

Technische Universität Dresden

Fakultät Erziehungswissenschaften

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Unterrichtsplanung im Mehrebenensystem der Schule

Eine qualitative Vignettenstudie zum Vorgehen angehender Lehrpersonen bei der Planung von Lehr-Lern-Arrangements

vorgelegt von

Kristin Stein, M.Ed.

geboren am 23.08.1988 in Wurzen

Betreuer: Prof. Dr. phil. habil. Axel Gehrman

Datum der Abgabe: 06.10.2021

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Arbeit widmet sich in Form einer qualitativen Vignettenstudie der Unterrichtsplanung im Mehrebenensystem der Schule. Der Blick ist auf alle Ebenen des Mehrebenensystems schulischer Wirksamkeit am Beispiel der Planung von Lehr-Lern-Arrangements gerichtet. Ausgangspunkt ist die Betrachtung der Makroebene - der Lehrerinnen- und Lehrerbildungslandschaft in der Bundesrepublik Deutschland – mit seinen Grundvoraussetzungen und aktuellen Problemlagen, vor allem dem in weiten Teilen exorbitanten Lehrerinnen- und Lehrereinstellungsbedarf. Mit der Meso-, der Schulebene rücken die Rahmenbedingungen des Unterrichts in den Blickpunkt. Im Fokus steht das antizipierte Vorgehen angehender Lehrpersonen bei der Planung von Lehr-Lern-Arrangements. Diese mikroperspektivische Betrachtungsweise konzentriert sich auf das individuelle Vorgehen auf der Mikro- und damit der Subjektebene.

Die qualitative Vignettenstudie geht der Frage nach, wie angehende Lehrpersonen die Aufgabe der Unterrichtsplanung aufgrund ihrer Bildungsbiografie bewältigen. Grundständig Lehramtsstudierende und eine Kontrollgruppe Quereinsteigender in den Lehrberuf äußern sich infolge des Impulses einer Textvignette schriftlich zu ihrem Vorgehen bei der Planung von Unterricht. Beruf(ung) Lehrerin/ Lehrer? Kann das Vorgehen bei der Unterrichtsplanung überhaupt verbalisiert werden oder handelt es sich um eine Art «Fahrradfahren»? Die Könnerrinnen und Könnerr können, obwohl sie wissen wie es geht, ihr Können nicht verbalisieren (vgl. Neuweg, 2015, S. 15)? Ausgewertet mit der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014, 2018) thematisiert die Ergebnisdarstellung, was empirisch überhaupt abgebildet werden kann. Auffällig ist neben einer stark inhaltsorientierten und materialgeleiteten Planung die Widersprüchlichkeit, Unplanbares planen zu wollen. Eine starke Zentrierung der Befragten auf die Lehrperson betont einseitig die Angebotsseite des Angebot-Nutzungs-Modells der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke, 2012) bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Selbstreflexion etwa eigener Kompetenzen. In einzelnen Planungsdimensionen wie der Kompetenzorientierung, Differenzierung und Berücksichtigung motivationaler Aspekte zeigen sich zum Teil erhebliche Gruppenunterschiede und ausgeprägte Entwicklungstrends.

Die Empirie verdeutlicht wie widersprüchlich die verschiedenen Systemebenen mit ihren vielen verschiedenen Akteuren handeln und dass jede Ebene sich der Unterrichtsplanung auf andere Art und Weise nähert. Diskutiert werden deshalb das Gelingen einer Theorie-Praxis-Verknüpfung und Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

SUMMARY

This thesis deals with lesson planning in the multilevel system of the school in form of a qualitative vignette study. The focus is on all levels of multilevel systems of school effectiveness using the example of planning of teaching-learning arrangements. The starting point is the consideration of the macro level – the teachers and teacher training landscape in the Federal Republic of Germany – with its basic requirements and current problem areas, above all the exorbitant need for recruitment of teachers. With the meso-, the school level, the frameworks of the lesson come to the fore. The focus is on the anticipated approach of prospective teachers when planning teaching-learning arrangements. This micro-perspective approach concentrates on the individual approach on the micro- and, therefore, the subject level.

The qualitative vignette study investigates how prospective teachers manage the task of lesson planning based on their educational biography. Undergraduate trainee teachers and a control group of lateral entrants in the teaching profession express themselves in writing on their approach to the planning of lessons as a result of the impulse of a text vignette. Profession teacher? Can the approach to lesson planning be verbalised or is it a kind of “cycling”? The experts, although they know how to do it, cannot verbalise their skills (cf. Neuweg, 2015, p. 15)? Evaluated with the content-structuring qualitative content analysis according to Kuckartz (2014, 2018), the presentation of the results addresses what can be empirically mapped at all. In addition to a strongly content-oriented and material-driven planning, the inconsistency of wanting to plan the unplanned is noticeable. A strong focus of the respondents on the teacher emphasises one-sidedly the supply side of the supply-use model of the effectiveness of the lesson (Helmke, 2012) while at the same time neglecting self-reflection, for example of one's own competencies. In individual planning dimensions such as competence orientation, differentiation and consideration of motivational aspects, there are in part considerable group differences and pronounced development trends.

The empirical evidence illustrates how contradictory the various system levels act with their many different actors and that each level approaches lesson planning in a different way. Therefore, the success of a theory-practice link and the consequences for teacher training are discussed.

INHALTSVERZEICHNIS

Zusammenfassung	I
Summary	II
Inhaltsverzeichnis	III
1. Einleitung	1
2. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildungslandschaft in der Bundesrepublik Deutschland: Stichwort Reform	5
2.1. Grundvoraussetzungen und Herausforderungen	5
2.2. Die Rahmenbedingungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Sachsen	12
2.3. Zwischenresümee.....	20
3. Nicht-grundständige Wege in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf	21
3.1. Einordnung in die Lehrerinnen- und Lehrerbildungslandschaft.....	21
3.2. Empirische Befunde.....	24
3.3. Das QUER-Programm in Sachsen.....	34
3.3.1. Empirische Befunde.....	39
3.3.2. Erfolgsquote des QUER-Programms	46
3.4. Zwischenresümee.....	47
4. Kompetenzen und Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Stichwort Standardisierung	49
4.1. Entwicklungstendenzen und Meilensteine.....	49
4.1.1. Oser und Oelkers (2001).....	54
4.1.2. Die Standards der Kultusministerkonferenz (2004, 2014, 2019).....	57
4.2. Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung (angehender) Lehrpersonen	59
4.3. Unterrichtskompetenz.....	63
4.4. Zwischenresümee.....	69
5. Lehrerinnen- und Lehrerbiografieforschung: Stichwort Professionalisierung	72
5.1. Die Entwicklung einer biografischen Perspektive	72
5.2. Forschungsschwerpunkte	75

5.3. Biografie und Profession: Professionalität als berufsbiografisches Entwicklungsproblem.....	80
5.3.1. Bestimmungsansätze von Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf ...	82
5.3.2. Empirische Befunde im Schnittpunkt von Biografie und Profession.....	84
5.4. Zwischenresümee.....	86
6. Dimensionen der Unterrichtsqualität.....	89
6.1. Unterrichtsqualität aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik.....	92
6.2. Unterrichtsqualität aus der Perspektive empirischer Forschung.....	94
6.3. Der Einfluss des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler.....	99
6.4. Zwischenresümee.....	101
7. Unterrichtsplanung als Kernstück der Allgemeinen Didaktik.....	103
7.1. (Planungs-)Modelle der Allgemeinen Didaktik.....	106
7.1.1 Die Bildungstheoretische Didaktik und ihre Weiterentwicklung zur Kritisch-konstruktiven Didaktik.....	109
7.1.2. Die Lern- und Lehrtheoretische Didaktik: Vom «Berliner Modell» zum «Hamburger Modell»	111
7.1.3. Die Konstruktivistische Lerntheorie	115
7.2. Empirische Befunde zur Unterrichtsplanung	118
7.2.1. Die Unterrichtsplanung von Lehramtsstudierenden und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern.....	121
7.2.2. Die alltägliche Unterrichtsplanung von (berufserfahrenen) Lehrpersonen	127
7.3. Zwischenresümee.....	132
8. Methodisches Vorgehen.....	135
8.1. Forschungsdesign	135
8.2. Fragestellungen.....	137
8.3. Arbeitshypothesen.....	139
8.4. Auswahlverfahren.....	142
8.5. Stichprobenbeschreibung	142
8.5.1. Die grundständig Lehramtsstudierenden.....	142
8.5.2. Die Quereinsteigenden in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf.....	143

8.5.3. Die Berufswahlmotivation.....	145
8.5.4. Pädagogische Erfahrungen.....	147
8.6. Vignettenstudie zur Erhebung des Vorgehens angehender Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung.....	150
8.6.1. Das Erhebungsinstrument.....	150
8.6.2. Inhaltsanalytische Auswertung.....	157
9. Die Vorgehensweise angehender Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung: Ergebnisdarstellung.....	165
9.1. Die Strukturebene der Vignettenantworten	165
9.2. Berücksichtigte Handlungsfelder.....	178
9.3. Die Selbstwahrnehmung der angehenden Lehrpersonen	190
9.4. Das (Vor-)Wissen und die Entwicklungsfähigkeit angehender Lehrpersonen.....	199
9.5. Subjektive Theorien zum Lehrerinnen- und Lehrerhandeln	223
9.6. Ergänzender Blick auf die Quereinsteigenden: Fremdeinschätzung durch die Mentorinnen und Mentoren in den universitären Praxisphasen	236
10. Diskussion	242
11. Literaturverzeichnis	252
Abbildungsverzeichnis	298
Tabellenverzeichnis	300
Abkürzungsverzeichnis	302
Anhang.....	304

1. EINLEITUNG

Die Frage nach der Entwicklungsfähigkeit und damit der Kompetenzentwicklung angehender Lehrpersonen beschäftigt Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Ausbilderinnen und Ausbilder aller Phasen der Lehramtsausbildung und ist vor allem unter dem Aspekt der Theorie-Praxis-Verknüpfung ein nicht schwindendes Thema, welches den wissenschaftlichen Diskurs immer wieder initiiert. Die Frage danach, was angehende Lehrpersonen, vor allem in den beiden Phasen der Lehramtsausbildung, lernen (können) und wie es ihnen gelingt, das erworbene Wissen in Handeln umzusetzen, ist eine interessante und schwer zu beantwortende Frage mit unabwiesbarer Relevanz. Dabei zeigt sich immer mehr ein Widerspruch zwischen den umfassenden und zunehmenden Anforderungen an die angehenden Lehrpersonen und dem zeitlichen Umfang der Ausbildung. Unabhängig davon, dass die beobachtbare Wissensexplosion selbstverständlich auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfasst, werden an die erste, an der Universität angesiedelte, wissenschaftliche Ausbildungsphase zunehmend Anforderungen gestellt, die schwerpunktmäßig erst in die zweite, die praktische Ausbildungsphase gehören. Alte Dichotomisierungen wie die in Bottom-up- und Top-down-Prozesse werden aufgelöst und in Interdependenzen und Netzwerken sowie „in d[em] Zusammenspiel mehrerer Handlungsebenen“ geschärft (Fend, 2014, S. 37). Die Interaktion verschiedener Akteure auf unterschiedlichen Handlungsebenen rückt in den Fokus, ob und „wie sie sich aufeinander beziehen und welche Wirklichkeiten sie gemeinsam oder getrennt konstruieren“ (ebd.).

Offenbar gelingt es zu wenig, die in der universitären Phase der Lehramtsausbildung erworbenen theoretischen Grundlagen mit den in der zweiten Phase, dem Vorbereitungsdienst geforderten praktischen Tätigkeiten in Relation zueinander zu bringen. Lehramtsabsolventinnen und -absolventen fühlen sich nicht adäquat auf die beruflichen Anforderungen vorbereitet. Dies belegen nicht nachlassende Klagen über eine fehlende Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Lehramtsausbildung (vgl. etwa Hascher, 2011, S. 10), die mit der Einführung einer zweiphasigen Struktur für alle Lehrämter durch die «Frankenthaler Beschlüsse» der KMK 1970 „zum unübersehbaren Thema des erziehungswissenschaftlichen Diskurses geworden“ ist (Topsch, 2004, S. 479). Es gibt deutliche Tendenzen, wonach angehende Lehrpersonen zwischen dem Theorielernen einerseits und dem praktischen Unterrichten andererseits differenzieren (vgl. Neuß, 2009, S. 52). Die beiden Lernorte Universität und Schule mit ihren differenten Einstellungskulturen und Regelsystemen (vgl. Terhart, 2001, S. 21) werden als zwei getrennte Systeme wahrgenommen und die darin gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse (zu) selten verknüpft. Vielfach wird der Ruf nach mehr Praxis laut. Beteiligte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, vor allem auch Lehramtsstudierende, fordern deshalb häufig höhere Praxisanteile in der ersten Ausbildungsphase, wobei empirische Befunde zum Lerneffekt von Praktika nach

wie vor rar und diffus sind (vgl. Bach, Besa & Arnold, 2014, S. 165; Gassmann, 2013, S. 119). Ebenso fehlt bisher der Nachweis, dass mehr Praxiserfahrungen zu einer höheren Qualität des Unterrichtens führen. Die Beurteilung der schulpraktischen Studien durch die Studierenden und deren Wirkungen innerhalb der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung klaffen weit auseinander (vgl. Hascher, 2006). Außerdem bleiben die Ergebnisse von Untersuchungen universitärer Praxisphasen entsprechend der Heterogenität der lehrerbildenden Modelle ebenso vielschichtig, sodass zunächst Systematisierungsversuche zur Erweiterung des Kenntnisstandes notwendig sind (vgl. Gröschner & Schmitt, 2010, S. 94). Damit ist die Frage nach der Bedeutung und Verwendung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisbildung für pädagogische Handlungsfelder, für «die Praxis» angesprochen (vgl. Terhart, 1995, S. 226). Es gelingt wohl nach wie vor während des Lehramtsstudiums nicht (ausreichend), einen verbindenden Zusammenhang zwischen dem Wissenserwerb und der Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse anzuregen (vgl. Neuß, 2009, S. 54). Obwohl aus lerntheoretischer Sicht bekannt ist, dass Transferproblemen unter anderem durch eine Einbettung der theoretischen Wissensbestände in relevante, berufsfeldorientierte Kontexte entgegengewirkt werden kann (vgl. ebd., S. 52-54). Im Rahmen der Lehramtsausbildung erscheint vor allem die zugrundeliegende Doppeldeutigkeit interessant, indem es schließlich darum geht, das Lehren zu erlernen, das heißt die angehenden Lehrpersonen in die Lage zu versetzen, Lernprozesse zu initiieren. Der Lehrperson kommt bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements eine immense Bedeutung zu und das ganz unabhängig vom individuellen Verständnis über das Funktionieren schulischer Mikroprozesse und den damit verbundenen Auffassungen vom Lehren und Lernen, den pädagogischen Haltungen (vgl. Fend, 2001, S. 280). Auf die Realität in den Schulen, in den Lehrerinnen- und Lehrerzimmern und in den Klassen üben die Lehrpersonen einen beträchtlichen Einfluss aus (vgl. Terhart, 1995, S. 225). Diese Einflussmöglichkeiten der einzelnen Lehrperson gelten heute sogar größer als lange Zeit angenommen (vgl. Einsiedler, 1997, S. 240).

Da sich die ersten beiden Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, das Hochschulstudium und der Vorbereitungsdienst, auf den Kompetenzbereich Unterrichten der Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (KMK, 2019) konzentrieren (vgl. Hohenstein, Zimmermann, Kleickmann, Köller & Möller, 2014), bildet die Unterrichtsplanung als das Kernstück der Allgemeinen Didaktik (vgl. Arnold & Koch-Priewe, 2010; M. A. Meyer, 2010, S. 472) den Untersuchungsschwerpunkt der vorliegenden Forschungsarbeit. Die zentrale Fragestellung lautet, wie angehende Lehrpersonen aufgrund ihrer Bildungsbiografie Unterricht planen und welche subjektiven Theorien für den Unterrichtsprozess handlungsleitend sind. Einen historischen Überblick, die theoretischen Grundlagen sowie empirische Befunde zur Unterrichtsplanung liefert Kapitel 7. Der Unterricht bzw. das Unterrichten gilt nach wie vor als das zentrale didaktische Handlungs- und Tätigkeitsfeld von Lehrpersonen in der Schule (vgl. Landmann, 2013, S. 138; Peterßen, 2001, S. 244; Tulodziecki, 2006, S. 137), das zudem im Angebot-

Nutzungs-Modell von Helmke (2012) die Größe ist, welche am einfachsten zu beeinflussen ist (vgl. Lipowsky, 2006, S. 55). Neben dem Unterricht kommt der einzelnen Lehrperson als zentralem Akteur deshalb eine primäre Bedeutung zu, wenn es um die Frage nach der Wirksamkeit von Schule geht (vgl. Ditton, 2000, S. 84). Kapitel 6 befasst sich eingehend mit verschiedenen Dimensionen der Unterrichtsqualität sowie dem Einfluss des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Interessante Ausführungen zum Verhältnis von Lehren und Lernen legt Terhart (1997) mit Hilfe des Absichtsbegriffs dar, indem er die über das intendierte Lehren hinausgehende Eigenaktivität des Lernens betont (vgl. S. 50-51). In der Lehramtsausbildung ist es notwendig, die Studierenden mithilfe geeigneter Lern- und Reflexionsmethoden dabei zu unterstützen, Theorie und Praxis aufeinander beziehen und miteinander verknüpfen zu können. Die angehenden Lehrpersonen mit ihren individuellen Wissensbeständen und subjektiven (Lern-)Theorien rücken als Akteure in den Blickpunkt. Das konstruktivistische Lernen, das in Bezug auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler längst bekannt zu sein scheint, ist in der Lehramtsausbildung höchstens inhaltlich im Rahmen des Konstruktivismus relevant. Lehramtsstudierende erfahren während des Studiums, häufig in Form frontaler Lernsituationen, etwas über konstruktivistische Lerntheorien, ohne dass diese eingeforderten offenen Unterrichtskonzepte in der eigenen biografischen Erfahrung zu finden sind (vgl. Neuß, 2009, S. 47-48). Den Zusammenhang zwischen Biografie und Profession sowie Professionalität als berufsbiografisches Entwicklungsproblem nimmt Kapitel 5 in den Blick. Damit sich dieses konstruktivistische Lehr-Lern-Verständnis auch in alltäglichen Unterrichtssituationen zeigt, sind fachliche, didaktische und fachdidaktische Kenntnisse und Kompetenzen erforderlich (vgl. Leuchter, Pauli, Reusser & Lipowsky, 2006, S. 577). Die praktische Übung, „dass die Lernenden mit genau jenen Methoden unterrichtet werden, die sie später als Lehrende einsetzen sollen“, heißt «pädagogischer Doppeldecker» (Wahl, 2002, S. 234). Dieser «Doppeldecker» dient dazu, „die Subjektiven Theorien zum didaktisch-methodischen Handeln bewusst zu machen“ (ebd.). Erst eine gleichzeitige Veränderung sowohl der Kognitionen als auch spezifischer Handlungskompetenzen führt schließlich dazu, dass die (angehenden) Lehrpersonen in die Lage versetzt werden, Lehr-Lern-Arrangements, etwa dem konstruktivistischen Lernverständnis entsprechend, zu gestalten (vgl. ebd.).

Angehende Lehrpersonen agieren als eigenständige Akteure, indem sie ihren individuellen Lernprozess selbstbestimmt gestalten. Die drei Stichworte Reform, Standardisierung und Professionalisierung paraphrasieren aktuelle Fragestellungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Neuß, 2009, S. 53) und grenzen zugleich prägnant den theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit ab. Es handelt sich um eine vorwiegend theoretische Arbeit, welche die Unterrichtsplanung als ein exemplarisches Beispiel der Interpretation anführt. Das methodische Vorgehen erläutert Kapitel 8. Die Vorgehensweise angehender Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung soll Rückschlüsse darauf zulassen, welche Faktoren diese beeinflussen und

welche Problemlöse- und Bewältigungsstrategien der Planungstätigkeit zugrunde liegen. Der Sollzustand in Form beruflicher Anforderungen ist für alle angehenden Lehrpersonen gleich. Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung allerdings gestaltet sich als individueller Entwicklungsprozess, den alle von ihrem individuellen Istzustand aus beginnen und eigenaktiv gestalten. Das Wissen über das Vorwissen, exemplarisch am Beispiel der Unterrichtsplanung, soll empirische Hinweise darüber liefern, welche Lernvoraussetzungen langfristiges, kontextgebundenes und tiefgründiges Behalten von Lerngegenständen im Rahmen der Lehramtsausbildung begünstigen (vgl. Neuß, 2009, S. 110) und einen Transfer in die Praxis erleichtern.

Intendiert ist eine empirische Untersuchung darüber wie (Auto-)Biografisches in die Lehramtsausbildung und schließlich in die berufliche Tätigkeit von Lehrpersonen hineinwirkt. Dieses biografische Moment wird im Zuge eines aktuell erhöhten Lehrerinnen- und Lehrereinstellungsbedarfes und einer damit einhergehenden Öffnung für mannigfaltige nicht-grundständige Wege in den Lehrberuf in zunehmendem Maße relevant. Kapitel 3 stellt diese nicht-grundständigen Wege in den Lehrberuf in systematisierender Art und Weise zusammen, indem diese in die Lehrerinnen- und Lehrerbildungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland eingeordnet beziehungsweise von dieser abgegrenzt werden. Die in diesem Zusammenhang die Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Kapitel 2) teilweise noch überlagernden Wege in den Lehrberuf führen bisweilen zu einem Spannungsfeld zwischen Bedarfsdeckung und damit flächendeckender Unterrichtsversorgung und den Professionalisierungsbestrebungen beispielsweise in Form der Standards für die Lehrerbildung der KMK. Kapitel 4 thematisiert und paraphrasiert die langjährige Diskussion über Standards und Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Hinblick darauf, welche Folgen eine mit der Reformierung einhergehende Standardisierung hat und inwieweit diesen Bestrebungen durch eine zunehmende Öffnung des Lehrberufes für nicht-grundständige Wege und Modelle entgegengewirkt wird.

Die Governance-Forschung erscheint dabei als besonders geeignet, um die skizzierten vielfältigen Einflussgrößen zu beleuchten, welche die Lehrerinnen- und Lehrerbildung prägen und verändern können (vgl. Kuhlee, van Buer & Winch, 2015, S. 2). Das Handeln einzelner Individuen findet im Bildungsbereich schließlich stets „im Rahmen von gesellschaftlich vereinbarten und durchgesetzten Regelungen“ statt (vgl. Fend, 2014, S. 39). Es handelt sich um „normativ reguliertes Zusammenhandeln, das von Regelungen, spezialisiertem Personal und kulturellen Ressourcen getragen ist“ (ebd. S. 39-40). Bildungssysteme fördern als institutionelle Akteure Wissen und Kompetenzen, aber auch psychische Ressourcen und Werte (vgl. ebd., S. 40). Gerade im Hinblick auf die «neuen Akteure» (siehe Kapitel 2.1.) ist es deshalb notwendig, neben strukturellen und materiellen Elementen sowie Institutionen auch ideationale Prozesse, das heißt Orientierungsmuster und Sinndeutungen in den Untersuchungen zu berücksichtigen (vgl. Parreira, 2016, S. 472).

2. DIE LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNGSLANDSCHAFT IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: STICHWORT REFORM

2.1. GRUNDVORAUSSSETZUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN

Gegenwärtig erfolgt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland grundsätzlich in drei bzw. vier aufeinanderfolgenden Phasen, beginnend mit der ersten Phase an einer Universität bzw. Pädagogischen Hochschule¹. Bereits die «Frankenthaler Beschlüsse» der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 1970 manifestierten eine zunächst zweiphasige Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Schützenmeister, 2002, S. 237; Topsch, 2004, S. 478, S. 484). An die erste, universitäre Ausbildungsphase schließt sich die zweite Phase, der Vorbereitungsdienst bzw. das Referendariat an einem staatlichen Studienseminar an. Die Berufseingangs- oder Berufseinstiegsphase (BEP), nur in einigen Bundesländern obligatorisch, in anderen fakultativ angeboten, wird zunehmend als eigenständige, in der Regel allerdings noch nicht als dritte Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bezeichnet. In der bildungspolitischen Diskussion wird die Einführung einer solchen Berufseinstiegsphase zwar als wünschenswert angesehen, eine zufriedenstellende Implementierung dieser Phase, unter Verwendung zusätzlicher Ressourcen, steht in Deutschland allerdings bisher aus (vgl. Moegling, 2017, S. 16). Die somit dritte, ebenfalls zunehmend stärkere Beachtung erfahrende Phase umfasst Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen im Sinne eines kontinuierlichen berufsbiografischen Entwicklungsprozesses, der ein gesamtes Berufsleben umfasst (vgl. Terhart, 2000a, S. 81). Diese vier Phasen an verschiedenen institutionellen Orten mit wechselnden Zuständigkeiten unterliegen einer anhaltenden Kritik, die als Motor für diverse Reformvorschläge und -versuche fungiert (vgl. Gehrman, Kranz, Pelzmann & Reinartz, 2013, S. 11; Terhart 2007a, S. 45; siehe Tabelle 2-1). Es handelt sich um ein „komplexe[s] institutionelle[s] Interessengeflecht[.]“, das eher „eine Reformpolitik der kleinen Schritte“ bedingt, deren Auswirkungen zudem erst langfristig erfahrbar sind (Terhart, 2017, S. 1). Zudem lösen die kontinuierlichen Veränderungen ausgesetzten, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wiederholt Reformdiskussionen und -ideen aus (vgl. Neuß, 2009, S. 53). Seit jeher charakterisiert eine föderative Struktur die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich darin äußert, dass diese nicht bundesweit einheitlich gesteuert, sondern lediglich von der Kultusministerkonferenz (KMK) koordiniert wird (vgl. Terhart, 2007b, S. 45-46). Bezogen

¹ Eine Besonderheit in Baden-Württemberg: Pädagogische Hochschulen als „bildungswissenschaftliche Hochschulen universitären Profils mit Promotions- und Habilitationsrecht“. Abgerufen von <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/hochschularten/paedagogische-hochschulen/> am 06.10.2017; vgl. auch Terhart, 2000a, S. 75; 2007b, S. 46; Wolter, 2015, S. 194.

auf die universitäre Phase fördern Systematisierungsversuche der lehrerbildenden Hochschul-landschaft in den 16 Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland eine Heterogenität zu-tage, die sich auf organisatorischer Ebene unter anderem in der Dauer der Ausbildung oder der Art des Abschlusses zeigt und zudem inhaltlich durch hohe Spannweiten innerhalb der Anteile der einzelnen Studienbereiche² ausdrückt (vgl. Bosse, 2012, S. 11; Drewek, 2013, S. 31; Terhart, 2011a, S. 115). Wobei die Modularisierung im Rahmen des Bologna-Prozesses zumindest zu einer höheren inhaltlichen Verbindlichkeit geführt hat (vgl. Messner, 2012, S. 63).

Tabelle 2-1: Die Organisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland				
	1. Phase	2. Phase	BEP	3. Phase
Ort/ Zustän- digkeit	Universität, Pädagogi- sche Hoch- schule (PH)	Studienseminar und Ausbildungs- schule	Schule, verschiedene Anbieter von Fortbil- dungsangeboten	verschiedene An- bieter, z. B. Uni- versitäten, pri- vate Träger, kirchliche Träger
Dauer	8-10 Semes- ter	12-24 Monate	je nach Angebot (1-3 Jahre)	je nach Angebot
Abschluss	Master of Ed- ucation (M.Ed.), 1. Staatsex- amen	Staatsprüfung, 2. Staatsexamen	/	wissenschaftli- cher Abschluss nach Ablegen ei- ner staatlichen Prüfung (Zeug- nis) ³
Schwer- punkt	Erwerb dekla- rativen Wis- sens	Erwerb proze- duralen Wissens	Erwerb prozeduralen Wissens	berufsbeglei- tende Qualifizie- rung ⁴

Folgende charakteristische institutionelle Merkmale der ersten Phase verdeutlichen die ange- sprochene Heterogenität. Je nach studierter Schulart und Fächerkombination studieren Lehr- amtsstudierende an verschiedenen Fakultäten⁵ und vermissen regelmäßige Abstimmungen zwischen sowie innerhalb dieser Bereiche. Aus der Vielzahl möglicher Fächerkombinationen

² Die sogenannten «Vier Säulen der Lehrerbildung»: Fachwissenschaften, Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Schulpraktische Studien (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2012, LAPO I § 6, Abs. 1 und Abs. 2; Terhart, 2011a, S. 113).

³ Bezieht sich auf die berufsbegleitende Weiterbildung; abgerufen von <http://www.lehrerbildung.sachsen.de/3483.htm> am 06.10.2017. Bei Fortbildungsveranstaltungen erhalten Teilnehmende in der Regel Teilnahmenachweise oder Zertifikate.

⁴ Bezieht sich ebenfalls auf die Weiterbildung, verstanden als Qualifikationserweiterung (vgl. etwa auch bei Meetz, 2007, S. 85).

⁵ Bei zwei Unterrichtsfächern an bis zu drei verschiedenen Fakultäten.

resultieren einerseits eine fehlende Identifikation und andererseits die wahrgenommene und vielfach beklagte Theorie-Praxis-Diskrepanz⁶ (vgl. Nolle, 2004, S. 11-13). Die häufig unverbunden nebeneinanderstehenden Studienbereiche führen auf organisatorischer Ebene, bei der Aufgabe sich einen sinnvollen Semesterstundenplan zu erstellen (vgl. Terhart, 2007b, S. 51) und auf inhaltlicher Ebene zu Schwierigkeiten, Zusammenhänge und Verknüpfungen herzustellen. Neben einem oftmals zu wenig koordinierten Lehrangebot kommt erschwerend die Tatsache hinzu, dass der Lehrerinnen- und Lehrerbildung innerhalb der Universität häufig zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird (vgl. Drewek, 2013, S. 23-24; Terhart, 2000b, S. 27; 2007b, S. 51). Zu den häufigsten Kritikpunkten, vor allem in den 1990er Jahren, zählen Drewek (2013) zufolge „die Diffusität und Beliebigkeit des Lehramts-Curriculums“, „die Schwäche der Fachdidaktik“ sowie „die stereotyp beklagte fehlende Abstimmung zwischen den verschiedenen Ausbildungsorten und Ausbildungsphasen“ (S. 23; vgl. auch Terhart, 2011a). Aber auch „die Heterogenität der Organisationsformen der Lehrerbildung im Ländervergleich und die damit verbundenen Mobilitätsschranken“ gaben Anlass zur Kritik (Drewek, 2013, S. 23). Zu den Desideraten gehörten zu dieser Zeit deshalb vor allem „inhaltliche Ausbildungsstandards, die Stärkung der Professionalisierungsforschung und [...] die Sicherung bzw. Stärkung der personellen Ressourcen im Rahmen einer bedarfsorientierten Ausbildungsstrategie“ (ebd., S. 23). Aber auch nach der Etablierung beispielsweise der Standards für die Lehrerbildung im Bereich der Bildungswissenschaften der KMK von 2004 „scheint die curriculare Gestaltung der Studienordnungen, Modulhandbücher etc. noch sehr weit von diesen Normierungen entfernt zu sein“ (Terhart, 2011a, S. 116).

Ende der 1990er Jahre setzte schließlich eine Dynamik ein (vgl. Drewek, 2013, S. 24), aus welcher eine große Anzahl an Expertisen und Berichten hervorging (vgl. Terhart, 2007b, S. 57). Diese bestehen in der Regel aus einer Situationsanalyse und oftmals auf die erste Phase konzentrierten Reformvorschlägen (vgl. ebd., S. 57-59). Vor allem die Bologna-Erklärung von 1999 gilt als Auslöser umfassender Reformbestrebungen des gesamten Hochschulsektors. 2000 und 2001 schließlich gelten noch vor den großen vergleichenden Schulleistungsstudien als „die Zeit der «großen» Reformkonzepte⁷ zur Erneuerung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik“ (Messner, 2012, S. 66). Die beiden entscheidenden Reformimpulse waren „die Neugestaltung der Studienstrukturen und die verstärkte Ausrichtung der Studienprogramme an professionsrelevanten Kompetenzen“ (Petzold-Rudolph, 2018, S. 212). Nicht zuletzt aufgrund zur Verfügung gestellter Forschungsmittel ist vor allem nach 2000 eine positive Entwicklung zu konstatieren, die entsprechenden wissenschaftlichen und praktischen Impact zur Folge hatte. In Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung herrschte Einigkeit zunächst lediglich

⁶ Das Problem des Verhältnisses von Theorie und Praxis begleitet seit jeher die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Drewek, 2013, S. 21).

⁷ Messner (2012) führt unter anderem Terhart (2000b) und den Bericht von Keuffer (2001) an.

bezüglich der Reformbedürftigkeit, keineswegs aber in Bezug auf die konkrete organisatorische und inhaltliche Umgestaltung derselben (vgl. Fried, 1997, S. 19; Schellack & Lemmermöhle, 2008, S. 139; Terhart, 2007b, S. 45). Als Reaktion auf die Bologna-Erklärung entstanden daraufhin aufgrund der föderalen Struktur der Lehrerbildung, nicht nur bundeslandspezifische, sondern teilweise sogar standortspezifische⁸ Konzeptionen der zunächst universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung mit Auswirkungen auch auf die Durchführung der zweiten Phase (vgl. Bosse, 2012; Petzold-Rudolph, 2018, S. 215). Diese uneinheitliche Umsetzung infolge der Bologna-Reformen veranlasste die KMK 2002 und schließlich 2005 zu Eckpunkten für die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse in den Lehramtsstudiengängen, dem sogenannten «Quedlinburger-Beschluss» (vgl. Petzold-Rudolph, 2018, S. 214; siehe KMK, 2005). Die Länder können demnach selbst entscheiden, „ob eine Überführung in die gestufte Studienstruktur erfolgt“ oder die bisherige Struktur und der Staatsexamensabschluss erhalten bleiben (KMK, 2005, S. 2). Diese Differenziertheit in der Ausgestaltung ist kennzeichnend für die Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Terhart, 2000b, S. 26) und hat Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung. In diesem Bereich resultieren aus überwiegend „quantitativ ausgerichteten und als Querschnittuntersuchungen angelegten Studien [...] [jeweils] nur punktuelle Einblicke in das komplexe Lehrerbildungssystem“ (Schaefer, 2002, S. 65). Es existieren vor allem standortspezifische Untersuchungen mit einer geringen Übertragbarkeit auf andere Standorte innerhalb des föderalen Bildungssystems, geschweige denn mit einer Internationalisierungsperspektive (vgl. ebd.). Schwerpunkte der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung stellten vor allem die Professionalisierungs- und Kompetenzentwicklungsforschung sowie die Forschung in Bezug auf Berufswahlmotive und -eignung sowie die Praxisphasen dar.

Im Gegensatz zu herausragenden Fortschritten im Bereich der Professionalisierungsforschung, fehlten dementsprechende Weiterentwicklungen im institutionellen Bereich (vgl. Drewek, 2013; S. 23), den eine Zuständigkeits- und Aufgabendiffusität kennzeichnete. Diese zu lösen, kam unter anderem den seit den 1990er Jahren gegründeten Zentren für Lehrerbildung zu. Die Schaffung solcher neuen Organisationsformen, zum Teil auch als (Professional) Schools of Education⁹ bezeichnet, ging mit dem „historisch beispiellosen Schub der Professionalisierungsforschung“ einher (ebd., S. 22). Die Umstrukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland führte zur Gründung ebensolcher Zentren, die wiederum ein je standortspezifisches Selbstverständnis mit ganz unterschiedlichen Funktionsumfängen aufweisen

⁸ Thüringen beispielsweise bietet sowohl modularisierte Staatsexamensstudiengänge (in Jena) als auch lehramtsbezogene Bachelor- und Masterstudiengänge (in Erfurt) an. Aber auch Bayern und Baden-Württemberg haben ein innerhalb des Bundeslandes differenziertes Lehrerbildungssystem mit beispielsweise je nach Schulart unterschiedlichen Abschlüssen (vgl. Messner, 2012, S. 67).

⁹ Etwa die TUM School of Education, die Erfurt School of Education (ESE) oder die Professional School of Education an der Ruhr-Universität Bochum.

(vgl. Hilligus, 2005, S. 69; Terhart, 2011a, S. 114). Es zeigt sich beginnend mit den Bezeichnungen der Einrichtungen eine strukturelle Vielfalt, sowohl bei der institutionellen Zusammensetzung, den Zielen und Aufgaben als auch den Funktionen und Befugnissen (vgl. Hilligus, 2005, S. 69). Gegründet als zentrale wissenschaftliche Einrichtungen umfasst das breite Aufgabenspektrum neben Service und Lehre auch Forschung (vgl. ebd., S. 97). Die Zentren bieten das Potenzial, über Fakultätsgrenzen hinweg Querstrukturen aufzubauen, welche die in der Regel schwache Lobby der Lehramtsstudierenden an den Universitäten aufgabenbezogen unterstützen und die Angelegenheiten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vertreten (vgl. Terhart, 2000a, S. 79). Den Zentren, egal welcher Ausrichtung, kommt damit eine vernetzende Funktion zu. Sie haben das Potenzial zur zentralen Anlaufstelle für alle Lehramtsstudierenden zu werden, unabhängig von der gewählten Schulart und Fächerkombinationen und dadurch eine identitätsstiftende Wirkung herauszubilden. Es gilt in Zukunft zu untersuchen, inwieweit dies gelingt. Ebenso rückt in den Blickpunkt, ob und inwieweit die Zentren zu einer verbesserten Abstimmung aller an der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung beteiligten Fachbereiche beitragen (vgl. Petzold-Rudolph, 2018, S. 226-227).

Bei aktuellen Herausforderungen der ohnehin immer unter hohem öffentlichem Druck stehenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Terhart, 2000a, S. 77) kommt den Zentren für Lehrerbildung eine wichtige Rolle zu. In Zukunft ist deshalb vor allem „eine kontinuierliche begleitende Erforschung und Evaluation“ der verschiedenen Zentren für Lehrerbildung bzw. Schools of Education erforderlich (Terhart, 2011a, S. 114). Des Weiteren verlangt die zunehmende Etablierung von Praxissemestern innerhalb der universitären Lehramtsausbildung eine Kooperation zwischen erster und zweiter Phase in den einzelnen Bundesländern (vgl. ebd.). Gerade im Hinblick auf ein derartiges phasenübergreifendes Gesamtkonzept der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird die Forderung nach mit der notwendigen Autorität und entsprechenden Kompetenzen ausgestatteten Zentren geäußert (vgl. Schubarth, Speck & Seidel, 2010, S. 346).

Die Weiterentwicklung empirisch forschender Fachdidaktiken stellt eine weitere Herausforderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar (vgl. Terhart, 2011a, S. 116). Bezogen auf quantitative Perspektiven resultiert die Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage der zu besetzenden Planstellen unter anderem aus dem Konglomerat von staatlichem Einfluss und akademischer Freiheit (vgl. Terhart, 2011a, S. 116), welche die Verantwortlichen zu Antworten auf die Frage nach der Flexibilität und Durchlässigkeit des jeweiligen Systems drängt (siehe Kapitel 3). Diesbezüglich sind bundeslandspezifische Unterschiede kennzeichnend, insbesondere erhebliche Unterschiede zwischen den west- und ostdeutschen Bundesländern (vgl. KMK, 2015, S. 3). Auch der Freistaat Sachsen sieht sich derzeit mit dem Problem eines höheren Lehrerinnen- und Lehrereinstellungsbedarfs als -angebots konfrontiert. Die beschriebenen

charakteristischen Entwicklungstendenzen der Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit den 2000er Jahren werden deshalb am Beispiel des Freistaates Sachsen exemplarisch sichtbar (siehe Kapitel 2.2.). Eine Übersicht über die Vielzahl der an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beteiligten Akteure liefert Tabelle 2-2.

- Nachfrager nach Studienplätzen
- Anbieter von Studienplätzen
- Lehramtsstudierende
- die an der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung beteiligten Schulen
- Mentorinnen und Mentoren an den Schulen (während der Schulpraktischen Studien und während des Vorbereitungsdienstes)
- Schülerinnen und Schüler
- Lehrende an den Hochschulen und die Hochschulen selbst
- Eltern
- Schulleitung
- Ausbilderinnen und Ausbilder der 2. Phase
- Lehramtsanwärterinnen und -anwärter
- Akteure der Bildungspolitik, z. B. KMK, SMK u. a.
- Gewerkschaften als Interessenvertretung der Lehrpersonen
- externe Anbieter für Qualifikationen, Fort- und Weiterbildungen u. a., z. B. SBA ¹⁰ für die Qualifizierung von Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern
- die (häufig regionalen) Medien
- internationale Akteure, z. B. die OECD mit ihrer jährlich erscheinenden Studie «Bildung auf einen Blick»
- Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler
- ...

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist ein Gebilde, in welchem diverse Akteure mit diversen, zum Teil unterschiedlichen Anforderungen an das Lehrerbildungssystem miteinander und teilweise

¹⁰ Seit 01.01.2018 Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB), siehe <https://www.lasub.smk.sachsen.de/> (zuletzt aufgerufen am 06.02.2018).

nebeneinander (inter-)agieren (siehe Tabelle 2-2). In einer weiten Definition werden unter «neuen» Akteuren diejenigen individuellen und kollektiven Akteure gefasst, welche im eigentlichen Sinne nicht neu sind, sondern lediglich über veränderte Einfluss- und Wirkungspotenziale verfügen (vgl. Parreira, 2016, S. 461, S. 471-472). Diese Akteure sind bestrebt, „Einfluss auf nationale Bildungspolitik und -steuerung in einem oder mehreren Ländern auszuüben“ (ebd. S. 472). Eingebunden in verschiedene „Ebenen des Mehrebenensystems der Bildungsgovernance“ (siehe Tabelle 2-3) verfügen diese neuen, äußerst vielfältigen Akteure über ganz unterschiedliche Reichweiten (ebd.).

Tabelle 2-3: Die für die Bildungsqualität von Schulen relevanten Ebenen nach Fend (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2010, S. 25; Bauer, 2000; Ditton, 2000, S. 76; Fend, 2001, S. 200-201; Terhart, 2003, S. 14)

<p>Makroebene Systemebene</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Makroebene der Steuerungssysteme ▪ Bildungssystem bzw. Kultusadministration (Lehrerinnen- und Lehrerbildung) ▪ Verwaltung und politische Steuerung ▪ Rahmenbedingungen des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns ▪ „Rahmenbedingungen [der Bildungsadministration] für einen an Standards orientierten Kompetenzerwerb“ (Cramer, 2012, S. 91) ▪ Gesellschaftliche Ebene ▪ Strukturperspektive
<p>Mesoebene Schulebene</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mesoebene der (lehrerbildenden) Institutionen ▪ Sozial-regionaler Kontext ▪ Ebene der Organisation und Institution ▪ Einzelschule ▪ Rahmenbedingungen des Unterrichts
<p>Mikroebene Individualebene</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mikroebene der Personen ▪ Ebene des Unterrichtsgeschehens ▪ Unterrichtliches Agieren zwischen Lehrperson und Lernenden ▪ Interaktion und intrapersonale Selbstverständigungsprozesse ▪ Planung und Durchführung von Lehr-Lern-Situationen (Unterricht) ▪ Subjektperspektive

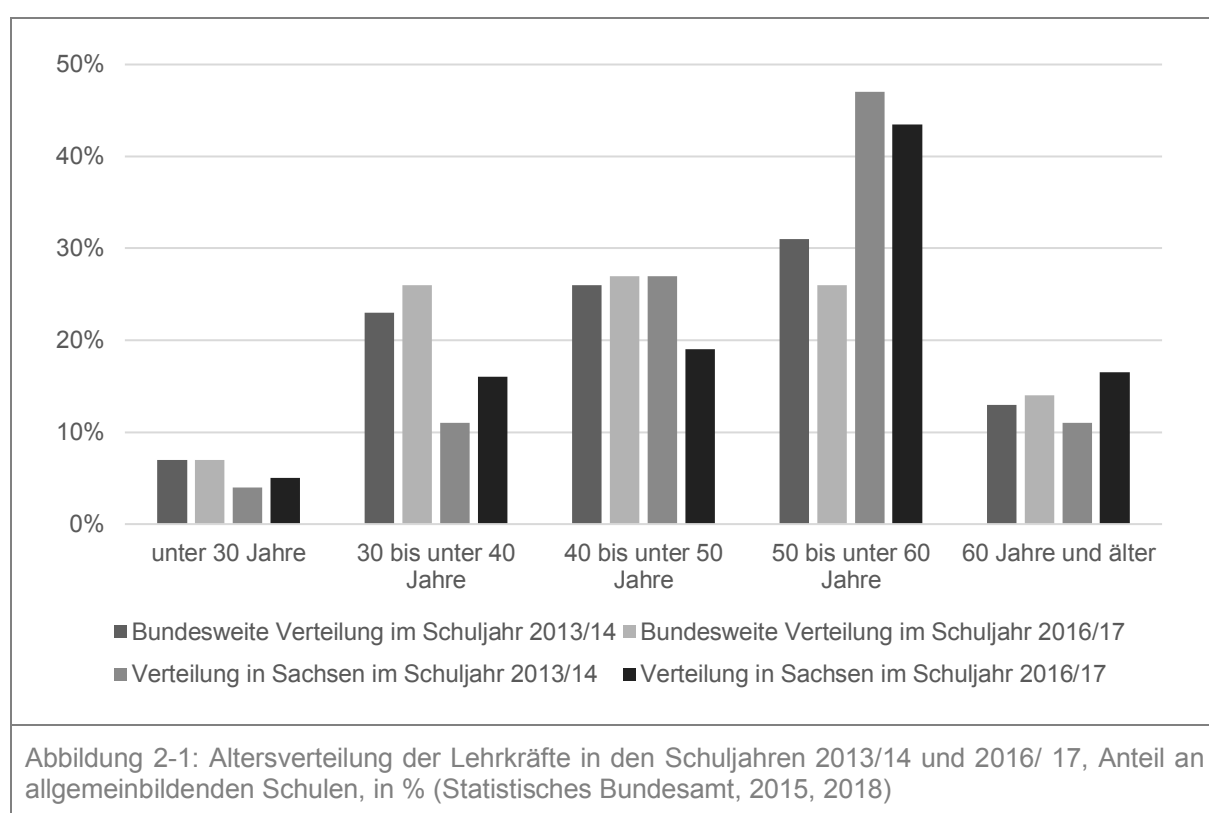
Das gesamte Bildungssystem und somit auch Schulen lassen sich in verschiedene Verantwortungs- und Handlungsebenen, in Makro-, Meso- und Mikroebenen gliedern (vgl. Fend, 2014, S. 40). Dabei figurieren interne und externe Akteure auf allen Ebenen und üben ihre Aufgaben ressourcengestützt aus (vgl. ebd.). Stärker auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bezogen, organisiert die Makroebene der Steuerungssysteme die Bereitstellung von sowohl

Personal- als auch Sachressourcen und zeichnet unter anderem für die Regulierung der Studierendenzahlen und auch die Einstellungspolitik verantwortlich (vgl. Cramer, 2012, S. 91). Auf der Mesoebene werden hochschulbezogene Rahmenbedingungen wie das Ausbildungsangebot realisiert und auf der Mikroebene der Personen vollzieht sich die Entwicklung von Professionalität (vgl. ebd. S. 87-91). Auf diese professionelle Entwicklung von Lehrpersonen üben neben Ausbildungserfahrungen auch berufsspezifische Eingangsbedingungen und variable Begleitumstände Einfluss aus (vgl. ebd. S. 87). Die personalen Voraussetzungen der Lehramtsstudierenden haben dabei ebenso wie Ausbildungserfahrungen und anderes einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die individuelle Kompetenzentwicklung (vgl. Terhart, 2003, S. 10). Die neue Steuerung im Bildungssystem ist auf der Makroebene angesiedelt und scheint vom „Kern des schulischen Geschehens, [dem] [...] Lehren und Lernen“ weit entfernt zu sein (vgl. Fend, 2014, S. 33). Qualitätssicherung im Bildungswesen konzentriert sich auf „zentrale Prüfungen, überschulische Vergleichsarbeiten [und] auf vereinbarte Standards und Kompetenzen ausgerichtete Bildungspläne“ (ebd., S. 30). Diese neue, auf der Makroebene angesiedelte Standard-Governance erschwert der empirischen Forschung allerdings nachzuweisen, inwieweit dadurch „[Leistungs]steigerungen in den Lernergebnissen auf der Mikroebene erzielt werden können“ (ebd., S. 34). Die vorliegende qualitative Arbeit beabsichtigt deshalb an einem exemplarischen Beispiel die (Aus-)Wirkungen der Governance und damit der bildungspolitischen Makro- auf die individuelle Mikroebene aufzuzeigen.

2.2. DIE RAHMENBEDINGUNGEN DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG IN SACHSEN

In Sachsen fand und findet in mehrfacher Hinsicht und auf mehreren Ebenen eine Transformation des Lehrerinnen- und Lehrerbildungssystems statt. Einerseits löste die politische Wende 1989/ 90 einen tiefgreifenden Transformationsprozess aus und hat auf die sächsische Lehrerinnen- und Lehrerbildung bis heute Auswirkungen. Andererseits, damit allerdings in unmittelbarem Zusammenhang stehend, zeichnet sich die sächsische Lehrerschaft durch einen hohen Altersdurchschnitt aus (siehe Abbildung 2-1). Die Bildungsadministration begründete verschiedene Reformen der sächsischen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der Vergangenheit mit dem antizipierten Mangel an Lehrpersonen (vgl. Schroeter, 2014, S. 87). Betrug der Altersdurchschnitt der hauptberuflich tätigen Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 1997/ 98 noch 44.1 Jahre, waren es 2003/ 04 47.0 und 2007/ 08 bereits 48.4 Jahre (vgl. Klemm, 2008, S. 65). Laut Statistischem Bundesamt (2016a) sind 51,8 Prozent der Lehrpersonen in Sachsen 50 Jahre und älter, wobei der konkrete Erhebungszeitraum aus dieser Statistik nicht hervorgeht. Tatsache allerdings ist, dass ein Großteil der Lehrpersonen im sächsischen Schuldienst seine Lehrbefähigung vor 1990 erhielt, sodass 2009 51,2 Prozent

der Lehrpersonen in Sachsen über eine DDR-Lehrerqualifikation in Form eines Hochschulabschlusses und 25 Prozent über eine DDR-Lehrerqualifikation in Form eines Fachschulabschlusses verfügten (vgl. Lundgreen, 2013, Tab. 3.77). Seit den 1990er Jahren führte ein dramatischer Schülerinnen- und Schülerrückgang zu administrativ verordneten Anpassungsprozessen des Lehrpersonals, unter anderem in Form von Teilzeitbeschäftigung, Altersteilzeit oder vorzeitigem Eintritt in den Ruhestand (vgl. Klemm, 2008, S. 64). Junge Lehrpersonen hatten in dieser Zeit aufgrund der demografischen Entwicklungen und der daraus resultierenden rückgängigen Lehrpersonalentwicklung nur geringe Einstellungschancen (vgl. ebd.), was folgende Altersverteilung der Lehrkräfte in den Schuljahren 2013/ 14 und 2016/ 17 mit sich bringt (vgl. Abbildung 2-1).



Eine weitere Besonderheit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Freistaat Sachsen stellt auf der Ebene der Lehramtsausbildung die Parallelität von Studiengängen mit Bachelor-/ Master- und Lehramtsstudiengängen mit staatlichem Abschluss aufgrund einer Reform der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar. Infolge eines Kabinettsbeschlusses vom 19.10.2010¹¹ verabschiedete sich Sachsen von der Polyvalenz und kehrte zurück zu schulartspezifischen Lehramtsstudiengängen mit abschließender Staatsprüfung, wobei die Modularisierung und ein anschließender Vorbereitungsdienst von nur zwölf Monaten beibehalten wurden. Ein entscheidender Grund für diese Umkehr zu schulartspezifischen Lehramtsstudiengängen lag an

¹¹ Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Sachsen: abgerufen von <http://www.medien-service.sachsen.de/medien/news/158474?page=2> am 24.04.2015.

dem bereits deutlich erkennbaren dringenden Bedarf an Lehrpersonen in Sachsen (vgl. Eulenberger, Piske & Thiele, 2015, S. 19). Diese Reform stellte eine Maßnahme zur Bedarfsdeckung des Lehrerinnen- und Lehrermangels vor allem an den Grund- und Mittel-, jetzt Oberschulen dar und wurde ergänzt durch eine nahezu Verdreifachung der Studierendenzahlen im Lehramt an den drei sächsischen lehrerbildenden Universitäten Chemnitz, Dresden und Leipzig (vgl. ebd.). Die starke Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf zwölf Monate ist ebenfalls in der gesamten Bundesrepublik Deutschland einmalig und fand entgegen ursprünglich ähnlichen Überlegungen (zum Beispiel in Berlin ebenfalls Verkürzung auf zwölf Monate) keine Nachahmer. Es lässt sich bundesweit eine Tendenz zum 18-monatigen Vorbereitungsdienst erkennen (siehe Anhang 2-1). Begründet wurde die stark verkürzte Dauer des Vorbereitungsdienstes vor allem mit umfangreicheren Praxisanteilen in der ersten, universitären Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Schroeter, 2014, S. 88). Ab 2017 stellte auch Sachsen den Vorbereitungsdienst erneut um, auf eine Dauer von 18 Monaten für alle Lehrämter.¹² Das Bundesland Sachsen nimmt demzufolge eine Art Sonderrolle ein. Da die mehrmaligen Umstrukturierungen im Rahmen der Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung schließlich dazu führten, dass teilweise bis zu drei verschiedene Lehramtsstudiengänge nebeneinander existieren, die früheren Staatsexamensstudiengänge, die Bachelor- und Masterstudiengänge sowie die neuen Staatsexamensstudiengänge seit 2012. Über die Entwicklungen der Studiengänge im Zeitverlauf und die lehrerbildenden Einrichtungen gibt Abbildung 2-2 einen Überblick.

Die Universität Leipzig immatrikulierte erstmalig zum Wintersemester 2006/ 2007 und die TU Dresden erstmalig zum Wintersemester 2007/ 2008 in die polyvalenten Bachelorstudiengänge. Diese sollten die Voraussetzungen sowohl für einen fachwissenschaftlichen als auch einen schulformspezifischen Masterstudiengang schaffen (vgl. Schroeter, 2014, S. 86). Die TU Chemnitz immatrikulierte ab 2006 keine Studierenden mehr in Lehramtsstudiengänge. Die Universität Leipzig und die TU Dresden boten jeweils den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengang an (vgl. ebd.). Die sich daran anschließenden schulformspezifischen Studiengänge allerdings wurden auf die Standorte verteilt: Die Universität Leipzig bot Lehramtsstudiengänge für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen an und die TU Dresden für das Höhere Lehramt an Gymnasien sowie das Höhere Lehramt an Berufsbildenden Schulen (vgl. ebd.). Die Wiedereinführung der Lehramtsstudiengänge mit Staatsexamensabschluss, diesmal an der TU Dresden ein Jahr früher (ab Wintersemester 2012/ 13) als an der Universität Leipzig (ab Wintersemester 2013/ 14), wurde unter anderem mit einem antizipierten erhöhten Lehrerinnen- und Lehrereinstellungsbedarf begründet und ging damit einher,

¹² Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Abgerufen von http://www.lehrerbildung.sachsen.de/download/download_lehrerbildung/15_11_Bekanntmachung_Umstellung_VBD.pdf am 23.02.2016.

dass wiederum beide Standorte für das Lehramt an Grundschulen, an Mittelschulen und das Höhere Lehramt an Gymnasien ausbilden und an der TU Chemnitz ein Studiengang für das Lehramt an Grundschulen neu eingerichtet wurde (vgl. ebd. S. 86-87). Darüber hinaus differenzierten sich im Zuge der Aufhebung der Polyvalenz die Regelstudienzeiten je nach studiertem Lehramt (vgl. ebd., S. 87).

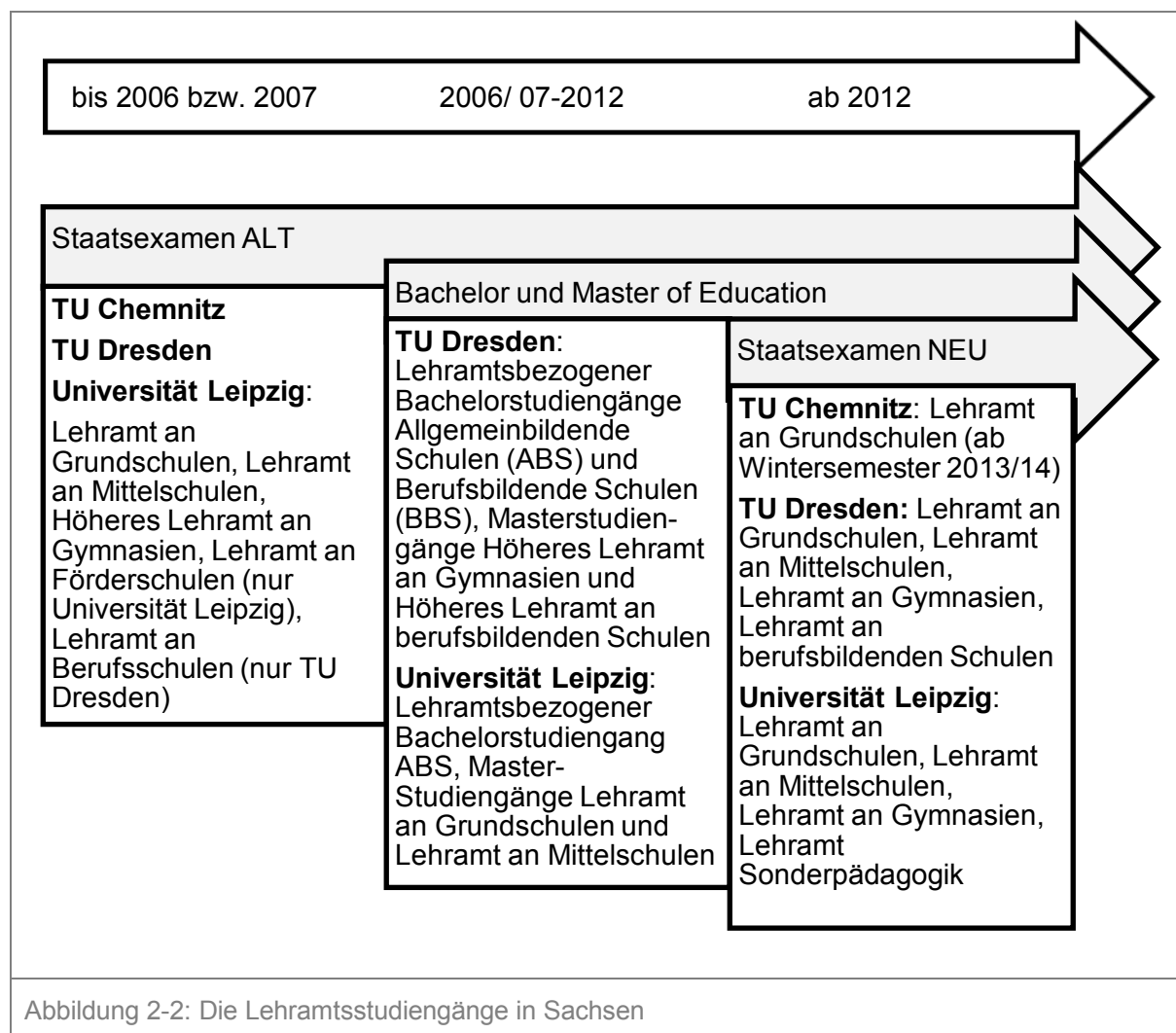
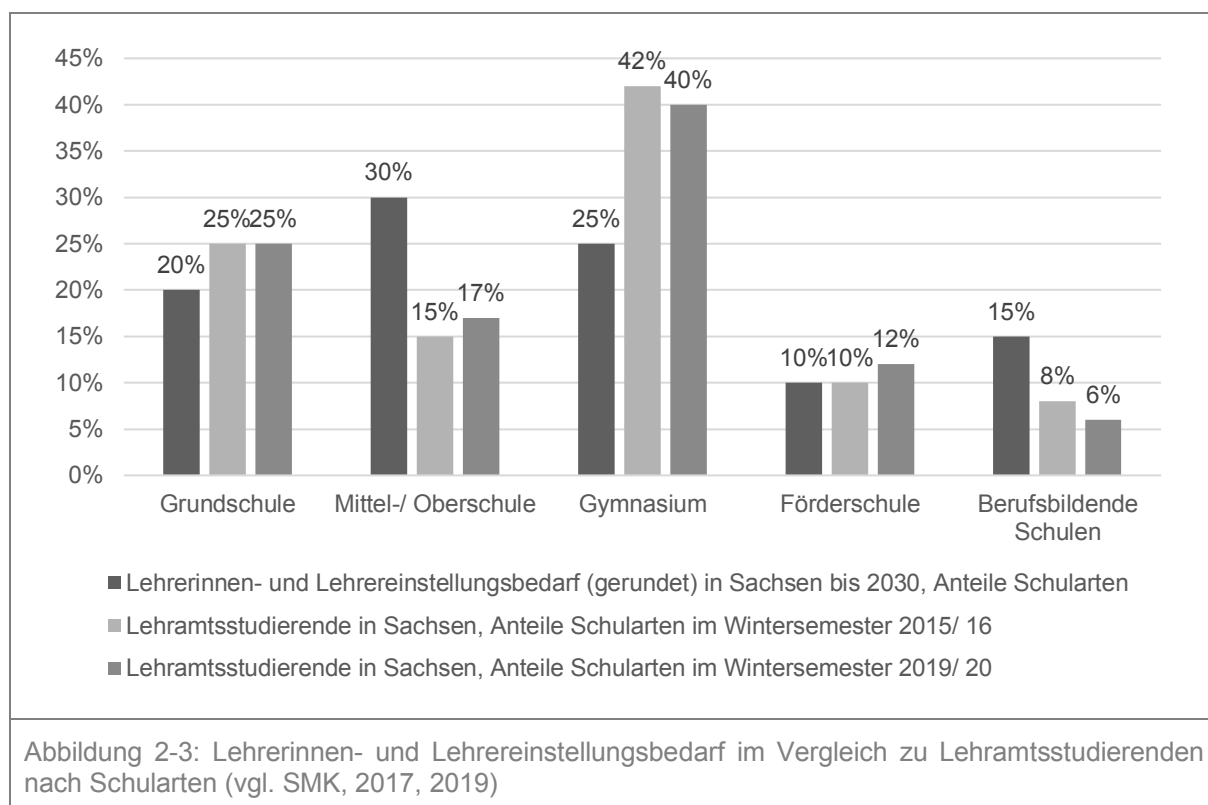


Abbildung 2-2: Die Lehramtsstudiengänge in Sachsen

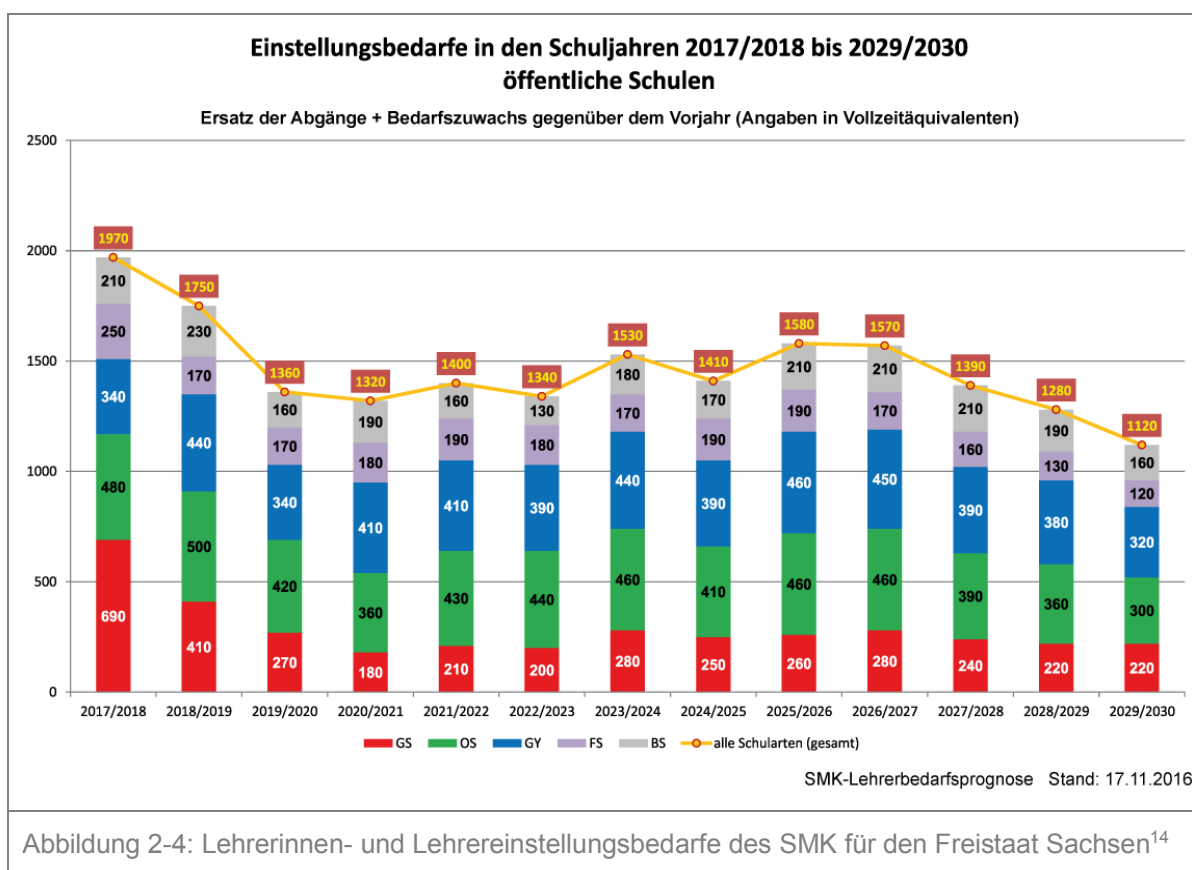
Interessant in Sachsen ist die Gegenüberstellung des Lehrerinnen- und Lehrerberarfs mit den Lehramtsstudierenden differenziert nach Schularten. Dabei fällt in besonderem Maße auf, dass die Schulart des Gymnasiums besonders häufig studiert wird, allerdings einem geringeren Bedarf an Lehrpersonen gegenübersteht. Eulenberger et al. (2015) stellen die vom sächsischen Kultusministerium artikulierten Bedarfe den Anteilen der Lehramtsabsolventinnen und -absolventen gegenüber und weisen eine Abweichung von minus elf Prozent für die Schulart Grundschule, minus 15 Prozent für Mittelschule, aber plus 33,3 Prozent für die Schulart Gymnasium in Sachsen nach (vgl. S. 62). Dies prognostiziert, dass die Absolventen eines gymnasialen Lehramtsstudiums auf eine angespannte Arbeitsmarktsituation treffen werden (vgl. ebd., S. 62, S. 154). Allerdings haben auch die studierten Fachkombinationen Einfluss auf die

Einstellungschancen. Absolventinnen und Absolventen der Schularten Grundschule und Mittelschule haben dagegen sehr gute Chancen auf dem Lehrerinnen- und Lehrerbildungsmarkt (vgl. ebd., S. 62). Im Berufsbildenden Bereich und dem Bereich der Förderschule dagegen ist das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage beinahe ausgeglichen (vgl. ebd.). Aufgabe der Landesregierung und der Universitäten wäre es demnach, einerseits die Studienerfolgsquoten zu verbessern und andererseits die Lehrämter, gerade das Mittelschullehramt für Studierende attraktiver zu machen. Außerdem denkbar ist eine schulstufenspezifische Lehramtsausbildung, welche den späteren Einsatz ausgebildeter Lehrpersonen flexibilisiert. Da Einstellungen ausgebildeter Lehrpersonen aufgrund der Angebotsseite ohnehin zunehmend schulartfremd erfolgen, wären die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger adäquat ausgebildet und auf einen schulformübergreifenden Einsatz vorbereitet. Klemm & Zorn (2018) weisen in einer Studie der Bertelsmann Stiftung allerdings darauf hin, dass das Studium für derartige übergreifende Lehrbefähigungen gerade in den letzten Bundesländern ausläuft (vgl. S. 22).



Den Lehrerinnen- und Lehrereinstellungsbedarf beeinflussen neben den Schülerinnen- und Schülerzahlen und der Abgangsprognose der Lehrkräfte zusätzliche Faktoren. Unter anderem wirken die Inklusion, der Mehrbedarf an Lehrpersonen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sowie in der Ausbildung von Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern, aber auch die Sicherung der Schulen im ländlichen Raum und die Absenkung des Regelstundenmaßes für

Grundschullehrkräfte auf den Lehrerinnen- und Lehrereinstellungsbedarf ein.¹³ Diesen zu ermitteln, bleibt demzufolge ein methodisch komplexes Unterfangen mit vielen unbekanntenen Variablen, was darüber hinaus nicht frei von politischen Entscheidungsprozessen ist (vgl. Wolter, 2015, S. 200). Der lange Zeitraum zwischen der individuellen Studienwahlentscheidung und dem tatsächlichen Ergreifen des Berufs und damit die Verfügbarkeit neuer Lehrpersonen auf dem Arbeitsmarkt ist zudem für alle Bedarfsprognosen hinderlich (vgl. ebd., S. 202). Eine Aufstockung von Studienplätzen kann in akuten Mangelsituationen demnach keinen nennenswerten Beitrag zur schnellen Abhilfe leisten (vgl. Klemm & Zorn, 2018, S. 22). Dies stellt einen weiteren Grund dafür dar, auf Personen zurückzugreifen, die einen alternativen Weg in den Lehrberuf ergreifen und dem Lehrerinnen- und Lehrerbildungslandmarkt meist in kürzerer Zeit beziehungsweise sogar sofort zur Verfügung stehen.

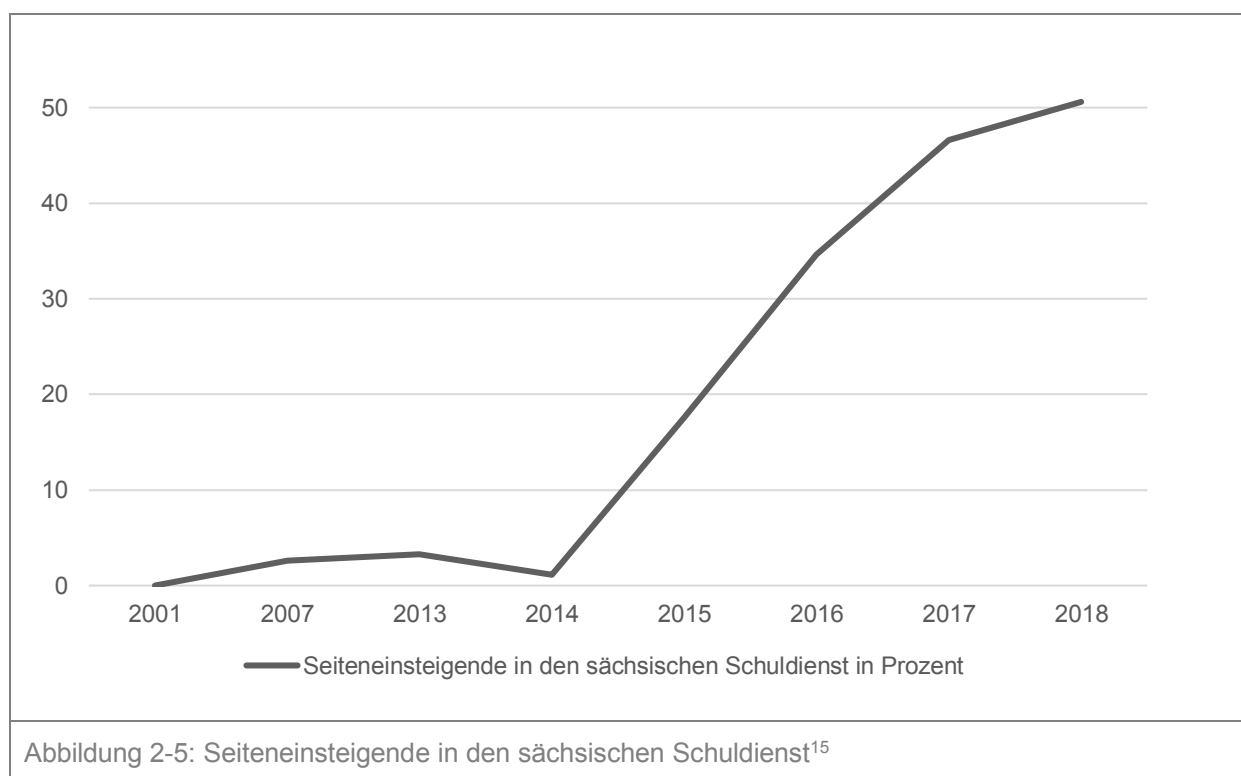


Dass die ostdeutschen Bundesländer trotz eines rechnerischen Lehrkräfteüberangebots für Gesamtdeutschland, von einer rechnerischen Unterdeckung von 27 Prozent betroffen sind (vgl. KMK, 2015, S. 16), hat Auswirkungen auf die Personalentwicklung und führt zu Maßnahmen wie Imagekampagnen, der Erhöhung der Studierendenzahlen an den sächsischen Universitäten, aber auch zur Einführung von nicht-grundständigen Wegen in den Lehrerinnen-

¹³ SMK-Blog abgerufen von <https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2016/11/25/prognose-sachsen-benoetigt-in-den-naechsten-jahren-tausende-neue-lehrer/> am 19.10.2017.

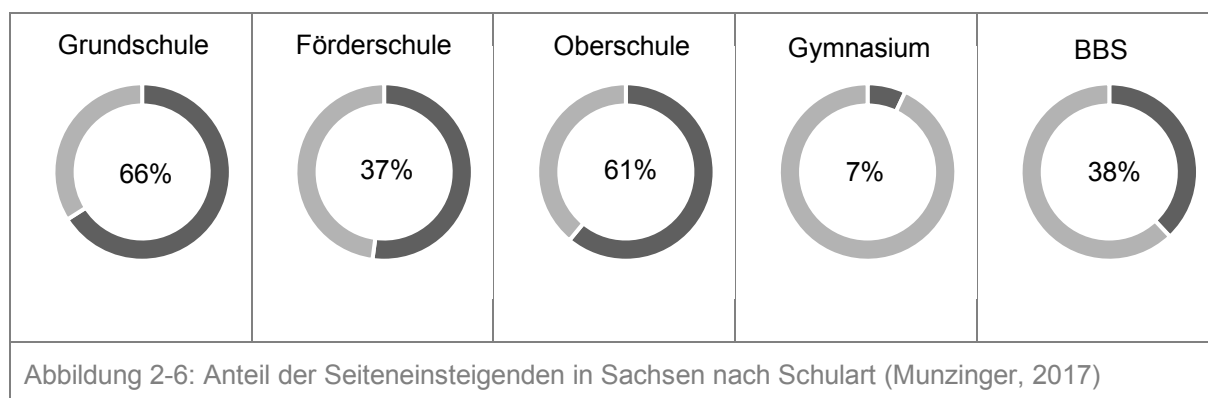
¹⁴ Ebd.

und Lehrerberuf, um eine flächendeckende Unterrichtsversorgung gewährleisten zu können. 2013 startete an der TU Dresden ein Pilotprojekt, welches Akademikerinnen und Akademiker im Rahmen einer universitären Weiterbildung auf den Quereinstieg in den Lehrberuf vorbereitete und mithilfe eines umfassenden Evaluationskonzeptes begleitet und umfangreich evaluiert wurde (vgl. Kapitel 3.3.). In Anbetracht des erheblich steigenden Ersatzbedarfes an sächsischen Schulen war schon frühzeitig absehbar, dass eine Erhöhung der Studienanfängerzahlen allein nicht ausreichen wird, sondern wohl auch zunehmend auf Personen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium zurückgegriffen werden muss (vgl. Melzer, Pospiech & Gehrmann, 2014, S. 7). Derartige nicht-grundständige Wege in den Lehrberuf wie es sie in anderen Bundesländern und beispielsweise der Schweiz bereits gab und weiterhin gibt, begleiten immer auch Diskussionen um deren Legitimation. Die verkürzte Studien- beziehungsweise Ausbildungsdauer löst regelmäßig Debatten aus, wobei häufig damit argumentiert wird, dass berufserfahrene Quer- und Seiteneinsteigende die Gruppe der noch berufsunerfahrenen Lehramtsstudierenden und die Lehrerkollegien bereichern würden (vgl. Böhmann, 2011, S. 9-10; Engelage, 2013, S. 50; Schmid, 2010, S. 57). Trotz vorhandener Legitimationsprobleme führt die Altersstruktur in den Lehrerinnen- und Lehrerkollegien (siehe Abbildung 2-1) zunehmend zur Einstellung nicht-grundständig ausgebildeter Lehrpersonen (siehe Abbildung 2-5).



¹⁵ KMK. Statistischer Überblick über die Einstellung von Lehrkräften. Abgerufen von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/einstellung-von-lehrkraeften.html> am 29.09.2021.

Zum Schuljahr 2015/ 16 wurden in Sachsen bereits knapp 20 Prozent der freien Stellen mit Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern besetzt (vgl. SMK, 2015a; siehe Abbildung 2-5). Im Schuljahr 2017/ 18 erhöhte sich die Zahl der eingestellten Lehrpersonen ohne Lehrbefähigung dann auf bereits über 50 Prozent (vgl. Wilms, 2018). Nur so konnten fast alle der 1400 offenen Lehrerinnen- und Lehrerstellen in Sachsen besetzt werden (vgl. ebd.). Um Kündigungen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger zu reduzieren beziehungsweise zu verhindern, erhalten diese nunmehr eine dreimonatige Einstiegsfortbildung, welche sie auf ihre Arbeit als Lehrpersonen in den Schulen vorbereiten soll (vgl. ebd.).¹⁶



Der Anteil der Seiteneinsteigenden variiert zwischen den Schularten in erheblichem Maße (siehe Abbildung 2-6). Je nach Schulart unterscheiden sich sowohl die Altersstruktur der Lehrpersonen als auch die (damit verbundenen) Lehrerinnen- und Lehrereinstellungsbedarfe. Demzufolge besteht vor allem für die Grund- und Oberschulen ein erhöhter Einstellungsbedarf, wohingegen der Bedarf an den Gymnasien weitgehend mit grundständig ausgebildeten Absolventinnen und Absolventen gedeckt werden kann. Neben der Zahl der Lehramtsstudierenden, die je nach Schulart stark variiert, hat die Wahl der studierten Fächer Einfluss auf den Anteil der Seiteneinsteigenden. Das SMK gibt in regelmäßigen Abständen Hinweise zu den Lehramtsstudiengängen, vor allem im Hinblick darauf, in welchen Fächern sich der Anteil der Studierenden sehr vom Anteil des Faches am Gesamtbedarf und damit dem fächerspezifischen Einstellungsbedarf unterscheidet.¹⁷ Wie bundesweit zählen auch in Sachsen einige Fächer zu den sogenannten Mangelfächern. Besonders stark betroffen sind die MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik), zu denen die allgemeinbildenden Unterrichtsfächer Biologie, Chemie, Informatik und Physik, aber auch die beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik und Informationstechnik sowie Metall- und Maschinentechnik gehören. Darüber hinaus ist der Anteil der Studierenden in den allgemeinbildenden Fächern Musik und Kunst geringer als der Anteil des Faches am Gesamtbedarf.

¹⁶ Aktuelle Informationen des SMK zum Seiteneinstieg in den sächsischen Schuldienst. Abgerufen von <https://www.lehrerbildung.sachsen.de/15764.htm> am 17.08.2021.

¹⁷ Abgerufen von <https://www.lehrerbildung.sachsen.de/download/Lwis-Prognose-Lehrerbedarf.pdf> am 17.08.2021.

2.3. ZWISCHENRESÜMEE

Reformen prägen die föderal organisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Vor allem die Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse führte zu einer Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit weitreichenden Konsequenzen. Diese Veränderungen änderten allerdings nichts an dem prägenden Charakteristikum, „dass [die Lehrerinnen- und] Lehrerbildung in Deutschland [...] in staatlicher Regie stattfindet“ und führten weniger zu einer Annäherung der föderal organisierten Lehramtsausbildung als erhofft (Terhart, 2000a, S. 75). Die Folgen von Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreformen werden erst langfristig erfahrbar (vgl. Terhart, 2017, S. 1). Die andiskutierten Transformationsprozesse fallen zeitlich mit einem zum Teil stark erhöhten Lehrerinnen- und Lehrereinstellungsbedarf zusammen, der nur bedingt mit Absolventinnen und Absolventen der grundständigen Lehramtsstudiengänge abgedeckt werden kann. Kurzfristig wirksame «Lösungen» müssen her (vgl. Klemm & Zorn, 2018, S. 21). Sie ergänzen und überlagern die Transformationsprozesse zusätzlich.

Sachsen etwa, dessen Lehrerinnen- und Lehrermangelmarkt viele Jahre durch einen «Einstellungsstopp» und Maßnahmen wie die Reduzierung der Arbeitszeit, Altersteilzeit oder Frühverrentung geprägt war, welche Entlassungen verhinderten, sieht sich plötzlich mit einem großen Lehrerinnen- und Lehrermangel konfrontiert (vgl. Eulenberger et al., 2015, S. 36-39). Es fehlen vor allem in bestimmten ländlichen Regionen für bestimmte Schularten wie die Grundschule und Oberschule Lehrpersonen, einerseits generell und andererseits zum Teil für ganz bestimmte Fächer. Der sächsische Lehrerinnen- und Lehrermangelmarkt ist durch einen Mangel an grundständig ausgebildeten Lehrpersonen gekennzeichnet, wobei gleichzeitig mit einer Lehrerinnen- und Lehrermangellosigkeit in bestimmten Überschussfächern zu rechnen ist (vgl. ebd., S. 39). Strukturelle Veränderungsprozesse werden deshalb teilweise überlagert durch kurzfristige Reaktionen auf Personalengpässe. Dies führt wiederum zu einem Spannungsfeld zwischen Professionalisierungsbestrebungen, die ihren Ausdruck beispielsweise in den Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der KMK finden und der notwendigen flächendeckenden Unterrichtsversorgung (vgl. Puderbach, Stein & Gehrmann, 2016, S. 6). Konjunkturelle Phasen eines verstärkten Lehrerinnen- und Lehrereinstellungsbedarfs bei einem gleichzeitig geringen Angebot an ausgebildeten Lehrpersonen führen zu einem verstärkten Aufkommen nicht-grundständiger Wege in den Lehrberuf und finden parallel zu der umfassenden Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung statt.

Mit diesen veränderten gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen sind alle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätigen Institutionen und Akteure konfrontiert. Es entwickeln sich wiederum bundesland- und standortspezifische Möglichkeiten und Programme nicht-grundständiger Wege in den Lehrberuf (siehe Kapitel 3).

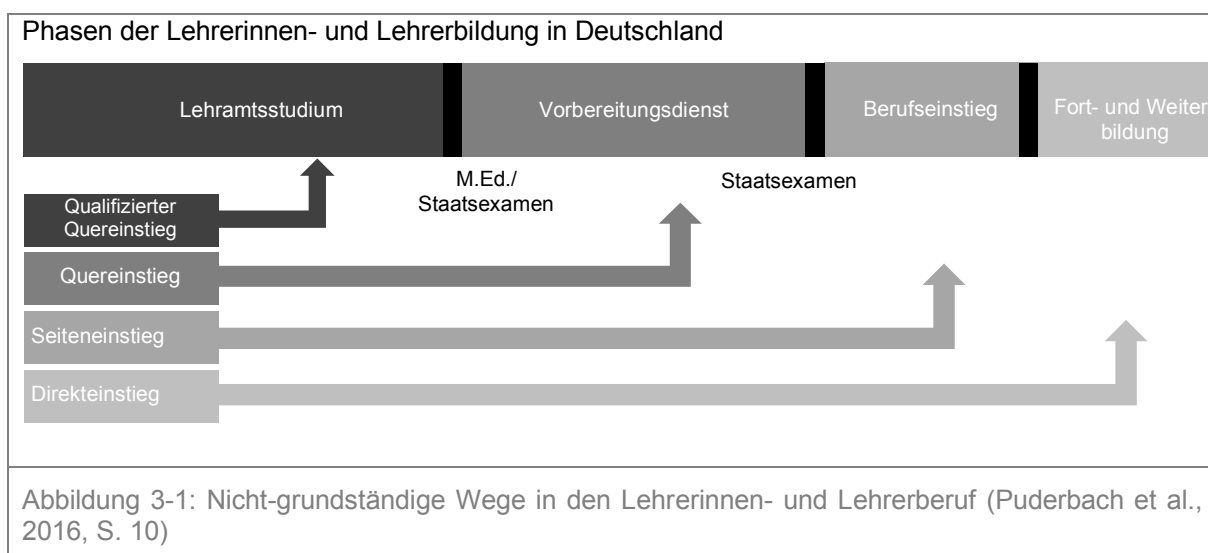
3. NICHT-GRUNDSTÄNDIGE WEGE IN DEN LEHRERINNEN- UND LEHRERBERUF

Bestehen regional-, lehramts- oder fächerspezifische Bedarfe, welche die Anzahl grundständig ausgebildeter Lehrpersonen übersteigen, können die Bundesländer sogenannte «Sondermaßnahmen für die Gewinnung von Lehrkräften» einrichten (KMK, 2013, S. 2). Als grundständig ausgebildete Lehrpersonen werden im Folgenden diejenigen bezeichnet, welche sowohl die erste, universitäre als auch die zweite Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, den Vorbereitungsdienst, erfolgreich mit einer Staatsprüfung oder einem vergleichbaren Abschluss abgeschlossen haben. Für die Gestaltung von «Sondermaßnahmen», die darüber hinaus gehende Bedarfe abdecken sollen, veröffentlichte die KMK 2013 Mindestanforderungen. Denen zufolge muss die Qualifikation derjenigen, die kein grundständiges Lehramtsstudium absolviert haben, über einen Vorbereitungsdienst oder eine vergleichbare Ausbildung, über zusätzliche Studien und einen sich daran anschließenden Vorbereitungsdienst oder über landesspezifische Sondermaßnahmen erfolgen (ebd., S. 2-3). Im Mittelpunkt steht stets die Komparabilität der verschiedenen Ausbildungsmodelle, sowohl innerhalb der grundständigen Lehramtsausbildung als auch in Bezug auf jegliche Sondermaßnahmen. Dieser Gleichwertigkeitsaspekt erfüllt vor allem eine Legitimationsfunktion, nicht zuletzt im Hinblick auf die Einordnung in entsprechende Entgeltgruppen des öffentlichen Dienstes beziehungsweise die Möglichkeit einer Verbeamtung. Denn in aller Regel erfordert „eine Einbettung in soziale Welten [...] den Erwerb und den Besitz von Bildungszertifikaten [...] oder andere, durch intentionales Lernen erzeugte Lizenzen“ (Kade, Nittel & Seitter, 2007, S. 29). Dabei sollten für die grundständige Lehramtsausbildung wie für nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf die Standards für die Lehrerbildung der KMK (2019) als Professionalisierungsanspruch und alles verbindendes Element gelten (vgl. KMK, 2013). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung befindet sich somit in einer Art Spannungsfeld zwischen hohen Ausbildungsstandards einerseits und einem zum Teil akuten Mangel an ausgebildeten Lehrpersonen andererseits (vgl. Engelage, 2013, S. 67; Puderbach et al., 2016, S. 5-6).

3.1. EINORDNUNG IN DIE LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNGSLANDSCHAFT

Begrifflich herrscht in Bezug auf die von der KMK als Sondermaßnahmen zur Bedarfsdeckung deklarierten, nicht-grundständigen Wege in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf große Uneinheitlichkeit (vgl. etwa Schulz, Kreuter, Kröning & Staudte, 2006, S. 50). In seinem als Anhaltspunkt beim Berufseinstieg angelegten, praxisorientierten Quereinsteiger-Buch grenzt Böh-

mann (2011) Quer- und Seiteneinstieg begrifflich in folgender, sich zunehmend durchsetzender Art und Weise von der grundständigen Lehramtsausbildung ab. Sowohl Seiten- als auch Quereinsteigende in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf verfügen in der Regel über einen Hochschulabschluss (Fachstudium), allerdings kein Staatsexamen. Quereinsteigende absolvieren später den Vorbereitungsdienst bzw. das Referendariat, Seiteneinsteigende dagegen werden ohne weitere Qualifikation direkt in den Schuldienst eingestellt (vgl. Böhmann, 2011, S. 34-35) und erhalten anschließend eine berufsbegleitende Qualifizierung in variierendem Umfang bei Reduzierung der entsprechenden wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung. In der wissenschaftlichen Literatur herrscht über die begriffliche Verwendung in dieser Form weitgehend Konsens, was allerdings in der Begriffsverwendung der allgemeinen Öffentlichkeit und der Bildungsadministration keinen Widerhall findet (vgl. Puderbach et al., 2016, S. 9).



Den Quer- und den Seiteneinstieg ergänzen der sogenannte qualifizierte Quereinstieg, der zusätzlich Bestandteile der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beinhaltet sowie der Direkteinstieg. Dieser ist eine Extremform des Seiteneinstiegs, die keinerlei lehramtsspezifische, berufsbegleitende Qualifikation vorsieht. Unter dem Aspekt des Qualifizierungsgrades ergibt sich demnach ein Kontinuum, das zwischen den Polen eines grundständigen Lehramtsstudiums bis hin zu einem Direkteinstieg diverse Abstufungen umfasst (vgl. Melzer et al., 2014, S. 28-29). Diese definitorische Betrachtungsweise der Zugänge zum Lehrberuf verdeutlicht, dass auch in diesem Berufszweig Berufsbiografien längst nicht mehr so stabil und fest gefügt sind wie früher (vgl. Böhmann, 2011, S. 36¹⁸). Diese berufsbiografische Flexibilisierung führt, begünstigt unter anderem durch die sich verändernde Altersstruktur sowie dadurch bedingte hohe Bedarfe an Lehrpersonen¹⁹ dazu, dass Personen in den Lehrerinnen- und Lehrer-

¹⁸ Nicht nur auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf bezogen.

¹⁹ Diese Bedarfe sind schulartspezifisch und beziehen sich jeweils nur auf bestimmte Fächer bzw. Fächerkombinationen, sogenannte «Mangelfächer». Siehe dazu auch Puderbach & Gehrman, 2020.

beruf «quereinsteigen» (vgl. ebd.). Diese aus aktuellen Bedarfen oder Überangeboten resultierende Flexibilisierung der Laufbahnen drückt sich in Diskussionen um Professionalisierung und Polyvalenz aus und ist in Anbetracht der Tatsache, dass es sich bei der Lehrerinnen- und Lehrerbildung um ein „Politikum ersten Ranges“ (Schulz, 2003, S. 153) handelt, höchst konfliktträchtig (vgl. ebd., S. 156).

Der Berufseinstieg, welcher als berufsbiografische Phase mit besonderem Einfluss auf die Professionalisierung von Lehrpersonen ohnehin zunehmend an Aufmerksamkeit und Bedeutung erfährt (vgl. Kocher, 2014, S. 25), gewinnt in diesem Zusammenhang an zusätzlicher Relevanz. Im Rahmen nicht-grundständiger Wege in den Lehrberuf erhält er zudem noch eine ganz andere Dimension. Personen, die im Rahmen eines Seiten- oder Direkteinstiegs die Lehrtätigkeit aufnehmen, stellt diese besonders sensible Phase²⁰, die durch einen komplexen und krisenhaften Entwicklungsprozess charakterisiert ist (vgl. ebd., S. 30), vor sehr große Herausforderungen, auf deren Bewältigung sie allerdings zum Teil keinerlei Ausbildung vorbereitet hat.²¹ Ein ohnehin immenser Handlungsdruck in hochkomplexen, rasches Handeln erfordernden (Unterrichts-)Situationen kennzeichnet diese Berufseinstiegsphase als eine Zeit großer Turbulenzen (vgl. Böhmann, 2011, S. 48-49). Seiten- und Quereinsteigenden erschweren die fehlende Ausbildung und eine ihnen gegebenenfalls entgegengebrachte Skepsis diese Zeit. Sie stehen aufgrund ihrer besonderen, zum Teil unklaren Position innerhalb des Lehrerinnen- und Lehrerkollegiums sicherlich nicht selten unter besonderer Beobachtung. Der soziale Frieden im Kollegium kann schließlich empfindlich gestört werden, da es häufig als Ungerechtigkeit empfunden wird, dass diese alternativen Wege einer traditionellen Lehramtsausbildung mit Hochschulstudium und Referendariat (auch die Dienstgrade und Bezahlung betreffend) gleichgestellt werden (vgl. ebd., S. 10). Eine entsprechende öffentliche Berichterstattung und Wahrnehmung bewirken in diesem Zusammenhang ihr Übriges. Aufgrund eines höheren Durchschnittsalters prägten diese Personen außerdem in der Regel andere Sozialisations- und Persönlichkeitseffekte. Sozialisations- und Persönlichkeitseffekte aber wirken besonders auf ein Gelingen des Rollenwechsels²² und damit des Berufseinstiegs ein (vgl. Kocher, 2014, S. 30). Bei Seiten- und Quereinsteigenden kommt neben der Schüler- und Lehrerrolle häufig zusätzlich die Elternrolle dazu. Ihre Schulzeit allerdings liegt wesentlich länger zurück und fand gegebenenfalls sogar in einem anderen politischen System, der ehemaligen DDR, statt. In der Regel verfügen Seiten- und Quereinsteigende über Berufserfahrungen aus ihrem vorherigen Beruf und haben bereits einen Berufseinstieg bewältigt (vgl. Böhmann, 2011, S. 9), sodass sie gegebenenfalls

²⁰ Vgl. etwa auch Treptow, 2006, S. 43-44.

²¹ Vgl. Keller-Schneider & Hericks (2020) zur berufsbiografischen Bedeutung der Berufseingangsphase für die Professionalisierung als Lehrperson.

²² Vgl. zum inzwischen vergessenen Rollenparadigma auch Kapitel 5, wobei Terhart darauf verweist, dass das Lehrer-Werden als Entwicklungsprozess mehr umfasst als einen gelingenden Rollenwechsel beim Berufseinstieg, da das Lehrer-Werden eben nicht allein als problemloser Rollen- beziehungsweise Positionswechsel stattfindet (vgl. Terhart, 2001, S. 27).

auf diese Erfahrungen zurückgreifen können. Allerdings handelt es sich dabei keineswegs automatisch um berufsrelevantes Vorwissen und berufsrelevante Erfahrungen. Der Bewältigung von Übergängen, eben auch dem Übergang von einem Erst- in einen Zweitberuf, kommt vor allem im Rahmen einer biografischen Perspektive eine besondere Bedeutung zu, da es eben nicht allein um das Überwinden institutioneller Hürden geht (vgl. Tillmann, 2013, S. 15). Eben-diese Übergänge aber sind es, welche den Lebenslauf eines jeden Menschen in besonderer Weise beeinflussen (vgl. Herzog, 2008, S. 26), weshalb sie auch als „Signatur menschlicher Biografie“ bezeichnet werden (vgl. Rath, 2011, S. 10).

3.2. EMPIRISCHE BEFUNDE

Nicht zuletzt unter professionalisierungstheoretischen und qualitativen Gesichtspunkten fokussieren vorliegende Untersuchungen in der Regel auf einen Vergleich der Ausbildung zwischen nicht-grundständig ausgebildeten mit grundständig ausgebildeten Lehrpersonen. Die Frage, wie sich unterschiedliche Formen der Zertifizierungen auf die Lernzuwächse der Lernenden auswirken, diskutiert beispielsweise die amerikanische Fachdiskussion sehr kontrovers (vgl. Terhart, 2009, S. 434; Wayne & Youngs, 2006, S. 84²³).

In Deutschland ist vor allem in den ostdeutschen Bundesländern inklusive Berlin in den kommenden Jahren mit einem erheblichen Ersatzbedarf in allen Lehrämtern außer dem Lehramtstyp 4²⁴ zu rechnen (vgl. KMK, 2015, S. 3-4). Wenn aufgrund dieses Dilemmas eines steigenden Lehrkräftebedarfs bei gleichzeitig sinkendem Lehrkräfteangebot Personen ohne grundständige Lehramtsausbildung in den Lehrberuf einsteigen, wird ihnen häufig mit Skepsis und Unmut begegnet. Es gilt nicht zuletzt die Bedeutung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu rechtfertigen. Auf der anderen Seite taucht aufseiten der nicht-grundständig ausgebildeten Lehrpersonen häufig das Argument ihrer Lebens- und Berufserfahrung auf. Zugespitzt formuliert werden diese entweder idealisiert oder beargwöhnt. Studien untersuchen und diskutieren Vorzüge nicht-grundständig Ausgebildeter, welche über die Garantie der Unterrichtsversorgung hinausgehen und eine verkürzte Lehrerinnen- und Lehrerausbildung legitimieren sollen. Forschungsschwerpunkte sind dabei Lernvoraussetzungen, Vorbildungen und pädagogische Erfahrungen (vgl. Kappler & Kocher, 2013; Melzer et al., 2014), die Bedeutung von Lebens-

²³ Die Untersuchung der Frage, inwieweit die Abschlüsse der Lehrpersonen die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler beeinflussen, lieferte ein stabil uneinheitliches Bild und konträre Ergebnisse, wobei zunächst auch lediglich die Art des Abschlusses (z. B. Bachelor oder Master) untersucht wurde und noch nicht die Fächer einbezogen wurden, in denen dieser Abschluss erfolgte (vgl. Wayne & Youngs, 2006, S. 84). Lediglich im Fach Mathematik liegen eindeutig positive Ergebnisse vor, wonach die Lernenden dann höhere Schulleistungen erzielen, wenn ihre Lehrerinnen und Lehrer einen höheren Abschluss in Mathematik erworben und viele Mathematikurse belegt haben (vgl. ebd., S. 86).

²⁴ Lehramtstyp 4: Lehrämter der Sekundarstufe II [allgemeinbildende Fächer] oder für das Gymnasium. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp-4_.pdf am 19.10.2017.

und Berufserfahrung für den Lehrberuf (vgl. Engelage, 2013; Schmid, 2010) sowie Unterschiede zwischen Quereinsteigenden und Absolventen eines grundständigen Lehramtsstudiums in Bezug auf verschiedene Komponenten der professionellen Handlungskompetenz (vgl. Melzer et al., 2014; speziell für das Fach Physik Lamprecht, 2011; Lamprecht, Oettinghaus & Korneck, 2010). Die empirischen Befunde im Bereich nicht-grundständiger Wege in den Lehrberuf betrachtet, kristallisieren sich zwei Schwerpunkte heraus. Aufgrund des Lehrerinnen- und Lehrereinstellungsbedarfes fokussieren Untersuchungen zu nicht-grundständigen Wegen in den Lehrberuf vor allem auf den Bereich der berufsbildenden Schulen und im allgemeinbildenden Bereich auf die sogenannten MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik), überwiegend auf das Fach Physik, da in diesen Bereichen bereits seit mehreren Jahren der meiste Bedarf an neu einzustellenden Lehrpersonen besteht.

a) Quer- und Seiteneinstieg an Berufsbildenden Schulen

Im Bereich des Lehramtes an berufsbildenden Schulen besteht bereits seit Längerem das Problem eines akuten Lehrkräftemangels, auf den die Bundesländer mit ganz unterschiedlichen Programmen reagierten (vgl. Postl, Matthäus & Schneider, 2005; Schmeer, 2003). Vor allem im gewerblich-technischen Bereich hat der drastische Lehrkräftemangel pragmatische Lösungen zur Gewährleistung der flächendeckenden Unterrichtsversorgung erforderlich gemacht (vgl. Postl et al., 2005, S. 108). Beispielsweise entwickelte und erprobte ein Kölner Berufskolleg „eigene Konzepte zur Integration und internen Qualifizierung der Seiteneinsteiger und der Qualitätssicherung von Unterricht“ (vgl. Schneider & Sommer, 2006, S. 192). Diese Seiteneinsteigenden wurden durch Kolleginnen und Kollegen „über zwei bis drei Trimester“ (ebd., S. 195) gecoacht und zu der Bedeutung, die sie dem Coaching beimessen interviewt. Alle interviewten Seiteneinsteigenden erlebten das Coaching als insgesamt positiv und den Coach als „Türöffner für die soziale Integration“ (ebd.). Als problematisch erkannt wurde vor allem die Frage der Anerkennung der Fächer aus dem vorangegangenen Studium sowie des beruflichen Werdegangs (vgl. ebd., S. 192-193).

Diehl (2004) verglich die „berufliche[...] Entwicklung von Absolventen grundständiger Lehramtsstudiengänge sowie Seiten- und Quereinsteigern“ (S. 184). Diese empirische Untersuchung mit einer Rücklaufquote von 80 bis 90 Prozent dokumentiert Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von an beruflichen Studienseminaren in Nordrhein-Westfalen ausgebildeten Referendarinnen und Referendaren und Seiteneinsteigenden aus dem Jahr 2002. Die Zusammensetzung der Lehrerinnen- und Lehrerkollegien an Berufskollegs konnte an den nordrhein-westfälischen Studienseminaren in diesem Jahr wie folgt erfasst werden: Nach den von Diehl (2004) differenzierten Zugangsgruppen befanden sich 2002 „503 Absolventen beruflicher Lehramtsstudiengänge, 102 Seiteneinsteiger, 123 Quereinsteiger und 53 Absolventen gymnasialer Lehramtsstudiengänge“ an den Studienseminaren in Nordrhein-Westfalen (S. 188).

Zu beachten ist an dieser Stelle, dass Diehl die Begriffe Seiten- und Quereinsteigende in genau umgekehrter Art und Weise wie in Kapitel 3.1. dargestellt verwendet, sodass die Seiteneinsteigenden in diesem Fall das Referendariat absolvieren (vgl. ebd., S. 183). Als Quereinsteigende dagegen bezeichnet er diejenigen, welche direkt in den Schuldienst einsteigen und in einer einjährigen Einarbeitungszeit bei einer zunächst 18 Wochenstunden umfassenden Unterrichtsverpflichtung eine berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahme absolvieren (vgl. ebd., S. 183-184).

Ausgewählte Befunde der Untersuchung von Diehl, in welche neben den Befragungsergebnissen teilweise auch Ergebnisse aus Interviews mit Lehrpersonen einfließen (vgl. ebd., S. 187), stellen die Untersuchungsergebnisse zur fachwissenschaftlichen Basis dar. Den „Einfluss der Fachwissenschaft auf die Berufspraxis der Lehrenden“ schätzen 94 Prozent der Seiteneinsteigenden, 84 Prozent der Quereinsteigenden und nur 78 Prozent der Absolventinnen und Absolventen eines beruflichen Lehramtsstudiums als «sehr hoch» oder «hoch» ein (ebd., S. 189). Die Bedeutung der Fachkompetenz beurteilten 79 Prozent der Referendarinnen und Referendare mit gymnasialem Lehramtsabschluss, 96 Prozent der Referendare mit beruflichem Lehramtsabschluss, 98 Prozent der Seiteneinsteigenden und 99 Prozent der Quereinsteigenden als «sehr wichtig» oder «wichtig» (vgl. ebd., S. 192). Für alle Befragten, egal welchen Zugangsweges, stellt die didaktische Reduktion des in der Universität erworbenen Hochschulwissens ein beachtliches Problem innerhalb der Berufseinstiegsphase dar (vgl. ebd., S. 193). Auch die an dem Coaching des Kölner Berufskollegs teilnehmenden Seiteneinsteigenden berichteten in den durchgeführten Interviews von Problemen, das an der Universität und im Vorberuf erworbene Fachwissen für den Unterricht schülerinnen- und schüleradäquat aufzubereiten (vgl. Schneider & Sommer, 2006, S. 196). Darüber hinaus belastet die Quereinsteigenden in Nordrhein-Westfalen die organisatorische Gestaltung dieser Berufseinstiegsphase, die in der Doppelbelastung aus der 18 Unterrichtsstunden betragenden Unterrichtsverpflichtung ab der ersten Arbeitswoche und der parallel stattfindenden berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahme am Studienseminar begründet liegt (vgl. Diehl, 2004, S. 193). Nichtsdestotrotz weisen die Quereinsteigenden „eine signifikant höhere Berufszufriedenheit als andere Lehrende“ auf (ebd., S. 194). Zudem sind ihnen Möglichkeiten eines beruflichen Aufstiegs weniger wichtig als den Lehrpersonen, die den Lehrberuf mittels anderer Zugangswege ergriffen haben und das, obwohl letztere durchschnittlich zehn Jahre jünger als die Quereinsteigenden sind (vgl. ebd.). „[I]n ihren Einstellungen und Haltungen zum [Lehrerinnen- und] Lehrerberuf und pädagogischen Fragestellungen“ unterscheiden sich die Quereinsteigenden dagegen allerdings nicht grundlegend (ebd., S. 195). Diehl (2004) betont, dass der Phase des Berufseinstiegs sowie der Fort- und Weiterbildungsphase für alle Lehrenden, egal welchen Zugangsweges in den Lehrberuf, eine ganz besondere Bedeutung zukommt (vgl. S. 196). Keller-Schneider, Arslan & Hericks (2016) charakterisieren den Berufseinstieg ebenfalls für alle, egal ob die

Lehramtsausbildung in Form eines grundständigen Lehramtsstudiums oder eines Quereinstiegsprogramms bzw. ein- oder zweiphasig erfolgte, „als eine eindeutig definierte Schwelle“ (S. 51).

Über den Direkteinstieg als Lehrperson an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg berichten Postl et al. (2005) im Rahmen des am beruflichen Seminar Karlsruhe konzipierten und durchgeführten Modellversuchs «ELSe» (vgl. ebd., S. 109-111). Dieser Modellversuch ELSe, der «Erwerb der Lehrbefähigung für Direkteinsteiger mit Universitäts-, Fachhochschul- und Berufsakademieabschlüssen und nach dem Studium erworbener mehrjähriger Berufserfahrung», wurde vom 01.02.2002 bis 31.01.2005 als ein Ansatz erprobt, welcher die Ausbildung von Direkteinsteigenden optimieren sollte (vgl. ebd.). Im Rahmen einer umfangreichen wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation wurden unter anderem die Eingangsvoraussetzungen der Direkteinsteigenden mittels halbstandardisierter Interviews und Instrumenten zur Bewerberauswahl untersucht (vgl. ebd., S. 114-115). Neben diesem Input wurden der Prozess und der Output der Ausbildungsmaßnahmen mittels „Fragebögen [erhoben, die] geschlossene[...] und offene[...] Fragen zur quantitativen und qualitativen Auswertung“ enthielten (ebd., S. 115). Besonders offen zutage trat „das Problem der Zuweisung eines Zweitfachs“ (ebd., S. 116). Die Fachleiterinnen und Fachleiter gaben an, „dass die Direkteinsteiger im Zweitfach tendenziell mehr Schwierigkeiten haben“ (ebd.). Diesen Befund bestätigen Sommer & Schneider (2006) für den Seiteneinstieg an dem Kölner Berufskolleg, indem sie die Fächeranerkennung aus Studium und Vorberuf als ebenfalls oft problematisch beschreiben (vgl. S. 192-193). Melzer et al. (2014) belegen dieses Problem zudem für den allgemeinbildenden Bereich, da die im Rahmen des QUER-Programms (siehe Kapitel 3.3.) befragten Lehrenden ebenfalls äußern, dass den Quereinsteigenden in den Lehrberuf fachliches Grundlagenwissen, vor allem im abgeleiteten Zweitfach, fehle (vgl. S. 163-164).

Bei den verschiedenen Modellversuchen ist die Tendenz zu einer stärkeren Verzahnung der verschiedenen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erkennbar. Für eine gegebenenfalls berufsbegleitende Qualifizierung der nicht-grundständig ausgebildeten Lehrpersonen während der Phase des Berufseinstiegs wird regelmäßig auf Angebote der zweiten Phase beziehungsweise aus der Phase der Fort- und Weiterbildung zurückgegriffen (vgl. Schulz et al., 2006, S. 50-54). Ebenfalls bei den Modellversuchen im Berufsbildenden Bereich ist erkennbar, dass eine zielgruppenspezifische Ausbildung der nicht-grundständig ausgebildeten Lehrpersonen eine entsprechende Ausbildung der sie betreuenden Mentorinnen und Mentoren und Ausbildungslehrkräfte nach sich ziehen sollte (vgl. ebd.).

b) Quer- und Seiteneinstieg in das Lehramt Physik

Die Deutsche Physikalische Gesellschaft (DPG) veröffentlichte 2014 eine Studie zur Unterrichtsversorgung im Fach Physik, aus der hervorgeht, dass über 80 Prozent der Personen, die Physik unterrichten, vollausgebildete Physiklehrkräfte sind. Diese Lehrpersonen verfügen über ein 1. und 2. Staatsexamen oder den in der ehemaligen DDR erworbenen Abschluss als Diplomlehrer (vgl. DPG, 2014). Allerdings sollten diese Zahlen nicht darüber hinwegtäuschen, dass ein akuter Mangel an Physiklehrkräften, unter anderem aufgrund einer unausgewogenen Altersstruktur, besteht (vgl. Fruböse, 2009, S. 1). Diese Situation führt dazu, dass die Einstellungschancen für grundständig sowie nicht-grundständig ausgebildete Physiklehrpersonen derzeit sehr gut sind (vgl. ebd., S. 2). Aufgrund der Tatsache, dass auch bei den Physiklehrpersonen über 50 Prozent 50 Jahre und älter sind, prognostiziert die DPG für die nächsten 15 Jahre einen erhöhten Bedarf an Lehrpersonen allgemein und demnach auch an Physiklehrpersonen (vgl. DPG, 2014, S. 18). Verschiedene Indizien, unter anderem ein steigender Bedarf an Physiklehrpersonen und eine sinkende Anzahl Studienanfängerinnen und -anfänger im Lehramt Physik, sprechen nach wie vor eher dafür, dass weiterhin mit einem Lehrkräftemangel im Fach Physik zu rechnen ist (vgl. Korneck & Lamprecht, 2010, S. 14).

Im Rahmen der Studie «Quer- und Seiteneinstiege in das Lehramt Physik» der Goethe-Universität Frankfurt am Main wurden in den Jahren 2007 und 2008 alle 16 Kultusministerien der Länder befragt wie sie dem Lehrkräftemangel begegnen. Gemeinsam mit der Deutschen Physikalischen Gesellschaft (DPG) richteten sich Verantwortliche aus den Hochschulen und Fachdidaktikverbände gegen Notprogramme der Bundesländer (vgl. Korneck & Lamprecht, 2010). Diese Rahmenerhebung ist ein Bestandteil der von 2006 bis 2009 durchgeführten Vorarbeiten der Studie «Professionelle Handlungskompetenz von Quereinsteigern und Lehramtsabsolventen im Fach Physik», die ebenfalls am Institut für Didaktik der Physik unter der Leitung von F. Korneck seit 2006 durchgeführt wurde (vgl. Oettinghaus, Korneck, Lamprecht & Riese, 2011). Diese Vergleichsstudien untersuchten mit dem „Forschungsziel, den Physiklehrernachwuchs empirisch zu beschreiben und zu analysieren“ (Korneck & Lamprecht, 2010, S. 3) Biografien, Kompetenzen, Berufswahlmotive und Überzeugungen zum Unterrichtsfach und zur Wissenschaft Physik sowie selbstregulative Fähigkeiten des Nachwuchses (200 Referendare, 39,5 Prozent Quereinsteigende) in Form einer Vergleichserhebung von Quereinsteigenden mit Lehramtsabsolventen (vgl. Lamprecht, Oettinghaus & Korneck, 2011). Die bei der Befragung der Kultusministerien gewonnenen Daten umfassen den Zeitraum zwischen 2002 und 2008. Der eingesetzte Fragebogen enthielt einen Teil mit Fragen zu länderspezifischen Erlassen und Verordnungen sowie einen zweiten Teil, welcher Angaben zu Auswahlverfahren, der Gestaltung des Vorbereitungsdienstes und zu Unterstützungsprogrammen für die Quer- und Seiteneinsteigenden in das Lehramt Physik beinhaltete (vgl. Korneck & Lamprecht, 2010). Kurzfristige Notprogramme zur Deckung der Unterrichtsversorgung lehnten auch die Beteiligten der

Bildungsadministration ab und forderten eine qualitativ hochwertige Ausbildung für alle angehenden Physiklehrpersonen mit dem langfristigen Ziel der Stärkung der Fachdidaktik in der Lehrerbildung (vgl. ebd.). Die Auswertung dieser bundesweiten Daten ergab für den Untersuchungszeitraum 2002 bis 2008 relativ hohe Quoten von Quer- und Seiteneinsteigenden als Reaktion auf den Lehrkräftemangel im Fach Physik (vgl. ebd., S. 12). Im Gymnasialbereich wird vermehrt der Quereinstieg genutzt, im Bereich der Haupt-, Real- und Gesamtschulen der Seiteneinstieg (vgl. ebd.). Korneck & Lamprecht (2010) verwenden die Begriffe entsprechend der vorgestellten Systematisierung nicht-grundständiger Wege in den Lehrerberuf (vgl. Puderbach et al., 2016), wonach mit Quereinstieg der Eintritt in den Vorbereitungsdienst und mit Seiteneinstieg der Eintritt in den Schuldienst bezeichnet wird, beides ohne vorherigen Erwerb des Ersten und Zweiten Staatsexamens (vgl. Korneck & Lamprecht, 2010, S. 2).

An diese bundesweite Befragung der Kultusministerien schloss das Projekt «Professionelle Kompetenz von angehenden Physiklehrkräften (proΦ)» mit einer Projektlaufzeit von 2009 bis 2012 an.²⁵ Die als quasi-experimentelles Design konzipierte Studie verglich anhand von drei Erhebungen die professionelle Handlungskompetenz vier verschiedener Gruppen Physikreferendare unter Einbezug aller Kompetenzfacetten. Sowohl grundständig Lehramtsstudierende verschiedener Schularten als auch Quereinsteigende mit einem je unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Erststudium²⁶ wurden in die Untersuchung einbezogen, sodass insgesamt 368 Physikreferendare befragt wurden. Ergänzt wurde das Testheft in der zweiten Erhebung um Instrumente aus der Dissertation von Riese, um auch das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen zu messen (vgl. Oettinghaus et al., 2011, S. 1). Mithilfe dieses sogenannten Paderborner Inventars befragte Riese (2009) in einem Quasi-Längsschnitt 120 Studierende des Lehramtsstudiengangs HRGe- (Haupt-, Real- und Gesamtschulen) und 176 des gymnasialen Lehramtsstudienganges an verschiedenen Universitäten mit dem Ziel, Aussagen über die Wirksamkeit der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung machen zu können (vgl. Oettinghaus et al., 2011, S. 2). Das Inventar maß demnach nicht nur das Professionswissen der Probandinnen und Probanden, sondern darüber hinaus mit einem umfangreichen Itempool auch deren Überzeugungen (vgl. Oettinghaus, Lamprecht & Korneck, 2012, S. 3). Das Kooperationsprojekt der Universität Frankfurt mit der Universität Paderborn erhob demzufolge schulförmübergreifend alle Kompetenzbereiche professioneller Handlungskompetenz, woraus zahlreiche Publikationen im Rahmen des Projektes resultierten. Lamprecht et al. (2011) präsentieren die Ergebnisse des Vergleichs von Quereinsteigenden mit Lehramtsabsolventen aus dem

²⁵ Informationen zum Projekt auf der Homepage der Goethe-Universität Frankfurt am Main, abgerufen von <https://www.uni-frankfurt.de/52733338/prophi> am 09.02.2018. Siehe auch Oettinghaus, Korneck, Krüger & Lamprecht, 2016.

²⁶ „[I]m Gymnasialbereich [sind] unter den Quereinsteigern [vor allem] Physiker, aber auch Chemiker stark vertreten [...]“ (Oettinghaus et al, 2011, S. 4). Im HRGe-Bereich finden sich dagegen neben Chemikern vor allem Quereinsteigende, die „eine[r] heterogene[n] Gruppe weiterer Natur- und Ingenieurwissenschaftler“ angehören (ebd.).

gymnasialen Lehramt. In diesem Zusammenhang erscheint vor allem ein Befund bezüglich der Berufswahlmotive interessant. Es lassen sich bei den Quereinsteigenden stärker extrinsische, bei den Lehramtsabsolventinnen und -absolventen eher intrinsische, pädagogische Motivationsmuster finden (vgl. Lamprecht et al., 2011, S. 247). Allerdings ist die Gruppe der Physikreferendare an sich sehr heterogen, was durch die starke Heterogenität der Gruppe der Quereinsteigenden verstärkt wird (vgl. ebd., S. 246). Oettinghaus (2016) konstatiert in seiner Dissertation, dass die Unterschiede der individuellen Merkmalsausprägungen innerhalb der einzelnen Gruppen von Physikreferendarinnen und Physikreferendaren sogar größer seien als zwischen den verschiedenen Gruppen (vgl. S. 184).

c) Forschungsdesiderata

Verlässliche Bedarfsprognosen der KMK sowie verlässliche Statistiken über die Entwicklung von Studienanfängerinnen- und -anfängerzahlen bleiben unter anderem aufgrund methodischer Herausforderungen und Unwägbarkeiten ein Forschungsdesiderat. Vor allem Untersuchungen zum Studienerfolg, das heißt zu der Frage wie verlässlich diese Studienanfängerzahlen in Bezug auf «sichere» Vorhersagen über Lehramtsabsolventinnen und -absolventen sind, werden allerdings dringend benötigt (vgl. Korneck & Lamprecht, 2010, S. 14). Gesicherte Informationen und Zahlen über Studiengangwechsel, Studienabbrüche, den Nicht-Einstieg in den Beruf beziehungsweise Wechsel innerhalb der Bundesländer in Deutschland sowie den Verbleib im Lehrerinnen- und Lehrerberuf werden gebraucht, um darauf mit gezielten Maßnahmen reagieren und beispielsweise die Absolventinnen- und Absolventenzahlen erhöhen oder die Abbruchzahlen verringern zu können. Auch Zahlen über den Verbleib von nicht-grundständig ausgebildeten Lehrpersonen im Lehrerberuf fehlen (vgl. Melzer et al., 2014, S. 44), wobei gerade die Frage nach der Eingliederung und die Aufnahme in das Lehrerinnen- und Lehrerkollegium von Interesse sind. Beispielsweise berichteten die Seiteneinsteiger des Kölner Berufskollegs, „wie emotional belastend die Einstiegsphase für Seiteneinsteiger in den Schuldienst empfunden wird“ (Schneider & Sommer, 2006, S. 197). Neben der Frage nach dem Gelingen des beruflichen Wechsels und danach, wie lange nicht-grundständig ausgebildete Lehrpersonen überhaupt im Schuldienst verbleiben, stellt sich die Frage nach der Akzeptanz sowohl im Kollegium als auch bei den Schülerinnen und Schülern und ob die Ausbildung unter diesen Gesichtspunkten überhaupt eine Rolle spielt. Daraus ließen sich wiederum wichtige Rückschlüsse auf die Auswahl und Vorbereitung nicht-grundständig ausgebildeter Lehrpersonen ziehen.

Es fehlen Langzeituntersuchungen und vergleichende Untersuchungen. Gerade in Bezug auf die verschiedenen Seiten- und Quereinsteigsprogramme mangelt es an Evaluationen. Wenn die oft einmaligen Programme überhaupt evaluiert werden, weisen sie neben einer hohen

Standortspezifik häufig nur geringe Fallzahlen auf, sodass Ergebnisse kaum verallgemeinerbar sind. Die meisten Studien fokussieren auf die Phase des Vorbereitungsdienstes beziehungsweise des Berufseinstiegs, sodass wenig bis nichts über die Zufriedenheit, die Bewährung und den Verbleib im Lehrberuf bekannt ist. Problematisch ist, dass sich in der Regel nur ein (tages-)aktueller Ist-Stand aufzeigen lässt, allerdings keine langfristigen Planungsmöglichkeiten derartiger Programme möglich sind. Eine ebenfalls problematische, häufig synonyme und nicht klar abgegrenzte Begriffsverwendung nicht-grundständiger Wege in den Lehrberuf erschwert vergleichende Betrachtungen zusätzlich (siehe Tabelle 3-1). Das Dilemma besteht darin, dass Phasen akuten Lehrkräftemangels effizient und ohne großen planerischen Vorlauf eben auch mithilfe „kurzfristig wirksamer Lösungsansätze“ (Klemm & Zorn, 2018, S. 21) zu bewerkstelligen sein müssen.

Tabelle 3-1: Bezeichnung von Seiten- und Quereinstiegsprogrammen in den deutschen Bundesländern (vgl. Puderbach et al., 2016, S. 13), Stand: Juni 2019 ²⁷		
Bundesland	Quereinstiegsprogramme	Seiteneinstiegsprogramme
Baden-Württemberg	Seiteneinstieg in den Schuldienst (VBD für das höhere LA an allgemeinbildenden Gymnasien und beruflichen Schulen)	-
Bayern	Quereinstieg (BBS)	-
Berlin	Berufsbegleitender VBD (18 Monate)	Berufsbegleitende Studien (z. B. im zweiten Fach)
Brandenburg	Seiteneinstieg: a) Besonderer Zugang zum VBD (24 Monate, berufsbegleitende Studienangebote für z. B. zweites Fach) b) Berufsbegleitender VBD (zwei anerkannte Fächer)	Seiteneinstieg (vorab: pädagogische Grundqualifizierung)
Bremen	Seiteneinstieg A (zwei anerkannte Fächer), VBD (18 Monate)	Seiteneinstieg B (berufsbegleitende Ausbildung), Einstellung als „Lehrkraft in Ausbildung“ (zweijährige Ausbildung am Landesinstitut für Schule); In Planung: Seiteneinstieg U (ein anerkanntes Fach)
Hamburg	Quereinstieg in den VBD (ABS, BBS, LA an Sonderschulen)	-

²⁷ Siehe Driesner & Arndt (2020) für eine Übersicht über «Sondermaßnahmen zur Qualifizierung von Lehrkräften ohne grundständige Lehramtsausbildung» für allgemeinbildende Schulen auf Grundlage einer Dokumentenanalyse (S. 420-421).

Bundesland	Quereinstiegsprogramme	Seiteneinstiegsprogramme
Hessen	Quereinstieg in den pädagogischen VBD (Referendariat) (ABS, BBS)	-
Mecklenburg-Vorpommern	Quereinstieg (BBS), VBD (18 Monate)	Seiteneinstieg – der Direkteinstieg in den Schuldienst (ein Jahr berufsbegleitende Teilnahme an der sog. grundlegenden pädagogischen Qualifizierung), zum Schuljahresbeginn mehrwöchiger Kompaktkurs
Niedersachsen	Quereinstieg (ABS, BBS)	Direkter Quereinstieg (ABS, BBS)
Nordrhein-Westfalen	Seiteneinstieg (Ausbildungsfähigkeit in zwei Fächern, zweijähriger berufsbegleitender VBD)	Seiteneinstieg (berufsbegleitende Unterstützung) an allen Schulformen außer der Förderschule (einjährige pädagogische Einführung)
Rheinland-Pfalz	Quereinstieg (VBD 24 Monate)	Seiteneinstieg (ABS, BBS)
Saarland	Quereinstieg allgemeinbildender Bereich (derzeit nicht angeboten)	Saarländisches Seiteneinsteigerprogramm (derzeit nicht angeboten)
Sachsen	Seiteneinstieg in den VBD (18 Monate)	Seiteneinstieg in den Lehrerberuf (dreimonatige Einstiegsfortbildung, berufsbegleitende Qualifizierung)
Sachsen-Anhalt	Quereinstieg	Seiteneinstieg (vierwöchiger Einführungskurs vor Dienstaufnahme)
Schleswig-Holstein	Quereinstieg (nur LA an berufsbildenden Schulen, Förderzentren, Grundschulen, Gemeinschaftsschullehramt mit Schwerpunkt Sek. I), VBD 18 Monate	Seiteneinstieg (alle Schularten), zwei Jahre berufsbegleitende Qualifizierung
Thüringen	Seiteneinstieg in die pädagogisch-praktische Ausbildung im VBD	Seiteneinstieg in den staatlichen Schuldienst

Abkürzungen: ABS – Allgemeinbildende Schulen, BBS – Berufsbildende Schulen, GY – Gymnasium, LA – Lehramt, VBD – Vorbereitungsdienst

Seiten- und Quereinstiegsprogramme fungieren als mitunter sofort wirksames Instrument der Kultusministerien, um Einstellungsbedarfe abzudecken. Durch den Einsatz nicht-grundständig ausgebildeter Lehrpersonen verhindern sie Unterrichtsausfälle. Die zuständigen Kultusministerien und nachgeordneten Behörden weisen alle nachdrücklich darauf hin, dass sowohl Sei-

ten- als auch Quereinstiege nur möglich seien, wenn der Einstellungsbedarf nicht mit grundständig ausgebildeten Lehrpersonen abgedeckt werden kann. Quer- und Seiteneinstiege sind in aller Regel nur für bestimmte Schularten, häufig für je nach Bedarf ausgeschriebene Mangelächer möglich. Der favorisierte nicht-grundständige Weg in den Lehrberuf ist der des Quereinstiegs. Der Seiteneinstieg wird inzwischen in beinahe allen Bundesländern von kompakten Einführungskursen vor Aufnahme der Tätigkeit in der Schule und berufsbegleitenden Qualifizierungsangeboten für die Seiteneinsteigenden gerahmt.

Einerseits tritt in diesem Bereich die enge Verflechtung zwischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Politik offen zutage. Andererseits wird daraus das Dilemma einer Differenz zwischen wissenschaftlichen professionstheoretischen und aktuellen tagespolitischen Bedarfen und Ansprüchen deutlich erkennbar. Von den lehrerinnen- und lehrerausbildenden Hochschulen und den Lehrpersonen im Schuldienst sind derartige «Notprogramme» nicht erwünscht oder werden nur notgedrungen akzeptiert. Es schwingt schließlich stets die Gefahr mit, dass der angebotene beziehungsweise durchlaufene Weg einer grundständigen Lehramtsausbildung oder dessen Wirksamkeit damit infrage gestellt wird. Die Politik allerdings sieht darin eine finanzierbare und schnelle Lösung zur Gewährleistung einer flächendeckenden Unterrichtsversorgung. Oftmals wird allerdings gar nicht unterschieden, um welchen alternativen Weg in den Lehrberuf es sich handelt. Nicht-grundständige Wege in den Lehrberuf sind nicht nur begrifflich zu differenzieren, sondern auch dahingehend, welche Qualifizierung sich jeweils dahinter verbirgt. Es verbietet sich in Anbetracht des weiten Spektrums alternativer Zugangswege in den Lehrberuf (siehe Kapitel 3.1.) von der Seiteneinsteigerin bzw. dem Seiteneinsteiger oder der Quereinsteigerin bzw. dem Quereinsteiger zu sprechen. Außerdem gilt es die Fallzahlen zu beachten, das heißt um wie viele Personen es sich tatsächlich handelt, die in den Lehrberuf «quereinsteigen». Welche Veränderungen können diese tatsächlich bewirken? Gerade im Hinblick auf neuere Entwicklungen und Forschungsergebnisse lohnt sich an dieser Stelle der Blick in die Schweiz, die bereits seit längerem mit einem hohen Lehrkräftemangel konfrontiert ist und den Quereinstieg in Form von Quereinstiegsstudiengängen an den Pädagogischen Hochschulen institutionalisiert hat. Dieser Quereinstieg in Form eines verkürzten Studiums ist folglich in der Schweiz auch „nur für die Lehrämter der Vorschul-, Primar- und Sekundarstufe I möglich“ (Puderbach et al., 2016, S. 20-21). Ein exemplarisches Beispiel für einen qualifizierten Quereinstieg in Deutschland, bei welchem dem Vorbereitungsdienst eine mehrmonatige, universitäre Qualifikationsphase vorausgeht, wird im Folgenden vorgestellt (Kapitel 3.3.).

