlicher Ausprägung beeinflussende Faktoren („Motivatoren“) identifizieren:

AW, begrenzte Einbeziehung von Lernquellen wirken sich negativ auf die Motivationslage aus, es bieten sich weniger Lösungsmöglichkeiten und der Direkteinsteiger entwickelt Schwierigkeiten, die Motivation zu erhalten. Bei dreizehn der an dieser Stelle besprochenen Interviews ist dieses die Motivation begünstigende Element erheblich begrenzt.

⁴⁴⁶ Die festgestellte Motivation als Störung für genannte Interviews deckt sich auch mit deren Ergebnissen im Lernprozess. Vgl. Kapitel 7.4.1 Aufbau von Handlungsrepertoire, S. 281.

SI, in allen Interviews ist die Zusammenarbeit mit Fachpersonen begrenzt und eingeschränkt, Hospitationen finden kaum statt, werden nicht gemeinsam besprochen, werden als Lernquelle abgelehnt, werden Lehrer als solche abgelehnt bzw. ihr Rat nicht akzeptiert, fehlt eine angemessene Unterstützung oder wird ein Mentor vermisst. Das außerordentliche Auftreten des Fehlens dieses „Motivators“ lässt den Schluss zu, dass dieses Element eine hervorgehobene Stellung hat und die Motivation als treibende Kraft den Lernprozess der Direkteinsteiger entscheidend beeinflusst.

RÜ, die Rückmeldung und damit die Bestärkung und die Orientierung im Lernprozess, um die Motivation aufrecht erhalten zu können, entnehmen die Direkteinsteiger ausschließlich aus ihren eigenen Reflexionen über beobachtete Erfolge bei ihren Schülern. Hier ist der Zusammenhang zum „Motivator“ **SI** zu erkennen, denn die fehlende Zusammenarbeit verhindert auch die Quelle für eine Rückmeldung und verstärkt die Bedeutung dieses Motivationselementes **SI**.

HF, dieser „Motivator“ konnte nur in den Interviews zehn und dreizehn als gestört beobachtet werden. Im Interview Nr. 10 kann durch fehlende Einschätzung und Beurteilung des Erfolges (**RÜ** und **AK**), durch übergroßen Situationsdruck und wenig motivierter Berufswahl die Aufgabe nur als übergroße Herausforderung angesehen werden und erscheint zunehmend als unlösbar. Dagegen zeigt sich im Interview Nr. 13, dass durch vorherige Tätigkeiten die Bewältigung außerordentlicher Situationen geübt wurde. So stellt sich der Lernprozess als Direkteinsteiger zunehmend nicht mehr als außerordentliche Aufgabe dar und erreichtes Handlungsrepertoire wird als ausreichend angesehen und behindert eine Offenheit für eine Weiterentwicklung. Verstärkend wirkt sich nun der fehlende „Motivator“ **SI** aus, denn er könnte dem Direkteinsteiger Defizite aufzeigen und weitere Entwicklungen anregen.

AK Anerkennung müssen alle Direkteinsteiger selbst finden, indem sie die Leistungen ihrer Schüler, ihre Noten, ihre Äußerungen über ihre Beliebtheit und ihre Integration in das Kollegium selbst einschätzen oder einholen. Kein Direkteinsteiger erfährt eine als gleichwertig zu betrachtende Anerkennung seiner geleisteten Arbeit und dies ist eine die Motivation bedenklich gefährdende Situation. Immer wieder wird

das Bedauern über die differenzierende Bezahlung eines Direkteinsteigers vernehmlich, die wenig nachvollzogen werden kann. Zumal zumeist auch keine Perspektive einer Änderung vermutet wird.

Als weitere Störung in *Phase 2* kann eine Ablehnung der sich darstellenden Arbeitssituation an sich identifiziert werden. Im Interview Nr. 7 lehnt der Direkteinsteiger die Schule an sich und andere Lehrpersonen ab, er möchte auch nicht als Lehrer bezeichnet werden.⁴⁴⁷ Im Verlauf des weiteren Interviews äußert er sich sehr widersprüchlich⁴⁴⁸ zu verschiedenen Handlungssituationen und lässt damit erkennen, dass er die entstandene Problemsituation nicht erkennt und damit auch nicht an einer gezielten Lösung arbeiten kann.

7.3.2.3 Störungen in *Phase 3*

Die Störungen der Phase 3 gestalten sich vielfältiger und treten umfangreicher auf. Mit acht betroffenen Interviews (Interviews 1, 2, 5, 7, 10, 18, 19, 21) wird die Lösungssuche empfindlich gestört bzw. behindert und durch fehlende Kontaktaufnahme mit anderen Lehrpersonen verlängert. Hospitationen und gemeinsame Reflexionen werden abgelehnt. Diese Ablehnung geht in genannten Interviews von den Direkteinsteigern aus. Diese Störung tritt ebenso - aber ausgehend vom ablehnenden Verhalten von Kollegen - auf. Hierbei sind fünf Interviews (Interviews 6, 12, 13, 15, 27) betroffen. Die Wirkungen auf den Lernprozess sind ähnlich, der Direkteinsteiger verliert die kompetenteste Quelle für seinen Lernprozess. Informationen müssen sehr viel zeitaufwändiger beschafft werden, passen ungenauer zur Situation, müssen ohne hilfreiche Reflexion durch Dritte auf ihre Tauglichkeit geprüft werden.

Unkritischer Umgang mit sich anbietenden Lösungsmöglichkeiten führt zur Verengung der Sicht und begrenzt so die weitere Suche nach Lösungsansätzen und

447 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 7, S. 83, Zeile 128.

448 Vgl. Externer Anhang Interview Nr. 7, S. 83, Zeile 80, 86, 97 und 100, 143 und 148, 148 und 280, 357-361.

damit den Fortgang des Lernprozesses. Diese Störung tritt in fünf Interviews (Interviews 3, 11, 20, 23, 25) auf.

Zu einer erheblichen Einengung der Suche nach angemessenen Lösungen in auftretenden Handlungssituationen führt eine aus vorheriger Berufs- und Lebenserfahrung getroffene Einstellung, die durch die Ausübung dieser neuen beruflichen Tätigkeit keine Weiterentwicklung und Veränderung erfahren darf. Der Direkteinsteiger weigert sich, in seine Moralvorstellungen und sein Weltbild neue Erkenntnisse über Schule und Ausbildung aufzunehmen und beschränkt sich nun in der aktiven Suche nach weiteren Lösungsmöglichkeiten. In sieben Interviews (Interviews 1, 2, 4, 5, 7, 9, 26) treten diese Störungen auf und verhindern den erforderlichen Aufbau von Handlungsrepertoire.⁴⁴⁹

Ebenso empfindlich gestört wird der Lernprozess des Direkteinsteiger, wenn er nicht in der Lage ist, weitere Quellen zur Lösungssuche zu erschließen. In zwei der Interviews (Interviews 8, 28) wird der Zeitmangel aufgrund der außerordentlich hohen Arbeitsbelastung aufgeführt und in drei Interviews (Interviews 16, 22, 25) bleibt die Quellensuche aufgrund der Akzeptanz der eingetretenen Situation, die aber keineswegs als zufriedenstellend beschrieben wird, auf ihrem erreichten Stand.

7.3.2.4 Störungen in *Phase 4*

Die in Phase 4 auftretenden Störungen können in drei Gruppen zusammengefasst werden. Die erste Gruppe von Störungen basiert auf der durch begrenzte Quellenerschließung gestörten Phase 3. Stehen nicht ausreichende Lösungsmöglichkeiten zur Erprobung in der Unterrichtssituation zur Verfügung, können sie nicht über Reflexion, Veränderung und Anpassung in das Handlungsrepertoire aufgenommen werden. Der Lernprozess dieser Phase findet nicht statt. In siebzehn der Interviews (Interviews 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 25, 26, 27) tritt diese Störung auf.

⁴⁴⁹ Vgl. Kapitel 7.3.2.1 Störungen in *Phase 1*, S. 267.

Zur zweiten Gruppe von Störungen ist unzureichende Reflexion über/nach der Handlung zu nennen. Diese Störung geht mit den in der Phase 3 festgestellten Störungen des fehlenden Austauschs mit Lehrpersonen und einer unverrückbaren Einstellung zu Schule einher. Unzureichende Reflexion wird in acht der Interviews (Interviews 1, 3, 7, 9, 12, 13, 26, 27) deutlich, wobei davon vier Interviews (Interviews 1, 7, 12, 13) in Phase 3 die Störung des fehlenden Austausches mit Lehrpersonen aufweisen und in zwei Interviews das vorgefertigte Weltbild von Schule ursächlich für die Störung der Phase 4 ist.

Fehlende Reflexionen über/nach der Handlung sind ein ganz entscheidender Faktor für das Voranschreiten bzw. den Erfolg des Lernprozesses des Direkteinsteigers. Die Reflexion ermöglicht ihm, erkannte Möglichkeiten in der Handlungssituation auszuprobieren, sie zu verändern und anzupassen, indem sie ihm zeigt, welche Lösungsansätze erfolgreich oder erfolglos sind und dann Bestandteil seines Handlungsrepertoires werden können. Auch ermöglichen sie ihm, entsprechendes Repertoire hinsichtlich der Sinnhaftigkeit begründen zu können, wobei hier die notwendige Vorarbeit in der Quellensuche zur Erschließung entsprechender Theorien stattgefunden haben muss.

Die letzte Gruppe der Störungen in der Phase 4 stellen Probleme in der Übertragung von Wissen in Handlung dar. In zwei Interviews (Interviews 27, 29) gelang es den Direkteinsteigern nur begrenzt, ihre erfolgreiche Suche nach Lösungsansätzen in entsprechende Handlung umzusetzen. Einerseits deuten mehrere Indizien darauf, dass der Direkteinsteiger aus Interview 27 noch zu wenig Zeit für den entsprechenden Lernprozess hatte und andererseits eine mögliche Nichteignung für diesen Lernprozess vorliegen könnte. Diese könnte in vorliegenden Eigenschaften der Zurückhaltung und fehlender Berufs- und Lebenserfahrung liegen und in einer unzureichenden Fähigkeit, aus den in zahlreichen Quellen erschlossenen Handlungsmöglichkeiten die richtige in der richtigen Situation einzusetzen zu können. Dafür ist ein gewisses Gespür für die Situation und die zu erwartende Reaktion der Schüler erforderlich, die manchmal erst durch langes Üben oder nur schwer erworben werden kann.

Anders im Interview 29. Hier liegt eine entsprechende Berufs- und Lebenserfahrung vor, allerdings deuten die angegebenen Eigenschaften aufbrausend und pedantisch zu sein darauf, dass dieser Direkteinsteiger in manchen Handlungssituationen zu stark von seinen Eigenschaften geleitet wird und nicht ausreichend Zeit hat, mit Gespür und Empathie die Reaktion der Schüler zu bedenken.

Für eine anschaulichere Darstellung und Verknüpfung erfolgt ein Aufgreifen der schematischen Darstellung des Selbstlernprozesses der Direkteinsteiger mit der Ergänzung der jeweiligen möglichen Störungen in den Phasen.⁴⁵⁰

⁴⁵⁰ Vgl. Kapitel 7.2.2 Graphische Darstellung des Selbstlernens der Direkteinsteiger S. 265.

Selbstlernen der Direkteinsteiger mit möglichen Störungen

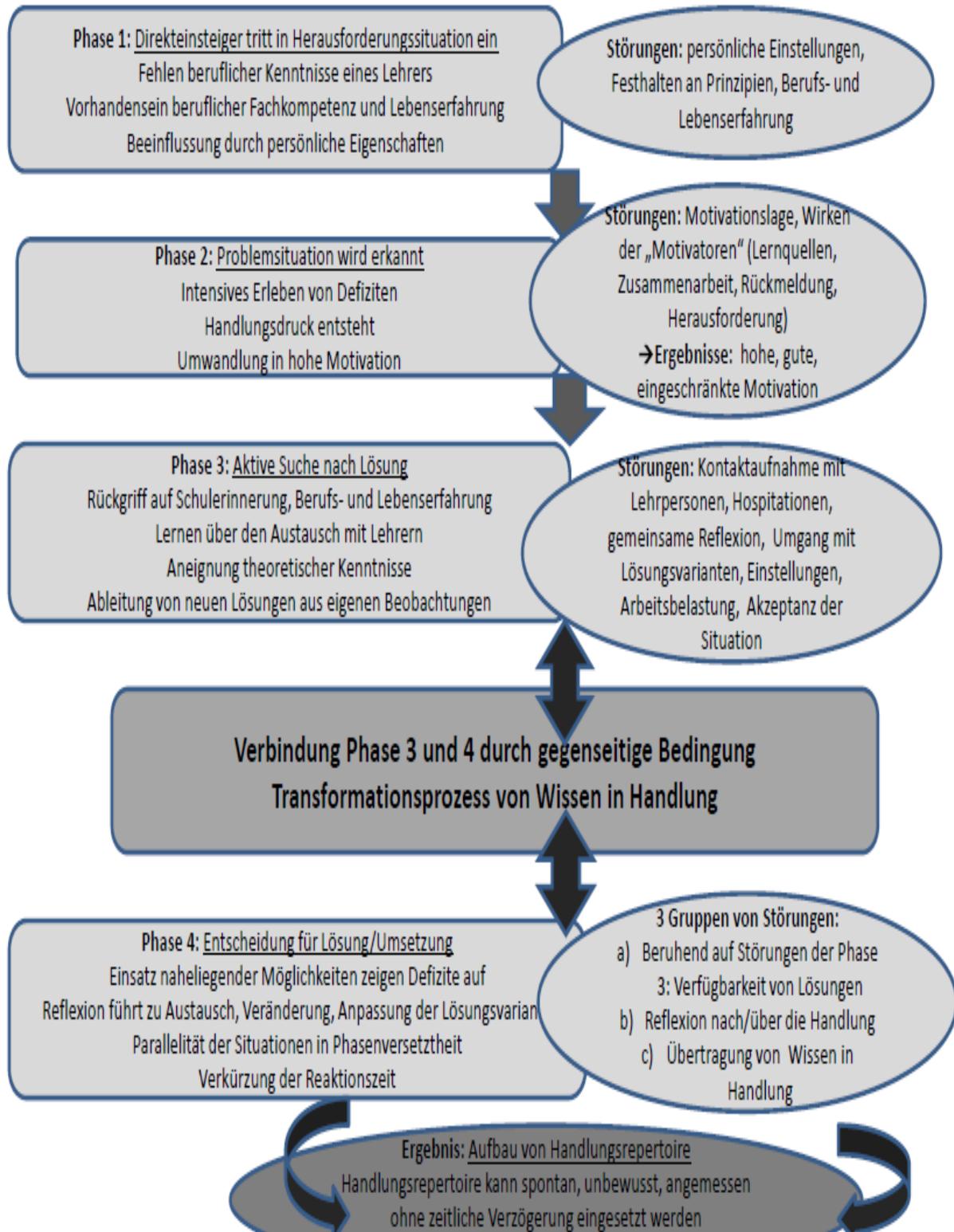


Abbildung 8b: Selbstlernprozess der Direkteinsteiger mit möglichen Störungen in den einzelnen Phasen

7.3.3 Bedeutung der Störungen für den Lernprozess

Der erfolgreich ablaufende Lernprozess eines Direkteinsteigers hat als Fundament eine berufs- und lebenserfahrene Person, die in ihrer bejahenden Position zu Schule und Ausbildung mit hoher Motivation in diese berufliche Anforderung einsteigt und alle Möglichkeiten ergreift, entsprechendes Handlungsrepertoire zu erwerben. Schon Unsicherheiten in der persönlichen Zielstellung rufen Störungen in diesem Lernprozess hervor. Auch sind Berufs- und Lebenserfahrungen geeignet, um die ersten Schritte der Bewältigung der Einstiegssituation zu gehen und entsprechend Zeit zur Findung weiterer Lösungsmöglichkeiten zu gewinnen. Hier besteht allerdings die Gefahr, dass eine berufliche Kompetenz im Lehrerberuf in den allgemeinen Kenntnissen über Schule und Ausbildung durch eine eigene Betroffenheit abgeleitet wird. Der Lernprozess würde an dieser Stelle eng begrenzt und wenig angemessen vorzeitig enden. Ebenso einengend wirken vorgefestigte Einstellungen und fundamentale Prinzipien, auch sie verengen den Lernprozess und sind schon früh hinderlich.

Die außerordentlichen Anforderungen des unvorbereiteten und unbegleiteten Berufseinstieges in den Lehrerberuf erfordern von Direkteinsteigern eine hohe bzw. gute Motivation. Dabei muss die Mehrheit der „Motivatoren“ ihre Wirkung entfalten. Besondere Bedeutung kommt dabei einer abwechslungsreichen Quellenerschließung zu. Sie eröffnet nicht nur den Zugang zu möglichst umfangreichen Handlungsmöglichkeiten, sie erhält den Lernprozess auch spannend und weiter erfolgreich fortsetzbar. Als „Motivator“ mit herausgehobener Stellung stellt sich der rege Austausch mit Fachpersonen, die den Lernprozess begleiten und unterstützen können, dar. Durch eine fördernde und angemessene Tätigkeit eines den Einstieg begleitenden Mentors kann der Lernprozess erheblich begünstigt werden und weist große Chancen auf, erfolgreich sein zu können.⁴⁵¹ Diese begleitende Fachperson ist dann auch in der Lage, über eine erfolgende

⁴⁵¹ Mehrfache Äußerungen während der Untersuchung deuten darauf, dass die Problematik der Zusammenarbeit unter Lehrpersonen nicht nur den Lernprozess der Direkteinsteiger betrifft. Hier sind Überlegungen bezüglich geeigneterer Formen, wie z.B. das Lerntandem angezeigt.

Rückmeldung die Motivation im Lernprozess aufrecht zu erhalten und über eine positive Bestätigung für Orientierung zu sorgen. Erkennt der Direkteinsteiger, dass ihm notwendiges Handlungsrepertoire fehlt und ihm stehen keine weiteren Quellen zur Verfügung, wird dieser Lernprozess zu einer übergroßen Herausforderung und er verharrt in erreichtem Repertoire, der Lernprozess würde zum Erliegen kommen. Letztendlich muss auch eine Anerkennung nicht nur durch die eigenen Schüler dem Direkteinsteiger die Gleichwertigkeit seiner Arbeit signalisieren und ihn in seinem Tun bestärken und seine weitere Motivation erhalten. Wirken alle „Motivatoren“, kann der Direkteinsteiger die außerordentliche Anforderungssituation des Selbstlernprozesses in den Beruf des Lehrers erfolgreich fortsetzen und er wird in seinem Finden von Lösungsmöglichkeiten eine Beschleunigung erfahren, denn die im Handeln gefundenen Ansätze werden nach dem direkten Erleben ihrer Sinnhaftigkeit sofort in bereitstehendes Handlungsrepertoire überführt.

Ausgerüstet mit einer guten bzw. hohen Motivation erschließt sich der Direkteinsteiger umfangreiche Quellen und schließt keine vorab aus. Diesen Prozess muss eine gewisse Zugänglichkeit begleiten, was bedeutet, dass der Direkteinsteiger die Quellen kennt und sie annimmt, sie zur Verfügung stehen, er die Zeit für ihre Erschließung hat und mit ihnen kritisch umzugehen vermag.

Besondere Bedeutung kommt der Quelle Austausch mit anderen Lehrpersonen zu. Sie hat insofern eine besondere Funktion, da sie in erheblichem Maße die Entscheidung für eine Lösungsmöglichkeit und deren Umsetzung befördern kann. Im gegenseitigen Austausch wird der Direkteinsteiger die für ihn angemessene Lösungsmöglichkeit finden, sie ausprobieren, verändern und anpassen und sie dann in sein Repertoire aufnehmen und gegebenenfalls wieder weiterentwickeln.

Die Zusammenarbeit mit einer erfahrenen Lehrperson kann aber unter keinen Umständen die alleinige Quelle zur Findung von Lösungsmöglichkeiten sein. Für den berufsfremden Direkteinsteiger darf eine kritiklose Übernahme von Lösungsansätzen anderer Personen nicht der Weg zum Ziel sein, denn er muss davon ausgehen, dass er auf Lehrpersonen trifft, die mit ihrer beruflichen Tätigkeit nicht den gegebenen Anforderungen der gegenwärtigen Schule entsprechen. Auch muss stets geprüft

werden, ob angebotene Handlungsmöglichkeiten zur eigenen Person passen und in das eigene Bild von Schule eingeordnet werden können. Diese kritische Einstellung verhilft ihm zugleich, in weiteren in seinem Berufsleben vorkommenden Herausforderungssituationen eigene Lösungswege zu finden bzw. zu beurteilen und diese kritisch zu hinterfragen. Diese offene Herangehensweise lässt die Aneignung von neuem Wissen und neuen Erfahrungen zu und beeinflusst den Lernprozess positiv.

Quellenerschließung (Theorie) und Handlung (Praxis) sind zwei nacheinander und nebenher ablaufende Vorgänge, die sich gegenseitig im Lernprozess der Direkteinsteiger beeinflussen. Befindet sich der Direkteinsteiger in einer Handlungssituation, versucht er zu reagieren. Zunächst greift er auf Repertoire zurück, stellt sich dieses aber als unangemessen heraus, wird er nach der Situation in anderen Quellen nach weiteren Handlungsmöglichkeiten suchen und sie dann von Neuem ausprobieren. Dabei findet ein immer genauer werdender Abgleich von Theorie und ihrer Wirksamkeit in der Praxis statt. Theorie muss hier nicht unbedingt wissenschaftliche Theorie bedeuten. Die Vielzahl der Quellenwahl von Direkteinsteigern meint diesen Begriff in einem weiteren Sinne und bedeutet auch: Hinweise von anderen Lehrpersonen, Erinnerungen an die eigene Schulzeit, Gespräche mit Vertrauten und eigene theoretische Überlegungen. Im Fortgang des Abgleichs von Theorie und Praxis bedarf es einerseits ausreichender Versuche und entsprechender aus Quellen erschlossener Theorien und andererseits muss der Direkteinsteiger aus seiner Person heraus dann auch erkennen können, wie seine Handlung wirken wird und wie seine Schüler reagieren werden. Also einerseits Erfahrungswissen und andererseits aber auch spezielle Eigenschaften von Vorstellungskraft, Gespür und Empathie. Im Zusammenspiel bzw. in der Verschmelzung dieser Kategorien (Theorien, Erfahrungen und Individualität) entsteht Begründungswissen, welches ihn handlungsfähig macht.

