

«[...], WENN MAN DIE ERSTEN ZWANZIG MINUTEN ÜBERLEBT HAT GEHT ´S»

**DIE HERSTELLUNG BERUFSBIOGRAPHISCHER ENTSCHEIDUNGSSTABILITÄT
LEHRAMTSSTUDIERENDER IM MODUS DER BEWÄLTIGUNG.**

NAME:	ZECHER-TATEWOSJAN
VORNAME:	CLAUDIA
GEBURTSDATUM:	09.04.1981
MATRIKEL-NR.:	5251489
STUDIENGANG:	PROMOTION IM FACHBEREICH ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN
E-MAIL:	ZECHERCLAUDI@GMAIL.COM
BETREUER	PROF. DR. THOMAS HÄCKER
LEHRSTUHL:	ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER SCHULPÄDAGOGIK UND EMPIRISCHEN BILDUNGSFORSCHUNG (ESB)
INSTITUT:	SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG
FAKULTÄT:	PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT
GUTACHTER:	PROF. DR. FRANZ BREUER (UNIVERSITÄT MÜNSTER) PROF. DR. THOMAS HÄCKER (UNIVERSITÄT ROSTOCK) PROF. DR. TANJA STURM (UNIVERSITÄT HAMBURG)
VERTEIDIGUNG:	07.10.2025
ABGABEDATUM:	21.01.2025

DISSERTATIONSSCHRIFT ZUR ERLANGUNG DES DOKTORGRADES
UNIVERSITÄT ROSTOCK

Abstract

Diese qualitative Studie, verankert in der Grounded Theory Methodologie nach Strauss und Corbin, erforscht die ersten Unterrichtserfahrungen von Lehramtsstudierenden der Universität Rostock im Rahmen der Schulpraktischen Übung (SPÜ). Im Fokus steht die Rekonstruktion der subjektiven Wahrnehmungs-, Deutungs- und Bewältigungsmuster dieser initialen berufspraktischen Phase. Basierend auf problemzentrierten Interviews, teilnehmender Beobachtung und der Integration erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, entfaltet die Analyse ein komplexes Bild der studentischen Erfahrungswelt. Die Ergebnisse zeigen, dass das erste Unterrichten als hochgradig bedeutsames, emotional aufgeladenes Ereignis erlebt wird, das mit ausgeprägten Erwartungshaltungen, antizipierten Rollenanforderungen und Eignungszweifeln einhergeht. Die Studierenden navigieren in einem Spannungsfeld zwischen dem Streben nach beruflicher Selbstverwirklichung und der Sorge vor Überforderung und möglichem Versagen. Ihre Handlungsstrategien sind primär auf die Sicherstellung des „Funktionierens“ des Unterrichts und die Wahrung von Kontrolle ausgerichtet. Auffällig ist die Diskrepanz zwischen dem hohen Stellenwert, den die Studierenden intuitiven Überzeugungen und biographischem Erfahrungswissen beimessen, und der als gering empfundenen Relevanz des im Studium erworbenen theoretischen Wissens. Die Kernkategorie der Studie, „Herstellung berufsbiographischer Entscheidungsstabilität im Modus der Bewältigung“, verdeutlicht, dass die Studierenden das erste Unterrichten als Bewährungsprobe in einem fortwährenden Prozess der beruflichen Selbstverortung erleben. Dieser Prozess ist durch die Notwendigkeit gekennzeichnet, die eigene Berufsbiographie und die damit verbundenen Erwartungen, Ängste und Unsicherheiten in Einklang mit den antizipierten und realen Anforderungen der Unterrichtspraxis zu bringen. Die Analyse offenbart die Notwendigkeit einer kohärenteren und reflexiveren Lehrer:innenbildung, die biographische Lernprozesse systematisch integriert und die Studierenden in der Bewältigung der mit dem ersten Unterrichten verbundenen Widersprüche und Anforderungen gezielt unterstützt. Die Ergebnisse der Studie weisen auf die Bedeutung einer stärkeren biographischen und praxisintegrierenden Orientierung der Lehrer:innenbildung hin und liefern Ansatzpunkte für die Implementierung von Biographiearbeit sowie kohärenzstiftenden Maßnahmen in der institutionellen Ausgestaltung von Praxisphasen. Die Studie leistet somit einen empirisch fundierten Beitrag zur Professionalisierungsforschung, indem sie die subjektive Erfahrungsdimension angehender Lehrkräfte in den Blick nimmt und die Herstellung berufsbiographischer Entscheidungsstabilität als zentrale Herausforderung in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung herausarbeitet.

Vorwort

Liebe Leserin, lieber Leser,

mit dieser Arbeit bekommen Sie Einblicke in die vielschichtige Erfahrungswelt Lehramtsstudierender in ihrem Studium und insbesondere den ersten Unterrichtserfahrungen am Lernort Schule. Wie sich zeigt, ein berufsbiographisch besonders bedeutendes Ausbildungsereignis.

Die Schulpraktische Übung (SPÜ), als zentraler Bestandteil des Lehramtsstudiums, bietet einen besonderen Erfahrungsraum. Sie markiert den Übergang von der überwiegend theoretischen Wissensvermittlung an der Hochschule zur eigenverantwortlichen Gestaltung von Lernprozessen in der schulischen Praxis. Dieser Übergang, so meine These, ist weit mehr als die Bewältigung curricularer Anforderungen und praktischer Erwartungen. Er ist ein biographischer Wendepunkt, der die angehenden Lehrer:innen in besonderer Weise herausfordert, sie an ihre Grenzen führt und nicht selten grundlegende Fragen der Berufseignung aufwirft.

In meiner Forschung war es mir ein Anliegen, die subjektive Perspektive der Studierenden in den Mittelpunkt zu stellen. Was geht in ihnen vor, wenn sie zum ersten Mal vor einer Klasse stehen? Wie erleben sie die Spannung zwischen eigenen Ansprüchen und den wahrgenommenen Erwartungen von außen? Welche Rolle spielen ihre biographischen Vorerfahrungen und welches Wissen erweist sich in dieser Situation als tatsächlich relevant? Um diesen Fragen auf den Grund zu gehen, habe ich mich der Grounded Theory Methodologie verschrieben – einem Forschungsstil, der es ermöglicht, Theorie unmittelbar aus der Empirie zu entwickeln und die untersuchten Phänomene in ihrer prozesshaften und kontextuellen Vielschichtigkeit zu erfassen.

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis eines mehrjährigen Forschungsprozesses, der mich tief in die Lebenswelt der Studierenden eintauchen ließ. Durch teilnehmende Beobachtung, intensive Interviews und die Reflexion meiner eigenen Rolle als Forscher konnte ich ein differenziertes Bild der Herausforderungen und Chancen dieser ersten praktischen Erfahrungen gewinnen. Die Ergebnisse zeigen, wie die Studierenden in dieser Phase um die Herstellung berufsbiographischer Entscheidungsstabilität ringen – ein Prozess, der im Spannungsfeld zwischen individuellen Bewältigungsstrategien, institutionellen Rahmenbedingungen und biographischen Prägungen stattfindet. Mit dieser Studie möchte ich einen Beitrag zur Professionalisierungsforschung leisten und Impulse für eine Lehrer:innenbildung geben, die den Blick stärker auf die subjektiven Erfahrungswelten und biographischen Lernprozesse der

angehenden Lehrkräfte richtet. Möge die Lektüre dieser Arbeit dazu anregen, die ersten Schritte in den Lehrer:innenberuf als eine Zeit der Weichenstellung zu begreifen, die einer besonderen Aufmerksamkeit und Begleitung bedarf.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre!

Rostock, 07.01.2025

Claudia Zecher-Tatevosjan

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
1.1	Forschungsimpulse	7
1.2	Die Erfahrungswelt Lehramtsstudierender als Forschungsgegenstand	7
1.3	Zielsetzung und Aufbau der Studie	9
2	Erste Unterrichtserfahrungen Lehramtsstudierender	11
2.1	Im Kontext der Diskussion um schulpraktische Anteile im Lehramtsstudium Exkurs: Denkfigur Reflexion	12
2.2	Im Kontext empirischer Analysen zu Schulpraktischen Studien.....	22
2.3	Zusammenfassung und Überleitung	35
3	Professionalisierungstheoretische Verortung der forschungsleitenden Fragestellungen.....	36
3.1	Professionstheoretische Zugänge zum Lehrer:innenberuf.....	36
3.2	Der strukturtheoretische Ansatz.....	37
3.3	Der kompetenztheoretische Ansatz.....	44
3.4	Verbindung von Konzepten der Biographie mit Konzepten der Profession	45
3.5	Biographische Elemente in der Lehrer:innenbildung	48
3.6	Zusammenfassung, methodologische Grundlegungen und Überleitung	50
4	Forschungsmethodologische- und methodische Verortung	56
4.1	Methodologischer Bezugsrahmen – Grounded Theory	57
4.2	Varianten, Neuinterpretationen und Verfahrenserweiterungen – eine Positionierung	62
4.3	Zusammenfassung und Überleitung	66
5	Die empirische Studie	68
5.1	Die Untersuchung im Überblick	68
5.2	Das Problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode.....	73
5.3	Die Daten und die Datenaufbereitung	75
5.4	Die Erweiterung des Kodierparadigmas um Referenzkonzepte der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung	78
5.5	Qualitätssicherung im Auswertungsprozess	85
5.6	Zusammenfassung und Überleitung	86
6	Der Aufbau der empirischen Theoriebildung	87
6.1	Teil A: Rekonstruktive Interpretation	87
6.2	Teil B: Entwicklung der Kernkategorie.....	89
7	Die Ergebnisse Teil A – Rekonstruktive Interpretation	89
7.1	Die Studierenden am Lern- und Handlungsort Hochschule	89
7.1.1	Bedingungen.....	90
7.1.1.1	Annahmen über die Lernmöglichkeiten in den Fächern.....	92
7.1.1.2	Annahmen über die Lernmöglichkeiten in den Fachdidaktiken	94
7.1.1.3	Annahmen über die Lernmöglichkeiten in den Bildungswissenschaften	95
7.1.1.4	Annahmen über die Lernmöglichkeiten in den Praktika.....	96

Inhaltsverzeichnis

7.1.1.5	Die Bedeutung eigener Schulerfahrungen.....	96
7.1.2	Kontexte.....	97
7.1.2.1	Lernbeziehungen	97
7.1.2.2	Lernumgebungen.....	98
7.1.3	Handlungs- und Interaktionsstrategien	99
7.1.3.1	Strategisches Lernen.....	99
7.1.3.2	Strategisches Handeln.....	99
7.1.4	Konsequenzen.....	101
7.1.4.1	Umgang mit belastenden Situationen und Konsequenzen für weiteres Handeln.....	101
7.1.5	Lernbiographische Entwicklungserfahrungen im (bildungs-)biographischem Gesamtkontext.....	102
7.1.6	Lernen und Bestehen in Widersprüchen	114
7.2	Die Studierenden am Lern- und Handlungsort Schule	118
7.2.1	Bedingungen.....	120
7.2.1.1	Studentische Erwartungen an die Schulpraktische Übung (SPÜ).....	120
7.2.1.2	Studentische Zielvorstellungen	125
7.2.1.3	Vorstellungen von gutem Lehrer:innensein und gutem Lehrer:innenhandeln	127
7.2.1.4	Vorstellung der Studierenden über die „Theorie“ und die „Praxis“	128
7.2.1.5	Praktische Vorerfahrungen	130
7.2.2	Kontexte.....	132
7.2.2.1	Wahrnehmung der Lernkonzepte.....	136
7.2.2.2	Lernbeziehungen	138
7.2.3	Handlungs- und Interaktionsstrategien	139
7.2.3.1	Erstes Unterrichten am Handlungsort Schule.....	140
7.2.4	Funktionieren sichern und Kontrolle wahren	149
8	Die Ergebnisse Teil B – Entwicklung der Kernkategorie	153
8.1	Die Kernkategorie in der Darstellung kontextübergreifender Bedingungs dynamiken	153
8.2	Die Kernkategorie und ihre zentrale Handlungscharakteristik	157
9	Kontextuelle Anbindung der Kernkategorie	158
9.1	Die Kernkategorie im Kontext professionalisierungstheoretischer Ansätze	160
9.1.2	Die Professionalisierung in der Dimension Wissen und Können	161
9.1.2	Die Professionalisierung in der Dimension Biographie	175
9.2	Implikationen für die Lehrer:innenbildung.....	183
9.2.1	Kohärenzherstellung als institutionelle Aufgabe.....	183
9.2.2	Biographiearbeit im Lehramtsstudium	189
9.3	Anregungen für weitere Forschungstätigkeiten	193
10	Methodenkritik und Schlussbetrachtung	194
10.1	Kritische Auseinandersetzung mit dem Forschungsdesign	194
10.2	Die Forschungshaltung der Grounded Theory – Ein kurzer Erfahrungsbericht	196
10.3	Schlussbetrachtung	198
11	Literaturverzeichnis	201

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	216
Selbständigkeitserklärung.....	218
Danksagung.....	219
Anhang	220

Kapitelübersicht

Forschungsarchitektur: Theoretische und methodologische Fundierung (Kapitel 1–4)

Die ersten vier Kapitel der Arbeit legen das konzeptionelle Fundament, auf dem die empirische Untersuchung der Schulpraktischen Übung (SPÜ), hier insbesondere das erste Unterrichten, als biografisch bedeutsames Ausbildungsereignis in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte basiert. Kapitel 1 erläutert die persönliche und wissenschaftliche Motivation der Studie. Kapitel 2 und 3 rahmen die theoretische Ausrichtung durch eine kritische Auseinandersetzung mit strukturtheoretischen Ansätzen, insbesondere mit Oevermanns und Helsper Konzept der Antinomien des Lehrerhandelns, sowie mit kompetenztheoretischen Zugängen. Dabei liegt der Fokus auf den Wissensformen und Denkfiguren nach Neuweg sowie dem Konstrukt der Überzeugung als handlungsleitender Orientierung. Die Bedeutung der subjektiv erlebten Theorie-Praxis-Relationierung für die Professionalisierung, die Rolle des ersten Unterrichts als Bewährungsprobe und die Relevanz biographischer Aspekte, wie die „Lehrer:innenpersönlichkeit“ und der eigenen biographischen Verwobenheit, die sich als „seriöse“ Wissensressource erweisen, werden herausgearbeitet. Die methodologische Verortung im Paradigma der Grounded Theory nach Strauss/Corbin, erweitert um Ansätze der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung nach Tiefel, wird in Kapitel 4 als reflexiver Forschungsstil begründet, der die Rekonstruktion subjektiver Sinnkonstruktionen und biographischer Bezüge als zentrales Erkenntnisziel anstrebt.

Empirischer Kern: Die Schulpraktische Übung (SPÜ) als Schnittstelle zwischen den Lernwelten Hochschule und Schule (Kapitel 5-7)

Der empirische Hauptteil der Arbeit analysiert die kontrastierenden, aber miteinander verwobenen Erfahrungsräume Hochschule und Schule (Kap. 5-7). Nach einer detaillierten Darstellung des Forschungsdesigns, der Datengrundlage und der Analyseverfahren (Kap. 5 und 6) erfolgt die Rekonstruktion der studentischen Erfahrungswelt an beiden Lernorten. Die Hochschule wird als ein Ort des strategischen Lernens zur Bewältigung von Studienanforderungen und des gleichzeitigen „Lernens und Bestehens in Widersprüchen“ (zentrale Kategorie für den Lernort Hochschule) untersucht. Die Analyse zeigt die ambivalente Rolle der Hochschule, welche einerseits als ein Ort des Kompetenzerwerbs, andererseits aber auch als ein Raum erlebt wird, der von der eigentlichen beruflichen Praxis und den subjektiv wahrgenommenen, durch die Schulerfahrungen geprägten, Lernbedürfnissen der Studierenden, weit entfernt ist. Besondere Aufmerksamkeit gilt den kritischen Momenten der Theorie-Praxis-Relationierung, den biographisch geprägten Erwartungen und Bewertungsmustern der

Studierenden gegenüber verschiedenen Studienanteilen, sowie der erlebten Nicht-Passung zwischen antizipierten beruflichen Anforderungen und erworbenem Wissen. Die Schulpraktische Übung (SPÜ) markiert den Übergang in den schulischen Kontext und fungiert als die zentrale Schnittstelle zwischen beiden Lernwelten. Als Ort der Bewährung wird die Schule hinsichtlich der dort entwickelten Handlungsstrategien im Kontext der SPÜ analysiert. Im Fokus stehen die Spannungsfelder zwischen dem Bedürfnis nach Kontrolle und situativer Handlungsflexibilität sowie die zentrale Orientierung der Studierenden am „Funktionieren sichern und Kontrolle wahren“ (zentrale Kategorie für den Lernort Schule). Die empirische Rekonstruktion macht deutlich, wie die Studierenden zwischen normativen Erwartungen, eigenen pädagogischen Idealen, biographischen Prägungen und pragmatischen Handlungszwängen navigieren und dabei die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen nutzen, um die als hoch relevant empfundene Bewährungssituation des ersten Unterrichtens zu meistern und die eigene Eignung zu bestätigen.

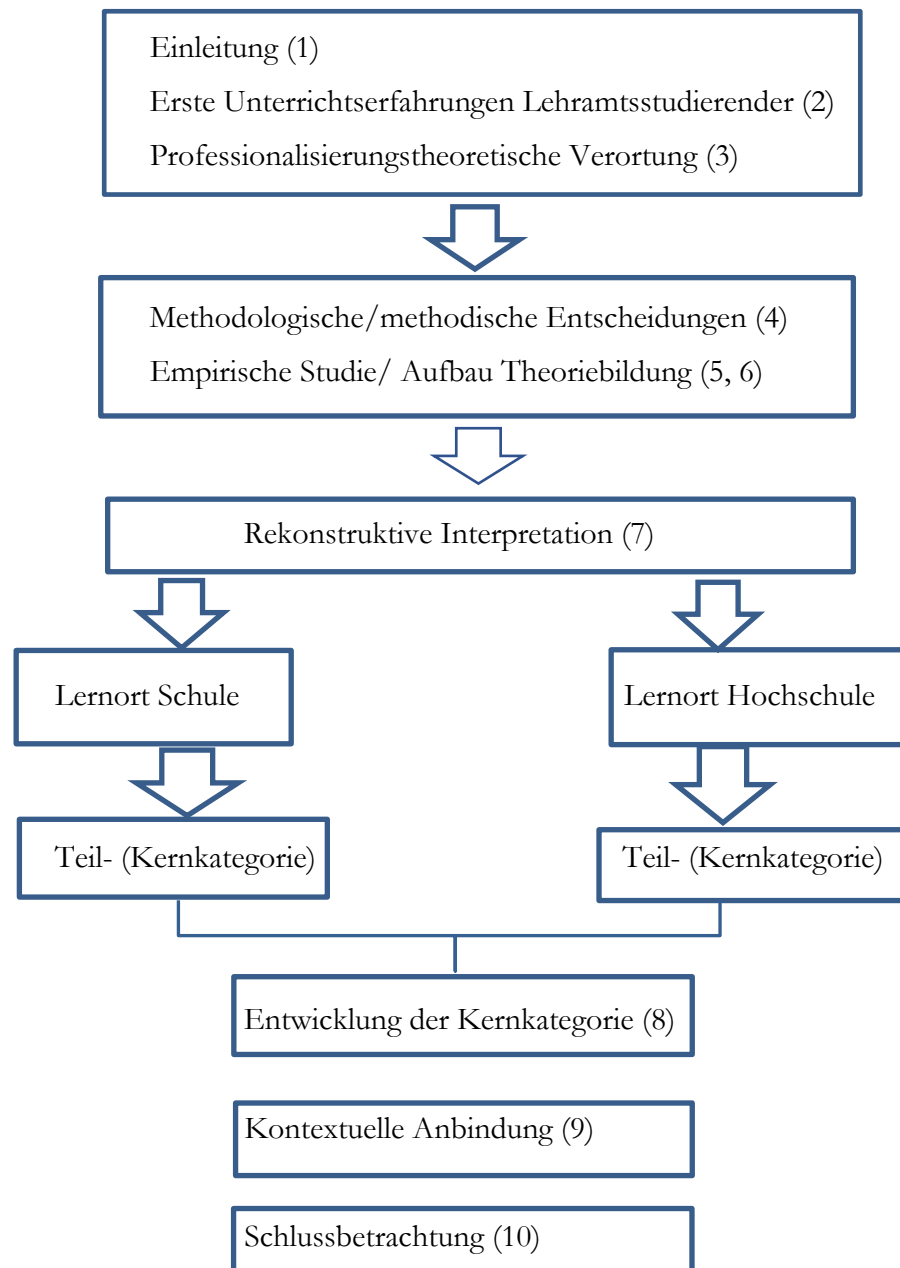
Integration und Ausblick (Kapitel 8-10)

Die abschließenden Kapitel führen die empirischen Befunde zu einer übergreifenden Theorie der „Herstellung berufsbiographischer Entscheidungsstabilität im Modus der Bewältigung“ zusammen. Die entwickelte Kernkategorie wird zunächst in ihrer inneren Struktur und ihren zentralen Dimensionen (Bewältigungsmodus, Stabilisierungshandlungen, biographische Bezüge) expliziert und dann im Kontext aktueller professionstheoretischer Diskurse, insbesondere mit Blick auf die Konzepte der Antinomien, der Kontingenz, der Kohärenz und des biographischen Wissens, verortet (Kap. 8-9). Darauf aufbauend werden Konsequenzen für eine biographisch-reflexive und die subjektive Verarbeitung der ersten Unterrichtserfahrungen unterstützende Lehrerbildung entwickelt, die sowohl institutionelle als auch curriculare Aspekte berücksichtigt. Daneben wird die Bedeutung einer stärkeren Kohärenzstiftung zwischen den Ausbildungsphasen und -inhalten hervorgehoben und die Integration von biographischer Reflexion und Biographiearbeit als festen Bestandteil in das Curriculum der Lehrer:innenbildung vorgeschlagen. Die methodologische Reflexion des Forschungsprozesses, einschließlich einer kritischen Diskussion der Grenzen und Herausforderungen der Grounded Theory, mündet in die Identifikation weiterführender Forschungsperspektiven, die insbesondere die Wirksamkeit biographieorientierter Lehr-Lernformate in den Blick nehmen (Kap. 10). Diese Strukturierung ermöglicht es, die komplexen Zusammenhänge zwischen biographischen Erfahrungen, institutionellen Rahmenbedingungen und professionalisierungstheoretischen Überlegungen systematisch zu entfalten und dabei die zentrale Bedeutung des ersten Unterrichtens als biografischen Wendepunkt herauszuarbeiten.

Inhaltsverzeichnis

Zugleich werden die methodologischen und theoretischen Bezüge nicht additiv aneinandergereiht, sondern in ihrer inneren Verwobenheit mit dem empirischen Erkenntnisprozess dargestellt.

Der Aufbau der Arbeit als Gesamtübersicht



1 Einleitung

Das folgende Kapitel ermöglicht einen Einstieg in die vorliegende Grounded Theory Studie zu den ersten Unterrichtserfahrungen Lehramtsstudierender im Rahmen der Schulpraktischen Übung (SPÜ). Zunächst geht es um die Forschungsimpulse, welche zum Zustandekommen des Dissertationsthemas geführt haben. Im Anschluss wird die Blickrichtung, aus der auf dieses Ausbildungselement des Lehramtsstudiums geschaut wird, deutlich gemacht, um dann, detaillierter einen Einblick in die Zielsetzungen und den Aufbau der Studie zu geben.

1.1 Forschungsimpulse

Wie das Thema zu mir kam.

Einer meiner ersten Tätigkeiten als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, hier dem Lehrstuhl für "Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und empirischen Bildungsforschung" der Universität Rostock, war es, ausgefüllte schriftliche Fragebögen von Lehramtsstudierenden inhaltsanalytisch auszuwerten. Gegenstand der Untersuchung war unter anderem die Frage, was die Studierenden in der letzten Zeit zum besonderen Reflektieren angeregt hat. Als häufige Antwort stand dort das Kürzel „SPÜ“, was, wie ich herausfand, die Abkürzung für die so genannte Schulpraktische Übung (SPÜ) ist. Aufgrund meines Interesses an Biographien und der Biographieforschung hat mich dieser Befund neugierig gemacht. Mich trieb die Frage um, warum diese SPÜ für die Studierenden Gegenstand von intensiver Reflektion ist und welche biographische Bedeutung sich dahinter verbergen möge. Das war die Geburtsstunde meiner Forscher:innenfrage und die Initialzündung für eine jahrelange und sehr tiefgehende, wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Zudem war dies mein Einstieg in die Lehrer:innenbildung, die Lehrer:innenbildungsforschung sowie der Beginn der Auseinandersetzung mit Professionalisierungsfragen im Themenfeld der Theorie-Praxis-Verzahnung im Lehramtsstudium.

1.2 Die Erfahrungswelt Lehramtsstudierender als Forschungsgegenstand

Aus dem Blickwinkel der Studierenden.

Gegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit sind die subjektiven Erfahrungen der Lehramtstudierenden, welche im Rahmen der Schulpraktischen Übung, insbesondere mit dem ersten Unterrichten, gemacht wurden. Ziel ist es, dieses Ausbildungsereignis aus ihrer Perspektive und möglichst authentisch und unverfälscht zu erfassen. Dabei interessiert mich insbesondere, wie die Studierenden in dieser Situation handeln, wonach sie ihr Handeln ausrichten, woran sie sich orientieren und wie sie die an sie gestellten Anforderungen und Aufgaben unter den strukturellen Gegebenheiten bewältigen. Die Blickrichtung, aus der dieses Ausbildungsereignis betrachtet wird, ist demnach die Perspektive der Studierenden selbst. Jenseits von normativen Setzungen, Zielkatalogen und konzeptionellen Fragestellungen, welche aus hochschuldidaktischer und professionalisierungsbezogener Perspektive mit der Schulpraktischen Übung als ein Ausbildungselement verbunden sind, fokussiert die Arbeit primär das subjektive Erleben. Die Studierenden sind dabei nicht Gegenstand curricularer Anforderungen, sondern vordergründig Beteiligte an ihrer sozialen Wirklichkeit des Studiums. Sie stehen als Expert:innen in diesem Lebensbereich im Mittelpunkt des Interesses. Unter diesem Fokus folgt die Forschung einer ethnografischen Grundhaltung. Es sollen die Artikulationen ihrer eigenen Bedeutungszuschreibungen im Vordergrund stehen, um aus ihrer Sichtweise den Diskurs zu erweitern. Diese Zielsetzung ist insofern bedeutend, als davon auszugehen ist, dass die Wahrnehmungen und die Interpretationen der Studierenden in Bezug auf die Bedingungen und Kontexte, im Rahmen derer die Schulpraktische Übung (SPÜ) stattfindet, für sie unmittelbar handlungsrelevant sind. Sie orientieren sich an den objektiven Gegebenheiten und richten nach ihren subjektiven Deutungen ihr Handeln aus. Die Studierenden konstruieren ihre eigene „Studienwelt“, sie geben ihr Sinn und Bedeutung. Diese Blickrichtung ist für die gesamte Forschungsarbeit zentral.

1.3 Zielsetzung und Aufbau der Studie

Ziel der Studie ist es, das Erleben des ersten eigenen Unterrichtens im Rahmen der Schulpraktischen Übung als Gegenstand der Lehrer:innenbildung der Universität Rostock aus der Perspektive der Studierenden theoriebildend zu rekonstruieren. Das Forschungsinteresse und die forschungsleitenden Fragestellungen verorten sich im Qualitativen Paradigma und zielen auf das tiefe Verstehen studentischer Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Handlungsweisen. In der Haltung, unter den methodologischen Prämissen und mit den methodischen Werkzeugen der Grounded Theory wird eine Handlungstheorie generiert, welche sich an ausgewählte professionalisierungstheoretische Diskurse zu den Fragen der Theorie und Praxisverzahnung im Lehramtsstudium anschließen lässt. Das ethnografische Interesse an der studentischen Alltagspraxis setzt den Bereich der Steigerung von Lehrkompetenzen zunächst aus, verbindet sie jedoch nachgeordnet mit der empirischen Interpretation und der kontextuellen Einbettung der Ergebnisse. Die gesamte Forschungsarbeit ist durchzogen von zwei verschiedenen Perspektiven aus denen das studentische Erleben rekonstruiert wird, zum einem aus einer eher soziologischen Betrachtung struktureller Bedingungsgeflechte und sich daraus ergebener Handlungsvollzüge und zum anderen aus einer erziehungswissenschaftlich-biographisch inspirierten Deutung subjektiver Sicht- und Bewältigungsweisen. Durch das Zusammenbringen dieser beiden Betrachtungsebenen ist es möglich, den individuell biographischen Verwobenheiten, welche sich im Rahmen der ersten Auswertungen als zentral zeigten, dem Gegenstand angemessen zu erfassen und daraus Implikationen für die Lehrer:innenbildung auf diesen verschiedenen Ebenen abzuleiten. Dieser Anspruch macht einen hohen Grad an Explikation im Bereich der professionalisierungstheoretischen Verortung und vor allem auch der methodologisch-methodischen Entscheidungsfindung notwendig.

In Kapitel 2. der Arbeit wird der Forschungsgegenstand, die ersten Unterrichtserfahrungen im Lehramtsstudium, in verschiedene Kontexte eingebettet. Dies erfolgt mit dem Ziel der Inkenntnisnahme der verschiedenen Diskurse, dem Ausfindigmachen von Anknüpfungsmöglichkeiten der eigenen Ergebnisse und der Würdigung von und Inspiration durch bisherige Forschungen in diesem Themenfeld.

In Kapitel 3. erfolgt eine professionalisierungstheoretische Verortung der forschungsleitenden Fragestellungen. Der fundierter Überblick über zentrale professionstheoretische Zugänge zum Lehrer:innenberuf ist die Grundlage zur Einbettung der eigenen Ergebnisse und stellt so eine Anschlussfähigkeit sicher. Unter Abwägung qualitativer Forschungsprämissen in Bezug auf die theoretische Unvoreingenommenheit, wurde in Abstimmung mit dem wissenschaftlichen

Arbeitsbereich, in dem die vorliegende Forschungsarbeit entstanden ist, ein Weg gewählt, der Referenztheorien an den Stellen Eingang gewährt, wo sie entweder Fragestellung, Methodologie oder Ergebnisse der Theoriebildung sättigen. Nach dieser ersten Rahmung und Einordnung des eigenen Forschungsprojekts werden im Kapitel 4., die methodologisch- und methodischen Entscheidungsfindungen beschrieben, die letztlich zur dezidierten Darstellung des empirischen Aufbaus in Kapitel 5. überleiten. Die ausführliche Darstellung folgt der angestrebten Transparenz, der Sicherstellung qualitativer Gütekriterien und nimmt die zentralen Forschungsprinzipien auf struktureller und biographisch-individueller Ebene sowie daraufhin entwickelte Erhebungsmethoden und Auswertungsschritte auf. Das sechste Kapitel erläutert kurz den Aufbau der empirischen Theoriebildung. Dem schließt sich der empirische Hauptteil in Kapitel 7. an. Dieser unterteilt sich in zwei Abschnitte, welche das studentische Erleben am Lernort Hochschule und am Lernort Schule zunächst analytisch trennen, wobei jedoch die Strukturparallelität stets berücksichtigt bleibt. Aufgrund der unterschiedlichen Anforderungen, welche sich an diesen beiden Lernorten für die Studierenden ergeben, bot sich die Zweiteilung an und zeigt sich auch in den unterschiedlichen (Teil)Kernkategorien und deren Explikation. Diese werden dann in Kapitel 8. wieder zusammengefügt. In diesem Teil der Arbeit wird die Entwicklung der Kernkategorie beschrieben und das Handlungsmodell sowie die Handlungscharakteristik modellhaft dargestellt. Das umfassende 9. Kapitel bindet die Kernkategorie an passende professionalisierungstheoretische Diskurse in den Dimensionen von Wissen und Können und in der Dimension Biographie an und leitet daraus Implikationen für die Lehrer:innenbildung ab, die für eine stärkere Sensibilität für studentische Bewältigungsherausforderungen und die stärkere Inbezugnahme von biographische Prägungen durch eigene Schul- und Unterrichtserfahrungen plädiert. Die Forschungsarbeit schließt mit einer Reflexion auf das Forschungsdesign, einem Erfahrungsbericht zur Grounded Theory und einer zusammenfassenden Betrachtung in Kapitel 10. ab. Die folgende synoptische Darstellung der Grundarchitektur der vorliegenden Arbeit ermöglicht einen zusammenfassenden Überblick.

2 Erste Unterrichtserfahrungen Lehramtsstudierender

Ziel dieses Kapitels ist die einführende Einbettung des Forschungsgegenstands „erstes Unterrichten im Lehramtsstudium“ in gesellschaftlich-bildungspolitische Debatten, zentrale wissenschaftliche Diskurse und aktuelle empirische Forschungsergebnisse im Feld der Theorie-Praxis-Verzahnung im Lehramtsstudium.

Wie zuvor erwähnt, folgt die Arbeit dem Stil der Grounded Theory und ist in weiten Teilen inspiriert durch den Ansatz der Reflexiven Grounded Theory von Franz Breuer und Kolleg:innen (Breuer et al. 2019). Der in vielen Regelwerken zum wissenschaftlichen Arbeiten postulierte Anspruch, zu Beginn eines Forschungsvorhabens umfassend und akribisch sämtliche Theorie- und Forschungsliteratur aufzuarbeiten, stehen die GTM Forscher:innen kritisch gegenüber. Franz Breuer und Kolleg:innen schlagen für den Umgang mit Fachliteratur zu Beginn des Forschungsvorhabens folgende Vorgehensweise vor, welche sich auch für diese Arbeit, im Rahmen der institutionellen Vorgaben und den Gepflogenheiten des Arbeitsbereichs, als geeignet herausgestellt hat (vgl. ebd., S. 146 ff.).

- ❖ Einordnung des angestrebten Projekts und des Forschungsgegenstands in gesamtgesellschaftliche und wissenschaftliche Diskurse
- ❖ Beantwortung der Fragen, ob und wie die Thematik bisher erforscht wurde und ob es Grounded Theory Studien mit einer hohen Anschlussfähigkeit der zu erwartenden Ergebnisse gibt
- ❖ Förderung von theoretischer Sensitivität im Gegenstandsfeld unter der Wahrung der freien, flexiblen, kreativ-spielerischen Nutzung der rezipierten Konzeptualisierungen

Diesem Vorgehen folgt nun die einführende Verortung des Forschungsgegenstands. Da die Arbeit das erste Unterrichten als Teil der schulpraktischen Professionalisierung zum Thema macht, lässt sie sich im breit diskutierten Feld der Theorie-Praxis-Verzahnung im Lehramtsstudium einbetten. Es wird zunächst eine *bildungspolitisch-gesellschaftliche* Perspektive auf das Thema aufgezeigt. Anschließend folgt aus *lehrerbildungsdidaktisch und psychologisch-handlungstheoretischer Perspektive* eine Einordnung der schulpraktischen Übung der Universität Rostock in die Relationierungsfiguren und Überlegungen Georg Hans Neuwegs.

In der Sichtung der Modulbeschreibungen der einzelnen Fachdidaktiken ist der Begriff der „Reflexion“ bzw. in der Tätigkeitsdarstellung als „reflektieren“ vermehrt vorzufinden. Anhand

kurzer Beispiele sollen die daraus abgeleiteten lehrerbildungsdidaktischen Implikationen im Kontext der Arbeiten Neuwegs in Form eines Exkurses zur Denkfigur Reflexion diskutiert werden. Dies ist insofern nötig, als dass der Begriff der Reflexion im Verständnis und im Zusammenhang mit der Lehrerbildung definitorisch ausgeschärft werden muss, um ihn für diese Arbeit fruchtbar machen zu können.

Dem folgt, ergänzend und das Kapitel abschließend, ein Überblick über die gängige Forschungspraxis im Feld der Schulpraktischen Studien, die Herausarbeitung zentraler empirischer Befunde zur Lernwirksamkeit von Praktika sowie der anschließenden ausführlicheren Darstellung ausgewählter qualitativer Studien, welche aus methodologisch-methodischer und professionstheoretischer Sicht an die eigene Arbeit besonders anschlussfähig sind.