3.3. DAS QUER-PROGRAMM IN SACHSEN

Das «Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf», kurz QUER, entstand im Zusammenhang mit Überlegungen wie dem Lehrkräftemangel in Sachsen entgegengewirkt werden kann und damit als Antwort darauf, dass «ganze Generationen» in sächsischen Lehrerinnen- und Lehrerkollegien fehlen (siehe Abbildung 2-3). Neben einer sukzessiven Erhöhung der Studierendenzahlen in den grundständigen Lehramtsstudiengängen, zum Beispiel mithilfe einer Imagekampagne, welche die Attraktivität des Lehrberufs steigern sollte, stellte das Pilotprojekt QUER (Projektlaufzeit: 08/2012 bis 12/2014) eine «Sondermaßnahme» zur Qualifizierung zusätzlicher Lehrpersonen in kürzerer Zeit als der Regelstudienzeit inklusive anschließendem Vorbereitungsdienst dar. Neben der Bestandsaufnahme bisheriger Seiten- und Quereinstiegsprogramme in der gesamten Bundesrepublik Deutschland, war eine detaillierte Zielgruppenanalyse für den Freistaat Sachsen Bestandteil des Projektes²⁸. Sachsen gilt an dieser Stelle als ein besonderes Beispiel, da sich der Freistaat wie in Kapitel 2.2. dargestellt durch einen stark erhöhten Lehrkräftebedarf und somit gleichzeitig eine hohe Zahl an Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in den sächsischen Schuldienst auszeichnet.

QUER entstand in Voraussicht auf die Entwicklungen des Lehrerinnen- und Lehrerberufs in Sachsen als innovatives Pilot- und Entwicklungsvorhaben. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels sowie der Länge der grundständigen Lehramtsausbildung²⁹ verfolgte dieses Projekt das Ziel ein dem grundständigen Lehramtsstudium vergleichbares Quereinstiegsmodell zu konzipieren, durchzuführen und zu evaluieren, um anschließend auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse eine Empfehlung in Bezug auf nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf zu formulieren. In Anbetracht eines kontinuierlichen Bedarfs, in vor allem ländlichen Regionen, für bestimmte Schularten und bestimmte Unterrichtsfächer zielte das Projekt darauf ab, keine weitere «Sondermaßnahme», sondern einen zusätzlichen regulären und dauerhaften Weg in den Lehrerberuf aufzuzeigen und zu erproben (vgl. Melzer et al., 2014, S. 11). Die Intention bestand darin, eine Möglichkeit zu schaffen, den sogenannten «Schweinezyklus» zu durchbrechen, indem eine mittlere Generation in das Lehrerinnen- und Lehrerkollegium integriert wird (Altersdurchschnitt QUER-Teilnehmende zu Beginn der universitären Weiterbildung 38.05; Median 36.5 Jahre). Infolge der unausgeglichenen Altersstruktur des Kollegiums in Sachsen (siehe Abbildung 2-1), gestaltet sich die Abstimmung zwischen Bedarf und Angebot an einzustellenden Lehrpersonen äußerst schwierig, die Zyklusstruktur wird verstärkt. Erschwerend kommen aus demografischen Faktoren resultierende Schwankungen der absolu-

²⁸ Das «Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf» wurde aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) sowie des Freistaats Sachsen gefördert.

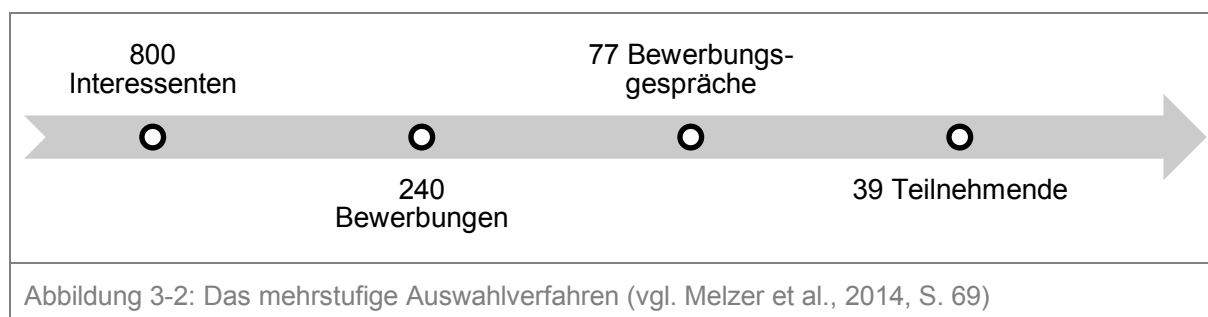
²⁹ Acht- bis zehensemestriges Hochschulstudium, je nach Schulart und anschließend jeweils 12 bzw. seit 2017 18 Monate Vorbereitungsdienst für alle Schularten in Sachsen.

ten Zahl an Schülerinnen und Schülern hinzu, mit drastischen Konsequenzen für den Einstellungsbedarf. Terhart (2000a) spricht in diesem Zusammenhang von einem zyklischen Wechsel zwischen Mangel und Überfüllung³⁰ (vgl. S. 82), dem aus den Wirtschaftswissenschaften bekannten «Schweinezyklus» (vgl. Hanau, 1928, S. 15). Da sich Angebot und Nachfrage beim sogenannten «Schweinezyklus» erst mit größerer zeitlicher Verzögerung treffen, sind alle Lehrerinnen- und Lehrerberarfsprognosen mit Unsicherheiten behaftet (vgl. Wilms, 2018). Sich überlagernde Prozesse verstärken diese „Unplanbarkeit und Unabstimmbarkeit von Nachfrage und Angebot“ (Terhart, 2000a, S. 82) und führen wiederum zu vor allem an einer kurzfristigen Kompensation des Bedarfes an Lehrpersonen orientierten politischen Gegenstrategien (vgl. ebd.). Der gravierende Generationenwechsel verursacht einen Ersatzbedarf in den Lehrerinnen- und Lehrerkollegien, der in einzelnen Schularten, Fächern sowie unbeliebten Einsatzregionen nicht mehr allein durch grundständig ausgebildete Lehrpersonen gedeckt werden kann (vgl. Böhmann, 2011, S. 8). Das Land Sachsen bemüht sich beispielsweise mit einem «Sachsenstipendium» darum, mehr Lehrpersonen auf das Land zu locken und fördert damit gezielt Lehramtsstudierende des Lehramts an Grundschulen, Mittelschulen sowie Sonderpädagogik, die sich für einen Einsatz außerhalb der sächsischen Großstädte zu entscheiden (vgl. SMK, 2015b).³¹ Darüber hinaus werden vermehrt und das bereits seit einigen Jahren Möglichkeiten nicht-grundständiger Wege in den Lehrerberuf eröffnet, die sich wie in Kapitel 3.1. dargestellt über ein breites Spektrum erstrecken. Mit dem Ziel einer größtmöglichen Vergleichbarkeit der nicht-grundständigen mit der grundständigen Lehramtsausbildung entstand das QUER-Programm in Sachsen. Um einer kurzfristigen Kompensation des Lehrkräftebedarfs vorzubeugen und sich von stark eingeschränkten «Sondermaßnahmen» wie einem Direkteinstieg in den Lehrerberuf ohne vorherige lehramtsspezifische Qualifikation abzugrenzen, konzipierte die TU Dresden ein Quereinstiegsprogramm, das institutionell als Vollzeitweiterbildung an der Universität verortet ist. Die vorherige Auswahl und Eignung der potenziellen 40 Weiterbildungsteilnehmenden war deshalb von besonderer Bedeutung und ein universitärer Hochschulabschluss eine der Grundvoraussetzungen für eine Teilnahme am QUER-Programm. In Programmen anderer Bundesländer ist beispielsweise auch ein Fachhochschulabschluss oder der Abschluss einer Berufsakademie möglich oder aber auch eine gewisse Anzahl an Jahren mit Berufserfahrung notwendig, was im sächsischen QUER-Programm dagegen keine Teilnahmevoraussetzung war. Die Art des Hochschulabschlusses wiederum kann Folgen für die beamtenrechtliche Eingruppierung haben (vgl. Postl et al., 2005, S. 114).

³⁰ Vgl. dazu auch Wolter, 2015, S. 194, der diese zyklischen Schwankungen in einem historischen Abriss erläutert und als für alle Akademikerinnen und Akademiker zutreffend charakterisiert.

³¹ 2019 ist aus dem «Sachsenstipendium» die «Perspektive Land» geworden. Informationen abgerufen unter <https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2018/06/07/aus-sachsenstipendium-wird-perspektive-land/> am 25.08.2021.

Von der Übergabe des Fördermittelbescheides für das QUER-Programm durch das SMK an die TU Dresden im Juli 2012 und damit verbundenen Pressemitteilungen und anderen Medieninformationen, bekundeten bis zum November 2012 über 800 Personen ihr Interesse an dem Programm (vgl. Melzer et al., 2014, S. 65). Im September 2012 wurden diejenigen, die zuvor ihr Interesse bekundet hatten, per E-Mail zu einer Onlinebefragung eingeladen, um Daten über die Zielgruppe von Programmen nicht-grundständiger Wege in den Lehrberuf zu erheben (vgl. ebd., S. 70). Zu diesem Zeitpunkt stand freilich noch nicht fest wie das QUER-Programm konkret ausgestaltet wird, auch waren die Zugangsvoraussetzungen zu diesem Zeitpunkt noch nicht bekannt (vgl. ebd.). An dieser Onlinebefragung beteiligten sich 515 Interessenten, was einer Beteiligungsquote von 85 Prozent entspricht (vgl. ebd.). An dieser Stelle soll lediglich auf die Berufswahlmotivation der Befragten eingegangen werden, für weitere Ergebnisse dieser Zielgruppenanalyse sei auf Melzer et al. (2014) verwiesen. Verwendet wurden 12 der 37 Items des FIT-Choice-Instruments, um Motive für die Wahl des Lehrberufs als Zweitberuf zu erheben (vgl. ebd., S. 77). Auf das Problem einer eventuell gesteigerten sozialen Erwünschtheit muss hier explizit hingewiesen werden, da die Befragung gegebenenfalls bereits im Zusammenhang mit einer späteren Bewerbung gesehen werden könnte (vgl. ebd.). Im Vordergrund der Entscheidung für den Lehrberuf stehen demzufolge nämlich zuallererst der Wunsch in einem Beruf mit Kindern und Jugendlichen tätig zu sein sowie das fachliche Interesse für die Unterrichtsfächer und damit vornehmlich intrinsische Motive (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu diesen Ergebnissen einer nur geringen extrinsischen Motivlage der Interessenten stehen die Erkenntnisse von Lamprecht et al. (2011), welche bedeutsame Unterschiede in der Berufswahlmotivation von Quereinsteigenden und Lehramtsabsolventen feststellen (vgl. S. 247; siehe Kapitel 8.5.3.). In der Untersuchung von Lamprecht et al. (2011) zeigen vornehmlich die Lehramtsabsolventen pädagogische, die Quereinsteigenden dagegen vermehrt extrinsische Motivationsmuster, indem sie vor allem die Rahmenbedingungen des Lehrberufs betonen (vgl. ebd.).



Im Zeitraum des von Mitte November bis Mitte Dezember 2012 laufenden Bewerbungsverfahrens bewarben sich 240 Personen für eine Teilnahme am QUER-Programm (vgl. Melzer et al., 2014, S. 66). In einem mehrstufigen Auswahlverfahren wurden Studieninhalte aus dem fach-

wissenschaftlichen Bereich von dem ersten universitären Hochschulabschluss der Bewerberinnen und Bewerber abgeleitet und anerkannt. Für eine Qualifizierung für das Lehramt an Grundschulen war aus diesem ersten Hochschulabschluss ein Fach, für das Lehramt an Mittelschulen und das Höhere Lehramt an Gymnasien waren je zwei Unterrichtsfächer in ausreichendem Umfang nachzuweisen (vgl. ebd., S. 65-66). Dieses mehrstufige Auswahlverfahren begann mit einer Detailprüfung der schriftlichen Bewerbungsunterlagen und mündete nach erfolgreicher Prüfung in einem persönlichen Bewerbungsgespräch. Die Grundlage dieser Bewerbungsgespräche, insgesamt wurden 77 Gespräche geführt, bildete ein Gesprächsleitfaden, der auf dem «Career Counselling for Teachers»³² basierte. Dieser Leitfaden beinhaltete Fragen zu den Vorstellungen der Bewerberinnen und Bewerber vom Lehrberuf sowie zu Themen wie der Bedeutung guter Elternarbeit und eines guten Klassenklimas für den Lernerfolg der Lernenden. Insgesamt standen 40 Weiterbildungsplätze zur Verfügung. Es fingen schließlich 39 Personen das universitäre Weiterbildungsprogramm QUER im April 2013 an, wobei 22 davon eine Qualifikation für das Lehramt an Grundschulen, acht für das Lehramt an Mittelschulen und neun für das Lehramt an Gymnasien anstrebten (vgl. ebd., S. 68).

Inhaltlich umfasste das QUER-Programm für die daran teilnehmenden Akademikerinnen und Akademiker (N = 39) bildungswissenschaftliche Studieninhalte (Erziehungswissenschaft, Psychologie), die Fachdidaktik(en), schulpraktische Studien sowie die Grundschuldidaktik mit den drei Lernbereichen Deutsch, Mathematik und Sachunterricht für das Lehramt an Grundschulen. Die Quereinsteigenden besuchten einerseits von der Technischen Universität Dresden angebotene und andererseits eigens für die universitäre Weiterbildung konzipierte Lehrveranstaltungen. Diese fanden aufgrund der zeitlichen Kürze des Programms (April 2013 bis Oktober 2014, insgesamt nur 19 Monate Ausbildungszeit) zumeist in Blockform statt. Ziel des Programms war eine dem 1. Staatsexamen äquivalente universitäre Lehramtsausbildung, welche alle erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen zur Aufnahme des zum damaligen Zeitpunkt zwölfmonatigen Vorbereitungsdienstes in Sachsen befähigt und sie mit dem Beginn dieser zweiten Phase den grundständigen Lehramtsabsolventinnen und -absolventen gleichstellt. Die geforderte Äquivalenz der unterschiedlichen Ausbildungsmodelle wurde durch eine Orientierung an den inhaltlichen Vorgaben der Lehramtsprüfungsordnung I³³ gewährleistet und das sowohl bereits während der Prüfung des fachwissenschaftlichen Hochschulabschlusses im Rahmen des mehrstufigen Auswahlverfahrens als auch während des Qualifikationsprogramms für die anderen Studienbestandteile eines Lehramtsstudiums.

³² Laufbahnberatung für Lehrerinnen und Lehrer. Abgerufen von <http://www.cct-germany.de/> am 20.10.2017.

³³ Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Erste Staatsprüfung für Lehramter an Schulen im Freistaat Sachsen (Lehramtsprüfungsordnung I – LAPO I) vom 29.08.2012.

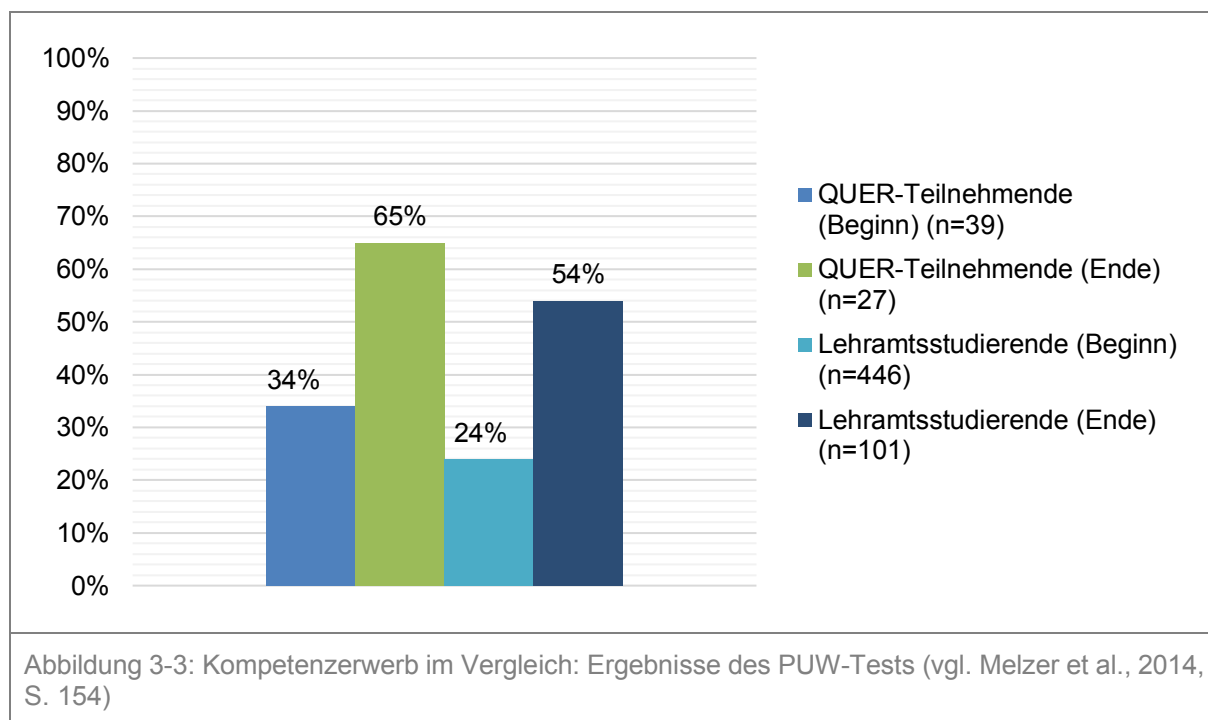
Wesentlicher Bestandteil des QUER-Projekts war eine umfangreiche Begleitforschung, welche das Programm in verschiedenen Teilstudien begleitete und evaluierte. Die Evaluation des universitären Weiterbildungsprogramms, vornehmlich die Kompetenzentwicklung der QUER-Teilnehmenden bildete dabei den Schwerpunkt. Ausgangspunkt war das Spannungsfeld zwischen angenommenen Kompetenzdefiziten von Quer- und Seiteneinsteigenden und den KMK-Standards für die Lehrerbildung. Das Ziel des QUER-Programms bestand deshalb darin, bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen vor dem Beginn des Vorbereitungsdienstes beziehungsweise vor dem Berufseinstieg zu vermitteln und somit einen Übergang in die zweite Ausbildungsphase zu schaffen. Unter Verwendung bewährter Messinstrumente wurde der berufsbezogene Kompetenzzuwachs in standardisierten Befragungen gemessen und zwar unter Einbezug von Vergleichsgruppen in den grundständigen Lehramtsstudiengängen. In dieser vergleichenden Messung der Kompetenzentwicklung von Quereinsteigenden und grundständigen Lehramtsstudierenden wurden beispielsweise pädagogische Vorerfahrungen, Berufswahlmotive, aber auch die Leistungsmotivation und Zufriedenheit mit der Weiterbildung erfragt (zum Forschungsdesign der Teilstudie «Lernvoraussetzungen und Kompetenzentwicklung in der universitären Lehrerbildung» siehe Tabelle 3-2).

Tabelle 3-2: Forschungsdesign der Begleitforschung des QUER-Programms	
Lernvoraussetzung	Quelle
Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale	Big Five Inventory-10 (BFI-10) (Rammstedt & John 2007)
Allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit	Formulierung Begleitforschung QUER-Programm
Vorliegen von Erfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern	Formulierung Begleitforschung QUER-Programm
Berufswahlmotive; berufsbezogene Überzeugungen	FIT-Choice-Skalen (EMW-Studie: Schreiber et al. 2012; König & Rothland 2013)
Allgemeine Leistungsmotivation	Achievement Motives Scale (AMS; Gjesme & Nygard 1970, dt. Übersetzung Göttert & Kuhl 1980, Verwendung nach EMW-Studie: Schreiber et al. 2012; König & Rothland 2013)
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	Instrument ASKU (Beierlein et al. 2012; Schwarzer & Schmitz 1999)
(Multidimensionale) Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung	Schwarzer & Jerusalem 1999; Schmitz & Schwarzer 2000; Schulte, Bögeholz & Watermann 2008
Überzeugungen zur Bedeutung des Studiums für den Kompetenzerwerb	Hoppe-Graff & Flaggmeyer 2008
Pädagogisches Unterrichtswissen	Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerbildung (König & Blömeke 2010), auch EMW-Studie (König & Rothland 2013)

3.3.1. EMPIRISCHE BEFUNDE

a) Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW)

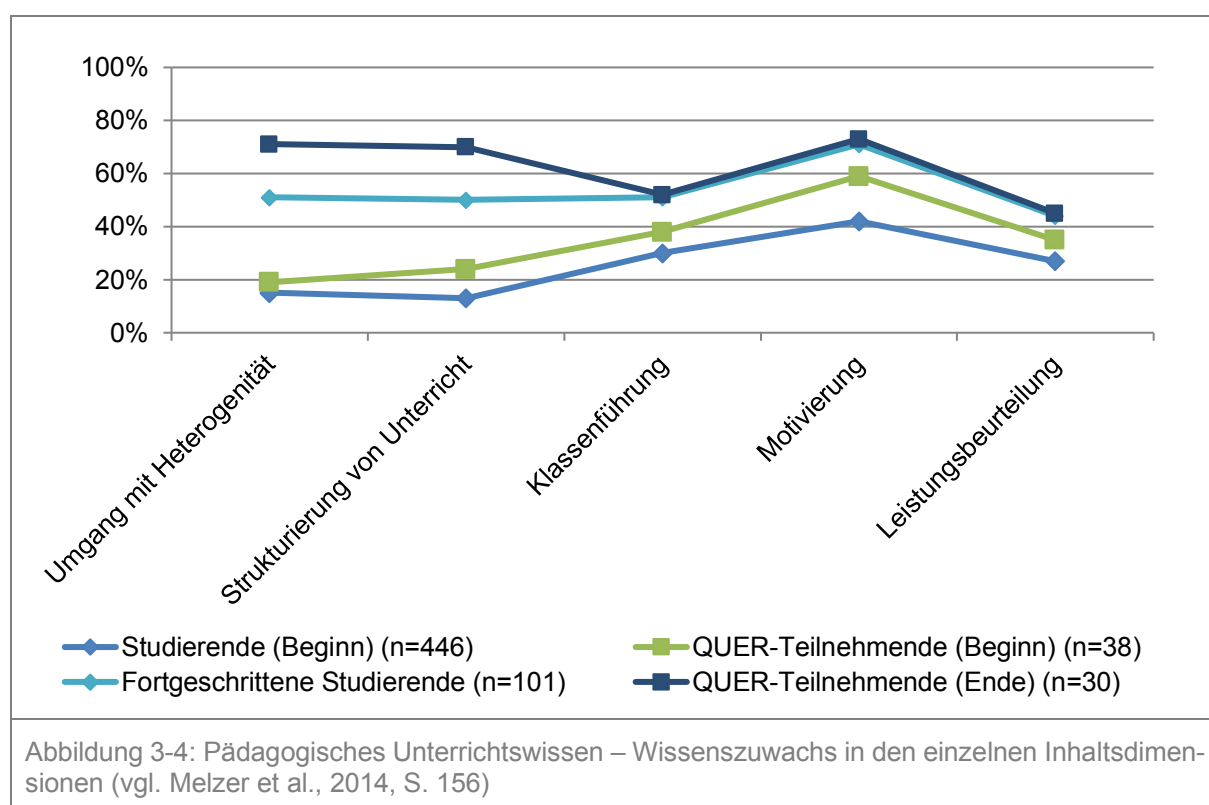
Ausgewählte Ergebnisse der zu zwei Messzeitpunkten mit demselben Instrument durchgeführten standardisierten Befragung sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden. Gemessen wurde in der Eingangs- und Ausgangsbefragung unter anderem das pädagogische Unterrichtswissen (vgl. Melzer et al., 2014, S. 153).



Das pädagogische Unterrichtswissen stellt die kognitive Komponente der Unterrichtskompetenz und damit einen zentralen Bestandteil professioneller Kompetenz dar (vgl. Seifert & König, 2012, S. 216). Die Befragung bezog sich inhaltlich überwiegend auf den Kompetenzbereich Unterrichten der Standards für die Lehrerbildung der KMK und enthielt nur wenige Items aus den Kompetenzbereichen Beurteilen und Erziehen. Keines der erhobenen Items kann dem Kompetenzbereich Innovieren zugeordnet werden. Da stets die Qualität von nicht-grundständig ausgebildeten Lehrpersonen interessiert (vgl. Terhart, 2009, S. 433), gerade im Hinblick auf eventuelle Unterschiede zu grundständig ausgebildeten Lehrpersonen, wurden sowohl die Teilnehmenden des QUER-Programms (Längsschnittdaten) als auch Studienanfängerinnen und -anfänger sowie fortgeschrittene Lehramtsstudierende in höheren Fachsemestern (Querschnittdaten) in die Untersuchung einbezogen (vgl. Melzer et al., 2014, S. 153). Dabei wird unter Verwendung des PUW-Tests³⁴ „die Differenz zwischen den erreichten Punktzahlen beider Messungen [...] als Wissenszuwachs interpretiert“ (ebd.).

³⁴ Kurzfassung des TEDS-M-Instruments, vgl. König & Blömeke, 2010.

Die Testergebnisse zeigen einerseits, dass sowohl bei den Quereinsteigenden als auch bei den grundständig Lehramtsstudierenden ein grundlegender Wissenszuwachs stattgefunden hat (vgl. ebd., S. 154; siehe Abbildung 3-3). Andererseits weisen die Quereinsteigenden auch am Ende der universitären Ausbildungsphase einen Wissensvorsprung gegenüber den grundständig Lehramtsstudierenden auf (vgl. ebd.). Vor allem in den Inhaltsbereichen³⁵ «Umgang mit Heterogenität» und «Strukturierung von Unterricht», in denen zum ersten Messzeitpunkt ein nur geringes Vorwissen vorlag, hat ein substantieller Wissenszuwachs stattgefunden (vgl. ebd., S. 155.; siehe Abbildung 3-4).

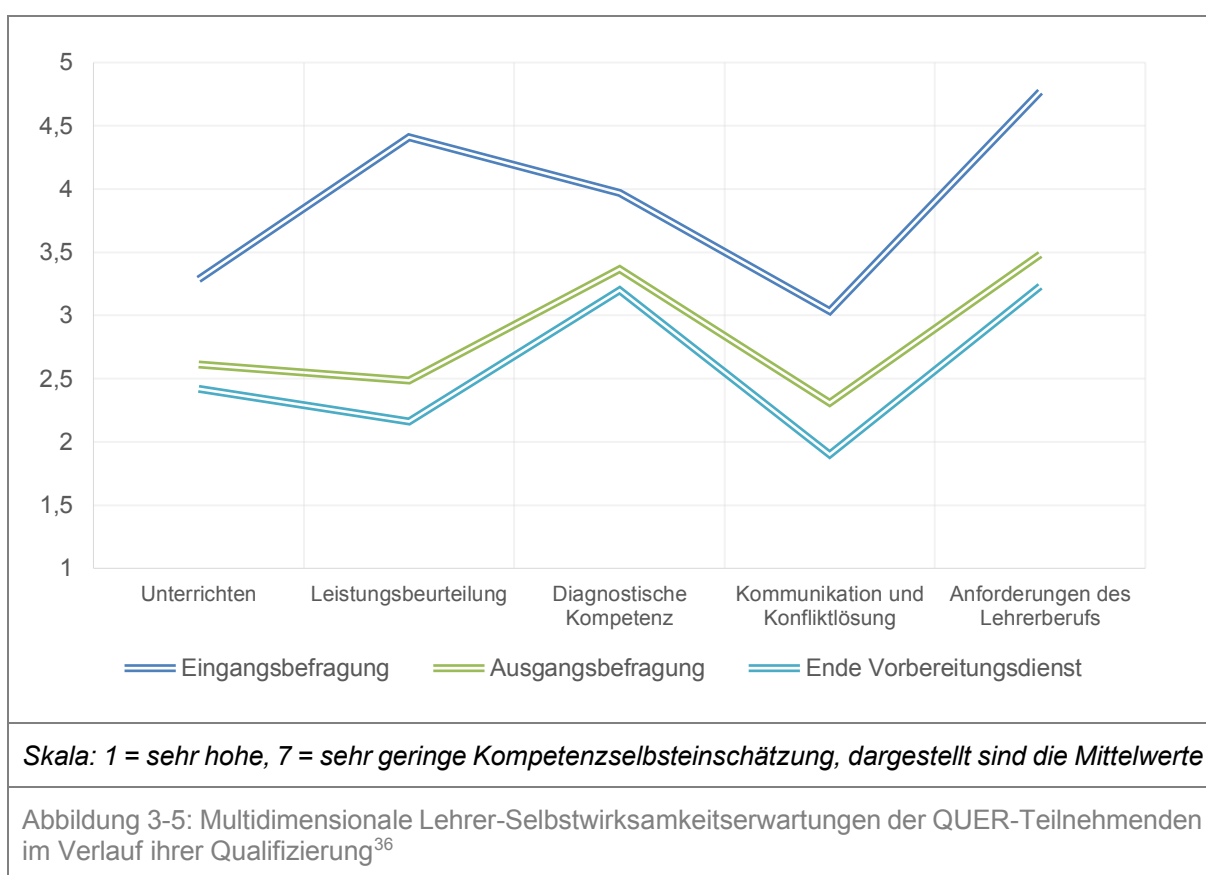


Umfangreicheres Vorwissen lag dagegen in den Themenbereichen «Motivierung», «Klassenführung» und «Leistungsbeurteilung» vor, was unter anderem in einem umfangreicheren Alltagswissen begründet liegen könnte (vgl. ebd.). Die Quereinsteigenden und grundständig Lehramtsstudierenden lernen, trotz nahezu identischen Inputs während der universitären Ausbildungsphase, unterschiedlich hinzu (vgl. ebd.). In den Inhaltsbereichen «Umgang mit Heterogenität» und «Strukturierung von Unterricht» vergrößert sich der Wissensvorsprung der Quereinsteigenden gegenüber den grundständig Lehramtsstudierenden, wohingegen letztere den Abstand zu den Quereinsteigenden in den Inhaltsdimensionen «Motivierung», «Klassenführung» und «Leistungsbeurteilung» verringern (vgl. ebd.).

³⁵ Die Inhaltsbereiche Umgang mit Heterogenität, Strukturierung von Unterricht, Klassenführung, Motivierung und Leistungsbeurteilung wurden berücksichtigt (siehe Abbildung 3-4).

b) Multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen

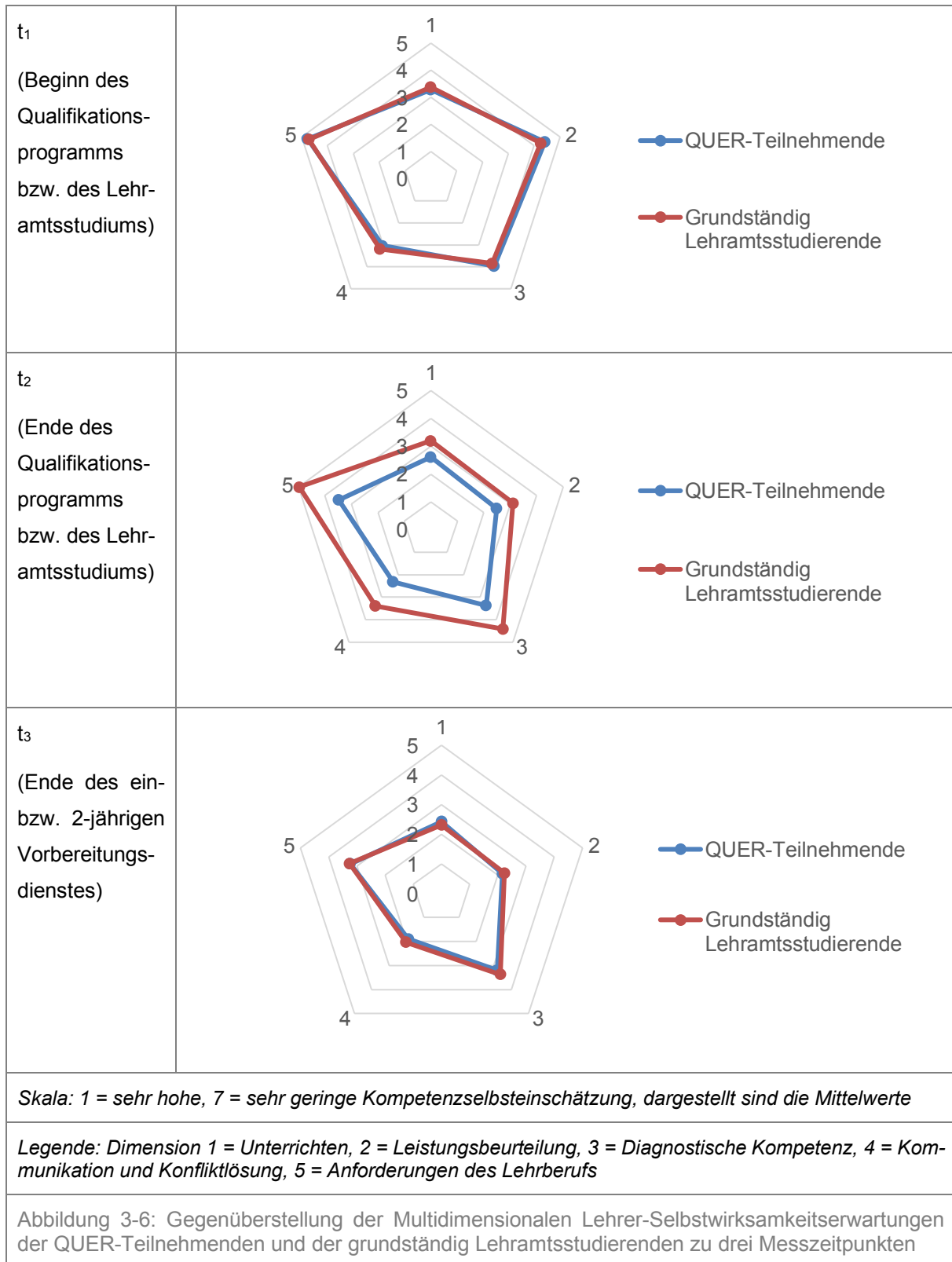
Im Hinblick auf die differenten pädagogischen Erfahrungen (vgl. Melzer et al., 2014, S. 134-138) lohnt der Blick auf die Kompetenzselbsteinschätzungen der beiden Vergleichsgruppen. Erhoben wurden die multidimensionalen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen mit der Skala von Schulte, Bögeholz & Watermann (2008). 28, nah an den KMK-Standards formulierte Items erheben die Zuversicht der Befragten, den beruflichen Anforderungen in konkreten Situationen gerecht zu werden. In den Kompetenzselbsteinschätzungen finden die fünf Dimensionen Unterrichten, Leistungsbeurteilung, Diagnostische Kompetenz, Kommunikation und Konfliktlösung sowie Anforderungen des Lehrerberufs Berücksichtigung (vgl. Schulte et al., 2008, S. 277; siehe Abbildung 3-5).



Zum ersten Messzeitpunkt (Eingangsbefragung, April 2013) schätzten sich die Quereinsteigenden trotz umfangreicherer pädagogischer Vorerfahrungen selbst nicht kompetenter ein als die grundständig Lehramtsstudierenden (vgl. ebd., S. 156; siehe Abbildung 3-6: Gegenüberstellung der Multidimensionalen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen der QUER-Teilnehmenden und der grundständig Lehramtsstudierenden zu drei Messzeitpunkten). Zum zweiten Messzeitpunkt (Ausgangsbefragung, Oktober 2014) schätzten sich die Quereinsteigenden dann allerdings viel op-

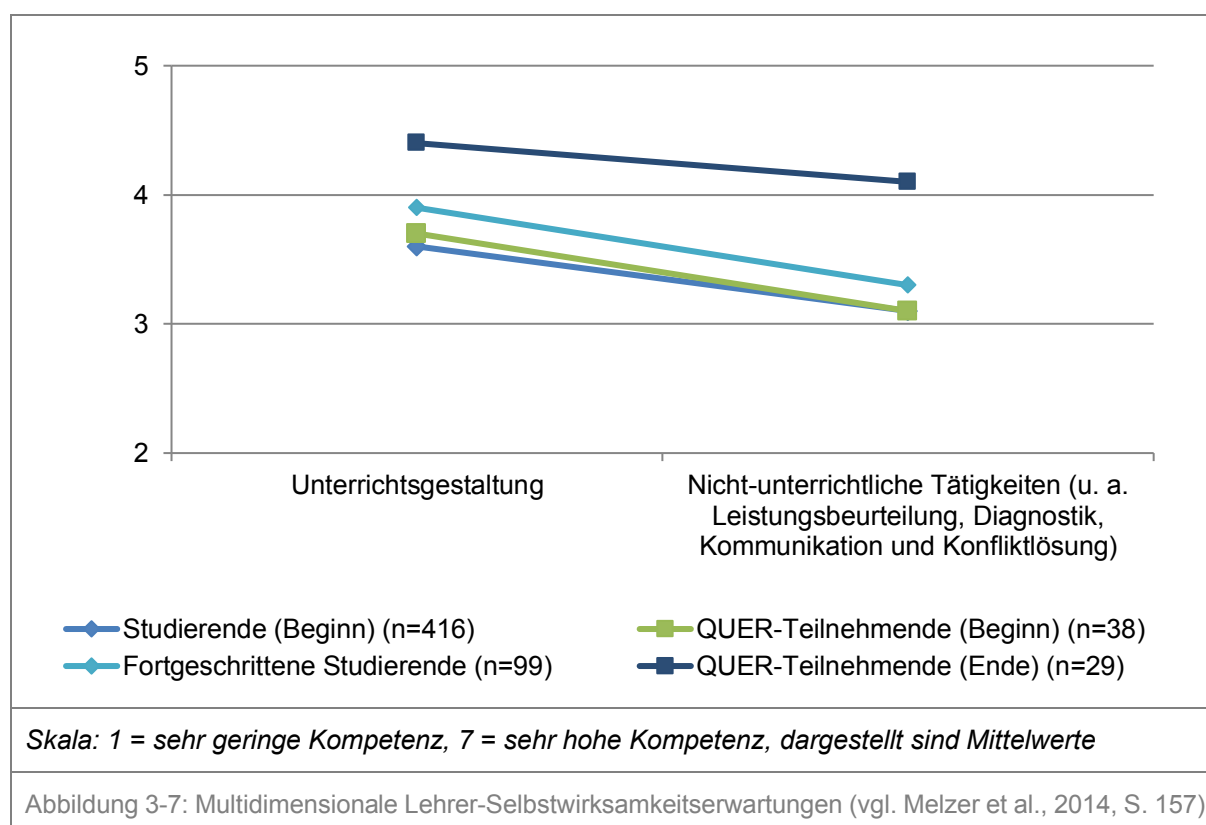
³⁶ Datentabellen siehe Anhang 3-1: Multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen der QUER-Absolventinnen und -absolventen sowie der grundständig Lehramtsstudierenden.

timistischer bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten ein, während die Kompetenzselbsteinschätzungen der fortgeschrittenen Lehramtsstudierenden nicht wesentlich von denen der Studienanfängerinnen und -anfänger abweichen (vgl. ebd.). Für den Vorbereitungsdienst kann dieser Optimismus der QUER-Teilnehmenden als günstiger Ausgangspunkt angesehen werden (vgl. ebd.).



Die Kompetenzselbsteinschätzungen der QUER-Teilnehmenden am Ende des 1-jährigen Vorbereitungsdienstes (Feldphase März bis Juni 2016) bestätigen diese Annahme. Die QUER-Teilnehmenden schätzen ihre Kompetenzen nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes als hoch bis sehr hoch ein (siehe Abbildung 3-5, Abbildung 3-6). Die grundständig Lehramtsstudierenden schätzen ihre Kompetenzen am Ende des 2-jährigen Vorbereitungsdienstes wiederum sehr ähnlich ein. Für die Vergleichsgruppe der Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst mit Abschluss eines grundständigen Lehramtsstudiums gilt, dass der wahrgenommene Kompetenzzuwachs größer zu sein scheint als bei den QUER-Teilnehmenden nach dem einjährigen Vorbereitungsdienst.

Die Durchführung einer explorativen Faktorenanalyse mit listenweisem Fallausschluss zeigte starke Korrelationen zwischen den latenten Variablen und verdeutlichte, dass die Befragten in ihren Selbstwirksamkeitserwartungen nicht stark zwischen den verschiedenen Dimensionen der Berufstätigkeit von Lehrpersonen differenzieren. Die fünf Dimensionen wurden demzufolge in zwei Indices zusammengefasst, dargestellt in Abbildung 3-7.



Befragung zum Vorbereitungsdienst (Messzeitpunkt 3)

Um den Erfolg, aber auch das Belastungserleben sowie eine Bewertung des Vorbereitungsdienstes zu erheben, wurde 2016 eine standardisierte schriftliche Befragung durchgeführt, die einen Vergleich zwischen den Absolventinnen und Absolventen des QUER-Programms sowie der grundständigen Lehramtsstudiengänge ermöglicht. Diese Befragung bildet demnach den

dritten Messzeitpunkt und zeichnet die Kompetenzentwicklung über die universitäre Phase hinaus nach. Zu einem späteren Zeitpunkt sollen Seiteneinsteigende in den Vorbereitungsdienst (Quereinstieg) sowie Seiteneinsteigende in diese Befragungsreihe einbezogen werden, die eine lehramtsspezifische Zusatzqualifikation im Rahmen eines berufsbegleitenden, zweijährigen universitären Qualifikationsprogramms plus einen sich daran anschließenden berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst erhalten (vgl. Puderbach et al., 2016, S. 14; vgl. SMK, 2014). Diese Fortführung der quantitativen Befragungsreihe «Lernvoraussetzungen und Kompetenzentwicklung in der universitären Lehrerbildung» soll dazu dienen, die Kompetenzentwicklung weiter nachzuverfolgen, indem auch die zweite Ausbildungsphase sowie weitere Vergleichsgruppen hinzugezogen werden. Das erhöht die Aussagekraft der Befunde über die geringe Stichprobe der QUER-Teilnehmenden hinaus.

An der Befragung zum Vorbereitungsdienst (Feldphase 29.03.2016 bis 30.06.2016) beteiligten sich 17 QUER-Absolventinnen und Absolventen (94,4 Prozent Teilnahmequote)³⁷ und 59 Absolventinnen und Absolventen des 24-monatigen Vorbereitungsdienstes im Freistaat Sachsen (21,4 Prozent Teilnahmequote). Die QUER-Absolventinnen und -absolventen absolvierten den Vorbereitungsdienst alle in der Schulart, für die sie im Rahmen des QUER-Programms universitär weitergebildet wurden. Das bestätigt die bedarfsorientierte Ausrichtung des QUER-Programms. Die Absolventinnen und Absolventen der grundständigen Lehramtsstudiengänge hingegen absolvierten den Vorbereitungsdienst teilweise in einer anderen als der studierten Schulart. Konkret bedeutet das, dass Studierende des Gymnasiallehramtes den Vorbereitungsdienst an einer Oberschule absolvierten. 49,2 Prozent der Befragten studierten das Höhere Lehramt an Gymnasien, 18,6 Prozent das Lehramt an Mittel- bzw. Oberschulen. Den Vorbereitungsdienst an einer Oberschule absolvierten schließlich 22,0 Prozent, an einem Gymnasium dagegen 47,5 Prozent der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter. Zu diesem dritten Messzeitpunkt wurden wiederum die Multidimensionalen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen erfragt, sodass für die QUER-Teilnehmenden Längsschnittdaten über den gesamten Verlauf der Qualifizierungsmaßnahme vorliegen (siehe Abbildung 3-5). Die Mittelwertunterschiede zu einer Vergleichsgruppe regulärer Absolventinnen und Absolventen, allerdings des 24-monatigen Vorbereitungsdienstes im Freistaat Sachsen, zeigen keine signifikanten Unterschiede. Beide Vergleichsgruppen schätzen ihre Kompetenzen in den fünf Dimensionen hoch bis sehr hoch ein. Interessant erscheint, dass beide Gruppen ihre Fähigkeiten in den Dimensionen Kommunikation und Konfliktlösung sowie der Leistungsbeurteilung am höchsten einschätzen, stärker gar als in der Dimension Unterrichten. In Anbetracht der Ergebnisse anderer

³⁷ 25 QUER-Absolventinnen und -absolventen erteilten eine Einwilligung, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt zu Befragungszwecken erneut kontaktiert werden dürfen.

Untersuchungen überrascht wiederum kaum, dass die Befragten ihre diagnostische Kompetenz als geringer ausgeprägt einschätzen.

Einen weiteren Schwerpunkt dieser dritten Befragung der Befragungsreihe stellte die retrospektive Bewertung des Vorbereitungsdienstes durch die QUER-Teilnehmenden und die Absolventinnen und Absolventen einer grundständigen Lehramtsausbildung dar. Diese Ergebnisse seien im Folgenden kurz wiedergegeben. Die retrospektive Bewertung des Vorbereitungsdienstes berücksichtigt verschiedene Aspekte, unter anderem die Zufriedenheit mit der Berufswahl, den Lernertrag, die kollegiale Zusammenarbeit oder auch Überzeugungen zur Bedeutung des Studiums bzw. des QUER-Programms für den Kompetenzerwerb. Beide befragte Gruppen messen praktischen Erfahrungen erwartungsgemäß einen hohen Stellenwert bei und bewerten auch den Vorbereitungsdienst dementsprechend positiv. Gefragt nach der Bedeutung einzelner Studienbestandteile für den Kompetenzerwerb nennen beide Gruppen Schulpraktika als den für sie wichtigsten Ausbildungsteil (QUER-Absolventinnen und -absolventen 82,5 Prozent, Lehramtsanwärterinnen und -anwärter 91,5 Prozent, Mehrfachnennungen möglich). Als nächstbedeutender Bestandteil folgt jeweils die Fachdidaktik, die 64,7 Prozent der QUER-Absolventinnen und -absolventen und 78 Prozent der Vergleichsgruppe als bedeutenden Studienbestandteil angaben. Es zeigen sich nur punktuell abweichende Schwerpunktsetzungen. Beispielsweise danach gefragt, wie man zu einem guten Lehrer bzw. einer guten Lehrerin wird, messen die QUER-Absolventinnen und -absolventen der Aussage «Zum guten Lehrer wird man als kompetenter Fachmann für seine Fächer» eine höhere Bedeutung bei als dies die Absolventinnen und Absolventen des 24-monatigen Vorbereitungsdienstes tun.³⁸ Der Kontakt mit dem Kollegium in der Ausbildungsschule wird von beiden Vergleichsgruppen besonders positiv bewertet. Die Ausbildungsstätte und die Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter hingegen wurden weniger gut bewertet als die Mentorinnen und Mentoren in den Ausbildungsschulen, von den QUER-Absolventinnen und -absolventen etwas positiver als von den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern.

Die Belastung während des Vorbereitungsdienstes wird von vielen Befragten als hoch eingeschätzt. Allerdings bewerten auch viele den Lernertrag als hoch und die Betreuungsqualität als gut. Eher kritisch werden die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und Ausbildungsstätten sowie die Verknüpfung von theoretischen Lerninhalten mit der Unterrichtspraxis beurteilt. Die QUER-Absolventinnen und -absolventen bewerten den Kontakt zu den Kolleginnen und Kollegen in der Ausbildungsschule etwas weniger gut als die Vergleichsgruppe der Absolventinnen und Absolventen der grundständigen Lehramtsstudiengänge. Das Belastungsempfinden der Absolventinnen und Absolventen des QUER-Programms, die den 12-monatigen Vorbereitungsdienst absolvierten ist tendenziell etwas höher als das der Absolventinnen und

³⁸ Mittelwertunterschied signifikant ($p < 0,021$); Quelle: Hoppe-Graff & Flagmeyer, 2008.

Absolventen der grundständigen Lehramtsstudiengänge im 24-monatigen Vorbereitungsdienst. Der Vorbereitungsdienst wird demnach von beiden befragten Gruppen als eine Phase hoher Beanspruchung, mit guter Begleitung und Betreuung und dementsprechend hohem Lernertrag bewertet.

3.3.2. ERFOLGSQUOTE DES QUER-PROGRAMMS

Im April 2013 begannen 27 Akademikerinnen und 12 Akademiker das universitäre Weiterbildungsprogramm QUER, welches schließlich von 33 der Teilnehmenden im November 2014 erfolgreich abgeschlossen wurde. Die Absolventinnen und Absolventen erhielten ein Zertifikat, welches das SMK als Äquivalent der Ersten Staatsprüfung beziehungsweise des Masters of Education als Voraussetzung für eine Zulassung zum sächsischen Vorbereitungsdienst anerkannte. Die Erfolgsquote liegt mit 85 Prozent über durchschnittlichen Studienerfolgsquoten grundständiger Lehramtsstudiengänge (vgl. Melzer et al., 2014, S. 121). Die aufgrund der besonderen Erprobungssituation notwendige enge Betreuung der Teilnehmenden und die Partizipation durch Kurssprecherinnen und Kurssprecher trugen wesentlich zu den geringen Abbruchquoten bei (vgl. ebd., S. 212-213). Die Gründe für eine vorzeitige Beendigung des Weiterbildungsprogramms waren vor allem externer Natur, das heißt persönliche, zum Beispiel gesundheitliche Gründe gaben Anlass das Programm vorzeitig und ohne Zertifikat zu verlassen (vgl. ebd., S. 121).

Mindestens 28 von 33 QUER-Teilnehmenden (85 Prozent), die das universitäre Weiterbildungsprogramm erfolgreich mit einem Zertifikat abgeschlossen haben, absolvierten von Februar 2015 bis Februar 2016 den Vorbereitungsdienst in Sachsen. Die von 31 Quereinsteigenden eingegangenen Rückmeldungen zeigen, dass eine erhaltene Zusage zum Vorbereitungsdienst nicht angenommen wurde und zwei erfolgreiche QUER-Absolventen oder -absolventinnen den Vorbereitungsdienst zwar begonnen, Anfang Juni 2015 aber bereits abgebrochen hatten. Von diesen ursprünglich 39 Akademikerinnen und Akademikern, die das QUER-Programm im April 2013 begonnen hatten, befanden sich zu diesem Zeitpunkt demnach mindestens 72 Prozent im sächsischen Vorbereitungsdienst. Im Februar 2016, dem Zeitpunkt der Beendigung des 12-monatigen Vorbereitungsdienstes, führte die SBA 26 QUER-Absolventinnen und -absolventen als Lehramtsanwärterinnen und -anwärter (79 Prozent Erfolgsquote). Vier QUER-Absolventinnen und -absolventen haben den Vorbereitungsdienst nicht begonnen bzw. vorzeitig abgebrochen. Von den zum Messzeitpunkt drei Befragten 17 QUER-Absolventinnen und -absolventen bewarben sich 15 für den sächsischen Schuldienst (88,2 Prozent)³⁹. Eine Zusage für den sächsischen Schuldienst wiederum erhielten 14 der befragten QUER-

³⁹ Von den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern, die nach einem grundständigen Lehramtsstudium den 24-monatigen Vorbereitungsdienst absolvierten, bewarben sich vergleichbare 88,1 Prozent der Befragten für den sächsischen Schuldienst.

Absolventinnen und -absolventen (93,3 Prozent), aber nur 56,5 Prozent der befragten Absolventinnen und Absolventen des 24-monatigen Vorbereitungsdienstes nach einem grundständigen Lehramtsstudium. Das belegt erneut die bedarfsgerechte Ausbildung von Lehrpersonen, die im Rahmen des QUER-Programms in einem mehrstufigen Auswahlverfahren für Schularten und Fächer mit hohem Ersatzbedarf ausgewählt und ausgebildet wurden.

3.4. ZWISCHENRESÜMEE

Nicht-grundständige Wege in den Lehrberuf sind für bestimmte Schularten und bestimmte Unterrichtsfächer erforderlich und führen sowohl zu Programmen wie QUER als auch zu Seiten- und Direkteinstiegen in den Lehrberuf ohne vorherige lehramtsspezifische Qualifikation. Problematisch ist die Tatsache, dass Konzepte und damit nachhaltige Lösungsansätze fehlen (vgl. GFD, 2018, S. 1). Die Kollegien werden durch Personen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Erfahrungen ergänzt, was wiederum nicht folgenlos für das Arbeitsklima und die Zusammenarbeit bleiben dürfte. In diesem Zusammenhang stellt sich immer wieder auch die Frage nach den rechtlichen Rahmenbedingungen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, unter anderem „nach der Gestaltung von Anreizsystemen für das Akteurshandeln und deren Wirkungen“ (Kuhlee et al., 2015, S. 4). Die individuellen Potenziale der Quer- und Seiteneinsteigenden in den Lehrberuf müssen gefördert werden, damit sie schließlich auch in der beruflichen Praxis und „im Unterricht wirksam zur Geltung kommen können“ (GFD, 2018, S. 1).

Im Rahmen des Modellvorhabens QUER bestand im Rahmen einer umfangreichen wissenschaftlichen Begleitforschung die Möglichkeit, zu untersuchen, inwieweit sich einerseits die Lernvoraussetzungen und andererseits die Kompetenzentwicklung von Quereinsteigenden im Vergleich zu grundständig Lehramtsstudierenden unterscheiden. Aufgrund günstiger Lernvoraussetzungen und des Studienerfolgs der QUER-Teilnehmenden verspricht eine universitäre Weiterbildung wie das QUER-Programm ein aussichtsreicher nicht-grundständiger Weg in den Lehrberuf zu sein, um angehende Lehrpersonen im Rahmen des Qualifizierten Quereinstiegs adäquat auf die beruflichen Anforderungen im Lehrerinnen- und Lehrerberuf vorzubereiten (vgl. Melzer et al., 2014, S. 158). Freilich stoßen sowohl die Quereinsteigenden als auch die grundständig Lehramtsstudierenden auf dieselben strukturellen Probleme, die mit der Organisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Aufeinanderfolge verschiedener Phasen mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten an verschiedenen Institutionen und Lernorten einhergehen. Die Quereinsteigenden werden in komprimierter zeitlicher Abfolge damit konfrontiert, allerdings in der Regel im Rahmen von Weiterqualifizierungsprogrammen, zum Beispiel des QUER-Programms, intensiver und in kleineren Gruppen betreut (vgl. ebd., S. 211-213). Gerade in Anbetracht der empirischen Ergebnisse der QUER-Begleitstudie erscheint eine universitäre lehramtsspezifische Qualifikation vor dem Berufseinstieg als sinnvoll und auch möglich (vgl. ebd., S. 218). Der Vorbereitungsdienst erscheint darüber hinaus als eine ebenso

wichtige Vorbereitung auf die beruflichen Anforderungen der zukünftigen Lehrpersonen. Man könnte ihn als eine Art begleitete Berufseinstiegsphase bezeichnen und konzipieren, die angehenden Lehrpersonen in dieser eigentlich noch zweiten Ausbildungsphase unter anderem aufgrund guter Betreuungsleistungen einen hohen Lernertrag ermöglicht.

Die Situation auf dem Lehrerinnen- und Lehrerbearbeitungsmarkt hat sich inzwischen so zugespitzt, dass die steigende und nicht nachlassende Nachfrage nach Lehrpersonen zur Unterrichtsversorgung, wie in der Schweiz, auch in Deutschland zu einer Institutionalisierung des Quereinstiegs führt. Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung bietet etwa die TU München Masterstudiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen für Ingenieure in Kombination mit dem Referendariat an.⁴⁰ In Nordrhein-Westfalen können Absolventen und Absolventinnen der TH Köln mit einem Bachelorabschluss in Elektrotechnik oder Maschinenbau ein Masterstudium für das Lehramt am Berufskolleg an der Universität Siegen anschließen. Diese bietet außerdem in einer dualen Variante ein berufs begleitendes Masterstudium für FH-Absolventinnen und FH-Absolventen in sechs anstatt vier Semestern als Kombination des Lehramtsstudiums mit einer vergüteten Tätigkeit als Lehrperson an einem Berufskolleg an.⁴¹ An der Universität Konstanz eröffnet der Masterstudiengang für das Lehramt an Gymnasien Absolventinnen und Absolventen aus einem fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengang die Möglichkeit, in das Lehramt zu wechseln.⁴² Die Humboldt-Universität Berlin bietet einen Quereinstiegsmaster für das Grundschullehramt an.⁴³ An der FU Berlin können Quereinsteigende mithilfe individualisierter Studienablaufpläne innerhalb von vier Semestern in ausgewählten Mangelfächern zum Abschluss Master of Education gelangen.⁴⁴ Die Notwendigkeit solcher Sondermaßnahmen für die Gewinnung zusätzlicher, nicht-grundständig ausgebildeter Lehrpersonen erhöht demzufolge „[d]ie ohnehin große Heterogenität in der Ausgestaltung der Lehrkräftebildung [...] noch zusätzlich“ (Driesner & Arndt, 2020, S. 426).

⁴⁰ Projekt Teach@TUM: „Berufliche Bildung integriert“ bietet für Ingenieure Masterstudium und Referendariat in drei statt vier Jahren an. Abgerufen von <https://www.edu.tum.de/teachtum/> am 09.01.2019.

⁴¹ Informationen abgerufen von <https://www.uni-siegen.de/start/news/oeffentlichkeit/846987.html> 11.01.2019 am 11.01.2019.

⁴² Informationen abgerufen unter <https://www.physik.uni-konstanz.de/studium/master-of-education/> am 09.01.2019.

⁴³ Informationen unter <https://pse.hu-berlin.de/de/studium/studiengaenge/lehramt-an-grundschulen/quereinsteigsmaster> (zuletzt abgerufen am 09.01.2019).

⁴⁴ Informationen zum Q-Master, der Qualifizierung von Quereinsteigenden im Master of Education, abgerufen unter <https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/im-ueberblick/tp4/index.html> am 01.03.2019.

4. KOMPETENZEN UND STANDARDS IN DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG: STICHWORT STANDARDISIERUNG

4.1. ENTWICKLUNGSTENDENZEN UND MEILENSTEINE

Die Resultate internationaler und nationaler schulischer Leistungsvergleichsstudien wie TIMSS (vgl. Baumert et al., 1997; Bos, Wendt, Köller & Selter, 2012), PISA (vgl. Baumert et al., 2001; Stanat & Artelt, 2001) und PIRLS/ IGLU (vgl. Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012) bilden den Ausgangspunkt der im folgenden beschriebenen Entwicklungstendenzen. Vor allem der medienwirksame «PISA-Schock» 2001 gilt als entscheidender Auslöser für umfassende bildungspolitische Diskussionen und Reformbemühungen (vgl. Bach, 2013, S. 28). Es wuchs „der Druck[,] normativ festgelegte Mindeststandards für die Sicherung professioneller Output-Kompetenz zu formulieren und zu implementieren“ (Kuhlee et al., 2015, S. 1). Diskussionen über die Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung bewirkten die Auseinandersetzung mit Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Steuerung, beispielsweise durch die Setzung von Standards (vgl. König & Seifert, 2012, S. 9). Standards waren eine Reaktion auf die wahrgenommenen Defizite des Bildungssystems (vgl. Terhart, 2006, S. 29). In einem ersten Schritt resultierten aus den Debatten Bildungsstandards für die Schülerinnen und Schüler und in einem zweiten Schritt Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. ebd., S. 29-30). „Standards für die Lehrerbildung [...] [gelten demzufolge als] eine Sekundärercheinung der Bildungsstandards für die Schule“ (Reiber, 2007, S. 164). Charakteristisch ist dabei je der Paradigmenwechsel von einer Input- hin zu einer Output- bzw. Outcomeorientierung (vgl. Bach, 2013, S. 28; KMK, o. J.; Lersch & Schreder, 2013, S. 9; Nölle, 2002, S. 50), welcher den gesamten Diskurs zu Reformen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung prägt (vgl. Reiber, 2007, S. 164). Zentrale Elemente dieser Outputsteuerung sind neben Bildungsstandards, zentrale Abschlussprüfungen und standardbezogene Lernstandserhebungen (vgl. Maag-Merki, 2016, S. 151). Die Überprüfung der „Wirkungen [...] [und] Ergebnisse[...] schulischer Arbeit durch interne und externe Evaluationen“ treten als neues Steuerungsinstrument an die Stelle einer bis dahin über inhaltliche Vorgaben anhand von Lehrplänen geregelte Input-Steuerung (Lersch & Schreder, 2013, S. 9).

Darauffolgende Überlegungen in Bezug auf die Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gehen in aller Regel davon aus, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine erfolgreiche Bewältigung beruflicher Anforderungen relevant sind (vgl. kompetenztheoretischer Bestimmungsansatz von Professionalität, Kapitel 5.3.1.). Erschwerend kommt allerdings die Tatsache hinzu, dass „[e]ine unmittelbare Uminterpretation von empirischen Ergebnissen als Anforderungen [...] nicht möglich [ist]“ (Bromme, 1997, S. 182). Standards stellen die „Voraussetzung für kompetentes Lehrerhandeln“ dar (Reiber, 2007, S. 165), indem sie „Zielbereiche und

deren Ausprägungen als wünschenswerte Ergebnisse der Aus- und Weiterbildung von Lehrern beschreiben“ (ebd.). Neben der Entwicklung und Sicherung einer qualitativollen Lehramtsausbildung rückt die Evaluation verschiedener Ausbildungsprogramme in den Blickpunkt, indem Standards darüber hinaus als neues Steuerungsinstrument und Orientierungshilfe fungieren (vgl. König, Peek & Blömeke, 2010, S. 73). Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung drücken „in der internationalen Diskussion über Qualitätssicherung durch Ausbildungsstandards“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 287) einen für alle angehenden Lehrpersonen anzustrebenden Sollzustand aus. Diesen zu erreichen beziehungsweise dessen Erreichen vorzubereiten ist Aufgabe der Lehramtsausbildung. Denn unabhängig von einem je individuellen Ausgangspunkt, dem Istzustand, zeichnet sich der Lehrberuf durch für alle gleiche berufliche Anforderungen aus. Standards sind demnach Festlegungen, die angeben, „was nirgendwo fehlen darf, wenn eine bestimmte Qualität erreicht werden soll“ (Oelkers, 2003, S. 55). Sie legen möglichst präzise fest, über welche Eigenschaften ein Objekt oder ein Prozess verfügen muss, „um definierten Qualitätskriterien zu genügen“ (Terhart, 2005, S. 276). Terhart (2005) weist allerdings ausdrücklich darauf hin, dass das Ziel der Lehramtsausbildung keine berufsfertigen Lehrpersonen mit allumfassender Kompetenz sein können, sondern die Absolventinnen und Absolventen der ersten und zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung praktische Kompetenzen erst in den ersten Berufsjahren herausbilden können (vgl. S. 277). Die Diskussion um Kompetenzmodelle als Wirksamkeitsmodelle (vgl. Müller, 2010; Oser, 2001a) muss demnach stets alle Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung berücksichtigen, auch die Berufseinstiegs- sowie die Fort- und Weiterbildungsphase. Die USA gelten bezüglich der «Accountability» als Vorreiter und messen „d[er] regelmäßige[n] Überprüfung der Funktionsfähigkeit des Bildungssystems [sowohl] auf der Ebene der Einzelinstitution [als auch] -personen [...] [bereits] seit mehreren Jahren“ zentrale Bedeutung bei (Blömeke, 2004, S. 77; vgl. auch Küster, 2008, S. 72). Standards spiegeln demnach den allgemeinen bildungspolitischen Trend zur Outputorientierung und damit „zur Definition des erwünschten, optimalen Verhaltens“ (Frey & Jung, 2011a, S. 8) wider. Von Kompetenzen lassen sie sich dahingehend abgrenzen, dass Standards sich im gezeigten Verhalten kompetenter Anwenderinnen und Anwender zeigen, wohingegen Kompetenzen die zugrundeliegenden Wissensselemente und Fertigkeiten fokussieren (vgl. ebd.). Kompetenzen beschreiben somit „die berufsbezogenen Fähigkeiten einer Person, genauer: die im Verlauf der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten“ (Terhart, 2005, S. 277) und Standards dienen als Maßstab dazu, deren Ausprägungsgrad ermitteln zu können (vgl. ebd.). Die professionelle Handlungskompetenz spielt im Zusammenhang mit diesen Reformdiskussionen eine zentrale Rolle (vgl. Baumert & Kunter, 2013, S. 287; siehe Abbildung 4-1; siehe auch Kapitel 2.1.). Lehrpersonen benötigen demnach spezifische Kompetenzen, deren Erwerb im Lehramtsstudium zunächst angeregt und unterstützt werden soll (vgl. Landmann, 2013, S. 11; Schwindt, Seidel, Blomberg & Stürmer, 2009, S. 211).

In den 1970er Jahren erlebte die Unterrichtsforschung mit der Wiederentdeckung des Kompetenzbegriffs aus der Linguistik, namentlich der Sprachtheorie Noam Chomskys, ihre Wiederentdeckung (vgl. Beck & Zlatkin-Troitschanskaia, 2010, S. 2; Müller, 2010, S. 30). Das führte in den 1980er und 1990er Jahren zu einer umfangreichen Unterrichts- und Qualifikationsforschung mit dem Problem der Erfindung immer neuer Kompetenzen (vgl. Beck & Zlatkin-Troitschanskaia, 2010, S. 3). Der Kompetenzbegriff etablierte sich schließlich bereits in den 1990er Jahren, ohne dass allerdings seine Grundlagen reflektiert und diskutiert worden wären (vgl. Blömeke, 2002, S. 12). Diese fehlende theoretische Grundlegung erschwerte eine vergleichende Betrachtung und Beurteilung der vielen entstandenen und ganz unterschiedlichen Kompetenzmodelle (vgl. Baumert & Kunter, 2013, S. 277). Das Konzept der Kompetenz rückte zunehmend in den Mittelpunkt, wobei schließlich die Kompetenzdefinition Weinerts starke Rezeption und weitgehende Zustimmung fand. Weinert unterscheidet fachliche Kompetenzen, fachübergreifende Kompetenzen und „Handlungskompetenzen, die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten“ (Weinert, 2002, S. 28) und somit verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten als Teilkompetenzen in eine umfassende Handlungskompetenz integrieren (vgl. Cramer, 2012, S. 35). Kompetenz wird als die „Fähigkeit zu einem bestimmten Handeln“ verstanden (Blömeke, 2002, S. 13). Auch die internationale PISA-Studie fasst Kompetenz als Fähigkeitspotenzial (vgl. Prenzel, Drechsel, Carstensen & Ramm, 2004, S. 19; Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011, S. 224). Nur allein kognitiv über Wissen zu verfügen, bedeutet schließlich nicht gleichzeitig, dieses in realen Situationen auch situationsgerecht anwenden zu können. Kompetenz geht deshalb darüber hinaus, indem es „die kontext- und situationsspezifische[...] Nutzung und Umsetzung dieser Fähigkeiten“ einschließt (Klieme & Hartig, 2007, S. 13).

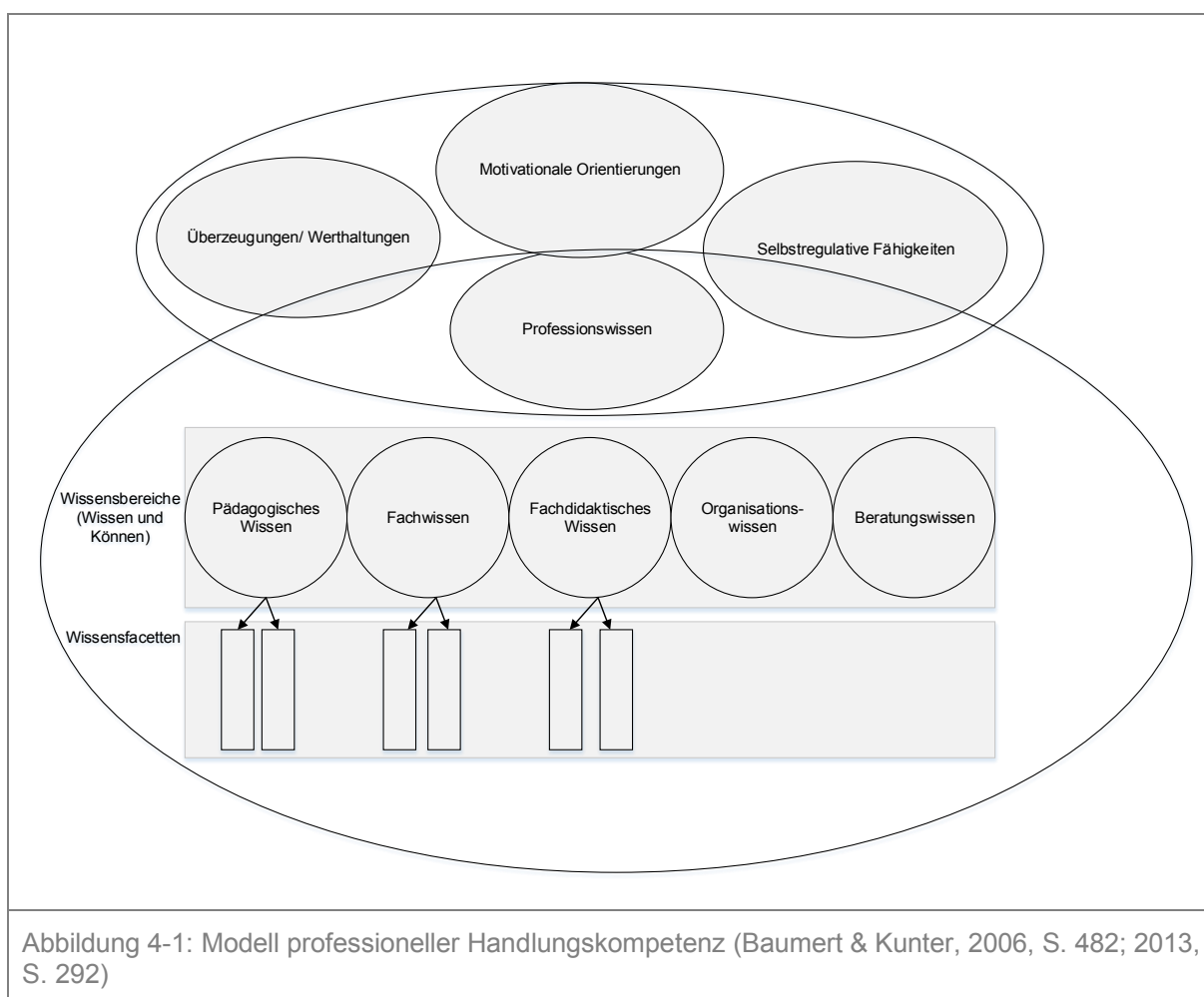
Das *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS)⁴⁵ ist eines der ersten Kompetenzmodelle, welches „1987 in den USA als Reaktion auf die zunehmende Standardisierung von Testleistungen von Schülerinnen und Schülern gegründet [wurde]“ (Maag Merki & Werner, 2011, S. 586; vgl. auch Hallet, 2006, S. 27). Dabei handelt es sich um von Expertinnen und Experten erarbeitete Standards, welche verschiedene Kompetenzbereiche in das Modell einbeziehen, u. a. Fach- und curriculare Kenntnisse sowie Wissen über die Lernenden und die Vielfalt der Lernwege (vgl. Hallet, 2006, S. 28). Dadurch wird ersichtlich, welcher Komplexität die genaue Bestimmung didaktischer Kernkompetenzen unterliegt (vgl. ebd. S. 27). In den USA haben Lehrpersonen die Möglichkeit, sich in einem bis zu drei Jahre dauernden Zertifizierungsprozess um die Zertifizierung *National Board Certification* (NBC) zu bewerben (vgl. Maag Merki & Werner, 2011, S. 586). Die *Five Core Propositions for teaching*⁴⁶ bilden den

⁴⁵ Siehe <https://www.nbpts.org/>, zuletzt abgerufen am 04.07.2018.

⁴⁶ Die fünf Kernaussagen sind zu finden unter <https://www.nbpts.org/standards-five-core-propositions/>, zuletzt abgerufen am 04.07.2018.

Kern der Standards und gelten für alle 25 verschiedenen Fächer, in denen eine Zertifizierung möglich ist (vgl. ebd.). Umfangreiche Validitätsanalysen ergaben, dass sich das Selbstvertrauen und die Reflexionskompetenz der zertifizierten Lehrpersonen im Zuge der Zertifizierung in Quantität und Qualität grundlegend verbessert haben (vgl. ebd., S. 587). Lehrpersonen mit Zertifizierung unterscheiden sich bedeutsam in wichtigen Dimensionen, etwa bezüglich der Lernergebnisse der Lernenden, von Lehrpersonen ohne Zertifizierung (vgl. ebd.).

Das derzeit dominierende, prominente Kompetenzmodell im deutschsprachigen Raum ist das Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften von Baumert und Kunter (siehe Abbildung 4-1; vgl. etwa Retelsdorf et al., 2014, S. 98).



Über welche konkreten Fähigkeiten eine Lehrperson verfügen sollte, findet seinen Ausdruck zunächst in diversen Auflistungen verschiedener Handlungsfelder, die mitunter den Kompetenzbereichen der KMK oder anderen Übersichten über berufsspezifische Anforderungsbereiche entsprechen. Neben der (Haupt-) Aufgabe von Lehrpersonen, dem Unterrichten, gehört der Erziehungsauftrag zu diesen Berufsfeldern, welche den Lehrberuf kennzeichnen. Bereits der Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates von 1970 benannte das Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren als zentrale berufliche Handlungsfelder

von Lehrpersonen und Aufgaben, die sich nicht voneinander trennen lassen (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 217; Hechinger & Seibert, 2015, S. 38-39; Huber, 2008, S. 11; Kron, Jürgens & Standop, 2014, S. 226). Diese verdeutlichen, dass über das eigentliche Unterrichten und damit über die Fächer und Fachdidaktiken hinaus, bedeutsam ist, dass Lehrpersonen „auch etwas über das Lernen, die Dynamik der Prozesse im Klassenzimmer, die Diversität ihrer Schülerinnen und Schüler [...] [sowie] über sich selbst wissen und vor allem auch reflektieren müssen“ (ebd., S. 12-13). Die „Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen“, die individuelle Fort- und Weiterbildung und die kollegiale Schulentwicklung stellen demnach weitere wichtige Aufgabenbereiche von Lehrpersonen dar (Terhart, 2011b, S. 207; siehe auch Abbildung 4-1).

Über Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist umfassend diskutiert worden, indem sowohl Argumente für als auch gegen deren Einführung ins Feld geführt wurden. Terhart (2006) selbst fragt danach, ob Standards notwendig sind und liefert Argumente für deren Einführung, allen voran, dass diese Standards vor allem die Funktion hätten, „Ziele und erwartete Ergebnisse des ganzen Unternehmens ‚Lehrerbildung‘ zu beschreiben“ (S. 31). Er beschreibt und plädierte dabei stets für ein „Mehrebenenmodell der Entwicklung von Standards“, da es schließlich um Standards ginge, die von Absolventinnen und Absolventen, also Personen, erreicht werden sollen, deren Erreichen aber eben auch verschiedene lehrerbildende Institutionen und schließlich die Bildungsadministration anzuzielen habe (vgl. Terhart, 2003, S. 14; siehe Tabelle 2-3). Das ermögliche einerseits eine klare, präzise Aufgaben- und Zielbeschreibung sowie deren Überprüfbarkeit und andererseits die Grundlage für jegliche Debatten über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Terhart, 2006, S. 31-32). In Form von Personen- und Institutionenstandards (vgl. KMK, 2004a, S. 8) liefern Standards eine präzise Beschreibung der Anforderungen und ermöglichen den Vergleich unterschiedlicher Varianten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Terhart, 2006, S. 33-34). Daran schließt unmittelbar die Argumentation von Reh (2005) an, die darauf verweist, dass das Standardmodell Terharts selbstreferentiell sei, wenn Standards festgelegt werden, um sich anschließend daran messen zu können (vgl. S. 261). Als Argumente gegen die Einführung von Standards werden eine Verengung und Vereinseitigung des pluralen Berufsleitbildes angeführt (vgl. Ruffo, 2010, S. 34; Terhart, 2006, S. 36), indem sie zu einer Normierung des Berufsstandes sowie dessen Ausbildung führen würden (vgl. Ruffo, 2010, S. 34). Einem Top-down-Ansatz folgend, übersehen sie Reforminitiativen, die von der Basis ausgehen (vgl. Ruffo, 2010, S. 34; Terhart, 2006, S. 37). Letztendlich müssten Standards dieser Argumentation folgend scheitern, „weil solche zielgesteuerten und erfolgskontrollierten Systeme an den Gegebenheiten des Bildungsbereichs vorbeigehen“ (Terhart, 2006, S. 37).

Im Rahmen dieser Diskussionen über professionelle Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entstanden und entstehen weiterhin zahlreiche Kompetenzmodelle, deren Bandbreite von vor allem inhaltsorientierten (Terhart) bis zu vorrangig pädagogisch-psychologisch begründeten Standardmodellen (Oser) reicht (vgl. Baumert & Kunter, 2013, S. 277; Müller, 2010, S. 45). Unterschieden werden in der Forschung vor allem Kompetenzstruktur- und Kompetenzniveaumodelle (vgl. Gniewosz, 2015, S. 70). Kompetenzstrukturmodelle liefern eine Antwort auf die „Frage danach, welche Kompetenzen in einem bestimmten Zusammenhang differenziert erfasst werden können oder erfasst werden sollen“ (Hartig & Klieme, 2006, S. 132). „[D]ie Binnenstruktur und Dimensionalität von Kompetenzkonstrukten [steht] im Vordergrund“ (Gassmann, 2013, S. 64). Kompetenzniveaumodelle dagegen „befassen sich mit der [...] Frage nach der konkreten inhaltlichen Beschreibung empirisch erfasster Kompetenzen“ (Hartig & Klieme, 2006, S. 133). Sie fokussieren zudem die „Differenzierung unterschiedlicher Ausprägungsgrade einer Kompetenz“ (Gassmann, 2013, S. 65). Bei all dieser Vielfalt und Komplexität einzelner Kompetenzmodelle werden im Folgenden zwei Ansätze herausgegriffen, die Untersuchungen von Oser und Oelkers (2001) sowie die Ergebnisse der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission um Terhart (2000b, 2002a). Für den deutschsprachigen Raum stellen vor allem diese beiden Berichte Meilensteine dar (vgl. Baumert & Kunter, 2013, S. 287; Kraler, 2008), die vielfach rezipiert wurden (vgl. Bach, 2013, S. 29), sozusagen die „Standardtexte« über Standards“ (Reh, 2005, S. 260). Beiden Kompetenzmodellen gemein ist, dass sie auf eine Professionalisierung der Lehramtsausbildung und des Berufs abzielen, indem Anforderungen an die Lehrpersonen in Form von Can-do-Beschreibungen formuliert werden, an denen sich diese letztlich messen lassen müssen (vgl. Hallet, 2006, S. 31-32). In beide Kompetenzmodelle fließen deshalb theoriegeleitete und praxisorientierte Generalisierungen ein, welche die Verbesserung der Unterrichtsqualität beabsichtigen und eine externe Evaluation von Schule und Unterricht ermöglichen (vgl. ebd., S. 32).

4.1.1. OSER UND OELKERS (2001)

In der Diskussion über Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kommt den Untersuchungen von Oser und Oelkers (2001), die in vielen darauffolgenden Studien repliziert werden konnten (vgl. etwa Gehrman, 2007; Mayr, 2006; Müller, 2010; Rauin & Meier, 2007; Seipp, 2003), eine gewisse Vorreiterrolle zu (vgl. Schied, 2013, S. 29). Oser und Oelkers setzten sich in dieser Studie kritisch mit den verschiedenen Lehrerbildungssystemen auseinander und hinterfragten Qualität wie Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Sie erarbeiteten ein Professionsgenerierungsmodell der Wirksamkeit, in welchem Anforderungen an Lehrpersonen in Form zu erwerbender Kompetenzen, von der Schule aus, «von draußen» gedacht, generiert wurden (vgl. Oser, 2001a, S. 79). Es handelt sich demzufolge um „rekonstruktiv-berufserfahrungsbezogene Standards“ (Arnold, 2007, S. 73).

Der Standardbegriff von Oser wurde als Überbrückung und Korrektur der Kluft zwischen Wissen und Handeln entwickelt und schließt als „komplexe, übergreifende Wissensstruktur“ Handlungswissen mit ein (Reh, 2005, S. 260). Da sie die Lehramtsausbildung als Berufsausbildung auffassen, definierten Oser und Oelkers Ausbildungsziele ausgehend von der Praxis (vgl. Gehrmann, 2007, S. 88). „Eine [...] bedauerliche Differenz von Wissen und Handeln“ war demnach deren Ausgangspunkt (Reh, 2005, S. 260), indem sie das Erreichen beruflicher Standards als das Hauptausbildungsziel ansehen (vgl. Gehrmann, 2007, S. 88). Das entscheidende und schockierende Resultat dieser Studie lautete, dass Standards von angehenden Lehrpersonen während der Ausbildungszeit beinahe gar nicht erlernt werden (vgl. Oser, 2001b). Die Intensität der Lehramtsausbildung reiche bei weitem nicht aus, um die Standards, nicht einmal die wichtigsten von ihnen, zu erreichen (vgl. Oser, 1997b, S. 224). Befragt wurden insgesamt 1286 Lehrpersonen aus 47 Ausbildungsinstitutionen in der gesamten Schweiz (vgl. Oser, 1997b, S. 211; 2003, S. 71). Methodisch problematisch dabei ist, dass es sich um Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen am Ende bzw. ein Jahr nach der Lehramtsausbildung handelt, womit nicht allein die tatsächliche Ausbildung hinsichtlich der Standards erfasst wird (vgl. Oser, 1997b, S. 211; 2001b, S. 250). Die Selbstauskünfte der Befragten wurden mithilfe eines Fragebogens anhand der drei Skalen der qualitativen Verarbeitungstiefe, Bedeutung und Beachtung beziehungsweise Anwendungswahrscheinlichkeit erfasst (vgl. Oser, 2001b, S. 250-251; Reinoffer & Dörr, 2008, S. 17; Terhart, 2002a). Hinsichtlich der Verarbeitungstiefe und der Bereitschaft zur Anwendung zeigt sich eine große Diskrepanz, in dem Sinne, dass die Befragten angeben von dem jeweiligen Standard noch nichts gehört zu haben, ihn allerdings in der Praxis unbedingt einsetzen wollen würden (vgl. Oser, 2001b, S. 250-251). Oser und Oelkers entwickelten diesen methodischen Zugang, „mithilfe von Selbstauskünften angehender Lehrkräfte empirisch gestützte Aussagen zur Kompetenzentwicklung machen zu können“ (König, Kaiser & Felbrich, 2012, S. 478).

Den Standard-Begriff verwenden Oser und Oelkers „sowohl für eine professionelle Kompetenz als auch für deren optimale Erreichung“ (Oser, 2001b, S. 216). Verfügen Lehrpersonen über entsprechende Kompetenzen, verfügen sie über Handlungsdispositionen, die sie dazu befähigen „situative[...] Kontexte erfolgreich zu meistern“ (Oser, Düggeli & Heinzer, 2010, S. 135). An Osers Standarddefinition wird eine bemerkenswerte Unschärfe kritisiert, da beispielsweise eine ausführliche Klassifikation dieser situativen Kontexte fehle (vgl. Arnold, 2007, S. 73-74). Es handele sich vielmehr um idealtypisch konzipierte Kompetenzen für Lehrpersonen (vgl. Kemna, 2012, S. 31). Den Kern dieses Modells bilden „pädagogisch-psychologisch begründete Kompetenzprofile und darauf bezogene Gütemaßstäbe“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 287), welche Lehrpersonen befähigen, „in einem situativen Kontext zielorientiert und erfolgreich zu handeln“ (Oser et al., 2010, S. 135). Der Begriff der Kompetenzprofile greift neben

Wissens- und Haltungs-, das meint ethischen Verpflichtungsaspekten, auch die Situation selbst und damit deklaratives sowie prozedurales Wissen auf (vgl. Düggeli, 2013, S. 128).

In einem vielschichtigen System von Standardbeschreibungen definierten Oser und Oelkers für zwölf Standardgruppen insgesamt 88 Standards (vgl. Oser, 2001b, S. 230), welche schließlich als Maßstab zur Selbsteinschätzung von Lehrpersonen fungierten (vgl. Hallet, 2006, S. 29). Standards sind dabei keinesfalls bloße Wissensziele, sondern jeweils in einen Gesamtzusammenhang mit professionellem Handeln einzubetten (vgl. Oser & Renold, 2005, S. 126). Als Wissensbestände, über die nur Experten verfügen und die einem handlungsorientierten Gütemaßstab standhalten müssen, gehen Standards somit über bloßes Handlungswissen hinaus, indem Wissen und Handeln in viel vielfältigerer Weise miteinander verknüpft sind (vgl. Oser, 1997a, S. 27). Dies lässt sich in unmittelbare Verbindung mit dem Begriff des Professionsgenerierungsmodells bringen, der darauf abzielt zu versinnbildlichen, dass weder allein akademisches Wissen noch allein praktisches Wissen ausreichen, um den Lehrberuf erfolgreich ausüben zu können (vgl. Ruffo, 2010, S. 31). Standards spielen in diesem Professionsgenerierungsmodell als konstituierende Komponenten eine zentrale Rolle, nicht zuletzt da es im Rahmen der Outputorientierung zunehmend darum geht, die Ergebnisqualität von Bildungsinstitutionen und damit auch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in regelmäßigen Abständen zu dokumentieren und zu überprüfen (vgl. ebd., S. 31-33). Die professionellen Standards nach Oser zielen von der Art der Formulierung her bewusst auf spezifische Aspekte und Handlungsfelder der Tätigkeit als Lehrperson, um der Spezifität des Berufs gerecht zu werden (vgl. Hallet, 2006, S. 29-30). Da eine berufsspezifische Situation selten eine Kompetenz allein erfordert, treten Kompetenzen in der Regel in Form von Kompetenz-Clustern auf (vgl. Oser et al, 2010, S. 135). Daraus folgt, dass die im Unterricht in der Regel im Verbund eingesetzten Kompetenzen auch nicht als eindeutig voneinander abgrenzbare Einzelkompetenzen betrachtet werden können (vgl. Küster, 2008, S. 82).

Das Standardmodell von Oser und Oelkers liefert vor allem aufgrund der übergeordneten zwölf Standardgruppen „einen äußerst bedeutsamen Beitrag für die Operationalisierung von erfolgreichem und nach Expertenmeinung wichtigem Lehrerhandeln“ (vgl. Kemna, 2012, S. 33). Diskutiert wie kritisiert wurde es sowohl in Bezug auf methodische als auch inhaltliche Schwächen (vgl. König et al., 2012, S. 478). Kritisiert wurde vor allem der fehlende Rahmen „eines professionellen Handlungsmodells für Lehrkräfte, das die Auswahl der Kompetenzprofile und Standardgruppen (meta-)theoretisch zu begründen erlaubt“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 288; vgl. auch Frey & Jung, 2011b, S. 562). Den mithilfe von Expertengesprächen induktiv entwickelten Standards fehle demnach eine theoretische Grundlage, es liege keine Systematik dieser 88 Standards vor und es kann nicht beurteilt werden, ob diese Liste überhaupt vollständig ist (vgl. Herzog, 2005, S. 254). Somit der „Kritik der Beliebigkeit der Standardauswahl“ ausgesetzt

(ebd.), kommt hinzu, dass die die Ausbildungskapazität bei weitem übersteigenden 88 Standards den Inhaltsbereich noch gar nicht abdecken (vgl. Oelkers, 2003, S. 64). Den Standards fehle die Berücksichtigung fachlicher Inhalte, sodass Oser und Oelkers die Bedeutung des auf das Unterrichtsfach bezogenen fachlichen Wissens unterschätzten (vgl. Terhart, 2002a). Zudem plädiert Terhart (2002a) dafür, die kompetente Berufsanfängerin und den kompetenten Berufsanfänger und nicht die kompetente Lehrperson als Ziel der Lehramtsausbildung zu sehen. Die durch Selbsteinschätzungen gewonnenen Ergebnisse gelten außerdem als höchst subjektiv, ein konzeptueller Nachteil, der keine Überprüfung des tatsächlichen Erreichens der Standards durch die Lehrpersonen zulässt und erst später durch ergänzende Fremdeinschätzungen behoben werden kann und auch sollte (vgl. Kemna, 2012, S. 33-34).

4.1.2. DIE STANDARDS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004, 2014, 2019)

Ein weiterer Meilenstein in der Entwicklung und Etablierung von Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und damit der Neuausrichtung der professionellen Lehramtsausbildung in Deutschland (vgl. Hallet, 2006, S. 30) begann mit der Expertise für die Kultusministerkonferenz von Terhart (2002a), aus der im Jahr 2004 die «Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften» (KMK, 2004b) sowie ein Bericht der Arbeitsgruppe (KMK, 2004a) und umfangreichere Überarbeitungen der Standards in den Jahren 2014 (KMK, 2014a) und 2019 (KMK, 2019) resultierten. Die erste Aktualisierung 2014 betraf im Wesentlichen die Überarbeitung der Standards hinsichtlich der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und somit die umfassende Überarbeitung „mit Blick auf die Erfordernisse inklusiven Unterrichts“ (KMK, 2014b). Die Expertise attestierte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter anderem „eine mangelhafte inhaltliche Abstimmung zwischen den Fach- und Bildungswissenschaften sowie eine unzureichende Institutionalisierung der Fachdidaktiken“ (Petzold-Rudolph, 2018, S. 217; vgl. Terhart, 2002a). Aus einer zweiten Überarbeitung resultierte im Jahr 2019 eine Fassung, die sich differenzierter der Medienbildung angehender Lehrpersonen widmet.

Konzipiert als Rahmenvorgaben für die Bundesländer (vgl. Hallet, 2006, S. 30) formulierte die KMK-Kommission mit den Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung erstmals „länderübergreifend konkrete Anforderungen beruflichen Handelns“ als sogenannte Can-Do-Statements (Bach, 2013, S. 32). Diese Genese sicherte eine wissenschaftliche Anschlussfähigkeit, sodass die Standards der KMK nicht rein politischer Natur waren und blieben (vgl. Retelsdorf et al., 2014, S. 100). Ähnlich dem Modell von Oser definierte die KMK Kompetenzbereiche, allerdings nur vier, denen anschließend einzelne, insgesamt elf, Kompetenzen zugeordnet wurden (vgl. Hallet, 2006, S. 30). Diese Kompetenzen wiederum werden durch Standards, jeweils für den theoretischen und den praktischen Ausbildungsabschnitt, näher beschrieben (vgl. ebd.). Die KMK-Standards differenzieren dabei zwischen Standards für die Institutionen, die mit der Ausbildung der Lehrpersonen beauftragt sind und Standards für die Fähigkeiten

der ausgebildeten Lehrpersonen selbst, was einer Differenzierung in Institutionen- und Personenstandards entspricht (vgl. Frey & Jung, 2011b, S. 557; KMK, 2004a, S. 4). Hervorzuheben ist, dass Terhart diese Standards in Standards für die erste und Standards für die zweite Ausbildungsphase untergliedert (vgl. Frey & Jung, 2011b, S. 557; KMK, 2004a, S. 20). Das stimmt mit der entsprechenden Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland überein, wonach in einer ersten der Schwerpunkt auf der theoretischen und in einer zweiten Ausbildungsphase der Schwerpunkt auf der praktischen Ausbildung liegt (siehe Kapitel 2). Insgesamt bleiben die Standards der KMK abstrakt, da ihnen keine „Konkretisierung von Standardformulierungen“ zu entnehmen ist (König et al., 2010, S. 73).

Diese erstmals 2004 publizierten Standards greifen die bereits 1970 vom Deutschen Bildungsrat als zentrale Aufgaben herausgestellten Aufgaben von Lehrpersonen auf, die bis dahin allerdings kaum inhaltlich strukturiert beschriebenen Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (vgl. Gassmann, 2013, S. 76). Ausgehend von Stärken und Schwächen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland und einem Lehrerinnen- und Lehrerleitbild, welches „das Lehren als zentrale Aufgabe und Kompetenz“ charakterisiert (Terhart, 2000b, S. 48), differenziert die KMK in diese vier Teilkompetenzen: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (vgl. ebd., S. 48-54). Terhart (2005) definiert einen Standard dabei von der Wortbedeutung her als „eine möglichst präzise Festlegung der Eigenschaften, die ein Objekt oder ein Prozess haben muss, um definierten Qualitätskriterien zu genügen“ (S. 276). Dieses daraus entstandene „mehrdimensionale[...] Modell der Lehrerbildungsstandards“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 288) wählt eine andere Herangehensweise als Oser, indem Standards nicht aus Handlungsproblemen heraus entwickelt werden, sondern als Voraussetzung für Evaluation (vgl. Reh, 2005, S. 261). Standards dienen demnach als Instrumente für die „politisch-administrative Steuerung des Gesamtsystems Lehrerbildung“ (vgl. KMK, 2004a, S. 20). Erst die Formulierung von Standards für die Qualität einzelner Ausbildungsinstitutionen ermöglicht, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einer regelmäßigen Evaluation zu unterziehen (vgl. ebd.). Über die Formulierung und verbindliche Implementation von Standards hinaus sei eine weitergehende Wirkungsprüfung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, beispielsweise durch externe Evaluation notwendig (vgl. ebd., S. 20-21). Hallet (2012) bezeichnet dieses Kompetenzmodell als ein bildungspolitisches, da es «Innovieren» als eigenen Kompetenzbereich definiert (vgl. S. 82). Dadurch würde „der politische Wille erkennbar, pädagogische und didaktische Weiterentwicklung zu einem Kompetenzstandard des Lehrerberufs zu machen“ (ebd.). Inhaltlich besteht weitgehende Übereinstimmung der Standards der KMK mit den Standards von Oser und Oelkers, lediglich die Bereiche der Bildungsforschung und der Motivationsforschung wurden ergänzt (vgl. Arnold, 2007, S. 75). Beachtung verdient, dass die Standards der KMK über curriculare Schwerpunkte der Bildungswissenschaften hinaus eine Zusammenstellung didaktisch-methodischer Ansätze beinhalten (vgl. ebd., S. 77).

In der praktischen Umsetzung haben die KMK-Standards allerdings zu beliebigen Deutungs- und curricularen Umsetzungsvarianten geführt (vgl. Beck & Zlatkin-Troitschanskaia, 2010, S. 6; siehe auch Hohenstein et al., 2014). Küster (2008) kritisiert, dass das von der KMK 2004 veröffentlichte Standardmodell im Vergleich zu Terharts bereits 2002 vorgelegtem, differenziertem und nach wie vor aktuellem Standard- und Kompetenzmodell nur wenige Anknüpfungspunkte aufweise (vgl. Küster, 2008, S. 85). Diese Entwicklung ignoriere somit frühere Befunde und beschränke sich auf eine Auflistung deklarativer Wissensbestände (vgl. ebd.). Diese Can-Do-Statements könnten schließlich auch als Lernziele interpretiert werden (vgl. Gassmann, 2013, S. 76). Reh (2005) bezeichnet Terharts Modell als selbstreferentiell, da Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung festgelegt werden müssten, nur um sich anschließend daran messen zu können. Gebe es diese Standards gar nicht erst, wäre das auch nicht notwendig.

4.2. EMPIRISCHE BEFUNDE ZUR KOMPETENZENTWICKLUNG (ANGEHENDER) LEHRPERSONEN

Im Folgenden geht es um die Kompetenzentwicklung (angehender) Lehrpersonen, differenziert nach erster und zweiter Ausbildungsphase sowie nach Selbst- und Fremdeinschätzung. Die Kompetenzentwicklung insgesamt steht somit zunächst im Fokus, bevor Kapitel 4.3. sich der Unterrichtskompetenz im Speziellen widmet.

Aus der Betrachtung der beruflichen Sozialisation von Lehrpersonen als lebenslangen Prozess (vgl. Terhart, 2001, S. 34; siehe auch Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 217) ergibt sich unweigerlich eine Öffnung der systematischen Untersuchung derselben. Studien zur Entwicklung professioneller Kompetenzen angehender Lehrpersonen, welche innerhalb der ersten Phase der Ausbildung lediglich angeregt werden können, sollten den Blick folglich auch auf Lernprozesse richten, die über diese Zeit hinausgehen. Neben dieser Öffnung des Untersuchungszeitraumes wird jüngst eine Erweiterung im Rahmen der einbezogenen Perspektiven gefordert und angestrebt. Neben Kompetenzselbsteinschätzungen der angehenden Lehrpersonen rückt die Perspektive der diese in den Praxisphasen betreuenden Mentorinnen und Mentoren an den Schulen bzw. der Seminarleiterinnen und Seminarleitern der zweiten Phase als Fremdeinschätzungsperspektive hinzu. Studien, welche die Kompetenzentwicklung während der universitären Praxisphasen beziehungsweise der zweiten Phase untersuchen, lassen sich außerdem danach differenzieren, ob sie die Standards von Oser⁴⁷ oder die Standards der KMK⁴⁸ als

⁴⁷ Vgl. etwa das Projekt REBHOLZ: Schneider & Bodensohn, 2008, 2010; Bodensohn & Schneider, 2009 oder das Praxisjahr Biberach: Dieck et al., 2010; Müller, 2010; auf Grundlage der Standards von Oser und der zehn Professionsstandards der PH Zürich: Baer et al., 2006, 2011; Larcher et al., 2010.

⁴⁸ Vgl. etwa Gröschner & Nicklaussen, 2008; Landmann, 2013; das Projekt KOSTA: Weresch-Deperrois, Bodensohn & Jäger, 2009; Weresch-Deperrois & Bodensohn, 2010.

theoretische Grundlage verwenden (für eine Übersicht über Studien zur Kompetenzerfassung und -entwicklung angehender Lehrpersonen siehe Anhang 4-1).

Es handelt sich zunächst vielmals um Selbst- und seltener (auch) Fremdeinschätzungen im Rahmen der schulpraktischen Studien des Lehramtsstudiums, zum Beispiel im Forschungsprojekt «Entwicklung Studierender in Schulpraktika» (ESIS), welches die Kompetenzentwicklung Lehramtsstudierender an der Universität Hildesheim während der Praxisphasen untersucht. Darin wurde beispielsweise eine „Skala zur Selbsteinschätzung der allgemeindidaktischen Planungskompetenz“ entwickelt, mit deren Hilfe der Einfluss pädagogischer Erfahrungen, des schulpädagogischen Wissens, aber auch epistemologischer Überzeugungen, der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, die „Studien- und Berufswahlmotivation sowie [...] Aspekte des Modelllernens“ auf die Kompetenzentwicklung analysiert wurde (Bach et al., 2014, S. 171). Es handelt sich dabei um ein Instrument zur Erhebung allgemeindidaktischer Planungskompetenz mit einer Selbsteinschätzungsskala der Praktikantinnen und Praktikanten und der Mentorinnen und Mentoren sowie einer Fremdeinschätzung der Studierenden durch die Mentorinnen und Mentoren (vgl. Bach, Besa, Brodhäcker & Arnold, 2012, S. 112). Eine Gegenüberstellung dieser Perspektiven ergibt „eine hinreichende, statistisch bedeutsame Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung“ mit einer signifikanten Korrelation von $p = .044$ (Brodhäcker, 2014, S. 109). Der Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der Studierenden ist demnach mit der Fremdeinschätzung der Mentorinnen und Mentoren statistisch bedeutsam (vgl. ebd., S. 108). In einer anderen Untersuchung (2004-2007), in diesem Falle im Rahmen des Vorbereitungsdienstes im Bundesland Brandenburg, baten Schubarth et al. (2010), neben den Lehramtskandidatinnen und -kandidaten, Seminarleiterinnen und -leiter, Ausbildungslehrkräfte und Schulleiterinnen und Schulleiter um eine Fremdeinschätzung unter anderem der Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und -kandidaten (vgl. S. 339). Darüber hinaus standen in dieser zur Potsdamer Lehrerstudie gehörenden Untersuchung die Rahmenbedingungen und die Ausbildungsqualität sowie die Kompetenzentwicklung während der zweiten Phase im Fokus (vgl. ebd.). Das Methodendesign zeichnete sich sowohl durch die erwähnte Multiperspektivität als auch eine Methodentriangulation aus (vgl. ebd.). Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Selbsteinschätzungen kritischer ausfallen als die Fremdeinschätzungen (vgl. ebd., S. 343). Zudem lässt sich eine unterschiedliche Priorisierung verschiedener Kompetenzen feststellen, sodass vor allem hinsichtlich der Unterrichtskompetenz „enge Zusammenhänge zwischen der Vermittlungstätigkeit und der Kompetenzeinschätzung der Lehramtskandidatinnen“ bestehen, Beraten, Organisieren und Innovieren dagegen als Kompetenzbereiche während des Vorbereitungsdienstes vernachlässigt werden (ebd., S. 344). Vor allem hinsichtlich der positiv bewerteten und eingeschätzten Unterrichtskompetenzen lassen sich Parallelen zu Befunden anderer Studien herstellen (vgl. ebd.). Eine Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzungen findet

ebenso im Rahmen des Projektes REBHOLZ statt, indem jeweils am Ende der beiden im Lehramtsstudium vorgesehenen Blockpraktika sowohl die Studierenden als auch die Mentorinnen und Mentoren bestimmte Kompetenzbereiche in standardisierter Form anhand wortgleicher Items beurteilen (vgl. Schneider & Bodensohn, 2008, S. 32-33). In dieser Studie fällt insbesondere auf, „dass die Reliabilitäten der Fremdbeurteilungen durchweg über denen der Selbstbeurteilungen liegen“ (ebd., S. 40). Die praxiserfahrenen Mentorinnen und Mentoren erleben die Kompetenzbereiche offenkundig als homogener als die Lehramtsstudierenden (vgl. ebd.). Das Fremdurteil fällt auch in dieser Untersuchung durchweg positiver als das strenge Selbsturteil der Studierenden aus (vgl. ebd., S. 58).

Aufbauend auf den Kompetenzprojekten VERBAL und REBHOLZ evaluierten Forscherinnen und Forscher um Bodensohn an der Universität Koblenz-Landau im Rahmen der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die curricularen Standards der KMK während der universitären Praxisphasen (vgl. Weresch-Deperrois et al., 2009, S. 324-325). Das Evaluationsprojekt «Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung (KOSTA)» erhebt die selbst eingeschätzten Fähigkeiten Lehramtsstudierender zum Ende der Praxisphasen innerhalb der universitären Lehramtsausbildung anhand der elf KMK-Kompetenzbereiche (vgl. ebd., S. 326-327). Untersucht wurden diese Kompetenzen von 2004 hinsichtlich „[der] fünf Dimensionen „Stellenwert“, „Häufigkeit“, „Schwierigkeit“, „Bedeutung“ sowie „Vorbereitung“ [...] [und] mittels einer sechsstufigen Likert-Skala erfasst“ (ebd., S. 328). Aus einer Gegenüberstellung der ersten und zweiten Kohorte resultiert das zentrale Ergebnis, dass eine eher niedrig eingeschätzte universitäre Vorbereitung im Kontrast zu einer sehr hoch eingeschätzten Bedeutung der KMK-Kompetenzbereiche steht (vgl. Weresch-Deperrois & Bodensohn, 2010, S. 86-88). Am häufigsten wenden die Studierenden in den Praktika Kompetenzen aus dem Kompetenzbereich Unterrichten, am seltensten aus dem Bereich Innovieren an (vgl. ebd., S. 88). Als am schwierigsten schätzen diese Kompetenzen des Kompetenzbereichs Beurteilen ein und fühlen sich in diesem auch am schlechtesten durch die universitäre Ausbildung vorbereitet (vgl. ebd., S. 89). Am besten fühlen sie sich im Kompetenzbereich Unterrichten vorbereitet (vgl. ebd.). Dessen Anwendungsschwierigkeit bewerten die Befragten als eher gering (vgl. Weresch-Deperrois et al., 2009, S. 335). Einen wesentlichen Bestandteil des Instrumentes KOSTA bilden individuelle Rückmeldungen an die Studierenden, welche Rückmeldetexte online unter Verwendung eines personalisierten Codes für die Kompetenzen abrufen konnten, für welche bestimmte vorab definierte Schwellenwerte überschritten wurden (vgl. Weresch-Deperrois & Bodensohn, 2010, S. 103).⁴⁹

⁴⁹ Zu Bedeutung und Einsatzmöglichkeiten individuellen Feedbacks im Rahmen von Kompetenzselbsteinschätzungen siehe auch Dietrich, Förster, Stein & Salomo, 2021, v. a. S. 74-76.

Gröschner und Nicklaussen (2008) befragten in ihrer Studie «Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum (KLIP)» Lehramtsstudierende und Lehramtsanwärterinnen und -anwärter ebenfalls zu ihren selbsteingeschätzten Fähigkeiten zunächst exemplarisch anhand von Kompetenzen aus den beiden KMK-Kompetenzbereichen Innovieren und Erziehen (vgl. S. 139-140). In der Untersuchung von Landmann (2013), einer Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung dagegen handelte es sich um eine Absolventinnen- und Absolventenstudie, in welcher die wahrgenommenen Anforderungen den selbsteingeschätzten Fähigkeiten der Lehramtsabsolventinnen und -absolventen in Nordrhein-Westfalen gegenübergestellt wurden (vgl. S. 12). Die quantitative Erhebung von Gröschner und Nicklaussen (2008), in welcher insgesamt 365 Personen befragt wurden, ergab vergleichbar den Ergebnissen der Untersuchung von Oser und Oelkers, im Bereich der theoretischen Kenntnisse unter Verwendung einer vierstufigen Skala von «sehr gering» bis «sehr hoch», nur «sehr geringe» und «eher geringe» Mittelwerte (vgl. S. 142-144). Die praktische Anwendung des Gelernten schätzten die im Erhebungszeitraum 2005/ 2006 Befragten als «sehr wenig» bis «eher wenig» ein (vgl. ebd., S. 144). Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten der Befragten fällt dagegen insgesamt etwas höher und damit optimistischer aus als die der Theoriekenntnisse und der praktischen Anwendung (vgl. ebd.). Was die Relevanzeinschätzungen für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf betrifft, so fallen die Mittelwerte durchweg höher aus («eher wichtig» bis «sehr wichtig») (vgl. ebd., S. 144-145).

Ebenfalls in Form einer vergleichenden Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzung wurden im Rahmen einer Evaluation des Berliner Vorbereitungsdienstes 2010 bis 2012 Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, Seminarleiterinnen und Seminarleiter sowie Schulleiterinnen und Schulleiter zu den Fähigkeiten der Anwärterinnen und Anwärter in allen vier Kompetenzbereichen der KMK befragt (vgl. FiBS, 2012). Wenig überraschend schätzten die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter auch in dieser Befragung ihre Kompetenzen in dem Kompetenzbereich Unterrichten am stärksten ein, vor allem die Teilkompetenzen «Unterricht planen, durchführen und analysieren» sowie «Lernsituationen gestalten» (vgl. ebd., S. 56). In den Kompetenzbereichen Erziehen und Innovieren dagegen schätzen diese ihre Kompetenzen als am schwächsten ausgeprägt ein (vgl. ebd., S. 57-58). Die Differenzierung stellt zu allen Erhebungszeitpunkten, die zweijährigen wurden in einer Eingangs-, Zwischen- und Abschluss-erhebung, die einjährigen Kohorten dagegen nur zu Beginn und am Ende des Vorbereitungsdienstes befragt (vgl. ebd., S. 10), eine der am schwächsten ausgeprägten Kompetenzen dar (vgl. ebd., S. 59). Kompetenzen aus dem Kompetenzbereich Erziehen werden nach einem Ausbildungsjahr bereits besser eingeschätzt (vgl. ebd.). Neben Aufgaben der Differenzierung zählen der fächerübergreifende Unterricht und das Zeitmanagement in der Unterrichtsplanung, das heißt die für die Unterrichtsplanung aufgewendete Zeit, zu den Kompetenzen, die von den

Befragten als eher unterdurchschnittlich ausgeprägt eingeschätzt werden (vgl. ebd.). Ein zentrales und vergleichbares Ergebnis fördert die Absolventinnen- und Absolventenstudie von Landmann (2013) zutage. Es besteht darin, dass die Befragten des Prüfungsjahrganges 2009 vor allem die Unterrichtsplanung und -gestaltung als überdurchschnittliche Anforderung wahrnehmen (vgl. S. 158). In allen Lehramtsgruppen fallen die eingeschätzten Anforderungen in den Aufgabenfeldern Unterrichten, Erziehen und Beurteilen höher aus als in den Handlungsfeldern Innovieren und Fachwissenschaften (vgl. ebd., S. 159), was fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aufgaben entspricht (vgl. ebd., S. 163). Auch die in Kapitel 3.3.1. präsentierte Befunde der QUER-Begleitstudie zeigen Ähnliches. Sowohl bei den QUER-Teilnehmenden als auch bei den grundständig Lehramtsstudierenden fällt der selbsteingeschätzte Kompetenzzuwachs im Bereich Leistungsbeurteilung am stärksten und im Bereich Diagnostik am geringsten aus.

Über die verschiedenen Studien hinweg fällt demnach auf, worin die Ausbildungsschwerpunkte liegen, da sich die angehenden Lehrpersonen in diesen als eher kompetent wahrnehmen bzw. wahrgenommen werden. Die selbsteingeschätzten Kompetenzprofile sind demzufolge wohl „auch ein Ausdruck der Angebotsstrukturen in Hochschulen und Seminaren“ (Rauin & Meier, 2007, S. 129). In der Studie von Rauin & Meier (2007), welche die erste und zweite Ausbildungsphase berücksichtigt, treten Ausbildungsdefizite ebenfalls vor allem in den erzieherischen und diagnostischen Kompetenzen auf (vgl. S. 115). An den selbsteingeschätzten Kompetenzen ist demzufolge problematisch, dass diese vor allem ausdrücken, welche Themen während der Ausbildung eine Rolle spielten, das heißt wie häufig sich die angehenden Lehrpersonen mit welchen Themen auseinandersetzen und weniger auf welchem Niveau dies geschieht (vgl. ebd., S. 129). Im Rahmen von Untersuchungen zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen sind demzufolge domänenspezifische selbstbezogene Kognitionen, vor allem des Selbstkonzepts stärker zu berücksichtigen (vgl. Retelsdorf et al., 2014, S. 98). Das geschah bisher aufgrund fehlender „Instrumente zur Erfassung mehrdimensionaler berufsbezogener Selbstkonzepte“ noch zu wenig (ebd., S. 99).

4.3. UNTERRICHTSKOMPETENZ

„Der Kernbereich der professionellen Kompetenz von Lehrern ist die Organisation von Lehren und Lernen“ (Terhart, 2000b, S. 38), weshalb der Vermittlung didaktischer Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung eine wesentliche Bedeutung zukommt (vgl. Bach et al., 2012, S. 105). In der Literatur hat sich für diese didaktische Kompetenz zunehmend der Terminus Unterrichtskompetenz (vgl. Bach, 2013, S. 35) bzw. Lehrkompetenz (vgl. Beck et al., 2008; Larcher & Smit, 2012, S. 227) durchgesetzt. Als adaptive Lehrkompetenz bezeichnen Beck et al. (2008) „eine empiriegestützte Beurteilung von unterschiedlichen Unterrichtsverfah-

ren und ihre darauf abgestützte adaptive Verwendung im Unterricht (S. 46). Adaptive Lehrkompetenz bezeichnet demzufolge die Fähigkeit und situative Anpassungsleistung einer Lehrperson, den Unterricht so zu gestalten, „dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler optimal lernen und verstehen“ (Beck & Guldemann, 2006, S. 224). Topsch (2004) bezeichnet die Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse als allgemeindidaktische Kompetenz und grenzt davon fachdidaktische und soziale Kompetenzen sowie die Selbstwahrnehmung ab (vgl. S. 485). Demnach schafft eine Lehrperson, die über eine hohe (adaptive) Lehrkompetenz verfügt, „optimale Voraussetzungen für einen „guten Unterricht“ (Guldemann, 2010, S. 260; siehe Kapitel 6), indem sie den Unterricht den individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden entsprechend arrangiert (vgl. Beck & Guldemann, 2006, S. 224).

Die von der KMK eingesetzte Kommission um Terhart betrachtet die Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen ebenfalls als Kernbereich der Lehrerinnen- und Lehrerkompetenz (vgl. Terhart, 2000b, S. 15). Dieser komplexen Tätigkeit der Organisation von Lehren und Lernen als übergeordneter Aufgabe „entsprechen die Kompetenzen *Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren – Beurteilen – Beraten* sowie *berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln*“ (ebd.), die vier KMK-Kompetenzbereiche (siehe Kapitel 4.1.2.). Es besteht nach wie vor Einigkeit darüber, dass diese Organisation von Lehr-Lern-Prozessen das Zentrum des beruflichen Handelns von Lehrpersonen bildet und lediglich die Inhalte dieser Lehr-Lern-Prozesse einem beständigen Wandel unterliegen (vgl. Topsch, 2004, S. 485). Die Lehramtsausbildung verfolgt demzufolge das Ziel, angehende Lehrpersonen auf die selbstständige Planung, Durchführung und Analyse beziehungsweise Reflexion von Unterricht vorzubereiten (vgl. Bach et al., 2014, S. 166). Der in diesem Sinne verwendete weite Handlungsbegriff grenzt sich von einem engen Handlungsbegriff ab, welcher lediglich auf die Unterrichtsdurchführung rekurriert (vgl. Gassmann, 2013, S. 163). Die Auswertung von Unterricht impliziert dabei sowohl die Reflexion als auch die Analyse von Unterricht, was allerdings häufig nicht differenziert betrachtet wird, wofür Gassmann (2013) aber eindrücklich plädiert (vgl. S. 165). Reflexion unterscheidet sich demnach grundlegend von Unterrichtsanalyse, da es sich dabei um reflexive, nicht intersubjektiv überprüfbare Überlegungen der Person handelt (vgl. ebd.). Auch Kiper und Mischke (2009) unterscheiden die Unterrichtsanalyse, das „Erheben von Daten über den Unterricht“ in Form von Beobachtungs- oder Befragungsverfahren, und die Unterrichtsreflexion, die Auswertung dieser Daten durch etwa Interpretation, Analyse oder eine Bewertung im Hinblick auf Unterrichtstheorien (S. 170).

Besonders die Reflexionsfähigkeit angehender Lehrpersonen hat in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zunehmend an Bedeutung gewonnen. Das liegt unter anderem darin begründet, dass Reflexionsfähigkeit bzw. Reflexivität und Professionalität in der Fachdebatte inzwischen

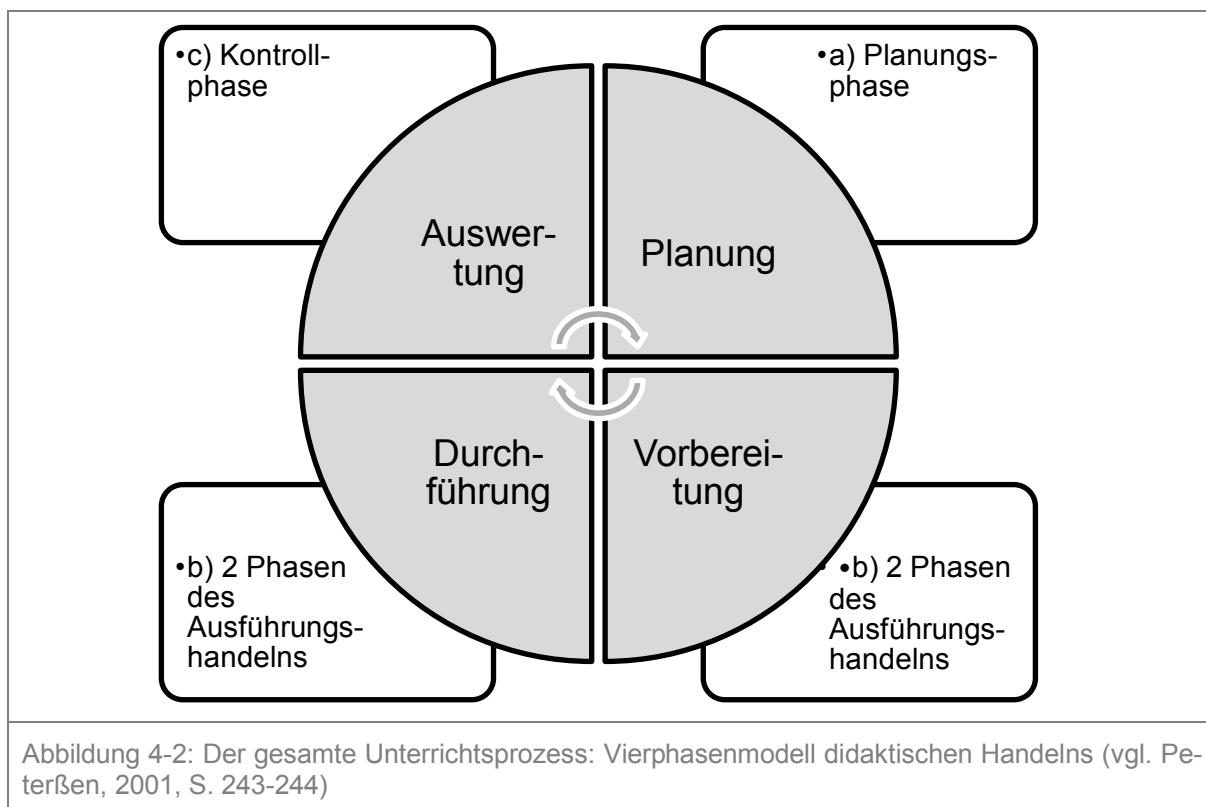
unweigerlich zusammengehören (vgl. Schratz et al., 2008, S. 124). Allerdings ermöglicht erst ein Zusammenwirken der Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Praxisphasen die Entwicklung eines entsprechenden Reflexionswissens der (angehenden) Lehrpersonen (vgl. Tulodziecki, 2004, S. 499). Solches Reflexionswissen unterstützt diese in ihrem Entwicklungsprozess zu einer professionellen Lehrperson (vgl. ebd.). Um aber schließlich zu einem „Kernbestandteil pädagogischer Professionalität“ zu werden, ist „der bewusste theoretisch-reflexive Umgang mit den im Berufshandeln erzeugten Wissensbeständen“ notwendig (Diehl & Krüger, 2011, S. 10). „Kompetenzentwicklung beinhaltet unweigerlich eine (*selbst-*) *reflexive Komponente*, d. h. eine reflexive Haltung der eigenen Berufstätigkeit gegenüber“ (Hericks & Stelmazyk, 2010, S. 236). Inwieweit die Reflexionsfähigkeit in der Lehramtsausbildung angeregt und intensiviert werden kann, ist eine interessante Forschungsfrage, die gerade unter dem Aspekt der Bewertung von Reflexionskompetenz in verschiedenen Forschungsprojekten diskutiert wird.⁵⁰ Abels (2011) etwa befasste sich in ihrer Dissertation mit Reflexionskompetenz, indem sie der übergeordneten Fragestellung nachging, was eine Lehrperson ausmacht, die sich als ein «reflective practitioner» begreift (vgl. S. 75). Sie spricht von didaktischer Reflexionskompetenz, um den Kontext, in welchem die Reflexion stattfindet, zu vergegenwärtigen (vgl. ebd., S. 47) und definiert diese

„als die Kompetenz, das eigene didaktische Handeln und die eigenen didaktischen Entscheidungen im Kontext einer pädagogischen Situation im Nachhinein zu überdenken und zu begründen, und bewusst daraus zu lernen“ (ebd., S. 56).

Im Hinblick etwa auf eine Fallorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung spielt die Entwicklung von Reflexionskompetenz eine entscheidende Rolle (vgl. Lüsebrink & Grimminger, 2014, S. 202). Zudem steht Reflexivität in Beziehung zu professionalitätstheoretischen Überlegungen und kennzeichnet ein zentrales Ziel der ersten Lehramtsausbildungsphase (vgl. ebd.). Die aus einer regelmäßigen Reflexion über die eigene unterrichtliche Tätigkeit resultierende größere Bewusstheit und damit einhergehende Offenheit für Neues gehören schließlich zum professionellen Habitus von Lehrpersonen (vgl. Koch-Priewe, 1997, S. 141). „Reflexionskompetenz gilt in der Debatte über die Professionalität im Lehrberuf als eine zentrale Vermittlungsinstanz zwischen Wissen, Können und Erfahrung“ (Artmann, Herzmann, Hoffmann & Proske, 2013, S. 134). Wissen und Können sowie eine „auf Dauer gestellte reflexive Verarbeitung von Erfahrung“ zählen als Emergenzbedingungen für pädagogische Könnerschaft (Neuweg, 2005, S. 219). Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität zeichnet sich demzufolge nicht durch Erfahrung allein, sondern deren lernkritische Qualität aus, sodass diese Professionalität „als auf Dauer gestelltes Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung

⁵⁰ Für eine konzentrierte Übersicht über Modelle und Studien zur Anbahnung und Umsetzung von Reflexionskompetenz siehe Dietrich et al., 2021, S. 63-64; zur Bedeutsamkeit und Funktionalität eines konstruktivistischen Mentoring-Ansatzes, der durch eine „konstruktivistische Mentor-Mentee-Interaktion“, bei welcher der Mentor den Mentee während des Vorbereitungsdienstes „zum Nachdenken und zur Auseinandersetzung mit den eigenen praktischen Erfahrungen“ anregt, siehe Voss, 2019, S. 23.

und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren“ zu konzipieren ist (ebd., S. 219-220). Die aus vielen verschiedenen Komponenten bestehende Professionalität im Lehrberuf (vgl. ebd.) betrachtet, lässt sich Reflexionskompetenz als ein wesentlicher Bestandteil deshalb keineswegs mehr wegdenken.



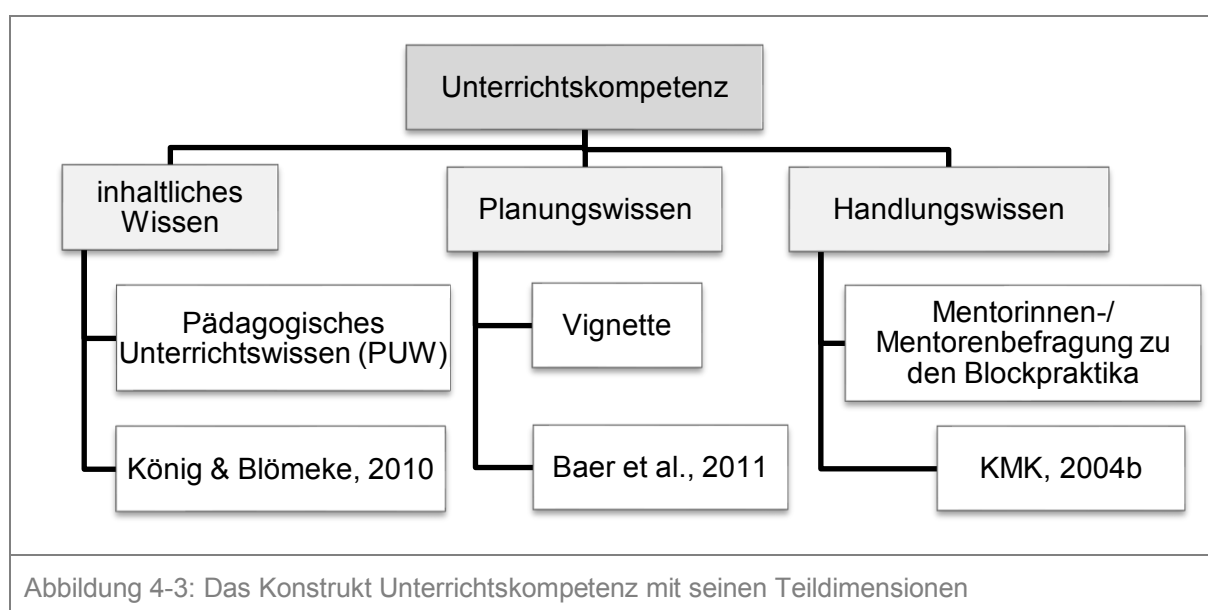
Vollständiges didaktisches Handeln umfasst, auch in Bezug auf das arbeitspsychologische Modell vollständigen Handelns von Hacker, die Planung, Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle bzw. Auswertung von Unterricht (vgl. Peterßen, 2001, S. 242-244; siehe Abbildung 4-2). Hacker (1980) betont, dass es sich dabei keineswegs um nacheinander ablaufende Phasen, sondern miteinander verzahnte und gleichzeitig stattfindende Prozesse handelt (vgl. S. 78) und auch Aufschnaiter und Blömeke (2010) beziehen Wissen und Fähigkeiten in den Bereichen der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion als wesentliche Aspekte professioneller Kompetenz mit ein (vgl. S. 365-366). Bereits Heimann (1976) plädierte dafür, „Unterricht als Gesamtproblem“ in dreifacherweise Weise zu betrachten, nämlich bei der Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsdurchführung und der Nachbesinnung (S. 104). Indem die Unterrichtsdurchführung maßgeblich durch die Unterrichtsplanung beeinflusst und gelenkt wird und die Unterrichtsnachbereitung wiederum als Voraussetzung für die nächsten planerischen Tätigkeiten gilt, wird die enge Verzahnung dieser Phasen didaktischen Handelns deutlich erkennbar (vgl. Gassmann, 2013, S. 163-164). Jedwedes Analyseinstrument kann demnach zur Planungshilfe von Unterricht werden, indem der gesamte Unterrichtsprozess als Kreislauf verstanden wird (siehe Abbildung 4-2). Terhart (1995) charakterisiert dies als kognitionspsycholo-

gisches „Kreislaufmodell zwischen Situationswahrnehmung – Handlungsauswahl und -durchführung – Handlungsüberprüfung“ (S. 239). Dieser Prozess umfasst verschiedene Schritte von der „Analyse der Planungsaufgabe“ über die „Ausführung der geplanten Handlungen“ bis hin zur „Reflexion der Zusammenhänge von Planung und Erfolg“ (Kiper & Mischke, 2009, S. 8). Unterrichtsplanung und -analyse stellen somit zwei Seiten einer Medaille dar (vgl. Helsper & Keuffer, 2007, S. 96; Klafki, 2007, S. 250), die sich gegenseitig erfordern.