7.4 Ergebnisse des Lernprozesses der DE

7.4.1 Aufbau von Handlungsrepertoire

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass es fünf Direkteinsteigern gelungen ist, ein Handlungsrepertoire in Ansätzen aufzubauen (Interviews Nr. 7, 10, 15, 17 und 27). Die *Störungen* in ihren Lernprozessen sind vielfältig und erstrecken sich auf mindestens drei Phasen, wobei bei zwei Direkteinsteigern Störungen in allen vier Phasen auftreten. Neben ungeeigneten persönlichen Einstellungen und Eigenschaften fehlt eine gute bzw. hohe Motivation. Außerdem findet im Lernprozess dieser Direkteinsteiger kein reflektierter Austausch mit entsprechenden Fachpersonen statt und verursacht dabei erhebliche Umsetzungsprobleme. Nur im Interview 27 ist die Quellensuche ohne Störung und findet auch der Austausch mit Fachpersonen statt. Hier fehlt Zeit für den Lernprozess bzw. fehlt die persönliche Eignung. Im Allgemeinen kann man aber sagen, dass die genannten Direkteinsteiger über ausreichend Zeit für diesen Lernprozess verfügten, denn sie befinden sich zwischen dem 2. und 5. Dienstjahr. Auch die erfolgreicher verlaufenen Lernprozesse bewegen sich in diesem Zeitfenster.

Fünfzehn Direkteinsteiger (Interviews Nr. 1, 2, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 16, 18, 20, 25, 26 und 28) haben ein begrenzttes Handlungsrepertoire aufgebaut, das sie in vielen Situationen handlungsfähig macht. Ihr Lernprozess ist in verschiedenen Phasen *gestört*, auffallend oft in der *Phase 3*, indem sie die Quellensuche durch Ablehnung des Austausches mit Fachpersonen oder vor gefestigten Prinzipien behindern. In *Phase 4* fehlt dann eine intensive Reflexion und bereitet Probleme bei der Übertragung von Theorie in Praxis. Die Direkteinsteiger befinden sich zwischen erstem und sechstem Dienstjahr (nur Interview Nr. 25 im 1. Dienstjahr) und lassen damit die Annahme zu, dass ausreichend Zeit für den Lernprozess zur Verfügung stand.

In sieben Interviews (Interviews Nr. 6, 8, 14, 19, 21, 22 und 29) kann festgestellt werden, dass diese Direkteinsteiger ein erforderliches Handlungsrepertoire aufgebaut haben. Zumeist sind sie in der Lage, ihren Aufgaben als Lehrperson in

den verschiedensten Situationen gerecht zu werden. *Störungen* treten nur in wenigen Phasen auf und lassen spontane, unbewusste Reaktionen zu, die in verschiedenen Situationen noch schwer umzusetzen sind und oft wird die entsprechende Reaktion auch erst in der nächsten Situation möglich. Ihr Lernprozess verlief ähnlich dem der nächsten Gruppe, befindet sich aber in einem früheren Stadium. Diese Direkteinsteiger befinden sich zwischen dem 2. und 5. Dienstjahr.

Drei Direkteinsteigern gelang es, nach 2, 3, bzw. 8 Dienstjahren ein umfangreiches Handlungsrepertoire aufzubauen, welches sie in die Lage versetzt, allen anstehenden Situationen einer Lehrperson entsprechend unmittelbar, spontan und begründet begegnen zu können (Interviews Nr. 23, 24 und 30). Ihre Lernprozesse beginnen bei einer umfangreichen Berufs- und Lebenserfahrung, sind durch eine gute bzw. hohe Motivation gestützt, setzten sich in einer umfangreichen Quellenerschließung und ihrer sensiblen Umsetzung über genaues Beobachten, Ausprobieren, Verändern - begleitet durch eine intensive Reflexion – fort. Auffallend ist, dass diese Direkteinsteiger weitestgehend alle möglichen Quellen bezogen auf ihre eigene Person erschlossen haben und dann einen stetigen Prozess der Umsetzung durchliefen, der auch immer von Fachpersonen begleitet wurde. Das 8. Dienstjahr des Direkteinsteigers aus Interview Nr. 24 ist allerdings auch als Hinweis zu verstehen, dass hier besonders ausreichend Zeit für die Bewältigung des Lernprozesses zur Verfügung stand.

In der Summe zeigt diese Untersuchung, dass zwanzig der befragten dreißig Direkteinsteiger nur mit Abstrichen in der Lage sind, den gestellten Anforderungen als Lehrperson an Thüringer Berufsschulen gerecht zu werden.

Zehn Direkteinsteigern gelang es dagegen, ein umfangreiches Handlungsrepertoire aufzubauen und den Anforderungen des beruflichen Alltags einer Lehrperson in der Berufsschule gerecht zu werden.

Zur ergänzenden Verdeutlichung werden der fortgesetzten graphischen Darstellung der Abbildung 8a über die Abbildung 8b nun die möglichen Ergebnisse des

Lernprozesses der Direkteinsteiger ergänzt.⁴⁵²

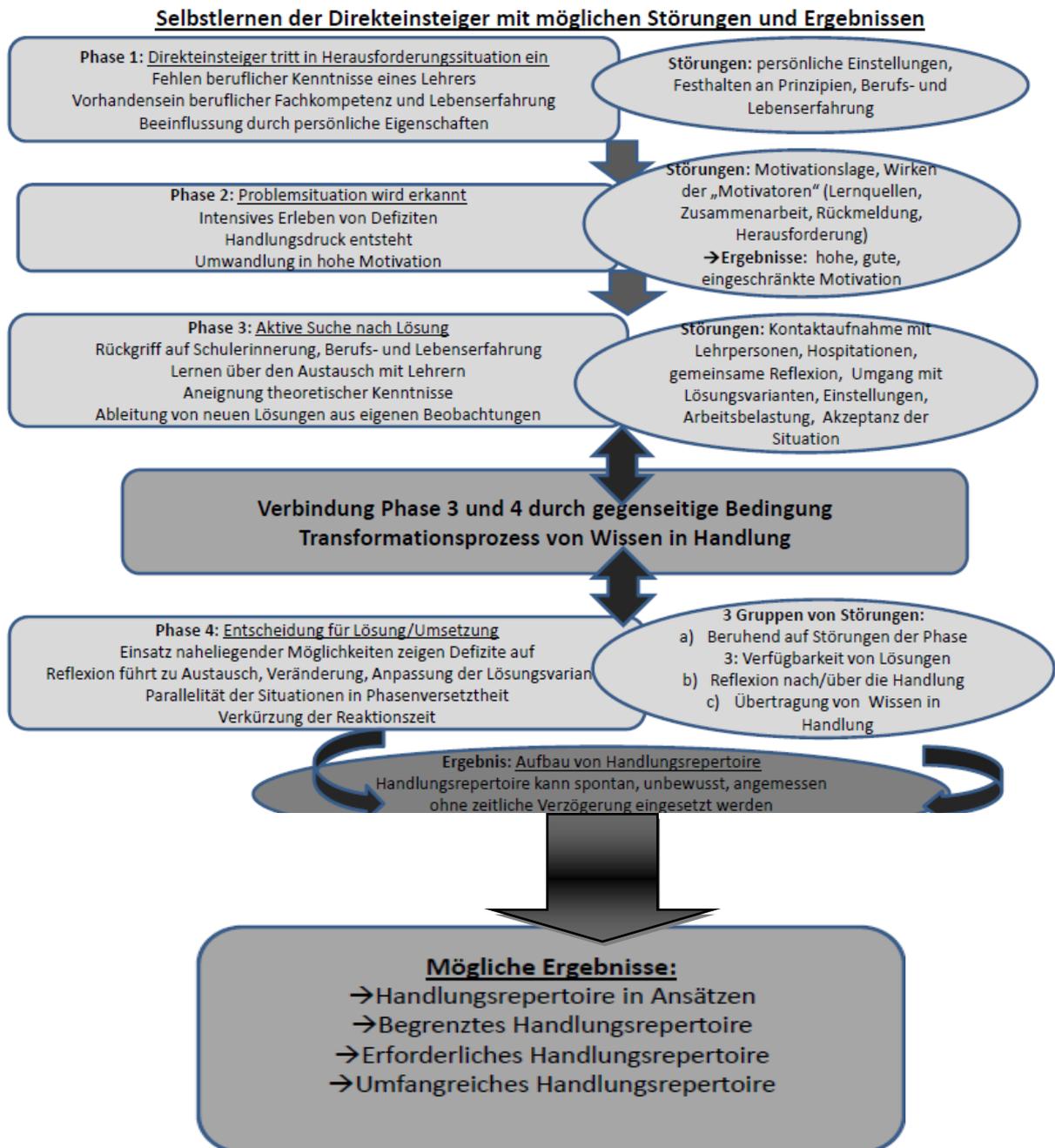


Abbildung 8c: Selbstlernprozess der Direkteinsteiger mit möglichen Störungen und Ergebnissen

⁴⁵² Vgl. Abbildung 8a S. 265 und Abbildung 8b S. 277.

7.4.2 Ausprägung persönlicher Haltungen

Direkteinsteiger mit *umfangreichem Handlungsrepertoire*⁴⁵³

Interview Nr. 23

| einfühlsames Hören in die Welt der Schüler | Zeile |
|--|--------------|
| - unterbricht Unterricht und geht auf Bedürfnisse von Schülern ein | 142 |
| - Vielfalt der Angebote | 164 |
| - Unterrichtsmethode wird angepasst | 173-191 |
| - Störungsursachen werden erklärt | 318-321 |
| - beurteilt viel mehr positiv | 464 |
| - man muss im Unterricht immer variabel sein und sich am Schüler orientieren | 500 |
| - sucht Ursache bei sich | 474 |
| Respektieren der Wirklichkeit der Schüler | Zeile |
| - versucht Selbstwertgefühl zu geben | 226-232 |
| - benennt Lebenswirklichkeit der Schüler | 280-294 |
| - Nachhilfe für später eingestiegene Schülerin | 334-337 |
| Echtsein der Persönlichkeit des Lehrers | Zeile |
| - diszipliniert, ehrlich, zielstrebig, motiviert | 20, 24 |
| - versteht sich auch als Erzieher | 93 |
| - Einhaltung von Normen | 108 |
| - Lehrer zu sein ist eine Berufung, Lehrer ist man auch im privaten Leben | 538-543 |

453 Zur Überprüfung der Bedeutung der Ausprägung persönlicher Haltungen (Vgl. Kapitel 3.4 Subjektive Überlagerungen, S. 44.) werden hier die erfolgreichsten und die am wenigsten erfolgreichen Direkteinsteiger hinsichtlich des Auftretens dieser Haltungen untersucht. Zugleich sollen die Ergebnisse auch als Hinweis zur Überprüfung der Einschätzung der Ergebnisse der Lernprozesse gelten. Die Extreme wurden gewählt, weil Haltungen nur hier eindeutig erkennbar

Interview Nr.: 24

| empfindsames Hören in die Welt der Schüler | Zeile |
|--|------------------------------|
| - verändert Unterrichtsmethoden in Anpassung an Bedürfnisse der Schüler | 200-219 |
| - hat sehr viel Geduld mit den Schülern | 230 |
| - beobachtet die Schüler genau, sucht mit ihnen das Gespräch, tritt aber auch in den Hintergrund | 234,293 238-239, 504 |
| - motiviert mit Erfolgserlebnissen | 248-250 |
| Respektieren der Wirklichkeit der Schüler | Zeile |
| - beschreibt die Wirklichkeit der Schüler und die Reaktion darauf | 259-261, 265, 325- 327 |
| - versucht Schüler zu verstehen und sich in sie hineinzusetzen | 335-337 |
| - versucht Situation der Schüler nachzuvollziehen | 345-349 |
| - jeder Schüler hat ein Potenzial | 499 |
| Echtsein der Persönlichkeit des Lehrers | Zeile |
| - ordentlich, genau, freundlich und nett | 21, 26 |
| - Lehrer ist auch Erzieher | 86 |

Interview Nr.: 30

| empfindsames Hören in die Welt der Schüler | Zeile |
|--|--------------|
| - experimentiert mit den Methoden, um sich den Bedürfnissen der Schüler anzupassen | 150-154 |
| - Unterricht mit Praxisbeispielen anreichern | 167-170 |
| - würde gern auch Kompetenzen bewerten | 275 |
| Respektieren der Wirklichkeit der Schüler | Zeile |

erwartet werden.

| | |
|--|--------------|
| - ist an den Jugendlichen interessiert | 181 |
| - spricht oft über die Anforderungen des Lebens | 203 |
| - manchmal ist ein Gespräch wichtiger als der Unterricht | 226 |
| Echtsein der Persönlichkeit des Lehrers | Zeile |
| - ruhig, besonnen, guter Kontakt zu anderen, für Neues offen, experimentierfreudig | 25, 26 |
| - man muss beraten, begleiten, Therapeut sein, Lebensbegleiter sein | 75, 81 |
| - hat Spaß am Beruf und ist gern mit Schülern zusammen | 181-183 |
| - andere Kollegen haben keine Lust, die Schule weiterzuentwickeln, wird kritisiert | 314-317 |

Direkteinsteiger mit Handlungsrepertoire in Ansätzen

Interview Nr.: 7

| | |
|---|--------------|
| einfühlsames Hören in die Welt der Schüler | Zeile |
| - macht was er denkt und kann, man muss zu ihm kommen | 97-99 |
| - passt Methoden nicht an Schüler an, sie müssen sich bewegen | 110-115 |
| - er setzt sich durch und entscheidet, was gemacht wird | 134, 324 |
| - lässt die Schüler einfach machen | 218 |
| - bietet verschiedene Medien, praktische Übungen am PC und Tafelbilder an | 186 |
| - bei Unterrichtsstörungen kann man wenig tun | 279 |
| Respektieren der Wirklichkeit der Schüler | Zeile |
| - tritt als Freund gegenüber, hält Distanz, betreut kompetent | 227-229 |
| - hat Studienberatung gegeben | 251 |
| - zählt manche Schüler zu seinen Freunden | 258 |
| Echtsein der Persönlichkeit des Lehrers | Zeile |
| - korrekt, ordnungsliebend, pedantisch, eingebildet, hochmütig | 15 |
| - Lehrer muss Wissen vermitteln und führen | 54, 358 |
| - will nicht Lehrer genannt werden, er ist Fachmann in seiner | 127, 360- |

| | |
|--|------------|
| Fachwissenschaft | 364 |
| - macht Stoffverteilungspläne, weil er Vorbild sein muss | |
| - zur Gestaltung des Unterrichts macht er sich Gedanken über sich selbst | 165 193 |

Interview Nr.: 10

| | |
|--|--------------|
| empfindsames Hören in die Welt der Schüler | Zeile |
| - bevorzugt Frontalunterricht, | 81 |
| - befürwortet selbstverantwortliches Lernen, ist aber nur eine Theorie | 120 |
| - bereitet Unterricht nicht nach, keine Zeit dazu | 219 |
| Respektieren der Wirklichkeit der Schüler | Zeile |
| - weiß nicht, wie man Schüler motivieren kann in dieser Zeit | 107-109 |
| - müssen jetzt als Erwachsene behandelt werden | 126 |
| - versteht nicht, was in der Pubertät passiert | 131-132 |
| Echtsein der Persönlichkeit des Lehrers | Zeile |
| - lustig und freundlich | 18 |
| - Lehrer muss Wissen vermitteln, mit Schülern umgehen, soziale Kompetenz haben | 38 |
| - der Lehrerberuf wäre mit anderen Schülern besser | 193 |

Interview Nr.: 15

| | |
|--|--------------|
| empfindsames Hören in die Welt der Schüler | Zeile |
| - bevorzugt Gruppenarbeit | 89 |
| - kann Schüler schlecht motivieren | 102 |
| - wenn Schüler stören, wird Druck gemacht, der Schüler muss den Raum verlassen | 147-149 |
| - Noten werden auch gebraucht, um Druck auszuüben | 170 |
| Respektieren der Wirklichkeit der Schüler | Zeile |

| | |
|---|--------------|
| - Schüler müssen sich selbst finden, müssen Weg in Arbeitswelt finden | 121, 126 |
| Echtsein der Persönlichkeit des Lehrers | Zeile |
| - gewissenhaft, pünktlich, fleißig | 19 |
| - Lehrer müssen den Stoff vermitteln und auf Prüfungen vorbereiten | 45 |
| - Schüler bräuchten den Lehrer für viel mehr Dinge als nur den Stoff | 177-178 |

Interview Nr.: 17

| | |
|--|--------------|
| einfühlsames Hören in die Welt der Schüler | Zeile |
| - Stunde wird nach Gefühl geplant, denkt, was alles drin sein muss | 85 |
| - bevorzugt Frontalunterricht, scheint bei allen Lehrern so zu sein | 90, 91-94 |
| - störende Schüler müssen den Raum verlassen, wer schläft wird nicht gestört | 148 |
| Respektieren der Wirklichkeit der Schüler | Zeile |
| - versucht über zwischenmenschlichen Kontakt und Sympathie zu motivieren | 106 |
| - Schüler müssen Verantwortung für sich übernehmen, aber wie?? | 117 |
| - berät und unterstützt bei Zukunftsentscheidungen | 132-134 |
| Echtsein der Persönlichkeit des Lehrers | Zeile |
| - flexibel, tolerant, nicht sehr konsequent, nicht zu beharrlich, kontaktfreudig | 21 |
| - Lehrer müssen Fachkompetenz vermitteln und allgemeine Kompetenz | 42 |
| - es ist wichtig, dass man mit Beurteilung staatliche Gewalt ausübt | 156 |

Interview Nr.: 27

| | |
|---|--------------|
| einfühlsames Hören in die Welt der Schüler | Zeile |
| - Bücher über Methoden gelesen, kann dieses Wissen schlecht | 113-115 |

| | |
|---|----------------|
| umsetzen | |
| - müsste autoritärer sein, Disziplinprobleme | 205-207 |
| - Methodenwissen fehlt | 222 |
| - versucht Partnerarbeit, schlechte Erfahrungen mit Gruppenarbeit | 291-294 |
| - Methodenvielfalt erhöht die Konzentration | 324 |
| - Bücher über guten Unterricht gelesen, reicht aber nicht für die Begründung des Einsatzes der jeweiligen Methode | 334-336 346 |
| - versucht aufzulockern und Interesse zu wecken | 586-588 |
| Respektieren der Wirklichkeit der Schüler | Zeile |
| - versucht über die Bezugspunkte der Schüler zu motivieren | 355 |
| - erkennt die Null-Bock-Stimmung, kann nicht Verhalten für sich ableiten | 406-409 |
| - versteht die Lage der Schüler, manche sind aber zu unsympathisch, um ihnen helfen zu können | 413-422 |
| - versucht die Lebensphase der Jugendlichen zu verstehen | 440-446 |
| - versucht zu beraten | 461 |
| Echtsein der Persönlichkeit des Lehrers | Zeile |
| - wissbegierig, an Neuem interessiert, sehr ruhig, ist in diesem Beruf negativ, zurückhaltend, sehr freundlich | 25, 26 30 |
| - Aufgabe des Lehrers ist es, den Schülern etwas beizubringen | 91-95 |
| - Lehrer hat auch Vorbildfunktion, Schüler sollen sich an ihm orientieren | |
| - versucht fachlich immer gut vorbereitet zu sein | 231 |
| - findet sich nicht autoritär genug | 485 |
| - unsicher, was eigentlich alles hinter diesem Beruf steht | 731-734 |

Für die Interviews Nr. 23, 24 und 30, die ein umfangreiches Handlungsrepertoire aufgebaut haben, kann auch für alle drei Haltungen über die gesamte Interviewlänge Hinweise gefunden werden. *Einfühlsames Hören* äußert sich in vielfacher Weise, denn stets wird versucht, mit angepasstem Unterricht, entsprechenden Methoden

und Material auf die Bedürfnisse der Schüler einzugehen. Dabei fällt die Empathie in der Vorgehensweise auf, denn Gespräche werden gesucht, positive Bewertungen überwiegen, Fehler werden auch in der eigenen Person gesehen und Schüler werden genau beobachtet.

Für die Haltung *Respektieren der Wirklichkeit der Schüler* fällt auf, dass die erkannte Lebenswirklichkeit der Jugendlichen zugleich auch den Ansatz für den Unterricht und den Umgang mit den Schülern liefert. Gleichzeitig wird motiviert und auf die Realität eingegangen.

Auch Anzeichen für die *Echtheit der Persönlichkeit* sind nachweisbar, neben begünstigenden Eigenschaften fällt das Engagement für den Beruf und das umfassende Verständnis für sein Aufgabenfeld auf.

Die Interviews Nr. 7, 10, 15, 17 und 27, die ein Handlungsrepertoire in Ansätzen nachweisen lassen, zeigen deutliche Defizite in der Ausprägung persönlicher Haltungen. Für das *empfindsame Hören* wird erkennbar, dass sich diese Direkteinsteiger nur marginal an den Bedürfnissen der Schüler orientieren und sie begrenzte Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung haben. Es liegt nahe zu vermuten, dass die fehlenden Gestaltungsmöglichkeiten die fehlenden Reaktionen auf die Bedürfnisse der Schüler verursachen. Allerdings zeigt sich hier auch, dass der Lehrer diese Bedürfnisse nicht erkannt hat. Längst würde er nach weiteren Handlungsmöglichkeiten suchen.

Für die Haltung des *Respektierens der Wirklichkeit* der Schüler zeigt sich nur oberflächliches Verstehen der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen. Einerseits besteht kein Wissen über diese Lebensphase, andererseits besteht kein Interesse, mehr darüber zu erfahren. Unklar ist den Befragten auch, dass dieses Wissen viele Problemlösungen ermöglichen würde.

Die *Echtheit der Persönlichkeit* kann in diesen Interviews nur in Ansätzen nachgewiesen werden. Die Aufgabe des Lehrers wird enger gesehen, im Vordergrund steht die fachliche Kompetenz. Die erzieherische Seite wird zwar

erkannt, wird aber als Überforderung verstanden bzw. abgelehnt.

Auffallend sind die Interviews Nr. 7 und 27. Der Direkteinsteiger des Interviews 7 vermittelt den Eindruck, insgesamt als Persönlichkeit unsicher über seine Einstellungen und Haltungen zu sein und kann sich deshalb nicht mit dem Beruf als Lehrer identifizieren und erscheint in seiner Tätigkeit richtungssuchend und unsicher. Deutlich wird, dass für die Ausübung des Lehrerberufs feste Einstellungen und Grundhaltungen über die Aufgaben des Lehrers und seine Ausübung des Berufs gefunden werden müssen.

Die Auswertung des Interviews 27 gibt bezüglich Haltungen und Einstellungen weitere Indizien zur Vermutung, dass hier eine persönliche Nichteignung für diesen Beruf vorliegt.⁴⁵⁴ Erkennbar sind Eigenschaften, die für die Berufsausübung weniger geeignet erscheinen und in Kombination mit Transferproblemen zu Unsicherheit führen. Diese behindert dann eine authentische Berufsausübung, die die Schüler verspüren und zu Problemen im Unterrichtsalltag führen. Unsicher bleibt, ob nicht doch die Jugend der Persönlichkeit, die Kürze der Zeit für den Berufseinstieg und die fehlende Begleitung letztendliche Ursachen sind.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die hinsichtlich der Ausprägung von Einstellungen und Haltungen untersuchten Interviews die Ergebnisse des Erfolgs des Lernprozesses der Direkteinsteiger untermauern. Vielmehr ergibt sich außerdem, dass nur die Lehrer, die über entsprechende Haltungen und Einstellungen verfügen, erfolgreich sein können. Der Aufbau von Wissen und Handlungsrepertoire kann nicht losgelöst von einer persönlichen Entwicklung und einer Identifizierung mit diesem Beruf gelingen. Lehrer eignen sich nicht die Fertigkeiten einer Tätigkeit an, sie wachsen in eine Profession hinein, sie werden Lehrer nicht für sechs oder acht Stunden am Tag, sie sind es immer.