2.1 Im Kontext der Diskussion um schulpraktische Anteile im Lehramtsstudium

Exkurs: Denkfigur Reflexion

Gesellschaftlich öffentliche und bildungspolitische Debatten

In der gesellschaftlich öffentlichen und bildungspolitischen Debatte wird seit längerem eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis und die Erhöhung praktischer Anteile im Lehramtsstudium gefordert. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass Konzepte, welche eben dies unterstützen, sowie entsprechende evaluative Forschungsbemühungen explizit gefordert und gefördert werden. So wurde auf der Grundlage einer Bund-Länder-Vereinbarung vom 12. April 2013, welche von der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz beschlossen wurde, die sogenannte „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ins Leben gerufen (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2013). Beginnend ab 2015 sind rund 500 Millionen Euro in Projekte investiert worden, welche das übergeordnete Ziel verfolgen, die Lehrerbildung in Deutschland zu verbessern (BMBF 2014). Ein Schwerpunkt bezieht sich hier auf die Förderung einer praxisorientierten Ausbildung. So heißt es:

„Ziel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist es, eine praxisorientierte Ausbildung zu fördern, die die Schulwirklichkeit einbezieht. Gelingen kann das, wenn von Anfang an schulpraktische Elemente in der Lehrkräftebildung verankert und die drei Ausbildungszeiten – Lehramtsstudium, Referendariat und Lernen im Beruf – eng miteinander verzahnt werden“ (ebd., S.5).

Die bildungspolitischen Signale und Forderungen nach einem deutlichen Ausbau der Schulpraxis im universitären Ausbildungskontext sind eindeutig. Im Zusammenhang mit den

seit Jahrzehnten stattfindenden öffentlichen Debatten hierzu wird als ein Vorschlag u.a. die landesweite Etablierung Pädagogischer Hochschulen diskutiert¹. Die Debatte kann an dieser Stelle nicht vertiefend thematisiert werden, wird jedoch in der Ergebnisdarstellung und dem Fazit nochmal relevant².

Der ehemalige Staatssekretär für Bildung im Senat von Berlin und langjähriger Amtschef der Kultusministerkonferenz Mark Rackles sieht dies sehr kritisch und plädiert dafür, dass das Rückgrat der deutschen Lehrkräftebildung in jedem Fall die Universität bleiben sollte (Rackles 2020). Sein Vorschlag wäre, bei den lehramtsbezogenen Studiengängen auf eine sogenannte „polyvalente“ Ausgestaltung zu verzichten, da faktisch mit Studienbeginn eine Berufsentscheidung getroffen wird und die Zahl alternativer Berufswege als gering einzuschätzen ist. Er fordert eine frühere und lehramtsspezifischere Professionalisierung und spricht sich gegen die sehr unspezifischen fachwissenschaftlichen Angebote aus, welche sich fast ausschließlich auf Monobachelor- oder Monomasterstudierende der jeweiligen Fächer richten (ebd.).

Eine weitere öffentliche Debatte, welche den fehlenden Praxisbezug und die fehlende Unterrichtspraxis im Studium thematisiert, wird im Kontext des Lehrer:innenmangels in Deutschland diskutiert. Auf diesen wird seit Jahren, insbesondere zum Schuljahresstart, kritisch hingewiesen (Deutsches Schulportal 2023). Laut Angaben des Deutschen Schulportals fehlen bis 2035 in Deutschland rund 68.000 Lehrkräfte. Besonders groß ist der Mangel in den ostdeutschen Bundesländern, doch auch in den westlichen Ländern wird es zunehmend schwieriger, die offenen Stellen zu besetzen. Ohne Seiteneinsteiger:innen könnte der Unterricht häufig nicht mehr abgesichert werden. In Berlin, wo der Lehrer:innenmangel seit Jahren besonders groß ist, hatten laut Angaben der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft zwei Drittel der neu eingestellten Lehrerinnen und Lehrer keinen regulären Lehramtsabschluss. Gleichzeitig stieg die Teilzeitquote bei Lehrkräften laut Statistischem Bundesamt 2022/23 auf 42,3 Prozent, im Vorjahr lag sie bei 40,6 Prozent (ebd.). Auch der Nachwuchs fehlt, hier sind die Zahlen alarmierend und die Prognosen düster. Von den rund 52.000 Student:innen des Lehramts deutschlandweit, sind es nur rund 28.300, welche alle Phasen erfolgreich absolviert haben (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. 2023). Die Abbruchquote ist demnach sehr hoch. Als wesentliche Gründe, warum Lehramtsstudierende ihr Studium vorzeitig abbrechen, wird die Unattraktivität des Studiums aufgrund fehlender

1 <https://www.ostsee-zeitung.de/mecklenburg-vorpommern/eine-paedagogische-hochschule-in-schwerin-CLYCLB3MP6GW6AL2JNA6FO32IQ.html>

2 Eine informationsreiche und gelungene Nachzeichnung der Etablierungsprozesse im Zusammenhang mit dem Promotionsrecht findet sich exemplarisch für das Bundesland Baden-Württemberg bei Martin Fix (Fix 2023).

Berufsorientierung und zu geringer Praxisanteile benannt. In der Konsequenz führt die hohe Abbruchquote dazu, dass qualifizierte Fachkräfte in diesem Beruf fehlen und so zu einem Mangel an Fachkräften führen (ebd.).

Den gesellschaftlichen, politischen und studentischen Forderungen nach mehr Praxis liegt in weiten Teilen die Annahme zu Grunde, dass die Schulpraxis der beste und schnellste Ort für die Herausbildung beruflicher Fähig- und Fertigkeiten darstellt. Tina Hascher spricht in diesem Zusammenhang vom sogenannten „Mythos Praktikum“ (Hascher 2011). In Anlehnung an Werner Helsper, der in seinen strukturtheoretischen Auseinandersetzungen zum Lehramtsstudium ebenso von einem Schulmythos spricht, definiert sie dieses Phänomen wie folgt:

„Der Praktikumsmythos bezeichnet die Gesamtheit an subjektiven und kollektiven Überzeugungen, dass ein Praktikum, unabhängig von der Überprüfung seiner Wirksamkeit und trotz der im Feld vorhandenen Probleme, der sinnvollste und beste Ort für die schulische Lern- und Professionalisierungspraxis ist und dementsprechend eine zentrale Bedeutung für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer, ihre aktuelle Entwicklung und ihr (künftiges) schulisches Handeln hat.“ (ebd., S. 9).

Wenzl und Wernet (2018) fassen die studentischen Erwartungshaltungen, welche sich an die Universität bzw. die Ausbildung richteten, wie folgt zusammen: „Wir wollen Lehrer werden: Helft uns dabei. Wir wollen unterrichten: Wie macht man das?“ (Wenzl et al. 2018b). Ähnliches lässt sich auch für die zuvor kurz dargestellte öffentliche Debatte als Anspruch an die Universitäten formulieren: „Wir brauchen Lehrer und zwar schnell. Zeigt ihnen wie das geht, am besten in der Schule“.

Eine weitere durch den Lehrer:innenmangel motivierte Diskussion rankt sich um die Einführung praxisintegrierender dualer Studiengänge. Vorschläge reichen von einer sukzessiven Einbindung der Studierenden in den Unterricht auf der Grundlage des vorausgehenden Erwerbs grundlegender fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Kernkonzepte im Rahmen eines sechssemestrigen Masterstudiums, in das dann auch der Vorbereitungsdienst integriert ist, bis hin zu einer Einbindung in den Schulen angestellter Bachelorstudierender in den Unterricht von Anfang an (Ständige Wissenschaftliche Kommission 2023). Die dafür notwendigen strukturellen Veränderungen sind allerdings sehr vorraussetzungsreich und setzen, so weiß man aus zahlreichen Evaluationsstudien, ähnlich wie auch bei anderen Maßnahmen zur Integration von mehr Praxisphasen, eine enge Kooperation und Kommunikation zwischen den einzelnen am Bildungsprozess beteiligten Institutionen voraus (ebd., S. 79 f.). Den aus verschiedenen Blickwinkeln und Bedürfnissen erfolgenden Forderungen nach einem Mehr an Schulpraxis stehen Wissenschaft und Forschung sehr kritisch gegenüber und so soll nun in die *wissenschaftlich diskursive Debatte* zur Relationierung von Theorie

und Praxis im Kontext lehrer:innenbildungsdidaktischer Professionalisierungsfragen und dem ersten Unterrichten eingeführt werden bevor dann, in Kapitel 3., eine ausführliche Verortung der Forschungsfragen in den professionstheoretischen Diskurs erfolgt.

Wissenschaftlich diskursive Debatte

Die ersten seminaristisch begleiteten Unterrichtsversuche, im Rahmen der Schulpraktischen Übung, fallen in der kontextuellen Betrachtung der Theorie-Praxis-Verzahnung im Lehramtsstudium unter den Begriff der *Schulpraktischen Studien* (Terhart 2000). Neben der Schulpraxis, die in unterschiedlichen Formaten curricularer Bestandteil des Lehramtsstudiums ist, wird hier der Wissenschaftsbezug explizit hervorgehoben (Arnold et al. 2011). Die Praxisphasen sollen in erster Linie der Erkundung des Berufs sowie erste universitär vorbereitete und angeleitete Versuche unterrichtlichen und erzieherischen Handelns dienen (ebd., S. 14). Ziel ist hierbei noch kein unterrichtliches Handeln in Eigen- und Selbstverantwortung:

„[...] vielmehr soll das hier erworbene Wissen, Können und Problembewusstsein zu Fragen an die Theorie führen, zu einer reflektierten Sicht auf manche Praxisformen sowie schließlich zu Konsequenzen für Studierhaltung und Studienaufbau. Anders formuliert: Schulpraktische Studien sollen u.a. zu einem kompetenteren Umgang mit Theorie, Empirie und Praxis befähigen“ (Terhart 2000, S. 108, Auslassung: CZT).

Somit ist die Ausrichtung für die konzeptionelle Ausgestaltung dieser Schulpraktischen Studien eindeutig und unterliegt einer Dreiphasenlogik, welche bis auf wenige Ausnahmen in Deutschland, seit der Anbindung der Lehrer:innenbildung an das Wissenschaftssystem in den 1970er Jahren, für die Ausbildung von Lehrkräften orientierungsgebend ist. Und eben diese Strukturlogik widerspricht allen Forderungen, die Unterrichtspraxis so schnell wie möglich zum universitären Lerngegenstand zu machen. Die erste Phase ist als Studiengang konzipiert, welcher erste Praxiserfahrungen zwar möglich macht, aber eben nur randständig und eingebettet in wissenschaftliche Kontexte. Dieser strukturellen Logik, insofern sie unangetastet bleibt, unterliegen alle Reformbemühungen. Unter diesen Bedingungen stellt die Verbindung von Theorie und Praxis eine Herausforderung in Hinblick auf das konkrete Berufsfeld und die damit verbundenen Tätigkeiten dar. Auch hier liegen die Ursachen eines gegensätzlichen Verhältnisses von Theorie auf der einen und den schulpraktischen Anteilen auf der anderen Seite (Villiger 2015). Beide Sphären beheimaten in sich Anforderungen unterschiedlicher Art. Caroline Villiger

geht hier von einer bisweilen ungelösten Problematik aus. Während die Theorie einerseits generalisierte Annahmen über die Realität abbildet, ist die Erziehungs- und Unterrichtspraxis aufgrund ihrer Situativität und der Unberechenbarkeit von Handlungsweisen der Beteiligten deutlich komplexer, was dazu beiträgt, dass die beiden Begriffe in der Regel in ein antagonistisches Verhältnis gesetzt werden. Es ist unter anderem die Aufgabe der Lehrer:innenbildung sich mit dieser Problematik zu beschäftigen und Bemühungen und Konzepte der Vermittlung hervorzuheben (vgl. ebd.).

An der Universität Rostock ist die durch die Fachdidaktiken organisierte Schulpraktische Übung (SPÜ) ein derartiges Konzept der Theorie-Praxis-Verzahnung, welche im sonst mehrphasigen Modell der Ausbildung eine Ausnahme darstellt. Eine genauere Betrachtung der Schulpraktischen Übung als Erhebungssetting findet sich in Kapitel 5.1. Im Folgenden sollen die Lern- und Qualifikationsziele der Schulpraktischen Übung, welche aus den fachdidaktischen Modulbeschreibungen entnommen und zusammengefasst wurden, aus einer Metaperspektive in einen theoretischen Zusammenhang mit den verschiedenen Figuren der Relationierung von Theorie und Praxis Georg Hans Neuwegs gebracht und eingeordnet werden.

Die Relationierung von Theorie und Praxis

Neuweg rekonstruiert das Theorie-Praxis Phänomen nicht als ein Theorie-Praxis-Problem, sondern als ein Problem der Transformation von Wissen und Können bzw. von Können und Wissen. Die Perspektive, aus der Neuweg dieses Thema betrachtet und diskutiert, ist eine sowohl lehrer:innenbildungsdidaktische, als auch psychologische (Neuweg 2022). Insbesondere die handlungstheoretisch-psychologische Problemsicht bietet für die vorliegende Arbeit und ihre methodologische Ausrichtung zahlreiche diskursive Anknüpfungspunkte. Unter anderem gibt sie auch den vieldeutigen Begriffen der „Theorie“ und „Praxis“ eine deutlich alltagsnähere Bedeutung, die sich im Bereich von Wissen und Können abbilden lässt (ebd.). Häcker (Häcker 2022) spricht hier von einer Perspektivenumkehr, indem er Könnerschaft als „lehrer*innenbildungsdidaktischen Fluchtpunkt“ ansetzt und aus dieser Perspektive Fragen nach der konkreten Handlungspraxis generiert (ebd.). „Damit schnürt Neuweg die wissensrekonstruktiv festgezurrt geglaubte Lehrer*innenbildungsdebatte könnensrekonstruktiv wieder auf und weist darauf hin, dass es mehr als nur eine Form der Relationierung von Wissen und Können gibt“ (ebd.). Diese Formen finden ihren begrifflichen Ausdruck und ihre Abgrenzungen in zwölf sogenannten Denkfiguren (u.a. (Neuweg 2022)). In Bezug auf die Bestimmungsverhältnisse zwischen Wissen und Können lassen sich grundsätzlich Integrations- und Differenzkonzepte unterscheiden, die

wiederum jeweils sechs der Denkfiguren in sich beheimaten. Die Integration von Wissen und Können kann in dreierlei Weise abgebildet werden (Neuweg 2015):

- (1) Theorie kann der Praxis vorangehen und sie fundieren. Je nachdem, welches Bild von Theorien vertreten wird, wird die Denkfigur „Technologie“ von der Denkfigur „Brille“ unterschieden. Abhängig von der Vorstellung des Anwendenden lassen sich die Denkfigur „Urteilkraft“ (in früheren Arbeiten „Mutterwitz“) und die Denkfigur „Training“ (in früheren Arbeiten „Prozeduralisierung“) unterscheiden.
- (2) Theoretisieren kann eine Aktivität sein, die der Praxiserfahrung nachgeschaltet wird. Hier geht es darum, in der Denkfigur der „Reflexion“ bzw. „Induktion“ über das Erfahrene nachzudenken.
- (3) Theorie- und Praxislernphasen können zudem zeitlich parallelisiert und didaktisch ineinander verschränkt sein, hier heißt die Denkfigur Parallelisierung.

In den integrativen Konzepten kommt der Praxis bereits eine hohe Bedeutung zu und berufsnahe praktische Elemente, wie zum Beispiel das erste Unterrichten am Handlungsort Schule, werden gezielt implementiert. Doch diese scheinbare Selbstverständlichkeit, dass bereits die erste Phase stark von der Praxis flankiert wird irritiert, wenn man in benachbarte Professionen schaut, wie der Medizin oder der Rechtswissenschaften, an eben diesen Professionen sich die deutsche Lehrer:innenbildung maßgebend orientiert. Diese sehen praktische Tätigkeiten in der ersten Phase des Studiums gar nicht vor (vgl. Neuweg 2022, S. 21). Gerechtfertigt wird dieser Vergleich überwiegend darüber, dass der Beruf der Lehrer:innen, wie der der Ärzt:innen und der Anwalt:innen einer sei, der:

*„a) auf einer wissenschaftlichen Ausbildungsbasis in Form eines berufsbezogenen Studiums beruhe, und der
b) in seiner Berufspraxis vor einem Handlungsproblem stehe, dessen Natur es erfordere, dass das innerhalb ihres Studiums erworbene Wissen nicht schematisch bzw. „ingenieurial“ (Oevermann 2002), sondern nur „fallbezogen“ angewandt werden könne“ (ebd.).*

Der Lehrer:innenberuf gehört daher nicht nur zu der sehr weiten Klasse der ein Universitätsstudium voraussetzenden akademischen Berufe, sondern ähnele in seinen berufspraktischen Herausforderungen der exklusiveren Klasse der Professionen (Scheid und Wenzl 2020). Und eben diese Professionen folgen in ihrer Ausbildungsstruktur einer differenten Logik, in der die Praxis dem Theoretischen nachgeschaltet wird.

In der Betrachtung der Lehrer:innenbildung Neuwegs postulieren Differenzkonzepte eine grundsätzliche Verschiedenheit und Eigenlogik von Wissen und Können. Während in integrativen Konzepten dem Wissen ein zentraler Stellenwert beim Aufbau des Könnens zugewiesen wird, nehmen in Differenzkonzepten Persönlichkeit und vor allem Erfahrung diese Rolle ein. Könnerschaft gründet sich nicht in erster Linie auf propositionalem Wissen, sondern

auf einer komplexen und funktionalen Verwobenheit von Persönlichkeit, normativen Orientierungen, Erfahrungsbeständen und Routinen (vgl. Neuweg 2022, S. 118).

„Es ist, so die These, eine Sache, über Wirklichkeit reflektieren und theoretisieren, und eine grundsätzlich andere Sache, sich in ihr kunstvoll bewegen zu können, weshalb die Beziehung zwischen Wissen und Können nicht als Ableitungsbeziehung aufzufassen ist“ (ebd.). Geht man nach Neuweg von dem Grundsatz der verschiedenen Bestimmungsverhältnisse von Theorie und Praxis als integrativ bzw. different aus, so lassen sich, wie bereits erwähnt, lehrer:innenbildungsdidaktische Denkfiguren zuordnen, welche in der folgenden Abbildung dargestellt sind.

Abbildung 1: Figuren der Relationierung von Wissen und Können

(I) Integrationstheoretische Ansätze	(II) Differenztheoretische Ansätze
(1) Technologie	(7) Persönlichkeit
(2) Brille	(8) Erfahrung
(3) Urteilskraft	(9) Anreicherung
(4) Training	(10) Reflexion
(5) Induktion	(11) Interferenz
(6) Parallelisierung	(12) Konsekution

Quelle: Neuweg 2022, S. 31

Das Lehramtsstudium der Universität Rostock folgt im Wesentlichen einem Phasenmodell in differenter Logik. Dies wird deutlich, wenn man sich den Aufbau des Studiums anschaut (siehe Kapitel 5.1). Indem gezielt das praktisch unterrichtliche Tätigwerden am Lernort Schule zum Lerngegenstand wird, bildet die Schulpraktische Übung (SPÜ) eine „integrative“ Ausnahme. Das Modul, im Rahmen dessen die ersten Unterrichtsversuche stattfinden, wird titulierte als „Angewandte Didaktik“. Unter der Voraussetzung erlernter theoretischer Inhalte geht es um das Anwenden des erworbenen fachdidaktischen Wissens. Die Abbildung 2. beschreibt die lehrer:innenbildungsdidaktischen und curricular verankerten Lern- und Qualifikationsziele.

Abbildung 2: Schulpraktische Übung (SPÜ) Universität Rostock (ausführlicher siehe Kap. 5.1)

Modulbezeichnung: Angewandte Didaktik, Schulpraktische Übung

Teilnahmevoraussetzung: Theoretische Grundlagen der Didaktik (Vorlesung und Seminar)

Lern und Qualifikationsziele

Die Studierenden erwerben die Fähigkeit:

- zur selbstständigen Analyse, Planung und Durchführung von Unterricht auf der Basis fachdidaktischer Konzepte,
- zur problemorientierten Unterrichtsgestaltung,
- zur Evaluation von Unterrichtsqualität,
- zur Anwendung von Verfahren der Fremd- und Selbstevaluation,
- zur fachdidaktischen Analyse und methodisch geleiteter Interpretation beobachteter Unterrichtssituationen,
- die Theorie aus der Vorlesung „Theoretische Grundlagen der Fachdidaktik“ zur Vorbereitung eigenständigen Unterrichts anzuwenden,
- zur exemplarischen Umsetzung der selbstständig vorbereiteten Unterrichtsstunde unter Anwesenheit einer Lehrkraft,
- Nutzung und Anwendung schulstufenspezifischer rechtlicher und inhaltlicher Vorgaben (für die Erarbeitung von Unterrichtsentwürfen)

Quelle: eigene zusammenfassende Darstellung in Anlehnung an die Modulhandbücher der Fachdidaktiken zur Schulpraktischen Übung der Universität Rostock (ZLB 2019)

Deutlich wird ist, dass es im Wesentlichen darum geht, das fachdidaktisch erworbene Wissen anzuwenden mit dem Ziel, eigenständig Unterricht zu planen und durchzuführen. Während das Studium bisher eher dem theoretischen Wissensaufbau, vor allem im Bereich des Fachwissens diente, gelegentlich flankiert von Ausflügen in die Praxis, die eher der Annäherung an ein pädagogisches Handlungsfeld und der Beobachtung von Unterricht dienen, steht nun das eigenständige *Planen* und *Halten* von Unterricht auf dem Lehrplan. Als lehrer:innenbildungsdidaktische Denkfigur im Sinne Neuwegs zeigt sich hier vor allem die Figur „*Technologie- bzw. Rezeptwissen*“. Technologie- bzw. Rezeptwissen umfasst lehrer:innenbildungsdidaktische Vorstellungen, welche professionelles Lehrer:innenhandeln als rational-planerische Entscheidungsverhalten konzipiert. Auf der Ebene des Wissens geht es um die Vermittlung technologischer Regeln und Standardtechniken, welche zunächst theoretisch am Lernort Universität vermittelt werden und im weiteren Denkprozess der Studierenden dazu dienen, Unterricht zielgerichtet zu planen, zu strukturieren und vorherzusagen. Das empirisch bewährte technologische Wissen ist demnach eine notwendige Bedingung des Könnens. Können wiederum umfasst die Wissensanwendung im Doppelakt von Denken und Tun (vgl. Neuweg 2022, S. 262). Indem die Schulpraktische Übung (SPÜ) nun gezielt das erste Unterrichten zum Lerngegenstand macht, wird der konsekutive Studienaufbau erstmalig

unterbrochen und macht eine neue Lernwelt auf, die an zwei Lernorten Praxis und Theorie integrativ ineinander diffundieren lässt. In der Sichtung der Modulbeschreibungen zu den jeweiligen Schulpraktischen Übungen (SPÜ) der einzelnen Fachdidaktiken gibt es einen/eine Begriff/Tätigkeit, der/die häufig vorzufinden ist: „Reflektion“ bzw. „Reflektieren“. Insbesondere an der Schnittstelle von Theorie und Praxis scheint das Reflektieren eine bedeutende, vorausgesetzte oder zu erlernende Fähigkeit zu sein. Der nun folgende Exkurs soll den Begriff der Reflexion als Denkfigur im Sinne Neuwegs in seiner lehrer:innenbildungsdidaktischen Funktion betrachten und diskutieren.

Exkurs: Denkfigur Reflexion und Schulpraktische Übung (SPÜ)

Die folgenden Zitate in anonymisierter Form zeigen verschiedene exemplarische Verwendungszusammenhänge des Begriffs Reflexion im Kontext der Lernzielformulierungen der Schulpraktischen Übung (SPÜ) in den jeweiligen Fachdidaktiken an der Universität Rostock, entnommen aus den Modulhandbüchern mit dem Stand 2019:

- a) „Vertiefung und Erweiterung des konzeptionellen und unterrichtspraktischen Handlungswissens unter Einschluss einer *kritischen Reflexion zentraler Unterrichtskonzepte*“
- b) „Vermögen der *kritischen Reflexion, Argumentation und Problemerkennung*“
- c) „Hospitationstätigkeit, Planung, Durchführung und *Reflexion der Unterrichtsversuche*“
- d) „Planung, Durchführung und *Reflexion von Unterricht* auf Grundlage transferierten theoretischen Wissens aus der Fachdidaktik und allgemeinen Berufswissenschaften“

Auch wenn die Sequenzen kurz sind und Erklärungen, was genau Reflexion jeweils meint und was es dafür zu wissen und zu können gilt in den Kurzeschreibungen ausbleiben, zeigen sich jedoch Tendenzen. Zum einen wird das Ziel verfolgt, unterrichtspraktisches Handlungswissen unter Hinzuziehung einer kritischen Auseinandersetzung mit zentralen Unterrichtskonzepten zu vertiefen und zu erweitern. Des Weiteren gilt es, das kritische Reflektieren, neben dem Argumentieren und der Problemerkennung als eine Fähigkeit zu erlernen, bzw. zu vertiefen. In anderen Verwendungszusammenhängen geht es darum, den selbstgehaltenen oder beobachteten Unterricht zu reflektieren. Zudem soll auf der Grundlage theoretischen Wissens der eigene Unterricht geplant, durchgeführt und im Anschluss reflektiert werden. Reflexionsgegenstand ist in allen Fällen das handlungspraktische Unterrichten. Referenzfolien, Zeitpunkte und Abläufe sind dabei unterschiedlich und lassen sich in einem breiten Bedeutungsspektrum abbilden. Ähnliches zeigt sich in verschiedenen Diskursen und wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen. Der Begriff der „Reflexion“ findet seit den

1980er Jahren im angloamerikanischen und seit den 1990er Jahren auch im deutschsprachigen Raum vermehrte Verwendung im Lehrer:innenbildungsdiskurs und ist, so Neuweg (2022, S. 65), „geradezu zu seinem Gravitationszentrum geworden“. Während im Alltagssprachlichen kaum zwischen Denken und Reflexion unterschieden wird, taucht er hier als eine besondere Form des Denkens auf, wenngleich er bisher kaum handhabbar definiert wurde. So bleibt der Begriff jedoch inhaltlich unspezifisch, da lediglich kenntlich gemacht wird, dass es um „die Herstellung von *Bezügen* und die Anwendung von *Denkfiguren* geht“ (Häcker 2017).

Unter der Figur Reflexion, im Sinne Neuwegs (u.a. 2022), lassen sich lehrer:innenbildungsdidaktische Vorstellungen zuordnen, die davon ausgehen, dass sich das Lehrer:innenkönnen durch Erfahrung ausformt und dieses so erworbene teils implizite Wissen Gegenstand ständigen Weiterlernens im Wechselspiel von Reflexion, Reflexion auf Erfahrungen und Übersetzung in neue Erfahrung ist. Der Lernprozess bleibt so ein unabschließbarer und sollte mit diesem Anspruch vor allem Teil der praktischen Lehrtätigkeit jenseits der ersten Phase sein (vgl. Neuweg 2022, S. 209). Schaut man sich die Einbettung der Schulpraktischen Übung (SPÜ) in den curricularen Gesamtkontext des Hochschulstudiums an, so wird deutlich, dass die Möglichkeitsräume für umfassende praktische Erfahrungen nicht gegeben sind. Der Begriff des erstmaligen Übens scheint hier passender, ähnlich auch dem Titel der Lehrveranstaltung. Doch auch wenn die Schulpraktische Übung (SPÜ) *Übung* heißt, was darauf schließen lässt, dass in der *Schulpraxis* geübt wird, scheint das Einüben oder Üben von Unterricht kein so formuliertes Gestaltungselement in den weiteren Modulbeschreibungen zu sein. „Üben“, so stellt Neuweg fest, hat gegenwärtig keinen guten Ruf. Es muss mehr passieren als Üben, so ist man sich auch in den lehrer:innenbildungsdidaktischen Diskussionen einig. Möglichkeiten sieht man hier in der „Reflexion“ oder auch dem „Forschenden Lernen“ (Neuweg 2022, S. 69). Gerade an der Schnittstelle von theoretischem Wissen und praktischem Tun scheint Reflexion (und auch das Forschende Lernen) bedeutend. Neben verschiedenen anderen Argumenten ist das ungelöste Theorie-Praxis Problem bzw. nach Neuweg das Wissen–Können Problem eines der zentralen Argumente, welche zur Begründung der Bedeutung von Reflexion bzw. Reflexivität in diesem Zusammenhang angeführt werden (Häcker 2017). Die Frage, welche sich stellt ist, ob Reflexion in der ersten Phase des Lehramtsstudiums eine Denkfigur sein kann, die zur Lösung dieser Problematik beitragen kann. Aus der Perspektive Neuwegs kann diese Frage mit einem klaren: „Nein“ beantwortet werden. Nein, weil es so viel Erfahrung während des Studiums gar nicht geben kann (und in der differenten Grundlogik des Studiums der Universität Rostock auch nicht gibt).

„In den schmalen Zeitgefäßen der Studienpläne und mit dafür nicht ausgebildeten Hochschullehrern lässt sich nicht üben, was zu üben wäre, damit es einigermaßen gekonnt wird, und schon gar nicht lassen sich professionelle

Schemata aufbauen. Der Aufbau von Könnerschaft setzt Formen der Einlassung auf Praxis voraus, die universitär nicht simulierbar sind“ (Neuweg 2011, S. 42).

Es geht in der Grundausbildung nicht um Reflexion im Sinne der so beschriebenen Denkfigur Neuwegs, und auch nicht um den Aufbau eines „forschenden Habitus“ in dem Sinne, wie Wissenschaftler:innen ihn haben müssen „und dessen Aufbau man im Übrigen gerade dadurch verhindert, dass man Studierenden suggeriert, jedes systematischere Nachdenken über die Verstrickungen in den eigenen Handlungsproblemen sei „Forschung“ (Neuweg 2022, S. 277).

Es geht stattdessen, so Neuweg, *„um den Aufbau einer gegenüber dem Urwüchsigen gesteigerten Reflexivität durch wissenschaftsförmige Sozialisation: „um das Wecken von Neugier, um den Aufbau von Wahrheitsliebe, um die Schulung präzisen Denkens, um die Grundlegung maximaler Skrupel gegenüber allen Versuchen, das Komplex durch Meinung, Gewohnheit, Verallgemeinerung, Unschärfe einfach zu machen“ (Neuweg 2011).*

Reflexion lässt sich demnach begrifflich auch in einer konsekutiven Studienlogik sehr sinnvoll „unterbringen“, aber verstanden als eine „Habitustransformation“ (vgl. Neuweg 2022, S. 285). Dieses Begriffsverständnis bietet für die vorliegende Arbeit und ihrer zugrunde gelegten struktur- und berufsbiographischen professionstheoretischen Perspektiven zahlreiche Anschlüsse, auf die im späteren Verlauf dieser Arbeit näher eingegangen wird, weshalb an dieser Stelle eine begriffliche Ausschärfung notwendig wurde.

2.2 Im Kontext empirischer Analysen zu Schulpraktischen Studien

Der Forschungsgegenstand Lehrer:innenbildung

Aufgrund verschiedener Kritikpunkte an der deutschen Lehrer:innenbildung in der ersten Phase, welche sich vor allem um die Zusammenhanglosigkeit der Inhalte, der Beliebigkeit, der Berufs- und Praxisferne sowie der fehlenden übergreifenden Verantwortung für Ausgestaltung und Inhalte ranken, wurden und werden Veränderungselemente implementiert, die zum Teil auf amerikanische Erfahrungen zurückgreifen und sich international ähneln (Nölle und Czerwenka 2014). Die Ziele, die damit verknüpft werden sollen, fassen die Autor:innen wie folgt zusammen: *„Schülerinnen und Schüler dort abholen, wo sie stehen und sie zu optimalen Leistungen führen, durch theoretisch reflektierende Lehrkräfte, die professionell ausgebildet wurden in Institutionen, die die Theorie und Praxis verbinden und sich, ebenso wie die Schüler, einer kontinuierlichen Evaluation stellen.“ (ebd., S. 468).*

Die starke Outcome-Orientierung der Lehrer:innenbildung auf Schüler:innenleistung führte im Zusammenhang mit dem schlechten Abschneiden in den Ländervergleichsstudien auch zu vermehrten kompetenzorientierten Forschungsbemühungen und empirischen Analysen im

fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Bereich des Lehramtsstudiums. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese Art der Forschung die Landschaft der Lehrer:innenbildungsforschung prägt. Um die Lehrer:innenprofessionalität und letztlich die Schüler:innenleistungen zu erhöhen, wird in Deutschland vornehmlich versucht, die Lehrer:innenbildung zu verbessern. Der Trend der hierfür notwendigen Entwicklung von Standards für die Lehrer:innenbildung führte dazu, dass sich die quantitative Forschung in dem Feld, mit dem Ziel der Ausdifferenzierung und Kategorisierung des Lehrer:innenhandelns, in messbare Kompetenzmerkmale ausrichtet (Nölle und Czerwenka 2014). Die Bedingungskette von der Ausbildung zum (gelingenden) Unterrichtshandeln ist jedoch ausgesprochen vielschichtig (Oser und Blömeke 2012), was empirische Forschungen zur Wirksamkeit der Lehrer:innenbildung extrem erschwert. Das strukturelle Bedingungsgefüge, in dem sich der Forschungsgegenstand Lehrer:innenbildung befindet, ist in sich unübersichtlich verstrickt, multifaktoriell beeinflusst und auf das Engste verwoben mit gesellschaftlichen, politischen, sozialen und auch personalen Bedingungen (Nölle und Czerwenka 2014). Dies macht Forschungsbemühungen, die nach Kausalitäten von der Ausbildung der Lehrer:innen zu messbaren Schüler:innenleistungen fragen, extrem schwer. Auch das Ausbildungssystem, in dem sich die Studierenden befinden, ist überaus komplex und eingebettet in strukturell unterschiedlicher Entscheidungs- und Interessensgruppen.

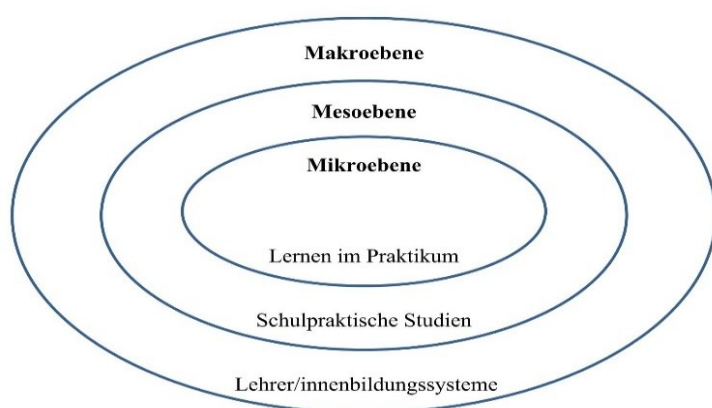
In der vorliegenden Studie geht es um die Frage, wie sich die Studierenden in diesem System orientieren, wonach sie handeln und wie sie die an sie gestellten Anforderungen wahrnehmen und bewältigen. Mit der Haltung und den Verfahren der Grounded Theory werden aus der unmittelbaren Perspektive der Studierenden ihre Wahrnehmungs-, Sicht- und Verhaltensweisen analysiert und theoriebildend nachvollziehbar gemacht. Das Handlungsereignis, das erste Unterrichten, steht im Fokus, gerahmt von den Bedingungen, in denen sie sich bewegen, und den Anforderungen, welche sie für sich wahrnehmen und zu denen sie sich letztlich verhalten (müssen). Aus der Analyse wird ein theoretisches Handlungsmodell generiert, welches das Verhalten der Studierenden an der Schnittstelle zwischen theoretischem Studium an der Hochschule und dem praktischen unterrichtlichen Tun in der Schule im Geflecht der Bedingungen und Kontexte abbildet und erklärt. Betrachtet man die Lehrer:innenbildung als Forschungsgegenstand in Gänze, lässt sich die Studie, im Bereich von Persönlichkeit, der persönlichen Wahrnehmung, subjektiven Interpretation und dem darauf ausgerichteten Handeln im Sinne von beobachtetem Verhalten unter den jeweiligen Strukturbedingungen verorten *ohne* darüber Auskunft geben zu können, ob Kompetenz im Verhalten als Performanz sichtbar ist.

Beschäftigt man sich mit den aktuellen Debatten in der Lehrer:innenbildung, ist es interessant zu beobachten, mit welcher Vehemenz mehr Praxis eingefordert wird, indem man von einem Kompetenzzuwachs ausgeht ohne die kritischen Stimmen und empirischen Befunde, welche Anlass zur Skepsis bieten, wahrzunehmen. Beiden Positionen, von uneingeschränkter Befürwortung und eher kritischer Skepsis, ist gemein, dass es ihnen an gesichertem, auf umfangreichen empirischen Befunden beruhendem Wissen über die Wirksamkeit von schulpraktischen Lerngelegenheiten fehlt (König et al. 2018), „*stattdessen dominieren nach wie vor normative, programmatische Stellungnahmen die Reformdiskussion über Schulpraxis in der Lehrerbildung, die in der Geschichte der akademischen Lehrerbildung in einen fortwährenden, aber nicht forschungsbasiert begründeten Ausbau der Praxisanteile münden*“ (ebd., S. 2). Im Folgenden soll nun das Forschungsfeld zur *Lernwirksamkeit von Praktika* skizziert werden, um auch hier eine Gegenstandsverortung vornehmen zu können. Zudem werden einige zentrale Studienergebnisse zusammenfassend dargestellt.