Obwohl das Unterrichten als Kernaufgabe von Lehrpersonen gilt und Einigkeit darin besteht, dass die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung darauf vorzubereiten hat, dass diese Aufgabe erfolgreich bewältigt werden kann (kompetenztheoretischer Bestimmungsansatz von Professionalität; siehe Kapitel 5.3.1.), bleibt in der wissenschaftlichen Literatur zumeist unklar, aus welchen Teildimensionen sich diese Unterrichtskompetenz eigentlich zusammensetzt (vgl. Bach, 2013, S. 35). In den KMK-Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist der Kompetenzbereich Unterrichten in die drei „Einzelkompetenzen «Planung und Durchführung», «Unterstützung von Lernen» und «Selbstbestimmtes Lernen»“ unterteilt (KMK, 2014a, S. 7-8; Lohmann, Seidel & Terhart, 2012, S. 73). Es geht folglich um die sach- und fachgerechte Unterrichtsplanung und -durchführung, die Unterstützung des Lernens von Schülerinnen und Schülern durch die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen sowie die Förderung der Schülerinnen- und Schülerfähigkeiten zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten (vgl. KMK, 2014a, S. 7-8). Häufig ist dann auch von bereits erwähnter didaktischer Kompetenz die Rede (vgl. Bach, 2013, S. 35; etwa Hallet, 2006; Kron et al., 2014).

Einen elementaren Bestandteil von Unterrichtskompetenz stellt ein umfassendes fachspezifisch-pädagogisches Wissen dar (vgl. Staub, 2006, S. 173), das sogenannte Professionswissen, welches Shulman (1987) und Bromme (1997) in ihren bekannten Taxonomien ausdifferenzieren (vgl. Baer et al., 2006, S. 239). Die Professionsforschung befasst sich mit „dem Aufbau von Wissen im Lehrerberuf und dessen Transformation in berufliches Können“ (ebd.). Es wird dann allerdings weniger als Kompetenz, sondern eher als handlungsnahes Wissen bezeichnet (vgl. zum Begriff des handlungsnahen Wissens etwa Riese und Reinhold, 2010). Die Kognitionspsychologie unterscheidet zunächst zwischen deklarativem («knowing that» bzw. «knowing what»), prozeduralem («knowing how») und metakognitivem Wissen (vgl. Arnold, 2004a, S. 520-521). Wobei diejenige Wissensform des prozeduralen Wissens besonders handlungsrelevant ist (vgl. Blömeke, Felbrich & Müller, 2008, S. 174). Die gängige theoretische Einteilung in deklaratives und prozedurales Wissen bleibt allerdings durchaus unpräzise, so dass andere Topologien neben metakognitivem Wissen auch situationales, konzeptuelles oder strategisches Wissen und weitere Komponenten ergänzten (vgl. Bromme & Haag, 2008, S.

810).⁵¹ Arnold (2004a) verweist allerdings zugleich auf „die Inkongruenz von Lernen, W[issen] und Können“, sodass das Handeln mitunter in nur sehr geringem Maße das Wissen nutzen kann (S. 521), womit es sich um sogenanntes träges Wissen handelt (vgl. ebd.). Wissen, welches in der entsprechenden Situation nicht wirksam eingesetzt werden kann, bleibt träge (vgl. Schratz et al., 2008, S. 135). In den Fokus des Interesses rückt somit, wie der Transfer von Lern- in Handlungssituationen gelingt (vgl. Staub, 2006, S. 176). Für derartiges handlungsnahes oder auch anwendbares Wissen ist sowohl eine fundierte Wissensgrundlage über wissenschaftliche Befunde als auch eine Verknüpfung mit anderen Wissensbereichen sowie die Anknüpfung an „didaktische Konsequenzen [und] Strukturen für Handlungsabläufe“ erforderlich (Drechsel, 2001, S. 18).



Das Konstrukt der Unterrichtscompetenz umfasst sowohl deklarative als auch prozedurale Wissensbestände, deren Aufbau während des Lehramtsstudiums angebahnt und weiterentwickelt werden soll (siehe die Teildimensionen der Unterrichtscompetenz mit exemplarischen Erhebungsinstrumenten in Abbildung 4-3). Der Unterricht wird auf der Grundlage des inhaltlichen Wissens, des Sach- bzw. Fachwissens sowie dem Wissen über die Lernvoraussetzungen der Lernenden vorbereitet und dementsprechend geplant (vgl. Guldemann, 2010, S. 262). Demzufolge handelt es sich dabei um sogenanntes adaptives Planungswissen mit handlungssteuernder Funktion (vgl. ebd.). Der tatsächliche Unterrichtsverlauf erfordert allerdings in der konkreten Situation eine entsprechende Modifizierung, was schließlich mithilfe von Handlungswissen und Routinen und damit einer situationsgebundenen Adaption des vorher antizipierten idealtypischen Unterrichtsverlaufs erfolgt (vgl. ebd.).

⁵¹ Brühwiler, Hollenstein, Affolter, Biedermann & Oser (2017) gliedern in deklaratives, prozedurales und konditionales bzw. pragmatisches Wissen, das „Wissen, wann und warum“ (S. 212).

Eine zunehmende Integration von schulpraktischen Studien in die erste Phase der Lehramtsausbildung dient unter anderen Maßnahmen dazu, dieses flexible (Planungs-)Handeln anzubahnen, was allerdings durchaus kontrovers diskutiert wird (siehe zur Diskussion bezüglich der Differenz- und Integrationsthese etwa Küster, 2008; Müller, 2010; Nölle, 2002). An dieser Stelle ist auch zu konstatieren, dass das Professionswissen von Lehrpersonen nicht automatisch mit der Berufserfahrung zunimmt (vgl. Brunner et al., 2006, S. 540). „Die bloße Berufserfahrung führt nicht automatisch zu mehr Expertise“ (Bromme & Haag, 2008, S. 811). Bei den beruflichen Anforderungen von Lehrpersonen handelt es sich eben nicht um Aufgaben, die allein mithilfe einfacher Routinen lösbar sind (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). Eine erfolgreiche Bewältigung dieser beruflichen Aufgaben erfordert dagegen aufgrund des Schweregrades „Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer“ (ebd.). Diese wiederum setzen „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Aufgabensituationen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ und damit eine entsprechende Selbstwirksamkeitserwartung voraus (ebd.). Da sowohl auf die wissenschaftlichen Grundlagen als auch immer wieder auf Erfahrungswissen zurückgegriffen wird, gilt es dieses immer wieder zu reflektieren (vgl. Hallet, 2006, S. 27). Damit wird wiederholt auf die Entwicklungsfähigkeit als grundlegenden Bestandteil der Unterrichtskompetenz hingewiesen, da „jede Lehr- und Unterrichtspraxis der Weiterentwicklung bedarf“ (ebd.). Eine mit verbesserter Berufspraxis einhergehende Berufserfahrung setzt eine berufsbegleitende metakognitive Kontrolle und Supervision voraus (vgl. Bromme & Haag, 2008, S. 811).

4.4. ZWISCHENRESÜMEE

Dass eine Lehrperson nicht alles wissen und schon gar nicht alles können kann, zeigen zahlreiche frühere Versuche ein Lehrerinnen- und Lehrerleitbild aufzustellen. Aus diesen vielzähligen Leitbildern, die noch heute in der Gestaltung von Studienstrukturen und vor allem der Auswahl von Studieninhalten präsent sind, entstanden Modelle professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen. Für dieses Konstrukt der Handlungskompetenz ist vor allem das Verhältnis zwischen Wissen und Handeln konstitutiv (vgl. Gassmann, 2013, S. 118). Dieser Zusammenhang allerdings wird kontrovers diskutiert (vgl. Brühwiler et al., 2017, S. 217). Deutlich wird lediglich, dass „[j]eder Versuch einer umfassenden Kompetenzbeschreibung [...] Gefahr [läuft], entweder als nicht praktikabel oder aber als unzureichend und simplifizierend betrachtet zu werden“ (Hallet, 2012, S. 83). Diese Versuche, die beruflichen Aufgaben von Lehrpersonen in Form von «Anforderungskatalogen» zu beschreiben, führten zunehmend zu Diskussionen über den Sinn und Unsinn von Standards und Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ergänzend zu den bisherigen, bekannten Aufgaben von Lehrpersonen, dem Unterrichten und Erziehen, sehen diese sich darüber hinaus zunehmend mit neuen Auf-

gaben konfrontiert (vgl. Schied, 2013, S. 39). Lehrpersonen sind etwa stärker in Kooperationsaufgaben, zum Beispiel im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen, eingebunden oder nehmen in stärkerem Maße Organisationsaufgaben, beispielsweise im Verwaltungsbereich der Schule, wahr (vgl. ebd., S. 40). Eine zunehmende Explosion von Kompetenzen und Kompetenzmodellen bewirkt deshalb unter anderem, dass (angehende) Lehrpersonen sich zunehmend stärker und bis an die Grenzen belastet fühlen.

Nichtsdestotrotz werden „Standards [...] als [ein] wirksames Instrument der Qualitätssicherung angesehen“ (Beutel, Gröschner & Lütgert, 2006, S. 112). Für den gesamten Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sind eine stärkere Outputsteuerung und Qualitätskontrolle kennzeichnend (vgl. Petzold-Rudolph, 2018, S. 227). Immer wieder wird auch betont, dass in diesem Zusammenhang eine Verknüpfung aller lehrerinnen- und lehrerbildenden Phasen notwendig ist, da erst Überschneidungen eine Vertiefung des Gelernten und die Anwendung in neuen Kontexten ermöglichen (vgl. ebd., S. 112-113). Dies knüpft unweigerlich an die Professionalisierungsdebatte an, indem danach gefragt wird, über welche Kompetenzen, in welchem Maße und an welcher Stelle der Berufsbiografie Lehrpersonen eigentlich verfügen müssen, um die beruflichen Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Bei der Festlegung dessen, was angehende Lehrpersonen am Ende des jeweiligen Ausbildungsabschnittes wissen und können, über welches Wissen und welche Kompetenzen sie verfügen sollten, wirkten Lehrerinnen- und Lehrerleitbilder lange Zeit als Vorbild beziehungsweise Ausgangspunkt und dies teilweise noch heute (vgl. «Bremer Erklärung»: KMK, 2000). Unmittelbaren Einfluss auf diese umfangreichen, zum Teil stark normativ geprägten Leitbilder und Anforderungskataloge hat unter anderem die Vielfalt an Bezugsgruppen, die Lehrpersonen mit ganz unterschiedlichen Erwartungshaltungen und Anforderungsprofilen begegnen (vgl. Rothland, 2013a, S. 31). Die sechs in der «Bremer Erklärung» formulierten Aufgaben von Lehrpersonen wiederum stimmen weitestgehend mit den im Strukturplan für das Bildungswesen 1970 vom Deutschen Bildungsrat formulierten Aufgaben einer Lehrperson überein, „dem vermutlich bedeutsamsten Dokument wissenschaftlicher Bildungspolitikberatung Deutschlands“ (Arnold, 2007, S. 70).

Aufgrund des schlechten Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen und nationalen Leistungsvergleichsstudien entwickelte sich eine Debatte über die Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Deutschland. Ausgehend von Oelkers bekannt gewordener Feststellung, dass es sich, sollte es eine Krise der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geben, um eine «Krise der fehlenden Daten» handele (vgl. Larcher & Oelkers, 2004, S. 129; Oelkers, 2000), entstanden seit den 2000er Jahren umfangreiche Studien wie COACTIV und TEDS-M (vgl. König & Seifert, 2012, S. 9). Die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der Modellierung sowie Messung von Kompetenzen (Larcher & Smit, 2012, S. 227) begann zunächst anhand von Schätzskaalen (vgl. ebd., S. 231). Erst später konnten mithilfe von Rasch-

Modellen die Kompetenzen der Lehrenden mit der „Schwierigkeit von Tätigkeiten (Items) in gegenseitiger Abhängigkeit auf einer gemeinsamen Skala abgebildet“ werden (ebd., S. 231-232). Für Reformen im Schulsystem wie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung galt zuvor, dass mitunter „gravierende bildungspolitische Entscheidungen [...] getroffen [wurden], ohne dass hinreichende empirische Forschung zu deren Haupt- und Nebeneffekten vor[lag]“ (Arnold, 2007, S. 79). Handbücher zur Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung sind auffallend neueren Datums, etwa das von Blömeke et al. in Deutschland von 2004⁵² (vgl. ebd.) bzw. von Terhart, Bennewitz und Rothland aus dem Jahr 2014 in der zweiten Auflage.

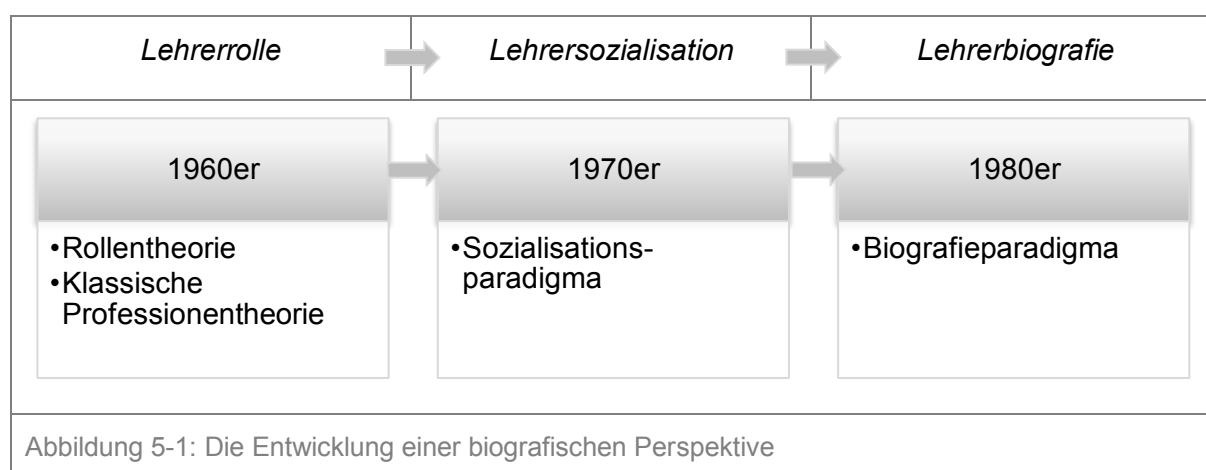
Die Frage danach, wie Lehrpersonen die gestellten beruflichen Anforderungen erfolgreich bewältigen können, tangiert wiederum Fragen der Unterrichtsqualität (siehe Kapitel 6). Lehrerinnen- und Lehrerleitbilder verdichten dabei die Ansprüche an die Profession zusätzlich (vgl. Neuß, 2009, S. 22). Wenn es darum geht, Anforderungen des Lehrberufes in Form von Leitbildern herauszukristallisieren, besteht die Gefahr einer Stigmatisierung. Lehrerleitbilder, die sich wiederum in Lehrertypologien finden, dienen in erster Linie dazu, berufliche Anforderungen herauszuarbeiten. Allerdings besteht bezüglich der Frage nach den Aufgaben bzw. gar der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sowie dem Beruf nach wie vor Uneinigkeit und es entstanden verschiedene Typologien, denen ganz unterschiedliche Auffassungen von der Lehrerinnen- und Lehrerrolle zugrunde liegen (vgl. Neuß, 2009, S. 22-24). Als Ziel einer Lehrertypologie führt Caselmann (1964) an, Ordnung in das Chaos mannigfaltiger Unterrichts- und Erziehungsmethoden und Stile zu bringen, die aus verschiedenen pädagogischen Grundüberzeugungen resultieren. Deshalb könne es auch keinen Idealtypus, sondern immer nur viele mögliche Lehrerinnen- und Lehrertypen geben (vgl. S. 15-16). Jeder dieser Typologien liegt demnach die Suche nach dem guten Lehrer bzw. der guten Lehrerin zugrunde, wobei es an einem einheitlichen Urteil darüber fehlt, was eine solche gute Lehrperson ausmacht. Alle Typologien basieren deshalb konsequenterweise auf normativen Wertsetzungen (vgl. ebd., S. 16-17). Auch im Lichte der Professionsforschung wurde die gute Lehrperson thematisiert, indem danach gefragt wurde, was eine solche ausmache und ob der Lehrberuf Kriterien einer Profession aufweise (vgl. Mulder & Gruber, 2011). Von diesen versucht man sich mithilfe von Kompetenz- und Standardbeschreibungen zu distanzieren und (Ausbildungs-)Ziele überprüfbar zu machen.

⁵² Die zweite Auflage erschien 2020: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

5. LEHRERINNEN- UND LEHRERBIOGRAFIEFORSCHUNG: STICHWORT PROFESSIONALISIERUNG

5.1. DIE ENTWICKLUNG EINER BIOGRAFISCHEN PERSPEKTIVE

Die Entwicklung einer biografischen Perspektive innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung beschreiben Terhart et al. (1994) anhand der Stichworte *Lehrerrolle*, *Lehrersozialisation* und *Lehrerbiografie* (vgl. S. 15-16; siehe Abbildung 5-1). Aus der Soziologie, aber auch der Psychologie, vornehmlich der Sozialisationsforschung wurden vor allem Theorien, Modelle und Forschungsmethoden übernommen, woraufhin jeweils ein Wandel in der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung einsetzte (vgl. ebd., S. 15).



Sowohl bei der Rollen- als auch der klassischen Professionentheorie, zwei aus der Soziologie stammenden theoriebezogenen Konzepten aus den späten 1960er und 1970er Jahren (vgl. Terhart, 1995, S. 227), handelt es sich um kategorial-begriffsanalytische und keine empirische Forschung (vgl. Meister, 2005, S. 61). Bei der klassischen Professionstheorie spielt ein berufssoziologisches Interesse eine große Rolle, womit es um die Charakterisierung von Merkmalen beziehungsweise des Status von Professionen geht (vgl. ebd., S. 64). Die Rollentheorie argumentiert davon ausgehend, dass Lehrpersonen den Erwartungen ganz unterschiedlicher Bezugsgruppen («stakeholder») ausgesetzt sind, die zudem in sich widersprüchlich seien (vgl. ebd., S. 61) und betont damit „die gesellschaftliche Eingebundenheit des Lehrers und seiner Person“ (Terhart et al., 1994, S. 16). Die Lehrerinnen- und Lehrerrolle zeichnet sich demnach durch eine Konfliktstruktur aus (vgl. ebd.), die durch zahlreiche Intra- und Interrollenkonflikte geprägt ist (vgl. Terhart et al., 1994, S. 16; Terhart, 2001, S. 16). Sowohl das Fehlen der prozessualen Komponente als auch ein Rückgang des pädagogischen Interesses bot Anlass zur Kritik an diesem rollentheoretischen Paradigma, sodass ein Wandel zu einer stärker subjektbezogenen Perspektive einsetzte (vgl. Terhart, 2001, S. 19-20).

Ab Mitte der 1970er Jahre geriet das rollentheoretische Paradigma zunehmend in Vergessenheit und die Auseinandersetzung mit dem Prozess des Lehrer-Werdens, der Lehrerinnen- und Lehrersozialisation vor allem in der Phase des Berufseinstiegs, herrschte in der sozialwissenschaftlichen Lehrerinnen- und Lehrerforschung in Form einer psychometrischen Erforschung des Einstellungswandels vor (vgl. Terhart et al., 1994, S. 16-17). Es gab zu dieser Zeit zahlreiche Untersuchungen zur beruflichen Anfangssozialisation (vgl. Terhart, 1995, S. 229), unter anderem stammen die Untersuchungen von Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann (1978) aus dieser Zeit. Die unter der Bezeichnung «Konstanzer Wanne» bekannt gewordenen Untersuchungen hatten den Einstellungswandel von im Studium erworbenen eher liberalen hin zu im Berufseinstieg wieder konservativeren Einstellungen, von einem demokratischen hin zu einem autoritären Unterrichtsstil zum Ergebnis (vgl. S. 20-21; unter anderem auch Terhart et al., 1994, S. 16). Die Berufseingangsphase rückte vor allem in der Auseinandersetzung mit speziellen Anfangsschwierigkeiten in den Blickpunkt der Untersuchungen, die überprüften, inwieweit die Lehramtsausbildung ihre berufsvorbereitende Funktion erfüllt (vgl. ebd., S. 70). Auch hier zeigten sich allerdings schnell die sowohl forschungsmethodischen als auch theoretischen Grenzen dieses Sozialisationsansatzes und in den 1980er Jahren dehnte die Lehrerinnen- und Lehrerforschung den Blick über die Berufseingangsphase von jungen Lehrpersonen auf das ganze Berufsleben aus, ein Übergang vom Sozialisations- hin zu einem Biografieparadigma setzte ein (vgl. ebd., S. 17). Ausschlaggebend für diesen Perspektivenwechsel waren wichtige theoretische, aber auch forschungsmethodische Entwicklungen in der Berufssoziologie und der Entwicklungspsychologie, welche nunmehr die gesamte Lebensspanne⁵³ thematisierte und nicht mehr nur die Kindheit (vgl. ebd.). Auch in der Lehrerinnen- und Lehrerforschung rückte demnach der gesamte Lebenslauf als komplexer und krisenhafter, individueller Entwicklungsverlauf in den Blickpunkt, was Ausdruck unter anderem in Forschungsprojekten wie dem Forschungsprogramm subjektiver Theorien (vgl. Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988) fand (vgl. Terhart et al., 1994, S. 17). Allerdings handelt es sich um kein Biografieparadigma im Sinne eines einheitlichen Forschungsparadigmas, sondern maximal die lebenslauftheoretische Perspektive ist allen biografischen Ansätzen gemein (vgl. Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2007, S. 77).

Terhart et al. (1994) skizzieren folgende zentrale Anforderungen an den biografischen Ansatz, aus denen sich direkt im Anschluss einzelne Forschungsschwerpunkte ableiten lassen. Allen voran kennzeichnet die bereits angedeutete «life-span»-Orientierung diesen Ansatz, das heißt biografische Untersuchungen beziehen die gesamte Berufsphase einer Lehrperson ein (vgl.

⁵³: «Professional life cycle of teachers», d. h. die vollständige biografische Entwicklung von Lehrpersonen wird thematisch (vgl. Terhart, 1995, S. 229).

S. 18). Die Tatsache, dass der Lehrberuf einen hohen Frauenanteil von etwa zwei Dritteln⁵⁴ aufweist, führt zu der zweiten Anforderung, dass die Differenzen zwischen den Geschlechtern zu beachten seien (vgl. Terhart et al., 1994, S. 19). Des Weiteren wird unterschieden zwischen objektiven und subjektiven, das heißt zwischen beruflichen und privaten Stationen des Lebenslaufes (vgl. ebd.). Aus dieser Unterscheidung folgt, dass sich die Biografieforschung auf einer ersten übergeordneten Ebene in eine Lebenslaufforschung und eine Biografieforschung im engeren Sinne differenzieren lässt (vgl. Herzog et al., 2007, S. 43; Kunze & Stelmaszyk, 2008, S. 824). Die Lebenslaufforschung erfasst standardisiert Stationen des Lebenslaufes, beruflicher und auch privater Art, die biografische Forschung dagegen konzentriert sich auf die reflexive Selbstdeutung der Betroffenen (vgl. Terhart et al., 1994, S. 19-20; auch Herzog et al., 2007, S. 43 sowie Kade et al., 2007, S. 25). Auch von den forschungsmethodischen Zugängen unterscheiden sich diese beiden Ansätze, indem die Lebenslaufforschung überwiegend quantitative Methoden verwendet, welche den Lebenslauf als Abfolge objektivierbarer Ereignisse anhand großer, repräsentativer Stichproben untersucht (vgl. Herzog et al., 2007, S. 44). Die Biografieforschung dagegen verwendet, ihrem Gegenstand und Untersuchungsziel entsprechend, vorwiegend qualitative Verfahren (vgl. ebd.).⁵⁵ Diese qualitative Biografieforschung lässt sich auf einer zweiten Ebene wiederum in einen bildungs- und einen berufsbiografischen Zweig differenzieren. Die Bildungsbiografie bezeichnet dabei Stationen der Bildungskarriere und bezieht sich „stärker auf die individuelle Gestaltung einer Lebenskonstruktion“ (Kunze & Stelmaszyk, 2008, S. 823). Die Berufsbiografie dagegen bezeichnet den beruflichen Werdegang im Rahmen eines institutionellen Ablaufmusters (vgl. ebd., S. 823-824). Die seit jeher in den Zuständigkeitsbereich der Erziehungswissenschaft fallende Bildungsbiografie nimmt demzufolge eine Betroffenenperspektive ein, die nur unter Hinzunahme des Lebenslaufes und damit der Beobachterperspektive ausreichend wissenschaftlich erschlossen werden kann (vgl. Kade et al., 2007, S. 24). An dieser Stelle wird die „doppelte Sozialisation“ im Privat- wie im Berufsleben als weitere zentrale Anforderung ersichtlich, wobei der Lehrberuf ein Beruf ist, in welchem Person und Beruf stark miteinander verwoben sind und diese beiden Bereiche sich aufgrund des hohen Maßes an Person-Involvement stark durchmischen (vgl. Terhart et al., 1994, S. 19-20 sowie S. 31).

Die biografische Wende der Forschungsparadigmen führte zu einem neuen Lehrerinnen- und Lehrerbild (vgl. Herzog et al., 2007, S. 83). Neben Biografie und Lebenslauf wurde «Karriere» in diesem Zusammenhang zu einem zentralen Begriff innerhalb der Biografieforschung, wobei Karrieren sich sowohl biografisch als auch lebenslauftheoretisch erfassen lassen (vgl. ebd., S.

⁵⁴ Vgl. Statistisches Bundesamt, 2004: 67,1% Lehrerinnen und nur 32,9% Lehrer im Schuljahr 2003/2004; Statistisches Bundesamt, 2016b, S. 84: im Jahr 2014 72% Frauenanteil an allgemeinbildenden Schulen, an berufsbildenden Schulen dagegen nur 50%.

⁵⁵ Vgl. zu den forschungsmethodischen Zugängen auch Kunze & Stelmaszyk, 2008, S. 824.

44). „Biographien gelten demnach als vergegenwärtigte Vergangenheit“, wohingegen der Begriff der Karriere auf zukünftiges Handeln ausgerichtet ist (ebd., S. 83). Die skizzierte biografische Perspektive berücksichtigt demnach vielfältige, sich stetig verändernde Kontexte, was notwendig ist, da sich Lehrpersonen in ganz unterschiedlichen Mikrosystemen bewegen (vgl. Herzog, 2008, S. 29). Diese unterschiedlichen Systeme aber beeinflussen den Lebenskontext von Lehrpersonen maßgeblich und damit auch deren Möglichkeits- und Entwicklungsräume (vgl. ebd.). Diese wiederum führen zu sich verändernden Rahmenbedingungen, die auch die Personen selbst verändern (vgl. ebd.). Um die berufsbiografische Entwicklung verschiedener Lehrerinnen- und Lehrergenerationen zu untersuchen, sind deshalb Längsschnittuntersuchungen im Rahmen eines echten longitudinalen Ansatzes erforderlich, eine weitere Herausforderung und bislang vor allem noch ein Forschungsdesiderat (vgl. Terhart et al., 1994, S. 21).

5.2. FORSCHUNGSSCHWERPUNKTE

Die Lehrerbiografieforschung, als deren «Mutterdisziplin» die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung bezeichnet werden kann, untersucht vornehmlich die Lebensgeschichte von Lehrpersonen (vgl. Herzog, 2014, S. 409). Die biografische Lehrerinnen- und Lehrerforschung dagegen beschreibt eher eine Methodenwahl innerhalb dieses Forschungsfeldes (vgl. ebd.). Innerhalb der Biografieforschung zum Lehrberuf lassen sich wiederum verschiedene Zugänge und Themenstränge erkennen, die Kunze und Stelmaszyk (2008) wie folgt voneinander abgrenzen. Es existieren Annäherungen in Form historischer Längsschnittstudien sowie der Herausarbeitung von Strukturen der Berufslaufbahn mittels Phasen- und Strukturmodellen (vgl. S. 824-827). Auseinandersetzungen mit der Biografie von Lehrpersonen orientieren sich zudem beispielsweise an makrohistorischen Ereignissen wie der politischen Wende 1989/ 90, an einem institutionellen, einem geschlechtsspezifischen Fokus oder auch an einer fachbezogenen Perspektive, die sich mit Lehrpersonen als Fachlehrern auseinandersetzt, allerdings bisher wenig Beachtung fand (vgl. ebd., S. 825-831). Diese verschiedenen inhaltlichen Zugänge und thematischen Schwerpunkte der Lehrerinnen- und Lehrerbiografieforschung werden im Folgenden näher beschrieben. Auf die biografische Lehrerinnen- und Lehrerforschung als methodischen Zugang dagegen wird im Folgenden nicht näher eingegangen.

a) Historische Längsschnittuntersuchungen

Studien mit geschichtlichem Themenbezug befassen sich unter Verwendung unterschiedlicher methodischer Zugänge und Vorgehensweisen mit Lebensgeschichten und Berufsverläufen von Lehrpersonen (vgl. Kunze & Stelmaszyk, 2008, S. 824). Diese historischen Ansätze bedienen sich sowohl einem klassischen Aktenstudium als auch Verfahren der «oral-history», wobei Kunze und Stelmaszyk (2008) darauf verweisen, dass in diesem Bereich bisher „keine zufriedenstellenden Arbeiten vorliegen“ (ebd.).

b) Phasen- und Strukturmodelle

Im Zusammenhang mit der Novizen-Experten-Forschung entstanden, vor allem in den 1970er bis 1990er Jahren, Modelle der Gestuftheit, beispielsweise das Stufenmodell von Fuller & Brown (1975), sowie berufsphasenspezifische Analysen, welche bis heute bemerkenswerte Beachtung genießen (vgl. Herzog, 2014, S. 411; Kunze & Stelmaszyk, 2008, S. 827). Der Expertenansatz fokussiert dabei weniger auf allgemeine Persönlichkeitseigenschaften als vielmehr auf „die Erfassung von Wissen und Fertigkeiten, die für die Durchführung von Unterricht notwendig sind“ (Bromme & Haag, 2008, S. 805). Phasenanalysen (vgl. etwa Hirsch, 1990; Huberman, 1991; Sikes, Measor & Woods, 1991) untersuchen jeweils unabhängig voneinander einzelne Abschnitte des Lebenslaufes, was sich deshalb schwierig gestaltet, weil auf die Einteilung einer Berufsbiografie in einzelne solcher Phasen keine einheitliche Antwort gegeben werden kann (vgl. Herzog, 2014, S. 413). Gruppierten Sikes, Measor und Woods (1991) die von ihnen interviewten Lehrpersonen noch nach dem Lebensalter, basierte Hubermans (1991) Phasierung auf Berufsjahren (vgl. Herzog et al., 2007, S. 47; Terhart et al., 1994, S. 25). Die Darstellung beruflicher Entwicklungsverläufe mithilfe von Phasen- oder Stufenmodellen wird in ihrer Übertragung auf den Lehrberuf kritisch diskutiert, vor allem da individuellen Veränderungsvarianten zu wenig Spielraum gegeben wird (vgl. Herzog, 2014, S. 413). Kocher (2014) verweist ebenfalls darauf, dass derartige Phasenmodelle problematisch seien, „da Langzeitstudien das chronologische Durchlaufen der einzelnen Phasen widerlegen konnten“ (S. 25).

Über Hubermans Erarbeitung differenter Entwicklungsverläufe geht etwa Hirsch hinaus (vgl. ebd.). Aufgrund einer Sekundäranalyse der Daten entwickelte Hirsch (1990) sechs Berufsbiografiemuster, welche das Verhältnis zwischen Lebenslauf und Identität veranschaulichen und differente Entwicklungsverläufe als idealtypische Lehrerinnen- und Lehreridentitäten aufzeigen (vgl. Herzog et al., 2007, S. 49). Häufig auftretende Phasenabfolgen fasst sie in Form von Berufsbiografiemustern zusammen, denen sie die Stegreiferzählungen von 120 befragten Lehrpersonen zuordnet (vgl. S. 77). Die Autorin differenziert diese Muster danach, in welche Phasen diese münden, dementsprechend heißen diese Stabilisierung-, Entwicklungs-, Diversifizierungs-, Problem-, Krisen- und Resignationstypen beziehungsweise -biografien (vgl. Hirsch, 1990, S. 80-87). Allerdings existieren zu jeder dieser Phasen oft mehrere Zugangswege (vgl. ebd., S. 77), das heißt diese idealtypischen Lehreridentitäten unterscheiden sich in der Art und Weise des Umgangs mit beruflichen Anforderungen (vgl. Herzog et al., 2007, S. 49). In Hirschs Untersuchung treten am häufigsten Problem- (16,7 Prozent der Fälle) und Entwicklungsbiografien (15 Prozent) auf (vgl. ebd., S. 87).

Bei berufsphasenspezifischen Analysen erfolgt eine Phasierung, indem auf biografische, institutionell vorgegebene Abschnitte fokussiert wird, beispielsweise das Referendariat, den Berufseinstieg oder ähnliches (vgl. Kunze & Stelmaszyk, 2008, S. 827). Nittel (2006) differenziert

in drei solcher Phasen, das frühe, mittlere und späte Erwachsenenalter (vgl. S. 330), was Herzog (2014) auf dementsprechende Berufsphasen überträgt (vgl. S. 414). Erforscht wurde bisher vor allem die frühe Berufsphase, wohingegen die weiteren Abschnitte in der Berufsbiografie von Lehrpersonen bisher eher vernachlässigt wurden (vgl. Herzog, 2014, S. 414-416). Problematisch ist vor allem, dass kaum zwischen Alters- und Berufsjahren unterschieden wird (vgl. ebd., S. 416). In Bezug auf Lehrpersonen, die durch nicht-grundständige Wege den Lehrberuf als Zweitberuf ergreifen, bleibt nach wie vor ein Forschungsdesiderat, ob diese andere Berufserfahrungen machen als Lehrpersonen, welche diesen im Erstberuf ergreifen (vgl. ebd.).

c) Makrohistorische Ereignisse

Der Einfluss makrohistorischer Ereignisse oder Übergänge auf die Tätigkeit von Lehrpersonen ist ein weiterer Untersuchungsschwerpunkt der Biografieforschung (vgl. Herzog, 2014, S. 420; Kunze & Stelmaszyk, 2008, S. 825). So waren die Auswirkungen der politischen Wende 1989/90 Anlass für empirische Forschungsprojekte, welche den Wandlungsprozess des Lehrerinnen- und Lehrerberufs in den neuen Bundesländern untersuchten (vgl. etwa Dirks, 1996; Meister, 2005; Reh, 1999). Die Besonderheit bestand dabei darin, dass eine umfassende Transformation bei laufendem Schulbetrieb stattfand (vgl. Terhart, 1995, S. 245). Dirks (1996) etwa verdeutlicht am Beispiel von Englischlehrerinnen, die ihre Ausbildung in der DDR und damit vor 1989 erhielten, die Folgen der Konfrontation mit einem anderen Bildungsverständnis, welches zum Teil das eigene Rollenverständnis sowie den eigenen Status in Frage stellte (vgl. S. 3). Kontrastiert wird dieses Beispiel von Englischlehrpersonen, die infolge der politischen Wende eine Aufwertung erfuhren, von Dirks selbst exemplarisch am Beispiel ehemaliger Schulleiterinnen und Schulleiter in der DDR, welchen durch den Transformationsprozess infolge politischer Verstrickungen dagegen eine berufliche Degradierung widerfuhr (vgl. Fabel-Lamla, 2004, S. 40).

d) Institutioneller Fokus

Schwerpunkte berufsbiografischer Forschungsarbeiten, welche einen institutionellen Fokus berücksichtigen, liegen vor allem im Primarstufenbereich (vgl. etwa Kelchtermans' Untersuchung zu belgischen Grundschullehrpersonen, 1996) und dem gymnasialen Bereich (vgl. etwa Flaake, 1989). Arbeiten zu anderen Schulformen der Sekundarstufe, gerade neueren Schulformen sowie zu Reform- und Alternativschulen bilden nach wie vor ein Desiderat (vgl. Kunze & Stelmaszyk, 2008, S. 831-832).

e) Geschlechtsspezifischer Fokus

Auffällig ist, dass die meisten die Gender-Thematik aufgreifenden Arbeiten, „explizit auf die Erforschung weiblicher Arbeits- und Lebenszusammenhänge im Lehrerinnenberuf“ fokussieren (vgl. Kunze & Stelmaszyk, 2008, S. 828). Bei einem Frauenanteil von über 50 Prozent⁵⁶ an allgemeinbildenden Schulen berücksichtigen bisherige Untersuchungen zur beruflichen Sozialisation von Lehrpersonen (vgl. beispielsweise Flaake, 1989; Treptow, 2006) die Variable Geschlecht, indem unter anderem „die Frage nach dem Verhältnis zwischen Mütterlichkeit und Professionalität“ oder die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz thematisch werden (Terhart, 2001, S. 31-32). Terhart (1995) verweist auf berufsbiografische Entwicklungsmuster, die sich bei Lehrerinnen und Lehrern unterscheiden und die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Geschlechterfrage, unter anderem bei der Arbeit mit Konzepten der pädagogischen Professionalität (vgl. S. 242-243; auch Herzog et al., 2007). Auch Kelchtermans, welcher verschiedene Themen der Berufsbiografien herausstellt, betont die Bedeutung traditioneller Geschlechterrollen im Lehrberuf (vgl. Kelchtermans, 1996, S. 271).

Die Koordination von Privat- und Berufsleben gestaltet sich nach wie vor bei beiden Geschlechtern recht unterschiedlich und Frauen in Führungspositionen⁵⁷ sind weiterhin unterrepräsentiert (vgl. Terhart, 1995, S. 241-242). Die Chancen auf eine Karriere sind wesentlich durch geschlechtsspezifische Differenzen charakterisiert, indem Berufsbiografien von Lehrerinnen nach wie vor stärker durch Diskontinuitäten und Teilzeitbeschäftigung gekennzeichnet sind als die ihrer männlichen Kollegen (vgl. speziell für Primarlehrpersonen Herzog et al., 2007, S. 342; Treptow, 2006). Obwohl das Faktum, dass Lehrerbiografieforschung gendersensibel ist, unumstritten ist, weist Herzog (2014) daraufhin, dass eher eine differenzierende Gender-sensibilität angebracht sei und keine blinde Genderdifferenzierung (vgl. S. 425).

f) Fachbezogene Perspektive

Die Fachbezogene Perspektive, das heißt die Auseinandersetzung mit Lehrpersonen als Fachlehrerinnen und Fachlehrern ist ein bisher kaum beachteter Gesichtspunkt (vgl. Kunze & Stelmaszyk, 2008, S. 829). Es lassen sich allerdings Schwerpunkte unter den Fächern ausmachen, zum Beispiel gehören Englisch und Religion zu den Unterrichtsfächern, zu denen Forschungsarbeiten vorliegen (vgl. ebd.).

⁵⁶ Im Schuljahr 2010/ 11 waren sieben von zehn Lehrpersonen weiblich (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2013, S. 8). Obwohl sich das Verhältnis je nach Schulart unterscheidet, bleiben die Lehrerinnen immer in der Mehrheit (vgl. ebd.).

⁵⁷ Bezogen auf das Amt der Schulleitung: Trotz eines höheren Anteils weiblicher Lehrkräfte überwiegt der Anteil an Männern bei der Verteilung auf Schulleitungspositionen (vgl. Cornelißen, 2005; Hoff, 2002, S. 105; Kansteiner-Schänzlin, 2002; Statistisches Bundesamt, 2004). An dieser Stelle sind Unterschiede zwischen den west- und den ostdeutschen Bundesländern auszumachen, indem letztere günstigere Aufstiegschancen für Lehrerinnen aufweisen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2004).

Innerhalb dieser fachbezogenen Perspektive bilden wendebedingte Transformationsprozesse einen interessanten Aspekt, der beispielsweise von Dirks (2002) in Bezug auf das Rollenverständnis ostdeutscher Englischlehrpersonen untersucht wurde (vgl. Kunze & Stelmaszyk, 2008, S. 830). Im Rahmen eines Forschungsprojektes führte sie 22 berufsbiografische Interviews mit Lehrpersonen in den neuen Bundesländern, welche (fremd-)sprachliche Fächer unterrichten (vgl. Dirks, 2002, S. 79). Im Fokus des Interesses stand die Thematisierung wendebedingter Transformationsprozesse, unter anderem eine möglicherweise berufsbiografische Verunsicherung durch die Ereignisse der Wende (vgl. ebd., S. 84; vgl. Kunze & Stelmaszyk, 2008, S. 829). In diesem Zusammenhang ebenfalls erwähnt sei eine Untersuchung von Buchen aus den 1990er Jahren, in welcher diese den berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang Sozialkunde in Sachsen-Anhalt mittels qualitativer Methoden untersuchte (vgl. Buchen, 1999). Gerade im Zuge der Öffnung dieses Studiengangs auch für ehemalige Staatsbürgerkundelehrpersonen, Pionierleiterinnen und -leiter sowie Lehrpersonen mit anderen DDR-spezifischen Qualifikationen wie Polytechnik und damit nach der Wende sogenannten Ein-Fach-Lehrpersonen ergeben sich diverse Probleme, welche die Lehrpersonen in Gruppeninterviews anführten (vgl. ebd.). Neben einer aus der berufsbegleitenden Weiterbildung resultierenden zeitlichen Belastung beklagen die Probandinnen und Probanden mit den Regelstudierenden gleichgesetzt zu werden, aber auch die Kluft zwischen den ostdeutschen Weiterbildungsteilnehmenden und den westdeutschen Professoren sowie Dozentinnen und Dozenten an den Universitäten Halle und Magdeburg (vgl. ebd.). Wenn es demnach bereits im Weiterbildungsstudiengang nicht gelingt die zukünftigen Sozialkundelehrpersonen für das Fach zu begeistern, wird es diesen in ihrem späteren Unterricht wohl auch kaum gelingen die Schülerinnen und Schüler bei der „Herausbildung eines demokratischen Urteilsvermögens“ zu begleiten und zu unterstützen, so das Fazit von Buchen (vgl. 1999, S. 319).

g) Weitere Forschungsschwerpunkte

Die Karriere von Lehrpersonen in der empirischen Forschung nehmen außerdem Untersuchungen zur Beschreibung von Karriereverläufen in den Blick. Dies kann einerseits erfolgen, indem berufliche Übergänge sowie der Verbleib im Beruf untersucht werden (vgl. Herzog et al., 2007). Andererseits können aber auch Faktoren, welche Karriereverläufe sowohl beschreiben als auch erklären lassen, und damit biografische Erfahrungen und Entscheidungen in den Fokus der Forschung rücken. Das tangiert auf der einen Seite die Wirksamkeit von Aus- und Weiterbildung und andererseits biografische Entscheidungen wie die Studien- und Berufswahl, den Verbleib oder Ausstieg aus dem Lehrberuf, aber auch die berufsinterne Mobilität in Form von Stellenwechseln, Unterbrechungen und Reduktionen sowie den Nicht-Einstieg in den Lehrberuf (vgl. ebd.).

Diese Zugänge zur Lehrerinnen- und Lehrerbiografieforschung widmen sich demnach der Beschreibung beruflicher Übergänge oder auch der Verbleibs- und Mobilitätsforschung (vgl. Herzog et al., 2007, S. 50). In diesem Zusammenhang gelten Übergänge „als kritische Schnittstellen in (Bildungs-)Biografien“ (Denner & Schumacher, 2014, S. 98). Das betrifft einerseits die Übergänge zwischen den Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und damit Lehramtsstudierende sowie Referendarinnen und Referendare (vgl. ebd.), aber andererseits auch Übergänge von einem Erst- in einen Zweitberuf. An dieser Stelle seien beispielsweise Arbeiten angeführt, welche sich mit der Tätigkeit und Situation von Schulleiterinnen und Schulleitern auseinandersetzen (vgl. etwa Hoff, 2002) oder solche, die sich der spezifischen Situation von beruflichen Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern (vgl. etwa Reif & Böhmman, 2001) widmen (vgl. Kunze & Stelmaszyk, 2008, S. 831). Wobei Reif & Böhmman (2001) sich auf Lehrpersonen beziehen, die nach der Lehramtsausbildung aufgrund der hohen Lehrerinnen- und Lehrerarbeitslosigkeit viele Jahre auf eine Anstellung als Lehrperson im Schuldienst warten mussten und deshalb zunächst außerschulische Berufserfahrungen sammelten und damit keine Quereinsteigenden im eigentlichen Sinne sind (zur Differenzierung nicht-grundständiger Wege in den Lehrberuf und empirischen Befunden siehe Kapitel 3).

5.3. BIOGRAFIE UND PROFESSION: PROFESSIONALITÄT ALS BERUFSBIOGRAFISCHES ENTWICKLUNGSPROBLEM

Meister (2005) bezeichnet beides, sowohl die Rollen- als auch die klassische Professionstheorie als eine Verkürzung auf äußere Merkmale des Berufsstandes und erweitert diese Forschungsstränge deshalb durch eine „professionstheoretische Perspektive auf Fragen der inneren Logik pädagogischen Handelns“ (S. 66). Es gehe um die biografische Innenansicht der die pädagogischen Handlungsfelder kennzeichnenden Entwicklungs- und Bewährungsdynamik (vgl. ebd.). Das rollentheoretische Paradigma schränke diese Gestaltungsperspektive ein, indem es zu stark auf die Erwartungs- und Anforderungsperspektive fokussiert (vgl. Herzog, 2014, S. 427-428), sodass schließlich eine Weiterentwicklung hin zu einem entwicklungstheoretischen Ansatz erfolgte (vgl. Terhart, 2001, S. 33). War das Subjektmodell in der Rollentheorie noch stark von Passivität und Rezeptivität geprägt, lässt das Subjektmodell der Entwicklungstheorie den handelnden Akteuren mehr Raum für Aktivität und Konstruktivität (vgl. ebd.). Diese Revision des Subjektmodells wird der Tatsache, dass berufliche Lebensläufe zunehmend individueller werden (vgl. Herzog, 2014, S. 428) sowie ein komplexer und krisenhafter Entwicklungsprozess des Lehrer-Werdens anzunehmen ist (vgl. Terhart, 2001, S. 28), gerecht. Die Lehrerbiografieforschung ist nunmehr stärker auf biografische Akteure ausgerichtet (vgl. Herzog, 2014, S. 427). Damit vollzog sich eine Entwicklung von der Professionalisierung des Lehrberufs hin zu einer Professionalisierung im Lehrberuf (vgl. Fabel-Lamla, 2004). Die Pro-

Professionalisierungsforschung schließt somit unmittelbar an die Lehrerinnen- und Lehrerbiografieforschung an (vgl. Herzog, 2014, S. 426), weil „die Gewinnung von Professionalität [...] als ein je individuell sich vollziehender berufsbiographischer Entwicklungs- bzw. Lernprozess“ zu verstehen ist (Reh & Schelle, 2000, S. 107). Jüngere Studien widmen sich deshalb zunehmend „der Zusammenführung von Lehrerbiografie- und Professionalisierungsforschung“ (Herzog, 2014, S. 426). „Professionalisierung [...] [wird demnach] als zirkulärer, nicht abgeschlossener Prozess [...] [verstanden]“ (Denner & Schumacher, 2014, S. 96). Innerhalb dieses Prozesses sind „Haltung und Werteorientierung, ein ausdifferenziertes Handlungsrepertoire und reflexives Vorgehen gleichermaßen wichtig“ (ebd.).

Die zuvor beschriebenen Phasen- und Stufenmodelle werden, vor allem auch in der Übertragung auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf, kritisch diskutiert und dienen lediglich als Hilfskonstrukte „zur Beschreibung und Klassifikation von Karriere- und Entwicklungsverläufen (Herzog et al., 2007, S. 50). Auch mit der empirischen Absicherung dieser Modelle wird sich kritisch auseinandergesetzt (vgl. Herzmann & König, 2016, S. 103), da diese weder in der Lage sind Berufsbiografien zu erklären noch gar Prognosen zu stellen (vgl. Herzog et al., 2007, S. 50). Allerdings bildet „die Rekonstruktion von beruflichen Verläufen, Professionalisierungsprozessen sowie des professionellen Selbstverständnisses und Habitus von Professionellen“ einen Schwerpunkt der empirischen Forschung zu Professionalität und Professionen (Fabel & Tiefel, 2004, S. 12). In den Mittelpunkt rücken die Biografien der Professionellen und damit alle bildungs- und berufsbiografischen Entwicklungsprozesse und Sozialisationserfahrungen (vgl. ebd.). Die Lerngeschichten (angehender) Lehrpersonen interessieren in diesem Zusammenhang vor allem deshalb, weil es fraglich ist, ob eine „Entkopplung von Biographie und Pädagogik überhaupt denkbar ist“ (Neuß, 2009, S. 21). In der amerikanischen Lehrerinnen- und Lehrerforschung genießt die Reflexionsfähigkeit, eben auch biografischer Art deshalb schon seit längerem größere Bedeutung (vgl. Reh & Schelle, 2000, S. 107). Dabei geht es um die Aufarbeitung der eigenen individuellen Erfahrungen in und mit der Institution Schule und die damit verbundenen Auswirkungen auf das berufliche Selbstverständnis und berufliche Handeln von (angehenden) Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 107-108).

An dieser Stelle ist der Hinweis von Terhart (1995) leitend, wonach Professionalität als berufsbiografisches Entwicklungsproblem zu betrachten ist (vgl. Terhart 1995, S. 238). Die Biografieforschung und der Professionalisierungsdiskurs tangieren sowohl die Makro- als auch die Mikroebene, indem sie diese Subjekt- mit der Strukturperspektive verbinden (vgl. Fabel & Tiefel, 2004, S. 13; Kunze & Stelmaszyk, 2008, S. 827). Im Rahmen der Argumentation eines lebenslangen Lernens und der in diesem Zuge geforderten Stärkung der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen (vgl. Terhart, 2009, S. 426; siehe Kapitel 2) schließen diese Überlegungen zudem unmittelbar an das Vorangegangene an. Dieses Postulat, dass die berufliche

Sozialisation von Lehrpersonen sich über Jahrzehnte fortsetzt (vgl. Terhart, 2001, S. 34), bestätigen empirische Untersuchungen (vgl. etwa Flaake, 1989). Für die meisten Befragten ist der Erwerb beruflicher Qualifikation keineswegs mit dem Referendariat abgeschlossen (vgl. ebd., S. 71). Auch Hirsch (1990) verfolgt einen lebensgeschichtlichen Ansatz, den sie mit entwicklungspsychologischen Erkenntnissen begründet, denen zufolge „die psychische Entwicklung des Menschen ein lebenslanger Prozess ist“ (S. 9). In der Erwachsenenbildung hat sich das „Etikett Bildung über die Lebensspanne“ (Kade et al., 2007, S. 28) ebenso wie eine zunehmende „Pädagogisierung der Lebensführung über den gesamten Lebenslauf hinweg“ (ebd., S. 29) fest etabliert und kann im Rahmen der Formierung einer Wissensgesellschaft über viele Bereiche hinweg beobachtet werden.

5.3.1. BESTIMMUNGSANSÄTZE VON PROFESSIONALITÄT IM LEHRERINNEN- UND LEHRERBERUF

Die Professionalisierungsdebatte bestimmen vor allem drei theoretische Bestimmungsansätze, der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische sowie der berufsbiografische Ansatz (vgl. Terhart, 2011b, S. 205). Allen drei Bestimmungsansätzen gemeinsam ist ein Grundverständnis von Professionalisierung als Entwicklungsprozess, indem Professionalität als dynamischer Begriff aufgefasst wird (vgl. Dirks, 2002, S. 80). Damit findet eine Abgrenzung zu den realistischen beziehungsweise vielmehr idealistischen Lehrerinnen- und Lehrerleitbildern statt (vgl. ebd.), die als den Lehrberuf umschreibende Metaphern und „stilisierte Vorstellungen vom Berufsbild, die [...] [sich in aller Regel von] den alltäglichen beruflichen Anforderungen [...] [unterscheiden], aber dennoch als Selbst- bzw. Fremdansprüche wirken“ (Neuß, 2009, S. 23). In diesem Zusammenhang interessieren vor allem mögliche Differenzen zwischen Selbst- und Fremdbild (vgl. Giesecke, H., 2001, S. 188).

Der **strukturtheoretische Ansatz** ist unmittelbar mit dem Namen Oevermann verbunden und thematisiert in staatlichen Pflichtschulen auftretende unauflösbare Dilemmata und Widersprüche der Lehrtätigkeit, welche eine Professionalisierung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs verhindern und unweigerlich zu einem Scheitern führten (vgl. Baumert & Kunter, 2013, S. 277). Vor allem das von Oevermann als duales Arbeitsbündnis bezeichnete Arbeitsbündnis zwischen Lernendem und Lehrperson führt zu einem Dilemma zwischen den Anforderungen, einerseits die Vorgaben der Institution zu erfüllen und andererseits auf die Individualität eines jeden einzelnen Lernenden einzugehen (vgl. Nolle, 2013, S. 20). Da Lehrpersonen sich solchen, eine antinomische Struktur aufweisenden Aufgabenbündeln ausgesetzt sehen, wird der Lehrberuf auf dieser Argumentationsgrundlage zu einem «unmöglichen Beruf» (vgl. Terhart, 2011b, S. 206).

Demgegenüber existieren Bemühungen anderer Autoren, welche die Absicherung einer qualitativ vollen Ausbildung von Lehrpersonen in den Mittelpunkt rücken, indem sie auf „die internationale Diskussion über professionelle Standards im Lehrerberuf“ rekurrieren (ebd.). Dieser **kompetenztheoretische Ansatz** fasst Professionalität als Kompetenz, die es ermöglicht, „in komplexen Situationen richtig entscheiden und souverän handeln zu können“ (Herzog, 2008, S. 30). Ausgehend von der Überlegung, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, um die beruflichen Aufgaben und Anforderungen im Lehrerberuf erfolgreich bewältigen zu können, werden auf empirischer Basis Kompetenzbereiche sowie verschiedene Wissensdimensionen definiert (vgl. Terhart, 2011b, S. 207). Wenn eine Lehrperson in verschiedenen Kompetenz- und damit Anforderungsbereichen über hoch entwickelte Kompetenzen verfügt, gilt sie demnach als professionell (vgl. ebd.).

Im Lehrerberuf entstehe diese Professionalität allerdings „in hohem Maße über biografische Lernprozesse“ (ebd.). Daraus schlussfolgert Herzog (2008), „dass nicht die in der Praxis gewonnene Erfahrung als solche kompetent macht, sondern allein die aufgearbeitete und reflektierte Erfahrung dies tut“ (ebd., S. 30-31). Eine für den Lehrerberuf charakteristische enge Verzahnung beruflicher und privater Aspekte einer Biografie (vgl. Herzog et al., 2007, S. 347; Herzog, 2008, S. 30) führt dazu, „dass sich das Öffentliche und das Private in der pädagogischen Berufsarbeit nicht wirklich trennen lassen“ (Herzog et al., 2007, S. 347). Bei Begriffen wie Profession und Professionalisierung handelt es sich folglich in der Tat nicht nur um wissenschaftliche, sondern auch „ideologisch besetzte und normative Begriffe“ (Blömeke, 2002, S. 11). Vor allem die Vermittlungsarbeit, die als konstituierendes Element pädagogischer Professionalität fungiert, unterscheidet diese von klassischen Professionen, macht sie diesen gegenüber aber keineswegs defizitär (vgl. Herzog et al., 2007, S. 348-349; Herzog, 2008, S. 30). Der **berufsbiografische Ansatz** nimmt dieses Ineinandergreifen beruflicher und privater Aspekte auf, indem beispielsweise die Verzahnung von beruflicher Karriere und privatem Lebenslauf in den Fokus rückt, wenn Professionalität als berufsbiografisches Entwicklungsproblem und damit als eine allmähliche kontinuierliche Kompetenzentwicklung aufgefasst wird (vgl. Terhart, 2011b, S. 208). Die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz findet schließlich über alle Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und über alle beruflichen Phasen statt und wird währenddessen verändert und vervollkommnet (vgl. Nolle, 2013, S. 27). Eine Kombination mit diesem berufsbiografischen Ansatz von Terhart stellt Bauers Ansatz des professionellen Selbst dar (vgl. Bauer, 2000, S. 61). Beiden Ansätzen gemein ist, dass sie Professionalisierung „auf der individuellen Ebene bzw. an der Schnittstelle zwischen individueller und kollektiver Ebene zu beschreiben und zu erklären“ versuchen (ebd., S. 61-62). Der „Erwerb und [die] Aufrechterhaltung von Professionalität [werden demnach] als [...] in die je eigenindividuelle Berufsbiographie eingelagerte[r] Prozess der Anbahnung, Aneignung, Ausübung und Aufrechterhaltung von Professionalität“ verstanden (Pollak & Schliessler, 2014, S. 86).

Was professionelle Lehrpersonen tun, ist von ihren individuellen Erfahrungen und damit ihrer Biografie nicht zu trennen (vgl. Herzog et al., 2007, S. 349).

Darüber hinaus prägen weitere Ansätze die neuere Professionalisierungsdebatte, die im Folgenden nur kurz erwähnt seien (vgl. Kraul, Marotzki & Schweppe, 2002, S. 7). Neben dem strukturtheoretischen Ansatz, den Kraul et al. (2002) ebenfalls aufgreifen, ergänzen sie einen systemtheoretischen und einen symbolisch-interaktionistischen Ansatz (vgl. ebd.). Diesen drei Ansätzen gemeinsam sei eine Einbettung professionellen Handelns in makrosoziale und modernisierungstheoretische und damit gesellschaftstheoretische Zusammenhänge (vgl. ebd., S. 8; Meister, 2005, S. 66). Der systemtheoretische Ansatz beispielsweise betont vor allem, dass Professionen Probleme und Aufgaben bearbeiten, welche von gesellschaftlichem Interesse sind (vgl. Nolle, 2013, S. 21; Stichweh, 1996). Professionen werden von allen drei Ansätzen „als Strukturfordernis in Modernisierungsprozessen“ verstanden (Kraul et al., 2002, S. 8). Riskanz, Fehleranfälligkeit sowie Ungewissheit charakterisieren Kraul et al. (2002) als „einen Strukturkern professionellen Handelns“ und verweisen auf die sich aus teilweise widersprüchlichen Handlungsanforderungen ergebenden antinomischen Spannungen im professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandeln (S. 8). Diese nur begrenzte Planbarkeit und damit Steuerbarkeit des beruflichen Handelns, die eines reflexiven Umgangs mit den antinomischen Herausforderungen bedürfen, bilden die grundlegende Gemeinsamkeit dieser heuristischen Ansätze (vgl. Meister, 2005, S. 66).

5.3.2. EMPIRISCHE BEFUNDE IM SCHNITTFELD VON BIOGRAFIE UND PROFESSION

An der Schnittstelle zwischen Biografie und Profession erweisen sich vor allem zwei Aspekte als konstruktiv: Einerseits wird untersucht, inwieweit die je eigene Biografie Einfluss auf das professionelle Handeln der Akteure hat und andererseits wird hervorgehoben, welche Bedeutung biografischer Selbstreflexion zukommt (vgl. Fabel & Tiefel, 2004, S. 15). Das reicht mitunter bis zu der Forderung nach einem neuen Wissenstypus, dem biografisch-reflexiven Wissen, welcher das Lehrerinnen- und Lehrerwissen systematisch um fallrekonstruktives kasuistisches Wissen anreichert und selbstreflexives biografisches Wissen einbezieht (vgl. Kraul et al., 2002, S. 10-11).

Fabel & Tiefel (2004) arbeiten in diesem Schnittpunkt verschiedene Perspektiven und Forschungsfelder heraus. Erstens rücken die „biographische[n] Konstitutionsbedingungen von Professionalität“ und damit die Binnenperspektiven und individuellen Relevanzsetzungen der professionellen Lehrpersonen in den Fokus des Interesses (ebd.). Zweitens werden im Schnittpunkt von Biografie und Profession die Professionalisierungsprozesse an sich thematisch, indem eine prozessorientierte Perspektive eingenommen wird, was wiederum der Berücksichtigung struktureller wie sozialer Rahmenbedingungen und Zusammenhänge bedarf (vgl. ebd.,

S. 15-16). Ein Blick auf die ersten Berufsjahre und damit die „Einsozialisation in die Profession und Wandlungsprozesse der Identität“ stellt einen dritten Aspekt dar, bei welchem wiederum der Berufseingangsphase besondere Bedeutung, in diesem Falle für den Professionalisierungsprozess, beigemessen wird (ebd., S. 16). Die zwischen professioneller und biografischer Entwicklung herrschenden Wechselbeziehungen werden viertens in Untersuchungen thematisch, welche sich beispielsweise mit den Zusammenhängen von Biografie, Professionalisierung und Karriere auseinandersetzen (vgl. ebd., S. 16-17). Ein weiteres Forschungsfeld greift fünftens die bereits erwähnten „Antinomien und Ambivalenzen im professionellen Handlungsfeld“ auf, indem beispielsweise mithilfe eines biografieanalytischen Zugriffs herausgearbeitet wird, wie diese antinomischen Anforderungen und die damit verbundenen Ungewissheiten von professionell Handelnden wahrgenommen werden (ebd., S. 17). Darüber hinaus prägen beispielsweise Selbstreflexivität oder Fallarbeit und Supervision die Forschungslandschaft im Schnittfeld von Biografie und Profession (vgl. ebd., S. 18-20).

Vor allem in den 1990er Jahren erhielt die Lehrerinnen- und Lehrerbiografieforschung durch die professionstheoretische Debatte hilfreiche Impulse und „eine methodisch anspruchsvolle berufsbiographische Forschung“ begann sich zu etablieren (ebd., S. 21). In den sich dabei herauskristallisierenden Forschungsbereichen finden sich eben aufgeführte Perspektiven wieder. Kelchtermans (1996) beispielsweise untersuchte das „komplexe Zusammenspiel von Identität, Lernen und Bildung (vgl. Fabel & Tiefel, 2004, S. 21). Als Berufsbiografie anstatt Karriere oder Laufbahn bezeichnet Kelchtermans in seiner Untersuchung Berufserfahrungen von Lehrpersonen, wenn diese ihre Erlebnisse und Erfahrungen in narrativer Form als autobiografische Geschichte rekonstruieren, indem sie diese in ihrer subjektiven Sicht darstellen (vgl. 1996, S. 259). Untersuchungen zu „Antinomien des Lehrerhandelns und ihre[r] fallspezifische[n] Bearbeitung“ sind unweigerlich mit den Namen Oevermann, Schütze und Helsper verbunden (vgl. Fabel & Tiefel, 2004, S. 22). Beispieluntersuchungen, die biografische Reflexivität anhand von Fallarbeit anzubahnen versuchen, sind etwa Dirks & Hansmann (1999), Beck u. a. (2000) oder auch Ohlhaber & Wernet (1999) (vgl. ebd., S. 22). Anhand von Fallbeispielen soll selbstreflexives biografisches Wissen erworben werden, welches etwa für die antinomische Strukturlogik des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns sensibilisiert (vgl. ebd.). Ein weiterer Aspekt thematisiert die Zusammenhänge zwischen Professionalisierung, Biografie und Schulentwicklung, indem Lehrpersonen als Akteure von Schulentwicklungsprozessen in den Blickpunkt rücken (vgl. ebd., S. 23). Schulentwicklung schließlich gilt als Teil von Professionalität, wobei beide Themen lange Zeit unverbunden nebeneinanderstanden (vgl. Bastian, Combe & Reh, 2002, S. 418). Aus der Akteurs-, der Mikroperspektive rücken Lehrpersonen mit ihren Interessen und Einstellungen und damit die Voraussetzungen und Bedingungen von Schulentwicklung in den Fokus (vgl. ebd.; Fabel & Tiefel, 2004, S. 23). So spielen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen Berufsauffassungen als „berufsbiografisch erworbene Urteile“

eine Rolle (vgl. Esslinger, 2002, S. 17). Diese Entwicklungsperspektive individueller Berufsauffassungen wiederum ergänzt Terharts Charakterisierung von „Professionalität als berufsbiografisches Entwicklungsproblem“ (vgl. ebd.; Terhart, 1996, S. 452). Keller-Schneider & Hericks (2020) greifen diese berufsbiografische Perspektive auf, indem sie den Berufseinstieg als individuelle Entwicklungsaufgaben charakterisieren, die als Herausforderungen akzeptiert erneutes Lernen initiieren (vgl. S. 339-341).

5.4. ZWISCHENRESÜMEE

Terharts Hervorheben des Zusammenhangs der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit der Berufsbiografie (vgl. Kunze & Stelmaszyk, 2008, S. 823), vor allem die damit verbundene Bedeutungssteigerung des beständigen Weiterlernens im Beruf, kann und sollte dazu führen, dass die immensen Erwartungen und Ressourcen nicht mehr vorrangig auf die universitäre Erstausbildung gerichtet bleiben, sondern eine Verschiebung zugunsten der dritten Phase, der Fort- und Weiterbildung stattfindet (vgl. Terhart, 2009, 426). Einen Ausdruck finden diese zum Teil stark erhöhten Erwartungen und Anspruchshaltungen in Leitbildern, welche von Lehrerinnen- und Lehrerverbänden, Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern oder Bildungskommissionen aufgestellt, beabsichtigen „zeit- und gesellschaftsbezogene Anhalts- und Orientierungspunkte hinsichtlich der wichtigen Kompetenzbereiche, die ein «guter Lehrer bzw. eine gute Lehrerin» im Professionalisierungsprozess erschlossen haben sollte“, zu liefern (Esslinger, 2002, S. 26). Jegliche Lehrerinnen- und Lehrerleitbilder allerdings unterliegen einer starken Zeitgebundenheit und können deshalb lediglich Orientierungs- und Anhaltspunkte eines Qualitätsverständnisses von einer Profession darstellen (vgl. ebd.; Giesecke, H., 2001, S. 188). Die zunehmende Komplexität der beruflichen Lehrtätigkeit erfordert eine begleitete Berufseinstiegsphase und erstreckt sich „in formalen und informellen Lerngelegenheiten durch die gesamte Berufsbiografie“ (Keller-Schneider & Hericks, 2020, S. 339). Für eine gelingende „Einbettung in soziale Welten“ wiederum sind bestimmte Nachweise in Form von beispielsweise Bildungszertifikaten oder andere „durch intentionales Lernen erzeugte Lizenzen“ erforderlich (Kade et al., 2007, S. 29). Diese Art Alleinstellungsmerkmal der Profession in Form bestimmter Lizenzen, die für eine Aufnahme in den Beruf berechtigen, wird durch die Öffnung des Lehrberufs und damit die Akzeptanz alternativer Bildungszertifikate in gewisser Weise in Frage gestellt.

Das Spektrum an Bildungs- und Berufsbiografien von Lehrpersonen nimmt zu und beeinflusst die Personal- und Schulentwicklung maßgeblich. Die Zusammensetzung der Lehrerinnen- und Lehrerkollegien verändert sich. Im Rahmen der Mobilitäts- und Verbleibsforschung, die sich ohnehin durch heterogene Forschungsparadigmen auszeichnet und Fragen unter anderem zum Studienerfolg, dem Nicht-Einstieg sowie dem Verbleib im Lehrerinnen- und Lehrerberuf behandelt, geraten deshalb zunehmend auch vorberufliche Erfahrungen in den Blickpunkt der

Lehrerbiografieforschung (vgl. Herzog, 2014). Wie bereits andere Berufe erfasst nun auch den Lehrberuf, der sich zuvor vor allem durch auf Kontinuität angelegte Karriereverläufe und Karrieremuster auszeichnete, eine Entstandardisierung von (Berufs-)Biografien (vgl. Böhmann, 2011, S. 36; Herzog, 2014, S. 424). Das Credo «Aus der Schule in die Schule» besaß durchaus lange Zeit Gültigkeit (vgl. Treptow, 2006, S. 13). Diese neue Entstandardisierung äußert sich in einer „Auflösung fest gefügter, herkömmlicher zeitlicher und struktureller Muster“ (Terhart, 2014, S. 435) und zwar neben einem Anstieg der Reduzierungen der Stundenzahl (vornehmlich durch Frauen) oder Unterbrechungen der Berufstätigkeit (Sabbatjahr) eben auch in einer zunehmenden Anzahl von Seiten- und Quereinsteigenden in den Lehrberuf (vgl. ebd., S. 435). Zu dieser zunehmenden berufsbiografischen Flexibilisierung führen sowohl ökonomische Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktes als auch starke Individualisierungstendenzen innerhalb der Gesellschaft (vgl. Böhmann, 2011, S. 36).

Die daraus resultierende berufsbiografische Vielfalt der Lehrpersonen kann und muss Terhart (2001) zufolge in der Lehrerinnen- und Lehrerforschung stärkere Beachtung finden und systematischer untersucht werden (vgl. S. 31). Herzog (2014) verweist in seinem Forschungsüberblick zwar auf Untersuchungen über den Verbleib von Lehrpersonen im Beruf, geht aber nicht darauf ein, dass sich zunehmend auch Personen aus anderen Berufsfeldern für den Lehrberuf interessieren und entscheiden. Aufgrund aktueller Bedarfsprognosen (vgl. KMK, 2015) und mit zunehmender Einstellung von Personen, die kein grundständiges Lehramtsstudium absolviert haben, entstehen im Schnittpunkt von Biografie und Profession neue Forschungsschwerpunkte und Forschungsfragen. Die Öffnung für Quer- und Seiteneinsteigende in den Lehrberuf hat schließlich auch Konsequenzen für den Arbeitsplatz Schule und die Entwicklung des Lehrberufs insgesamt und unterstreicht die Tendenz zu einer erweiternden Betrachtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Sinne eines Lernens als lebenslangen Prozess (vgl. Herzog, 2014, S. 408; Terhart et al., 1994, S. 17). Das Forschungsinteresse konzentriert sich bisher vorwiegend auf die Berufswahlmotivation (vgl. etwa bei Flaake, 1989; Rothland, 2014) und die Lernvoraussetzungen (vgl. etwa Engelage, 2013) sowie das Kompetenzniveau und den Berufserfolg (vgl. Puderbach & Gehrman, 2020, S. 356). In den Blickpunkt rücken eventuelle Unterschiede zwischen grundständig Lehramtsstudierenden und Berufswechslerinnen und -wechslern. Interessant wäre, in einem nächsten Schritt zu untersuchen, ob etwaige Unterschiede gruppenspezifisch oder ob diese nicht gruppenübergreifend und damit auf individueller Ebene nachweisbar sind. Wie in Bezug auf die Gendersensibilität stellt sich auch hier die Frage, wie heterogen die Gruppen jeweils in sich sind. Bisher vernachlässigt wurden Forschungsfragen, welche neben den Lernvoraussetzungen auch nach einem zwischen grundständig Lehramtsstudierenden und nicht-grundständig ausgebildeten Lehrpersonen differenten Lernverhalten beziehungsweise differenten Vorstellungen vom Lernen und daraus gegebenenfalls resultierenden unterschiedlichen Lehrstrategien und Lehrstilen fragen.

Im Hinblick auf nicht-grundständige Wege in den Lehrberuf erscheint die enge Beziehung zwischen dem Lernen und der eigenen Biografie (vgl. Delory-Momberger, 2014, S. 147; Neuß, 2009, S. 18) von besonderer Bedeutung zu sein, wenn davon ausgegangen wird, dass eigene Lern- und Bildungserfahrungen Eingang unter anderem in das unterrichtliche Selbstverständnis von Lehrpersonen finden (vgl. Meister, 2005, S. 10). Jeden Lebenslauf als je individuelle Bildungs- bzw. Berufsbiografie aufgefasst, ergeben sich daraus Konsequenzen für die Ausgestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung insgesamt (vgl. Delory-Momberger, 2014, S. 147). Lernen verstanden als Lernen sowohl aufgrund als auch mit der eigenen Biografie konzentriert sich auf „die Lebensgeschichte als individuelle Lerngeschichte“ (Göhlich, Wulf & Zirfas, 2014, S. 18). Diese enge Beziehung zwischen Biografie und Lernen untersucht eine fundierte wissenschaftliche Forschung allerdings erst seit den 1980er Jahren, indem sie diese Beziehung zum Thema einer theoretischen Hinterfragung macht (vgl. Delory-Momberger, 2014).

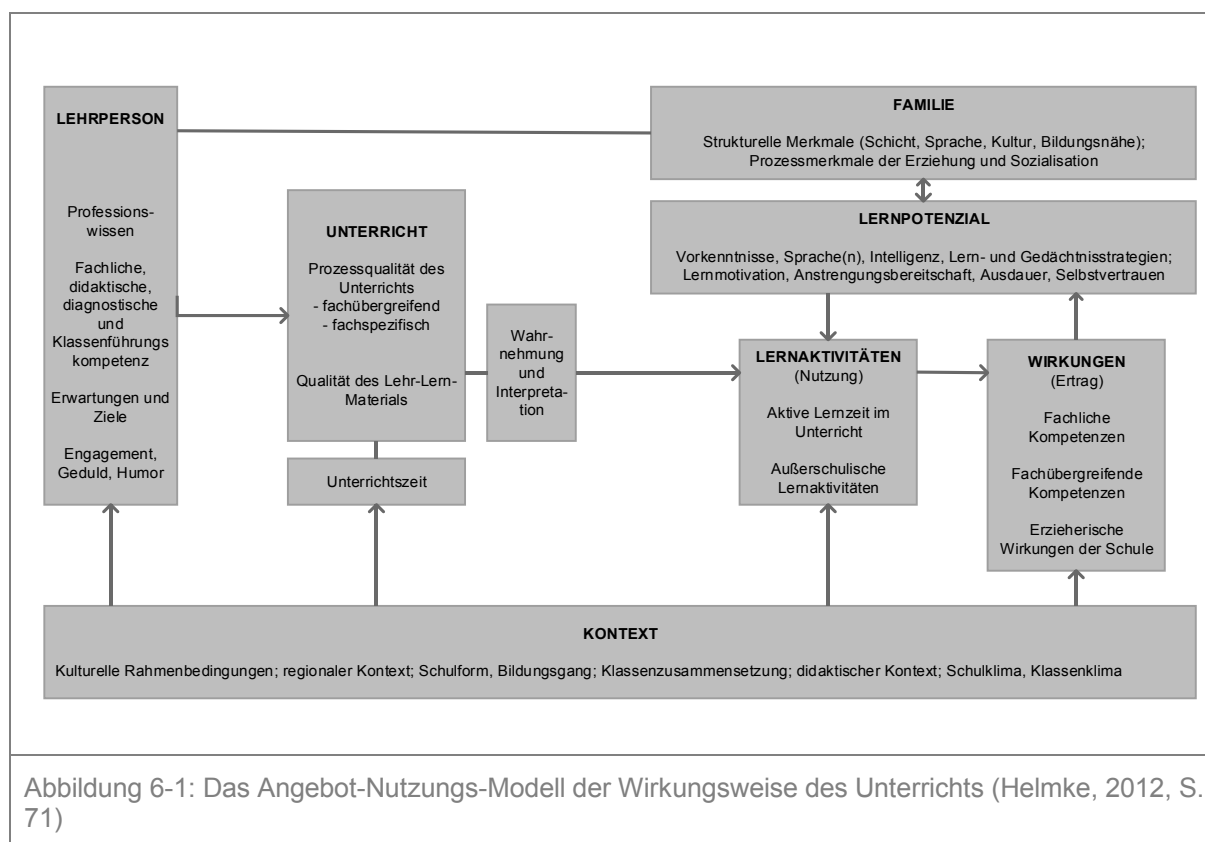
6. DIMENSIONEN DER UNTERRICHTSQUALITÄT

Die Modelle der Allgemeinen Didaktik stellen einerseits eine wichtige Grundlage für die Planung von Unterricht und andererseits für die Beurteilung der Unterrichtsqualität dar (vgl. Blömeke, 2009, S. 13). Lange Zeit richtete die Allgemeine Didaktik ihr Augenmerk vor allem auf die Frage danach, „wie guter Unterricht sein soll, wie er mit welchen Inhalten versehen so geplant wird, dass er potenziell «gut» wird“ (Rothland, 2013b, S. 637). Deshalb tangiert die Auseinandersetzung mit der Unterrichtsplanung immer auch die Frage nach der Unterrichtsqualität, wobei diese komplexe Frage nicht mit einer teilweise suggerierten Dichotomie von «gut» versus «schlecht» erfassbar ist (vgl. Winter, 2012, S. 363). Zierer (2012) schlägt stattdessen das Adjektiv «gelingend» vor, da damit nur noch Faktoren des Unterrichts einbezogen werden würden, welche unter direktem Einfluss der Lehrperson stünden (vgl. S. 101-102). Eine Eingrenzung, was die „Qualität von Unterricht und [...] de[n] Erfolg einer Lehrperson“ ausmacht, ist in jedem Falle erforderlich (Lipowsky, 2007, S. 26). Im Allgemeinen berücksichtigt die empirische Unterrichtsforschung die fachliche, motivationale und emotionale Entwicklung der Lernenden als Kriterien für die Unterrichtsqualität (vgl. ebd.).

Obwohl Beurteilungen der an Schule Beteiligten über Schulqualität sehr vielfältig sind, finden sich externe Messfaktoren und interne Sozialaspekte, welche die Schul- und Unterrichtsqualität prägen (vgl. Standop & Jürgens, 2015, S. 247). Zentrale Elemente guten Unterrichts sind demnach sowohl Lehrpersonen, die über eine entsprechende Planungs- und Lehrkompetenz verfügen (Unterrichtskompetenz; siehe Kapitel 4.3.), als auch Lernende, welche Interesse an der kontinuierlichen Verbesserung der Unterrichtsqualität haben, indem sie ihre eigene Wissensbasis konstruieren und deren Sinn eigenständig interpretieren (vgl. ebd.). Auch wenn sich, etwa durch die Etablierung von Bildungsstandards, eine zunehmende Verlagerung des Fokus‘ von den Lehrenden hin zu den Lernenden erkennen lässt, bleibt die Bedeutung des Handelns der Lehrperson davon unberührt (vgl. Mulder & Gruber, 2011, S. 427). Je nachdem aus Sicht welcher Forschungsrichtung auf die Qualität einer Lehrperson geschaut wird, resultieren unterschiedliche, jeweils komplexe Antworten, welche etwa aus Sicht der Professions-, Expertise- oder Kompetenzforschung um eine adäquate Definition konkurrieren (vgl. ebd., S. 427-428). Die Unterrichtsqualität nimmt im Rahmen theoretischer Modelle über das Lernen von Schülerinnen und Schülern „als bedeutsamer Prädiktor für die Leistungsentwicklung oder motivational-emotionale Entwicklung“ eine wichtige Funktion ein (Praetorius, 2014, S. 15).

Im Bemühen um eine Beurteilung der Unterrichtsqualität haben sich zwei Teildisziplinen als stabile Forschungsverbünde herausgebildet (vgl. Blömeke, 2009, S. 14), die Terhart als «fremde Schwestern» bezeichnet (vgl. 2002b). Die Zweiteilung in eine theoretische Perspek-

tive, welche die Allgemeine Didaktik verkörpert und eine empirische Perspektive der Unterrichts- bzw. Lehr-Lern-Forschung war geboren (vgl. Berkemeyer & Mende, 2018, S. 163). Unterrichtsqualität kann demnach auf der einen Seite anhand normativer Vorstellungen bewertet (siehe Kapitel 6.1.) oder auf der anderen Seite an seinen Effekten gemessen werden (siehe Kapitel 6.2.) (vgl. Ditton, 2009, S. 177). Der Begriff der Unterrichtsqualität charakterisiert zunächst „sowohl die theoriegeleitete Analyse von realisiertem Unterricht als auch die empirische Validierung spezifischer didaktischer Konstrukte“ (Arnold, Koch-Priewe & Lin-Klitzing, 2007, S. 22). Trotz eines insgesamt hohen Anteils an Gemeinsamkeiten zeichnen sich die Teildisziplinen der Allgemeinen Didaktik und der Lehr-Lern-Forschung, infolge einer weitgehend isolierten Entwicklung (vgl. Blömeke, 2009, S. 14), durch unklare Beziehungen zueinander aus (vgl. Terhart, 2002b, S. 77). Es entstand die Metapher der gestörten Geschwisterbeziehung, da sich die Denkweise der Allgemeinen Didaktik von der empirischen Unterrichtsforschung immens abgrenzt (vgl. Helmke & Schrader, 2008, S. 23). Zumindest einen Teil allgemeindidaktischer Theorien prägen normative Argumentationen in der Auseinandersetzung über den Zweck von Schule und Unterricht (vgl. ebd., S. 78), weshalb sich die Allgemeine Didaktik auch zunehmender Kritik ausgesetzt sah. Sie habe somit „die Anschlussfähigkeit an die empirisch beeinflusste wissenschaftliche Diskussion verpasst“ (Blömeke, 2009, S. 13), die in den vergangenen Jahren immens an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Arnold, 2009, S. 27).



Zierer (2012) fragt danach, inwieweit die neuen Zugänge der empirischen Lehr-Lern-Forschung zu einem Scheitern der Allgemeinen Didaktik führen (vgl. S. 79). Er verweist darauf,

dass diese die Inhaltsentscheidungen weitgehend aus ihren Theorieentwürfen aussparen, so dass etwa im Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (siehe Abbildung 6-1) Inhaltsfragen nur parenthetisch Erwähnung finden (vgl. ebd.). Die Lehr-Lern-Forschung eliminiere somit alle unberechenbaren Größen im Lehr-Lern-Prozess und reduziere damit gleichzeitig die Komplexität der Unterrichtsrealität, um Unterricht empirisch zugänglich zu machen (vgl. ebd., S. 80). Der Bildungsbegriff allerdings könne nicht unberücksichtigt bleiben und Bildung als „das umspannende Band“ sei immer wertgeleitet und intentional (ebd.). Das Angebot-Nutzungs-Modell fungiert in diesem Zusammenhang als ein Rahmenmodell, um das vielschichtige Geschehen Unterricht in seiner Gesamtheit angemessen beschreiben und bewerten zu können (vgl. Kunter & Trautwein, 2013, S. 15-17). Kohler & Wacker (2013) erklären das Modell zum «State of the Art», dem eine verständigungsstiftende Funktion zukommt (vgl. S. 242-243). Das sowohl „in [der] Forschung [...] [als auch] Lehre fest etabliert[e]“ Modell „beschreibt Unterricht aus einer empirischen Perspektive“ (ebd., S. 243). Es veranschaulicht in prägnanter Art und Weise „wichtige Aspekte des Unterrichts und seiner Wirkungsweise in Form eines Modells“ (Helmke, 2002, S. 262). Unterricht stellt demzufolge in seiner Gesamtheit lediglich ein Angebot dar, welches von den Lernenden „je nach individuellen Lerngelegenheiten mehr oder weniger genutzt werden kann“ (ebd.). Helmke (2002) unterscheidet dabei auf der Angebotsseite die vier Erklärungsblöcke Unterrichtsqualität, Lehrerpersönlichkeit, Unterrichtsquantität sowie die Qualität des Lehr-Lern-Materials, die er wiederum in verschiedene Teilaspekte untergliedert (vgl. S. 262-263; siehe Abbildung 6-1). Die häufig unter «Klima» zusammengefassten Aspekte des Klassenkontextes und des fachlichen Kontextes bewirken wiederum unterschiedliche unterrichtliche Wirkungszusammenhänge (vgl. ebd., S. 263). Neben „Unterschiede[n] in der Klassenzusammensetzung“ erfordern differente Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler jeweils dem entsprechenden Lernziel angepasste Lehrmethoden (vgl. ebd.).

Die beschriebene Polarisierung ergibt sich demzufolge vor allem aus einem divergenten Selbstverständnis beider Teildisziplinen, indem sich die Allgemeine Didaktik nicht vornehmlich als Forschungsfeld, sondern vor allem als Grundbestandteil im Ausbildungsprozess Lehramtsstudierender versteht (vgl. Knorr, 2015, S. 29). Zwischen beiden Teildisziplinen gibt es jede Menge Anknüpfungspunkte und Ergänzungspotenzial, sodass beispielsweise Mikroprozesse der unterrichtlichen Interaktion in der Lehr-Lern-Forschung analysiert werden, die schließlich in didaktischen Modellen Berücksichtigung finden (Gassmann, 2013, S. 124). Arnold (2009) konstatiert, dass die Weiterentwicklung gerade in einer Verknüpfung beider Disziplinen begründet läge, da das andere Fachgebiet jeweils notwendige Ergänzungskomponenten bereithalte (vgl. S. 42). Der längst überfällige Fortschritt bestünde gerade darin, beide Theorie- und Forschungsgebiete passend miteinander zu verbinden (vgl. ebd.). Im Folgenden werden die beiden Disziplinen inhärenten Charakteristika sowie Stärken und Schwächen expliziert, wobei dabei immer wieder auf inter- und intradisziplinäre Bezüge verwiesen wird.

6.1. UNTERRICHTSQUALITÄT AUS DER PERSPEKTIVE DER ALLGEMEINEN DIDAKTIK

Entstanden im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, auf der Grundlage von «Praktikerwissen» fungieren normativ orientierte Allgemeine Didaktiken als Ausbildungskonzepte „im Rahmen der beruflichen Erst-Sozialisation“ (Helmke & Schrader, 2008, S. 24). Die Allgemeine Didaktik kennzeichnet folglich vor allem eine enge Einbindung in den lehrerinnen- und lehrerbildenden Kontext, sie gilt als „ein Element des Ausbildungsprozesses von angehenden Lehrern“ (Terhart, 2002b, S. 80). „Es gibt [...] Wertvorstellungen darüber, wie Unterricht zu sein hat“ (Kunter & Trautwein, 2013, S. 19), sodass unzählige Merkmalslisten guten Unterrichts entstanden sind, die jeweils Ausdruck einer individuellen, persönlichen Konstruktion und demnach „bis zu einem gewissen Grad willkürlich“ sind (Kocher, 2014, S. 32). Sowohl aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik als auch aus der Perspektive der empirischen Forschung entstanden und entstehen infolge verschiedener methodischer Herangehens- und Verfahrensweisen unzählige Merkmalslisten (siehe etwa Tabelle 6-1).

In der Beschäftigung mit Unterrichtsqualität dominieren in der Allgemeinen Didaktik theoretische Auseinandersetzungen anhand didaktischer Modellvorstellungen (siehe die didaktischen Modelle Kapitel 7.1.), die sich auf jeweils andere Elemente des Unterrichts konzentrieren (vgl. Praetorius, 2014, S. 18). Diese normativen Entwürfe waren jahrzehntelang prägend für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland (vgl. Haag & Streber, 2013, S. 19). Die Qualität von Unterricht wird daran festgemacht, „inwieweit es den Lehrkräften gelingt, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu eröffnen, verständnisvolle Lernprozesse zu beginnen und aufrechtzuerhalten“ (Kunter & Trautwein, 2013, S. 19). Lehrpersonen sorgen in diesem Fall für eine angemessene Anregung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd.), etwa durch die Gestaltung einer fördernden Lernumgebung oder die Schaffung einer positiven Klassenatmosphäre (vgl. Standop & Jürgens, 2015, S. 247). Als normativ gelten diese Ansätze deshalb, weil es ihnen „vornehmlich um die Identifikation und Begründung der Ziele und Inhalte schulischen Lernens geht“ (Helmke & Schrader, 2008, S. 24). Auf einer metatheoretischen Ebene geht es vorwiegend um normative und zielbezogene Reflexionen, um eine präskriptive Modellierung fächerübergreifender Unterrichtskomponenten, sodass bei der Erfassung des Unterrichtsgeschehens vor allem verhaltensorientierte und nicht-kognitive Merkmale der Unterrichtsmethodik in den Mittelpunkt des Interesses rücken (vgl. Blömeke & Müller, 2008, S. 240). Zielen und zielführenden Inhalten kommt in dieser Betrachtungsweise des Unterrichts „an und für sich“ eine besondere Bedeutung zu (Ditton, 2009, S. 178). Allgemeine Didaktiken fokussieren dabei auf Prinzipien und Regeln der Unterrichtsgestaltung (vgl. Helmke & Schrader, 2008, S. 24) sowie ein positives soziales Miteinander (vgl. Standop & Jürgens, 2015, S. 247). Je nachdem, im Sinne welchen didaktischen Modells, konzentriert sich eine Betrachtung

und Bewertung der Unterrichtsqualität durch die Allgemeine Didaktik auf andere Schwerpunkte. Bildungstheoretische Didaktiken etwa orientieren sich überwiegend an Unterrichtszielen, welche die im Unterricht zu vermittelnden Inhalte maßgeblich bestimmen, und deren Reflexion, weniger an der methodischen Unterrichtsgestaltung (vgl. Ditton, 2009, S. 178). Im Zentrum des Interesses von Klafkis bildungstheoretischer Didaktik steht vor allem „die begründete Auswahl von Unterrichtsinhalten“ (Praetorius, 2014, S. 18). Die vor allem durch das Strukturgefüge des Unterrichts geprägten lerntheoretischen Didaktiken betrachten Unterrichtsqualität wiederum eher unter dem Gesichtspunkt, dass Unterrichtsgestaltung sich immer in den Gesamtzusammenhang von Inhalten, Methoden, Medien und Zielen des Unterrichts einbettet (vgl. Ditton, 2009, S. 179; Praetorius, 2014, S. 18). H. Meyer (2016), dessen Ansatz Bezüge zur Bildungstheoretischen Didaktik aufweist, konstatiert, dass die Bestimmung dessen, „w[a]s guter Unterricht ist und sein soll, [...] grundsätzlich nicht aus den Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung abgeleitet werden [kann]“ (S. 12). Er kommt folglich zu seiner bekannten, normativ gesetzten Arbeitsdefinition, derzufolge

„[g]uter Unterricht [...] ein Unterricht [ist], in dem im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur auf der Grundlage des Erziehungsauftrags und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses eine sinnstiftende Orientierung und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird“ (ebd., S. 13).

Die erziehungswissenschaftlichen Allgemeinen Didaktiken sind darüber hinaus auf besondere Art und Weise mit den psychologischen Didaktiken verbunden, da Unterricht schließlich beabsichtigt, „gezielt bestimmte Lernprozesse wahrscheinlich zu machen“ (Staub, 2006, S. 172). Auf hilfreiche lerntheoretische, vor allem auch empirisch bewährte Vorstellungen ist die gezielte Förderung und Reflexion von Lernprozessen schließlich angewiesen (vgl. ebd.). So lassen sich Anforderungen an Unterricht mithilfe von „Anregungen aus der lern- und entwicklungstheoretischen Diskussion zum Lehren und Lernen [...] [formulieren]“ (Tulodziecki, 2006, S. 143). Einerseits sind derartige Anforderungen demnach auf die empirische Lehr- und Lernforschung gestützt und andererseits rekurren „ihre Ergebnisse [...] zum Teil auf ähnliche, zum Teil auf ergänzende Merkmale guten Unterrichts“ (ebd., S. 144). Immer wieder gibt es deshalb Appelle an eine intensivere Zusammenarbeit der Allgemeinen Didaktik mit der Lernpsychologie sowie mit den Fachdidaktiken (vgl. Arnold, 2009, S. 42; Staub, 2006, S. 174). Die notwendige Kooperation von Allgemeiner Didaktik mit der Lehr-Lernforschung mahnt Arnold (2009) nachdrücklich an (vgl. S. 42). Praetorius (2014) verweist in diesem Zusammenhang auf das didaktische Dreieck nach Reusser⁵⁸, welches als Verständigungsgrundlage zwischen empirischer Unterrichtsforschung und Allgemeiner Didaktik fungieren könne (vgl. S. 19). Mithilfe

⁵⁸ Reusser (2008) charakterisiert das Didaktische Dreieck ebenfalls als Verständigungsbasis und geeignete Denkfigur, um didaktisches Handeln aus Sicht der zentralen beteiligten Akteure und Elemente zu bestimmen.

einer engen Kooperation kann sowohl eine „empirische Anreicherung der Allgemeinen Didaktik [...] [als auch eine] bildungstheoretische Absicherung der empir(ist)ischen Unterrichtsforschung“ von gegenseitigem Nutzen sein (Helmke, 2002, S. 265). Eine stärkere gegenseitige Wahrnehmung beider Disziplinen könne schließlich zu einer verbesserten „Erfassung des Unterrichtsgeschehens“ führen (Blömeke & Müller, 2008, S. 239). Als gemeinsame Aufgaben der «Fremden Schwestern» akzentuiert Terhart (2002b), eine Verstärkung der Fach- und Lernbereichsdidaktiken, eine stärkere Berücksichtigung der Kontextfaktoren von Unterrichtsprozessen (vgl. S. 84) sowie „eine präzisere Analyse und Optimierung der lerndiagnostischen Möglichkeiten und Kompetenzen von Lehrern“ (ebd., S. 85). Letztlich verfolgen beide Teildisziplinen schließlich „den gemeinsamen Auftrag zur Weiterentwicklung der Unterrichts- und Schulqualität“ (ebd., S. 86).

6.2. UNTERRICHTSQUALITÄT AUS DER PERSPEKTIVE EMPIRISCHER FORSCHUNG

Die empirische Unterrichtsforschung definiert Unterricht als «gut», d. h. erfolgreich, „wenn der Zusammenhang zwischen bestimmten Unterrichtsmerkmalen und dem Lernerfolg empirisch nachgewiesen, also durch empirische Daten belegt ist“ (Helmke & Schrader, 2008, S. 29). Die Frage nach «gutem Unterricht» auf Grundlage einer empirischen Datenbasis zu beantworten, ist deshalb das zentrale Anliegen empirischer Bildungsforschung (vgl. Gräsel & Göbel, 2015, S. 107). Neben eben beschriebener Möglichkeit, den Unterrichtsprozess anhand „seiner fachlichen, didaktischen und pädagogisch-psychologischen Qualität“ zu bewerten, ist auch eine Erfassung und Bewertung anhand des Unterrichtserfolgs, das heißt anhand unterrichtlicher Effekte möglich (Standop & Jürgens, 2015, S. 248). „D[ies]er Suche nach den effektiven Prinzipien für guten Unterricht geht eine lange Tradition voraus“ (Kocher, 2014, S. 31). Gerade nach der empirischen Wende, die sich seit Ende der 1970er Jahre zunächst im angelsächsischen Raum vollzog (vgl. Haas, 2005, S. 5), gab es viele Studien zu den Merkmalen effektiver Unterrichtsgestaltung (vgl. Nolle, 2013, S. 11). Beispielsweise in der Prozess-Produkt-Forschung haben Untersuchungen zur Unterrichtsqualität bereits eine lange Tradition (vgl. Gräsel & Göbel, 2015, S. 109; Kocher, 2014, S. 31). Unterricht ist aus dieser Perspektive betrachtet dann effektiv, wenn nachweislich bestimmte Ziele erreicht werden (vgl. Kunter & Trautwein, 2013, S. 20). Unterricht ist im Sinne dieses Paradigmas dann «gut», wenn er sich als lernwirksam und effektiv erweist (vgl. Praetorius, 2014, S. 21). Es geht somit um die Untersuchung der „Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Unterrichtsprozesses und dem Lernerfolg“ (Tulodziecki, 2004, S. 496). Die Intention besteht darin, „zu untersuchen, welche Methoden oder Strategien denn tatsächlich zu den erwünschten Effekten führen“ (Kunter & Trautwein, 2013, S. 19). „[O]hne [einen] systematischen Rückgriff auf Unterrichtsmodelle“ arbeitet die empirische Lehr-Lern-Forschung Merkmale heraus, welche die Leistungen der Schülerinnen

und Schüler in kognitiver Hinsicht beeinflussen (Blömeke & Müller, 2008, S. 240). Es fand eine Erweiterung der Forschungsmethodik unter anderem aus der Argumentation heraus statt, dass die Notwendigkeit besteht auch Kontextmerkmale in die Untersuchungen mit einzubeziehen (vgl. Gräsel & Göbel, 2015, S. 111). Da sich nur sehr abstrakt beschreiben und festhalten lässt, was gute Lehrpersonen bzw. guten Unterricht auszeichnet, ist „die Adaption an die vorhandenen Verhältnisse sehr wichtig“ (Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2009, S.192). Das Verhältnis der Ebenen Schule und Schulklasse spielt eine entscheidende Rolle, sodass erst das gleichzeitige Betrachten und Untersuchen mithilfe zum Beispiel mehrebenenanalytischer Verfahren, zu aussagekräftigen Ergebnisse führen kann (vgl. Helmke, 2002, S. 266).

Die Frage nach Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität stellte sich nicht zuletzt aufgrund des schlechten Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen Leistungsvergleichsstudien (vgl. Gräsel & Mandl, 2009, S. 241; Tulodziecki et al., 2009, S. 192). Die hierbei leitende Fragestellung empirischer Untersuchungen zur Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung lautet, mithilfe welcher Merkmale und Elemente sich Unterrichtsqualität am besten fassen lässt. Untersucht wird vor allem wie einzelne Variablen der Unterrichtsqualität miteinander kohärieren und ob optimale Kombinationen beziehungsweise Interaktionen existieren (vgl. Einsiedler, 1997, S. 225-226). Für diese „Forschung zu schulischer Qualität bzw. Effektivität“ (Ditton, 2000, S. 73) ist eine Herangehensweise charakteristisch, welche das Bildungswesen anhand verschiedener Ebenen betrachtet, die „als notwendig akzeptierte[...] Mehrebenensicht schulischer Wirksamkeit“ (ebd., S. 76; siehe Tabelle 2-3). Es lassen sich demzufolge mindestens drei Ebenen unterscheiden, die jeweils in ihrer Wechselwirkung betrachtet werden müssen, vom sozial-regionalen Kontext über die Lehr-Lern-Situationen bis hin zur Ebene der am Unterricht beteiligten Individuen (vgl. ebd., S. 76). Wesentliche Elemente, die bei der Betrachtung der Unterrichtsqualität in den Blickpunkt geraten, sind die Lehrpersonen selbst, aber auch die Lernenden, das Unterrichtsklima und die Unterrichtsmethodik (siehe Angebot-Nutzungs-Modell, Abbildung 6-1). Stand bei der erziehungswissenschaftlichen Allgemeinen Didaktik die Betrachtung des Unterrichts an sich im Fokus, analysiert die empirische Unterrichtsforschung dessen Wirkungen (vgl. Ditton, 2009, S. 178). Eine Fokussierung auf kognitive Lernziele ist typisch für diese Betrachtungsweise der Lehr-Lern-Forschung, die sich zudem durch eine Produktorientierung auszeichnet (vgl. Blömeke & Müller, 2008, S. 240). Diskussionen über die Qualität von Schule und Unterricht münden zunehmend in den Minimalkonsens, dass bestimmten Merkmalen des Unterrichts primäre Bedeutung zukommt. Vor allem in der empirischen Bildungsforschung herrscht Einigkeit über die Relevanz solcher proximaler Bedingungsfaktoren (vgl. Ditton, 2000, S. 75), allerdings nicht zwingend darüber, um welche Faktoren es sich dabei handelt. Die Forschung ist in diesem Bereich folglich noch nicht abgeschlossen, sondern zeichnet sich durch eine komplexe und unübersichtliche Befundlage aus (vgl. Winter, 2012, S. 385).

Ergebnisse im Rahmen empirischer Effektivitätsuntersuchungen der Lehr-Lern-Forschung geben einen Überblick über empirisch abgesicherte Variablen, welche zu dauerhaftem und hohem Lernerfolg bei den Lernenden führen (vgl. Schied, 2013, S. 55). Eine ganze Reihe von Merkmalen wurden extrahiert und können als größtenteils evidenzbasiert gelten, woraus wiederum «Merkmalskataloge» entstanden (vgl. Standop & Jürgens, 2015, S. 72). Die bekanntesten «Kataloge» sind die jeweils zehn Merkmale guten Unterrichts nach Helmke (2012) und nach Meyer (2016), in Tabelle 6-1 den zwölf fachübergreifend konzipierten Merkmalen guten Unterrichts von Brophy (2000) gegenübergestellt (vgl. Praetorius, 2014, S. 22). Da es sich hierbei um Merkmale der Unterrichtsqualität handelt, die leichter veränderbar sind als Merkmale der Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit (vgl. Gräsel & Göbel, 2015, S. 111), lassen sich diese Merkmalslisten in die Tradition der Prozess-Produkt-Forschung einordnen.⁵⁹ Untersuchungen im Rahmen dieser Forschungstradition nahmen den Prozess in den Blick, indem sie „die Zusammenhänge zwischen Kriteriumsvariablen und einzelnen Unterrichtsvariablen untersuchten“ (Praetorius, 2014, S. 22). Dieses vor allem in den 1970er und 80er Jahren vertretene Prozess-Produkt-Paradigma erhob mithilfe etwa systematischer Beobachtungen oder Experimente die Wirkung des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns auf eng umschriebene Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Arnold & Gassmann, 2011, S. 175; Tulodziecki et al., 2009, S. 195). Das beobachtbare Verhalten der Lehrpersonen mit den daraus resultierenden Wirkungen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler steht somit im Fokus dieses Ansatzes (vgl. Knorr, 2015, S. 116). Aus dieser Zweck-Mittel-Rationalität resultierte anschließend auch die Kritik an diesem Paradigma, da Unterrichtsqualität damit nicht hinreichend abgebildet werden könne (vgl. Praetorius, 2014, S. 22). In der vor allem amerikanischen Tradition dieses Paradigmas wurde „[d]ie unterrichtliche Lehr-Lernforschung [...] [lange Zeit] auf den zentralen Zweck des Fachunterrichts reduziert“ (Arnold, 2009, S. 28). Demnach wurden die Lernwirkungen des Unterrichts vornehmlich auf Merkmale des unterrichtlichen Prozesses, etwa das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln oder die unterrichtliche Interaktion zurückgeführt (vgl. ebd.). Die Unterrichtssituation an sich steht demzufolge auch im Vordergrund schulischer Evaluationsmaßnahmen (vgl. Ditton, 2000, S. 75). An dieser Prozess-Produkt-Forschung wurde darüber hinaus Kritik aufgrund ihres theorieleeren Vorgehens und inkonsistenter Befunde laut, woraufhin eine Weiterentwicklung derselben, vor allem eine stärkere Berücksichtigung von Kontextmerkmalen einsetzte (vgl. Gräsel & Göbel, 2015, S. 111). Eine solche Erweiterung und Fokussierung „auf globale Aspekte des Unterrichtens und eine anschließende Analyse von Unterrichtsmustern anstatt einzelne[r] Unterrichtshandlungen“ prägen die Forschung der Unterrichtsqualität in jüngster Zeit (Kocher, 2014, S. 33). Vor allem im Rahmen der TIMS-

⁵⁹ In den 1950er und 1960er Jahren prägte vor allem das Persönlichkeitsparadigma und in den 1970er und 1980er Jahren das Prozess-Produkt-Paradigma die Unterrichtsforschung (vgl. Arnold & Gassmann, 2011, S. 175).

Studie rückten die von Lehrpersonen angewendeten «Unterrichtsskripts» in den Fokus, worunter

„kulturspezifische routinierte Handlungsmuster – quasi [...] „Drehbücher für Unterricht“ – verstanden [werden], die im Verlauf der Ausbildung und des beruflichen Handelns erworben werden“ (Gräsel & Göbel, 2015, S. 111-112).

Tabelle 6-1: Zehn Merkmale guten Unterrichts nach Brophy (2000), Helmke (2012), Meyer (2016)

Brophy (2000) ⁶⁰		Helmke (2012)	Meyer (2016)
Goal-oriented assessment	Kriteriumsorientierte Beurteilung	Klarheit und Strukturiertheit	Klare Strukturierung des Unterrichts
A supportive classroom climate	Unterstützendes Klassen-, Unterrichtsklima	Lernförderliches Klima	Lernförderliches Klima
<i>Establishing learning orientations</i>	Herstellung einer Lern- und Aufgabenorientierung	Angebotsvielfalt	Methodenvielfalt
<i>Practice and application activities</i>	Anwendung, Übung, Sicherung, Praxis	Konsolidierung und Sicherung	Intelligentes Üben
<i>Opportunity to learn</i>	Lerngelegenheiten, Unterrichtszeit	Klassenführung	Hoher Anteil echter Lernzeit
<i>Strategy teaching</i>	Lehren von Lernstrategien	Umgang mit Heterogenität	Individuelles Fördern
<i>Scaffolding students' task engagement</i>	Unterstützung der Lerntätigkeit	Aktivierung	Vorbereitete Umgebung
<i>Thoughtful discourse</i>	Durchdachte Gespräche	Schülerorientierung	Sinnstiftendes Kommunizieren
<i>Coherent content</i>	Inhaltliche Kohärenz, «Roter Faden»	Motivierung	Inhaltliche Klarheit
<i>Achievement expectations</i>	Hohe Leistungserwartungen	Kompetenzorientierung	Transparente Leistungserwartungen
<i>Curricular alignment</i>	Orientierung am Lehrplan		
<i>Co-operative learning</i>	Kooperatives Lernen		

Inhaltlich weisen die Merkmalskataloge von Brophy, Helmke und Meyer große Übereinstimmungen auf, sodass Überlappungen vorhanden sind (vgl. Praetorius, 2014, S. 22-23). Aus diesem Grund ist keine wie in Tabelle 6-1 suggerierte eineindeutige Zuordnung möglich. Kooperatives Lernen etwa hängt unmittelbar mit einer dargebotenen Angebots- und Methoden-

⁶⁰ Übersetzungen nach Helmke & Schrader, 2008, S. 18; Praetorius, 2014, S. 22.

vielfalt zusammen. Die (sächsischen) Lehrpläne wiederum zeichnen sich durch eine Kompetenzorientierung aus. Dadurch mögliche mehrfache Zuordnungen veranschaulichen in besonderer Weise bestehende innere Zusammenhänge.

Trotz des nicht einheitlichen Forschungsstandes sind zentrale Unterrichtsqualitätsmerkmale erkennbar (vgl. Gräsel & Göbel, 2015, S. 112). Dabei handelt es sich um Merkmale, die gewährleisten, dass die Schülerinnen und „Schüler Gelegenheit zum erfolgreichen Lernen erhalten“ (ebd., S. 112-113). In verschiedenen empirischen Studien, unter anderem denen von Helmke & Weinert (1997) oder Wang, Haertel und Walberg (1993), tritt die effiziente Klassenführung bzw. «classroom management» als Qualitätskennzeichen guten Unterrichts an erster Stelle auf (vgl. Dollase, 2015, S. 26-27). Es kommen trotz sich unterscheidender Rangreihen von Einflussfaktoren in diversen Studien immer wieder dieselben Qualitätsmerkmale vor (vgl. ebd., S. 26), ein sozusagen immer wieder nachweisbarer fester Kern (vgl. Gräsel & Göbel, 2015, S. 113). Lipowsky (2007) bezeichnet dies „als Fundamentum für einen guten Unterricht“ (S. 27). Dieser „übergreifende[.] Konsens an Merkmalen“ leitet sich aus den zusammengefassten Ergebnissen bisheriger Studien ab (ebd., S. 26). Die Befunde zur Bedeutung einer effektiven Klassenführung gelten auch hierbei als robust, dicht gefolgt von einer eng damit zusammenhängenden klaren Strukturierung des Unterrichts und einer „intensive[n] Nutzung der Unterrichtszeit“ (ebd., S. 27). Neben der Fähigkeit der Lehrperson zur Gruppenführung gehören die Beeinflussung der Lernenden und die Fähigkeiten zum Unterrichten zu den, analytisch betrachtet, drei Hauptfähigkeiten, die «guten Unterricht» kennzeichnen (vgl. Dollase, 2015, S. 29-30). Auch andere Modelle der Unterrichtsqualität arbeiten „Klassenführung, Schülerorientierung und kognitive Aktivierung“ als die grundlegenden Dimensionen der Unterrichtsqualität heraus (Praetorius, 2014, S. 24; vgl. auch Gebauer, 2013, S. 15; Kunter & Trautwein, 2013, S. 77). Voss (2019) bezeichnet dies nach Klieme als „eine Orientierung an drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität“: „*Effizienz der Klassenführung, Potenzial zur kognitiven Aktivierung und konstruktive Unterstützung*“ (S. 12). Dabei wird immer wieder deutlich, dass sowohl Lehrerinnen- und Lehrerenergie als auch Schülerinnen- und Schüleranstrengung notwendig sind (vgl. Dollase, 2015, S. 32; siehe Abbildung 6-1). Es geht weniger um die Wahl der «richtigen» Methode als vielmehr um deren Realisierung in der konkreten Unterrichtssituation (vgl. ebd.). Eine den Voraussetzungen der Lernenden entsprechende Variabilität der Unterrichtsmethoden und deren anforderungsgerechter Einsatz ist demnach von entscheidender Bedeutung für eine hohe Unterrichtsqualität (vgl. Gräsel & Göbel, 2015, S. 114).

6.3. DER EINFLUSS DES LEHRERINNEN- UND LEHRERHANDELNS AUF DIE LERNLEISTUNGEN DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Lernen hat stets den Charakter einer Erfahrungskrise, indem ursprüngliche Welt- und Selbstverständnisse durch Kontingenzerfahrungen zur Disposition gestellt und deshalb entweder transformiert oder bewusst aufrechterhalten werden (vgl. Hericks, 2008). Vom Ausgang unabhängig bleibt Bildung deshalb immer ein individueller Prozess, „eine originäre Leistung des sich bildenden Subjekts“ (ebd., S. 67; vgl. etwa auch bei Standop & Jürgens, 2015, S. 247). Berufliche Erfolge im Lehrberuf wurden lange Zeit auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler bezogen, ein demnach allerdings problematisches Kriterium (vgl. Bromme & Haag, 2008, S. 806). Der Einfluss des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns ist nämlich nur ein Einflussfaktor, der neben vielen anderen auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler wirkt (siehe Angebot-Nutzungs-Modell, Abbildung 6-1). Der Lernerfolg kann demzufolge nicht eindeutig auf das Handeln der Lehrperson zurückgeführt werden, sondern wird durch zahlreiche weitere Faktoren, etwa die kognitiven Eingangsvoraussetzungen der Lernenden, beeinflusst (vgl. Rothland, 2013a, S. 26).

„Lehren kann nur als eine Funktion dessen verstanden werden, was Lerner aktiv im Lernprozess daraus machen“ (Bromme & Haag, 2008, S. 804). Es existieren mehrere Determinanten der Schulleistung (vgl. Helmke & Schrader, 2010, S. 96). Neben externen Messfaktoren wie der Zahl erreichter Schulabschlüsse oder Durchschnittsnoten, prägen interne Sozialaspekte die Schul- und Unterrichtsqualität nachhaltig (vgl. Standop & Jürgens, 2015, S. 247). Der vorgefundene Kontext, insbesondere die Zusammensetzung der Klasse in Bezug auf lernrelevante Merkmale, beeinflusst die Qualität des Unterrichts in erheblichem Maße (vgl. Helmke & Schrader, 2008, S. 17). Der Unterricht selbst stellt hingegen vielmehr ein Angebot dar, welches von den Schülerinnen und Schülern entsprechend ihren Lernvoraussetzungen genutzt werden kann (vgl. Gräsel & Göbel, 2015, S. 112; Haag & Streber, 2013, S. 18; Helmke, 2014, S. 808). Somit garantiert Unterricht nicht per se Wirkungen, sondern ist davon abhängig, ob und wie Lernende dieses Angebot nutzen (vgl. Haag & Streber, 2013, S. 18). „[D]ie kognitiven, motivationalen und emotionalen Voraussetzungen der Lernenden“ bestimmen wie die unterrichtlichen Lernangebote verarbeitet werden und damit maßgeblich den Schulerfolg (Lipowsky, 2007, S. 26). Vorab festgelegte Lernziele variieren bei der Gestaltung von Lernsituationen hinsichtlich ihrer Präzision (vgl. Giesecke, 2007, S. 95). Als weitere Merkmalsdimensionen, welche sich auf die Unterrichtsqualität auswirken, gelten Merkmale der Schule, der Klasse oder auch des außerschulischen Umfeldes (vgl. Gräsel & Göbel, 2015, S. 112; Helmke & Weinert, 1997, S. 84). Die Schülerinnen- und Schülerleistungen werden folglich von einem komplexen System an Bedingungsfaktoren beeinflusst (vgl. Bromme, 1997, S. 179). Der schulische Bildungserfolg gestaltet sich als „ein multifaktorieller Prozess, dessen Bedingungen

nicht nur im schulischen Bereich zu suchen sind“ (Gebauer, 2013, S. 14). Untersuchungen zur Unterrichtsqualität sollten demnach neben Struktur- auch Prozessmerkmale berücksichtigen, etwa die Sozialisation der Schülerinnen und Schüler oder deren motivationale Orientierung sowie Anstrengungsbereitschaft (vgl. ebd., S. 15). Studien zeigen, dass den individuellen Voraussetzungen der Lernenden die größte Bedeutung für deren fachlichen Lernerfolg zukommt (vgl. Lipowsky, 2007, S. 26). Erst danach folgen „Merkmale[...] der Lehrperson, des Unterrichts und der Klasse“ (ebd.).

Lange Zeit wurde die Lehrperson als etwas einseitiger Garant «guten Unterrichts» betrachtet, indem deren didaktisches Handeln den Lehr-Lern-Prozess einseitig steuere (vgl. Beck & Guldimann, 2006, S. 221). Um die Qualität von Unterricht feststellen zu können, ist darüber hinaus aber ein Blick in die Tiefenstrukturen des Unterrichts und damit den eigentlichen Lehr-Lern-Prozess erforderlich (vgl. Kunter & Trautwein, 2013, S. 76). Während es sich bei den Sichtstrukturen um die Organisationsformen bzw. Methoden des Unterrichts handelt, geht es bei den Tiefenstrukturen „um den Austausch (die Interaktion) zwischen Lernenden und Lehrenden und um die Beschäftigung der Lernenden mit dem Lerninhalt“ (ebd.). „Die[se] [auf den ersten Blick nicht zugänglichen] Tiefenstrukturen werden [deshalb] häufig als Merkmale der Unterrichtsqualität bezeichnet“ (Voss, 2019, S. 10). Die beispielhaft angeführten Merkmalskataloge (siehe Tabelle 6-1) beinhalten dabei sowohl sichtbare und damit zählbare Oberflächen- als auch nicht direkt beobachtbare Tiefenmerkmale von Unterricht (vgl. Praetorius, 2014, S. 23). Letztgenannte Tiefenmerkmale weisen einen engeren Zusammenhang mit Effektivitätskriterien auf (vgl. ebd.) und entsprechen einem Lernverständnis, welches Lernen als aktive Eigenleistung und Wissenskonstruktion der Lernenden auffasst (vgl. ebd., S. 25). Baumert & Kunter (2013) konstatieren denn auch „einen erheblichen Mangel an empirischer Evidenz hinsichtlich der Bedeutung professioneller Kompetenz für die Qualität des Unterrichts sowie den Lernfortschritt“ der Lernenden (S. 277). Deren Lernleistungen hängen maßgeblich von einem hohen Anteil echter Lernzeit ab, einem der wichtigsten Einflussfaktoren (vgl. Kunter & Trautwein, 2013, S. 78). So steigern eher Tiefenmerkmale wie die kognitive Aktivierung der Lernenden deren Leistungen als dies Oberflächenmerkmale wie die „Reduzierung der Klassengröße“ können (Haag & Streber, 2013, S. 16).

Die umgekehrte Fragestellung wäre die nach einer Erfassung und Beurteilung der Lehrkompetenzen von Lehrpersonen, also die nach der «guten Lehrperson». Wenn dabei auf die Schülerinnen- und Schülerleistungen rekurriert wird, entspricht dies ebenfalls einem indirekten Weg, da die Leistungen der Lernenden ebenso von Peer-Effekten usw. abhängen (vgl. Blömeke, 2004, S. 76). Schülerinnen- und Schülerleistungen eignen sich nur bedingt als Effektivitätskriterium, was unter anderem an empirischen Ergebnissen verdeutlicht wird, die nachweisen, dass die Effektivität von Lehrpersonen zu unterschiedlichen Messzeitpunkten variiert

und diese folglich keine konstant guten Leistungen der Lernenden produzieren (vgl. Praetorius, 2014, S. 22). An dieser Stelle sei wiederum auf das Angebot-Nutzungs-Modell verwiesen (siehe Abbildung 6-1), welches „eine Illustration der unterrichtlichen Prozesse, Voraussetzungen und Bedingungen [der Wirkungsweise von Unterricht liefert]“ (Gebauer, 2013, S. 14).

6.4. ZWISCHENRESÜMEE

Geht es um die Messung professioneller Handlungskompetenzen von Lehrpersonen, die Unterrichtscompetenz betreffend, rückt einerseits die Qualität ihres unterrichtlichen Handelns sowie andererseits die Unterrichtsqualität in den Blickpunkt. Seit Ende der 1990er Jahre hat der Anspruch der empirischen (Unterrichts-)Forschung diese Überlegungen zur Qualität von Unterricht ergänzt (vgl. Arnold et al., 2007, S. 19). Diese Qualität spielt dabei in mehrfacher Hinsicht eine Rolle, nämlich einerseits, wenn es um die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen und damit die Qualität ihres beruflichen Handelns geht. Andererseits wird die Unterrichtsqualität betrachtet, wobei die berufliche Handlungskompetenz von Lehrpersonen nur einen Aspekt neben etwa den Lernenden selbst mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen oder der für den Unterricht zur Verfügung stehenden Zeit darstellt (vgl. Ditton, 2009, S. 178). In diesem durch multidimensionale Einflussfaktoren geprägten Zusammenhang stellt sich die Frage nach dem Einfluss von Merkmalen des Unterrichtsprozesses (siehe Kapitel 6.2.) sowie des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler (siehe Kapitel 6.3.), lange Zeit als kausale Wirkungskette versinnbildlicht und diskutiert. Der Fokus lag unter anderem aufgrund der Ergebnisse der PISA-Studie lange auf den Ursachen und dem Zustandekommen der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Kocher, 2014, S. 32; Praetorius, 2014, S. 26). Lehr-Lern-Prozesse unterliegen allerdings keinen klar definierbaren Gesetzmäßigkeiten, sodass Lehrpersonen den Lernerfolg der Lernenden „beeinflussen, aber nicht deterministisch steuern können“ (Drechsel, 2001, S. 47). Die Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Hinblick auf die Schülerinnen- und Schülerleistungen ist empirisch schwer nachweisbar und deshalb auch umstritten (vgl. Petzold-Rudolph, 2018, S. 211).

„[V]iele Maßnahmen werden beschlossen (z. B. Kerncurricula) oder beibehalten (z. B. Sitzbleiben [...]), ohne dass hinreichende empirische Evidenz für deren Wirksamkeit vorliegt“ (Arnold et al., 2007, S. 41). Die Zeiträume, in denen Reformen erfolgen, sind kurz und Reaktionen erfolgen häufig ad hoc, wobei die auf den PISA-Schock wohl zu den Bekanntesten zählen (vgl. ebd.). An dieser Stelle sei nur auf die Einrichtung von beispielsweise Qualitätsagenturen und Schulinspektionen verwiesen, die unter anderem für eine Beurteilung der Unterrichtsqualität zuständig sind (vgl. Praetorius, 2014, S. 15). Die Öffentlichkeit erwartet schnelle Lösungen. Die Überprüfung von Planungsmodellen schuleigener Curricula oder zur Unterrichtsvorbereitung allerdings gestaltet sich als bedeutsame interdisziplinäre Aufgabe, die

ein Zusammenwirken von Fachdidaktiken, Lehr-Lern-Forschung und Allgemeiner Didaktik erfordert und damit in der Regel längere Zeiträume und damit andere Zeiteinheiten als einzelne Legislaturperioden beansprucht (vgl. Arnold et al., 2007, S. 41). Erst eine solche Kooperation wird der Tatsache gerecht, dass es sich bei dem Zustandekommen schulischen Bildungserfolges von Lernenden um einen multifaktoriellen Prozess handelt (vgl. Gebauer, 2013, S. 14). Viele verschiedene Faktoren haben Einfluss auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Praetorius, 2014, S. 16). Es gilt demnach das «prekäre Spannungsverhältnis» der «fremden Schwestern» aufzulösen und beide Perspektiven zu verbinden, wie dies etwa in der Untersuchung von Blömeke & Müller (2008) geschehen ist (vgl. ebd.). Da die empirischen Studien sehr fehleranfällig sind, eignen sich theoretische Modelle zur Erklärung schulischer Leistungen und Leistungsunterschiede (vgl. Helmke & Weinert, 1997, S. 77). Schließlich führen eben diese widersprüchliche Befundlage und die im Durchschnitt auffällig geringen Effektstärken dazu, dass Kritiker äußern alle Bedingungsfaktoren hätten gewissen, aber doch schwachen Einfluss auf die Schulleistung (vgl. ebd.). Darüber hinaus stellen diese „kritische[n] Stimmen [...] den Zusammenhang zwischen Lehrerbildung und Unterrichtsqualität [insgesamt] in Frage“ (Hascher, 2014, S. 552). Für eine empirische Analyse des Zusammenhangs von Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit deren Handeln und dem Schülerinnen- und Schülerlernen bilden Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine entsprechende Grundlage (vgl. Reiber, 2007, S. 165; siehe Kapitel 4). Die erfolgte „Übertragung der wachsenden output/ outcome-Orientierung auf den staatlichen Bildungsbereich“ allerdings ist ebenfalls kritisch zu hinterfragen (Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nikolaus & Mulder, 2010, S. 22). „[G]leich erscheinende Verhaltensweisen des Lehrers können [im Endeffekt] unter verschiedenen Bedingungskonstellationen [...] völlig unterschiedliche Wirkungen haben“ (Lanfranchi, 2013, S. 238).

Beide Perspektiven, sowohl „die sich [...] normativen Bildungs- und Erziehungsfragen widme[nde] [...]“ Allgemeine Didaktik als auch „die evidenzbasiert unterrichtsübergreifende Faktoren freileg[ende]“ empirische Lehr-Lernforschung betrachten unterschiedliche, jeweils unverzichtbare Aspekte der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (Berkemyer & Mende, 2018, S. 219). Für die Ausgestaltung des Verhältnisses beider Perspektiven „existier[en] inzwischen eine Reihe an Vorschlägen“ (ebd.). Merkmale kommen etwa als „ein Orientierungsschema [infrage], das Grundlage für eine regelmäßige unterrichtsbezogene Selbstreflexion sein sollte“ (Helmke, 2014, S. 818).

7. UNTERRICHTSPLANUNG ALS KERNSTÜCK DER ALLGEMEINEN DIDAKTIK

Es lassen sich zwei gegenteilige Annahmen über Unterrichtsplanung kontrastieren. Auf der einen Seite existiert die Auffassung, dass Unterrichten eine Kunst sei, bei welcher es auf Spontaneität und Offenheit ankommt, zum Lehrer bzw. zur Lehrerin sei man geboren (vgl. Koch-Priewe, 1997, S. 143). Demgegenüber steht die Überzeugung, dass es sich beim Lehren um eine erlernbare Technik handelt und „Unterrichtshandlungen durch geeignete Techniken und Methoden beeinflussbar sind“ (Kiper & Mischke, 2009, S. 12). Unterricht gilt trotz der Tatsache, dass er störanfällig, offen und damit generell von einer strukturellen Unsicherheit geprägt ist (vgl. etwa Floden & Clark, 1991, S. 191; Kiel & Pollak, 2011, S. 23; Kiel, Haag, Keller-Schneider & Zierer, 2014, S. 19), als prinzipiell planbar (vgl. Kiper & Mischke, 2009, S. 13). Esslinger (2002) charakterisiert die Unterrichtssituationen, mit denen Lehrpersonen täglich konfrontiert sind, deshalb als „planungsbedürftig, aber nicht planbar im Sinne von berechnen- oder vorher-sagbar“ (S. 92). Das Nicht-Planbare als Herausforderung und nicht als Bedrohung wahrzunehmen, dafür plädieren Keller-Schneider, Arslan & Hericks (2016), indem sie darauf verweisen, dass Anforderungen in Abhängigkeit von der Einschätzung erforderlicher und verfügbarer Ressourcen individuell wahrgenommen, „als Herausforderung angenommen und in einem beanspruchenden Prozess bearbeitet“ werden (vgl. S. 56).

Für die Unterrichtsplanung ergibt sich daraus die Konsequenz, Unterricht als Angebot an die Lernenden zu verstehen, welches zunächst die Voraussetzungen für eine sinnvolle Nutzung schafft. Allerdings kann die Nutzung durch keine noch so detaillierte Planung determiniert werden (vgl. Kiel et al., 2014, S. 24). Das Angebot-Nutzungs-Modell (siehe Abbildung 6-1) von Helmke (2012) veranschaulicht dies, indem Unterricht darin ausdrücklich als Angebot verstanden wird und damit das konstruktivistische Grundverständnis des Lehr-Lern-Prozesses zum Ausdruck kommt (vgl. S. 71). Es ist keine sinnvolle Nutzung ohne ein sinnvolles Angebot möglich und das Angebot ist umgekehrt nicht wertvoll, wenn es nicht auch genutzt wird. Lernprozesse würden anders ablaufen oder gar fehlschlagen, wären sie nicht geplant und arrangiert (vgl. Giesecke, 2007, S. 95). Unterrichtsplanung hat demnach die Aufgabe, alle Angebote im Hinblick auf die Lernenden als Nutzerinnen und Nutzer abzustimmen (vgl. Kiper, 2012, S. 169). Da die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler allerdings nur begrenzt antizipiert werden können (vgl. Gassmann, 2013, S. 163), enthält jede Unterrichtsplanung unweigerlich „einen Rest von Unsicherheit“ (Haas, 1998, S. 211), da auch Unterricht als Unsicherheitssituation gekennzeichnet ist (vgl. etwa Kiel et al., 2014, S. 17). Unter anderem aufgrund dieser systematischen Unsicherheit allen pädagogischen Handelns ist auch der Lehrberuf dadurch charakterisiert, dass Zielzustände eben nicht treffsicher initiiert werden können (vgl. Combe &

Kolbe, 2008, S. 857-858). Der Zusammenhang von Intention, Handlungen und Wirkungen ist nicht deterministisch, da der Unterricht eine interaktive Aktivität ist, die der Response bedarf (vgl. Kiel et al., 2014, S. 17-18). Viele verschiedene Eigendynamiken im Unterricht führen dazu, dass Lehren eben nicht über seinen potenziellen Erfolg in Form des Lernens der Schülerinnen und Schüler verfügen kann (vgl. Terhart, 1997, S. 51-52; siehe auch Kapitel 6.3.), sodass es als „[...] Grundproblem der Didaktik [...] [gilt], dass es ihr nicht gelingen kann, Intention und Wirkung von Unterricht zur Deckung zu bringen“ (Helsper & Keuffer, 2007, S. 92). Das führt zu Kritik an der in der Lehramtsausbildung gebräuchlichen schriftlichen Unterrichtsplanung, deren Sinn vor allem «Praktiker» häufig anzweifeln und schriftliche Niederlegungen der Planungsüberlegungen als lästig und überflüssig deklarieren (vgl. Peterßen, 2004, S. 24), wobei vor allem die Zeit bzw. Zeitmangel als Beweggrund dafür genannt werden, dass eine modellentsprechende Unterrichtsplanung nicht alltäglich zu realisieren sei (vgl. ebd., S. 296).