Da sich die Ausprägung persönlicher Haltungen bei Lehrern als erforderlich für den

⁴⁵⁴ Vgl. Kapitel 7.2.1.4 *Phase 4* „**Entscheidung für Lösung/Umsetzung**“, S. 263; Kapitel 7.3.2.1 Störungen in *Phase 1*, S. 267; Kapitel 7.3.2.4 Störungen in *Phase 4*, S. 274 und Kapitel 7.4.1

Aufbau eines umfangreichen Handlungsrepertoires erweist, sollen Merkmale ihrer Ausprägung in Fortsetzung der graphischen Darstellung des Lernprozesses der Direkteinsteiger (Abbildung 5a, fortgesetzt in 5b und 5c) ergänzt werden und eine signifikantere Verknüpfung mit den zuvor gewonnenen Ergebnissen ermöglichen.⁴⁵⁵

Aufbau von Handlungsrepertoire, S. 281.

⁴⁵⁵ Vgl. Abbildung 8a, S. 265, Abbildung 8b, S. 277 und Abbildung 8c, S. 283.

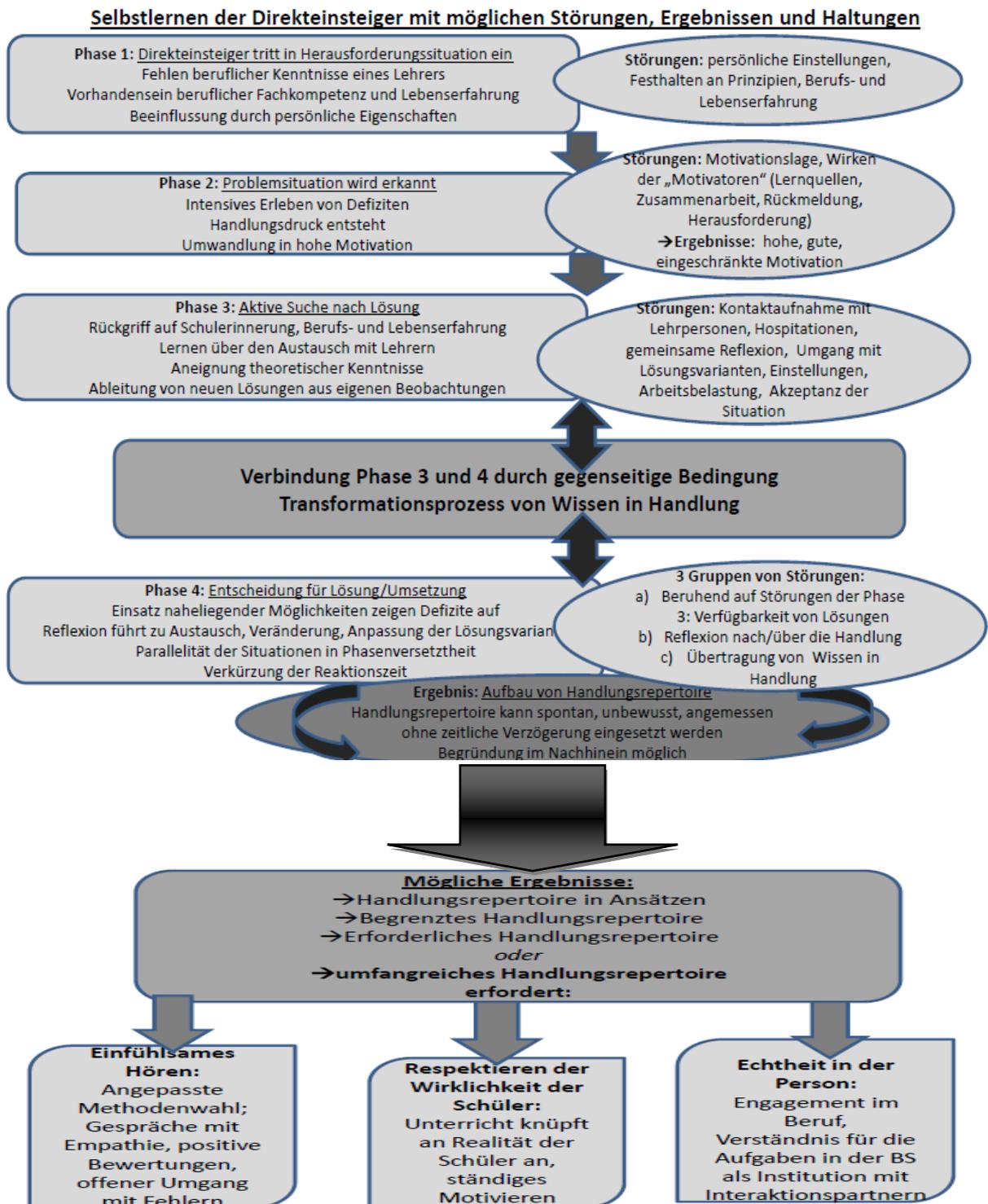


Abbildung 8d: Selbstlernprozess der Direkteinsteiger mit Störungen, Ergebnissen und Haltungen bei Lehrern

7.4.3 Pädagogische Qualifizierung

Der Lernprozess der Direkteinsteiger an Thüringer Berufsschulen ist zunächst ein in der alltäglichen Praxis des Schulalltages stattfindender Prozess. Damit bestimmt die Praxis als entscheidende Größe seinen Fortgang, ist aber immer wieder durch die Erschließung verschiedener Quellen/Theorien zu Handlungsmöglichkeiten auch theoretischer Natur. Allerdings unterscheidet er sich an dieser Stelle ganz erheblich von den klassischen Wegen einer Lehrerausbildung: Die Praxis löst die gezielte Suche nach Theorie aus und bestimmt auch, welche Theorie als Handlungsrepertoire aufgenommen wird. Allein die Begrenztheit der Auswahl, der Zeitdruck und die Qualität der Quelle geben Anlass zu Bedenken. Allerdings erlangt dieser Lernprozess eine gewisse Effektivität, die hingegen durch parallel laufende und daher mühsame Quellensuche/Theorie auch wieder aufgehoben wird.

Gleichzeitig ist für den Lernprozess der Direkteinsteiger an Thüringer Berufsschulen aber auch der Erwerb einer gewissen Grundlagenbildung vorgesehen. Bei Einstellung verpflichteten sich neunundzwanzig der dreißig Direkteinsteiger zur Teilnahme an einer vom Thillm organisierten berufspädagogischen Weiterbildung im Umfang von zweihundert Stunden. Diese Teilnahmeverpflichtung war zugleich auch eine Einstellungs Voraussetzung, die ein Direkteinsteiger allerdings wegen einer vorab vorgesehenen Vertragsbefristung nicht eingehen musste. Alle Direkteinsteiger begrüßten die anstehende Möglichkeit, fehlendes pädagogisches Rüstzeug in einer entsprechenden Weiterbildung erwerben zu können. Die vom Thillm organisierte Weiterbildung schließt mit einem Kolloquium ab, über den erfolgreichen Abschluss der Weiterbildung wird dann eine entsprechende Bescheinigung erteilt.⁴⁵⁶

An der Qualifikation konnten die Direkteinsteiger erst nach einer gewissen Dienstzeit teilnehmen, die Teilnahme lag zwischen dem ersten und sechsten Dienstjahr, wobei die Mehrheit im zweiten (6), im dritten (11) und in den vierten (4) Dienstjahren teilnahm. Nur ein Direkteinsteiger erhielt die Chance, im ersten Dienstjahr die

⁴⁵⁶ Vgl. Nachqualifizierung von an staatlichen berufsbildenden Schulen eingestellten Lehrkräften. Verwaltungsvorschrift vom 1. Juli 2004, §3 (1) und (2), S. 3.

Qualifikation zu absolvieren, drei Direkteinsteiger warten nach einem, nach drei bzw. nach fünf Jahren noch immer auf ihre Teilnahme.

Befragt nach dem angemessenen Zeitpunkt betonten vierzehn Direkteinsteiger (Interviews Nr. 3, 4, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22 und 24) die Zeitnähe zum Berufseinstieg, sieben differenzieren weiter und wünschen sich den Lehrgang vor dem Berufseinstieg (Interviews Nr. 1, 9, 11, 15, 16, 18, 20 und 28), wobei im Interview Nr. 28 weiter differenziert wird und ein Theorieteil vor dem Berufseinstieg liegen sollte und dann einsteigsbegleitend die Weiterbildung zu situationsrelevanten Fragen fortgesetzt werden sollte. Fünfzehn halten in ihrer Differenzierung die einsteigsbegleitende Variante für die erfolgreichste, weil die Probleme und Fragen erst in der Praxis sichtbar werden. Kein Direkteinsteiger sprach sich für eine spätere Teilnahme aus.

Inhaltlich liegt der Schwerpunkt der erhofften Angebote bzw. Gestaltung dieser pädagogischen Qualifizierung auf der Aneignung von Wissen zur Gestaltung von Unterricht unter Einbeziehung neuester Unterrichtsmethoden mit elf Nennungen (Interviews Nr. 3, 4, 5, 6, 8, 9, 12, 13, 19, 23 und 25) und der Klärung aktueller in der unmittelbaren Praxis aufgetretener Fragen mit dreizehn Nennungen (Interviews Nr. 1, 2, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 24, 26 und 30). Probleme im Umgang mit Schülern wurden als inhaltlicher Schwerpunkt in sechs Interviews genannt (Interviews Nr. 6, 10, 11, 18, 23 und 26).⁴⁵⁷

Hinsichtlich der pädagogischen Qualifizierung wird deutlich, dass Direkteinsteiger theoretisches Rüstzeug für ihren Beruf vermissen und unbedingt erwerben möchten. Dabei sollte eine Weiterbildung sehr zeitnah erfolgen und tendenziell berufsbegleitend stattfinden. Der Lernprozess würde erheblich vereinfacht werden, weil relevante Fragen der Berufspraxis unmittelbar geklärt werden können und im Alltag sofort eine Erprobung erfahren können.

457 Für Zeitpunkt und Inhalt der Weiterbildung waren Mehrfachnennungen möglich.

7.5 Hinweise für die Gestaltung von Lehrerlernprozessen

7.5.1 Vergleich des Lernprozesses der Direkteinsteiger mit dem Modell des Lernens in der Arbeit

Im Kapitel 5 Verknüpfung theoretischer Fundierung mit Arbeitshypothesen konnte als Ergebnis und Integration der in Kapitel 4 Lernen im Prozess der Arbeit diskutierten Theorien ein *Modell des Lernens in der Arbeit* konstruiert werden.⁴⁵⁸ Unter Einbeziehung der aus der Untersuchung gewonnenen Darstellung des Lernprozesses der Direkteinsteiger(*Modell des Lernprozesses der Direkteinsteiger*) im Kapitel 7 Ergebnisdarstellung und Diskussion⁴⁵⁹ erfolgt nun ein Vergleich beider Modelle, um aus dem Erkenntnisgewinn erfolgter Untersuchung erste Hinweise⁴⁶⁰ für die Gestaltung von Lernprozessen bei Seiteneinsteigern, angehenden Lehrern und Lehrern in der Weiterbildung generalisieren zu können.

Das *Modell des Lernens in der Arbeit* geht von den essenziellen Bestandteilen des zu Erlernenden aus, beleuchtet für jeden Teilaspekt die Lernwege und -verfahren und hält fest, dass durch Aktion, Reflexion und Neuformulierung diese Bestandteile verschmelzen und im Ergebnis dann zu handlungsbereitem Fachwissen bzw. reflektiertem Handlungsrepertoire führen. Für Erfahrungswissen gilt, dass es im Erleben der Handlung entsteht, hingegen Theoriewissen wird als objektivierendes bzw. subjektivierendes Arbeitswissen erworben. Angeeignete Wissensbestände werden in die eigenen Vorstellungen von der Wirklichkeit, die subjektiv geprägt sind, integriert und dabei durch intrinsische Motivation und integrierte Regulation vorangetrieben. Damit bezieht das Modell den Lernprozess auf die einzelnen Bestandteile, verdeutlicht ihre verschiedenartigen Lernwege, erklärt diesen

⁴⁵⁸ Vgl. Abbildung 3 Modell des Lernens in der Arbeit als Prozess unter Einbeziehung der essenziellen Bestandteile, S. 127.

⁴⁵⁹ Vgl. Abbildung 8d: Selbstlernprozess der Direkteinsteiger mit Störungen, Ergebnissen und Haltungen bei Lehrern, S. 293.

⁴⁶⁰ Vgl. kapitel 7.5.2 Lehrerlernprozess der Direkteinsteiger als Hinweis für die Gestaltung des Lernprozesses Seiteneinsteigern, S. 298 und Kapitel 7.5.3. Der Lehrerlernprozess als Hinweis für die Lehreraus- und Weiterbildung, S. 299.

Lernprozess ohne chronologische Anpassung und beschreibt den entscheidenden Vorgang von Transformation kurz als die Verschmelzung derer durch Aktion, Reflexion und Reformulierung.

Die *Darstellung des Lernprozesses der Direkteinsteiger* orientiert sich am chronologischen Ablauf des Lernprozesses, ordnet diesem Phasen zu und versucht, die verschiedenen Bestandteile des zu Erlernenden zu integrieren. Mit dieser Integration und Illustration des Charakteristikums der Phasen verläuft diese Darstellung affin zum Lehrerlernprozess. Die Entstehung einerseits der Bestandteile des Lehrerwissens und andererseits ihre Kopplung an Lernphasen und damit die wechselseitige Bedingung ihrer Entstehung soll im Folgenden weiter erläutert werden:

Die anfängliche Berufsbegegnung stellt eine besondere Herausforderungssituation dar, in der die Situation als solche besondere Wirkung auf die Auslösung des Lernprozesses hinterlässt. In dieser Phase wirken insbesondere eigene Vorstellungen von der Wirklichkeit, die geprägt sind von der Berufsbiographie und dem Lernen des Erwachsenen. Erste Abgleiche lassen die Problemsituation erkennen und verdeutlichen, dass Theorien zur Bewältigung der Praxis fehlen. Gleichzeitig baut die erlebte Defizitsituation Handlungsdruck auf, der mit einer entsprechenden subjektiven Konstellation zu Motivation führt bzw. intrinsische Motivation aktiviert. Die Suche nach handlungsfähig machenden Theorien bezieht sich auf unterschiedlichste Quellen und wird stets parallel von Erfahrungen beeinflusst. Auch hier wirken erworbene Vorstellungen, Werte und Überzeugungen steuernd und haben erheblichen Einfluss auf den Fortgang des Lernprozesses. In wechselseitiger Bedingung entstehen nun Theoriewissen (pädagogisches Inhaltswissen)⁴⁶¹ und Erfahrungswissen. Gelingt in diesem wechselseitigen Lernprozess Reflexion, insbesondere durch Begleitung, können Handlungen überprüft, bewertet sowie modifiziert werden und Schritt für Schritt erwächst daraus

⁴⁶¹ Theoriewissen meint hier nicht die Fachwissenschaft, dieses Wissen wird von Direkteinsteigern aus vorheriger Ausbildung und Berufspraxis mitgebracht. Theorien fehlen ihnen zur Konstruktion von Unterricht und zu Entwicklungsmerkmalen Jugendlicher.

Begründungswissen. Da die Wissensbestandteile wechselseitig aus dem Lernprozess hervorgehen, erlernt der Direkteinsteiger reflektiertes Handlungsrepertoire und handelt als kompetente Lehrperson.

Mit diesem *Modell* der

→Darstellung des Lernprozesses von Direkteinsteigern

→als Lernen in der Handlung

→verknüpft mit den entsprechenden Wissens- und Könnensbestandteilen von Lehrern

→an die Phasen ihrer Entstehung gebunden

scheint ein Vorsprung gegenüber in theoretischer Fundierung besprochenen Modellen gelungen zu sein.

Zudem können nun Hinweise zur Gestaltung von Lernprozessen bei Seiteneinsteigern sowie Lehrern in Aus- und Weiterbildung abgeleitet werden.

7.5.2 Der Lehrerlernprozess der Direkteinsteiger als Hinweis für die Gestaltung des Lernprozesses von Seiteneinsteigern

Erste Hinweise beziehen sich auf die Gestaltung der Einstiegssituation. Scheint die Erkenntnis, dem Seiteneinsteiger ausreichend Zeit und Hilfestellung geben zu müssen, zunächst recht banal, ist aber bezüglich gewonnener Erkenntnisse deutlich, dass ohne diese Bedingungen insbesondere subjektive Theorien über Schule zum Tragen kommen würden. Da sich diese aus Quellen speisen, die nicht den Erfordernissen entsprechen, müssen sie insbesondere in dieser ersten Phase begleitet werden.

Auch Seiteneinsteigern zeigt die Handlungssituation Defizite auf und löst einen Lernprozess bezüglich fehlender Theorien aus. Schon die Defizite an sich können falsch gedeutet werden und auch die Suche nach geeigneten Quellen kann sich als

energierend erweisen und einen schwer zu bewältigenden Lernprozess bedeuten, der neben der beruflichen Praxis nicht zu bewältigen ist. Mehrere Schlüsse ergeben sich: die Erkenntnis der Defizite braucht Begleitung und die Quellensuche muss ein organisierter Prozess in Form von entsprechenden pädagogischen Qualifizierungsmaßnahmen sein.

Die Erkenntnis der Defizite einerseits und die für den erfolgreichen Einsatz von Theorien erforderliche Reflexion, die nur über Austausch entsprechende Qualität erreicht, charakterisieren die pädagogische Qualifizierungsmaßnahme als eine begleitende Veranstaltung. Durch die Nähe von Erfahrung und Auseinandersetzung mit Theorien kann eine wechselseitige Überprüfung und Weiterentwicklung der Wissensbestände erfolgen und führt zur Entstehung von Begründungswissen.

Die Begleitung begünstigt die Reflexionsfähigkeit und hat diverse Effekte: Bezüglich der Wissensbestände erfolgt der Lernprozess gezielter, erfolgreicher und variantenreicher. Hinsichtlich subjektiver Überlagerung kann sie unangemessene Überzeugungen oder Vorstellungen von Wirklichkeit deutlich machen und eine Überprüfung dieser auslösen. Synchron begünstigen diese Effekte den Erhalt der für diesen hochqualifizierten Lernprozess erforderlichen Motivation.

Da sich Reflexion auf die Entwicklung aller Bestandteile des zu Erlernenden bezieht, von Einzelnen erlebte Situationen betrifft und ein individueller Vorgang ist, kann sie nicht nur im Rahmen entsprechender Veranstaltungen begünstigt werden. Seiteneinsteiger bedürfen zudem in ihrem Lernprozess Mentoren, die unmittelbarer und auf Augenhöhe begleiten können.

7.5.3 Der Lehrerlernprozess des Direkteinsteigers als Hinweis für die Lehreraus- und -weiterbildung

7.5.3.1 Gestaltung der Begegnung mit dem Beruf des Lehrers

Lehrer in einer Ausbildung an einer Universität oder in der Weiterbildung befinden sich zu keiner Zeit in solch einer Ausnahmesituation wie Direkteinsteiger. Quasi über Nacht sehen sie sich mit allen Anforderungen des Lehrerberufs ohne jegliche

Vorbereitung konfrontiert und versuchen in kürzester Zeit, ihnen gerecht zu werden. Diese außerordentliche Situation lässt daher erforderliche Bedingungen deutlicher hervortreten.

Ein Berufseinstieg muss vorbereitet sein, dabei ist nicht nur die organisatorische Seite zu nennen, sondern auch die Erzeugung einer emotionalen Bindung hervorzuheben. Sicher sind Einstiegsphasen immer durch hohe Anforderungen gekennzeichnet. Aber deshalb sind sie so vorzubereiten, dass sich zunächst wesentliche erste Schritte erkennen lassen und Zeit für weitere Aneignung gewonnen wird. Die unbedingt erforderliche Begleitung muss eine wechselseitige Verarbeitung von Erlebtem über die Vermittlung von angepasster Theorie unmittelbar möglich machen.

Um den Beruf als Lehrer erfolgreich ausüben zu können, gehören neben entsprechenden Wissensbeständen auch Einstellungen und Haltungen dazu, die sich in der Identifikation mit der Aufgabe, der Rolle, also mit dem Beruf des Lehrers, zeigen. Dazu gehört, dass Lehrer sich ihren Schülern zuwenden müssen, einerseits Wissen über ihre Entwicklungssituation haben müssen, andererseits aber auch ihre Realität sehen und einbeziehen können. Dafür benötigen sie ehrliches Interesse und Aufmerksamkeit, um dann authentisch vor eine Klasse treten zu können.

Für die *Lehrerbildung* bedeutet dies, dass in verschiedener Form schon an der Universität auch die emotionale Seite der Berufsausübung und Berufsverantwortung angesprochen werden muss. Frühzeitig muss an der Rollenfindung gearbeitet werden, um später entsprechende Identifikation zu erreichen.

In Veranstaltungen der *Weiterbildung* erscheinen Angebote zur Verarbeitung von Krisensituationen hilfreich, die zugleich weiter am Selbstverständnis des Lehrers arbeiten.

7.5.3.2 Persönliche Entwicklung eines Lehrers

Ein erfolgreicher Lehrer tritt neuen Anforderungen offen gegenüber und ist immer bereit, sich mit neuen Entwicklungen kritisch ohne Voreingenommenheit

auseinanderzusetzen. Eingefahrene Prinzipien, die nicht mehr hinterfragt werden, behindern jeglichen weiteren Lernprozess.

So ist schon in der *Lehrerausbildung* anzubahnen, dass diese offene und kritische Einstellung über die gesamte Lehrerarbeitszeit erforderlich ist. Immer wieder begegnen Lehrern Veränderungen in didaktischen Grundsätzen, in Curricula, im Aufgabenverständnis und sie müssen in der Lage sein, sie im Prozess lebenslangen Lernens aufzunehmen. Allerdings ist dies in der Ausbildung nur anbahnbar, begleitet werden muss dieser Prozess in der *Lehrerweiterbildung*. Veränderungen werden nicht aufgenommen, finden sie nicht Bedingungen der Erklärung und Anschlussfähigkeit an bestehende Theorien und Haltungen.