Forschung zur Lernwirksamkeit von Praktika

Tina Hascher (Hascher 2012) unterscheidet aus der Systemperspektive von Bronfenbrenner (1981) drei Ebenen, in die sich bisherige Forschungen zum Lernfeld Praktikum, aber auch zukünftige Forschungen verorten lassen.

Abbildung 3: Ebenen des Forschungsfelds Praktikum



Quelle: Hascher 2012, S. 116

Auf der *Makroebene* lassen sich Forschungsfragen und Ergebnisse zum Thema der Notwendigkeit von Praktika subsummieren. Auf dieser Ebene geht es vor allem um den strukturellen Ablauf der Lehramtsausbildung und die Frage, ob und wie Praktika im

Lehrer:innenbildungssystem ihren Platz finden sollten. Die bisherigen Befunde zur Lernwirksamkeit eben solcher schulpraktischen Kontakte im zweistufigen Ausbildungsverlauf, die sie beginnend ab den 1950er Jahren in einer chronologischen Übersicht darstellt, geben Anlass zu einem sehr kritischen Hinterfragen (vgl. u.a. Hascher 2012).

Als *negativ* zu betrachtende Aspekte lassen sich nach Hascher (ebd., S. 111-115) wie folgt zusammenfassen:

- Praktika können dazu beitragen, dass sich der Selbstwert und die Unterrichtsmotivation der Studierenden verringert, dass sich das Verhältnis der Studierenden zu ihren Schüler:innen verschlechtert und die Kontrolle über die Lernenden zu einem Hauptziel wird
- die hohe Erwartung, dass Praktika den Entscheidungsprozess der Berufswahl unterstützen, wird nicht erfüllt, sie dienen vielmehr der Übernahme praktischer Techniken
- Praktikant:innen entwickeln sich hinsichtlich ihrer Rolle als Lehrpersonen nicht weiter und erweitern ihr schulrelevantes Wissen kaum
- in Bezug auf subjektive Überzeugungen weisen Studierende eine hohe Veränderungsresistenz auf
- werden die Praktika der Lehramtsstudierenden von Lehrkräften aus der Praxis begleitet, steht der Kompetenzerwerb der Schüler:innen im Fokus, nicht die Lernbedürfnisse der Studierenden
- Mentor:innen sind häufig nicht qualifiziert

Als *positiv* zeigt sich folgendes:

- alle an der Ausbildung von Lehrpersonen beteiligten Akteursgruppen messen den Praktika eine sehr hohe Bedeutung zu
- Praktika führen dazu, dass Studierende eine realistischere Vorstellung vom Unterrichtsalltag bzw. der Rolle als Lehrperson gewinnen
- gute Lerneffekte werden dann erzielt, wenn Praktika systematisch mit dem Wissenserwerb in universitären Lehrveranstaltung verbunden werden, in denen die Studierenden auf Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler:innen fokussieren

Die aus professionstheoretischer Sicht erwünschten positiven Effekte bleiben laut der Studienlage weitestgehend aus. Stattdessen ziehen Praktika problematische Wirkungen nach sich und weisen bei näherer Betrachtung eine Reihe von Mängeln auf. Gleiches, so Hascher

(2012, S. 115), lässt sich jedoch auch für die Qualität der empirischen Forschung sagen, der es vor allem an Längsschnittdaten, Vergleichbarkeit und belastbaren Befunden mangelt.

In der Betrachtungsweise Haschers siedeln sich auf der *Mesoebene* alle Fragen und entsprechende Studien an, die verschiedene Arten von Praktika innerhalb eines Systems miteinander vergleichen. Es geht hierbei um eine kontrastive Erkundung und Analyse der Wirksamkeit bestimmter Praxisformen. Gegenstand können neben den verschiedenen Arten von Praktika innerhalb eines Systems, auch die Frage nach der Ausgestaltung einer Praktikumsart durch unterschiedliche Lehrpersonen sein (vgl. ebd., S. 117).

Mit Blick auf die Forschungslandschaft zur Lernwirksamkeit von Praktika der letzten Jahre, lassen sich auf der *Makro- und Mesoebene* die meisten Studien verorten, vor allem jene, die sich um die Einführung längerer Praxisphasen ranken. Im Zuge des Bologna-Prozesses wurde unter anderem eine bessere berufspraktische Vorbereitung im Studium gefordert und resultierte in strukturellen Veränderungen, welche längere und hochschulseitig intensiver begleitete Praktikumsphasen etablierten. Dies scheint insofern überraschend, als dass zunächst an der quantitativen Ausweitung angesetzt wurde und nicht an der qualitativen Optimierung bereits bestehender Konzepte, was auch die empirischen Ergebnisse und der daraus resultierenden fundamentalen Kritik an schulischen Praxisphasen nahegelegt hätten (Weyland et al. 2019).

Das Praxissemester ist der hierbei verbreitetste Entwurf unter den sogenannten Langzeitpraktika und Gegenstand zahlreicher groß angelegter evaluativer, kompetenzorientierter Studien (ein Überblick hierzu befindet sich bei (Besa und Büdcher 2014). Betrachtet man die Forschungsdesigns, zeigte sich ein Überhang an quantitativer Forschungsmethodik, zum Teil ergänzt durch Interviewerhebungen über Mixed-Method-Verfahren. Die Kompetenzbewertung erfolgt in den meisten Studien über Messverfahren, welche sich überwiegend an gemeinsamen Standards in Bezug auf Oser und/oder den Standards der Kultusministerkonferenz orientieren (ebd., S. 131-138). Besonders häufig kommen Skalen zum Einsatz, welche die Selbstwirksamkeitserfahrungen in Praxiskontakten abfragen, sie beziehen sich also auf Selbstauskünfte der Studierenden. Qualitative Studien erfolgten vorwiegend über Interviews, Tagebücher oder Videostudien und einer inhaltsanalytischen Auswertung. Die Schwerpunkte variieren dabei. Neben der Beurteilung konkreter Lernsituationen und der Untersuchung der Unterrichtsqualität sind es auch die Reflexionen von Unterricht, die zum Forschungsgegenstand wurden. Ebenso die Bedeutung mentorieller Begleitung in quasi-experimentellen Designs (vgl. ebd.).

Trotz der zahlreichen Forschungsbemühungen fehlt bisweilen eine empirische Legitimationsbasis und so bleibt „*der Nachweis des zu beschreibenden Mehrwerts, dass die Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer durch Langzeitpraktika im Vergleich zu*

Kurzzeitpraktika besser gelingt, nach wie vor aus“ (Weyland et al. 2019). Es bleibt zu resümieren, dass es trotz zunehmender Forschungsaktivitäten, wie sie zum Beispiel auch im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des BMBF gefördert und durchgeführt wurden, vor allem auch an strukturorientierten Untersuchungen zur Effektivität von Praxisphasen mangelt (Gröschner und Zordo 2022).

Aus der bisherigen Zusammenstellung einschlägiger empirischer Befunde wird deutlich, dass eine alleinige Erweiterung des Umfangs von Praktika nicht automatisch zu einer verbesserten Kompetenzentwicklung von Studierenden führt. Stattdessen wird eher die Adaption der vor Ort anzutreffenden individuellen Praxis bewirkt (Bach 2013; Rothland und Boecker 2014). Damit verweisen Untersuchungen zur Sozialisationsfunktion von Praktika vielfach auf die Anpassungsfunktion verlängerter Praxisphasen. Sie stimmen, so weisen König und Rothland (König et al. 2018) hin, *„mit den Forschungsbefunden zur beruflichen Sozialisation überein, die seit fast einem halben Jahrhundert als jene der Konstanzer Forschergruppe aus den 1970er-Jahren (Konstanzer Wanne) bekannt sind“* (ebd., S. 21). Zudem erscheint der Hinweis berechtigt, dass der *„enorme Aufwand an diskursiven, personellen, finanziellen und organisatorischen Ressourcen, der für Schulpraktische Studien getrieben wird, in einem erstaunlichen Widerspruch zum geringen Wissen über ihre empirischen Wirkungen steht“* (ebd.). Diese Einschätzung kann auch für ein weiteres Großprojekt wie das Praxissemester in NRW gewisse Geltung beanspruchen, *„wobei man hier die Unschärfen nicht nur für die Wirkung von Langzeitpraktika insgesamt, sondern auch für die Effekte forschenden Lernens in Praxissemestern in Anschlag bringen kann“* (ebd.). Die Ergebnisse der ESIS Studie an der Universität Hildesheim zur Entwicklung Studierender in Schulpraktika zeigen, dass schulpädagogisch-didaktisches Wissen zwar die Kompetenzselbsteinschätzung zu Beginn des Praktikums gering positiv beeinflusst, woraus jedoch kein günstigerer Entwicklungsverlauf innerhalb des Praktikums resultiert. Die vorliegenden Ergebnisse stützen die bisherigen Forschungsbefunde, wonach eine Kluft zwischen dem universitär erworbenen Wissen, das als wenig brauchbar für das planungsbezogene Handeln in der Praxis wahrgenommen wird, und den Lernprozessen im Praktikum besteht (Bach et al. 2014). Schulpraktika bieten Studierenden, so ein Teilergebnis der Studie, insbesondere Lerngelegenheiten, die auf Prozessen des sogenannten Modell-Lernens basieren, in dem Unterricht von Mentor:innen bzw. von Kommiliton:innen beobachtet wird, oder auf Selbstlernprozessen durch eigenes Unterrichten im Prozess des „learning by doing“ (vgl. ebd., S. 178 f.) Das im Studium erworbene schulpädagogisch-didaktische Wissen scheint, so die Autor:innen, nicht von substanzieller Bedeutung und ein höheres Wissen in diesem Bereich begünstigt keine stärkere Kompetenzentwicklung im Praktikum bzw. stellt keine Bedingung für einen erfolgreichen Lernprozess im Praktikum dar (ebd.). Wie auch in anderen Studien zeigt sich hier die hohe Bedeutung der Qualität der mentoriellen Begleitung hinsichtlich

eines von den Studierenden als erfolgreich bewerteten Kompetenzentwicklungsprozesses in Praxisphasen. Mentor:innen werden von den Studierenden als „zentrale Lernquelle“ beschrieben (ebd., S. 179.).

Doch auch die zentrale Bedeutung der Mentor:innen sowie der Praxis, als bedeutende Lerngelegenheit im Studium, scheint in der retrospektiven Betrachtung der Studierenden zu verblassen. So konnte eine Studie von Hascher zu drei verschiedenen Messzeitpunkten feststellen, dass es neben der Entmystifizierung der Praxis auch zu einer Entidealisierung der Betreuer:innen kommt (Hascher 2006). Zudem ist die Betreuungsqualität an den Schulen insgesamt ein bedeutender Prädiktor für die Berufsorientierung der Studierenden, dies konnte u.a. die ProPrax Studie zeigen. So geht eine als positiv wahrgenommene Betreuung durch die Schule, mit einer höheren Berufsorientierung nach der Praxis einher (Schubarth et al. 2014). Ein fast ungebrochener Befund in den Lernwirksamkeitsstudien zu verlängerten Praxisphasen bezieht sich auf die Selbstkompetenzeinschätzungen der Studierenden.

Abbildung 4: Veränderung der Selbsteinschätzung von Lehramtsstudierenden in ausgewählten Untersuchungen zur Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Quelle(n) <i>n</i>	Skalen (Itemanzahl)	Range	<i>M</i> (<i>SD</i>) _{t1}	<i>M</i> (<i>SD</i>) _{t2}	ΔM	<i>d</i>
Gröschner & Müller (2013)	Unterrichten (7)	1–7	4.42 (0.88)	5.25 (0.69)	.83	1.05
Gröschner & Müller (2014)	Erziehen (11)	1–7	4.20 (1.05)	4.50 (0.89)	.30	.51
Gröschner, Schmitt & Seidel (2013)	Beurteilen (9)	1–7	3.98 (1.05)	4.49 (0.94)	.51	.31
<i>n</i> = 221 ^{a)}	Innovieren (6)	1–7	3.79 (1.10)	4.39 (0.69)	.60	.60
Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Kleinfeld & Krohn (2012)	Unterrichten (6)	1–6	4.48 (0.61)	4.76 (0.63)	.28	.46
<i>n</i> = 90 ^{b)}	Erziehen (5)	1–6	4.10 (0.75)	4.36 (0.65)	.26	.36
	Beurteilen (6)	1–6	3.95 (0.77)	4.33 (0.65)	.38	.53
	Innovieren (6)	1–6	3.90 (0.70)	4.14 (0.69)	.24	.34
	Beraten (6)	1–6	3.98 (0.75)	4.18 (0.76)	.20	.27
Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn (2012)	Unterrichten (6)	1–6	4.57 (0.69)	4.81 (0.64)	.24	.37
	Erziehen (5)	1–6	4.14 (0.71)	4.37 (0.66)	.23	.31
Schubarth, Gottmann & Krohn (2014)	Beurteilen (6)	1–6	4.02 (0.78)	4.35 (0.66)	.33	.43
<i>n</i> = 144 ^{b)}	Innovieren (6)	1–6	3.96 (0.72)	4.23 (0.70)	.27	.41
	Beraten (6)	1–6	3.99 (0.76)	4.24 (0.76)	.25	.35
Mertens & Gräsel (2018)	Unterrichten (7)	1–7	4.60 (0.75)	5.36 (0.65)	.76	1.08
<i>n</i> = 177 ^{a)}	Erziehen (11)	1–7	4.41 (0.81)	5.00 (0.75)	.59	.75
	Beurteilen (9)	1–7	4.33 (0.89)	4.96 (0.80)	.63	.74
	Innovieren (6)	1–7	3.89 (0.89)	4.76 (0.76)	.87	1.05
Mertens, Schlag & Gräsel (2018)	Selbsteinschätzung (33) ^{a)}	1–7	4.30 (.73)	5.07 (.65)	.77	.97
<i>n</i> = 142 ^{a)}						
Seifert, Schaper & König (2018)	Unterrichten (5)	1–7	4.88 (0.82)	5.49 (0.76)	.61	.76
<i>n</i> = 409 ^{c)}	Erziehen (5)	1–7	4.52 (0.95)	5.18 (0.86)	.66	.71
	Beurteilen (5)	1–7	4.41 (0.93)	4.95 (0.81)	.54	.60
	Innovieren (5)	1–7	4.34 (0.98)	4.78 (0.97)	.44	.44
Rothland & Straub (2018)	Selbstkonzept Fach (3)	1–4	3.04 (0.52)	3.12 (0.52)	.08	.15
<i>n</i> = 342 ^{d)}	Selbstkonzept Erziehung (4)	1–4	3.25 (0.41)	3.38 (0.43)	.13	.30
	Selbstkonzept Diagnostik (4)	1–4	3.03 (0.43)	3.18 (0.44)	.15	.34
	Selbstkonzept Innovation (3)	1–4	2.92 (0.51)	3.10 (0.51)	.18	.35
	Selbstkonzept Medien (3)	1–4	3.24 (0.56)	3.38 (0.55)	.14	.25
	Selbstkonzept Beratung (3)	1–4	3.20 (0.48)	3.33 (0.46)	.13	.27

Quelle: (Rothland 2018)

Wie aus Abb. 4 ersichtlich, schätzen die Studierenden ihre Kompetenzen in den einzelnen, an den Standards der KMK orientierten Bereichen: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren und Beraten und ihre darauf bezogenen Selbstkonzepte zu Beginn der Praxisphasen, bereits als sehr hoch ein. Insbesondere im Bereich des Unterrichtens sind die Werte erstaunlich hoch, geht man davon aus, dass der Umfang an Erfahrungen eigenständigen Unterrichtens als gering einzustufen ist. Diese Werte nehmen während der Praxisphasen zu, was dem Praxissemester zunächst eine positive Wirkung attestiert, in dem Kompetenzzuwächse abbildbar sind. Da es sich jedoch um an Handlung orientierte Selbsteinschätzungen handelt, bleibt die kritische Frage, was die Grundlage für die hohen Werteinschätzungen insbesondere am Anfang des Praxissemesters darstellt. Rothland (2018) stellt die These zur Diskussion, dass sich hier eine Form der Selbstillusionierung zeigen lässt (ebd., S. 490 ff.). Lehramtsstudierende orientieren sich in der Einschätzung ihrer Kompetenzen an idealen Vorstellungen über sich als angehende

Lehrkraft sowie einem Idealbild eigener Merkmale und Potentiale, welche dann stabil in das Selbstkonzept integriert werden. Diese These wird im Zusammenhang mit der Darstellung der Kernkategorie und möglichen Folgen für die Lehrer:innenbildung im Kapitel 9. weiter diskutiert.

Forschungsbemühungen, welche in das Zentrum der Analyse individuelle Lernprozesse stellen, die sich in einem System von unterschiedlichen Bezugsgruppen abspielen, lassen sich in der Systematik Haschers auf der *Mikroperspektive* verorten (Hascher 2012). Beteiligte können unter anderem die Praxislehrer:innen, die Schüler:innen, das Lehrer:innenkollegium, Mentor:innen oder Studienkolleg:innen sein. Auch die Perspektive der Praxislehrperson kann hier Betrachtung finden, zum Beispiel in Bezug auf Motive, Kompetenzen sowie ihren Einstellungen zur Rolle als Betreuer:innen. In der gesamten Betrachtung des mikroperspektivischen Forschungsfeldes wird untersucht (zusammenfassende Darstellung nach (Hascher 2014; Hascher und Neuweg 2012):

- *ob* Kompetenzentwicklung stattgefunden hat, (quantitative Studien mit Fragebögen für Studierende und Praxismentor:innen, die Veränderungen durch Prä-Post-Vergleiche identifizieren, Lerninhalte und -prozesse im Verlauf des Praktikums),
- *wie* sich Kompetenzentwicklung vollzieht (qualitative Studien und Videoanalysen mit der Frage nach der Qualität der Unterrichtsnachbesprechungen, der Rolle der Praxismentor:innen)
- gezielte Interventions- bzw. Implementationsforschung

Forschungsfragen, welche die individuellen Lern- und Erlebensprozesse der Studierenden fokussieren u.a. folgende Fragen (ebd.):

- Welche Lernprozesse vollziehen sich im Praktikum?
- Von welchen Erfolgen einerseits, Misserfolgen und Fehlern andererseits wird berichtet?
- Welche positiven Erlebnisse bewegen die Studierenden?
- Welche Rolle spielen Emotionen in diesem Lernprozess?
- Welche Rückmeldung erhalten Studierende?
- Worauf ist es zurückzuführen, dass Studierende aus ihrer Perspektive dazu lernen, sich kompetenter fühlen/oder nicht?
- Wie arbeiten Studierende und Praxislehrpersonen zusammen?

Exemplarisch sei hier auf eine Lerntagebuchstudie von Hascher und Kittinger hingewiesen (Hascher und Kittinger 2014), mit der sie ein Verständnis der tatsächlich stattfindenden

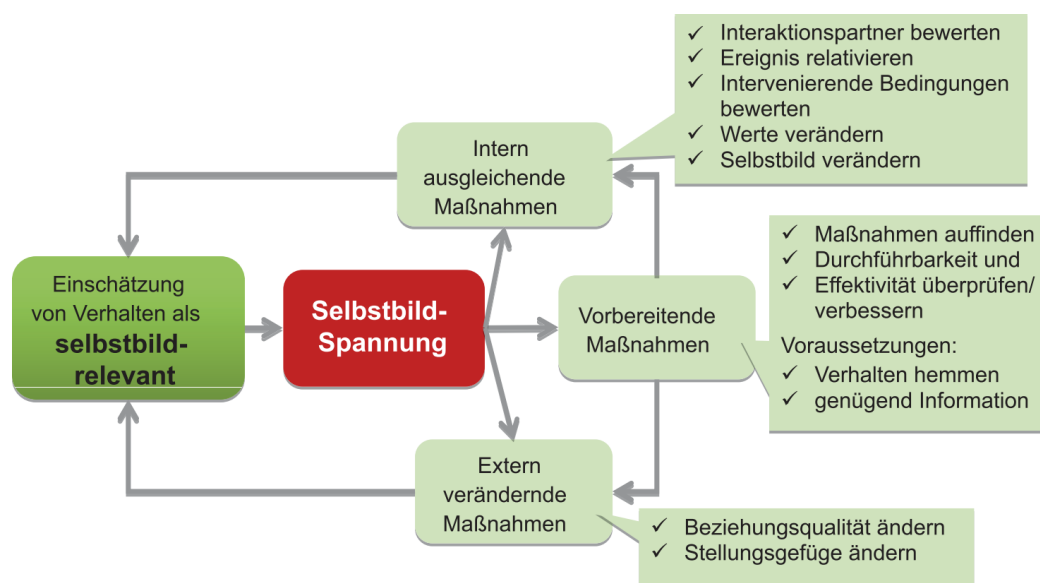
Lernprozesse in der praktischen Ausbildung verbessern. Ziel der Studie war es, die Lernformen, Lerninhalte und Lernquellen zu analysieren, die von Grundschullehrkräften während der praktischen Ausbildung dokumentiert wurden. Durch den Einsatz von Lerntagebüchern im Rahmen der praktischen Ausbildung wurde ein Datensatz, bestehend aus 230 Episoden von 28 Studierenden im dritten Semester und 18 Studierenden im fünften Semester, analysiert. Neun Lernformen, die nachweislich die Lernprozesse von Lehramtsstudierenden in der Sekundarstufe I charakterisieren, wurden für Lehramtsstudierende an Grundschulen bestätigt. Diese Lernformen sind vor allem dem konstruktivistischen Ansatz zuzuordnen. Interessant der Befund, dass curriculares, schrittweises Lernen selten stattfindet, was folglich die Praxis einer auf das Curriculum basierenden studentischen Lehre in Frage stellt, welche in der Regel konstruktiv auf der Grundlage eines Stufenmodells der beruflichen Entwicklung gestaltet ist. Vielmehr scheinen Lernprozesse während der praktischen Ausbildung nicht nur situationsspezifisch zu sein, sondern auch komplex, nicht-sequenziell, zufällig und vielschichtig und dies in einem Maße, welches eine Kontrolle oder Gegensteuerung erschwert (vgl. Hascher; Kittinger 2014, S. 232.). Ein weiteres problematisches Ergebnis, welches ähnlich auch in den Ergebnissen der ProPrax Studie (Schubarth et al. 2014) formuliert wurde, ist das die Tatsache, dass die Anforderungen an die studentische Lehre, wie die vertiefte Auseinandersetzung mit Unterrichtsthemen und explizite Bezüge zu Fragestellungen der theoretischen Lehramtsausbildung (z. B. Kenntnisse der Erziehungswissenschaften sowie der didaktischen und wissenschaftlichen Literatur), selten in den Tagebüchern erwähnt wurden. *„As these aspects are crucial in teacher education programmes to successfully connect theory with practice, their absence can be interpreted as a loss in quality“* (Hascher; Kittinger 2014, S. 232).

Neben den zuvor genannten interessanten Ergebnissen, welche eine insbesondere aus kompetenzorientierter und professionalitätssteigernder Sicht kritische Perspektive auf die Lernwirksamkeit von Praxisphasen nahelegen, sollen im Folgenden und in weiterer Anlehnung an die vorgeschlagene Systematik Haschers zur Verortung von Forschungsbemühungen im mikroperspektivisch betrachteten Lernfeld Praktikum, bedeutsame Forschungsstudien Erwähnung finden. Das Prädikat „bedeutsam“ bezieht sich hier vor allem auf die methodologische und methodische Nähe von Studien, welche das erste Unterrichten explizit zum Forschungsgegenstand machen und die Perspektive der Studierenden in besonderem Maße berücksichtigen. In Bezug auf die Diskussion der Ergebnisse in der Darstellung des handlungstheoretischen Modells und der gegenstandsverankerten Theorie (siehe Kap. 9) lassen sich hier bedeutende Anknüpfungspunkte finden. Zunächst soll im Kontext des Forschungsstands in diesem Kapitel ein kurzer Einblick in gegenstandsnahe qualitative Studien zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Praxisphasen und ersten Unterrichtsversuchen

gegeben werden. Barbara Meyer beschäftigt sich in ihrer qualitativen Grounded Theory Studie mit der Frage, wie Lehramtsstudierende Anforderungen in ihren ersten Praxiskontakten begegnen, sprich, wie sie diese subjektiv erleben und mit ihnen umgehen (Meyer 2010; Meyer und Kiel 2014). Hierfür wurden schriftliche Schilderungen zu den von den Studierenden als bedeutsam erlebten Situationen im Blockpraktikum analysiert. Über die Kernkategorie der „Selbstbild-Spannung“ wurde eine gegenstandsverankerte Theorie entwickelt, die als ein studentisches Anliegen, „eine Gefährdung des eigenen Selbstbilds abzuwenden, beziehungsweise eine gewünschte Aufwertung des Selbstbilds zu erreichen“ als zentrales Interaktionsziel aufdeckt (Meyer 2010). Im Rahmen der Studie werden fünf Fragen herauskristallisiert, welche die Anliegen der Studierenden beschreiben (vgl. Meyer und Kiel 2014, S. 27):

1. Genüge ich meinen eigenen Ansprüchen?
2. Genüge ich den Ansprüchen, welche die betreuenden Lehrkräfte im Praktikum an mich stellen?
3. Genüge ich den Ansprüchen, die die Schüler:innen an mich stellen?
4. Kann ich mich so verhalten, dass mein eigenes Verhalten im Unterricht und im Umgang mit Schüler:innen anderen Beteiligten der Institution Schule angemessen erscheint?
5. Gelingt es mir, die Schüler:innen in einem Rahmen akzeptablen Verhaltens zu halten, der mir angemessen erscheint?

Die Frage nach fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Ansprüchen, im Sinne der Frage ob theoretisch Gelerntes, praktisch angewendet werden kann, schien kaum relevant. Die fünf vorgestellten Fragen spielten direkt oder indirekt in jeder, der als bedeutsam geschilderten und analysierten Situationen, eine Rolle. Durch sie kann illustriert werden, welche Emotionen in den Praktikant:innen entstehen und warum und welche Maßnahmen die Studierenden strategisch ergreifen bzw. was das Ziel ihrer Handlungen in Unterrichtssituationen ist.

Abbildung 5: Ablauf bedeutsamer Situationen

Quelle: Meyer und Kiel 2014, S. 35

Die erstellte Selbstbildspannungstheorie (siehe Abb. 5) besagt, dass Studierende in bedeutsamen Situationen in den Schulpraktika eigene oder fremde Handlungen erleben, die sie als besonders erwünscht, unerwünscht oder aber unsicher einschätzen. Diese Einschätzungen haben wiederum einen Einfluss auf das studentische Selbstbild, das vor dem Hintergrund des Vorfalls verändert werden muss und daher „unter Spannung“ steht. Um diese Spannungen abzubauen, treffen die Studierenden vorbereitende, extern verändernde oder intern ausgleichende Maßnahmen in den Bereichen Beziehungsqualität, Stellungsgefüge und/oder Leistung (vgl. ebd.). Da die Selbstbildspannungstheorie insbesondere in Bezug auf studentisches Unterrichtshandeln und der Klärung nach Berufseignung spannende Verknüpfungsmomente bietet, wird sie im Ergebnisteil weiter diskutiert (siehe Kap. 8 und 9). Eine weitere Forschungsarbeit, die sich im Grounded Theory Design mit dem Verhalten studentischer Förderlehrkräfte auseinandersetzt und über die Entwicklung eines Modells zum Rollenhandeln von Förderlehrkräften erklärt, kommt in Bezug auf den Ausgleich von Selbstbild-Spannungen auf ähnliche Ergebnisse (Kollmannsberger 2013).

Anliegen einer weiteren interessanten und für die vorliegende Arbeit fruchtbar erscheinenden Studie von Livia Makrinus war es, aus der Perspektive von Lehramtsanwärter:innen zu rekonstruieren, wie diese ihre studienbegleitenden Praxiserfahrungen im Rückblick auf das Studium reflektieren. Von besonderem Interesse waren hierbei die Zusammenhänge von biographischen Entwicklungsprozessen und individuellen Entwicklungs- und Entfaltungsbedingungen in Schulpraktika und Praxisprojekten während des Studiums. Ganz

zentral beschäftigt sie sich mit dem „Wunsch nach mehr Praxis“ und der Frage, wie zu erklären ist, dass ein mangelnder Praxisbezug im Lehramtsstudium immer wieder beanstandet wird. Über den methodischen Fokus auf biographische Relationierungsprozesse werden Einblicke eröffnet, in welcher Art und Weise die biographische Erfahrungsverarbeitung des Studiums erfolgt und ob und in welcher Form wissenschaftliche Begriffs- und Bedeutungskonstrukte relationierend verwendet werden (Makrinus 2013). Insbesondere bezugnehmend auf studentisches Handeln in einem weiteren Spannungsfeld, nämlich dem des Theorie- und Praxis-Erlebens, soll in der Ergebnisdarstellung ebenfalls eingegangen werden. Mit dem häufig formulierten Wunsch der Studierenden, nach mehr Praxis haben sich auch (Wenzl et al. 2018a) beschäftigt. Über ein sequenzanalytisches, objektiv hermeneutisches Verfahren analysierten sie die studentischen Perspektiven auf das Universitätsstudium und dekonstruktionalisierten die so genannten Praxisparolen (ebd.).

In den Gesprächen mit Studierenden, sowohl im Rahmen der Interviews als auch der zahlreichen Gespräche in den Feldkontakten, wurde immer wieder das biographische Gewordensein und die selbst erlebten Schulerfahrungen zum Thema, was Anlass dazu gab, Studien als Inspirationsquelle und Anschluss zu nutzen, die dem Biographischen aus der Perspektive der Studierenden eine besondere Bedeutung beimessen. Eine bedeutende qualitative Studie, die sich strukturtheoretisch (in Bezug auf den Studierendenhabitus) und berufsbiographisch (in Bezug auf die Entwicklungsaufgaben) verorten lässt und studentisches Erleben von Studien-Praxis-Projekten dokumentarisch analysiert, wurde von Joana Kahlau 2023 veröffentlicht (Kahlau 2023). Im Ergebnis zeigte sich ein Zusammenhang zwischen dem rekonstruierten Studierendenhabitus und den Modi der Anforderungsbearbeitung von Entwicklungsaufgaben in Form einer Professionalisierungstypologie. Diese liefert, so Kahlau, nicht nur Antworten auf die Frage nach Typen studentischer Professionalisierung, sondern auch nach deren Professionalisierungspotentialen (Kahlau 2023). Auch hier ergeben sich insbesondere in der professionstheoretischen Verortung der Ergebnisse, zahlreiche Anknüpfungspunkte. Auf die wegweisende Studie von Uwe Herricks als Beitrag zum berufsbiographischen Professionsansatz und den Arbeiten von Werner Helsper aus strukturtheoretischer Professionsperspektive gehe ich im Kapitel 3.2 und 3.4 näher ein. Eine weitere rekonstruktive Studie, welche dem berufsbiographischen Ansatz folgt und mit der Dokumentarischen Methode eine relationale Typenbildung in Bezug auf die Bewältigung von Anforderungen in berufspraktischen Studien erstellt, wurde am Institut Primarschule der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz durchgeführt (Košinár et al. 2016b; Košinár et al. 2019a; Košinár et al. 2019b; Košinár et al. 2016a; Košinár 2024). Aufgrund der thematischen Nähe und der Entfaltung der Ergebnisse in Hinblick auf die Notwendigkeit biografischer

Reflexionen in der Studieneingangsphase wird auf diese Arbeiten im Kapitel 9.2.2 näher eingegangen.

2.3 Zusammenfassung und Überleitung

Wie in der differenzierten Betrachtung zum Thema der Theorie- und Praxisverzahnung im Lehramtsstudium kenntlich wurde, ist der Praktikumsmythos allgegenwärtig und zieht die Forderung nach mehr Praxis im Studium nach sich. Diesem Mythos liegen subjektive bzw. kollektive Überzeugungen zu Grunde, dass ein Praktikum, unabhängig von der Überprüfung seiner Wirksamkeit und trotz der im Feld vorhandenen Probleme, der beste Ort für die schulische Lern- und Professionalisierungspraxis ist und dementsprechend eine zentrale Bedeutung für die angehenden Lehrer:innen, ihre Entwicklung im Studium und ihr künftiges schulisches Handeln hat. Diese Überzeugungen sind trotz der empirischen Befundlage, die ein sehr kritisches Betrachten nahelegt, weit verbreitet. In Bezug auf die Befunde zur Lernwirksamkeit sind es vor allem kompetenzorientierte, quantitative Untersuchungen, welche das Forschungsfeld dominieren. Hier gibt es, wie zuvor ausführlich dargestellt, zahlreiche interessante Studienergebnisse, die Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von Praktika anbieten und Gelingensbedingungen markieren. Eine besonders entscheidende Rolle kommt in den ersten studentischen Unterrichtsversuchen den Mentor:innen zu, welche einen maßgeblichen Einfluss auf die Studierenden und den aus ihrer Perspektive empfundenen Lernerfolg haben. Im Zusammenhang mit der vorliegenden qualitativ ausgerichteten Studie war, wie herausgearbeitet wurde, ein Blick in Befunde von Studien, welche diesem Paradigma zuzuordnen sind, besonders inspirierend und ertragreich. Neben der Einordnung des eigenen Projekts und des Forschungsgegenstands in gesamtgesellschaftliche und wissenschaftliche Diskurse sowie der Beantwortung der Fragen, ob und wie die Thematik bisher erforscht wurde und ob es Grounded Theory Studien mit einer hohen Anschlussfähigkeit der zu erwartenden Ergebnisse gibt, wurde die Schulpraktische Übung (SPÜ) in die strukturell-sytematische Darstellung zur Lehrer:innenbildung Georg Hans Neuwegs eingeordnet. Dies schien notwendig, um sich einen Überblick über strukturlogische Ausbildungszusammenhänge zu verschaffen und zentrale handlungstheoretische und didaktische Grundfiguren zu erkennen und im Kontext der Schulpraktischen Übung (SPÜ) der Universität Rostock spiegeln und einordnen zu können. Auffällig war dabei der strukturlogische Widerspruch, den dieses Ausbildungselement in sich beheimatet mit der spannenden Frage, ob Studierende diesen sehen bzw. wahrnehmen und wie sie damit umgehen. Dies Gesamtauseinandersetzung in diesem Kapitel diene vor allem der Förderung von theoretischer Sensitivität im Gegenstandsfeld. Im Sinne der Haltung der Grounded Theory war die Wahrung der freien, flexiblen sowie kreativen

Nutzung der Konzeptualisierungen und deren Rezeption besonders wichtig. Gleiches gilt für die nun folgenden Professionalisierungstheoretische Verortung der forschungsleitenden Fragestellungen.

3 Professionalisierungstheoretische Verortung der forschungsleitenden Fragestellungen

Ziel dieses Kapitels ist die Einführung in den gegenwärtigen Diskurs zu Lehrer:innenprofessionalität aus der Perspektive professionstheoretischer Ansätze, um zu klären, unter welchen Aspekten die vorliegende Untersuchung zu ersten Unterrichtserfahrungen Lehramtsstudierender an diese Betrachtungen anschlussfähig ist. Die komplexen Verästelungen der Diskussion zu Professionalisierungsfragen im Lehramt nachzuzeichnen und die konkurrierenden professionstheoretischen Schulen ausführlich zu würdigen, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Mit Blick auf das Forschungsanliegen werden aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive jene Diskurslinien näher betrachtet, die Professionalisierungsprozesse in Abgrenzung zu kompetenztheoretischen, vor allem unter strukturtheoretischen (Combe und Helsper 1996; Helsper 2000, 2016a, 2018) und berufsbiographischen Perspektiven (Hericks und Kunze 2002; Hericks 2006), beleuchten. Dabei wird auf institutioneller und individueller Ebene unterschieden zwischen den Begriffen: *Profession* – als besondere, privilegierte Berufsgruppe, *Professionalisierung* – als professionsspezifischen Prozess der Einsozialisation und *Professionalität* – als szenisch-situatives auf seine Qualität hin zu prüfendes Handeln unter komplexen und paradoxen Handlungsanforderungen (Schnell und Pfadenhauer 2018; Miege 2016). Anknüpfend an die Skizzierung der jeweiligen Eigenlogiken der relevanten professionstheoretischen Ansätze erfolgt eine Zuspitzung auf die Frage hin, wie die Theorie- und Praxisverzahnung im Lehramtsstudium unter strukturtheoretischen und berufsbiographischen Aspekten theoretisch diskutiert wird. Zudem wird in der Zusammenfassung eine theoretisch-konzeptuelle Verbindung zwischen Biographie und Profession über soziologische Ansätze angedeutet, mit Ursprüngen in der Chicagoer Soziologie sowie im Symbolischen Interaktionismus (Schütze 1996, 2000, 2016, 2021), welche im Kapitel 4. zur methodologischen Rahmung vertieft wird.