Als einen möglichen Ausweg aus der beschriebenen Unsicherheitssituation charakterisiert Koch-Priewe, und bezieht sich dabei auf Bromme, eine geläufige Planungsheuristik, nach welcher Lehrpersonen sich nicht nach den klassischen didaktischen Modellen richten, sondern einen enormen Fundus an Erfahrungs- bzw. Fallwissen speichern (vgl. Bromme, 1992, S. 53-54; Koch-Priewe, 2000, S. 155). Erst im Verlauf ihrer Berufstätigkeit entwickeln Lehrpersonen professionstypische Kompetenzen wie beispielsweise Diagnosekompetenzen, aber eben auch ein breit gefächertes Handlungsrepertoire sowie Rückkopplungstechniken (vgl. Terhart, 1995, S. 239; siehe auch Bauer, 1998, S. 346). Handlungen von Lehrpersonen laufen in der Regel so routiniert ab, dass davon ausgegangen wird, dass ihnen nur in geringem Maße kognitive Prozesse vorausgehen, „die [sich] als (bewußte) Entscheidungen zwischen oder Bewertungen von Handlungsalternativen sinnvoll empirisch rekonstruieren [...]“ ließen (Bromme, 1997, S. 199). Das Handeln in der konkreten Unterrichtssituation setzt eine gewisse Flexibilität voraus, weshalb Lehrpersonen einen Großteil der erforderlichen Lehrfertigkeiten „ohne bewusste Entscheidungen“ und demnach routiniert ausführen (Bromme & Haag, 2008, S. 807). Die durch eine große Anzahl von Ereignissen und Interaktionen geprägte Unterrichtssituation erfordert ein rasches und als automatisiert erlebtes Handeln (vgl. Bromme, 1992, S. 121-122; 2004, S. 23), dem „keine planenden Überlegungen oder bewusste[n] Entscheidungen zwischen Handlungsalternativen vorausgehen“ (Bromme, 2004, S. 23). Lehrpersonen agieren demnach mithilfe eines in der Praxis erprobten «Fallrepertoires», welches ihnen unter Rückgriff auf eine Vielzahl gespeicherter Typologien, oftmals mit der Situation abgespeicherte Handlungs-Prototypen, ein Reagieren binnen weniger Sekunden ermöglicht (vgl. Koch-Priewe, 2000, S. 155-156; Wahl, 2013, S. 25-27). Neuweg (2015) charakterisiert, ebenfalls in Anlehnung an Bromme, dieses intuitiv-improvisierende Handeln als attraktiv, da nur eine schnelle Situationsauffassung und ein als intuitiv erlebtes Handeln der Eigendynamik und dem hohen Interaktionstempo von Unterricht gerecht werde (vgl. S. 211). In der Lehrerinnen- und

Lehrerbildung erfüllt die Unterrichtsplanung deshalb vor allem drei grundlegende Funktionen (vgl. Knorr, 2015, S. 20-21). Die Ausbildung verfolgt einerseits das Ziel, dass angehende Lehrpersonen das Planen von Unterricht erlernen, indem sie Wissen über diesen Planungsprozess erwerben (vgl. ebd., S. 21). Andererseits gilt es ein spezifisches Begriffsinventar zu entwickeln, welches sie dazu befähigt, über Unterricht zu sprechen und Planungsprozesse beurteilen zu können (vgl. ebd.). Darüber hinaus fungiert die Unterrichtsplanung als Grundstein für das Unterrichten, da sie Wissen aus den verschiedensten Wissensdimensionen erfordert, sodass die angehenden Lehrpersonen gleichzeitig Wissen über das Unterrichten erwerben (vgl. ebd.).

Es besteht nun in der Tat Einigkeit darin, dass das Unterrichten und damit der konkrete Unterrichtsprozess „das eigentliche Herzstück der Lehrertätigkeit“ bildet (Klippert, 2012, S. 44). Wie allerdings können angehende Lehrpersonen, in Anbetracht der Differenz von praktischer Einsozialisation und theoretischer Reflexionskompetenz (vgl. Combe & Kolbe, 2008, S. 864), während der Lehramtsausbildung auf eine erfolgreiche Bewältigung dieser beruflichen Anforderungen vorbereitet werden? Das Theorie-Praxis-Verhältnis gilt schließlich nach wie vor als ungeklärt (vgl. Müller, 2010, S. 25). Regelmäßig wird kritisiert, dass während der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der Auseinandersetzung mit didaktischen Theorien und Modellen in einer Metareflexion verharret wird und dadurch der Bezug zum konkreten Unterrichtsprozess verloren ginge (vgl. Klippert, 2012, S. 44). Eine schriftliche Unterrichtsplanung in Form „einer systematischen Vorbereitung und Reflexion von Unterricht“ (Kiper & Mischke, 2009, S. 13) allerdings leistet einen beachtlichen Beitrag für den Prozess eines systematischen Kompetenzaufbaus angehender Lehrpersonen (vgl. ebd.; siehe auch Kapitel 4.3.), so die befürwortende Seite einer solchen Metareflexion. Trotz dessen, dass Unterrichtsplanung und -durchführung grundsätzlich divergieren, gehen neuere Untersuchungen weiterhin von einem engen Zusammenhang von Planung und Unterrichtshandeln aus (vgl. König, Buchholtz & Dohmen, 2015). Dieser Zusammenhang bezieht sich dann allerdings darauf, dass Unterrichtsplanungen handlungsleitend die konkreten Handlungssituationen strukturieren und entlasten, obwohl alle Pläne durch das Handeln in der interaktiven Unterrichtssituation erst komplettiert und improvisierend gefüllt werden (vgl. König et al., 2015; Seel, 1997). Für (angehende) Lehrpersonen, vor allem in den beiden Ausbildungsphasen, aber natürlich auch darüber hinaus, ist eine schriftliche Fixierung der Unterrichtsplanung deshalb einerseits ein notwendiges Ausbildungselement und andererseits die Grundlage für einen objektiven Vergleich von Unterrichtsentwurf und Realisierung und damit der pädagogisch-didaktischen Absichten mit der verwirklichten Unterrichtsrealität (vgl. Peterßen, 2004, S. 25). „Der Unterricht selbst vollzieht sich [demzufolge] zwischen Planungsabsichten und situationsangemessener Adaption“ (Gassmann, 2013, S. 105). Die Bedeutung, welche sie der Unterrichtsplanung beimessen, gewichten Lehrpersonen dabei sehr unterschiedlich (vgl. Esslinger, 2002, S. 102; siehe Kapitel 7.2.2.).

7.1. (PLANUNGS-)MODELLE DER ALLGEMEINEN DIDAKTIK

Einen zentralen Gegenstandsbereich der Allgemeinen Didaktik, der „Wissenschaft vom Lehren und Lernen“ (Hericks, 2008, S. 62) stellt die Entwicklung von Modellen zur Unterrichtsplanung dar (vgl. Bach et al., 2012, S. 106). Didaktische Modelle sollen in ihrer Funktion als Vermittler zwischen Theorie und Praxis „eine *sparsame* und gleichzeitig *hinreichende* Abbildung didaktischer Theorien zum Zweck der Analyse und Planung von Unterricht“ bieten (Arnold & Koch-Priewe, 2010, S. 404) und somit sowohl bei der Unterrichtsplanung als auch -evaluation unterstützen (vgl. Kiper, 2012, S. 163). Für die (angehenden) Lehrpersonen sind Planung und Analyse von Unterricht die wohl wichtigsten Funktionen, ungeachtet der Tatsache, dass zahlreiche weitere Funktionen didaktischer Modelle bestehen (vgl. etwa Plöger, 1992, ab S. 47; Zierer, 2012, S. 78). Indem sie die Komplexität des Unterrichtsgefüges in operationalisierbare Elemente zerlegen, machen didaktische Modelle das Forschungsfeld erst zugänglich (vgl. Kron et al., 2014, S. 58). Den Modellen kommt in Bezug auf die Unterrichtsplanung eine heuristische Funktion zu, indem sie beispielsweise spezifische Problemhorizonte eröffnen und auf geeignete Verfahren hindeuten (vgl. Meister, 2005, S. 44).

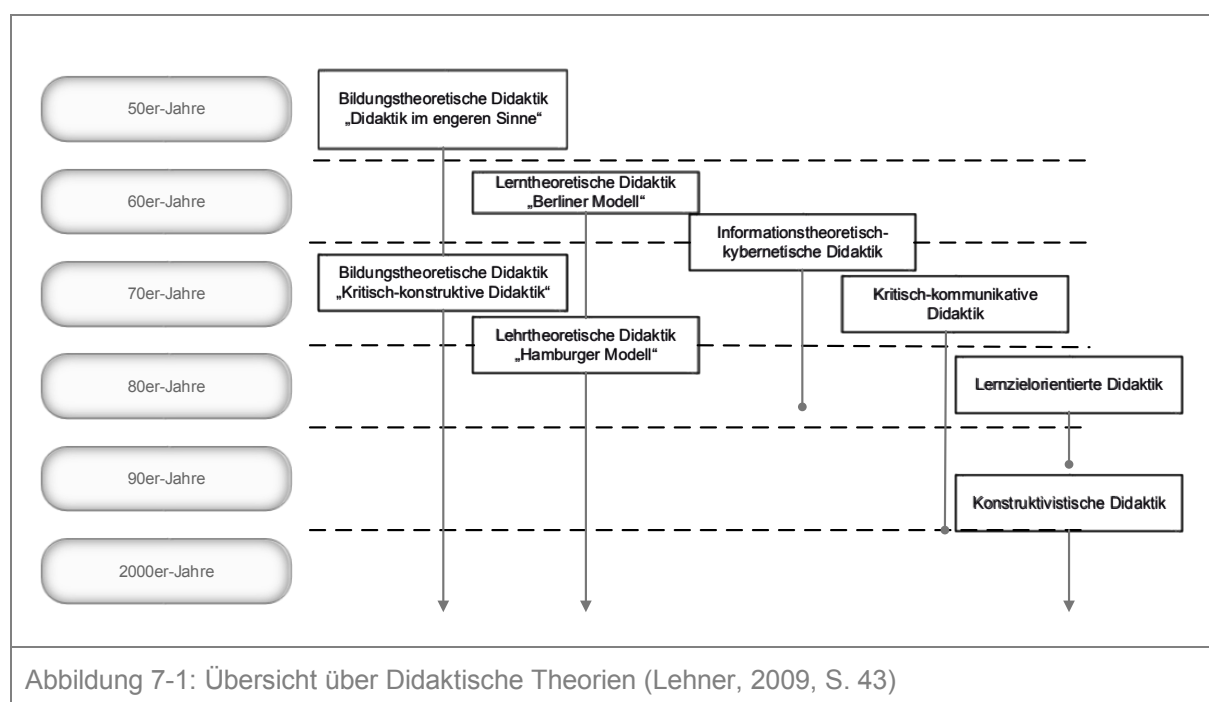
Didaktische Modelle unterliegen dabei immer der angedeuteten Gratwanderung zwischen wissenschaftlicher Anspruchsfähigkeit und praktischer Anwendbarkeit (vgl. Zierer, 2012, S. 101). Aus Sicht der Praktikerinnen und Praktiker sollen sie ökonomisch, auf das Wesentliche reduziert und zudem praktikabel sein (vgl. ebd.), aus Sicht der Theoretikerinnen und Theoretiker erheben diese Modelle den Anspruch, die komplexe Wirklichkeit abzubilden, indem sie versuchen den komplexen Handlungsraum des Lehr-Lern-Prozesses zu erfassen (vgl. ebd.). Sie haben somit als Planungskonzepte die Aufgabe einem sehr heterogenen Adressatenkreis gerecht zu werden (vgl. Sacher et al., 1992, S. 1). An dieser Stelle ist ein klares Ungleichgewicht zwischen der Relevanz didaktischer Modelle in der Lehramtsausbildung und der tatsächlichen Planungstätigkeit erkennbar (vgl. Haas, 1998, S. 14-16). Obwohl es sich bei didaktischen Theorien selbstverständlich und aus der Eigenlogik heraus um „keine unmittelbaren Anweisungen für lehr-lernbezogenes Handeln“ handelt (Peterßen, 2001, S. 233), werden mitunter «Heilserwartungen» an diese Theorien gerichtet (vgl. ebd.) beziehungsweise ein «Hunger nach Unterrichtsrezepten» konstatiert (vgl. Meyer, 2007, S. 21). Die Modelle erweisen sich aber nicht als konkrete und exakte Fahrpläne für die Durchführung von Unterricht, sondern vor allem als Reflexionshintergrund für die Unterrichtsplanung (vgl. Koch-Priewe, 1997, S. 140-141). Es handelt sich demnach vor allem um didaktische Planungsmodelle beziehungsweise Planungstheorien. Meister (2005) charakterisiert didaktische Modelle deshalb als Vorstufen zu Theorien (vgl. S. 44). Didaktische Modelle als pragmatische Hilfen einerseits und antizipierte, idealisierte Fiktion von Unterricht andererseits sind durch eine «friedliche Koexistenz» gekennzeichnet,

da weder der Unterricht das Modell stört noch umgekehrt das Modell den Unterricht stört (vgl. Adl-Amini & Künzli, 1991, S. 7).

Peterßen (2001) schreibt didaktischen Theorien insgesamt drei Grundfunktionen zu, eine Orientierungs-, Strukturierungs- und Legitimationsfunktion (vgl. S. 233). Diese Modelle erfüllen somit die Aufgabe, der hochkomplexen Unterrichtswirklichkeit einen Strukturierungs- und Orientierungsrahmen zu geben (vgl. Böhmman, 2011, S. 76-77; Meister, 2005, S. 44). Indem versucht wird, die Komplexität des Unterrichts strukturiert darzustellen, werden in verschiedenen didaktischen Modellen jeweils unterschiedliche Aspekte akzentuiert (vgl. Esslinger-Hinz et al., 2007, S. 64). „Sie erfüllen theoretische, handlungsbezogene, analytische, planende, entscheidende und forschende Funktionen“ (ebd., S. 77) und nehmen demnach „eine Mittlerrolle zwischen Theorie und Praxis ein“ (Zierer, 2012, S. 79). Konkrete Lehr-Lern-Prozesse werden mithilfe didaktischer Modelle „in den größeren sozialen, ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang“ eingeordnet (Esslinger-Hinz et al., 2007, S. 66). „Als Vorstufen zu Theorien“ übernehmen didaktische Modelle zudem eine heuristische Funktion, indem sie auf Problemhorizonte hinweisen und „Fragestellungen an die Unterrichtswirklichkeit“ stellen sowie mögliche Erklärungsansätze und geeignete Verfahren thematisieren (Meister, 2005, S. 44). Der Begriff des Modells drückt dabei eine Art Vorläufigkeit der Annahmen aus und lässt deren Weiterentwicklung aufgrund einer Unvollkommenheit bzw. Unabgeschlossenheit offen (vgl. von Martial, 2002, S. 123; Meister, 2005, S. 44). Im Gegensatz zu dem Begriff des Modells, „wird unter Theorie oft die endgültige Gestalt wissenschaftlicher Erkenntnis verstanden“ (von Martial, 2002, S. 123). Der Modellbegriff dagegen ist durch eine größere Offenheit geprägt und trägt der Tatsache Rechnung, dass eine Abbildung von Unterricht, welcher durch eine äußerst komplexe Wirklichkeit geprägt ist, in Form einer umfassenden Theorie stets nur unvollkommen gelingen kann (vgl. ebd., S. 124).

Dies entspricht einer weiteren grundlegenden Funktion von Modellen, der Reduktion, indem ein kompliziertes und nur schwer durchschaubares Gefüge auf wesentliche Grundstrukturen und Merkmale reduziert wird (vgl. Popp, 1970, S. 53). Die Akzentuierung auf bestimmte Funktionen, Faktoren oder Bezüge wie beispielsweise eine spezielle Zielstellung oder gesellschaftspolitische Einstellungen ist ein weiteres Merkmal didaktischer Modelle, wodurch in Kombination mit der Reduktion eine hohe Transparenz entsteht (vgl. ebd., S. 54). Eine ebenfalls charakteristische Funktion ist die Perspektivität, indem didaktische Modelle, unrealistisch und konstruiert, immer eine spezifische Sichtweise und damit einen jeweils anderen Aspekt des Gesamtgefüges präsentieren (vgl. ebd., S. 55). Aus dieser Reduktion und Perspektivität resultiert wiederum, dass das Modell als eindeutiges Konstrukt sogar über die differente Wirk-

lichkeit hinausgehen kann, was herausfordert, diese in immer wieder neuen Modellen zu problematisieren und zu verdeutlichen (vgl. ebd., S. 55-56), worin zugleich die Produktivität des Modells liegt (vgl. Meister, 2005, S. 45).



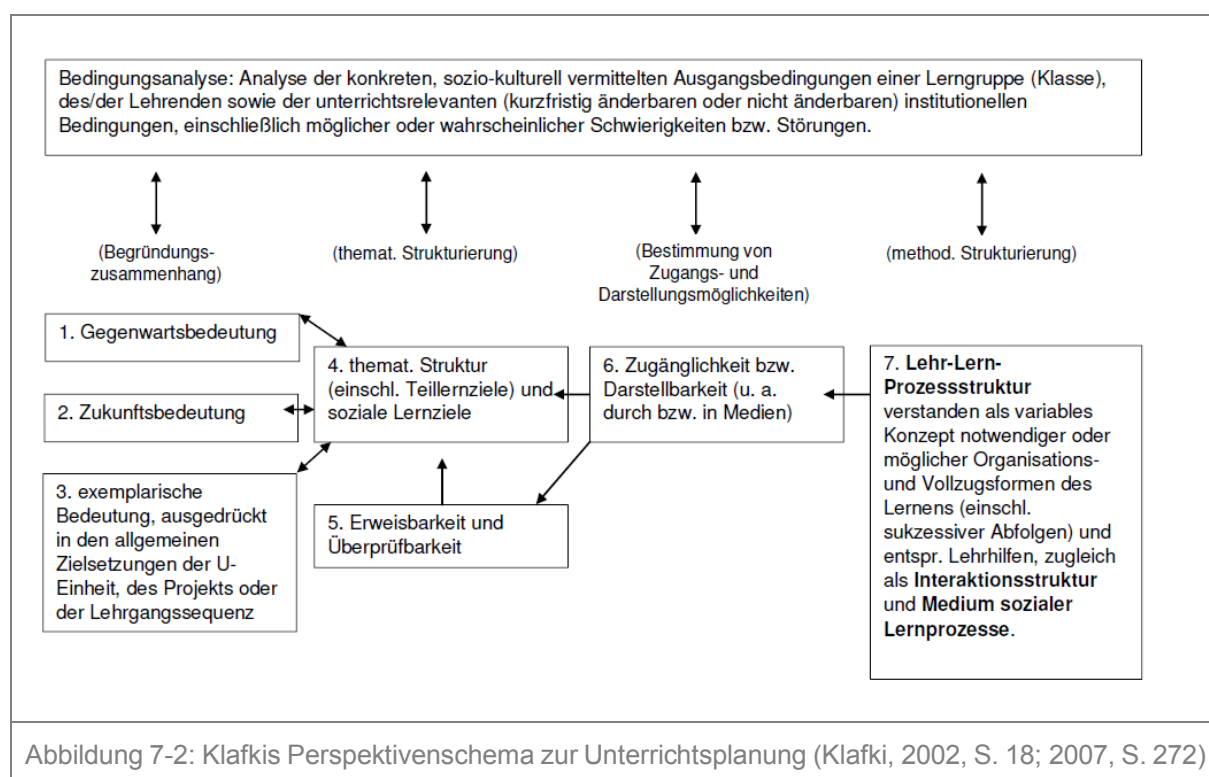
Im Folgenden seien verschiedene Theorieansätze der Allgemeinen Didaktik in Form ausgewählter didaktischer Modelle, die Ausdruck einer jeweils bestimmten Sicht bei der Beschreibung und Bewertung von Unterricht sind (vgl. Böhmann, 2011, S. 77; Helsper & Keuffer, 2007, S. 92), zunächst als Abbildung verdeutlicht (siehe Abbildung 7-1). Anschließend wird auf ausgewählte allgemeindidaktische Modelle eingegangen, welche besonders wirksam geworden sind und sich innerhalb des allgemeindidaktischen Diskurses durchgesetzt haben (vgl. Zierer, 2011, S. 171). Böhmann (2011) betont beispielsweise die kritisch-konstruktive und die lehrtheoretische Didaktik als die beiden wesentlichen didaktischen Modelle, die ihre Wurzeln bereits in den 1950er und 60er Jahren haben, sich seitdem allerdings wesentlich weiterentwickelt haben (vgl. S. 77). Diese Modelle von Klafki bzw. Heimann und W. Schulz charakterisieren auch Bach et al. (2012) als die deutschsprachigen Standardwerke der Allgemeinen Didaktik, die in der Regel als Ausbildungsgegenstand herangezogen werden (vgl. S. 106) und bis heute die bekanntesten didaktischen Modelle geblieben sind (vgl. Jank & Meyer, 2002, S. 36-37). Im Folgenden seien deshalb die Bildungstheoretische Didaktik und deren Weiterentwicklung zur kritisch-konstruktiven Didaktik sowie die Lerntheoretische Didaktik und deren Weiterentwicklung zur Lehrtheoretischen Didaktik als die «großen» didaktischen Modelle besonders fokussiert (vgl. Gassmann, 2013, S. 125-126; Gudjons, 2008, S. 233; Koch-Priewe, 1997, S. 139; Staub, 2006, S. 169). Ebenfalls zu den „in der Gegenwart bei den Planungsüberlegungen am häufigsten herangezogenen Theoriemodelle[n]“ gehört die konstruktivistische Lerntheorie (Wiater, 2013, S. 63; siehe Kapitel 7.1.3.).

7.1.1 DIE BILDUNGSTHEORETISCHE DIDAKTIK UND IHRE WEITERENTWICKLUNG ZUR KRITISCH-KONSTRUKTIVEN DIDAKTIK

Diese didaktische Position, die auf das Engste mit dem Namen Wolfgang Klafki verbunden ist, ist unabhängig von zahlreichen Weiterentwicklungen nach wie vor eine bildungstheoretisch fundierte Didaktik (vgl. Klafki, 1991, S. 11; 2002, S. 13; 2007, S. 94, S. 251; Peterßen, 2001, S. 158). Der Leitbegriff und Bezugspunkt dieser didaktischen Theorie ist der Begriff der (kategorialen) Bildung (vgl. Böhmman, 2011, S. 77; Gassmann, 2013, S. 126; Gudjons, 2008, S. 233; Klafki, 2007, S. 252; Kron et al., 2014, S. 70). „[A]ls die vermittelnde Kategorie zwischen den Ansprüchen der objektiven Welt und dem Recht auf Selbstsein des Subjekts“ (Blankertz, 1991, S. 45) umfasst dieser zentrale Begriff „Allgemeinbildung als Bildung für alle zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki, 2007, S. 40). Zwei Kerntheorien kennzeichnen diese bildungstheoretische Didaktik Klafkis, die der kategorialen Bildung sowie die der Bildungsinhalte (vgl. von Martial, 2002, S. 179). Der Begriff der kategorialen Bildung umfasst sowohl materiale als auch formale Bildungstheorien (vgl. ebd., S. 183), so dass ein Erschließen der Wirklichkeit nach kategorialen Prinzipien angestrebt wird. Die bei der Auswahl der Bildungsinhalte getroffenen Entscheidungen sollen demnach von der Norm her begründet werden (vgl. ebd., S. 182). Im Zentrum des neuen Allgemeinbildungskonzepts stehen epochaltypische Schlüsselprobleme der Gegenwart und Zukunft (vgl. Klafki, 2007, S. 56). Zu diesen Schlüsselproblemen gehören neben der Friedens- und Umweltfrage (vgl. ebd. S. 56-58), „die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ (S. 59) und „die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien“ (S. 59) sowie „die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität, des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern oder aber gleichgeschlechtlicher Beziehungen“ (S. 60). Klafki selbst begann früh mit der Überarbeitung und Weiterentwicklung seiner didaktischen Position (vgl. Kron et al., 2014, S. 80), weshalb von einer alten, der bildungstheoretischen und einer neuen Konzeption, der kritisch-konstruktiven Didaktik gesprochen wird (vgl. von Martial, 2002, S. 169; Peterßen, 2001, S. 158). Das aus der Tradition einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik heraus konzipierte Planungsmodell der didaktischen Analyse trug den Keim zur Veränderung dabei von Anfang an in sich (vgl. Blankertz, 1991; Gudjons, 2008, S. 232; Peterßen, 2004, 62).

Die von Klafki in den 1970er Jahren vollzogene „Wende zur «Kritisch-konstruktiven Didaktik»“ veranschaulicht das Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (Wiater, 2013, S. 67; siehe Abbildung 7-2). Den Bildungsbegriff als zentralen Begriff beibehaltend, haben in der „neueren Didaktischen Analyse“ Ziel- und nicht mehr Inhaltsentscheidungen den Primat (Wiater, 2013, S. 68). Der diesem Planungsmodell zugrundeliegenden Leitvorstellung Klafkis entsprechend, dass Unterricht ein Interaktionsprozess ist, dessen Ziel die Emanzipation jeder Schülerin und jeden Schülers ist, sollen diese den Unterricht „in allen Aspekten [...] mitplanen“ (ebd.). Das

Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung veranschaulicht „sieben Problemfelder bzw. Fragedimensionen, die [...] [laut Klafki] in einem Unterrichtsplanungskonzept enthalten sein müssen“ (Klafki, 2002, S. 16).



Diese bildungstheoretische Position versteht sich nunmehr in gleicher Weise als «kritisch» und «konstruktiv» (vgl. Gudjons, 2008, S. 233-234). «Kritisch» muss diese Didaktik in dem Sinne sein, dass sie Voraussetzungen wie Hindernisse der Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit untersucht (vgl. Klafki, 2007, S. 90). Zugleich erfüllt sie die Funktion, diese Fähigkeiten begünstigende Lernszenarien zu entwickeln und zu erproben (vgl. ebd.). «Konstruktiv» dagegen verweist auf den dieser didaktischen Konzeption inhärenten Praxisbezug und damit „auf das Handlungs-, Gestaltungs- [und] Veränderungsinteresse hin“ (ebd.). Bildung wird von Klafki im Rahmen dieser Weiterentwicklung als «Allgemeinbildung» ausgelegt (vgl. ebd., S. 97). Die drei Bedeutungsmomente dieses neuen Allgemeinbildungskonzepts beinhalten erstens einen Anspruch aller Menschen auf Bildung, zweitens wird „das Insgesamt der menschlichen Möglichkeiten“ intendiert und drittens schließlich, dass Bildung sich in der Aneignung von und Auseinandersetzung mit Aufgaben und Problemen vollzieht, die alle Menschen betreffen (ebd.). Auf Grundlage dieser theoretischen Konzeption entwickelte Klafki Perspektiven konkreter Unterrichtsplanung (vgl. Gudjons, 2008, S. 234). Zunächst konzipierte er «die didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung» (Klafki, 1958; vgl. Petersen et al., 2009, S. 13), woraus in einer Erweiterung der ursprünglich fünf zu schließlich sieben Fragedimensionen das Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (siehe Abbildung 7-2) hervorgegangen ist (vgl. von Martial, 2002, S. 203; Peterßen, 2004, S. 63).

Mit Klafkis Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung liegt ein Planungsraaster vor, welches „an dem Ziel orientiert [...] [ist], möglichst alle wesentlichen Dimensionen des Unterrichts und ihre Beziehungen zur Sprache zu bringen“ (Klafki, 2002, S. 32). Aus Klafkis berühmtem Zeitschriftenbeitrag «Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung» (Klafki, 1958) stammen die fünf Fragen der Gegenwarts- und vermuteten Zukunftsbedeutung, nach der thematischen Strukturierung, nach der exemplarischen Bedeutung sowie der Fasslichkeit, mitunter als Zugänglichkeit bezeichnet (vgl. Klafki, 1958, S. 457-462; 2002, S. 18-28; 2007, S. 273-282; von Martial, 2002, S. 204). Im Zuge der Weiterentwicklung zur kritisch-konstruktiven Didaktik Ende der 1970er Jahre (vgl. Knorr, 2015, S. 32) ergänzen die Fragen nach der Zugänglichkeit und Darstellbarkeit sowie der methodischen Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses diese (vgl. Klafki, 2002, S. 29-30; 2007, S. 282-284) und verleihen Klafkis Anspruch, zentrale Kategorien der Bildungstheorie und Didaktik auf die Praxis des Lehrerinnen- und Lehreralltags anwendbar zu machen, nochmals besonderen Ausdruck (vgl. von Martial, 2002, S. 203). Die neuen Elemente sind die Bedingungsanalyse, Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit sowie die Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses. Klafki versteht sein Modell als «Problematisierungsraaster», das flexibles unterrichtliches Handeln ermöglichen soll und durch fachdidaktische Überlegungen zusätzlich zu konkretisieren ist (vgl. Gudjons, 2008, S. 238). Die Unterrichtsplanung soll demnach als offener Entwurf flexibles Unterrichtshandeln ermöglichen und die Lehrperson befähigen, Lern- und Interaktionsprozesse reflektiert zu organisieren, anzuregen, zu unterstützen und zu bewerten (Klafki, 2007, S. 269). Das Perspektivenschema geht somit über die Dominanz von Inhaltsfragen hinaus und berücksichtigt unter dem Primat der Zielentscheidungen weitere Unterrichtsdimensionen (vgl. Knorr, 2015, S. 33-34).

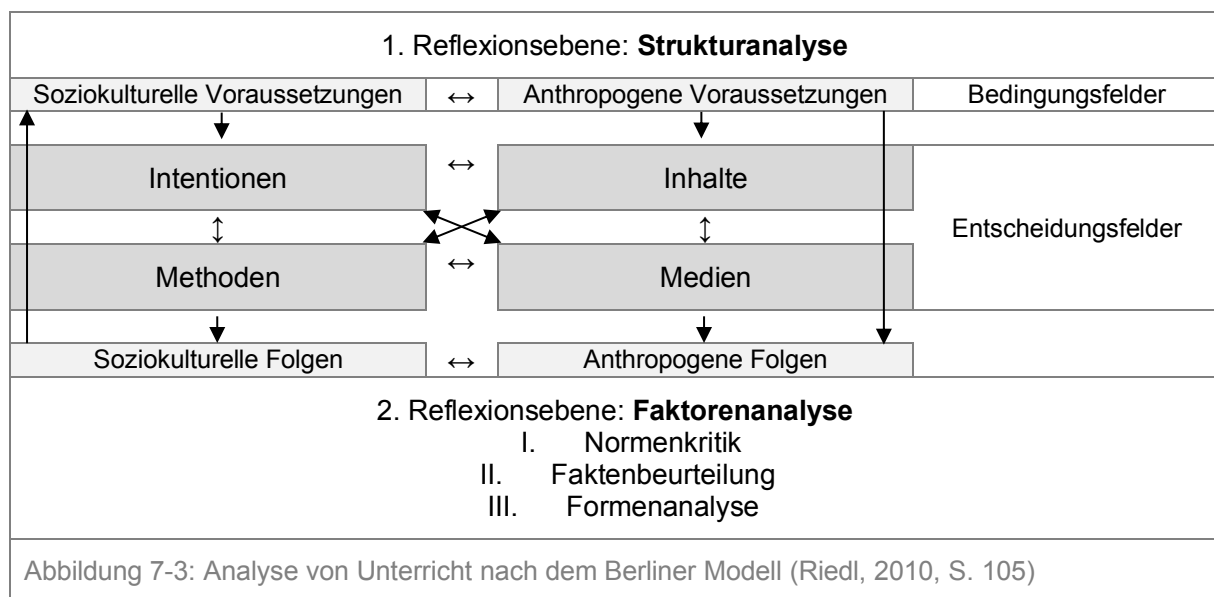
7.1.2. DIE LERN- UND LEHRTHEORETISCHE DIDAKTIK: VOM «BERLINER MODELL» ZUM «HAMBURGER MODELL»

Waren die 1950er und 60er Jahre noch durch Wolfgang Klafkis bildungstheoretische Didaktik geprägt, die auf eine bildende Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit geeigneten Inhalten ausgerichtet war (vgl. Gassmann, 2013, S. 126), lenkte die lerntheoretische Didaktik (Heimann, Otto, W. Schulz) den Blick nun mehr auf den Schulunterricht an sich (vgl. Klippert, 2012, S. 44). Das Lehr- und Lerngeschehen im Unterricht rückte in den Fokus dieser lerntheoretischen Didaktik, welche beabsichtigt die praktischen Entscheidungen lediglich vorzubereiten, ohne ihnen vorzugreifen (vgl. Peterßen, 2004, S. 93). Der Lernprozess gewann an Bedeutung, indem Unterrichtshandlungen aus dem Blickpunkt des Lernprozesses betrachtet werden (vgl. Tulodziecki, 2004, S. 493). Heimann distanzierte sich von den zu dieser Zeit Konjunktur habenden bildungstheoretischen Entwürfen und setzte dem Bildungsbegriff den Lernbegriff entgegen, auf welchem er seine Didaktik begründen wollte (vgl. Peterßen, 2004, S. 92). Es handelt sich um den deskriptiven und wertfreien „Versuch einer Totalerfassung aller im Unterricht (genauer: bei Lehr-Lern-Prozessen insgesamt) wirksamen Faktoren“ (Wiater, 2013, S. 70).

Die Bildungstheoretische Didaktik kritisiert Heimann „als zu eng [..], weil sie als Didaktik im engeren Sinn ausschließlich Inhaltsaspekte betrachtet“ und demzufolge „ein Auseinanderfallen von Theorie und Praxis [begünstige]“ (Riedl, 2010, S. 101-102). Seine Kritik beruht „auf ein[em] andere[n] wissenschaftstheoretische[n] Verständnis“, indem er der hermeneutisch ausgerichteten Bildungstheoretischen Didaktik die empirisch orientierte Lerntheoretische Didaktik gegenüberstellt (ebd., S. 102). 1962 formulierte er eine unterrichtsanalytische Konzeption, die 1965 von Wolfgang Schulz weiterentwickelt wurde (vgl. Tulodziecki, 2004, S. 491). Didaktik wird dabei „als Theorie des Unterrichts verstanden, der Unterricht als Ort [auffasst], wo die ungelösten Fragen der didaktischen Gesamtsituation als konkret zu lösende Lehr- und Lernprobleme auftreten“ (Heimann, 1979, S. 9). Klafki selbst grenzte die lerntheoretische Didaktik „als ›Didaktik im weiteren Sinne‹ von seiner eigenen auf Inhalte beschränkten ›Didaktik im engeren Sinne‹ ab[.]“ (Peterßen, 2004, S. 94). Alle Bedingungen und Erscheinungen des Unterrichts sollten unter Verwendung von Methoden der empirischen Sozialforschung einer wissenschaftlichen Überprüfung unterzogen werden (vgl. Blankertz, 1991, S. 90). Die eingehende Beschäftigung mit dem unterrichtlichen Bedingungs- und Gestaltungsfeld rückte in den Mittelpunkt (vgl. ebd.; W. Schulz, 1979) und das Lernen in das Zentrum dieser didaktischen Position, wobei damit das Lehren automatisch immer mitgedacht wird (vgl. Kron et al., 2014, S. 89). Aus dem ursprünglich sogenannten «Berliner Modell», einer lerntheoretischen Didaktik, ging das «Hamburger Modell» als eine Variante der lerntheoretischen Didaktik hervor (vgl. Esslinger-Hinz et al., 2007, S. 64), die Schulz in Lehrtheoretische Didaktik umbenannte (vgl. Gonschorek & Schneider, 2010, S. 166). Die lern- und lehrtheoretische Didaktik ist von der wissenschaftlichen Orientierung her wie die bildungstheoretische Didaktik ein geisteswissenschaftlich orientiertes Modell (vgl. ebd., S. 200).

Der Ausgangspunkt dieses Modells didaktischen Handelns ist eine solch komplexe Gesellschaft wie es die unsere ist, in welcher Sozialisation nicht mehr nur durch ein bloßes Miterleben innerhalb der Gesellschaft erfolgen kann, sondern einer „intentional pädagogische[n] Interaktion“ bedarf (W. Schulz, 2002, S. 36). In einer solchen pluralistisch organisierten Gesellschaft geht es bei der Betrachtung von Unterricht um Wertfreiheit und damit eine theoretische Betrachtung auf kategorial-analytischer Grundlage (vgl. Heimann, 1979, S. 9; Gonschorek & Schneider, 2010, S. 167). Genau darin besteht das Grundanliegen der lern- und lehrtheoretischen Didaktik: Sie beabsichtigt eine „unvoreingenommene[.] Beobachtung des Unterrichtsgeschehens“ (W. Schulz, 1979, S. 13) mithilfe einer wertfreien und zeitlosen Sprache (vgl. Gonschorek & Schneider, 2010, S. 167). Heimann (1979) selbst charakterisiert diesen theoretischen Entwurf als „eine Didaktik der geistigen Wachheit und ständigen Reflexionsbereitschaft“ (S. 10; vgl. Heimann, 1962, S. 426). Die sechs Strukturmomente didaktischen Handelns (vgl. Gudjons, 2008, S. 240) verallgemeinert W. Schulz (1979) als anthropogene Voraussetzungen, sozial-kulturelle Voraussetzungen, Intentionalität, Thematik, Methodik und

Medienwahl, welche „[Unterricht] in ihrem Zusammenwirken [...] als absichtsvoll pädagogisches Geschehen [konstituieren]“ (S. 23). Diese sechs Elementarstrukturen (vgl. Heimann, 1976, S. 153) beziehungsweise grundlegenden Analysedimensionen (vgl. Klippert, 2012, S. 44) bilden das Grundschema des Unterrichts, welches die Strukturanalyse ermittelt (vgl. von Martial, 2002, S. 144; siehe Abbildung 7-3). Mit dieser Strukturanalyse wird zunächst eine gedankliche Ordnung intendiert, welche Stile bzw. stilistische Einseitigkeiten oder Stilbrüche aufzudecken vermag, sodass diese anschließend mithilfe verschiedener Methoden analysiert werden können (vgl. W. Schulz, 1979, S. 37). Beabsichtigt wurde dabei eine Erfassung aller Faktoren, um einer Didaktik als Unterrichtswissenschaft gerecht zu werden (vgl. Blankertz, 1991, S. 101). Von Heimann werden eben diese Methoden einer faktischen Unterrichtsanalyse zusammengefasst und als Faktorenanalyse bezeichnet (vgl. ebd.). Die Strukturanalyse bildet demnach die erste und die Faktorenanalyse die zweite Reflexionsstufe, wobei er im Rahmen der Faktorenanalyse die drei Gruppen der normenbildenden, bedingungssetzenden und form-schaffenden Faktoren unterscheidet (vgl. Heimann, 1962, S. 422-423).



In der Weiterentwicklung vom «Berliner Modell» zum «Hamburger Modell» interessierte nicht mehr nur die Planung einer einzelnen Unterrichtsstunde, sondern die Planung mehrstündiger Unterrichtseinheiten rückte in den Fokus (vgl. W. Schulz, 1979, S. 43). Im Rahmen des «Hamburger Modells» bettete W. Schulz die Unterrichtsplanung in längerfristige Planungsebenen ein, indem er die langfristige Prozessplanung neben einer konkretisierenden Umrissplanung und dem detaillierten Ablauf sowie eine immer wieder vorzunehmende Planungskorrektur als die vier zentralen Planungsebenen einbezog (vgl. Gudjons, 2008, S. 241). Es handelt sich demnach um eine Hierarchie vom Abstrakten zum Konkreten bzw. vom Grundsätzlichem zum Situationsspezifischen (vgl. Gonschorek & Schneider, 2010, S. 170). Ein Plan in Form einer Skizze für die Unterrichtstätigkeit umfasst demzufolge mindestens diese vier Ebenen einer

Perspektiv-, Umriss- und Prozessplanung sowie einer Planungskorrektur während der Unterrichtsdurchführung (vgl. W. Schulz, 1980, S. 3; 2002, S. 45). Eignete sich das «Berliner Modell» vor allem als Instrument zur Unterrichtsanalyse und war insbesondere dafür vorgesehen, fokussierte das «Hamburger Modell» vornehmlich die Unterrichtsplanung (vgl. Gonschorek & Schneider, 2010, S. 170). Eine klare Trennung zwischen Planung und Analyse von Unterricht allerdings findet jeweils nicht statt (vgl. ebd., S. 167; Gudjons, 2008, S. 240). Es vollzog sich im Rahmen dieses langen Entwicklungsprozesses (vgl. Gonschorek & Schneider, 2010, S. 169) ein Wandel vom Entscheidungs- zum Handlungsmodell, indem die Lehrperson die Entscheidungen nicht allein, sondern gemeinsam mit den Lernenden trifft, die den Unterrichtsprozess mitsteuern (vgl. W. Schulz, 1979, S. 44). Diese engagierte Forderung nach mehr Schülerinnen- und Schülerbeteiligung trat an die Stelle der zuvor kritisierten Wertfreiheit (vgl. Gonschorek & Schneider, 2010, S. 169-170). Die Entscheidungs- und Bedingungsfelder des «Berliner Modells» ergänzt nunmehr eine Erfolgskontrolle, in Form von Selbstkontrollen sowohl der Lernenden als auch der Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 171), die den Schülerinnen und Schülern „die Selbststeuerung in der unterrichtlichen Kommunikation ermöglichen“ (W. Schulz, 2002, S. 39, vgl. auch S. 52). Diese „Befreiung von überflüssiger Fremdbestimmung zu selbständiger Lebensführung“ war gerade eine der Voraussetzungen für die Weiterentwicklung zum «Hamburger Modell» (ebd., S. 54).

Die neuen Schlagworte lauteten nunmehr Autonomie, Kompetenz und Solidarität und zwar auf den drei Erfahrungsfeldern von Sozial-, Gefühls- und Sacherfahrungen (vgl. Gonschorek & Schneider, 2010, S. 170; Gudjons, 2008, S. 238-239; W. Schulz, 2002, S. 42), sodass Unterricht in dem Sinne gestaltet sein soll, dass „eine Balance zwischen Sachansprüchen, Personenansprüchen und Gruppenansprüchen gewährleistet ist“ (Gonschorek & Schneider, 2010, S. 172; vgl. auch W. Schulz, 2002, S. 54). Mit Interdependenz, Variabilität und Kontrollierbarkeit benennt W. Schulz Prinzipien der Unterrichtsplanung, die er als formaler und dadurch allgemeiner als etwa Lebensnähe, Anschauung und ähnliches kennzeichnet (vgl. W. Schulz, 1979, S. 44). Diese Prinzipien folgen den theoretischen Voraussetzungen seines Modells insofern, dass diese Auffassung der Didaktik als Strukturtheorie Interdependenz erfordert, die Mitsteuerung des Lernprozesses durch die Lernenden Variabilität verlangt und „empirische Selbstkontrolle didaktischen Denkens [...] sich im Planungsprinzip größtmöglicher Kontrollierbarkeit des Unterrichtserfolges aus[drückt]“ (ebd., S. 44-45). Der emanzipatorische Anspruch des «Hamburger Modells» gehört neben seiner Anwendungsorientierung, Kompaktheit und Praxisbezogenheit zu den herausgehobenen Stärken dieses didaktischen Modells, weshalb es vor allem in der zweiten Ausbildungsphase vielfach Resonanz fand (vgl. Gudjons, 2008, S. 238).

7.1.3. DIE KONSTRUKTIVISTISCHE LERNTHEORIE

Warum an dieser Stelle nicht, auch wenn dies immer wieder geschieht, von einer konstruktivistischen Didaktik, sondern eher von einer Lerntheorie bzw. einem Lernmodell gesprochen werden muss, wird im Folgenden anhand der Grundannahmen erläutert, welche verschiedene konstruktivistischen Auffassungen kennzeichnen (vgl. Gonschorek & Schneider, 2010, S. 196). Da Didaktik als „eine Theorie [verstanden wird], die das Lehren und Lernen vorbereiten, planen, durchführen, analysieren und evaluieren soll“, divergiert dies mit den folgenden Grundannahmen (Reich, 2012, S. 142).

Zu den Grundannahmen des Konstruktivismus gehört, dass niemand die Wirklichkeit objektiv und direkt, sondern immer nur subjektiv und vorstrukturiert durch vorangegangene (Lern-)Erfahrungen und vorherrschende individuelle Annahmen wahrnimmt und auf dieser Grundlage interpretiert (vgl. ebd., S. 186; Wiater, 2009, S. 510). Es handelt sich demnach um ein Lernverständnis „als individuelle und soziale Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion“ (Reusser, 2006, S. 159). In der theoretischen Auseinandersetzung lassen sich ein radikaler und ein gemäßiger Konstruktivismus unterscheiden, wobei sich nur mit letzterem überhaupt ein Anknüpfungspunkt zur Didaktik finden lässt (vgl. Gonschorek & Schneider, 2010, S. 186). Dieser moderate Konstruktivismus erkennt zwar ebenfalls die erforderliche Eigenerfahrung jedes Individuums an und betont diese, akzeptiert darüber hinaus aber auch die Möglichkeit, dass Lernende Anregungen durch die Lehrperson, etwa über eine gestaltete Lernumgebung (vgl. Reich, 2012, S. 232; siehe etwa bei Wahl, 2013), erhalten können (vgl. Gonschorek & Schneider, 2010, S. 186). Die Gestaltung der Lernumwelt ist in konstruktivistischen Modellen von besonderer Bedeutung (vgl. Edelmann, 2000, S. 287). In einer solchen Lernumgebung nimmt der Lernende eine aktive Rolle ein und steuert seinen eigenen Lernprozess relativ selbstständig, wozu Lernende spezifische Kompetenzen benötigen (vgl. ebd.), die sie allerdings erst erwerben. Diese Lernumgebungen sind problem- und anwendungsorientiert zu gestalten (vgl. ebd.; Gerstenmaier & Mandl, 1995, S. 875). Edelmann (2000) charakterisiert diese als authentische Lernumgebungen, welche „der späteren Anwendungssituation möglichst ähnlich sein soll[en]“ (S. 288). Die Lernenden nehmen ebenso wie die Lehrenden die Rolle eines Didaktikers ein, indem sie ihre Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung zunehmend steigern (vgl. Reich, 2012, S. 29). In Form von selbstorganisiertem Lernen verfügen die Schülerinnen und Schüler schließlich etwa selbst über die Zeit- und Raumplanung und gestalten ihre Lernumgebungen selbst mit (vgl. ebd., S. 232). Dieses Konzept problemorientierter Lernumgebungen lässt sich wiederum „in Beziehung zum Schlüsselproblemkonzept der Allgemeinen Didaktik“ setzen (Arnold et al., 2007, S. 32-33). Neben den Aspekten Problemlösen, Selbststeuerung und authentische Lernumgebungen kommt der Kooperation besondere Bedeutung zu, weshalb teamorientiertes Arbeiten gefördert und trainiert wird (vgl. Edelmann, 2000, S. 287-288).

Die Beziehungsdimension gewinnt dabei zunehmend an Relevanz, weshalb diese der inhaltlichen Dimension immer vorzuziehen sei (vgl. Peterßen, 2001, S. 113). Das heißt, dass zunächst alle Beziehungsstörungen aus dem Weg geräumt werden müssen, bevor (weiter) inhaltlich gelernt werden kann (vgl. Reich, 2012, S. 62). Die Beziehungs- hat Vorrang vor der Inhaltsdidaktik (vgl. ebd., S. 82), da Beziehungen jegliches Inhaltslernen beeinflussen (vgl. ebd., S. 83). In den Vordergrund des Lehr-Lern-Prozesses treten einerseits die Beziehungen zwischen den Lernenden und der Lehrperson und andererseits die Methoden des Lehrens und Lernens (vgl. Gonschorek & Schneider, 2010, S. 189). Unterrichtsmethoden werden von Reich als Lern- und nicht als Lehrmethoden charakterisiert, da die Lernenden selbst die Bereitschaft entwickeln müssen, lernen zu wollen (vgl. Reich, 2012, S. 267). Wobei die damit einhergehende Vernachlässigung der Inhaltsseite zugleich der Hauptkritikpunkt am Konstruktivismus ist (vgl. ebd., S. 198). Peterßen (2001) betont, dass ihm in der konstruktivistischen Didaktik „eine nähere Auseinandersetzung mit dem Wissensbegriff, d. h. damit, was es zu lernen gilt“, fehlt (S. 129). In seinem systemisch-konstruktivistischen Ansatz reagiert Reich auf diesen Vorwurf, indem er die beiden Schwerpunktsetzungen der Didaktik «systemisch» und «konstruktivistisch» hervorhebt (vgl. Kron et al., 2014, S. 146). Um Praktikabilität und Alltagstauglichkeit bemüht (vgl. Gonschorek & Schneider, 2010, S. 194), entwickelte Reich ein praxisorientiertes und interdisziplinär ausgerichtetes didaktisches Modell (vgl. Reich, 2012, S. 83), welches sowohl der Unterrichtsanalyse als auch „zur Entwicklung von Handlungskonzepten dienen kann“ (Kron et al., 2014, S. 148). Er erkennt damit einerseits die konstruktivistischen Grundsätze an und schwächt deren Radikalität andererseits mithilfe von Praxisanregungen ab (vgl. Peterßen, 2001, S. 121). Der entscheidende Punkt bestünde darin, ein Gleichgewicht zwischen Subjektivem und Intersubjektivem herzustellen, da das Aushandeln von Intersubjektivität nach wie vor als Kernaufgabe jedes kulturbezogenen Unterrichts gilt (vgl. Reusser, 2006, S. 165). Gäbe es keine objektive Wirklichkeit, gäbe es auch „kein von dem Erkenntnisprozess unabhängiges Wissen“, welches den Lernenden im Unterricht vermittelt werden kann (Gonschorek & Schneider, 2010, S. 187). Es blieben für den Unterrichtszweck nur noch der Erkenntnisprozess selbst und Beziehungsstrukturen, die zum Lerngegenstand gemacht werden könnten (vgl. ebd.).

Zentral für eine konstruktive Didaktik ist der Begriff der Konstruktion (vgl. Reich, 2012, S. 138), der in verschiedenen wissenschaftlichen Zusammenhängen Verwendung findet und jeweils unterschiedlich definiert wird. In der Psychologie bezeichnet dies einen intraindividuellen Prozess, der dazu führt, dass sich neue kognitive Strukturen herausbilden (vgl. Kron et al., 2014, S. 145). Als weitere Unterscheidungsperspektiven ergänzt Reich (2012) die Rekonstruktion, da eben doch nicht alles neu erfunden wird und die Dekonstruktion, indem Lernende Fragen stellen und Dinge in Zweifel ziehen (vgl. S. 139-141). In diesem Sinne fand ein „Paradigmenwechsel[...] von einem behavioristisch-empiristischen zu einem kognitiv-konstruktivistischen

Erkenntnisverständnis“ statt, welches unter anderem eine Annäherung der zuvor noch «Fremden Schwestern» zur Folge hatte (Reusser, 2006, S. 160). Es geht um „[s]elbst erfahren, ausprobieren, untersuchen [und] experimentieren“, da ein andauerndes Behalten diese Selbstbestimmung voraussetzt (vgl. Reich, 2012, S. 138). Lernende wie Lehrende nehmen demnach jeweils die drei Rollen eines Beobachters, eines Teilnehmers und eines Akteurs ein (vgl. Reich, 2012, S. 164).

Aus diesem konstruktivistischen Lernverständnis ergeben sich unweigerlich Konsequenzen für die Unterrichtspraxis selbst. Peterßen (2001), welcher Didaktik in einem weiten Begriffsverständnis als die Wissenschaft und Lehre vom Lehren und Lernen fasst, beschreibt die konstruktivistische Didaktik als eine Didaktik „in negativer Abgrenzung zur traditionellen Sicht“ (S. 112). Er hebt hervor, dass hierbei die Eigenständigkeit der Lernenden in ganz anderer Art und Weise bestimmt wird, sodass Unterricht aufgrund des Konzepts der Autopoiese keine Veränderungen vorschreiben, sondern lediglich anregen könne (vgl. ebd.). In einem konstruktivistischen Konzept erlangt die Frage des Curriculums aufgrund der angenommenen Relativität von Wissen eine neue Dimension (vgl. ebd., S. 112-113). In Bezug auf den Lerninhalt ist deshalb der Begriff der Viabilität von zentraler Bedeutung. Ist ein bestimmter Lerninhalt für eine Schülerin bzw. einen Schüler viabel, erweist er sich als funktional, passend und brauchbar (vgl. Wiater, 2009, S. 510).

Auch für die Unterrichtsplanung selbst, die Reich (2012) zunächst mit dem Begriff einer Handlungsplanung umschreibt, ergeben sich daraus logischerweise Konsequenzen (vgl. S. 238). Er unterscheidet zunächst eine elementare und eine ganzheitliche Planung, indem letztere durch eine Reflexion in einen größeren Zusammenhang gestellt wird (vgl. ebd.). Darüber hinaus stellt die situative Planungsreflexion, welche vor, während und nach dem Planungsprozess ausgeübt werden sollte, eine dritte Perspektive dar (vgl. ebd., S. 238-239). Realbegegnungen (sinnliche Gewissheit), Repräsentationen (Konventionen) und Reflexionen (Diskurse) bilden die drei Ebenen didaktischen Handelns (vgl. Reich, 2012, S. 142-143) und sind somit Ausdruck der Grundannahme, „dass Wissen stets in Handlungen erworben wird“ (ebd., S. 142). Lehrende werden demnach durch ihr didaktisches Handeln zu Konstrukteuren und Modellierern, die den Lernenden eine Anreizstruktur anbieten (vgl. Wiater, 2009, S. 510). Dabei geht es um einen flexiblen Unterricht, der modellierungsfähig bleibt (vgl. ebd.) und verschiedene individuelle Lernwege zulässt, damit jeder Lernende sein eigenes Lernpotenzial entfalten kann (vgl. Reich, 2012, S. 230). „All dies spricht für offenen, mehrdimensionalen Unterricht mit didaktischer Mitwirkung von Schüler/innen“ (Wiater, 2009, S. 510).

Dass es im Bereich der Allgemeinen Didaktik eine Vielzahl konkurrierender didaktischer Modelle gibt, ist aufgrund der Komplexität von Unterricht, die kein Modell allein angemessen beleuchten kann, nicht verwunderlich, aber auch nicht problematisch (vgl. Blömeke, 2009, S. 15;

Gudjons, 2008, S. 232). Doch bedingt die in Abbildung 7-1 dargestellte Vielfalt didaktischer Modelle, die wiederum nur eine Auswahl darstellt, eine einen veränderten Umgang erfordernde Ausdifferenzierung (vgl. Zierer, 2012, S. 82). Zierer (2012) schlägt deshalb vor, Grundelemente aller Modelle herauszuarbeiten, womit er alle bestehenden Modelle zu integrieren und keineswegs einzelne zu liquidieren versucht (vgl. S. 82-83). Die verschiedenen Modelle enthalten nach Koch-Priewe etwa alle Fragen zu Lehrplan, Zielbestimmung, Inhaltsauswahl, zu Methodik, Unterrichtsmedien, Voraussetzungen der Lernenden sowie Fragen zu den institutionellen Bedingungen und zur Leistungsüberprüfung sowie zu der Wechselwirkung all dieser Faktoren (vgl. 1997, S. 140-141; 2000, S. 150-151). Als Beispiele für weitere didaktische Modelle seien an dieser Stelle nur die Informationstheoretisch-Kybernetische Didaktik, die Curriculare Didaktik, die Lernzielorientierte Didaktik sowie die Kritisch-Kommunikative Didaktik, der Ansatz des Situiereten Lernens von Mandl und die auf den Prinzipien der Selbstbestimmung und Selbststeuerung beruhende Ermöglichungsdidaktik von R. Arnold erwähnt (vgl. Gonschorek & Schneider, 2010, ab S. 172; Lehner, 2009, S. 43).

7.2. EMPIRISCHE BEFUNDE ZUR UNTERRICHTSPLANUNG

Da der Planungsprozess eine entscheidende Voraussetzung für eine Entlastung der Lehrperson während der Unterrichtsdurchführung ist (vgl. Kiper & Mischke, 2009, S. 48), interessiert wie (angehende) Lehrpersonen bei der Planung und Vorbereitung von Unterricht vorgehen. Bisherige Untersuchungen widmeten sich überwiegend Lehrpersonen, die den Lehrberuf zum Erhebungszeitpunkt bereits ausübten und lieferten Erkenntnisse über deren Vorgehensweise bei der Planung von Unterricht, wobei die Planungstätigkeit in der Regel als spiralförmiger Prozess vonstattengeht, in welchem sich einzelne Planungsabschnitte auf die verschiedenen Phasen der Realisierung beziehen (vgl. ebd.). Der Forschungsstand zum unterrichtsplanerischen Vorgehen Lehramtsstudierender, von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern sowie Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase dagegen ist noch weitaus lückenhafter (vgl. Gassmann, 2013, S. 116). Die empirische Untersuchung der Entwicklung von Planungskompetenz während der universitären Praxisphasen bilden in diesem Bereich einen Schwerpunkt (vgl. etwa Bach et al., 2012; Brodhäcker, 2014; Larcher et al., 2010). Dabei wird Planungskompetenz allerdings nur als ein Teilaspekt der umfassenderen Unterrichtskompetenz betrachtet und untersucht (siehe Kapitel 4.2.). Für diese Studien stehen in der Regel ausführliche Unterrichtsentwürfe der angehenden Lehrpersonen zur Verfügung, die im Rahmen der ersten und zweiten Ausbildungsphase verlangt werden. Erfahrene Lehrpersonen dagegen arbeiten mit individuellen Unterrichtsskizzen.

Während der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung dienen didaktische Modelle den angehenden Lehrpersonen zunächst „als Schemata zur konkreten Planung und Analyse von Unterrichtsstunden und -einheiten“ (Bach et al., 2012, S. 105). In dieser Ausbildungsfunktion weisen sie

einerseits eine große praktische Relevanz auf und kennzeichnen die Allgemeine Didaktik damit als eine Berufswissenschaft, andererseits spielt deren explizite Nutzung vor allem in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung eine entscheidende Rolle (vgl. ebd.). In der Auseinandersetzung mit der Unterrichtsplanung angehender Lehrpersonen ist das Verhältnis didaktischer Modelle zur tatsächlichen Planungstätigkeit von besonderem Interesse. Untersuchungen zur Unterrichtsplanung ergeben, dass auf diese in der universitären Lehramtsausbildung vermittelten theoretischen Konstrukte in der Berufsausübung kaum bzw. gar nicht mehr zurückgegriffen wird (vgl. Arnold & Koch-Priewe, 2010, S. 402; Dichanz & Hage, 1979, S. 426; Haas, 1998, S. 14-16; Terhart, 1997, S. 103). Empirische Studien zeigen vielmehr, dass sich Lehrpersonen bei der Planung von Unterricht vor allem auf eine „Auswahl von Aufgaben, Medien und Sozialformen“ konzentrieren (Arnold & Koch-Priewe, 2010, S. 402; siehe etwa Haas, 1998; Seel, 1997). Der Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung sei zunächst das Material bzw. die Materialsuche (vgl. Sandfuchs, 2009, S. 517). Planungsentscheidungen bzw. -kategorien in eine chronologische Reihenfolge gebracht, zeichnen sich demnach durch eine Dominanz von Inhaltsentscheidungen aus, dicht gefolgt von, teilweise auch parallel ablaufenden, Methodenentscheidungen (vgl. Haas, 2005; Sacher et al., 1992, S. 4; Seel, 1997; Tänzer, 2011; Zahorik, 1975). Auch aufgrund des in der Regel gymnasialen Sozialisationsintergrundes der Lehramtsstudierenden denken diese (zu Studienbeginn) häufig in Stoffkategorien und fassen Unterricht als eine Abfolge von abzuarbeitenden Inhalten auf (vgl. Maier, 2014, S. 7-8). Didaktische Modelle sind regelmäßig dem Vorwurf ausgesetzt, als von Meyer (1979) überspitzt bezeichnete «Feiertagsdidaktiken» für den Schulalltag unbrauchbar zu sein (vgl. Bromme, 1980, S. 142-143; Helsper & Keuffer, 2007, S. 93; Meyer, 1979, S. 147; Wiater, 2009, S. 510-511). Die empirischen Ergebnisse allerdings liefern Indizien, dass didaktische Modelle bei der Unterrichtsplanung implizit genutzt werden. Es wird lediglich nicht explizit auf sie verwiesen, weil sie sich nicht als Planungsraster eignen und die befragten Lehrpersonen dadurch auf andere Planungsheuristiken zurückgreifen und angewiesen sind (vgl. Koch-Priewe, 2000).

Die Unterrichtsplanung besteht nur zum Teil aus einer schriftlichen Planung, die durch viele nur im Kopf ablaufende Vorgänge ergänzt wird. Diese sogenannten «mental plans» umfassen weit mehr als die Verschriftlichung und sind wesentlich detaillierter (vgl. Haas, 1998, S. 29). Während der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wird der ausführliche schriftliche Unterrichtsentswurf den angehenden Lehrpersonen nach wie vor regelmäßig als Prüfungsleistung abverlangt⁶¹ (vgl. Peterßen, 2004, S. 296; bezogen auf den Vorbereitungsdienst Lenzen, 1979, S.

⁶¹ Siehe etwa die in den jeweiligen Bundesländern geltenden Lehramtsprüfungsordnungen für den Vorbereitungsdienst mit den darin ausgewiesenen Prüfungsbestandteilen. Die Prüfungslehrproben bestehen neben der Durchführung und Reflexion von Unterricht in der Regel auch aus (ausführlichen) schriftlichen Unterrichtsentswürfen. In der Regel ist für diesen Prüfungsbestandteil eine feste Gliederung vorgegeben.

153). Er dient dabei als Hilfsmittel zur Entwicklung von Handlungsplänen, sogenannter Handlungsskripte, über die angehende Lehrpersonen beziehungsweise Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger noch nicht verfügen (vgl. Stender, 2014, S. 35). Mit zunehmender Berufserfahrung nehmen sowohl die Zeit zur Unterrichtsvorbereitung als auch der Umfang der schriftlichen Planungsnotizen tendenziell ab (vgl. Haas, 1998; Seel, 1997). Die Planung von Lehrpersonen wird mit zunehmender Berufserfahrung rationeller und automatischer, schriftliche Notizen erfolgen, wenn überhaupt, nur noch stichwortartig (vgl. Seel, 1997, S. 269-270), sodass die Planung vor allem gedanklich erfolgt (vgl. Clark & Yinger, 1979, S. 15; Zahorik, 1975, S. 135). Allerdings ist die Tatsache, dass berufserfahrene Lehrpersonen ihre Planungsüberlegungen weniger verbalisieren, nicht damit gleichzusetzen, dass sie sich weniger Gedanken machen, sodass Haas (1998) vor einer vorschnellen Interpretation ausdrücklich warnt (vgl. S. 22). In bisherigen Untersuchungen handelt es sich bei allen Angaben zum zeitlichen Umfang, einem durchaus empfindlichen Bereich (vgl. ebd., S. 25), um Schätzungen der Dauer der Unterrichtsvorbereitung. Es muss bei solchen Befragungen zum (zeitlichen) Aufwand der Unterrichtsvorbereitung mit dem möglichen Störfaktor der sozialen Erwünschtheit gerechnet werden (vgl. Haas, 1998, S. 237). Dass es sich bei der Unterrichtsplanung außerdem um keine abgeschlossene Tätigkeit handelt, kommt bei diesen Schätzungen erschwerend hinzu. Es existiert kein objektives Maß dafür, wie lange die Unterrichtsvorbereitung eigentlich dauert, was dazu führt, dass Lehrpersonen sich diesbezüglich selten oder nie ausreichend vorbereitet fühlen und ein schlechtes Gewissen haben (vgl. Pilz, 1985, S. 446). Seel (1997) liefert einen empirischen Nachweis dafür, dass die in diesem Fall befragten Lehramtsstudierenden sich nur schwer entscheiden können und ihre Planungen zum Teil erst im allerletzten Moment abschließen bzw. kurz vor der zu haltenden Unterrichtsstunde nochmals verändern (vgl. S. 263). Da die gesamte Tätigkeit der Unterrichtsplanung ein subjektiver Vorgang ist, zeigen empirische Untersuchungen zum Planungsprozess ein sehr heterogenes Bild (vgl. Haas, 1998, S. 237). Nichtsdestotrotz legen auch die empirischen Ergebnisse nahe, dass Lehrpersonen mit zunehmender Erfahrung allmählich Handlungsskripte entwickeln, die den bewussten Planungsprozess ergänzen und ablösen (vgl. Stender, 2014, S. 37), sodass bei berufserfahrenen Lehrpersonen von einer zeitkomprimierten Unterrichtsplanung ausgegangen werden kann (vgl. Bach et al., 2012, S. 105).

Im Folgenden seien empirische Ergebnisse zur Unterrichtsplanung anhand einer Unterteilung in zwei Gruppen, die der angehenden Lehrpersonen, die sich entweder in der ersten oder zweiten Ausbildungsphase befinden (siehe Kapitel 7.2.1.) und die Gruppe der sich bereits im Schuldienst befindenden, berufserfahrenen Lehrpersonen (siehe Kapitel 7.2.2.) vorgestellt. Auffällig ist, dass die empirischen Untersuchungen sich auf den Bereich Mathematik und Naturwissenschaften bzw. Sachunterricht (Grundschule) konzentrieren. Darüber hinaus existieren Einzelfalluntersuchungen etwa für das Fach Religion.

7.2.1. DIE UNTERRICHTSPLANUNG VON LEHRAMTSSTUDIERENDEN UND LEHRAMTSANWÄRTERINNEN UND -ANWÄRTERN

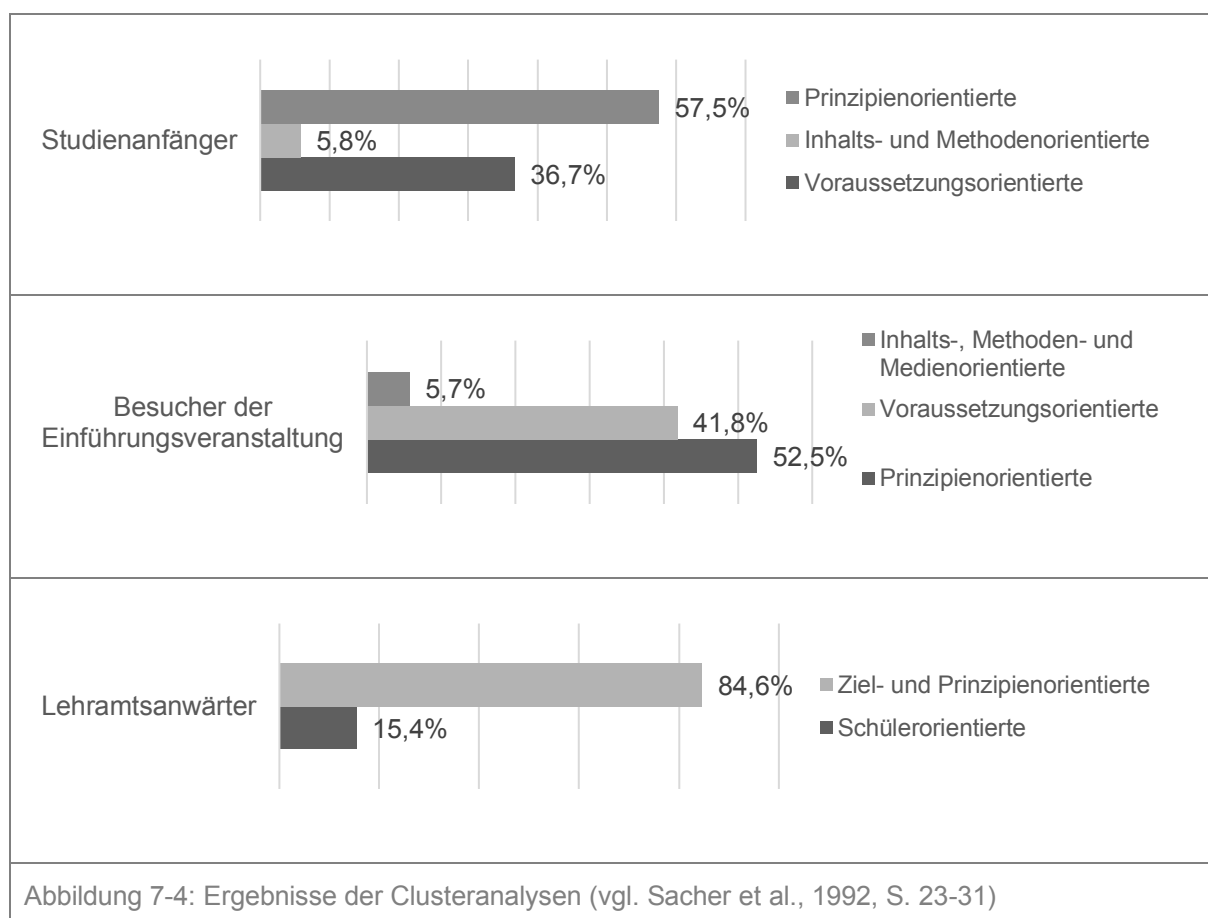
Gassmann (2013) betont, dass sich vorliegende Studien vorwiegend auf die Schwierigkeiten der Novizen im Vergleich zu Expertinnen und Experten bei der Planung von Unterricht konzentrieren (vgl. S. 116). Die Unterrichtsplanung von Planungsanfängerinnen und -anfängern zeichne sich durch einen vergleichsweise hohen Zeitaufwand aus (vgl. ebd.). Empirische Befunde weisen darauf hin, dass diese sich dabei zunächst an ihren eigenen Schulerfahrungen orientieren und oft das Schulbuch, seltener den Lehrplan zurate ziehen (vgl. ebd.; Tänzer, 2011, S. 8). Vorliegende Untersuchungen konzentrieren sich entweder ausschließlich auf eventuell vorhandene Planungsschwierigkeiten von Anfängerinnen und Anfängern oder nehmen diese im Vergleich zu Expertinnen und Experten mit in den Blick (vgl. Gassmann, 2013, S. 116).

Während der Ausbildungsphase halten sich angehende Lehrpersonen tendenziell noch stärker an ihren Unterrichtsplan und streben nach einer plangetreuen Umsetzung (vgl. Seel, 1997, S. 264), was aus einem zunächst noch größeren Bedürfnis nach klaren Richtlinien und einer gewissen Sicherheit resultiert (vgl. Koch-Priewe, 1997, S. 145). Dieses Sicherheitsbedürfnis wird unter anderem darin ersichtlich, dass im Rahmen des Planungsprozesses viel Zeit dafür vorgesehen wird, sich ein entsprechendes Grundverständnis der entsprechenden Fachinhalte aufzubauen (vgl. Gassmann, 2013, S. 117). Anfängerinnen und Anfänger erachten die inhaltliche Planung von Unterricht trotz fachlicher Probleme als besonders bedeutsam und vernachlässigen in ihren planerischen Überlegungen eher Lernziele (vgl. ebd.). Sie planen lehrerinnen- und lehrerzentrierte, seltener innovative Lehr-Lern-Arrangements, sodass vor allem „das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch [...] eine Sonderstellung ein[nimmt]“ (ebd.; vgl. Reintartz, 2013, S. 163). Von den Planungsanfängerinnen und -anfängern vernachlässigt werden dimensionsübergreifende Planungsüberlegungen und Planungsalternativen (vgl. ebd.). Im Folgenden seien konkrete empirische Untersuchungen exemplarisch vorgestellt.

a) Sacher et al. (1992): Gedanken von Anfängern zur Unterrichtsplanung

Eine Augsburger Forschergruppe um Sacher konfrontierte 1991/ 92 Lehramtsstudierende (n=261) und Lehramtsanwärterinnen und -anwärter (n=53) mit der Frage: „Woran muß man Ihrer Meinung nach denken, wenn man Unterricht plant?“ (Sacher et al., 1992, S. 2). Die von den Probandinnen und Probanden (n=314) geäußerten Planungsaspekte (Mehrfachnennungen waren möglich) haben sie anschließend zu zwölf Hauptkategorien zusammengefasst. Die am häufigsten benannten Planungskategorien waren Unterrichtsmethoden (25,3%), Lernvoraussetzungen (23,17%) und Unterrichts- und Erziehungsprinzipien (18,65%), am vierthäufigsten wurde auf die Kategorie Inhalte mit nur noch 8,89 Prozent eingegangen (vgl. ebd., S. 4).

Zu den häufig nicht erwähnten Planungskategorien gehören die Interaktion und Kommunikation im Unterricht (93,94%), Erfolgskontrolle (93,31%), Metaplanung (86,62%), Makroplanung (85,03%) und der Lehrplan (84,39%) (vgl. ebd., S. 6). Unterscheiden sich die Studienanfängerinnen und -anfänger verschiedener Lehrämter im Hinblick auf ihre Vorstellungen zur Unterrichtsplanung nicht, sind die Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern dagegen deutlich (vgl. ebd., S. 11-13). Die Richtung der signifikanten Unterschiede ist dabei einheitlich, indem „ausnahmslos Veränderungen zugunsten der Lehramtsanwärter beobachtet werden“ konnten (ebd., S. 15). Letztgenannte berücksichtigen etwa häufiger gesellschaftliche und materielle Bedingungen des Unterrichts und ziehen den Vorwissensstand der Lernenden stärker in Betracht als die Lehramtsstudierenden dies tun (vgl. ebd., S. 13). Mithilfe von Clusteranalysen wurde versucht, „verschiedene Typen des planerischen Denkens [zu] identifizieren“ (ebd., S. 23). Für die drei befragten Untergruppen der Studienanfängerinnen und Studienanfänger, der Studierenden, welche die Einführungsveranstaltung im Fach Schulpädagogik bereits besucht hatten und der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter, ergaben sich jeweils drei Cluster (vgl. ebd.; siehe Abbildung 7-4).



Die Augsburger Forschergruppe konkludiert aus ihren Untersuchungen zum Planungsverhalten angehender Lehrpersonen, dass Lehramtsstudierende verschiedener Lehrämter sich nicht nennenswert unterscheiden (vgl. ebd., S. 32). Vor allem Studienanfängerinnen und -anfänger

kennen und benutzen Planungskategorien nur lückenhaft, wobei der Besuch einer schulpädagogischen Einführungsveranstaltung bereits zu einer veränderten Vorgehensweise des Planungsdenkens führt (vgl. ebd.). In der zweiten Ausbildungsphase findet eine Fokussierung auf pädagogische Planungsaspekte und eine Vereinheitlichung des Planungsdenkens statt (vgl. ebd.). Lehramtsanwärterinnen und -anwärter planen Unterricht dieser Untersuchung zufolge vor allem ziel-, aber auch schülerorientierter (siehe Abbildung 7-4).

b) Drexler, Sacher, Salomon & Schwindt (1993): Vorstellungen von Anfängerinnen und Anfängern zur Unterrichtsplanung

Ebenfalls im Rahmen des Projektes «Strukturierungshilfen für die Unterrichtsplanung von Anfängern» publizierten Drexler et al. (1993) in der Reihe «Augsburger Schulpädagogische Untersuchungen» als Ergänzung zur Veröffentlichung von Sacher et al. (1992) eine qualitative Auswertung dieser schriftlichen Befragung (vgl. Drexler et al., 1993, S. 1). Die von Sacher et al. (1992) aufgestellten Planungskategorien werden dabei durch Zitate aus den Antworten der Befragten angereichert und damit differenzierter dargestellt. Darüber hinaus geplant war unter anderem im Rahmen von weiteren Befragungen, Interviews zu führen und Trainingsmaterialien für Lehramtsstudierende zu entwickeln.

Der Beitrag resümiert, dass die Planungsgedanken angehender Lehrpersonen einerseits zwar stark variieren, sich aber andererseits für die gesamte Gruppe feststellen lässt, dass diese über breit gefächerte und differenzierte Vorstellungen zur Planung von Unterricht verfügt (vgl. ebd., S. 16). Die Befragten äußern in der Regel allerdings auf die Frage, woran man bei der Planung von Unterricht denken müsse, vor allem Planungserfordernisse und gehen weniger darauf ein, wie diese in der Planungs-, geschweige denn in der Durchführungsphase tatsächlich realisiert werden können (vgl. ebd., S. 17). Mit den geäußerten Planungskategorien assoziieren die Anfängerinnen und Anfänger bereits „sehr konkrete Vorstellungen von Unterricht“, die durch die Erfahrungen als Schülerin bzw. Schüler oder während der schulpraktischen Studien in der Lehramtsausbildung normativ gesetzt sind (vgl. ebd.). Dieser konkret-normativen Denkweise der Lehramtsstudierenden und Lehramtsanwärterinnen und -anwärter steht Drexler et al. (1993) zufolge die theoretisch-analytisch wissenschaftliche Lehramtsausbildung entgegen (vgl. ebd., S. 17-18). Somit wird wiederum auf die fehlende Theorie-Praxis-Verknüpfung rekurriert. Allerdings relativiert die Forschergruppe den mit dem Übergang ins Referendariat postulierten „Praxisschock“⁶², indem sie nachweisen, dass der Kontrast zwischen dem Planungsdenken und der Ausbildung bereits während des Studiums existiere (vgl. ebd.).

⁶² Zum Phänomen des „Praxisschocks“ siehe Müller-Fohrbrodt et al. (1978) wonach eher liberalisierendem Einfluss unterliegende Haltungen in der universitären Ausbildungsphase nach Berufseintritt konservativer werden (vgl. Terhart, 2009, S. 431-432). Der „Praxisschock“ gilt als Auslöser für diesen Wandel hin zu realistischeren Haltungen (vgl. ebd., S. 432).

c) Seel (1997): Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln

Unter Rückgriff auf das Forschungsprogramm «Subjektive Theorien» (vgl. Groeben et al., 1988) erweiterte Seel (1997) die bisherigen Untersuchungen zum Planungsdenken Lehramtsstudierender, indem sie den Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht analysierte (vgl. S. 257). Anhand einer kleinen Stichprobe (n=6) Hauptschullehramtsstudierender im vierten Semester ging Seel mithilfe von „Planungsinterviews, Videoaufzeichnungen und der Methode des Nachträglichen Lauten Denkens“ (ebd.) der Frage nach, wie die Studierenden ihren Unterricht im Rahmen der Schulpraxis planen (vgl. ebd., S. 258).

Die Untersuchung zielte im Besonderen auf eine Erfassung des Handlungs- und Methodenrepertoires der Befragten sowie den Zusammenhang zwischen den Planungsgedanken und den Gedanken während der Durchführung des Unterrichts und damit der praktischen Umsetzung (vgl. ebd.). Im Fokus standen die Erfassung der Handlungen während der durch die Interaktion geprägten «Unsicherheitssituation Unterricht» und die Frage danach, ob in dieser Situation eine Anpassung und Modifikation der vorangegangenen Planung stattfindet (vgl. ebd.). Die Adaption der Pläne in der interaktiven Unterrichtssituation wurde in Einzelfallstudien analysiert, indem geplanter und tatsächlicher Unterrichtsverlauf in Form von Diagrammen gegenübergestellt wurden (vgl. ebd., S. 261-262). Bezogen auf den Planungsprozess war einerseits die Dominanz von Inhaltsentscheidungen und andererseits die häufige Verwendung des Schulbuchs (vgl. auch Haas, 1998; S. 27; 2005, S. 9) auffällig sowie die Tatsache, dass der Lehrplan als Planungshilfe keine bzw. kaum Bedeutung hat (vgl. Seel, 1997, S. 262; auch Sacher et al., 1992; der Lehr- lediglich als Stoffplan bei Drexler et al., 1993, S. 4). Als interessant erweist sich des Weiteren der Befund, dass die Probandinnen und Probanden kaum didaktisch-methodisches Vokabular nutzen, sondern zur Beschreibung ihrer Planungstätigkeit ihr Alltagswissen und demzufolge auch alltagssprachliches Vokabular verwenden (vgl. Seel, 1997, S. 263). Während der Unterrichtsdurchführung halten sich die Studierenden stark an ihren Plan (vgl. ebd., S. 264). Sollten Planabweichungen erforderlich sein, dann bedingt durch den Faktor Zeit, was in der Regel aus einer unrealistischen Zeitplanung resultiert (vgl. ebd.). Derartige Planabweichungen äußern sich am häufigsten in Weglassungen einzelner Episoden oder der Abschlussphase sowie Reduzierungen einzelner Unterrichtsinhalte oder -sequenzen (vgl. ebd.). Unterrichtserfolg kann einerseits an den Planungsintentionen oder aber auch an pragmatischen Kriterien wie der Disziplin oder dem Vorankommen mit dem ursprünglichen Unterrichtsplan gemessen werden (vgl. ebd.; siehe Kapitel 6). Die von Seel befragten Lehramtsstudierenden messen ihren Unterrichtserfolg interessanterweise an pragmatischen Kriterien, beispielsweise der Disziplin und der Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler und nicht an ihren ursprünglichen Planungsintentionen (vgl. ebd.).

Ein Vergleich der sich noch in Ausbildung befindenden mit sich im Dienst befindenden Lehrpersonen ergibt den interessanten Befund, dass beide Vergleichsgruppen der Planungskategorie des Fachinhalts die meiste und der Kategorie der Ziele die geringste Bedeutung beimessen (vgl. ebd., S. 267; auch Zahorik, 1975). Seel erklärt sich dies damit, dass die Inhalte der Bereich sind, welcher durch hohe Anforderungen während der Ausbildung gekennzeichnet ist und deshalb häufig als Beurteilungskriterium in der Praxis herangezogen wird (vgl. ebd., S. 268). Die Dominanz der Inhaltsentscheidungen resultiert demnach einerseits aus einer fehlenden Vertrautheit der Lehramtsstudierenden mit den Inhalten und einer damit einhergehenden Unsicherheit sowie andererseits aus der Stofffülle von Lehrplänen und -büchern, die zu einer starken Lehrerinnen- und Lehrerzentrierung und dem vermehrten Einsatz von lehrerinnen- und lehrerzentrierten Unterrichtsgesprächen führt (vgl. ebd.).

d) Tänzer (2011): Sachunterrichtsplanung aus der Sicht von Lehramtsanwärterinnen

In einer von 2007 bis 2009 erfolgten empirischen Studie untersuchte Tänzer die Entwicklung der Planungspraxis von Lehramtsanwärterinnen während des zweijährigen Vorbereitungsdienstes speziell im Sachkundeunterricht der Grundschule (vgl. Tänzer, 2011, S. 2). Mithilfe halbstandardisierter Leitfadeninterviews befragte sie die Lehramtsanwärterinnen (n=6, weibliche Probandinnen) zu drei Befragungszeitpunkten, zu Beginn und am Ende des Vorbereitungsdienstes sowie „vier Jahre nach deren Berufseinstieg“ (vgl. ebd.; Tänzer, 2017, S. 137).

In einem ersten Schritt intendierte Tänzer (2011), den Probandinnen eigene Relevanzsetzungen und Vorlieben bei der Unterrichtsplanung zu verdeutlichen, um eine theoriegeleitete Analyse anzubahnen (vgl. S. 11). Mithilfe gemeinsamer Planungsgespräche vor einer zu haltenden Unterrichtsstunde zu Beginn des zweijährigen Vorbereitungsdienstes, die anschließend videografiert wurde, erfasste sie empirisch die Planungspraxis sowie die Unterrichtsdurchführung (vgl. ebd. S. 3). Im Anschluss an die durchgeführte Unterrichtsstunde hatten die Befragten die Möglichkeit, diese Videos spontan und initiiert zu kommentieren, was der Methode des Nachträglichen Lauten Denkens entspricht (vgl. ebd.). Die Datenauswertung erfolgte mithilfe der Dokumentarischen Methode auf Grundlage der Interviewtranskripte, um die praktischen Erfahrungen der Probandinnen zu rekonstruieren (vgl. ebd.). Erste Ergebnisse des zunächst ersten Erhebungszeitpunkts zu Beginn des Vorbereitungsdienstes dokumentieren eine vor allem materialgeleitete Planung (vgl. ebd., S. 8). In den beiden vorgestellten Fällen eröffnet die Materialsuche das Planungshandeln (vgl. ebd., S. 6) und es wird sich auch im weiteren Planungsverlauf konsequent an zur Verfügung stehenden Materialien orientiert (vgl. ebd., S. 8).

Tänzer (2011) arbeitete im Rahmen ihrer Untersuchung Orientierungen heraus, welche auf die Planung von Sachunterricht fortdauernde Wirkung haben (vgl. S. 10). Zu dieser Annahme führt sie etwa die Tatsache, dass die Probandinnen Parallelen zu ihren Planungen während der

schulpraktischen Studien des Lehramtsstudiums aufweisen (vgl. ebd.). Den Mittelpunkt ihrer Analyse bildeten die drei zentralen Themen „Bedingungen des Vorbereitungsdienstes“, „Planungsprozesse im Sachunterricht“ sowie „die Spezifik der Planung von Sachunterricht“ (Tänzer, 2017, S. 138).

e) König et al. (2015): PlanvoLL – Planungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern

In einem gemeinsam von der Universität Köln und der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführten Projekt untersuchen König, Bremerich-Vos & Buchholtz mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern seit 2012 die Planungskompetenz angehender Lehrpersonen in der zweiten Ausbildungsphase (vgl. König et al., 2015). Bei dieser Untersuchung der Planungskompetenz geht es um keine fachspezifischen und damit auch keine fachdidaktischen Kompetenzen, sondern speziell um die

„Fähigkeit, einen adaptiven Unterricht zu gestalten, indem Vorwissensunterschiede und kognitive Heterogenität der Lerngruppe bei der Unterrichtsplanung explizit berücksichtigt werden“ (ebd.).

Im Fokus steht die didaktische Adaptivität, das heißt „die Passung von kognitiven Voraussetzungen [...] [der Lernenden] [...] [mit den für die entsprechende Unterrichtsstunde geplanten], zu bearbeitenden Aufgaben“ (König et al., 2017, S. 125). Die Forschergruppe analysierte insgesamt 211 schriftliche Unterrichtsentwürfe, die 106 Lehramtsanwärterinnen und -anwärter einmal zu Beginn und einmal am Ende des Vorbereitungsdienstes erstellten (vgl. König et al., 2015). Die Entwürfe entstammen einer Berliner Studie zur Evaluation des dortigen Vorbereitungsdienstes (vgl. ebd.). Eine zusätzliche Stichprobe von 22 Referendarinnen und Referendaren aus der Kölner Ausbildungsregion ergänzten diese und nehmen vor allem den „Zusammenhang zwischen Planungskompetenz und Schülerurteilen zur gehaltenen Unterrichtsstunde“ in den Blick (ebd.). Gerade zu Beginn des Vorbereitungsdienstes besteht ein statistisch signifikanter „Zusammenhang mit der konstruktivistischen Orientierung, zum Ende des Vorbereitungsdienstes [...] mit der Transmissionsorientierung [...] (jeweils $p \leq 0,05$)“ (ebd.). Das erinnert stark an die als «Konstanzer Wanne» bekannt gewordenen Untersuchungsergebnisse zum Einstellungswandel von Lehrpersonen (siehe Müller-Fohrbrodt et al., 1978) und bestätigt diese. Es gelingt den Autoren in ihrer Untersuchung, eine professionelle Weiterentwicklung abzubilden, da „[d]ie durchschnittlich erreichte Punktzahl [...] von Beginn (t_1 : $M = 5,32$, $SE = 0,20$, $SD = 2,06$) zum Ende (t_2 : $M = 6,86$, $SE = 0,19$, $SD = 1,93$) deutlich an[steigt]“ (ebd.). Im Gegensatz zu Tänzer (2011) gehen sie davon aus, dass „die Planungskompetenz einer starken Veränderung und eher niedrigen Stabilität unterliegt“ (ebd.). Neben Hinweisen darüber, welche Wissensbereiche Planungsentscheidungen beeinflussen, erwartet die Forschergruppe vor allem „wichtige Implikationen für die Abstimmung [...] von erster und zweiter Lehrerbildungsphase“ (König et al., 2017, S. 131).

7.2.2. DIE ALLTÄGLICHE UNTERRICHTSPLANUNG VON (BERUFSERFAHRENEN) LEHRPERSONEN

Mithilfe eines Aufsehen erregenden Rechenergebnisses veröffentlichte Hage, dass einer Lehrperson etwa 15 Minuten Vorbereitungszeit für jede Unterrichtsstunde blieben (vgl. Hage, 1981, S. 277). Unabhängig von der Ermittlung der zur Verfügung stehenden Vorbereitungszeit wurde in verschiedenen Untersuchungen erhoben, wie Lehrpersonen im Berufsalltag Unterricht vorbereiten und welche Schritte sie dabei unternehmen. Die Unterrichtsplanung erfüllt für berufserfahrene Lehrpersonen dabei unterschiedliche Funktionen, wobei internale Motive bedeutsamer als externale Motive zu sein scheinen (vgl. Gassmann, 2013, S. 110). Diese vor allem internalen Begründungen stellen dabei wohl überwiegend den Versuch dar, „mit der geringen Prognostizierbarkeit tatsächlicher Unterrichtsgeschehnisse optimal umzugehen“ (ebd.). Lehrpersonen erhoffen sich davon, dass sie Unterricht planen und vorbereiten, vor allem psychologische Vorzüge wie Sicherheit und Selbstvertrauen (vgl. Clark & Yinger, 1979, S. 15). Neben diesem Sicherheitsaspekt spielen unterrichtspraktische Überlegungen eine große Rolle (vgl. Clark, 1983, S. 8). Darunter fällt etwa die Sammlung von und Einarbeitung in vorhandenes Material sowie die zeitliche und inhaltliche Planung der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd.). Unterrichtsplanungen erfüllen nach Clark (1983) außerdem die Funktion, einen Rahmen für den Unterricht darzustellen, indem sie etwa als Erinnerungsstütze fungieren oder eine Arbeitsphase einzuleiten helfen (vgl. ebd., S. 8).⁶³

Ein auffälliger, studienübergreifender Befund ist, dass Lehrpersonen im beruflichen Alltag in der Regel ohne jeglichen Bezug zu allgemeindidaktischen Konzepten und den didaktischen Modellen unterrichten (vgl. Hage et al., 1985, S. 13; Koch-Priewe, 1997, S. 145; Terhart, 2002b, S. 81). Das wird unter anderem daran deutlich, dass sie teilweise an didaktische Fachbezeichnungen angelehnte Begriffe verwenden, vielmals aber auch die Umgangssprache nutzen (vgl. Kiper & Mischke, 2009, S. 49). In TEDS-M wird deshalb auch auf die Verwendung der Fachsprache in den Portfolios geachtet (vgl. Blömeke et al., 2008, S. 177-178). Diese Querkategorie gilt neben etwa der Entwicklung von Lernzielen im Unterrichtsplan als Indikator für hohe Leistungen (vgl. ebd.). Daraus ergibt sich die Fragestellung, worauf sie sich stattdessen bei ihren planerischen Tätigkeiten beziehen. Bromme (1981) stellt dabei erstaunliche Analogien verschiedener Untersuchungen fest (vgl. S. 14). Die größte Übereinstimmung ergibt sich demnach bei der Berücksichtigung von Schüleraktivitäten, wobei der Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung in der Regel der Fachinhalt ist (vgl. ebd., S. 14-15; Clark & Yinger, 1979, S. 10). Vordergründig geht es um eine Sequenzierung, das heißt eine angemessene Portionierung des Unterrichtsstoffes (vgl. Hage, 1981, S. 277). Die planenden Lehrpersonen gliedern demnach bereits ihren Planungsprozess in Teilaufgaben und -probleme, etwa die Auswahl

⁶³ Clark (1983) bezieht sich dabei auf die Ergebnisse der Studie von Clark & Yinger (1979).

passender Sozialformen und Methoden, die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler oder die Suche bzw. Erstellung von Arbeitsmaterial (vgl. Kiper & Mischke, 2009, S. 49).

Während Inhaltsentscheidungen übereinstimmend den Ausgangspunkt bilden, messen erfahrene Lehrpersonen daneben Zielentscheidungen eine große Bedeutung bei (vgl. Gassmann, 2013, S. 112) und berücksichtigen vor allem methodische Entscheidungen (vgl. Clark & Yinger, 1979, S. 10). Das Lehrbuch hat für die Unterrichtsplanung berufserfahrener Lehrpersonen besondere Bedeutung wie verschiedene in- und ausländische Studien nachweisen konnten (vgl. Gassmann, 2013, S. 114). Darüber hinaus lassen sich fachbezogene Unterschiede in den Planungsabläufen berufserfahrener Lehrpersonen feststellen, die sich sehr individuell gestalten und einer einheitlichen Beschreibung entziehen (vgl. ebd., S. 113). Im Folgenden seien einige wesentliche Studien und deren zentrale Ergebnisse exemplarisch dargestellt.

a) Zahorik (1975): «Teachers' planning models»

Die Forschungslandschaft zur Unterrichtsplanung von Lehrpersonen prägten maßgeblich erste Studien aus dem englischsprachigen Raum in den 1970er Jahren. Der dringende Forschungsbedarf in diesem Bereich ergab sich unter anderem aus einer augenscheinlichen Leerstelle zwischen der Unterrichtsvorbereitung von Lehrpersonen und dem beobachtbaren Unterrichtsverlauf, der keinerlei Rückschlüsse auf die Planungsüberlegungen zuließ (vgl. Clark & Yinger, 1979, S. 11). Nicht zuletzt aufgrund der Etablierung der Forschungsmethode des «think aloud», des Lauten Denkens, versprachen sich die amerikanischen Forscherinnen und Forscher Einblicke in die Denk- und Vorgehensweise der Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung und damit den Planungsprozess zu erhalten (vgl. ebd., S. 5; Shavelson & Stern, 1981, S. 458).

Zahorik (1975) untersuchte in einer schriftlichen Befragung von 194 Lehrpersonen, welche Modelle diese bei der Unterrichtsplanung verwenden (vgl. S. 135). In der dazugehörigen Vorstudie, einer der ersten zur Erhebung der Planungspraxis von Lehrpersonen überhaupt, gelangte Zahorik zu dem Ergebnis, dass Unterrichtsplanung, die in diesem Falle nach dem lernzielorientierten Planungsmodell erfolgte, auch negative Folgen haben kann, indem die Lehrperson etwa die Antworten der Lernenden versucht in eine bestimmte Richtung zu lenken (vgl. Loser & Terhart, 1979, S. 406). In der darauffolgenden Erhebung interessierte Zahorik schließlich ausgehend von dem Zweifel an der Praktikabilität dieses Planungsmodells (vgl. ebd., S. 407), welche Planungsentscheidungen die Lehrpersonen in welcher Reihenfolge berücksichtigen und ob etwa Zielsetzungen eine Rolle spielen (vgl. Zahorik, 1975, S. 135). Einfluss auf das Planungshandeln der Lehrpersonen hatten demnach die Variablen der Berufserfahrung

(Dienstalter), aber auch die Schulstufe und die Fächer (vgl. ebd., S. 137). Lehrpersonen höherer Schulstufen befassten sich mehr mit der Zielerreichung des Unterrichts, wohingegen Grundschullehrpersonen sich vor allem diagnostischen Entscheidungen widmeten (vgl. ebd.). Von der Quantität her betrachtet, wurden Unterrichtsziele allerdings weitaus weniger berücksichtigt als etwa die Schülerinnen- und Schüleraktivitäten und Inhaltsentscheidungen, denen im Planungsprozess die entscheidende Bedeutung zukommt (vgl. ebd.). Daraus schlussfolgert Zahorik, dass das lernzielorientierte Planungsmodell lediglich Theorie und keine angewendete Praxis sei, da die Zielfrage in der alltäglichen Unterrichtsvorbereitung lediglich sekundär Berücksichtigung findet (vgl. Loser & Terhart, 1979, S. 407).

Tabelle 7-1: Schwerpunkte der Unterrichtsplanung amerikanischer Lehrpersonen (1970er Jahre)		
	Zahorik (1975)	Peterson et al. (1978)
Inhaltsentscheidungen	2.	1.
Schülerinnen- und Schüleraktivitäten	1.	2.
Materialien	3.	3.
Lehr- und Lernziele	3.	4.
Lernenden	5.	5.

Eine interessante und aufschlussreiche Erweiterung dieser Untersuchung bietet die Studie von Peterson, Marx & Clark (1978), in der zwölf Lehrpersonen vor einer zu haltenden Sozialkunde- stunde 90 Minuten Zeit hatten diese zu planen (vgl. S. 417). Mithilfe der Methode des Lauten Denkens erfassten die Autoren die kognitiven Prozesse der Lehrpersonen während ihrer Unterrichtsplanung (vgl. Loser & Terhart, 1979, S. 408). Darüber hinaus bezogen sie „die Denk- und Entscheidungsprozesse während der Durchführung des Unterrichts“ ein, welche sie mittels der Methode des «stimulated recall» erhoben (ebd.). In Bezug darauf, was die befragten Lehrpersonen bei ihrer Unterrichtsplanung hauptsächlich in den Blick nehmen, bestätigten Peterson et al. (1978) den Befund von Zahorik, dass Inhaltsentscheidungen höchste Priorität zukommt (vgl. ebd., S. 423-424; siehe Tabelle 7-1). Darüber hinaus widmeten sich die Lehrpersonen im Rahmen ihrer Vorbereitungen ebenfalls intensiv den Schülerinnen- und Schüleraktivitäten (vgl. ebd., S. 424). Kaum berücksichtigten sie die Voraussetzungen der Lernenden sowie die Materialien und noch weniger die Zielsetzung des Unterrichts (vgl. ebd.). Allerdings unterschieden sich die Vorgehensweisen der einzelnen Lehrpersonen untereinander sehr stark, während die Lehrpersonen selbst in ihrem Planungsverhalten eine moderate bis hohe Stabilität aufwiesen (vgl. ebd., S. 424-425). Die in den Unterrichtsplanungen berücksichtigten Kategorien korrelieren mit dem von den Lehrpersonen anschließend im Unterricht gezeigten

Verhalten, sodass etwa eine stärkere Berücksichtigung von Inhaltsentscheidungen einen Einfluss auf die Interaktion während der Unterrichtsdurchführung hat (vgl. ebd., S. 427-428).

b) Bromme (1981): Die alltägliche Unterrichtsvorbereitung von Mathematiklehrpersonen

Ausgehend von der Diskrepanz zwischen den in wissenschaftlichen Theorien dargestellten normativen Vorstellungen über und der alltäglich stattfindenden Planung von Unterricht, untersuchte Bromme die alltägliche Unterrichtsvorbereitung von Mathematiklehrpersonen (n=14) (vgl. Bromme, 1980, S. 142-144). Da er diesbezüglich ein noch weitreichendes Forschungsdesiderat ausmachte, kombinierte er verschiedene Fragestellungen und Erhebungsmethoden, führte Interviews und setzte die Methode des Lauten Denkens sowie des «stimulated recall» ein (vgl. ebd., S. 143; Wahl, 1981, S. 63-65). Dieses Verfahren ähnelt der Methode des «Nachträgliches Lauten Denkens», bei welcher handlungsleitende Kognitionen des Handlungsvollzugs nachträglich verbalisiert werden (vgl. Huber & Mandl, 1982, S. 197-198). Der Wissenschaftler oder die Wissenschaftlerin zeichnen eine Unterrichtsstunde einer Lehrperson auf Tonband oder Video auf und spielen dieses der Lehrperson anschließend vor (vgl. Shavelson & Stern, 1981, S. 458). Die Befragten verbalisieren ihre mentalen Prozesse im Nachhinein (vgl. Haas, 1998, S. 86). Hierbei rekonstruieren die Befragten ebenso wie beim «stimulated recall» ihren Lern- beziehungsweise Planungsprozess, um diesen nicht wie etwa bei der Methode des Lauten Denkens währenddessen zu stören, wobei eine solche Rekonstruktion, dann aus dem Langzeitgedächtnis, etwa durch Videoaufzeichnungen ausgelöst werden kann (vgl., ebd., S. 189; Clark & Yinger, 1979, S. 5-6; Wahl, 1981, S. 65). Das Denken der Lehrpersonen während des Planungsprozesses rückt in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses (siehe Bromme, 1981).

Bromme (1980) leitete aus diesen Untersuchungen eine Art Skript des Planungsablaufes ab, das der späteren zeitlichen Dreiteilung der Unterrichtsstunden in Stundenbeginn, Mittelteil (vor allem Aufgabenbearbeitung) und Stundenende entspricht (vgl. S. 153). Der erste Planungsteil ist der Auseinandersetzung mit den Schülerinnen- und Schülervoraussetzungen sowie dem zu unterrichtenden Fachinhalt gewidmet (vgl. ebd.). Den Ablauf des Mittelteils antizipieren die Lehrpersonen anhand von Aufgaben, wobei deren Auswahl durch einen Bezug auch zu außermathematischen Fragen geprägt wird (vgl. ebd.). Tonbandaufzeichnungen während des Lauten Denkens dokumentierten, dass die Suche nach Aufgaben bei der alltäglichen Unterrichtsplanung zuhause zentral ist (vgl. Koch-Priewe, 2000, S. 153-154). Bei der Auswahl geeigneter Aufgaben spielten Überlegungen zum Fachinhalt, zu motivationalen Aspekten ebenso wie Reflexionen über die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler eine Rolle (vgl. ebd., S. 154). Darüber hinaus wurden Aufgaben ausgewählt, die Übungs- und Wiederholungszwecken dienen (vgl. ebd.). Bei der Unterrichtsvorbereitung beschäftigten sich die Lehrpersonen zudem mit unterrichtsorganisatorischen Fragen und nutzen den letzten Planungsabschnitt zur

Auswahl von Haus- beziehungsweise Übungsaufgaben, die sowohl Übungszwecken dienen sollen als auch als Zeitpuffer (Reserve) für eventuell noch zu füllende Unterrichtszeit betrachtet werden (vgl. Bromme, 1980, S. 154).

Bromme (1981) macht auf Hinweise der Ablehnung von Schemata durch die untersuchten Lehrpersonen aufmerksam, obwohl sich daraus nicht schlussfolgern ließe, welchen Einfluss diese auf die alltägliche Unterrichtsvorbereitung der Befragten haben (vgl. S. 10). Diese denkpsychologisch orientierte Untersuchung (vgl. Bromme, 1981, S. 14; Koch-Priewe, 2000, S. 151), die vielfach rezipiert wurde, liefert „Hinweise auf die Relevanz didaktischer Theorien für die alltägliche Unterrichtsplanung“ (ebd., S. 153).

c) Haas (1998): Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrpersonen

Ebenfalls mithilfe der Erhebungsmethode des Lauten Denkens erhob Haas in einer Vergleichsuntersuchung die alltäglichen Planungsüberlegungen von Biologielehrpersonen an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien (Klassenstufe sechs) und explizit nicht die Planung einer einzelnen «Schaustunde» (vgl. Haas, 1998, S. 95; 2005, S. 6-7). Er führte Nachgespräche sowie mithilfe eines Gesprächsleitfadens halbstrukturierte Interviews, kopierte die Planungsnotizen der Lehrpersonen und notierte sich die von ihnen bei der Unterrichtsplanung verwendete Literatur (vgl. Haas, 2005, S. 7). Es ging ihm vor allem um die Überlegungen der Lehrpersonen während der Unterrichtsplanung, die dabei von ihnen verwendeten Hilfsmittel und deren während des Planungsprozesses verfasste Planungsunterlagen (vgl. ebd.). Darüber hinaus stellte er die Frage danach, welchen didaktischen Kategorien sich die Planungsüberlegungen der Lehrpersonen zuordnen lassen (vgl. Haas, 1998, S. 96). In seiner Stichprobe berücksichtigte Haas 36 Lehrpersonen, die im Durchschnitt 42.2 Jahre alt waren und über eine durchschnittliche Berufserfahrung von 16.6 Jahren verfügten (vgl. Haas, 1998, S. 97-98; 2005, S. 7). Die befragten Lehrpersonen, von denen 19 männlich und 17 weiblich waren, unterrichteten im Erhebungszeitraum des Schuljahres 1993/ 94 im Raum des südlichen Württembergs (vgl. Haas, 1998, S. 97).

Bei den jeweils 12 Haupt-, Realschul- und Gymnasiallehrpersonen stand ebenfalls die inhaltliche Planungstätigkeit mit über 50 Prozent Anteil an der Gesamtplanung im Vordergrund (vgl. Haas, 2005, S. 9). Vor allem die eigenen Unterlagen, das Lehrbuch sowie Literatur dienten den Lehrpersonen als Grundlagen ihrer Unterrichtsplanung (vgl. ebd.). Interessanterweise wurden erzieherische Maßnahmen erst spontan in der konkreten Unterrichtssituation entschieden und keinesfalls im Zusammenhang mit der Unterrichtsplanung erwähnt (vgl. ebd., S. 10). Ebenfalls unberücksichtigt blieben Differenzierungsmaßnahmen und Planungsalternativen berücksichtigten lediglich 25 Prozent der befragten Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 11). Das fragend-

entwickelnde Unterrichtsgespräch dominierte, indem 75 Prozent der Befragten ihre Unterrichtsstunden an dieser Sozialform ausrichteten (vgl. ebd., S. 10-11).

7.3. ZWISCHENRESÜMEE

Im Nachdenken über Perspektiven für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollten allgemeindidaktische Fragestellungen, an denen es nach wie vor nicht mangelt, weiterhin eine wichtige Rolle spielen (vgl. Koch-Priewe, 2000, S. 157-158). Dabei sind die für eine zweckmäßige allgemeindidaktische Reflexion grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Lehramtsausbildung zu vermitteln (vgl. ebd., S. 158). Diese während der Ausbildung grundgelegten Kompetenzen gilt es anschließend in den darauffolgenden Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Sinne des lebenslangen Lernens zu Berufsfertigkeiten weiterzuentwickeln (vgl. Tulodziecki, 2004, S. 500). Darüber wie eine solche Reflexionskompetenz anzubahnen sei, gibt es allerdings verschiedenste Auffassungen, die eng mit dem jeweiligen Lernverständnis verbunden sind. Seit Ende der 1990er Jahre sind darüber hinaus zum ohnehin interdisziplinären Begründungszusammenhang der Allgemeinen Didaktik, Anspruch und Perspektive der empirischen Unterrichtsforschung hinzugekommen (Arnold, Koch-Priewe & Klitzing, 2007, S. 19; siehe Kapitel 6).

Können Unterrichtsplanungen auch Unsicherheit und die Nicht-Planbarkeit des Unterrichts nicht gänzlich verhindern, so doch wenigstens reduzieren (vgl. Clark, 1983, S. 13). Konzepte der Unterrichtsvorbereitung, lange Zeit spöttisch als «Feiertagsdidaktiken» bezeichnet (Meyer, 1979, S. 147), konzentrierten sich erst seit den 1970er Jahren im englisch- und noch später im deutschsprachigen Raum zunehmend auf die alltägliche Unterrichtsvorbereitung von Lehrpersonen, die stark durch Arbeitsplatzbedingungen und individuelle Unterrichtstheorien geprägt ist (vgl. Loser & Terhart, 1979, S. 404-405; Meyer, 1979, S. 141). „[...] [A]llgemeindidaktische Modelle [...] bieten [...] einen normativen Denk- und Orientierungsrahmen für das didaktische Handeln der Lehrkräfte“ (Berkemeyer & Mende, 2018, S. 166). Der größte Vorzug liegt demzufolge in deren „Handlungsorientierung für die Unterrichtsanalyse, -planung und -gestaltung, indem sie theoretisch begründete Planungsmomente und -schritte bereitstellen“ (ebd., S. 167). Eignet sich das Angebot-Nutzungs-Modell auf der Handlungsebene vor allem für die Analyse von Unterricht, können didaktische Modelle überwiegend bei der Planung von Unterricht unterstützen (vgl. ebd.).

Die unter Legitimationsdruck geratene Allgemeine Didaktik muss sich zunehmend Fragen nach ihrer Leistung und ihren Grenzen stellen lassen (vgl. ebd., S. 216). Empirische Untersuchungen zur alltäglichen Unterrichtsvorbereitung von Lehrpersonen im deutschsprachigen Raum rekurren in der Regel auf erste amerikanische Studien (vgl. Loser & Terhart, 1979, S. 406) und konfrontieren theoretische Unterrichtsmodelle mit empirischen Ergebnissen (vgl.

ebd., S. 407). Unterrichtsplanungsprozesse lassen sich im Hinblick auf die Makro- oder die Mikroebene untersuchen (vgl. Stender, 2014, S. 35-36). Auf der Makroebene können die äußerlich sichtbaren Planungshandlungen beschrieben werden (vgl. ebd.; Beispieluntersuchungen: Clark & Yinger, 1979; Haas, 1998; König et al., 2015; Seel, 1997; Zahorik, 1975). Auf der Mikroebene dagegen wird der Prozess der Unterrichtsplanung als ein psychologischer Vorgang betrachtet, in dessen Ablauf „die Lehrperson [...] zukünftige[...] Handlungen antizipiert (Stender, 2014, S. 36; Beispieluntersuchungen: Bromme, 1981; Peterson et al., 1978; Sacher et al., 1992; Tänzer, 2011).

Es stellt sich die Frage, welche Allgemeingültigkeit die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen aufweisen, unter anderem auch, wenn die Fallzahlen betrachtet werden (vgl. Haas, 1998, S. 211). Zumal es nicht die «richtige» Planung gibt, weshalb schwierig einzuschätzen ist, wann man damit «fertig» ist (vgl. ebd.). Dennoch verlangen Studierende häufig «Rezeptwissen», unter anderem dafür wie in bestimmten Situationen auf bestimmte Schülerinnen- und Schülerhandlungen reagiert werden soll. Die Frage nach der Relevanz und Notwendigkeit schriftlicher Unterrichtsplanungen wird an deren antizipierter getreuer Umsetzung in der Unterrichtssituation gemessen. Einige der vorgestellten Studien eruieren solche „Diskrepanzen zwischen normativen Planungsmodellen und dem tatsächlichen Unterrichtsplanungshandeln erfahrener Lehrpersonen“ (Berkemeyer & Mende, 2018, S. 217). Neuere Studien dagegen zeigen ein deutlich positiveres Bild (vgl. ebd.). Demnach beziehen sich erfahrene Lehrpersonen implizit auf verschiedene didaktische Modelle und schätzen deren Praktikabilität als durchaus positiv ein (vgl. ebd.). Es wird unterschieden zwischen der während der Lehramtsausbildung geforderten ausführlichen schriftlichen Unterrichtsplanung und dem späteren beruflichen Alltag als Lehrperson. Deshalb differenzieren auch empirische Untersuchungen zwischen dem Planungsverhalten von angehenden und sich bereits im Schuldienst befindlichen Lehrpersonen (siehe für eine Übersicht auch bei Seel, 1997, ab S. 267).

Sowohl bei angehenden als auch bei berufserfahrenen Lehrpersonen steht der Fachinhalt im Mittelpunkt der Unterrichtsplanung, Unterrichtsziele dagegen bilden eine nachrangige Planungskategorie (vgl. Haas, 1998, S. 232; Seel, 1997, S. 267; siehe Tabelle 7-2). Die wahrgenommene Stofffülle rückt methodische Entscheidungen in den Hintergrund und führt zu einer starken Lehrerzentriertheit (vgl. Seel, 1997, S. 268). Auch Planungsalternativen finden bei beiden Vergleichsgruppen kaum Berücksichtigung, in der Untersuchung von Haas (2005) etwa bedachten nur 25 Prozent der Befragten Alternativen. Die Dominanz des häufig verwendeten Hilfsmittels «Schulbuch» fällt ebenso auf, lässt sich allerdings gegebenenfalls auch mit dessen Bedeutung in dem schwerpunktmäßig untersuchten Unterrichtsfach Mathematik erklären (vgl. Haas, 1998, S. 236). Ebenso lässt das Alter der Untersuchungen vermuten, dass die Dominanz des Schulbuches inzwischen eventuell durch eine erste Internetrecherche abgelöst

wurde. In den zumeist älteren Untersuchungen steht die Unterrichtsplanung von Lehrpersonen mit MINT-Fächern im Fokus. Auffällig ist auch, dass die Methode des nachträglichen lauten Denkens in beinahe allen Studien zur Anwendung kommt.

Tabelle 7-2: Gegenüberstellung des Planungshandelns angehender und berufserfahrener Lehrpersonen

Angehende Lehrpersonen in der 1. und 2. Ausbildungsphase	Berufserfahrene Lehrpersonen
<ul style="list-style-type: none"> - hohe Bedeutsamkeit der inhaltlichen Planung - hoher Zeitaufwand - Orientierung an eigenen Schulerfahrungen - Streben nach plangetreuer Umsetzung - Hilfsmittel: häufig Schulbuch, selten Lehrplan - v. a. Planung lehrerzentrierter Lehr-Lern-Arrangements - Vernachlässigung der Lernziele - Vernachlässigung dimensionsübergreifender Planungsüberlegungen und Planungsalternativen 	<ul style="list-style-type: none"> - Inhaltsentscheidungen haben in der Regel oberste Priorität (der Fachinhalt als Ausgangspunkt der Planung) - herausragende Bedeutung für die Unterrichtsplanung: das Lehrbuch - Ausrichtung der Unterrichtsplanung an den im Unterricht stattfindenden Aktivitäten (methodische Entscheidungen) - kein Bezug zu didaktischen Modellen - nachrangige Bedeutung von Zielentscheidungen

8. METHODISCHES VORGEHEN

8.1. FORSCHUNGSDESIGN

Im Fokus der Betrachtungen steht die Heran- und Vorgehensweise angehender Lehrpersonen bei der Planung und Vorbereitung von Unterricht. Um deren Entwicklung(-sfähigkeit) während der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erheben, findet eine wiederholte Befragung zu zwei Messzeitpunkten, zu Beginn und am Ende dieser universitären Ausbildungsphase, statt. Die Entwicklungsfähigkeit bezieht sich auf das Vorgehen bei der Planung von Unterricht und damit implizit auf die Planungs- bzw. Unterrichtskompetenz, auf welcher vonseiten der für diese erste Phase zuständigen Hochschulen sowie im Rahmen der zweiten Phase (vgl. Schubarth et al., 2010, S. 344) ein Schwerpunkt der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung liegt. Erste und zweite Phase beziehen sich vorwiegend auf das Unterrichten als die Kernaufgabe des Lehrberufs (vgl. Rauin & Meier, 2007, S. 116). Die Grundlage des Lehrberufs, der sich durch eine große Vielfalt beruflicher Aufgaben auszeichnet, bildet dabei erziehungswissenschaftliches Wissen, das einen bedeutsamen Anteil an professioneller Kompetenz ausmacht (vgl. Blömeke et al., 2008, S. 188). Vor allem die Unterrichtsplanung erfordert den Rückgriff auf erziehungswissenschaftliches Wissen (vgl. ebd., S. 179). Die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen schließlich setzt sich aus verschiedenen Komponenten zusammen. Entscheidend sind dem Modell professioneller Handlungskompetenz entsprechend die Elemente Professionswissen, selbstregulative Fähigkeiten, Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationale Orientierungen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 482; 2013; S. 292, siehe Abbildung 4-1). Auch die Kompetenz zu unterrichten, die Unterrichtskompetenz, bildet eine Facette professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen (siehe Kapitel 4.3.) und erfordert Wissen und Können in allen Komponenten des Modells. An dieser Stelle der Bildungsbiografie, vor Aufnahme der eigentlichen Berufstätigkeit, von Unterrichtskompetenz zu sprechen, erscheint jedoch verfrüht, weshalb der Begriff Entwicklungsfähigkeit verwendet wird. Um die Unterrichtskompetenz messen zu können, ist eine Ausweitung der Untersuchungen auf die zweite Ausbildungsphase sowie die Berufseinstiegsphase notwendig.

Das vorliegende Untersuchungsdesign betrachtet das unterrichtliche Planungswissen angehender Lehrpersonen mithilfe einer sprachlich repräsentierten Problemsituation, einer Vignette (vgl. Baer et al., 2006, S. 243). Beabsichtigt ist, einen Einblick darin zu erhalten, welchen Einfluss etwa Berufswahlmotive und pädagogische Erfahrungen auf das Wissen zur Unterrichtsplanung haben. Betrachtet werden grundständig Lehramtsstudierende und Quereinsteigende in den Lehrberuf zu Beginn und am Ende der universitären Phase der Lehramtsausbildung.

Eine Übersicht über die Erhebungsinstrumente und die Stichprobe gibt Tabelle 8-1. Die Textvignette, welche sich auf den KMK-Kompetenzbereich Unterrichten konzentriert und deklarative und prozedurale Wissensbestände erfragt, ist das zentrale Erhebungsinstrument und Kern dieses Forschungsdesigns (siehe Kapitel 8.6.). Die Vignette erfragt das Vorgehen der angehenden Lehrpersonen bei der Planung und Vorbereitung von Unterricht und geht damit der zentralen Fragestellung der vorliegenden Untersuchung nach (siehe Kapitel 8.2.). Die Mentorinnen und Mentoren der Quereinsteigenden in den Lehrberuf wurden darüber hinaus während der universitären Praxisphasen befragt, wie sie die Planungs- und Unterrichtskompetenz der Quereinsteigenden einschätzen (siehe Kapitel 9.6.). Die Beobachtung unterrichtlichen Handelns durch die Mentorinnen und Mentoren ermöglicht einen Einblick in prozedurale Wissensbestände. Diese Befragung gewährt somit Einsicht in das unterrichtliche Können angehender Lehrpersonen und geht über die Erhebung des Wissens zur Unterrichtsplanung und -vorbereitung hinaus.

Tabelle 8-1: Das Untersuchungsdesign				
	QUER-Teilnehmende (QUER)		Grundständig Lehramtsstudierende (LAG)	
Vignette	t ₁ : n= 36	t ₂ : n=18	t ₁ : n=120	t ₂ : n=68
	Längsschnitt		Kohortenvergleich	
Fragebogen: Fremdeinschätzung durch die Mentorinnen und Mentoren in den universitären Praxisphasen	t ₁ : n=36	t ₂ : n=12	t ₃ : n=26	/
	Längsschnitt			

Bei dem vorliegenden experimentellen Design handelt es sich um ein Messwiederholungsdesign, allerdings nur in Form einer Trendstudie, da zu verschiedenen Messzeitpunkten unterschiedliche Untersuchungseinheiten befragt wurden. Zum Messzeitpunkt eins wurden Studienanfängerinnen und -anfänger und zum Messzeitpunkt zwei fortgeschrittene Studierende kurz vor Abschluss ihres universitären Lehramtsstudiums befragt. Da es sich bei den befragten Studienanfängerinnen und -anfängern und den befragten fortgeschrittenen Lehramtsstudierenden nicht um dieselben Probandinnen und Probanden handelt, entspricht dies lediglich einem Kohortenvergleich, welcher keine Rückschlüsse auf den individuellen Entwicklungsverlauf zulässt. Lediglich bei den Quereinsteigenden handelt es sich um eine echte Längsschnittuntersuchung in Form einer Panelstudie mit der damit verbundenen Problematik von Lern- und Ermüdungseffekten sowie von Panelmortalität. Im Rahmen des Projektes QUER, dem «Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrberuf» (siehe Kapitel 3.3.) war

die Längsschnittuntersuchung in Form eines echten Panels (N=39) möglich, welches individuelle Entwicklungsverläufe der Teilnehmenden erfasst.

8.2. FRAGESTELLUNGEN

Die zentrale Fragestellung lautet: Wie planen angehende Lehrpersonen aufgrund ihrer Bildungsbiografie Unterricht? Welche subjektiven Theorien sind handlungsleitend für den Unterrichtsprozess? Als subjektive Theorien zum Lehrerinnen- und Lehrerhandeln werden dabei im Folgenden „persönliche[...] Vermutungen über vermeintlich effektiven Unterricht [...] [und damit] handlungsleitende [...] bzw. -erklärende [...] Gedanken [...] bezeichnet“ (Arnold, 2004b, S. 475). Diese entstammen etwa der eigenen Kindheit sowie individuellen Schülerinnen- und Schülererfahrungen oder werden während der (schulpraktischen) Lehramtsausbildung erworben (vgl. ebd.), sodass es sich dabei um einen je individuellen Entwicklungs- und Sozialisationsprozess handelt (vgl. Dann, 1983, S. 85). Die Entwicklung subjektiver Theorien ist durch eine Reziprozität gekennzeichnet, indem diese sowohl das Handeln beeinflussen als auch umgekehrt das Handeln und seine Ergebnisse auf die Entstehung und Veränderung subjektiver Theorien einwirken (vgl. ebd., S. 85-86).

Die zentrale Fragestellung zielt darauf ab, implizites Wissen und somit prozedurale Wissensbestände zu erheben. Mithilfe des Einsatzes von Vignetten (siehe Kapitel 8.6.) wird beabsichtigt, dass sich die Befragten zunächst gedanklich in eine konkrete Handlungssituation hineinversetzen und Handlungsoptionen für eine vermeintlich dritte Person generieren. Damit wird die Lücke zwischen einer Erhebung deklarativen Wissens durch faktenabfragende Tests (vgl. z. B. PUW-Test⁶⁴) und dem Zeigen des Könnens in einer konkreten Tätigkeit geschlossen. Das ist notwendig, da implizites Wissen, sogenanntes «tacit knowledge», das Wissen darüber wie eine Tätigkeit ausgeführt wird und welche Handlung in der jeweiligen Situation angemessen ist, nur schwer artikuliert werden kann (vgl. Neuweg, 1999, S. 15). Das Können, im vorliegenden Fall das situativ verfügbare unterrichtliche Handeln, umfasst demnach mehr als das explizit verfügbare Wissen, welches mithilfe quantitativer Items oder auch narrativer Interviews erhoben werden kann (vgl. Meister, 2005, S. 10).

In der vorliegenden Untersuchung findet eine Betrachtung im Zeitverlauf und zwar über die Zeitspanne der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung statt. Leitend ist dabei die Fragestellung, ob tatsächlich keine Theorie-Praxis-Verknüpfung stattfindet (siehe Kapitel 7.2.) und wenn, worin dies begründet liegt. An welcher Stelle im Entwicklungsverlauf liegt die Ursache dafür, dass (angehende) Lehrpersonen nur noch implizit auf didaktische Modelle zurück-

⁶⁴ TEDS-M Testinstrument zur Erfassung von pädagogischem Unterrichtswissen (PUW), vgl. König & Blömeke, 2010; König & Rothland, 2013.

greifen (vgl. Koch-Priewe, 2000)? Untersucht werden soll, worauf sich angehende Lehrpersonen bei der Planung von Unterricht tatsächlich besinnen und auf welche Problemlöse- und Bewältigungsstrategien aus welchen Erfahrungsbereichen sie zurückgreifen. Unter anderem spielen nachweislich die individuellen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit eine entscheidende Rolle (siehe Kapitel 8.3.). Es soll untersucht werden, welchen Einfluss individuelle Vorstellungen von gelingendem Unterricht und davon, wie Lernen eigentlich funktioniert, auf die Unterrichtsplanung angehender Lehrpersonen haben und ob eine Vernetzung des im Studium erworbenen Wissens mit vorhandenen Wissensstrukturen erfolgt.

Tabelle 8-2: Übersicht über die Teilfragestellungen	
a.	Welche Aspekte berücksichtigen angehende Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung? Welche Unterrichtsphasen beziehen die Befragten in ihre unterrichtsplanerischen Überlegungen ein?
b.	Welche Faktoren beeinflussen das Vorgehen bei der Unterrichtsplanung? Auf welche Erfahrungsbereiche und Bezugspunkte rekurrieren die Befragten? Auf welche Wissensbestände greifen sie zurück?
c.	Welche (beruflichen) Handlungsfelder berücksichtigen angehende Lehrpersonen bei der Planung von Unterricht?
d.	Welche Bedeutung messen die angehenden Lehrpersonen sich selbst für den Unterrichtserfolg bei? Wie nehmen sie sich selbst als Lehrperson und ihre eigene Rolle im Unterricht wahr?
e.	Über welches (Vor-)Wissen zur Unterrichtsplanung verfügen grundständig Lehramtsstudierende und Quereinsteigende in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf? Lassen sich Gruppenunterschiede im Planungswissen und -denken und der Priorisierung feststellen?
f.	Wird die Unterrichtsplanung der Probandinnen und Probanden im Zeitverlauf komplexer und berücksichtigt andere Planungskategorien?
g.	Welche subjektiven Theorien zum Lehrerinnen- und Lehrerhandeln beeinflussen die angehenden Lehrpersonen? Welche Auswirkungen haben diese auf die Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht?
h.	Wie beeinflussen die eigene Biografie und die subjektiven Theorien zum Lehrerinnen- und Lehrerhandeln die Auf- bzw. Annahme und Verarbeitung der Lerninhalte während der Lehramtsausbildung? Welchen Einfluss auf das Planungshandeln haben individuelle Vorstellungen darüber, wie Lernen funktioniert?
i.	Wie schätzen die Mentorinnen und Mentoren die Unterrichtskompetenz der QUER-Teilnehmenden im Verlauf des universitären Weiterbildungsprogramms ein?

8.3. ARBEITSHYPOTHESEN

Bereits Schülerinnen und Schüler verfügen „über ein metakognitives Wissen über fördernde Lernbedingungen im Unterricht“ (Guldemann, 2010, S. 258) sowie „über eine teilweise sehr differenzierte didaktische Kompetenz“ (M. A. Meyer, 2007, S. 206). Folglich beginnt niemand voraussetzungslos die Lehramtsausbildung, sondern Studienanfängerinnen und -anfänger weisen bereits berufsrelevantes Vorwissen auf (vgl. Baer et al., 2006). Angehende Lehrpersonen haben somit aufgrund der eigenen Schulerfahrungen und möglicherweise der Erziehung eigener Kinder⁶⁵ genaue Vorstellungen von gutem und gelingendem Unterricht⁶⁶, „sie kennen die Choreographie des unterrichtlichen Lernens“ (Bromme, 1997, S. 190). Zudem haben sie subjektive Vorstellungen darüber, wie Lernen und demnach Lehren funktioniert, was Auswirkungen auf die Unterrichtsplanung hat.⁶⁷ Lehramtsstudierende wissen, „was Unterricht ist und worin die Aufgaben eines Lehrers bestehen“ (Kiper & Mischke, 2009, S. 49). Allerdings berücksichtigt die Schülerinnen- und Schülerperspektive zu wenig außerunterrichtliche Aktivitäten von Lehrpersonen. Die Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunden, Korrekturarbeiten, die Teamarbeit im Kollegium oder die Elternarbeit entziehen sich dieser Perspektive in der Regel. Dieses (Vor-)Wissen über Unterricht und die Tätigkeit als Lehrperson gilt es deshalb im Lehramtsstudium zu reflektieren und zu systematisieren. Bei dem Vorwissen handelt es sich schließlich um zunächst naives Wissen über Unterricht und auch das Lehramtsstudium gewährleistet nicht selbstverständlich reflektiertes Wissen (vgl. Czerwenka, 2004, S. 60).

Die Lehramtsausbildung beginnt demzufolge bereits vor Beginn des Studiums und damit vor Eintritt in die Hochschule, in früheren biografischen Phasen (vgl. Meister, 2005, S. 287). Indem angehende bzw. junge Lehrpersonen auf Regeln und Gewohnheiten aus der eigenen Schulzeit zurückgreifen, die beispielsweise im Kontakt mit früheren Lehrpersonen erlebt und beobachtet wurden, findet die eigentliche vor der offiziellen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung statt (vgl. Terhart, 2001, S. 22). Diese Interdependenz zwischen Biografie und Studium, in diesem Falle der Pädagogik, weist zudem Schweppe (2002) nach, indem sie die wesentliche Bedeutung der Biografie bei der Wissensaneignung und Studiengestaltung in ihrer Studie aufzeigt (vgl. S. 221). Die eigene Biografie entscheidet demnach, was und wie gelernt wird (vgl. ebd.). Diese vor allem lernbiografischen Vorerfahrungen und schulischen Prägungen der Lehramtsstudierenden sollten in den universitären Lernprozess aufgenommen werden (vgl. Bosse,

⁶⁵ Vgl. Haas (1998) zum Einfluss eigener Kinder auf die Unterrichtsplanung und den Lehrberuf allgemein (S. 217). Die Elternperspektive ergänzt vor allem bei den Quereinsteigenden in den Lehrberuf deren eigene Schülerinnen- und Schülerperspektive, die zudem häufig in weiterer Vergangenheit als bei den grundständig Lehramtsstudierenden liegt.