Zudem erfordert die Bewältigung der beruflichen Anforderungen eine hohe Motivation, die nicht nur erzeugt, sondern auch erhalten werden muss. Löst Motivation einerseits Handlung aus und entsteht aus den Herausforderungen der Situation, braucht es aber einiger Bedingungen und Unterstützung, um sie auch zu erhalten. Neben der Möglichkeit, die sich aus Organisation und Fähigkeit ergibt, abwechslungsreich mit verschiedensten Medien und Methoden arbeiten zu können, ist der rege Austausch unter den Lehrern von unschätzbare Bedeutung. Auch braucht die Tätigkeit des Lehrers Anerkennung, die er sich nicht nur allein über seine Schüler schlussfolgern kann, er benötigt Rückmeldung über seinen eingeschlagenen Weg und darf sich außerdem nicht einer Überforderung ausgesetzt sehen.

Für die *Lehrerausbildung* heißen diese Erkenntnisse, dass Rüstzeug für den Umgang und angemessenen Einsatz von Medien und Methoden erworben werden muss. Auch sollte schon hier vermittelt werden, dass eine Kultur des gegenseitigen Austausches von großer Bedeutung im Lehrerberuf ist. Hospitationen dürfen nicht Kontrolle bedeuten, sondern müssen immer ein Angebot zum gegenseitigen Lernen sein, um dann diese Kultur mit in die Schulen zu tragen. Der Austausch erzeugt dann auch die motivierende Rückmeldung und gibt Orientierung für die weitere Berufsaneignung.

Gleiches gilt für die *Lehrerweiterbildung*, denn an die Fertigkeiten, mit Medien und

Methoden variationsreich umgehen zu können, muss stets wieder neu angeknüpft werden. Außerdem sollte mit Weiterbildung auch an den veränderten Anforderungen der Zusammenarbeit von Lehrern gearbeitet werden. Langjährige Tätigkeit allein im Klassenraum hat individuelle Theorien über Unterricht und den eigenen Erfolg hervorgebracht. Das verursacht Unsicherheit und blockiert die Kommunikation und gegenseitige Beobachtung und verhindert die in beruflichen Schulen erforderliche unterrichtliche Zusammenarbeit.

Neben der Aufrechterhaltung der Motivation gilt es außerdem, die Entwicklung von entsprechenden Einstellungen und Haltungen in diesem Beruf, die bei der Erstbegegnung mit diesem Beruf initiiert werden sollten, weiter fortzuführen. In Aus- und Weiterbildung sollten Begegnungsmöglichkeiten mit Schülern außerhalb der Schule, mit ihrer Realität und auch in Ausnahmesituationen geschaffen werden.

7.5.3.3 Erforderliche Lerninhalte

Direkteinsteiger haben eindrucksvoll bewiesen, dass sie Fachleute aus ihren vorherigen Tätigkeiten sind. Entsprechendes Fachwissen können sie sehr gut durch die Ergänzung ihrer Praxiserfahrungen vermitteln. Zumeist gelingt es ihnen auch, in den Klassen besonderes Interesse über die Praxiserfahrungen zu wecken und sich den Lehrerkollegen überlegen zu fühlen.

Für *Aus- und Weiterbildung* steht hier klar die Erkenntnis, dass fachtheoretisches Wissen für die Vermittlung berufsrelevanten Wissens nicht ausreicht. Jeder Lehrer sollte über berufspraktische Erfahrungen aus seinem Berufsfeld verfügen, die auch regelmäßig aufzufrischen sind. Allerdings geht aus ihrer Bedeutung hervor, dass ihnen der dazu erforderliche zeitliche und organisatorische Raum auch eröffnet werden muss.

Dessen ungeachtet konnten sich Direkteinsteiger nur über einen schmerzhaften Prozess mit unterschiedlichem Erfolg Umsetzungsstrategien ihres Wissens für den Unterricht aneignen. Hier fehlte ihnen deutlich das Hintergrundwissen, welches in Aus- und Weiterbildung vermittelt werden muss. Einerseits benötigt eine Lehrperson

in beruflichen Schulen neben seinem Wissen über die Fachwissenschaft das Wissen zu berufsrelevanten Anteilen, muss seine Vermittlungsstruktur kennen, also Handwerkzeug zur Konstruktion von Unterricht besitzen, andererseits braucht er Wissen über die Lebenssituation und Wirklichkeit seiner Schüler, benötigt dazu angemessene Überzeugungen und Werte, verbindet diese über Prozesse von begleiteter Reflexion mit Erfahrungen im pädagogischen Alltag, entwickelt dabei Begründungswissen und wird dann in allen Situationen dieses Arbeitsfeldes begründet handlungsfähig.

7.5.3.4 Situationsgebundenheit

Voranstehende Überlegungen zum erforderlichen Wissen eines Lehrers leiten zu den Überlegungen der erforderlichen Transferprozesse über. Gelang es Direkteinsteigern erforderliches Hintergrundwissen (Theorien) zu beschaffen, gelang es durchaus auch, dieses umzusetzen. Möglich wurde ihnen das, weil sie unmittelbar in der Situation gelernt haben. Die Herausforderung sofort unterrichten zu müssen, führte ihnen ihre Defizite deutlich vor Augen und sie haben darauf passende Informationen beschafft. Diese wurden unverzüglich auf ihre Anwendungsbereitschaft hin erprobt und über Versuch-Korrektur-Verfahren überprüft. So gelang es ihnen, weitestgehend handlungsfähig in ihrer beruflichen Situation zu werden. Allerdings ist dieser Lernprozess einerseits schmerzhaft verlaufen, weil Informationen zu Handlungsmöglichkeiten mühsam beschafft werden mussten und die Schüler das Experimentierfeld darstellten sowie andererseits ist er zumeist nicht abschließend verlaufen, weil Handlungen nur selten begründbar wurden, da ihnen angemessene Reflexionsprozesse fehlten.

Für *Aus- und Weiterbildung* zeigt sich hier deutlich, dass alle Inhalte, die oben als unbedingt erforderlich beschrieben werden, an die Situation gebunden sein müssen. Die Situation muss sowohl Ausgangspunkt für den zu besprechenden Inhalt als auch das sich damit verknüpfende Umsetzungsfeld zur Erprobung sein. *Ausbildung* darf dementsprechend nicht entfernt von Schulen stattfinden und *Weiterbildung* muss den Charakter von Begleitung bekommen.

7.5.3.5 Geeignete Lernformen

Direkteinsteiger vermissen auf der einen Seite die Begleitung und Unterstützung durch erfahrene Lehrer, lehnten sie auf der anderen Seite absolut ab. Hier kommt die ganze Bandbreite der fehlenden Kultur von Austausch und Zusammenarbeit zum Ausdruck. Lehrer sind erfahren und verfügen über ein entsprechendes Handlungsrepertoire, welches sie sich in der täglichen Ausübung ihres Berufes angeeignet haben. Dabei wird dieses Repertoire an der Praxis und nicht an Theorien gemessen und zugleich erfolgt die Messung stets allein. So verfügen auch erfahrene Lehrer über wenig begründbare Aussagen zu Handlungen, was sie verunsichert und ihnen zugleich auch nicht die Möglichkeit eröffnet, ihr Wissen weiterzugeben.

Für die *Lehrerausbildung* werden also erfahrene Lehrer, die ihr Repertoire mit Theorien in Verbindung zu bringen gelernt haben, essenziell erforderlich. Sie sind dann in der Lage, Lehrerlernprozesse zu begleiten und zugleich auch die Kultur des Austausches und der Zusammenarbeit mit auf den weiteren Weg zu geben. In der *Weiterbildung* muss dieser Austausch stattfinden (gegebenenfalls eingefordert werden) und zwar nicht in geschützten Räumen und außerhalb der Unterrichtssituation, sondern vor Ort.

8 Schlussbetrachtung

8.1 Anpassung der Arbeitshypothesen im Forschungsverlauf

In qualitativer Forschung ist die Stellung der zentralen Fragen nicht nur zu Beginn, sondern immer wieder im Verlauf des Forschungsfortgangs ein zentraler Schritt. Insbesondere in der Phase der Datenerhebung können Veränderungen erforderlich werden, die über das Prinzip der Offenheit erlauben vorab als Orientierung verfasste Hypothesen weiterzuentwickeln und anzupassen.

Für vorliegende Untersuchung ergaben sich nach Durchführung erster Interviews weitere interessante Aspekte, die als zusätzliche Hypothesen aufgenommen wurden. Sich daraus ergebende zusätzliche Fragestellungen für den Interviewleitfaden

konnten nicht berücksichtigt werden, weil die Stichprobe einerseits anonym und damit nicht noch einmal befragbar und nur unter großen organisatorischen Mühen interviewt werden konnte. Gleichzeitig führte dies zu größerer Authentizität der Interviews, weil die Interviewerin in ihren Fragen freier und weniger von vorher stehenden Überlegungen beeinflusst war. Auch vermittelten die Befragten ein großes Maß an Ehrlichkeit, was weitere Ergänzungen der Hypothesen zuließ. Zusätzlich wirkte sich die mehrmalige unter neuen Aspekten hinzugekommene Auswertung der Interviews auf die Objektivität der Untersucherin aus, sie konnte sich schnell nicht mehr an die Bilder und die Eindrücke aus den Interviews erinnern und orientierte sich nur am Text.

Außerdem konnte sie feststellen, dass erhobene Ergebnisse stets auch in den Textzusammenhang zu setzen waren. Ein Vergleich mit dem Gesamteindruck des Interviews bzw. mit größeren Textpassagen erhöhte die Aussagefähigkeit und widersprach nicht den Ergebnissen über Einzelindizien. Sehr wohl ist aber festzuhalten, dass vorgenommene Abstufungen in ermittelten Ergebnissen als fließend zu betrachten sind und durchaus unterschiedlich zu interpretieren wären. Die Grundtendenz allerdings ist eindeutig und diese gilt als relevant für diese Forschung.

Nach wenigen Interviews wurde die Arbeitshypothese 1 ergänzt, weil sich deutlich abzeichnete, dass die unmittelbare Handlungssituation eine erhebliche Wirkung für den einsetzenden Lernprozess hatte. Die Einstiegsbedingungen stellten sich als außerordentlich heraus und deshalb wurden sich daraus ergebende Einflüsse auf die Auslösung des Lernprozesses erhoben. Außerdem wurde Arbeitshypothese 4 erweitert, weil die so nicht erwarteten Einstiegsbedingungen großen Einfluss auf die Herausbildung der Motivation hatten. Zudem stellte sich die Motivationslage der Direkteinsteiger auch im weiteren Fortgang des Lernprozesses als erheblich beeinflussende Größe heraus und daher wurde diese über die Erhebung der Wirkung verschiedener „Motivatoren“ nachvollzogen. Auch in den Arbeitshypothesen 5 und 12 fand eine Ergänzung statt, da die Bedeutung von Verknüpfung neuer Erfahrungen mit vorhandenen nicht als so erheblich erwartet wurde, ergo wurde die

Notwendigkeit der Einbeziehung des Einflusses persönlicher Haltungen von Lehrern als Untersuchungskategorie zur Erhellung des Lernprozesses als signifikant verstanden.

8.2 Überprüfung der Arbeitshypothesen

1. Tatsächlich lernten Direkteinsteiger durch und an Handlungssituationen und erlangten ein entsprechendes Handlungsrepertoire. Auch konnte dieser Prozess sehr schnell und zielgerichtet beginnen und hatte stets eine selektive Orientierung. Allerdings genügen Handlungssituationen allein nicht aus, um ein umfangreiches Handlungsrepertoire für den Beruf des Lehrers zu erzeugen.⁴⁶²

2. Der Professionserwerb im Lehrerberuf über die Berufspraxis konnte als mehrstufiger Prozess, der deutlich in 4 bzw. 5 Phasen untergliedert werden kann, dargestellt werden. Der Prozess baut im Ergebnis ein erforderliches und reflexives Handlungsrepertoire auf, wobei verschiedene Phasen einander bedingen, gleichzeitig ablaufen, dies zusätzlich in einer Versetztheit stattfindet und dabei den Lernprozess erheblich beschleunigt.⁴⁶³

3. Tatsächlich konnten für alle Phasen sie kennzeichnende Merkmale gefunden werden. Außerdem ließen sich besondere und herausragende Momente identifizieren: Für die *Phase 1* **„Direkteinsteiger tritt mit Voraussetzungen in Herausforderungssituation ein“** stellte sich die Lebens- und Berufserfahrung aus vorherigen Tätigkeiten nicht nur als hilfreich sondern durchaus auch als den anderen Lehrern gegenüber überlegen heraus. Außerdem fiel eine den weiteren Lernprozess blockierende Eigenschaft auf. Fehlende Offenheit und starres Festhalten an erworbenen Einstellungen und Prinzipien wirkten sich nachhaltig negativ auf den Erwerb von Handlungsrepertoire aus. *Phase 2* **„Problemsituation wird erkannt“** zeigte herausragend, dass der direkte Eintritt in die Handlungssituation Defizite sofort

462 Vgl. Kapitel 7.4.1 Aufbau von Handlungsrepertoire, S.281.

463 Vgl. 7.2.1 Phasendarstellung des Lernprozesses der Direkteinsteiger, S. 257 und Kapitel 7.2.2 Graphische Darstellung des Lernens der Direkteinsteiger, S. 265.

deutlich macht und den Lernprozess gerichtet auslöst. *Phase 3 „aktive Suche nach Lösung beginnt“* hat als herausragende Momente die Vielfältigkeit der einzubeziehenden Lösungsquellen und den unbedingt erforderlichen Austausch mit anderen Lehrpersonen, der sich als entscheidend herausstellte. Für *Phase 4 Entscheidung für Lösung/Umsetzung“* ergab sich als herausragender Moment, dass Reflexion in der Handlung zeigt, dass das Repertoire so weit entwickelt ist, dass im Hintergrund Routinen ablaufen und damit der Blick für Probleme frei wird.⁴⁶⁴

4. Mit Eintritt in diese besondere Situation des Berufseinstieges wurden alle Direkteinsteiger direkt mit Defiziten konfrontiert, die entsprechende Motivation auslöste. Allerdings braucht diese eine Reihe von „Motivatoren“, um weiter erhalten zu werden. Wirken diese nicht über einen längeren Zeitraum, kann der Lernprozess zur Aneignung umfangreichen Handlungsrepertoires nicht erfolgreich zu Ende geführt werden.⁴⁶⁵

5. Nachweislich ist festzustellen, dass eine erfolgreiche Arbeit als Lehrer, der über ein umfangreiches Handlungsrepertoire verfügt, nur unter der Voraussetzung entsprechender Einstellungen, Haltungen und Persönlichkeitsmerkmalen möglich ist. Nur wenn er einfühlsam die Realität und Wirklichkeit in seiner Klasse hören, verstehen und begreifen kann und ihr authentisch begegnet, zeigt sich seine für diesen Beruf erforderliche Identifikation.⁴⁶⁶

6. Zunächst erlebten die Direkteinsteiger ihren Lernprozess als Reagieren in der Situation. Als sich herausstellte, dass sie Defizite haben, suchten sie nach Lösungsmöglichkeiten in theoretischer Form. Diese Suche war fordernd und stellte sich als zeitraubend heraus. Insbesondere beklagten die Direkteinsteiger das Fehlen von Hintergrundwissen zur Konstruktion von Unterricht und zu den Lebenszusammenhängen ihrer Schüler.⁴⁶⁷

⁴⁶⁴ Vgl. Kapitel 7.2.1 Phasendarstellung des Lernprozesses der Direkteinsteiger, S. 257.

⁴⁶⁵ Vgl. Kapitel 7.3.2.2 Störungen in *Phase 2*, S. 268.

⁴⁶⁶ Vgl. Kapitel 6.4.2 Ausprägung persönlicher Haltungen, S. 284.

⁴⁶⁷ Vgl. Kapitel 7.2.1.3 *Phase 3 „aktive Suche nach Lösung beginnt“*, S. 261 und Kapitel 7.3.2.3

7. Der Erwerb theoretischer Kenntnisse ist erschwert, weil Quellen nur schwer zugänglich waren, erheblichen Zeitmangels wegen nicht in Anspruch genommen werden konnten oder unangemessener Qualität waren bzw. nicht als solche erkannt wurden. Da der Erwerb erforderlichen und angemessenen theoretischen Hintergrundwissens erschwert ist, konnte das Erfahrungswissen nur schwer in Begründungswissen transferiert werden und führte dazu, dass Handlungen nicht begründbar sind und nur in wenigen Fällen von Handlungsrepertoire gesprochen werden kann.⁴⁶⁸

8. Die Zusammenarbeit mit Lehrern zeigte sich als eine Quelle exponierter Bedeutung, denn nur mit ihrer Verwendung konnte es gelingen, ein umfangreiches Handlungsrepertoire zu erschließen. (Einzige als unabdingbar identifizierte Quelle.) Insgesamt zeigte sich, dass diese These ein problematisches Feld ansprach, denn vielfach stellte es sich grundsätzlich mit Problemen behaftet dar.⁴⁶⁹

9. Gefundene Lösungsstrategien werden erprobt, allerdings gelingt es nicht sofort und nicht immer, dass diese in erfolgreiches Handlungsrepertoire umgesetzt werden können. Verantwortlich sind dafür fehlende Wissensbestandteile sowie subjektive Überlagerungen, die im Feld von Eigenschaften, Lernmethoden in der Berufsbiographie erworben und Einstellungen und Überzeugungen zu finden sind.⁴⁷⁰

10. Die begleitende Reflexion ist von außerordentlicher Bedeutung. Sie zeigt dem Direkteinsteiger, ob sein gewählter Weg zum Erfolg führt und steuert damit seinen weiteren Lernerfolg. Zunächst findet sie nach und über die Handlung statt, mit fortschreitendem Lernprozess erfolgt sie in der Handlung und zeigt, dass der Direkteinsteiger über Routinen verfügt, die ihm Zeit für Reflexionen in seiner Handlung geben. Ohne Reflexion gelingt die Transformation von Theorie in Praxis

Störungen in *Phase 3*, S. 273.

⁴⁶⁸ Vgl. Kapitel 7.2.1.3 *Phase 3* „aktive Suche nach Lösung beginnt“, S. 261; Kapitel 7.3.2.3 Störungen in *Phase 3*, S. 273 und Kapitel 7.4.1 Aufbau von Handlungsrepertoire, S. 281.

⁴⁶⁹ Vgl. Kapitel 7.4.1 Aufbau von Handlungsrepertoire, S. 281.

⁴⁷⁰ Vgl. Kapitel 7.2.1.4 *Phase 4* „Entscheidung für Lösung/Umsetzung“, S. 263 und Kapitel 7.3.2.4 Störungen in *Phase 4*, S. 274.

(Verknüpfung von Theorien mit Erfahrungswissen und Verschmelzung zu Begründungswissen) nicht und kann kein umfangreiches Handlungsrepertoire entstehen. Zudem ist der Erfolg von Reflexion bedroht, indem sie nicht ausschließlich in Eigenregie gelingen kann sondern die Austauschmöglichkeit mit anderen Kollegen erfordert, dabei diese aber erheblich eingeschränkt ist.⁴⁷¹

11. Für jede Phase des Lernprozesses lassen sich Störungen mit unterschiedlicher und erheblicher Bedeutung feststellen. Die auftretenden Störungen verdeutlichen, dass allein durch das Lernen in der Handlungssituation, das in gänzlicher Eigenregie und ohne unterstützende Begleitung stattfindet, nicht oder nur unter langfristigen Belastungen und auf dem Rücken der anvertrauten Schüler zu leisten ist. Gleichzeitig ermöglichen die identifizierten Störungen die Aufzeigung der differenzierten Strukturen und Merkmale der einzelnen Phasen des Lernprozesses und zeigten deren gegenseitigen Bedingungen und Bedeutungen.⁴⁷²

12. Für den erfolgreichen Aufbau von umfangreichem Handlungsrepertoire sind entsprechende Haltungen, Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale erforderlich, zugleich müssen sie an aus vorherigen Tätigkeiten erworbene Erfahrungen anknüpfen, sonst werden sie nicht akzeptiert. In einem Lernprozess in Eigenregie und ohne Begleitung sind diese subjektiven Überlagerungen so stabil, dass sie weder erkannt noch aufgelöst werden können

13. Direkteinsteiger, die ein umfangreiches Handlungsrepertoire aufbauen konnten, durchliefen alle Phasen des Lernprozesses ohne weitergehende Störungen. Sie hatten über den gesamten Prozess eine anhaltend hohe Motivation, begegneten dem Prozess mit großer Offenheit, erarbeiteten in Zusammenarbeit und im Austausch mit anderen Lehrpersonen über einen Prozess von Reflexion ein breites Handlungsrepertoire und erreichten in ihrer Anwendung erkennbare Routinen.

471 Vgl. Kapitel 7.2.1.4 *Phase 4 „Entscheidung für Lösung/Umsetzung“*, S. 263 und Kapitel 7.3.2.4 *Störungen in Phase 4*, S. 274.

472 Vgl. Kapitel 7.3.1 *Störungsarten- und Häufigkeiten in den Phasen*, S.266, Kapitel 7.3.2 *Störungen in den Phasen*, S. 267 und Kapitel 7.3.3 *Bedeutung der Störungen für den Lernprozess*, S. 278.

Gleichzeitig zeichneten sie sich durch einfühlsames Hören und Wahrnehmen der Realität ihrer Schüler aus und stellten sich als authentische Persönlichkeiten dar. Im Ergebnis gelang es ihnen so, erforderliche Wissensbestände aufzubauen, zu erweitern und mit Erfahrungen zu verbinden. Die Verbindung gelang durch Reflexion, die auch durch Kollegen begleitet wurde und führte zu Begründungswissen. Damit wurden Direkteinsteiger in Situationen angemessen handlungsfähig, indem sie aus verschiedenen ihnen zur Verfügung stehende Handlungsmöglichkeiten wählen konnten und sich in der Lage zeigten, diesen auch Sinnhaftigkeit und Begründung geben zu können.⁴⁷³

Ergänzend wird im Anschluss die Überprüfung der Arbeitshypothesen in die Darstellung des Selbstlernprozesses der Direkteinsteiger eingearbeitet:

473 Vgl. Kapitel 7.4.1 Aufbau von Handlungsrepertoire, S. 281, Kapitel 7.4.2 Ausprägung persönlicher Haltungen, S. 284 und Kapitel 7.3.2.2 Störungen in *Phase 2*, S. 268.