3.1 Professionstheoretische Zugänge zum Lehrer:innenberuf

Die Berufssoziologie, die das Ursprungsfeld für die Theorie der Professionen bzw. der Professionalisierung bildet, bedient sich in ihren älteren und neueren Diskursen einer pragmatischen Fassung des Professionen-Begriffs (vgl. hierzu ausführlich Terhart 1996, S. 448,

Terhart 2011, S. 204 f.). In diesem Sinne sind solche Berufe Professionen, die sich auf der Basis einer akademischen Ausbildung mit komplexen und insofern immer riskanten technischen, wirtschaftlichen, sozialen und humanen Problemlagen ihrer Klient:innen befassen (ebd.). Für die pädagogischen Berufe, vor allem die Lehrer:innenschaft, hatte und hat die klassische Professionen-Konzeption keine wirklich analytische Kraft, da es keine soziale Wirklichkeit gibt, die sich ihr zuordnen ließe. Vor diesem Hintergrund erscheinen sie semi-professionell (vgl. Combe und Helsper 1996; Combe 1996) und werden als Defizitgruppe codiert, „behaftet mit einem notorischen oder strukturellen Professionalisierungsdefizit“, allenfalls „Beruf“, kaum „Profession“ und in der Arbeit an „strukturellen Defiziten“, „ohne eindeutige Technologie“ (Tenorth 2006). Deshalb wird seit längerem nach Ansätzen gesucht, die den professionellen Charakter von pädagogischen Berufen und in diesem Fall der Lehrer:innenarbeit aus den Besonderheiten und Eigenarten dieser Arbeit selbst und jenseits der klassischen Professionskonzepte zu bestimmen versuchen (Combe und Helsper 1996). Es wurden verschiedene Modelle und Konzepte vorgelegt, die neben ihrem Beitrag zum professionalisierungstheoretischen Diskurs auch einen empirischen Zugang zur Untersuchung professioneller Entwicklung im Lehrberuf anbieten. Dabei folgen sie erkennbar divergierenden theoretischen Rahmungen, die unterschiedliche Perspektivierungen von Professionalität im Lehrer:innenberuf vornehmen. In der Bildungsforschung bzw. der deutschen Erziehungswissenschaft werden insbesondere drei Zugänge hervorgehoben (Terhart 2011). Diese werden nun vorgestellt und auf Überlegungen zu Professionalisierungsprozessen unter dem Fokus erster praktischer Lernsituationen zugespitzt.

3.2 Der strukturtheoretische Ansatz

Der strukturtheoretische Ansatz beschreibt im Anschluss an die Arbeiten Ulrich Oevermanns (Oevermann 1996) das pädagogische Handeln von seiner Strukturproblematik her und verweist auf seine antinomischen, (Helsper 2000, 2002) diffusen und quasitherapeutischen Strukturen. Den Ausgangspunkt des strukturtheoretischen Professionsansatzes bilden die strukturfunktionalistischen Theorien Talcott Parsons. Bezug genommen werden soll hier zunächst auf die Arbeiten Ulrich Oevermanns. In Erweiterung der klassischen Provisionstheorie versucht Oevermann (1996) das dort vorfindliche Defizit zu überwinden, welches er darin begründet sieht, dass diese sich mit der Explikation der institutionellen Erscheinungsformen der relativen Autonomie der Profession weitgehend begnügt. Deren innere, auf die von ihm typischerweise zu lösenden Handlungsprobleme zurückzuführende handlungslogische Notwendigkeit, wird nicht hinreichend erfasst, was er jedoch als zwingend notwendig erachtet, da sich nur daraus institutionelle Ausprägungen herleiten lassen. Seine

Theorie der Professionen hat die Gestalt einer „Explikation der Strukturlogik des professionalisierten Handelns“ (Oevermann 1996, S. 71).

Für seinen Entwurf einer Professionstheorie, Oevermann spricht von einer „radikalisierten Version einer Professionalisierungstheorie“ (Oevermann 1996, S. 71), benennt er mehrere zentrale Annahmen und theoretische Konstrukte. Zum einen die Fallstruktur bzw. Fallstrukturgesetzlichkeit, die Krise und die Routine, die autonome Lebenspraxis, die systematische Erzeugung des Neuen sowie die Subjektivität und die Objektivität (ebd., S. 77). Um diese theoretischen Begriffe in einen analytischen Zusammenhang zu bringen, bedarf es der näheren Bestimmung mittels eines Modells zur Lebenspraxis. Auf der Grundlage der Interpretation von Welt gibt es im sozialen Interaktionsgefüge immer einen Spielraum von Handlungsmöglichkeiten, die zugleich Entscheidungszwänge und eine Begründungsverpflichtung beinhalten. Die Fallstrukturgesetzlichkeit verweist darauf, dass die Zukunftsoffenheit der jeweiligen Lebenspraxis nach Entscheidungen verlangen, die von konkreten Subjekten getroffen werden müssen, sich deren Handlungsrationalität jedoch weitestgehend entziehen. Vielmehr bestimmen hypothetische Konstruktionen zur Interpretation von Wirklichkeit, häufig unbewusst, die Entscheidung der Subjekte (ebd., S. 72 ff.).

Subjekte treffen diese Entscheidung zumeist auf der Basis von Handlungsrouninen. Steht keine adäquate Routine zur Verfügung, gerät das Subjekt in eine Krise, die bearbeitet werden muss. Für den strukturalistischen und pragmatischen Analytiker der Lebenspraxis ist die Krise der Normalfall, den es zu bewältigen gilt. Routinen dagegen sind ein analytisch abgeleiteter Grenzfall, auch wenn sie aus der lebenspraktischen Perspektive selbst den empirisch bei weitem häufigsten Fall ausmachen.

„Routinen ergeben sich aus Krisen als sich bewährende Lösungen. Aber nicht ergeben sich in der vergleichbarer Weise Krisen aus Routinen. Denn bezogen auf Routinen bedeuten Krisen deren Scheitern und damit ein manifestes Wieder-Öffnen der Zukunft, wohingegen Routinen immer die Schließung einer ursprünglichen Krise darstellen und insofern material aus dieser hervorgehen, also material und dynamisch aus ihr sich ableiten lassen“ (ebd., S. 75).

In der eigenständigen Krisenbewältigung ist in einem dialektischen Sinn der Kern von Erneuerung und Entwicklung enthalten. Oevermann spricht in diesem Zusammenhang von der „systematischen Erzeugung des Neuen in der Schließung von Zukunftsoffenheit und der Konstitution und Lösung von Krisen sowie für ein basales Modell von Lebenspraxis als Gegenstand der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt“ (ebd. S. 75). Professionalisierung des Handelns in seinen klient:innenbezogenen Praxisformen und Varianten ist genau der gesellschaftlich-lebenspraktischen Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis. Dieser besteht wesentlich in

dieser Vermittlung sowie in der Respektierung und Wiederherstellung einer beschädigten Autonomie der Praxis im Namen von Wissenschaft. Hier zeigt sich ein erstes Bestimmungsmerkmal des professionalisierten Handelns unter Bedingungen der fachwissenschaftlichen Rationalität, d. h. unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösungen in der Praxis (ebd., S. 80). Die Frage ist, wie wissenschaftliches Handeln im Sinne dieser Professionalisierung überhaupt zu bestimmen ist, bevor man zur Anwendung wissenschaftlichen Handelns in der professionalisierten Praxis übergeht. Ähnlich wie in der Therapie muss auch in der Pädagogik auf Mechanismen und Struktureigenschaften der naturwüchsigen Praxis zurückgegriffen werden. Die Prinzipien der pädagogischen Praxis werden nicht neu erfunden, sondern der Praxis der naturwüchsigen Sozialisation „entnommen“ und durch bewusste methodische Prüfung gesteigert und geklärt (vgl. ebd., S. 142). Im Kern liegt in pädagogischen Situationen, zu denen Oevermann auch die Schule zählt, die Professionalisierungsbedürftigkeit der Expertise und Kompetenz pädagogischen Handelns von Anbeginn vor. Es bedarf dabei nicht nur einer expliziten theoretischen Begründung einer pädagogischen Handlungslehre, sondern auch einer spezifischen, in sich praktischen, kunstlehrhaft fixierten Vermittlung von theoretischen Begründungen und fallspezifischer konkreter Anwendung des theoretischen Wissens. In Bezug auf pädagogische Arbeitsfelder stellt Oevermann klar, dass zwischen der tatsächlichen Professionalisiertheit von Berufen und der Professionalisierung ihrer Tätigkeit strikt unterschieden werden muss. Dies gilt insbesondere für den Lehrer:innenberuf, der zwar stark professionalisierungsbedürftig ist, zugleich aber nicht als Profession gilt (Oevermann 2002). Lehrer:innenberufe sind auf zwei Ebenen professionalisierungsbedürftig: im Bereich des Wissens sowie im Klient:innenbezug. Die Professionalisierungstätigkeit ist dabei nicht standardisierbar, weil sich die stellvertretend zu bewältigenden Krisen immer auf die konkrete Strukturlogik des Einzelfalles beziehen. Um diese Anforderungen erfüllen zu können, bedarf es eine Einführung in entsprechende hermeneutische Rekonstruktionsverfahren, welche im Studium erlernt werden sollten. Zudem bedarf es einer exemplarischen Einführung in die Grundformen und Probleme pädagogischer Interventionspraktiken. Die schulische Praxis an sich, sollte durch eine fortwährend reflexive Auseinandersetzung mit authentischen Fällen ersetzt werden (ebd., S. 63). Bei der Bestimmung des professionellen Handelns, als strukturellen Ort der Vermittlung, unterscheidet er die reflexive, handlungsentlastete Theorie und die unter Handlungsdruck stehende Praxis.

Die strukturtheoretischen Überlegungen Oevermanns ergänzt Helsper (u.a. 1996) um das Konzept Schützes zu den Paradoxien (u.a. Schütze 1996, 2000) und entwirft seinerseits eine Systematisierung und Ausformulierung der so genannten Antinomien des Lehrer:innenberufs. Antinomien werden hier als in sich widersprüchliche Anforderungen des Berufs verstanden.

Pädagogische Antinomien sind für das pädagogische Handeln konstitutiv und werden somit als nicht aufhebbar definiert. Sie können nur reflexiv gehandhabt werden, indem ständige zugespitzte paradoxe Entgleisungen nicht der Regelfall pädagogischen Handelns sind, sondern als Ergebnis spezifischer Belastungen und deprofessionalisierender Rahmungen und Strukturierungen des pädagogischen Handelns begriffen werden müssen (Helsper 2016a).

Für den ersten antinomischen Zusammenhang, auf den an dieser Stelle mit Blick auf die Vermittlung von Theorie und Praxis, um die es im Rahmen der vorliegenden Arbeit insbesondere geht, fokussiert wird, unterscheidet Helsper (vgl. u.a. Helsper 2016a, S. 54 ff.) sechs Antinomien:

1. *Die Begründungsantinomie:* Professionelle müssen ihr Handeln und ihre Interventionen begründen können. Sie agieren in hochkomplexen, von starkem Entscheidungsdruck gekennzeichneten und mit deutlichen Risiken für die ihnen Anvertrauten verbundenen Situationen und Handlungsdynamiken. Professionelle befinden sich immer wieder in Spannungen eines Handlungszwangs und einer Begründungsverpflichtung einerseits sowie einer zugleich situativ häufig nicht ausreichenden oder legitimen Wissensbasis für ihr Handeln andererseits – dabei können sie nicht Nicht-Handeln.

2. *Die Praxisantinomie:* Sie liegt allen Antinomien zugrunde und ist eng mit der Begründungsantinomie verbunden, denn das professionelle Handeln unterliegt einem hohen Handlungs- und Entscheidungsdruck, ist damit besonders belastet und durch hohe Verantwortung für Andere gekennzeichnet. Zugleich erfordert dieses Handeln eine reflexive und wissenschaftlich basierte Wissensgrundlage und somit einer Haltung, die einem anderen Handlungstypus entnommen ist, nämlich dem des wissenschaftlich-reflexiven, welches gerade einer möglichst weitreichenden praktischen Handlungsentlastung bedarf. Die Herausforderung besteht darin, zwei deutlich kontrastierende und sich eigentlich ausschließende Haltungen miteinander zu vermitteln – einerseits das hoch belastete und verantwortliche praktische Handeln und andererseits das gerade möglichst weitreichend vom Handlungsdruck befreite theoretisch-reflexive Handeln. Ein wichtiger Bestandteil des professionellen Wissens ist damit gerade ein praktisch-reflexives Wissen des Umgangs mit diesen Unvereinbarkeiten.

3. *Die Subsumptionsantinomie:* Das professionelle Handeln ist durch die Spannung von Rekonstruktion, also dem verstehenden Nachvollzug des singulären Falles, und Subsumtion, also der abkürzungshaften Unterordnung des Einzelfalles unter einen Typus oder eine verallgemeinernde Kategorie, gekennzeichnet.

4. *Die Ungewissheitsantinomie:* Professionelle befinden sich im Spagat zwischen „Erfolgsversprechen“ und struktureller Ungewissheit: Die wertbezogenen Versprechen der Professionen sind nur unter Mitwirkung ihrer Adressat:innen möglich. Die Spannung von

Erfolgsversprechen und Ungewissheit wird noch dadurch gesteigert, dass auch die professionelle Intervention selbst Gefährdungen freisetzen kann.

5. *Die Symmetrieantinomie:* Professionelles Handeln ist durch mehr oder weniger deutliche Asymmetrien zwischen Professionellen und ihren Klient:innen gekennzeichnet und somit durch mehr oder weniger ungleiche Verteilung von Macht. Diese Ungleichverteilung von Macht lässt das professionelle Handeln strukturell für Machtmissbrauch in verschiedenen Formen anfällig werden. Strukturell vorliegende Asymmetrie muss das professionelle Handeln also immer wieder mit Dominanz suspendieren und kontrafaktisch Symmetrie eröffnen.

6. *Die Vertrauensantinomie:* Das professionelle Handeln und die Klient:innen-Professionellen-Interaktion partizipieren und bestehen u.a. darin, dass einander Fremde und noch Unvertraute für die Herstellung einer interaktiven Gegenseitigkeit Vertrauen unterstellen und zuschreiben müssen. Professionelle müssen für die Herstellung einer Vertrauensbasis Vertrauen einfordern, das ihre Klient:innen, zum Beispiel Schüler:innen, nur auf einer sehr fragilen Basis unterstellen und gewähren können.

Diese sechs Antinomien erster Ordnung sind für jede Lebenspraxis gültig, aber sehr prominent im Lehrer:innenhandeln. Fünf weitere Antinomien zweiter Ordnung beziehen sich auf für Lehrer:innenhandeln typische Spannungen zwischen unpersönlicher und emotional-diffuser Beziehungslogik: Differenzierungs-, Organisations-, Autonomie-, Nähe- und die Sachantinomie. Exemplarisch und mit Blick auf das übergeordnete Forschungsinteresse sei an dieser Stelle kurz auf die Sachantinomie eingegangen. Diese kennzeichnet die Spannungen zwischen dem universellen Charakter des wissenschaftlichen Wissens einerseits und dessen notwendige Partikularisierung durch die Lehrperson für den Unterricht andererseits. Eine Verkürzung des wissenschaftlichen Gegenstandes ist deshalb notwendig, damit sich Schüler:innen angesichts ihrer eigenen, ganz individuellen Voraussetzungen und Vorerfahrungen mit einem Thema so auseinandersetzen können, dass es überhaupt verstanden wird. Diese Ungewissheit im Hinblick auf die Vorerfahrungen kann nur dann durch Wissen erarbeitet werden, wenn Ungewissheit als konstitutiv für das eigene Handeln angenommen und schulische Wirklichkeit dahingehend betrachtet wird. Im berufsbiographischen Bildungsverlauf kann die Vermittlung der professionellen Antinomien auf vier Ebenen geschehen (Helsper 2000):

- 1.) Die theoretische und historisch-genetische Erschließung der Entstehung und der Struktur professioneller Tätigkeiten sowie ihrer Strukturprobleme.
- 2.) Die fallrekonstruktive Erschließung der konkreten Ausformung der Handlungsautonomien in schulischen Praxisszenen und damit die interpretativ-rekonstruktive Erschließung der Strukturvarianten.

- 3.) Die faktische habituelle Einsozialisation in die praktische Handhabung der Professionsantinomien in Form des praktischen Erlernens von Handlungsmustern, Handlungsrepertoires und -routinen.
- 4.) Die Auseinandersetzung mit und die Rekonstruktion der eigenen fallspezifischen Muster und Ausformungen des Umgangs im Sinne berufsbiographischer Reflexion auf das eigene professionelle Selbst.

Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrer:innenausbildung

Die vier Ebenen der Auseinandersetzung mit den bereits genannten Antinomien erfordern laut Helsper (ebd.) Rahmenbedingungen, die zwingend zu ihrer Realisierung notwendig sind. Die beiden ersten Ebenen, aber insbesondere die zweite, bedürfen struktureller Handlungsentlastung, also gerade die Abwesenheit von Entscheidungszwang und praktischer Handlungsaufforderung. Ebene drei erfordert demgegenüber den umfassenden Einbezug in die pädagogische Praxis, wobei die Phase der habituellen Einsozialisation zwar die volle Integration in die schulische Praxis verlangt, zugleich aber auch mit Entlastungen verbunden sein muss, der aufgrund der noch nicht vorhandenen Handlungsrouinen und praktisch-professionellen Handlungsmuster eine Überforderung und krisenhafte Destabilisierung bei der Herausbildung eines professionellen Selbst drohen kann (Helsper 2000, S. 159). Die vierte Ebene erfordert die Einbindung in die pädagogische Praxis, verlangt aber auch hier nach Praxis entlasteten Reflexionszeiten. In diesem Sinne konstatiert Helsper (ebd.), dass die Ebenen eins und zwei der universitären Lehrer:innenausbildung in ihrer jetzigen Form vorbehalten sind, hingegen die Ebene drei der zweiten Ausbildungsphase und der kontinuierlichen Weiterentwicklung der daran anschließenden beruflichen Praxis und die Ebene vier der gesamten professionellen Lehrer:innenbiographie. Die professionelle Einsozialisation ist eine doppelte:

„zum einen in die von Praxis- und direkten Handlungszwängen weitestgehend entlastete wissenschaftliche Erkenntnisgenerierung und Reflexivität mit der gleichzeitig die Einführung in eine wissenschaftliche Terminologie, wissenschaftliche Kategorien, eine „höherstufige soziale Sinnwelt“ einbergeht. Damit werden vor allem Voraussetzung für die Handhabung der Praxis-, der Subsumtion- und der Begründungsantinomie gelegt. Dafür bedarf es strukturellen Handlungsbedarf im Sinne der Bereitstellung von Räumen und Zeiten (idealtypisch: des universitären Lernens) [...]. In der universitären Einsozialisation in wissenschaftliche Reflexivität können Handlungskompetenzen und der praktisch-professionelle Habitus lediglich vorbereitet werden“ (Helsper 2000, S. 160, Auslassung: CZT).

Universitäre Lehrer:innenausbildung vermag demgemäß einen Beitrag zur Entwicklung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus zu leisten, der notwendig ist, um nicht den

Zwängen der Praxis zu unterliegen. Die Herausbildung eines professionellen Lehrer:innenhabitus ist ein transformatorischer Bildungsprozess, „wenn er gelingt, ist man danach ein anderer geworden“ (Helsper 2016b). In den neueren strukturtheoretischen Diskussionen werden daher Fragen nach der Entwicklung des Lehrer:innenhabitus und der jeweiligen professionellen Handlungspraxis zum Gegenstand (Helsper 2018). Nach Helsper (ebd.) ist der Lehrer:innenhabitus das Ergebnis des berufsbiographischen Durchlaufens verschiedener Felder, wobei die impliziten Orientierungen, die als Schüler:in erworben wurden, in die Herausbildung des eigenen Lehrer:innenhabitus eingehen. Als erste Etappe gilt das Erfahren des schulischen Feldes als Schüler:in mit der Entwicklung eines Schüler:innenhabitus und dem damit einhergehenden Bild einer passförmigen Lehrer:in. Dem schließt sich das Durchlaufen des universitären Feldes an, mit der Möglichkeit des Erwerbs einer forschenden-erkenntnisprüfenden Orientierung. Im Anschluss erfolgt dann der Übergang in das Referendariat in einer Schule und über die Einmündung als Berufsnoviz:in entsteht daraufhin ein Möglichkeitsraum für die Herstellung eines Lehrer:innenhabitus (vgl. Helsper 2018, S. 66 f.). Von zentraler Bedeutung ist für Helsper (ebd., S. 66), dass eng verbunden mit den schulbezogenen Orientierungen, Bilder von Haltungen gegenüber Lehrkräften einhergehen. Der jeweilige Schüler:innenhabitus beinhaltet als Ausdruck der schulischen Orientierung Bilder der guten und Entwürfe der schlechten, abgelehnten Lehrkraft.

„Als nach innen genommenes Pendant der eigenen schulischen Orientierungen und Praxen repräsentieren die dazu passförmigen und gewünschten reziproken Lehrerorientierungen und die damit verbundenen Anforderungen den Lehrerbildung innerhalb des Schülerhabitus – also eine Ego-Alter-Ego Konstellation. In diesem Sinne internalisieren Schüler die zu ihrem Schülerhabitus passförmigen Lehrerorientierungen als ersten Schattenriss eines Lehrerbildung, der zu ihren Orientierungen und Praxen passt“ (ebd., S. 66).

Das Zusammenwirken schul- und bildungsbezogener Orientierungen aus der eigenen Schulzeit und internalisierter Lehrer:innenbildern gilt es im Zuge einer explizit-reflexiven Auseinandersetzung im Rahmen des Lehramtsstudiums im Sinne eines professionellen Bildungsprozesses zugänglich zu machen (ebd., S. 73.). Unter welcher konkreten Zielsetzung und Ausgestaltung dies erfolgen kann, ist nicht Gegenstand des soeben skizzierten Beitrags. Vielmehr ging es Helsper darum, einen forschungspragmatischen Ausblick zu geben und eine empirische Skizze zu entwerfen, welche die Relevanz der in den eigenen schulischen Erfahrungen angelegten impliziten Orientierungen und Praktiken tiefer in den Blick nimmt. Helsper kritisiert an der Forschung zu den Lehrer:innen-Beliefs (u.a. in kompetenztheoretischen Ansätzen), welche sich z.B. mit den so genannten impliziten Theorien der Studierenden beschäftigt, dass diese eher Einstellungen erfassen, die an der Oberfläche verbleiben und sozial

erwünschte Verhaltensweisen repräsentieren ohne tatsächlich auf handlungsleitende Orientierungen zugreifen zu können (ebd., S. 61).

3.3 Der kompetenztheoretische Ansatz

Der kompetenztheoretische Ansatz bildet zentrale Kompetenzbereiche und Dispositionen ab, über die angehende Lehrpersonen verfügen sollten, um ihre beruflichen Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können (Baumert und Kunter 2006). Dieser Ansatz soll an dieser Stelle nur in seinen Grundzügen abgebildet werden. Damit wird nicht der theoretische und empirische Zugewinn des Ansatzes für die Professionsforschung angezweifelt. Die Schulpraktische Übung (SPÜ), im Rahmen derer das erste Unterrichten stattfindet, erfolgt in einem fachdidaktisch begleiteten Setting und ist mit einer Reihe von Lernzielforderungen verbunden. Diese in Form eines Kompetenzzuwachses messbar zu machen ist jedoch nicht das Anliegen dieser Arbeit. Hier steht das subjektive Erleben, Wahrnehmen, Erfahren und Bewältigen der mit der Schulpraktischen Übung (SPÜ) verbundenen Ausbildungsanforderung und den spezifischen Kontextbedingungen im Vordergrund der Analysen. Dies soll nicht ausschließen, dass mit den Ergebnissen fruchtbare Verknüpfungen zum kompetenztheoretischen Modell hergestellt werden können.

Von den Autor:innen Baumert und Kunter (2006) wird mit Blick auf die strukturtheoretischen Konzepte kritisiert, dass von dort ausgehend: *„kein konzeptueller Weg zum Grundproblem professionellen Lehrerhandelns, d.h. zur Beantwortung der Frage, wie Unterricht möglich ist und auf Dauer gestellt werden kann, systematisches und kumulatives Lernen über Kindheit und Jugend hinweg erreichbar und die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen beruflicher, politischer, kultureller und zivilgesellschaftlicher Teilhabe für die gesamte nachwachsende Generation zu sichern sind und welche Anforderungen sich daraus für das Kompetenzprofil einer Lehrkraft ergeben“* (Baumert und Kunter 2006, S. 472).

Demgemäß geht es in diesem Ansatz um Kompetenz und nicht um die strukturellen Risiken des beruflichen Handelns. Diese Kompetenzen sind prinzipiell erlern- und vermittelbar, zum einen in explizit geschaffenen Lerngelegenheiten wie dem Studium sowie auch in impliziten Lerngelegenheiten des konkreten beruflichen Handelns und entsprechender Reflexion (Kunter 2011). Als Kerngeschäft des Lehrer:innenhandelns und Zentrum von Professionalisierungsprozessen wird die didaktische Vorbereitung und Inszenierung von Unterricht gesehen. Das rollenförmige Handeln der Lehrkraft wird als normative Referenz für professionelle Kompetenz gesetzt und dient der Bemessung der Qualität des Unterrichts. Der von Baumert und Kunter (vgl. ebd. 2006) vorgeschlagene kompetenztheoretische Professionsansatz schließt an einen international geführten Diskurs über professionelle Standards im Lehrer:innenberuf an (hier vor allem an Shulmann sowie Bromme). Unter Rekurs

auf die Expertiseforschung wird betont, dass der Aufbau von Expertise von einer systematischen und reflektierten Praxis abhängig und unter anderem auf diskursive Rückmeldung von Mentor:innen, Vorbildern, etc. angewiesen ist. Damit ist auch im kompetenzorientierten Ansatz Reflexion unumgänglich. Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrpersonen unterliegen einer Entwicklung, die prinzipiell „in allen Phasen der beruflichen Laufbahn professioneller Entwicklung und Vervollkommnung offensteht“ (Baumert und Kunter 2006, S. 480 f.). Es sei an dieser Stelle betont, dass Kompetenz über ihre verschiedenen Dimensionen und Facetten auf quantitativ-empirischen Paradigmen und der so gewonnenen Erkenntnis beruhen (z.B. Coaktiv Studie). Zusammenfassend bietet das von Baumert und Kunter (2006) entwickelte heuristische Rahmenmodell der Handlungskompetenz die Möglichkeit, individuelle Voraussetzungen für professionelles Handeln in einen metatheoretischen Rahmen einzuordnen. Dieser ermöglicht wiederum Anschlüsse an psychologische Handlungsmodelle.

Helsper kritisiert, neben der unzureichenden Betrachtung kasuistischen Wissens, auch die vertiefte Auseinandersetzung und Berücksichtigung eines selbstreflexiven (berufs-)biographischen Wissens. Dieses wird dadurch begründet, dass die Herausbildung eines pädagogischen Lehrer:innenhabitus immer mit dem Gesamthabitus der Person verbunden ist, eine Position, die sich in der Lehrer:innenbiographieforschung empirisch nachweisen lässt. Als biographisch-(selbst-)reflexiver Wissenstypus ist dieser bei Baumert und Kunter nicht aufgenommen (Helsper 2007).

3.4 Verbindung von Konzepten der Biographie mit Konzepten der Profession

Der berufsbiographische Ansatz geht davon aus, dass sich Professionalität im Prozess des Lehrer:innenwerdens entwickelt und sich auf der Grundlage bisheriger (berufs-) und biographischer Erfahrungen vollzieht. Stellvertretend hierfür steht das Entwicklungsaufgabenkonzept, welches erstmals im Rahmen der Bildungsgangforschung auf den Lehrberuf übertragen wurde (Košinár et al. 2016b; Hericks 2006). Dieser dritte Ansatz ergänzt die beiden zuvor beschriebenen um eine dort zwar angelegte, aber nicht im Mittelpunkt stehende dynamische Entwicklungsperspektive, die auch Berufs- und Privatleben miteinander verschränkt sieht und anhand dieser, Orientierung bis zu einem gewissen Grad eine „verbindende Klammer zwischen struktur- und kompetenztheoretischem Ansatz sein kann“ (Terhart 2011).

Professionalität wird als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem gesehen. Prozesse des Kompetenzaufbaus sowie der Kompetenzentwicklung, die Übernahme eines beruflichen Habitus, die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Spanne

der beruflichen Lebenszeit, aber auch die Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere stehen im Mittelpunkt. Dadurch kommt eine stärker individualisierte, breit kontextualisierte und lebensgeschichtlich-dynamische Perspektive in die Vorstellung von Lehrer:innenprofessionalität (ebd., S. 208).

Im berufsbiographischen Ansatz erstreckt sich eine doppelte Kontingenz über die gesamte Biographie, „zum einen besteht Ungewissheit hinsichtlich der erfolgreichen Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben und zum anderen unterliegt die Bearbeitung selbst den Unsicherheiten, die berufsinhärente wie äußere (Sozialisation) Einflüsse auf diesen Prozess haben“ (Cramer et al. 2019).

Uwe Hericks sieht Professionalisierung als eine Entwicklungsaufgabe. Im Rahmen seiner Studie beschäftigt er sich im weitesten Sinne mit der Frage, wie die Handlungs- und Anforderungsstrukturen des Lehrer:innenhandelns von den Akteuren selbst erlebt und subjektiv bewältigt werden. Folgende Fragestellungen sind dabei leitend und werden im Paradigma qualitativ-rekonstruktiver Forschung bearbeitet:

- Welche individuellen und institutionellen Faktoren werden von den beruflichen Akteuren selbst als prioritär, belastend oder kompetenztreibend erfahren und erachtet?
- Welche Entwicklungsaufgaben und Lösungen derselben generieren sie in dieser Phase?
- Wie entsteht pädagogische Professionalität?
- Wie entsteht in der Schule das institutionell Neue?

Von ihrer theoretischen Konzeption her folgt die Studie dem Grundansatz der Bildungsgangforschung. Die Bildungsgangforschung richtet den Fokus auf die Handlungen der beruflichen Akteur:innen in Bildungsprozessen, auf die individuellen Entwicklungen von Kompetenzen, Einstellungen, die Berufseingangsphase als Teil der Lehrer:innenbildung und Orientierungen sowie die Veränderungen von Identität. Zentrales Konzept ist das der beruflichen Entwicklungsaufgabe, welches subjektive Faktoren (Einstellungen, Interessen, Kompetenzen etc.) und objektive bzw. äußerliche Ansprüche an das Subjekt zusammenführt. Berufliche Entwicklungsaufgaben beschreiben die von jeder Lehrkraft im Verlaufe ihres Berufslebens stets aufs Neue zu erreichende, subjektiv tragfähige Vermittlung zwischen den eigenen Berufsvorstellungen, Idealbildern und Kompetenzen auf der einen und den als objektiv wahrgenommenen Anforderungen des Lehrer:innenhandelns auf der anderen Seite. Im Zuge der Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben – so die Grundthese der Bildungsgangforschung – entwickeln sich die beruflichen Kompetenzen und stabilisieren sich

die beruflichen Identitäten der einzelnen Lehrer:in (vgl. Hericks 2006, S. 31 ff.). Hericks identifiziert aus seinen theoretischen Auseinandersetzungen und konzeptionellen Überlegungen zu seiner Studie vier zentrale Entwicklungsaufgaben, die als eine Art heuristisches Modell pädagogische Professionalität bündeln und vor allem den Unterricht in das Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Dabei werden folgende theoretische Referenzkonzepte genutzt: Für die Entwicklungsaufgabe *Kompetenz* die soziologischen Professionalisierungstheorien von Oevermann und Helsper, für die Entwicklungsaufgabe *Vermittlung* die systemtheoretische Analyse des Vermittlungsgeschäfts nach Kade und der Unterrichtskommunikation nach Luhmann und Kolbe, für die Entwicklungsaufgabe *Anerkennung* die Bildungstheorie von Peukert sowie die Anerkennungstheorie von Honneth, für die Entwicklungsaufgabe *Institution* die strukturalistischen Ansätze von Giddens und Bourdieu (vgl. ebd., S. 88). Diese vier Entwicklungsaufgaben erfordern professionelle Bearbeitungs- und Lösungsstrategien. Diese beziehen sich auf die Berufseingangsphase, sind aber auch grundlegend für die Gestaltung der ersten Phase der Lehrer:innenbildung.

Zusammenfassend zeigt diese zuvor beschriebene Perspektive, dass innerhalb einer Berufsbiographie kontinuierlich Entwicklungsprozesse stattfinden. Dabei ist es nach Terhart (2011) entscheidend, dass eine Unterscheidung zwischen gelingender und misslingender, problematischer oder gefährdeter Entwicklung begründet getroffen werden kann. Ebenso muss Stillstand sowie Rückgang von erreichten Niveaus erklärbar sein. Erst vor diesem Hintergrund lassen sich Konzepte des Aufbaus und der kontinuierlichen Kompetenzentwicklung konstruieren. An dieser Stelle weist der berufsbiographische Ansatz starke Affinität zum kompetenztheoretischen Konzept auf, innerhalb dessen es ebenfalls zentral um die Entwicklung von Expertise geht (Terhart 2011).

Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrer:innenausbildung

Mit der Orientierung an Entwicklungsaufgaben wird ein inhaltliches und mit der Orientierung an Fallarbeit ein methodisches Strukturierungsmerkmal benannt, welche Hericks in den Grundanforderungen an die erste Phase formuliert (vgl. Hericks 2006, S. 463-466). Die erste Aufgabe besteht darin, das eigene Berufsrollenverständnis zu klären und den notwendigen Perspektivenwechsel von Schüler:in zur künftigen Lehrer:in zu thematisieren. Eine weitere Aufgabe besteht in der Kompetenz, die Inhalte der einzelnen Unterrichtsfächer während des Studiums bereits antizipativ auf die künftige Aufgabe der Fachvermittlung zu beziehen, d. h. sich fachliche Inhalte, Konzepte und Fertigkeiten unter der Perspektive der späteren Vermittlungstätigkeit anzueignen. Entwicklungsaufgaben sind dem folgend ein übergreifendes

curriculares Strukturmerkmal, auf welches sich die Inhalte der Fächer, der Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften hin orientieren müssten. Eine für die Bildungswissenschaft und Fachdidaktik übergreifende Methode zur Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben stellt für Hericks der Ausbau fallorientierter und fallrekonstruktiver Arbeitsformen dar, hier bezieht er sich stark auf Andreas Wernet (Wernet 2000). Als eine spezielle Form von Fallarbeit empfiehlt Hericks die supervisorisch begleitete Lernbegleitung eines Kindes als eine „Pädagogische Aufgabe mit Ernstcharakter“ zur Anbahnung der späteren Entwicklungsaufgabe der Anerkennung (Hericks 2006, S. 465).

3.5 Biographische Elemente in der Lehrer:innenbildung

Auf der Ebene der Professionsbildung wird – und dies professionsübergreifend – diskutiert und angeregt, Räume für Biographie- und Erinnerungsarbeit in ihren vielfältigen Facetten im professionellen Kontext zu schaffen (Völter 2018; Völter und Reichmann 2017). Bildungsinstitutionen wie Schule und Hochschule sollten sich, so Völter, dahingehend prüfen lassen, ob die in ihnen organisierten Prozesse der Wissensbildung und Professionalisierung, biographisches Wissen sowie das Wissen der Biographieforschung überhaupt als Kernbestand der seriösen Wissensbildung zulassen (vgl. Völter 2018, S. 482). Durch biographische Kontextualisierungen von professionellem Handeln kann auf Dauer eine Distanz zu unbewusst ablaufenden Handlungsmustern und mithin mehr Professionalität erreicht werden (vgl. ebd., S. 479). Diese bestehen aus einer Kombination verschiedener Wissenschaftsdisziplinen mit Fragestellungen aus der Praxis der jeweiligen Profession, biographischen Sinnquellen von professionell Handelnden und von Adressat:innen, Fachvokabularen sowie auch professionsbezogener Untersuchungsstrategien der Problembearbeitung. Für die Verbindung des Konzepts der Profession mit dem Konzept der Biographie und dem biographischen Lernen bedeutet dies, *„dass Professionen anspruchsvolle Studieninhalte, lebenslange Lernprozesse und eine Verantwortlichkeit dafür voraussetzen. Dabei muss auch die Bereitschaft und Fähigkeit entwickelt werden, wissenschaftlich hergestelltes Wissen und wissenschaftliche Sprache mit anderen Quellen des Wissens, z. B. mit biographischen zu kombinieren und sie situations- und fallbezogen in eine professionelle Praxis umzusetzen“* (Völter 2018, S. 479). Wenn professionelle (Selbst-)Reflexivität, Gegenexpertisen und Erkenntnisse der Biographieforschung fester Bestandteil einer jeden Professionsentwicklung wären, so argumentiert Völter, könnten Fehler und Schwierigkeiten professionellen Handelns als weniger personenbezogen wahrgenommen werden. Sie wären dann als Strukturprobleme der Profession zu erkennen, welche es vor dem Hintergrund der eigenen persönlichen und biographisch gerahmten Lerngeschichte auszuwerten und weiter zu beforschen gilt, sodass sie für das Handeln produktiv werden (vgl. ebd.).