⁶⁶ Vgl. Drexler et al. (1993), die von konkret-normativen Planungsvorstellungen von Anfängerinnen und Anfängern sprechen (S. 17).

⁶⁷ Vgl. Drechsel (2001), die sich mit subjektiven Lernbegriffen und dem Interesse am Thema Lernen und Lerntheorien auseinandersetzt und das Alltagslernen sowie die Sozialisationsprozesse im Lehramtsstudium in den Blick nimmt.

2012, S. 21). Es geht um eine systematische und reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und Überzeugungen. Die Professionalität im Lehrberuf, die sich unter anderem dadurch auszeichnet, „in komplexen Situationen richtig entscheiden und souverän handeln zu können, [entsteht] im Falle des Lehrerberufs in hohem Maße über biografische Lernprozesse“ (Herzog, 2008, S. 30). Das Unterrichten und damit auch die Unterrichtsplanung werden zu etwas «Intuitivem». Deshalb gilt es biografische, aber auch institutionelle Erfahrungskontexte produktiv in die Lehramtsausbildung einzubeziehen (vgl. Arnold et al., 2011, S. 100). Die Lehramtsstudierenden sollten zu Mitgestaltern des eigenen Studiums werden, indem diese „Kontexte aktiv für [die] Kompetenzentwicklung“ genutzt werden (ebd.). Vor allem Lernprozesse, welche aktiv an vorhandene «beliefs», an die eigenen Überzeugungen, anknüpfen, sind demzufolge Erfolg versprechend, indem sie diese schrittweise verändern (vgl. Blömeke, 2004, S. 65). Eine ausgesprochen induktive Leitvorstellung kehrt aus diesem Grund gar das charakteristische Stufenmodell, Theorie vor Praxis, um und plädiert für Praxiserfahrungen vor jeglicher Beschulung (vgl. Neuweg, 2010, S. 37). Zumindest sollen die aus der eigenen Schulzeit stammenden „subjektiven Theorien über Schule und Unterricht zum Ausgangspunkt der systematischen Konfrontation mit objektiven Theorien gemacht“ werden (ebd.). Um verdichtete subjektive Theorien aufbrechen und anschließend in neue Strukturen rückverdichten zu können, bedarf es aufwendiger, spezieller Verfahren (vgl. Neuweg, 2005, S. 221). Diese Forderung nach einer umgekehrten Beziehung von Theorie und Praxis findet ihre Zuspitzung in der «Realistischen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung» (vgl. Drechsel, 2001, S. 53).

Aufgrund eigener Schulerfahrungen sind angehende Lehrpersonen demnach gut über das Berufsbild sowie dessen Vertreterinnen und Vertreter informiert (vgl. Bergmann & Eder, 1994, S. 49). Aber diese Erfahrungen „prägen die Einstellungen und Interessen von Studierenden bereits nachhaltig“ (Herzog, 2008, S. 31) und beeinflussen etwa das Studierverhalten anhaltend. Lehrpersonen verwenden für ihre Lehr- und Unterrichtstätigkeit wissenschaftliche Grundlagen und greifen zugleich auf Erfahrungswissen zurück (vgl. Hallet, 2006, S. 27). Im Gegensatz zu anderen Studierenden verfügen Lehramtsstudierende aus den bis zu 14.000 Schulstunden der eigenen Schulzeit bereits über umfangreiche „Praxis-Erfahrungen als Schüler/innen am Lernort Schule“ und damit in ihrem künftigen Berufsfeld Schule (Arnold et al., 2011, S. 99). Da sie diese Erfahrungen aber aus Schülerinnen- und Schülersicht bzw. darüber hinaus aus Elternperspektive⁶⁸ sammeln, stellt sich direkt im Anschluss die Frage, wie realistisch diese Erwartungen sind und ob sie mit der Struktur und Organisation sowie den beruflichen Anforderungen übereinstimmen. Wenn dies nicht der Fall ist, so die Vermutung, führt das zu einer geringeren Studien- und später Berufszufriedenheit bzw. zu einem Wechsel oder gar Abbruch des Lehramtsstudiums. Darüber hinaus wird angenommen, dass das Alter einen Prädiktor

⁶⁸ Zwei Drittel der QUER-Teilnehmenden haben Kinder, die im eigenen Haushalt leben.

darstellt, der ebenfalls Einfluss auf das Vorwissen und damit das Vorgehen bei der Unterrichtsplanung hat. Vor allem in Bezug auf Berufswechslerinnen und -wechsler stellt sich die Frage danach, woher diese ihre «Bilder vom Unterricht» nehmen (vgl. Schneider & Sommer, 2006, S. 194). Je nachdem, ob diese überhaupt an (Teilen) der Lehrerinnen- und Lehrerbildung partizipieren, stellt sich die Frage nach den für die Gegenwart und die Lehrtätigkeit verwendeten Standards (vgl. ebd.). Wird sonst regelmäßig kritisiert, dass das in der (Lehramts-) Ausbildung erworbene Wissen ohne Anwendungsbezug und damit «träges Wissen» bleibt (vgl. Renkl, 1996, S. 79; Wahl, 2013), handelt es sich bei Berufswechslerinnen und -wechslern demnach um Wissen, welchem die theoretische Konsolidierung fehlt. Schülerinnen und Schüler sind Rezipienten der angebotenen Lehr-Lern-Arrangements der Lehrpersonen. Lehrperson und damit Sender und Kommunikator der Angebote zu sein, ist allerdings ein durchaus anderer Fokus und Blickwinkel.

Forschungsmethodisch handelt es sich um kein Hypothesenprüfendes Verfahren. Im Folgenden seien dennoch der Übersicht halber die Arbeits- bzw. Ausgangshypothesen zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 8-3: Übersicht über die Arbeitshypothesen	
H 1:	Niemand beginnt die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung voraussetzungslos. Bereits angehende Lehrpersonen weisen, unter anderem aufgrund von Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit, implizites und berufsrelevantes Wissen über Unterricht sowie didaktische Kompetenzen auf.
H 2:	Angehende Lehrpersonen greifen bei der Unterrichtsplanung auf Erfahrungen, Regeln und Gewohnheiten aus der eigenen Schulzeit, nicht auf das Wissen aus der universitären Lehramtsausbildung zurück. Die Ausbildung beginnt bereits vor dem Lehramtsstudium. Das Erfahrungswissen ist handlungsleitend.
H 3:	In komplexen Handlungssituationen greifen angehende Lehrpersonen auf Erfahrungswissen aus der eigenen Schulzeit oder den schulpraktischen Studien zurück. Dieses Erfahrungswissen unterscheidet sich je nach Alter, Sozialisationserfahrungen usw. und führt zu heterogenen Bewältigungsstrategien.
H 4:	Die Vorstellungen darüber, wie Lernen und Lehren funktionieren, haben Auswirkungen auf das Vorgehen angehender Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung.
H 5:	Zahlreiche bildungs- und berufsbiografische Momente angehender Lehrpersonen determinieren den gesamten Unterrichtsprozess in entscheidender Art und Weise.
H 6:	Die Interdependenz zwischen Biografie und Studium erfordert, dass biografische und institutionelle Erfahrungskontexte in der Lehramtsausbildung Berücksichtigung finden. Über biografische Lernprozesse entsteht Professionalität im Lehrberuf.

8.4. AUSWAHLVERFAHREN

Die Vignette wurde den Probandinnen und Probanden zum Messzeitpunkt t_1 in Lehrveranstaltungen des in der Lehramtsausbildung obligatorischen Moduls „Unterrichts- und Professionsforschung, Allgemeine Didaktik“ zur Bearbeitung vorgelegt. Zum zweiten Messzeitpunkt wurden die Befragten ebenfalls in einer wahlobligatorischen bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltung gebeten, ihr Vorgehen bei der Unterrichtsplanung zu beschreiben. Die Stichprobenziehung war nicht als Zufallsauswahl realisierbar, da die Vignettenantworten in einer festgelegten Zeitspanne von 30 Minuten handschriftlich unter für alle Befragten gleichen Bedingungen erhoben werden sollten. Der Vorteil dieser Stichprobenziehung liegt vor allem darin, dass der Rücklauf im Vergleich zu etwa Onlinebefragungen wesentlich höher ausfällt.

8.5. STICHPROBENBESCHREIBUNG

Das Vorgehen angehender Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung wurde zu zwei Messzeitpunkten anhand zweier Vergleichsgruppen gemessen. Befragt wurden grundständig Lehramtsstudierende und eine Gruppe von Quereinsteigenden in den Lehrberuf, die an dem einmaligen Pilotprojekt QUER, dem Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrberuf teilnahmen (siehe Kapitel 3.3.). Alle Befragten, auch der Vergleichsgruppe, strebten ein Lehramt an allgemeinbildenden Schulen, entweder für die Grundschule, die Mittelschule (seit 2013 Oberschule) oder das Gymnasium an. Die Befragungen erfolgten im Rahmen regulärer Lehrveranstaltungen. Die Beteiligung war selbstverständlich freiwillig.

8.5.1. DIE GRUNDSTÄNDIG LEHRAMTSSTUDIERENDEN

Die Daten der grundständig Lehramtsstudierenden konnten nur in Form einer Trendstudie erhoben werden. Folglich handelt es sich im Gegensatz zu den Quereinsteigenden nicht um dieselben Personen, die zu zwei Messzeitpunkten befragt wurden (vgl. Schnell et al., 2013, S. 237). Zum ersten Messzeitpunkt wurden Studienanfängerinnen und -anfänger, zum zweiten Messzeitpunkt fortgeschrittene Lehramtsstudierende kurz vor Abschluss der universitären Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung befragt. Es handelt sich demnach um kein Panel, welches Rückschlüsse auf intraindividuelle Entwicklungen ermöglicht. Allerdings wird der zu den schwerwiegendsten Problemen von Panels zählenden Panelmortalität damit ebenso wie dem Paneleffekt, dass die Befragten sich durch die wiederholte Befragung bzw. Konfrontation mit derselben Textvignette verändern, zuvorgekommen (vgl. ebd., S. 229-233).

Laut Fallstatistik des Studierendenbestandes der TU Dresden befanden sich zum Messzeitpunkt eins 724 Studierende (N=724) im zweiten Fachsemester (Stand 02.06.2014) und zum Messzeitpunkt zwei 112 (N=112) im letzten Fachsemester (Stand 01.06.2015). Von den insgesamt 724 grundständig Lehramtsstudierenden allgemeinbildender Schularten nahmen zum

ersten Messzeitpunkt 120 (16,6%) und zum zweiten Messzeitpunkt von nunmehr insgesamt noch 112 Studierenden 68 (60,7%) an der schriftlichen Befragung zum Vorgehen bei der Unterrichtsplanung teil. Zum ersten Erhebungszeitpunkt waren die überwiegend weiblichen Befragten (69,7%) im Durchschnitt 21.83 (Median 21) Jahre alt (n=120; SD=4.44; Streuung zwischen 19 und 47 Jahren) und befanden sich im April 2014 durchschnittlich im zweiten Fachsemester (93,3%; Mittelwert 2,14; Median 2, Streuung zwischen 2. und 5. Fachsemester). Zum zweiten Messzeitpunkt befanden sich die Lehramtsstudierenden überwiegend im konsekutiven Masterstudiengang Höheres Lehramt an Gymnasien (n=42) im vierten und damit letzten Fachsemester, wobei die Angaben zwischen 1. bis 11. Fachsemester streuten, da andere Befragte wiederum in einen Staatsexamensstudiengang mit bis zu zehn Semestern Regelstudienzeit eingeschrieben waren.⁶⁹ Die wiederum überwiegend weiblichen Studierenden (70,6%) waren zum zweiten Messzeitpunkt durchschnittlich 25.33 (Median 25) Jahre alt (n=49, SD=2.45). Das Alter variierte zwischen 20 bis 33 Jahren. Die Befragten studierten am häufigsten die Fächer Deutsch (n=26), Englisch (n=14), Mathematik (n=14), Geschichte (n=12) und Ethik/ Philosophie (n=12).

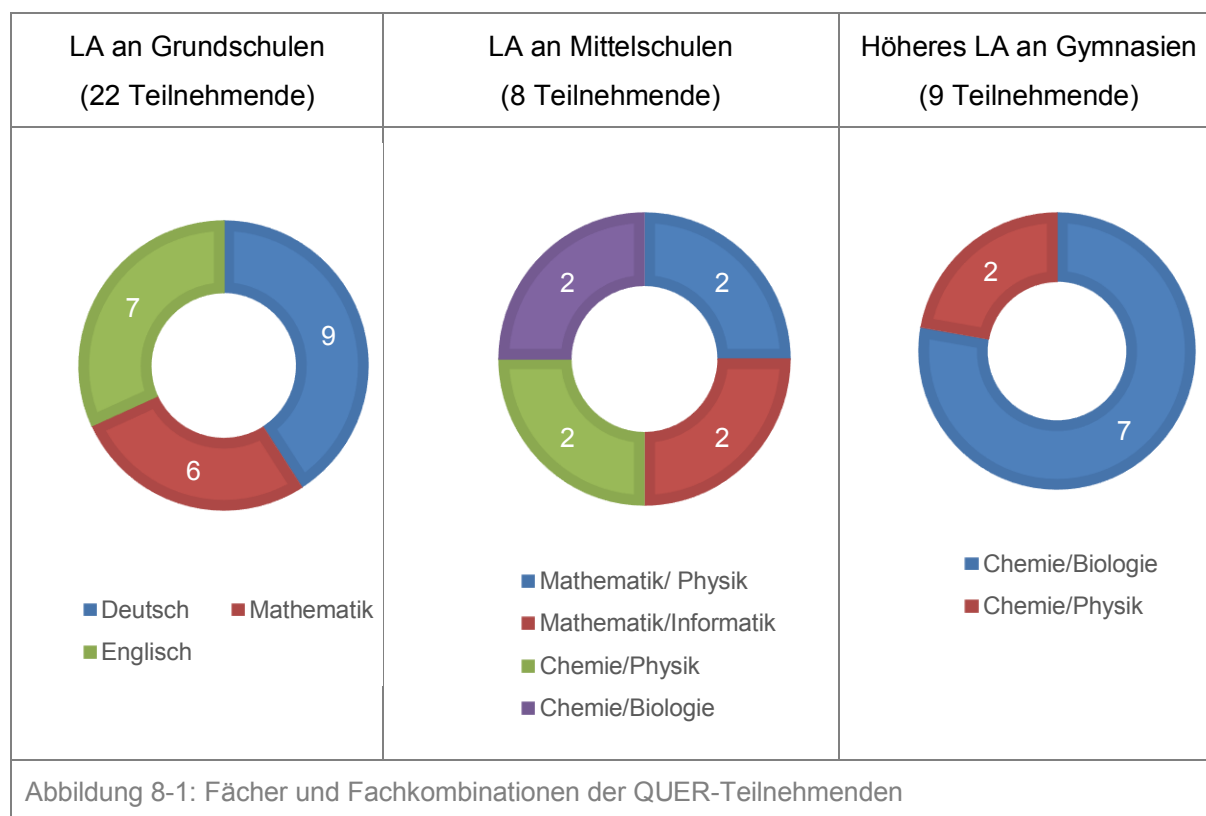
8.5.2. DIE QUEREINSTEIGENDEN IN DEN LEHRERINNEN- UND LEHRERBERUF

Das im Kapitel 3.3. vorgestellte, einmalige Modellvorhaben QUER bot 27 Akademikerinnen (69,2%) und 12 Akademikern (30,8%) die Gelegenheit in einem 19-monatigen universitären Weiterbildungsprogramm die Qualifikation für die allgemeinbildenden Schularten Grundschule (n=22), Mittelschule (n=8) und Gymnasium (n=9) zu erwerben (siehe Abbildung 8-1). Die Quereinsteigenden (N=39) waren zu Beginn der postgradualen, universitären Weiterbildung (t_1) im Durchschnitt 38.05 (Median 36.5) Jahre alt (n=38; SD=6.98) mit einer Streuung zwischen 26 und 56 Jahren und unterschieden sich in diesem Punkt ganz wesentlich von den grundständig Lehramtsstudierenden (Median 21). Zum zweiten Messzeitpunkt im Oktober 2014 waren die Quereinsteigenden im Median 35 Jahre alt (n=22; SD=7.1) mit einer Streuung zwischen 27 und 57 Jahren. Der im Median zum zweiten Messzeitpunkt geringere Altersdurchschnitt erklärt sich durch die geringere Beteiligungsquote und die damit verbundene zufällige Auswahl der Probandinnen und Probanden.

Unter Berücksichtigung des aktuellen Lehrerinnen- und Lehrereinstellungsbedarfs in Sachsen sah die universitäre Weiterbildung die Qualifikation vor allem für die Schulart Grundschule mit den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch, in jedem Fall aber für die drei Lernbereiche Deutsch, Mathematik und Sachunterricht der Grundschuldidaktik vor. Für die Schularten

⁶⁹ Staatsexamensstudiengänge Lehramt an Grundschulen (n=9), Lehramt an Mittelschulen (n=4), Lehramt an Gymnasien (n=5).

Mittelschule und Gymnasium wurden ausschließlich Teilnehmende mit MINT-Fächern zugelassen, für welche ein erhöhter Lehrerinnen- und Lehrereinstellungsbedarf in Sachsen besteht. Das QUER-Programm bot somit die Möglichkeit, eine gezielte Steuerung zur Abdeckung von Bedarfsfächern vorzunehmen, was die Wahrscheinlichkeit einer Zulassung zum zwölfmonatigen Vorbereitungsdienst sowie einer anschließend erfolgreichen Bewerbung und Einstellung in den Schuldienst des Freistaates Sachsen ausschlaggebend erhöhte (siehe Abbildung 8-1).



Die Quereinsteigenden verfügten über einen Mastergrad oder diesem vergleichbaren universitären Hochschulabschluss, was eine Zugangsvoraussetzung für die Teilnahme an der postgradualen Weiterbildungsmaßnahme darstellte (Zugangsvoraussetzungen im Detail siehe Kapitel 3.3.). 23 Prozent (n=9) der Teilnehmenden am QUER-Programm (N=39) verfügten über den Abschluss einer Promotion (vgl. Melzer et al., 2014, S. 108). Der zeitliche Abstand zwischen dem Beginn der Weiterbildungsmaßnahme und dem Abschluss des höchsten beziehungsweise letzten Bildungsabschlusses betrug zwischen einem und 24 Jahren, im Durchschnitt 9,1 Jahre (n=34).

Die Untersuchung erfolgte bei den Quereinsteigenden in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf als Panel und damit als echte Längsschnittuntersuchung über den 19-monatigen Weiterbildungszeitraum. Das ermöglicht die Erhebung individueller Entwicklungsverläufe. Die ungleiche Stichprobengröße ergibt sich daraus, dass das QUER-Programm im April 2013 als Modellvorhaben zunächst mit lediglich 39 Quereinsteigenden startete (siehe Tabelle 8-4). 33 der

Teilnehmenden (85 Prozent) absolvierten die postgraduale Weiterbildung erfolgreich und erhielten im November 2014 ein Zertifikat, welches zur Aufnahme des zwölfmonatigen Vorbereitungsdienstes im Freistaat Sachsen befähigte. Eine postalische Befragung der Quer-Absolventinnen und -Absolventen (n=31) ergab, dass 30 den Vorbereitungsdienst in Sachsen im Februar 2015 begannen, wovon zwei Teilnehmende diesen bereits im Juni 2015 wieder abgebrochen hatten. Ein QUER-Absolvent bzw. eine QUER-Absolventin hat die Zusage zum Vorbereitungsdienst nicht angenommen. Es liegen keine Zahlen vor, wie viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Vorbereitungsdienst erfolgreich abgeschlossen haben.

		Quereinsteigende in das Lehramt	Grundständig Lehramtsstudierende
t ₁	n	36	120
	N	39	724
	Q	92,3	16,6
t ₂	n	18	68
	N	33	112 ⁷⁰
	Q	54,5	60,7

Abkürzungen: n = Stichprobenumfang; N = Grundgesamtheit; Q = Beteiligungsquote (n/N in %)

8.5.3. DIE BERUFSWAHLMOTIVATION

Die Studien- und Berufswahl gehört zu den biografischen Entscheidungen, „die für den beruflichen Karriereverlauf von wegweisender Bedeutung sind“ (Herzog et al., 2007, S. 66). In aller Regel setzen sich Berufswahlmotive aus positiv konnotierten Charakteristika des Lehrberufs zusammen, etwa der Arbeit mit Kindern und dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit (vgl. ebd., S. 69). Der Forschungsstand zu Studien- und Berufswahlmotiven zeichnet sich durch eine recht einheitliche und widerspruchsfreie Befundlage aus (vgl. ebd.). Ulich (1998) kritisiert daran die häufig zum Einsatz kommenden standardisierten Untersuchungsmethoden, in denen aus einer vorgegebenen Liste Motive gewählt werden können, was die Gefahr sozialer Erwünschtheitseffekte zusätzlich verstärkt (vgl. S. 65).

Die im Rahmen des Qualifikationsprogramms QUER durchgeführte Begleitstudie «Lernvoraussetzungen und Kompetenzentwicklung in der universitären Lehrerbildung»⁷¹, eine Paper-and-Pencil-Befragung⁷² zu zwei Messzeitpunkten fragte nach den Lernvoraussetzungen und untersuchte die Kompetenzentwicklung während der universitären Phase der Lehrerinnen-

⁷⁰ Laut Fallstatistik des Studentenbestandes der TU Dresden, Stand 01.06.2015: N=112 im letzten Fachsemester (LA an GS 8 Semester Regelstudienzeit, MS 9 Semester und GY 10 Semester Regelstudienzeit).

⁷¹ Zu Design und Ergebnissen der Studie vgl. Melzer et al., 2014, S. 129-159. Ausgewählte Befunde siehe Kapitel 3.3.1.

⁷² Zum zweiten Messzeitpunkt wurde die Erhebung aus organisatorischen Gründen als Onlinebefragung durchgeführt.

und Lehrerausbildung. Dieser Begleitstudie liegt kein kausales, sondern ein heuristisches Modell zugrunde, welches folgende Merkmale als Lernvoraussetzungen angehender Lehrpersonen berücksichtigt (vgl. Melzer et al., 2014, S. 131; siehe Tabelle 8-5).

Tabelle 8-5: Die Lernvoraussetzungen angehender Lehrpersonen (vgl. Melzer et al., 2014, S. 131)

1.	Pädagogisches Vorwissen
2.	Pädagogische Vorerfahrung
3.	Berufswahlmotivation
4.	Berufsbezogene Überzeugungen
5.	Persönlichkeitsmerkmale
6.	Allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit
7.	Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung
8.	Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung
9.	Multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Kompetenzselbsteinschätzung)
10.	Allgemeine Leistungsmotivation

Neben allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen, der kognitiven Leistungsfähigkeit, Erfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern und Selbstwirksamkeitserwartungen wurden auch Berufswahlmotive erhoben. Diese rückten in den Fokus, da die Wahl eines Studienganges und damit verbunden eines Berufes einen wichtigen Entscheidungsprozess darstellt, welchen individuelle Sozialisationsprozesse, unter anderem in der Schule, und individuelle Wünsche prägen (vgl. Ulich, 1998, S. 64). Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei dem QUER-Programm für alle daran Teilnehmenden um eine mindestens Zweitausbildung handelt, scheint ein Blick auf die Berufswahlmotive interessant. Es lässt sich vermuten, dass sich die Motive der Quereinsteigenden von denen der grundständig Lehramtsstudierenden unterscheiden. Allein die Tatsache, dass es sich dabei um eine universitäre Weiterbildung handelt, an die sich darüber hinaus der Vorbereitungsdienst anschließt, stellt eine große Herausforderung dar und erfordert einen starken (Durchhalte-)Willen der Quereinsteigenden. Nicht zuletzt sind mit dieser Vollzeitweiterbildung finanzielle Hürden für die Teilnehmenden verbunden.

Neben den QUER-Teilnehmenden wurden ebenfalls Studienanfängerinnen und -anfänger der grundständigen Lehramtsstudiengänge befragt. Einschränkend muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es sich dabei allerdings nicht um dieselben Probandinnen und Probanden handelt, welche an der Vignettenstudie (siehe Kapitel 8.6.) teilnahmen.

In der Berufswahlmotivation sind zunächst keine grundlegenden Unterschiede erkennbar, obwohl es in einigen Details signifikante Unterschiede gibt (vgl. Melzer et al., 2014, S. 139, siehe Tabelle 8-6). Vor allem die «fachspezifische Motivation» und die «Arbeit mit Kindern und Jugendlichen» bestimmen die Motivlage sowohl der grundständigen Lehramtsstudierenden als auch der QUER-Teilnehmenden (vgl. ebd.). Darüber hinaus „[ist] die Identifikation mit den angestrebten Unterrichtsfächern [...] bei den QUER-Teilnehmenden [...] besonders groß“ (ebd., S. 140). Das liegt voraussichtlich darin begründet, dass diese zuvor ein fachwissenschaftliches Studium absolviert (vgl. ebd.) sowie in diesen Bereichen in der Regel auch Berufserfahrungen gesammelt haben. Zuvor gegebenenfalls gesammelte Berufs- und damit verbundene Selbstwirksamkeitserfahrungen stellen einen Erklärungsansatz für die signifikanten Unterschiede in Bezug auf die wahrgenommene eigene Lehrbefähigung dar. Diese ist bei den QUER-Teilnehmenden stärker ausgeprägt als bei den grundständig Lehramtsstudierenden.

Tabelle 8-6: Rangliste der Berufswahlmotive (Melzer et al., 2014, S. 140)		
Dimension (Motiv)	Grundständig Lehramtsstudierende (n=455)	QUER-Teilnehmende (n=38)
Fachspezifische Motivation*	1.	1.
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	2.	2.
Wahrgenommene Lehrbefähigung*	5.	3.
Soziale Berufswahlmotive	4.	4.
Intrinsische Berufswahlmotive	3.	5.
Berufliche Sicherheit	7.	6.
Eigene Lehr-Lernerfahrung	6.	7.
Positiver Einfluss Dritter*	9.	8.
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	8.	9.
* signifikanter Unterschied ($p < 0.05$)		

8.5.4. PÄDAGOGISCHE ERFAHRUNGEN

Sowohl die Person selbst als auch die Rahmenbedingungen individuellen Handelns unterliegen einem kontinuierlichen Wandlungsprozess (vgl. Herzog, 2008, S. 29). Den biografisch-individuellen Vorerfahrungen kommt in Bezug auf den Kompetenzerwerb eine entscheidende Rolle zu. Deshalb folgt an dieser Stelle eine Gegenüberstellung der Lernvoraussetzungen, vor allem der pädagogischen Erfahrungen von Regelstudierenden und Quereinsteigenden. Diese Daten stammen ebenfalls aus der QUER-Begleitstudie «Lernvoraussetzungen und Kompetenzentwicklung in der universitären Lehrerbildung». Folgende Ergebnisse sind demnach die

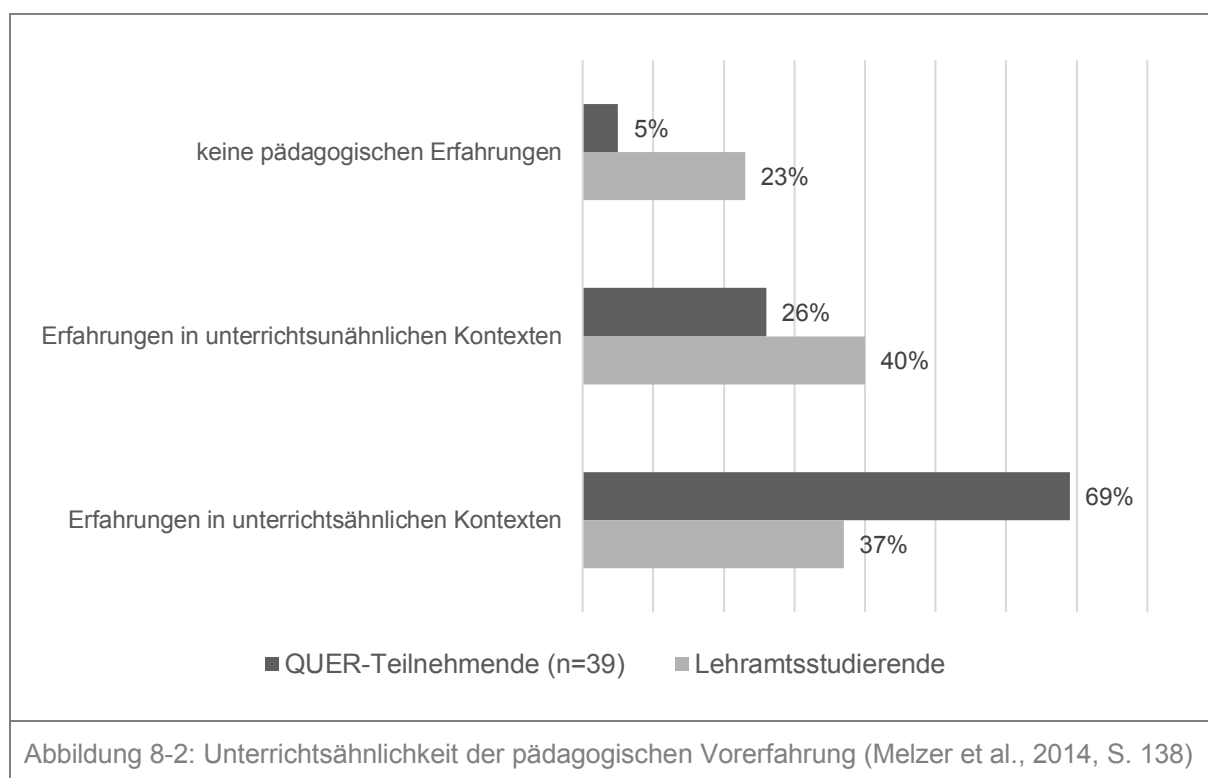
Ergebnisse derselben Vergleichsgruppen wie die zu deren Berufswahlmotivation (siehe Kapitel 8.5.3.). Das heißt, es liegen auch hier die Ergebnisse der QUER-Teilnehmenden, aber einer anderen Stichprobe der grundständig Lehramtsstudierenden als in der qualitativen Vignettenstudie vor. Diese Ergebnisse können demnach nur als Anhaltspunkt dienen. Da die Lernvoraussetzungen angehender Lehrpersonen, vor allem pädagogische Erfahrungen aber die Rahmenbedingungen des Kompetenzerwerbs bilden, sollen sie an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben. Fachliche Diskussionen disputieren die Bedeutung pädagogischer Erfahrungen. Existieren pädagogische Erfahrungen, gilt dies einerseits als günstige Voraussetzung für eine richtige Studienwahl und ein erfolgreiches Studium (vgl. Melzer et al., 2014, S. 134). Andererseits können umfangreiche Erfahrungen in der pädagogischen Praxis aber auch eine Distanzierung von den Lernzielen des Hochschulstudiums begünstigen (vgl. Hascher, 2014, S. 555).⁷³

Tabelle 8-7: Merkmale der pädagogischen Erfahrungen (Melzer et al., 2014, S. 136)		
Merkmalsausprägungen	Merkmalsausprägungen	Unterrichtstypische Ausprägungen
Alter der Adressaten*	Kinder bis 6 Jahre	
	Kinder zwischen 7 und 12 Jahren	✓
	Jugendliche zwischen 13 und 20 Jahren	✓
	Erwachsene	
Gruppengrößen*	Einzelpersonen	
	Kleingruppen (2 bis 6 Personen)	
	Große Gruppen (7 und mehr Personen)	✓
Art der pädagogischen Tätigkeit	Betreuen	
	Unterrichten	✓
	Betreuen und Unterrichten	✓
* Mehrfachnennungen möglich		

Im Rahmen der QUER-Begleitstudie wurden zunächst Vorstudien mit Personen durchgeführt, die Interesse an einem solchen Weiterbildungsprogramm bekundet hatten. Dazu wurden ursprünglich für Lehramtsstudierende entwickelte Messinstrumente verwendet, etwa des Career

⁷³ Hascher fasst Kritikpunkte an der Wirksamkeit schulpraktischer Ausbildungsteile zusammen, u. a., dass Studierende während der Schulpraktischen Studien Erfahrungen sammeln, die „eine[...] mangelnde Orientierung an Ausbildungszielen“ aufweisen und mit „einer teilweise bewussten Abkehr und Distanzierung von Lernzielen und dem Kompetenzerwerb in der Hochschule“ einhergehen (Hascher, 2014, S. 555). Dieser Effekt ist ebenso denkbar in Bezug auf vorherige oder die Ausbildung begleitende Erfahrungen außerhalb des Lehramtsstudiums.

Counselling for Teachers (CCT, vgl. Mayr, 1998) oder der EMW-Studie (vgl. Schreiber et al., 2012). Diese Vorstudien zeigten eine große Vielfalt an pädagogischen Erfahrungen. Diese reichten von Freizeittätigkeiten in pädagogischen Tätigkeitsfeldern bis hin zu einer Lehrtätigkeit an Schulen in privater Trägerschaft, die allerdings aufgrund ihrer Verschiedenheit nur unzureichend differenziert erfasst werden konnten. Deshalb wurde in der QUER-Begleitstudie daraus schließlich eine eigene Operationalisierung entwickelt und verwendet (vgl. Melzer et al., 2014, S. 135). Es entstand eine Liste mit 19 Kategorien, welche die pädagogischen Erfahrungen der Befragten möglichst detailliert erfassen (vgl. ebd.). Um diese vielfältigen Erfahrungen systematisieren und miteinander vergleichen zu können, wurden das Alter der Adressaten, die Gruppengrößen und die Art der pädagogischen Tätigkeiten (Betreuen, Unterrichten) erfasst (vgl. ebd., siehe Tabelle 8-7).



Eine Mehrheit der Befragten beider Gruppen gibt in Übereinstimmung mit publizierten Befunden an, vor Beginn der Lehramtsausbildung Erfahrungen in einem oder mehreren pädagogischen Tätigkeitsfeldern gesammelt zu haben. 37 von 39 QUER-Teilnehmenden (94,87 Prozent) und 77 Prozent der Regelstudierenden nahmen das Studium bzw. die universitäre Weiterbildung mit pädagogischen Vorerfahrungen auf, wobei die Quereinsteigenden ihre Erfahrungen in anderen Tätigkeitsfeldern gesammelt haben als die Regelstudierenden (vgl. Melzer et al., 2014, S. 136; siehe Abbildung 8-2). Die QUER-Teilnehmenden

„waren signifikant häufiger in der Hochschullehre, der Erwachsenenbildung, der Museums-, Theater- oder Umweltpädagogik oder bereits als Lehrkraft an Schulen [und damit in Tätigkeitsbereichen] tätig, welche den Regelstudierenden in der Regel unzulänglich sind“ (ebd.).

Regelstudierende haben pädagogische Erfahrungen entweder schon während der Schulzeit gesammelt bzw. steht ihnen der Zeitraum zwischen Abitur und Studienbeginn zur Verfügung (vgl. ebd.). In dieser verhältnismäßig kurzen Zeitspanne geben die befragten grundständig Lehramtsstudierenden an, etwa „Praktika in Schulen und Kindertageseinrichtungen sowie Trainertätigkeiten im Sport“ ausgeübt zu haben (vgl. ebd.). Pädagogische Tätigkeiten wie Nachhilfeunterricht für Schülerinnen und Schüler, die Betreuung von Freizeitaktivitäten sowie die private Kinderbetreuung haben für beide befragten Gruppen einen gleichermaßen hohen Stellenwert (vgl. ebd.).

Nahezu alle Quereinsteigenden gaben an, „im Verlauf ihrer bisherigen Tätigkeiten nicht nur betreut, sondern auch unterrichtet zu haben“ (ebd., S. 138). Bei den Regelstudierenden dagegen, „gibt nahezu ein Drittel [...] an, ihre pädagogische Erfahrung beschränke sich auf betreuende Tätigkeiten“ (ebd.). Ein aus dem Alter der Adressaten, der Gruppengröße und der Art der pädagogischen Tätigkeit gebildeter Index gibt Aufschluss über die Ähnlichkeit der praktizierten Tätigkeiten mit schulischem Unterricht (vgl. ebd.). Diesem als Unterrichtsähnlichkeit bezeichneten Index entsprechend, weisen die QUER-Teilnehmenden signifikant häufiger als die grundständig Lehramtsstudierenden pädagogische Erfahrungen in solchen unterrichtsähnlichen Kontexten auf (vgl. ebd.). Die Quereinsteigenden beginnen ihre der ersten Phase gleichgestellte, alternative Lehramtsausbildung demnach mit einem Erfahrungs- und Wissensvorsprung (siehe die Ergebnisse des PUW-Tests, Kapitel 3.3.1., vgl. Melzer et al., 2014, S. 153).

8.6. VIGNETTENSTUDIE ZUR ERHEBUNG DES VORGEHENS ANGEHENDER LEHRPERSONEN BEI DER UNTERRICHTSPLANUNG

8.6.1. DAS ERHEBUNGSINSTRUMENT

Verwendung finden Vignetten in der qualitativen sowie der quantitativen empirischen Sozialforschung (vgl. Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 12), wobei lediglich ein klar umrissener quantitativer Vignettenbegriff vorliegt (vgl. Meyer-Drawe, 2012, S. 12; Schnurr, 2003). Es lassen sich verschiedene Darstellungsformen von Vignetten unterscheiden, etwa ob es sich um Bild-, Text- oder Videovignetten handelt. Zunächst fanden Vignetten vor allem in der anglofonen und seltener in der deutschsprachigen Forschung Anwendung (vgl. Schnurr, 2003, S. 393). In jüngster Zeit allerdings gibt es, auch im deutschsprachigen Raum, immer häufiger Forschungsdesigns, die Videovignetten (vgl. etwa Blömeke et al., 2014; Oser & Renold, 2005; Oser, Heinzer & Salzmann, 2010), Text- und Videovignetten (vgl. etwa Brovelli, Bölsterli, Rehm & Wilhelm, 2013; Rehm & Bölsterli, 2014, S. 216) oder Text- und Bildvignetten (vgl. etwa Rosenberger, 2013) verwenden. Sie liegen den Befragten nach wie vor häufiger als Text, seltener als Videosequenz vor, konstatiert Schnurr (2003). Vor allem Videovignetten allerdings

berücksichtigen die Situativität und Kontextspezifität von Lehrkompetenz, wenn es sich um authentische Videoaufzeichnungen von Unterricht handelt (vgl. Oser et al., 2010, S. 8).

Je nach forschungsmethodischer Ausrichtung enthalten Vignetten offener gestaltete Handlungsaufforderungen für eine Interviewsituation (vgl. Oser & Renold, 2005) oder auch geschlossene Fragestellungen mit anzukreuzenden Antwortmöglichkeiten, die anschließend statistisch ausgewertet werden (vgl. Meyer-Drawe, 2012, S. 12). In beiden Fällen fungiert die Vignette als Stimulus in Form einer fiktiven Szene, einer Art Kurzgeschichte, in welche sich die Probandinnen und Probanden hineinversetzen sollen (vgl. ebd.; Schnurr, 2003, S. 393; Steiner & Atzmüller, 2006, S. 117; Streit & Weber, 2013). Eine solche Schilderung typischer Problemsituationen wird mit der Aufforderung an die Befragten verbunden, Handlungsoptionen zu generieren beziehungsweise zu kreieren (vgl. König & Blömeke, 2010, S. 4), um „zu erfahren, wie dieser Kontext ihre potentiellen Handlungen und individuellen Urteile beeinflusst“ (Streit & Weber, 2013). König und Blömeke (2010) unterscheiden dabei drei Dimensionen kognitiver Prozesse, beginnend mit einer bloßen Erinnerungsleistung über das Verstehen und Analysieren bis hin zum Kreieren (vgl. S. 7). Für die Bearbeitung einer Aufgabe, welche die Dimension des Kreierens erfordert, wird den Probandinnen und Probanden einerseits das Entwickeln und Formulieren von Handlungsoptionen abverlangt, die für die Bewältigung typischer Situationen verfügbar sind (vgl. ebd.). Andererseits wird von ihnen aber auch gefordert „praktisches Wissen und Können [zu explizieren], das als propositionale mentale Repräsentationen beschrieben werden kann“ (ebd.). Dabei beziehen sie sich auf „die von Anderson und Krathwohl (2001)⁷⁴ revidierte und erweiterte Bloom'sche Taxonomie kognitiver Prozesse“ (König et al., 2010, S. 76).⁷⁵ Beschränkt sich der Test des pädagogischen Unterrichtswissens auf eine reine Wissensabfrage und damit auf die kognitive Leistungsfähigkeit der Befragten, ermöglichen solche strukturierten Impulse in Form von Vignetten neben dieser Abfrage deklarativen Wissens⁷⁶ auch Einblicke in prozedurale Wissensbestände (vgl. Beck et al., 2008, S. 90; Reinhoffer, Barthold & Küster, 2007, S. 90), indem die Befragten auf ihr Handlungswissen zurückgreifen (vgl. Oser et al., 2010, S. 9). Der Begriff des impliziten Wissens ist in diesem Zusammenhang insofern problematisch, als dass Vignetten nichtsdestotrotz etwas Versprachlichtes und in der Regel Verschriftlichtes sind (vgl. Atria, Strohmeier & Spiel, 2006, S. 248). Die Befragten legen eine schriftliche Antwort nieder, die zuvor „einen mehr oder weniger intensiven Reflexions- und Strukturierungsprozess durchlaufen hat“ (ebd.). Demnach schildern sie in ihren Antworten eher ein ideales als ein automatisiertes und unbewusstes Verhalten (vgl.

⁷⁴ Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. et al. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York.

⁷⁵ Die Taxonomie von Anderson und Kollegen greift den „aus neueren Erkenntnissen der Lehr- und Lernforschung“ resultierenden Paradigmenwechsel von der Lehrenden- zur Lernendenorientierung auf (Baumgartner, 2011, S. 36). Dabei bleibt sie aber ebenfalls auf kognitive Aspekte begrenzt (vgl. ebd.).

⁷⁶ Vignetten erheben zunächst auch deklarative, d. h. theoretische Wissensbestände über verschiedene Sachverhalte (vgl. Baer et al., 2011, 96).

ebd.). Trotz aller „Einschränkung hinsichtlich der Prognose auf Alltagsverhalten“ (ebd. S. 248) ist der Einsatz von Vignetten ökonomisch und ermöglicht „Einblicke in die Gedankenwelt der Studienteilnehmer“ (ebd., S. 249). Vor allem eignen sich Vignetten mehr denn Interviews für einen strukturierten Vergleich zwischen den Befragten (vgl. Beck et al., 2008, S. 90).

In quantitativen Settings werden solche Situations- oder Personenbeschreibungen, in der Regel als faktorieller Survey, seltener als Vignettenanalyse bezeichnet und in systematischer, faktorieller Weise variiert, um die daraus resultierenden Auswirkungen einzelner Merkmalsausprägungen auf die erfragten Einstellungen, Meinungen, Urteile oder Entscheidungen der Befragten zu analysieren (vgl. Auspurg et al., 2009, S. 59; Meyer-Drawe, 2012, S. 12; Steiner & Atzmüller, 2006, S. 117). In einer solchen kontrollierten Substitution von Merkmalen liegt das Potenzial von Vignetten für quantitative Forschungsdesigns begründet, in welchen diese auch überwiegend vorkommen (vgl. Schnurr, 2003, S. 395-396). Durch die Untersuchung der Wirkungen zum Beispiel unterschiedlicher Personenmerkmale auf die Beurteilung eines Falles bei ansonsten identischen Fallmerkmalen nehmen Vignetten in diesem Kontext Züge eines Experiments an (vgl. ebd., S. 396). Mittels Varianz- und Regressionsanalysen erfolgt dann typischerweise die Auswertung der Daten (vgl. ebd.). In der qualitativen empirischen Sozialforschung finden Vignetten dagegen seltener und vor allem uneinheitlicher Anwendung, indem sich deren Einsatz von einer Art Memo, wie sie in der Grounded Theory verwendet werden (vgl. Meyer-Drawe, 2012, S. 12-13) bis hin zu Vignetten-Interviews, wie sie der Kategorie der teilstandardisierten Interviews zugeordnet werden können, finden (vgl. Schnurr, 2003, S. 397). Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter (2011) wiederum fassen unter Vignetten verdichtete Beschreibungen primärer Erfahrungen im Feld, die in Form von Protokollen eine kurze Erzählung realer Ereignisse darstellen (vgl. ebd., S. 9). Verdichtet in prägnanten Erzählungen erfassen Vignetten in diesem Zusammenhang Erfahrungsmomente aus dem schulischen Alltag (vgl. Schratz, et al., 2012, S. 17). Mit diesen aus dem Feld stammenden Erfahrungsprotokollen wird beabsichtigt, vielseitige Perspektiven auf Ereignisse und Erfahrungen im Schulalltag zu berücksichtigen (vgl. Schratz et al., 2011). Allen Vignetten gemeinsame Charakteristika sind die formalen Merkmale der Kürze, Prägnanz und zugleich des Detailreichtums sowie das inhaltliche Merkmal, dass sie etwas Problemhaftes, Prekäres thematisieren (vgl. Meyer-Drawe, 2012, S. 12). In der Regel werden Vignetten in der Forschung in Multi-Method-Designs verwendet (vgl. Beck et al., 2008, S. 90; Larcher & Müller, 2007, S. 62).

Vignetten als sprachlich repräsentierte Problemsituationen (vgl. Baer et al., 2006, S. 243) ermöglichen eine Analyse des Problemlöseverhaltens und lassen Rückschlüsse auf den „Weg vom Wissen zum Handeln“ (Wahl, 2013, S. 31) zu, indem „die handlungsleitenden Kognitionen der Lehrpersonen“, in einen handlungsnahen Kontext eingebunden, erhoben und analysiert

werden (Beck et al., 2008, S. 90).⁷⁷ Kurze Fallbeispiele dienen als Auslöser kognitiver Prozesse und beabsichtigen, diese „«still» ablaufenden kognitiven Prozesse möglichst ökonomisch abzubilden“ (Atria et al., 2006, S. 235). Dies alles geschieht wohlweislich der Überlegungen Neuwegs über das Verhältnis von Wissen und Können, womit er auf eine Neubetrachtung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung rekurriert (vgl. Neuweg, 2002, 2015). Dieses vielfach beklagte Theorie-Praxis-Problem der an der Lehrerbildung Beteiligten beruht auf eben diesem angemahnten Unterschied zwischen dem Wissen, welches der Handelnde im Kopf hat und dem Wissen, welches sich im Handeln zeigt (vgl. Neuweg, 2002, S. 14). Oftmals handelt es sich um Wissen, welches der Person gar nicht bewusst ist (vgl. ebd.) bzw. von dieser nicht expliziert und verbalisiert werden kann (vgl. Wahl, 2013, S. 31). Um solche automatisierten Prozesse aber zugänglich zu machen und zu explizieren, eignet sich der Einsatz von Vignetten, die mithilfe ausgewählter Szenarien und gezielter Fragestellungen einen Einblick in die Denkweisen der Befragten bieten (vgl. Atria et al., 2006, S. 247). Die offenen Impulse ermöglichen, „dass die Lehrpersonen ihre Überlegungen in ihren eigenen Worten formulieren“ (Beck et al., 2008, S. 90). Diese schriftliche Befragung (vgl. ebd.) bietet den Befragten in qualitativen, offenen Settings somit auf der einen Seite viel Antwortfreiheit, kann auf der anderen Seite aufgrund der durch die Schriftlichkeit erzwungenen Linearität aber auch einschränkend wirken (vgl. Atria et al., 2006, S. 247-248). Um diesen Nachteil der Sprachlastigkeit (vgl. Reinhoffer et al., 2007, S. 90) zu vermindern, eignet sich der Vignettenansatz vor allem für den Einsatz in Multi-Method-Designs (vgl. Beck et al., 2008, S. 90).

Im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung finden Vignetten als Erhebungsinstrumente unter anderem in Ausbildungskontexten Anwendung, wenn es darum geht, zuvor theoretisch vermitteltes, professionelles Wissen auf konkrete (Unterrichts-)Situationen anzuwenden (vgl. Türling, 2014, S. 123). Oser und Renold (2005) etwa verwenden Videovignetten zur Erfassung der Veränderung professioneller Handlungskompetenzen⁷⁸ von Lehrpersonen in der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung. In Anbetracht der Tatsache, dass ein Wissenstest nichts über das Handeln in einer konkreten Situation aussagt (vgl. ebd., S. 120), wird mit Videovignetten versucht dem Verhalten in einer konkreten Situation möglichst nahe zu kommen⁷⁹. Einen weiteren Anwendungsbereich skizzieren Atria et al. (2006) mit dem Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation.

⁷⁷ Wahl (2013) unterscheidet subjektive Theorien größerer und geringerer Reichweite, wobei letztere handlungsleitend, aufgrund eines hohen Verdichtungsgrades und der Schnelligkeit interaktiven Handelns allerdings nur schwer verbalisierbar und schwer zugänglich sind (vgl. ebd., S. 31).

⁷⁸ Erfassung von Standards im Sinne eines *Conceptual Change* (vgl. ebd., S. 133).


⁷⁹ Weitere Forschungsprojekte aus dem lehrerbildenden Bereich, die Videovignetten (in Multi-Method-Designs) einsetzen: TEDS-FU als Follow-Up der internationalen TEDS-M-Studie (vgl. Blömeke et al., 2014); „Professional Minds“ – Ein Fribourger Forschungsprogramm (vgl. Oser & Bauder, 2013); eine Videovignette als Stimulus für ein anschließendes Leitfadeninterview (vgl. Türling, 2014).

Um in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu vermeiden, dass deklaratives Wissen auf der Oberflächenstruktur auswendig gelernt wird und nur in einer konkreten Prüfsituation wiedergegeben, in einer konkreten Handlungssituation aber nicht umgesetzt werden kann, wurde in Anlehnung an Beck et al. eine komplexe Aufgabe entwickelt (vgl. Beck et al., 2008; Baer et al., 2011, S. 96). Mit deren Hilfe soll das hypothetische Handeln und Tun in Unterrichtssituationen erfasst werden, welches unter anderem von der eigenen Biografie sowie dem Verständnis von und den Einstellungen zur Institution Schule geprägt ist (vgl. Larcher & Müller, 2007, S. 60). „[D]ie Situierung und gleichzeitige Distanzierung von der eigenen Biographie“ gilt als eine der Stärken von Vignetten, weshalb sie auch vermehrt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung zum Einsatz kommen (Streit & Weber, 2013). Die im Hintergrund ablaufenden kognitiven Prozesse und subjektiven Theorien sollen abgebildet werden, indem eine Handlungsaufforderung formuliert wird, die es den Befragten ermöglicht, sich möglichst intensiv in die beschriebene Situation hineinzusetzen (vgl. Larcher & Müller, 2007, S. 61) und ihr hypothetisches Vorgehen bei der Planung von Unterricht zu beschreiben (vgl. Atria et al., 2006, S. 233; Beck et al., 2008, S. 90). Überzeugungen von Lehrpersonen, sogenannte *teacher beliefs* „beinhalten Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ (Kunter & Pohlmann, 2009, S. 267). Da es sich somit um subjektive Erklärungssysteme handelt, die in Form einer Argumentation entwickelt und erst dadurch nachvollziehbar werden, sind standardisierte Paper-and-Pencil-Befragungen nur begrenzt geeignet. Als Handlungsaufforderung formuliert, bietet der Einsatz von Vignetten das Potenzial, dass die Befragten sich intensiv in die Situation hineinversetzen und dadurch in der Beantwortung auf implizite Wissensbestände und Handlungsmuster zurückgreifen, welche sonst im Verborgenen blieben (vgl. Larcher & Müller, 2007, S. 61). Um dies zu erreichen, wird sowohl die in der Vignette enthaltene Handlungsaufforderung so offen wie möglich formuliert als auch ein offenes Antwortformat gewählt. Damit erhalten die Probandinnen und Probanden den größtmöglichen Spielraum, indem sie ihre Antwort als freien Text mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Gestaltungsmitteln (z. B. Skizzen, Tabellen) arrangieren können (vgl. ebd., S. 61-62). Es wird eine reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen und Einstellungen angeregt, welche eine wichtige Komponente der Professionalität von Lehrpersonen darstellt (vgl. Kunter & Pohlmann, 2009, S. 267) und deshalb auch in der Lehramtsausbildung Berücksichtigung finden sollte.

Die Grundlage dieses Untersuchungsdesigns bildet eine Vignette zur Unterrichtsplanung aus einem Schweizer Projektkontext (siehe Tabelle 8-8). Beck et al. (2008) setzten im Rahmen des Forschungsprojekts «Adaptive Lehrkompetenz» an der PH St. Gallen (2005-2007) in einem umfassenden Forschungsdesign unter anderem auch einen Vignettentest ein.⁸⁰ Dieser

⁸⁰ Informationen zum Forschungsprojekt abgerufen unter http://www.skbf-csre.ch/bildungsforschung/datenbank/projektdetail/?no_cache=1&_id=205890&ref=person am 21.03.2019.

enthielt eine offene Vignette auf die Unterrichtsplanung allgemein und eine zweite Vignette speziell auf die diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen bezogen (vgl. Baer et al., 2007, S. 28; Beck et al., 2008, S. 91). In der Studie «Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz im Lehrer/innenstudium und im Übergang zur Berufstätigkeit» (2006-2009) wurde auf diesen Vignettentest zurückgegriffen. Die zwei Vignetten wurden den Fragestellungen und dem Forschungskontext angepasst und zum Vor- und Nachtest⁸¹ in identischer Form eingesetzt (vgl. Baer et al., 2007, S. 27-28) und mithilfe des aus dem Projekt «Adaptive Lehrkompetenz» stammenden Auswertungsmanuals inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Baer et al., 2006, S. 244).

Tabelle 8-8: Eingesetzte Vignette (Adaption)	
Die Textvignette in der ursprünglichen Fassung bei Beck et al. (2008) und bei Baer et al. (2011):	
<p>„Reto Wagner ist beim Vorbereiten von Unterricht immer wieder unsicher, ob die Schülerinnen und Schüler die zentralen Lernziele erreichen. Besonders im Bereich Natur und Technik zweifelt er daran, ob seine Vorbereitungen professionell genug sind. Schildere ihm, wie er bei der Unterrichtsvorbereitung in Natur und Technik vorgehen könnte. Gehe bitte auf sämtliche Vorbereitungsschritte ein und begründe diese.“ (Beck et al., 2008, S. 91-92)</p>	<p>„David Wagner ist beim Vorbereiten von Unterricht immer wieder unsicher, ob die Schülerinnen und Schüler die zentralen Lernziele erreichen. Besonders im Bereich Natur und Technik zweifelt er daran, ob seine Vorbereitungen professionell genug sind. Schildern Sie ihm, wie er bei der Unterrichtsvorbereitung in Natur und Technik vorgehen könnte. Gehen Sie bitte auf sämtliche Vorbereitungsschritte ein und begründen Sie diese.“ (Baer et al., 2011, S. 96)</p>
Adaption:	
	
<p>David Wagner ist beim Vorbereiten von Unterricht immer wieder unsicher, ob die Schülerinnen und Schüler die zentralen Lernziele erreichen. Er zweifelt daran, ob seine Unterrichtsvorbereitungen professionell genug sind. Schildern Sie ihm, wie er bei der Unterrichtsvorbereitung vorgehen könnte. Gehen Sie bitte auf sämtliche Vorbereitungsschritte ein und begründen Sie Ihre Vorgehensweise.</p>	

Adaptive Lehrkompetenz setzt sich demnach aus den vier Dimensionen didaktische, diagnostische, Klassenführungs- und Sachkompetenz „und ihrem geeigneten Zusammenspiel [...] bei der Vorbereitung (adaptive Planungskompetenz) und der Durchführung (adaptive Handlungskompetenz) von Unterricht zusammen“ (Bischoff, Brühwiler & Baer, 2005, S. 383). Dementsprechend berücksichtigt das Auswertungsmanual die Dimensionen Didaktik, Diagnostik,

⁸¹ Beck et al. (2008) setzen die zwei Vignetten ebenfalls zu einem Vor- und einem Nachtest in identischer Form ein (vgl. S. 92).

Klassenführung und Sachkompetenz und unterteilt diese in verschiedene Kriterien, die wiederum in einzelne Indikatoren differenziert wurden (vgl. Baer et al., 2011, S. 96-99; Beck et al., 2008, S. 92-93). Baer et al. (2011) vergeben für jeden in den Aussagen der Befragten festgestellten Indikator einen Punkt (vgl. S. 97). Beck et al. (2008) dagegen unterscheiden drei Stufen, ob der jeweilige Befragte ein Kriterium nicht erwähnt hat (=0), erwähnt hat (=1) oder eine adaptive Antwort gegeben hat (=2) und bilden daraus die Skala adaptive Planungskompetenz (vgl. S. 93-94). Diese adaptive Planungskompetenz misst der Vignettentest. Zur Messung der adaptiven Handlungskompetenz wurden darüber hinaus Videovignetten als ein weiteres Teilinstrument eingesetzt (vgl. Bischoff et al., 2005, S. 383).

Mithilfe einer sprachlich geschilderten Problemsituation werden die Probandinnen und Probanden aufgefordert, sich in diese Situation (siehe Tabelle 8-8) hineinzusetzen und Handlungsoptionen zu generieren, die sie schriftlich darlegen. Diese Vignette fungiert hierbei als ein Untersuchungsinstrument, welches „die handlungsleitenden Kognitionen der [angehenden] Lehrpersonen bei der Planung erhebt“ (Beck et al., 2008, S. 90). Beabsichtigt wird damit die Erhebung der Tiefe der Reflexionen in einzelnen die Unterrichtskompetenz betreffenden Dimensionen (vgl. ebd.). Bei der Formulierung der Vignette gibt es einige Dinge zu beachten, auf die Atria et al. (2006) in Form einer Checkliste verweisen. Demnach gilt es, die der Vignette als Geschichte zugrundeliegende Situationsbeschreibung dem Zielpublikum anzupassen, sodass die Inhalte aufgrund einer möglichst großen Alltagsnähe und der Auswahl realistischer Inhalte schnell erfassbar und so konkret wie nötig, nicht aber zu spezifisch sind (vgl. 2006, S. 237). Es muss sich um die Auswahl einer Situation handeln, die aller Voraussicht nach auch eintreten wird und die lediglich beobachtbares Verhalten, keineswegs schon Interpretation enthält. Besondere Aufmerksamkeit sollte demnach auch der Wahl von Namen gewidmet werden, sodass damit zum Beispiel keine eindeutig bekannte Person besetzt ist (vgl. ebd., S. 237-238). Diese Checkliste berücksichtigend wurde die aus dem Projektkontext von Baer et al. (2011) stammende, auf die Unterrichtsplanung allgemein bezogene Vignette den Spezifika der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, speziell den Voraussetzungen am Untersuchungsort, an der TU Dresden, angepasst (siehe Tabelle 8-8). Die Formulierung von Baer et al. (2011) unterscheidet sich gegenüber der von Beck et al. (2008) lediglich darin, dass der Name von Reto in David Wagner geändert und die Anrede in der zweiten Person Singular durch die Höflichkeitsform «Sie» ersetzt wurde. Erhoben werden sollte das allgemeindidaktische Planungs-wissen der Lehramtsstudierenden aller allgemeinbildenden Schularten, sodass in der eigenen Adaption etwa auf den Bezug zu einem Unterrichtsfach verzichtet wurde. Wie auch in beiden Schweizer Forschungsprojekten wurde zu beiden Messzeitpunkten, zum Vor- und Nachtest, die identische Vignette eingesetzt, um eine Entwicklung nachzeichnen zu können (vgl. Beck et al., S. 92).

Beck et al. (2008) und Baer et al. (2011) werteten die Vignetten anhand der zuvor entwickelten Kriterien und Indikatoren zunächst inhaltsanalytisch und anschließend in Form eines Ratings durch zwei Mitarbeitende quantitativ aus. Das dabei jeweils verwendete Auswertungsmanual entstammt dem Projekt «Adaptive Lehrkompetenz». In den methodischen (Vor-)Überlegungen dieser Arbeit fand dies insofern Berücksichtigung, als dass dies einmal exemplarisch für die Vignettenantworten der QUER-Teilnehmenden (MZP 1) getestet wurde. Allerdings erwies sich dieses Auswertungsverfahren für die Beantwortung der Fragestellungen im Rahmen dieses Forschungsdesigns als nicht gewinnbringend und wenig aussichtsreich. Der von ihnen entwickelte und verwendete Codebogen diente als Grundlage zweier Vignetten, die in dem Schweizer Projektkontext eingesetzt wurden (Unterrichtsplanung und diagnostische Kompetenz). Zudem wurde die sich auf die Unterrichtsplanung allgemein beziehende Textvignette den Studienbedingungen in Deutschland angepasst und so adaptiert, dass sich möglichst alle Studierenden aller Schularten sowie aller Fächer und Fachkombinationen gleichermaßen angesprochen fühlen. Die Argumentationsmuster und Denkprozesse der Befragten können nur mithilfe einer qualitativen Auswertung nachvollzogen und transparent gemacht werden. Statistische Kennzahlen allein können dies nicht wiedergeben und transportieren und demnach auch die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung nicht beantworten. Beck et al. (2008) stießen in ihren quantitativen Analysen ebenfalls auf Schwierigkeiten, indem sie feststellen mussten, dass „die Reliabilität (interne Konsistenz) [der diagnostischen Vignette] zu gering ausfiel“ (S. 94). Aus diesem Grund ließen sie die Klassenführung außen vor und berücksichtigten lediglich drei der ursprünglich vier Dimensionen: Die Forscherinnen und Forscher „[berechneten] die Gesamtskala adaptive Planungskompetenz aus den drei Dimensionen Sachkompetenz, Diagnose und Didaktik der Vignette A [Unterrichtsplanung]“ (ebd.). Sowohl die Studierenden als auch die von Baer et al. (2011) befragten Praxislehrpersonen machten kaum Aussagen zu den Dimensionen Sachkompetenz und Klassenführung, weshalb sie letztere bei der Auswertung außen vor ließen.

8.6.2. INHALTSANALYTISCHE AUSWERTUNG

8.6.2.1. Qualitative Inhaltsanalyse

Um das hypothetische Vorgehen angehender Lehrpersonen bei der Planung von Unterricht auszuwerten, eignen sich Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 448; Schnurr, 2003, S. 398), bei denen es „um [...] Rückschlüsse von sprachlichem Material auf nichtsprachliche Phänomene geht“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 447). Dieses klassische Verfahren „zur Analyse von Textmaterial“ (Flick, 2011, S. 409) findet häufig Anwendung in der Lehr-Lern-Forschung (vgl. Gläser-Zikuda, 2011, S. 112) und gilt als ein Standardauswertungsverfahren (vgl. Mayring, 2010, S. 601; Mayring, 2012, S. 28). Es ist vor allem bei offenen Antwortformaten üblich, „wobei eine Strukturierung mittels eines Kategoriensystems

sinnvoll erscheint“ (Larcher & Müller, 2007, S. 62). Eine Inhaltsanalyse, egal ob qualitativ oder quantitativ, ohne Kategoriensystem ist sogar undenkbar, gilt die Kategorienbildung doch als elementarer Prozess jeder geistigen Tätigkeit (vgl. Kuckartz, 2014, S. 41) und das Kategoriensystem somit als zentrales Instrument der Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2015, S. 47). Zudem erfüllt die Inhaltsanalyse den rein pragmatischen Zweck, „unter einer bestimmten forschungsleitenden Perspektive Komplexität zu reduzieren“ (Früh, 2011, S. 42). Dafür ist es notwendig, Textmengen klassifizierend zu beschreiben, indem als ähnlich betrachtete Textsegmente einem Merkmalstypus bzw. Merkmalsklassen zugeordnet werden, die in der Inhaltsanalyse als Kategorien bezeichnet werden (vgl. ebd.). Text⁸² wird demnach mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse bearbeitet und interpretiert (vgl. Mayring & Brunner, 2010, S. 323), wobei mit diesem textanalytischen Ansatz beabsichtigt wird, „manifeste und latente Sinnstrukturen interpretativ zu erschließen“ (Gläser-Zikuda, 2011, S. 112). Die Entwicklung der qualitativen Inhaltsanalyse, gerade auch in Abgrenzung zur Content-Analysis, ist durch den Anspruch gekennzeichnet, über manifeste Textinhalte und deren Quantifizierung hinauszugehen, indem auch die Bedeutung von Texten Berücksichtigung findet (vgl. Kuckartz, 2014, S. 34).

Traditionell stammt die Inhaltsanalyse, deren Anwendungsgebiete sich auf viele verschiedene Wissenschaftsdisziplinen verteilen (vgl. Früh, 2011, S. 14; Lamnek & Krell, 2016, S. 454-459), aus dem Bereich der Kommunikationswissenschaften, welcher die meisten Inhaltsanalysen hervorgebracht hat (vgl. Früh, 2011, S. 15; Gläser-Zikuda, 2011, S. 112; Kuckartz, 2014, S. 34; Mayring, 2010, S. 601). Die forschungsmethodische Literatur nimmt bisweilen noch eine Unterteilung in quantitative und qualitative inhaltsanalytische Verfahren vor, wobei Früh (2011) diese dichotomisierenden Bezeichnungen als unzutreffend kennzeichnet, da auch die sogenannten qualitativen Verfahren in der Regel inhaltliche Schlüsse aus Quantitäten ziehen (vgl. S. 67). Mayring (2010) weist der qualitativen Inhaltsanalyse inzwischen auch eine Art Zwischenstellung in den Auseinandersetzungen um qualitative und quantitative Methoden ein, da sich die dem Textmaterial zugeordneten Kategorien eben in Form von Kategorienhäufigkeiten quantitativ weiterverarbeiten lassen (vgl. S. 602). Er plädiert deshalb für die Bezeichnung einer «qualitativ orientierten» Inhaltsanalyse, um die „unsägliche Dichotomisierung qualitativ vs. quantitativ [zu] relativier[en]“ (ebd., S. 604). Bezogen auf den unterschiedlichen Stellenwert im Forschungsprozess differenzieren Lamnek & Krell (2016) in ein normatives (Erhebung von Daten) und ein interpretatives (Auswertung zuvor erhobenen Materials) Paradigma mit jedoch gemeinsamen Definitionsmerkmalen (vgl. S. 448). Beiden Positionen sei demnach gemeinsam, dass sich das forschende Subjekt innerhalb eines Kommunikationszusammenhangs in

⁸² Textmaterial kann, unter Zugrundelegung einer breiten Definition von Text, ebenso Medienerzeugnisse wie Bild-, Audio- und Videomaterial, Internetdokumente, Interviewdaten, historische Dokumente u. a. bezeichnen (vgl. Flick, 2011, S. 409; Lamnek & Krell, 2016, S. 451; Mayring, 2010, S. 604).

das zu erforschende Objekt hineinversetzt (vgl. ebd., S. 449). Es existiert, auch innerhalb dieser verschiedenen Paradigmen, zweifelsohne eine Vielzahl inhaltsanalytischer Verfahrensweisen, Methoden und Techniken (vgl. Früh, 2011, S. 67; Kuckartz, 2014, S. 72; Mayring, 2010, S. 602), auf die im Folgenden nur kurz verwiesen sei (siehe Tabelle 8-9). Somit ist die Inhaltsanalyse kein immer gleich aussehendes Standardinstrument, sondern das Vorgehen muss an das jeweils konkrete Forschungsvorhaben angepasst, das heißt auf Fragestellung, Material usw. abgestimmt werden (vgl. Mayring, 2015, S. 51).

Tabelle 8-9: Verfahrensweisen der qualitativen Inhaltsanalyse	
Mayring (2015)	<p>Zusammenfassung</p> <ul style="list-style-type: none"> - zusammenfassende Inhaltsanalyse (S. 69) - induktive Kategorienbildung (S. 85) <p>Strukturierung</p> <ul style="list-style-type: none"> - deduktive Kategorienanwendung (S. 97) - formale Strukturierung (S. 99) - inhaltliche Strukturierung (S. 103) - typisierende Strukturierung (S. 103) - skalierende Strukturierung (S. 106) <p>Explikation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kontextanalyse (S. 90)
Kuckartz (2014)	<ul style="list-style-type: none"> - inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kapitel 5) - evaluative qualitative Inhaltsanalyse (Kapitel 6) - typenbildende qualitative Inhaltsanalyse (Kapitel 7)
Merten (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - deskriptiv - inferentiell - kommunikativ

Als die drei grundlegenden inhaltsanalytischen Verfahren, die drei Grundformen des Interpretierens, gelten nach Mayring die Zusammenfassung, die Strukturierung und die Explikation (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 487-488; Mayring, 2015, S. 65; siehe Tabelle 8-9). Es ist allerdings auch explizit eine Kombination der verschiedenen Analyseverfahren sowie eine Verknüpfung qualitativer und quantitativer Verfahren möglich, das Mixed-Methods-Konzept in der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2012, S. 28). Von den drei Verfahren, welche in weitere Verfahrensweisen differenziert werden, stellt Mayring die strukturierende Inhaltsanalyse als die zentrale Technik heraus (vgl. Schreier, 2014, S. 3). Kuckartz (2014) unterscheidet drei Basismethoden qualitativer Inhaltsanalyse, die inhaltlich-strukturierende, die evaluative und

die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. S. 72). Merten (1995) grenzt die drei inhaltsanalytischen Ansätze der deskriptiven, inferentiellen und kommunikativen Inhaltsanalyse voneinander ab (vgl. S. 333). Die Literatur zur qualitativen Inhaltsanalyse ist durch keine klaren, streng voneinander abgrenzbaren Begrifflichkeiten und Definitionen gekennzeichnet. Eine Systematisierung und Gegenüberstellung der theoretischen Grundlagen gestalten sich deshalb als durchaus schwierig. Übereinstimmung besteht grundsätzlich bezüglich eines gemeinsamen Zieles. Ziel aller wissenschaftlichen Inhaltsanalysen ist „die Analyse von Material, das auf irgendeine Weise menschliches Verhalten oder soziales Handeln repräsentiert“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 451). Einigkeit besteht darüber hinaus hinsichtlich der potenziellen Gegenstände qualitativer Inhaltsanalysen, nicht aber wonach diese untersucht werden sollen (vgl. ebd., S. 452). Die Frage etwa unter welchem Gesichtspunkt das Material analysiert und in welche Richtung von den Inhalten ausgehend geschlossen werden soll, unterscheidet sich je nach methodologischer Ausrichtung (vgl. ebd.).

Im Folgenden wird die konkrete, im Rahmen des Dissertationsprojektes angewendete Vorgehensweise, das Verfahren der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) dokumentiert.

8.6.2.2. Die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse: Beschreibung der fallbezogenen Vorgehensweise

Eine Auswertung von zuvor erhobenem Text- oder auch Bildmaterial mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse, einem systematischen und regelgeleiteten Vorgehen, durchläuft verschiedene Phasen bzw. Analyseschritte, die bezogen auf die Fragestellung nachfolgend fallorientiert dargestellt werden (vgl. Früh, 2011⁸³; Kuckartz, 2014, S. 37; Mayring, 2015, S. 50). Im Rahmen dieses Dissertationsprojektes wurde eine der drei Basismethoden nach Kuckartz (2014) angewendet, die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, die auf einer zuvor durchgeführten inhaltlich-strukturierenden Codierung aufbaut (vgl. S. 126) und insgesamt sieben Phasen durchläuft (siehe Tabelle 8-10). Nach dieser inhaltlich strukturierenden Codierung folgte der Zwischenschritt fallbezogener Bewertungen (vgl. ebd., S. 127). Zunächst wurden nach der Transkription der schriftlichen Vignettenantworten durch mehrmaliges Lesen der Transkripte induktiv, das heißt direkt aus dem Material, Auswertungskategorien entwickelt, die in einem zweiten Schritt beschrieben und in einem Auswertungsleitfaden zusammengefasst sowie modifiziert wurden (vgl. S. 37). In dieser Phase interessiert zunächst vor allem, welche Themen und Aspekte im Textmaterial vorkommen. In einer intensiven Durchsicht des Materials, einer initiierten Textarbeit, geht es im ersten Schritt darum, die Texte und damit die

⁸³ Die Inhaltsanalyse „als systematische und intersubjektiv nachvollziehbare Methode“ (S. 28).

Aussagen der Befragten zu verstehen (vgl. S. 53). Das Kategoriensystem wird „direkt am Material entwickelt“, indem Begriffe notiert und Anmerkungen neben den Text geschrieben werden (ebd., S. 80). Das auf diese Weise entstandene vorläufige Kategoriensystem wurde anschließend durch weitere Textstellen aus der Literatur, die teilweise eine explizierende Funktion übernahmen (vgl. Flick, 2011, S. 414) und damit „deduktiv aus einem theoretischen Bezugsrahmen“ ergänzt (Kuckartz, 2014, S. 80).

1	Initiierende Textarbeit: Markieren wichtiger Textstellen, Schreiben von Memos
2	Entwickeln von thematischen Hauptkategorien
3	Codieren des gesamten bisher vorhandenen Materials mit den Hauptkategorien
4	Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen
5	Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material
6	Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem
7	Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung

Im Rahmen einer inhaltlich-strukturierenden (vgl. Kuckartz, 2014, S. 77) beziehungsweise einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2015, S. 69-72) wurden daraufhin zunächst etwa 25 Prozent⁸⁴ (n = 60) des Materials probecodiert, um weitere Modifizierungen⁸⁵ des Kategoriensystems vornehmen zu können (vgl. Mayring, 2012, S. 29; Testphase bzw. Probecodierung bei Kuckartz, 2014, S. 49-50). Die Pretestphase gestaltete sich demnach als iterativer Prozess (vgl. Brosius et al., 2012, S. 159), der neben dem Kategoriensystem auch die rein praktische Codierarbeit testete (vgl. Merten, 1995, S. 325). Mayring charakterisiert die qualitative Inhaltsanalyse aufgrund solcher Rückkopplungsschleifen als zirkuläres Verfahren (vgl. 2002, S. 101; 2010, S. 603; 2015, S. 71). Während der Probecodierung mit den Hauptkategorien wurden Codenotizen in Form von Memos gesammelt, welche im weiteren Analyseprozess als hilfreiches Arbeitsmittel fungierten (vgl. Flick, 2011, S. 388; Kuckartz, 2014, S. 54-55). Eine solche besondere Berücksichtigung des Kontextes ist wichtig, da es sich

⁸⁴ Die Angaben über den Umfang des in der Regel zu testenden Materials in der Pretestphase variiert zwischen zehn Prozent (vgl. Brosius, Haas & Koschel, 2012, S. 158) und 50 Prozent (vgl. Mayring, 2002, S. 117). Merten (1995) gibt als Faustregel an, mindestens 20 Analyseeinheiten Probe zu codieren (vgl. S. 325). Kuckartz (2014) macht den Umfang des Testmaterials „vom Umfang des gesamten Materials und der Komplexität des Kategoriensystems ab[hängig]“ (S. 80). Er gibt zwischen 10 und 25 Prozent als in der Regel ausreichend an (vgl. ebd.).

⁸⁵ Die Kategorien werden immer wieder am Material überprüft und wenn nötig modifiziert (vgl. Flick, 2011, S. 409).

bei der qualitativen Inhaltsanalyse um eine Auswertungsform handelt, bei „welcher Textverstehen und Textinterpretation eine wesentlich größere Rolle spielen als in der klassischen“ (Kuckartz, 2014, S. 39).

Tabelle 8-11: Alphabetische Stichwortliste der ersten Durchsicht des Materials

- Ablaufplan
- Auftreten der Lehrperson
- Diagnose, Diagnostik
- Differenzierung
- Einstellung der Lehrperson
- Ergebnissicherung
- Feedback
- Flexibilität
- Heterogenität
- Inhalte, inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts
- Klassenmanagement
- Kompetenzen
- Lehrer- und Schülerrolle
- Lehrvoraussetzungen
- Lernvoraussetzungen
- Motivation
- Plan B
- Planungsperspektive (Jahres-, Stoffverteilungsplan)
- Planungsschritte
- Reflexion
- Stundenabschluss
- Themen, Themenfindung
- Transparenz
- (inhaltliche) Vorbereitung
- Vorstellungen vom Lernen
- Zeitplanung
- Zielformulierung, Zielüberprüfung

Bei der darauffolgenden Ausdifferenzierung des Kategoriensystems wurde ebenfalls eine für die qualitative Inhaltsanalyse charakteristische Mischform gewählt, indem die Kriterien einerseits deduktiv (aus der Fachliteratur) und andererseits induktiv (direkt aus dem Textmaterial) weiterentwickelt wurden (vgl. Brosius et al., 2012, S. 158). Das zunächst grobe Kategorienraster wurde somit während der Materialdurchsicht schrittweise ergänzt und verfeinert (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 330; Kuckartz, 2014, S. 69). Die in diesem Zuge ebenfalls erfolgte Reduktion des Materials entspricht der Grundform der Zusammenfassung nach Mayring, indem versucht wurde, „durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2015, S. 67). Früh (2011) empfiehlt ebenfalls ein solches „gemischt theorie- und empiriegeleitetes Verfahren“ (S. 154), da damit sowohl der Bezug zur Konstrukt- als auch zur Datenebene sichergestellt wird (vgl. ebd.). Dabei rückt die streng methodisch kontrollierte und schrittweise Analyse des Materials als Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse in den Mittelpunkt (vgl. Mayring, 2002, S. 114). Ein solch systematisches Vorgehen, geprägt durch die Entwicklung und Überprüfung von Kategorien am Material, ermöglicht

zudem, dass die Analyse nachvollziehbar und auf Gütekriterien hin überprüfbar wird (vgl. Gläser-Zikuda, 2011, S. 113). Nachdem infolge dieser integrierenden, in den ersten Schritten stark fallorientierten Form der Inhaltsanalyse die Erstellung des Auswertungsleitfadens abgeschlossen war, erfolgte anschließend die Codierung des Materials (vgl. Kuckartz, 2014, S. 37). Von Kuckartz (2014) als sechste Phase der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse deklariert, entspricht dies dem zweiten Codierprozess, der Codierung des gesamten Materials anhand des ausdifferenzierten Kategoriensystems (vgl. S. 88; siehe Tabelle 8-10). Im Anschluss daran wurden fallbezogene thematische Zusammenfassungen erstellt, die einerseits eine Komprimierung des Materials und andererseits eine Pointierung und Reduktion „auf das für die Forschungsfrage wirklich Relevante“ darstellen (vgl. ebd., S. 89).

Das Kategoriensystem

Das im Rahmen der beschriebenen Vorgehensweise entstandene Kategoriensystem (siehe Tabelle 8-12) bildet die Grundlage dafür, die Vignettenantworten der befragten angehenden Lehrpersonen nach dem Vorhandensein der Bestandteile einer Unterrichtsvorbereitung zu untersuchen. Die zum Teil induktiv aus dem Material gewonnenen (siehe Tabelle 8-11) sowie deduktiv und damit theoriegeleitet an das Material herangetragenen Kategorien umfassen sowohl formale als auch inhaltliche Aspekte einer professionellen Unterrichtsvorbereitung. Die Kapitel zwei bis einschließlich sieben der vorliegenden Arbeit liefern den theoretischen Hintergrund des Kategoriensystems. Dieses berücksichtigt demzufolge nicht nur Elemente der adaptiven Planungskompetenz⁸⁶ (vgl. Beck et al., 2008; siehe Kapitel 4.3.), sondern etwa auch Merkmale der Unterrichtsqualität (siehe Kapitel 6). Darüber hinaus beinhaltet der Test zum pädagogischen Unterrichtswissen etwa fünf berufliche Anforderungen von Lehrpersonen beim Unterrichten: den Umgang mit Heterogenität, die Klassenführung und Motivierung, die Strukturierung von Unterricht und die Leistungsbeurteilung, die sich ebenfalls im Kategoriensystem wiederfinden (vgl. König, 2012, S. 142). Die verschiedenen Klassifizierungen weisen viele inhaltliche Überschneidungen auf, die sich recht umfassend in den Merkmalen effektiven (gelingenden) Unterrichts wiederfinden. Allen gemein ist, dass sie als bedeutender Einflussfaktor für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler gelten (vgl. Beck et al., 2008, S. 10). Da Kompetenz, wie von Terhart (2000b), verstanden wird als

„das Verfügen über Wissensbestände, Handlungsroutrinen und Reflexionsformen, die aus der Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten“ (S. 54),

entsteht ein umfangreiches, aus verschiedenen Hauptkategorien bestehendes Kategoriensystem. Dadurch, dass hinter diesen Hauptkategorien wiederum verschiedene Gesichtspunkte

⁸⁶ Grundlage dieses Konstrukts ist ebenfalls die Forschung zur Unterrichtsqualität (vgl. Beck et al., 2008, S. 10).

stärker hervortreten, gliedert sich das Kategoriensystem wiederum in verschiedene Subkategorien (vgl. Sacher et al., 1992, S. 5; siehe Tabelle 8-12).

Tabelle 8-12: Das Kategoriensystem	
1	Makroplanung
1.1.	Langfristige Planung: Stoffverteilungs-/ Jahresplan
1.2.	Mittelfristige Planung
1.3.	Fächerverbindende bzw. fachübergreifende Behandlung
2	Metaplanung
2.1.	Flexibilität
2.2.	Reversibilität aller Planungsentscheidungen
3	Lehrplanorientierung
4	Lernzielorientierung
4.1.	Ausrichtung des Unterrichts auf Lernziele
4.2.	Lernzielkontrolle
5	Inhaltsorientierung
6	Kompetenzorientierung
7	Schülerorientierung
7.1.	Lernförderliches Klima
7.2.	Unterrichtsbeteiligung
7.3.	Schülerfeedback
8	Bedingungsanalyse
8.1.	Auseinandersetzung mit den Lernvoraussetzungen der Lernenden
8.2.	Berücksichtigung räumlicher u. a. Rahmenbedingungen
9	Lehrperson
9.1	Vorbereitung
9.2.	Fachkenntnis
9.3.	Auftreten der Lehrperson
10	Differenzierung
10.1.	Makroadaptivität
10.2.	Mikroadaptionen
11	Phasierung
11.1.	Phasen- bzw. prozessbezogene Planung
11.2.	Zeitliche Strukturierung der Unterrichtsstunde
11.3.	Erstellen einer Verlaufsplanung bzw. -tabelle
12	Berücksichtigung motivationaler Aspekte
12.1.	Interesse wecken und aufrechterhalten
12.2.	Transparenz-/ Nützlichkeitsüberzeugungen
13	Unterrichtsmethoden
14	Unterrichtsmedien
15	Klassenmanagement
15.1.	Prävention von Unterrichtsstörungen
15.2.	Intervention bei Unterrichtsstörungen
16	Nachbereitung der Unterrichtsstunde
16.1.	Reflexion der Lehrperson
16.2.	Feedback

Mithilfe dieses Kategoriensystems erfolgte eine binäre (0-1) Codierung mithilfe der Software «MAXQDA». Diese Form der kategorienbasierten Auswertung speichert sowohl die Textstellen der Probandinnen und Probanden zu allen Themen (Kategorien) sowie Fallzusammenfassungen, sodass eine Art digitale Profilmatrix entsteht.

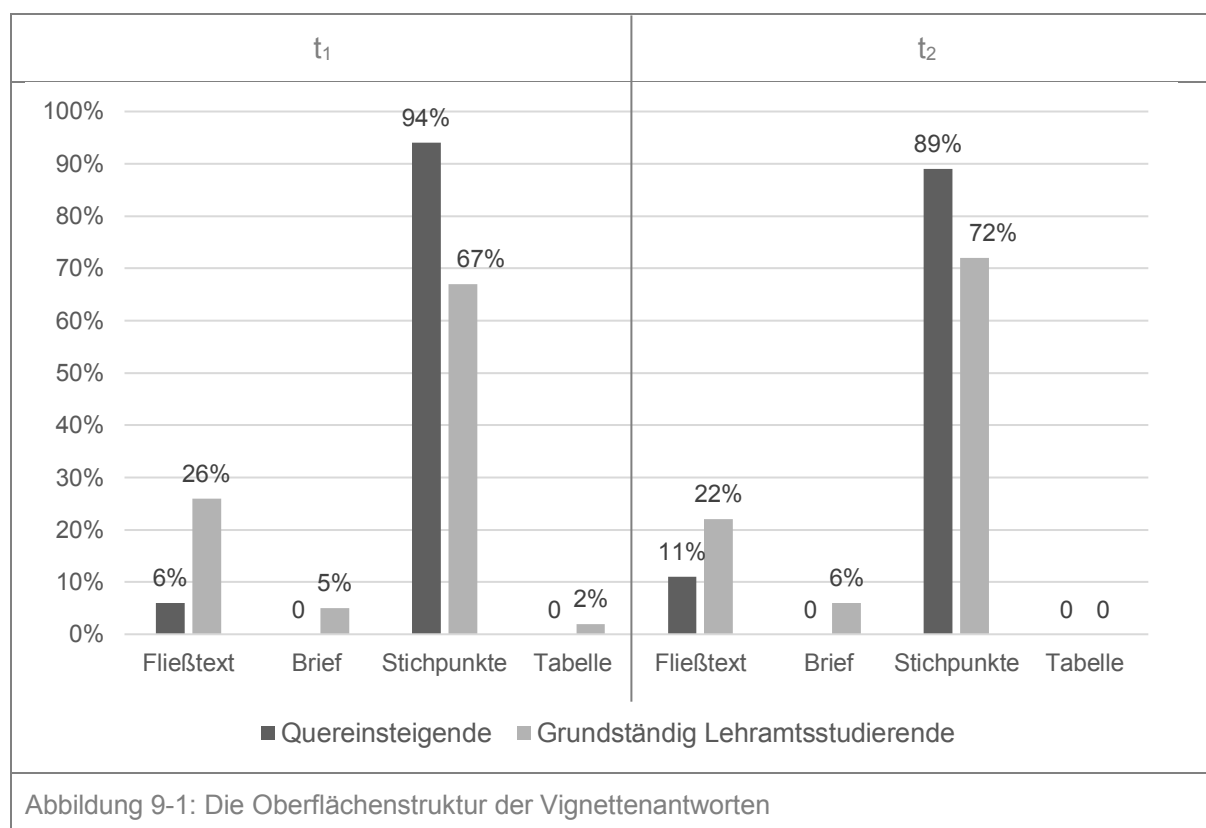
9. DIE VORGEHENSWEISE ANGEHENDER LEHRPERSONEN BEI DER UNTERRICHTSPLANUNG: ERGEBNISDARSTELLUNG

9.1. DIE STRUKTUREBENE DER VIGNETTENANTWORTEN

Dieses Kapitel beantwortet folgende Teilfragestellungen:

- Welche Aspekte berücksichtigen angehende Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung? Welche Unterrichtsphasen beziehen die Befragten in ihre unterrichtsplanerischen Überlegungen ein?
- Welche Faktoren beeinflussen das Vorgehen bei der Unterrichtsplanung? Auf welche Erfahrungsbereiche und Bezugspunkte rekurrieren die Befragten? Auf welche Wissensbestände greifen sie zurück?

Die Oberflächenstruktur des Textmaterials lässt sich zunächst danach differenzieren, ob auf den Handlungsimpuls der Textvignette in Form eines Fließtexts, in knappen Stichpunkten oder als Skizze beziehungsweise in Tabellenform eingegangen wurde. Betrachtet man diese Ebene der zunächst äußeren Struktur ergibt sich folgende Aufteilung:



Diese zunächst grobe Einteilung der Vignettenantworten nach verschiedenen Textformaten (siehe Abbildung 9-1) verdeutlicht, dass der Stimulus in der Regel eine schriftliche Auflistung

in Form von Stichpunkten auslöste. Dies geschah beispielsweise in Form von aneinandergereihten Stichpunkten, einer Auflistung mittels W-Fragen oder auch anhand einer Niederlegung von nacheinander zu absolvierenden Planungs- und Vorbereitungsschritten. Diese stichpunktartigen Aufzählungen konnten zwar ebenfalls Tabellen, zum Beispiel einen Tabellenkopf für eine zu erstellende tabellarische Verlaufsplanung enthalten, allerdings machte diese Tabelle dann nur einen Bestandteil der Auflistung aus. Ebenso war es möglich, dass innerhalb eines Antwortfließtextes oder auch im Rahmen von Stichpunkten eine direkte Anrede David Wagners erfolgte. Dem Antwortformat «Brief» zugeordnet wurden allerdings nur Vignettenantworten, die einem Brief mit den entsprechenden Textmerkmalen wie direkte Anrede, Grußformel usw. entsprechen. Diese Betrachtung der Oberflächenstruktur in Form einer Zuordnung zu verschiedenen Textformaten gibt als erstes Indiz Auskunft darüber, wie stark sich die Befragten mit dem Vignettenimpuls auseinandersetzen und identifizieren. Denkbar ist, dass sie aufgrund des Schlagwortes Unterrichtsplanung kommentarlos den Tabellenkopf einer tabellarischen Verlaufsplanung notieren. Oder aber sie versetzen sich stärker in die geschilderte Situation und versuchen David Wagner durch direkte Ansprache in Form eines Briefes zu unterstützen. Indem sie ihm auf Augenhöhe Lösungsoptionen für seine individuelle Situation darlegen, betrachten sie ihn als Kollegen. Sowohl der Umfang als auch die Qualität der Vignettenantworten finden in Abbildung 9-1 zunächst keine Berücksichtigung.

Auf dieser vorerst nur äußeren Strukturebene ebenfalls berücksichtigt werden Aspekte und Bezugspunkte, welche die Befragten in ihre Unterrichtsplanung einbeziehen (siehe Tabelle 9-1). Bezugspunkte können dabei neben eigenen Schulerfahrungen aus der Schülerinnen- und Schülerperspektive auch im Rahmen schulpraktischer Studien gewonnene Kenntnisse oder Erfahrungen sein. Unter einbezogenen Aspekten dagegen werden eher Themen verstanden, die in den Unterrichtsplanungen vorkommen. Ob die Befragten beispielsweise die Lerngruppe, die räumlichen Rahmenbedingungen, die Unterrichtsdurchführung oder Ähnliches in ihrem Planungsdenken berücksichtigen. Dabei handelt es sich lediglich um eine erste Stichwortsammlung, die noch keinerlei Quantitäten ausdrückt. Bei Unsicherheiten bezüglich ihres Vorgehens bei der Unterrichtsplanung geben vor allem die grundständig Lehramtsstudierenden an, dass sie sich Rat und Unterstützung bei erfahrenen Kolleginnen und Kollegen holen würden. Beispielsweise sehen die Befragten eine Verbesserungsmöglichkeit darin, ihre Unterrichtsplanungen „Kolleg/innen [zu] zeigen, um Verbesserungsvorschläge [zu er]fragen“. Darüber hinaus antizipieren sie, dass sie „Kolleginnen und Kollegen bitten [würden], sich eine Unterrichtsstunde anzusehen und diese kritisch zu bewerten“. Sie ziehen demnach eine kollegiale Hospitation in Betracht. Auf Erfahrungen aus Schulpraktika verweisen die Befragten nur in Einzelfällen. Ebenso selten geben die Befragten an, dass eine Lösung sei, „sich auf die Höhepunkte seines Lehramtsstudiums zu besinnen“, um Tipps und Hilfen bezüglich des Vorgehens bei der Planung von Unterricht zu erhalten. Der Bezug auf das Lehramtsstudium liegt

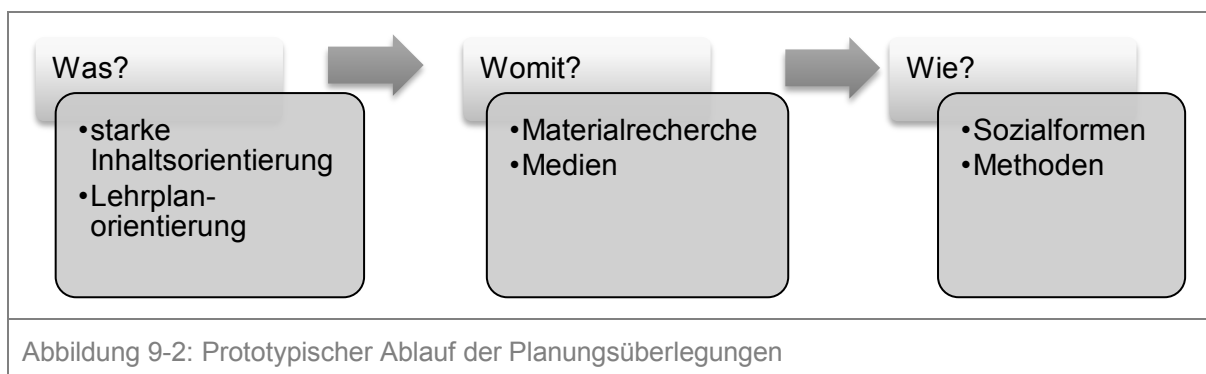
theoretisch näher, da die angehenden Lehrpersonen sich alle in der universitären Ausbildungsphase befinden und in noch kein Lehrerinnen- und Lehrerkollegium integriert sind.

Tabelle 9-1: In die Unterrichtsplanung einbezogene Aspekte und Bezugspunkte	
Berücksichtigte Aspekte	
-	Themenfindung
-	inhaltliche Vorbereitung
-	Lerngruppe
-	räumliche Rahmenbedingungen
-	Zeitplanung
-	Zielformulierung und Zielüberprüfung
-	Transparenz (der Leistungsanforderung, der Strukturierung u. a.)
-	Motivation
-	Hausaufgaben
-	Unterrichtsdurchführung
-	Nachbereitung der Unterrichtsstunde
-	fächerverbindender bzw. fächerübergreifender Unterricht
-	außerschulische Lernorte
Bezugspunkte	
-	individuelle Schulerfahrungen aus der Schülerinnen- bzw. Schülerperspektive
-	schulpraktische Erfahrungen (Lernort Schule)
-	Erfahrung aus der universitären Lehramtsausbildung (Lernort Universität)
-	(Unterrichts-)Planungswissen
-	diagnostisches Wissen
-	Reflexion vorangegangener Unterrichtsstunden
-	Lehrplan

Schwerpunkte der Planungsüberlegungen

Die unterrichtsplanerischen Überlegungen der angehenden Lehrpersonen sind stark durch die Fragen «Was?», «Womit?» und «Wie?» geprägt. Die Befragten setzen sich in ihren Vignettenantworten vorwiegend damit auseinander, was Inhalte der zu planenden Unterrichtsstunde sein sollen, mithilfe welcher Medien und Materialien diese Inhalte thematisiert und visualisiert werden können und welche Sozialformen und Methoden im Unterricht Anwendung finden (siehe Abbildung 9-2). Es finden sich im Textmaterial Hinweise darauf, dass das Selbstverständnis der Befragten, vor allem der Quereinsteigenden in den Lehrberuf, von ihren Fächern und der Unterrichtsablauf entsprechend durch die Gesetzmäßigkeiten des jeweiligen Stoffes geprägt ist (vgl. Terhart, 1998, S. 575). Beispielsweise enthalten die Vignettenantworten Aussagen zu einer „fachspezifische[n] Strukturierung“ und einer „sachlogische[n] Strukturierung“ der Inhalte. Vor allem die Quereinsteigenden weisen eine starke Inhaltsorientierung auf. Der Inhalt bildet den Ausgangspunkt der unterrichtsplanerischen Überlegungen. Häufig wird der Lehrplan zurate gezogen, welchem die Befragten Inhalte und Themen entnehmen. Die sich anschließenden Planungsschritte hängen unmittelbar vom Inhalt der Unterrichtsstunde und nicht etwa dem anvisierten Ziel oder anderem ab. Die (umfassende) Vermittlung des Inhalts, des „Stoffes“ wird zum Ziel. Ausgehend vom Unterrichtsthema, stellt die Materialsammlung für

die angehenden Lehrpersonen einen weiteren wesentlichen Schritt der Unterrichtsvorbereitung dar. Diese Suche nach (Arbeits-)Material, etwa mittels einer Recherche im Lehrplan, skizzieren die Befragten häufig gar als ersten Schritt ihrer unterrichtsplanerischen Aktivitäten. Dabei kann es sich um Material für die Vorbereitung der Lehrperson oder Unterrichtsmaterialien für die Lernenden handeln. Häufig schließt sich daran die Frage nach dem «Wie?» an.



Methodische Überlegungen spielen für die Befragten eine Rolle. Die methodische Ausrichtung des Unterrichts und die Medienauswahl stehen dabei im Vordergrund. Weniger thematisieren die angehenden Lehrpersonen Sozialformen und Handlungsmuster des Unterrichts. Sie berücksichtigen in ihren antizipierten Unterrichtsplanungen viele Details, indem sie zum Beispiel konkrete, aus ihrer Sicht geeignete Medien und Materialien benennen, anstatt die Bedeutung des Zusammenhangs von Bedingungsanalyse, Zielen, Inhalten und Methoden zu thematisieren. Besondere Beachtung finden demnach vor allem die Inhalts- und Handlungsstruktur des didaktischen Sechsecks von Meyer (2016), wohingegen die Ziel-, Prozess-, Raum- und Sozialstruktur eher nachrangig behandelt werden. Die Vignettenantworten fokussieren auf die Ebene des konkreten Unterrichtsgeschehens und damit auf die Mikroebene, indem die angehenden Lehrpersonen etwa Sozialformen, Methoden(-vielfalt) und Medieneinsatz thematisieren. Die Befragten legen einen Schwerpunkt auf die Durchführung des antizipierten Lehr-Lern-Arrangements. Lediglich der auf der Makroebene angesiedelte Lehrplan spielt in den unterrichtsplanerischen Überlegungen eine große Rolle, indem die Befragten diesem die Inhalte und Themen der zu planenden Unterrichtsstunde entnehmen. Nur selten befassen sie sich dabei mit Aspekten der Makroplanung, indem sie die zu planende Unterrichtsstunde in einen größeren Kontext wie einen Wochen- oder (Halb-)Jahresplan bzw. einen Lernbereich oder eine Sequenz einbetten (siehe Kapitel 9.3. und die Ergebnisse der binären Codierung im Anhang 9-3).

Die für die Befragten große Relevanz des Lehrplans erscheint insofern als Besonderheit, da dies einen wesentlichen Unterschied zu den in Kapitel 7.2. referierten Befunden darstellt. In den dort vorgestellten Studien zogen die befragten angehenden Lehrpersonen in der ersten und zweiten Ausbildungsphase für ihre Unterrichtsplanungen mehrheitlich öfter das Schulbuch

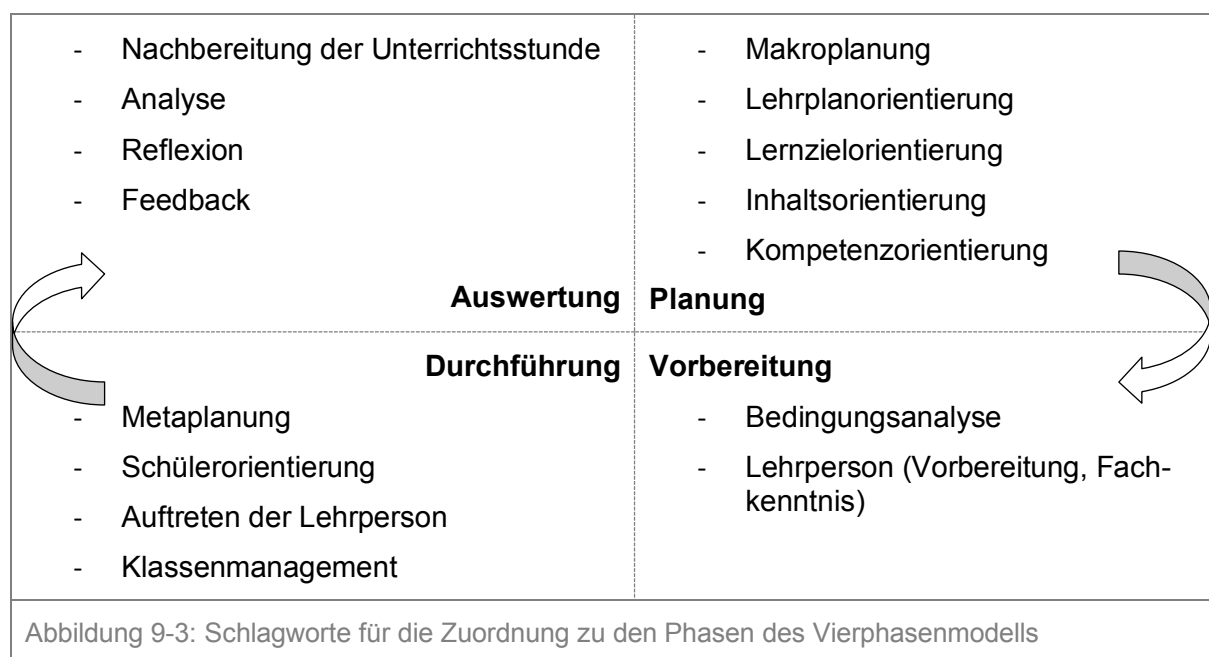
und seltener den Lehrplan zurate (vgl. Gassmann, 2013; Sacher et al., 1992; Seel, 1997; Tänzer, 2011). Die Orientierung am Lehrplan («curricular alignment») ist eines der von Brophy (2000) definierten Merkmale guten Unterrichts. Weder in der Merkmalsauflistung von Helmke (2012) noch von Meyer (2016) spielt die Lehrplanorientierung dagegen eine Rolle (siehe Tabelle 6-1; zur Lehrplanorientierung im Detail siehe Kapitel 9.3.). Für die Befragten dagegen scheint der Lehrplan ein wichtiger Bezugspunkt und Orientierungsbasis zu sein. In 56 Prozent der Vignettenantworten (in 135 von 242 Dokumenten) wird der Lehrplan wenigstens einmal erwähnt und somit in den antizipierten Unterrichtsplanungen der angehenden Lehrpersonen berücksichtigt. In den unterrichtsplanerischen Überlegungen der QUER-Teilnehmenden spielt der Lehrplan eine noch größere Rolle als bei den grundständig Lehramtsstudierenden (siehe Anhang 9-3). Das Lehrbuch dagegen fungiert vor allem als Medium, mit welchem die Lernenden im Unterricht arbeiten. Es bietet somit einerseits (Übungs-)Material an, mit welchem sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht häufig selbstständig auseinandersetzen sollen („Ausarbeitung einer Teilthematik durch [...] Lehrbuch“). Andererseits dient das Lehrbuch den angehenden Lehrpersonen laut Vignettenantworten als Hilfsmittel bei der individuellen Unterrichtsvorbereitung. Es stellt Übungen und Material für zum Beispiel Einzelarbeitsphasen der Lernenden zur Verfügung, liefert darüber hinaus aber auch Unterstützung bei der inhaltlichen Vorbereitung der Lehrperson auf ein Unterrichtsthema, hilft bei der Erläuterung eines Themas und dient als Medium, welches die zu behandelnden Themen und Ideen vorgibt. Das Lehrbuch dient als Hilfsmittel bei der Material- und Medienwahl. Die Arbeit mit dem Lehrbuch wird einmal als Methode bezeichnet, von den Befragten allerdings mehrfach als Negativbeispiel und Medium angeführt, welches keine Aufmerksamkeit bei den Schülerinnen und Schülern wecke und Langeweile erzeuge (zum Umgang mit Digitalisierung siehe Kapitel 9.2.).

Phasierung des Unterrichts

In einigen Fällen sind Fokussierungen auf nur eine beziehungsweise einzelne Phasen des Vierphasenmodells didaktischen Handelns erkennbar (vgl. Peterßen, 2001, S. 242-244; siehe Abbildung 4-2). Welche antizipierten Tätigkeiten welcher Phase dieses Modells zugeordnet wurden, zeigt Abbildung 9-3. Zu den Tätigkeiten, welche über die Unterrichtsplanung hinaus auch die **Unterrichtsvorbereitung** betreffen und sich somit von der reinen Planung abgrenzen lassen, gehören beispielsweise die Herstellung von Materialien, die Erstellung von Arbeitsblättern oder das Anfertigen von Kopien. Ebenfalls konkret zur Unterrichtsvorbereitung zählen Tätigkeiten wie die Aneignung von Fachwissen, indem sich die angehenden Lehrpersonen zur Vorbereitung auf eine Unterrichtsstunde inhaltlich auf das Thema vorbereiten und sich in das jeweilige Thema einarbeiten. Zudem stellt die Vorbereitung des Klassenraums, etwa durch eine Veränderung der Sitzkonstellation einen solchen konkreten Vorbereitungsschritt dar. Zu der Vorbereitungsphase von Unterricht gehört ebenso ein Sich-Informieren der Lehrperson, zum Beispiel indem diese sich vorab mit Kolleginnen und Kollegen austauscht

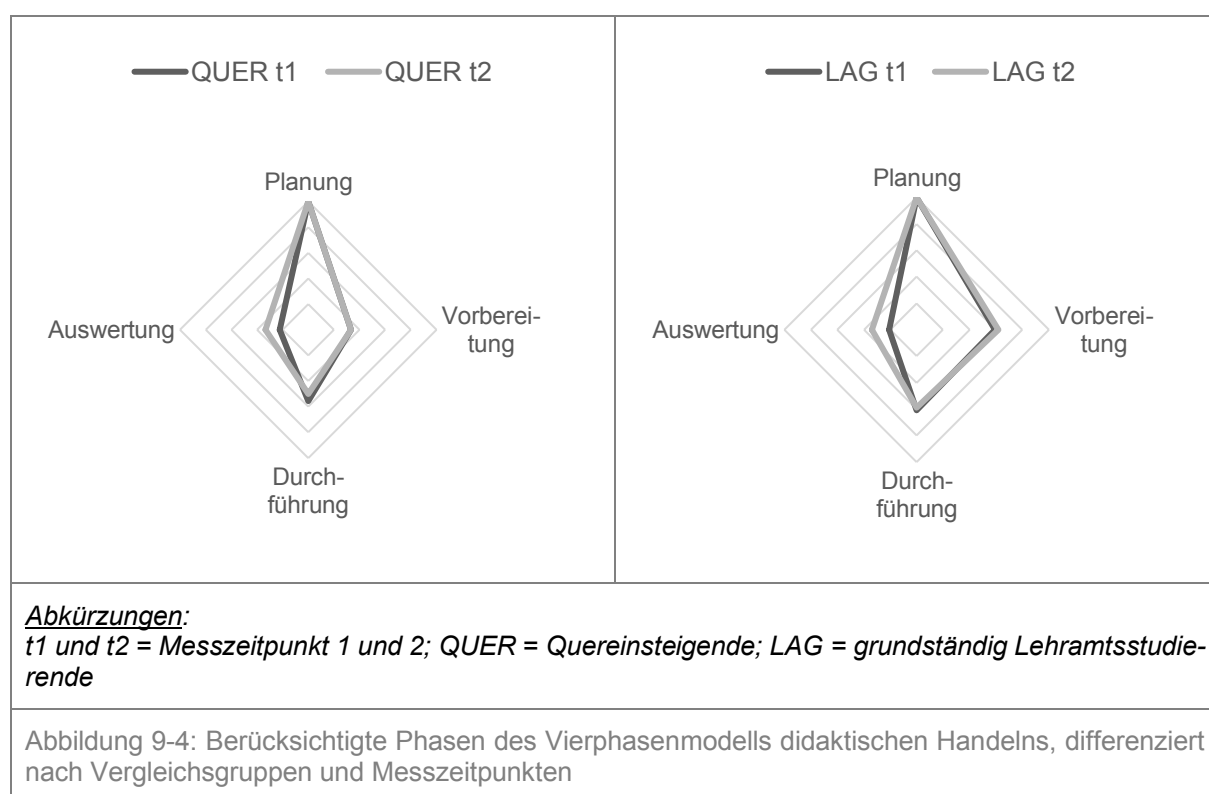
und bespricht (vgl. auch Peterßen, 2001, S. 244) oder die geplante Unterrichtsstunde vorab Probe gehalten wird.

Zu den Planungsgedanken, die dagegen konkret die **Unterrichtsdurchführung** betreffen, zählen beispielsweise Überlegungen zur Methodenwahl im Unterricht oder zum Klassenmanagement. Schriftliche Äußerungen wie «Im Unterricht spontan sein» oder «Mit den Schülern gemeinsam Ziele erarbeiten», beziehen sich auf die Unterrichtsdurchführung und gehen somit über die Planung ein Stück weit hinaus, indem dem Handeln in der konkreten Unterrichtssituation Bedeutung beigemessen und einer erforderlichen, nicht planbaren Flexibilität in der Unterrichtssituation selbst Raum eingeräumt wird. Die angehenden Lehrpersonen planen bereits von vornherein ein, „auf die Situation [zu] reagieren“ und „[rechnen teilweise] mit Störungsfällen“. Antizipationen in Bezug auf das Auftreten der Lehrperson in einer konkreten Unterrichtssituation betreffen ebenso die Phase der Unterrichtsdurchführung, indem auf die Umsetzung geplanter Handlungsschemata verwiesen wird (vgl. Peterßen, 2001, S. 244). Dazu zählen beispielsweise schriftliche Äußerungen zu einem notwendigen, authentischen und konsequenten Auftreten der Lehrperson oder einer erforderlichen Fairness derselben (siehe Kapitel 9.3.). Den Fragen der Schülerinnen und Schülern Raum und Zeit zu geben, geht gleichermaßen über die Unterrichtsplanung und -vorbereitung hinaus.



Wenn Zeit für eine **Auswertung der Unterrichtsstunde**, etwa in Form von Feedback durch die Lernenden, während oder in Form einer Selbstreflexion der Befragten nach der Unterrichtsstunde, eingeplant wird, betrifft dies die Auswertungsphase. Ebenso können die Planungs-ideen im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen besprochen und reflektiert werden oder diese hospitieren in der gehaltenen Unterrichtsstunde und werten diese anschließend gemein-

sam mit der unterrichtenden Lehrperson aus. Derartige Auswertungsschritte und Reflexionsprozesse wiederum können und sollen die Stundenplanung folgender Unterrichtsstunden beeinflussen. Aus „Fehlern und Feedback [zu] lernen und den Unterricht [zu] reflektieren“ kann auch zu Verbesserungen führen, indem dieselbe Unterrichtsstunde „beim nächsten Mal überarbeitet durch[ge]füh[rt wird]“. Forschungsbefunde zeigen etwa einen empirischen Zusammenhang zwischen der Reflexionsbereitschaft angehender Lehrpersonen und einem signifikanten Zuwachs ihres Klassenführungswissens im Gegensatz zu angehenden Lehrpersonen „mit geringerer Reflexionsbereitschaft“ (Voss, 2019, S. 22).



Obwohl aufgrund von Interdependenzen und fließender Übergänge nicht in jedem Fall eine eindeutige Abgrenzung möglich ist, lässt sich mithilfe der Darstellung in Abbildung 9-4 eine erste Tendenz erkennen, die in weiteren Analyse- und Interpretationsschritten ausdifferenzieren ist. Die Planungsgedanken angehender Lehrpersonen kreisen vor allem um Fragen der Unterrichtsplanung und -durchführung und vernachlässigen die Phase der konkreten Unterrichtsvorbereitung sowie gravierend die Auswertungsphase der Unterrichtsstunde beziehungsweise die sich anschließende Nachbereitung. Mit der reinen Unterrichtsplanung beschäftigen sich alle Befragten, was von der Aufgabenstellung her beeinflusst ist. Dazu zählen etwa der bloße schriftliche Hinweis, dass der Lehrplan zur Themenfindung herangezogen wird, eine Bedingungsanalyse durchgeführt werden soll oder auch eine tabellarische Verlaufsplannung angedacht ist. Diese planerischen Überlegungen lassen sich demnach von konkreten Vorbereitungsschritten, aber auch der Durchführung und Auswertung dahingehend abgrenzen, dass diese auf einer unspezifischen theoretischen Ebene bleiben und keinerlei Ausblick

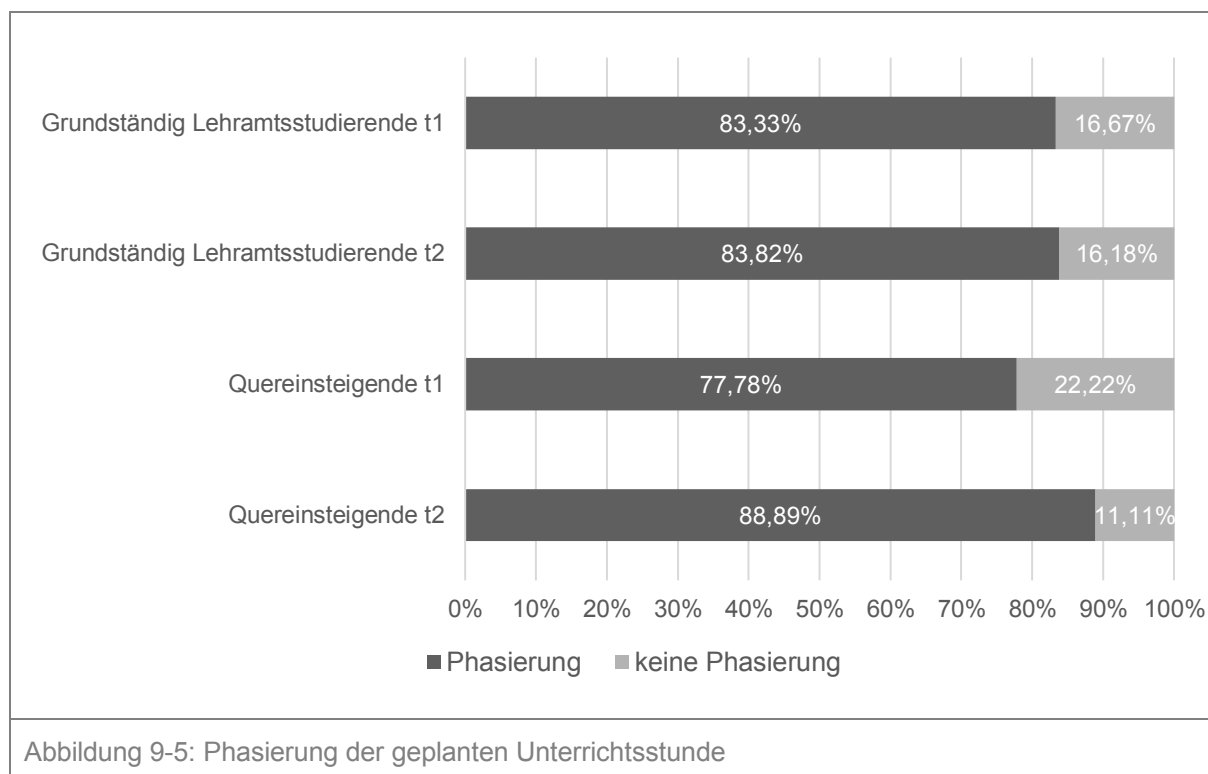
auf die Umsetzung in der konkreten Situation, zum Beispiel das Einbeziehen der Lernenden beziehungsweise ein flexibles Reagieren in der Unterrichtssituation in Erwägung ziehen.

Abbildung 9-4 zeigt, welche Phasen des Vierphasenmodells didaktischen Handelns die beiden Vergleichsgruppen zu den beiden Messzeitpunkten berücksichtigt haben. Es ist prozentual dargestellt, ob die Befragten die entsprechende Phase zum jeweiligen Messzeitpunkt in ihrer Vignettenantwort berücksichtigt haben oder nicht. Die stärkste Entwicklung vollzieht sich von Messzeitpunkt eins zu Messzeitpunkt zwei in Bezug auf die Auswertungsphase. Konkrete Planungsüberlegungen bezüglich der Auswertung und Nachbereitung der Unterrichtsstunde berücksichtigen am Ende der Lehramtsausbildung sowohl wesentlich mehr Quereinsteigende als auch wesentlich mehr grundständig Lehramtsstudierende als zu Ausbildungsbeginn. Die Auswertungsphase ist allerdings zugleich die Phase, die zu beiden Erhebungszeitpunkten von beiden Vergleichsgruppen generell am wenigsten berücksichtigt wird. Am stärksten findet schon aufgrund des Vignettenimpulses die Phase der Unterrichtsplanung Berücksichtigung. Darüber hinaus äußern die Befragten häufig Überlegungen in Bezug auf die Durchführungsphase einer Unterrichtsstunde. Mit konkreten Schritten der Unterrichtsvorbereitung setzen sich die grundständig Lehramtsstudierenden stärker auseinander als die Quereinsteigenden. Die Entwicklung bezogen auf die Phase der Unterrichtsvorbereitung ist vernachlässigbar, ändert sich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt bei den Quereinsteigenden gar nicht und bei den grundständig Lehramtsstudierenden kaum. Im Hinblick auf konkrete Planungsüberlegungen, die Unterrichtsdurchführung betreffend, ist eine gar leicht negative Entwicklungstendenz bei beiden Vergleichsgruppen zu verzeichnen, bei den Quereinsteigenden (5,56 Prozentpunkte niedriger) stärker noch als bei den grundständig Lehramtsstudierenden (2,01 Prozentpunkte niedriger).

Des Weiteren können die Vignettenantworten auf einer nächsten Ebene danach differenziert werden, ob die Befragten selbst eine Phasierung des Unterrichts vornehmen (siehe Abbildung 9-5), indem sie etwa auf eine Phasenstruktur des Unterrichts wie das EEE- (vgl. Bönsch, 2002, S. 69; Meyer, 2008, S. 191; Peterßen, 2009, S. 62-63) oder das ARIVA-Schema (vgl. Kiel, 2012) verweisen.⁸⁷ In ihrem antizipierten, schriftlich festgehaltenen Vorgehen bei der Unterrichtsplanung thematisieren die Befragten beider Vergleichsgruppen zu beiden Messzeitpunkten in überwiegender Mehrheit eine entsprechende Phasierung des Unterrichts. Für die grundständig Lehramtsstudierenden ändert sich die Prioritätensetzung in Bezug auf diesen Planungsaspekt vom Beginn bis zum Ende der universitären Ausbildungsphase in keinem nennenswerten Umfang. Für die Quereinsteigenden in den Lehrberuf nimmt die Bedeutung einer

⁸⁷ Diese beiden Schemata sind in der Regel Bestandteil und Inhalt der bildungswissenschaftlichen Ausbildung der Lehramtsstudierenden an der TU Dresden. Die Abkürzung EEE steht für Einstieg-Erarbeitung-Ergebnissicherung, ARIVA für Ausrichtung-Reaktivierung-Information-Verarbeitung-Auswertung.

Phasierung der Unterrichtsstunde im Ausbildungsverlauf zu, sodass knapp 90 Prozent dieser Vergleichsgruppe die zu planende Unterrichtsstunde in verschiedene Phasen untergliedern.



Die Berücksichtigung einer Phasierung erfolgt auf unterschiedliche Art und Weise, indem die angehenden Lehrpersonen beispielsweise in ihrer Planung lediglich eine Aufteilung in Einleitung, Hauptteil und Schluss vornehmen oder aber direkt auf bekannte Phasenstrukturen wie das EEE- oder das ARIVA-Schema verweisen. Sie denken in inhaltlichen Etappen, zeitlichen Einheiten oder prozessbezogenen Abschnitten wie beispielsweise Einstieg, Wissensvermittlung, Festigung, Wiederholung. Teilweise liefern die Vignettenantworten sogar einen anscheinend fachspezifischen Ablaufplan, der zum Beispiel für fremdsprachlichen Unterricht oder eine Chemiestunde eine festgelegte und vorgegebene Phasenstruktur suggeriert. Eine phasen- bzw. prozessbezogene Unterrichtsplanung bedenkt den methodischen Gang einer Unterrichtsstunde und sieht etwa Phasen der Wiederholung, Wissensvermittlung, aber auch Festigungs-, Anwendungs- und Übungsphasen vor. Spielen in der Einstiegsphase in der Regel motivationale Aspekte eine große Rolle, dient die Ergebnissicherung vor allem einer Art Zusammenfassung am Ende der Unterrichtsstunde. Neben einer Strukturierung der Unterrichtsstunde nach inhaltlichen Kriterien, kann diese auch entweder anhand konkreter (Schülerinnen- und Schüler-)Tätigkeiten oder nach zeitlichen Aspekten erfolgen. Darüber hinaus liefern diese Einteilungen erste Hinweise auf die Auffassungen der Befragten vom Lernen, zum Beispiel Lernen mittels Wiederholung und Festigung. Ebenfalls vermitteln die Vignettenantworten auf dieser Oberflächenstruktur einen ersten Eindruck davon, ob schüleraktive Phasen eingeplant

werden oder Lehren als das Vermitteln von Wissen verstanden wird, welches von den Lernenden rezipiert werden soll.

An dieser Stelle sei kurz darauf eingegangen, ob die Befragten ihre Unterrichtsplanungen am Beispiel eines ihrer studierten Fächer oder auf allgemeindidaktischer Ebene ausführen. Eine Minderheit der angehenden Lehrpersonen führt ihre Überlegungen einer professionellen Unterrichtsvorbereitung am Beispiel eines Unterrichtsfaches oder gar an einem konkreten thematischen Beispiel aus. Die Befragten führen, wenn überhaupt, eher zu Beginn der ersten Ausbildungsphase ein Unterrichtsbeispiel an.⁸⁸ Es ist zu vermuten, dass es sich dabei um eines ihrer studierten bzw. bei den QUER-Teilnehmenden anerkannten Unterrichtsfächer handelt. Dieser Befund ist insofern interessant, als dass dieser einerseits als starke Identifizierung mit dem jeweiligen Fach interpretiert werden kann. Andererseits kann dies so gedeutet werden, dass allgemeindidaktische Grundkenntnisse nur unzureichend vorhanden sind, sodass sich die Befragten mitunter auf ein spezielles Unterrichtsthema beziehen. Sie legen ihre Unterrichtsplanungen auf einer sprachlich anschaulicheren Ebene dar und verzichten somit weitgehend auf fachsprachliche, allgemein- oder fachdidaktische Termini.

Verwendung fachsprachlicher Termini

Ebenfalls auf der Oberflächenstruktur, auf der sprachlichen Ebene wird sichtbar, ob die Befragten Umgangssprache verwenden oder sich bei ihren Ausführungen didaktischer Termini bedienen. Dies liefert einen ersten Hinweis, auf welche Bezugspunkte aus welchen Lebensbereichen die Befragten rekurrieren (vgl. Kiper & Mischke, 2009, S. 49). Argumentieren sie etwa aus der Sicht eines Lehramtsstudierenden und damit selbst noch Lernenden, eventuell sogar aus der Schülerinnen- und Schülerperspektive und damit auf die eigene Schulzeit zurückblickend oder aus Sicht einer erfahrenen Lehrperson? An dieser Stelle stellt sich die Frage, was alles als Fachvokabular gilt und ob die Befragten in jedem Falle wissen, was sich konkret dahinter verbirgt oder ob die Vignettenantworten lediglich Schlagworte enthalten. Das bloße Nennen bestimmter Schlagworte bedeutet schließlich noch nicht, dass die Befragten dies alles in einer konkreten Unterrichtssituation auch umsetzen können und werden. Die angehenden Lehrpersonen weisen unter anderem darauf hin, dass sich „spez[ielle] Methoden zur Lernzielüberprüfung [zu] überlegen“ seien, benennen allerdings keine Kriterien für eine solche Methodenauswahl sowie keine entsprechend geeigneten Methoden und beschreiben

⁸⁸ Zum ersten Messzeitpunkt führen jeweils elf Prozent sowohl der grundständig Lehramtsstudierenden als auch der QUER-Teilnehmenden in ihren unterrichtsplanerischen Überlegungen ein Unterrichtsfach oder gar ein konkretes Unterrichtsthema als Beispiel an. Zum zweiten Messzeitpunkt, am Ende der ersten Ausbildungsphase, finden sich bei den grundständig Lehramtsstudierenden in lediglich fünf Vignettenantworten (sieben Prozent) Verweise auf dann eher Fachgruppen wie künstlerische Fächer oder Sozialwissenschaften. Die QUER-Teilnehmenden verschriftlichen am Ende des universitären Weiterbildungsprogramms allgemeindidaktische Planungsüberlegungen. In deren Vignettenantworten finden sich keine Verweise mehr auf ein Unterrichtsfach oder ein spezielles Unterrichtsthema.

ihr individuelles Vorgehen bei der Lernzielüberprüfung nicht. Es könnte sich bei den Antworten um Schlagworte handeln, die aus aktuellen Lehrveranstaltungen präsent sind. Eventuell spielt an dieser Stelle der Aspekt der sozialen Erwünschtheit eine Rolle. Indizien für die Tiefe des Verständnisses können sein, ob allein darauf hingewiesen wird, dass beispielsweise die Wahl der Medien und Methoden ein Bestandteil der Unterrichtsplanung ist oder ob darüber hinaus deren notwendige Passung und Funktionalität thematisiert sowie Beispiele genannt werden. Darüber hinaus gehen Begründungen, nach welchen Gesichtspunkten die Auswahl der Medien und Methoden erfolgen sollte. Ob lediglich darauf verwiesen wird, dass Lernziele festzulegen seien oder weiter gehend auf eine bestimmte Lernzieltaxonomie verwiesen, beispielsweise in Grob- und Feinziele oder kognitive, affektive und psychomotorische Ziele differenziert und die Lernzielüberprüfung berücksichtigt wird, ist ein weiteres Beispiel für den Umfang und die Tiefgründigkeit der jeweiligen Vignettenantwort.

Es ist zu vermuten, dass sich die Befragten im Zuge ihrer Ausbildung professionalisieren und am Ende der ersten Ausbildungsphase eher fachsprachliche Termini verwenden sowie auch zunehmend sicherer im Umgang mit diesen Fachbegriffen werden. Deshalb erscheint ein Blick auf eventuelle Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten interessant (speziell zur Entwicklungsfähigkeit angehender Lehrpersonen siehe Kapitel 9.3.). Mitunter verwenden die Befragten fachsprachliche Termini nicht korrekt, wenn beispielsweise die Sozialformen Frontalunterricht, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit als Beispiele für Methoden genannt werden, was mehrfach zum ersten Messzeitpunkt, dem Ausbildungsbeginn, auffällt. Am Ende der ersten Ausbildungsphase verwenden die angehenden Lehrpersonen nicht nur mehr fachsprachliche Termini, sondern diese auch zielgerichteter und belegen sie mit korrekten Beispielen. Die lexikalische Suche nach Fachtermini in MAXQDA offenbart die Tendenz, dass die Befragten beider Vergleichsgruppen zum zweiten Messzeitpunkt und damit am Ende der universitären Ausbildungsphase rein zahlenmäßig mehr Fachbegriffe verwenden. In beinahe allen Vignettenantworten der grundständig Lehramtsstudierenden und in allen der QUER-Teilnehmenden lassen sich ganz unterschiedliche fachsprachliche Fundstellen finden. Es kann an dieser Stelle nicht der Anspruch sein, eine vollständige Liste fachsprachlicher Termini zusammenzustellen und deren Verwendung zu quantifizieren. Vielmehr soll auf der Strukturebene der Vignettenantworten darauf geblickt werden, auf welche Bezugspunkte die Befragten in den Schilderungen ihrer unterrichtsplanerischen Überlegungen rekurrieren und auf welche Problemlöse- und Bewältigungsstrategien aus welchen Erfahrungsbereichen sich die angehenden Lehrpersonen beziehen (Teilfragestellung b).