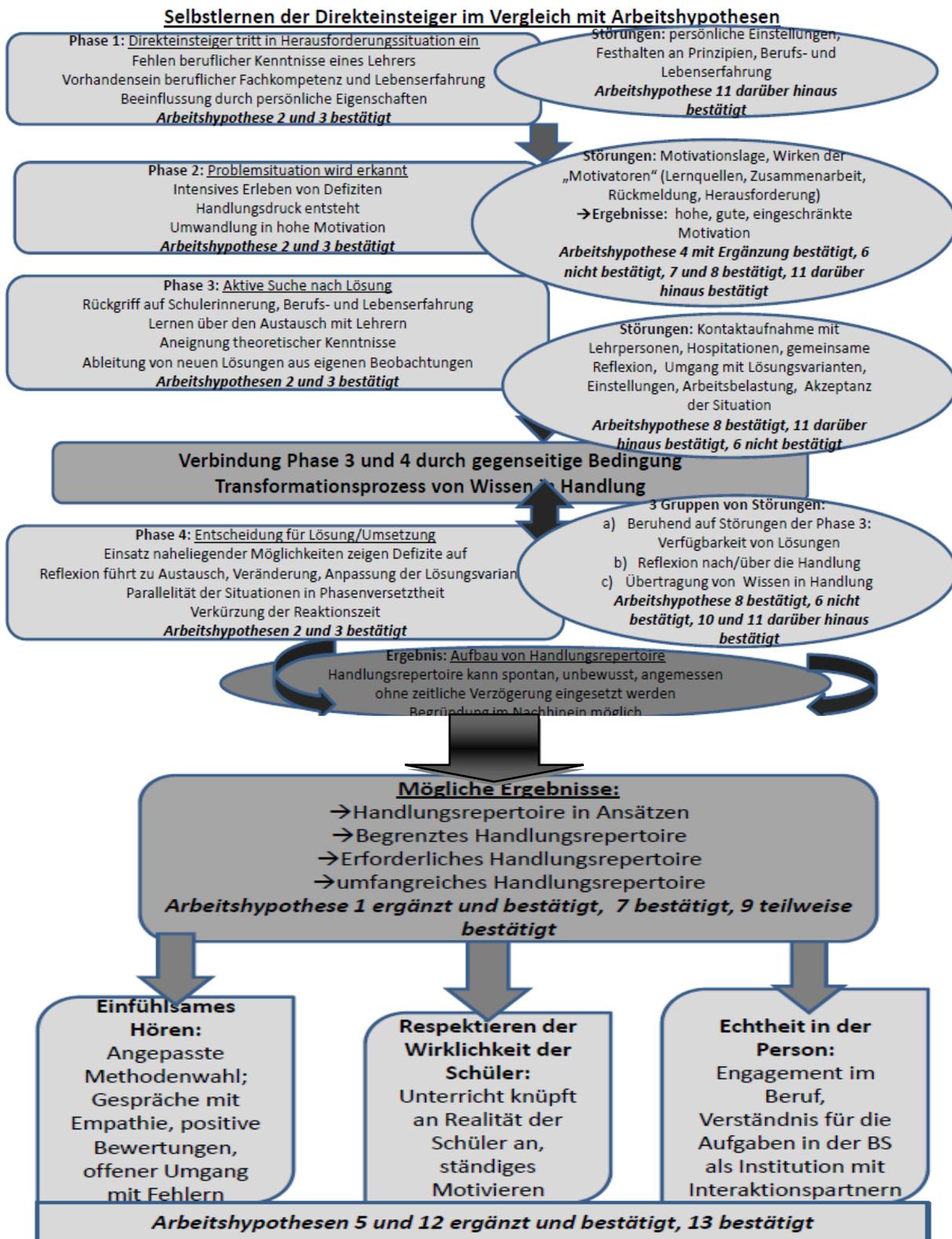


Abbildung 9: Selbstlernprozess der Direkteinsteiger mit Störungen, Ergebnissen und Haltungen im Vergleich mit den Arbeitshypothesen

8.3 Kritische Würdigung

Im Zusammenhang mit der Gewinnung, Aufbereitung, Auswertung und Interpretation der Forschungsergebnisse gilt es nun, diese nach verschiedenen Gütekriterien kritisch zu bewerten. Dabei lässt sich nicht auf Kriterien quantitativer Forschung zurückgreifen, vielmehr verlangt die qualitative Forschung auch ihren Methoden angepasste Überprüfungsverfahren, die in der Geltungsbegründung der Ergebnisse flexibler sein müssen.⁴⁷⁴

Die durchgeführte Erhebung der Daten, ihre Aufbereitung und Auswertung sowie deren Interpretation wurden möglichst nachvollziehbar darzustellen versucht. Allerdings muss kritisch angemerkt werden, dass die Stichprobe zufälliger Zusammensetzung wegen nicht repräsentativ sein muss und Abweichungen in den abgeleiteten Ergebnissen möglich sind. Einige Direkteinsteiger hatten Vorkenntnisse aus Tätigkeiten in der Lehrausbildung und ein Direkteinsteiger hatte Jahre zuvor bereits als Berufsschullehrer gearbeitet. (Allerdings galten alle bei Eintritt in die Berufsschule Thüringens als Direkteinsteiger.) Diese Umstände könnten zu einer verbesserten Ergebnislage geführt haben, aber nicht den eigentlichen Forschungsgegenstand - der Darstellung des Lernprozesses an sich - gefährdet haben. Auch wurde aus gleichem Grund bei der Untersuchung der bereits andauernde Zeitraum des Lernprozesses nicht zu den Ergebnissen in Beziehung gesetzt.

Auch wenn versucht wurde die Auswertung nachvollziehbar darzustellen, erfolgte sie weitestgehend induktiv und ergab sich aus der umfassenden Berufserfahrung der Forscherin. Dieser Umstand stellt sich zum einen als Vorteil heraus, birgt aber auch die Gefahr, das Beobachtungsfeld nicht immer offen genug abgesteckt zu haben. Gerade die Aufnahme der Aussagen der Interviewerin in die Aufbereitung verlangt eine außerordentliche Genauigkeit, wobei die Einbeziehung des Interviewzusammenhanges einerseits erhellend ist, andererseits ebenfalls ein abweichendes

⁴⁷⁴ Vgl. Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim 2002, S. 140.

Verständnis zulassen könnte.

Diesen Gefahren Rechnung tragend, arbeitete die Forscherin mit großer Offenheit, versuchte aber trotzdem systematisch vorzugehen. Dazu zerlegte sie die Analyse in einzelne Schritte, versuchte jeden nachvollziehbar aufzubereiten und leitete auch die Ergebnisse schrittweise ab. Auch der vor der Durchführung der Interviews erstellte Leitfaden sollte einerseits Offenheit ermöglichen, gleichzeitig aber auch Orientierung und Zielgerichtetheit ermöglichen. Um dieses Gleichgewicht zu erhalten, legte eine wiederkehrende Grundstruktur die Basis.

Allerdings erschwerte das zugewandte und interessierte Interviewverhalten der Forscherin, das im Interesse der Auslösung von umfangreichen erzählenden Aussagen stand, eine neutrale Haltung zum Interviewgegenstand durchzuhalten. Hier sind den Befragten beeinflussende Momente zu vermuten. Zudem gelang es nicht immer, den Interviewpartner zu ausführlichen Antworten zu bewegen. Hier könnten neben der nicht entstandenen Offenheit aber auch fehlende rhetorische Fähigkeiten beim Befragten ursächlich sein.

Die benannten Unsicherheitsfaktoren veranlassten die Forscherin, verschiedene Möglichkeiten der Überprüfung der Ergebnisse in die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse einzufügen, die gleichzeitig den Lernprozess weiter erhellten: Zunächst basiert der Leitfaden auf einer zirkulären Struktur, die über verschiedene Fragestellungen den Fortgang des Lernprozesses des Direkteinsteigers immer wieder überprüfbar machte. Zusätzlich erfolgte eine Überprüfung des erreichten Handlungsrepertoires über den Vergleich mit einer jeweils passenden Motivationslage und der Herausbildung entsprechender persönlicher Haltungen. Erst als Handlungsrepertoire, Motivation und persönliche Haltungen sich in ihren Ausprägungen zueinander stimmig darstellten, konnte eine erfolgreiche Darstellung des Lernprozesses der Direkteinsteiger in seinen Phasen und Besonderheiten angenommen werden.

8.4 Ausblick

Gleichwohl eröffneten sich während des Forschungsverlaufes weitere zu untersuchende Fragen:

Direkteinsteiger verbalisierten fehlendes Wissen über Theorien und erkannten es als unbedingt erforderlich. Hier eröffnet sich die Frage, was verstehen sie darunter? Meinen sie theoretische Handlungsanleitungen, die in Form von „Rezepten“ zur Verfügung gestellt werden und „einfach“ umzusetzen sind oder meinten sie vielmehr wissenschaftliche Theorien, die ihnen eine in der Situation angemessene Handlung in eigener Auswahl, deren bewusste Reflexion und Erklärung ihres Erfolges ermöglichen. Ihr hoher Situationsdruck ließe zunächst ersteres vermuten, allerdings verliefen gerade versuchte Nachahmungen wenig erfolgreich und die fortgesetzte Suche nach weiteren Handlungsmöglichkeiten deutet darauf, dass zweites angesprochen wurde.

Ferner resultieren aus dem Forschungsverlauf angrenzende bzw. weiterführende Fragen. Der Forscher stellte sich zum Ziel, den Lernprozess von Direkteinsteigern ganzheitlich darzustellen und konnte dabei feststellen, dass Teilaspekte von weiterem Interesse sind:

Welche Theorien halten Direkteinsteiger für essenziell für ihren Lernprozess und in welcher Form würden sie diese am erfolgreichsten und für sie angemessen aneignen können?

Wie könnten subjektive Überlagerungen weiter strukturiert werden, welche Bedeutung haben dabei Eigenschaften, wie entscheidend ist die erlebte Berufsbiographie, wie wirken die Merkmale des Lernens Erwachsener im Detail. Sind daraus Eignungen für den Lehrerberuf ableitbar?

Die sich als problematisch darstellende Kommunikationskultur unter Lehrern als solche könnte Untersuchungsgegenstand sein. Ihre geeigneten Formen für dieses Berufsfeld und verbessernde Bedingungen stellen eine ernst zu nehmende Frage dar, denn die Bedeutung der Kommunikation an sich im Lernprozess konnte heraus-

gearbeitet werden.

Vorrangiges Ziel der Untersuchung war die Darstellung des Lernprozesses von Direkteinsteigern in seiner Chronologie, der Strukturierung dieser und der Integration verschiedener Wissens- und Könnensbestandteile. Die abgeleiteten Schlussfolgerungen für die weitere Gestaltung der Lernprozesse von Seiteneinsteigern, angehenden Lehrern und Lehrern in Weiterbildung sind erste Hinweise und eröffnen ein weites Feld weiterer Interpretation bzw. Untersuchung.

9 Literatur

ACHTENHAGEN, F.; LEMPERT, W. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. BAND 4: Formen und Inhalte von Lernprozessen. Opladen: Leske + Budrich 2000, S. 93 - 94 und 207.

ALISCH, L.-M.; BAUMERT, J.; BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft 1999, S. 228 - 241.

ALLEMANN-GHIONDA, C. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim und Basel: Beltz 2006, S. 31, 50 - 55.

ALTRICHTER, H.: Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: NEUWEG, H. G.: Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhaltensbestimmungen. Innsbruck, Wien und München: Studien Verlag 2000, S. 204 - 215.

ARNOLD, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 5. Baltmannseiler: Schneider Verlag 1996, S. 162 - 166 und 201 - 209.

ARNOLD, R.; SCHÜßLER, I.: Deutungslernen - ein konstruktivistischer Ansatz lebendigen Lernens. In: ARNOLD, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 5. Baltmannseiler: Schneider Verlag 1996, S. 162 - 166.

AUSBILDUNG VON SEITENEINSTEIGERN. Sonderregelungen zur Ausbildung von Seiteneinsteigern im fachtheoretischen Unterricht an einer staatlichen berufsbildenden Schule. Online-Dokument:

<http://www.thueringen/de/de/tkm/schule/lehrer/bbs/sr/content.html>, 18.02.2006, S. 1 und 2.

BAACKE, D.: Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. In: BAACKE, D.; SCHULZE, T.: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung

pädagogischen Verstehens. Weinheim und München: Juventa Verlag 1993, S. 59.

BAACKE, D.; SCHULZE, T.: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim und München: Juventa Verlag 1993, S. 27, 33 und 59.

BAUER; H. G. u.a.: Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2006, S. 30 - 34.

BAUER, K.-O.; KOPKA, A.; BRINDT, S.: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim und München: Juventa Verlag 1999, S. 15 - 99, 236 - 243.

BAUER, K.-O.: Pädagogische Basiskompetenz. Theorie und Training. Weinheim und München: Juventa Verlag 2005, S. 20.

BAUMERT, J.; KUNTER, M.: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrgang, Heft 4, S. 482 - 504.

BAYER, M.; CARLE, U.; WILDT, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung: Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske+Budrich 1997, S. 126.

BECKER, F. G.: Explorative Forschung mittels Bezugsrahmens – ein Beitrag zur Methodologie des Entdeckungszusammenhangs. In: BECKER, F. G.; MARTIN, A. (Hrsg.): Empirische Personalforschung. Methoden und Beispiele. München und Mehring: Hampp 1993, S.111.

BECKER, F. G.; MARTIN, A. (Hrsg.): Empirische Personalforschung. Methoden und Beispiele. München und Mehring: Hampp 1993, S.111.

BECK, K.: Standards – ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung? IN: Wirtschaft und Erziehung. Monatsschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen. Heft 2, 2006, S. 44 - 48.

BELLMANN, L.; LEBER, U.: Arbeitsmarktpolitik. Formelle und informelle betriebliche Weiterbildung. In: Arbeit und Beruf 11/2001, S. 329.

BERGMANN, B.: Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In: BERGMANN, B. u.a.: Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Münster usw.: Waxmann 2000, S. 11 - 13.

BLÖMEKE, S. u. a.: Handbuch der Lehrerbildung. Kempten: Westermann und Klinkhardt 2004, S. 160 und S. 352 - 358.

BOHL, T.: Theoretische Strukturierung - Begründung neuer Beurteilungsformen. In: GRUNDER, H.-U.; BOHL, T. (Hrsg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2001, S. 8 und 9.

BOHNSACK, F.: Grundsatzfragen der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S. u.a.: Handbuch der Lehrerbildung. Kempten: Westermann und Klinkhardt 2004, S. 160.

BOHNSACK, R.; MAROTZKI, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske+Budrich 1998, S. 133 - 134.

BONZ, B.; SCHANZ, H. (Hrsg.): Diskussion Berufsbildung. Band 2: ALBERS, H.-J.; BONZ, B.; NICKOLAUS, R. (Hrsg.): Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2001, S. 28.

BROMME, R.: Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Band 3, Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Hogrefe 1997, S. 180 - 199.

BUCHMANN, U.; KELL, A.: Abschlussbericht zum Projekt Konzepte der Berufsschullehrerbildung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Universität Gesamthochschule Siegen Fachbereich 2 –

Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik. Siegen 2001, S. 195.

BURKARD, CH.; EIKENBUSCH, G.: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin: Cornelsen 2000, S. 11.

BÜCHTER, K.; GRAMLINGER, F. (Hrsg.): Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung – Ansätze. Markt Schwaben, S. 169.

CLARK, C. M.: Asking the Right Questions About Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. In: Educational Researcher 1988, 17, 2., p. 5 - 12.

CLARK, C. M.; LAMPERT, M.: The Study of Teacher Thinking: Implications for Teacher Education. In: Journal of Teacher Education 1988, 37, 5, p. 29.

DALIN, P.: Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand 1999, S. 32 und 33.

DANN, H.-D.: Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: SCHWEER, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Opladen: Leske+Budrich 2000, S. 87.

DECI, E.; RYAN, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 223 - 230.

DEDERING, H. (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München und Wien: R. Oldenbourg Verlag 1996, S. 639 - 655.

DEHNBOSTEL, P.; GONON, P. (Hrsg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann 2002, S. 6 - 10.

DEHNBOSTEL, P.: Informelles Lernen – Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnungen. In: DEHNBOSTEL, P.; GONON, P. (Hrsg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann 2002, S. 6 - 10.

DEHNBOSTEL, P.: Dezentrale Bildungskonzepte als Beitrag zum selbstorganisierten

Lernen und zum lernenden Unternehmen. In: SCHELTEN, A.; SLOANE, P. F. E.; STRAKA, G. A. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung. Forschungsberichte des DGfE-Kongresses 1998. Opladen: Leske+Budrich, S. 192.

DEWEY, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in philosophische Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz 1993, S. 186 - 188.

DIEKMANN, A.: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2001, S. 375.

DIETRICH, A.; Gillen, J.: Kompetenzentwicklung von Netzwerkmoderatoren als Erhaltungsstrategie für Netzwerke – Zur Bedeutung lernförderlicher Netzwerkgestaltung. In: BÜCHTER, K.; GRAMLINGER, F. (Hrsg.): Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung – Ansätze. Markt Schwaben 2005, S. 169.

DOHM, H.: Bildungs- und Erziehungsauftrag. In: Wirtschaft und Erziehung, (2001), 4, S. 9.

DÖRR, G.; KÜSTER, O.: Forschung berufsfeldbezogener Kompetenzen – Entwicklung eines Forschungsdesigns. In: Hilligus, A. H.; Rinkens, H.-P.(Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Paderborn 2006, S. 223.

DRERUP, H. u.a. (Hrsg.): Sozialpädagogische Krisenintervention bei delinquenten Jugendlichen. Eine Längsschnittstudie zu Verlaufsstrukturen von Jugenddelinquenz. Weinheim und München: Juventa 2003, S. 103.

DUBS, R.: Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung – Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis in der Handelslehrausbildung. In: TAMM, T.; SEMBILL, D.; KLAUSER, F.; JOHN, G. J.: Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien: Europäischer Verlag der

Wissenschaften 1999, S. 304 - 317.

DYBOWSKI, G.: Erfahrungsgeleitetes Lernen – ein Ansatz zur Kompetenzentwicklung. Berlin 1999, QUEM-Report, Heft 63, S. 7.

EBNER, H. G.: Standards als Instrumente des Qualitätsmanagements im Bildungsbereich. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 6/2006, S. 5 - 9.

ECARIUS, J.: Biographieforschung und Lernen. In: ??????????ISBN-10 3-531-14839-7 oder ISBN-13 978-3-531-14839-7 Wiesbaden 1999, S. 95. (Im Text i. O.)

EDELSTEIN, W.: Verantwortung - Initiative - Selbstwirksamkeit. In: ACHTENHAGEN, F.; LAMPERT, W. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 4. Opladen: Leske+Budrich 2000, S. 93 und 94.

EDERER, F.: Wissensmanagement. Potentiale im eigenen Unternehmen besser ausschöpfen. Kissing: WEKA MEDIA GmbH & Co. KG 2008, S.41.

EIDENSCHINK, K.: Coaching: Coaching zur Unterstützung produktiven Arbeitens von Führungskräften und Schlüsselmitarbeitern. Online-Dokument: <http://www.personet.de/Fuehrungskraefte/Qualifizierung/index.html?show=/personet/Texte/Instrumente/Coaching>, 04.07.2009, S. 1-5.

FAUSER, P.: Lernen als innere Wirklichkeit. Über den Zusammenhang zwischen Imagination, Lernen und Verstehen. In: Neue Sammlung 2001/42, Sonderdruck, S. 13.

FLICK, U.: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt 2007, S. 24-27 und 132 - 133.

FREY, A. : Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: ALLEMANN-GHIONDA, C. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim und Basel: Beltz 2006, S. 31.

FREY, B. S., OSTERLOH, M. (Hrsg.): Managing Motivation. Wie sie die neue Motivationsforschung für Ihr Unternehmen nutzen können. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag 2000, S. 24.

FUCHS-FROHNHOFEN, P.: Neue Mitarbeiter einarbeiten. Online-Dokument: http://www.perso-net.de/Neue_Mitarbeiter/Fuehrung/index.html?show=/perso-net/Texte/Instrumente/Einarbeitung_neuer_Mitarbeiter, 04.07.2009, 1 - 4.

GADENNE, V.: Gibt es unbewusste Schlüsse? In: NEUWEG, H. G.: Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhaltensbestimmungen. Innsbruck, Wien und München: Studien Verlag 2000, S. 111 - 117.

GEORG, W.: Lernen im Prozess der Arbeit. In: DEDERING, H. (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München und Wien: R. Oldenbourg Verlag 1996, S. 639 - 655.

GIESEKE, W.; SIEBERS, R.: Zur Realität von Methoden in erfahrungsverarbeitenden Lernkontexten. In: ARNOLD, R (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 5. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 1996, S. 207 - 209.

GÖTZ, K.; HÄFNER, P.: Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Ein Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1992, S. 74 - 76 und 108 - 109.

GRAP, R.; BOHLANDER, H. (Hrsg.): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Neue Ansätze zum Lernen im Beruf. Aachen: Shaker Verlag 2002, S. 19 - 23.

GROLLMANN, P.: Professionelle Realität von Berufspädagogen im internationalen Vergleich. Eine empirische Studie anhand ausgewählter Beispiele aus Dänemark, Deutschland und den USA. Bielefeld: Bertelsmann 2005, S. 37 - 40.

GRUNDER, H.-U.; Bohl, T. (Hrsg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2001, S. 8 und 9.

HAGELÜKEN, H.: Lehrerbildung steckt in der Krise?! In: Wirtschaft und Erziehung. Monatsschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen. 12/2006, S. 420 - 424.

HALBHEER, U.; REUSSER, K.: Innovative Settings und Werkzeuge der Weiterbildung als Bedingung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O.; BECK, K.; SEMBILL, D.; NICKOLAUS, R.; MULDER, R.: Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz 2009, S. 466 - 473.

HASCHER, T.; KRAPP, A.: Emotionale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O.; BECK, K.; SEMBILL, D.; NICKOLAUS, R.; MULDER, R.: Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz 2009, S. 365 - 369.

HÄNKE-PORTSCHELLER, M.: Kompetenzentwicklung durch projektorientierte Lehrerbildung – Didaktisches Handeln zwischen Theorie und Praxis. In: HILLIGUS, A. H.; RINKENS, H.-P.: Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Herausgegeben vom Paderborner Lehrerausbildungszentrum der Universität Paderborn. Paderborn : LIT Verlag 2006, S. 293 - 295

HECKHAUSEN, H.: Motivation und Handeln. Lehrbuch für Motivationspsychologie. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag 1980, S. 24.

HEIDEMANN, R.: Körpersprache im Unterricht. Ein Ratgeber für Lehrende. Wiebelsheim: Quelle&Meyer Verlag 2003, S. 9 - 11.

HEINZE, T.: Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München und Wien: Oldenburg Wissenschaftsverlag 2001, S. 12.

HELLER, K.A. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Bern, Stuttgart und Toronto: Huber 1984, S. 18 und 19.

HILLIGUS, A. H.; RINKENS, H.-P.: Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Herausgegeben vom Paderborner Lehrerausbildungszentrum der Universität Paderborn. Paderborn : LIT Verlag 2006, S. 37 - 295.

HOFFMANN, N.; VON REIN, A.: Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biographischer Reflexion. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1998, S. 8 und 51 - 55.

HOLTAPPELS, H.G.: Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte Forschungsbefunde Instrumente. München/Unterschleißheim: Luchterhand 2003, 7 - 9.

HOYLE, E.: Professionalisierung von Lehrern: ein Paradox. In: TERHART, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf . Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung. Band 50. Herausgegeben von MITTER, W. Köln und Wien: Böhlau Verlag 1991, S. 136.