In der aktuellen Lehrer:innenbildung wird biographischen Elementen eine wesentliche Rolle im Lernen zugesprochen (Arnold et al. 2011), was sich unter anderem auch auf die an Bedeutung und Profil gewonnene erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (Krüger und Marotzki 1996) zurückführen lässt. Für Lehramtsstudierende wird der Zugang zur eigenen Lernbiographie als ein zentraler Ausgangspunkt ihrer professionellen Entwicklung verstanden (vgl. Arnold et al. 2011, S. 72). So setzen sich Praktikant:innen mit ihren Biographien als Schüler:innen auseinander. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund häufiger negativer Schulerfahrungen (Helsper und Böhme 2004) von besonderer Bedeutung. Lernen, im Rahmen der Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiographie, lässt sich nach Hascher (Hascher 2011, S. 72) im Kontext von Praktika beispielsweise anhand der folgenden Fragen initiieren:

- Welche Stärken und Schwächen zeichnen mein eigenes Lernverhalten aus?
- Welcher Unterricht hat mein Lernen besonders gefördert?
- In welchen Lernsituationen brauche ich welche Unterstützung?

Der kontinuierliche Diskurs über das eigene Lernen rückt so die Perspektive der Schüler:innen in den Fokus. Er ermöglicht des Weiteren die aktive Konstruktion des pädagogischen, (fach-) didaktischen und disziplinären Wissens, indem das im Studium erworbene Wissen nicht übertragen, sondern an den Erfahrungen der Lernenden und Lehrenden in der Praxis gespiegelt und die Praxis ihrerseits um theoretische Erklärungen und Erkenntnisse bereichert wird (vgl. Hascher 2011, S. 73; (Neuß 2009, 2019).

Die Bedeutung der Förderung der Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die eigene Biographie, welche im Kontext biographisch-reflexiver Lehrer:innenbildung diskutiert wird (Bolland 2011; Bolland und Spahn 2016; Neuß 2009, 2019), spiegelt sich auch in den Forderungen der KMK an didaktisch-methodische Ansätze der Bildungswissenschaften in der Lehrer:innenbildung wider und bezieht sich auf die Analyse und Reflexion der eigenen biographischen Lernerfahrungen mit Hilfe theoretischer Konzepte (KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2013).

In der deutschsprachigen professionstheoretischen Diskussion um Reflexivität und deren Steigerung wird der Fallarbeit eine hohe Bedeutung beigemessen (siehe Kap. 2.1). Fokussiert wird hierbei primär die Entwicklung von Reflexionskompetenz, verknüpft mit der Erarbeitung sachbezogener Erkenntnisse. Unter anderem bei Helsper findet sich eine Zuspitzung in Richtung wissenschaftlicher Reflexivität. Diese beinhaltet ihm zufolge eine reflexive, methodisierte, wissenschaftliche Erkenntniskompetenz unter Rückgriff auf wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände (Helsper 2001). Die in der Fallbearbeitung geforderte

wissenschaftlich-distanzierte Haltung wird allerdings immer wieder durch Bezugnahme auf biographische Erfahrungen durchbrochen (Lüsebrink 2014; Lüsebrink et al. 2014), was wiederum die Forderung einer biographisch-reflexiven Lehrer:innenbildung nahelegt. Im Rahmen ihrer Arbeit mit Studierenden zeigte sich, dass immer wieder biographische Erfahrungen zur Fallarbeit genutzt werden (Lüsebrink 2006). Dies spricht dafür, dass biographische Erfahrungen Lehramtsstudierender nicht nur in unter Zeit- und Handlungsdruck stehender Unterrichtspraxis von Relevanz sind, sondern auch in der wissenschaftlich-distanzierten, druckentlasteten Reflexion eine Rolle spielen und daher systematisch als Quelle von Wissen einbezogen werden müssen (vgl. Lüsebrink 2014). So fordert auch Helsper, dass neben dem kasuistischen Wissen auch ein selbstreflexives (berufs-)biographisches Wissen erforderlich ist, der sogenannte biographisch-(selbst-)reflexive Wissenstypus. Dies begründet er dadurch, dass die Herausbildung eines pädagogischen Lehrer:innenhabitus immer mit dem Gesamthabitus der Person verbunden ist (vgl. Helsper 2002b, S. 91 ff.), eine Position, die sich in der Lehrer:innenbiographieforschung auch empirisch zeigen lässt (ebd.).

3.6 Zusammenfassung, methodologische Grundlegungen und Überleitung

Neben den zuvor ausführlich dargestellten professionstheoretischen Ansätzen zum Lehrer:innenberuf mit dem Fokus auf die erste Phase der Lehrer:innenprofessionalisierung möchte ich in Überleitung zu den methodologischen und methodischen Überlegungen, die sich aus den Forschungsfragen und deren professionstheoretische Verortung ergeben, an dieser Stelle zunächst um einen weiteren professionstheoretischen soziologischen Ansatz, den symbolisch-interaktionistischen, ergänzen.

Interaktionistische Professionsforschung legt ihren Fokus auf mikrosoziologische Fragestellungen. Sie geht auf die Forschungstradition der Chicago School zurück und wird in der deutschen Professionsdebatte hauptsächlich durch Fritz Schütze repräsentiert. Sie unterscheidet sich vom strukturtheoretischen Ansatz vor allem dadurch, dass der normative Zugriff sowie die Abgrenzung zwischen Beruf und Profession nicht im Mittelpunkt stehen (Schütze 1996). Ausgehend von Minimaldefinitionen des Professionsbegriffs zielt die interaktionistische Professionsforschung entsprechend dem Forschungsstil der Chicago School insbesondere auf eine empirische Erschließung konkreter Arbeitssituationen und den damit verbundenen Anforderungen ab. Sie kann so Aspekte in den Blick nehmen, die aus der system- bzw. strukturtheoretischen Perspektive in Teilen unberücksichtigt bleiben (vgl. Schütze 1992, S. 138 f.). In der interaktionistischen Theoriebildung und Forschung steht vor allem „das Paradoxe, das Zerbrechliche, das Fehlerhafte des professionellen Handelns sowie die Irritationen der professionellen Identität durch das Gefangensein in die systematischen Fehler

bei der Arbeit“ im Vordergrund (Schütze 1996, S. 187). Die Überlegungen Schützes lassen sich auch auf den Prozess der Professionalisierung im Sinne einer ersten Einsozialisierung in die Lehrer:innenprofession übertragen, hier konkret im Kontext der empirischen Erschließung einer Ausbildungssituation im Rahmen des Studiums, der Schulpraktischen Übung (SPÜ), welche bereits hohe, szenisch-situativ berufsnahe Anforderungen an die Studierende stellt, indem u.a. Paradoxien unmittelbar erfahren und bewältigt werden müssen. Aufgrund der mikrosoziologischen Perspektive eignen sich symbolisch-interaktionistische Forschungsansätze, hier die Grounded Theory nach Strauss sowie Strauss und Corbin (siehe Kap. 4) im Besonderen dafür, eine Verbindung von Konzepten der Profession mit einer strukturtheoretisch argumentierenden Logik und Konzepten der Biographie herzustellen, indem sowohl in strukturellen als auch in interaktionellen Bedingungen gedacht wird (vgl. Strauss 1991, S. 118 ff.). Dies wird vor allem durch die unmittelbare empirische Erschließung, dem Eintauchen und dem Verstehen der von den Studierenden wahrgenommenen Handlungs- und Bewältigungsanforderungen möglich, die sich aus dem Studium und dem ersten Unterrichten ergeben.

Zudem werden die Bedingungen, unter denen das erste Unterrichten stattfindet, um eine besondere Perspektive ergänzt, welche sich im Laufe der Forschungszeit als besonders bedeutsam für die Studierenden darstellte: die eigenen biographischen Erfahrungen und Prägungen aus der Schulzeit. Um sich dem Biographischen analytisch fokussierter zuzuwenden, zeigte es sich als lohnend, theoretische Referenzkonzepte der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in die Analyse zu integrieren, um so lebensgeschichtliche Aspekte tiefer in den Blick zu nehmen. Dieser Analysefokus wurde dann relevant, wenn in den Erzählungen der Studierenden deutlich hervortretende Bezüge zu biographisch bedeutenden und dem Ereignis zeitlich vorgelagerten Erlebnisse sichtbar waren, bei Phänomenen also, denen ein höheres biographisches Emergenzpotential zu eigen ist. In den beiden folgenden Abbildungen werden die für die Forschungsfrage besonders relevant herausgearbeiteten professionstheoretischen Ansätze auf verschiedenen Unterscheidungsebenen zusammenfassend dargestellt. Die Tabelle 6. zeigt die Ansätze im Spiegel von Dimensionen, die sich auf einer *übergeordneten gesellschafts- und organisationstheoretischen Ebene* verorten lassen.

Abbildung 6: Professionstheoretische Ansätze auf übergeordneter gesellschafts- und organisationstheoretischer Ebene

	Gesellschaftstheoretische Bestimmung von Professionen	Professionalität im Verhältnis zu Organisationen	Professionalität und Macht/Herrschaft
Strukturtheoretischer Ansatz	Stellvertretende professionelle Krisenlösung bezüglich zentraler Werte und der Autonomie der Lebenspraxis	Autonomie als Strukturmerkmal professionellen Handelns und Organisationszwänge als Gefährdung professionellen Handelns	Strukturelle Klient:innen und Professionellen Asymmetrie
Symbolisch-interaktionistischer Ansatz	Soziale Welt von Professionellen und Klient:innen	Organisationsabhängigkeit als Gefahr für die Zuspitzung von professionellen Paradoxien	Binnen- und Außenarenen der Auseinandersetzung um professionelle Tätigkeiten und Zuständigkeit
Biographie-theoretischer Ansatz		Organisation als Entlastung oder Belastung der (Berufs-)Biographie und professionellen Handelns	

Eigene Darstellung in Anlehnung an Helsper 2021, S. 122 – 130, Farbmarkierung hellgrau: relevant, Farbmarkierung grün: zentral, keine Farbe: nicht im Fokus

Sowohl der strukturtheoretische als auch der symbolisch-interaktionistische Absatz verbindet hier alle Professionsdimensionen, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung. Sie nehmen die Einbettung des professionellen Handelns breit in den Blick, sowohl auf gesellschaftstheoretischer Ebene, im Verhältnis zu den Organisationen als auch im Kontext von Macht und Herrschaft. Ganz zentral im symbolischen Interaktionismus ist die konkrete interaktive Praxis in der Organisationsabhängigkeit. Diese wird als eine Gefahr für die Zuspitzung professioneller Paradoxien gesehen. Diese unaufhebbaren Kernprobleme des professionellen Handelns sind der paradoxe Interaktions- und Arbeitsausdruck der Strukturkomponenten der gesellschaftlichen Institution Profession (vgl. Schütze 1996, S. 187). Schütze nähert sich, in Anlehnung an Strauss, aus gesellschaftstheoretischer Perspektive dem professionellen Handeln über die Kategorie der „Sozialen Welt“ (Schütze 1996, S. 188). Die Profession der Sozialen Arbeit, mit der sich Schütze ausführlich beschäftigt, fußt wie auch jede andere Profession auf der Untersuchungs- und Klärungsarbeit verschiedener Wissenschaftsdisziplinen. Dennoch ist die Erkenntnis- und Arbeitslogik der Sozialarbeit erst dann als professionell zu bezeichnen, wenn sie aus der Erkenntnisstruktur erkenntnisgenerierender Sozialwelten hervorgeht (Schütze 2021).

In Bezug auf die Organisations- und die Professionsrationalität zeigen sich in allen dargestellten Ansätzen Spannungen, die auftreten können. Diese treten insbesondere dann auf, wenn die Organisation das professionelle Handeln nicht von Routinetätigkeiten entlastet, sondern „stark kontrollierend, regulierend und normierend eingreift“ (Helsper 2021, S. 127). Auch der (berufs-)biographische Ansatz nimmt die Professionalität im Verhältnis zur Organisation in den Blick, wenn diese als Belastung oder Entlastung der (Berufs-)Biographie und des professionellen Handelns erlebt wird.

Die Abbildung 7. zeigt die drei Ansätze im Spiegel von Dimensionen, die sich auf der *Ebene des Wissens und Könnens sowie der Ebene der individuellen Professionalisierung und der professionellen und interaktionellen Handlungsebene* verorten lassen.

Abbildung 7: Professionstheoretische Ansätze auf der Ebene des Wissens und Könnens sowie der Ebene der individuellen Professionalisierung und der professionellen und interaktionellen Handlungsebene

	Wissen und Können von Professionellen	Person des Professionellen	Individuelle Professionalisierung als biographischer Prozess	Professionelles Handeln und Professionellen-Klient:innen Interaktion
Strukturtheoretischer Ansatz	wissenschaftliches klassifizierungs- und fallrekonstruktives Wissen	reflexive Auseinandersetzung mit der strukturellen Ambivalenz von diffuser und spezifischer Handlungslogik	doppelte Professionalisierung: Forschungs- und Praxishabitus	Arbeitsbündnis als widersprüchliche Einheit diffuser und spezifischer Handlungslogik
Symbolisch-interaktionistischer Ansatz	wissenschaftliches Wissen, Fallkompetenz, Reflexionskompetenz und biographische Arbeit	Reflexivität bezüglich der (Berufs-)Biographie und drohender Fallverstrickung mittels externer Reflexionsunterstützung	wissenschaftliches Fallverstehen und (berufs-)biographische Reflexion	Paradoxien beruflichen Handelns
Biographie-theoretischer Ansatz	Biographie und Fallarbeit	(berufs-)biographische Reflexivität	individuelle Professionalisierung als biographisches Projekt	biographische Ressourcen und Fehlerquellen für die Professionellen – Klient:innen Interaktion

Eigene Darstellung in Anlehnung an Helsper 2021, S. 122 – 130, Farbmarkierung hellgrau: relevant, Farbmarkierung grün: zentral

Diese Abbildung nimmt professionstheoretische Aspekte in den Blick, die sich sehr gut auf die erste Phase der Lehrer:innenbildung, dem universitären Studium, übertragen lassen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sind hier besonders anschlussfähig und können in der Rückbindung an die Diskurse, Empfehlungen zur Vorbereitung und Nachbereitung erster Praxiserfahrungen, die sich aus der Analyse ergeben, verorten und diskutieren (siehe Kap. 9.1). In allen (auch in den hier nicht dargestellten) professionstheoretischen Abhandlungen findet die Dimension des professionellen Wissens und Könnens gleichbedeutende Beachtung. Unterschiedlich sind jedoch die Perspektiven, aus denen diese Betrachtung erfolgt. Die Strukturtheoretiker Oevermann und Helsper sprechen von einer notwendigen doppelten Professionalisierung im Zusammenhang von Wissen und Können. Aus dieser Perspektive bedarf es der Herausbildung einer forschenden, wissenschaftlich-reflexiven Orientierung und damit einhergehendem Wissen und der Herausbildung eines praktischen Wissens im Umgang mit Problemen und Herausforderungen des professionellen Tuns und deren Handlungsbelastung, in das jedoch das wissenschaftlich-reflexive Wissen gleichermaßen eingebaut ist. Das eine bedingt also das andere und wird im Zuge der Professionalisierung und Wissensaneignung etappenweise aufgebaut (Helsper 2021). Der biographische Ansatz weist in diesem Zusammenhang auch auf den impliziten Wissensbestand hin. Hier gibt es Parallelen zum kompetenztheoretischen Ansatz, welche an dieser Stelle von verankerten und handlungssteuernden Überzeugungen sprechen (Wilde und Kunter 2016, 2023).

Grundlegende Orientierungen ruhen, gemäß dem biographischen Ansatz, auf Erfahrungen in der eigenen Biographie und steuern das Handeln. Dies zeigt, so Helsper, die hohe Bedeutung biographischer Arbeit an, indem sich Professionelle mit „diesen biographischen Erfahrungen, ihrer eigenen Geschichte und den darin wurzelnden impliziten Orientierungen, Vorlieben, Ängsten und Ambitionen auseinandersetzen – also biographische Arbeit leisten und biographisches Wissen besitzen“ (Helsper 2021, S. 132). Fritz Schütze macht aus professionstheoretisch symbolisch-interaktionistischer Perspektive diesen Aspekt in seiner Monographie zur Professionalität und Professionalisierung im pädagogischen Handlungsfeld der Sozialen Arbeit sehr deutlich. Im Mittelpunkt steht hier die professionelle Arbeitslogik der Sozialen Arbeit, die der Autor in der Fallanalyse und Fallarbeit verankert sieht und anhand zahlreicher empirischer Beispiele ausformuliert (Schütze 2021). In Bezug auf die Person des Professionellen bedeutet dies auch, eigene biographische Verwobenheit selbstreflexiv zu bearbeiten und in den Prozess der Fallanalyse, der Fallarbeit und der biographischen Arbeit ggf. auch durch externe Reflexionsunterstützung einzubeziehen (ebd.). Im (berufs-)biographischen Ansatz ist die Person des Professionellen die zentrale Dimension und rückt insbesondere das Zusammenwirken zwischen eigenen biographischen Erfahrungen und der Ausgestaltung von

Professionalität und professionellem Handeln in den Fokus. Hier geht man davon aus, dass in den kindlich-jugendlichen Erfahrungen wichtige Grundlagen für die eigene Professionalität entstehen. Dies kann, im Sinne von Ressourcen, aber auch Belastung und Risiko für das eigene professionelle Handeln sein (vgl. Helsper 2021, S. 133). Ebenfalls zentral in diesem Ansatz ist die Betrachtung der individuellen Professionalisierung als bildungs- und berufsbiographischer Prozess, wie bereits ausführlich im Zuge der Auseinandersetzung mit dem (berufs-)biographischem Ansatz dieser Arbeit ausgeführt. Auf der Handlungsebene, dem professionellem Handeln einerseits sowie der Interaktion zwischen Klient:innen und Professionellen andererseits, ist aus empirischer Sicht besonders interessant, inwieweit konkretes interaktives Geschehen rekonstruierbar wird. Hier ist es vor allem der symbolisch-interaktionistische Ansatz, aber auch der strukturtheoretische, welcher aus der konkreten empirischen Beschäftigung im unmittelbaren Geschehen Erkenntnisse generiert. Professionelle vermitteln gegenüber den ihnen Anvertrauten oder sich Anvertrauenden Güter oder Werte, an denen es mangelt. In Bezug auf die Lehrer:innenprofession wäre dies zum Beispiel Bildung (vgl. Helsper 2021, S. 128). Diese Vermittlung bleibt jedoch ungewiss und unsicher und ist auf die Mitwirkung der Interaktionspartner:innen angewiesen. Es gibt, so Helsper (ebd.), keine sichere Technik, mit der garantiert werden kann, dass die Vermittlung erfolgreich ist. Deshalb braucht es Arbeitsbündnisse als Vertrauensgrundlage und gegenseitige Regelklarheit. Dennoch bleibt das professionelle Handeln gekennzeichnet durch grundlegende Spannungen, Paradoxien (Schütze) und Antinomien (Helsper).

In der zusammenfassenden Darstellung der verschiedenen Ansätze und ihren jeweiligen Eigenlogiken wurde deutlich, wie wichtig es ist, sich intensiv mit ihnen auseinanderzusetzen, um im Zuge der eigenen Forschungsarbeit und Ergebnisdarstellung theoretische Verbindungen herzustellen zu können. Die vorliegende Arbeit dient der empirischen Erschließung einer konkreten Ausbildungs- und Arbeitssituation Lehramtsstudierender in ihrer ersten universitären Phase, welche begrifflich und curricular als Schulpraktische Übung (SPÜ) gefasst wird. Entgegen der in den professionstheoretischen Debatten geforderten handlungsentlasteten Praxis steht in diesem Setting die Handlungspraxis im Vordergrund. Am Lernort Schule werden fachdidaktisch-seminaristisch begleitete erste Unterrichtsversuche durchgeführt. Ziel der Arbeit ist es, diese Situation empirisch zu fassen und aus der subjektiven Perspektive der Studierenden heraus, eine Handlungstheorie zu generieren, die sich auf soziale Prozesse und Interaktionen im Kontext von ersten Unterrichtserfahrungen im Studium bezieht und Anschluss finden soll an die in diesem Kapitel dargestellten professionstheoretische Diskurse. Sie lässt sich also in der methodologischen Ausrichtung und im Spiegel der dargestellten Professionstheorien dem symbolisch- interaktionistischem Zugang zuordnen. Neben der Exploration von

Handlungsbedingungen und Handlungsabläufen in Interaktionen und Institutionen, sollen überdies biographische Lern- und Bildungsprozesse analysiert werden, welche als Orientierungs- und Deutungsmuster im Biographieverlauf erworben, verändert oder verfestigt werden. Hierzu erfolgt eine methodologische Ergänzung um lern- und bildungstheoretische Annahmen im Kontext der sogenannten Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung (epistemologische Ebene), welche wiederum Auswirkungen haben auf die methodische Analysepraxis (prozedurale Ebene). An dieser Stelle entstehen professionstheoretische Überschneidungen zum (berufs-)biographischem Ansatz. Die Analyseperspektive berücksichtigt hierbei auch die Rekonstruktion subjektiver Sinn- und Zusammenhangsbildung. Darüber hinaus kann aber auch der praktische Umgang mit den Antinomien und Paradoxien des beruflichen Handelns rekonstruiert werden, um erste Balancierungs- und Reflexionspotentiale erschließen zu können. Daraus wiederum ergeben sich Anschlüsse zum strukturtheoretischen Professionsansatz. Im folgenden Kapitel sollen anschließend an diese professionstheoretischen Überlegungen, die forschungsmethodologisch- und methodische Entscheidungen und Ausrichtung ausführlich dargestellt werden.

4 Forschungsmethodologische- und methodische Verortung

Vor dem Hintergrund der ausführlichen Darstellung des Forschungsthemas und der professionalisierungstheoretischen Verortung der forschungsleitenden Fragestellungen bietet dieses Kapitel im ersten Teil eine ausführliche Darstellung der methodologischen Diskussion und Entscheidungsfindung.

Neben einer kurzen Einführung in die Entwicklung des Forschungsstils, der Grundprinzipien sowie der Verfahren der Grounded Theory (Glaser und Strauss 1967), geht es vordergründig um eine Positionierung auf epistemologischer und prozeduraler Ebene im weiten Feld der verschiedenen Varianten, Neuinterpretationen und Verfahrenserweiterungen der Grounded Theory.

Im zweiten Teil des Kapitels erfolgt eine methodische und sozialemprirische Übersicht des Forschungsvorhabens. Neben einem allgemeinen Überblick werden die Studierenden, welche Teil der Studie sind, sowie die Verfahren zur theoretischen Samplezusammenstellung vorgestellt und die Forschungsbeziehungen, die sich in den Feldphasen entwickelt haben, erläutert. Daraufhin folgt ein Überblick über die gesammelten Daten und die Datendokumentation. Im Anschluss wird das Erhebungssetting vorgestellt, in dem die ersten Unterrichtsversuche stattgefunden haben (die sogenannte Schulpraktische Übung -- SPÜ) sowie in das Problemzentrierte Interview als verwendete Makroerhebungsmethode nach Witzel eingeführt.

Im dritten Teil geht es um die Datenauswertung im Modus der Grounded Theory und die für die Forschungsfragen notwendige Verfahrenserweiterung um lern- und bildungstheoretische Aspekte auf der Basis theoretischer und methodologischer Referenzkonzepte der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Abschließend wird in das nächste Kapitel übergeleitet, mit einer Erläuterung des strukturellen Aufbaus der Ergebnisdarstellung.

4.1 Methodologischer Bezugsrahmen – Grounded Theory

Die Ursprünge qualitativen Denkens und so auch der Grounded Theory gehen weit in die 1920iger zurück. Im Forschungszusammenhang der Chicago School entstanden eine Vielzahl verschiedener qualitativer Forschungsansätze. Nachdem in den Nachkriegsjahren quantitative Forschungsprogramme die amerikanisch soziologische Forschung dominierten, führten die Studentenbewegungen in den 1970iger sowie die Wiederentdeckung der qualitativen Forschungsansätze dazu, dass sich in der Soziologie vermehrt auf das besonnen wurde, was man damals wirklichkeitsnahe „reale“ Forschung auf der Grundlage „von Beobachtungen aus erster Hand“ nannte (Alheit 1999).

In dieser Zeit entstand auch der Forschungsstil der beiden amerikanischen Soziologen Anselm Strauss und Barney Glaser. Barney Glaser promovierte an der Columbia University und war dort unter anderem Schüler von Paul Lazarsfeld und Robert K. Merton. Anselm Strauß promovierte an der University of Chicago und erhielt seine soziologische Prägung u.a. von Herbert Blumer, der aufbauend auf den Arbeiten Georg Herbert Meads den Begriff des symbolischen Interaktionismus prägte und seine Theorien systematisierte (Abels 2004). Trotz der sehr unterschiedlichen intellektuellen Prägungen (Strübing 2014) ergab sich ein erfolgreiches Arbeitsbündnis. So untersuchten Glaser und Strauss in einem langjährigen Forschungsprojekt im Rahmen des Programms „Hospital Personnel, Nursing Care and Dying Patients“ Interaktionsprozesse mit Sterbenden. Zwei Jahre nach den ersten Veröffentlichungen zu den Ergebnissen dieser Studie erschien eine gemeinsame Publikation mit dem Titel „The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research“, welche das Forschungsprogramm und die zugrunde gelegten methodologischen Prinzipien der beiden Wissenschaftler abbildete (Glaser und Strauss 1967).

Glaser und Strauß wollten der herrschenden amerikanisch soziologischen Forschung der Nachkriegsperiode ein alternatives Forschungsmodell entgegensetzen. Die Mainstream-Forschung basierte auf einer prekären Arbeitsteilung von so genannten „grand theories“ auf der einen Seite (am einflussreichsten hier der Systemfunktionalismus von Talcott Parsons) und rein quantitativer Sozialforschung auf der anderen. Empirische Forschung erledigte vor allem Handlangerdienste für die Produzenten von Großtheorien, die sich, so Glaser und Strauss

polemisch, wie „theoretical capitalists“ verhielten (Glaser und Strauss 1967, S. 12 ff.). Der Anspruch beider Wissenschaftler hingegen war es, „theories based on data“ mittels systematischer Verfahren und komparativer Analyse aus dem unmittelbaren Untersuchungsfeld heraus zu entwickeln (ebd., S. 4).

Grundprinzipien nach Glaser und Strauss

Forschen im Stil der Grounded Theory heißt Forschen auf der Grundlage handlungstheoretischer Annahmen, basierend auf den Schriften von John Dewey, George Herbert Mead sowie Charles Sanders Peirce. Demzufolge sind die Verfahren zur Generierung von Theorie dazu erschaffen worden, Handlungstheorien zu entwickeln, die sich auf soziale Prozesse und Interaktionen anwenden lassen (Glaser und Strauss 1967). Dies ist mit dem Ziel verbunden, die soziale Wirklichkeit durch Rekonstruktionen und Kontrastierungen des Einzelfalls nicht nur abzubilden, sondern in ihrer Prozesshaftigkeit und Variabilität theoriebildend zu rekonstruieren (ebd.). Dabei stehen am Anfang des Forschungsprozesses keine vorformulierten Hypothesen, die es zu verifizieren gilt, sondern ein Erkenntnisinteresse, das zwar ein bestimm- und benennbares Phänomen umfasst und durch Relevanzsetzungen des Forschenden abgezirkelt, aber dennoch gegenüber dem Forschungsgegenstand offen formuliert ist. Im Ergebnis soll eine Grounded Theory Studie erklären, was in ganz alltäglichen Situationen in einem bestimmten Phänomenbereich vor sich geht, also eine Erklärung zur Realität liefern und Vorhersagen möglich machen (ebd., S. 97).

Es werden in einem bestimmten Phänomenbereich reelle Beobachtungen gemacht, welche den Ausgangspunkt jeglicher Fragen, die an das Untersuchungsfeld herangetragen werden markieren. Mit weiteren Beobachtungen und Analysen ändern sich auch die leitenden Forschungsfragen, sie werden genauer und dem Forschungsgegenstand „angepasster“, indes bleibt das ursprüngliche Erkenntnisinteresse als Rahmen erhalten. Empirie und Theorie beziehen sich in einer abduktiven Logik wechselseitig aufeinander (Strauss 1991). Diese gegenseitige Bedingtheit ist konstitutiv für die methodischen Verfahren, die notwendig sind, um zu einer Grounded Theory zu gelangen (ebd.).

In einem Interview von Heiner Legewie mit Anselm Strauss aus dem Jahr 1994 (Legewie und Schervier-Legewie 2004) lautet eine Frage, welche Essentials er für die Methode der Grounded Theory als wesentlich sieht. Neben der Anmerkung, dass die Grounded Theory weniger eine Methode als eine Methodologie und eine Forschungshaltung darstellt, hebt er drei Punkte hervor (ebd.). Das erste wesentliche Essential bezieht sich auf die Art des Kodierens. Kodieren meint bei Glaser und Strauß den Vorgang, bei dem die Vorkommnisse im Datenmaterial in

Analysekategorien überführt werden. In diesem Prozess werden die Kategorien und die auf sie passenden Daten sichtbar (vgl. Glaser und Strauss 1967, S. 105). Das Kodieren ist theoretisch, es dient also nicht bloß der Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene. Es werden theoretische Konzepte gebildet, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen.

Ein zweites zentrales Verfahren ist dabei das sogenannte Theoretical Sampling, welches die Datenerhebung mit der Datenauswertung in besonderer Weise verwebt: „*Theoretical sampling is the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes, and analyzes his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges. This process of data collection is controlled by the emerging theory, whether substantive or formal*“ (Glaser und Strauss 1967, S. 45).

Die grundlegende Frage im Verfahren des Theoretical Samplings lautet: „What groups or subgroups does one turn to next in data collection? And for what theoretical purpose?“ (ebd., S. 47). Wem wendet man sich auf der Grundlage seiner Analysen als nächstes zu, mit der Möglichkeit zu vergleichen? Da die Möglichkeiten zum Vergleichen fast unbegrenzt sind, müssen die Gruppen nach theoretischen Kriterien ausgesucht werden, so Strauss. Das Basiskriterium zur Auswahl von Vergleichsgruppen ist bestimmt durch die theoretische Relevanz für die Ausarbeitung emergenter Kategorien (ebd.).

Bei der Entdeckung von Theorie generiert man konzeptuelle Kategorien oder ihre Eigenschaften auf der Grundlage von Belegen. Konzeptuelle Kategorien sind aus den Daten/Sachverhalten/Tatsachen theoretisch abstrahierte Konzepte mit höherem Allgemeinheitsgrad. Diese konzeptuellen Kategorien leben dann weiter, wenn sich im Material weitere Belege finden lassen, die sie nähren und bedeutend sind für die Erklärung der Forschungsfrage. Die Belege verschwinden hinter der Kategorie, hinter der Bedeutung, für die sie stehen. Ist die Kategorie einmal festgelegt, dienen die Belege dazu, das Konzept zu illustrieren. Das Konzept ist eine relevante theoretische Abstraktion dessen, was auf dem untersuchten Feld geschieht. Das Konzept wird sich nicht ändern, wohingegen beschriebene Tatbestände dies durchaus tun. Konzepte haben ihre Bedeutung als regelmäßig spezifiziert nur, insofern die theoretischen und forschungspraktischen Interessen präzisiert und fortentwickelt werden (Glaser und Strauss 2005).

Der Forschende wählt so viele Gruppen, wie der Vergleich ihm dabei hilft, möglichst viele Eigenschaften von Kategorien zu generieren und diese in Bezug zu setzen (vgl. Glaser und Strauss 2005, S. 57). Gruppenvergleiche hängen also von Konzepten ab und werden durchgeführt, indem man verschiedene oder ähnliche empirische Sachverhalte, die auf dieselben konzeptuellen Kategorien und Eigenschaften verweisen, miteinander vergleicht (ebd.). Glaser

und Strauss nennen hier das Konzept der „Autorität“ von Wissenschaftler:innen in Organisationen als Beispiel. Um eine materiale oder substantive Theorie (Theorien für ein bestimmtes Sachgebiet oder empirisches Feld) zu konzipieren, könnte man die Autorität von Wissenschaftler:innen in unterschiedlichen Organisationen vergleichen, um die verschiedenen Eigenschaften der Kategorie „Autorität“ zu entwickeln. Denkbar wäre hier die Autorität den Kund:innen gegenüber, der Verwaltung, die Autorität in Forschungseinrichtungen, die Autorität für andere Organisationen oder Körperschaften. Zudem gäbe es die Möglichkeit eine formale Theorie (Theorien für einen formalen oder konzeptuellen Bereich der Sozialforschung) über Berufsautorität in Organisationen zu entwickeln. Hier müssten dann die Vergleichsgruppen deutlich heterogener sein. Beide Theorietypen bezeichnen Glaser und Strauss als Theorien mittlerer Reichweite, Theorien zwischen „kleineren Arbeitshypothesen“ des Alltags und „allumfassenden“ großen Theorien.

„Both types of theory may be considered as "middle range." That is they fall between the "minor working hypotheses" of everyday life and the "all-inclusive" grand theories (Glaser und Strauss 1967, S. 32 f.)“.

Der Forschende sollte sich von Prozessbeginn an klar darüber sein, auf welcher Ebene der Generalität die Ergebnisse anzusiedeln sind, da die jeweils notwendigen Samplestrategien variieren.

Das dritte Element, so Strauss in dem Interview mit Legewie (Legewie und Schervier-Legewie 2004) ist die Methode des ständigen Vergleichens (The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis) (Legewie und Schervier-Legewie 2004). Zentral ist hier, dass ein zeitgleiches Kodieren und Analysieren mit Hilfe expliziter Kodier- und Analyseverfahren es möglich macht, Theorie systematisch zu generieren. Glaser und Strauss beschreiben dieses Verfahren in vier Phasen (vgl. hierzu Glaser und Strauss 1967, S. 105-113; Glaser und Strauss 2005; S. 117 – 125.).

- (1.) Vorkommnisse für jede Kategorie vergleichen,
- (2.) Integration der Kategorie und ihrer Eigenschaften,
- (3.) Begrenzung der Theorie sowie
- (4.) Abfassen der Theorie.

Hier zeigen sich im Lehrbuch von Glaser und Strauß in ersten Ansätzen nachvollziehbare Verfahrensschritte, die es dem Lesenden ermöglichen, ein genaueres Bild des konkreten analytischen Tuns zu bekommen. Das Buch „Discovery of Grounded Theory“ aus dem Jahr 1967 ist die erste und zugleich letzte gemeinsame Publikation der beiden Wissenschaftler. Die Diskrepanzen der beiden Wegbegründer der Grounded Theory, welche streitschriftlich vor allem durch Barney Glaser publik gemacht und zahlreich aufgearbeitet wurden, sind legendär (vgl. hierzu Strübing u.a. 2014). Die Entwicklungen, die seither stattgefunden haben, lassen es

nicht zu, von der einen Grounded Theory zu sprechen. Vielmehr sind unter dem Label „Grounded Theory“ verschiedene Varianten entstanden, die, so Strübing (ebd., S. 66), in der Anwendung aufgrund der fundamentalen sozialtheoretischen und erkenntnislogischen Differenzen einer klaren Positionierung bedürfen.

4.2 Varianten, Neuinterpretationen und Verfahrenserweiterungen – eine Positionierung

Anselm Strauss und Juliet Corbin

Meine Forschungsarbeit orientiert sich in erster Linie an der pragmatisch interaktionistischen Variante von Strauss. Im Gegensatz zu Glaser bietet Strauss mit seiner Variante der Grounded Theory, vor allem in Hinblick auf die Bedeutung und den Umgang mit theoretischem Vorwissen sowie der Verifikation empirisch begründeter Theorien, ein forschungslogisch konsistent begründetes und präzise durchdachtes Verfahren an (Strübing 2014).