Es sei beispielhaft auf die Verwendung ausgewählter allgemeindidaktischer Fachbegriffe, die Bestandteil einer schriftlichen Unterrichtsplanung sind, durch die befragten angehenden Lehrpersonen eingegangen. Obwohl die unterrichtsplanerischen Überlegungen der Befragten eine

starke Inhaltsorientierung aufweisen (siehe Kapitel 9.3.), lässt sich der Begriff «Sachanalyse» selbst kaum im Textmaterial finden.⁸⁹ Die Befragten beschreiben die Auswahl der Inhalte und die individuelle Auseinandersetzung sowie die der Schülerinnen und Schüler mit dem Unterrichtsgegenstand stattdessen mit eigenen Worten. Noch seltener verwenden die angehenden Lehrpersonen den Begriff «Bedingungsanalyse». Zum ersten Messzeitpunkt, zum Ausbildungsbeginn, nutzen nur drei der grundständig Lehramtsstudierenden und nur einer der QUER-Teilnehmenden den Begriff. Zum zweiten Messzeitpunkt, am Ende der universitären Ausbildungsphase verwenden dann 22 Prozent der QUER-Teilnehmenden und 28 Prozent der grundständig Lehramtsstudierenden den Fachbegriff. Auch hier umschreiben die Befragten ihr Vorgehen mit ihren eigenen, großteils alltagssprachlichen Worten. Sie beschreiben, dass sie sich im Zuge ihrer Unterrichtsplanung mit den Lernvoraussetzungen der Lernenden auseinandersetzen. Teilweise, allerdings in seltenen Fällen (in nur 18 Prozent aller Vignettenantworten), verweisen sie auf die Berücksichtigung zum Beispiel räumlicher Rahmenbedingungen. In 47 Prozent aller Vignettenantworten erstellen die angehenden Lehrpersonen ein «Klassenportrait» und setzen sich mit den individuellen Stärken und Schwächen der Lernenden auseinander. Sie stellen in diesem Zusammenhang einen direkten Bezug zum Umgang mit Vielfalt her (siehe Kapitel 9.2.).

Es zeigt sich erneut die Lehrplanorientierung der angehenden Lehrpersonen, die darlegen, dass der Lehrplan die Lernziele vorgibt. Die Befragten greifen in ihren Vignettenantworten das Thema Lernziele auf, allerdings in ganz unterschiedlichem Umfang und auf ganz unterschiedliche Art und Weise. Häufig benennen die angehenden Lehrpersonen zwar, dass für die zu planende Unterrichtsstunde Lernziele festzulegen seien, vernachlässigen allerdings die Ziel-Inhalte-Methoden-Relation. Die Befragten fokussieren auf das Festlegen und Ausformulieren von Lernzielen, häufig entsprechend der Planungslogik unterteilt in das Aufstellen von zunächst Grob- und dann Feinzielen sowie die Lernzielüberprüfung. Obwohl in der Vignette explizit angeführt wird, dass David Wagner sich unsicher sei, ob seine Schülerinnen und Schüler die zentralen Lernziele erreichen, erscheint das Wort «Lernziel» in nur verhältnismäßig wenigen, in gerade einmal 53 Prozent der Vignettenantworten. Die Befragten äußern, dass Lernziele festzulegen seien, verweisen allerdings nur in seltenen Fällen auf Lernzieltaxonomien oder die Bedeutung der Lernzielüberprüfung. Die Lernzielüberprüfungen beziehen sie vor allem darauf, dass das Erreichen der Lernziele durch die Lernenden mithilfe von Tests und Leistungskontrollen oder auch Übungs- und Anwendungsaufgaben überprüft werden solle. Die

⁸⁹ Lexikalische Suche in MAXQDA: In allen 242 Vignettenantworten wird lediglich in 27 Dokumenten der Begriff «Sachanalyse» verwendet. Keiner der QUER-Teilnehmenden und nur zwei der grundständig Lehramtsstudierenden verwenden diesen Begriff zum ersten Messzeitpunkt. Die erweiterte lexikalische Suche nach Wörtern mit den Wortstämmen -sach-, -inhalt- und -gegenstand- zeigen ein ganz anderes Bild: die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand spielt zu beiden Messzeitpunkten bei allen befragten Gruppen eine Rolle (297 Fundstellen aus 137 von insgesamt 242 Dokumenten).

Bedeutung für den individuellen Professionalisierungsprozess der Lehrperson dagegen lassen sie außen vor. Das Überprüfen, in welchem Maße die zentralen Lernziele einer Unterrichtsstunde erreicht wurden, spielen in der Reflexionsphase des Unterrichtsprozesses keine oder eine nur nachgeordnete Rolle (mehr zur Lernzielorientierung siehe Kapitel 9.3.).

In Bezug auf die zu einer (schriftlichen) Unterrichtsplanung gehörende methodische und didaktische Begründung zeigt sich ein noch unklareres Bild. Die angehenden Lehrpersonen legen bereits in den Phasen der Unterrichtsplanung sowie -vorbereitung einen Schwerpunkt auf die Beantwortung der Frage «Womit?» (siehe Abbildung 9-2). Die Materialrecherche steht häufig am Anfang der unterrichtsplanerischen Überlegungen. Nach dem Blick in den Lehrplan folgt der Blick in das Lehrbuch. Die Befragten messen der Suche nach geeignetem Unterrichtsmaterial und nach Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler eine immense Bedeutung bei. Damit hängt unmittelbar die Frage nach dem «Wie?» zusammen. Die Befragten begrenzen ihre Ausführungen zumeist darauf, anzugeben, dass Abwechslungsreichtum und Vielfalt Gebote der Unterrichtsgestaltung seien, um allen «Lernertypen» gerecht zu werden. Sie begründen dies mit motivationalen Aspekten, die bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen seien. In den seltensten Fällen allerdings gehen die Vignettenantworten über die Aussagen, dass diese Fragen nach dem «Womit?» und «Wie?» zu klären seien hinaus. Die Befragten liefern in ihren Ausführungen selten Beispiele, welche Sozialform sie für welche Ziele als geeignet erachten, wonach sich ihre Medienwahl richtet oder welche Methoden sie für welche Zwecke als geeignetes Mittel der Wahl ansehen. Die Begriffe verwenden die Befragten sehr unpräzise. Die Vignettenantworten enthalten beispielsweise «instrumentelle», aber auch «instrumentale» Ziele und es ist von «Partner-», aber auch «Paararbeit» die Rede, um nur zwei Beispiele zu nennen. Fachbegriffe wie Handlungsmuster und kooperatives Lernen kommen so gut wie gar nicht und wenn überhaupt nur zum zweiten Messzeitpunkt, am Ende der universitären Ausbildungsphase, vor. Der Begriff «Sozialform» lässt sich in nur 19 Prozent aller Vignettenantworten finden. Wenn die Befragten überhaupt begründen, nach welchen Kriterien sie sich für welche Sozialform entscheiden, dann in der Regel im Zusammenhang mit der Bedingungsanalyse. Ihre Überlegungen kreisen etwa um folgende Fragen: Was ist den Lernenden bereits bekannt? Welche Klassen- und Raumstruktur liegt vor? Die Befragten machen die Sozialform abhängig vom Unterrichtsfach und Thema und nehmen die äußeren Rahmenbedingungen als Ausgangspunkt, nach welchem sie sich bei ihrer Unterrichtsplanung richten. In der Regel enthalten die Vignettenantworten bloße Aufzählungen, dass eine Auswahl der Sozialformen, Methoden, Medien und Aufgaben erfolgen müsse, nur selten liefern sie eine Begründung, dass die Auswahl sich danach richten müsse, dass sie geeignet sind, um das zentrale Lernziel zu erreichen. Im Fokus stehen auch hier die Ausgewogenheit und die Betonung, dass die Wahl der Sozialformen beispielsweise abwechslungsreich sein müsse.

9.2. BERÜCKSICHTIGTE HANDLUNGSFELDER

Dieses Kapitel beantwortet folgende Teilfragestellung:

- c. Welche (beruflichen) Handlungsfelder berücksichtigen angehende Lehrpersonen bei der Planung von Unterricht?

Die Vignettenantworten lassen sich danach differenzieren, welche Handlungsfelder des Lehrerinnen- und Lehrerberufs die Befragten berücksichtigen. Obwohl die Vignette aufgrund ihrer Formulierung auf den Kompetenzbereich Unterrichten fokussiert, beziehen die Befragten auch andere Kompetenzbereiche und Tätigkeitsfelder des Lehrberufs in ihre Planungsüberlegungen ein. Vielfältige, über das Unterrichten hinausgehende Anforderungsbereiche finden in den Ausführungen Berücksichtigung, beispielsweise die Kompetenzbereiche Beurteilen und Innovieren. Darüber hinaus thematisieren die angehenden Lehrpersonen übergreifende Themen, etwa die Kooperation im Kollegium und den Umgang mit Heterogenität. Die verschiedenen Handlungsfelder entsprechen in der Regel übergeordneten Kompetenzbereichen. Die Ergebnisdarstellung ist deshalb im Folgenden zunächst an den KMK-Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren orientiert. Den theoretischen Hintergrund dieses Teils der Ergebnisdarstellung liefert Kapitel 4. Die Befragten berücksichtigen in ihren Planungsüberlegungen die Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften der KMK (2019), vor allem Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte (siehe Anhang 9-2). Dass sie ihre unterrichtsplanerischen Überlegungen vor allem Aspekten widmen, die den Unterrichtsprozess mit seinen vier Phasen der Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung selbst betreffen, liegt unter anderem in der in der Vignette formulierten Aufgabenstellung begründet (siehe Kapitel 9.1.). Der Vignettenimpuls richtet den Fokus der Befragten neben dem Unterrichten selbst vor allem auf den Kompetenzbereich Beurteilen, da es um die Erreichung zentraler Lernziele geht. Die Kompetenzbereiche lassen sich selbstverständlich nicht voneinander losgelöst betrachten, sondern sind eng miteinander verwoben und greifen ineinander. Im Folgenden sei dennoch kurz beschrieben, inwieweit die Befragten Aspekte des jeweiligen Kompetenzbereiches aufgreifen und anhand von Zitaten aus den Vignettenantworten nachgewiesen.

Die angehenden Lehrpersonen beschreiben Schritte der Unterrichtsvorbereitung, welche dem Kompetenzbereich **Beurteilen** zugerechnet werden können. Aufgrund der in der Vignette geschilderten Situation steht neben dem Kompetenzbereich Unterrichten der Kompetenzbereich Beurteilen im Blickpunkt der Auswertung. David Wagner zweifelt schließlich daran, ob seine Schülerinnen und Schüler die zentralen Lernziele erreichen. Die Lernzielorientierung rückt in den Fokus. Insbesondere setzen die Befragten sich in ihren Vignettenantworten damit auseinander, inwieweit einer Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und

Schüler Relevanz für den Unterrichtserfolg bekommt. „Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander ab[zustimmen]“, erfordert diagnostische Kompetenzen und ermöglicht eine gezielte Förderung der Lernenden (KMK, 2019, S. 11). Die Befragten messen der Diagnose der Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler Bedeutung bei und äußern in den Vignettenantworten mehrfach die Notwendigkeit eines binnendifferenzierten Unterrichts (siehe Kapitel 9.5., siehe unten «Umgang mit Vielfalt»). Unter anderem sind Überlegungen hinsichtlich der in diesem Falle für notwendig erachteten Abstimmungs- und Anpassungsprozesse auf der Mikroebene Bestandteil der Unterrichtsvorbereitungen. Einen Grund dafür, dass die Schülerinnen und Schüler die zentralen Lernziele des Unterrichts nicht erreichen, sehen die Befragten unter anderem in der Heterogenität einer Klasse begründet. Der Unterricht sollte den angehenden Lehrpersonen zufolge etwa „möglichst untersch[iedliche] Herangehensweisen [aufgrund] [...] unterschiedl[icher] Lerntypen“ berücksichtigen und diese ermöglichen. Dem Aspekt der Lernzielüberprüfung messen die Befragten große Bedeutung bei und nehmen damit den Impuls der Vignette direkt auf. Die diesbezüglichen Äußerungen bewegen sich vorrangig auf der Ebene, dass der Lernzielüberprüfung in den Schilderungen der Unterrichtsvorbereitungen Zeit eingeräumt wird. Darüber hinausgehende Überlegungen, etwa welche Bedeutung es hat, den Schülerinnen und Schülern die Lernziele und die Kriterien einer möglichen Überprüfung transparent zu machen, spielen dagegen kaum eine Rolle. Ebenso wenig thematisieren die angehenden Lehrpersonen, welche Konsequenzen sie aus den Ergebnissen der Lernzielüberprüfungen für ihren eigenen Unterrichtsentwicklungsprozess ableiten (können). Es geht in den Ausführungen vor allem um die bloße Tatsache, dass das Erreichen von Lernzielen und damit der Wissenszuwachs überprüft und getestet werden sollen. Dies muss laut den Befragten nicht unmittelbar mit einer Benotung einhergehen. Sie differenzieren demnach zwischen dem Bewerten und dem Beurteilen von Schülerinnen- und Schülerleistungen. Neben Prüfungsleistungen und schriftlichen wie mündlichen Leistungskontrollen ziehen sie ebenso Hausaufgaben, Übungen, Anwendungsaufgaben oder auch Wiederholungen, Projekte und Spiele als Alternativen in Betracht. Darüber hinaus sehen die angehenden Lehrpersonen eine Möglichkeit darin, dass die Lernenden gegenseitig überprüfen, ob sie die Lernziele erreicht haben, etwa indem sie das Arbeitsblatt des Nachbarn kontrollieren. Eine häufige Empfehlung an David Wagner bezieht sich darauf, das zentrale Lernziel einer zu planenden Unterrichtsstunde in mehrere Teilziele zu gliedern. Die Befragten äußern, dass eine regelmäßige Lernzielkontrolle erfolgversprechend sei. Es müsse etwa am Ende einer jeden Unterrichtsstunde eine Ergebnissicherung stattfinden, um zu überprüfen, ob die Stundenziele erreicht wurden. Das korrespondiert unmittelbar mit der Phasierung des Unterrichts (siehe Kapitel 9.1.).

In ihren Beschreibungen und Begründungen einer als professionell erachteten Unterrichtsvorbereitung greifen die angehenden Lehrpersonen Aspekte des Kompetenzbereichs **Erziehen** auf, indem sie sich etwa mit den zu vermittelnden Werten und Normen auseinandersetzen. In

den Vignettenantworten spielt dabei vornehmlich die Erarbeitung und Umsetzung gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeiteter „Regeln des wertschätzenden Umgangs miteinander“ eine Rolle (KMK, 2019, S. 10). Die Befragten messen den sozialen Beziehungen sowohl zwischen den Schülerinnen und Schülern als auch zwischen den Lernenden und der Lehrperson Bedeutung für den Lernerfolg bei. Darüber hinaus betonen sie, dass die Sozialstruktur der Schule und das Sozialverhalten innerhalb der Klasse bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen seien. Die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler spielen in den Vignettenantworten vor allem im Hinblick auf die Wahl der Sozialform eine Rolle. Über die bloße Information, dass Sozialformen auszuwählen seien, gehen Schilderungen, die Auskunft über die Kriterien einer solchen Auswahl geben. Die Begründungen reichen hierbei von der bloßen Tatsache, dass der Unterricht durch eine Vielfalt an Sozialformen und Methoden abwechslungsreich zu gestalten sei und alle Lernenden anzusprechen seien bis hin zu, dass die Wahl der Sozialform zur Klasse und deren Sozialkompetenzen passen und eine Differenzierung ermöglichen müsse. Mitunter greifen die Argumentationen auch die Aspekte auf, dass die Sozialform zur Aufgabenstellung passen sollte oder geeignet sein muss, um die Lernziele zu erreichen. In Bezug auf die Ausrichtung des Unterrichts auf Lernziele finden sich in den unterrichtsplanerischen Überlegungen der angehenden Lehrpersonen unterschiedliche Lernzieltaxonomien, mitunter inklusive «sozialer» Lernziele. Unterrichten, verstanden als sozialer Interaktionsprozess verschiedener Akteure, inkludiert immer auch erzieherische Gesichtspunkte. Erziehen ist einer der vier Kompetenzbereiche der Standards für die Lehrerbildung, die darauf verweisen, dass ein Ausbildungsziel darin bestünde, dass Lehrpersonen „sich bewusst [sind], dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist“ (KMK, 2019, S. 3). Lehrpersonen nehmen „im Rahmen der Schule Einfluss auf [...] [die] individuelle Entwicklung [der Schülerinnen und Schüler]“ (ebd., S. 9, Kompetenz 4). Sie „vermitteln Werte und Normen“ (Kompetenz 5) und „finden alters- und entwicklungspsychologisch adäquate Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht“ (ebd., S. 10, Kompetenz 6).

Der Umfang der Planungsüberlegungen, welche den KMK-Kompetenzbereich **Innovieren** tangieren, halten sich erwartungsgemäß eher in Grenzen, da dieser Bereich weniger Raum innerhalb der (vor allem ersten Phase) der Lehramtsausbildung einnimmt. Darüber hinaus regt der Impuls der Vignette die Befragten dazu an, ihre unterrichtsplanerischen Überlegungen für eine professionelle Unterrichtsvorbereitung darzulegen. Es lässt sich erwarten, dass die angehenden Lehrpersonen sich in ihren Antworten eher auf die Mikroperspektive des konkreten unterrichtlichen Handelns beziehen und die Meso- und Makroebene des Mehrebenensystems der Schule weniger thematisieren. Nichtsdestotrotz beschreiben Befragte Szenarien, die diesen Aspekt des Lehrberufs betreffen und gehen in ihren Vignettenantworten auf Aspekte des

lebenslangen Lernens und vor allem des kollegialen Austauschs ein. Der KMK-Kompetenzbereich Innovieren greift die auf „der Mesoebene von Merkmalen der einzelnen Schule“ angesiedelte Kooperation von Lehrpersonen (Willems, 2016, S. 309), im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen auf (vgl. KMK, 2019, S. 13-14). Die unterrichtsplanerischen Überlegungen enthalten etwa Vorschläge an David Wagner, sich mit Kolleginnen und Kollegen zu beraten, bei diesen zu hospitieren bzw. diese im eigenen Unterricht hospitieren zu lassen. Sie empfehlen „kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung“ (ebd., S. 13). Lediglich eine befragte Person der Quereinsteigenden erachtet zum ersten Messzeitpunkt eine Weiterbildung als allgemein hilfreich.

Den Rückmeldungen der und dem Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und damit informellen Lerngelegenheiten⁹⁰ messen die angehenden Lehrpersonen weitaus größere Bedeutung bei. Die lexikalische Suche nach Begriffen⁹¹, welche das Lehrerinnen- und Lehrerkollegium und somit die Kollegialität betreffen, lassen einerseits Rückschlüsse auf den in Kapitel 9.1. tangierten Blickwinkel zu, nämlich, ob die Befragten aus der Sicht eines Studierenden auf den Impuls der Vignetten antworten oder ihr Blick bereits in die Zukunft gerichtet ist und sie sich als Teil eines Kollegiums sehen. Andererseits zeigt sich darin eine erste Tendenz über die Kooperationsbereitschaft der Befragten. Die angehenden Lehrpersonen greifen den Impuls der Vignette auf, indem sie David Wagner bei Unsicherheiten bezüglich seiner Unterrichtsplanung empfehlen, die „bisherige Unterrichtsvorbereitung mit Kollegen ab[zug]leichen [und] evtl. Material aus[zut]auschen“ bzw. „Materialien von Lehrem/Kollegen/Kommilitonen einzusehen“. Über diese Ebene des Materialaustauschs hinaus geht die Empfehlung einer „Absprache/ Rücksprache mit Kollegen“. Die angehenden Lehrpersonen schlagen Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen und damit den gegenseitigen Austausch bei Unsicherheiten bezüglich der eigenen Unterrichtsplanung und -vorbereitung vor. Dieses Format kennen die Befragten idealerweise aus ihren schulpraktischen Studien im Rahmen der Lehramtsausbildung, bei denen Mentorinnen und Mentoren sie begleiten, unterstützen und beraten. In der Ausbildungssituation besprechen sie die selbst zu haltenden Unterrichtsstunden gemeinsam vor und bereiten diese auch gemeinsam nach. Sich das „Feedback von Kollegen ein[zuh]olen“ entspricht darüber hinaus einem didaktisch-methodischen Ansatz der bildungswissenschaftlichen Ausbildung, im Rahmen dessen „die Kooperation bei der Unterrichtsplanung sowie gegenseitige Hospitation und gemeinsame Reflexion“ (KMK, 2019, S. 6) mit Kommilitoninnen und Kommilitonen im Rahmen der Schulpraktischen Übungen erfolgt.

⁹⁰ Voss (2019) unterscheidet zwischen formalen und informellen Lerngelegenheiten, zu denen sie neben der „Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen“ auch „de[n] kollegiale[n] Austausch“ zählt (S. 15). „Informelle Lerngelegenheiten [spielen] für das Lernen in den Praxisphasen während der ersten und zweiten Phase und später im Beruf in der dritten Phase eine wichtige Rolle [...]“ (ebd.).

⁹¹ Lexikalische Suche nach Begriffen wie «kolleg» (-in, -e, -en, -ium, -ial), «kooperat» (-ion, -iv), «Feedback» und beispielsweise «team».

Die Befragten konzentrieren sich in ihren Schilderungen in der Regel auf die Mikroebene der Personen, insbesondere auf das unterrichtliche Interagieren zwischen ihnen als Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern (siehe Tabelle 2-3). Findet die Makroebene der Steuerungssysteme in der starken Lehrplanorientierung der angehenden Lehrpersonen ebenfalls noch Berücksichtigung, lassen sie die Meso-, die Schulebene beinahe gänzlich außen vor. Lediglich die Rahmenbedingungen des Unterrichts, auf räumlicher und materieller Ebene, findet teilweise noch im Rahmen der Bedingungsanalyse Berücksichtigung. Den sozial-regionalen Kontext oder gar die Einzelschule selbst dagegen beziehen die Befragten kaum in Betracht. In den Ausführungen der QUER-Teilnehmenden spielt die Schulebene eine noch geringere Rolle als bei den grundständig Lehramtsstudierenden.

Individualisierter Unterricht: Umgang mit Vielfalt

In Bezug auf die erste umfangreichere Überarbeitung der Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften der KMK⁹², veröffentlicht im Jahr 2014, interessiert an dieser Stelle, ob die Befragten Aspekte der Inklusion in ihre antizipierten Unterrichtsplanungen einbeziehen. Die KMK-Standards enthalten im Zusammenhang mit dem Umgang mit Vielfalt den Hinweis auf „die Kompetenz zu kollegialer Zusammenarbeit und Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen“ (KMK, 2014a, S. 4). Zwar verweisen die angehenden Lehrpersonen, wie eben ausgeführt, auf die kollegiale Zusammenarbeit, die Möglichkeiten professionsübergreifender Kooperationen allerdings ziehen sie nicht in Betracht. Die im Kategoriensystem teils induktiv herausgearbeiteten Kategorien «Differenzierung», «Schülerorientierung» und «Klassenmanagement» lassen Rückschlüsse darauf zu, ob die Befragten der Heterogenität der Schülerschaft Bedeutung beimessen. Sie lassen erkennen, dass die angehenden Lehrpersonen Aspekten vornehmlich der Differenzierung Bedeutung beimessen. Die Vignettenantworten enthalten etwa Hinweise auf eine Differenzierung des Anforderungsniveaus, angepasst an die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden. Einerseits wird auf selbstständiges Arbeiten leistungsstarker Schülerinnen und Schüler verwiesen, um zeitliche Freiräume für individuelle Unterstützungsleistungen für leistungsschwächere Lernende zu schaffen. Andererseits sind in den Vignettenantworten Überlegungen über individuelle Herangehensweisen zur Problemlösung enthalten. Dadurch wird ein Bewusstsein der Befragten über die Bedeutung individualisierten Lernens erkennbar, was die Voraussetzung für individualisierten Unterricht ist.

⁹² Die Standards wurden „mit Blick auf die Erfordernisse inklusiven Unterrichts überarbeitet, um angehende Lehrkräfte für einen professionellen Umgang mit Vielfalt [...] zu befähigen“, abgerufen von <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html> am 15.04.2019.

«Individuelles Fördern» (Meyer, 2016) bzw. der «Umgang mit Heterogenität» (Helmke, 2012) ist schließlich ein Merkmal guten Unterrichts (siehe Tabelle 6-1).⁹³

Die angehenden Lehrpersonen beschreiben allerdings lediglich „eine Maßnahme der Differenzierung“ (Ruberg & Porsch, 2016, S. 359), indem sie beispielsweise darauf hinweisen, dass sie planen mit leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern die thematischen Grundlagen zu festigen, „während leistungsstarke Schüler [selbstständig] schwere Aufgaben lösen“. Die Lernenden bearbeiten demzufolge dieselben Problemstellungen und Fragen, allerdings anhand unterschiedlicher Aufgaben und mithilfe verschiedener Unterstützungsangebote, so dass sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten gut vorankommen. In erster Linie nimmt die Lehrperson eine aktive Rolle ein. Die Vignettenantworten beschreiben die Schülerinnen und Schüler als vorwiegend passive Empfänger von Lernangeboten, Lernmaterialien und Hilfen der Lehrperson. Vernachlässigte Aspekte sind demnach die gegenseitige Unterstützung der Lernenden beim Lernen sowie die Reflexion des individuellen Lernfortschritts und damit die Entwicklung der Metakognition. Die Befragten differenzieren Lernmaterialien, Lernangebote und Hilfen vor allem in Bezug auf die unterschiedlichen Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler. Ein Stück weit gehen die Befragten darüber hinaus, wenn sie sich für die Phase der Unterrichtsdurchführung vornehmen, „unter Anleitung, [...] verschiedene Wege zur Problemlösung auf[zu]zeigen“ und „differenzierte Aufgabenstellungen zur Übung des Gelernten, [zur] Selbstkontrolle für starke Schüler anzubieten, so dass man als Lehrer Kinder mit Problemen besser unterstützen kann“. Derartige Vignettenantworten gehen über eine bloße Differenzierung anhand der Aufgabenmenge hinaus, indem sie auf eine vorgesehene Abstufung der Schwierigkeitsgrade der Aufgabenstellungen hinweisen, die den individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden entsprechen.

Die angehenden Lehrpersonen äußern sich mehrfach zur Bedeutung der Motivation für die Erreichung der Lernziele, indem sie unter anderem darauf verweisen, dass die (individuellen) Interessen der Lernenden Berücksichtigung finden sollten. Die Befragten planen nach Interessenschwerpunkten zu differenzieren. Darüber hinaus deklarieren sie das Ermöglichen von Lernen in verschiedenen Bereichen als eine Differenzierungsmaßnahme. Diese Bereiche bezeichnen sie als kognitiven, kreativen, affektiven, sozialen, instrumentellen, psychomotorischen und multimodalen (Lern-)Bereich. Sie begründen mithilfe des Lernens in diesen verschiedenen Bereichen, der Individualität der Schülerinnen und Schüler gerecht werden zu wollen. Eine Differenzierung des Unterrichts sei erforderlich, um den Fähigkeiten und den Interessen der Lernenden gerecht zu werden. Individualisierung meint in diesem Falle die individuelle

⁹³ Kapitel 9.5. thematisiert ausführlich subjektive Theorien zum Lehrerinnen- und Lehrerhandeln sowie inwieweit die Befragten in ihren unterrichtsplanerischen Überlegungen Merkmale guten Unterrichts berücksichtigen.

Passung des Unterrichts an die Interessen, die Lernvoraussetzungen und die Leistungsbereitschaft der Lernenden. Im Vordergrund der unterrichtsplanerischen Überlegungen steht die Differenzierung der Aufgaben(-stellungen) nach Lerntypen oder Leistungsniveaus. Die „Materialien [seien] ggf. an [das] Niveau der Schüler an[zu]passen, um Über- und Unterforderung zu vermeiden“. Darüberhinausgehend wird als eine Differenzierungsmaßnahme beschrieben, sich einem Thema auf unterschiedliche Weise zu nähern, indem die (angehende) Lehrperson verschiedene Zugangswege aufzeigt und zulässt.

Grundlegende Voraussetzung dafür ist, die Heterogenität der Lernenden zu kennen, was diagnostische Kompetenzen der (angehenden) Lehrpersonen erfordert. Bei der Unterrichtsplanung seien der Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler, das Tempo der Klasse und die individuellen Lerngeschwindigkeiten der Lernenden zu berücksichtigen. Die Lehrperson muss sich vorab mit den individuellen Stärken und Schwächen der Lernenden auseinandersetzen, um sich einen Überblick über die Heterogenität zu verschaffen und schließlich den Unterrichtsprozess darauf abstimmen zu können. Interessant ist an dieser Stelle, ob der während der Phase der Unterrichtsplanung diagnostizierte Vorwissensstand der Lernenden dann auch in der Phase der Unterrichtsvorbereitung und vor allem der Unterrichtsdurchführung selbst eine Rolle spielt. Das wiederum hängt unmittelbar mit Fragen der Motivation zusammen, da die Berücksichtigung des Vorwissensstandes für die Aktivierung und Vernetzung mit neuen Erkenntnissen von elementarer Bedeutung ist. Die Befragten thematisieren den Umgang mit Heterogenität im Unterricht selbst, indem sie in ihren antizipierten Lehr-Lern-Arrangements neben der Binnendifferenzierung auch die Vermeidung von Unter- und Überforderung thematisieren. „Differenzierungen [seien] vor[zu]nehmen (z. B. anhand von verschiedenen Aufgaben od[er] Arbeitsblättern), um Langeweile bei leistungsstarken Schülern vorzubeugen“. Auffällig ist, dass die Befragten den Aspekt der Leistungsdifferenzierung deutlich, sich darüber hinaus allerdings keine weiteren Gedanken zum Umgang mit Vielfalt machen. Es geht den angehenden Lehrpersonen vor allem darum, die Inhalte und zum Teil die Methoden der Unterrichtsstunde den Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler anzupassen. „Je nach Wissensstand der Klasse [sei der] Stoff [zu] vereinfachen und [sich eine] Methode [zu] überlegen“. Vielfalt meint dann vor allem Methoden- und Materialvielfalt, nicht die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler selbst. Es erfolgt vor allem eine Differenzierung nach Schwierigkeitsgraden (Niveaudifferenzierung) sowie in Bezug auf Materialien und Lernzeiten (vgl. Aschemann, Gugler & Nimmerfall, 2011, S. 5). Seltener berücksichtigen die Befragten dagegen Differenzierungsmöglichkeiten nach Lerninhalten beziehungsweise Themen oder nach Lerntechniken und Lernstrategien (vgl. ebd.). Ebenso vernachlässigen sie den Aspekt, inwieweit verschiedene Möglichkeiten der Binnendifferenzierung durch unterschiedliche Sozialformen unterstützt werden können (vgl. ebd.).

Aspekte der Inklusion in Bezug auf den Umgang mit sozialer und kultureller, eventuell sprachlicher Vielfalt, findet in den Vignettenantworten keine Berücksichtigung. Die Vielfalt der Klasse beziehen die Befragten auf Aspekte wie die Klassenstufe und damit das Alter der Lernenden, die Klassengröße, eventuell noch das Geschlechterverhältnis, den individuell unterschiedlichen Wissensstand und Unterschiede im Lern- und Arbeitstempo der Lernenden. In ihren Erläuterungen zeigt sich eher eine Betrachtung der gesamten Klasse, die sie in Untergruppen als „männliche und weibliche“ oder „leistungsstarke und leistungsschwache“ Schülerinnen und Schüler kategorisieren. Durch dieses Aufmachen von Polen zeigt sich, dass die angehenden Lehrpersonen noch nicht auf einzelne Individuen bezogen denken. Sie planen individualisierten Unterricht, teilen diesen allerdings in überschaubare Einheiten (Gruppen) ein. Die Vignettenantworten enthalten darüber hinaus nur vereinzelt Äußerungen, dass David Wagner „auf einzelne Charaktere in seiner Klasse und auf eventuelle Binnendifferenzierung eingehen“ und „evtl. mehr Zeit/ Betreuung für einzelne Schüler einplanen“ soll. Dies ist in aller Regel aber wiederum auf die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und damit deren kognitive Voraussetzungen bezogen. Den Umgang mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen im Unterrichtsprozess thematisieren die angehenden Lehrpersonen in ihren unterrichtsplanerischen Überlegungen dagegen nicht. Einmalig nennen Befragte Konzentrationsschwierigkeiten und Lernschwächen als allgemeine Beispiele für Beeinträchtigungen und die konkreten Beispiele ADHS und LRS als „Handicap“⁹⁴, mit denen sie offensichtlich rechnen, konfrontiert zu werden. Das allerdings sind Einzelfälle. In ihre Auseinandersetzungen mit den räumlichen Rahmenbedingungen und der Ausstattung beziehen die angehenden Lehrpersonen keine Gesichtspunkte der Individualisierung und Differenzierung ein.

Der sozialen Zusammensetzung der Klasse widmen die befragten angehenden Lehrpersonen in ihren Vignettenantworten ebenso wenig Aufmerksamkeit.⁹⁵ Die Sozialstruktur der Klasse spielt bei der Bedingungsanalyse und mitunter im Hinblick auf eventuell geplante Gruppenarbeitsphasen eine Rolle. „[D]ie soziale Struktur der Klasse“, „die soziale Lage“ oder „wie sich soziale Beziehungen (zw[ischen] Schülern und zw[ischen] Schüler[n] u[nd] Lehrer) gestalten“, sind diesbezügliche Schlagworte der Befragten. Lediglich ein grundständig Lehramtsstudierender führt zum ersten Messzeitpunkt als Beispiel an, dass sich die Schülerinnen und Schüler auch hinsichtlich ihrer Herkunft, Kultur und Religion unterscheiden können. Ein weiterer Befragter aus der Gruppe der grundständig Lehramtsstudierenden stellt die Frage danach, ob „es Integrationsschüler [gibt]?“, bezieht dies allerdings ebenfalls vor allem auf die kognitive

⁹⁴ Darüber hinaus enthält eine Vignettenantwort in Bezug auf die Frage „Welche Klasse“ die Erläuterungen „Gefüge, spezielle Personen“ und zwei der insgesamt 242 Befragten verwenden die Bezeichnung „Problemkinder“ (alles Beispiele der Gruppe der grundständig Lehramtsstudierenden zum ersten Messzeitpunkt).

⁹⁵ Zu beiden Messzeitpunkten über beide Vergleichsgruppen hinweg berücksichtigen weniger als zehn Prozent der Befragten die Sozialstruktur der Klasse in ihren Planungsüberlegungen.

Leistungsfähigkeit. Migration ist kein Aspekt, den die Befragten in ihren unterrichtsplanerischen Überlegungen berücksichtigen. Das kann verschiedene Ursachen haben und unter anderem am Zeitpunkt der Erhebung in den Jahren 2013 und 2014 liegen, zu welchem die Erfordernisse inklusiver Beschulung eventuell noch nicht in dem Maße präsent waren wie dies heute bildungspolitisch und auch medial der Fall ist. „[D]ie soziale und kulturelle Diversität in der jeweiligen Lerngruppe“ (KMK, 2019, S. 9, Kompetenzbereich Erziehen) findet in den Vignettenantworten der Befragten ebenso wenig Berücksichtigung wie die Zusammenarbeit „mit anderen Professionen und Einrichtungen“ (ebd., S. 11, Kompetenzbereich Beurteilen).

Umgang mit Digitalisierung

2019 veröffentlichte die KMK eine erneute Überarbeitung der Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften. „[D]er Umgang mit den Möglichkeiten und Herausforderungen der Digitalisierung“ findet in dieser aktualisierten, dritten Fassung wesentlich stärkere Berücksichtigung (KMK, 2019, S. 2). Die „Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen einschließlich der Berücksichtigung digitaler Medien und Technologien“ bildet deshalb zukünftig einen inhaltlichen Schwerpunkt der bildungswissenschaftlichen Ausbildung (KMK, 2019, S. 4). Zum Erhebungszeitpunkt lag diese Aktualisierung der KMK-Standards noch in weiter Ferne. Außerdem benötigt es zusätzlich Zeit, bis die Curricula an den lehrerbildenden Hochschulen dahingehend überarbeitet und angepasst sind. Nichtsdestotrotz ist Medienbildung schon länger ein inhaltlicher Schwerpunkt der Lehramtsausbildung und wurde nun den veränderten gesellschaftlichen und technologischen Rahmenbedingungen entsprechend um weitere Aspekte ergänzt (vgl. ebd., S. 5). An dieser Stelle sei darauf eingegangen, ob und inwieweit sich die Befragten in ihren Planungsüberlegungen mit Aspekten der Digitalisierung auseinandersetzen, welche Bedeutung sie der Ausstattung beimessen und welche Medien sie während des gesamten Unterrichtsprozesses verwenden.

Unterschiedliche Medien begleiten und unterstützen den Planungs- und Vorbereitungsprozess der angehenden Lehrpersonen. Die Befragten thematisieren Medienbildung und Medienpädagogik auf einer unterrichtspraktischen Ebene, indem sie sich vor allem mit der didaktisch-begründeten Medienauswahl auseinandersetzen. In den Vignettenantworten geben sie als weitere Arbeitsschritte nach der Auswahl der Medien, die Vorbereitung des Materials (zum Beispiel die Vorbereitung von Arbeitsblättern oder Tafelbildern) und von Übungen an. Diese Vorbereitung von Übungs-, Beispiel- oder Hausaufgaben beschreiben sie vielfach und messen dabei der Formulierung von Arbeitsaufträgen große Bedeutung bei. Sie betonen die Relevanz genauer Arbeitsanweisungen, um sicherstellen zu können, dass die Lernenden die zentralen Lernziele erreichen. Medien, allerdings vor allem analoge und weniger digitale Medien, behandeln die Befragten im Zusammenhang mit motivationalen Aspekten. Sie dienen in ihren Augen dazu, Neugier und Interesse der Lernenden zu wecken und deren Motivation während des

gesamten Unterrichtsprozesses aufrechtzuerhalten. Die Auswahl der Medien folgt demzufolge den Auswahlkriterien, „passend und spannend“ zu sein und den „Unterricht aufzulockern“ sowie „den Sachverhalt anschaulich zu gestalten“. Sie arbeiten mit diesen Medien im Unterricht, es findet aber keine Auseinandersetzung mit diesen statt. Auch in den Schilderungen der Fähigkeiten, welche die Befragten einer „erfolgreichen“ Lehrperson zuschreiben, spielen mediendidaktische und mediendidaktische Kompetenzen keine Rolle. Sie weisen lediglich unter anderem darauf hin, dass es wichtig sei, einen Sachverhalt verständlich erklären zu können und für Anschaulichkeit zu sorgen, wofür sie mitunter Beispiele wie ein übersichtliches Tafelbild anführen. Ihre eigenen oder die digitalen Kompetenzen der Lernenden thematisieren die angehenden Lehrpersonen dagegen nicht. Lediglich ein grundständig Lehramtsstudierender weist zum zweiten Messzeitpunkt darauf hin, mitunter „auch «neue» Materialien in den Unterricht einbringen [zu wollen, um für] Abwechslung [zu sorgen und die] Kompetenzen [der Lernenden zu] erweitern“. Die Befragten beziehen vielfach Sach- bzw. Fach- und Sozial-, aber nicht die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler in ihre schriftlichen Überlegungen zum Unterrichtsprozess ein. Auch in Bezug auf psychomotorische Lernziele im Unterricht beziehen sich die Befragten nicht auf den Umgang mit Medien, also nicht auf technische, sondern vorwiegend auf motorische und manuelle Fertigkeiten der Lernenden.

Die Vignettenantworten enthalten Hinweise darauf, dass „Medien gezielt und sinnvoll [zu] nutzen [seien]“ und „jeden Schüler zum selbstständigen Arbeiten anregen/ fordern“ sollen. Woran die angehenden Lehrpersonen Sinnhaftigkeit und Eignung allerdings bemessen, geben sie keine Auskunft. Lediglich in drei Vignettenantworten vom zweiten Messzeitpunkt, am Ende der universitären Lehramtsausbildung, stellen die Befragten den Bezug zu den Lernzielen her und erklären die Medienwahl dann für sinnvoll, wenn die Medien dazu dienen, die zentralen Lernziele zu erreichen. Mitunter äußern die angehenden Lehrpersonen, dass der Medieneinsatz zu begründen sei, nennen allerdings keine konkreten Kriterien. Eine einzige Vignette eines QUER-Teilnehmenden zum zweiten Messzeitpunkt enthält den Hinweis, dass in der Auswertungsphase unter anderem die Eignung der Medien zu reflektieren sei, auch hier allerdings ohne eine Angabe, unter welchen Gesichtspunkten Medien geeignet sind.

Welche Bedeutung Medien und technische Ausstattung für die angehenden Lehrpersonen haben, zeigt sich mitunter im Zusammenhang mit Äußerungen zur Bedingungsanalyse. Die räumliche und technische Ausstattung kann schließlich ein festes, als gegeben wahrgenommenes Kriterium sein, welches die Medienwahl vorgibt. In ihren antizipierten unterrichtsplanerischen Überlegungen sind die Befragten allerdings theoretisch „frei“ von allen äußeren Zwängen, die in diesem Fall selbst auferlegt wären. Lediglich in einer Vignettenantwort gibt sich die angehende Lehrperson nicht damit zufrieden: „sollten keine Computertechnik o[der] ähnliches vorhanden sein, nachfragen, begründen lassen“. Die „Raumfrage“ und die „Möglichkeiten des

Medieneinsatzes im Raum“ behandeln die Befragten viel nachrangiger als die Frage nach den Lernvoraussetzungen der Lernenden. Lediglich 14 Prozent der grundständig Lehramtsstudierenden wie auch nur 14 Prozent der QUER-Teilnehmenden berücksichtigen zum ersten Messzeitpunkt räumliche und andere Rahmenbedingungen. Zum zweiten Messzeitpunkt tun dies dann immerhin 28 Prozent der QUER-Teilnehmenden und 25 Prozent der grundständig Lehramtsstudierenden.

An dieser Stelle sei ein kurzer Blick darauf geworfen, welche Bedeutung Medien für die angehenden Lehrpersonen in den vier Phasen des Unterrichtsprozesses haben. In der Planungsphase selbst geben die Befragten an, zunächst prüfen zu wollen, welche Medien zur Verfügung stehen und diese auszuwählen. Nachdem geklärt ist „Welche Medien nutze ich?“, beginnt die konkrete Unterrichtsvorbereitung. Die Vignettenantworten enthalten zahlreiche Hinweise auf konkrete Tätigkeiten: Material sei zu sammeln, (kritisch) zu sichten, zu kopieren oder auszudrucken, mitunter sei dies selbst zu erstellen oder zusammenzustellen. Immer wieder beschreiben die Befragten, dass ihre Unterrichtsvorbereitung unter anderem darin besteht, Tafelbilder und Präsentationen vorzubereiten und Aufgaben zu erstellen. Während des Unterrichts selbst seien „geeignete[...] Materialien/ Arbeitsbl[ätter] [bereitzustellen]“ und „Beispiele [zu] zeigen“. Es kommt den Befragten auf „gute Lehrmittel, aber keine Materialschlacht“ an. Schlagworte sind auch an dieser Stelle, dass der Unterricht sich durch ein „umfangreiches Materialangebot“ und eine „abwechslungsreiche Medienverwendung“ auszeichne. In der Nachbereitung der Unterrichtsstunde und damit der individuellen Reflexion der Lehrperson oder im Rahmen von geplantem Feedback gehen die Befragten nicht auf eventuell geeignete Medien ein, die sie dabei unterstützen könnten.

Welche konkreten Medien geben die angehenden Lehrpersonen im Rahmen ihrer unterrichtsplanerischen Überlegungen an? Zum ersten Messzeitpunkt berücksichtigen 75 Prozent der grundständig Lehramtsstudierenden und 58 Prozent der QUER-Teilnehmenden Unterrichtsmedien allgemein. Zum zweiten Messzeitpunkt, am Ende der universitären Lehramtsausbildung, berücksichtigen 67 Prozent der Quereinsteigenden, aber nur noch 54 Prozent der grundständig Lehramtsstudierenden Unterrichtsmedien im Zuge ihrer antizipierten Unterrichtsplanung. Es lässt sich eine insgesamt starke Fokussierung auf das «Womit» erkennen (siehe Abbildung 9-2). Dabei spielen visuelle Medien bei beiden Gruppen, vor allem zum ersten Messzeitpunkt, eine entscheidende Rolle. Filmsequenzen, Bildmaterial und Audioquellen dominieren die Medienauswahl der angehenden Lehrpersonen. Ebenfalls häufig beziehen die Befragten Arbeitsblätter oder Arbeitshefte und das Lehrbuch allgemein bzw. Textmaterial im weiteren Sinne in ihre Überlegungen mit ein. Die Tafel ist vor allem für die grundständig Lehramtsstudierenden ein zu Studienbeginn vielfach in die Planungsüberlegungen einbezogenes

Medium. Digitale Medien spielen insofern eine Rolle, dass die Lernenden Bild- und Filmmaterial rezipieren. Die Arbeit der Lernenden mit dem Computer, etwa die Durchführung eigener Internetrecherchen oder die Nutzung Interaktiver Tafeln im Unterricht bleiben Einzelfälle in den Vignettenantworten der grundständig Lehramtsstudierenden zu beiden Messzeitpunkten.

In den Vignettenantworten sind keine Muster erkennbar, welche Medien die angehenden Lehrpersonen beispielsweise besonders für die Stundeneröffnung oder für Einzelarbeits- oder Gruppenarbeitsphasen einplanen oder für geeignet erachten. Der Blick reicht bis auf die wenigen, angeführten Beispiele über die Erwähnung des bloßen Medieneinsatzes nicht hinaus. Lernende im Umgang mit Medien anzuleiten und zu unterstützen, deren und den eigenen Medieneinsatz zu analysieren und kritisch zu reflektieren, nennen oder beschreiben die angehenden Lehrpersonen im Rahmen ihrer unterrichtsplanerischen Überlegungen nicht. Weder begründen sie den Medieneinsatz noch planen sie, dessen Chancen und Grenzen mit den Lernenden oder Kolleginnen und Kollegen kritisch zu diskutieren. Die Vignettenantworten enthalten zudem keine Hinweise auf grundlegende Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen oder den beiden Messzeitpunkten, die auf Unterschiede in der Relevanz der Medienpädagogik und -bildung in der Lehramtsausbildung schließen lassen. Erwartbar sind Andersartigkeiten sowohl aufgrund der individuellen (Bildungs-)Biografien als auch einer bestimmten Fächerspezifität, die sich anhand des Datenmaterials allerdings nicht belegen lassen. Ein Einfluss eigenen erlebten oder erteilten (Nachhilfe-)Unterrichts oder eventueller Berufserfahrungen in der Hochschullehre oder Erwachsenenbildung sind nicht nachweisbar. Die angehenden Lehrpersonen präsentieren den Schülerinnen und Schülern vor allem Inhalte mithilfe verschiedener Medien. Eine aktive Rolle der Lernenden beschreiben sie dabei allerdings nicht. Beispielsweise Bilder, Tafelbilder, Arbeitsblätter, Filmsequenzen und Powerpoint- oder Polyluxfolien sollen den Lernenden anschaulich Inhalte präsentieren. Die Schülerinnen und Schüler fungieren somit als Rezipienten des Dargebotenen. Medien werden in den Vignettenantworten als Mittel zum Zweck und nicht als etwa selbst zu erstellendes Lernprodukt charakterisiert. Die Befragten setzen sich mit den Medien und Materialien im Zuge ihrer Unterrichtsvorbereitung auseinander und nehmen eine aktive Rolle ein, indem sie diese für die Lernenden vorbereiten. Die KMK (2019) definiert Medienbildung allerdings als „Lernen mit und über Medien“ (S. 5). Die Vignettenantworten enthalten lediglich Referenzen auf das Lernen mit, nicht aber das Lernen über Medien und lassen keinerlei Rückschlüsse auf eine kritische Reflexion eigener digitaler Kompetenzen oder die der Lernenden zu. Kapitel 9.3. wirft einen detaillierten Blick auf die individuelle Unterrichtsplanung und (inhaltliche) Vorbereitung der Befragten.

9.3. DIE SELBSTWAHRNEHMUNG DER ANGEHENDEN LEHRPERSONEN

Dieses Kapitel beantwortet folgende Teilfragestellung:

- d. Welche Bedeutung messen die angehenden Lehrpersonen sich selbst für den Unterrichtserfolg bei? Wie nehmen sie sich selbst als Lehrperson und ihre eigene Rolle im Unterricht wahr?

Der Vignettenimpuls fordert die angehenden Lehrpersonen auf, schriftlich zu artikulieren, welche Schritte im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung erforderlich sind, damit die Lernenden die zentralen Lernziele erreichen. Die Befragten äußern einerseits Voraussetzungen und Kennzeichen einer professionellen Unterrichtsvorbereitung. Andererseits kommen in den Vignettenantworten Gedanken darüber zum Ausdruck, wie sie planen in der antizipierten Unterrichtssituation aufzutreten, um das Erreichen der zentralen Lernziele zu ermöglichen. Die angehenden Lehrpersonen setzen sich mit ihrem eigenen Auftreten, ihrer Rolle als Lehrperson und Wirkungen ihres unterrichtlichen Handelns auseinander. Im Rahmen ihrer Unterrichtsplanung und -vorbereitung berücksichtigen sie die Lehrer-Schüler-Interaktion und diskutieren Aspekte des Klassenmanagements, indem sie die Prävention von und die in einer konkreten Unterrichtssituation gegebenenfalls notwendige Intervention bei Unterrichtsstörungen in ihre Überlegungen einbeziehen. Dieses Teilkapitel thematisiert, welche Bedeutung die Befragten der Vorbereitung, der Fachkenntnis und dem Auftreten der Lehrperson sowie dem Klassenmanagement im Hinblick auf das Erreichen der zentralen Lernziele beimessen und welche Kriterien sie einer professionellen Unterrichtsvorbereitung diesbezüglich zugrunde legen.

Die angehenden Lehrpersonen schildern, welche Bedeutung sie ihrer eigenen Planung und **Vorbereitung** für den Unterrichtserfolg beimessen. Teilweise verbalisieren sie konkrete Planungs- und Vorbereitungsschritte und klassifizieren diese als Indikatoren einer erfolgreichen Unterrichtsvorbereitung. Dies umfasst neben der eigenen inhaltlichen Vorbereitung mithilfe verschiedener Planungshilfen, einen Probedurchlauf der geplanten Unterrichtsstunde, Hospitationen bei und von Kolleginnen und Kollegen (siehe Kapitel 9.2.) oder auch die Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten. Die beabsichtigten Planungsschritte der Befragten gewähren Einblicke in deren Überzeugungen von der Bedeutung der Lehrperson und damit ihrer individuellen Bedeutsamkeit für den Lernerfolg der Lernenden. Ob und in welchem Umfang die angehenden Lehrpersonen in ihren schriftlichen Äußerungen ihre individuelle inhaltliche Vorbereitung thematisieren, dient als Anhaltspunkt für deren Selbstsicherheit. Mitunter begründen sie das Erfordernis einer inhaltlichen Vorbereitung damit, Sicherheit zu gewinnen. Die Anzahl der Codings lässt erkennen, dass die inhaltliche Vorbereitung auf den Unterricht für die Befragten einen wichtigen Aspekt darstellt. Die eigene inhaltliche Vorbereitung nimmt im Planungsprozess einen, auch zeitlich, gewichtigen Platz ein. Da die Befragten sich durchweg in

der ersten Ausbildungsphase befinden, ist dies durchaus erwartbar. Mehrfach äußern die Befragten, dass eine intensive inhaltliche Vorbereitung unerlässlich sei, um „auf eventuelle Fragen der Schüler eingehen zu können“. Ein „entsprechendes Hintergrundwissen auch über den Unterrichtsstoff hinaus [...] [führe schließlich dazu, dass] Hr. Wagner sich sicherer fühle[...].“ Die Befragten beschreiben ein umfangreiches Sachwissen der Lehrperson als Grundlage für die „Sicherheit vor d[er] Klasse“ und ihr individuelles Selbstbewusstsein. Eine intensive Unterrichtsplanung und -vorbereitung, beispielsweise in Form einer tabellarischen Verlaufsplanung, nennen die angehenden Lehrpersonen als Hilfsmittel. Tabelle 9-2 gibt einen Überblick über Planungshilfen und Unterstützungsangebote, welche die angehenden Lehrpersonen verwenden bzw. zurate ziehen, um sich in das zu unterrichtende Thema einzuarbeiten und es für die Lernenden aufzubereiten.

Tabelle 9-2: Verwendete Planungshilfen und Ratgeber	
-	Erste Annäherung an den Unterrichtsgegenstand und inhaltliche Planung
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Materialien von Kolleginnen und Kollegen, Kommilitoninnen und Kommilitonen ○ Fachliteratur, Lexika ○ (Lehr-, Schul-, Lehrerhand-) Bücher, Arbeitshefte ○ Internet ○ Film ○ Materialien aus dem eigenen Schulunterricht ○ eigene Erfahrung nutzen
-	Anregungen für die Unterrichtsgestaltung
	<ul style="list-style-type: none"> ○ (Lehr-, Schul-) Bücher ○ Internet, Lehrerforen, «4teachers» ○ Fachliteratur ○ Lehrerhandbücher ○ Übungs-, Arbeitshefte ○ Material von Kolleginnen und Kollegen ○ Lehrplan
-	Ratgeber bei Unsicherheitsgefühl im Hinblick auf die eigene Unterrichtsvorbereitung
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Rat (erfahrener) Kolleginnen und Kollegen einholen ○ Ratschläge aus Literatur und Film

Die Befragten äußern das Erfordernis eines selbstbewussten und souveränen Auftretens der Lehrperson und verweisen darauf, dass eine solche Sicherheit sich mit zunehmender Praxis entwickle. Da es eine Aufgabe von Lehrpersonen sei, spontan auf Wünsche, Bedürfnisse und Interessen, aber auch auf Beschwerden und Probleme der Lernenden einzugehen, sollten sie souverän auf Unerwartetes reagieren können. Diese Flexibilität beginnt bereits während der professionellen Unterrichtsvorbereitung und kommt in Zügen einer Prävention von Unterrichtsstörungen gleich. Die angehenden Lehrpersonen beschreiben die Herausforderung einerseits wenig störanfälligen Unterricht zu planen, beispielsweise durch eine klare Strukturierung, ein

lernförderliches Klima und eine gewisse Angebotsvielfalt und andererseits Zeit für die Intervention einzukalkulieren. Auf diese Weise schildern sie ihre Überlegungen und Überzeugungen, welche Art der Durchführung von Unterricht sie beabsichtigen bzw. bevorzugen. Die Vignettenantworten fördern dabei zunächst scheinbar einen Konflikt zutage. Die Befragten schreiben einer angemessenen Flexibilität und Spontaneität ebenso große Bedeutung zu wie einer detaillierten Unterrichtsplanung und strikten Einhaltung dieses Plans. Sie empfehlen „Raum für spontane Abweichungen ein[zu]planen“ und raten, Zeitpuffer für Unvorhergesehenes und Unterrichtsstörungen einzuplanen, wenn möglich solle das „«Was wäre[,] wenn» (im Voraus [einge]plan[...][t]“ werden. Einige der Befragten sehen im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitung eine „Probe des Geplanten“ vor. Ein „Probelauf“ ohne die Lernenden, um antizipierten oder im Rahmen dessen erkannten Planungsschwierigkeiten vorzubeugen, lässt jedoch jegliche Interaktionsprozesse in der konkreten Unterrichtssituation außen vor. Diese Widersprüchlichkeit, Unplanbares planen zu wollen, drückt aus, dass den angehenden Lehrpersonen bewusst ist, dass der Unterrichtsprozess Unvorhergesehenes und Unplanbares bereithält. Die Zweifel David Wagners erklären sie sich unter anderem mit dieser Unplanbarkeit und fühlen sich eventuell selbst noch nicht gut genug auf diese Aufgabe vorbereitet. Mit einer noch kleinschrittigeren und detaillierteren Unterrichtplanung und -vorbereitung versuchen sie diese Unwägbarkeiten zu kompensieren. Das Abwägen zwischen einer angemessenen Spontaneität und dem Festhalten am eigenen Plan diskutieren die angehenden Lehrpersonen als gewisse Gratwanderung und warnen „sich auch nicht zu sehr durch Schüler leiten [zu] lassen“. „Flexibel sein ist notwendig“ und „U[...][nterrichtss]tunden können auch schief gehen[, weshalb es notwendig sei] lernfähig [zu] sein“. Daraus wiederum ließen sich im Zuge der Auswertungsphase des Unterrichts Schlussfolgerungen für folgende Unterrichtsplanungen ziehen. Indem sie das Lernen aus «Fehlern» thematisieren, charakterisieren einzelne Befragte den gesamten Unterrichtsprozess als Kreislauf (siehe Abbildung 4-2).

Die Vignettenantworten liefern Hinweise auf didaktische Überzeugungen der angehenden Lehrpersonen. Ob die Befragten die Lehrperson als Wissensvermittler und dominanten Lenker des Unterrichtsgeschehens oder als Moderator und Unterstützer im Prozess des Wissenserwerbs der Lernenden beschreiben, verweist auf die Orientierung an einem bestimmten didaktischen Modell (siehe Kapitel 7.1.).⁹⁶ Teilweise geben die Befragten konkrete Auskünfte über ihren präferierten Grad der Mitbestimmung durch die Lernenden und ihr individuelles Rollenverständnis. Darüber hinaus verbirgt sich dies teilweise in Äußerungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion, zu den geplanten bzw. favorisierten Sozialformen oder in methodischen Planungsüberlegungen. Die Befragten äußern sich zur Partizipation der Schülerinnen und Schüler, in-

⁹⁶ Reich (2016) stellt die Rolle der Lehrpersonen und die Beteiligung der Lernenden anhand der bildungstheoretischen, lerntheoretischen und konstruktivistischen Didaktik gegenüber (vgl. S. 192).

dem sie ein aus ihrer Sicht angemessenes Verhältnis von Lehrer- und Schüleraktivität beschreiben. In Äußerungen beispielsweise, dass „der Lehrer [...] den Stoff flüssig vortragen [sollte]“, zeigt sich ein Unterrichts- bzw. Rollenverständnis, welches der Lehrperson den aktiven Part und eine dominante Rolle, den Lernenden dagegen eine rezeptive und passive Rolle zuweist. Die Bedeutung des individuellen, eigenaktiven Prozesses des Wissenserwerbs durch die Schülerinnen und Schüler lassen die Befragten dabei außer Acht. Die angehenden Lehrpersonen betonen die Bedeutsamkeit eines souveränen Auftretens der Lehrperson, die ausgestattet mit „mehr“ Wissen als die Lernenden „als Modell [fungiert]“. Die angeführte Aussage eines grundständig Lehramtsstudierenden beschreibt gar eine Kausalkette. Die Befragte suggeriert, dass gute Unterrichtsvorbereitung die Grundlage für ein sicheres Auftreten der Lehrperson sei, was wiederum eine erfolgreiche Unterrichtsdurchführung wahrscheinlicher mache.

*„Lieber David,
grundsätzlich lautet das Credo: [J]e durchgeplanter und organisierter dein Unterricht vorbereitet ist, desto sicher[er] wird dein Auftreten, desto erfolgreicher kannst du die Stunden durchführen.“*

Auf konkrete didaktische Modelle verweisen die Befragten nur in Einzelfällen und nur zum zweiten Messzeitpunkt, am Ende der universitären Ausbildungsphase. Sie raten David Wagner, sich „für ein [didaktisches] Modell [zu] entscheiden, egal ob Klafki, Hamburger etc.“ oder verweisen speziell auf Klafki. Ein einziger grundständig Lehramtsstudierender verweist im Zusammenhang mit der Bedingungsanalyse darauf, dass diese „z. B. nach [dem] Berliner Modell“ erfolgen könne. Der Name Klafki fällt vor allem im Zusammenhang mit der Aufzählung der didaktischen Analyse als Bestandteil einer professionellen Unterrichtsvorbereitung. Den Begriff «didaktische Analyse» verwenden ebenfalls nur Befragte zum zweiten Messzeitpunkt. Ihre Aussagen darüber, was eine didaktische Analyse alles umfasst, weisen eine große Diversität auf. Die Bandbreite reicht von einer stark verkürzten Darstellung, dass die didaktische Analyse die Frage nach dem «Was?» beantworte bis hin zu einer umfassenden Auseinandersetzung mit Zielen, Inhalten und Methoden, die auch die Lernvoraussetzungen und den Kompetenzerwerb der Lernenden berücksichtigen. Befragte setzen mitunter die didaktische Analyse mit einer Analyse des Lehrplans und der Inhaltsauswahl oder einer Analyse der Lernvoraussetzungen gleich oder reduzieren sie auf die Auswahl der Methoden. Die angehenden Lehrpersonen führen Klafki vor allem in Bezug auf seine Schlüsselprobleme der Gegenwart und Zukunft an und zählen Begriffe aus dem Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung wie Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung als Schlagworte auf. Dies erweckt den Eindruck einer losen, unvollständigen Schlagwortsammlung und wirkt wenig elaboriert. Der Auswahl und Begründung der Inhalte und Themen des Unterrichts widmen die Befragten große Aufmerksamkeit. Sie beschreiben einen Unterricht, der auf die zu vermittelnden Inhalte ausgerichtet ist und beschreiben Lernen als Wissenszuwachs. Ihre starke Inhaltsorientierung stellt an dieser Stelle eine logische Verbindung und eine gewisse Nähe zur Bildungstheoretischen Didaktik mit dem „Primat des Inhalts“ (Berkemeyer & Mende, 2018, S. 169) her. Die angehenden Lehrpersonen

orientieren sich an Klafkis Primat der Zielentscheidungen, indem sie ihre didaktischen und methodischen Entscheidungen davon abhängig machen. Sie fokussieren auf den für die Lernenden herzustellenden Lebensweltbezug. Die Auswahl der Inhalte erfolgt dann danach, ob „[...] das Thema einen Lebensweltbezug für die Schüler [hat]“.

In aller Regel nennen die Befragten die Auswahl der Sozialformen und Methoden als einen Bestandteil ihrer Unterrichtsvorbereitung (siehe Anhang 9-3).⁹⁷ Sie setzen sich mit der Frage «Wie?» der Lernprozess auf Schülerinnen- und Schülerseite erfolgt auseinander (siehe Abbildung 9-2). Die Vignettenantworten bewegen sich auf einer vornehmlich oberflächlichen Beschreibungsebene und lassen tiefergehende Begründungen der Befragten weitgehend vermissen. Die Begrifflichkeiten verwenden die angehenden Lehrpersonen uneinheitlich und führen mitunter falsche Beispiele an, sie deklarieren etwa Gruppenarbeit als eine Unterrichtsmethode. Die Ausführungen haben Aufzählungscharakter. Eine „eigene Erarbeitung [sei] besser für [den] Lernprozess als Frontalunterricht“ erklärt ein QUER-Teilnehmender zu Ausbildungsbeginn, lässt aber offen, warum er zu dieser Feststellung kommt. Ein grundständig Lehramtsstudierender macht deutlich, dass „[...][s]einer Meinung nach ein guter Mix aus Aktivität der Schüler und Aktivität des Lehrers vorhanden sein [muss], der die Schüler auch anregt, nachzudenken“. Bei der Auswahl der Sozialformen und Methoden legen die angehenden Lehrpersonen ebenso wie bei der Medienauswahl («Womit?») vor allem großen Wert auf Vielfalt. Sie beschreiben Abwechslungsreichtum als einen Garanten dafür, dass die Schülerinnen und Schüler die zentralen Lernziele erreichen. Kriterien, nach denen die Auswahl zu erfolgen habe, führen sie nur in Ausnahmefällen an und vernachlässigen die Ziel-Inhalte-Methoden-Relation weitgehend. In den wenigen Erklärungen dominiert diejenige, dass die Auswahl der Sozialformen und Methoden in Bezug auf die Ziele und die Zielerreichung erfolgen solle. Die Befragten wählen Methoden aus, die geeignet sind, um die gesetzten Ziele zu erreichen. An diese Begründung mit der Ziel-Methoden-Relation schließt sich die der Inhalte-Methoden-Relation an. Eine allerdings nur einstellige Zahl der Befragten, über beide Vergleichsgruppen und beide Messzeitpunkte hinweg, erklärt, dass die Auswahl der Sozialformen und Methoden aufgrund der Inhalte bzw. anhand des Themas erfolgen solle. Sie begründen, dass die Methoden auszuwählen seien, „die für die Vermittlung der Inhalte geeignet sind“ und „auf [ihre] Effektivität [hin zu] vergleichen [seien]“. Dass an dieser Stelle der Großteil der angehenden Lehrpersonen keinen Bezug zu den Inhalten herstellt, irritiert aufgrund der ansonsten starken Inhaltsorientierung. In weiteren Einzelfällen wählen die Befragten die Sozialform und Methode entsprechend „passend“ zum Material oder zur Aufgabenstellung aus. Zudem verbalisieren sie, dass eine

⁹⁷ Zu Beginn der ersten Ausbildungsphase beziehen 74 Prozent der grundständig Lehramtsstudierenden und 64 Prozent der QUER-Teilnehmenden Unterrichtsmethoden in ihre unterrichtsplanerischen Überlegungen ein, zum zweiten Messzeitpunkt 75 Prozent der grundständig Lehramtsstudierenden, dann aber 100 Prozent der QUER-Teilnehmenden.

Passung der Methoden zu den Schülerinnen und Schülern erforderlich sei und stellen einen Bezug zur Bedingungsanalyse her. Ein Befragter macht die Methodenauswahl vom Methodenwissen der Lernenden abhängig. Auf ihre eigenen Voraussetzungen in Bezug auf den Einsatz verschiedener Sozialformen und Methoden gehen die angehenden Lehrpersonen in ihren Vignettenantworten nicht ein.

Die (Begründungen der) Auswahl der Sozialformen und Methoden, vor allem Erläuterungen zum Verhältnis von schüler- und lehrerzentrierten Unterrichtselementen, liefern Hinweise auf das Unterrichtsverständnis der Befragten und lassen vorsichtige Rückschlüsse auf deren Lehr-Lern-Verständnis zu. Diesbezügliche Verbalisierungen sind allerdings rar und in der Regel stark verkürzt dargestellt. Ob stärkere Schüler- oder Lehrerorientierung den Unterricht kennzeichnen sollte, sei zwar von der Klasse, also den Erkenntnissen aus der Bedingungsanalyse abhängig zu machen, unabhängig davon aber steht die Abwechslung und Ausgewogenheit im Vordergrund. „Es sollte ein ausgewogenes Verhältnis an [Z]uhören und Eigenleistung vorherrschen.“ Die Vignettenantworten enthalten allgemeine Hinweise darauf, dass einerseits ein „bestimmter Mix aus Lehrervortrag [...] [und] Erarbeitung unter aktiver Einbeziehung d[er] Schüler“ vorherrschen sollte. Zu entscheiden „wie stark [...] [sie selbst oder die Lernenden] das Unterrichtsgeschehen bestimmen“, habe die Lehrperson während des Planungsprozesses. Mitunter führen die Befragten den Grad der Unterrichtsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler auf die jeweilige Unterrichtsphase zurück. Sie schildern eine Art logischen Unterrichtsablauf, der sich an einer angenommenen Aufmerksamkeitsspanne der Lernenden orientiert und den Grad der Schülerinnen- und Schülerbeteiligung vorgibt. Erfolgt der Unterrichtseinstieg in der Regel durch die Lehrperson, festigen die Lernenden den Stoff selbstständig, bevor schließlich eine gemeinsame Diskussion und Auswertung im Plenum stattfindet. Die Befragten beschreiben die Unterrichtsbeteiligung der Lernenden als deren aktive Auseinandersetzung mit Inhalten. Darüber hinaus planen sie, den Lernenden konkrete Handlungserfahrungen zu ermöglichen, indem sie Phasen der Selbsttätigkeit der Lernenden vorsehen. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit erhalten, etwas „im Tun [zu] erfahren“. Die Vignettenantworten enthalten vereinzelt Schlagwörter wie Schülerorientierung, Handlungsorientierung und forschendes Lernen. Den mit diesen Prinzipien verbundenen Kompetenzerwerb vernachlässigen die angehenden Lehrpersonen dagegen größtenteils. Vereinzelt äußern sie sich zum und umschreiben den Erwerb sozialer Kompetenzen, der mit einer stärkeren Unterrichtsbeteiligung der Lernenden einhergeht. Unterrichtsabschnitte, die sich durch Interaktion und Kooperation auszeichnen, würden etwa die Teamfähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern. Bei ihrer Entscheidung für oder gegen eine höhere Schülerinnen- und Schülerbeteiligung während des gesamten Unterrichtsprozesses spielt darüber hinaus der Aspekt des Arbeitspensums eine Rolle. Ein grundständig Lehramtsstudierender gibt gegen Ende seines Lehramtsstudiums zu bedenken:

„Es ist natürlich besser, wenn die Schüler die Möglichkeit haben, dass Wissen selbst zu erkennen, finden (als das[s] diese[s] denen einfach vorgestellt würde), man muss aber ja damit rechnen, dass der Zeitaufwand für die Planung, Durchführung etwas größer ist.“

Der Vignettenimpuls inspiriert die Befragten zu Ratschlägen zum **Auftreten der Lehrperson**, vor allem während der Unterrichtsdurchführung. Sie empfehlen David Wagner authentisch, selbstbewusst und souverän aufzutreten sowie keine Selbstzweifel zu hegen. Damit die Schülerinnen und Schüler die zentralen Lernziele erreichen, sei es hilfreich selbst motiviert und optimistisch zu sein. Die Lehrperson übernehme eine Modellfunktion und solle fair, konsequent, gut organisiert und pünktlich sein. Tipps, „wann immer m[öglich] [...], Stoff mit Witz [zu] vermitteln, [da] unsympathische Lehrer [...] das Desinteresse [verschärfen]“, stellen ebenfalls einen Bezug zu motivationalen Aspekten her. „[...] [G]uter Unterricht [hänge] zum allergrößten Teil von der konkreten Lehrperson ab [...]“, gibt ein grundständig Lehramtsstudierender zu Studienbeginn zu bedenken. Die Äußerungen der Befragten sind diesbezüglich ebenfalls eher allgemeiner, knapp beschreibender und oberflächlicher Art und liefern zunächst nur einen Anhaltspunkt dafür, dass die Befragten der Lehrperson und ihrem Auftreten im Rahmen des gesamten Unterrichtsprozesses, von der Planung bis zur Auswertung, Bedeutung beimessen. Sie beschreiben die Lehrperson als zentralen Akteur des Unterrichtsprozesses, der als gesamte Persönlichkeit Einfluss auf das Miteinander in Schule und Unterricht sowie den Unterrichtserfolg hat. Indem die Befragten vor allem die Wichtigkeit der Lehrperson für den Unterrichtserfolg betonen, vernachlässigen sie die aktive Rolle und Verantwortung der Lernenden für ihren individuellen Lernerfolg. Die angehenden Lehrpersonen konzentrieren sich vornehmlich auf die Angebotsseite und vernachlässigen die Seite der Nutzung des Angebot-Nutzungs-Modells (siehe Abbildung 6-1). In den Verbalisierungen der Befragten findet sich mehrfach der Hinweis, dass es sich bei einer professionellen Unterrichtsvorbereitung um einen (langfristigen) Lernprozess handle und es erforderlich sei, lernfähig zu sein und aus Rückschlägen und Fehlern zu lernen. Tauchen doch (Selbst-) Zweifel auf und bleiben über einen längeren Zeitraum bestehen, schlagen die Befragten konkret den Kontakt zu Kolleginnen und Kollegen vor. Im Rahmen einer gemeinsamen Besprechung der Unterrichtsplanung oder Rückmeldungen im Zuge kollegialer Hospitationen ließen sich Herausforderungen gegebenenfalls gemeinsam bewältigen (siehe Kapitel 9.2.). In Einzelfällen äußern sich ausschließlich grundständig Lehramtsstudierende und überwiegend zu Studienbeginn, dass eine angemessene Rhetorik wichtig sei. „[D]er Lehrer sollte eine klare Linie und Struktur im Kopf haben und ausstrahlen [...]“, die „Stunde voller Begeisterung halten“ und „mit Spaß an die Stunden gehen!“ Ein Befragter verweist darauf, dass Selbstzweifel unangebracht seien und dem Image der Lehrperson schaden. Ein weiterer betont, dass „Kompetenz [zu] vermitteln [sei], sonst wird [...] [der Lehrperson] auf der Nase herumgetanzt“.

Dies geht unmittelbar mit Überlegungen der Befragten zu Aspekten des **Klassenmanagements** einher. Die angehenden Lehrpersonen setzen sich bereits in den Phasen der Unterrichtsplanung und -vorbereitung mit Aspekten der Prävention von Unterrichtsstörungen auseinander. Sie haben beispielsweise „[...] alternative Methoden im Hinterkopf [...], um bei Störungen nicht planlos zu sein“, planen einen Zeitpuffer ein und „[...] [überlegen sich vorab] Ausweichvarianten [...] [für den Fall, dass die] Klasse unruhig [ist]“. Darüber hinaus äußern sie sich zu Möglichkeiten der Intervention bei Unterrichtsstörungen während der Phase der Unterrichtsdurchführung, was wiederum in unmittelbarem Zusammenhang mit der angesprochenen Flexibilität steht. Insgesamt äußern sich nur sehr wenige der Befragten zu Aspekten des Klassenmanagements (siehe Anhang 9-3)⁹⁸, dies dafür aber umso tiefgründiger und in aller Breite.

Die Vignettenantworten enthalten Hinweise, inwieweit die angehenden Lehrpersonen bereit sind, in einer konkreten Unterrichtssituation auf Unterrichtsstörungen zu reagieren und von ihrem ursprünglichen Plan abzuweichen. Präventiv überlegen sie sich Strategien effektiver Klassenführung mit dem Ziel, den Anteil echter Lernzeit zu erhöhen. Die Befragten äußern, dass es notwendig sei, (gemeinsam) Regeln aufzustellen, in der Klasse für Aufmerksamkeit und Disziplin zu sorgen und gegebenenfalls angemessene disziplinarische Maßnahmen zu ergreifen, um die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Lernenden die zentralen Lernziele erreichen. Bereits in der Planungsphase gelte es, die unterrichtlichen Rahmenbedingungen zu beachten, indem die Uhrzeit der zu planenden Unterrichtsstunde und die Aufmerksamkeitsspanne der Lernenden berücksichtigt werden (Phasierung der Unterrichtsstunde). Aspekte des Klassenmanagements beschäftigen die angehenden Lehrpersonen in ihren unterrichtsplanerischen Überlegungen bezüglich ihrer zeitlichen Planung, indem sie die zeitlichen „Kosten“ abwägen, am ursprünglichen Plan festzuhalten oder auf Störungen zu reagieren. Sie beabsichtigen, die Zeit für Disziplinarmaßnahmen möglichst kurz zu halten, um den Anteil echter Lernzeit zu erhöhen. Eine sorgfältige Bedingungsanalyse und eine klare Strukturierung des Unterrichts deklarieren die angehenden Lehrpersonen als Methoden der Prävention von Unterrichtsstörungen. Die Befragten machen sich darüber hinaus Gedanken über motivationale Aspekte. Interesse bei den Lernenden zu wecken und „für Aufmerksamkeit und Disziplin in der Klasse zu sorgen“, etwa durch eine geeignete Wahl der Sozialformen, Methoden und Medien, schildern sie als weitere Strategien, um Unterrichtsstörungen vorzubeugen. In Einzelfällen äußern sie die Notwendigkeit, Ursachen und Gründe von Unterrichtsstörungen herauszufinden,

⁹⁸ Zum ersten Messzeitpunkt, zu Beginn der ersten Ausbildungsphase beziehen lediglich acht Prozent der grundständig Lehramtsstudierenden und nur drei Prozent der QUER-Teilnehmenden die Prävention von Unterrichtsstörungen in ihre unterrichtsplanerischen Überlegungen ein. Am Ende der ersten Ausbildungsphase berücksichtigen diese Planungskategorie neun Prozent der grundständig Lehramtsstudierenden und 17 Prozent der QUER-Teilnehmenden. Die Intervention bei Unterrichtsstörungen bezieht keiner der QUER-Teilnehmenden, weder zum ersten noch zum zweiten Messzeitpunkt in seine Unterrichtsplanung mit ein. Nur vier Prozent der grundständig Lehramtsstudierenden tun dies zu Studienbeginn und nur noch ein Prozent der fortgeschrittenen Lehramtsstudierenden am Ende ihres Studiums.

um frühzeitig reagieren und diese wirkungsvoll ausräumen zu können. Die Befragten schildern nicht, auf welche Art und Weise dies konkret erfolgen könnte.

Lediglich in Einzelfällen verweisen die angehenden Lehrpersonen auf biografische Erfahrungen, die sie in ihren unterrichtsplanerischen Überlegungen leiten. Diese können einerseits an Reflexionen über ihren formalen Professionalisierungsweg in den Lehrberuf (Bildungsbiografie) orientiert sein. Andererseits können sie Schlussfolgerungen aus ihren individuellen Schulerfahrungen aus der Schülerinnen- und Schülerperspektive ziehen (siehe Kapitel 9.1.). Lediglich ein grundständig Lehramtsstudierender verweist zu Studienbeginn darauf, dass ihm

„die Lehrer am besten in Erinnerung geblieben [sind], die (unvorbereitet!) in die Stunde kamen, natürlich ein Stundenziel im Hinterkopf, aber völlig spontan ihre Ideen dem Klassenklima anpassen“.

Zwei angehende Lehrpersonen, ebenfalls grundständig Lehramtsstudierende, allerdings am Ende der universitären Ausbildungsphase, verweisen auf positive Erfahrungen, die sie im Rahmen ihrer schulpraktischen Studien des Lehramtsstudiums gemacht haben. Ein grundständig Lehramtsstudierender zu Studienbeginn äußert kritisch:

„Ich habe keinerlei Wissen oder Erfahrung zum Thema Unterrichtsvorbereitung, da ich noch keine Veranstaltung zu diesem Thema hatte und auch in meinem Praktikum nichts in dieser Richtung gelernt habe.“

Der Befragte gibt an, zu einer professionellen Unterrichtsvorbereitung nicht imstande zu sein, beschreibt anschließend allerdings dennoch wie er oder sie vorgehen würde, um David Wagner keine Antwort schuldig zu bleiben. Ein anderer grundständig Lehramtsstudierender resümiert am Studienende, dass „[man] gutes Vorgehen/ Planung [...] nur in Praktika und nicht/kaum an der Uni [erlernt]!“ In diesem Falle betrachtet der oder die Befragte die beiden Lernorte Universität und Schule als voneinander getrennte (Zuständigkeits- und Lern-)Bereiche. Das während der schulpraktischen Studien erworbene Wissen wird nicht als zur Lehramtsausbildung gehörend gezählt. In diesem Fall ist keine Verknüpfung theoretischer und praktischer Ausbildungsbestandteile gelungen. Die Befragten beschreiben eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen beiden Lernorten. Die Universität schildern sie als zu theoretisch und praxisfern, als zu weit weg von ihrer (antizipierten) Berufswirklichkeit. Sie können daraus zu diesem Zeitpunkt (noch) nicht ihr eigenes Handeln als Lehrperson und keine Konsequenzen für die individuelle Entwicklung ihrer Lehrerpersönlichkeit ableiten. Umgekehrt gelingt es ihnen nicht, die in der Praxis erworbenen Erfahrungen und Kenntnisse durch tiefgründige Reflexionen mit dem im Zuge ihres universitären Lehramtsstudiums erworbenen Wissen zu verknüpfen.

9.4. DAS (VOR-)WISSEN UND DIE ENTWICKLUNGSFÄHIGKEIT ANGEHENDER LEHRPERSONEN

Dieses Kapitel beantwortet folgende Teilfragestellungen:

- e. Über welches (Vor-)Wissen zur Unterrichtsplanung verfügen grundständig Lehramtsstudierende und Quereinsteigende in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf? Lassen sich Gruppenunterschiede im Planungswissen und -denken und der Priorisierung feststellen?
- f. Wird die Unterrichtsplanung der Probandinnen und Probanden im Zeitverlauf komplexer und berücksichtigt andere Planungskategorien?

Die Vignettenantworten ermöglichen einen Einblick in das Planungswissen und -denken angehender Lehrpersonen. Indem diese ihre Vorgehensweise bei der Unterrichtsplanung und -vorbereitung schriftlich darlegen, geben sie Auskunft, über welches (Vor-)Wissen sie verfügen. Welche Planungskategorien sie zu welchem Befragungszeitpunkt berücksichtigen und welche sie nur knapp oder gar nicht erwähnen, gibt Aufschluss darüber, was für die Befragten handlungsleitend ist. Ebenso spiegelt sich darin der Input bzw. die Aufnahme des Inputs der universitären Ausbildungsphase und inwieweit den Befragten eine Verknüpfung mit dem Vignettenimpuls gelingt. Lehrveranstaltungen, welche die angehenden Lehrpersonen zum Erhebungszeitpunkt besuchen oder kurz vorher besuchten bzw. zeitnah absolvierte Praktika haben wesentlichen Einfluss auf die Vignettenantworten. Die Planungsschritte und Bestandteile einer schriftlichen Unterrichtsplanung sind dann aufgrund der zeitlichen Nähe präsenter. Einzelne Befragte, vornehmlich grundständig Lehramtsstudierende zu Studienbeginn, geben an, im Studium (noch) nicht gelernt zu haben, was zu einer professionellen Unterrichtsvorbereitung gehöre und eine solche auszeichne, weshalb sie David Wagner nicht weiterhelfen könnten. Sie teilen beispielsweise mit, über keinerlei Vorwissen zu verfügen. Da dieser Aussage dennoch eine Schilderung der unterrichtsplanerischen Vorgehensweise folgt, scheint sie lediglich eine Art vorherige Entschuldigung dafür zu sein, dass diese nicht vollumfänglich ist. Dieser Hinweis auf fehlende Vorkenntnisse drückt eine gewisse Unsicherheit der Befragten aus und impliziert das Zurückgreifen auf Wissensbestände aus anderen Erfahrungsbereichen.

Welchen Planungsschritt die Befragten zu Beginn ihrer Ausführungen nennen und ob sie Planungskategorien mehrfach anführen, vermittelt zumindest einen ersten Eindruck darüber, welche Bedeutung sie diesem beimessen. Wie ausführlich und tiefgründig sie einzelne Planungs- und Vorbereitungsschritte begründen, lässt darüber hinaus Rückschlüsse zu, wie vertraut sie theoretisch und praktisch mit dem jeweiligen Planungsaspekt sind. Es kann beispielsweise der Begriff «Bedingungsanalyse» nur genannt werden oder die Vignettenantwort enthält zusätzliche Informationen darüber, was unter Bedingungsanalyse konkret zu verstehen ist und was

diese alles umfasst.⁹⁹ Die Angabe geeigneter Beispiele liefert ebenfalls einen Anhaltspunkt, um das Wissen der angehenden Lehrpersonen über die Bestandteile einer professionellen Unterrichtsplanung und -vorbereitung einschätzen zu können. Dieses Kapitel fokussiert zunächst auf das Wissen zur Unterrichtsplanung und eventuelle Gruppenunterschiede zwischen grundständig Lehramtsstudierenden und Quereinsteigenden in den Lehrberuf. Die Entwicklungsfähigkeit angehender Lehrpersonen steht damit in unmittelbarem Zusammenhang. Es wird ein Blick darauf geworfen, ob und wenn ja, wie sich die Unterrichtsplanung und die Priorisierung berücksichtigter Planungskategorien bei beiden Vergleichsgruppen im Zeitverlauf der universitären Ausbildungsphase ändern.

Berücksichtigte Planungskategorien und Priorisierung

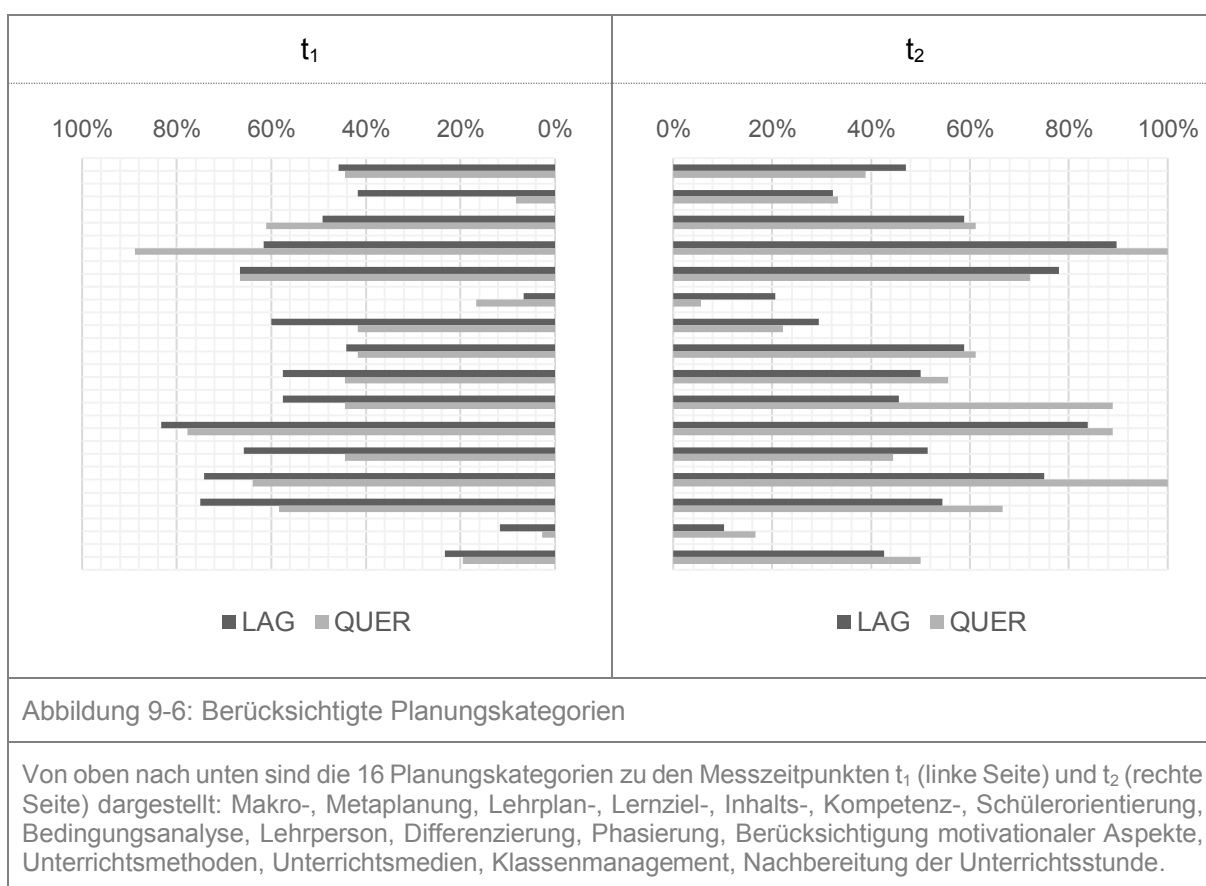
Planungskategorie	Grundständig Lehramtsstudierende		Quereinsteigende		Σ
	t ₁ (n=120)	t ₂ (n=68)	t ₁ (n=36)	t ₂ (n=18)	
Phasierung	1.	2.	2.	4.	9
Lernzielorientierung	7.	1.	1.	1.	10
Unterrichtsmethoden	3.	4.	4.	2.	13
Inhaltsorientierung	4.	3.	3.	5.	15
Unterrichtsmedien	2.	7.	6.	6.	21
Lehrplanorientierung	11.	5.	5.	7.	28
Differenzierung	10.	11.	9.	3.	33
Berücksichtigung motivationaler Aspekte	5.	8.	10.	11.	34
Lehrperson	9.	9.	8.	9.	35
Makroplanung	6.	10.	7.	12.	35
Bedingungsanalyse	12.	6.	12.	8.	38
Schülerorientierung	8.	14.	11.	14.	47
Nachbereitung der Unterrichtsstunde	14.	12.	13.	10.	49
Metaplanung	13.	13.	15.	13.	54
Kompetenzorientierung	16.	15.	14.	16.	61
Klassenmanagement	15.	16.	16.	15.	62

Eine Übersicht in Form einer Rangliste über die berücksichtigten Planungskategorien vermittelt einen ersten Eindruck, über welches (Vor-)Wissen zur Unterrichtsplanung die Befragten

⁹⁹ Zu den Vor- und Nachteilen des Vignettenansatzes und des schriftlichen Antwortformats siehe Kapitel 8.6.1.

¹⁰⁰ Die Summe aller vier Platzierungen gebildet, entsteht diese Rangliste, von oben nach unten gelesen in absteigender Reihenfolge.

verfügen (siehe Tabelle 9-3; zur Visualisierung siehe Abbildung 9-6).¹⁰¹ Dieser erste Überblick enthält der Übersichtlichkeit halber zunächst lediglich die übergeordneten Planungskategorien. Die folgende Ergebnisdarstellung und -interpretation berücksichtigt dann die Subkategorien im Detail. Auch wenn derartige Quantitäten noch nichts über den Grad des Verständnisses und die Fähigkeiten der Befragten in Bezug auf die praktische Umsetzung aussagen, gibt diese Übersicht Hinweise auf die Schwerpunktsetzungen der Befragten. Es zeigen sich erste Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen der grundständig Lehramtsstudierenden und den Quereinsteigenden in den Lehrberuf und erste Entwicklungstendenzen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (siehe dazu auch Abbildung 9-7).



Sowohl die grundständig Lehramtsstudierenden als auch die Quereinsteigenden in den Lehrberuf berücksichtigen zu beiden Messzeitpunkten die Phasierung und die Lernzielorientierung in ihren unterrichtsplanerischen Überlegungen in besonderem Maße. Darüber hinaus setzen sie sich ebenfalls zu beiden Messzeitpunkten intensiv mit dem Einsatz von Unterrichtsmethoden und -medien auseinander. Die Inhalts- und Lehrplanorientierung sind ebenfalls für beide Vergleichsgruppen zu Studienbeginn und gegen Ende der universitären Lehramtsausbildung im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitung von besonderer Bedeutung. Aspekte des Klassenmanagements und der Kompetenzorientierung vernachlässigen beide Vergleichsgruppen zu

¹⁰¹ Die Ergebnisse der binären Codierung im Detail siehe Anhang 9-3.

beiden Messzeitpunkten weitgehend und auch Aspekten der Metaplanung und der Nachbereitung der Unterrichtsstunde widmen sie wenig Aufmerksamkeit (siehe Kapitel 9.1.).

Es gibt weitere Bestandteile einer professionellen Unterrichtsvorbereitung, welchen die angehenden Lehrpersonen zu Beginn (t_1) und am Ende der universitären Ausbildungsphase (t_2) vergleichbare Bedeutung beimessen. Sowohl didaktische Modelle als auch Lehrpläne fungieren „als theoretische Fundierung der Unterrichtsplanung“ (Gassmann, 2013, S. 121). Jeweils knapp (grundständig Lehramtsstudierende t_1) bzw. mehr als die Hälfte der Befragten beider Vergleichsgruppen berücksichtigen den Lehrplan zu beiden Erhebungszeitpunkten. Sie nehmen eine curriculare Strukturierung des Unterrichts vor, indem sie die zu planende Unterrichtsstunde in den Lehrplan einordnen. Tendenziell scheint der Lehrplan für die Quereinsteigenden das noch wichtigere Medium als für die grundständig Lehramtsstudierenden zu sein. Die angehenden Lehrpersonen orientieren sich am Lehrplan, der ihnen bei der Themenfindung behilflich ist, das heißt ihnen Themen und Inhalte vorgibt. Den Blick in den Lehrplan beschreiben die Befragten häufig als ersten Schritt und somit eine Art Orientierungs- bzw. Starthilfe. Die angehenden Lehrpersonen entnehmen dem Lehrplan Lernziele und Operatoren oder legen diese anhand des Lehrplans fest. Darüber hinaus unterstützt sie der Lehrplan bei der Bedingungsanalyse, indem sie mithilfe des Lehrplans auf den Vorwissensstand der Lernenden schließen. Offenkundig benötigen die Befragten detaillierte Auflistungen (den Lehrplan) und orientieren sich weniger an der Beschreibung allgemeiner Kompetenzen, wie sie sich in den Bildungsstandards finden (vgl. Berkemeyer & Mende, 2018, S. 212).¹⁰² Die auf der Länderebene angesiedelten Lehrpläne stellen den wichtigeren Bezugspunkt für die Befragten dar, wohingegen die bei der KMK auf Bundesebene angesiedelten Bildungsstandards für diese kaum eine Rolle spielen (vgl. ebd., S. 215). Interessant erscheint an dieser Stelle, inwieweit diese ausgeprägte Lehrplanorientierung der Befragten (Planungskategorie 3) mit einer mehr oder weniger stark ausgeprägten Inhaltsorientierung (Planungskategorie 5) zusammenhängt. Berücksichtigen zum ersten Messzeitpunkt jeweils weniger als die Hälfte der Befragten beider Vergleichsgruppen beide Planungskategorien (PK 3 und PK 5), sind es zum zweiten Messzeitpunkt 50 Prozent der Quereinsteigenden bzw. 52,94 Prozent der grundständig Lehramtsstudierenden. Der Unterschied zwischen Ausbildungsbeginn und Ausbildungsende fällt bei den grundständig Lehramtsstudierenden mit einer Zunahme um 14,61 Prozentpunkte größer als bei den Quereinsteigenden in den Lehrberuf mit nur 5,56 Prozentpunkten aus.

Ebenfalls über den Ausbildungsverlauf verhältnismäßig gleichbleibend schildern die Befragten Überlegungen, die Makroplanung betreffend, wobei dies eine geringe Rolle in den unterrichtsplanerischen Überlegungen der Befragten spielt. Nach der „Inspizierung [des] Lehrplan[s]

¹⁰² Zur geringen Berücksichtigung der Planungskategorie «Kompetenzorientierung», siehe vor allem unter der Teilüberschrift «Gruppenunterschiede».

[e]rstellen [sie] eine[n] „eig[e]nen“ Lehrplan[.] anhand der Vorgaben vom Staat“, umschreibt ein grundständig Lehramtsstudierender zu Studienbeginn den Vorbereitungsschritt, einen Stoffverteilungsplan zu erstellen. Die angehenden Lehrpersonen konzentrieren sich eher auf die Mikroebene des unterrichtlichen Geschehens und außer, dass sie den Lehrplan berücksichtigen, weniger auf die Rahmenbedingungen des Unterrichts (Mesoebene) oder gar die Makroebene der Steuerungssysteme. Ein grundständig Lehramtsstudierender empfiehlt, die

„Planung in Mikro-, Meso- und Makroebene [zu] unterscheiden, [wobei die] Makroebene [...] [die] Jahresplanung, [die] Mesoebene [...] [die] Monatsplanung [und die] Mikroebene [...] eine konkrete Stunde [ist]“.

Ein einziges Mal verweist ein ebenfalls grundständig Lehramtsstudierender zu Studienbeginn auf die Bildungsstandards. Der Stoffverteilungsplan sei „anhand des entsprechenden Lehrplans und de[r] einschlägigen Bildungsstandards“ zu erarbeiten. Ebenso wenig ziehen die angehenden Lehrpersonen die Standards und Empfehlungen der KMK in Betracht. Die KMK als bundesweiter Akteur spielt eine sehr untergeordnete bzw. für die große Mehrheit der Befragten keine Rolle. Lediglich zwei wiederum grundständig Lehramtsstudierende, allerdings gegen Ende ihres Lehramtsstudiums, verweisen auf die KMK. Schlagwortartig und vage machen sie auf „die Hinweise der KMK“ aufmerksam und deuten an, sich bei der Unterrichtsplanung, daran zu orientieren, „welche Ziele, Fähigkeiten, Inhalte [...] laut KMK [vermittelt werden sollen]“. Es dominieren innerhalb dieser ohnehin niedrig ausgeprägten Kategorie «Makroplanung» langfristige Planungsüberlegungen, häufig in Form eines Stoffverteilungs- oder Jahresplans, der die Unterrichtsstunde in einen Kontext bzw. eine größere Einheit wie einen Lernbereich einordnet und Leistungsüberprüfungen vorsieht. Mittelfristige Planungen, welche eine konkrete Verbindung der Unterrichtsstunde zu der vorangegangenen bzw. folgenden Unterrichtsstunde herstellen, spielen eine nur untergeordnete Rolle. Für die Quereinsteigenden besitzen sie eine noch geringere Relevanz als für die grundständig Lehramtsstudierenden. Eine fächerverbindende oder fachübergreifende Behandlung des Themas ziehen die Befragten zum Ausbildungsbeginn nur marginal (2,5 Prozent der grundständig Lehramtsstudierenden, 2,78 Prozent der Quereinsteigenden), gegen Ausbildungsende jeweils gar nicht mehr ins Kalkül.

Es dominieren Schilderungen darüber, dass und wie die Inhalte in ein vorgegebenes Zeitfenster aufgeteilt werden. Weniger geht es den Befragten dabei um inhaltliche Verbindungen und Querverweise. Jeweils circa zwei Drittel der angehenden Lehrpersonen beider Vergleichsgruppen zu Studienbeginn und drei Viertel gegen Ende der universitären Ausbildungshase halten an dem Prinzip der Inhaltsorientierung fest, was im unmittelbaren Zusammenhang mit der konsequent vernachlässigten Kompetenzorientierung steht. Sie richten den Unterricht auf die zu vermittelnden Inhalte und nicht auf die zu erwerbenden Kompetenzen aus. Nicht die Frage, was die Lernenden können sollen, sondern was die Lernenden an Inhalten lernen sollen, steht im Mittelpunkt der schriftlichen Schilderungen der angehenden Lehrpersonen. Diese

berücksichtigen keine bzw. orientieren sich nicht an Bildungsstandards, sondern verstehen Unterricht als die Vermittlung von «Stoff» und Lernen als Wissenszuwachs. Die Befragten beschreiben einerseits wie sie Inhalte auswählen und für die Lernenden planen aufzubereiten. Andererseits spielt die Abprüfbarkeit der Inhalte in den Vignettenantworten eine wesentliche Rolle. Sie empfehlen David Wagner seine Unsicherheit bezüglich der Erreichung der zentralen Lernziele anhand von Leistungsüberprüfungen zu kontrollieren (siehe Kapitel 9.2.). Die Befragten äußern vornehmlich Überlegungen, den Unterricht allgemein auf Lernziele hin auszurichten und weniger konkrete Überlegungen zu Lernzielkontrollen. Diesbezüglich äußern sie allgemein, dass die Zielerreichung und die eigenen sowie die Leistungen der Lernenden ständig zu überprüfen und der Wissenszuwachs zu kontrollieren sei. Als Beispiele führen die Befragten an, dass dies mittels „Überprüfungsaufgaben am Ende der [Unterrichtss]tunde“ oder mithilfe „mündliche[r] und schriftliche[r] Lernkontrollen“ erfolgen solle.

Die Überprüfung des Lernerfolgs und damit, ob die Lernenden die zentralen Lernziele erreicht haben, ist für die angehenden Lehrpersonen vor allem im Rahmen ihrer zeitlichen Planung relevant. Die Lernziele entnehmen sie in der Regel dem Lehrplan und integrieren in ihren Stoffverteilungsplan mündliche und schriftliche Lern- und Leistungskontrollen. Im Rahmen der Planung einer einzelnen Unterrichtsstunde thematisieren die Befragten Lernzielkontrollen ebenfalls vor allem in Bezug auf die zeitliche Einplanung. Sie beschreiben diese Kontrollen vorwiegend als Kontrollinstrumente, die den Wissenszuwachs der Lernenden messen. Die angehenden Lehrpersonen äußern Gedanken zu Lernzielformulierungen sowie zur Lernzieldimensionierung und -hierarchisierung.¹⁰³ Indem die angehenden Lehrpersonen schildern, den Lernenden die Lernziele und Leistungsanforderungen transparent machen zu wollen, berücksichtigen sie motivationale Aspekte. Sie planen den Lernenden die Lernziele unter anderem an der Tafel zu veranschaulichen sowie ihnen transparent zu machen, über welche Etappen das Ziel erreicht werden kann. Die Befragten denken in Einheiten. Während dieser Einheiten fungieren die Lernziele als roter Faden für die Lernenden. Sie betonen, dass die Lernziele überprüfbar sein müssen und planen demzufolge logischer- und konsequenterweise am Ende einer jeden Einheit eine Lernzielkontrolle ein. Die Befragten gliedern diese Einheiten bis auf die einzelne Unterrichtsstunde, an deren Ende demzufolge die Lernzielüberprüfung steht. Sie betonen wie wichtig es sei, „nach der Stunde [zu] überprüfen, ob [die] Stundenziele erreicht wurden“. Die Lernziele bilden idealerweise den Rahmen der Unterrichtsstunde. Die angehenden Lehrpersonen entnehmen während der Planungsphase dem Lehrplan die zentralen Lernziele, richten ihre Unterrichtsplanung daran aus und überprüfen schließlich in der Reflexionsphase den Grad

¹⁰³ 56 Prozent der grundständig Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn und 85 Prozent gegen Ende des Lehramtsstudiums (Zuwachs um 29 Prozentpunkte) berücksichtigen die Planungskategorie «Ausrichtung des Unterrichts auf Lernziele». 83 Prozent der QUER-Teilnehmenden zu Weiterbildungsbeginn und 100 Prozent am Ende der universitären Weiterbildung (Zuwachs um 17 Prozentpunkte) beziehen die Kategorie in ihre unterrichtsplanerischen Überlegungen ein.

der Zielerreichung. Daran schließlich bemessen sie die Qualität des Unterrichts. Diesen Kreislaufprozess allerdings beschreibt lediglich eine Minderheit der Befragten.¹⁰⁴ Im Vordergrund steht die Leistungsüberprüfung der Lernenden, weniger die individuelle Nachbereitung der Unterrichtsstunde durch die Lehrperson, die über Gelingens- und Misslingensbedingungen des Unterrichts reflektiert. Die Befragten thematisieren am Beispiel der Lernziele, dass sie Wert auf ein Lernen der Schülerinnen und Schüler mit allen Sinnen, mit Kopf, Herz und Hand legen. Sie operationalisieren Lernziele anhand verschiedener (präferierter) Lernzieldimensionierungen (z. B. kognitiv, affektiv und psychomotorisch oder Einteilung in Wissen, Können und Werte) oder Lernzielhierarchisierungen (z. B. Unterteilung in Grob- und Feinziele). Dies erfolgt ebenso eher schlagwortartig und unterliegt einem großem Variantenreichtum.

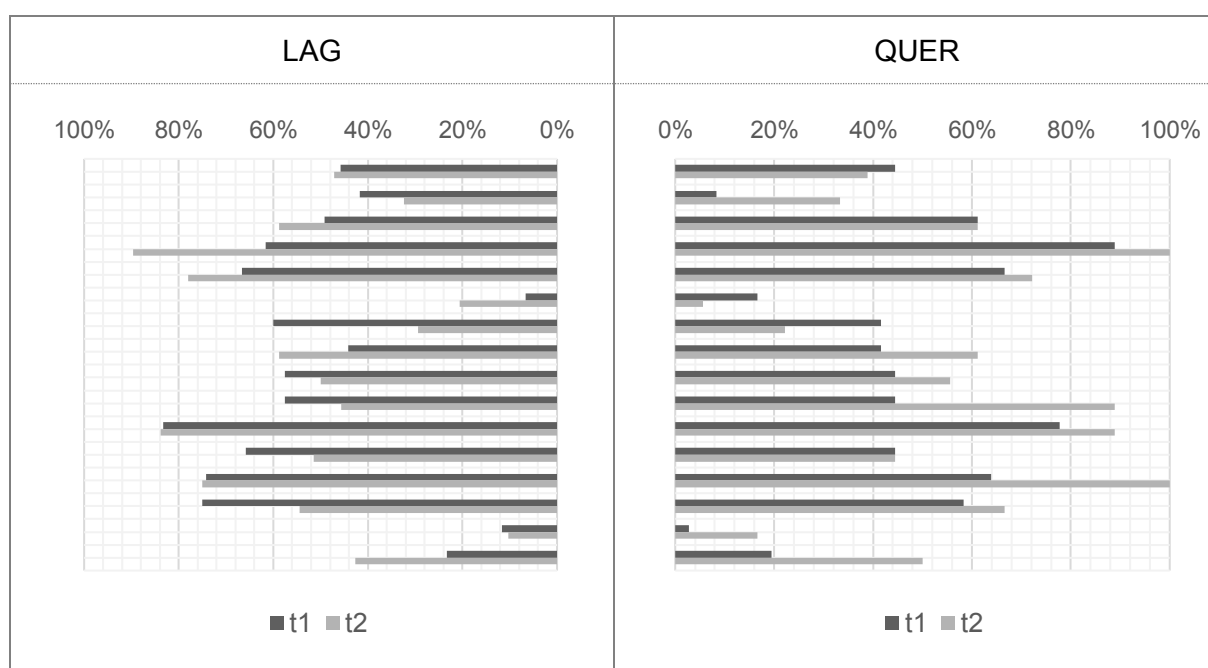


Abbildung 9-7: Entwicklungstrends der berücksichtigten Planungskategorien

Von oben nach unten sind die 16 Planungskategorien zu den Messzeitpunkten t_1 (linke Seite) und t_2 (rechte Seite) dargestellt: Makro-, Metaplanung, Lehrplan-, Lernziel-, Inhalts-, Kompetenz-, Schülerorientierung, Bedingungsanalyse, Lehrperson, Differenzierung, Phasierung, Berücksichtigung motivationaler Aspekte, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmedien, Klassenmanagement, Nachbereitung der Unterrichtsstunde.

Gruppenunterschiede

Berücksichtigten beide Vergleichsgruppen die zuvor beschriebenen Kategorien zu beiden Erhebungszeitpunkten in vergleichbarem Umfang, zeigen sich in anderen Planungsdimensionen zum Teil erhebliche Gruppenunterschiede und Entwicklungstrends (siehe Abbildung 9-7). Die

¹⁰⁴ Beide Planungskategorien «Ausrichtung des Unterrichts auf Lernziele» (4-1) und «Lernzielkontrolle» (4-2) berücksichtigen lediglich 14,17 Prozent (t_1) bzw. 29,41 Prozent (t_2) der grundständig Lehramtsstudierenden, aber 33,33 Prozent (t_1) bzw. 38,89 Prozent (t_2) der QUER-Teilnehmenden in ihren Vignettenantworten.

grundständig Lehramtsstudierenden vollziehen eine gegenläufige Trendwende als die Quereinsteigenden in den Lehrberuf, was die Berücksichtigung der Dimensionen Metaplanung, Kompetenzorientierung, Lehrperson, Differenzierung und Klassenmanagement betrifft. Ebenso zeigen sich Gruppenunterschiede in Bezug auf die Berücksichtigung motivationaler Aspekte.

Metaplanerische Aspekte beschäftigen beide Vergleichsgruppen wenig, eher noch die grundständig Lehramtsstudierenden als die Quereinsteigenden in den Lehrberuf. Diese unterrichtsplanerische Dimension umfasst einerseits die bereits angesprochene Flexibilität (Planungskategorie 2-1; siehe Kapitel 9.3.) und andererseits die eingeplante Reversibilität aller Planungsentscheidungen (Planungskategorie 2-2). Flexibilität beschreibt ein Verständnis der Befragten von Unterricht als sozialen Prozess¹⁰⁵, der einen flexiblen Umgang mit der Planung und eine grundsätzliche Bereitschaft zur Abweichung vom Plan verlangt. Ein Drittel der grundständig Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn, aber nur sechs Prozent der Quereinsteigenden planen bzw. empfehlen, in der konkreten Unterrichtssituation spontan auf die Bedürfnisse und Probleme der Lernenden zu reagieren. Sie betonen, dass es erforderlich sei, spontan auf Unerwartetes und Aktuelles einzugehen. Diese Bereitschaft der Befragten zu einer angemessenen Flexibilität bekräftigen Angaben, dass in der jeweiligen Unterrichtsplanung dafür Zeitreserven einzukalkulieren und ein alternativer «Plan B» zu entwerfen bzw. bereitzuhalten sei. Am Ende der universitären Ausbildungsphase beziehen nur noch ein Viertel der grundständig Lehramtsstudierenden, dann aber ein Drittel der Quereinsteigenden diese Flexibilität in ihre unterrichtsplanerischen Überlegungen mit ein. Die Reversibilität aller Planungsentscheidungen thematisieren ebenfalls eher die grundständig Lehramtsstudierenden als die Quereinsteigenden (zu beiden Erhebungszeitpunkten jeweils nur sechs Prozent der Befragten). Die grundständig Lehramtsstudierenden empfehlen eher zu Studienbeginn (zwölf Prozent) als am Studienende (sieben Prozent), alle Entscheidungen einer ständigen Revision zu unterziehen und bei gegebenem Anlass anzupassen. Als derartige Anlässe, unpräzise als „alle Eventualitäten“ bezeichnet, benennen die angehenden Lehrpersonen „eventuelle Störungen“ oder aber die Vorbereitung auf einen „gute[n] Vorwissensstand bzw. [eine notwendige] Auffrischung“. Ein «Plan B» sei notwendig, „falls die Technik versagt“ oder aber in Bezug auf die Lernvoraussetzungen und das Arbeitstempo der Lernenden, um „bei Bedarf mehr bieten zu können“, etwa „[ein] Spiel [oder eine] Zusatzaufgabe bereit [zu] haben“.

Ebenfalls gegenläufig entwickelt sich die Relevanz der **Kompetenzorientierung** für die Befragten beider Vergleichsgruppen im Zeitverlauf. Mit der Frage, was die Lernenden können

¹⁰⁵ Berkemeyer & Mende (2018) beschreiben Unterricht als „komplexes soziales Geschehen [...], das zwar in einem geregelten Rahmen stattfindet, aber dennoch von vielen variablen Bedingungen und Merkmalen beeinflusst wird“ (S. 163).

sollen, setzen sich zu Studienbeginn nur sieben Prozent, am Ende ihres Lehramtsstudiums dann 21 Prozent der grundständig Lehramtsstudierenden auseinander. Die Vignettenantworten der QUER-Teilnehmenden weisen einen entsprechend gegensätzlichen Trend auf. Zu Beginn der universitären Weiterbildung berücksichtigen 17 Prozent, am Ende nur noch sechs Prozent dieser Vergleichsgruppe die Planungskategorie «Kompetenzorientierung» in ihren Ausführungen zu einer professionellen Unterrichtsvorbereitung. Darüber hinaus lassen sich Gruppenunterschiede in Bezug darauf feststellen, inwieweit die Befragten der **Lehrperson** und damit sich selbst Bedeutung für den Lernerfolg der Lernenden beimessen. Die Vorbereitung und Fachkenntnisse der Lehrperson sowie deren Auftreten und Rolle im Zuge der Lehrer-Schüler-Interaktion thematisieren die Befragten in unterschiedlichem Maße (siehe Kapitel 9.3.). Sowohl die grundständig Lehramtsstudierenden als auch die Quereinsteigenden in den Lehrberuf setzen sich, wenn überhaupt, vornehmlich mit der Fachkenntnis und Vorbereitung der Lehrperson auseinander. Die Bedeutung, welche die Befragten der Fachkenntnis beimessen, ist bei beiden Vergleichsgruppen zum zweiten Messzeitpunkt geringer ausgeprägt als zum ersten Messzeitpunkt. Bei den QUER-Teilnehmenden zeigt sich dieses Phänomen mit einer Abnahme um 22 Prozentpunkte noch wesentlich stärker als bei den grundständig Lehramtsstudierenden (Abnahme um zehn Prozentpunkte). Das Auftreten der Lehrperson gewinnt für die Quereinsteigenden an Relevanz. Haben sie sich zu Beginn der universitären Ausbildungsphase zu dieser Planungskategorie nicht geäußert, tun dies am Ende sechs Prozent. Bei den grundständig Lehramtsstudierenden zeigt sich diesbezüglich ein entsprechend gegenläufiger Trend (Abnahme um neun Prozentpunkte). Äußerungen beider Vergleichsgruppen zum Auftreten der Lehrperson sind allerdings zu beiden Messzeitpunkten insgesamt selten. Nur eine Minderheit der Befragten sieht darin einen Grund bzw. eine Lösung für die Selbstzweifel David Wagners. Kapitel 9.5. widmet sich ausführlicher der Rolle der Lehrperson.

Erhebliche Gruppenunterschiede zeigen sich in der Berücksichtigung der Planungsdimension «**Differenzierung**» (zum Umgang mit Vielfalt im Detail siehe Kapitel 9.2.). Zu Beginn der universitären Ausbildungsphase messen die grundständig Lehramtsstudierenden Aspekten der Differenzierung größere Bedeutung bei als die Quereinsteigenden in den Lehrberuf. Gegen Ende dieser ersten Ausbildungsphase äußern sich wesentlich weniger der grundständig Lehramtsstudierenden (nur noch 40 anstelle der zuvor 52 Prozent der Befragten), aber wesentlich mehr der Quereinsteigenden zur Makroadaptivität (89 anstelle von zuvor 39 Prozent der Befragten). Mikroadaptionen, das heißt kurzfristige Abstimmungsmaßnahmen während des Unterrichts, spielen für die Gruppe der grundständig Lehramtsstudierenden zu beiden Messzeitpunkten eine nur untergeordnete Rolle (t_1 elf Prozent und t_2 9 Prozent). Die Quereinsteigenden in den Lehrberuf messen einer solchen Begleitung individueller Lernprozesse gegen Ende etwas mehr Bedeutung als zu Beginn des universitären Weiterbildungsprogramms bei (t_1 acht Prozent und t_2 17 Prozent der Vignettenantworten).

In Anbetracht des Vignettenimpulses ist es erstaunlich, dass die angehenden Lehrpersonen die **Bedeutung motivationaler Aspekte** in vergleichsweise geringem Umfang diskutieren. Zu Beginn der universitären Ausbildungsphase legen vor allem die grundständig Lehramtsstudierenden ihre Überlegungen zur Berücksichtigung motivationaler Aspekte dar. Die Quereinsteigenden vernachlässigen diese Planungskategorie mehrheitlich. Die Befragten beider Vergleichsgruppen äußern zu beiden Messzeitpunkten vornehmlich, dass es erforderlich sei, das Interesse der Lernenden zu wecken und aufrecht zu erhalten, damit diese die zentralen Lernziele erreichen (59 Prozent der grundständig Lehramtsstudierenden und 39 Prozent der Quereinsteigenden in den Lehrberuf). Bei den grundständig Lehramtsstudierenden lässt sich diesbezüglich ein Bedeutungsverlust von Studienbeginn zu Studienende feststellen (Abnahme um 15 Prozentpunkte). Bei den Quereinsteigenden in den Lehrberuf gewinnt diese Planungskategorie mit einer Zunahme um sechs Prozentpunkte leicht an Bedeutung. Ein Erklärungsversuch, zumindest für die geringe Berücksichtigung motivationaler Aspekte zum ersten Messzeitpunkt, könnte sein, dass die angehenden Lehrpersonen zu diesem Zeitpunkt ihrer Lehramtsausbildung noch keine oder nur erste Lehrveranstaltungen der Psychologie besucht haben. Eine noch geringere Rolle für beide Vergleichsgruppen spielen Transparenz- und Nützlichkeitsüberzeugungen.¹⁰⁶ Diese Subkategorie unterliegt bei beiden Gruppen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt sogar einem Bedeutungsverlust. Die angehenden Lehrpersonen priorisieren in Bezug auf motivationale Aspekte, das Interesse der Lernenden zu wecken und möglichst aufrechtzuerhalten, indem sie etwa durch abwechslungsreichen Unterricht, Anschaulichkeit, Lebensnähe und einen Praxisbezug die Motivation und Zufriedenheit der Lernenden steigern. Transparenz- und Nützlichkeitsüberzeugungen vernachlässigen sie dagegen in ihren Überlegungen darüber wie die Lernenden die Lernziele erreichen können. Nur wenige der Befragten beider Vergleichsgruppen ziehen in ihre Überlegungen mit ein, etwa den Lernenden die Relevanz des Themas, die Lernziele oder die Leistungsanforderungen und Bewertungsgrundlagen transparent zu machen.

Die Bedeutung, welche die grundständig Lehramtsstudierenden Aspekten des **Klassenmanagements** beimessen (siehe Kapitel 9.3.), bleibt auf konstant niedrigem Niveau. Für die Quereinsteigenden in den Lehrberuf dagegen gewinnt diese Planungskategorie im Ausbildungsverlauf zunehmend an Bedeutung. Vor allem die Prävention von Unterrichtsstörungen thematisieren gegen Ende der universitären Weiterbildung immerhin 17 Prozent der Quereinsteigenden, zu Ausbildungsbeginn schließlich lediglich ein einziger Befragter. Für beide Vergleichsgruppen spielt die Intervention bei Unterrichtsstörungen eine noch geringere, beinahe gar keine Rolle.¹⁰⁷ Sie konzentrieren sich offensichtlich auf die Phasen der Unterrichtsplanung und -vorbereitung und vernachlässigen entsprechend die Phasen der Unterrichtsdurchführung und

¹⁰⁶ LAG t₁: 25%, LAG t₂: 13,23%, QUER t₁: 16,67%, QUER t₂: 11,11%.

¹⁰⁷ LAG t₁: 4%, LAG t₂: 1%, QUER t₁ und t₂: 0%.

-auswertung, die ihnen im Zuge ihrer Ausbildung vermutlich weniger vertraut sind (siehe Kapitel 9.1.). Darüber hinaus liegt dies wie bereits erwähnt in der Aufgabenstellung begründet. Ihre unterrichtsplanerischen Gedanken kreisen, wenn überhaupt, um Strategien effektiver Klassenführung und -organisation, etwa das (mitunter gemeinsame) Aufstellen und Einführen von Regeln, Ritualen und Routinen. Die Befragten beabsichtigen, den Anteil echter Lernzeit zu erhöhen, indem sie beispielsweise für Aufmerksamkeit und Disziplin in der Klasse sorgen. Mitunter verweisen sie darauf, dass mit „Störungsfällen“ zu rechnen sei und sie sich Strategien für den Umgang mit Störungen vorab überlegen. Welche Strategien ihnen diesbezüglich eventuell bekannt und vertraut sind, wie sie konkret „auf Probleme und Störungen ein[zugehen“ planen, bleibt dagegen ungewiss. In wenigen Einzelfällen verweisen Befragte darauf, dass es diesbezüglich notwendig sei, „alternative Methoden für den Einsatz bei eventuellen Störungen im Hinterkopf [zu] haben“ oder dass sie sich konkrete „Ausweichvarianten [für den Fall] überlegen, wenn [die] Klasse unruhig ist“.

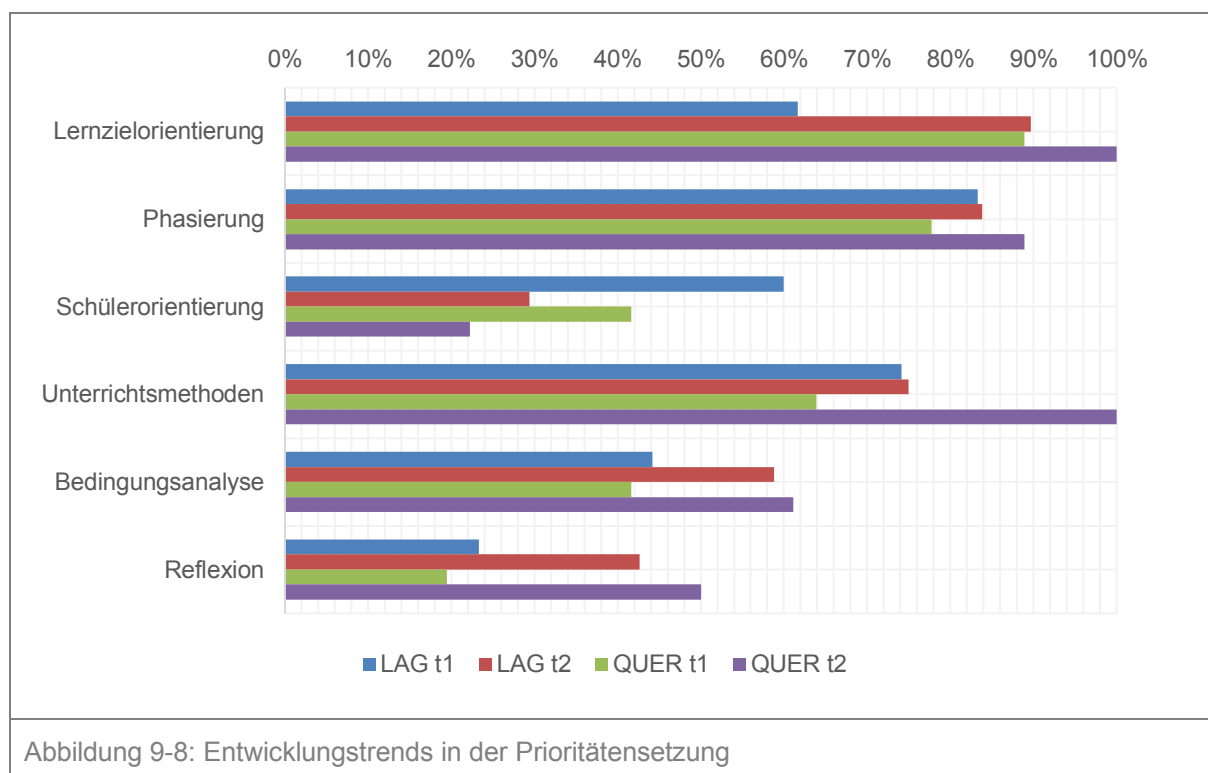
Entwicklungstrends

Wie viele Planungskategorien die angehenden Lehrpersonen in ihre Vignettenantwort einbeziehen, liefert einen Anhaltspunkt dafür wie umfassend deren Unterrichtsvorbereitung ist. Die Anzahl der Codings gibt Auskunft über die Bandbreite der herangezogenen Bestandteile einer professionellen Unterrichtsvorbereitung und ist Ausdruck des (Vor-)Wissensstandes der Befragten (siehe Tabelle 9-4).

Tabelle 9-4: Anzahl der berücksichtigten Planungskategorien (Max = 16 Planungskategorien)			
	MW	Min	Max
LAG+QUER t ₁	8,02	1	13
LAG+QUER t ₂	8,44	3	13
QUER t ₁ +t ₂	7,87	4	13
QUER t ₁	7,28	4	12
QUER t ₂	9,06	5	13
LAG t ₁ +t ₂	8,26	1	13
LAG t ₁	8,24	1	13
LAG t ₂	8,28	3	12

Es wird deutlich, dass dieses Spektrum der berücksichtigten Planungskategorien bei den grundständig Lehramtsstudierenden über beide Messzeitpunkte und damit über die Ausbildungsdauer von vier bis fünf Jahren hinweg beinahe konstant umfangreich bleibt. Eine positive

Tendenz zeigt sich bei der Vergleichsgruppe der QUER-Teilnehmenden. Berücksichtigen diese zu Beginn der 18-monatigen universitären Weiterbildung durchschnittlich etwa sieben, sind es zum zweiten Messzeitpunkt am Ende der Weiterbildung bereits mehr als neun der 16 Planungskategorien des Kategoriensystems. Die Unterrichtsplanung der QUER-Teilnehmenden wird im Ausbildungsverlauf demzufolge komplexer, was bei den grundständig Lehramtsstudierenden im Mittel nicht zu beobachten ist (siehe hierzu am Beispiel der Verwendung fachsprachlicher Termini auch Kapitel 9.1.). Niemand der befragten angehenden Lehrpersonen bezieht alle 16 Planungskategorien in seine unterrichtsplanerischen Überlegungen ein. Das Maximum beträgt bei beiden Vergleichsgruppen 13 Planungskategorien (LAG t₁, QUER t₂). Die Mindestanzahl der von den QUER-Teilnehmenden in die Vignettenantwort aufgenommenen Planungskategorien ist, insgesamt und zu beiden Messzeitpunkten jeweils höher als bei den grundständig Lehramtsstudierenden. In Bezug auf die maximale Anzahl berücksichtigter Planungskategorien unterscheiden sich die beiden Vergleichsgruppen nicht.



Um die Entwicklungsfähigkeit der angehenden Lehrpersonen beurteilen zu können, erscheint ein Blick über die bloße Anzahl der berücksichtigten Planungskategorien hinaus auf die Tiefenstruktur und den Argumentationsgang der Vignettenantworten geboten. Um im Detail zu betrachten wie ausführlich die Befragten den Prozess der Unterrichtsplanung und -vorbereitung schildern und inwieweit sie dabei die Phasen der Unterrichtsdurchführung und -auswertung als dazugehörend betrachten, sind die detaillierten Subkategorien Grundlage der folgenden Ergebnisdarstellung und -interpretation. Einzelne Planungskategorien unterliegen bei ei-

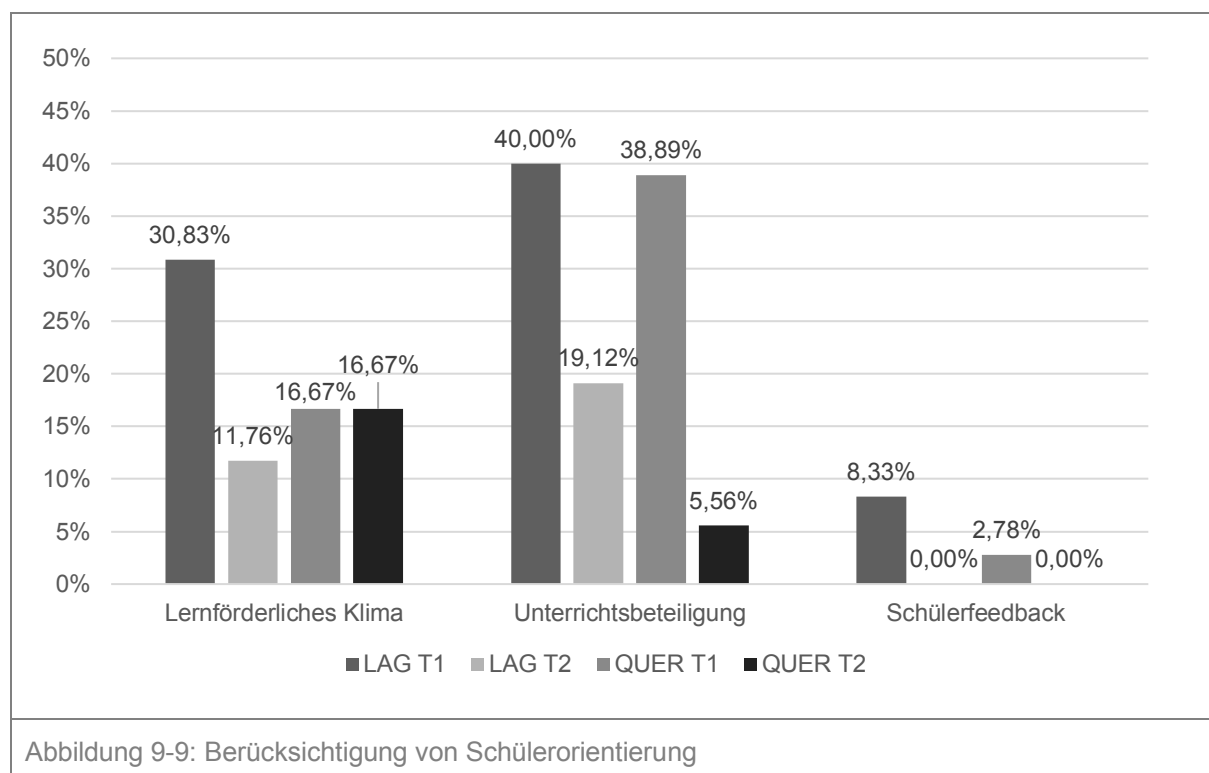
ner oder bei beiden Vergleichsgruppen einer starken entweder positiven oder negativen Entwicklung. Abbildung 9-8 zeigt zunächst überblicksartig, welche Planungskategorien des Kategoriensystems dies in welcher Form betrifft. Hinweise auf die Priorisierung können ebenso der Rangliste berücksichtigter Planungskategorien (siehe Tabelle 9-3) entnommen werden. Trotz prozentualen Zuwachses kann eine Planungskategorie zum zweiten Messzeitpunkt einen niedrigeren Rang innehaben (siehe «Phasierung» bei der Gruppe der Quereinsteigenden). Dieser Fall tritt dann ein, wenn andere Planungskategorien noch stärker an Bedeutung für die Befragten gewinnen. Im Folgenden sei auf die in Abbildung 9-8 dargestellten, einer stärkeren Entwicklung unterliegenden Planungskategorien im Besonderen eingegangen.