HUMPERT, W.; DANN, H.-D.: KTM Kompakt. Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention für pädagogische und helfende Berufe auf der Grundlage des „Konstanzer Trainingsmodells“. Bern usw.: Verlag Hans Huber 2001, S. 35 - 52.

INTERNATIONALES JAHRBUCH DER ERWACHSENENBILDUNG Band 31/32. Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Hrsg. KLAUS KÜNZEL. Köln, Weimar und Wien: Böhlau Verlag 2005, S. 49 - 50.

JACHMANN, M.: Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern. In: Reihe Schule und Gesellschaft Band 29. Opladen: Leske+Budrich 2003, S.30.

JENEWEIN, K.; KNAUTH, P.; RÖBEN, P.; ZÜLCH, G.: Kompetenzentwicklung in Arbeitsprozessen. Beiträge zur Konferenz der Arbeitsgemeinschaft gewerblich-technischer Wissenschaften und ihre Didaktiken in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaften am 23./24.September 2002 in Karlsruhe. Baden-Baden:

Nomos Verlagsgesellschaft 2002, S. 55 - 56.

KIRK, S.: Beurteilung mündlicher Leistungen. Pädagogische, psychologische, didaktische und schulrechtliche Aspekte der mündlichen Leistungsbeurteilung. Bad Helbrunn/Obb.: Klinkhardt 2004, S. 17 - 44.

KLIPPERT, H.: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht. Weinheim und Basel: Beltz 2001, S. 33 und 35.

KNOWLES, M. S.: Self-Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers. London u.a. 1975, p. 18.

KOHL, M.; MOLZBERGER, G.: Lernen im Prozess der Arbeit – Überlegungen zur Systematisierung betrieblicher Lernformen in der Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, (2005) 3, S. 358.

KOLBE, F.-U.: Lehrerausbildung ohne normative Vorgaben für das praktische Handlungswissen? Eine anglo-amerikanische Kontroverse um die Bedeutung von Unterrichtsforschung beim Aufbau professionellen Wissens. In: BAYER, M.; CARLE, U.; WILDT, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung: Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske+Budrich 1997, S. 126.

KOMPETENZENTWICKLUNG 2000: Lernen im Wandel - Wandel durch Lernen. Hrsg. Von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Mit Beiträgen von GERHARD BOSCH u. a. Münster usw.: Waxmann 2000, S. 23.

KORTHAGEN, F. A. J. u. a.: Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrtätigkeit. Hamburg: EB-Verlag 2002, S. 49 - 50 und S.63.

KRAFT, S. Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. In: Band 30 der Schriftenreihe Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Hrsg. ARNOLD; R. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2002, S. 10 -11.

KROL, G.-J.; LOERWALD, D.; ZOERNER, A.: Standards für die ökonomische Bildung in der gestuften Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und

Wirtschaftspädagogik 103. Band, Heft 3/2007, S. 449.

KRÜGER, H.-H.; LERSCH, R.: Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Opladen: Leske+Budrich 1993, S. 147.

KRÜGER, H.-H.; MAROTZKI, W: (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich 1995, S. 16.

KURTZ, T.: Vom Wissen zum Können in Handlungsfeldern der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: SCHELLEN, A.; SLOANE, P. F. E.; STRAKA, G. A. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung. Forschungsberichte des DGfE-Kongresses 1998. Opladen: Leske+Budrich 1999, S. 28 - 39.

KURTZ, T.: Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O.; BECK, K.; SEMBILL, D.; NICKOLAUS, R.; MULDER, R.: Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz 2009, S. 50 - 51.

LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz 2005, S. 21, 194, 201 - 207, 332 - 360.

LAUR-ERNST, U.; SUHR, G.: Ein Vorschlag für praxisbezogene Ausbildungsmittel für das Handwerk. Berlin und Bonn 1985, S. 14.

LEMPERT; W.: Professionalisierung als Brückenschlag zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und berufspädagogischer Praxis. Vorüberlegungen zur Reform der Ausbildung von Lehrkräften beruflicher Schulen. In: STRAKA, G. A.; BADER, R.; SLOANE, P. E. F. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999. Opladen: Leske+Budrich 2000, S. 137 - 144.

LEUCHTER, M.; PAULI, C.; REUSSER, K.; LIPOWSKY, F.: Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2006, Band 9, Heft 4, S. 565 - 577.

LIEPMANN, D. (Hrsg.): Wirtschaftspsychologie. Motivation, Führung in Organisationen. Frankfurt usw.: Europäischer Verlag der Wissenschaften 2000, S. 53 - 54.

LIPOWSKY, F.: Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und Lernen der Schüler. In: ALLEMANN-GHIONDA, C. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim und Basel: Beltz 2006, S. 50 - 55.

MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz 2002, S.28, 72 und 140.

MEYER-MENK, J. : Reflexive Handlungsfähigkeit als Zielpunkt von Kompetenzentwicklung. In: JENEWEIN, K. u. a.: Kompetenzentwicklung in Arbeitsprozessen. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 2002, S. 55 - 56.

MUNZ, C.: Berufsbiographie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Bielefeld: Bertelsmann 2005, S. 15 - 45.

MUTZECK, W. (Hrsg.); PALLASCH, W. (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen. Weinheim und Basel: Beltz 1983, S. 7 - 13 und 276 - 283.

MUTZECK, W.; PALLASCH, W.: Lehrertraining: Strukturen und Aspekte. In: MUTZECK, W. (Hrsg.); PALLASCH, W. (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen. Weinheim und Basel: Beltz 1983, S. 11 - 13.

MÜHLHAUSEN, U.: Unterrichten lernen mit Gespür. Szenarien für eine multimedial gestützte Analyse und Reflexion von Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2005, S. 19.

MÜHLHAUSEN, U.: Hannoveraner Unterrichtsbilder-Szenarien und Leitmotive für den Einsatz in der Lehrerausbildung. In: MÜHLHAUSEN, U.: Unterrichten lernen mit

Gespür. Szenarien für eine multimedial gestützte Analyse und Reflexion von Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2005, S.19.

MÜLLER, C.: Nationale Standards in der ökonomischen Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 104. Band, Heft 3/2008, S. 390.

MÜNCH, J.: Lernen am Arbeitsplatz – Bedeutung innerhalb der betrieblichen Weiterbildung. In: WEIß, R. (Hrsg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis. Köln 1990, S. 164.

NACHQUALIFIZIERUNG VON AN STAATLICHEN BERUFSBILDENDEN SCHULEN EINGESTELLTEN LEHRKRÄFTEN. Verwaltungsvorschrift vom 3. April 2002 (GABl. Nr. 4 S. 186), geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 1. Juli 2004 (ABl: Nr. 8 S. 259) Gz: 1 5 /55103-7.

NEUWEG, G. H.: Könnerschaft und impliziertes Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster usw.: Waxmann 1999, S. 38 und 380 - 391.

NEUWEG, G. H.: Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien und München: Studien Verlag 2000, S. 111 und 215.

NICKOLAUS, B.: Professionalisierung – ein tragfähiges Konstrukt für die Optimierung beruflicher Bildungsprozesse? In: BONZ, B.; SCHANZ, H. (Hrsg.): Diskussion Berufsbildung. Band 2: ALBERS, H.-J.; BONZ, B.; NICKOLAUS, R. (Hrsg.): Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2001, S. 28.

NUISSEL, E.; VON REIN, A.: Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. In: KRAFT, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. In: Band 30 der Schriftenreihe Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Hrsg.: ARNOLD; R. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2002, S.10 - 11.

ORTNER, A.; ORTNER, R.: Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten.

Weinheim und Basel: Beltz 1997, S. 135 - 137.

OSER, F.; ZUTAVERN, M.; PATRY, J.-L.: Professionelle Lehrermoral: Das „gelebte Wertesystem“ von Lehrerinnen und sein Veränderbarkeit. In: ALISCH, L.-M.; BAUMERT, J.; BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft 1999, S. 228 - 241.

OSER, F.; OELKERS, J.: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur, Zürich: Rüegger 2001, S. 20 -358.

OSER, F. K.: Moral jenseits von organisierter Erlaubtheit. Zur inneren und äußeren Effizienz eines professionellen Ethos. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O.; BECK, K.; SEMBILL, D.; NICKOLAUS, R.; MULDER, R.: Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz 2009, S. 389.

OSTENDORF, A.: Selbstlernprozesse als Motor der betrieblichen Wissensbasis. In: SCHELTEN, A.; SLOANE, P. F. E.; STRAKA, A. G. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung. Forschungsberichte des DGfE-Kongresses 1998. Opladen: Leske+Budrich, S. 220 - 226.

OVERWIEN, B.: Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze. In: ROHS, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster usw.: Waxmann 2002, S. 19 und 20.

PALLASCH, W.; MUTZECK, W.; REIMERS, H. (Hrsg.): Beratung-Training-Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa Verlag 1992, S. 9 - 11.

PALLASCH, W.; REIMERS, H.; MUTZECK, W.: Überblick. In: PALLASCH, W.;

MUTZECK, W.; REIMERS, H. (Hrsg.): Beratung-Training-Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa Verlag 1992, S. 9 - 11.

PÄTZOLD, G.; KLUSMEYER, J.; WINGELS, J.; LANG, M.: Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Eine empirische Untersuchung in ausgewählten Berufsfeldern. Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 2003, S. 259.

PÄTZOLD, G.: Lehrerprofessionalität und selbstgesteuertes Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 104. Band, Heft1 / 2008, S. 124 - 125.

PERSONALENWICKLUNG. Online-Dokument:

<http://www.wirtschaftslexikon24.net/d/personalentwicklung/personalentwicklung.htm>, 10.07.2009.

PROBST, G.; EPPLER, M.: Persönliches Wissensmanagement in der Unternehmensführung. In: Zeitschrift für Führung und Organisation, 1998/3, S. 148.

REIBER, K.: Pflegepädagogik in erziehungswissenschaftlich-berufspädagogischer Perspektive am Beispiel Lehrerbildungsstandards. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 103. Band, Heft 2/2007, S. 291 - 294.

REGLIN, T.; SEVERING, E.: Bildungsplanung im Betrieb - Strategien zur Ökonomisierung betrieblicher Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. In: Band 8 der Schriftenreihe der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e.V. Nürnberg 1995, S.81.

REGLIN, T.: Effektive Organisation von Weiterbildung und Erfolgscontrolling. In: REGLIN, T.; SEVERING, E.: Bildungsplanung im Betrieb - Strategien zur Ökonomisierung betrieblicher Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. In: Band 8 der Schriftenreihe der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e.V. Nürnberg 1995, S.81.

REINISCH, H.: „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffsthematische Analyse. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O.; BECK, K.; SEMBILL, D.; NICKOLAUS, R.; MULDER, R.: Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz 2009, S. 38.

REINMANN-ROTHMEIER, G.; MANDEL, H.: Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Informationen am Arbeitsplatz. Bern usw.: Verlag Hans Huber 2000, S. 15 - 20, 34 - 56 und 73.

REISCHMANN, J; DIEKHOFF, K.: „Da habe ich wirklich etwas gelernt!“ - Lebendiges Lernen von Erwachsenen: Selbststeuerung oder Ermöglichungsdidaktik. In: ARNOLD, R.(Hrsg.): Lebendiges Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 5. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 1996, S. 162 - 175.

RißMANN, J.: Lehrerhandeln und Verstehen. Ein konstruktivistisches Lehrertraining zum verständnisintensiven Lernen. Dissertation. Jena: IKS Garamond 2004, S. 11 - 14 und 21 - 29.

ROHS, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster usw.: Waxmann 2002, S. 19 und 20.

RUDOLPH, U.: Motivationspsychologie. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz 2003, S.I.

SCHÄFERS, B.; SCHERR, A.: Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. 8., umfassend aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S.77.

SHELTON, A.; SLOANE, P. F. E.; STRAKA, G. A. (Hrsg.): Perspektiven des Lernens in der Berufsbildung. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1997. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Leske+Budrich 1998, S. 77.

SHELTON, A.; SLOANE, P. F. E.; STRAKA, G. A. (Hrsg.): Berufs- und

Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung. Forschungsberichte des DGfE-Kongresses 1998. Opladen: Leske+Budrich 1999, S. 28 - 39, 192, 220 - 226.

SHELTON, A.: Lehrerpersönlichkeit – ein schwer fassbarer Begriff. In: Die berufsbildende Schule 61 (2009) 2, S. 39.

SCHIEFELE, U., SCHREYER, I.: Intrinsische Lernmotivation und Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8/1994I, S. 11.

SCHLEIDT, B.: Mentoring: Aufbau von Fach- und Führungskräften. Online-Dokument: http://www.personet.de/Neue_Mitarbeiter/Qualifizierung/index.html?show=/personet/Texte/Instrumente/Mentoring_Schleidt, 04.07.2009, S. 1 - 6.

SCHNEIDER, K. H.; SOMMER, B. S.: Coaching – ein Instrument zur Qualitätssicherung von Unterricht und zur Integration von „Seiteneinsteigern“ in ein Berufskolleg. Die Öffnung des Lehrerberufs für „Seiteneinsteiger“ und die Konsequenzen für die Betroffenen und das System Berufskolleg. In: Wirtschaft und Erziehung, 58 (2006) 6, S. 192 - 198.

SCHÖN, D. A.: The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books 1983, p. 49 and 62.

SCHULZE, T.: Biographisch orientierte Pädagogik. In: BAACKE, D.; SCHULZE, T.: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim: Juventa Verlag 1993, 27 und 33.

SCHULZE, T.: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge, Fortschritte, Ausblicke. In: KRÜGER, H.-H.; MAROTZKI, W: (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich 1995, S. 16.

SCHWEER, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Opladen: Leske+Budrich 2000, S. 87.

SCHWERING, M. G.: Innovationskompetenz. Was ist das, wie kann Innovationskompetenz gefördert werden? Online-Dokument: http://www.personet.de/Alle_Mitarbeiter/Qualifizierung/index.html?show=/personet/Texte/Konzepte/Innovationskompetenz, 04.07.2009, S. 1 - 3.

SEIFRIED, J.; ZIEGLER, B.: Domänenbezogene Professionalität. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O.; BECK, K.; SEMBILL, D.; NICKOLAUS, R.; MULDER, R.: Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz 2009, S. 83.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Standards für die Lehrerausbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. IN: Zeitschrift für Pädagogik. 51.Jahrgang – 2005 – Heft 2, S. 280-286.

SEVERING, E.: Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien. Neuwied 1994, S. 23.

SEVERING, E.: Personalförderung durch Lernen im Arbeitsprozess. In: Grap, R.; Bohlander, H. (Hrsg.): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Neue Ansätze zum Lernen im Beruf. Aachen: Shaker Verlag 2002, S. 19 - 23.

SEVSAY-TEGETHOFF, N: Bildung und anderes Wissen. Zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 60 - 65 und 93.

SHULMAN, L. S.: Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. IN: TERHART, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf . Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung. Band 50. Herausgegeben von MITTER, W. Köln und Wien: Böhlau Verlag 1991, S. 149 - 158.

SLOANE, P. F. E.: Lehrerausbildung für das berufliche Schulwesen. In: BLÖMEKE, S. u.a.: Handbuch der Lehrerbildung. Kempten: Westermann und Klinkhardt 2004, S. 357 - 358.

SPITZER, D. R.: Motivation: The Neglected Factor in Instructional Design. Educational Technology 1996, p. 45 - 47.

STANDARDS FÜR DIE LEHRERBILDUNG: BILDUNGSWISSENSCHAFTEN. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. IN: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jahrgang - 2005, S. 280 - 287.

STAUDT, E.; KLEY, T.: Formelles lernen - informelles lernen - Erfahrungslernen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Quem-Report, H. 69, Berlin 2001, S.227 - 275.

STERN, E.: Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O.; BECK, K.; SEMBILL, D.; NICKOLAUS, R.; MULDER, R.: Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz 2009, S. 361 - 364.

STRAKA, G. A. : Selbstgesteuertes Lernen im Prozess der Arbeit: Konzeptionelle Überlegungen – empirische Befunde. In: SCHELTEN, A.; SLOANE, P. F. E.; STRAKA, G. A. (Hrsg.): Perspektiven des Lernens in der Berufsbildung. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1997. Opladen: Leske + Budrich 1998, S. 77.

STRAKA, G. A.: Lernen unter informellen Bedingungen. In: KOMPETENZENTWICKLUNG 2000: Lernen im Wandel - Wandel durch Lernen. Hrsg. Von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Mit Beitr. von GERHARD BOSCH u.a. Münster usw.: Waxmann 2000, S. 23.

STRAKA, G. A.; BADER, R.; SLOANE, P. E. F. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999. Opladen: Leske+Budrich 2000, S. 137 - 144.

STRAKA, G. A.: Selbstgesteuertes Lernen als Chance lebenslangen Lernens? Konzept, empirische Ergebnisse und Konsequenzen. In: WIESNER, G.; WOLTER, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung. Hrsg. DRERUP, H. u.a. Weinheim und München: Juventa Verlag 2005, S. 167 - 178.

TAUSCH, R.: Die Förderung des persönlichen Lernens des Lehrers. In: MUTZECK, W. (Hrsg.); PALLASCH, W. (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen. Weinheim und Basel: Beltz 1983, S. 276 - 283.

TERHART, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung. Band 50. Herausgegeben von MITTER, W. Köln und Wien: Böhlau Verlag 1991, S. 136 und 149 - 158.

TERHART, E. (Hrsg.): Perspektiven in der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz 2000, S. 8 - 71.

TERHARDT, E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz 2001, S. 56 - 60.

TRAINING ON THE JOB. Online-Dokument:

<http://www.wirtschaftslexikon24.net/d/training-on-the-job-ton/training-on-the-job-ton.htm>, 10.07.2009.

TRAMM, P. T.: Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluative-konstruktiven Curriculumstrategie – Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns. Göttingen 1992, S. 102.

TRAMM, T.; SEMBILL, D.; KLAUSER, F.; JOHN, G. J.: Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für

die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien: Europäischer Verlag der Wissenschaften 1999, S. 280, 304 - 317.

ULRICH, K.: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim und Basel: Beltz 1996, S. 45 - 71.

VOGELSANG, W.: „Meine Zukunft bin ich!“ Alltag und Lebensplanung Jugendlicher. Frankfurt/Main und New York: Campus Verlag 2001, S. 274 - 275.

VOLLMEYER, R., BRUNSTEIN, J. (Hrsg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: W. Kohlhammer 2005, S. 78.

WARNER, L. M.; SCHWARZER, R.: Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O.; BECK, K.; SEMBILL, D.; NICKOLAUS, R.; MULDER, R.: Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz 2009, S. 629 - 634.

WEBER, S.: Lebenslanges Lernen unter dem Aspekt interkultureller Bildung – Fokus: Berufliche Erstausbildung. In: ACHTENHAGEN, F.; LEMPERT, W. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. BAND 4: Formen und Inhalte von Lernprozessen. Opladen: Leske +Budrich 2000, S. 207.

WEINERT, F. E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft 1982/10, S. 99 - 110.

WEINERT, F. E.: Der gute Lehrer, die gute Lehrerin im Spiegel der Wissenschaft. In: Beiträge zur Lehrerbildung 14 (2), 1996, S. 150.

WEINERT, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Band 3, Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Hogrefe 1997, S. 180 - 199.

WEIß, R. (Hrsg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung

und Praxis. Köln 1990, S. 164.

WEIß, R.: Elemente eines Bildungscontrollings. In: WEIß, R. (Hrsg.): Qualität und Effizienz betrieblicher Bildungsarbeit. Köln 1994, S. 46 und 47.

WIATER, W.: Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen. Wiesbaden: VS Verlag 2007, S. 70 - 71.

WIESNER, G.; WOLTER, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung. Hrsg. DRERUP, H. u.a. Weinheim und München: Juventa Verlag 2005, S. 153 - 178.

WINKLER, K.; MANDL, H.: Kognitions- und lernpsychologische Zugänge zum informellen Lernen. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung Band 31/32. Hrsg. KLAUS KÜNZEL. Köln, Weimar und Wien: Böhlau Verlag 2005, S. 49 - 50.

WITT, H.: Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 2, H. 1. Online-Dokument: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/969/2114>, 22. 07. 2009.

WITZGALL, E.: Kompetenzmanagement. Online-Dokument: http://www.personet.de/Alle_Mitarbeiter/Qualifizierung/index.html?show=/personet/Texte/Konzepte/Kompetenzmanagement, 04.07.2009, S. 1 und 2.

WOHLGEMUTH, R.: „Sequenzierung statt Modularisierung“: Zur Reform der Lehrerbildung in NRW. In: Wirtschaft und Erziehung. Monatszeitschrift des VLW e.V. 7 - 8/2007, S. 228.

ZABECK, J.: Zur Entwicklung der Professionalisierung und Professionalität des Handelslehrers. In: TRAMM, T.; SEMBILL, D.; KLAUSER, F.; JOHN, G. J.: Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum

60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien: Europäischer Verlag der Wissenschaften 1999, S. 280.

ZINNEN, H.: Wissensmanagement und betriebliches Lernen. Eine Bestandsaufnahme in Ausbildungsbetrieben mit Tipps für die Praxis. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn. Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2006, S. 5 - 73.

ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O.; BECK, K.; SEMBILL, D.; NICKOLAUS, R.; MULDER, R.: Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz 2009, S. 38, 83, 50 - 51, 361 - 364, 369, 389, 466 - 473, 629 - 634.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich,

1. dass mir die geltende Promotionsordnung bekannt ist;
2. dass ich die Dissertation selbst angefertigt, keine Textabschnitte eines Dritten oder eigener Prüfungsarbeiten ohne Kennzeichnung übernommen und alle von mir benutzten Hilfsmittel, persönlichen Mitteilungen und Quellen in meiner Arbeit angegeben habe;
3. dass ich bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskriptes keine unzulässige Hilfe in Anspruch genommen habe;
4. dass ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen habe und dass Dritte weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir für Arbeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen;
5. dass ich die Dissertation noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht habe;
6. dass ich nicht die gleiche, eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule bzw. anderen Fakultät als Dissertation eingereicht habe.