Dem Bedürfnis, das eher programmatische Werk von Glaser und Strauss um eine forschungsmethodische Ausrichtung zu erweitern, ging vor allem Anselm Strauss nach. So entstand das Buch „Qualitative Analysis for Social Scientists“ (1987; dt. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, 1991, TB 1994), welches methodisch, praktisch orientiert und durch die vielen Beispiele einen lebendigen Eindruck vom konkreten Tun vermittelt. In Zusammenarbeit mit Juliet Corbin entstand eine didaktisch präzisere Weiterentwicklung des methodischen Zugangs zur Grounded Theory: „Basics of Qualitative Research“, 1990; (dt.: Strauss und Corbin 1997, Grundlagen Qualitativer Sozialforschung) einer der meist rezipierten Methodenlehrbücher. Auf die Frage, warum dieses Buch so populär ist, antwortet Strauss in einem Interview: „Es ist die praktische Art, die Probleme anzugehen, die vor allem Leute anspricht, die in der Praxis stehen und forschen wollen!“ (Legewie und Schervier-Legewie 2004). Obwohl sich Strauss gegen eine strenge Systematisierung und strenge Techniken bei Forschungsarbeiten ausspricht (Strauss 1991, S. 32) und qualitativ Forschende explizit zur Kreativität bei Datenerhebungen und -analysen auffordert (ebd.), entwickelt er zunächst alleine und dann in Zusammenarbeit mit Juliet Corbin Regeln zum Erlernen des Forschungsstils der Grounded Theory, damit deren zentrale Verfahren (Induktion, Deduktion, Abduktion und Verifikation) methodisch gelenkt in die Forschungsarbeit einfließen (Strauss 1991; Strauss und Corbin 1997a, 1996).

Die als Kodierung bezeichnete systematische Entwicklung von Kodes und Konzepten, die zu Schlüsselkategorien und im weiteren Analyseverlauf zu einer Grounded Theory verdichtet werden, wird in drei Basistypen unterschieden (Strauss und Corbin 1996):

- I. Das offene Kodieren, bei dem es zunächst um zu beschreibende Kategorien geht, die den Zugang zum Feld erleichtern und eine Sensibilität für die Gegebenheiten und Probleme der Praxis befördern.
- II. Das axiale Kodieren, bei dem Korrelationen zwischen offenen Kategorien in unterschiedlichen Textstellen gesucht werden, die auf einer ersten Abstraktionsebene zu verbindenden Kategorien führen sollen.

III. Das selektive Kodieren, in dem sich erste gegenstandsbezogene Theorieaspekte in Schlüsselkategorien festigen.

Zur Systematisierung der komparativen Analysen und damit einhergehender generativer Fragen schlägt Strauss bereits im Rahmen seiner eigenen Publikation die Anwendung eines Kodierparadigmas vor, das es ermöglicht, Phänomene differenziert anhand von Bedingungen, Interaktionszusammenhängen, Handlungsstrategien und Konsequenzen zu beschreiben und zu vergleichen (Strauss 1991, S. 56 f.).

Ziel der Forschungsarbeiten ist es, aus komplexen sozialen Zusammenhängen Verhaltens- und Interaktionsmuster, die für die Beteiligten relevant und problematisch sind, anhand von empirisch und theoretisch gesättigten Konzepten mit einer Grounded Theory zu erklären.

Kathy Charmaz und Adele Clarke

In der weiteren Entwicklung sind es vor allem die Schüler:innen von Anselm Strauss: Kathy Charmaz und Adele Clarke, die seinen Ansatz neu akzentuierten.

Nimmt man eine Unterscheidung auf epistemologisch-sozialtheoretischer sowie auf prozeduraler Ebene vor, zeigt sich, dass Kathy Charmaz vorwiegend auf der prozeduralen Ebene ein verändertes Konzept anbietet (vgl. Strübing 2014, S. 99). Auch wenn sie ihrer Grounded Theory eine sozial konstruktivistische Rahmung gibt, handelt es sich bei näherer Auseinandersetzung auf der epistemologisch-sozialtheoretischen Ebene eher um „methodologische Akzentverschiebungen“ (ebd.). Diese zeigen sich bei der Betonung der Bedeutung von Reflexivität im Forschungsprozess (Charmaz 2011), welche bei Strauss zwar anklingt, aber nicht so explizit gemacht wird. Ansonsten sind es die methodologischen Gemeinsamkeiten und Überschneidungen, die sichtbar werden. Auf prozeduraler Ebene hingegen lassen sich deutliche Unterschiede erkennen. Zum einen bezieht Charmaz Verfahren der Materialgewinnung in ihre Ausarbeitungen mit ein, hier diskutiert sie insbesondere die dafür erforderliche Reflexivität (vgl. Charmaz 2011, S. 188). Des Weiteren entwirft sie ein praktisches Programm zur Materialanalyse, welches sich vor allem im Bereich des fortgeschrittenen Kodierens, bei ihr „initiales Kodieren“ genannt, vom axialem Kodieren bei Strauss, unter der Analysefolie des sogenannten Kodierparadigmas, unterscheidet (Charmaz 2006). Strübing kritisiert, dass Charmaz ein zu enges Verständnis vom Kodierparadigma zugrunde legt und dabei ignoriert, dass es bei Strauss sowie Strauss und Corbin in diesem Analyseschritt um deutlich mehr geht, als Kategorien zu Unterkategorien in Beziehung zu setzen. Zudem werden an der Schnittstelle von axialem und selektivem Kodieren weitere Möglichkeiten der Bildung von gegenstandsbezogenen Zusammenhangsmodellen angeboten. Gerade im Bereich des

Analyseverfahrens bleibt fraglich, wo genau sich die sozialkonstruktivistische Theorieperspektive bei Charmaz niederschlägt (vgl. Strübing 2015, S. 100).

Adele Clarke betont ebenso die Notwendigkeit, die theoretischen Perspektiven, mit denen die Grounded Theory argumentiert, zu erweitern. Hier vor allem im Zusammenhang mit dem „postmodern turn“ (Clarke 2012). Anknüpfend an Foucault führt sie die Diskursanalyse zur Erfassung situationsübergreifender Sozialzusammenhänge ein, um der Tatsache zu entsprechen, dass postmoderne Gegenwartsgesellschaften in erheblichem Maße in Diskurse eingebunden sind. Eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten macht es möglich, Diskurstheorie und Interaktionismus im theoretischen und methodologischen Sinne zusammenzudenken. Dies zeigt sich besonders deutlich in der Betonung der Bedeutung der Prozesshaftigkeit und der wechselseitigen Durchdringung von Phänomenen auf der Makro- und Mikroebene. Sie reformuliert den Situationsbegriff, indem sie die Trennung von Situation und Kontext aufhebt und über die zu analysierende Handlungssituation eine Matrix legt, die diskursive Aspekte stärker mitdenkt als es bei Strauss und Corbin der Fall war (vgl. Clarke 2011, S. 224). Die erforschte Situation ist bei Adele Clarke die Hauptuntersuchungseinheit und wird mithilfe drei verschiedener Maps, analytischer Arbeit und verschiedenen Arten von Memos konstruiert (ebd., S. 210). Alle drei Arten von Maps sind so kodiert, dass sie das Nicht-Menschliche, einschließlich der Diskurse, in der Forschungssituation abbilden. Indem zunächst eine Situations-Map erstellt wird, sind die Analysierenden aufgefordert, die nicht-menschlichen Elemente in der Situation zu bestimmen. Auf diese Weise werden relevante Materialien und Diskurse von Anfang an sichtbar. Das Gegenstück der zweiten kartografischen Methode, der Map von sozialen Welten/Arenen, ist eine Map von Diskursen/Arenen. Soziale Welten sind „Diskursuniversen“. Sie produzieren ständig Diskurse über wesentliche Elemente der Situation. Solche Diskurse können kartografisch abgebildet und analysiert werden. Schließlich versuchen Positions-Maps durch Analyse von Positionen, die zu zentralen analytischen Schwerpunkten eingenommen werden, die Diskurse selbst zu öffnen. Hierdurch können Diskurse vom Ort ihrer Generierung losgelöst, dezentriert werden, was noch größere analytische Schärfe ermöglicht (ebd., S. 223 ff.).

Erweiterung um lern- und bildungstheoretische Aspekte

Die zuvor dargestellten Ansätze der Grounded Theory sind aufgrund ihrer soziologischen Herkunft stark handlungstheoretisch orientiert. Es geht vordergründig um die Exploration von Handlungsbedingungen und Handlungsabläufen in Interaktion und Institutionen. Möchte man überdies biographische Lern- und Bildungsprozesse analysieren, welche als Orientierungs- und Deutungsmuster im Biographieverlauf erworben, verändert oder verfestigt werden, bedarf es methodologisch einer Ergänzung um lern- und bildungstheoretische Annahmen im Kontext

der sogenannten Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung (epistemologische Ebene), welche wiederum Auswirkungen auf die methodische Analysepraxis (prozedurale Ebene) haben (Tiefel 2005).

Die Analyseperspektiven, so Tiefel (ebd., S.73 ff.), müssen hierbei auch die Rekonstruktion subjektiver Sinn- und Zusammenhangsbildung berücksichtigen, wofür die Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung fundierte Konzepte und Theorien entwickelt hat, welche die Biographien im Spannungsfeld zwischen individuellen Entscheidungen und gesellschaftlichen Anforderungen betrachten (Ecarius und Fuchs 2012). Seit Mitte der 90iger stehen auch vermehrt biographische Lern- und Bildungsprozesse pädagogischer Akteure im Zentrum der Biographieforschung. Biographie wird hier verstanden als ein Konstrukt, bei dem analysiert wird, wie Individuen in der Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lebensereignissen ein eigenes Verhältnis zu sich selbst und zu der sie umgebenden Welt aufbauen. Hierbei ist von besonderer Relevanz, wie der Mensch Selbst- und Weltsichten sowie Handlungsvollzüge im Zusammenhang sozialer und gesellschaftlicher Prozesse entwickelt (vgl. Tiefel 2005, S. 67). Es sind nicht zuletzt diese Selbst- und Weltsichten, die in der Rekonstruktion darüber Aufschluss geben, wie Selbst- und Weltsichten sowie Handlungsvollzüge im Kontext sozialer und gesellschaftlicher Prozesse entwickelt und modifiziert werden, die wiederum Halt und Sinn geben, aber auch Flexibilität ermöglichen (Marotzki und Tiefel 2013).

Für die biographische Schulforschung im Professionsbereich können ähnlich wie für die Erwachsenenbildungsforschung zunächst biographische Ressourcen und identitäts- sowie orientierungsstiftende Sinnbezüge der Lehrkräfte als Basis ihrer Lehrtätigkeit analysiert werden (vgl. Schütze 2000). Darüber hinaus wird aber auch deren praktischer Umgang mit Antinomien und Paradoxien des beruflichen Handelns rekonstruiert, um Balancierungs- und Reflexionspotentiale erschließen zu können (vgl. Helsper 2002). Bildung, verstanden als Fähigkeit zur Veränderung über (Selbst-)Reflexion, wird hierbei zur Schlüsselkategorie pädagogischer Professionalität (vgl. Fabel und Tiefel 2004).

In Ergänzung einer soziologischen Perspektive um eine erziehungswissenschaftlich-biographische, geht es, neben den biographischen und strukturellen Prozessen, in meiner Arbeit ergänzend auch um das Verstehenwollen individueller Entscheidungs- und Handlungsweisen. Hier, so Sandra Tiefel (2005), ist es notwendig, Verstehen Fragen zu stellen.

Im Vergleich zu dem von Strauss und Corbin sowie Clarke und Charmaz fokussierten soziologischen Erkenntnisinteresse sind erziehungswissenschaftliche Fragestellung durch einen stärkeren Bezug auf Zusammenhangs- bzw. Persönlichkeitsbildung gekennzeichnet. Sandra Tiefel entwickelt aus dieser Perspektive eine Modifikation der Kodierungsleitlinien nach Strauß und Corbin. Sie erweitert hierbei um die so genannte *Sinnperspektive*, welche sich auf die

Rekonstruktion des Selbstbildes bezieht, *die Strukturperspektive*, welche auf die Rekonstruktion des Weltbildes fokussiert sowie auf *die Handlungsweisen*, die sich daraus ergeben. Eine weitere Erläuterung zu den jeweiligen Ebenen erfolgt im Kontext der Modellierung des Kodierparadigmas (vgl. Kap. 2.3.4 dieser Arbeit).

4.3 Zusammenfassung und Überleitung

Nachdem im Kapitel 3. der vorliegenden Studien das zentrale Erkenntnisinteresse und die Blickrichtung auf das Ausbildungsereignis der Schulpraktischen Übung (SPÜ) professionstheoretisch verortet wurde, diente das Kapitel 4. dazu, den darauf beruhenden forschungsmethodologischen Rahmen für die empirische Erkenntnisgewinnung zu spannen und methodische Vorgehensweisen zu diskutieren und abzuleiten. Im Ergebnis ist eng an den epistemologischen Grundüberlegungen von Glaser und Strauss (1967, 2005), den erweiterten Überlegungen Strauss (1991) sowie Strauss und Corbins (1997) eine Positionsbestimmung der eigenen Arbeit erfolgt. Dies geschah sowohl in der Abgrenzung als auch durch die Integration zentraler weiterer Varianten, Neuinterpretationen und Verfahrenserweiterung. In der im Rahmen der Datenauswertung aufkommende Problemstellung und Frage, wie es gelingen kann den biographischen Erfahrungen, welche maßgeblich zum Zustandekommen zentraler Phänomene beigetragen haben, analytisch zu erfassen, zeigten sich die Ausarbeitungen Sandra Tiefels als hoch anschlussfähig. Sie bringt zwei Forschungstraditionen zusammen, was es ermöglicht, bei Phänomenen, denen ein höheres biographisches Emergenzpotential zu eigen ist, die Analyselupe nochmal anders zu justieren. Forschen im Stil der Grounded Theory, heißt Forschen auf der Basis handlungstheoretischer Annahmen. Demzufolge sind die Verfahren zur Generierung von Theorie dazu entwickelt worden, Handlungstheorien zu generieren, die sich auf soziale Prozesse und Interaktionen anwenden lassen. Dies mit dem Ziel, die soziale Wirklichkeit theoriebildend zu rekonstruieren. Strauß und Corbin haben dafür verschiedene Verfahrensschritte ausgearbeitet und zudem eine Analyseheuristik entwickelt, welche ein differenziertes Betrachten von Phänomenen anhand der zusammenfassenden Darstellung von Bedingungen, Interaktionszusammenhängen, Handlungsstrategien und Konsequenzen möglich macht und im Ergebnis zur Bildung von theoretischen Modellkategorien führt. Diese Theorieentwicklung wurde im Rahmen dieser Arbeit, basierend auf der Rekonstruktion subjektiver Sinn- und Zusammenhangsbildung im individuellen Lebensverlauf, erweitert -- im Stil der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Das theoretische Fundament bildet die strukturelle Bildungstheorie von Winfried Marotzki (u.a. Marotzki 1990), bei der Bildungsprozesse immer auch Reflexionsprozesse sind. Bildung in diesem Sinne ist also die reflexive Verortung des Menschen in der Welt, gekennzeichnet durch Bezüge, die Menschen zu

sich selbst entwickeln und solche, die sie zur Welt aufbauen. Das empirische Fundament bildet die Narrationsanalyse von Fritz Schütze (u.a. 1995). Biographische Lernprozesse sind somit sensible Synchronisationsversuche des Außen (Struktur)- und Innenaspekts (Subjekt). Peter Alheit betont, dass organisierte Lernprozesse, wie sie auch im Lehramtsstudium stattfinden, immer diesen beiden Seiten Rechnung tragen müssen, weil man Struktur und Subjekt und wie sich das Subjekt orientiert und wonach es sein Handeln ausrichtet immer nur zusammen denken kann. Forschungspraktisch hieß dies für diese Arbeit, in einem Wechselspiel zwischen der Analyse sozialer Kontexte und Interaktionszusammenhängen aus soziologischer Perspektive und der Rekonstruktion biographischer Lernprozesse (in Anlehnung an Marotzki und Alheit) aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Codes zu generieren, die biographische Lernprozesse zwischen institutionellen und individuellen Zusammenhängen erfassen. Diese Codes/Kategorien inkludieren Schlüsselszenen und Ereignisse, die als biographische Lernprozesse abbildbar sind. So wurde zum Beispiel die Kategorie „da bin ich aufgewacht“ entwickelt, diese steht für (lern-)biographische Entwicklungs- und Veränderungsphänomene und beinhaltet individuelle Erfahrungen, welche:

- persönliche Entwicklungs- und Änderungsprozesse im Studium angestoßen bzw. in Gang gesetzt haben
- zu einer anderen bzw. erweiterten Perspektive auf die eigene bildungs- und berufssbiographische Entwicklung geführt haben
- Anlass für eine andere oder veränderte Wahrnehmung, Deutung und/oder Interpretation der umgebenen institutionellen Bedingungen darstellte
- einen besonderen Einfluss der Institution Hochschule und dem Studium auf die persönliche biographische Entwicklung erkennen lassen

Aus erziehungswissenschaftlicher und bildungstheoretischer Perspektive sind dies Prozesse biographischen Lernens. Basierend auf den dargestellten methodologischen und methodischen Entscheidungen soll nun das Forschungsdesign der vorliegenden Grounded Theory Studie vorgestellt werden.

5 Die empirische Studie

5.1 Die Untersuchung im Überblick

Die Erhebungen fanden an der Universität Rostock statt und erstreckten sich über zwei Semester. Begleitet wurden insgesamt fünf Seminare, an denen durchschnittlich sechs Studierende teilgenommen haben. Beschränkt wurde sich bei der Auswahl auf das Lehramt an Regionalen Schulen sowie an Gymnasien, da hier eine ähnliche curriculare Ausgestaltung der Schulpraktischen Übung (SPÜ) vorliegt. Ausgeklammert wurden demnach die Sonderpädagogik und das Grundschullehramt. Es wurden für die Untersuchung neben unterschiedlichen Fächern auch verschiedene Schultypen ausgewählt. So findet sich ein Gymnasium, eine Regionalschule sowie zwei private Schulen mit besonderen Schulkonzepten in der Untersuchung als außeruniversitärer Ort von Unterrichtserfahrungen wieder.

Theoriegeleitetes Sampling und Vorstellung der Studierenden

Die Skizze der beteiligten Studierenden bezieht sich auf den engeren Forschungsrahmen und hier auf die Studierenden, mit denen auch ausführliche Interviews durchgeführt wurden. Interviewt wurden insgesamt sieben Studierende, davon sechs ausgewählt nach den verschiedenen Verfahren des Theoretischen Samplings nach Strauss und Corbin (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 152 – 159) im Verlauf der aktiven Feldphase, die sich in enger Verwebung aus Datenerhebung und Datenauswertung über ein Jahr erstreckte. Orientiert wurde sich hierbei zentral am Verfahren des Offenen Samplings, welches eng verknüpft ist mit dem offenen Kodieren, hierzu zählt auch das Sampling vor Ort sowie das Sampling von Beziehungen und Variationen, welches verbunden ist mit dem axialen Kodieren. Hierbei geht es um das Finden von maximalen Unterschieden auf der dimensional Ebene (ebd., S. 159). Die Zielsetzung dieser Art des Samplings ist das Maximieren der Verifizierung des roten Fadens sowie der Beziehungen zwischen den Kategorien. Begleitet wurden insgesamt sechs Gruppen von Studierenden bei ihren Schulpraktischen Übungen (SPÜ) in den Fächern Biologie, Philosophie und Musik. Insgesamt wurden 30 Studierende ins Sample integriert und 60 Unterrichtsstunden protokolliert. Im Rahmen der Interviews wird von Erfahrungen insgesamt acht verschiedener Fächer des Gymnasial- und Regionalschullehramtes (Biologie, Musik, Geschichte, Philosophie, Deutsch, Mathematik, Physik, Philosophie und Sozialkunde) berichtet. Die Altersstruktur ist sehr homogen und liegt zwischen 25 bis 29 Jahren, ähnlich verhält es sich auch mit den absolvierten Hochschulsemestern. Von den Interviewten sind vier männlich und drei weiblich.

Die Forschungsbeziehungen

Ganz im Sinne der Forschungstradition nach Glaser und Strauss(1967) sowie Strauss (1991) und Strauss und Corbin (1996), die eine bestimmte Forschungshaltung und auch einen bestimmten Zugang zum Feld beinhaltet, wurde beginnend mit einer Studierendengruppe, ein zunächst sehr offener ethnographischer Zugang gewählt. Um eine Beziehung aufbauen zu können, war ich bei allen Phasen der Schulpraktischen Übung (SPÜ) als teilnehmende Beobachterin anwesend und wurde als „fragend“ wahrgenommen. Im Rahmen der Vorstellungsrunde habe ich mich erstmals als Nichtmitstudierende zu erkennen gegeben und mich als „fachfremde“ Beobachterin vorgestellt, die, im Rahmen ihrer Studie, die Studierenden forschend begleitet. Ich habe bei der Vorstellung darauf Wert gelegt, dass ich mich bei den Studierenden verorte und nicht bei den Dozierenden. Es war mir von Anfang an wichtig, meine Forschung und mein Forschungshandeln möglichst transparent zu gestalten. Während des gesamten Zeitraums meiner Beobachtung hielt ich kontinuierlichen Kontakt mit den Studierenden. Hier legte ich auch Wert auf Begegnungen auf informeller Ebene, wie etwa in den Pausen in der Cafeteria oder auf dem Schulhof. Um möglichst alltagsnahe Daten zu erhalten, bot ich den Studierenden das „Du“ an, was auch von den meisten genutzt wurde. Durch meine Fachfremdheit war ich darauf angewiesen, viele Fragen an die Studierenden zu richten, um mir aus ihrer Perspektive ein Bild über ihre Lebenswelt, ihre Erfahrungen im Studium und ihre ersten Praxiserfahrungen zu machen. In allen Gruppen ist es mir gelungen, mich einerseits der Gruppe anzuschließen und andererseits doch meine Rolle der fragenden Forscherin als Distanzmerkmal einzunehmen. So entstanden über das Semester hinweg ein vertrauensvolles Verhältnis und eine angenehme Atmosphäre des „gemeinsamen Erlebens“.

Datensammlung und Datendokumentation

Während der Feldphase entstand eine große Datenmenge bestehend aus zahlreichen Materialien, die mir zur Verfügung gestellt wurden, wie Unterrichtsentwürfe, Beobachtungsprotokollbögen, Selbstreflexionsbögen, ergänzt durch von mir erstellter Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle. Da die vorgelegten Unterrichtsentwürfe der Studierenden sowie die von den jeweiligen fachdidaktischen Instituten bereitgestellten Daten für mich und meine Fragestellung nicht ertragreich waren, wurden diese zwar gesammelt jedoch nicht systematisch in die Auswertung miteinbezogen. Für mich relevant waren meine eigenen Aufzeichnungen und Protokolle, die ich systematisch und chronologisch in einem zum Teil auch sehr persönlichen Forschungstagebuch niedergeschrieben habe. Um diese gezielt in die Analyse miteinbeziehen zu können, wurden relevante Passagen als Beobachtungsmemos in MaxQDA abgelegt und den jeweiligen Fällen zugeordnet. Die Hauptanalyse lag in den sehr

ausführlich geführten Problemzentrierten Interviews mit forschungsstrategisch ausgewählten Studierenden, in die aber auch fast unumgänglich alles mit eingeflossen ist, was ich überdies erfahren, aufnehmen und protokollieren durfte.

Das Erhebungssetting – Die Schulpraktische Übung (SPÜ)

Die folgende Darstellung beschreibt den fächerübergreifenden strukturellen und curricularen Aufbau der Schulpraktischen Übung (SPÜ) an der Universität Rostock. Grundlegend für diese Zusammenstellung sind hierbei die Modulhandbücher der jeweiligen Fachdidaktik, welche mir vom Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Rostock zur Verfügung gestellt wurden. Einzelne Abweichungen sind möglich.

Abbildung 8.: zusammenfassende Darstellung der Schulpraktischen Übung (SPÜ) an der Universität Rostock

Modulbezeichnung	Angewandte Didaktik, Schulpraktische Übung
Teilnahmevoraussetzung	Theoretische Grundlagen der Didaktik (Vorlesung und Seminar)
Dauer des Moduls	1 - 2 Semester
Lern- und Qualifikationsziele (Kompetenzen)	Die Studierenden erwerben die Fähigkeit: ➤ zur selbstständigen Analyse, Planung und Durchführung von Unterricht auf der Basis fachdidaktischer Konzepte, ➤ zur problemorientierten Unterrichtsgestaltung, ➤ zur Evaluation von Unterrichtsqualität, ➤ zur Anwendung von Verfahren der Fremd- und Selbstevaluation, ➤ zur fachdidaktischen Analyse und methodisch geleiteter Interpretation beobachteter Unterrichtssituationen, ➤ die Theorie aus der Vorlesung „Theoretische Grundlagen der Fachdidaktik“ zur Vorbereitung eigenständigen Unterrichts anzuwenden, ➤ zur exemplarischen Umsetzung der selbstständig vorbereiteten Unterrichtsstunde unter Anwesenheit einer Lehrkraft, ➤ Nutzung und Anwendung schulstufenspezifischer rechtlicher und inhaltlicher Vorgaben (für die

	Erarbeitung von Unterrichtsentwürfen)
Lehrinhalte	➤ selbstständiges Vorbereiten und Durchführen von mindestens zwei eigenen Unterrichtsstunden ➤ selbstständige Überarbeitung der Unterrichtsentwürfe entsprechend der Auswertung ➤ Hospitation und Auswertung von weiteren Unterrichtsstunden ➤ Erprobung des Einsatzes unterschiedlicher Arbeits- und Sozialformen sowie Unterrichtsmethoden und Medien im Unterricht ➤ Erprobung des Einsatzes unterschiedlicher Arbeitsformen im Unterricht ➤ Erstellung eines Stoffverteilungsplans ➤ Der Unterricht kann in allen Bereichen des Unterrichts und allen Klassenstufen stattfinden.
Betreuung	durch die Lehrkraft an der Schule vor Ort und/oder einer Dozent:in der Universität
Studiensemester	ab 6. Semester

Quelle: eigene Darstellung

Die Schulpraktische Übung (SPÜ) findet im fortgeschrittenen Studium statt und wird durch die jeweilige Fachdidaktik verantwortet und organisiert. Sie muss in jedem studierten Fach absolviert werden. An der Universität Rostock gibt es verschiedene Praxisphasen, welche sich über das gesamte Studium erstrecken. Diese sind: das Sozialpraktikum, das Orientierungspraktikum sowie das Hauptpraktikum. Für das Hauptpraktikum ist die erfolgreich absolvierte Schulpraktische Übung (SPÜ) eine Zulassungsvorraussetzung. An der Universität Rostock gibt es keine allgemeindidaktischen Schulpraktischen Übungen (SPÜ), diese werden

ausschließlich über die Fächer angeboten. Für die Studierenden ist es das erste Mal, dass sie im Rahmen ihres Studiums eigenständig unterrichten. In den anderen, vorangegangenen Praktika steht das Erkunden des Lehrberufs und das Beobachten im Vordergrund. Die Schulpraktische Übung (SPÜ) wird laut jeweils gültiger Prüfungsordnung bewertet, es handelt sich demnach beim ersten Unterrichten auch um eine Leistungs- und Bewertungssituation.

5.2 Das Problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode

Die Datenerhebung erfolgte mittels des Problemzentrierten Interviews (PZI) nach Andreas Witzel (Witzel 1982, 2000; Witzel und Reiter 2012). Die Interviews wurden gemäß den theoretischen Positionen, die Witzel hierfür ausgearbeitet hat, wie die Problemzentrierung, die Prozessorientierung sowie die Gegenstandsorientierung, als ein „induktiv-deduktives Wechselspiel“ konzipiert (Witzel 2000, S. 2 ff.). Die Befragten werden hierbei als Expert:innen ihrer Orientierungen und Handlungsweisen begriffen. Auch wenn das Interview eine bestimmte Fragestellung bzw. ein bestimmtes Erlebnis problematisiert und thematisiert, welches kontextuell eng an die Forschungsfragestellung gebunden ist, ist es dennoch so offen, dass die eigentliche subjektive Problementfaltung erst sukzessiv im Gespräch erfolgt (vgl. ebd., S. 5). Auf der Basis der ausführlichen theoretischen Ausarbeitungen (Witzel 1982) bekommt das Kriterium der Problemzentrierung eine doppelte Bedeutung: *„einmal bezieht es sich auf eine relevante gesellschaftliche Problemstellung und ihre theoretische Ausformulierung als elastisch zu handhabendes Vorwissen des Forschers. Zum anderen zielt es auf Strategien, die in der Lage sind, die Explikationsmöglichkeiten der Befragten so zu optimieren, daß sie ihre Problemsicht auch gegen die Forscherinterpretation und in den Fragen implizit enthaltenen Unterstellungen zur Geltung bringen können“* (Witzel 1982, S. 69).

Gesprächsstrategisch erfolgt die Zuordnung einzelner Aspekte der Erzählungen zu vorangegangenen Mustern der Sinninterpretation, die der Interviewende deduktiv in das Gespräch einbringt. Dies wird ergänzt durch die Suche nach neuen Mustern für die mit diesen vorgängigen Mustern nicht zu erklärenden Einzelphänomene in den Darlegungen des Interviewten, einem induktiven Schritt. Der Interviewende initiiert Narrationen durch erzählungsgenerierende Fragen und wartet dabei ab bis einzelne Äußerungen sich zu einem Muster fügen. Mit den unterschiedlichen verständnisgenerierenden Fragetechniken können wiederum neue Muster des Sinnverstehens entstehen oder alte Muster durch spätere Detailäußerungen oder Kontrollen des Interviewten korrigiert werden (ebd., S. 6). Witzel fasst dies in einer Kurzformel „*narration and dialogue*“ zusammen und betont zugleich die hohen Anforderungen an den Interviewenden, die damit einhergehen (Witzel & Reiter 2012, S. 79 f.). Um diesen zu begegnen, schlägt er verschiedene Strategien vor.

Abbildung 9: Problem-centred Interview communication strategies

General exploration	Generating material
Beginning of conversation, narration-generating opening question	Open invitation to explicate the respondent's view, focusing on problem
Detailing question	Specification of these, problems, background, stimulation of memory
Examples from experience	Stimulation of memory, reconstruction of context and establishing links to structural environment
Ad-hoc questions	Completion of information, gaining comparability
Repeated thematic comparison	Conceptual clarification, thematic differentiation
Specific exploration	Generating comprehension
Mirroring	Cognitive structuring for interviewer and respondent, communicative validation
Comprehension questions	Clarifying common-sense structures, lacking or unclear terms and facts
Confrontation	Clarifying or inviting further specification of contradictory statements

Eigene Darstellung in Anlehnung an Witzel & Reiter (2012, S. 78).

Die Leitfadiskonstruktion orientierte sich zudem an den Empfehlungen von Cornelia Helfferich (Helfferich 2011). Gemäß dem SPSS Prinzip (ebd., S. 182 ff.) wurde im Rahmen eines Forschungskolloquiums eine Arbeitswerkstatt durchgeführt mit dem Ziel, alle Fragen, die sich im Kontext der Forschungsfragestellung verorten lassen, zu sammeln und zu sortieren.

5.3 Die Daten und die Datenaufbereitung

Der Datenkorpus

Während der Datenerhebungs- und Datenreflexionsphase wurden verschiedenen Formen von Datenmaterial gesammelt, aufgearbeitet und ausgewertet. Ich unterscheide hier in direkte Daten, die unmittelbar in die Auswertung eingeflossen und konkret auf die Datenauswertung hin produziert wurden, sowie indirekte Daten, welche mit unterschiedlichen Zielsetzungen gesammelt, aufgearbeitet und indirekt in die Ergebnisdarstellung eingeflossen sind. Sie dienten nicht, wie die direkten Daten, als Grundlage der methodisch kontrollierten Interpretation, sondern fungierten als begleitende Vergleichsfolien.

Abbildung 10: Direkte und indirekte Daten

Direkte Daten	Indirekte Daten
<i>Direkte Daten:</i> Audiodateien der Interviews Interviewtranskripte Audiodateien der Kodiersitzungen Kodiersitzungstranskripte <i>Memos:</i> Feldprotokolle Interviewprotokolle Kodiersitzungen	<i>Indirekte Daten:</i> Unterrichtsentwürfe Selbstreflexion der Studierenden Feldprotokolle Kodiersitzungsprotokolle <i>Nichtreaktive Daten:</i> Modulhandbücher Fachdidaktisches Material zur Vorbereitung auf die Schulpraktischen Übungen (SPÜs)

Das Forschungstagebuch

Inspiziert durch die Arbeiten Franz Breuers und Kolleg:innen wurde über alle Phasen der Arbeit hinweg ein Forschungstagebuch geführt. „*Das Forschungstagebuch ist ein Werkzeug, das den Forscher bzw. die Forscherin begleitend zum Arbeitsprozess dazu anhält, die Resonanzen von und Transaktionen zwischen Person, Thema, Forschungspartnern und –feld, Kontext etc. aufmerksam zu registrieren, in Worte zu fassen, festzuhalten, zu dokumentieren und selbst-/ reflexiv zu analysieren*“ (Breuer et al. 2019).

Angelehnt an die Empfehlungen habe ich folgende Inhalte für mich festgelegt (vgl. ebd., S. 172 f.):

- eigene Präkonzepte zum Forschungsfeld und Untersuchungsthema
- eigene Erlebnisse und Berührungspunkte, die mit dem Thema in Zusammenhang stehen

- Problem- und theoriebezogene Memos
- Selbstreflexion, Dezentrierung

Datentranskription

Die Transkription der Daten, das heißt die Verschriftlichung der per Audio aufgenommenen Interviews, erfolgte mithilfe der Software f4transkript, mit Regeln entsprechend und angelehnt an eine sogenannten „erweiterte inhaltlich-semantische Transkription“ (Dresing und Pehl 2011).

Allgemeine Transkriptionsregeln

- der gesprochene Text wird wortwörtlich abgeschrieben
- das schließt ein: grammatikalische Fehler, Versprecher, nicht-sprachliche Laute (z.B. Lachen, Husten, Räuspern, Gähnen)
- abgebrochene Wörter und Sätze werden als solche transkribiert
- auffallende Pausen (ab 3 Sekunden) werden vermerkt
- umgangssprachlicher Jargon und Dialekt werden übernommen (z.B.: „...hatse halt gemacht, ne.“)
- „Äh, mhm, hmm...“ werden transkribiert
- Dopplungen und Stottern ebenfalls übernehmen
- Nebenereignisse notieren (z.B. Handyklingeln)
- expressives vokales Verhalten (ironisch, imitierend, ...) sowie Betonungen werden hervorgehoben

Zeichensetzung

- Zeichensetzung des Transkripts ist deshalb eine Mischung aus grammatikalischen Regeln und dem Sprachstil der Erzähler:in
- d.h. Zeichensetzung folgt primär den Betonungen und dem Redefluss der Sprecher:in
- Verwendung von Interpunktionen (. ? ! , ; : „“ usw.) soll dabei jedoch soweit es geht logische Satzkonstruktionen hervorrufen

Abbildung 11: Transkriptionsregeln

laute bzw. hervorgehobene Worte	fett	„Da konnte ich nicht ...“
auffallend leise gesprochen	° °	„Da °konnte° ich nicht ...“
auffällige Pause ab 3 Sekunden, Dauer in Sekunden ()		(4)
bei verstellter Stimme bzw. expressivem Sprachverhalten (in Klammern davor)		(ironisch); (zynisch)
nichtsprachliche Äußerungen		(lachen); (husten); (räuspern)
Nebenereignisse	[]	[Mitbewohner macht störenden Lärm]
unverständliche Sprachanteile	()	„das fand ich (unverständlich)“
abgebrochener Satz	...	„Für gewöhnlich geh ich... Am Sonntag war ich im Schwimmbad.“
abgebrochenes Wort	-	eisk-
lachend gesprochen	@ @	@eiskalt@
kurzes Auflachen		@.@
Überlappung der Redebeiträge	L	I: Eiskalt war das Wasser. L IP: Eiskalt

Quelle: eigene Darstellung

Datenauswertung im Modus der Grounded Theory

Unter Verweis auf Kapitel 2.1 und 2.2, der ausführlichen Darstellung der Methodologischen Grundprinzipien, die dem gesamten Forschungsprozess zu Grunde liegen, soll an dieser Stelle der Modus der Datenauswertung auf der prozeduralen Ebene erläutert werden. Im Prozess der Auswertung gibt es verschiedene Kodierprozeduren mit je unterschiedlichen Techniken und Fragemodi, welche an die Daten herangetragen werden und sukzessiv einen tiefen Einblick in das Material geben, mit dem Ziel eine konzeptionell dichte und spezifische Theorie zu entwickeln, die sowohl eine datennahe Interpretation als auch eine theoretische Modellbildung umfasst (vgl. u.a. Strauss und Corbin 1996).