Die **Lernzielorientierung** gewinnt bei beiden Vergleichsgruppen im Ausbildungsverlauf zunehmend an Bedeutung. Bei den grundständig Lehramtsstudierenden ist der Unterschied zwischen Studienbeginn und Studienende noch stärker als bei den Quereinsteigenden in den Lehrberuf. Diese große Relevanzzuschreibung kann darin begründet liegen, dass die Befragten den Vignettenimpuls direkter aufgreifen, in dem es schließlich darum geht, dass David Wagner sich unsicher ist, ob die Lernenden die zentralen Lernziele erreichen. Zu Beginn der universitären Ausbildungsphase thematisieren die angehenden Lehrpersonen die Lernzielorientierung vornehmlich unter dem Blickwinkel, „[w]as [...] die Schüler am Ende der Stunde erreicht haben [sollen]“. Sie entnehmen in der Regel dem Lehrplan das zentrale Lernziel oder die zentralen Lernziele und entwickeln ihre Unterrichtsplanung entlang der Fragestellung: „Wie soll der Kenntnisstand der Schüler nach der Stunde sein?“ Die Befragten unterteilen in ein, häufig dem Lehrplan entnommenes, Grobziel und daraus abgeleitete Feinziele. An dieser Stelle zeigt sich deren Denken in Etappen, indem sie das zentrale Lernziel in Zwischen- und Teilziele, die Unterrichtsstunde in „Etappen“ untergliedern. Die (schriftliche) Lernzielformulierung steht zu beiden Erhebungszeitpunkten im Fokus der Schilderungen. Am Ende der universitären Ausbildungsphase beziehen die Befragten zumindest etwas stärker als zu Studienbeginn die Überprüfbarkeit der Lernziele in ihre Überlegungen ein. Es sei erforderlich, „dass die Lernziele klar und vor allem überprüfbar formuliert werden“ und „kontrollierbar“ sind. Die angehenden Lehrpersonen nehmen gegen Ende dieser Ausbildungsphase stärker auch Lernzieldimensionierungen in der bereits an anderer Stelle erwähnten (begrifflichen) Vielfältigkeit vor. Es seien deshalb nur zusammenfassend die Einteilungen in kognitiv, affektiv und psychomotorisch sowie Kopf, Herz und Hand angeführt. Eine weitere Variante der Untergliederung von Lernzielen nehmen vor allem die Quereinsteigenden in den Lehrberuf vor. Sie verweisen, zugleich ein weiterer Beleg für deren Lehrplanorientierung, auf eine dem sächsischen Lehrplan entsprechende Unterteilung in Wissen, Werte und Kompetenzen. Weiterhin nehmen die Befragten beider Vergleichsgruppen auch Lernzielhierarchisierungen vor, vorwiegend eine Untergliederung in Grob- und Feinziele, wobei das zentrale Lernziel als roter Faden der zu planenden Unterrichtsstunde fungiert. Die Subkategorien im Detail betrachtet, setzen sich die

angehenden Lehrpersonen mit der Lernzielkontrolle nur nachrangig auseinander. Sie beschreiben zwar auf einer Oberflächenstruktur, dass der Unterricht auf Lernziele auszurichten sei und diese „[...] als Leitfaden für das unterrichtliche Vorgehen [dienen]“, schildern allerdings wenig Möglichkeiten, um deren Erreichen zu überprüfen bzw. zu reflektieren. Die Befragten empfehlen in Form eines Unterrichtsgesprächs, von Übungen und Anwendungsaufgaben oder mithilfe mündlicher und schriftlicher Leistungskontrollen und Tests, mit oder ohne Benotung, zu kontrollieren, ob die Lernenden die zentralen Lernziele erreicht haben. Sie prüfen den Kenntnisstand der Lernenden und raten David Wagner, eine Ergebnissicherung zur „Überprüfung des Wissensstandes“ (zeitlich) einzuplanen.

Die **Phasierung** der Unterrichtsstunde ist für die Befragten beider Vergleichsgruppen zu beiden Erhebungszeitpunkten von besonderer Relevanz. Die Bedeutung nimmt im Verlauf der universitären Ausbildungsphase bei den Quereinsteigenden mehr noch als bei den grundständig Lehramtsstudierenden tendenziell zu. Die grundständig Lehramtsstudierenden messen der Phasierung gleichbleibend hohe Bedeutung bei. Diese Bedeutsamkeit der Phasierung unterstreicht das Denken der Befragten in Etappen und unterteilbaren (Zeit-)Abschnitten (zur Phasierung des Unterrichts siehe auch Kapitel 9.1.). Eine zu planende Unterrichtsstunde unterteilen sie in Einleitung, Hauptteil und Schluss. Sie gliedern diese in verschiedene Segmente, welchen sie unter anderem aus ihrer Sicht charakteristische Tätigkeiten der Lernenden und der Lehrperson zuweisen, die diese verschiedenen Unterrichtsphasen kennzeichnen. Die Befragten beschreiben den methodischen Gang einer Unterrichtsstunde und damit eine phasen- bzw. prozessbezogene Unterrichtsplanung (Planungskategorie 11-1). Darüber hinaus schildern die angehenden Lehrpersonen eine vorgesehene zeitliche Strukturierung der Unterrichtsstunde (Planungskategorie 11-2), dies allerdings in weitaus geringerem Umfang. Sie planen etwa, einen „Zeitplan für die Unterrichtsstunde aufstellen“ zu wollen oder sich vorab zu überlegen, „wie viel Zeit [...] für welchen Lernprozess, für welchen Arbeitsschritt vorgesehen [wird]. Die Mehrheit der Befragten äußert lediglich auf der Oberflächenstruktur, eine Gliederung der Unterrichtsstunde vornehmen zu wollen, setzt dies allerdings nicht in Zeiteinheiten um. Ihre Gedanken zum Zeitmanagement konzentrieren sich eher darauf, Zeitreserven und Freiräume einzuplanen, etwa für die Betreuung der Lernenden oder die gemeinsame Reflexion, aber auch für (Trink-)Pausen und Lockerungs- bzw. Bewegungsübungen. Noch seltener verweisen sie auf das Erstellen einer Verlaufsplanung bzw. -tabelle als Hilfsmittel (Planungskategorie 11-3). Die angehenden Lehrpersonen berücksichtigen in der Regel lediglich eine, in den seltensten Fällen alle drei Subkategorien. Nichtsdestotrotz nimmt der Anteil derjenigen, die alle drei Subkategorien in ihren unterrichtsplanerischen Überlegungen beachten im Ausbildungsverlauf zu. Vor allem die Gruppe der Quereinsteigenden geht am Ende der universitären Weiterbildung differenzierter auf die Phasierung des Unterrichts ein und berücksichtigt vielfältige, die Strukturierung einer Unterrichtsstunde betreffende Facetten.

Die Planungskategorie «**Schülerorientierung**» umfasst ein breites Spektrum, welches die angehenden Lehrpersonen in ihren Vignettenantworten in ganz unterschiedlichem Maße berücksichtigen. Schülerorientierung, ein Merkmal guten Unterrichts (siehe Tabelle 6-1), überschneidet sich aufgrund seines Facettenreichtums allerdings auch mit verschiedenen anderen Planungskategorien des Kategoriensystems und erschwert mitunter eine eindeutige Abgrenzung und Zuordnung. Zum ersten Messzeitpunkt, zu Beginn der universitären Ausbildungsphase, äußern sich die Befragten beider Vergleichsgruppen weitaus häufiger zu Aspekten, welche die Schülerorientierung betreffen, als zum zweiten Messzeitpunkt, gegen Ende dieser Ausbildungsphase. Die rein quantitativ betrachtete Berücksichtigungsquote halbiert sich im Ausbildungsverlauf (siehe binäre Codierung Anhang 9-3). Im Detail auf die Subkategorien und die Äußerungen der Befragten geblickt, zeigt sich ein differenzierteres Bild davon, welche Bedeutung die angehenden Lehrpersonen dem Qualitätsmerkmal Schülerorientierung (siehe auch Kapitel 9.5.) beimessen und welche Gesichtspunkte dieses Merkmals sie berücksichtigen.



Schülerorientierung inkludiert Aspekte eines lernförderlichen Klimas, ebenfalls eines der zehn Merkmale guten Unterrichts und der Unterrichtsbeteiligung (siehe Kapitel 9.3.) sowie Mitwirkung und Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler (siehe Abbildung 9-9). All dies hat Einfluss auf das unterrichtliche und außerunterrichtliche Geschehen und damit darauf, ob die Lernenden die zentralen Lernziele erreichen. Messen die angehenden Lehrpersonen einem respektvollen Umgang miteinander Bedeutung für den Lernerfolg bei und legen Wert auf die Gestaltung respektvoller Beziehungen und einen freundlichen Umgang miteinander und untereinander, thematisieren sie dies in ihren Vignettenantworten. Sie schildern Maßnahmen,

die sie für geeignet halten, um den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu steigern. Ein angemessenes Tempo, Geduld und Zeit für die Betreuung der Lernenden und Raum für deren Nachfragen zu lassen, sind beispielhafte Äußerungen der Befragten und Merkmale eines lernförderlichen Klimas. Auch diesbezüglich dominiert unter den Befragten eine zeitliche Betrachtung, dass heißt sie planen zunächst einmal Zeit für mögliche Fragen der Lernenden ein. Eine angenehme, lernförderliche Lernatmosphäre zeichnet sich den angehenden Lehrpersonen zufolge beispielsweise durch einen offenen Kommunikationsstil und einen konstruktiven Umgang mit Fehlern aus. Sie betonen, dass „ein gewisses Maß an Empathie unabdingbar“ sei.

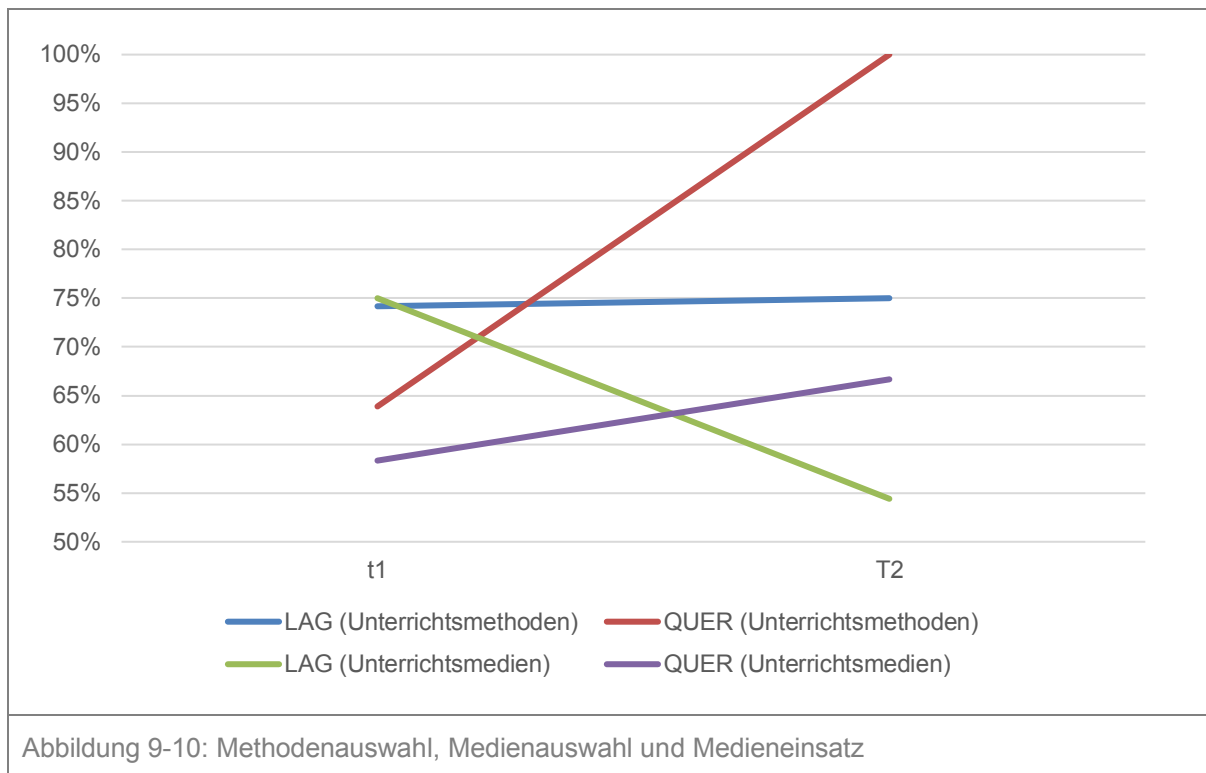
Ausführungen zu Interaktionsmöglichkeiten, zu einer geplanten Handlungsorientierung sowie die Betonung der Selbsttätigkeit geben darüber hinaus Auskunft, ob die angehenden Lehrpersonen eine Unterrichtsbeteiligung der Lernenden vorsehen. Äußerungen zu einem systematischen und regelmäßigen Einbezug der Lernenden nehmen bei beiden Vergleichsgruppen im Ausbildungsverlauf stark ab (Planungskategorie 7-2). Zudem variiert der Grad der Beteiligung stark. Er bewegt sich auf einem Spektrum, dass die Lernenden selbstständig eine Aufgabe lösen oder einen Vortrag allein oder in der Gruppe vorbereiten und den Mitlernenden anschließend präsentieren bis hin zu, dass die Schülerinnen und Schüler von der Lehrperson in die Unterrichtsplanung einbezogen werden und das Unterrichtsgeschehen maßgeblich mitbestimmen. Die Befragten vermeiden einen allzu großen Grad der Mitbestimmung und aktiven Mitgestaltung durch die Lernenden. Das kann unter anderem darin begründet liegen, dass sie sich noch in der Lehramtsausbildung befinden. Eventuell fühlen sich die angehenden Lehrpersonen fachlich noch nicht sicher genug, woraus häufig ein eher lehrerzentrierter, stark gelenkter Unterricht resultiert. Begrifflich verwenden die Befragten Schüler- und Handlungsorientierung teilweise in einem Atemzuge bzw. gar synonym. Sie schildern Schülerorientierung zu meist als problemorientierten Unterricht oder einen Unterricht, der den Lernenden eine aktive, zum Teil sich die Inhalte selbst erarbeitende Rolle zuweist. Damit vertreten sie „eine[...] [...] lerntheoretische[...] Auffassung von Unterricht“ im Sinne der Lerntheoretischen Didaktik (Berkmeyer & Mende, 2018, S. 181; siehe Kapitel 7.1.2.).

Die Berücksichtigung der Schülerinnen- und Schülermeinung zum Unterricht, der Präferenzen, Wünsche und Kritikpunkte der Lernenden spielt zu Beginn der universitären Ausbildungsphase bei den Quereinsteigenden eine noch geringere Rolle als bei den grundständig Lehramtsstudierenden. Am Ende der ersten Ausbildungsphase berücksichtigen beide Vergleichsgruppen diesen Aspekt dann jeweils gar nicht mehr in ihren Überlegungen zu einer professionellen Unterrichtsvorbereitung (Planungskategorie 7-3 Schülerfeedback). Dass die Befragten eine Möglichkeit darin sehen, die Lernenden selbst zum Unterricht(-serfolg) zu befragen, ist eine Seltenheit. Das „Feedback der [Schülerinnen und] Schüler [zum Unterricht] ein[zuh]olen“ und deren „Verbesserungsvorschläge an[zun]ehmen“ ziehen die angehenden Lehrpersonen kaum

ins Kalkül. „[D]ie Schüler den Unterricht nach einer Unterrichtseinheit bewerten zu lassen, um diesen zu verbessern und Probleme zu erkennen“ kommt für die Befragten ebenso selten in Betracht wie der Einsatz eines (anonymen) Schülerfragebogens. Diese generell eher Vernachlässigung bzw. die beschriebene Nachrangigkeit von Schülerorientierung fügt sich in die bereits diskutierte starke Inhaltsorientierung der Befragten. Die Lehrperson und der Inhalt stehen im Fokus der Betrachtungen. Am stärksten thematisieren die Befragten innerhalb dieser Planungskategorie die Handlungsorientierung. Sie schreiben der aktiven Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten und der Ermöglichung konkreter Handlungserfahrungen Bedeutung für den Lernerfolg bei. Die angehenden Lehrpersonen planen, dass die Lernenden selbst tätig werden und etwas „im Tun erfahren“. Sie intendieren ein interaktives Problemlösen, indem sie beabsichtigen den Inhalt anhand einer Frage- oder Problemstellung aufzuzeigen und eine forschende Herangehensweise der Lernenden zu fördern. Die Befragten äußern darüber hinaus die Absicht, die Lernenden systematisch und regelmäßig in den Unterricht einbeziehen und sie zu gegenseitiger Hilfe anregen zu wollen.

Ein weiterer Indikator für den Beteiligungsgrad der Lernenden ist eine Betrachtung der Planungskategorie «**Unterrichtsmethoden**», die ebenfalls einer starken, positiven Entwicklung der Relevanz im Ausbildungsverlauf, zumindest bei den Quereinsteigenden in den Lehrberuf, unterliegt. Die Planungskategorie umfasst die Auseinandersetzung der Befragten mit der Auswahl von Sozialformen und Unterrichtsmethoden sowie Überlegungen zu konkreten Unterrichtshandlungen der Lehrperson und konkreten Schülerinnen- und Schülertätigkeiten. Indem die angehenden Lehrpersonen in ihrer Unterrichtsplanung die Frage nach dem «Wie?» aufwerfen, setzen sie sich unmittelbar mit den Tätigkeiten der Akteure auseinander. Sie stellen sich die Frage nach der „geeignete[n] Sozialform“ und „mit welchen Methoden (Vielfalt) [...] bessere «Erträge» [zu] erzielen [seien]“. Häufig geht dies unmittelbar mit der Frage nach dem «Womit?» einher. Die Befragten beschäftigen sich mit einer didaktisch begründeten Medienauswahl, der Vorbereitung des Materials und geeigneter Übungen bzw. Übungsaufgaben für die Lernenden. Im Vordergrund stehen die Medienauswahl, der Medieneinsatz sowie die Methodenauswahl und Methodeneignung. Je drei Viertel der grundständig Lehramtsstudierenden thematisieren Unterrichtsmethoden zu beiden Messzeitpunkten, jeweils in ganz unterschiedlicher Tiefgründigkeit. Bei den Quereinsteigenden in den Lehrberuf sind dies zu Beginn der universitären Weiterbildung nur 64 Prozent. Am Weiterbildungsende dagegen spielen Unterrichtsmethoden dann allerdings bei den unterrichtsplanerischen Überlegungen aller befragten Quereinsteigenden eine Rolle. Die Relevanz von Unterrichtsmedien ist zum ersten Messzeitpunkt bei den grundständig Lehramtsstudierenden höher als bei den Quereinsteigenden, bei denen diese jedoch gegen Ende der universitären Phase im Gegensatz zu den grundständig Lehramtsstudierenden zunimmt (siehe Abbildung 9-10; grundständig Lehramtsstudierende Abnahme um 20,59 Prozentpunkte, Quereinsteigende in den Lehrberuf Zunahme um 8,34

Prozentpunkte). Die Bedeutungsbeimessung entwickelt sich demnach bei beiden Vergleichsgruppen gegenläufig.



Zum zweiten Messzeitpunkt setzen sich die Befragten beider Vergleichsgruppen, vor allem die Quereinsteigenden in den Lehrberuf, stärker mit dem Einsatz von Unterrichtsmethoden auseinander (grundständig Lehramtsstudierende Zunahme um 0,83 Prozentpunkte, Quereinsteigende in den Lehrberuf Zunahme um 36,11 Prozentpunkte). Mit Unterrichtsmedien im weitesten Sinne beschäftigen sich zum zweiten Messzeitpunkt weniger grundständig Lehramtsstudierende als zum ersten Messzeitpunkt. Bei den Quereinsteigenden in den Lehrberuf rückt diese Planungskategorie dagegen ebenfalls stärker in den Blickpunkt. Ein kurzer Blick sei darauf geworfen, ob die Befragten diese beiden Planungskategorien häufig gemeinsam in ihre Überlegungen einbeziehen. Bei 59,17 Prozent der grundständig Lehramtsstudierenden, aber nur bei 44,44 Prozent der Quereinsteigenden in den Lehrberuf spielen in ihren unterrichtsplanerischen Überlegungen zu Ausbildungsbeginn Unterrichtsmethoden und -medien eine Rolle. Zum zweiten Messzeitpunkt bedenken nur noch 45,59 Prozent der grundständig Lehramtsstudierenden (Abnahme um 13,58 Prozentpunkte), dann aber 66,67 Prozent der Quereinsteigenden in den Lehrberuf beide Planungskategorien (Zunahme um 22,23 Prozentpunkte). Vor allem am Ende der universitären Ausbildungsphase beachten die angehenden Lehrpersonen in ihren schriftlichen Planungsgedanken Unterrichtsmedien im Vergleich zu Unterrichtsmethoden seltener (zum Umgang der Befragten mit Medien siehe auch Kapitel 9.2. «Umgang mit Digitalisierung»).

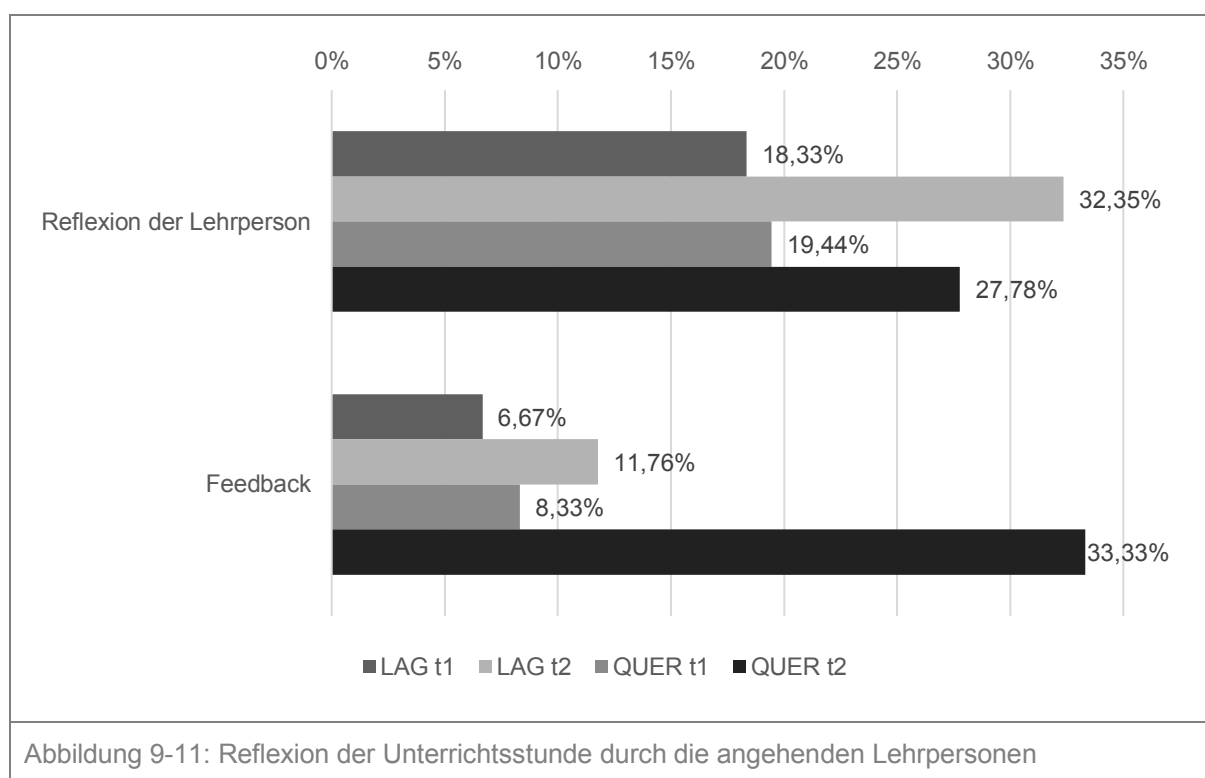
Eng mit der Methoden- und Medienauswahl verbunden ist der Bestandteil der Unterrichtsplanung, der unter der Planungskategorie «**Bedingungsanalyse**» zusammengefasst ist. Die Befragten setzen sich mit der Methodeneignung und den Methodenkenntnissen auseinander, indem sie unter anderem die räumlichen Rahmenbedingungen und die Vorkenntnisse der Lernenden sowie ihre eigenen in Bezug auf den Einsatz verschiedener Sozialformen, Methoden und Medien berücksichtigen. Die Priorisierung ähnelt sich bei beiden Vergleichsgruppen zu beiden Messzeitpunkten. Sie gewinnt jeweils im Ausbildungsverlauf an Bedeutung. Sowohl die grundständig Lehramtsstudierenden als auch die Quereinsteigenden in den Lehrberuf vernachlässigen in ihren Schilderungen vor allem die räumlichen Rahmenbedingungen. Die Auseinandersetzung mit den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler thematisieren sie durchaus häufiger, mit stark positiver Tendenz zum Ende der universitären Aus- bzw. Weiterbildungsphase hin (grundständig Lehramtsstudierende Zunahme um 14,85 Prozentpunkte, Quereinsteigende in den Lehrberuf Zunahme um 25 Prozentpunkte). Mit dem Ziel, die Heterogenität in der Klasse zu diagnostizieren, setzen sich die angehenden Lehrpersonen mit den individuellen Stärken und Schwächen der Lernenden auseinander und fertigen etwa ein «Klassenportrait» an, in welchem sie den Entwicklungsstand der Lernenden, vornehmlich deren Vorwissen, Leistungsniveau, Entwicklungsstand und Lebensalter berücksichtigen. Zur Notwendigkeit einer Passung des Unterrichts zu diesen Voraussetzungen äußert sich lediglich eine Minderheit der Befragten und erachtet sie als bedeutsam dafür, dass die Lernenden die zentralen Lernziele erreichen. Die angehenden Lehrpersonen thematisieren die Klassengröße und Klassenzusammensetzung und machen ihre Wahl der Sozialformen davon abhängig, wenn es beispielsweise um die Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler bei Partner- oder Gruppenarbeiten geht. An dieser Stelle dominiert zum wiederholten Mal die Frage nach dem (Vor-)Wissensstand der Lernenden, indem die angehenden Lehrpersonen schildern wie der Wissensstand der Lernenden (Soll- und Ist-Stand) in Erfahrung zu bringen sei. Aspekte des Klassenklimas, des sozialen Miteinanders der Lernenden untereinander sowie zwischen der Lehrperson (David Wagner) und den Lernenden vernachlässigen die Befragten weitestgehend. Die soziale Zusammensetzung der Klasse spielt in den Äußerungen der angehenden Lehrpersonen eine nachgeordnete Rolle bzw. beschränken sie dies auf eine Analyse des Geschlechterverhältnisses und den Blick darauf, ob es Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten gibt. Daraus leiten sie allerdings keine Konsequenzen ab. Die Schilderungen haben auch hier Aufzählungs- und Stichpunktcharakter und verbleiben damit auf einer oberflächlichen Beschreibungs- und Betrachtungsebene.

In Bezug auf die schulischen Rahmenbedingungen thematisieren die angehenden Lehrpersonen vor allem den räumlichen und zeitlichen Rahmen. Die Befragten messen Raum und Zeit Bedeutung für den Lernerfolg der Lernenden bei, indem sie die Aufnahmefähigkeit der Schülerinnen und Schüler, den Wochentag bzw. vornehmlich die Tageszeit in den Blick nehmen.

Sie machen den Lernerfolg unter anderem von der Uhrzeit abhängig, zu der die Unterrichtsstunde stattfindet. In Bezug auf den Raum bleiben die Aussagen der Befragten unkonkret. Sie äußern, wenn überhaupt Schlagworte, die technische Ausstattung und die Anordnung der Tische bzw. die Sitzordnung betreffend und thematisieren vage „Möglichkeiten des Medieneinsatzes im Raum“. Die Schule mit ihren Leitsätzen, ihrer Schulordnung und ähnlichem lassen sie außen vor. Es bleibt ein wahrer Einzelfall, dass ein grundständig Lehramtsstudierender angibt, es sei zu berücksichtigen, um „welche Schule (Normen, Werte, Regeln)“ es sich handle und auch damit bleibt er vage und leitet daraus keine Folgen ab. Nur ein Viertel der Befragten beider Vergleichsgruppen erwähnt gegen Ende der universitären Lehramtsausbildung räumliche Rahmenbedingungen in ihren Vignettenantworten. Zu Beginn dieser Ausbildungsphase sind es jeweils weniger als 15 Prozent. Demgegenüber messen sie der Auseinandersetzung mit den Lernvoraussetzungen der Lernenden mehr Bedeutung bei. Zu Studienbeginn führen jeweils etwa 40 Prozent der Befragten beider Vergleichsgruppen dies als Bestandteil einer professionellen Unterrichtsvorbereitung an. Gegen Ende der universitären Ausbildungsphase sind dies dann immerhin 57 Prozent der grundständig Lehramtsstudierenden und 61 Prozent der Quereinsteigenden in den Lehrberuf.

Die Nachbereitung der Unterrichtsstunde in Form einer «**Reflexion**» behandeln die Befragten beider Vergleichsgruppen stiefmütterlich, was unter anderem in der Schwerpunktsetzung des Vignettenimpulses begründet liegen mag. Die Vignette fokussiert auf die Phasen der Unterrichtsplanung und -vorbereitung, ist darüber hinaus aber auch problemorientiert formuliert, so dass ein Bezug zu den Phasen der Unterrichtsdurchführung und -auswertung ebenfalls angebahnt wird (zur Phasierung des Unterrichts siehe Kapitel 9.1.). In jedem Fall liegt es nahe, darüber nachzudenken und zielgerichtet zu reflektieren, worin David Wagners Zweifel begründet sind bzw. woran es liegt, dass die Lernenden die zentralen Lernziele eventuell nicht erreichen. Im Ausbildungsverlauf messen sowohl die grundständig Lehramtsstudierenden als auch die Quereinsteigenden in den Lehrberuf dieser Planungskategorie zunehmend mehr Bedeutung bei (siehe Abbildung 9-11, grundständig Lehramtsstudierende Zunahme um 19,32 Prozentpunkte, Quereinsteigende in den Lehrberuf Zunahme um 30,56 Prozentpunkte). Trotz dieser tendenziellen Bedeutungszunahme berücksichtigen zu beiden Erhebungszeitpunkten weniger als die Hälfte der Befragten diese Planungskategorie. Die Befragten beider Vergleichsgruppen thematisieren die Reflexion der Lehrperson etwa vorangegangener Unterrichtsstunden (zur eventuell selben Thematik), der Planungsideen mit anderen (in der Regel (Fach-)Kolleginnen und Kollegen, siehe Kapitel 9.2.) bzw. der Unterrichtsstunde selbst nur in Ausnahmefällen. Noch seltener thematisieren die angehenden Lehrpersonen die Förderung einer Feedbackkultur im Unterricht selbst oder unter Kolleginnen und Kollegen (Stichwort kollegiale Hospitation bzw. kollegiale Fallberatung).

Vor allem die grundständig Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn empfehlen David Wagner, sich Anregungen und Unterstützung bei anderen (erfahrenen) Lehrpersonen zu holen, „um seine eingesetzten Methoden u[nd] sein Vorgehen zu hinterfragen oder zu verbessern“. Seltener raten die Befragten, Kolleginnen und Kollegen bereits in der Phase der Unterrichtsplanung einzubeziehen, sondern vornehmlich diese im Unterricht hospitieren zu lassen und diesen anschließend gemeinsam auszuwerten. Diese Vorgehensweise haben sie eventuell im Rahmen ihrer schulpraktischen Studien kennengelernt. Im Fokus der Nachbereitung und gemeinsamen Reflexion steht dann eher die (methodische) Vorgehensweise, weniger Aspekte wie Themenwahl, Körpersprache, Motivationstechniken oder die Lehrer-Schüler-Interaktion.



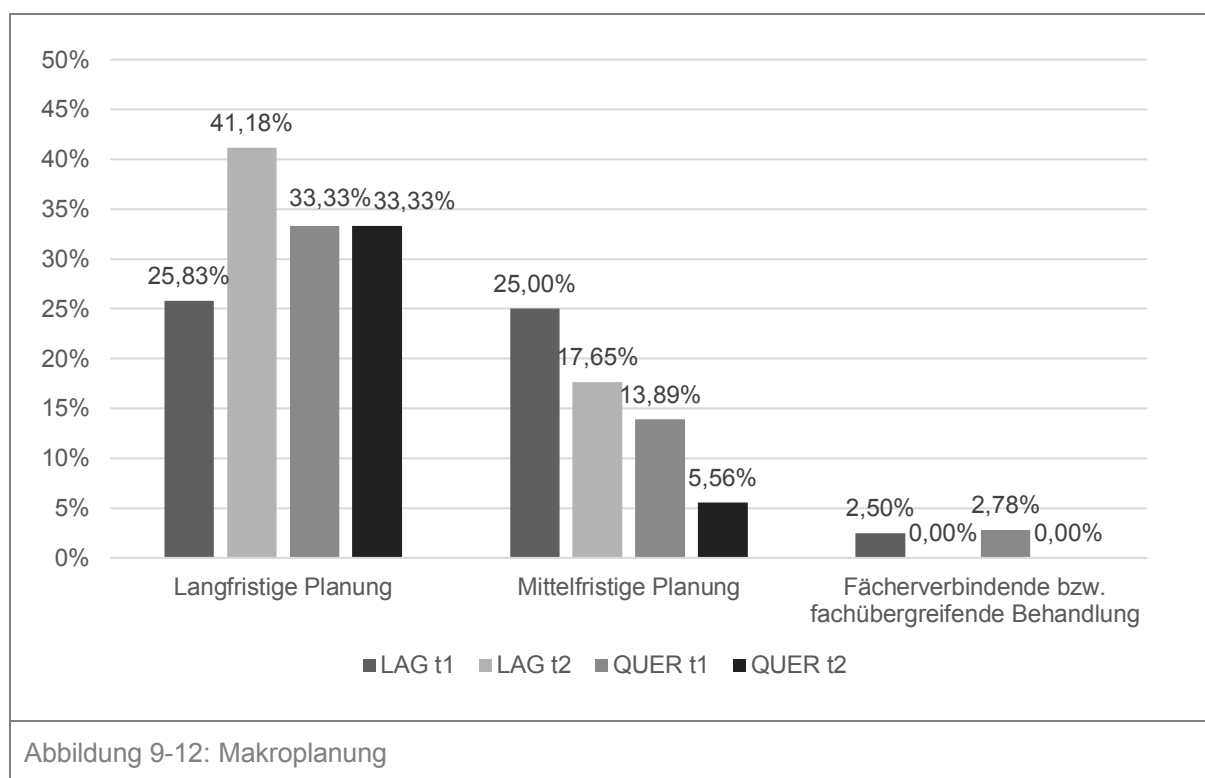
Es zeigt sich eine Herangehensweise nach der Methode «Versuch und Irrtum», indem entweder aus vorangegangenen Unterrichtsstunden zur selben Thematik oder der Reflexion im Nachgang der Stunde Schlussfolgerungen für kommende Unterrichtsstunden gezogen werden. Die Befragten beschreiben dies teilweise als ein „aus Fehlern lernen“, teilweise aber auch als wenig reflektiertes „Durchprobieren“. „Dann in einer Stunde testen[,] ob z. B. Gruppenarbeit funktioniert, wenn nicht, es mit Referat o. ä. probieren“, notiert ein grundständig Lehramtsstudierender zu Studienbeginn, ohne beispielsweise die zum Teil situativen Rahmenbedingungen einer Unterrichtsstunde und der Lehrer-Schüler-Interaktion zu berücksichtigen. „Evaluierung“ und „regelmäßige Evaluation“ fallen einmalig lediglich als Schlagworte von Quereinsteigenden in den Lehrberuf zu Beginn der universitären Weiterbildung, ohne weitergehende Erklärungen. Mehr Bedeutung messen die angehenden Lehrpersonen der Reflexion der Unterrichtsstunde durch die Lehrperson selbst bei, wobei auch an dieser Stelle tiefergehende Erklärungen und

Begründungen rar sind bzw. weitgehend fehlen. Die schriftlichen Äußerungen sind allgemeinerer Natur oder beziehen sich darauf, die „Lernziele u[nd] deren Erreichbarkeit zwischen- durch [zu] reflektieren [und etwa zu prüfen, ob] [...] diese realistisch [sind]“. Die Überprüfung der eigenen (Lehr-)Leistungen mit dem Ziel, sich selbst weiterzuentwickeln, rückt in den Hintergrund. Strategische, vor allem langfristige Überlegungen kommen in den Vignettenantworten nicht zum Ausdruck. Vorwiegend schildern die Befragten die Selbstreflexion als Nachbereitung einer konkreten Unterrichtsstunde. Der Planungsprozess als langfristig angelegter Kreislaufprozess gerät aus dem Blickfeld. Die angehenden Lehrpersonen konzentrieren sich auch hier auf Mikroprozesse der unterrichtlichen Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden bzw. zwischen den Lernenden. Es sind die Vermittlungsformen, Methoden und Sozialformen, die sie auf ihren Erfolg hin überprüfen. Diesbezüglich zeigen sie Änderungsbereitschaft.

Insbesondere am Ende der universitären Ausbildungsphase äußern sich die angehenden Lehrpersonen in ihren Vignettenantworten zur Bedeutung einer Feedbackkultur für die Unterrichtsentwicklung sowie die individuelle Entwicklung der Lehrperson und der Lernenden. Sie planen etwa Zeit zur gemeinsamen Reflexion ein und intendieren, die Selbstreflexion der Lernenden anzuregen. In den Vignettenantworten, die diesen Planungsaspekt berücksichtigen, betonen die Befragten die gemeinsame Verantwortung der Lehrperson und der Lernenden für den Unterrichtsprozess. Ein grundständig Lehramtsstudierender gegen Ende seines Lehramtsstudiums empfiehlt David Wagner, „er könnte gemeinsam mit den Schülern evaluieren, wo deren Probleme liegen“. Die angehenden Lehrpersonen legen Wert auf Rückmeldungen der Lernenden und werten deren Feedback als Impulse für die eigene Selbstreflexion. Indem der „Lehrer [...] [die] Schüler an[regt], über ihr eigenes Lernverhalten zu reflektieren, [...] erhält er zugleich ein Feedback über seinen Unterricht“. Darüber hinaus äußern sich die Befragten zur Vorbildfunktion der Lehrperson, die durch lernförderliche Rückmeldungen im Unterricht als Vorbild für die Lernenden fungiert. Reflexionskompetenz gilt es, im Unterricht selbst zu thematisieren und in einem längeren Prozess zu erwerben und zu trainieren. Dieser Aspekt kommt in den Vignettenantworten allerdings ebenfalls sehr kurz. Die Befragten schildern ihre Vorgehensweise bei der Planung und Vorbereitung von Unterricht und vernachlässigen den Teil des Vignettenimpulses, der die Zweifel David Wagners in Bezug auf das Erreichen der Lernziele durch die Lernenden andeutet.

Ein wenig entfernen sich die angehenden Lehrpersonen vom starren Planen einer Einzelstunde und denken in einem etwas größeren Rahmen, wenn auch nur in ersten Ansätzen. Indem sie empfehlen, vorhergehende Planungen zu eventuell demselben Thema zurate zu ziehen und sich bei folgenden Unterrichtsplanungen an dem Feedback der Lernenden und Kolleginnen und Kollegen zu orientieren, zeigt sich vorsichtig ein Denken in größeren Einheiten. Von einem Unterrichtsverständnis als Kreislaufprozess allerdings kann noch keine Rede

sein. Eine mittelfristige oder gar langfristige Planung spielt in den Planungsüberlegungen der angehenden Lehrpersonen keine große Rolle. In den unter der Planungskategorie «**Makroplanung**» codierten Schilderungen der Befragten befassen sich diese, wenn überhaupt, vornehmlich mit langfristigen, weniger noch mit mittelfristigen Planungsüberlegungen. Ein fächerübergreifender Bezug spielt für die Befragten beider Vergleichsgruppen zu Beginn der universitären Ausbildungsphase beinahe keine Rolle (siehe Abbildung 9-12; weniger als drei Prozent der Befragten äußern sich zu diesem Aspekt). Am Ende dieser Phase thematisieren die angehenden Lehrpersonen keine fächerverbindende oder fächerübergreifende Behandlung des Unterrichtsthemas mehr. Wenn sie empfehlen, den Rat von Kolleginnen und Kollegen einzuholen, grenzen sie dies zumeist auf Fachkolleginnen und Fachkollegen ein. Auch an dieser Stelle zeigt sich ein Denken in kleineren Einheiten, ausschließlich im eigenen Fachbereich. Die Befragten identifizieren sich mit ihrem Unterrichtsfach bzw. ihren Unterrichtsfächern.



Exkurs: Die Vignettenantworten der QUER-Teilnehmenden im Längsschnitt

Ein Längsschnitt über den Zeitraum des 19-monatigen universitären Weiterbildungsprogramms ist lediglich bei den 18 QUER-Teilnehmenden möglich, die den Vignettenimpuls zum ersten und zweiten Messzeitpunkt bearbeitet haben (zur Stichprobenbeschreibung siehe Kapitel 8.5.). Tendenziell findet bei den Quereinsteigenden in den Lehrberuf eine positive Entwicklung statt. 13 von 18 Befragten berücksichtigen nach der 19-monatigen universitären Weiterbildung mehr Planungskategorien als zu Weiterbildungsbeginn. Vier Befragte beziehen in ihre unterrichtsplanerischen Überlegungen zu beiden Messzeitpunkten dieselbe Anzahl Pla-

nungskategorien ein, wovon allerdings nur ein Befragter auf einem konstant hohen, umfangreichen Niveau bleibt (11 von 16 Planungskategorien). Lediglich ein Befragter berücksichtigt am Ende der universitären Weiterbildung drei Planungsaspekte weniger. Insgesamt zeichnen sich die Vignettenantworten der Quereinsteigenden in den Lehrberuf durch Variantenreichtum aus, das heißt selbst bei gleichbleibender oder vergleichbarer Anzahl berücksichtigter Planungskategorien variieren diese zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt trotz vergleichsweise kurzer Weiterbildungsdauer von nur 19 Monaten. Einem positiven Entwicklungstrend unterliegen vor allem die Planungsaspekte «Differenzierung», «Metaplanung», «Lehrperson» sowie «Unterrichtsmethoden» und «Nachbereitung der Unterrichtsstunde». Sie erfahren am Ende der universitären Weiterbildung wesentlich mehr Beachtung als zu Weiterbildungsbeginn. Zum Ende des universitären Weiterbildungsprogramms behandeln die Quereinsteigenden in den Lehrberuf seltener als zu Weiterbildungsbeginn die Planungskategorien «Schülerorientierung» sowie «Kompetenzorientierung». Darüber hinaus verliert die ohnehin wenig Beachtung erfahrende «Metaplanung» zusätzlich an Bedeutung für die Befragten. Insgesamt umfassen die Vignettenantworten der QUER-Teilnehmenden eine durchschnittliche Anzahl von acht der insgesamt 16 Planungskategorien des Kategoriensystems (siehe Tabelle 9-4).

Einzelne Fälle fallen durch einen gleichbleibend geringen Umfang berücksichtigter Planungsaspekte oder durch ein konstant hohes bzw. anwachsendes Antwortniveau auf. Dies deutet auf eine abnehmende oder wachsende Komplexität des unterrichtsplanerischen Vorgehens hin, kann allerdings verschiedene Ursachen haben (siehe hierzu auch Kapitel 8.6.). Ein Indikator für eine Zunahme der Komplexität aufgrund erkannter unterrichtlicher Interdependenzen ist beispielsweise, ob das Methodenrepertoire der Befragten im Zeitverlauf zunimmt. Leider bleiben die Vignettenantworten diesbezüglich vage und lassen keine Rückschlüsse zu. Häufig gehen die Ausführungen der Befragten über eine Nennung einzelner, häufig unverbundener Schlagworte nicht hinaus. Die angehenden Lehrpersonen setzen sich mit der Phase der Unterrichtsdurchführung auseinander, indem sie äußern, dass eine Methodenauswahl zu erfolgen habe. Liefern die Vignettenantworten darüber hinaus Beispiele beschränken sich diese auf eine reine Aufzählung, die zudem etwa Sozialformen und Methoden vermischt (siehe zur Verwendung fachsprachlicher Termini Kapitel 9.1.). Die Quereinsteigenden in den Lehrberuf nennen als seltene Beispiele für ihr methodisches Vorgehen etwa den (Lehrer-)Vortrag, Wissensabfragen in Form eines Quiz oder auch Tests sowie zum ersten Erhebungszeitpunkt das (Lehrer-)Experiment, was auf ihren fachlichen, überwiegend naturwissenschaftlichen Hintergrund hinweist. Die Komplexität steigert sich dahingehend, dass die Methodenauswahl zum zweiten Erhebungszeitpunkt etwa von den (methodischen) Vorkenntnissen der Lernenden abhängig gemacht und damit begründet wird, dass sich diese zur Erreichung der Lernziele eignen. Darüber hinaus verweisen einzelne Befragte diesbezüglich auf Möglichkeiten der Differenzierung.

9.5. SUBJEKTIVE THEORIEN ZUM LEHRERINNEN- UND LEHRERHAND- DELN

Dieses Kapitel thematisiert folgende Teilfragestellungen:

- g. Welche subjektiven Theorien zum Lehrerinnen- und Lehrerhandeln beeinflussen die angehenden Lehrpersonen? Welche Auswirkungen haben diese auf die Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht?
- h. Wie beeinflussen die eigene Biografie und die subjektiven Theorien zum Lehrerinnen- und Lehrerhandeln die Auf- bzw. Annahme und Verarbeitung der Lerninhalte während der Lehramtsausbildung? Welchen Einfluss auf das Planungshandeln haben individuelle Vorstellungen darüber, wie Lernen funktioniert?

Die Vorstellungen vom Lernen können individuell sehr unterschiedlich sein und wirken sich wesentlich auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements aus. Niederschlag findet dies etwa in Diskussionen über unterschiedliche Unterrichts-, Lehr- oder gar Führungsstile von Lehrpersonen (vgl. etwa Dubs, 2009; Fend, 2006; Peterßen, 2004; Reinmann, 2013) und den damit verbundenen Vorstellungen vom «guten Lehrer» (vgl. Ilien, 2008). Die Vignettenantworten liefern Hinweise darüber, welche subjektiven Theorien zum Lehrerinnen- und Lehrerhandeln (Definition siehe Kapitel 8.2.) für die angehenden Lehrpersonen handlungsleitend sind. Darin finden sich etwa Anzeichen über individuelle Vorstellungen darüber wie Lernen „funktioniert“ und welchen Einfluss individuelle Vorstellungen von gelingendem Unterricht haben. Die „persönliche[n] Vermutungen [der Befragten] über vermeintlich effektiven Unterricht“ (Arnold, 2004b, S. 475) finden ihren Niederschlag in deren Tipps und Ratschlägen an David Wagner.

Tabelle 9-5: Übersicht über die drei großen Lerntheorien (vgl. Reinmann, 2013)

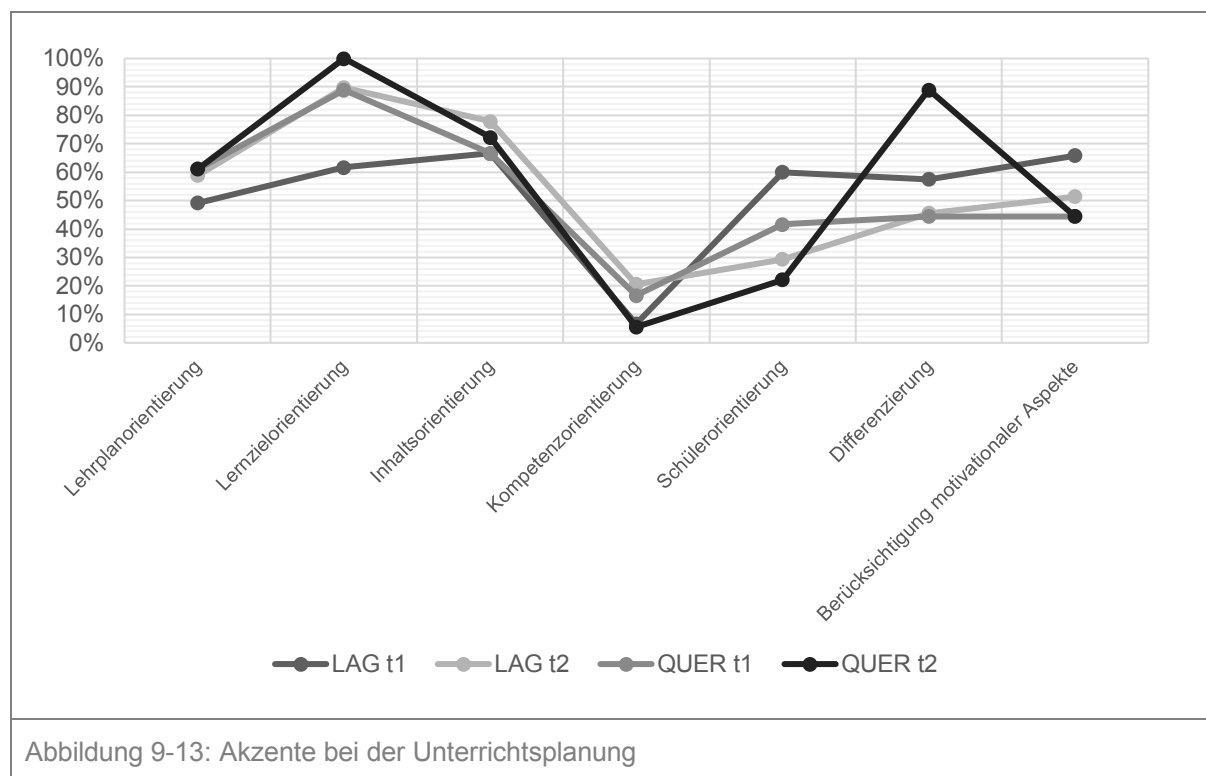
	Behaviorismus	Kognitivismus	Konstruktivismus
Zentrales Modell	Reiz-Reaktions-Modell	Modell der Informationsverarbeitung	Autopoiesis
Kommunikationsverhältnis	unidirektional	bidirektional	ausgewogen
Rollen der Lehrenden und Lernenden	autoritäre Rolle der Lehrenden	nicht gleichberechtigt	gleichberechtigt
Modelle des Lehrens und Lernens (Lehrstrategien)	Programmierte Instruktion	Elaborationstheorie	Anchored Instruction

Die Befragten schildern in ihren Planungsüberlegungen unter anderem, welche Rolle sie selbst und welche Rolle die Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsprozess einnehmen (siehe Ta-

belle 9-5). Die Vignettenantworten enthalten etwa Aussagen der Befragten zur geplanten Unterrichtsbeteiligung und den vorgesehenen Interaktionsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Unter der Kategorie «**Schülerorientierung**» subsumiert, greift dies neben Fragen der Unterrichtsbeteiligung der Lernenden auch Überlegungen zu einem lernförderlichen Klima auf (zur Berücksichtigung von Schülerorientierung siehe Kapitel 9.3., insbesondere Abbildung 9-9). Ob die angehenden Lehrpersonen beispielsweise dem Feedback der Schülerinnen und Schüler Bedeutung für die eigene Unterrichtsentwicklung beimessen und in welcher Phase des Unterrichtsprozesses sie dies für hilfreich erachten, sagt schließlich etwas über das (Kommunikations-)Verhältnis zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern aus (siehe Tabelle 9-5). Die vorgesehene Unterrichtsbeteiligung der Lernenden drückt sich unter anderem darin aus, ob die angehenden Lehrpersonen planen, die Schülerinnen und Schüler systematisch und regelmäßig in ihren Unterricht einzubeziehen. Dies beschreibt, welche Rolle die Lehrenden und welche Rolle die Lernenden selbst in ihrem Lernprozess einnehmen und gibt Auskunft über die subjektiven Theorien zum Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Die Befragten beschreiben an dieser Stelle etwa einen handlungsorientierten Unterricht, indem sie die Selbsttätigkeit der Lernenden betonen, angeben viele Angebote zum selbstständigen Lernen sowie Interaktionsmöglichkeiten auch untereinander geben sowie die Lernenden aktiv einbeziehen und „im Tun erfahren“ lassen zu wollen. Die angehenden Lehrpersonen schildern einerseits, welche Bedeutung eine aktive Rolle der Schülerinnen und Schüler und deren damit verbundene Eigeninitiative sowie ein ausgewogenes Verhältnis aus Lehrer- und Schülertätigkeit haben. Andererseits prononcieren sie, dass „guter Unterricht [...] zum größten Teil von der konkreten Lehrperson [abhängt]“ und betonen die „Modellfunktion“ der Lehrperson sowie deren umfassende, verantwortungsvolle Aufgaben beginnend mit der Themenauswahl über eine „einprägsame Vermittlung der Inhalte“ bis hin zur Zielüberprüfung (siehe Kapitel 9.3.). Die Vignettenantworten drücken eine weniger gleichberechtigte Rolle der Lehrenden und Lernenden mit einem vorwiegend bidirektionalen Kommunikationsverhältnis aus (siehe Tabelle 9-5).

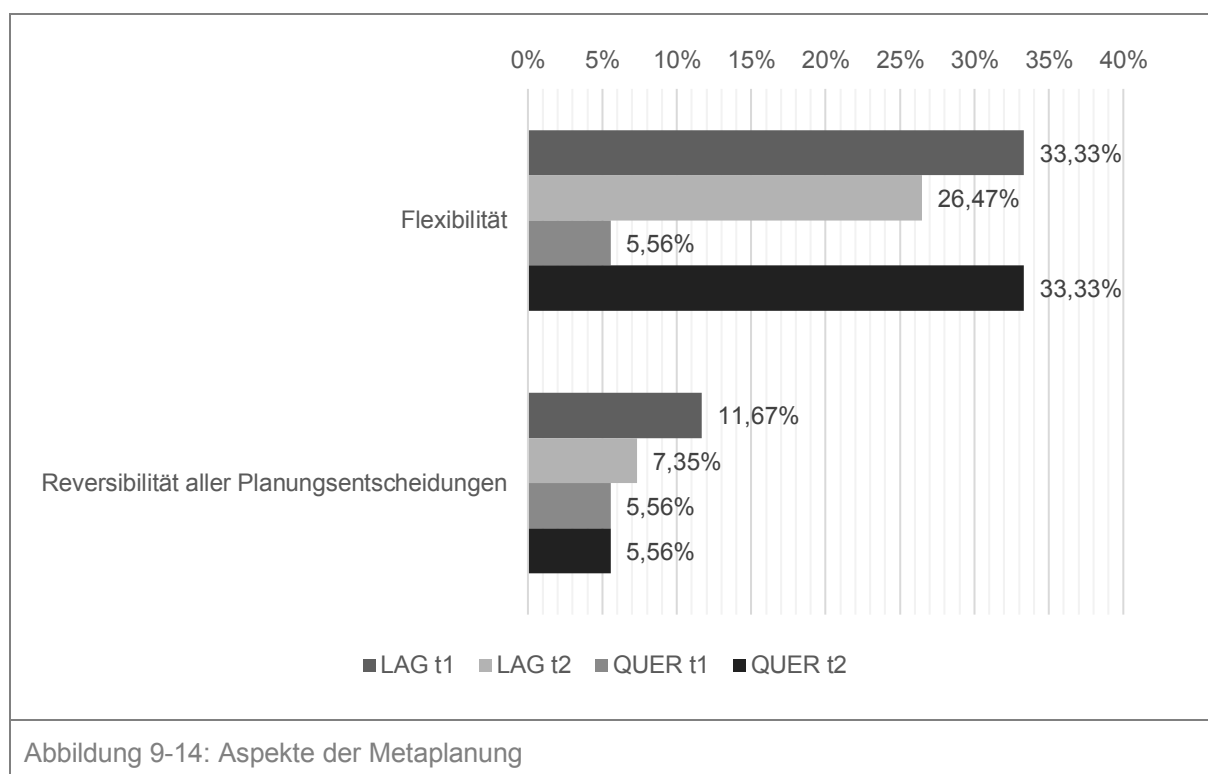
Danach gefragt, was die Voraussetzungen dafür sind, dass die Lernenden die zentralen Lernziele erreichen, ziehen die angehenden Lehrpersonen darüber hinaus teilweise Überlegungen zu einem lernförderlichen Klima in ihre Planungsgedanken mit ein. Mit all diesen Aspekten drücken die Befragten ihre „persönliche[n] Vermutungen über vermeintlich effektiven Unterricht“ aus (Arnold, 2004b, S. 475). Hinweise auf diese subjektiven Theorien zum Lehrerinnen- und Lehrerhandeln, welche die angehenden Lehrpersonen bei ihren unterrichtsplanerischen Überlegungen beeinflussen, finden sich in allen Planungskategorien des Kategoriensystems (siehe Abbildung 9-13). Die Befragten orientieren sich unter Berücksichtigung aller vier Phasen des Unterrichtsprozesses etwa am Lehrplan (Planungskategorie – PK 3), richten ihren Unterricht auf Lernziele (PK 4) oder zu erwerbende Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler

aus (PK 6). Indem sie sich zur Unterrichtsbeteiligung der Lernenden (PK 7), Möglichkeiten der Differenzierung (PK 10) oder zur Berücksichtigung motivationaler Aspekte (PK 12) äußern, drücken sie ihre individuellen Vorstellungen vom Lehren und Lernen aus (siehe Abbildung 9-13). Mit Aussagen etwa zur eigenen Flexibilität im Unterrichtsprozess bringen die Befragten etwas über ihre Person selbst und ihr individuelles Lehr-Lern-Verständnis zum Ausdruck.



Neben diesen die Differenzierung (PK 10) betreffenden Mikroadaptationen, das heißt kurzfristigen Abstimmungsprozessen während des Unterrichts und der Begleitung individueller Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zeigen sich die Flexibilität und die Reversibilität aller Planungsentscheidungen der angehenden Lehrpersonen im Bereich der **Metaplanung** (PK 2). „Handlungsleitende [...] bzw. -erklärende [...] Gedanken“ (Arnold, 2004b, S. 475) der Befragten etwa werden sichtbar in Bezug auf deren Berücksichtigung der «Metaplanung» (siehe Abbildung 9-14). Betrachten die Befragten Unterricht als einen sozialen Prozess, beziehen sie beispielsweise einen flexiblen Umgang mit der Planung und eine grundsätzliche Bereitschaft zur Abweichung vom ursprünglichen Plan in Betracht. Sie planen etwa Freiräume und „Zeitpuffer“ ein, um während des Unterrichts auf Unvorhergesehenes und Unerwartetes reagieren zu können. Einen weiteren Aspekt der Metaplanung stellen das Bewusstsein über und die Akzeptanz der Reversibilität aller getroffenen Planungsentscheidungen dar. Das heißt, alle Entscheidungen werden so getroffen, dass sie einer ständigen Revision unterzogen und unter gegebenen Umständen entweder auf die entsprechende Situation angepasst oder ganz aufgehoben werden können. Die Befragten schildern etwa, sich bereits während des Planungsprozesses „Plan-B-Möglichkeiten“, das heißt Ausweichvarianten beispielsweise für den Fall,

dass die Klasse unruhig ist, überlegen zu wollen. „[Es sei] mit Überraschungen [zu] rechnen[, weil] Unterricht [...] [ein] sozialer Prozess [ist].“ Das bedeutet etwa, „spontan auf Wünsche, Beschwerden [und] Probleme der Lernenden ein[zugehen“. Darüber hinaus empfehlen die angehenden Lehrpersonen, „weiterführende Materialien über die [Unterrichtss]tunde hinaus vor[zubereiten“. Eine Flexibilität erachten sie einerseits im Hinblick auf die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden für notwendig sowie andererseits, um auf Unvorhergesehenes reagieren zu können. Dies können eine unruhige Klasse, eventuelle Störungen, fehlendes Vorwissen der Lernenden oder nicht funktionierende Technik sein. Die Befragten äußern, ein „Spiel [beziehungsweise eine] Zusatzaufgabe bereit haben [...] [zu wollen, um] bei Bedarf mehr bieten zu können“ und auf einen „gute[n] Vorwissensstand“ reagieren zu können. Es geht an dieser Stelle auch um die Sicherheit der Lehrperson, „souverän auf „Unerwartetes“ reagieren [zu] können“. Erkennbar ist wiederum, dass die Befragten vorwiegend in kleinen Planungseinheiten, zum Beispiel einer einzelnen Unterrichtsstunde, denken. Sie sorgen sich, mit den geplanten Unterrichtsschritten früher als vorgesehen „fertig“ zu sein. Für diesen Fall nehmen sie sich vor, (Zusatz-)Aufgaben oder Hausaufgaben parat zu haben.



Aspekte der Metaplanung spielen lediglich bei einer Minderheit der Befragten sowohl der grundständig Lehramtsstudierenden als auch der Quereinsteigenden in den Lehrberuf eine Rolle (siehe Abbildung 9-14). Ein Drittel der befragten angehenden Lehrpersonen berücksichtigt am Ende der universitären Aus- bzw. Weiterbildung eine gewisse Flexibilität in ihren Planungsüberlegungen. Zu Ausbildungsbeginn ist dies bei den grundständig Lehramtsstudierenden eine vergleichbare Anzahl Befragter. Bei den QUER-Teilnehmenden spielt dieser Aspekt

dagegen zum ersten Messzeitpunkt beinahe keine Rolle. Die Reversibilität aller Planungsentscheidungen beziehen, vor allem zum zweiten Messzeitpunkt, noch weniger der Befragten in Betracht. Sie drücken keinen flexiblen Umgang mit ihrer Unterrichtsplanung aus, verstehen sich wohl zu beiden Messzeitpunkten noch als Anfänger, denen es eventuell schwerfällt, „souverän auf «Unerwartetes» reagieren“ und „spontan auf „Aktuelles“ eingehen [zu können]“. „Zeitreserven/ Freiräume in [der] Planung vor[zusehen] («Zeitpuffer»)“ sowie „Alternativen (alternativer Plan B)“ bereits vorab einzuplanen, halten die angehenden Lehrpersonen dagegen für wichtiger. Dies kann wiederum als Beleg für eine aus fehlender (Praxis-)Erfahrung resultierende Unsicherheit gedeutet werden. Den unterrichtsplanerischen Überlegungen der Befragten in kleineren (Zeit-)Abschnitten sind in der Regel verschiedene Phasen und einzelne Arbeitsschritte der Lernenden zugeordnet. Sie deuten an, dass diese als Lehrperson selbst die Lernprozesse strukturieren und den Ablauf des Unterrichts etwa durch Festlegung eines verbindlichen Zeitplans steuern.¹⁰⁸ Sie übernehmen als Lehrperson die Verantwortung für den Lernprozess der Lernenden und vernachlässigen deren Eigenverantwortung für und Selbstorganisation ihres je individuellen Lernprozesses.

Ihre Einstellungen und Berufsvorstellungen stellen die angehenden Lehrpersonen in ihren Vignettenantworten dar, indem sie sich mit damit auseinandersetzen, wie Schülerinnen und Schüler lernen oder auch die Lehrer- und Schülerrolle, das Wissen und die Fähigkeiten, über die eine Lehrperson verfügen sollte, sowie die Einstellung und das Auftreten der Lehrperson (PK 9) thematisieren. Dies erfolgt teilweise auf einer eher abstrakteren Ebene, etwa in Form der allgemeinen Frage „Wie lernen Schüler?“, die allerdings nicht beantwortet wird und teilweise sehr konkret. Indem die Befragten beschreiben, wonach sie ihren Unterricht ausrichten, drücken sie indirekt ihre Auffassungen vom Lernprozess aus (siehe Tabelle 9-6). Bisweilen äußern sich die angehenden Lehrpersonen konkreter zu ihren Anschauungen vom Lehren und Lernen, indem sie in ihren Vignettenantworten schildern, wie Schülerinnen und Schüler ihrer Ansicht nach lernen. Einer starken Ausrichtung des Unterrichts auf Inhalte entsprechend, beschreiben die Befragten „Lernen als Wissenszuwachs“. Sie erklären aber auch, dass „Lernen mittels Wiederholung und Festigung [Erfolg versprechend sei, da] [...] wiederholter Lernstoff [...] nicht so schnell vergessen [wird]“. Mitunter zeigen die angehenden Lehrpersonen ein ansatzweise kognitivistisches Lernverständnis, indem sie betonen, dass die „Anschlussfähigkeit des Wissens [zu] sichern [sei] (z. B. Wiederholung des Themas zu einem späteren Zeitpunkt)“. Die „Berücksichtigung des Vorwissensstandes der Lernenden [durch] Vernetzung, Bezüge [und] Aktivierung“ ist ein konkretes Beispiel, welches auf ein konstruktivistisches Lehr-Lern-Verständnis der Befragten hinweist. Mit den Rollen der Lehrenden und Lernenden setzen sie sich

¹⁰⁸ Vgl. Dubs, 2009, S. 92: direkter Führungsstil im Gegensatz zum indirekten Führungsstil, bei dem die Lehrperson stärker in den Hintergrund tritt und vor allem „dafür [sorgt], dass die Schüleraktivitäten im Gang bleiben“.

auf vielfältige Art und Weise auseinander, indem sie etwa ein „ausgewogenes Verhältnis aus Lehrer- und Schülertätigkeit“ als (lern-)förderlich erachten. Um die zentralen Lernziele erreichen zu können, seien den Schülerinnen und Schülern „viele Angebote zum selbstständigen Lernen [zu] unterbreiten“. Diese Überlegungen in Bezug auf eine aktive Schülerinnen- und Schülerrrolle gehen teilweise so weit, dass die Befragten „Lernende nach Möglichkeit an [der] Planung teilhaben lassen [möchten, indem sie diese] [...] z. B. nach eigenen Themenwünschen bzw. Umsetzungs- und Lösungsideen fragen“. Unklar bleibt, wie weit diese Beteiligung der Lernenden gehen soll und gehen darf. Es lässt sich an dieser Stelle darüber diskutieren, inwieweit Schülerinnen und Schüler in die Planung und Organisation ihres eigenen Lernprozesses einbezogen werden und Verantwortung an die Lernenden abgegeben wird bzw. werden kann (zur Selbstwahrnehmung der angehenden Lehrpersonen siehe auch Kapitel 9.3.).

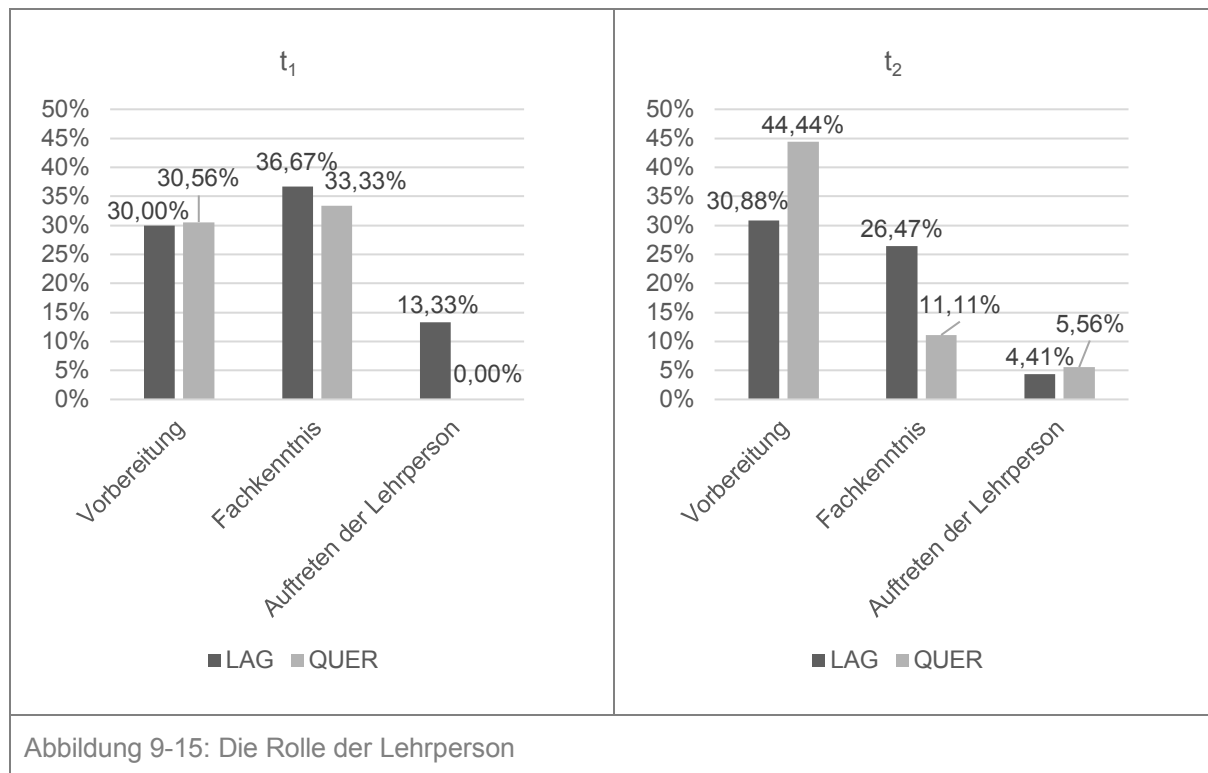
Tabelle 9-6: Ausrichtung des Unterrichts
Curriculare Strukturierung von Unterricht <ul style="list-style-type: none"> - Berücksichtigung von Bildungsstandards und Lehrplan bzw. Lehrplänen - Lehrplan dient der Themenfindung bzw. gibt Themen vor - Lernziele und Operatoren anhand des Lehrplans festlegen
Inhaltsorientierung <ul style="list-style-type: none"> - Ausrichtung des Unterrichts auf die zu vermittelnden Inhalte - Unterricht verstanden als Vermittlung von Stoff/ Informationen - Extremopol: Unterrichten heißt, der Lehrer hält einen Vortrag
Fokus: (Lern-)Ziele und Zielüberprüfung <ul style="list-style-type: none"> - Planung orientiert sich an Lernzielen und deren Überprüfung - Lernzieldimensionierung (z. B. kognitiv, affektiv, psychomotorisch; Wissen, Können, Werte) - Lernzielhierarchisierung (z. B. Unterteilung in Grob- und Feinziele) - Lernzielformulierung (z. B. als konkrete Arbeitsergebnisse) - Überprüfung, ob Lernziele erreicht wurden (z. B. anhand von Fragen; spielerisch)
Kompetenzorientierung <ul style="list-style-type: none"> - Kompetenzbereiche operationalisieren und Kompetenzziele formulieren
Ergebnisorientierung <ul style="list-style-type: none"> - Zeit für (gemeinsame) Ergebnissicherung einplanen (z. B. Lerninhalte regelmäßig abfragen oder Überprüfungsaufgaben am Ende der Unterrichtsstunde stellen) - Ergebnis in Form eigener Schülerleistungen → ggf. Ergebnispräsentation - Dokumentation der Ergebnisse → Basis für Erstellung von Leistungsüberprüfungen
Handlungsorientierung <ul style="list-style-type: none"> - Berücksichtigung von Kopf, Herz und Hand (ganzheitliches Lernen) - forschende Herangehensweise der Lernenden fördern - interaktives Problemlöselernen - Betonung der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler („im Tun erfahren“)

Ihre Vorstellungen von der Lehrer- und Schülerrrolle und vom Lernen drücken die befragten angehenden Lehrpersonen auch in ihren Äußerungen zu den Fähigkeiten, über die eine Lehr-

person verfügen sollte, aus. Der Lernprozess ist aus ihrer Sicht erfolgreich, wenn es der Lehrperson gelingt, „die Inhalte einprägsam [zu] vermitteln“. Als förderliche Fähigkeiten schreiben die Befragten einer Lehrperson etwa zu, dass „[sie] einen Sachverhalt verständlich erklären können“ und „für Anschaulichkeit sorgen [muss] (z. B. durch ein übersichtliches Tafelbild)“. Als ebenso lernförderlich erachten sie eine gewisse Empathie der Lehrperson, die „spontan auf die Lernenden, ihre Interessen und Bedürfnisse eingehen können [muss]“. Die Lehrperson soll „souverän auf „Unerwartetes“ reagieren können [und deshalb] [...] auf verschiedene Denkweisen und Fragerichtungen [vorbereitet sein]“. Der Einstellung und dem Auftreten der Lehrperson messen die angehenden Lehrpersonen größere Bedeutung bei, indem sie beispielsweise eine wertschätzende Haltung den Lernenden gegenüber, aber auch eine gewisse Lernfähigkeit der Lehrperson für notwendig erachten. Sie beschreiben eine „Modellfunktion“ der Lehrperson, die etwa „selbst motiviert und optimistisch“ sowie „lernfähig sein“ und „immer authentisch auftreten und fair, konsequent und pünktlich sein“ soll. Die Diskrepanz zwischen dem, was die Befragten beider Vergleichsgruppen für notwendig erachten (Selbstbewusstsein, Souveränität und Spontaneität beispielsweise) und dem, was sie sich selbst in der momentanen Situation zutrauen, liegt vermutlich in ihrem aktuellen Ausbildungs- und damit verbundenen (selbst eingeschätzten) Kompetenzstand begründet. Sie verweisen in Einzelfällen darauf, dass „[sich] Sicherheit [...] mit zunehmender Praxis [entwickelt]“ und es notwendig beziehungsweise förderlich sei, „Weiterbildungsangebote wahr[zuz]nehmen“. Das „Modell-Lernen“ beziehen die Befragten auch auf sich selbst, indem sie Mentoren und Mentorinnen bzw. Kommilitoninnen und Kommilitonen beobachten (wollen). Darüber hinaus messen sie dem „«learning by doing», d. h. Selbstlernprozesse[n] durch eigenes Unterrichten [große Bedeutung bei]“.

Die Überlegungen der Befragten in Bezug auf die **Lehrperson** (PK 9) greifen auf verschiedene Planungskategorien über. Die Fachkenntnis der Lehrperson etwa kann sich auf das Wissen über die Notwendigkeit einer Makro- sowie Metaplanung sowie einer Schüler- und Kompetenzorientierung beziehen und Möglichkeiten der Differenzierung umfassen. Die Äußerungen der angehenden Lehrpersonen zur Vorbereitung der Lehrperson inkludieren etwa Lehrvoraussetzungen, die Zeitplanung der eigenen Vorbereitungen sowie biografische Bezugspunkte und das eigene Lernen am Modell, zum Beispiel mithilfe von Hospitationen bei Kolleginnen und Kollegen. Die Befragten verweisen darauf, sich im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitung und -planung beispielsweise auf die eigene Schulzeit, das Lehramtsstudium beziehungsweise schulpraktische Erfahrungen des Lehramtsstudiums zu besinnen oder nehmen Bezug auf didaktische Theorien und Modelle. Diesen Bezugspunkten entnehmen sie Ideen zur Unterrichtsvorbereitung oder greifen auf bereits vorhandenes Material etwa aus der eigenen Schulzeit oder dem Lehramtsstudium zurück (Bezugspunkte der Unterrichtsplanung siehe Tabelle 9-1). Neben der Themenfindung und dem Formulieren einer zentralen Fragestellung für die Unterrichtsstunde beschäftigen die angehenden Lehrpersonen hauptsächlich konkrete Tätigkeiten

wie die Vorbereitung des Materials bis hin zu einem Einstudieren der unterrichtlichen Choreografie mithilfe eines Probedurchlaufes der Unterrichtsstunde.



Vor allem die Fachkenntnis und damit die „inhaltliche, fachliche Vorbereitung“ sowie die „Aneignung von Sachkenntnis“ hat für die Befragten, mehr noch der grundständig Lehramtsstudierenden als der Quereinsteigenden in den Lehrberuf, eine hohe Priorität (siehe Abbildung 9-15). Zum Ende des universitären Ausbildungsabschnitts nimmt diese Gewichtung der Fachkenntnis, vor allem bei den Quereinsteigenden in den Lehrberuf stark ab (grundständig Lehramtsstudierende Abnahme um 10,2 Prozentpunkte, Quereinsteigende in den Lehrberuf Abnahme um 22,22 Prozentpunkte). Die Vorbereitung des Unterrichts umfasst strukturelle und organisatorische Aspekte wie eine „Unterteilung in Vorüberlegungen und [eine] konkrete (Detail-)Planung“ oder auch „Kollegen um Rat [zu] fragen[, um die] Unterrichtsplanung [mit diesen] gemeinsam [zu] besprechen“. In die Kategorie «Fachkenntnis» dagegen ist der rein inhaltliche Aufbau der zu planenden Unterrichtsstunde eingeordnet. Dazu gehört für die Befragten beispielsweise eine „zentrale Fragestellung für die U[n]terrichtsst[un]d[e zu] formulieren“, „Planungshilfen“ zu verwenden oder „Weiterbildungsangebote wahr[z]u[n]ehmen“ (für eine Übersicht über die verwendeten Planungshilfen und Ratgeber siehe Tabelle 9-2 in Kapitel 9.3.). Die angehenden Lehrpersonen geben, eventuell in Rückbezug auf den Vignettenimpuls, konkrete Wissensbereiche und Themenfelder an, in denen sich Lehrpersonen ihrer Ansicht nach auskennen müssen. Sie sollen etwa „über Kenntnisse zur Leistungsmessung verfügen, z. B. Arten der Leistungsmessung und Möglichkeiten der Leistungsrückmeldung“ kennen. Konkrete Vorbereitungsschritte beschäftigen jeweils etwa ein knappes Drittel (~ 30 Prozent) der Befragten

beider Vergleichsgruppen zu beiden Messzeitpunkten. Es sind vor allem die Quereinsteigenden in den Lehrberuf, die sich auch zum zweiten Messzeitpunkt Gedanken über die organisatorische Vorbereitung der zu planenden Unterrichtsstunde machen (44,44 Prozent). Als konkrete Tätigkeiten geben die Befragten die „Auswahl und Vorbereitung des Materials (z. B. Arbeitsblätter)“ sowie die „Vorbereitung von Übungen, (Beispiel-)Aufgaben [und] Hausaufgaben“ oder die „Vorbereitung von Tafelbildern“ bis hin zu einem „Probedurchlauf der Unterrichtsstunde“ und der Vorbereitung des Unterrichtsraumes an.

Die unterrichtsplanerischen Gedanken der Befragten kreisen weniger um das Auftreten der Lehrpersonen (siehe Abbildung 9-15). Eher noch setzen sich die grundständig Lehramtsstudierenden zu Beginn der universitären Lehramtsausbildung damit auseinander, wohingegen diese Planungskategorie für die Quereinsteigenden in den Lehrberuf zunächst keine und am Ende der universitären Ausbildungsphase eine nur marginale Rolle spielt. Nur eine Minderheit vermerkt, dass ein authentisches, selbstbewusstes und souveränes Auftreten der Lehrperson dazu beitrage, dass die Schülerinnen und Schüler die Lernziele erreichen. Sie setzen sich teilweise mit den im Vignettenimpuls geäußerten Selbstzweifeln David Wagners auseinander, ein eventuell weiteres Indiz für die eigene Unsicherheit der angehenden Lehrpersonen. Vielleicht plagen sie als Anfängerinnen und Anfänger ebenso gelegentlich Selbstzweifel. Sie führen in Bezug auf das Auftreten der Lehrperson an, dass diese eine Art Modell-, das heißt Vorbildfunktion einnehme, indem sie etwa „lernfähig“, „fair, konsequent und pünktlich“ sowie „selbst motiviert und optimistisch sein“ und „keine Selbstzweifel hegen“ soll. Damit umschreiben die angehenden Lehrpersonen Aspekte eines lernförderlichen Unterrichtsklimas. Im Folgenden sei darauf eingegangen, inwieweit sie dieses und weitere Merkmale effektiven Unterrichts in ihre unterrichtsplanerischen Überlegungen einbeziehen.

Berücksichtigung der Merkmale effektiven (gelingenden) Unterrichts

Die Befragten erhielten die Aufgabe, in ihren Vignettenantworten eine ihrer Ansicht nach professionelle Unterrichtsvorbereitung zu schildern und zu begründen. Diese antizipierte Unterrichtsvorbereitung soll ermöglichen, dass die Schülerinnen und Schüler die zentralen Lernziele erreichen. Dies entspricht der Frage nach den Grundvoraussetzungen für einen gelingenden Unterricht und damit den Merkmalen «guten» Unterrichts. Inwieweit berücksichtigen die angehenden Lehrpersonen in ihren Schilderungen die Merkmale «guten», das heißt gelingenden und effektiven Unterrichts? Kapitel 6 liefert den theoretischen Hintergrund dieses Teils der Ergebnisdarstellung. Insbesondere sei an dieser Stelle auf die in Tabelle 6-1 gegenübergestellten zehn Merkmale guten Unterrichts nach Brophy, Helmke und H. Meyer verwiesen. Diese Merkmale gelingenden Unterrichts finden sich in weiten Teilen als Kategorien im Kategoriensystem der qualitativen Vignettenstudie (Zuordnung siehe Tabelle 9-7).

Tabelle 9-7: Zuordnung der Planungskategorien zu den Merkmalen effektiven Unterrichts (nach Willems ¹⁰⁹ , 2016, S. 314-315; vgl. auch Berkemeyer & Mende, 2018, S. 206-207)		
Merkmale effektiven Unterrichts	Beschreibung Aspekte	Planungskategorie im Kategoriensystem
Effiziente Klassenführung	„Etablierung und Einhaltung verhaltenswirksamer Regeln“ (Willems, 2016, S. 314)	Klassenmanagement (PK 15) → Prävention von und Intervention bei Unterrichtsstörungen
Lernförderliches Unterrichtsklima	„freundlicher Umgangston und wechselseitiger Respekt; Herzlichkeit und Wärme; entspannte Atmosphäre, [...]; konstruktiver Umgang mit Fehlern“ (ebd.)	Schülerorientierung (PK 7) → lernförderliches Klima
Motivierung	„intrinsische Lernmotivation: Sach- und Tätigkeitsinteresse; extrinsische Lernmotivation: Akzentuierung der Wichtigkeit und Nützlichkeit des Lernstoffs und Anknüpfung an die Lebenswelt der Schüler [...]; Motivierung durch Lernen am Modell: Engagement, Freude am Fach und am Unterrichten der Lehrkraft“ (ebd.)	Berücksichtigung motivationaler Aspekte (PK 12); Lehrperson (PK 9) → Vorbereitung, Fachkenntnis, Auftreten
Klarheit und Strukturiertheit	„Verständlichkeit: Angemessenheit der Sprache [...]; Lernerleichterung durch strukturierende Hinweise [...]; fachlich-inhaltliche Korrektheit; sprachliche Prägnanz [...]“ (ebd.)	Inhaltsorientierung (PK 5) → Strukturierung des Themas; Differenzierung (PK 10)
Kompetenzorientierung	„Fokus auf dem Erwerb fachlicher, überfachlicher und nichtfachlicher Kompetenzen als primäres Bildungsziel; empirische Orientierung [...]“ (ebd., S. 315)	Kompetenzorientierung (PK 6)
Schülerorientierung	„Lehrkräfte als fachliche und persönliche Ansprechpartner; die „Kundschaft“ wird ernstgenommen: Sie kann in angemessenem Umfang mitbestimmen, wird zum Unterricht befragt (<i>Schülerfeedback</i>)“ (ebd.)	Schülerorientierung (PK 7) → Unterrichtsbeteiligung, Schülerfeedback
Aktivierung	„unterrichtliche Angebote für selbstständiges, eigenverantwortliches Lernen; [...]; Spielräume statt Engführung [...]“ (ebd., S. 314)	Schülerorientierung (PK 7); Berücksichtigung motivationaler Aspekte (PK 12)
Angebotsvielfalt	„Schüler-, fach- und lernzielangemessene Variation von Unterrichtsmethoden und Sozialformen“ (ebd., S. 315)	Unterrichtsmethoden (PK 13)
Konsolidierung und Sicherung	„Vielfalt an Aufgaben, die nicht bloß mechanisch, sondern „intelligent“ geübt werden“ (ebd., S. 314) → ‚basic skills‘ und Transfermöglichkeiten	Differenzierung (PK 10); Unterrichtsmedien (PK 14)

¹⁰⁹ Willems (2016) bezieht sich in ihren Ausführungen auf Helmke (2012). Berkemeyer & Mende (2018) zitieren Willems (2016).

Merkmale effektiven Unterrichts	Beschreibung Aspekte	Planungskategorie im Kategoriensystem
Umgang mit Heterogenität	„Anpassung der Schwierigkeit und des Tempos an die jeweilige Lernsituation und die Lernvoraussetzungen der Schüler(-gruppen); sensibler Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen, besonders im Hinblick auf die Unterschiede im sozialen, sprachlichen und kulturellen Hintergrund sowie im Leistungsniveau“ (ebd., S. 315)	Differenzierung (PK 10)

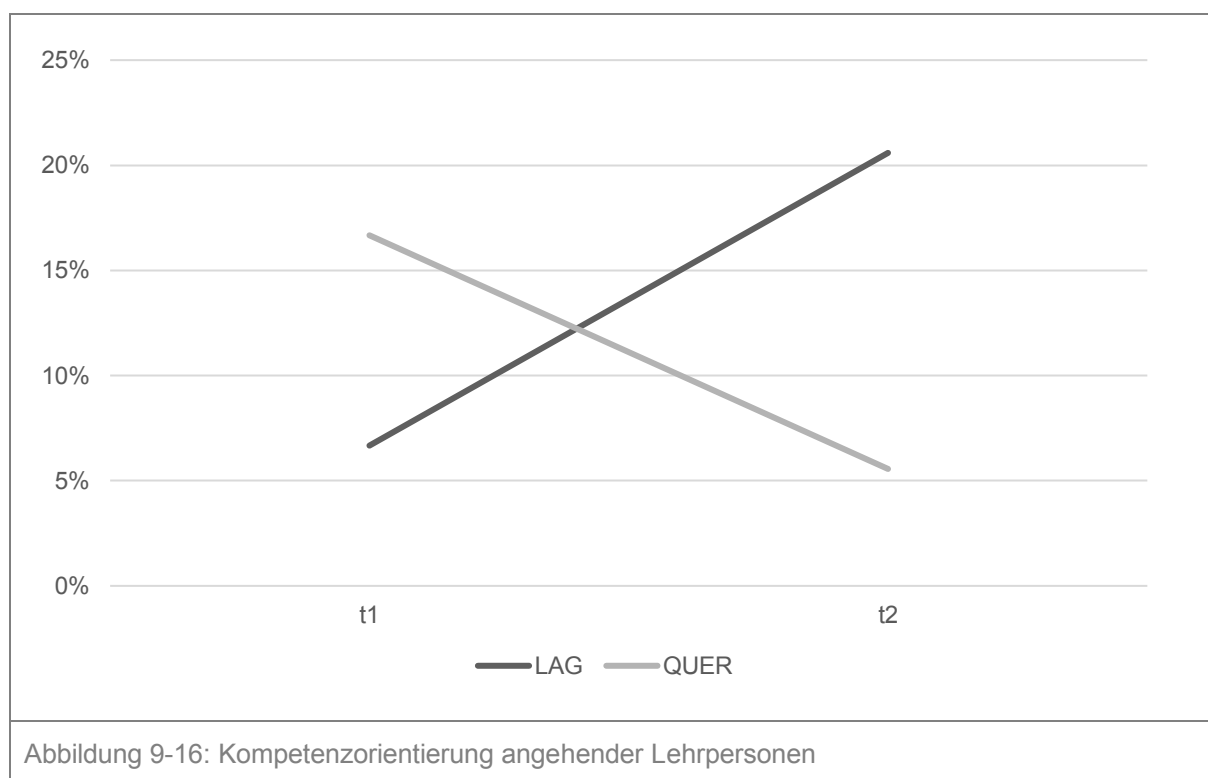
Alle zehn Merkmale gelingenden Unterrichts nach A. Helmke (2012) finden sich im Kategoriensystem der vorliegenden qualitativen Vignettenstudie. Die Akzentuierung unterscheidet sich allerdings in einzelnen Planungskategorien. Außerdem ist damit noch nichts darüber ausgesagt, wie viele der Befragten den einzelnen Qualitätsmerkmalen in ihren unterrichtsplanerischen Überlegungen welche Bedeutung beimessen (siehe hierzu auch die Rangliste berücksichtigter Planungskategorien in Tabelle 9-3). Im Folgenden sei darauf eingegangen, inwieweit die befragten angehenden Lehrpersonen verschiedene Dimensionen der Unterrichtsqualität in ihren Vignettenantworten berücksichtigen. Um Wiederholungen zu vorangegangenen Teilen der Ergebnisdarstellung zu vermeiden, werden nicht alle Qualitätsmerkmale im Detail diskutiert. Insbesondere sei an dieser Stelle auf die Ausführungen zum (Vor-) Wissen und der Entwicklungsfähigkeit angehender Lehrpersonen in Kapitel 9.4. verwiesen.

Einem **lernförderlichen Unterrichtsklima** messen die angehenden Lehrpersonen beider Vergleichsgruppen vor allem zum ersten Messzeitpunkt Bedeutung bei (siehe Entwicklungstrends im Kapitel 9.4.). In ihren antizipierten Unterrichtsplanungen stellen sie sich etwa die Frage „Wie ist das Lernklima?“ oder planen eine „Beobachtung des Klassenklimas“. Im Vordergrund steht hierbei eine gewisse Anpassung der Unterrichtsvorbereitung an die entsprechende Situation. Die Befragten berücksichtigen die notwendige Flexibilität der Lehrperson. Es sei mit „Überraschungen [zu] rechnen[, da] Unterricht als sozialer Prozess“ erkannt und wahrgenommen wird. Ein grundständig Lehramtsstudierender zu Studienbeginn erinnert sich an seine eigene Schulzeit:

„Als Schüler sind mir die Lehrer am besten in Erinnerung geblieben, die (unvorbereitet!) in die Stunde kamen, natürlich ein Stundenziel im Hinterkopf, aber völlig spontan ihre Ideen dem Klassenklima anpassten.“

Die Unterscheidung zwischen Lern- und Leistungssituationen (vgl. Willems, 2016, S. 314) beziehungsweise zwischen Lern- und Leistungsaufgaben (vgl. Leisen, 2010, S. 11) als ein wichtiger Aspekt eines lernförderlichen Unterrichtsklimas vernachlässigen die angehenden Lehrpersonen dagegen. Ihre Vignettenantworten sind diesbezüglich wenig tiefgründig und haben vorwiegend Schlagwortcharakter. Eine dringend erforderliche Unterscheidung und Trennung zwischen Lern- und Leistungs(überprüfungs)situationen, um beispielsweise Lernaufgaben mit

unterschiedlichen Niveaus anbieten und aus „Fehlern“ lernen zu können, ist nicht erkennbar (vgl. ebd.). Die Befragten fokussieren vielmehr auf eine Ergebnissicherung und vor allem eine Zielüberprüfung. Die „Zielerreichung [planen sie etwa zu] überprüfen[, indem sie eine] Überprüfungs Aufgabe am Ende der Stunde [oder] mündliche und schriftliche Lernkontrollen [durchführen]“. Schlagworte aus den Vignettenantworten sind hier „Kontrolle des Wissenszuwachses“ sowie „ständige Überprüfung der Schüler- und der eigenen Leistungen“. Sie betrachten sich selbst als Lernende, die lernfähig sind und bleiben (wollen). An dieser Stelle zeigen die Befragten ein Verständnis vom Lernen als Wissenszuwachs und weniger eines Ausbaus fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. Es zeigt sich noch keine Verinnerlichung des Paradigmenwechsels von einer Input- hin zu einer Output- bzw. Outcomeorientierung (siehe hierzu Kapitel 4.1.).



Die angehenden Lehrpersonen weisen eine kaum beziehungsweise gering ausgeprägte **Kompetenzorientierung** auf (siehe Tabelle 9-3). Nur ein geringer Teil der Befragten stellt sich die Frage, „[w]elche Fähigkeiten und Fertigkeiten [...] die Schüler erwerben [sollen]“. Es bleibt vage, was die angehenden Lehrpersonen unter Kompetenzorientierung verstehen, etwa welche „Kompetenzbereiche [sie in welchem Maße zu] operationalisieren“ oder inwieweit sie „Kompetenzziele [zu] formulieren“ planen. Sie reduzieren Kompetenzorientierung im weitesten Sinne auf die Frage, „[w]as [...] die Schülerinnen und Schüler am Ende können [sollen]“. Eine Differenzierung in verschiedene, konkrete Kompetenzbereiche bleibt aus. Interessanterweise entwickelt sich die Berücksichtigung einer Kompetenzorientierung bei beiden Vergleichsgruppen im Zeitverlauf gegensätzlich (siehe Abbildung 9-16 sowie zu den Gruppenunterschieden

Kapitel 9.4.). Tendenziell ließe sich aufgrund universitärer Ausbildungsinhalte eher mit einer Zunahme der Bedeutung und damit auch Berücksichtigung einer Kompetenzorientierung durch die befragten angehenden Lehrpersonen rechnen. Von den Quereinsteigenden in den Lehrberuf berücksichtigen am Ende der universitären Weiterbildung allerdings prozentual noch weniger die Kompetenzorientierung als Merkmal eines gelingenden Unterrichts.

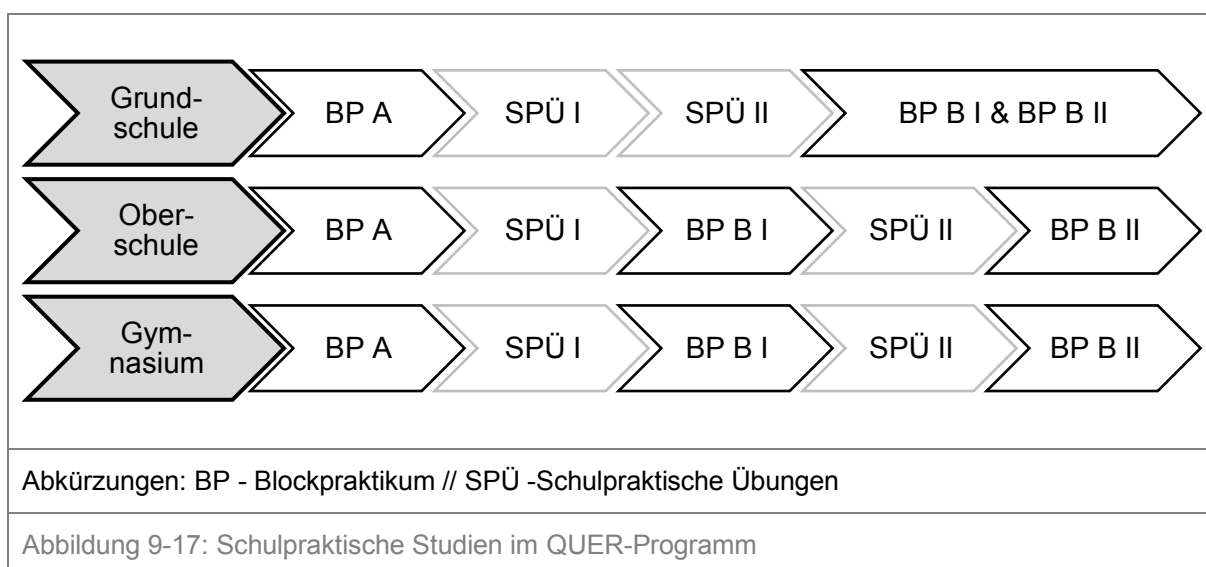
Neben der Diagnose der Lernvoraussetzungen und einer Überprüfung des Lernerfolgs der Lernenden und damit einer Diagnostik im weiteren Sinne, offenbaren die befragten angehenden Lehrpersonen ihre subjektiven Theorien zum Lehrerinnen- und Lehrerhandeln, wenn sie sich zu ihrem antizipierten **Umgang mit Heterogenität** im Unterricht äußern. Sie beschreiben die Bedeutung, dass die Lehrperson die Heterogenität der Lernenden kennen und deren Vorwissenstand berücksichtigen muss, um diese zu aktivieren und eine Vernetzung mit neuen Erkenntnissen, ganz im Sinne des Konstruktivismus, anregen und ermöglichen zu können. Im Unterricht selbst seien sowohl Unter- als auch Überforderung mithilfe einer Binnendifferenzierung zu vermeiden (zum Umgang mit Vielfalt siehe Kapitel 9.2.). Über- und Unterforderung planen die angehenden Lehrpersonen zu vermeiden, indem sie verschiedene Lerntypen ansprechen und den Schülerinnen und Schülern neues Wissen als bewältigbare Herausforderung präsentieren. Dies entspricht der «Treppe der kalkulierten Herausforderung» (vgl. Leisen, 2021). Es findet demnach gerade keine Homogenisierung nach unten, sondern eine Heterogenisierung nach oben statt, was durch anspruchsvolle Aufgabenstellungen und eine entsprechende Unterstützung gelingt (vgl. ebd.). Das Ziel besteht darin, eine Heterogenität auf hohem Niveau zu schaffen. Als eine Möglichkeit der Unterstützung sehen die Befragten etwa die „Nachhilfe [in Form] weitere[r] Übungen für Lernende, die Schwierigkeiten mit dem Unterrichtsstoff haben“. Die Art der Unterstützung deutet allerdings eher auf Zusatzaufgaben hin, weniger auf Scaffolding in Form individueller Anleitungen, Denkanstöße, Materialien, Methoden und anderer Hilfestellungen. In Bezug auf die Binnendifferenzierung während der Phase des Unterrichts beziehen die angehenden Lehrpersonen vor allem eine Aufgabendifferenzierung und eine Methodenvielfalt in ihre unterrichtsplanerischen Überlegungen ein. Sie beabsichtigen zu ermöglichen, dass die Lernenden „sich dem Thema auf verschiedene Weisen nähern“, indem sie „unterschiedliche Zugangswege aufzeigen und zulassen“. Um etwa die „Individualität der Schüler [zu] beachten“, nehmen sich die Befragten vor, „möglichst viele Aufnahmekanäle an[zu]sprechen“ oder „verschiedene Lerntypen an[zu]sprechen“. Derartige Äußerungen zur Binnendifferenzierung bleiben auf einer solch eher abstrakten Ebene. Es finden sich keine Spezifizierungen oder gar konkreten Umsetzungsideen und -vorschläge zur Binnendifferenzierung in den Vignettenantworten, beispielsweise wie genau „unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten der Schüler berücksichtig[t] [werden können]“, außer über Zusatzaufgaben.

9.6. ERGÄNZENDER BLICK AUF DIE QUEREINSTEIGENDEN: FREMDEINSCHÄTZUNG DURCH DIE MENTORINNEN UND MENTOREN IN DEN UNIVERSITÄREN PRAXISPHASEN

Dieses Kapitel beantwortet folgende Teilfragestellung:

- i. Wie schätzen die Mentorinnen und Mentoren die Unterrichtskompetenz der QUER-Teilnehmenden im Verlauf des universitären Weiterbildungsprogramms ein?

Im Rahmen des QUER-Programms wurden die Mentorinnen und Mentoren, welche die QUER-Teilnehmenden während der universitären Praxisphasen betreuten, um eine Fremdeinschätzung gebeten. Das ermöglicht einen ersten Einblick auch in die anderen Phasen des Unterrichtsprozesses: in die Planung und in die Vorbereitung sowie vor allem in die Durchführung und Auswertung von Unterricht (vgl. Peterßen, 2001, S. 242-244; siehe Abbildung 4-2). Die Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse stellen schließlich wesentliche didaktische Aufgaben der Lehramtsstudierenden und damit auch der Quereinsteigenden während der Schulpraktika dar (vgl. Gassmann, 2013, S. 118). Demzufolge ist die Aneignung dazu erforderlicher didaktischer Kompetenzen Ziel der universitären Praxisphasen (vgl. ebd.). Die Quereinsteigenden absolvierten wie die grundständig Lehramtsstudierenden im Rahmen der Schulpraktischen Studien neben schulpraktischen Übungen im Rahmen des universitären Qualifikationsprogramms drei Blockpraktika an Schulen (siehe Abbildung 9-17). Während dieser zusammenhängenden Praxisphasen begleiteten und betreuten sie Lehrpersonen als Mentorinnen und Mentoren an den Schulen. Universitäre Lehrveranstaltungen im Rahmen des QUER-Programms begleiteten die Schulpraktischen Studien. Ausgehend von Beobachtungs- und Hospitationsaufgaben verlagerte sich der Tätigkeitsschwerpunkt im Verlauf des 19-monatigen Weiterbildungsprogramms während dieser Praktika zunehmend auf eigene Unterrichtsversuche.



In Ergänzung zu der qualitativen Vignettenstudie wurde eine standardisierte, längsschnittliche Fragebogenerhebung (siehe Anhang 9-4) der Quereinsteigenden zu zwei bzw. drei Messzeitpunkten durchgeführt. Die QUER-Teilnehmenden, die sich für das Lehramt an Grundschulen qualifizieren ließen, absolvierten die beiden Blockpraktika B in den Grundschuldidaktiken und im studierten Fach in einem zusammenhängenden Praxisblock (siehe Abbildung 9-17). Deren Mentorinnen und Mentoren wurden demzufolge zu zwei, die der QUER-Teilnehmenden mit dem Qualifikationsziel für das Lehramt an Mittelschulen und das Höhere Lehramt an Gymnasien zu drei Messzeitpunkten befragt (zum Stichprobenumfang siehe Tabelle 9-9).

KMK-Standard (KMK 2004b)	Fragebogenitem
Kompetenz 1 (Kompetenzbereich: Unterrichten): Die Absolventinnen und Absolventen wählen Inhalte, Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen aus.	Die Praktikantin/ der Praktikant wählt Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen aus.
Kompetenz 2 (Kompetenzbereich: Unterrichten): Die Absolventinnen und Absolventen wecken und stärken bei Schülerinnen und Schülern Lern- und Leistungsbereitschaft.	Die Praktikantin/ der Praktikant weckt und stärkt bei Schülerinnen und Schülern Lern- und Leistungsbereitschaft.
Kompetenz 4 (Kompetenzbereich: Erziehen): Die Absolventinnen und Absolventen beachten die kulturelle und soziale Vielfalt in der jeweiligen Lerngruppe.	Die Praktikantin/ der Praktikant beachtet die kulturelle und soziale Vielfalt in der jeweiligen Lerngruppe.
Kompetenz 5 (Kompetenzbereich: Erziehen): Die Absolventinnen und Absolventen üben mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein.	Die Praktikantin/ der Praktikant übt mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein.

Die Fremdeinschätzungen der Mentorinnen und Mentoren wurden in Anlehnung an die von der KMK formulierten Kompetenzen zum Kompetenzbereich Unterrichten auf einer sechsstufigen Likert-Skala (Antwortformat von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft völlig zu sowie einer Antwortkategorie 6 = Kann ich nicht beurteilen) erhoben (vgl. KMK, 2004b¹¹⁰). Ausgewählt wurden Aspekte vor allem aus den praktischen Ausbildungsabschnitten. Als Can-Do-Statements formuliert, wurden die Mentorinnen und Mentoren gebeten, den Grad ihrer Zustimmung zu den einzelnen Items anzugeben. Messzeitpunkt eins, der als Pretest fungierte, enthielt Items aus dem Kompetenzbereich Unterrichten. Die Kompetenzen 1, 2 und 3 der KMK-Standards (2004b, 2014a) aus dem Kompetenzbereich Unterrichten fanden zu allen drei Messzeitpunkten Berücksichtigung. Ebenfalls zu allen drei Messzeitpunkten abgefragt wurden

¹¹⁰ Die Überarbeitung der KMK-Standards aus dem Jahr 2014 lag zum Erhebungszeitpunkt noch nicht vor.

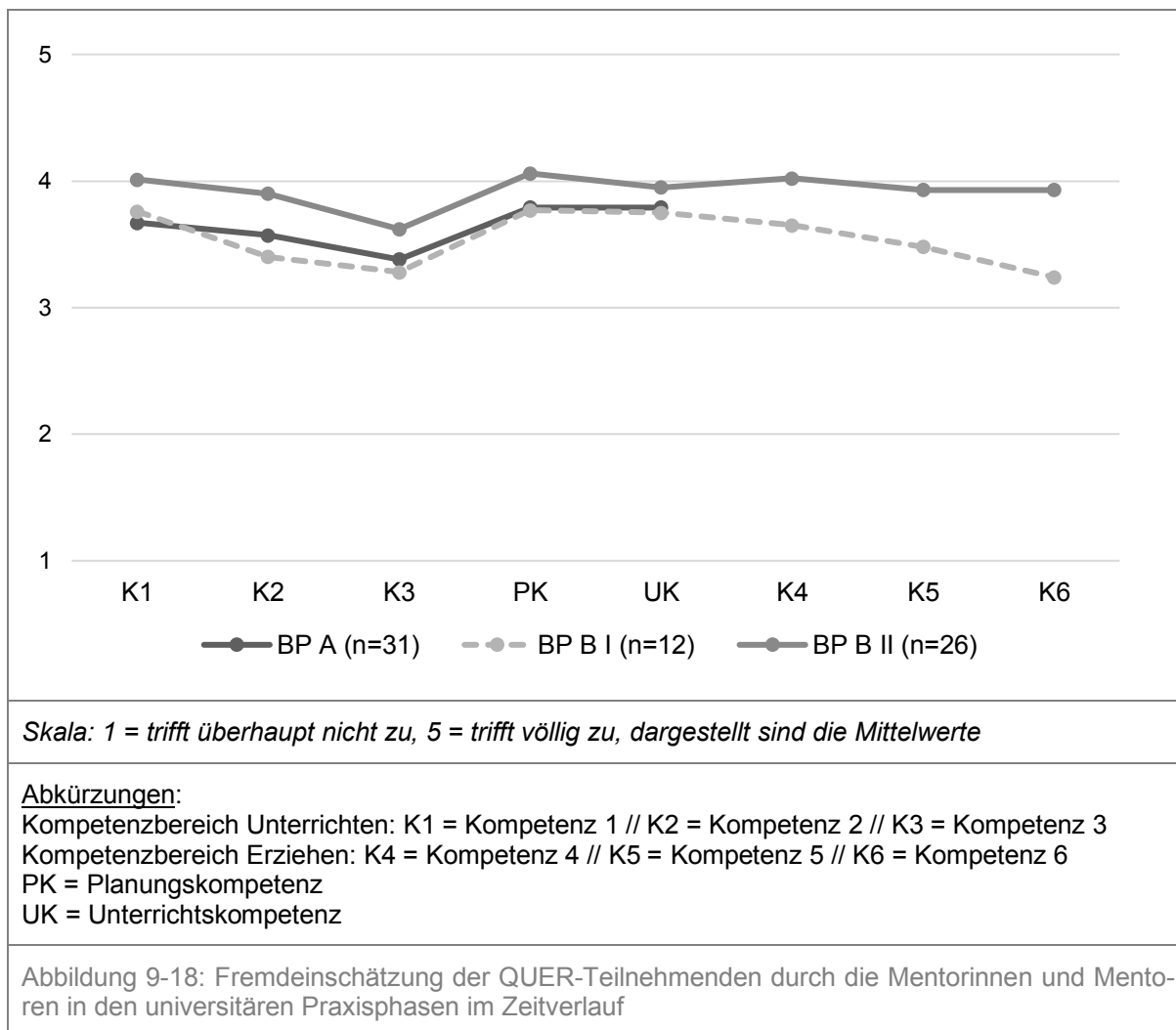
Items zur Planungs- und Unterrichtskompetenz, die nicht den KMK-Standards entstammen und zusätzliche Aspekte der Unterrichtsplanung und -durchführung darstellen (vgl. Brophy, 2002; Sandfuchs, 2009). Ab Messzeitpunkt zwei wurden Items der Kompetenzen 4, 5 und 6 aus dem Kompetenzbereich Erziehen der KMK-Standards ergänzt. Die Items wurden sehr nah an den Standards für die Lehrerbildung der KMK, vor allem an den Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte, formuliert (siehe Tabelle 9-8 sowie Anhang 9-4). Das Ziel der Befragung bestand darin, Erkenntnisse über den Professionalisierungsprozess der QUER-Teilnehmenden sowie die Wirksamkeit des universitären Weiterbildungsprogramms zu gewinnen. Bei der Auswertung ist zu beachten, dass die KMK-Standards am Ende der zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erreicht werden sollen, sich die Quereinsteigenden in den Lehrberuf zum Befragungszeitpunkt allerdings erst in der ersten, universitären Phase befinden. Eine Befragung am Ende des 12-monatigen Vorbereitungsdienstes wäre wünschenswert gewesen, um Entwicklungsprozesse individuell nachverfolgen zu können. Dazu bestand allerdings leider keine Möglichkeit.

Tabelle 9-9: Stichprobenumfang der Fremdeinschätzungen durch die Mentorinnen und Mentoren						
	t ₁ : BP A		t ₂ : BP B I		t ₃ : BP B II	
	Juni 2013		März 2014		Oktober 2014	
n	31		12		26	
	GS	n=15	GS	/	GS	n=15
	OS	n=6	OS	n=4	OS	n=4
	GY	n=7	GY	n=6	GY	n=7
N ¹¹¹	37		14		35	
Rücklaufquote	84%		86%		74%	
Abkürzungen: BP = Blockpraktikum GS = Grundschule OS = Oberschule GY = Gymnasium						

Die anonyme Befragung erfolgte postalisch über die QUER-Teilnehmenden. Diese wurden gebeten, ihren Mentorinnen und Mentoren den Fragebogen auszuhändigen. Der Fragebogen wiederum enthielt Informationen für die Mentorinnen und Mentoren sowie einen frankierten Rückumschlag. Tabelle 9-9 gibt Auskunft über den Stichprobenumfang und die Rücklaufquote der Fremdeinschätzungen durch die Mentorinnen und Mentoren in den universitären Praxisphasen. Aus dem kleinen Stichprobenumfang und der im Vergleich zu einem grundständigen Lehramtsstudium wesentlich kürzeren Dauer des universitären Weiterbildungsprogramms von nur 19 Monaten ergeben sich Einschränkungen in Bezug auf die Aussagekraft dieser Fremdeinschätzungen. Die Ergebnisse können lediglich als Tendenzen interpretiert werden und er-

¹¹¹ Anzahl der Quer-Teilnehmenden, die zum Zeitpunkt der Befragung ein Blockpraktikum absolvierten.

lauben, unter anderem auch aufgrund der Einmaligkeit und Besonderheit des QUER-Programms, keine verallgemeinernde Interpretation. Nichtsdestotrotz scheint ein Blick auf die universitären Praxisphasen im Hinblick auf den theoretischen Hintergrund dieser Arbeit und als Ergänzung zur qualitativen Vignettenstudie lohnenswert. Abbildung 9-18 zeigt die Mittelwertprofile der Fremdeinschätzungen der QUER-Teilnehmenden durch die Mentorinnen und Mentoren. Die insgesamt 26 Items zum Messzeitpunkt eins sowie die 35 Items zu den Messzeitpunkten zwei und drei wurden zu fünf bzw. acht Kompetenzen zusammengefasst.

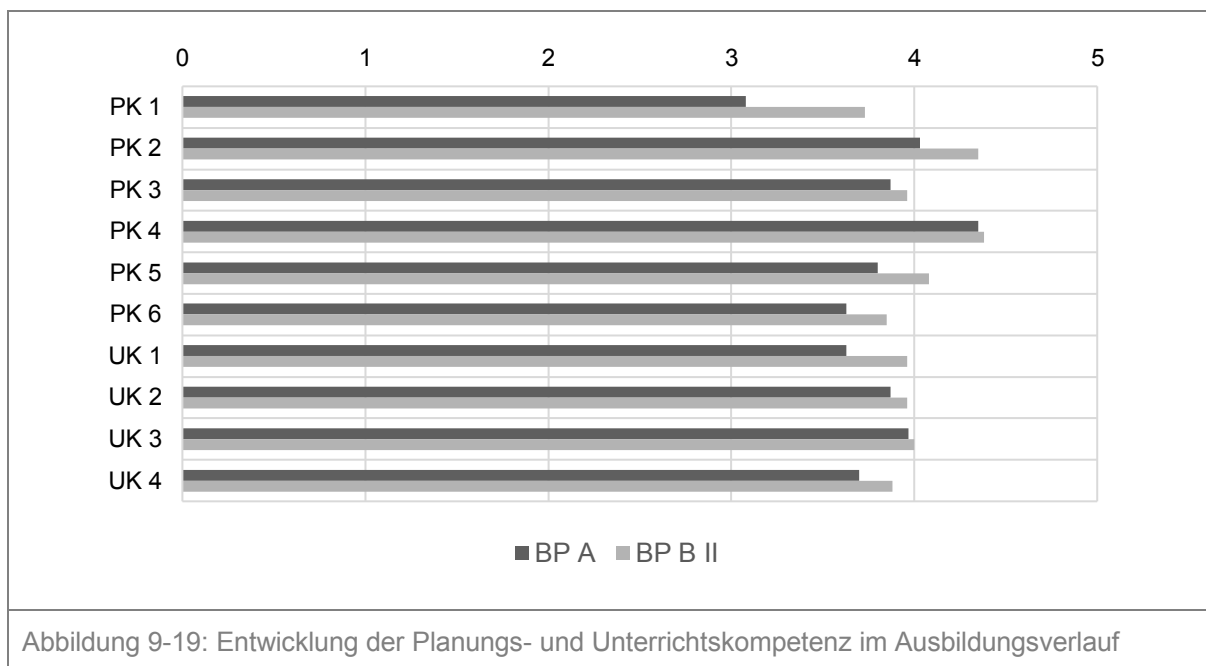


Diese zusammenfassende Ergebnisdarstellung zeigt tendenziell hoch ausgeprägte Kompetenzfremdeinschätzungen durch die Mentorinnen und Mentoren, welche die Quereinsteigenden an den Schulen betreuten (siehe Abbildung 9-18). Die Mittelwerte liegen zu allen drei Erhebungszeitpunkten bei einer Skala von eins bis fünf im Mittel über drei (Antwortkategorie 3 = teils/ teils). Es fällt vor allem der geringfügige Abfall zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt auf. Da allerdings zum zweiten Messzeitpunkt lediglich die Mentorinnen und Mentoren der QUER-Teilnehmenden befragt wurden, die sich für das Lehramt an Mittelschulen bzw. das Höhere Lehramt an Gymnasien qualifizieren ließen, kann dies ein Stichprobeneffekt sein. Die Entwicklung der Quereinsteigenden ist im Hinblick auf die gesamte Stichprobe deshalb nur

über den gesamten Verlauf der universitären Weiterbildung betrachtet möglich, nämlich zwischen BP A (n=31) und BP B II (n=26). Da die Fremdeinschätzung jeweils am Ende der universitären Praxisphase erfolgte, dürfte die Tatsache, dass die Teilstichprobe derjenigen, die sich für das Lehramt an Grundschulen qualifizieren ließen, das BP B in einem gemeinsamen mehrwöchigen Block absolvierten, wenn überhaupt nur einen geringfügigen Einfluss haben. Nichtsdestotrotz spielen die Zeitabstände zwischen den Blockpraktika eine Rolle. Schließlich liegen für die Quereinsteigenden, die sich für das Lehramt an Grundschulen qualifizieren ließen, zwischen beiden Blockpraktika (BP A und BP B I/ II im Block) 15 Monate und damit die beinahe gesamte Weiterbildungszeit. Es ist zudem mit einer sich entsprechend der voranschreitenden Weiterbildungsdauer steigernden Erwartungshaltung derjenigen zu rechnen, welche die Kompetenzen der QUER-Teilnehmenden einschätzen.

In allen fünf zu beiden Messzeitpunkten abgefragten Kompetenzen (K1, K2, K3, PK, UK, siehe Abbildung 9-18) erfolgt am Ende der universitären Weiterbildung (Messzeitpunkt zwei bzw. drei) eine geringfügig höhere Fremdeinschätzung der Kompetenzen der QUER-Teilnehmenden aller Schularten. Demnach stellen die Mentorinnen und Mentoren vor allem Fortschritte bezüglich der Kompetenzen eins und zwei des Kompetenzbereiches Unterrichten der Standards für die Lehrerbildung der KMK (2004b) bei den Quereinsteigenden fest. Diese steigern demnach ihre Fähigkeiten in Bezug auf eine fach- und sachgerechte Unterrichtsplanung und -durchführung (Kompetenz 1). Den Mentorinnen und Mentoren zufolge gelingt es den QUER-Teilnehmenden am Ende der universitären Weiterbildung durchschnittlich besser, motivierende und lernförderliche Lernsituationen zu gestalten (Kompetenz 2). Damit stellen sie ihr Können in zwei thematischen Schwerpunkten unter Beweis, denen auch am Lernort «Universität» große Bedeutung zukommt. Die Fremdeinschätzung der Entwicklung der Planungs- (PK) und Unterrichtskompetenz (UK) der Befragten bestätigt diesen Eindruck und stellt darüber hinaus einen Zusammenhang zur qualitativen Vignettenstudie her (siehe Abbildung 9-19). Die Fähigkeiten, Unterricht zunächst planen (Vignette) und anschließend durchführen zu können (Fremdeinschätzung durch die Mentorinnen und Mentoren in den universitären Praxisphasen) finden auf diese Weise zueinander. Die Planungskompetenz umfasst etwa die Fähigkeiten, die Lernvoraussetzungen der Lernenden einzuschätzen und diese ebenso wie die Rahmenbedingungen bei der Planung von Unterricht zu berücksichtigen. Die Mentorinnen und Mentoren schätzten beispielsweise ein, inwieweit die Quereinsteigenden jeweils in der Lage sind, Unterrichtsziele zu entwickeln, zu formulieren und zu begründen sowie Lerninhalte auszuwählen und zu strukturieren. Die Unterrichtskompetenz der angehenden Lehrpersonen beurteilten sie anhand verschiedener Items zu deren individuellen Fähigkeiten, die Lernenden etwa durch den Einsatz verschiedener Kooperationsformen und Medienwechsel zu motivieren und aktivieren (Fragebogenitems siehe Anhang 9-4). Es zeigt sich einerseits die unmittelbare

Nähe zu einzelnen Planungskategorien des Kategoriensystems der qualitativen Vignettenstudie, etwa der Lernzielorientierung, Bedingungsanalyse, der Berücksichtigung motivationaler Aspekte und Unterrichtsmedien. Andererseits enthalten die Items zur Erhebung der Planungs- und Unterrichtskompetenz konsequenterweise wiederum verschiedene Merkmale effektiven (gelingenden) Unterrichts, etwa die Klarheit und Strukturiertheit, Motivierung, Angebotsvielfalt sowie Aktivierung nach Helmke (2012).



Die Fremdeinschätzungen der Mentorinnen und Mentoren unterliegen einer durchweg positiven Entwicklungstendenz (siehe Abbildung 9-19). Dieser Positivtrend ist allerdings gering und dadurch zu relativieren, dass die Mentorinnen und Mentoren die Fähigkeiten ihrer Mentees bereits im Rahmen der ersten schulpraktischen Studien vergleichsweise hoch einschätzten. Die größte Entwicklung zeigt sich im Hinblick auf die Fähigkeiten, Unterricht eigenständig planen (PK1), kooperatives Lernen durch die Auswahl geeigneter Sozialformen unterstützen (UK 1) sowie die Lernvoraussetzungen der Lernenden einschätzen zu können (PK2). Am geringfügigsten verändern sich laut der Fremdeinschätzungen die Fähigkeiten der Befragten, Lerninhalte auswählen und strukturieren (PK4), die Rahmenbedingungen bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen (UK3) und Inhalte und Methoden auswählen (PK 3) sowie Initiative und Kreativität bei der Vorbereitung von Unterricht zeigen zu können (UK2).

Die Fragebogenerhebung ermöglicht zunächst einen ergänzenden Blick auf die Fähigkeiten der QUER-Teilnehmenden. Für darüberhinausgehende Verallgemeinerungen ist eine Erweiterung der Stichprobe erforderlich. Der erprobte Fragebogen kann im Rahmen der begleitenden Evaluation der Schulpraktischen Studien Verwendung finden. Um den Ausprägungsgrad des Erreichens der KMK-Standards beurteilen zu können, ist ein weiterer Erhebungszeitpunkt am Ende des Vorbereitungsdienstes erstrebenswert.

10. DISKUSSION

Alle (angehenden) Lehrpersonen, egal auf welchem formalen Professionalisierungsweg sie den Lehrberuf ergreifen und welche Bestandteile der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sie absolvieren, besitzen Vorwissen und Erfahrungen, beispielsweise aus der eigenen Schulzeit, die sie prägen. Sie verfügen über subjektive Theorien oder Alltagstheorien, die „auf verschiedenen individuellen Erfahrungen im Zusammenhang mit Situationen beruhen, die sie als unterrichtliches Geschehen wahrnehmen oder wahrgenommen haben“ (Tulodziecki et al., 2009, S. 135). Dieses (Vor-)Wissen über Unterricht und den Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin gilt es, in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu reflektieren und zu systematisieren (vgl. Hirsch, 2017, S. 1). Schließlich handelt es sich dabei um zunächst naives Wissen über Unterricht und auch das Lehramtsstudium gewährleistet nicht selbstverständlich reflektiertes Wissen (vgl. Czerwenka, 2004, S. 60). Es bleibt fraglich, inwieweit dies im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelingt und diese angehende Lehrpersonen zur erfolgreichen Bewältigung beruflicher Anforderungen befähigt, sodass diese sich ausreichend auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereitet fühlen.

Beruf(ung) Lehrerin/ Lehrer? Für viele Studierende bleibt der Lernort «Universität» in der Theorie zu abstrakt, um daraus Konsequenzen für das eigene Lehrerinnen- und Lehrerhandeln im Sinne der Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit abzuleiten.¹¹² Und wenn eine Theorie-Praxis-Verknüpfung gelingt, bleibt ungeklärt, ob dies aufgrund der Ausbildung und damit der Bildungsbiografie, des formalen Professionalisierungsweges im engeren Sinn oder aufgrund der Lebensbiografie der Menschen im weiteren Sinn geschieht. Die Zunahme fachsprachlicher Termini in den Vignettenantworten der Befragten bietet einen ersten Anhaltspunkt für eine gelingende Verknüpfung. Es bleibt eine große Herausforderung und fraglich, ob es überhaupt möglich ist, Bildungs- und Lebensbiografie zu unterscheiden und voneinander zu trennen. Der Effekt, dass etwas anderes als die eigene Bildungsbiografie das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln prägt, etwa die Reflexion der eigenen Schulzeit und damit die Lebensbiografie, lässt sich nach konstruktivistischem Verständnis nicht ausschließen. Niemand, weder die Quereinsteigenden noch die grundständig Lehramtsstudierenden, beginnen die Lehramtsausbildung voraussetzungslos, sondern verfügen als Sender oder Empfänger über vielfältige, unter anderem pädagogische Erfahrungen und „detaillierte Vorstellungen über das Lehren und Lernen“ (Hirsch, 2017, S. 1), die ihre subjektiven Theorien zum Lehrerinnen- und Lehrerhandeln prägen und damit Einfluss auf ihr eigenes pädagogisches Handeln haben.

¹¹² Czerwenka (2004) begründet die beinahe Unvereinbarkeit von „wissenschaftliche[m] Wissen und praktische[m] Handlungswissen [...] [damit, dass diese] unterschiedlichen Wissenssystemen an[gehören]“ (S. 58).

Potenziale und Grenzen der qualitativen Vignettenstudie

Der Fokus der vorliegenden qualitativen Vignettenstudie liegt auf dem Mikrosystem des Mehrebenensystems der Schule. Die Studie bietet die Chance anhand des individuellen Vorgehens angehender Lehrpersonen bei der Planung von Lehr-Lern-Arrangements, einen Einblick in deren subjektive Theorien zum Lehrerinnen- und Lehrerhandeln zu gewinnen. Hierfür eignet sich das Governancekonzept, weil es „die Aufmerksamkeit auf das handelnde Zusammenwirken von Akteuren im Mehrebenensystem“ lenkt (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 16). Darüber hinaus lassen sich vorsichtig Rückschlüsse auf das Mesosystem, die Schulebene sowie die Bedeutung der Rahmenbedingungen des Unterrichts für die Befragten ableiten. Das Hinzuziehen einer Vergleichsgruppe Quereinsteiger in den Lehrberuf ermöglicht einen Blick auf das Makrosystem der Lehrerinnen- und Lehrerbildungslandschaft in Deutschland. „Die [...] Frage [danach], wie die Handlungsabstimmung in einem Mehrebenensystem mit zahlreichen Akteuren erfolgt“, wird angerissen und sollte vertieft werden (vgl. ebd.). Nicht-grundständige Wege in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf ergänzen dieses Mehrebenensystem durch eine weitere Akteursgruppe. Damit verbunden sind unweigerlich Fragen nach dem Nutzen und Erfolg dieser alternativen Wege, welche die ohnehin stark differenzierte, grundständige Lehrerinnen- und Lehrerbildungslandschaft zusätzlich bereichern.