(Ort, Datum)

(Meike Reinhardt)

Anlagen

Anlage 1

Antrag auf Genehmigung von Erhebungen, Umfragen und wissenschaftlichen Untersuchungen durch Prof. Dr. H. Reinisch



Friedrich-Schiller-Universität Jena

Friedrich-Schiller-Universität Jena · Postfach · D-07740 Jena

Thüringer Kultusministerium
Referat 22
z. Hdn. Herrn Fackelmann
Werner-Seelenbinder-Straße 7

99096 Erfurt

Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Prof. Dr. Holger Reinisch

Carl-Zeiß-Str. 3, 4. Etage
07743 Jena

Telefon: 0 36 41 - 94 33 30
Telefax: 0 36 41 - 94 33 32

E-Mail: H.Reinisch@wiwi.uni-jena.de

Jena, den 24. Mai 2007

Genehmigungen von Erhebungen, Umfragen und wissenschaftlichen Untersuchungen gemäß § 57 Abs. 5 ThürSchulG v. 06.08.93, geändert durch Artikel 10 des Gesetzes vom 16. Dezember 1996

Sehr geehrter Herr Fackelmann,

Frau Meike Reinhardt ist Lehrerin an der Staatlichen Berufsbildenden Schule in Sömmerda und seit einigen Jahren mit vier Stunden wöchentlich als abgeordnete Lehrkraft an meinem Lehrstuhl tätig. Hier wirkt sie insbesondere an der schulpraktischen Ausbildung der Studierenden der Wirtschaftspädagogik mit und betreut Studierende während des Schulpraktikums an der Staatlichen Berufsbildenden Schule in Sömmerda. Im Rahmen dieser Tätigkeit, die sie sehr engagiert und erfolgreich durchführt, hat Frau Reinhardt zunehmend auch ein wissenschaftliches Interesse an Fragen der Lehrerbildung entwickelt. Da ich mich selbst seit einigen Jahren mit Fragen der Lehrerkognitionsforschung beschäftige, habe ich Frau Reinhardt angeboten, eine Untersuchung zu diesem Bereich mit dem Ziel einer Promotion durchzuführen.

Die zentrale Fragestellung der auf Leo Shulman zurückgehenden Lehrerkognitionsforschung lautet, von welchen Faktoren es abhängt, dass Lehrkräfte „Könnerschaft“ in ihrem Beruf erwerben und in welchem Verhältnis dabei didaktisches Theoriewissen einerseits und didaktisches Handeln im Unterricht andererseits steht. Das altbekannte „Theorie-Praxis-Problem“ in der Pädagogik wird somit erneut aufgerollt, allerdings unter einer neuen und viel versprechenden Perspektive, denn aktuell wird in der Lehrerkognitionsforschung konzeptionell auf der Basis der Überlegungen zum informellen Lernen und zum impliziten Wissen gearbeitet. Beide Konzepte legen es nahe, insbesondere Lernprozesse zu untersuchen, die „on the job“, also während der Berufstätigkeit ablaufen. Insofern bietet die Untersuchung der Lernprozesse von Seiteneinsteigern in den Beruf einer Lehrkraft an Berufsbildenden Schulen ein nahezu ideales Forschungsfeld für die Überprüfung der beiden genannten Konzeptionen. Zudem dürften Ergebnisse erzielt werden können, die auch für die Gestaltung der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung von unmittelbarer Relevanz sind – zumindest legen dies die ersten Evaluationsergebnisse des neuen Teacher Training Modells in England und Wales nahe.

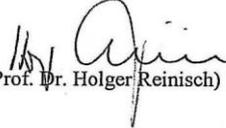
<http://www.wiwi.uni-jena.de/Wipaed/index.htm>

wipäd
jena

Wie Frau Reinhardt in ihrem Antrag ausführt, möchte sie insgesamt 30 Lehrkräfte, die als Seiteneinsteiger im Thüringer Berufsschuldienst tätig sind, interviewen. Der Interviewleitfaden ist von mir geprüft und akzeptiert worden. Die Befragung soll durch Frau Reinhardt selbst durchgeführt und an meinem Lehrstuhl betreut werden. Die Einhaltung der einschlägigen datenschutzrechtlichen Bestimmungen ist gewährleistet.

Ich bitte Sie, die geplante Untersuchung zu unterstützen und den entsprechenden Antrag zu genehmigen. Falls Ihrerseits Bedenken gegen Teile des Untersuchungsinstruments bestehen, ist eine Veränderung einzelner Items möglich.

Mit freundlichen Grüßen



(Prof. Dr. Holger Reinisch)

Anlage 2

Antrag zur Genehmigung von wissenschaftlichen Forschungsvorhaben in Schulen
durch die Verfasserin

Meike Reinhardt
Thälmannstrasse 16a
99634 Straußfurt

Straußfurt ,den 02.04.2007

Thüringer Kultusministerium
Referat 22
Herrn Fackelmann
Werner-Seelenbinder-Strasse 7
99096 Erfurt

**Antrag zur Genehmigung von wissenschaftlichen Forschungsvorhaben in Schulen
gemäß § 57 Abs. 5 Thüringer Schulgesetz**

Sehr geehrter Herr Fackelmann,

mit diesem Schreiben erbitte ich die Genehmigung zur Durchführung einer Untersuchung von Lehrkräften mittels Interviews an Staatlichen Berufsbildenden Schulen in Thüringen zum Thema:

Die Besonderheiten des Berufseinstiegs von Seiteneinsteigern an Thüringer Berufsschulen unter besonderer Beachtung ihrer berufsbiographischen Hintergründe und des Prozesses ihres Kompetenzerwerbs im Lehrerberuf.

Intention des Forschungsvorhabens ist es, zu untersuchen, wie Seiteneinsteiger ihre Berufseinstiegsphase bewältigt haben, wer sie begleitet hat und welche Unterstützung die berufspädagogische Weiterbildung des ThiLLM beitragen konnte. Besonderes Interesse gilt dem Lernprozess in der Ausübung des Lehrerberufs und der Bedeutung der vorhandenen beruflichen Erfahrungen. Dabei soll der Zusammenhang zwischen dem Lern- und Aneignungsprozess sowie der Berufsbiographie geklärt werden.

Die tatsächlich angeeigneten Kompetenzen im Lehrerberuf sollen auf der Grundlage der spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengängen einschließlich der praktischen Ausbildung und des Vorbereitungsdienstes festgelegt im KMK Beschluss vom 16.04.2004 untersucht werden. Dieser Beschluss legt einheitliche Standards – detailliert beschrieben in 11 Kompetenzbereichen - für die Lehrerausbildung in Deutschland fest. Über diese Kompetenzen sollen Lehrer in der Ausübung ihres Berufes verfügen.

Entlang der Kompetenzbereiche sollen die erworbenen Fähigkeiten erfragt und hinsichtlich der Art ihres Erwerbs und der Einflüsse der Berufsbiographie untersucht werden. Im Ergebnis der Interviews wird erhofft, Rückschlüsse auf die Einflüsse des Kompetenzerwerbs zur Ausübung des Lehrerberufs und damit auf die Anforderungen an die Lehrerausbildung ziehen zu können.

Die Fragestellung der Untersuchung lässt sich empirisch nur mittels einer Lehrerbefragung von Seiteneinsteigern adäquat untersuchen, sodass dieses Vorgehen forschungsmethodisch notwendig ist.

Zur Datenerhebung sollen 30 Lehrkräfte interviewt werden, die an Thüringer Berufsschulen unterrichten. Diese sollen Seiteneinsteiger sein und daher über Erfahrungen aus ihrer vorherigen beruflichen Tätigkeit verfügen. Dabei können sie in ihren Schulen in allen Berufen und Schulformen eingesetzt sein. Um den Einfluss des Geschlechts berücksichtigen zu können, sollen 15 Lehrerinnen und 15 Lehrer befragt werden. Die Teilnahme an dem Interview sollte freiwillig sein, damit die befragten Lehrerinnen und Lehrer motiviert und vorbehaltlos Auskünfte über ihren Lernprozess im Lehrerberuf geben.

Als Schulen kommen die Staatlichen Berufsschulen in Weimar, Sömmerda, Nordhausen, Sondershausen, Heiligenstadt, Meiningen, Suhl, Gera sowie Eisenach in Betracht. (Abhängig von der Anzahl der zur Verfügung stehenden Seiteneinsteiger). Dabei ist es wichtig, möglichst eine breite Verteilung auf die Schulen zu erreichen, um nicht ausschließlich schulspezifische Kenntnisse zu gewinnen.

Die Interviews werden ca. 60 Minuten dauern, dabei werden sie zur Auswertung auf Tonband aufgezeichnet und anschließend anonym transkribiert. So werde ich die Anonymität aller Befragten sowie die Einhaltung der in Thüringen geltenden datenschutzrechtlichen Bestimmungen gewährleisten. Die Erhebung und Auswertung erfolgt ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken und die Daten werden ausschließlich dazu genutzt.

Die Interviews sollen mit den Seiteneinsteigern außerhalb ihres Unterrichts in den Schulen durchgeführt werden und keine Beeinträchtigung des Schulbetriebs verursachen. Die Befragung ist für den Zeitraum von Juni bis Oktober 2007 geplant. Das weitere Vorgehen würde ich, Ihre Genehmigung vorausgesetzt, dann mit den Schulleitern der genannten Schulen und den Seiteneinsteigern selbst besprechen.

Die auf den Interviews basierende Arbeit versucht über den Lernprozess der Seiteneinsteiger einerseits die Frage zu klären, wie und was sie im Beruf gelernt haben, welche Einflüsse den Prozess begleiteten, welche Bedeutung die Berufsbiographie spielte und andererseits welche Rückschlüsse über die Grundsätze und Inhalte einer geeigneten Lehrerausbildung gegebenenfalls zu ziehen sind. Die Ergebnisse könnten im Idealfall neue Ansatzpunkte zur Umsetzung des Kompetenzkataloges auch in der Lehrerausbildung in Thüringen aufzeigen.

Dem Thüringer Kultusministerium würde ich die Ergebnisse gern in geeigneter Form zur Verfügung stellen.

Mit freundlichen Grüßen

Meike Reinhardt

Anlagen:

- Stellungnahme von Prof. Dr. Holger Reinisch
- Interviewleitfaden zur Untersuchung

Anlage 3

Genehmigung von Erhebungen, Umfragen und wissenschaftlichen Untersuchungen durch das Kultusministerium



FREISTAAT THÜRINGEN

Kultusministerium



Thüringer Kultusministerium · Postfach 90 04 63 · 99107 Erfurt

Frau
Meike Reinhardt
Thälmannstraße 16a

99634 Straußfurt

| Geschäftszeichen | Ihr Zeichen, Ihr Schreiben vom | Telefon, Bearbeiter (03 61) 37 94 - | Datum |
|------------------------|---|--|---------------|
| 23/51200-0/ 22-2007 | 11. Mai 2007 Eingang TKM: 31. Mai 2007 | 235, Jens Bernstein | 14. Juni 2007 |

**Genehmigung von Erhebungen, Umfragen und wissenschaftlichen Untersuchungen
gemäß § 57 Abs. 5 Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG);**

hier: Befragung von Lehrern (Interviews) an staatlichen berufsbildenden Schulen zum Thema „Die Besonderheiten des Berufseinstiegs von Seiteneinsteigern an Thüringer Berufsschulen unter besonderer Beachtung ihrer berufsbiographischen Hintergründe und des Prozesses ihres Kompetenzerwerbs im Lehrerberuf“

Sehr geehrte Frau Reinhardt,

die Durchführung der oben genannten Lehrerbefragung wird gemäß § 57 Abs. 5 ThürSchulG unter folgenden Voraussetzungen genehmigt:

1. Grundlage der Genehmigung ist der zu dieser Befragung vorgelegte Interviewleitfaden.
2. Die Beteiligung der Lehrer an der Befragung ist freiwillig.
3. Die Einbeziehung der Schulen ist vorab mit dem jeweiligen Schulleiter zu besprechen. Dieser kann die Teilnahme der Schule an der Befragung ablehnen, wenn dies nach seiner Einschätzung zu einer unzumutbaren Belastung der Schule führen würde.
4. Die Anonymität der Beteiligten sowie Dritter, über deren Daten im Rahmen der Befragung Kenntnis erhalten wird, muss gesichert sein.
5. Eine Kopie dieses Genehmigungsschreibens ist dem jeweiligen Schulleiter und auf Anfrage auch den Teilnehmern vor Beginn der Befragung vorzulegen.

Werner-Seelenbinder-Straße 7, 99096 Erfurt

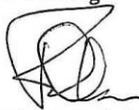
Im Kultusministerium gilt gleitende Arbeitszeit.
Bitte Termine vereinbaren.

Telefon (Zentrale): (03 61) 37 900
Telefax: (03 61) 37 94-6 90
Internet-Adresse: www.thueringen.de/de/tkm
E-Mail-Adresse: poststelle@tkm.thueringen.de

Bankverbindung
(Staatshauptkasse Thüringen)
Dt. Bundesbank Filiale Erfurt
BLZ 820 000 00, Kto. 820 015 00

Das Thüringer Kultusministerium bittet um eine Kopie der Arbeit, in der die Ergebnisse dargestellt werden.

Mit freundlichen Grüßen
Im Auftrag

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Johann Fackelmann', written over a circular stamp or seal.

Johann Fackelmann

Anlage 4

Interviewleitfaden

Interview Nr.:

Datum:

Uhrzeit :

Erster Teil: Gesprächseinstieg

Vorstellung und Erläuterung des Interviewhintergrundes

- Angaben zu meiner Person
- Erläuterung der Bedingungen und der Zielstellung des Interviews

Zweiter Teil: Erfassung (berufs-)biographischer Daten

Profil des Interviewpartners/Angaben zu seiner Person

- Wie alt sind Sie?
- Wie ist Ihr Familienstand? Wer gehört zu Ihrer Familie?
- Was machen Sie in Ihrer Freizeit? Sind Sie engagiert?
- Nennen Sie Ihre wichtigsten Eigenschaften im Beruf! Welche sagt man Ihnen besonders nach? (Impulse: Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Anpassungsfähigkeit, Leistungsfähigkeit, Belastbarkeit, Motivation; Selbstbehauptung, Anspruchsniveau)

Angaben zum berufsbiographischen Werdegang⁴⁷⁵

- Welchen schulischen Bildungsweg sind Sie gegangen? Welche Rolle spielten Ihre Eltern dabei? Welchen Bildungshintergrund haben Ihre Eltern? Haben Lehrer

475 Vgl. Götz, K.; Häfner, P.: Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Weinheim 1992, S. 74ff.

eine besondere Rolle gespielt? Beschreiben Sie diese Rolle, nennen Sie besonders prägende Ereignisse!

- Welchen beruflichen Werdegang haben Sie? Welche Gründe gab es für diesen Werdegang? Wer oder was hat Sie in Ihren Entscheidungen besonders beeinflusst? Welche Berührungspunkte gab es in dieser Zeit zu Schule allgemein? Wie haben Sie besondere Entscheidungen getroffen und wie gelangten Sie zu ihnen?
- Haben Sie studiert? Beschreiben Sie diesen Abschnitt Ihrer Berufsbiographie! Wer oder was hat Sie in dieser Zeit beeinflusst? Wie haben Sie Entscheidungen getroffen? Ist dieser Abschnitt vom Berufsziel Schule beeinflusst? Wie?
- Wie erfolgte der Einstieg in die Tätigkeit als Berufsschullehrer? Wer oder was hat diesen Einstieg begünstigt und beeinflusst? Welches waren Ihre Motive?
- In welchen Fächern, Ausbildungsberufen und Schulformen sind Sie eingesetzt?

Dritter Teil: Berufseinstieg als Berufsschullehrer

Aufgaben des Lehrers

- Welche Aufgaben gehören in das Berufsfeld des Lehrers? Welche Vorstellungen hatten Sie vor Beginn Ihrer Tätigkeit? Woher hatten Sie diese Vorstellungen? Wie haben Sie sich an das Aufgabenfeld angenähert? Wie und wodurch änderten sich diese Vorstellungen?
- Wie erfolgte Ihr Einstieg organisatorisch? In welcher Art fand ein Vorstellungsgespräch statt? Welche Zielstellung hatte dieses Gespräch? Wie gelangten Sie zu Ihrem Entschluss? Welche Vorbereitungszeit hatten Sie? Wer oder was spielte in dieser Phase eine entscheidende Rolle?
- Welche vorhandenen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Eigenschaften ermöglichten Ihnen den Berufseinstieg?

Begleitung des Berufseinstiegs

- Wie änderte sich Ihr Berufsalltag? Wie organisierten Sie sich um? Welchen Schwierigkeiten begegneten Sie? Wodurch waren Sie in der Lage, sie zu bewältigen?
- Was hat Sie in der Einstiegsphase besonders beeinflusst?
- Wer hat Sie begleitet? Hatten Sie einen Mentor? Wie organisierten Sie Ihre Zusammenarbeit? Beurteilen Sie seine Bedeutung für Ihren Einstieg!
- Betrachten Sie Ihren Einstieg als gelungen? Begründen Sie!
- Wie positionieren sich Ihre Kollegen zu Ihrem Berufseinstieg?

Vierter Teil: Kompetenzerwerb

Lehrer als Fachleute für Lehren und Lernen

- Beschreiben Sie, wie Sie in der Lage sind, Ihren Schüler als Fachmann/-frau gegenüberzutreten!
- Welche Bildungstheorien und didaktische Modelle kennen Sie? Was verstehen Sie unter einem Lernziel? Wie legen Sie die Zielstellung für Ihren Unterricht fest? Wie orientieren Sie sich? Wie arbeiten Sie mit Lehrplänen? Wie arbeiten Sie mit Stoffverteilungsplänen?
- Wie planen Sie Ihren Unterricht? Welche Unterrichtsmethoden kennen und verwenden Sie? Was verstehen Sie unter traditionellem Unterricht? Welchen Anforderungen unterliegt moderner Unterricht? Gestalten Sie handlungsorientierten Unterricht? Welche Unterrichtsmethoden bevorzugen Sie? Woran orientieren Sie sich bei der Gestaltung Ihres Unterrichts?
- Fall: Beschreiben Sie Ihre Vorgehensweise für eine typische Stunde der Wissensvermittlung! (Orientierung an einem erinnerten Beispiel)

- Wie haben Sie gelernt, Ziele für den Unterricht festzulegen? („Weitere Impulse“: Mentor, Kopieren, Austausch mit Kollegen, Selbststudium wissenschaftlicher Literatur)⁴⁷⁶
- Wie eignen Sie sich Unterrichtsplanung an? Woher kennen Sie Unterrichtsmethoden? („Weitere Impulse“: Mentor, Kollegen, Hospitieren, Nachmachen, Probieren, Experimentieren, Selbststudium wissenschaftlicher Literatur, Weiterbildung, Reflexion)
- Welche vorhandenen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften, Erfahrungen, Erlebnisse erleichterten Ihnen den Erwerb dieser Kompetenzen? („Impulse“)

Lehrer als Gestalter des Lernprozesses der Schüler

- Welche Formen des Lernens kennen Sie? Welche Bedeutung messen Sie der Aktivierung der Schüler bei? Welche Formen des Lernens organisieren Sie? Erzählen Sie anhand von Beispielen! (Weitere Impulse: Gestalten Ihre Schüler den Unterricht mit? Verwenden Sie Team-Arbeit?)⁴⁷⁷
- Wie motivieren Sie Ihre Schüler zum Lernen? Wie begegnen Sie Antriebslosigkeit, Orientierungslosigkeit und Sinnverlust unter Jugendlichen?⁴⁷⁸
- Fall: Beschreiben Sie, wie Sie mit Ihren Schülern Prüfungsvorbereitungen organisieren und durchführen!
- Wie haben Sie es geschafft, sich diesen Anforderungen zu stellen? („Weitere Impulse“: Mentor Kollegen, Hospitieren, Nachmachen, Probieren,

476 Vgl. Götz, K.; Häfner, P.: Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Weinheim 1992, S.108 und 109.

477 Vgl. Klippert, Heinz: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Weinheim und Basel 2001, S. 33.

478 Vgl. Edelstein, W.: Verantwortung – Initiative – Selbstwirksamkeit. IN: Achtenhagen, F.; Häfner, P.: Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 4. Opladen 2000, S. 93 und 94.

Experimentieren, Selbststudium von wissenschaftlicher Literatur, Weiterbildung, Reflexion)

- Welche vorhandenen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften, Erfahrungen Erlebnisse erleichterten Ihnen die Bewältigung dieser Aufgaben? („Impulse“)

Lehrer als Förderer selbst bestimmten Lernens und Arbeitens von Schülern

- An welchen Basiskompetenzen muss heute in der Berufsschule weiter gearbeitet bzw. welche müssen vermittelt werden? Wie begründen sich diese? („Weitere Impulse“: Technische Kompetenz, Kompetenz des Wissensmanagements, soziale Kompetenz)
- Wie befördern Sie speziell eigenverantwortliches Lernen? Wie sehen Sie die Lehrer-Schüler-Rolle in Ihrem Unterricht?⁴⁷⁹
- Fall: Beschreiben Sie, wie Sie in einer Unterrichtsstunde den Erwerb von neuem Wissen und zusätzlichen Informationen bei Ihren Schülern organisieren!
- Wie haben Sie sich diese Kompetenzen angeeignet? („Weitere Impulse“: Mentor, Kollegen, Hospitieren, Nachmachen, Probieren, Experimentieren, Selbststudium wissenschaftlicher Literatur, Weiterbildung, Reflexion)
- Welche vorhandenen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften, Erfahrungen, Erlebnisse erleichterten Ihnen die Bewältigung dieser Aufgaben? („Impulse“)

Lehrer als Erzieher

- Welche besonderen Veränderungen und Entwicklungsaufgaben muss der Jugendliche bewältigen? Welche speziellen Kompetenzen sollten sich dabei herausbilden? („Weitere Impulse“: Identitätssuche, Ausbildung planen,

479 Vgl. Klippert, H.: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Weinheim und Basel 2001, S. 35.

Selbstverantwortung übernehmen, Toleranz üben)⁴⁸⁰

- Schule und Ausbildung ist zum beherrschenden Strukturmerkmal der Phase Jugend geworden. Welche spezifischen Probleme bringt das der heutigen Jugend? („Weitere Impulse“: Länger werdende Phase von Schule, Motivationsverluste, zunehmende Benachteiligung niederer Schulabschlüsse)⁴⁸¹

Fall: Berichten Sie, wie Sie Schülern bei Entscheidungen über weitere Bildungsgänge oder Ausbildungen beraten und unterstützt haben! Welche Möglichkeiten stehen Ihnen als Lehrer zur Verfügung?

- Wie haben Sie sich der Erfüllung Ihrer Aufgaben als Lehrer gegenüber Jugendlichen qualifiziert? („Weitere Impulse“: Mentor, Kollegen, Hospitieren, Nachmachen, Probieren, Experimentieren, Selbststudium wissenschaftlicher Literatur, Weiterbildung, Reflexion)
- Welche vorhandenen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften, Erfahrungen, Erlebnisse erleichterten Ihnen den Kompetenzerwerb? („Impulse“)

Lehrer als Vermittler von Werten und Normen und damit Unterstützer von selbstbestimmtem Handeln von Schülern

- Wie wirkt sich der Prozess der Globalisierung auf die Generation Jugend aus? Welchen veränderten Bedingungen des Arbeitsmarktes stehen Ihre Schüler gegenüber? Wie treten Ihre Schüler den veränderten Forderungen entgegen? Wie unterstützen Sie sie? (Hinweise: Verunsicherung, Angst vor einer globalisierten Welt, kein Zugang zu Arbeit, Überalterung der Gesellschaft, Folgen für SV-Systeme, Bereitschaft für Leistung)⁴⁸²

480 Vgl. Schäfers, B.; Scherr, A.: Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorie. Wiesbaden 2005, S. 77.

481 Vgl. Vogelsang, W.: „Meine Zukunft bin ich!“ Alltag und Lebensplanung Jugendlicher. Frankfurt/Main 2001, S. 274 und 275.