Eine Theorie benutzt dabei Konzepte und erfordert konzeptuelles Denken. Dabei werden ähnliche Daten zusammengefasst und mit einer konzeptuellen Bezeichnung versehen. Die Daten werden also mit bestimmten wissenschaftlichen Verfahren einer Interpretation unterzogen. Diese Konzepte werden durch Aussagen über ihre Beziehungen miteinander verknüpft (ebd., S. 13 f.).

Grounded Theory ist ein transaktionales System, welches es den Forschenden möglich macht, die interaktive Struktur von Ereignissen zu untersuchen und diese, in diesem Gegenstand verankert, in einer Theorie modellhaft abzubilden. Von den paradigmatischen Merkmalen sind Handlungen und/oder Interaktionen dabei „das Herzstück der Grounded Theory“. Dabei wird jedes aufgedeckte Phänomen durch auf einen Zweck gerichtete und miteinander in Verbindung stehende Handlungs-/ und Interaktionsabfolge analytisch gefasst und begrifflich benannt. Alle Phänomene und die damit verbundenen Handlungen/Interaktionen sind in Sätze von Bedingungen eingebettet. Diese führen zu spezifizierbaren Konsequenzen, welche wiederum zu einem Bestandteil der relevanten Bedingungen werden können, die Auswirkungen auf die nächste Handlungs-/Interaktionsabfolge hatten (vgl. Strauss und Corbin, S. 133.).

Die Modi der Datenauswertung und die so generierten Ergebnisse sind also stark soziologisch und handlungstheoretisch geprägt und sollen im Folgenden nur kurz in den einzelnen Schritten und mit den zentralen Begrifflichkeiten synoptisch dargestellt werden. Eine detailreiche Darstellung der Kodierprozeduren, die zum Erlernen der Auswertungsmethoden erforderlich ist, findet sich in zahlreichen Lehrbüchern (u.a. Strauss 1991, Strauss und Corbin 1996 sowie Breuer et al. u.a. 2019). Aufgrund methodologischer Entscheidungen und Neuakzenturierungen der pragmatischen Variante von Strauss und Corbin auf epistemologischer Ebene wurde auf der prozeduralen Ebene das Kodierparadigma in Anlehnung an Tiefel (vgl. Tiefel 2005) um verschiedene Analyseebenen erweitert.

5.4 Die Erweiterung des Kodierparadigmas um Referenzkonzepte der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung

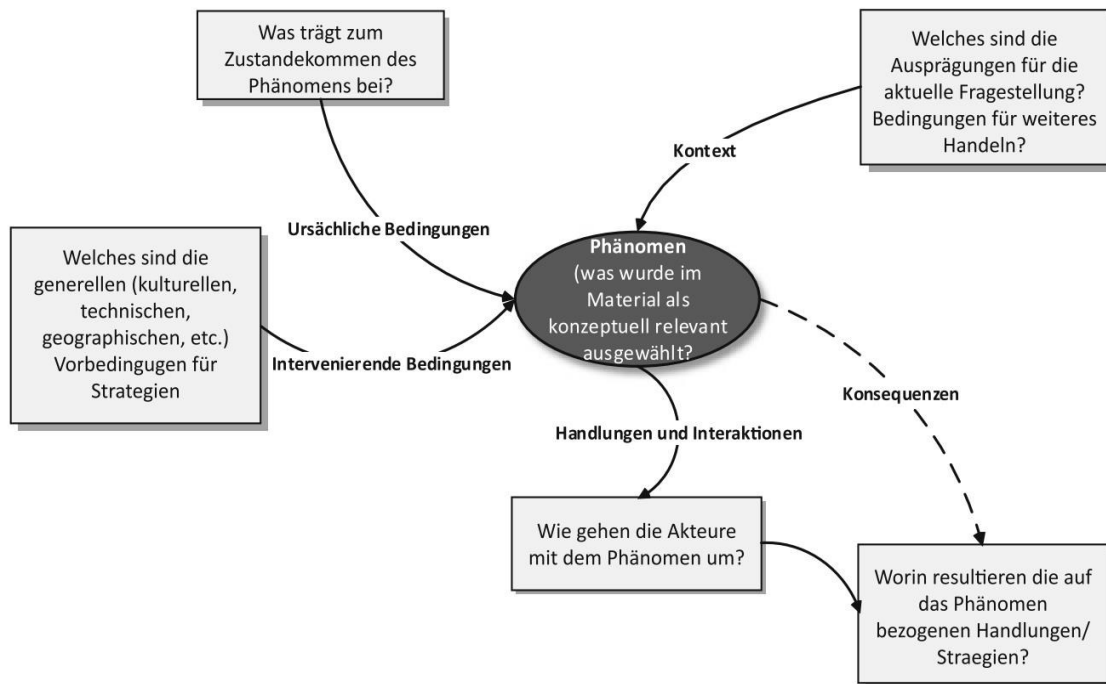
Die Kodierprozedure/ Offenes Codieren

Strauss und Corbin vergleichen dieses erste Herantasten an die Daten mit dem Beginn eines Puzzlespiels (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 176). Vor der Forscher:in liegt ein Korpus von Einzelteilen, ein noch ganz verschwommenes Bild. Es besteht die Aufgabe, sich jedes einzelne Teil, jedes Phänomen anzuschauen, es zu drehen und zu wenden und zu benennen. Wofür steht dieses eine Puzzleteil? Am Anfang dieses Prozesses ist alles an Deutung erlaubt, die einzelnen Teile werden benannt und theoretisch erläutert. Darüber hinaus wird nach charakteristischen Eigenschaften und Merkmalsausprägungen des vorerst noch hypothetischen Konzepts gesucht, die für eine Theoriebildung relevant sein könnten und diese werden durch den Vorgang des Dimensionalisierens in eine systematische Form gebracht. Mit der Frage, für welches Phänomen das einzelne Puzzleteil steht, wird es zu einem Indikator, der auf etwas verweist. Über die Methode des Vergleichens werden andere Puzzleteile miteinander in eine gedankliche Verbindung gebracht. Im Zuge des Offenen Kodierens entstehen Überlegungen zu möglichen

theoretisch interessanten Merkmalen, Merkmalsausprägungen und Merkmalsdimensionen des fokussierten Konzepts, die durch die Beschäftigung mit Indikatoren initiiert werden. Es stellen sich die Fragen nach Eigenschaften und Ausprägungsbreiten in ihrer Varianz. So entstehen erste Ideenskizzen und formen sich zu einem theoretischen Segment, eine „vorläufig-hypothetische kleine Gedankenwelt“, die im weiteren Auswertungsprozess über den Abgleich mit Daten ausgearbeitet werden muss (vgl. Breuer et al. 2019, S. 271 f.).

Axiales Codieren

Um in dem Bild von Strauß und Corbin zu bleiben, geht es beim axialen Codieren darum, die Puzzleteile zusammenzusetzen. Jedes Teil, in Form einer Kategorie oder Subkategorie, hat seinen Platz in der alles umfassenden Theorie und muss mit den anderen Teilen zusammenpassen, um dann im letzten Schritt ein integriertes Ganzes zu formen (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 182). Im Zentrum steht nun also ein theoretisches Konzept, eine Kategorie, die in Bezug auf die *Bedingungen* spezifiziert wird, welche zum Entstehen des Phänomens beigetragen haben. Zudem wird nach dem *Kontext* gefragt, in dem dies eingebettet ist, nach den *Handlungs- und interaktionalen Strategien*, durch die es bewältigt wird sowie nach den *Konsequenzen* dieser Strategien (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 76.). Als Hilfsmittel kommen metatheoretische Vorstellungen apriori in das „Puzzlespiel“. In dem Analyseverfahren nach Strauss und Corbin geschieht dies über das sogenannte Kodierparadigma (Abb. 12) oder auch über die Bedingungs- Konsequenzen Matrix.

Abbildung 12: Das Kodierparadigma nach Anselm Strauss

Quelle: Strübing 2015, S. 25

Diese Analyseheuristik, die ihren theoretischen Ursprung in der pragmatischen und interaktionistischen Sozialtheorie hat, wird an das Material angelegt und impliziert Fragen, die wir uns zu einem bestimmten Ereignis stellen. Die Fragen dieses Modells sind im Wesentlichen die systematische Formulierung von ganz alltäglichen Fragen, mit denen wir den Sinn von Ereignissen erschließen, indem wir nach Zusammenhängen suchen. Hier zeigt sich, wie stark die Grounded Theory an Alltagsheuristiken anknüpft und verweist somit auch auf deren Bedeutung im Kontext wissenschaftlichen Handelns (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 78; Strübing 2014, S. 25.).

Während beim offenen Kodieren abduktionslogisch vorgegangen wird, ist es beim axialen Kodieren ein vorwiegend deduktionslogisches Vorgehen, bei dem aus der zuvor entwickelten hypothetischen Struktur eine Anwendung und Übertragung auf weitere empirische Fälle und Prozesse im Vordergrund steht. Im Ergebnis entstehen Diagramme, in denen hypothetische Modellstrukturen visualisiert und transparent gemacht werden (vgl. Breuer et al. S. 282.). Neben nur wenigen Prozessen des Neuerfindens von Kategorien geht es um theoretische Elaboration, Systematisierung und Relationierung. Breuer et al. sprechen in diesem Zusammenhang von der

„Ausarbeitung auf der Ebene von Modell-Miniaturen, bei einer „lokalen“ Fokussierung unterschiedlicher Kategorien-Beziehungen“ (ebd., S. 284.).

Nachdem Glaser und Strauss getrennte Wege gingen und die Grounded Theory unabhängig voneinander weiterentwickelten, warf Glaser Strauss sowie Corbin vor, dass Konzepte wie das der „axialen Kodierung“ und des „Kodierparadigmas“ Forschende dazu veranlasst, den Daten Kategorien „aufzuzwingen“ statt sie „emergieren“ zu lassen (Kelle 2007). Glaser seinerseits schlägt als Modellierungs-Rahmen sogenannte Kodierfamilien vor, die jedoch wenig ausgearbeitet sind und der Forderung eines gänzlich „präkonzeptfreien Emergierens“ von Kategorien widersprechen (vgl. Breuer et al. 2019, S. 313). In welcher Art und Weise und mit welcher Erweiterung das Kodierparadigma in dieser Arbeit Anwendung findet, wird ausführlich im Kapitel 4.2 dargestellt.

Selektives Kodieren

Nach den Prozessen des offenen und axialen Kodierens geht es nun um eine ganzheitliche Betrachtung, „den *Gesamtzusammenhang* und die Orientierung auf einen *ganzheitlichen* Theorieentwurf“ (Breuer et al. 2019, S. 284). Strauss und Corbin (1996) leiten in ihrem Lehrbuch mit den Worten: „Wenn es Ihnen jedoch um das Entwickeln einer Theorie geht, dann lesen Sie weiter!“ in diese Phase über (ebd., S. 93). Ganz zentral ist dabei der Vorgang der theoretischen Integration aller kategorialen Konzepte unter eine konsistenzstiftende Logik, einer Theorie. Die Verbindung von Kategorien mit der Kernkategorie wird nach Strauss und Corbin (1996) mittels des Kodierparadigmas durchgeführt, mit der Aufgabe, die Kategorien den jeweiligen Bestandteilen zuzuordnen. Ganz vereinfacht sieht demnach das analytische Ordnen folgendermaßen aus: A (Bedingungen) führt zu B (Phänomen), was zu C (Kontext) führt, was zu D (Handlungen/Interaktion, inklusive Strategien) führt, was dann zu E (Konsequenzen) führt. Im Rahmen dieses finalen Kodierens werden Entscheidungen zur Modellbildung getroffen und modelltheoretische Ausarbeitungen vorgenommen. Folgende Schritte sind dabei zentral (Zusammenstellung nach Breuer et al., S. 285 f.):

- ❖ Auswahl von Kern- bzw. Schlüsselkategorien
- ❖ Wahl des Modellierungsprinzips/der Logik-Figur
- ❖ Revision und Ausarbeitung der Kategorien-Explikation und des Netzes von Beziehungen
- ❖ Erstellung eines Übersichtsdiagramms
- ❖ Elaboration eines roten Fadens der Theoriepräsentation

In den Lehrbüchern zur Grounded Theory ist oft die Rede davon, eine zentrale Schlüsselkategorie zu finden (u.a. Strauss & Corbin 1996, S. 117), die so genannte Kernkategorie. Breuer et al. (2019) merken hierzu an, dass dieses Postulat nicht immer passend scheint. In einem pragmatischen Sinn relativieren und spezifizieren sie dies wie folgt:

„Überlege Dir sorgfältig, wie viele zentrale Kategorien Du für Deine Modellkonstruktion benötigst und bewältigen kannst! Das ist verknüpft mit der Frage des Geltungsbereichs-Anspruchs bzw. der Grenzen der Anwendbarkeit (Umfang bzw. Extension), der/ die für die entwickelte Theorie erhoben bzw. spezifiziert werden soll/en“ (ebd., S. 286).

Entwicklung und Erweiterung des Handlungsmodells

In der Grounded Theory gibt es eine Reihe verschiedener Möglichkeiten die entwickelte Theorie modellhaft darzustellen. Breuer et al. (2019) unterscheiden Modellentwürfe, die sich auf eine Handlungslogik, einer temporal-prozessuale Logik, eine topographische Logik oder eine Typen-Logik stützen. Diese können auch in der Kombination auftreten (ebd., S. 287). Die vorliegende Arbeit folgt, wie bereits ausführlich im Kapitel zur methodologischen Grundlegung dargestellt, auf epistemologischer sowie prozeduraler Ebene im Wesentlichen den klassischen Arbeiten von Strauss (1991) sowie Strauss und Corbin (u.a. 1996). Im Zentrum des axialen Kodierens steht das Kodierparadigma als signifikante Strukturierungshilfe. Der vorliegende Modellentwurf steht demnach im engen Zusammenhang mit Vorstellungen aus der interaktionistischen Handlungstheorie, der Theorie des sozialen Handelns von Strauss und der epistemologischen Annahme, dass sich Sachverhalte, Ereignisse und Handlungen immer bedingen (siehe Kap. 2., vgl. hierzu auch Breuer et al. 2019, S. 288.). Die in der handlungstheoretischen Modelllogik von Strauss und Corbin (1996) verknüpften Komponenten sind die Folgenden: Im Zentrum steht ein *Phänomen*, ein Ereignis, auf das eine Vielzahl von *Handlungen/Interaktionen* gerichtet sind, mit dem Ziel, es zu bewältigen bzw. damit umzugehen. Dieses Phänomen wird durch Fragen identifiziert und impliziert, dass sich dieser Kern durch eine *Handlungscharakteristik* auszeichnet. *Ursächliche Bedingungen* bzw. *zeitlich vorausgehende Bedingung* sind Ereignisse oder Vorfälle, die zum Auftreten oder der Entwicklung des Phänomens führen. Diese Bedingungen und auch das Phänomen, welches damit in Verbindung gebracht wird, haben verschiedenen Dimensionen und Eigenschaften. Das Ereignis wiederum ist beeinflusst durch Umstände, die unter dem Begriff *Kontext* beschrieben werden. Der Kontext umfasst eine spezifische Reihe von Eigenschaften, die zu einem Phänomen gehören, die Lage im dimensional Abbild des Phänomens. Er stellt den besonderen Satz von Bedingungen dar, in dem die Handlungs- und

interaktionalen Strategien stattfinden. *Handlungs- und interaktionale Strategien* sind gedacht, um ein Phänomen unter dem Satz spezifischer Bedingungen zu bewältigen, damit umzugehen, es auszuführen oder darauf zu reagieren.

Definition Handlung/Interaktion nach Glaser & Strauss (1996, S. 83 ff.):

„Handlungen und Interaktionen besitzen bestimmte Eigenschaften. Sie sind prozessual, das heißt, sie sind sich in ihrer Natur entwickelnd und können so untersucht und prozesshaft abgebildet werden. Zudem sind sie zweckgerichtet und zielorientiert, das heißt, sie werden aus bestimmten Gründen getan, als Antwort bzw. zur Bewältigung eines Phänomens (strategisch/taktisch)“.

Handlungen und Interaktionen können auch ohne beabsichtigten Bezug auf das Phänomen durchgeführt werden und so zu Konsequenzen führen. *Konsequenzen* sind also das Ergebnis von Handlungen und Interaktionen. Faktoren, die in einem weiter entfernten Zusammenhang mit dem Phänomen stehen, werden im paradigmatischen Zusammenhang als intervenierende Bedingungen bezeichnet. Diese Bedingungen wirken auch auf die Handlungs- und interaktionalen Strategien ein und beinhalten z.B. Zeit, Raum, Kultur, sozialökonomischer Status, Karriere, Geschichte und individuelle Biographie.

Erweiterung um lernbiographische Aspekte

In einem Beitrag von Sandra Tiefel (2005, S. 65 – 85), in der Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, wird das analytische Wechselspiel zwischen der Rekonstruktion biographischer Lernprozesse aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive sowie der sozialen Kontexte und Interaktionszusammenhänge aus soziologischer Perspektive über die Modifizierung des Kodierparadigma hergestellt und exemplarisch verdeutlicht. Tiefel konstatiert, dass das handlungstheoretisch orientierte Analyseverfahren nach Strauss und Strauss und Corbin nur unzureichend biographische Prozesse des Lernens erfassen kann, da bei Phänomenen, die im biographischen Verlauf immer wieder virulent werden, nicht rekonstruierbar ist, welche Bedingungen, Strategien, Handlungszusammenhänge und Konsequenzen relevant sind oder waren. Sie erweitert den Analysefokus, angelehnt an theoretische Konzepte der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, auf die Rekonstruktion subjektiver Sinn- und Zusammenhangsbildung.

In der Analysepraxis ergänzt sie um drei weitere Perspektiven: die Sinnperspektive, die Strukturperspektive sowie die impliziten und expliziten Handlungsweisen (vgl. Tiefel 2005, S. 75).

➤ *Sinnperspektive = die Rekonstruktion des Selbstbildes:*

Welches Bild zeichnet die Informant:in von sich?

Wie beschreibt er/sie sich selbst, stellt sich selbst dar?

Was wird in dieser Selbstdarstellung besonders hervorgehoben, was wird nicht erwähnt?

Welche Orientierungen sind erkennbar und für die Informant:in relevant?

➤ *Strukturperspektive = die Rekonstruktion des Weltbildes:*

Welche Rahmen und Bedingungen werden als besonders relevant für die eigene Biographie dargestellt und beschrieben?

Welche persönlichen Möglichkeiten und Aktionsräume werden daraus abgeleitet?

Welche sozialen Beziehungen, institutionelle Rahmungen oder gesellschaftlich/historische Einflüsse werden deutlich?

Welche Annahmen und Vorstellungen werden damit in den Zusammenhang gebracht? Welche sind davon besonders orientierungsgebend?

➤ *Handlungsweisen = implizite und explizite Handlungs- und Verhaltensweisen*

Welche Handlungsweisen, die das Selbst- und Weltverhältnis stützen werden, lassen sich explizieren?

Werden Handlungsoptionen, auch jene die rein fiktiv sind, beschrieben?

Sind die Handlungsstrategien aktiv, passiv, zielgerichtet oder tentativ suchend?

Anhand dieser Perspektiven in Ergänzung zum Kodierparadigma ist es nach Tiefel möglich, Kodes zu generieren, die biographische Lernprozesse anzeigen und eben diese detailliert im Wechselspiel zwischen individuellen und gesellschaftlichen Zusammenhängen zu beschreiben. Diese Kodes inkludieren zudem mehrere biographische Schlüsselszenen und Ereignisse, die letztlich in einem biographischen Lernprozess als Kategorie abbildbar sind.

5.5 Qualitätssicherung im Auswertungsprozess

Intersubjektivität

Ein zentrales Gütekriterium qualitativer Sozialforschung ist die Herstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit. Dies betrifft neben der ausführlichen Dokumentation des Forschungsprozesses, der Anwendung kodifizierter und elaborierter Verfahren auch die Interpretation in Gruppen (vgl. Steinke 2010, S. 324 f.). Steinke bezeichnet dies, in Anlehnung an Norman Denzin (u.a. 1998), auch als „Untersucher-Triangulation“ (Steinke 2017, S. 179). Die vorliegende Untersuchung wurde von einer ausgiebigen Forschungskommunikation begleitet und zeichnet sich durch eine intensive Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftler:innen aus. Als zentrale Forschungskontexte und -kontakte, sind verschiedene Formen von Interpretationsgruppen und interdisziplinären Kolloquien zu nennen. Alle Interviews sind in Auszügen gemeinsam mit anderen Wissenschaftler:innen interpretiert worden. Alle Interpretations- und Kodiersitzungen wurden aufgezeichnet und transkribiert.

Computergestützte Analyse

Um die großen Datenmengen zu strukturieren und zu organisieren, wurde das Softwareprogramm MaxQDA genutzt. Die Nutzung erfolgte methodologisch reflektiert (Kökgiran 2018; vgl. Breuer et al. 2019, S. 318 f.; vgl. Kelle 2010, S. 29 ff.). Im Wesentlichen wurden folgende Funktionen genutzt (Rädiker und Kuckartz 2019):

- a) Erstellung von Kodierungen (Zuordnung von Textsegmenten zu Kategorien)
- b) auf die Kategorienverwaltung, d.h. das Zusammenfassen von Kategorien und die Erstellung von Unterkategorien, kategorialen Querverweisen
- c) auf das sogenannte Retrieval, dies bedeutet, dass Textsegmente derselben Kategorie zugeordnet wurden, spezifische Daten wurden aus komplexen Texten in zuvor definierten Gruppen einsortiert
- d) auf das Anfertigen und Verwalten theoretischer Memos
- e) Schreiben eines digitalen Forschungstagebuchs

Als besonders wertvoll stellten sich die verwendeten Funktionen rund um das Anfertigen von Memos direkt am Text heraus. Diese lassen sich, ohne den hermeneutischen Zirkel künstlich zu durchbrechen (vgl. Kelle, S. 30), direkt am Text anfertigen und „anheften“. In einem nächsten analytischen Schritt können die Memos extrahiert und mit anderen Memos verknüpft werden. So ließen sich zum Beispiel Memos zu einem Interview, die mit einer

Interpretationsgruppe entstanden sind, mit eigenen Interpretationsmemos oder Memos aus Feldprotokollen in einen interpretatorischen Zusammenhang bringen.

5.6 Zusammenfassung und Überleitung

Nach den metatheoretischen Überlegungen zur hier grundgelegten methodologischen Rahmung und Forschungsmethodik, diente dieses Kapitel dazu, die abgeleiteten forschungspraktischen Überlegungen und das Design der empirischen Studie darzustellen. Neben ausführlichen Einblicken in die Schulpraktische Übung (SPÜ) als Erhebungssetting, den Hinweisen zur Samplezusammenstellung und Einblicken in die Datenformen galt es, das methodische Vorgehen der Datenanalyse transparent darzulegen und zu beschreiben. Die eingenommene Grounded Theory Forschungshaltung legte einen zirkulären Prozess nahe, bei dem im Wechselspiel zwischen Datenerhebung, Datenauswertung und der Generierung neuer Daten unter Adaption der Erhebungsinstrumente, eine authentische Erfassung der Lern- und Ausbildungssituation aus dem Blickwinkel der Studierenden das zentrale Ziel war. Im Rahmen der Datenauswertung wurde das analytische Wechselspiel zwischen der Analyse sozialer Kontexte und Interaktionszusammenhängen aus soziologischer Perspektive sowie der Rekonstruktion biographischer Lernprozesse aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive als eine besondere Möglichkeit ausgearbeitet, um Kodes zu generieren, welche biographische Lernprozesse anzeigen. Diese Kodes inkludieren Schlüsselszenen und Ereignisse, die als biographische Lernprozesse kategorisch abbildbar sind (z.B. Kap. 7.1.5). Im Folgenden wird nun in den Aufbau des Ergebnisteils eingeführt, welcher sich in zwei Hauptbereiche unterteilen lässt. Teil A bezieht sich auf die rekonstruktive Interpretation und Teil B auf die Entwicklung der Kernkategorie.

6 Der Aufbau der empirischen Theoriebildung

6.1 Teil A: Rekonstruktive Interpretation

Die Rekonstruktive Interpretation im Teil A der Ergebnisdarstellung betrachtet die Studierenden in der Ausbildungssituation der Schulpraktischen Übung (SPÜ) an den Handlungsorten und im jeweiligen Handlungskontext „Hochschule“ und „Schule“. Die Unterscheidung in diese beiden Bereiche ist eine analytische Heuristik, welche die reale Strukturparallelität jedoch berücksichtigt. Das lern- und bildungstheoretisch modifizierte Kodierschema von Strauss und Corbin bietet innerhalb der einzelnen Kontexte die Gliederungsmatrix für die Ergebnisdarstellung. Während der Datenauswertung wurde deutlich, dass die Studierenden eigene Deutungskonzepte darüber entwickeln, was für sie „Praxis“ und was für sie „Theorie“ bedeutet und wie sie sich in den jeweiligen Ausbildungskontexten dazu in Beziehung setzen. „Theorie“ und „Praxis“ bilden eigene soziale Welten mit je eigenen Handlungsorten, Handlungsanforderungen, Lernpotentialen sowie Interaktionspartner:innen im Lerngeschehen. Eine Herausforderung mit der die Studierenden konfrontiert sind, wenn sie die Schulpraktische Übung (SPÜ) absolvieren, ist die Wanderung zwischen den Welten, welche sie für sich abgrenzen. Diese Wanderungsbewegung mit all ihren Hürden und Bewältigungsaufgaben nachzuzeichnen ist zentraler Gegenstand der Analyse. Die aus der studentischen Perspektive übernommene Unterscheidung zwischen dem „Ort der Theorie“ und dem „Ort der Praxis“ bildet für die Darstellung der Ergebnisse die übergeordnete Struktur. Das lern- und bildungstheoretisch modifizierte Kodierschema von Strauss und Corbin bietet innerhalb der einzelnen Handlungsorte und Handlungskontexte die Gliederungsmatrix für die Ergebnisdarstellung (siehe Abb. 13).

Abbildung 13: Allgemeines Kodierschema für die Ergebnisdarstellung Teil A

Ursächliche Bedingungen/ zeitlich vorausgehende Bedingungen	Ereignisse und Vorfälle, die zum Zustandekommen des Phänomens beitragen, besitzen Dimensionen und Eigenschaften
Intervenierende Bedingungen	generelle Bedingungen, die im Zusammenhang mit dem Phänomen stehen (Zeit, Raum, Kultur, sozioökonomischer Status) weiter weg vom Phänomen
Individuell-biographische (Voraussetzung) Bedingungen	subjektive Sinnkonstruktionen und Orientierungsrahmen Rekonstruktion des Selbstbildes - Sinnperspektive Rekonstruktion des Weltbildes - Strukturperspektive
Kontext	besonderer Satz von Bedingungen, in denen Handlungen und Interaktionen stattfinden besonders nah am Phänomen
Phänomen	Ereignis, auf das eine Vielzahl von Handlungen/Interaktionen gerichtet sind mit dem Ziel, es zu bewältigen/damit umzugehen (impliziert eine Handlungscharakteristik)
Handlung- und Interaktionsstrategien/ (Emotionen)	Umgang der Akteure mit dem Phänomen, Ausführung, Reaktion aber auch ausbleibende Handlung/ Interaktion
Konsequenzen	Ergebnisse und Konsequenzen des Handelns/Nichthandelns
Individuell-biographische Lernprozesse	Lernbiographische Entwicklungserfahrungen

Quelle: eigene Darstellung

6.2 Teil B: Entwicklung der Kernkategorie

Im Teil B der Ergebnisdarstellung werden die aus den jeweiligen Handlungskontexten generierten zentralen Kategorien mit den jeweils bedeutendsten Eigenschaften verbunden und eine Kernkategorie entwickelt und expliziert. Dies erfolgt mit dem Ziel, einen umfassenden Eindruck kontextübergreifender Bedingungs dynamiken modellhaft zu vermitteln. Es werden zentrale Schlüsselkonzepte der Kernkategorie identifiziert, die herausgearbeiteten Orientierungen zu abstrahierenden Aussagen gebündelt und die Ergebnisse im Kontext der Professionalisierungsforschung referenztheoretisch angebunden.

7 Die Ergebnisse Teil A – Rekonstruktive Interpretation

7.1 Die Studierenden am Lern- und Handlungsort Hochschule

In diesem Teil der Auswertung wird das subjektive Erleben des Studiums und das studentische Handeln unter den jeweiligen institutionellen Bedingungen analysiert. Dabei werden in einem Geflecht aus den Analyseperspektiven (7.2.1 – 7.1.5) die subjektiven Sicht-, Deutungs-, und Handlungsweisen der Studierenden beschrieben und daran anschließend die zentralen Kategorien in einem kausalen Bedingungsgefüge dargestellt:

Bedingungen:

- beziehen sich auf die *ursächlichen Bedingungen*, d.h. Ereignisse bzw. Vorfälle, welche zum Zustandekommen des Phänomens/der Phänomene beitragen, sich dimensional abbilden lassen und bestimmte Eigenschaften besitzen
- auf die *intervenierenden Bedingungen*, welche generell im Zusammenhang mit dem Phänomen stehen und sich in Beziehung setzen lassen
- verdeutlichen sich in den studentischen Perspektiven auf die Lernmöglichkeiten des Studiums, auf ihre Deutungen vor dem Hintergrund konkreter Erlebnisse sowie auf Sinn- und Zusammenhangsbildungen vor z.B. dem Hintergrund eigener schulischer Erfahrungen

Kontext:

- bezieht sich auf kontextuelle Gegebenheiten, welche dicht an dem Phänomen/den Phänomenen sind
- fokussiert die studentischen Perspektiven auf konkrete Lernumgebungen und Lernbeziehungen

Handlungs- und Interaktionsstrategien:

- beziehen sich auf den Umgang der Akteure mit den Phänomenen/dem Phänomen
- fokussiert studentisches Handeln vor dem Hintergrund ihrer Deutungen und den wahrgenommenen strukturellen und individuellen Bedingungen, welche darauf ausgerichtet sind, mit dem Phänomen umzugehen bzw. es zu bewältigen
- dies schließt auch das bewusste Nichthandeln ein

Konsequenzen:

- beziehen sich auf die Ergebnisse und Konsequenzen, die sich aus den Handlungen und Interaktionen als Reaktion, dem Umgang bzw. der Bewältigung mit den Phänomenen ergeben

(Lern)biographische Entwicklungsverfabungen im Studium:

- beziehen sich auf individuelle biographische Entwicklungsprozess- und Veränderungsphänomene, welche:
- persönliche Entwicklungs- und Änderungsprozesse im Studium angestoßen bzw. in Gang gesetzt haben
- zu einer anderen bzw. erweiterten Perspektive auf die eigene bildungs- und berufsbiographische Entwicklung geführt haben
- Anlass für eine andere oder veränderte Wahrnehmung, Deutung und/oder Interpretation der umgebenen institutionellen Bedingungen darstellte
- einen besonderen Einfluss der Institution Hochschule und dem Studium auf die persönliche biographische Entwicklung erkennen lassen

Im Kapitel 7.1.6 werden die kategorialen Konzepte, die den jeweiligen Modellkomponenten gemäß des für die Analyse entwickelten Kodierschemas zugewiesen wurden, in einem kausalen Bedingungsgefüge dargestellt.

7.1.1 Bedingungen

*„Man kann auch erst schwimm lernen wenn man drin is, da kann man hundert Mal die Theorie studiern“
(PM_CZT, Pos. 10).*

Bereits während der ersten Zeit der Feldphase und den ersten Gesprächen mit den Lehramtsstudierenden wurde eine ihrerseits große Unzufriedenheit mit dem Studium am Hochschulstandort spürbar.

In der tieferen methodischen Auseinandersetzung mit den Beobachtungen und Erzählungen der Studierenden formte sich in Bezug auf die Hochschule das Bild eines „Unortes“, den die Studierenden beschreiben. Besonders deutlich wurde dies in der Analyse der Phänomene, die sich kodierparadigmatisch unter den sogenannten Bedingungen verorten lassen. Im Folgenden werden diese Bedingungen, die ihren Ausdruck vor allem in den Annahmen über die Lernmöglichkeiten in den verschiedenen Bereichen des Studiums finden, beschrieben.

Diese verschiedenen Annahmen, so konnte die Analyse zeigen, ordnen sich einer Denkfigur unter, welche die theoretische Erlernbarkeit des praktischen Tuns, des Unterrichtens grundsätzlich anzweifelt und im oben genannten Zitat ihren Ausdruck findet. Diese Skepsis verstetigt sich im Verlauf des Studiums und bekommt ihren Höhepunkt mit dem Wechsel des Lernortes von der Hochschule zur Schule sowie nach den ersten eigenen Unterrichtserfahrungen. Auf der Basis der Lernerfahrungen aus der Unterrichtspraxis findet retrospektiv eine Bewertung einzelner Studienanteile nach bestimmten Eigenschaften statt, welche in der Abbildung 14. dargestellt sind. Diese Eigenschaften beschreiben die Nähe bzw. Distanz zum Lernort Schule, zu den Schüler:innen als Interaktionspartner:innen sowie zur unmittelbar handelnden Tätigkeit des Unterrichtens.

Abbildung 14: studentische Perspektiven auf Praxisnähe, Schüler:innennähe und die Tätigkeitsnähe

	Praxisnähe	Schüler:innennähe	Tätigkeitsnähe
Fächer	praxisfern	schüler:innenfern	tätigkeitsfern
Fachdidaktik	praxisfern	schüler:innenfern	tätigkeitsnah
Bildungswissenschaften	praxisfern (Ausnahme Fallarbeit)	schüler:innenfern	tätigkeitsfern
Orientierungspraktikum	beobachtend praxisnah	beobachtend schüler:innennah	beobachtend tätigkeitsfern
Schulpraktische Übung (SPÜ)	praxisnah	schüler:innennah	tätigkeitsnah

Quelle: eigene Darstellung

Die Lernmöglichkeiten werden dann als besonders nützlich und sinnvoll bewertet, wenn sie nah am Handlungsort Schule, nah an den Schüler:innen und im konkreten Tun des Unterrichtens stattfinden. Ein hohes Lernpotential wird zudem Lernangeboten zugeschrieben, welche einen direkten Unterrichtsbezug haben bzw. auf die Tätigkeit des Unterrichtens vorbereiten.

Diese Bedeutungszuschreibung unter unmittelbar beruflichen Nützlichkeitsabwägungen liegt quer zur strukturellen und curricularen Logik, welche der ersten Phase der Lehramtsausbildung zu Grunde liegt. Die Abbildung 15. zeigt das System der Leistungspunkteverteilung, welches für den Aufbau des Studiums zentral ist und soll an dieser Stelle die curriculare Logik veranschaulichen. Der Fokus liegt auf dem Studieren von Fachwissenschaften, welchen sich anteilig in deutlich geringerem Umfang die berufsbezogenen Wissenschaften, die Didaktiken und die Bildungswissenschaften unterordnen.

Abbildung 15: Verteilung der Leistungspunkte (LP) im Gesamtcurriculum

	Lehramt Regionale Schule	Lehramt Gymnasium
Fächer	180 LP	210 LP
Fachdidaktik	15 LP	15 LP
Bildungswissenschaften	60 LP	30 LP
Praktika (15 Wochen)	15 LP	15 LP
Abschlussarbeit	15 LP	15 LP

Quelle: <https://www.uni-rostock.de/studium/studienangebot/lehramt/lehramt-fuer-regionale-schulen/> <https://www.uni-rostock.de/studium/studienangebot/lehramt/lehramt-fuer-gymnasien/>, Stand 2022

Diese Gegenüberstellung der verschiedenen Perspektiven auf „Wertigkeiten“ macht auf ein grundsätzliches Problem aufmerksam. Die Studierenden befinden sich in einem Lern- und Leistungssystem, welches, so konnte die Analyse zeigen, gegenläufig zu ihren subjektiven Sinn- und Bedeutungszuschreibungen funktioniert. Hierbei ließen sich jedoch Abstufungen ausmachen, die ihren Ausdruck in den studentischen Formulierungen und Beschreibungen zu den Annahmen über die Lernmöglichkeiten in den einzelnen Wissenschaftsbereichen finden und im Folgenden differenziert betrachtet werden.

7.1.1.1 Annahmen über die Lernmöglichkeiten in den Fächern

„[...] im fachlichen Bereich kann man, denke ich, untergehen“ (TA_CZT_Pos.3).