Inwieweit es den Befragten gelingt, Inhalte des universitären Lehramtsstudiums in die Praxis umzusetzen und Erkenntnisse für die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit zu nutzen, kann mithilfe der Vignettenstudie nur antizipiert, nicht aber in der Praxis bewiesen werden. Fremdeinschätzungen durch die Mentorinnen und Mentoren in den universitären Praxisphasen stellen einen kompletiven Ansatz dar. Darüber hinaus ist eine Ergänzung durch Selbsteinschätzungen der angehenden Lehrpersonen denkbar. Mit der Erhebung des antizipierten Vorgehens bei einer professionellen Unterrichtsvorbereitung bleibt die Umsetzung in der tatsächlichen Situation offen. Es lässt sich nicht automatisch schlussfolgern, dass die Befragten alle genannten Planungs- und Vorbereitungs- sowie mitunter angeführten Durchführungs- und Auswertungsschritte in der Praxis auch umsetzen können und wollen. Zudem lässt sich darüber diskutieren, wie realistisch das von den Befragten geschilderte Vorgehen bei der Unterrichtsplanung einer Einzelstunde ist. Mitunter notieren die angehenden Lehrpersonen, wie Unterricht geplant werden sollte und grenzen ihr tatsächliches Vorgehen davon ab. Diskutierbar ist etwa der Aufwand für die Planung und Vorbereitung einer einzelnen Unterrichtsstunde bei einer angenommenen Gesamtstundenzahl von 26 Unterrichtsstunden pro Woche. Es können kaum sechs Unterrichtsstunden für den Folgetag ausführlich geplant, vorbereitet und womöglich auch noch Probe gehalten werden. Umso auffälliger ist in diesem Zusammenhang die Vernachlässigung vor allem makro-, aber auch metaplanerischer Aspekte. Es bestätigt sich

die Annahme, dass die Befragten, wie im Vignettenimpuls gefordert, eine ideale Unterrichtsvorbereitung in einer ihrer Meinung nach vollumfassenden und professionellen Art und Weise schildern. Die Schwierigkeiten sowohl einer Umsetzung aller unterrichtsplanerischen Aspekte in der unterrichtsalltäglichen Praxis als auch des Umgangs mit Flexibilität, den Unterricht als sozialer (Interaktions-)Prozess erfordert, thematisieren die angehenden Lehrpersonen nicht. Die Vignettenantworten können facettenreich sein, viele Planungsaspekte und umfassendes Fachvokabular enthalten, ohne dass alle diese Aspekte automatisch auch in der Schul- und Unterrichtspraxis umgesetzt werden (können). Dies rekurriert einerseits wieder auf das Phänomen der sozialen Erwünschtheit und andererseits auf das bereits mehrfach angesprochene Theorie-Praxis-Problem. Gegen die Antworttendenz zur sozialen Erwünschtheit spricht ein in den Vignettenantworten oftmals geäußertes Lehr-Lern-Verständnis, welches weniger dem häufig im universitären Kontext gelehrteten Konstruktivismus, sondern eher dem Kognitivismus zuzuordnen ist. Die Informationsverarbeitung dominiert einen stark inhaltsorientierten, auf Wissensvermittlung hin ausgerichteten Unterricht, den die Befragten beschreiben und in dem sie vor allem der Fachkompetenz der Lehrperson hohe Priorität zuerkennen. Ilien (2008) spitzt dies in Form von zwei Extrempositionen zu, den von ihm als „Inhaltevertreter“ bezeichneten Lehramtsstudierenden und den „Schülerfreunden“, „deren Ethos sich unter Vernachlässigung von Inhalten rein auf die Bereitschaft zu einer personenzugewandten Förderung von Schülern gründet“ (S. 23). Ebenso förderten Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV zwei Arten Enthusiasmus zutage: „Enthusiasmus für das Fach und Enthusiasmus für das Unterrichten“ (Voss, 2019, S. 20). Diese starke Inhaltsorientierung ergänzt und verstärkt eine Lehrplanorientierung der Befragten, der die QUER-Teilnehmenden eine noch größere Bedeutung beimessen als die grundständig Lehramtsstudierenden (siehe Kapitel 9.3.). Die angehenden Lehrpersonen sind eher input- als outputorientiert, indem sie sich vor allem an den inhaltlichen Vorgaben des traditionellen Lehrplans und weniger an Bildungsstandards in Form erwarteter Ergebnisse orientieren (vgl. Berkemeyer & Mende, 2018, S. 211). Dies entspricht sowohl dem Vignettenimpuls als auch der beschriebenen Lehrkraftorientierung der befragten angehenden Lehrpersonen, da ein wesentliches Merkmal klassischer Lehrpläne im Vergleich zu Bildungsstandards darin besteht, dass die „Umsetzung der Lerninhalte im Unterricht und [die] Überprüfung der Lernziele durch die Lehrkräfte“ erfolgt (Berkemeyer & Mende, 2018, S. 212).¹¹³ Die Befragten fokussieren auf eine Ergebnissicherung und Zielüberprüfung und vernachlässigen dabei motivationale Aspekte sowie deren Einfluss auf das Erreichen der zentralen Lernziele.

Die Auswertungsproblematik der Vignettenstudie besteht darin, dass nicht eindeutig zu klären ist, ob das tatsächliche Handeln oder das Reflexionsvermögen der angehenden Lehrpersonen analysiert wird. Die Vignettenantworten beinhalten das antizipierte Vorgehen der Befragten bei

¹¹³ Für eine detaillierte Gegenüberstellung der wesentlichen Unterschiede zwischen klassischen Lehrplänen und Bildungsstandards siehe Berkemeyer & Mende, 2018, S. 212.

einer professionellen Unterrichtsvorbereitung. Das Beobachten und Kategorisieren des tatsächlichen Handelns ist nur in einer realen Unterrichtssituation möglich, in welcher allerdings die vor dem eigentlichen Unterricht, teilweise gedanklich, stattfindenden Planungs- und Vorbereitungsschritte nicht beobachtet werden können. Bei einer Erhebung des tatsächlichen Handelns wiederum ist stets mit dem Beobachtererwartungs- bzw. dem Versuchspersoneneffekt zu rechnen, da die Anwesenheit der Beobachter das Verhalten der Beobachteten beeinflusst (Hawthorne-Effekt). Da der Einsatz der Vignette im Kontext des universitären, theoretischen Ausbildungsabschnitts erfolgte, ist eine Wiedergabe des Theoriewissens im Sinne sozialer Erwünschtheit in Betracht zu ziehen. In ihren Vignettenantworten äußern die Befragten individuelle Vorstellungen vom „guten Lehrer“ (vgl. Ilien, 2008, S. 22) sowie von gelingendem Unterricht. Der Aspekt der sozialen Erwünschtheit auf der einen und die Gefahr, dass der oder die Untersuchende eine letztlich immer ideologisch geprägte Vorgabe macht, was gut und was schlecht ist, darf nicht außer Acht gelassen werden. Dem wird entgegengewirkt, indem der elaborierte Vignettenansatz Grundlage dieser Untersuchung ist und die Kategorisierung und Auswertung die empirisch begründeten Merkmale effektiven (gelingenden) Unterrichts berücksichtigt (siehe Kapitel 6.2. sowie die Ergebnisdarstellung in Kapitel 9.5.).

Die Befragten legen in ihren Vignettenantworten ein bestimmtes Handeln nahe. Sie äußern, welche Planungskategorien sie für Merkmale gelingenden oder effektiven Unterrichts halten (siehe Tabelle 9-3). So zeigen sich in den Unterrichtsplanungen angehender Lehrpersonen deutliche Akzente, etwa eine starke Orientierung an Inhalten und Zielen. Darüber hinaus zeigt sich deren Lehr-Lern-Verständnis, indem ein Großteil der Befragten Lernen als Wissenszuwachs und nicht als Kompetenzerweiterung beschreibt. Im Sinne materialer Bildungstheorien stellt das Objekt den zentralen Bezugspunkt dar und gilt im Rahmen des Bildungstheoretischen Objektivismus als gebildet, wenn es „möglichst viel Wissen enzyklopädisch angehäuft hat“ (Berkemeyer & Mende, 2018, S. 172). Es geht den angehenden Lehrpersonen vorwiegend um das „(Nicht-)Vorhandensein bestimmter Wissensinhalte“ und nicht um „das Vorhandensein und/oder die Beherrschung bestimmter Methoden“, womit das Subjekt im Rahmen formaler Bildungstheorien in den Fokus rücken würde (ebd.). Diese Vernachlässigung des Prinzips der Kompetenzorientierung und die Dominanz der Inhaltsorientierung zeigt sich in Bezug auf verschiedene Planungskategorien sowie bezüglich der in der Öffentlichkeit viel diskutierten Querschnittsthemen wie dem Umgang mit Digitalisierung. Ein weiteres Querschnittsthema, den Umgang mit Vielfalt, beziehen die Befragten ausschließlich auf eine Vielfalt an Lernvoraussetzungen sowie im Leistungsspektrum der Lernenden. Der Umgang mit Migration dagegen spielt in den Vignettenantworten (noch) keine Rolle, obwohl er in den vergangenen Jahren unstreitig an Bedeutung gewonnen hat. Die angehenden Lehrpersonen differenzieren lediglich im Hinblick auf das Anforderungsniveau, indem sie planen für leistungsstarke Schü-

lerinnen und Schüler zusätzliche Lernangebote und für leistungsschwächere Lernende Unterstützung in Form von mehr Arbeits- und Lernzeit sowie zusätzliche Erklärungen bereitzuhalten. Teilweise erfolgt eine Differenzierung des Anforderungsniveaus auch in Bezug auf einen angepassten Schwierigkeitsgrad der Aufgaben. Verweise auf Hilfs- und Unterstützungsangebote, etwa Differenzierungsmaterial der Schulbuchverlage wie es in neueren Schulbüchern zu finden ist, fehlen in den Vignettenantworten. Ebenso existieren keine Hinweise auf eine professions- und institutionenübergreifende Zusammenarbeit, etwa mit externen Partnerinnen und Partnern, die den Betroffenen individuelle Unterstützung und den Lehrpersonen Entlastung anbieten. Es zeigt sich ein Denken in kleineren Einheiten, in Fachkollegien, eventuell noch in Fachbereichen, wobei bereits eine fachübergreifende Zusammenarbeit selten angesprochen wird.

Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die «Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften» der KMK in ihrer letzten Änderung aus dem Jahr 2019 fungieren als standortübergreifende deutschlandweite Richtlinie, welche Kompetenzen (angehende) Lehrpersonen in den theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitten erwerben sollen, um den Anforderungen des Berufs gerecht werden zu können. Da diese Standards Einzug in die Curricula der lehrerbildenden Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sowie der Vorbereitungsdienste gehalten haben, beziehe ich mich, vor allem im Ergebnisteil der vorliegenden qualitativen Vignettenstudie immer wieder auf diese. Die Standards der KMK sind schließlich die Grundlage der grundständigen wie nicht-grundständigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Nicht-grundständige Wege in den Lehrberuf sehen sich immer wieder Fragen nach der Gleichwertigkeit des Professionalisierungsweges und den berufsbiografischen Vor- und Nachteilen ausgesetzt. Häufig angestellte Vergleiche werfen die Frage auf, wie sehr sich der grundständigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung angenähert werden kann. Dabei bleibt vieles unaufgeklärt und fraglich, ob diese Annäherung überhaupt zielführend ist. Unweigerlich entsteht durch nicht-grundständige Wege in den Lehrberuf eine Öffnung des Schulsystems, die Flexibilität und Liberalität zulässt. Die ohnehin differenzierte Lehrerinnen- und Lehrerbildungslandschaft wird durch alternative Zugangswege und die Lehrerinnen- und Lehrerkollegien werden durch weitere Akteurinnen und Akteure verschiedener Altersgruppen erweitert. Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung können dabei als ein Indikator für den Erfolg neben weiteren wie dem Nicht-Ausscheiden aus dem Schuldienst dienen. Welche Bedeutung die angehenden Lehrpersonen diesen Standards zuschreiben, fungiert einerseits als Anhaltspunkt für die Relevanz, die diese der Ausbildung allgemein beimessen und inwieweit diese für sie handlungsleitend sind. Andererseits geben sie damit Auskunft darüber wie ihnen die Verknüpfung von Theorie und Praxis gelingt. Darüber hinaus liefert die Tiefgründigkeit der Vignettenantworten Hinweise über den Ausprägungsgrad einzelner Kompetenzen, inwieweit die Befragten Schlagworte im Rahmen sozialer Erwünschtheit

rekapitulieren oder genannten Aspekten tatsächliche Bedeutung beimessen. Hinweise auf den Ausprägungsgrad einzelner Kompetenzen liefern die Vignettenantworten etwa damit, inwieweit es den angehenden Lehrpersonen gelingt, Begriffe präzise zu verwenden und zu erklären. Unpräzise bleiben beispielsweise begriffliche Abgrenzungen zwischen den Kompetenzen Beurteilen und Bewerten, inwieweit soziale Aspekte berücksichtigt werden (können) oder nach welchen weiteren Aspekten neben dem Anforderungsniveau noch differenziert werden kann. Dabei kann es sich um Anzeichen handeln, die darauf hinweisen, welche Inhalte in der Lehramtsausbildung bisher (noch) zu wenig Beachtung finden.

Die Interdependenz zwischen Biografie und Studium erfordert, dass biografische und institutionelle Erfahrungskontexte in der Lehramtsausbildung Berücksichtigung finden. Diese unterscheiden sich mit einer im Zuge nicht-grundständiger Wege in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf wachsenden Pluralität (angehender) Lehrpersonen. Es gilt das Unbewusste bewusstzumachen. Über biografische Lernprozesse schließlich entsteht Professionalität im Lehrberuf. Die subjektiven (Lern-)Theorien verändern sich im Verlauf der universitären Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung kaum, sondern sind hochgradig individuell, handlungsleitend sowie „äußerst stabil und sehr veränderungsresistent“ (Hirsch, 2017, S. 2; vgl. Wahl, 2013, S. 11). In einer zeitlich stark verkürzten (lehramtsspezifischen) Ausbildungsdauer der Quereinsteigenden in den Lehrberuf erlangt dieser Aspekt zusätzliche Bedeutung. Trotz wie etwa im Fall des QUER-Programms vergleichbarem curricularen Input, erhalten die QUER-Teilnehmenden diesen komprimiert, idealerweise zielgruppenspezifisch und in kürzerer Zeit. Darin kann eine teilweise festgestellte Leistungsdifferenz begründet liegen, die allerdings auch darauf zurückgeführt werden kann, dass der Anwesenheit im QUER-Programm andere Bedeutung beikam. Da zweifellos Bedarf an Lehrpersonen besteht, rückt das Potenzial eines qualifizierten Quereinstiegs in den Blickpunkt. Nicht-grundständig ausgebildete Lehrpersonen erweitern die Schülerinnen- und Schülerperspektive, die in der Regel außerunterrichtliche Aufgaben und Aktivitäten des Berufs vernachlässigt. Sie bereichern diese Perspektive durch Hinzunahme weiterer Aspekte, etwa die Teamarbeit im Kollegium oder die Elternarbeit. Damit sprechen sie alle KMK-Kompetenzbereiche und diese umfassender an. Die qualitative Vignettenstudie erfasst subjektive (Lern-)Theorien im Rahmen der Bereitschaft der angehenden Lehrpersonen zu Flexibilität und damit deren Bereitschaft und Fähigkeiten zu einem anpassungsbereiten Verhalten. Einerseits lässt sich daran erkennen, inwieweit diese Unterricht als sozialen Interaktionsprozess mit mehreren Akteuren wahrnehmen. Andererseits geben die Befragten damit einen ersten Einblick in den Ausprägungsgrad ihrer eigenen Sicherheit und Souveränität im Umgang mit dem Kerngeschäft von Lehrpersonen. Darüber hinaus lässt sich die Bereitschaft der Befragten, Kolleginnen und Kollegen um Rat und Unterstützung zu bitten sowie auf Möglichkeiten einer professionsübergreifenden Zusammenarbeit zurückzugreifen als Indiz für die Stabilität subjektiver Theorien von angehenden Lehrpersonen lesen. Bezogen auf

die Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung allgemein und die daraus abgeleiteten Konsequenzen ist die stark positiv konnotierte **(Selbst-)Reflexivität** in besonderer Weise relevant (vgl. Schneider, 2019, S. 138). Indem diese (Selbst-)Reflexion „durch die Umsetzung von Optionen neue Situationen [schafft]“ (ebd., S. 139), gilt sie nicht zuletzt „als ein Mittel der Verbindung von Theorie und Praxis im Lehrerberuf“ (ebd., S. 138). Dies ist nicht zuletzt für die Weiterentwicklung der Lehrpersonen relevant, womit die zweite und dritte Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie nicht-grundständige Wege in den Lehrberuf in den Blickpunkt rücken (vgl. ebd., S. 139).

Welchen Erkenntnisgewinn liefern die Ergebnisse der qualitativen Vignettenstudie? Welche Bilanz und vor allem Schlussfolgerungen, etwa in Form von inhaltlichen und praktischen Schwerpunktsetzungen im universitären Curriculum, lassen sich daraus ableiten? Die Befragten berücksichtigen allgemein- und vielfach fachdidaktische Ausbildungsinhalte, beachten in ihren unterrichtsplanerischen Überlegungen Querschnittsthemen wie Digitalisierung und den Umgang mit Heterogenität, allerdings nicht in der überzeugenden Tiefgründigkeit wie dies nur mithilfe fundierten Wissens über die angesprochenen Themenfelder erfolgen kann. Im Folgenden seien deshalb die Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert.

Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung¹¹⁴

Die vorliegende qualitative Vignettenstudie liefert Impulse für eine Diskussion über das Theorie-Praxis-Verhältnis im doppelten Sinne. Dabei sind der Einfluss der individuellen Bildungsbiografie, das heißt auf welchem Weg die Befragten in den Lehrberuf gelangen sowie dessen Einfluss auf die individuellen Vorstellungen von gelingendem Unterricht ausschlaggebend. Bei der Vergleichsgruppe der Quereinsteigenden in den Lehrberuf bereichern häufig(er) weitere pädagogische (Lehr-)Erfahrungen deren Lebensbiografie. Es sollten demnach nicht nur individuelle Schülererfahrungen und universitäre Praxisphasen in gemeinsamen Lehrveranstaltungen diskutiert werden, sondern auch die bei den Quereinsteigenden unter anderem aufgrund des höheren Alters häufigeren beispielsweise (universitären) Lehrerefahrungen oder Erfahrungen in der Erwachsenenbildung¹¹⁵. Die Reflexion der eigenen Bildungsbiografie sollte nicht zuletzt aufgrund des Einflusses auf die Vorstellungen darüber wie Lernen „funktioniert“ in Seiten- und Quereinstiegsprogrammen, aber auch im grundständigen Lehramtsstudium, etwa gemeinsam in Lehrveranstaltungen erfolgen. Es ist wenig zielführend nicht-grundständigen Wegen in den Lehrberuf die Prämisse vergleichbarer Abschlüsse mithilfe vergleichbarer

¹¹⁴ Konsequenzen für alle Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Begriffsklärung siehe Kapitel 2, vor allem Tabelle 2-1, nicht-grundständige Wege in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf inbegriffen.

¹¹⁵ Die QUER-Teilnehmenden (69 Prozent) verfügen weitaus häufiger über Erfahrungen in unterrichtsähnlichen Kontexten als grundständig Lehramtsstudierende (37 Prozent), siehe Kapitel 8.5.4.

(identischer) Curricula aufzuerlegen. Um die Bedeutung der eigenen Bildungsbiografie reflektieren und „Bildungsphänomene als Begegnungsfragen [...] thematisieren [zu können], bedarf es hinreichender Bildungsvorerfahrungen“ (Ilien, 2008, S. 22). Problematisch dabei ist, dass sowohl die „Inhaltevertreter“ als auch die „Schülerfreunde“ der festen Überzeugung sind, „zu wissen, worauf es im Lehrerberuf ankommt“ (Ilien, 2008, S. 25). Dabei berufen sie sich nachdrücklich auf ihre eigenen Schulerfahrungen (vgl. ebd.). Die Vignettenantworten zum anvisierten Auftreten und als wünschenswert erachteten Verhalten der Lehrperson sowie Gedanken zu deren Vorbildfunktion lassen eine Sicht auf Unterricht überwiegend aus der Schülerinnen- und Schülerperspektive erkennen. Indem die Befragten ihre unterrichtsplanerischen Überlegungen aus der Sicht der Lernenden schildern, zeigt sich ein noch nicht vollzogener Perspektivwechsel von der Schüler- in die Lehrerrolle. Schließlich sind die Befragten während der Lehramtsausbildung weiterhin oder wieder (eine der Herausforderungen für die QUER-Teilnehmenden) in der Rolle der Lernenden. Darüber hinaus lassen der Professionalisierungsweg in den Lehrberuf und damit die individuelle Bildungsbiografie, aber auch über die Schulzeit hinausgehende, eventuell berufliche Stationen der Lebensbiografie, Rückschlüsse zu. Forschungsbefunde, etwa aus dem COACTIV-Forschungsprogramm, zeigen, „dass Erfahrung alleine keine hinreichende Bedingung für den Kompetenzaufbau ist, sondern es darauf ankommt, wie die Erfahrung genutzt wird (z. B. im Sinne absichtsvollen Übens [...])“ (Voss, 2019, S. 21-22). Darüber hinaus liefern weitere Befunde Hinweise auf die Wirksamkeit der „Lerngelegenheiten in den Ausbildungsgängen“ (ebd., S. 21). Die starke Inhaltsorientierung der angehenden Lehrpersonen, vor allem der QUER-Teilnehmenden kann beispielsweise aus einem Selbstverständnis als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler resultieren. Die Befragten beider Vergleichsgruppen richten ihr Hauptaugenmerk auf die Inhalts- und Handlungsstruktur des didaktischen Sechsecks von H. Meyer (2016). Nachrangig berücksichtigen sie dagegen die Ziel-, Prozess-, Raum- und Sozialstruktur sowie besonders die Ziel-Inhalt-Methode-Relation.

Bezogen auf das Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (vgl. Helmke, 2012, S. 71, siehe Kapitel 6, vor allem Abbildung 6-1) rückt die Angebotsseite in den Fokus der Betrachtungen, indem das Dissertationsprojekt die Lehramtsausbildung, vor allem das universitäre Lehramtsstudium in den Blick nimmt. Die Nutzungsseite ist bereits Gegenstand zahlreicher empirischer Untersuchungen, etwa zur Wirkungsweise des Unterrichts. Die Betrachtung der bislang vernachlässigten Angebotsseite stellt das Element des Neuen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung dar. Die angehenden Lehrpersonen mit ihrem Professionswissen sowie ihrer fachlichen, didaktischen und diagnostischen Kompetenz sowie Klassenführungskompetenz, mit ihren Erwartungen und Zielen sowie ihrem Engagement, ihrer Geduld und ihrem Humor stehen im Zentrum des Interesses (ebd.). Die Visualisierung in Form eines doppelten Angebot-Nutzungs-Modells, welches die Lehrpersonen mit ihren individuellen Eingangsvoraussetzungen, ihre Lerngelegenheiten und Lernprozesse sowie deren professionelle

Kompetenz einbezieht, ist dafür in besonderer Weise geeignet (vgl. Voss, 2019, S. 11). Die Vignettenantworten verdeutlichen den Einsatz der Befragten für die fachspezifische und fachübergreifende Prozessqualität des Unterrichts und liefern Hinweise auf die Qualität des Lehr-Lern-Materials (vgl. Helmke, 2012, S. 71). Aufgrund des angewendeten Forschungsdesigns dominieren die Wahrnehmung und Interpretation der in Form des Vignettenimpulses geschilderten Situation durch die angehenden Lehrpersonen. Den Kontext vernachlässigen die Befragten weitgehend, da dieser unbekannt ist und unspezifisch bleibt. Einzelne Aspekte wie Schul- und Klassenklima, Klassenzusammensetzung und kulturelle Rahmenbedingungen skizzieren die Befragten in Ansätzen. In einigen Fällen beziehen die angehenden Lehrpersonen die Nutzungsseite in ihre unterrichtsplanerischen Antizipationen ein, indem sie mögliche oder gewünschte Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler beschreiben. Das Lernpotenzial berücksichtigen die Befragten nur teilweise, indem sie vor allem die Vorkenntnisse und die Lernmotivation in ihre unterrichtsplanerischen Überlegungen einbeziehen (vgl. ebd.). Sprache(n), Intelligenz, Lern- und Gedächtnisstrategien sowie Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und Selbstvertrauen der Lernenden spielen dagegen kaum eine Rolle (vgl. ebd.). Eine konkrete Verknüpfung und Betrachtung der Wirkungen und damit des Ertrags in Form von fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen sowie erzieherischen Wirkungen der Schule finden ebenfalls wenig Beachtung und bleiben stattdessen weitgehend aus. In Bezug auf „die Wirkung des Unterrichts“ ist diese multikriteriale, über den Wissenszugewinn der Lernenden bzw. im Rahmen des doppelten Angebot-Nutzungs-Modells auch der angehenden Lehrpersonen hinausgehende Betrachtungsweise allerdings geboten (vgl. Voss, 2019, S. 14).

Um eine (Selbst-)Reflexivität der angehenden Lehrpersonen anzuregen, ist der Vignettenansatz als Ausbildungsinstrument in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung durchaus denkbar. Das Ziel besteht darin, die „Bereitschaft von Lehramtsstudierenden [und angehenden Lehrpersonen nicht-grundständiger Wege in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf anzubahnen und über die Ausbildungszeit hinweg aufrechtzuerhalten], über sich als Person sowie über das eigene (Lehrer-)Handeln zu reflektieren“ (Schneider, 2019, S. 141). Eine **Theorie-Praxis-Verknüpfung** kann dadurch in die Wege geleitet werden, dass die in dieser Studie verwendete oder andere Vignetten vor Schulpraktika und vor (ersten) eigenen Unterrichtsversuchen eingesetzt werden und anschließend ein Abgleich mit den in der Praxis gemachten Erfahrungen stattfindet. Das trainiert die Reflexionskompetenz aller angehenden Lehrpersonen und versetzt diese in die Lage, Konsequenzen und konkrete Handlungen für das eigene (Lehrer-)Handeln abzuleiten. Darüber hinaus liefert der Vignettenansatz Anknüpfungspunkte, um subjektive (Lern-)Theorien und individuelle Selbstwirksamkeitserwartungen theoriegeleitet ins Bewusstsein zu rufen und zu reflektieren. Nur wenn die angehenden Lehrpersonen in der Lage und bereit sind, „die eigene Praxis kritisch-reflexiv in Frage zu stellen, ein realistisches

Berufsbild antizipieren und mit Zuversicht den Anforderungen im Lehrerberuf gegenüber stehen“, kann sich daraus eine langfristige Berufszufriedenheit entwickeln (ebd., S. 148). Kennen die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer darüber hinaus Möglichkeiten der (Selbst-)Hilfe, zum Beispiel das Potenzial der Kollegialität und Möglichkeiten der Zusammenarbeit und nutzen diese in der Praxis, kommt dies einem starken Belastungsempfinden zuvor und wirkt diesem bestenfalls entgegen. Die vielfach beklagte, auch bei den Befragten fehlende bzw. noch unzureichend ausgeprägte Theorie-Praxis-Verknüpfung kann darauf zurückgeführt werden, dass diese über zu wenige, vor allem zu wenig reflektierte Praxiserfahrungen verfügen, um eine gelingende Verbindung herstellen zu können. Darüber hinaus liefern empirische Studien Belege für eine Diskrepanz zwischen dem aus „unkritisch positiven Haltungen gegenüber der Praxis“ resultierenden Status und den empirischen Befunden zu deren Gelingensbedingungen und Wirksamkeit (Hascher, 2011, S. 8).¹¹⁶ Empirische Ergebnisse verdeutlichen, dass Praktika den Graben zwischen Theorie und Praxis sogar noch vertiefen können (vgl. ebd. S. 10). Unbestrittene Tatsache dagegen ist, dass die Erfahrungen als Lernende, das heißt die als Schülerinnen und Schüler gesammelten Schulerfahrungen große Bedeutung haben (vgl. ebd.). Im Sinne einer professionalisierungstheoretischen Position, derzufolge „Lehrkräfte ihre professionelle Kompetenz durch die Nutzung verschiedener Lerngelegenheiten aufbauen und weiterentwickeln“, gilt es die Nutzungsseite unter anderem durch Prozesse der Selbstreflexion stärker in den Blick zu nehmen (Voss, 2019, S. 14). „[E]ine anspruchsvolle, wissenschaftsbasierte, Erfahrungselemente aufnehmende Lehrerbildung [führt] zu gut qualifizierten Lehr[personen]“ (Terhart, 2003, S. 10). Bei den (angehenden) Lehrpersonen kommt es schließlich wie bei den Schülerinnen und Schülern auf die individuelle Nutzung der Angebote an. Bei allen beteiligten Akteuren „[hängt] die aktive Nutzung [...] [dann] davon ab[..], was [...] [sie] in den Unterricht mitbringen“, ganz unabhängig davon, ob es sich dabei um schulischen Unterricht oder lehrerbildende Ausbildungskontexte für mannigfaltige Zielgruppen handelt (Voss, 2019, S. 13).

¹¹⁶ Ebenso betont Müller (2010) die stete Forderung nach mehr Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, obwohl Nutzen und Funktion der schulpraktischen Studien umstritten sind (vgl. S. 74).

11. LITERATURVERZEICHNIS

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“*. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Adl-Amini, B. & Künzli, R. (1991). *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. Weinheim, München: Juventa.
- Arnold, K.-H. (2004a). Wissen, psychologisch. In R. W. Keck, U. Sandfuchs & B. Feige (Hrsg.), *Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis* (S. 520-521). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H. (2004b). Subjektive Theorien zum Lehrerhandeln. In R. W. Keck, U. Sandfuchs & B. Feige (Hrsg.), *Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis* (S. 475-476). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H. (2007). Standards für das Lehren und Lernen des Lehrens: Begründung, Operationalisierung und Evaluation von Standards für die Lehrerbildung. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A. K. Hein, T. Kleickmann & R. Schages (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten* (S. 67-82). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnold, K.-H., Koch-Priewe, B. & Lin-Klitzing, S. (2007). Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Unterrichtsqualität. In K.-H. Arnold (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik* (S. 19-49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H. (2009). Lehr-Lernforschung ohne Allgemeine Didaktik? Über die Notwendigkeit einer integrierten Wissenschaft vom Unterricht. In Ders., S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 27-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H. & Koch-Priewe, B. (2010). Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. *Bildung und Erziehung* 63(4), 401-416.
- Arnold, K.-H. & Gassmann, C. (2011). Lehrermerkmale. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (S. 175-185). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (2013). Wissen über Unterricht – Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 134-150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aschemann, B., Gugler, P. & Nimmerfall, M. (2011). *Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen*. Abgerufen von https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf am 13.07.2021.
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2006). Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation – Beispiele aus dem Anwendungsfeld «Gewalt in der Schule». In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen* (S. 233-249). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Aufschnaiter, C. von & Blömeke, S. (2010). Professionelle Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften erfassen – Desiderata. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 16, 361-367.
- Auspurg, K., Hinz, T. & Liebig, S. (2009). Komplexität von Vignetten, Lerneffekte und Plausibilität im Faktoriellen Survey. *Methoden – Daten – Analysen* 3 (1), 59-96.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bach, A., Besa, K.-S., Brodhäcker, S & Arnold, K.-H. (2012). Kompetenzentwicklung in Schulpraktika. Erfassung allgemeindidaktischer Kompetenz zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 105-122). Wien, Münster: LIT-Verlag.
- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesses und Effekte* (S. 165-182). Münster u. a.: Waxmann.

- Bacher, J. (2002). Statistisches Matching: Anwendungsmöglichkeiten, Verfahren und ihre praktische Umsetzung in SPSS. *ZA-Information. Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung* 51. Abgerufen von http://www.etracker.de/Ink-cnt.php?et=qPKGYV&url=http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/19903/ssoar-zarchiv-2002-51-bacher-statistisches_matching_anwendungsmoglichkeiten.pdf?sequence=1&Inkname=ssoar-zarchiv-2002-51-bacher-statistisches_matching_anwendungsmoglichkeiten.pdf am 13.04.2015.
- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., Müller, P., Sempert, W. & Wyss, C. (2006). Standarderreichung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung. In F. Eder, A. Gastager & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunkt der 67. Tagung der AEPF* (S. 237-251). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), 85-117.
- Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (3), 417-435.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (3), 343-359.
- Bauer, K.-O. (2000). Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 55-72). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Lehmann, R. et al. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *Deutsches PISA-Konsortium. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 469-520.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277-337). Wiesbaden: Springer.
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, E. & Guldemann, T. (2006). Was trägt die Lehr-Lernforschung zum «guten Unterricht» bei? In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- Lernforschung* (S. 218-226). Bern: h. e. p.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse von Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Beck, K. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2010). Lehrerkompetenzen: Was können wir wissen, wie sollten wir forschen und was dürfen wir uns davon erhoffen? In Dies. (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Was wir wissen und was wir wissen müssen*. Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Sonderheft 1 (S. 1-13). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C. J. & Rammstedt, B. (2012). Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen. Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzsкала (ASKU). GESIS-Working Papers 2012/17. Mannheim. Abgerufen von https://www.zpid.de/pub/tests/6490_ASKU-Manual_2012.PDF am 09.02.2018.
- Bergmann, C. & Eder, F. (1994). Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium? Leistungsmerkmale, Interessen und schulische Erfahrungen von Schülern, die einmal Lehrer werden wollen. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 47-63). Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag.
- Berkemeyer, N. & Mende, L. (2018). *Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs. Eine Einführung*. Münster, New York: Waxmann.
- Beutel, S.-I., Gröschner, A. & Lütgert, W. (2006). *Lehrerbildung im Wandel: Eine Expertenbefragung zu den Perspektiven einer inhaltlichen und strukturellen Reform*. Jena: Paideia.

- Bischoff, S., Brühwiler, C. & Baer, M. (2005). Videotest zur Erfassung «Adaptiver Lehrkompetenz». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 23 (3), 382-397.
- Blankertz, H. (1991). *Theorien und Modelle der Didaktik*. Weinheim, München: Juventa.
- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In Dies., P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59-91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & J. Wildt (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Felbrich, A. & Müller, C. (2008). Messung erziehungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. In Dies., G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung* (S. 171-193). Münster, München, Berlin u. a.: Waxmann.
- Blömeke, S. & Müller, C. (2008). Zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung im Unterrichtsgeschehen. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9/ 2008* (S. 239-258). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blömeke, S. (2009). Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? – Perspektiven einer reflexiven Bildungsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messener & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 13-25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., König, J., Busse, A., Suhl, U., Benthien, J., Döhrmann, M. & Kaiser, G. (2014). Von der Lehrerbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (3), 509-542.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2009). Vier Studien zu Blockpraktika als Ausgangsbasis für die Entwicklung standardbezogener Evaluation. In R. Bolle & M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse* (S. 206-237). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

- Böhmman, M. (2011). *Das Quereinsteiger-Buch. So gelingt der Start in den Lehrerberuf*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.) (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, C. (Hrsg.) (2012). *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bosse, D. (2012). Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 11-28). Kassel: Prolog-Verlag.
- Brodhacker, S. (2014). *Unterrichtsplankompetenz im Praktikum. Einflussfaktoren auf die Veränderung der wahrgenommenen Kompetenz von Studierenden*. Münster, New York: Waxmann.
- Bromme, R. (1980). Die alltägliche Unterrichtsvorbereitung von Mathematiklehrern. Zu einigen Methoden und Ergebnissen einer Untersuchung des Denkprozesses. *Unterrichtswissenschaft* 8 (2), 142-156.
- Bromme, R. (1981). *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern, Göttingen, Toronto: Verlag Hans Huber.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177-212). Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, Bern u. a.: Hogrefe.
- Bromme, R. (2004). Das implizite Wissen des Experten. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 22-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 803-819). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brophy, J. (2000). *Teaching*. Abgerufen von http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac01e.pdf am 31.08.2016.
- Brophy, J. (2002). *Gelingensbedingungen von Lernprozessen. Material im Rahmen der Lehrerfortbildungsmaßnahme des Landes Nordrhein-Westfalen ‚Schulprogramm und Evaluation‘*. Landesamt für Schule und Weiterbildung. Abgerufen von https://uol.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/personen/hilbert.meyer/brophy.pdf am 19.02.2019.
- Brosius, H.-B., Haas, A. & Koschel, F. (2012). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brovelli, D., Bölsterli, K., Rehm, M. & Wilhelm, M. (2013). Erfassen professioneller Kompetenzen für den naturwissenschaftlichen Unterricht: Ein Vignettentest mit authentisch komplexen Unterrichtssituationen und offenem Antwortformat. *Unterrichtswissenschaft* 41 (4), 306-329.
- Brühwiler, C., Hollenstein, L., Affolter, B., Biedermann, H. & Oser, F. (2017). Welches Wissen ist unterrichtsrelevant? Prädiktive Validität dreier Messinstrumente zur Erfassung des pädagogisch-psychologischen Wissens von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 7 (3), 209-228.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Tsai, Y.-M. & Neubrand, M. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 521-544.
- Buchen, S. (1999). Von der Staatsbürgerkunde- zur Sozialkundelehrerin: wissenschaftliche Lehrerweiterbildung in Sachsen-Anhalt. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 2* (S. 305-320). Weinheim, München: Beltz, Juventa.
- Caselmann, C. (1964). *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre*. Stuttgart: Klett.
- Clark, C. M. (1983). Research on Teacher Planning: An Inventory of the Knowledge Base. In Smith, D. C. (Ed.), *Essential Knowledge for Beginning Educators* (p. 5.15). American Association of Colleges for Teacher Education. Washington D. C.

- Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1979). Three studies of teacher planning. *Research Series No. 55*. East Lansing: Michigan State University.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857-875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cornelißen, W. (2005). *Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland*. Hrsg. von der Internetredaktion des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Abgerufen am 20.10.2015 von <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/Service/sitemap.html>.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Czerwenka, K. (2004). Lehrerprofessionalität zwischen Theorie und Praxis. In U. Beckmann, H. Brandt & H. Wagner (Hrsg.), *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA - Beiträge zur Reform der Lehrerbildung* (S. 56-71). Weinheim, Basel: Beltz.
- Dann, H.-D. (1983). Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In L. Montada, K. Reusser & G. Steiner (Hrsg.), *Kognition und Handeln* (S. 77-92). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Delory-Momberger, C. (2014). Biografisches Lernen. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 142-152). Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- Denner, L. & Schumacher, E. (2014). *Übergänge in Schule und Lehrerbildung. Theorie – Übergangsdidaktik – Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Deutscher Bildungsrat (1971). Empfehlungen der Bildungskommission. *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Dichanz, H. & Hage, K. (1979). Alltägliche Unterrichtsvorbereitung – Spiegel didaktisch-methodischer Ansprüche. *Bildung und Erziehung* 32 (5), 418-430.
- Dieck, M., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Rosenberger, T. & Schnebel, S. (2010). Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in verlängerten Praxisphasen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Praxisjahr Biberach“ durch die Pädagogische Hochschule Weingarten. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen*

- Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 99-110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Diehl, T. (2004). Quereinsteiger als Lehrende an beruflichen Schulen. In H. Beek & K.-H. Jahn (Hrsg.), *Personalentwicklung im Berufseinstieg* (S. 183-198). Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Diehl, T. & Krüger, J. (2011). Anforderungen an die Lehrerbildung und die Gestaltung von Übergängen aus professionstheoretischer Perspektive. In T. Diehl, J. Krüger & T. Vogel (Hrsg.), *bw@, Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 14*. Abgerufen von http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/diehl_krueger_ws14-ht2011.pdf am 26.01.2018.
- Dietrich, S., Förster, A., Stein, K. & Salomo, D. (2021). Der LEHRAMTSKOMPASS – Ein Instrument zur studienbegleitenden Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung. In Y. Völschow & K. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften* (S. 63-81). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Dirks, U. (1996). *Lehrerinnenbiographien im Umbruch. Berufsbiographische Sicherheit für Englischlehrerinnen?* Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Reprint Nr. 2.
- Dirks, U. (2002). Professionalität durch berufsbiographische Reflexivität in der Lehrtätigkeit und -bildung. In W. Hörner, D. Schulz & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung* (S. 79-92). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 73-92). Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 41. Weinheim: Beltz.
- Ditton, H. (2009). Unterrichtsqualität. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 177-183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dollase, R. (2015). Was ist guter Unterricht? Antworten aus der internationalen empirischen Unterrichtsforschung. In G. Roth (Hrsg.), *Zukunft des Lernens. Neurobiologie und Neue Medien* (S. 25-34). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- DPG (Deutsche Physikalische Gesellschaft) (2014). *DPG-Studie zur Unterrichtsversorgung im Fach Physik und zum Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf das Fach Physik*. Eine Studie der Deutschen Physikalischen Gesellschaft e. V. Abgerufen

- von <http://www.dpg-physik.de/veroeffentlichung/broschueren/studien/studie-unterrichtsversorgung-2014.pdf> am 19.10.2017.
- Drechsel, B. (2001). *Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema Lernen bei angehenden Lehrpersonen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Drewek, P. (2013). Lehrerbildung als universitäre Daueraufgabe – Zwischenbilanz und Perspektiven im Kontext aktueller politischer Reformen und Fortschritte der Professionalisierungsforschung. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 21-35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Drexler, M., Sacher, W., Salomon, U. & Schwindt, S. (1993). *Vorstellungen von Anfängern zur Unterrichtsplanung*. Augsburg: Augsburger Schulpädagogische Untersuchungen. Hrsg. von W. Sacher. Nr. 7.
- Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *Die deutsche Schule* 112 (4), 414-427.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Steiner.
- Düggeli, A. (2013). Kompetenzprofile im Lichte theoretischer Referenz und professioneller Relevanz: Anmerkungen zu einem vielversprechenden Professionalisierungskonzept. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und BerufsBildungsverantwortlichen* (S. 127-136). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Einsiedler, W. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 225-240). Weinheim: Beltz Psychologie Verlagsunion.
- Engelage, S. (2013). Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf – Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 6 (1), 50-69.
- Esslinger, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Esslinger-Hinz, I., Unseld, G., Reinhard-Hauck, P., Röbe, E., Fischer, H.-J., Kust, T. & Däscher-Seiler, S. (2007). *Guter Unterricht als Planungsaufgabe. Ein Studien- und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eulenberger, J., Piske, A. & Thiele, A. (2015). *Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent_innen in Sachsen (VEBOLAS)*. Leipziger Universitätsverlag.
- Fabel, M. & Tiefel, S. (2004). Biographie als Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung – eine Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen* (S. 11-40). Wiesbaden: VS. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fabel-Lamla, M. (2004). *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim, München: Juventa.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2014). Die Wirksamkeit der neuen Steuerung. Theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 27-50). Wiesbaden: Springer VS.
- FiBS – Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (Hrsg.) (2012). *Evaluation des Berliner Vorbereitungsdienstes 2010 – 2012*. Abgerufen von http://www.bak-online.de/lvb/berlin/fibs_evaluationsbericht.pdf am 18.07.2016.
- Flaake, K. (1989). *Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Floden, R. E. & Clark, C. M. (1991). Lehrerausbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 191-210). Köln, Wien: Böhlau.
- Frey, A. & Jung, C. (2011a). *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung. Stand und Perspektiven*. Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Sonderheft. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Frey, A. & Jung, C. (2011b). *Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf*. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540-572). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Fried, L. (1997). Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In M. Bayer (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (S. 19-54). Opladen: Leske + Budrich.
- Fruböse, C. H. (2009). Diplom-Physiker als Lehrer. *Physik in unserer Zeit* 40 (5), 1-6. Abgerufen von http://www.wiley-vch.de/berlin/journals/phiuz/09-05/Fruboese_Webtext.pdf am 19.10.2017.
- Früh, W. (2011). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Gassmann, C. (2013). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung. Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gebauer, M. M. (2013). *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden: Schulischer Berufsalltag an Gymnasien und Hauptschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gehrmann, A. (2007). Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium. Eine Untersuchung an der Universität Rostock. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 85-102). Münster, München, Berlin u. a.: Waxmann.
- Gehrmann, A., Kranz, B., Pelzmann, S. & Reinartz, A. (Hrsg.) (2013). *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (6), 867-888.
- GFD Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (2018). Ergänzende Wege der Professionalisierung von Lehrkräften. Positionspapier der GFD zur Problematik des Quer- und Seiteneinstiegs. Abgerufen von <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/PP-20-Positionspapier-der-GFD-2018-Erg%C3%A4nzende-Wege-der-Professionalisierung-von-Lehrkr%C3%A4ften.pdf> am 04.09.2018.
- Giesecke, H. (2001). *Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufes*. Weinheim, München: Juventa.

- Giesecke, H. (2007). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim, München: Juventa.
- Gläser-Zikuda, M (2011). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Bd. 1. Strukturen und Methoden* (S. 109-119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gniewosz, B. (2015). Kompetenzentwicklung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 69-79). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M., Wulf, C. & Zirfas, J. (2014). Pädagogische Zugänge zum Lernen. Eine Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 7-19). Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- Gonschorek, G. & Schneider, S. (2010). *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*. Hrsg. von J. Petersen & G.-B. Reinert. Donauwörth: Auer Verlag.
- Göttert, R. & G. Kuhl (1980). *LM-Fragebogen: Deutsche Übersetzung der AMS-Scale von Gjesme und Nygard*. Unveröffentlichtes Manuskript, Psychologisches Institut RUB, Bochum. Abgerufen von https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PSY/PGA/bilder/Engeser__2005__Kurzform_der_AMS.pdf am 26.08.2021.
- Gräsel, C. & Mandl, H. (2009). Qualitätskriterien von Unterricht: Ein zentrales Thema der Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 241-259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gräsel, C. & Göbel, K. (2015). Unterrichtsqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 107-119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.) (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-27658> am 26.01.2018.
- Gröschner, A. & Nicklaussen, J. (2008). Erziehen und Innovieren im Lehrerberuf – Eine empirische Untersuchung zur Kompetenzeinschätzung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. In W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung: Entwicklungslinien, Rahmenbedingungen, Forschungsbeispiele* (S. 136-161). Weinheim, Basel: Beltz.

- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft Bd. 21, Heft 40*, 89-97.
- Gudjons, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guldimann, T. (2010). Adaptive Lehrkompetenz – das Wissen der Lehrpersonen über guten Unterricht. In E. Jürgens & J. Standop (Hrsg.), *Was ist »guter« Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort* (S. 257-277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haag, L. & Streber, D. (2013). *Individuelle Förderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Haas, A. (1998). *Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungs-handeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern*. Regensburg: Roderer Verlag.
- Haas, A. (2005). Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern. In A. A. Huber (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung* (S. 5-19). Tübingen: Ingeborg Huber.
- Hacker, W. (1980). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Hage, K. (1981). Rahmenbedingungen alltäglicher Unterrichtsvorbereitung. Eine Replik auf die Alltagswende der wissenschaftlichen Pädagogiker. *Die Deutsche Schule* 73 (5), 276-28.
- Hage, K., Bischoff, H., Dichanz, H., Eubel, K.-D., Oehlschläger, H.-J. & Schwittmann, D. (1985). *Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hallet, W. (2006). *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett.
- Hallet, W. (2012). Kultureller Wandel und Multiplizierung der didaktischen Kompetenzen im 21. Jahrhundert. In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 73-86). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

- Hanau, A. (1928). Die Prognose der Schweinepreise. *Vierteljahrshefte zur Konjunkturforschung*. Hrsg. vom Institut für Konjunkturforschung. Sonderheft 7. Berlin: Reimar Hobbing. http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/43353/viertel_1928.pdf [20.10.2017].
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127-143). Heidelberg: Springer.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrer: Ausbildung und Beruf* (S. 130-148). Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 11 (3), 8-16.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 542-571). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Hechinger, M. & Seibert, N. (2015). Eignungsverfahren für angehende (Gymnasial-) Lehrerinnen und Lehrer sind nötig?! In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“* (S. 38-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die Deutsche Schule* 54 (9), 407-427.
- Heimann, P. (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Hrsg. und eingeleitet von K. Reich & H. Thomas. Stuttgart: Klett.
- Heimann, P. (1979). Didaktik 1965. In Ders., G. Otto & W. Schulz (Hrsg.), *Unterricht. Analyse und Planung* (S. 7-12). Hannover: Schroedel.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, Bern u. a.: Hogrefe.
- Helmke, A. (2002). Kommentar: Unterrichtsqualität und Unterrichtsklima: Perspektiven und Sackgassen. *Unterrichtswissenschaft* 30 (2), 261-277.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2008). Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. *Seminar. Lehrerbildung und Schule* 3/2008, 17-47. Abgerufen von

- http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/publ/Helmke%20Schra-der%20%282008%29_Merkmale%20der%20Unterrichtsqualit%C3%A4t%20-%20Po-tenzial%20Reichweite%20und%20Grenzen%20SEMINAR%203-2008%20S.17-47.pdf am 07.05.2016.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 90-102). Weinheim, Basel: Beltz.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Helmke, A. (2014). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 807-821). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Helsper, W. & Keuffer, J. (2007). Unterricht. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 91-102). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Hericks, U. (2008). Bildungsgangforschung und die Professionalisierung des Lehrerberufs – Perspektiven für die Allgemeine Didaktik. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9/ 2008* (S. 61-75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U. & Stelmaszyk, B. (2010). Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiografie. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 231-237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, S. (2008). Zur biografischen Orientierung der Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 26 (1), 23-34.
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 408-432). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Herzog, W. (2005). Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 252-258.

- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Hilligus, A. (2005). Zentren für Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In Dies. & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen* (S. 69-102). Münster: LIT.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim, München: Juventa.
- Hirsch, J. (2017). Subjektive Theorien zum Lehren und Lernen von Lehramtsstudierenden vor und nach der ersten Fachdidaktik-Lehrveranstaltung. *Die Hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre* 3. Abgerufen von http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre_2017_hirsch.pdf am 22.06.2021.
- Hoff, W. (2002). Die ethische Bindung an den Erziehungsauftrag als Grundlage professioneller Schulleitung: Gymnasialdirektorinnen in den 60er Jahren. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 103-131). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O. & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (3), 497-507.
- Hoppe-Graff, S. & Flaggmeyer, D. (2008). Haben die ersten beiden Semester Spuren hinterlassen? Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Studierenden des Lehramts Gymnasium. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung: Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 147-183). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Huber, G. L. & Mandl, H. (1982). Lehrer-Schüler-Interaktion unter dem Aspekt handlungsleitender Kognitionen. In F. Achtenhagen (Hrsg.), *Neue Verfahren zur Unterrichtsanalyse* (S.185-205). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Huber, G. L. (2008). Lehrer als Experten – wofür eigentlich? In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 11-18). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 249-267). Köln, Wien: Böhlau.
- Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2002). *Personalführung in der Schule. Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kappler, C. & Kocher, M. (2013). Neue Studie an der PH Zürich. Die Quereinsteigenden und ihre Erfahrungen, Einflüsse und Vorbilder. *ph akzente 2013* (3), 38-39. Abgerufen von https://www.phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ueber-uns/ph-akzente/3-2013/cka_mko_phakzente13-3.pdf am 26.09.2015.
- Kelchtermans, G. (1996). Berufsbiographie und professionelle Entwicklung. Eine narrativ-biographische Untersuchung bei Grundschullehrern. *Bildung und Erziehung* 49 (3), 257-276.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. In M. Rothland & B. Pflanzl (Hrsg.), *Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen. Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf* (S. 50-75). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. 9. Jg. Themenheft 1/ 2016. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Berufseingangsphase. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 339-344). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kemna, P. W. (2012). *Messung pädagogischer Basiskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Entwicklung von Testinstrumenten*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

- Keuffer, J. (Hrsg.) (2001). *Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- Kiel, E. & Pollak, G. (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen. Ein Arbeitsbuch für angehende Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E., Haag, L., Keller-Schneider, M. & Zierer, K. (2014). *Grundwissen Lehrerbildung. Unterricht planen, durchführen, reflektieren. Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben*. Berlin: Cornelsen.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2009). *Unterrichtsplanung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kiper, H. (2012). Unterricht planen, durchführen, auswerten. Überlegungen zur lernwirksamen Unterrichtsplanung. In K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse* (S. 151-181). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule* 50 (10), 450-471.
- Klafki, W. (1991). Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In B. Adl-Amini & R. Künzli (Hrsg.), *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung* (S. 11-48). Weinheim, München: Juventa.
- Klafki, W. (2002). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (S. 13-34). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klemm, F. (2008). Altersstruktur der hauptberuflichen Lehrpersonen an allgemein bildenden Schulen in Sachsen. *Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen* 4/ 2008, 64-67.
- Klemm, K. & D. Zorn (2018). *Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe*. Bertelsmann Stiftung. Abgerufen von https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BST-17-032_Broschuere-Lehrkraefte_dringend_gesucht_GESAMT_WEB.pdf am 08.02.2018.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.),

- Kompetenzdiagnostik* (S. 11-34). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klippert, H. (2012). *Unterrichtsvorbereitung leicht gemacht. 80 Bausteine zur Förderung selbstständigen Lernens*. Weinheim, Basel: Beltz.
- KMK (o. J.). Perspektivenwechsel im Bildungssystem: Vom input- zum outcomeorientierten Denken. Abgerufen von http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/1-2-7_Outcome-Orientierung.pdf am 07.09.2015.
- KMK (2000). Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB-Beamtenbund und Tarifunion. *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen*. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf am 11.01.2018.
- KMK (2004a). *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe*. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf am 05.08.2016.
- KMK (2004b). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf am 15.02.2019.
- KMK (2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf am 05.09.2018.
- KMK (2013). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013*. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf am 19.10.2017.
- KMK (2014a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014*. Abgerufen von

- http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf am 11.10.2018].
- KMK (2014b). *Inklusion: KMK aktualisiert Standards für die Lehrerbildung*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/inklusion-kmk-aktualisiert-standards-fuer-die-lehrerbildung.html> am 11.01.2018.
- KMK (2015). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2014-2025 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_208_LEB_LEA_2015.pdf [12.09.2015].
- KMK (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019*. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf am 19.06.2019].
- Knorr, P. (2015). *Kooperative Unterrichtsvorbereitung. Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrender*. Tübingen: Attempto.
- Koch-Priewe, B. (1997). Grundlegung einer Didaktik der Lehrerbildung. Der Beitrag der wissenschaftlichen Professionsforschung und der humanistischen Pädagogik. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (S. 139-163). Opladen: Leske + Budrich.
- Koch-Priewe, B. (2000). Zur Aktualität und Relevanz der Allgemeinen Didaktik in der LehrerInnenbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 149-169). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kocher, M. (2014). *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang*. Münster, New York: Waxmann.
- Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebot-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *DDS – Die Deutsche Schule* 105 (3), 242-258. Abgerufen von https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101298&uid=frei am 24.09.2018.
- König, J. & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen. Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M-Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der universitären Lehrerbildung*. Berlin: Humboldt-Universität.

- König, J., Peek, R. & Blömeke, S. (2010). Erfassung von Ergebnissen der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 73-84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, J. (2012). Die Entwicklung von pädagogischem Unterrichtswissen: Theoretischer Rahmen, Testinstrument, Skalierung und Ergebnisse. In Ders. & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung* (S. 141-182). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- König, J., Kaiser, G. & Felbrich, A. (2012). Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (4), 476-491.
- König, J. & Seifert, A. (2012). Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In Dies. (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung* (S. 7-31). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- König, J. & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (1), 43-65.
- König, J., Buchholtz, C. & Dohmen, D. (2015). Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18 (2). Abgerufen von <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-015-0625-7> am 25.05.2018.
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Lammerding, S., Strauß, S., Fladung, I. & Schleifer, C. (2017). Die Bedeutung des Professionswissens von Referendarinnen und Referendaren mit Fach Deutsch für ihre Planungskompetenz (PlanvoLL-D). In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 121-133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korneck, F. & J. Lamprecht (2010). Quer- und Seiteneinstiege in das Lehramt Physik. Eine Analyse bundesweiter Daten von 2002 bis 2008. *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule PhyDid, Nr. 9, Bd. 1*, 1-15.

- Kraler, C. (2008). Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung. Überlegungen zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis. In Ders. & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 151-180). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (2002). Biographie und Profession. Eine Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 7-16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kron, F. W., Jürgens, E. & Standop, J. (2014). *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt.
- Kuckartz, U. (2014, 2018⁴). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- Kuhlee, D., J. van Buer & C. Winch (2015). Einleitung / Introduction. In Dies. (Hrsg.), *Governance in der Lehrerbildung: Analysen aus England und Deutschland* (S. 1-5). Wiesbaden: Springer VS.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 262-282). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Kunze, K. & Stelmaszyk, B. (2008). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 821-838). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15-54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küster, O. (2008). *Praktika und ihre Lernpotenziale in der Lehrerbildung - Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen*. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:747-opus-428> [04.11.2015].
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lamprecht, J., Oettinghaus, L. & Korneck, F. (2010). Ausbildungswege von QuereinsteigerInnen und Lehramtsabsolventen im Fach Physik. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 10 (3), 22-28.

- Lamprecht, J. (2011). *Ausbildungswege und Komponenten professioneller Handlungskompetenz. Vergleich von Quereinsteigern mit Lehramtsabsolventen für Gymnasien im Fach Physik*. Berlin: Logos Verlag.
- Lamprecht, J., Oettinghaus, L. & Korneck, F. (2011). Befunde einer Vergleichserhebung von Quereinsteigern mit Lehramtsabsolventen im Gymnasialbereich. In S. Bernolt (Hrsg.): *Konzepte fachdidaktischer Strukturierung für den Unterricht* (S. 245-247). Berlin u. a.: LIT Verlag.
- Landmann, M. (2013). Standards für die Lehrerbildung. Eine empirische Untersuchung zur Sicht angehender LehrerInnen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Lanfranchi, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 231-261). Wiesbaden: Springer.
- Larcher, S. & Oelkers, J. (2004). Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 128-150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Larcher, S. & Müller, P. (2007). Vignetten als Methode zur Bestimmung des Lernstandes von StudentInnen in der LehrerInnenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung* 7 (1), 60-65.
- Larcher, S., Müller, P., Baer, M., Dörr, G., Edelmann, D., Guldemann, T., Kocher, M. & Wyss, C. (2010). Unterrichtskompetenz über die Zeit. Unterrichten lernen zwischen Studienbeginn und Ende des ersten Berufsjahres. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 57-72). Münster, München, Berlin u. a.: Waxmann.
- Larcher, S. & Smit, R. (2012). Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg – Mittels „Mixed Methods“ zum Kompetenzmodell. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 227-241). Münster u. a.: Waxmann.
- Leisen, J. (2010). Lernprozesse mithilfe von Lernaufgaben strukturieren. Informationen und Beispiel zu Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht. *Naturwissenschaften im Unterricht Physik. Nr. 117/118 (Juli 2010)*, 9-13.
- Leisen, J. (2021). *Heterogenität. Das Prinzip der „kalkulierten Herausforderung“*. Abgerufen von <http://www.lehr-lern-modell.de/heterogenitaet> am 07.06.2021.

- Lenzen, D. (1979). Unterrichtsplanung „nach ...“ Verbindliche Unverbindlichkeiten bei der Abfassung von Unterrichtsentwürfen. In H. Geißler (Hrsg.), *Unterrichtsplanung zwischen Theorie und Praxis. Unterricht von 1861 bis zur Gegenwart* (S. 153-161). Stuttgart: Klett.
- Lersch, R. & Schreder, G. (2013). *Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens. Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K. & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 562-579.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 47-70). *Zeitschrift für Pädagogik*. 51. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lipowsky, F. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung*. In Friedrich Jahresheft 2007 25. S. 26-29. Abgerufen von http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/J2010_-_Lipowsky_Unterricht.pdf am 04.09.2018.
- Lohmann, V., Seidel, V. & Terhart, E. (2012). Der Kompetenzbereich „Unterrichten“ im intendierten Curriculum der universitären Lehrer/innen/bildung: Struktur, Substanz, Varianz. Eine Analyse von Studienordnungen nordrhein-westfälischer Universitäten. In T. Häscher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 65-83). Wien, Münster: LIT-Verlag.
- Loser, F. & Terhart, E. (1979). Alltägliche Unterrichtsvorbereitung: Die Perspektive der Lehrer und die Perspektive der Schüler. *Bildung und Erziehung* 32 (5), 404-417.
- Lundgreen, P. (2013). *Die Lehrer an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2009*. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band XI. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lüsebrink, I. & Grimminger, E. (2014). Fallorientierte Lehrer/innenausbildung evaluieren – Überlegungen zur Modellierung von unterrichtsbezogener Reflexionskompetenz. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 201-211). Wiesbaden: Springer VS.

- Maag Merki, K. & Werner, S. (2011). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 573-591). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Maag Merki, K. (2016). Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 151-181). Educational Governance Bd. 7. Wiesbaden: Springer VS.
- Maier, U. (2014). Allgemeindidaktische Kategorien für die Gestaltung und Analyse von Lehr-Lernprozessen. In Ders. (Hrsg.), *Lehr-Lernprozesse in der Schule: Praktikum* (S. 7-13). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martial, I. von (2002). *Einführung in didaktische Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mayr, J. (1998). Die Lehrer-Interessen-Skalen (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In J. Abel (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 111-125). Münster, München, Berlin u. a.: Waxmann.
- Mayr, J. (2006). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrer: Ausbildung und Beruf* (S. 149-163). Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601-613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323-333). Weinheim, München: Juventa.
- Mayring, P. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse – ein Beispiel für Mixed Methods. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 27-36). Münster u. a.: Waxmann.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, G. (2005). *Das unterrichtliche Selbstverständnis von LehrerInnen. Empirische Muster im Kontext von Unterricht und Biographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Melzer, W., Pospiech, G. & Gehrmann, A. (2014). *QUER. Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Abschlussbericht 2014*. http://tud.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/16710/QUER_Abschlussbericht.pdf [07.09.2015].
- Merten, K. (1995). *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Messner, R. (2012). Leitlinien einer phasenübergreifenden Professionalisierung der Lehrerbildung. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 63-92). Kassel: Prolog-Verlag.
- Meyer, H. (1979). Alltagsschwierigkeiten mit der Unterrichtsvorbereitung – eine Skizze. In H. Geißler (Hrsg.), *Unterrichtsplanung zwischen Theorie und Praxis. Unterricht von 1861 bis zur Gegenwart* (S. 139-153). Stuttgart: Klett.
- Meyer, H. (2007). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Meyer, M. A. (2007). Fachkultur, Lernkultur und Bildungsgang. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule. Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 18* (S. 191-208). Opladen: Barbara Budrich.
- Meyer, M. A. (2010). Unterrichtsplanung in Deutschland im Kontext internationaler Entwicklungen. *Bildung und Erziehung* 63 (4), 471-487.
- Meyer-Drawe, K. (2012). Vorwort. In M. Schratz, J. F. Schwarz & T. Westfall-Greiter (Hrsg.), *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung* (S. 11-15). Erfolgreich im Lehrberuf. Bd. 8. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

- Moegling, K. (2017). Die Strukturreform der Lehrerbildung – langfristig angelegt und partizipativ durchdacht und geplant. *Schulpädagogik heute* 8 (15), 1-34. Abgerufen von http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft15/01_Eroeffnung/01_01.pdf am 08.02.2018.
- Mulder, R. H. & Gruber, H. (2011). Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 427-438). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen*. Stuttgart: Klett.
- Munzinger, P. (2017). So viele Lehrer fehlen in Deutschland. *Süddeutsche Zeitung*, online, vom 14.09.2017. Abgerufen von <http://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-so-viele-lehrer-fehlen-in-deutschland-1.3666408> am 08.02.2018.
- Neuß, N. (2009). *Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Neuweg, G. H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (1), 10-29.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205-228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuweg, G. H. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzeptes der Lehrerbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 35-49). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster, New York: Waxmann.

- Nittel, D. (2006). Das Erwachsenenleben aus der Sicht der Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 317-339). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nolle, A. (2004). *Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge*. München: Verlagsbuchhandlung.
- Nolle, T. (2013). *Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung bei Lehramtsstudierenden in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums. Eine Untersuchung im Rahmen des Studienelements „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ an der Universität Kassel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nölle, K. (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (1), 48-67.
- Oelkers, J. (2000). Probleme der Lehrerbildung? Welche Innovationen sind möglich? In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 126-141). Weinheim, München: Juventa.
- Oelkers, J. (2003). Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierung bedarf. In D. Lemmermöhle & D. Jahreis (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten* (S. 54-70). Die Deutsche Schule. 95. Jg. 7. Beiheft. Weinheim: Juventa.
- Oettinghaus, L., Korneck, F., Lamprecht, J. & Riese, J. (2011). *Quereinsteiger in das Lehramt Physik der Sekundarstufe I*. Frühjahrstagung Münster. Abgerufen von <http://www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/download/301/350> am 29.02.2016.
- Oettinghaus, L., Lamprecht, J. & Korneck, F. (2012). Überzeugungen zum Unterrichtsfach Physik und zur Wissenschaft Physik – Ein Skalenvergleich. *Didaktik der Physik. Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung 2012*. Abgerufen von <http://phydid.physik.fu-berlin.de/index.php/phydid-b/article/viewFile/397/493> am 09.03.2018.
- Oettinghaus, L. (2016). *Lehrerüberzeugungen und physikbezogenes Professionswissen. Vergleich von Absolventinnen und Absolventen verschiedener Ausbildungswege im Physikreferendariat*. Berlin: Logos Verlag.
- Oettinghaus, L., Korneck, F., Krüger, M. & Lamprecht, J. (2016). Lehrerüberzeugungen von Quereinsteigern und Lehramtsabsolventen im Physikreferendariat. In M. Rothland & B.

- Pflanzl (Hrsg.), *Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen. Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf* (S. 76-96). Lehrerbildung auf dem Prüfstand. 9. Jg. Themenheft 1/ 2016. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 15 (1), 26-37. Abgerufen von http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_1997_1_26-37.pdf am 17.11.2015.
- Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung* 15 (2), 210-228. Abgerufen von http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_1997_2_210-228.pdf am 17.11.2015.
- Oser, F. (2001a). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In Ders. & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 67-96). Chur, Zürich: Verlag Rüegger.
- Oser, F. (2001b). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In Ders. & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342). Chur, Zürich: Verlag Rüegger.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur, Zürich: Verlag Rüegger.
- Oser, F. (2003). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. Eine empirische Studie über ihre Wirksamkeit. In D. Lemmermöhle & D. Jahreis (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten* (S. 71-82). Die Deutsche Schule. 95. Jg. 7. Beiheft. Weinheim: Juventa.
- Oser, F. & Renold, U. (2005). Kompetenzen von Lehrpersonen – über das Auffinden von Standards und ihre Messung. In I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 4/2005* (S. 119-140). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oser, F., Düggeli, A. & Heinzer, S. (2010). Qualitätsmessung von Lehrpersonen-Kompetenzen. Ein neuer Ansatz. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten*

- aus der empirischen Forschung* (S. 133-153). Münster, München, Berlin u. a.: Waxmann.
- Oser, F., Heinzer, S. & Salzmann, P. (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. Chancen und Grenzen des advokatorischen Ansatzes. *Unterrichtswissenschaft* 38 (1), 5-28.
- Oser, F. & Bauder, T. (2013). Einleitung „Professional Minds“ – Ein Fribourger Forschungsprogramm. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 9-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Parreira do Amaral, M. (2016). Neue Akteure der Governance des Bildungssystems – Typen, Einflussmöglichkeiten und Instrumente. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 455-477). Educational Governance Bd. 7. Wiesbaden: Springer VS.
- Pawicki, M. (2014). Rezension: Kuckartz, Udo (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 188 S. [Rezension]. *Journal for educational research online* 6 (2), 141-145. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9681/pdf/JERO_2014_2_Pawicki_Rezension_Kuckartz_Qualitative.pdf am 05.03.2019.
- Petersen, J., Reisas, S., Tanski, G., Ziethen, C. & Grone-Lübke, W. v. (2009). *Unterricht vorbereiten und planen können. Ein Lehrbuch zur Unterrichtsvorbereitung und Stundenplanung. Mit interaktiver Lern-DVD*. Augsburg: Brigg.
- Peterson, P. L., Marx, R. W. & Clark, C. M. (1978). Teacher Planning, Teacher Behavior, and Student Achievement. *American Educational Research Journal* 15 (3), 417-432.
- Peterßen, W. H. (2001). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Peterßen, W. H. (2004). *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. München, Düsseldorf, Stuttgart. Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Petzold-Rudolph, K. (2018). *Studienerfolg und Hochschulbindung. Die akademische und soziale Integration Lehramtsstudierender in die Universität*. Wiesbaden: Springer.
- Pilz, E. (1985). Wie peinlich! Anmerkungen zur alltäglichen Unterrichtsvorbereitung. *Westermanns Pädagogische Beiträge* 37 (10), 446-452.

- Plöger, W. (1992). *Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik: Modelltheoretische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Pollak, G. & Schliessler, M. (2014). Biographiearbeit in der Lehrerbildung – Erwerb berufsbio-graphischer Kompetenz als Ziel von Professionalisierung? Ein Werkstattbericht. *Pa-radigma* 2014, 8, 85-104. Abgerufen von https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/deliver/index/docId/237/file/8_Pollak_Schliessler_Biographiearbeit_in_der_Lehrerbildung_Erwerb_berufsbio-graphischer_Kompe-tenz_als_Ziel_von_Professionalisierung.pdf am 16.06.2016.
- Popp, W. (1970). Die Funktionen von Modellen in der didaktischen Theorie. In G. Dohmen, F. Maurer & W. Popp (Hrsg.), *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie* (S. 49-60). München: R. Pieper & Co. Verlag.
- Postl, D., Matthäus, S. & Schneider, M. (2005). Direkteinstieger als Lehrer an beruflichen Schulen – Notmaßnahme oder Qualifizierungschance? *lernen & lehren (I&I)* 20 (79), 108-117. Abgerufen von http://www.lernenundlehren.de/heft_dl/Heft_79.pdf am 29.02.2016.
- Praetorius, A.-K. (2014). *Messung von Unterrichtsqualität durch Ratings*. Münster, New York: Waxmann.
- Prenzel, M., Drechsel, B., Carstensen, C. H. & Ramm, G. (2004). PISA 2003 – eine Einführung. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA-Konsortium Deutschland. PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 13-46). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Puderbach, R., Stein, K. & Gehrmann, A. (2016). Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland – Eine systematisierende Bestandsaufnahme. In M. Rothland & B. Pflanzl (Hrsg.), *Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen. Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf* (S. 5-30). Lehrerbildung auf dem Prüfstand. 9. Jg. Themenheft 1/ 2016. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Puderbach, R. & Gehrmann, A. (2020). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 354-359). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rammstedt, B. & O. P. John (2007). Measuring Personality in One Minute or Less: A 10-item Short Version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality* 41 (1), 203-212.

- Rath, M. (2011). Übergänge sind immer. Anthropologische Überlegungen zu einem pädagogischen Thema. In G. Bellenberg, K. Höhmann & E. Röbe (Hrsg.), *Übergänge. Friedrich Jahresheft* (S. 10-13). Seelze: Friedrich.
- Rauin, U. & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger. *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 103-136). Münster, München, Berlin u. a.: Waxmann.
- Reh, S. (1999). Die Romanze als Muster zur Bearbeitung von Komplexität in berufsbiographischen Entwicklungsprozessen. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 2* (S. 291-303). Weinheim, München: Beltz, Juventa.
- Reh, S. & Schelle, C. (2000). Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Biographischer Erzählungen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 107-124). Opladen: Leske + Budrich.
- Reh, S. (2005). Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), 259-265.
- Rehm, M. & Bölsterli, K. (2014). Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 213-225). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Reiber, K. (2007). Die Neuvermessung der Lehrerbildung. Konsequente Kompetenzorientierung durch Standards? *Die Deutsche Schule* 99 (2), 164-174.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Reif, F. & Böhmman, M. (2001). »Windfall profit« für die Schule. Erfahrungen abseits der normalen Lehrer-Biografie. *Pädagogik* 14 (2), 23-27.
- Reinartz, A. (2013). Unterrichtsskripts im Kontext allgemeindidaktisch orientierter Schulpraktika. In A. Gehrmann, B. Kranz, S. Pelzmann & Dies. (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 151-170). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinhoffer, B., Barthold, R. & Küster, O. (2007). Modellversuch Praxisjahr Biberach (GHS). Eine neue Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Lehrerausbildung. In D. Flag-

- meyer & M. Rotermund (Hrsg.), *Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation* (S. 77-94). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Reinhoffer, B. & Dörr, G. (2008). Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 10-31). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Reinmann, G. (2013). Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8338/pdf/L3T_2013_Reinmann_Didaktisches_Handeln.pdf am 08.03.2019.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau* 47 (2), 78-92.
- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S. K., Kauper, T. & Möller, J. (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). *Diagnostica. Zeitschrift für Psychologische Diagnostik und Differentielle Psychologie* 60 (2), 98-110.
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- Lernforschung* (S. 151-168). Bern: h. e. p.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 219-237). Sonderheft 9/2008. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riedl, A. (2010). *Grundlagen der Didaktik*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Riese, J. & Reinhold, P. (2010). Empirische Erkenntnisse zur Struktur professioneller Handlungskompetenz von angehenden Physiklehrkräften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 16, 167-187. Abgerufen von https://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/16_Riese.pdf am 18.08.2021.
- Rosenberger, K. (2013). *Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden. Eine Vignettenstudie*. Wiesbaden: Springer VS.

- Rothland, M. (2013a). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In Ders. (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 21-39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (2013b). Wiederbelebung einer Totgesagten. Anmerkungen zur Reanimation der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (3), 629-645.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349-385). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2016). Herausforderungen für die Schulpraxis heute: Zwischen Standardisierung und Individualisierung. In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende* (S. 339-372). Münster, New York: Waxmann.
- Ruffo, E. (2010). *Das Lernen angehender Lehrpersonen. Eine empirische Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich*. Bern, Berlin, Bruxelles u. a.: Peter Lang.
- Sacher, W., Drexler, M., Özben, S., Salomon, U. & Schwindt, S. (1992). *Gedanken von Anfängern zur Unterrichtsplanung*. Augsburg: Augsburger Schulpädagogische Untersuchungen. Hrsg. von W. Sacher. Nr. 4.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2012). Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Erste Staatsprüfung für Lehramter an Schulen im Freistaat Sachsen (Lehramtsprüfungsordnung I – LAPO I). Abgerufen von <http://www.revosax.sachsen.de/GetPDF.do?sid=8954415552812> am 06.10.2017.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2014). Lehrer-Qualifizierungsverordnung vom 6. Oktober 2014 (SächsGVBl. S. 656), die zuletzt durch Artikel 1 der Verordnung vom 29. Juni 2017 (SächsGVBl. S. 378) geändert worden ist. Abgerufen von http://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/14182-Lehrer_Qualifizierungsverordnung am 20.10.2017.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2015a). Sachsen startet mit über 1.000 neuen Lehrern ins Schuljahr 2015/16. Medieninformation vom 19.08.2015. Abgerufen von <http://www.medien-service.sachsen.de/medien/news/199145?page=8> am 23.02.2016.

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2015b). Förderrichtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Gewährung einer Zuwendung für Lehramtsstudierende, die sich verpflichten, nach Ablegen des Zweiten Staatsexamens in Regionen mit einem besonderen Lehrernachwuchsbedarf zu unterrichten (Förderrichtlinie „Sachsenstipendium für Lehramtsstudierende“ – RL Sachsenstipendium) vom 22.09.2015. Abgerufen von http://www.lehrerbildung.sachsen.de/download/download_lehrerbildung/Sachsenstipendium_Foerderrichtlinie.pdf am 08.06.2016.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2017). *Lehrer/ -in werden in Sachsen. Hinweise des Kultusministeriums zur Entwicklung des Lehrerberarfs*. Abgerufen von <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/24102/documents/40343> am 04.01.2018.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2019). *Lehrerin/ Lehrer: Mein Traumberuf! Hinweise des Kultusministeriums. Stand Juli 2019*. Abgerufen von <https://www.lehrerbildung.sachsen.de/download/Lwis-Prognose-Lehrerberarf.pdf> am 17.08.2021.
- Sandfuchs, U. (2009). Grundfragen der Unterrichtsplanung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 512-519). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schaefers, C. (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 24 (1), 65-90.
- Schellack, A. & Lemmermöhle, D. (2008). Universitäre Lehrer/innen/bildung zwischen wissenschaftlichem Wissen und professionellen Kompetenzen. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 139-149). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schied, M. (2013). *Schulpraktische Studien im Rahmen der Lehrerausbildung. Konzeptualisierung und Evaluierung nach dem Gmünder Modell*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmeer, E. (2003). *Seiteneinsteiger – Konzepte zur Deckung des Lehrerberarfs an beruflichen Schulen. Eine Analyse von Maßnahmen in den Ländern*. Abgerufen von http://doku.iab.de/ibv/2003/ibv1503_15.pdf am 29.02.2016.
- Schmid, C. (2010). Sind Quer- und Seiteneinsteiger die besseren Lehrkräfte? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (3), 56-60.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeit von Lehrer: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14 (1), 12-25.

- Schneider, C. & Bodensohn, R. (2008). Berufliche Handlungskompetenzen in der ersten Phase der Lehrerausbildung – Ergebnisse zur Entwicklung im Längsschnitt. In M. Rothermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 32-63). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Schneider, C. & Bodensohn, R. (2010). Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen in der ersten Phase der Lehrerausbildung. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 227-234). Münster, München, Berlin u. a.: Waxmann.
- Schneider, E. (2019). (Selbst-)Reflexivität als Medium der Professionalisierung in der Lehrerbildung. Erfassung und Effekte einer fachübergreifenden Kompetenz. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkraft Handeln* (S. 137-150). Münster, New York: Waxmann.
- Schneider, K. H. & Sommer, B. S. (2006). 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. *Wirtschaft & Erziehung* 58 (6), 192-198.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schnurr, S. (2003). Vignetten in quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns. In H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 393-400). Neuwied: Luchterhand.
- Schratz, M., Schritteser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123-137). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schratz, M., Schwarz, J. & Westfall-Greiter, T. (2011). Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 1 (1), 25-39.
- Schratz, M., Schwarz, J. & Westfall-Greiter, T. (Hrsg.) (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Erfolgreich im Lehrberuf. Bd. 8. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

- Schreiber, M., Darge, K., Tachtsoglou, S., König, J. & Rothland, M. (2012). *EMW – Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung. Codebook zum Fragebogen, Messzeitpunkt 1, Teil 1, DE/AT/CH*. Abgerufen von http://kups.ub.uni-koeln.de/4702/1/EMW_Codebook.pdf am 09.02.2018.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung* 15 (1), 1-18. Abgerufen von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/priniterFriendly/2043/3635> am 11.11.2015.
- Schroeter, R. (2014). *Eine Bestandsaufnahme von Überzeugungen (beliefs) Lehramtsstudierender zu Lehrerbildung und Lehrerberuf*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2010). Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht aller beteiligten. Ergebnisse der Potsdamer Studie zum Referendariat. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 339-347). Münster, München, Berlin u. a.: Waxmann.
- Schulte, K., Bögeholz, S. & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (2), 268-287.
- Schulz, D. (2003). Flexibilisierung der Lehrerlaufbahnen – Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. In H.-P. Schäfer & W. Sroka (Hrsg.), *Lehrerrolle und Lehrerbildung im Prozeß der gesellschaftlichen Transformation. Veränderungen in den neuen und alten Bundesländern* (S. 153-170). Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung. Bd. 85. Berlin: Duncker & Humblot.
- Schulz, R., Kreuter, A., Kröning, U. & Staudte, A. (2006). *Abschlussbericht des BLK-Programmträgers zum Modellversuchsprogramm "Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen"*. Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen. Abgerufen von http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1548/pdf/abschlussbericht_innovelle_programmtraeger_D.pdf am 06.06.2016.
- Schulz, W. (1979). Unterricht – Analyse und Planung. In P. Heimann, G. Otto und W. Schulz (Hrsg.), *Unterricht. Analyse und Planung* (S. 13-47). Hannover: Schroedel Schulbuchverlag.
- Schulz, W. (1980). *Unterrichtsplanung*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

- Schulz, W. (2002). Die lehrtheoretische Didaktik. Oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld. Modellskizze einer professionellen Tätigkeit. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (S. 35-56). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Schützenmeister, J. (2002). *Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerbildung*. Marburg: Tectum Verlag.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin. Abgerufen von http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf am 09.02.2018.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. 44. Beiheft* (S. 28-53). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). In Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin. Abgerufen von http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf am 09.02.2018, S. 60.
- Schwepe, C. (2002). Biographie, Studium und Professionalisierung – Das Beispiel Sozialpädagogik. Ergebnisse einer Studie zu Lebensgeschichten von SozialpädagogikstudentInnen. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schwepe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 197-224). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwindt, K., Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2009). Kontextualisierte Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenz bei Studierenden des Lehramts. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 211-223). Weinheim, Basel: Beltz.
- Seel, A. (1997). Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln – Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. *Unterrichtswissenschaft* 25 (4), 257-273.
- Seifert, A. & König, J. (2012). Pädagogisches Unterrichtswissen – bildungswissenschaftliches Wissen: Konstruktvalidierung zweier Textkonzeptionen. In J. König & A. Seifert (Hrsg.),

- Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung* (S. 215-233). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Seipp, B. (2003). *Standards in der Lehrerbildung. Eine Befragung zur Vermittlung der OSER-schen Standards in der ersten Phase der Lehramtsausbildung*. Dortmunder Beiträge zur Pädagogik 32. Bochum, Freiburg: Projekt Verlag.
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research* 51 (4), 455-498.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard educational review* 57(1), 1-23.
- Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P. (1991). Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 231-248). Köln, Wien: Böhlau.
- Stanat, P. & Artelt, C. (2001). Der Beitrag internationaler Schulleistungsstudien zur Qualitätssicherung: Das Beispiel PISA. In *Basiswissen Pädagogik – aktuelle Schulkonzepte – 6: Schule und Qualität* (S. 177-205). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Standop, J. & Jürgens, E. (2015). *Unterricht planen, gestalten und evaluieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Statistisches Bundesamt (2004). *Gender Datenreport. Relation der Lehrerinnen und Lehrer nach Schularten in Deutschland im Schuljahr 2003/2004 (in %)*. Abgerufen von <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/1-Bildung-ausbildung-und-weiterbildung/1-4-Schulische-bildung/1-4-4-lehrkraefte.html> am 12.12.2015.
- Statistisches Bundesamt, Wiesbaden (2015). *Lehrkräfte nach Altersgruppen und Bundesländern*. Abgerufen von <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeLehrkraefteAlterBundeslaender.html> am 13.11.2015.
- Statistisches Bundesamt (Statista) (2016a). *Anteil der Lehrer, die 50 Jahre und älter sind nach Bundesländern*. Abgerufen von <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/215058/umfrage/anteil-der-lehrer-ueber-49-jahre-nach-bundeslaendern/> am 24.02.2016.

- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2016b). *Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2016.pdf?__blob=publicationFile am 26.01.2018.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018). *Lehrkräfte nach Altersgruppen und Bundesländern. Voll- und teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen im Schuljahr 2016/17*. Abgerufen von <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildenLehrkraefteAlterBundeslaender.html;jsessionid=5A5C8C72C84A2599F54F7C773253FDD7.InternetLive2> am 04.01.2018.
- Staub, F. C. (2006). Allgemeine Didaktik und Lernpsychologie: Zur Dynamisierung eines schwierigen Verhältnisses. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 169-179). Bern: h.e.p.-Verlag.
- Steiner, P. M. & Atzmüller, C. (2006). Experimentelle Vignettendesigns in faktoriellen Surveys. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58 (1), 117-146.
- Stender, A. (2014). *Unterrichtsplanung: Vom Wissen zum Handeln. Theoretische Entwicklung und empirische Überprüfung des Transformationsmodells der Unterrichtsplanung*. Berlin: Logos. Abgerufen von http://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00005545/Dissertation_Anita_Stender.pdf am 25.05.2018.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2013). Alleskönner unter Druck. Neue Wege in der Lehrerausbildung. *Wirtschaft und Wissenschaft. Heft 3/2013*. Abgerufen von http://www.cbg-la.de/wp-content/uploads/2013/12/wuw_2013-03_schwerpunkt.pdf am 27.02.2016.
- Streit, S. & Weber, C. (2013). Vignetten zur Erhebung von handlungsnahem, mathematikspezifischem Wissen angehender Grundschullehrkräfte. In G. Greefrath, F. Käpnick & M. Stein (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2013 Digital. Vorträge auf der 47. Tagung für Didaktik der Mathematik*. Abgerufen von <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/bzmu2013/Einzelvortraege/BzMU13-Streit.pdf> am 30.03.2016.
- Tänzer, S. (2011). Sachunterrichtsplanung aus der Sicht von Lehramtsanwärterinnen. In www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 17 (12 Seiten). Abgerufen von http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebenel/superworte/studium/taen_pla.pdf am 25.05.2018.

- Tänzer, S. (2017). Sachunterricht planen im Vorbereitungsdienst. Empirische Rekonstruktionen der Planungspraxis von Lehramtsanwärtern und Lehramtsanwärterinnen. In Wernke, S. & Zierer, K. (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 134-147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff & C. Adick (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225-266). Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionellen Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448-471). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Terhart, E. (1997). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim, München: Juventa.
- Terhart, E. (1998). Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In H. Altrichter (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 560-585). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Terhart, E. (2000a). Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 73-85). Opladen: Leske + Budrich.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000b). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2002a). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Terhart, E. (2002b). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 16(2), 77-86.
- Terhart, E. (2003). Wirkungen von Lehrerbildung. Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. *Journal für LehrerInnenbildung* 3 (3), 8-19.

- Terhart, E. (2005). Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), 275-279.
- Terhart, E. (2006). Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In A. H. Hilligus (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 29-42). Berlin, Münster: LIT.
- Terhart, E. (2007a). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger. *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37-62). Münster, München, Berlin u. a.: Waxmann.
- Terhart, E. (2007b). Strukturprobleme der Lehrerbildung in Deutschland. In A. Óhidy, E. Terhart & J. Zsolnai (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 45-65). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425-437). Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2011a). Lehrerbildung: Stichworte zu Organisation, Kultur, Disziplin. *Erziehungswissenschaft* 22(43), 113-117.
- Terhart, E. (2011b). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2014). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In Ders., H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (433-437). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (2014) (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2017). Über große Sprünge und kleine Schritte in der Reform der Lehrerbildung. *Schulpädagogik heute* 8 (15), 1-8. Abgerufen von http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft15/01_Eroeffnung/01_02.pdf am 07.02.2018.
- Tillmann, K.-J. (2013). Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein*

- Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 15-31). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476-486). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Treptow, E. (2006). *Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Tulodziecki, G. (2004). Anregung und Unterstützung von Lernprozessen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 489-501). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (2006). Zur Entwicklung lehr-lerntheoretisch basierter Kompetenzen in der Lehrerbildung. In W. Plöger (Hrsg.), *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung* (S. 137-154). Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2009). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Türling, J. M. (2014). *Die professionelle Fehlerkompetenz von (angehenden) Lehrkräften. Eine empirische Untersuchung im Rechnungswesenunterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. *Die Deutsche Schule* 90 (1), 64-78.
- Voss, T. (2019). Lehrkraftwissen und dessen Erwerb. Was muss eine Lehrkraft wissen und wo lernt sie es? In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkrafthandeln* (S. 9-28). Münster, New York: Waxmann.
- Wahl, D. (1981). Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern. In M. Hofer (Hrsg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern* (S. 49-77). München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2), 227-241.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research* 63 (3), 249-294.
- Wayne, A. J. & Youngs, P. (2006). Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne ihrer Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrer: Ausbildung und Beruf* (S. 71-96). Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Ders. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-32). Weinheim, Basel: Beltz.
- Weresch-Deperrois, I., Bodensohn, R. & Jäger, R. S. (2009). Curriculare Standards in der Praxis: Einschätzung ihres Stellenwerts, ihrer Anwendungshäufigkeit, Schwierigkeit und Bedeutung in der Lehrerausbildung und universitären Vorbereitung im Bachelor-Studium der Lehrerbildung – eine Erkundungsstudie. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2 (2), 324-345.
- Weresch-Deperrois, I. & Bodensohn, R. (2010). Kosta© II – Das Instrument zur Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung im Vergleich zweier Kohorten – Konsequenzen und Hilfestellung zum Selbststudium. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 3 (1), 84-106.
- Wernke, S. & Zierer, K. (2017). Die Unterrichtsplanung. Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! In Dies. (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 7-16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiater, W. (2009). Didaktische Theoriemodelle und Unterrichtsplanung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 505-512). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiater, W. (2013). *Unterrichtsplanung. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Willems, A. S. (2016). Unterrichtsqualität und professionelles Lehrerhandeln. Prozesse und Wirkungen guten Unterrichts aus dem Blickwinkel der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende* (S. 289-337). Münster, New York: Waxmann.

- Wilms, C. (2018). Quereinsteiger gesucht. Neue Lehrer braucht das Land. *Frankfurter Allgemeine*, online, zuletzt aktualisiert am 02.01.2018. Abgerufen von <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/quereinsteiger-gesucht-neue-lehrer-braucht-das-land-15361744.html> am 08.02.2018.
- Winter, A. (2012). Unterrichtsqualität. In P. Floß, C. Gleser, M. Rotermund & A. Winter (Hrsg.), *Das allgemeindidaktische Schulpraktikum. Schulpädagogisches Orientierungswissen und Anregungen zum forschenden Lernen in der Schule. Ein Studienbuch für angehende und junge Lehrerinnen und Lehrer* (S. 362-389). Berlin, Stuttgart: Raabe.
- Wolter, A. (2015). The Labour Market for Teachers in Germany: The Discrepancy Between Need and Affordability. In D. Kuhlee, J. van Buer & C. Winch (Hrsg.), *Governance in der Lehrerausbildung: Analysen aus England und Deutschland* (S. 191-205). Wiesbaden: Springer VS.
- Zahorik, J. A. (1975). Teachers' planning models. *Educational Leadership* 33 (2), 134-139.
- Zierer, K. (2011). Versuch einer Systematisierung allgemeindidaktischer Grundlagenliteratur. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* 1 (1), 157-173.
- Zierer, K. (2012). *Studien zur Allgemeinen Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (2010). Professionelles Handeln von Lehrenden in Qualifizierungs-, Selektions- und Allokationsprozessen. Forschungsstand und Forschungsdesiderate. In Beck, K. & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Was wir wissen und was wir wissen müssen*. Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Sonderheft 1 (S. 14-51). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Seidel, J. (2011). Kompetenz und ihre Erfassung – das neue „Theorie-Empirie-Problem“ der empirischen Bildungsforschung? In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 218-233). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 2-1: Altersverteilung der Lehrkräfte in den Schuljahren 2013/14 und 2016/ 17, Anteil an allgemeinbildenden Schulen, in % (Statistisches Bundesamt, 2015, 2018)	13
Abbildung 2-2: Die Lehramtsstudiengänge in Sachsen	15
Abbildung 2-3: Lehrerinnen- und Lehrereinstellungsbedarf im Vergleich zu Lehramtsstudierenden nach Schularten (vgl. SMK, 2017, 2019)	16
Abbildung 2-4: Lehrerinnen- und Lehrereinstellungsbedarfe des SMK für den Freistaat Sachsen	17
Abbildung 2-5: Seiteneinsteigende in den sächsischen Schuldienst	18
Abbildung 2-6: Anteil der Seiteneinsteigenden in Sachsen nach Schulart (Munzinger, 2017)	19
Abbildung 3-1: Nicht-grundständige Wege in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf (Puderbach et al., 2016, S. 10).....	22
Abbildung 3-2: Das mehrstufige Auswahlverfahren (vgl. Melzer et al., 2014, S. 69).....	36
Abbildung 3-3: Kompetenzerwerb im Vergleich: Ergebnisse des PUW-Tests (vgl. Melzer et al., 2014, S. 154)	39
Abbildung 3-4: Pädagogisches Unterrichtswissen – Wissenszuwachs in den einzelnen Inhaltsdimensionen (vgl. Melzer et al., 2014, S. 156)	40
Abbildung 3-5: Multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen der QUER-Teilnehmenden im Verlauf ihrer Qualifizierung	41
Abbildung 3-6: Gegenüberstellung der Multidimensionalen Lehrer- Selbstwirksamkeitserwartungen der QUER-Teilnehmenden und der grundständig Lehramtsstudierenden zu drei Messzeitpunkten	42
Abbildung 3-7: Multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Melzer et al., 2014, S. 157)	43
Abbildung 4-1: Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006, S. 482; 2013, S. 292)	52
Abbildung 4-2: Der gesamte Unterrichtsprozess: Vierphasenmodell didaktischen Handelns (vgl. Peterßen, 2001, S. 243-244)	66
Abbildung 4-3: Das Konstrukt Unterrichtskompetenz mit seinen Teildimensionen	68
Abbildung 5-1: Die Entwicklung einer biografischen Perspektive	72
Abbildung 6-1: Das Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke, 2012, S. 71)	90
Abbildung 7-1: Übersicht über Didaktische Theorien (Lehner, 2009, S. 43)	108

Abbildung 7-2:	Klafkis Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (Klafki, 2002, S. 18; 2007, S. 272)	110
Abbildung 7-3:	Analyse von Unterricht nach dem Berliner Modell (Riedl, 2010, S. 105).....	113
Abbildung 7-4:	Ergebnisse der Clusteranalysen (vgl. Sacher et al., 1992, S. 23-31).....	122
Abbildung 8-1:	Fächer und Fachkombinationen der QUER-Teilnehmenden	144
Abbildung 8-2:	Unterrichtsähnlichkeit der pädagogischen Vorerfahrung (Melzer et al., 2014, S. 138).....	149
Abbildung 9-1:	Die Oberflächenstruktur der Vignettenantworten	165
Abbildung 9-2:	Prototypischer Ablauf der Planungsüberlegungen	168
Abbildung 9-3:	Schlagworte für die Zuordnung zu den Phasen des Vierphasenmodells.....	170
Abbildung 9-4:	Berücksichtigte Phasen des Vierphasenmodells didaktischen Handelns, differenziert nach Vergleichsgruppen und Messzeitpunkten	171
Abbildung 9-5:	Phasierung der geplanten Unterrichtsstunde.....	173
Abbildung 9-6:	Berücksichtigte Planungskategorien.....	201
Abbildung 9-7:	Entwicklungstrends der berücksichtigten Planungskategorien.....	205
Abbildung 9-8:	Entwicklungstrends in der Prioritätensetzung	210
Abbildung 9-9:	Berücksichtigung von Schülerorientierung.....	213
Abbildung 9-10:	Methodenauswahl, Medienauswahl und Medieneinsatz	216
Abbildung 9-11:	Reflexion der Unterrichtsstunde durch die angehenden Lehrpersonen.....	219
Abbildung 9-12:	Makroplanung	221
Abbildung 9-13:	Akzente bei der Unterrichtsplanung.....	225
Abbildung 9-14:	Aspekte der Metaplanung	226
Abbildung 9-15:	Die Rolle der Lehrperson	230
Abbildung 9-16:	Kompetenzorientierung angehender Lehrpersonen.....	234
Abbildung 9-17:	Schulpraktische Studien im QUER-Programm	236
Abbildung 9-18:	Fremdeinschätzung der QUER-Teilnehmenden durch die Mentorinnen und Mentoren in den universitären Praxisphasen im Zeitverlauf	239
Abbildung 9-19:	Entwicklung der Planungs- und Unterrichtskompetenz im Ausbildungsverlauf.....	241

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 2-1:	Die Organisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland	6
Tabelle 2-2:	Eigene Zusammenstellung einer Auswahl der an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beteiligten Akteure (vgl. u. a. Kuhlee et al., 2015, S. 2).....	10
Tabelle 2-3:	Die für die Bildungsqualität von Schulen relevanten Ebenen nach Fend (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2010, S. 25; Bauer, 2000; Ditton, 2000, S. 76; Fend, 2001, S. 200-201; Terhart, 2003, S. 14).....	11
Tabelle 3-1:	Bezeichnung von Seiten- und Quereinstiegsprogrammen in den deutschen Bundesländern (vgl. Puderbach et al., 2016, S. 13), Stand: Juni 2019	31
Tabelle 3-2:	Forschungsdesign der Begleitforschung des QUER-Programms	38
Tabelle 6-1:	Zehn Merkmale guten Unterrichts nach Brophy (2000), Helmke (2012), Meyer (2016).....	97
Tabelle 7-1:	Schwerpunkte der Unterrichtsplanung amerikanischer Lehrpersonen (1970er Jahre).....	129
Tabelle 7-2:	Gegenüberstellung des Planungshandelns angehender und berufserfahrener Lehrpersonen	134
Tabelle 8-1:	Das Untersuchungsdesign	136
Tabelle 8-2:	Übersicht über die Teilfragestellungen	138
Tabelle 8-3:	Übersicht über die Arbeitshypothesen.....	141
Tabelle 8-4:	Quantitative Stichprobendeskription	145
Tabelle 8-5:	Die Lernvoraussetzungen angehender Lehrpersonen (vgl. Melzer et al., 2014, S. 131).....	146
Tabelle 8-6:	Rangliste der Berufswahlmotive (Melzer et al., 2014, S. 140).....	147
Tabelle 8-7:	Merkmale der pädagogischen Erfahrungen (Melzer et al., 2014, S. 136)	148
Tabelle 8-8:	Eingesetzte Vignette (Adaption)	155
Tabelle 8-9:	Verfahrensweisen der qualitativen Inhaltsanalyse	159
Tabelle 8-10:	Ablaufschema einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014, S. 78).....	161
Tabelle 8-11:	Alphabetische Stichwortliste der ersten Durchsicht des Materials	162
Tabelle 8-12:	Das Kategoriensystem	164

Tabelle 9-1:	In die Unterrichtsplanung einbezogene Aspekte und Bezugspunkte	167
Tabelle 9-2:	Verwendete Planungshilfen und Ratgeber	191
Tabelle 9-3:	Rangliste berücksichtigter Planungskategorien	200
Tabelle 9-4:	Anzahl der berücksichtigten Planungskategorien (Max = 16 Planungskategorien)	209
Tabelle 9-5:	Übersicht über die drei großen Lerntheorien (vgl. Reinmann, 2013).....	223
Tabelle 9-6:	Ausrichtung des Unterrichts	228
Tabelle 9-7:	Zuordnung der Planungskategorien zu den Merkmalen effektiven Unterrichts (nach Willems, 2016, S. 314-315; vgl. auch Berkemeyer & Mende, 2018, S. 206-207)	232
Tabelle 9-8:	Beispielitems aus der Fragebogenerhebung	237
Tabelle 9-9:	Stichprobenumfang der Fremdeinschätzungen durch die Mentorinnen und Mentoren	238

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abb.	Kurzform für Abbildung
ABS	Allgemeinbildende Schulen
BEP	Berufseingangsphase, Berufseinstiegsphase
BBS	Berufsbildende Schulen
BP	Blockpraktikum
bzw.	beziehungsweise
COACTIV	Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz
DPG	Deutsche Physikalische Gesellschaft
GS	Grundschule
GY	Gymnasium
KMK	Kultusministerkonferenz
LA	Lehramt
LAG	Grundständig Lehramtsstudierende
LaSuB	Landesamt für Schule und Bildung
mind.	mindestens
MPI	Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin
MS	Mittelschule
MW	Mittelwert
MZP	Messzeitpunkt
n	Stichprobenumfang
N	Grundgesamtheit
o. J.	ohne Jahr
OS	Oberschule
PH	Pädagogische Hochschule
PIRLS/ IGLU	Progress in International Reading Literacy Study/ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

PISA	Programme for International Student Assessment
PK	Planungskategorie
PUW	Pädagogisches Unterrichtswissen
Q	Beteiligungsquote
QUER	Teilnehmende am Weiterbildungsprogramm QUER, Quereinsteigende
SBA	Sächsische Bildungsagentur
SD	Standardabweichung
SMK	Sächsisches Staatsministerium für Kultus
SPÜ	Schulpraktische Übungen
t	Messzeitpunkt
Tab.	Tabelle
TEDS-FU	Teacher Education and Development Study: Follow Up
TEDS-M	Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics
TH	Technische Hochschule
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TN	Teilnehmende
TU	Technische Universität
u. a.	und andere(s), unter anderem
VBD	Vorbereitungsdienst
WS	Wintersemester
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

ANHANG

Verzeichnis über Anhänge

Anhang	Bezeichnung	Seite
2-1:	Dauer des Vorbereitungsdienstes in den einzelnen Bundesländern der BRD, Stand: 06.10.2018	306
3-1:	Multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen der QUER-Absolventinnen und -absolventen	307
4-1:	Studien zur Kompetenzerfassung und -entwicklung angehender Lehrpersonen	308
9-1:	Berücksichtigte Phasen des Vierphasenmodells didaktischen Handelns, differenziert nach Vergleichsgruppen und Messzeitpunkten	313
9-2:	Die Handlungsfelder des Lehrberufs anhand der KMK-Kompetenzbereiche (KMK, 2019) mit Beispieltätigkeiten aus den Vignettenantworten (t ₁ und t ₂ ; beide Vergleichsgruppen)	314
9-3:	Ergebnisse der binären Codierung	316
9-4:	Fragebogen für die Fremdeinschätzung der QUER-Teilnehmenden durch die Mentorinnen und Mentoren in den universitären Praxisphasen	319

Anhang 2-1: Dauer des Vorbereitungsdienstes in den einzelnen Bundesländern der BRD, Stand: 06.10.2018 (siehe Kapitel 2.1.)

Bundesland	Länge des Vorbereitungsdienstes in Monaten
Baden-Württemberg	18
Bayern	24
Berlin	18
Brandenburg	18 (ab 01.01.2019 12 Monate)
Bremen	18
Hamburg	18
Hessen	21
Mecklenburg-Vorpommern	18
Niedersachsen	18
Nordrhein-Westfalen	18
Rheinland-Pfalz	18
Saarland	18
Sachsen	18
Sachsen-Anhalt	16
Schleswig-Holstein	18
Thüringen	18 (Lehramt an Grundschulen), 24 (Lehramt an Regelschulen, Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und für Förderpädagogik)

Anhang 3-1: Multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen der QUER-Absolventinnen und -absolventen (siehe Kapitel 3.3.1.)

Tabelle 1: Multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung der QUER-Absolventinnen und -absolventen (Skalen, 1 = sehr hohe; 7 = sehr geringe Kompetenzselbsteinschätzung)

Tätigkeitsdimension	Eingangsbefragung			Ausgangsbefragung			Befragung zum VBD		
	n	MW	SD	n	M	SD	n	MW	SD
Unterrichten	38	3,2865	1,1695	29	2,6138	,81667	15	2,42	,644
Leistungsbeurteilung	39	4,4103	1,6084	27	2,4877	,88425	16	2,16	,671
Diagnostische Kompetenz	38	3,9684	1,6118	25	3,3680	1,19956	16	3,2	,969
Kommunikation und Konfliktlösung	39	3,0342	1,5020	27	2,3086	,99540	17	1,9	,831
Anforderungen des Lehrerberufs	39	4,7692	1,4816	27	3,4815	1,43099	15	3,23	1,792

Tabelle 2: Multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung der grundständig Lehramtsstudierenden (Skalen, 1 = sehr hohe; 7 = sehr geringe Kompetenzselbsteinschätzung)

Tätigkeitsdimension	Eingangsbefragung			Ausgangsbefragung			Befragung zum VBD		
	n	MW	SD	n	M	SD	n	MW	SD
Unterrichten	416	3,3793	1,0557		3,2		58	2,31	,669
Leistungsbeurteilung	404	4,2525	1,4546		3,1		57	2,23	,658
Diagnostische Kompetenz	406	3,8414	1,4117		4,41		57	3,38	1,224
Kommunikation und Konfliktlösung	421	3,1908	1,4253		3,39		58	2,03	,755
Anforderungen des Lehrerberufs	418	4,7249	1,5024		4,97		57	3,26	1,521

Anhang 4-1: Studien zur Kompetenzerfassung und -entwicklung angehender Lehrpersonen (siehe Kapitel 4.2.)

(Erhebungs-) Zeitraum	Projekt	Akronym	Beteiligte	Phase	Bemerkungen
1995, 1998 und 2003	Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen	-	Rauin, Meier	1, 2, 3 (in den ersten Berufsjahren)	<ul style="list-style-type: none"> - Längsschnittstudie - es musste auf ein eigens erstelltes Kompetenzmodell zurückgegriffen werden, da weder die Standards von Oser noch die der Terhart-Kommission zu diesem Zeitpunkt vorlagen - 2003: Orientierung an den Standards von Oser - Messung des subjektiv eingeschätzten Kompetenzerwerbs in der gesamten Lehramtsausbildung
seit 2002	Adaptive Lehrkompetenz	-	Beck, Baer et al. (St. Gallen u. a. PH in Deutschland und der Schweiz)	Studium, BEP, Beruf	<ul style="list-style-type: none"> - Untersuchung handlungsleitender Lehrerinnen- und Lehrerkognitionen - Kompetenzentwicklung während des Lehramtsstudiums in Deutschland und der Schweiz - Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I - <u>Folgeprojekte:</u> <ul style="list-style-type: none"> a) «Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (2004-2005) b) «Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz im Lehrstudium und im Übergang zur Berufstätigkeit» (2006-2008) - längsschnittliche Entwicklung der Unterrichtskompetenz (Anlehnung an Standards von Oser)
seit 2003	Handlungssituationen und Standards für die Berufsbildenden. Entwicklung und Validierung von Kompetenzprofilen von Berufsfachschullehrern	Professional Minds (2003-2010)	Oser et al. (Fribourg, Schweiz)	Aus- und Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> - berufliche Bildung - neu entwickelter advokatorischer Messzugang - Messung der Qualität von Kompetenzprofilen - Untersuchung verschiedener Gruppen: Experten, Lehrpersonen, Nicht-Lehrpersonen - Einsatz von Filmvignetten

(Erhebungs-) Zeitraum	Projekt	Akronym	Beteiligte	Phase	Bemerkungen
2003/04	Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern	COACTIV	Baumert und Kunter (MPI Berlin), Blum (Kassel), Neubrand (Oldenburg) et al.	1, 2	<ul style="list-style-type: none"> - Handlungskompetenz von Lehrkräften und kognitiv aktivierender Unterricht - in die nationale Ergänzung von PISA 2003/04 eingebunden - Nachfolgestudie: COACTIV-R (Referendariat)
seit 2004	Modell zur Innovation in der Lehrerausbildung: Standards-Profil-Entwicklung-Evaluation	SPEE (2004-2007)	Paderborner Lehrerausbildungszentrum (PLAZ), Herzig, Schaper et al.	1	<ul style="list-style-type: none"> - Paradigmenwechsel in der universitären Lehre von der Anbieter- zur Abnehmerorientierung (Kompetenzwerb) - Organisationskonzept: Bestimmung von für das Berufsfeld zu erwerbenden Kompetenzen, Formulierung von Standards und Modularisierung der Studienstruktur
seit 2004	Kerncurricula für die Lehrerbildung zur strukturellen Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung	BLK-Modellversuch (2004-2007)	Lütgert et al. (Jena), Thüringer Studienseminare, Thüringer Institut für Lehrplanelwicklung, Lehrerfortbildung und Medien (ThILLM)	1, 2, 3	<ul style="list-style-type: none"> - Reform der Aus- und Weiterbildungsstrukturen - Expertinnen und Experten aller drei Phasen in einer Delphi-Studie nach ihren Konzepten für eine neu zu gestaltende Lehrerinnen- und Lehrerbildung befragt - gemeinsame Perspektive: kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung
seit 2004		REBHOLZ (2005-2010)	Bodensohn, Schneider (Koblenz-Landau, Campus Landau)	1	<ul style="list-style-type: none"> - Vorstudie: VERBAL (2002-2004) – Verbesserung der Beratungsqualität bei der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenzen von Lehramtsstudierenden - Stand und Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz - Selbsteinschätzung der Studierenden und Fremdeinschätzung der Mentorinnen und Mentoren - Anlehnung an die Standards von Oser

(Erhebungs-) Zeitraum	Projekt	Akro- nym	Beteiligte	Phase	- Bemerkungen
seit 2005	Kompetenzentwicklung im Praxisjahr – Standarderreicherung in einem LehrerInnenkonzept mit integrierter Praxisphase	KOPRA (2005-2008)	Bohl (Tübingen), Reinhoffer (Projektleitung), Dieck et al. (Weingarten)	1	<ul style="list-style-type: none"> - Vorversuch: 2004 - Modellversuch «Praxisjahr Biberach» - interdisziplinärer Forschungsverbund - quer- und längsschnittliche Beforschung der Entwicklung und Durchführung des Praxisjahres sowie der Auswirkung auf die Schulen - längsschnittliche Untersuchung der Kompetenzentwicklung Lehramtsstudierender im Praxisjahr
2005/06	Pilotstudie	-	Gröschner & Nickl-aussen	1, 2	<ul style="list-style-type: none"> - zwei ausgewählte Kompetenzen aus den Kompetenzbereichen Innovieren und Erziehen (KMK, 2004) - Selbstauskunft Lehramtsstudierender und Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter
2006: P-TEDS, seit 2008: TEDS-M	Teacher Education and Development Study: Learning to teach mathematics	TEDS-M	Blömeke (Humboldt Universität Berlin) et al.	1, 2; BEP (TEDS-FU)	<ul style="list-style-type: none"> - Vorstudie: MT21 - Preparatory Study (P-TEDS), 6-Länder-Studie - TEDS-M: Teilnahme von 17 Ländern - Erfassung des fachbezogenen Wissens von angehenden Mathematiklehrer/innen - Untersuchung des mathematischen, mathematikdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens, der professionellen Überzeugungen und der Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrpersonen - inkl. PUW (Pädagogisches Unterrichtswissen, Kompetenzmessung in der 1. Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung) - nationale Erweiterung zu TEDS-M: TEDS-LT (Sekundarstufen-I-Lehrpersonen der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik) - Follow up: TEDS-FU (2010-2013), Videovignetten - LEK-Studie als Ergänzungsstudie zu TEDS-M

(Erhebungs-) Zeitraum	Projekt	Akronym	Beteiligte	Phase	Bemerkungen
seit 2007	Grundlegende Bedingungen eines lernwirksamen Unterrichts erkennen. Untersuchungen zur pädagogisch-psychologischen Kompetenz (angehender) Lehrpersonen	OB-SERVE	Seidel, Prenzel et al. (TUM)	1	<ul style="list-style-type: none"> - Pädagogisch-psychologische Kompetenz von angehenden Lehrpersonen - Erfassung professioneller Unterrichtswahrnehmung bei Lehramtsstudierenden - Videobasiertes Online-Tool Observer - Weitere Förderphasen: <ul style="list-style-type: none"> a) OBSERVE II (2010-2012): Prozesse des Kompetenzerwerbs während des Praxissemesters b) OBSERVE III (2012-2014): Bereitstellung standardisierter Lehrsettings
seit 2007/08	Studienverlauf und -erfolg Kasseler Lehramtsstudierender	STUVE	Lipowsky et al. (Kassel)	1	<ul style="list-style-type: none"> - mehrkohortige Längsschnittstudie - Fragebogenformat (dreimal im Studienverlauf) - Prüfung des Zusammenhangs zwischen motivational-affektiven Voraussetzungen, erfolgsrelevanten Prozessvariablen und erfolgsbezogenen Produktvariablen
seit 2008	Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum	KLIP (2008-2010)	Gröschner et al. (Jena)	1	<ul style="list-style-type: none"> - empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK-Standards (2004) - Untersuchung der Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen Lehramtsstudierender im Praxissemester - Selbsteinschätzungen der Studierenden - Fremdeinschätzungen der praktikumsbegleitenden Mentorinnen und Mentoren
seit 2009	Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung	KOSTA	Bodensohn, Weresch-Deperrois (Koblenz-Landau, Campus Landau)	1	<ul style="list-style-type: none"> - Erfahrungen aus den Kompetenzprojekten VERBAL und REBHOLZ in Landau - Professionalisierungsbegleitung Lehramtsstudierender - eigenes Befragungsinstrument - in der Evaluation studienbegleitender Schulpraktika

(Erhebungs-) Zeitraum	Projekt	Akronym	Beteiligte	Phase	Bemerkungen
2010	Lernwirksamkeit von Praktika – Untersuchungen zum Potsdamer Modell mit Praxissemester	LAK	Schubarth, Speck & Seidel	1, 2	<ul style="list-style-type: none"> - multiperspektivische Untersuchung der Unterrichtskompetenz von Lehramtsstudierenden und Referendarinnen und Referendaren in Brandenburg - Kompetenzselbsteinschätzungen verlaufen nicht geradlinig
seit 2011	Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung	EMW	König (Köln), Rothland (Siegen) et al.	1	<ul style="list-style-type: none"> - Vorläuferstudie: LEK (Erfassung des pädagogischen Professionswissens) - Studierende verschiedener Lehrämter aus Deutschland, Österreich und der Schweiz - Entwicklung professioneller Kompetenz angehender Lehrpersonen und zur Wirksamkeit der bildungswissenschaftlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Anmerkung:

Wernke & Zierer (2017) stellen in ihrem allerdings allein den Kompetenzbereich Unterrichten berücksichtigenden Tagungsband neuere Studien zur Unterrichtsplanung vor, differenziert nach Unterrichtsplanung im Studium, im Vorbereitungsdienst und im Schuldienst.

Anhang 9-1: Berücksichtigte Phasen des Vierphasenmodells didaktischen Handelns, differenziert nach Vergleichsgruppen und Messzeitpunkten (siehe Kapitel 9.1.)

	QUER t ₁	QUER t ₂	LAG t ₁	LAG t ₂
n	36	18	120	68
Planung	36	18	120	68
	100%	100%	100%	100%
Vorbereitung	12	6	71	42
	33,33%	33,33%	59,17%	61,76%
Durchführung	20	9	73	40
	55,56%	50%	60,83%	58,82%
Auswertung	8	6	25	23
	22,22%	33,33%	20,8%	33,82%

Anhang 9-2: Die Handlungsfelder des Lehrberufs anhand der KMK-Kompetenzbereiche (KMK, 2019) mit Beispieltätigkeiten aus den Vignettenantworten (t₁ und t₂; beide Vergleichsgruppen (siehe Kapitel 9.2.)

KMK-Kompetenzbereich	Beispiele aus den Vignettenantworten	Standards der KMK (2019)
Unterrichten	„möglichst allen Schülern, durch differenzierten Unterricht, die Möglichkeit zu bieten, größtmöglichen Kompetenzzuwachs zu erwerben“	„planen und gestalten Unterricht auch unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität“ (S. 7)
	„Differenzierungsaufgaben einplanen“; „Klarwerden über Inhalte & Ziele der Unterrichtsstunde → was soll Schüler vermittelt werden → dazu: Abgleich mit Lehrplan“	„wählen Inhalte, Medien und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen anhand entsprechender Qualitätskriterien unter Bezug auf Curricula und ggf. individuelle Förderpläne aus“ (S. 7)
	„jeden Schüler zum selbstständigen [A]rbeiten anregen/ fordern“; „kooperatives Arbeiten (z. B. Methode „Placemat“ zur Wissensreaktivierung) nach den Prinzipien Think-Pair-Share hilfreich“	„vermitteln den Schülerinnen und Schülern Methoden des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens“ (S. 8)
Erziehen	„welche Schule (Normen, Werte, Regeln)“	„reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend“ (S. 10)
	„Gibt es Konflikte, die mir in der Pause aufgefallen sind? Sollte ich darauf eingehen oder sie zumindest im Hinterkopf behalten?“	„setzen Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein“ (S. 10)
	„ggf. Regeln gemeinsam aufstellen“; „Generell sollte man anfangs erzieherische Maßnahmen vornehmen, um den Schülern genau zu vermitteln, wann dürfen sie reden, wann alleine/in Partnerarbeit arbeiten. Diese „Regeln“ vereinfachen den Unterricht allgemein und lösen manche Probleme [...]“	„erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des wertschätzenden Umgangs miteinander und setzen diese um“ (S. 10)
Beurteilen	„Wer sind meine Lerner? (soz. Zusammensetzung d. Klasse, Lernvoraussetzungen, Motivation, Lernerfahrungen usw.)“	„wissen um die Vielfalt von Einflussfaktoren auf die Lernprozesse und deren Auswirkungen auf Lernleistungen“ (S. 11)
	„Seine Schüler sollten von ihm „analysiert“ werden, um abgestimmten Unterricht zu erhalten, d. h. stärkere Schüler auf einem höheren Level fördern als Schwächere.“	„erkennen individuelle Lernausgangslagen und setzen spezielle Fördermöglichkeiten ein“ (S. 11)
	„versch. Voraussetzungen bedürfen versch. Lösungsversuche“	„stimmen Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander ab“ (S. 11)

KMK-Kompetenzbereich	Beispiele aus den Vignettenantworten	Standards der KMK (2019)
Innovieren	„Überblicksinformation zum Thema lesen, Gespräche mit Kollegen“; „nach einer vorläufigen Planerstellung das Gespräch zu Kollegen suchen“	„praktizieren kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung“ (S. 13)
	„Sollten keine Probleme erkennbar sein, ich aber trotzdem weiterhin Zweifel haben, würde ich einen Kollegen/ eine Kollegin fragen, ob er/ sie mal in einer oder mehreren Stunden hospitiert und mir eine Rückmeldung gibt.“	„geben Rückmeldungen und nutzen die Rückmeldungen anderer dazu, ihre pädagogische Arbeit zu optimieren“ (S. 14)
	„all. hilfreich sind auch: Hospitationen bei Kollegen, Weiterbildungen, [...]“	„nutzen individuelle und kooperative Fort- und Weiterbildungsangebote“ (S. 14)

Anhang 9-3: Ergebnisse der binären Codierung (absteigend entsprechend der prozentualen Anteile; siehe Legende Planungskategorien) (siehe Kapitel 9.4.)

Position	Grundständig Lehramtsstudierende				Quereinsteigende in das Lehramt			
	t ₁		t ₂		t ₁		t ₂	
	Anteil in %	PK	Anteil in %	PK	Anteil in %	PK	Anteil in %	PK
1	83,33	11	89,71	4	88,89	4	100,00	4
2	75,00	14	83,82	11	77,78	11	100,00	13
3	74,17	13	77,94	5	66,67	5	88,89	10
4	66,67	5	75,00	13	63,89	13	88,89	11
5	65,83	12	58,82	3	61,11	3	72,22	5
6	45,83	1	58,82	8	58,33	14	66,67	14
7	61,67	4	54,41	14	44,44	1	61,11	3
8	60,00	7	51,47	12	44,44	9	61,11	8
9	57,50	9	50,00	9	44,44	10	55,56	9
10	57,50	10	47,06	1	44,44	12	50,00	16
11	49,17	3	45,59	10	41,67	7	44,44	12
12	44,17	8	42,65	16	41,67	8	38,89	1
13	41,67	2	32,35	2	19,44	16	33,33	2
14	23,33	16	29,41	7	16,67	6	22,22	7
15	11,67	15	20,59	6	8,33	2	16,67	15
16	6,67	6	10,29	15	2,78	15	5,56	6

Legende Planungskategorien:

1	Makroplanung	9	Lehrperson
2	Metaplanung	10	Differenzierung
3	Lehrplanorientierung	11	Phasierung
4	Lernzielorientierung	12	Berücksichtigung motivationaler Aspekte
5	Inhaltsorientierung	13	Unterrichtsmethoden
6	Kompetenzorientierung	14	Unterrichtsmedien
7	Schülerorientierung	15	Klassenmanagement
8	Bedingungsanalyse	16	Nachbereitung der Unterrichtsstunde

Tabelle 2: Rangliste der berücksichtigten Planungskategorien (PK, detaillierte Übersicht über die Subkategorien)

Position	Grundständig Lehramtsstudierende				Quereinsteigende in das Lehramt			
	t ₁		t ₂		t ₁		t ₂	
	Anteil in %	PK	Anteil in %	PK	Anteil in %	PK	Anteil in %	PK
1	75,00	14	85,29	4-1	83,33	4-1	100,00	4-1
2	74,17	13	77,94	5	66,67	5	100,00	13
3	66,67	5	75,00	13	63,89	13	88,89	10-1
4	62,50	11-1	66,18	11-1	61,11	3	88,89	11-1
5	59,17	12-1	58,82	3	61,11	11-1	72,22	5
6	55,83	4-1	57,35	8-1	58,33	14	66,67	14
7	51,67	10-1	54,41	14	38,89	4-2	61,11	3
8	49,17	3	47,06	11-3	38,89	7-2	61,11	8-1
9	49,17	11-2	44,12	12-1	38,89	10-1	44,44	9-1
10	42,50	8-1	41,18	1-1	38,89	12-1	44,44	11-2
11	40,00	7-2	39,71	10-1	36,11	8-1	44,44	12-1
12	36,67	9-2	39,71	11-2	33,33	1-1	38,89	4-2
13	33,33	2-1	33,82	4-2	33,33	9-2	38,89	11-3
14	32,50	11-3	32,35	16-1	30,56	9-1	33,33	1-1
15	30,83	7-1	30,88	9-1	30,56	11-2	33,33	2-1
16	30,00	9-1	26,47	2-1	19,44	16-1	33,33	16-2
17	25,83	1-1	26,47	9-2	16,67	6	27,78	8-2
18	25,00	1-2	25,00	8-2	16,67	7-1	27,78	16-1
19	25,00	12-2	20,59	6	16,67	12-2	16,67	7-1
20	20,00	4-2	19,12	7-2	13,89	1-2	16,67	10-2
21	18,33	16-1	17,65	1-2	13,89	8-2	16,67	15-1
22	14,17	8-2	13,24	12-2	8,33	10-2	11,11	9-2
23	13,33	9-3	11,76	7-1	8,33	16-2	11,11	12-2
24	11,67	2-2	11,76	16-2	5,56	2-1	5,56	1-2

25	10,83	10-2	8,82	10-2	5,56	2-2	5,56	2-2
26	8,33	7-3	8,82	15-1	2,78	1-3	5,56	6
27	8,33	15-1	7,35	2-2	2,78	7-3	5,56	7-2
28	6,67	6	4,41	9-3	2,78	15-1	5,56	9-3
29	6,67	16-2	1,47	15-2	0,00	9-3	0,00	1-3
30	4,17	15-2	0,00	1-3	0,00	11-3	0,00	7-3
31	2,50	1-3	0,00	7-3	0,00	15-2	0,00	15-2

Legende Planungskategorien:

1	Makroplanung
1-1	Langfristige Planung: Stoffverteilung-/ Jahresplan
1-2	Mittelfristige Planung
1-3	Fächerverbindende bzw. -übergreifende Behandlung
2	Metaplanung
2-1	Flexibilität
2-2	Reversibilität aller Planungsentscheidungen
3	Lehrplanorientierung
4	Lernzielorientierung
4-1	Ausrichtung des Unterrichts auf Lernziele
4-2	Lernzielkontrolle
5	Inhaltsorientierung
6	Kompetenzorientierung
7	Schülerorientierung
7-1	Lernförderliches Klima
7-2	Unterrichtsbeteiligung
7-3	Schülerfeedback
8	Bedingungsanalyse
8-1	Auseinandersetzung mit den Lernvoraussetzungen der Lernenden
8-2	Berücksichtigung räumlicher u. a. Rahmenbedingungen
9	Lehrperson
9-1	Vorbereitung
9-2	Fachkenntnis
9-3	Auftreten der Lehrperson
10	Differenzierung
10-1	Makroadaptivität
10-2	Mikroadaptionen
11	Phasierung
11-1	Phasen- bzw. prozessbezogene Planung
11-2	Zeitliche Strukturierung der Unterrichtsstunde
11-3	Erstellen einer Verlaufsplanung bzw. -tabelle
12	Berücksichtigung motivationaler Aspekte
12-1	Interesse wecken und aufrechterhalten
12-2	Transparenz-/ Nützlichkeitsüberzeugungen
13	Unterrichtsmethoden
14	Unterrichtsmedien
15	Klassenmanagement
15-1	Prävention von Unterrichtsstörungen
15-2	Intervention bei Unterrichtsstörungen
16	Nachbereitung der Unterrichtsstunde
16-1	Reflexion der Lehrperson
16-2	Feedback

Anhang 9-4: Fragebogen für die Fremdeinschätzung der QUER-Teilnehmenden durch die Mentorinnen und Mentoren in den universitären Praxisphasen (siehe Kapitel 9.6.)

**MENTORINNEN-/ MENTOREN-,
BETREUERINNEN-/ BETREUERBEFRAGUNG ZUM
BLOCKPRAKTIKUM B**

Fremdeinschätzung Blockpraktikum B

Im bisherigen Verlauf des Quer-Weiterbildungsprogramms haben wir Sie bereits zur selben Thematik befragt. Das folgende Pseudonym soll die Verknüpfung der Befragungen ermöglichen und zugleich Ihre Anonymität sicherstellen.

Bitte tragen Sie in die Kästchen die Buchstaben nach den folgenden Regeln ein:

1. zweiter Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter (Beispiel: Beate)
2. zweiter Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters (Beispiel: Klaus)
3. zweiter Buchstabe Ihres Geburtsortes (Beispiel: Chemnitz)
4. zweiter Buchstabe Ihres Sternzeichens (Beispiel: Zwilling)

Beispiel: elhw

--	--	--	--

Angaben zur Person: Ihr Geschlecht weiblich männlich

Qualifikation für das Lehramt an: Grundschulen Mittelschulen Gymnasien

Sehr geehrte Mentorin, sehr geehrter Mentor,

das Ausfüllen des Fragebogens wird einen kurzen Moment in Anspruch nehmen.

Die Auswertung Ihrer Angaben erfolgt vollkommen anonym und unter Beachtung aller datenschutzrechtlichen Bestimmungen.

Ihre Einschätzungen der Praktikantin/ des Praktikanten können Sie anhand der vorgegebenen Aussagen vornehmen. Es steht Ihnen dazu eine sechsstufige Skala mit den folgenden Ausprägungen zur Verfügung:

Diese Aussage trifft **völlig** auf sie/ ihn zu.

Diese Aussage trifft **überwiegend** auf sie/ ihn zu.

Diese Aussage trifft **teils/ teils** auf sie/ ihn zu.

Diese Aussage trifft **überwiegend nicht** auf sie/ ihn zu.

Diese Aussage trifft **überhaupt nicht** auf sie/ ihn zu.

Kann ich nicht beurteilen.

Bitte bemühen Sie sich um eine möglichst realistische Einschätzung.

Im Voraus vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Unterrichten

Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen auf den Praktikanten/ die Praktikantin zutreffen.

Der Praktikant/ die Praktikantin,...	trifft völlig zu	trifft über- wie- gend zu	teils/ teils	über- wie- gend nicht	über- haupt nicht	kann ich nicht beur- teilen
...schätzt die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...gibt Hilfen zum produktiven Lernen und unterstützt damit das Interesse an Aufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wechselt zwischen verschiedenen Medien und Kooperationsformen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...plant Unterricht eigenständig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wählt Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wählt Lerninhalte aus und strukturiert diese.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...vermittelt den Lernenden Lern- und Arbeitsstrategien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...zeigt Initiative und Kreativität in der Vorbereitung von Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...berücksichtigt die Rahmenbedingungen bei der Planung von Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...motiviert und aktiviert die Lernenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...ist in der Lage, Unterrichtsziele zu entwickeln, zu formulieren und zu begründen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...unterstützt kooperatives Lernen, indem er/ sie zu zweit oder in Gruppen lernen lässt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...kennt Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...überprüft die Qualität des eigenen Lehrens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fortsetzung: Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen auf den Praktikanten/ die Praktikantin zutreffen.

Der Praktikant/ die Praktikantin,...	trifft vö- lig zu	über- wie- gend	teils/ teils	über- wie- gend nicht	über- haupt nicht	kann ich nicht beur- teilen
...weckt und stärkt bei Schülerinnen und Schülern Lern- und Leistungs- bereitschaft.						
...führt und begleitet Lerngruppen.						
...kennt allgemeine und fachbezogene Didaktiken und weiß, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...kennt Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichts- qualität.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kennt unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen und weiß, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...vermittelt und fördert Lern- und Arbeitsstrategien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...gestaltet Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...integriert moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektiert den eigenen Medieneinsatz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...vermittelt den Schülerinnen und Schülern Methoden des selbstbe- stimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbei- tens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...weiß, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Ver- stehen und Transfer unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... verknüpft fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und plant und gestaltet Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... regt unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützt sie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Erziehen

Der Praktikant/ die Praktikantin,...	trifft völlig zu	über- wie- gend	teils/ teils	über- wie- gend nicht	über- haupt nicht	kann ich nicht beur- teilen
... übt mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... unterstützt individuell.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... setzt Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wendet im konkreten Fall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... erkennt Benachteiligungen und realisiert pädagogische Hilfen und Präventionsmaßnahmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... reflektiert Werte und Werthaltungen und handelt entsprechend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... gestaltet soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... beachtet die kulturelle und soziale Vielfalt in der jeweiligen Lerngruppe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... erarbeitet mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des Umgangs miteinander und setzt sie um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1 Ihr Geschlecht?

 weiblich männlich

2 Ihr Geburtsjahr?

VIELEN DANK FÜR IHRE UNTERSTÜTZUNG!