482 Vgl. Weber, S. IN: Achtenhagen, F.; Lempert, W.: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen.

- Welche Mängel weisen ostdeutsche Schüler bezüglich ihrer Berufs- und Ausbildungsplanung auf? (Hinweise: Vorzug der betrieblichen Ausbildung, weiterführende Schulen werden wegen der Kosten seltener gewählt)

Fall: Beschreiben Sie einen selbst erlebten Fall von Konflikten mit der Berufs- und Lebensplanung Ihrer Schüler und erklären Sie Ihre Hilfestellung!

- Woher waren Ihnen Ihre richtige Position und Ihr richtiges Verhalten bekannt? („Weitere Impulse“: Mentor, Kollegen, Hospitieren, Nachmachen, Probieren, Experimentieren, Selbststudium wissenschaftlicher Literatur, Weiterbildung, Reflexion)
- Welche vorhandenen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften, Erfahrungen und Erlebnisse beförderten die Bewältigung der Aufgaben? („Impulse“)

Lehrer als Konfliktbegleiter

- Was verstehen Sie unter einer Unterrichtsstörung? Welche kennen Sie? Welche Ursachen können ihnen zugrunde liegen? (Hinweise: Über- und Unterforderung, Langeweile, Motivationsverlust, Mitteilungsbedürfnis, Ablehnung des Lehrers) Welche Methoden zur Beherrschung der Störungen kennen Sie? (Hinweise: Verhaltensmodifikation, Störung ignorieren, angemessen reagieren, Humor, verbindliche Regeln, moderne Methoden)⁴⁸³
- Welche Unterrichtsstörungen erleben Sie? Was unternehmen Sie dagegen?

Fall: Beschreiben Sie, wie Sie mit einem Schüler einer Klasse Störungssituationen bewältigt haben! Wie haben Sie Ihr Verhalten verändert?

Weinheim und Basel, 2001, S. 207.

483 Vgl. Ortner, A.; Ortner, R.: Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. Weinheim und Basel 1997, S. 135ff. und Drerup, H. (Herausgeberkollegium): Sozialpädagogische Krisenintervention bei delinquenten Jugendlichen. Weinheim und München, S. 103.

- Was hat Ihnen geholfen, Situationen der Konfliktbewältigung zu meistern? („Weitere Impulse“: Mentor, Kollegen, Hospitieren, Nachmachen, Probieren, Experimentieren, Selbststudium wissenschaftlicher Literatur, Weiterbildung, Reflexion)
- Woher standen Ihnen entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften, Erfahrungen, Erlebnisse zur Bewältigung entsprechender Situationen zur Verfügung? („Impulse“)

Lehrer als gerechte und verantwortungsvolle Beurteiler

- Nennen Sie Aufgaben und Funktionen schulischer Leistungsdiagnostik! (Hinweise: Überprüfung Erfolg des Unterrichts, Änderung des eigenen Vorgehens, Orientierung für Schüler, Schullaufbahnberatung, Auslese)⁴⁸⁴
- Beschreiben Sie, wie Sie mit Bewertungsvorgängen staatliche Gewalt ausüben, welche Konsequenzen ergeben sich daraus für Sie?⁴⁸⁵

Fall: Haben Sie Laufbahneempfehlungen gegeben? Wie gelangten Sie zu Ihren Entscheidungen?

Fall: 70% einer Klasse erhielt in einer Leistungsbeurteilung die Noten 5 und 6. Wie bewerten Sie dieses Ergebnis?

Fall: Sie haben eine Leistungskontrolle geschrieben. Wie erfahren Ihre Schüler von den Ergebnissen? Wie werden die Ergebnisse bearbeitet für Sie und die Schüler? Wie orientieren Sie sich bei der Findung des Zensurenmaßstabes?

- Wie bewältigten Sie die Orientierung in der Leistungsbeurteilung? („Weitere Impulse“: Mentor, Kollegen, Hospitieren, Nachmachen, Probieren,

484 Vgl. Heller, K.A.(Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Bern, Stuttgart, Toronto 1984, S. 18 und 19.

485 Vgl. Jachmann, M.: Noten oder Berichte? Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern. Opladen 2003, S. 30.

Experimentieren, Selbststudium wissenschaftlicher Literatur, Weiterbildung, Reflexion)

- Woher standen Ihnen entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften, Erfahrungen und Erlebnisse zur Verfügung? („Impulse“)

Lehrer als Verwender angemessener und transparenter Beurteilungsmaßstäbe

- Inwiefern halten Sie neue Formen der Leistungsbeurteilung für notwendig? Welche kennen und verwenden Sie? (Hinweise: Neue Unterrichtsmethoden, neue Kompetenzen sind gefordert, neue Beurteilungsformen)⁴⁸⁶
- Wie bewerten Sie Projektarbeit, Gruppenarbeit? Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? Gibt es eine Zusammenarbeit in der Erstellung von Maßstäben in Ihrer Schule? Wie beteiligen Sie sich?
- Welche Rolle spielt die mündliche Leistungsbewertung in Ihrer Arbeit? Nennen Sie mögliche Beurteilungsfehler!⁴⁸⁷

Fall: Beschreiben Sie, wie Sie bei der Bewertung eines Kurzvortrages vorgehen! Wie bereiten Sie die Beurteilung vor? Welche Rolle spielen die Schüler im Bewertungsvorgang? Worauf achten Sie besonders?

- Was half Ihnen bei der Aneignung geeigneter Beurteilungsformen? („Weitere Impulse“: Mentor, Kollegen, Hospitieren, Nachmachen, Probieren, Experimentieren, Selbststudium wissenschaftlicher Literatur, Weiterbildung, Reflexion)
- Woher standen Ihnen entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften, Erfahrungen und Erlebnisse zur Bewältigung Ihrer Aufgaben zur Verfügung? („Impulse“)

486 Vgl. Grunder, H.-U.; Bohl, T.: Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler 2001, S. 8 und 9.

487 Vgl. Kirk, S. Beurteilung mündlicher Leistungen. Bad Heilbrunn 2004, S.: 17, 35, 43 und 44.

Lehrer als verantwortungsvolle Ausüßer ihres öffentlichen Amtes

- Beschreiben Sie, inwiefern der Beruf des Lehrers Ihren Erwartungen entspricht/nicht entspricht!⁴⁸⁸
- Welche Situationen empfinden Sie als besonders herausfordernd, gelangen Sie an Ihre Grenzen? Begründen Sie! (Hinweise: Fadenkreuz Schule, Ausbildungsbetrieb, Forderungen der Wirtschaft, Eltern)⁴⁸⁹
- Wie organisieren Sie Ihre zwei Arbeitsplätze? Welche besonderen Schwierigkeiten ergeben sich für Sie daraus? (Hinweise: Arbeit ist nie fertig, großer Arbeitsumfang zu Hause, unklarer Arbeitsauftrag, permanenter Entscheidungszwang, Anspannung ohne Pause in der Schule)⁴⁹⁰

Fall: Wie viel Zeit benötigen Sie für Ihre Arbeit außerhalb der Schule? Welche Arbeiten fallen für Sie an? (Hinweise: Vor- und Nachbereitung, Korrekturen, Zusammenarbeit mit Eltern und Ausbildungsbetrieben, Weiterbildung) Welche Strategien wenden Sie zur Bewältigung von Belastungen an?

- Was ist für Sie in besonderen Belastungssituationen hilfreich? („Weitere Impulse“: Mentor, Kollegen, Nachmachen, Probieren, Experimentieren, Selbststudium wissenschaftlicher Literatur, Weiterbildung, Reflexion)
- Woher standen Ihnen entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften, Erfahrungen und Erlebnisse zur Verfügung? („Impulse“)

Lehrer als Beruf der ständigen Weiterbildung

- Beschreiben Sie Ihren Lernprozess in Ihrem Beruf! (Hinweise: Verwendete Medien, Lernumfang, Vorgehensweise, Lernziele, Planung des Lernprozesses,

488 Vgl. Dohm, H.: Bildungs- und Erziehungsauftrag. In: Wirtschaft und Berufserziehung (2001),4,S. 9.

489 Vgl. Ulrich, K.: Beruf: Lehrer/in. Weinheim und Basel 1996, S. 70 und 71.

490 Vgl. Ulrich, K.: Beruf: Lehrer/in. Weinheim und Basel 1996, S. 45ff.

Messung der Lernergebnisse, Beendigung des Lernprozesses)⁴⁹¹

- Was verstehen Sie unter Evaluation in der Schule? Welche Möglichkeiten und Formen kennen Sie? Welchen Nutzen können Sie für Ihre Arbeit haben? (Hinweise: Kontrolle erhöhen, neue Perspektiven, Basis für Verständigung, Rechenschaft, Grundlage für Arbeitsplanung)⁴⁹²
- Beschreiben Sie Ihre Motive für Hospitationen bei Kollegen! Wie bedeutungsvoll ist für Sie diese Form des Lernens im Beruf? Wie verhalten Sie sich während der Hospitation, wie werten Sie diese aus, wie fließen diese Ergebnisse in Ihre Arbeit ein? Welche Rolle spielt dabei das Kommunikationsklima in Ihrer Schule?
- Wie bedeutungsvoll ist für Sie die Nachbereitung Ihres Unterrichts? Verändern Sie gehaltene Stunden? Wie gehen Sie bei diesem Prozess vor? Wie hat sich dabei Ihre Arbeit bereits verändert?
- Was erleichtert Ihnen den ständigen Prozess der Weiterbildung? („Weitere Impulse“: Mentor, Kollegen, Nachmachen, Probieren, Experimentieren, Selbststudium wissenschaftlicher Literatur, Weiterbildung, Reflexion)
- Welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften, Erfahrungen und Erlebnisse waren dabei besonders hilfreich? („Impulse“)

Lehrer als Weiterentwickler ihrer Schule

- Beschreiben Sie, inwiefern sich die Schule verändert hat! Welche persönlichen Erfahrungen mit Schule können Sie für Ihre Arbeit nutzen?⁴⁹³
- Welche Notwendigkeiten verlangen eine Weiterentwicklung der Schule? Wie

491 Vgl. Wiesner, G.; Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Weinheim und München 2005, S. 153ff.

492 Vgl. Burkard, Ch.; Eikenbusch, G.: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin 2000, S. 11.

493 Vgl. Holtappels, H.G.: Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. München/Unterschleißheim 2003, S. 7ff.

tragen Ihre vorherigen beruflichen Erfahrungen zur Stützung dieses Prozesses bei?⁴⁹⁴

- Wie beurteilen Sie die fachliche Qualität Ihrer Schule? Welchen Anteil tragen Sie hinsichtlich Ihrer vorherigen beruflichen Qualifikation dazu bei?
- Wie können Sie sich in mit Ihren Vorerfahrungen in diese Entwicklung einbringen?
- Welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften, Erfahrungen und Erlebnisse waren dabei besonders hilfreich? („Impulse“)

Fünfter Teil: Teilnahme an der pädagogischen Qualifizierung

Teilnahmebedingungen

- Was veranlasste Sie zur Teilnahme an dieser Qualifikationsveranstaltung?
- Wie zeitnah zu Ihrem Berufseinstieg fand diese Qualifikation statt?

Erwartungen und Ergebnisse

- Welche Erwartungen knüpfen/knüpften Sie an diese Weiterbildung?
- Beschreiben Sie die Inhalte!
- Welche Fragen und Probleme Ihres Berufseinstiegs konnten Sie klären bzw. lösen? („Weitere Impulse“: Aufgabenfeld des Lehrers, Unterrichtsorganisation, Methoden, Umgang mit Problemen bei Schülern, Eltern, Betrieben, Schulleitung, Kollegen, Klärung rechtlicher Fragen, Hilfestellung in der Bewertung, Organisation des Alltags an zwei Arbeitsplätzen)
- Wie fließen neue Kenntnisse in Ihre Arbeit ein?

494 Vgl. Dalin, P.: Theorie und Praxis der Schulentwicklung und Evaluation. Neuwied 1999, S. 32 und 33.

- Welche weiteren Weiterbildungen nutzten Sie und werden Sie nutzen?

Sechster Teil: Dank und Verabschiedung

Anlage 5

Überprüfung der „Motivatoren“

Interview Nr. 1 (gute Motivation)

AW geringe Quellensuche, **SI** wenig Austausch mit Kollegen, **RÜ** eigene Rückmeldung durch Beobachtung des Erfolgs beim Handeln, **HF** hoher Arbeitsaufwand, will Lehrer werden, **AK** Schüler haben gute Ergebnisse

Interview Nr. 3 (gute Motivation)

AW mehrere Quellen herangezogen, **SI** Beratung mit Kollegen, über Hinweise nachgedacht, **RÜ** Hospitationen mit sehr kurzer Auswertung, **HF** wollte Lehrer werden, hoher Arbeitsaufwand, **AK** Schüler und Schulleitung scheinen zufrieden

Interview Nr. 6 (gute Motivation)

AW begrenzte Quelleneinbeziehung, **SI** nachgefragt, aber keine Auswertung zu den wenigen Hospitationen, **RÜ** Verhältnis zu Schülern und Kollegen wird als gut eingeschätzt, **HF** zufällig Lehrer geworden, hoher Arbeitsaufwand, **AK** gutes Verhältnis zu den Kollegen, wird als Anerkennung empfunden

Interview Nr. 8 (gute Motivation)

AW umfangreiche Quellensuche, **SI** reger Austausch mit Kollegen, Hospitationen aber nicht ausgewertet, **RÜ** Diskussionen mit Kollegen, **HF** wollte nicht Lehrer werden, hohe Arbeitsbelastung, **AK** Hospitationen verliefen gut, Schüler beschwerten sich nicht

Interview Nr. 9 (gute Motivation)

AW beschränkte Quellensuche, nicht flexibel, **SI** will alles lieber selbst herausfinden, **RÜ** erfolgt nur durch die Äußerung der Schüler, **HF** wollte Lehrer werden, sehr belastbar, hoher Arbeitsaufwand, **AK** wird von Schülern akzeptiert

Interview Nr. 11 (gute Motivation)

AW mehrere Quellen einbezogen, **SI** Austausch nur mit anderen Direkteinsteigern, **RÜ** Reflexion selbst bzw. mit anderen Direkteinsteigern, **HF** zufällig Lehrer geworden, hoher Druck, **AK** Schüler haben Erfolg, Prüfungen verlaufen normal

Interview Nr. 14 (gute Motivation)

AW mehrere Quellen, **SI** Beratung mit Kollegen, **RÜ** Hospitationen, Auswertung, Veränderung, **HF** Lehrer wegen Arbeitslosigkeit geworden, hoher Arbeitsdruck, **AK** Schüler sind jetzt zufrieden, keine Weiterentwicklung mehr nötig

Interview Nr. 19 (hohe Motivation)

AW viele Quellen verwendet, **SI** intensive Zusammenarbeit mit Kollegen, **RÜ** Reflexion selbst, danach Veränderung, weniger mit Kollegen, **HF** wollte schon immer Lehrer werden, hoher Druck, **AK** Zusammenarbeit mit den Schülern läuft gut, Arbeit macht Spaß

Interview Nr. 20 (gute Motivation)

AW Einbeziehung mehrere Quellen, **SI** Austausch mit Kollegen, **RÜ** Reflexion selbst, Grenzen werden erkannt, ohne weitere Ideen, **HF** wollte nie Lehrer werden, nur wegen Arbeitslosigkeit, hoher Arbeitsdruck, **AK** Schüler sind zufrieden

Interview Nr. 21 (gute Motivation)

AW einige Quellen einbezogen, passende Berufserfahrung, **SI** organisatorischer Austausch, nicht inhaltlich, **RÜ** meist nur eigene Reflexion, manchmal mit Kollegen, **HF** war bei Bildungsträger und wollte Lehrer werden, **AK** hat Erfolg, es macht Spaß

Interview Nr. 22 (gute Motivation)

AW mehrere Quellen einbezogen, **SI** Austausch mit Kollegen, **RÜ** Reflexion selbst durchgeführt und dann allein experimentiert, **HF** familiäre Gründe führten zur

Berufswahl, hoher Arbeitsaufwand, **AK** fühlt sich fachlich sicher

Interview Nr. 23 (gute Motivation)

AW selbst begrenzt, zu viel auf Erfahrung verlassen, **SI** begrenzter Austausch, **RÜ** nur eigene Reflexion, **HF** wollte Lehrer werden, Erfahrungen durch Arbeit beim Bildungsträger, daher keine Probleme mit dem Arbeitsdruck

Interview Nr. 24 (hohe Motivation)

AW umfangreiche Quellensuche und -nutzung, **SI** Zusammenarbeit mit den Kollegen, **RÜ** intensive Reflexion, **HF** zufällig Lehrer geworden wegen Arbeitslosigkeit, hoher Arbeitsdruck, **AK** angespanntes Arbeiten, bis richtige Reaktionen auch als solche erkannt wurden, versteht Schüler und diese reagieren positiv

Interview Nr. 25 (gute Motivation)

AW mehrere Quellen einbezogen, **SI** befindet sich in einem guten Team, **RÜ** Reflexion durch Prinzipien behindert, **HF** durch Arbeit bei Bildungsträger gern Lehrer geworden, hoher Druck, **AK** fachliches Wissen macht erfolgreich als Selbsteinschätzung

Interview Nr. 27 (hohe Motivation)

AW umfangreiche Suche wegen deutlich erkannter Lücken, **SI** reger Austausch mit Kollegen, gute Zusammenarbeit, **RÜ** nur eigene Reflexion, diese intensiv, für mehr Hospitationen zu wenig Zeit, **HF** Beruf als Empfehlung aus der Familie, dort gute Erfahrungen mit dem Beruf des Lehrers, hoher Arbeitsdruck, **AK** fachliche Kompetenz, sonst unklar

Interview Nr. 29 (gute Motivation)

AW mehrere Quellen versucht, passende fehlt noch, **SI** Austausch und Zusammenarbeit mit Kollegen, **RÜ** Reflexion, Änderung, Austausch, **HF** Lehrer

wegen Arbeitslosigkeit, hoher Situationsdruck, **AK** Schüler haben Bildungsgang geschafft, daher erfolgreich

Interview Nr. 30 (hohe Motivation)

AW viele verschiedene Quellen einbezogen, **SI** Austausch mit Kollegen, **RÜ** Hospitationen, Diskussion, Beobachtung, Änderung, **HF** Lehrer wegen Arbeitslosigkeit, hält sich aber für geeignet, hoher Situations- und Arbeitsdruck

Anlage 6

Anmerkungen zu den Transkripten

Die Abschriften der Interviews erfolgten von Oktober 2007 bis Januar 2008, wobei die Gespräche im genauen Wortlaut in das Schriftdeutsch übertragen wurden. Besonderheiten des Dialektes wurden geglättet und Denkpausen begleitende Töne wurden nicht übertragen.

Die Transkripte enthalten zunächst eine fortlaufende Nummer, Angaben zu Zeitpunkt und Dauer und dem Geschlecht des Teilnehmers.

Der erste Teil, der eine Vorstellung des Interviewers, seines Anliegens und seiner Vorgehensweise enthält, wurde nicht transkribiert.

Neben der Kenntlichmachung der Teile sowie der Schwerpunkte des Interviews wurden die Fragen jeweils fett gedruckt. Die Antworten erscheinen darunter im normalen Layout. Zusätzlich ist das Textlayout dem Sprachfluss der Interviewpartner angepasst.

Entsprechend der Maßgabe des Kultusministeriums und der Erzeugung von Vertrauen und Offenheit wurde den Direkteinsteigern Anonymität zugesichert und eingehalten. Daher sind in den Transkripten alle auftretenden Namen und Orte, die auf die Herkunft der Teilnehmer hinweisen könnten, verschlüsselt. In diesen Fällen kennzeichnet ein „(...)“ die Auslassung der Daten.

Außerdem kam es vor, dass in den Gesprächen ein Satz nicht beendet wurde, hier erfolgte die Kenntlichmachung mit „...“. Eine fehlende Antwort wird durch Fragezeichen (??) verdeutlicht.

Lebenslauf

Meike Reinhardt

Persönliche Daten

geboren am 13.04.1962 in Dessau

Geburtsname: Baudisch

wohnhaft in Straußfurt

Familienstand: verheiratet, 1 Tochter geb. 1984; 1 Sohn geb. 1987

Berufserfahrung

1984 – 1988 Fachlehrerin für Deutsch und Geschichte an verschiedenen Polytechnischen Oberschulen der Kreise Löbau und Görlitz

seit 1988 Fachlehrerin der Berufsbildenden Schule des Kreises Sömmerda, bis 1989 in den Fächern Deutsch und Geschichte

ab 1990 Unterricht in den Fächern Volkswirtschaftslehre, Rechnungswesen, verschiedenen speziellen Betriebswirtschaftslehren im Beruflichen Gymnasium, der Höheren Berufsfachschule, der Berufsfachschule, des Berufsvorbereitungsjahres und in der Dualen Ausbildung

seit 1999 verschiedene Buchführungskurse in der Volkshochschule Sömmerda

2003 – 2009 nebenberufliche Lehrtätigkeit an der privaten Berufsschule Schloss Gebesee GmbH

| | |
|----------------------------------|--|
| seit August 2004 | Abordnung an die Friedrich-Schiller-Universität an den Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik zur Unterstützung der Lehrerausbildung |
| seit Schuljahr 2005/06 | Betreuung von Studenten in verschiedenen Praktika an der SBBS Sömmerda |
| Schuljahre 2008/09 und 2009/2010 | Verantwortliche für Ausbildung an der SBBS Sömmerda |
| seit August 2010 | Fachleiterin am Studienseminar für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen in Thüringen |

Wissenschaftliche Entwicklung

| | |
|-------------|--|
| seit 2004 | durchgängig 12 Lehraufträge am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena |
| seit 2006 | Arbeit an der Dissertation mit dem Thema: Aufbau von pädagogischen Handlungsrepertoires von Direkteinsteigern unter den besonderen Bedingungen des unbegleiteten Berufseinstieges an Thüringer Berufsschulen |
| 17. 9. 2010 | Wissenschaftlicher Vortrag zur Herbsttagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen |

Gesellschaft für Erziehungswissenschaften

Schule und Studium

| | |
|-------------|---|
| 1968 – 1976 | Polytechnische Oberschule |
| 1976 – 1980 | Erweiterte Oberschule Abschluss 10. Klasse, Abitur |
| 1980 – 1984 | Studium an der Pädagogischen Hochschule Magdeburg, Abschluss als Diplomlehrerin in den Fächern Deutsch und Geschichte |
| 1992 – 1994 | Fernstudium an der Friedrich–Schiller– Universität Jena an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät, Abschluss mit der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen im Fach Wirtschaftslehre |

(Ort und Datum)

(Meike Reinhardt)