Das Studium der Fächer nimmt, wie der Abbildung 15. zu entnehmen ist, in der Gesamtbetrachtung des Lehramtsstudiums der ersten Phase den umfangreichsten Anteil ein. Die Studierenden bemängeln, dass die Lerninhalte in den Fachvorlesungen und Fachseminaren nicht speziell auf Lehramtsstudierende zugeschnitten sind. In den Hörsälen und Seminarräumen bilden sie gemeinsam mit den Bachelor- und Masterstudierenden des Fachs eine Studierendengruppe. Dieser Gruppe fühlen sie sich jedoch nur bedingt zugehörig, weil sie ein wesentliches Differenzmerkmal für sich definieren, sie wollen Lehrer:innen werden und keine Fachwissenschaftler:innen.

In den Erzählungen der Lehramtsstudierenden wurde deutlich, dass sie über ein konkretes Bild darüber verfügen, welche fachlichen Lerninhalte von beruflicher Relevanz sind und sein könnten. Sie orientieren sich dabei an fachlichen Inhalten und Niveaustufen, die ihnen aus ihrer eigenen Schulzeit bekannt sind, Schulbüchern, mit denen sie gearbeitet haben oder auch an Rahmenplänen für die Schule, mit denen sich im Rahmen des Studiums beschäftigt wurde und leiten daraus eigene Relevanzkriterien ab, auf deren Grundlage Inhalte, die im Rahmen des Studiums vermittelt werden, als berufsrelevant oder berufsirrelevant bewertet werden. Die Studierenden entwickeln so eigene subjektive Relevanzsetzungen, die in einer sehr prägnanten Formel ihren Ausdruck findet: Brauchen meine Schüler:innen das?

Diese Frage wird im Kontext des Fachstudiums zu einem Großteil mit „nein“ beantwortet. Ein Studierender hat, um das Verhältnis von schul- und somit berufsrelevantem Wissen zu verdeutlichen, einen Zahlenwert formuliert:

„Weil das Fachliche letztendlich das ist wirklich nur dieses Inselwissen und da gibts sach ich mal für mich vielleicht bis jetzt zehn Prozent wo ich sagen kann: „Das kann ich auf die Schule anwenden aber den Rest nicht“ (RR_CZT, Pos. 110).

Die Studierenden beschreiben einen Widerspruch, der sich aus der Nichtpassung der fachlichen Inhalte des Studiums mit den Inhalten, welche sie für die Lehrtätigkeit als relevant annehmen, ergibt. So erleben sie auch die, an sie gerichteten Lernanforderungen, als nicht sinnvoll, weil das, was gelernt werden muss, perspektivisch „nicht gebraucht wird“. Eine Ausnahme bilden die Studierenden, welche sich auch eine berufliche Tätigkeit in der Wissenschaft vorstellen können und ihre beruflichen Perspektiven dahingehend öffnen sowie die Studierenden, welche eine ausgeprägte persönliche Neigung zum Fach haben, zum Beispiel die Musikstudent:innen. Beide Gruppen sind den Inhalten der Vorlesungen und Seminare gegenüber aufgeschlossen und berichten von einem hohen Lerninteresse. Neben diesem Widerspruch, den die Student:innen beschreiben, welcher sich aus dem „was“ inhaltlich gelernt werden muss in Bezug auf dessen Relevanz für die spätere Lehrtätigkeit ergibt, zeigt sich ein Weiterer. Dieser bezieht sich auf das „wieviel“ gelernt werden muss. Die Fachwissenschaften nehmen im Studium, wie bereits zuvor beschrieben, den größten Anteil ein, bieten jedoch aus der Perspektive der Studierenden den niedrigsten für sie sinnvollen Wissenszuwachs. Subjektiv empfunden lernen und leisten sie viel, um den Anforderungen der jeweiligen Fächer zu entsprechen und Leistungspunkte zu erhalten, der persönliche Output ist aus ihrer Perspektive jedoch als gering einzustufen.

7.1.1.2 Annahmen über die Lernmöglichkeiten in den Fachdidaktiken

„[...] den wirklichen praktischen Bezug hat man jetzt erst durch die SPÜ auch in der Fachdidaktik hat man das nicht so. Das ist halt wirklich zu allgemein und sehr theorielastig“ (LS_CZT, Pos. 70).

Die ersten Unterrichtsversuche im Kontext der sogenannten Schulpraktischen Übungen (SPÜ) werden über die Fachdidaktiken organisiert und sind dort curricular verankert. Der unterrichtspraktische Anteil des Moduls wird in diesem Teil der Auswertung weitestgehend ausgeklammert, da er im Teil B. ausführlich dargestellt wird. Diese analytische Trennung entspricht auch der getrennten Betrachtungsweise der Studierenden, welche in den Erzählungen einen „Ort der Theorie“, die Hochschule sowie einen „Ort der Unterrichtspraxis“, die Schule beschreiben und voneinander abgrenzen. Dies wird durch das oben genannte Zitat deutlich. Näher betrachtet wird an dieser Stelle der theoretische Anteil sowie die theoretische Vorbereitung und Hinführung auf die ersten Unterrichtsversuche, welche am Lernort Hochschule stattfinden. Die Studierenden beschreiben sich in ihrer späteren Berufsrolle als Vermittler:innen von fachlichem Wissen, es geht darum den Schüler:innen etwas beizubringen. Der Wunsch der Beantwortung der Fragen des „wie“ dieses „Beibringen“ gelingen kann, richtet sich dabei vornehmlich an die Fachdidaktik. Die an der beruflichen Lehrpraxis orientierten Lernbedürfnisse werden aus der Sicht der Studierenden nur unzureichend erfüllt und treffen auf verschiedene strukturelle Widersprüche. Zum einen ist der fachdidaktische Studienanteil im Vergleich zur Fachwissenschaft deutlich geringer. Zudem werden im Format der Vorlesungen die Themen vorwiegend „nur“ einführend vermittelt und über Klausuren abgeprüft. Die Klausuren werden meist im Multiple Choice Verfahren geschrieben, dienen der reinen Faktenabfrage und erfordern keine Anwendungsorientierung. Dies empfinden die Studierenden als „zu theoretisch“, Lernen in diesem Kontext fühlt sich für sie „nicht nützlich“ an.

Aufgrund des geringen Anteils der Fachdidaktik im Gesamtstudium gibt es nur wenige Seminare. Diese bieten aus Sicht der Studierenden jedoch die wichtige Möglichkeit, sich vertieft mit fachdidaktischen Themen auseinanderzusetzen, was dringend nötig wäre. Der besondere Wert und die hohe Bedeutung beziehen sich dabei auf die Tatsache, dass fachdidaktische Lerninhalte einen konkreten Berufsbezug haben und sie für die Schule, konkret den Unterricht, handwerklich „rüsten“. Der Wunsch des „sich-gerüstet-Fühlens“ für die spätere Herausforderung, Schüler:innen selbst zu unterrichten, verdeutlicht ein ganz zentrales Bedürfnis, welches im Teil der Auswertung zu den Schulpraktischen Übungen (SPÜ) nochmal intensiver betrachtet wird.

Fachdidaktikseminare und Vorlesungen werden ebenso wie die Vorlesungen und Seminare der Fächer unter dem Gesichtspunkt der unmittelbaren Nützlichkeit und Relevanz für die Tätigkeit

des späteren Lehrens bewertet. Hierbei rekurren sie, so wurde es in den studentischen Erzählungen deutlich, vor allem auf eigene Schulerfahrungen. Diese dienen gewissermaßen als Folie der antizipierten Annahmen darüber, was man eigentlich als Lehrer:in „können“ muss. Es zeigen sich zwischen den einzelnen Fachdidaktiken Unterschiede, wobei es gemäß den Erfahrungen der Studierenden einigen Fachdidaktiken besonders gut gelingt, diesem studentischen Anspruch nachzukommen. Dies wiederum hängt unter anderem auch mit der Lehrperson zusammen und verdeutlicht einen weiteren Widerspruch, den die Studierenden markieren. Die Dozierenden sind zum Großteil keine Lehrer:innen mit Schulerfahrungen, d.h. sie verfügen nicht über eigene praktische Referenzen, auf die sie in ihrer Tätigkeit des Lehrens Bezug nehmen können. Dem Wunsch, theoretische Inhalte mit praktischen Beispielen zu illustrieren, kann nur unzureichend nachgegangen werden. Verfügen Dozierende über berufliche Erfahrungen in der Schule, wird dies besonders anerkennend erwähnt. Zusammenfassend zeigt sich, dass der Anspruch der Tätigkeitsnähe an die Fachdidaktik besonders hoch ist und aus der Perspektive der Student:innen nur unzureichend erfüllt wird.

7.1.1.3 Annahmen über die Lernmöglichkeiten in den Bildungswissenschaften

„Ich hab halt wirklich „Einführung in in Erziehungswissenschaften“, „Einführung in Sonderpädagogik“, „Einführung so immer...“ also wir ham wirklich nicht viel Seminare dazu also eher: Vorlesungen, schreiben ne Klausur und das wars dann“ (LS_CZT, Pos. 3).

Die Bildungswissenschaften befinden sich aus der Perspektive der Studierenden in ähnlichen strukturellen Widersprüchen wie die Fachdidaktiken, was auch das oben genannte Zitat verdeutlicht. Das Gesamtcurriculum sieht nur einen geringen bildungswissenschaftlichen Anteil vor, diese sind für das Lehramt Gymnasium anteilig weniger, als für das Lehramt der Regionalschule (siehe Abbildung 15.). Es zeigt sich in der Auswertung der Aussagen der Studierenden erneut das Dilemma, dass die bildungswissenschaftlichen Lerninhalte anteilmäßig nicht die subjektive hohe Relevanz für die berufliche Entwicklung widerspiegeln. Zudem sind die Lehrenden auch hier zumeist keine Lehrer:innen mit schulischen Erfahrungen. Sie werden zwar als Träger:innen von theoretischem Wissen wahrgenommen, aber nicht als Träger:innen praktischen Wissens und Könnens. Die disziplinäre Breite, welche der Studienanteil Bildungswissenschaft curricular fordert und durch Vorlesungen und Seminare abdeckt, steht für die Studierenden hier in besonderer Weise im Widerspruch zum Gesamtanteil im Studium. In der Konsequenz bemängeln sie, dass sie in allen bildungswissenschaftlichen Disziplinen nur „eingeführt“ werden. Aus ihrer Sicht ist der Anteil an Seminaren, die potentiell ganz andere, vertiefenden Lernformen möglich machen, zu gering.

Eine weitere strukturelle Schwierigkeit besteht aus Sicht der Lehramtsstudierenden in der Tatsache, dass es kein Curriculum für die Bildungswissenschaft gibt. Es gibt in den meisten Fachbereichen, die Seminare für Lehramtsstudierende vorhalten, keine Inhalte, die thematisch aufeinander aufbauen und bestimmte Lernbedürfnisse systematisch abdecken. Im Kontext der Schulpädagogik werden die Seminare als wertvoll hervorgehoben, welche die sogenannte Arbeit an Fällen als Lernform anbieten. Hier lassen sich für die Studierenden in besonderer Weise praktische Bezüge herstellen.

7.1.1.4 Annahmen über die Lernmöglichkeiten in den Praktika

Die Studierenden aus dem Sample hatten alle bereits das Sozialpraktikum absolviert, die meisten das Orientierungspraktikum und vereinzelt gab es auch Studierende, die das Hauptpraktikum angefangen haben. Es gibt, so die Studierenden, zum Sozial- und Orientierungspraktikum Einführungsveranstaltungen, welche rein informativ sind und vor allem der Organisation dienen. Zudem müssen bestimmte Leistungsnachweise in Form von Praktikumsberichten erbracht werden. Das Hauptpraktikum wird durch die Fachdidaktiken organisiert und beinhaltet auch das Unterrichten. Da die Studierenden noch nicht von eigenen Erfahrungen berichten konnten, wird das Hauptpraktikum an dieser Stelle ausgeklammert. Das Sozialpraktikum muss in einer sozialen Einrichtung im Kinder- und Jugendbereich stattfinden. In der dimensionalen Verortung (Abb. 14.) sind die Studierenden zwar nah an den Kindern und Jugendlichen, aber nicht in der Schule und an unterrichtlichen Lernsettings beteiligt. Die subjektive Relevanz mit Blick auf die spätere berufliche Tätigkeit ist für die befragten Lehramtsstudent:innen daher in Frage gestellt. Das Orientierungspraktikum findet zwar an der Schule, aber an einer anderen als der studierten Schulform statt. Es dient eher der Berufsbeobachtung. Auch dieses Angebot wird den Nützlichkeitsanforderungen, welche die Studierenden formulieren, nur in Ansätzen gerecht.

7.1.1.5 Die Bedeutung eigener Schulerfahrungen

„Ich bring nachher den Schülern ja sowieso das bei was ich auch bekomme hab noch vielleicht methodisch äh besser“ (TS_CZT, Pos. 134).

Die Lehramtsstudierenden schreiben auf der Grundlage ihrer eigenen biographischen Erfahrungen den Lehrer:innen bestimmte Rollen zu. In dem erzählerisch nachgezeichneten Lehrer:innenbild zeigen sich drei Hauptfunktionen. So ist die Lehrer:in zum einen: a) „die Wissensträger:in“, b) „die Wissensvermittler:in“ und c) „die Autorität“. Auf der Grundlage dieser, in den Erzählungen beschriebenen Rollenbilder, die stark mit bestimmten Funktionen

verknüpft sind, entwickeln sich bestimmte Lernbedürfnisse, welche die Studierenden beschreiben, um diesen funktionalen Anforderungen im Beruf gerecht werden zu können. Die eigenen schulischen Erfahrungen sind demnach ein zentrales Bezugssystem in der Frage, was man als Lehrer:in wissen und können muss.

Das Idealbild der Lehrer:in, so wurde es in den Erzählungen deutlich, formt sich auf der Grundlage eigener positiver oder negativer Erfahrungen mit Lehrer:innen und wird schablonenartig auf die eigene Person angelegt und in das Studium hereingetragen. Es wird von Lehrer:innen berichtet, die einen konkreten Einfluss auf die Berufswahl hatten, sowohl in der Vorbildfunktion als auch mit der Idee „es besser machen zu wollen“. Insbesondere im Rahmen der Lernangebote der Didaktik werden eigenen Erfahrungen mit bestimmten Lernformen verknüpft.

7.1.2 Kontexte

„Also mein Lehramtsstudium (3) hab ich bisher sehr trocken erlebt, theorielastig (5) hmm wenn wir von... ja v- vor allm bat man... bekommt man von Leuten (3) Dinge gesagt die selber (3) keine Erfahrung in der Schule gemacht haben“ (AF_CZT, Pos. 107).

Die Analyse der Kontexte bezieht sich hier auf konkrete Lernbeziehungen mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen sowie auf konkrete Lernumgebungen am Hochschulstandort.

7.1.2.1 Lernbeziehungen

Die Studierenden beschreiben in den Interviews verschiedene Lernbeziehungen, diese bestehen zum einen zwischen den Studierenden und können zum Beispiel von Dozierenden in Seminaren und Übungen didaktisch intendiert und angeleitet sein oder sie berichten von freiwilligen und/oder freundschaftlichen Arbeitsbündnissen. Zum anderen beschreiben sie die Lernbeziehungen zu den Lehrenden. Während in Vorlesungen die Lernbeziehung zwischen Studierenden und Lehrenden als durch Interaktionsarmut, asymmetrischer Wissensvermittlung und einseitiger Kommunikation gekennzeichnet beschrieben werden, bieten aus ihrer Sicht Seminare und Übungen deutlich mehr Raum für Interaktion und Beziehungsgestaltung. Hier sehen die Studierenden die Möglichkeit, Lernformen zu erproben, die sie später in ihre eigene unterrichtliche Tätigkeit einbringen können.

In der Analyse wurde deutlich, dass sowohl in den Vorlesungen, als auch verstärkt in den Seminaren, die Lernbeziehung gestört wird, wenn die Dozierenden ihre Lerninhalte nicht auf die konkrete Schulpraxis beziehen und mit selbst erlebten praktischen Beispielen illustrieren. Dieser Wunsch nach „Praxisbezug“, wie es die Studierenden sprachlich formulieren, ist allgegenwärtig, bleibt dabei jedoch diffus. Er mündet in einer sehr prägnanten Forderung, welche an dieser Stelle über ein Zitat verdeutlicht werden soll: *Wenn irgendwie der Dozent fragt: „Ja na- was erwartet ihr euch von dem Seminar?“, kommt immer „Praxisbezug.“ Immer. Also is wirklich so dis erste was kommt“ (AF_CZT, Pos. 123).*

Diese Forderung bezieht sich vornehmlich auf die Lehrveranstaltung im Bereich der Fachdidaktik und dem Bereich der Bildungswissenschaften, da die Studierenden dort das meiste Potential zur Bezugsherstellung sehen. In der Gesamtbetrachtung wird in den hochschulischen Lernsettings eine Beziehungsarmut deutlich. Wenige Studierende berichten von bestimmten Dozierenden, denen sie zum Beispiel eine besondere Bedeutung in ihrer Bildungsbiographie zuschreiben. Hingegen werden Erfahrungen mit Lehrer:innen in den Erzählungen häufiger zum Thema, sowohl in der positiven Vorbildfunktion, aber auch als ein exemplarisches Beispiel dafür, wie man später nicht unterrichten und auf die Schüler:innen wirken möchte.

7.1.2.2 Lernumgebungen

Im Kontext der räumlichen und personellen Lernumgebung soll an dieser Stelle auf zwei zentrale Problemkonstellationen hingewiesen werden, welche die Studierenden in ihren Erzählungen hervorheben. Zum einen ist die Tatsache, dass es keinen eigenen Ort für die Lehrer:innenbildung gibt, ein für sie vor allem logistisches Problem, welches individuell strategisch gelöst werden muss. Die Veranstaltungen finden in Gebäuden statt, welche in der gesamten Stadt verteilt sind. Dadurch ergeben sich weite Strecken, die es in den Pausen zwischen den Veranstaltungen zu überwinden gilt. Dies muss in der Planung der Semesterwoche berücksichtigt werden. Ein weiteres Thema, welches die Studierenden immer wieder deutlich machen, betrifft die hohe Anzahl an Studierenden in den sogenannten „Massenveranstaltungen“. Diese werden strategisch zumeist gar nicht physisch besucht, weil sie sich nicht persönlich adressiert fühlen und die Inhalte, wie zuvor bereits ausführlich beschrieben, in ihrer Bedeutung anzweifeln. Hier gilt es, mit minimalem Aufwand erforderliche Leistungspunkte zu sammeln.

7.1.3 Handlungs- und Interaktionsstrategien

7.1.3.1 Strategisches Lernen

Eine Strategie im Umgang mit der Bewältigung den hohen Leistungs- und Prüfungsanforderungen ist das „Bulimielernen“. Dieser Ausdruck wurde als In Vivo Code übernommen. Folgendes Zitat verdeutlicht die studentische Bedeutung dieses Begriffs: *„Das heißt es is ne Klausur, man prügelt sich dis Wissen rein, kotzt es bulimieartig zur Klausur aus und dann ne Woche später hat man neunzig Prozent davon vergessen. °S- wie nies fast mit jeder Klausur is.° Und das bereitet... also das is informativ, bereitet aber null auf das vor was dann komm soll“* (PM_CZT, Pos. 10). Lernen dient dabei nicht vordergründig dem Erreichen von Lernzielen, die lehrer:innenbildungsseitig konzeptionell intendiert sind, sondern dem Erhalt von Leistungspunkten. Diese sind notwendig, um Module abschließen zu können. Als besonders belastend werden aus der Sicht der Studierenden Prüfungsformate in Form von Klausuren empfunden. Hier wird auch der Lerneffekt als verschwindend gering eingestuft und das, was gelernt wird, steht in keinem Bezug zum späteren Beruf. Hausarbeiten werden als sehr arbeitsaufwändig beschrieben. Es müssen häufig pro Semester so viele Hausarbeiten geschrieben werden, dass sich eine Art Schreibpragmatismus einstellt. Als positiv werden mündliche Prüfungsformate genannt, weil die Studierenden hierdurch erstmals in der direkten Interaktion mit Lehrenden eine Lern-Leistungssituationen erleben, auf die sie persönlich vorbereitet werden und im Rahmen dessen sie ein direktes Feedback für ihre Leistung erhalten.

7.1.3.2 Strategisches Handeln

In der Analyse der studentischen Handlungen zeigte sich, dass diese vornehmlich darauf abzielen, die an sie gerichteten curricularen Anforderungen zu erfüllen und transitorisch Leistung zu erbringen mit dem Ziel „fertig“ zu werden und das Studium „abzuschließen“. Zusammenfassend zeigen sich im Kontext des Hochschulstudiums also eher passiv-pragmatische Handlungsweisen. Die vordringliche Frage, welche sich für die Student:innen aus dieser pragmatischen Perspektive ergibt, bezieht sich auf den Zeitpunkt der Leistungserbringung. Die studentische Formulierung dazu lautet: „hake ich es jetzt ab, oder später“. In Bezug auf diese organisatorische Planung ließen sich zwei Typen unterscheiden. Zum einen Studierende, welche sich dafür entscheiden am Anfang des Studiums besonders viele Veranstaltungen zu belegen, aus anfänglichem Übereifer oder um schnell ans Ziel zu kommen. Die andere Gruppe belegt am Anfang weniger Veranstaltungen, um zunächst mehr Freiraum zu haben, der unterschiedlich genutzt wird. Beide Handlungsstrategien werden im Studienverlauf angepasst und erfordern Interventionen, weil unterschiedliche Schwierigkeiten

auftreten, denen strategisch begegnet werden muss. Die überambitionierten Studierenden stellen fest, dass das Pensum nicht zu bewältigen ist, sie haben den Arbeitsaufwand unterschätzt, welcher aufzubringen ist, um Module zu einem Abschluss bringen zu können. Fast jede Vorlesung wird mit einer Klausur abgeschlossen und gilt als „abghakt“ sowie fast jedes Seminar mit einer Hausarbeit. Dies erfordert eine Anpassung im Stundenplan und das sogenannte „Schieben“ von Prüfungen. Die Studierenden, die mit wenigen Vorlesungen und Seminaren gestartet sind, stellen zu einem späteren Zeitpunkt im Verlauf des Studiums fest, dass ihnen Leistungspunkte fehlen oder Prüfungen nicht weiter verschoben werden können, da sie in einer bestimmten Frist zu absolvieren sind. Was in den Erzählungen der Studierenden zudem deutlich wurde ist, dass Seminare oder Vorlesungen nicht nach bestimmten Neigungen oder Interessen ausgewählt werden können oder nach einem individuellen lernstrategischen Plan. Die Studien- und Prüfungsordnung gibt hierfür einen Rahmen vor.

Eine strategische Handlungsmöglichkeit, welche die Studierenden als Möglichkeit beschreiben, dem strukturellen Widerspruch zu begegnen, welcher sich auf den geringen Anteil der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften im Curriculum bezieht, ist es, über die Anforderungen hinaus Seminare und Vorlesungen zu besuchen. Obwohl die Möglichkeit faktisch besteht, ist dies jedoch aus ihrer Sicht aus verschiedenen Gründen problematisch. Wie oben bereits beschrieben gibt es kaum Wahlmöglichkeiten. Zudem halten die Fachdidaktiken ein konkret auf das Curriculum der Lehramtsstudierenden zugeschnittenes Programm an Seminaren und Vorlesungen vor, welche didaktisch aufeinander aufbauende Lerninhalte beinhalten und in einen bestimmten zeitlichen Rahmen im Studium zu absolvieren sind. Zusätzliche Fachseminare zu besuchen macht für die Studierenden keinen Sinn, da der Fachanteil ohnehin als zu hoch eingeschätzt wird. Hier ist es in gewissem Maß möglich, sofern der Stundenplan es zulässt, sich interessengeleitet Seminare auszuwählen und dort seine Leistungen zu erbringen. Die Bildungswissenschaften bieten aus studentischer Perspektive hierfür das höchste Potential, weil die Seminarthemen für die Studierenden als sehr relevant eingestuft werden und die beteiligten Institute eine Breite an Studienrichtungen thematisch bedienen müssen. Das Angebot beinhaltet aus der Perspektive der Studierenden zahlreiche interessante Seminare und Seminarthemen. Hier, so bemängeln sie, ist die begrenzte Anzahl der zur Verfügung stehenden Seminarplätze schwierig. Die Teilnahme wird weitestgehend zugestimmt, um die vielen Anfragen zu bewältigen, das schließt eine Wahl nach Interesse aus und bedeutet eine hohe Ablehnungsquote.

7.1.4 Konsequenzen

„Man ist halt wirklich in diesem Unitrott dass man Student ist und einfach jetzt fünf Jahre studieren muss um dann irgendwas dann in der Tasche zu haben um dann an die Schule zu gehen. Also man könnte jetzt auch alles andere studieren außer Lebramt also man hat halt nich so diesen Schulbezug. Und dadurch gerät das bei mir n bisschen ab dass ich immer wusste ich „Ich bin jetzt Lehrerin“ [...] also man verliert son bisschen diesen Blick diese Lehrerposition zu haben weil man wirklich immer nur getriezt ist zu lern, zu lern, zu lern, zu lern und seine Prüfungen zu schreiben um dann irgendwann mal fertig zu werden“ (LS_CZT POS. 36).

7.1.4.1 Umgang mit belastenden Situationen und Konsequenzen für weiteres Handeln

In der Retrospektive beschreiben die Studierenden ihr Studium unter den vorgefundenen strukturellen Bedingungen als sehr belastend. Ein besonders hoher Belastungsfaktor betrifft das hohe Prüfungsaufkommen. Innerhalb kurzer Zeit müssen viele und aufwendige Leistungs- und Prüfungsnachweise erbracht werden, wobei das, was gelernt werden muss, als nicht sinnhaft und zweckdienlich angesehen wird. Dies betrifft vor allem das Studium der Fächer, die den größten Anteil am Gesamtcurriculum haben. Ein Student wurde in diesem Erzählzusammenhang sehr emotional und bezeichnete diese Art der Leistungserbringung als „hirnrissig“. Lernen dient aus seiner Perspektive allein dem Sammeln von Leistungspunkten, um Module abschließen zu können. Um diesen Prüfungsmarathon bewältigen zu können, bedarf es eines guten Zeit- und Organisationsmanagementsystems und einer pragmatischen Haltung. Aus der Sicht der Studierenden kommen sie ihrem Berufsziel nur näher, wenn sie die Prüfungen bestehen, um weiter für Prüfungen zu lernen, um dann das Studium abschließen zu können. Aus „Lernen“ folgt im positiven Fall „Bestehen“ und aus dem „Bestehen“ ergibt sich weiteres „Lernen“, um wieder zu „bestehen“ und das Studium zum Abschluss zu bringen. Eine Konsequenz ist, so beschreibt es eine Studentin, die „Lehrerposition“ zu verlieren, da das Studium weitestgehend ohne schulpraktische Bezüge im Theoretischen verbleibt und nicht sinnvoll auf die Lehrer:innenrolle vorbereitet. Das übergeordnete Studienziel lässt sich in der Analyse der studentischen Erzählungen handlungsstrategisch als „schnell abhaken und abschließen“ beschreiben. Diese Handlungsstrategie wurde mit der Kategorie „Durchstehen und Durchhalten“ konzeptualisiert. Der Gegenentwurf dazu wäre das Abbrechen des Studiums. Dies ist für die Befragten aus dem Sample keine Option, da sie zum Zeitpunkt der Schulpraktischen Übung (SPÜ) im Studium weit fortgeschritten sind und dies bedeuten würde, sie hätten mindestens sechs Semester umsonst studiert. Ergänzend und mit Blick auf die Statistiken zu den Abbruchquoten ist diese Handlungsoption am Anfang des Studiums eine häufig gewählte (Radisch et al.). Wer jedoch am Berufswunsch festhält und so ist es bei den

Studierenden aus dem Sample und eine andere Universität als Lernort ausschließt, muss sich den Bedingungen fügen und jenseits eigener Wünsche und Erwartungen in die Pflichterfüllung gehen. Es geht darum, so zeigte sich im Ergebnis der Analyse studentischer Handlungen, die eigenen Wünsche an die realen Gegebenheiten anzupassen und diesbezügliche Erwartungen auf das Ziel des „Bestehens“ hin zu relativieren.

Vor dem Hintergrund der Lernerfahrungen, von denen die Studierenden berichten, verstärkt sich ihre Forderung nach berufsrelevanten Lernmöglichkeiten. Diese richten sich verstärkt an die durch die Fachdidaktiken organisierten Schulpraktischen Übungen (SPÜs). Ihnen kommt, so zeigte die Analyse der studentischen Annahmen zu den Lernmöglichkeiten in diesem Modul, eine Art „Leuchtturmfunktion“ zu, auf die im weiteren Verlauf näher eingegangen wird. Erstmalig nach sechs Semestern steht das eigene Unterrichten im Fokus des Lerngeschehens. Hier werden im Verlauf des Studiums die Hoffnungen hin verlagert, die in den Wünschen „endlich aufs Unterrichten vorbereitet zu werden“, ihren Ausdruck finden. Hiermit steigen in der Konsequenz auch der Druck und die Zweifel, die in den Fragen nach dem „Kann ich das überhaupt?“ durch die Studierenden verdeutlicht werden. Subjektiv, so zeigte die Auswertung, fühlen sich die Studierenden nach so langer Zeit des „theoretischen“ Studierens noch unvorbereitet auf die „praktische“ Tätigkeit.

7.1.5 Lernbiographische Entwicklungserfahrungen im (bildungs-)biographischem Gesamtkontext

Im Zuge der Feldbeobachtungen und den ersten Datensammlungen und Auswertungen zeigten einige Studierende in informellen Gesprächen oder im Rahmen von Gruppenkonsultationen eine, im Gegensatz zu den anderen beobachteten Kommiliton:innen, auffällig andere Perspektive auf ihre eigene bildungs- und berufsbiographische Entwicklung. Zudem wurde auch eine andere Wahrnehmung, Deutung und Interpretation der sie umgebenden institutionellen Bedingungen und ein besonderer Einfluss der Institution Hochschule und dem Studium auf ihre persönliche biographische Entwicklung deutlich. Kontrastierend zu den bereits vorhandenen Fällen wurden diese in das Sample aufgenommen.

In der vertieften methodischen Datenauswertung der Interviews mit den o.g. Studierenden ließen sich diese ersten Beobachtungen bestätigen. Es zeigten sich auch in den Erzählungen vermehrt Inhalte, welche den eigenen bildungs- und berufsbiographischen Werdegang differenziert thematisieren und in diesem Zusammenhang Lernerfahrungen im Studium beschreiben, die persönliche Entwicklungs- und Änderungsprozesse ausgelöst haben. Diese biographisch kontextualisierten Lernerfahrungen wurden im Zusammenhang mit der Auswertung zum Lernort Hochschule unter der Kategorie „biographisch bedeutende Lern- und

Entwicklungserfahrungen“ codiert. Um innerhalb dieser Kategorie die *individuell prozesshafte Entwicklung* fassen und analysieren zu können, wurden in der Betrachtung der Erzählpassagen, in denen sich die o.g. Phänomene besonders deutlich zeigten, drei zusätzliche Analyseperspektiven (siehe unten) angelegt. Auf der Grundlage analytischer Referenzkonzepte, welche der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung entlehnt sind, wurde so ein gesamtbiographischer Zusammenhang hergestellt.

Die *Sinnperspektive* umfasst sämtliche Details zur Bestimmung des Selbstbildes und geht unter anderem den Fragen nach, wie und mit welchen Informationen sich der Erzählende darstellt und an welchen Werten und Maßstäben er sich orientiert.

Die *Strukturperspektive* rekonstruiert das Weltbild. Hier geht es um die Frage, welche institutionellen Rahmungen und welche gesellschaftlichen oder historischen Einflüsse als besonders bedeutend für die eigene Biographie genannt und welche eigenen Möglichkeiten und Aktionsräume daraus abgeleitet werden. Zudem stellt sich die Frage, welche sozialen Beziehungen besonders relevant und orientierungsgebend sind.

Die *Perspektive auf Handlungsweisen* umfasst im Sinne der erziehungswissenschaftlich biographischen Ausrichtung jene Handlungen und Interaktionen, welche das Selbst- und Weltverhältnis stützen. Zudem sind auch benannte Handlungsoptionen interessant, obgleich sie rein fiktiv sind. Bei den Handlungsstrategien stellt sich zudem die Frage, ob sie aktiv, passiv oder tentativ suchend sind. Mit der Erweiterung des Kodierparadigmas um die zuvor explizierten Perspektiven geht auch eine veränderte Fallorientierung von einer intersubjektiv situativen Auseinandersetzung mit dem Phänomen, zu einer individuell lebensgeschichtlichen einher. Mit diesem analytischen Wechselspiel zwischen der Analyse sozialer Kontexte und Interaktionszusammenhänge aus soziologischer Perspektive und der Rekonstruktion biographischer Lernprozesse aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wurden Codes generiert, die biographische Lernprozesse anzeigen und dies im Wechselspiel zwischen institutionell-gesellschaftlichen und individuellen Zusammenhängen. Diese Codes inkludieren Schlüsselszenen und Ereignisse, die als biographischer Lernprozess als Kategorie abbildbar sind. Diese Kategorie wurde als „In Vivo Code“ benannt, als „da bin ich aufgewacht“ und beinhaltet (lern-)biographische Entwicklungs- und Veränderungsphänomene im Rahmen des Studiums und Erfahrungen, die:

- persönliche Entwicklungs- und Änderungsprozesse im Studium angestoßen bzw. in Gang gesetzt haben
- zu einer anderen bzw. erweiterten Perspektive auf die eigene bildungs- und berufsbiographische Entwicklung geführt haben

- Anlass für eine andere oder veränderte Wahrnehmung, Deutung und/oder Interpretation der umgebenen institutionellen Bedingungen darstellte
- einen besonderen Einfluss der Institution Hochschule und dem Studium auf die persönliche biographische Entwicklung erkennen lassen

Aus erziehungswissenschaftlicher und bildungstheoretischer Perspektive sind dies Prozesse biographischen Lernens (siehe Kap. 3.6, 5.4). Um jenes am empirischen Material exemplarisch deutlich zu machen werden im Folgenden aus zwei verschiedenen Interviews, in denen diese Kategorie deutlich hervortrat, Lernerfahrungen im Studium, welche einen o.g. lernbiographischen Entwicklungsprozess angeregt haben und mit einem veränderten Blick auf das Studium und die Rolle als Student:in einhergehen, vorgestellt und in die jeweiligen (lern-)biographischen Kontexte eingebettet. Die Essenz dieser tieferen Auseinandersetzung wird im Kapitel 7.1.6 in der paradigmatischen Erweiterung der intervenierenden Bedingungen in das Handlungsmodell zum Lernort Hochschule integriert und in der Erläuterung dazu aufgegriffen.

Tim Arnold

„Also für mich am meisten gebracht hat glaube ich Kommunikations- und Sozialkompetenzseminar [I: Mhm] ähm und ähm Seminar zu Paradoxien im Unterricht [I: Mhm] also dass man das war Fallarbeit [I: Mhm] das man Fälle durchgegangen hat geguckt, welche Reibungspunkte hat man [I: Mhm] und ja in dem Seminar hab ich auch verstanden, dass Schule immer ein Spannungsfeld ist und das es nie richtig läuft [I: Mhm] weils immer Punkte gibt die man gar nicht erreichen kann ähm genau das waren glaub ich so drei Seminare, die mich wirklich auch im Denken weitergebracht haben [I: Mhm] ähm und also bei mir persönlich wars auch so dass ich dieser Zeit viel angefangen hab zu lesen [I: Mhm] und mich mit mehr Gesellschaft und Politik zu beschäftigen [I: Mhm] sodass man halt einfach weiß nicht man kann sagen, da bin ich aufgewacht [I: Mhm] (lachen) also ich würd sagen ab dem fünften Semester hab ich wirklich angefangen zu studieren [I: Mhm], davor war es noch so ja man macht halt seine Prüfungen in Mathe [I: Mhm] so die Seminare die man hat, da lernt man halt für aber es war noch nicht so diese Weitsicht, dass man sagt okay irgendwann brauchst du das und was du jetzt nicht hast, hast du kannst du später einfach nicht verstehen [I: Mhm] genau. (TA_CZT, Pos. 38)

Sinnperspektive

„Ok, ja du hast ja zwei Jahre eigentlich nicht so viel gemacht [I:Mhm] und du willst es aber eigentlich irgendwie gut machen, gar nicht wegen der Note, sondern weil du später im Leben einfach keine Probleme haben willst (TA_CZT, Pos. 64)

Tims Erzählungen über seine Erfahrungen und Erlebnisse im Zusammenhang mit der Schulpraktischen Übung (SPÜ) kennzeichnen sich durch viele biographische Bezüge. Seine Erzählungen wirken sehr durchdacht, reflektiert und bilanzierend. Er zeichnet, ohne dass es eine entsprechende Erzählaufforderung gab, einen bildungs- und berufsbiographischen Entwicklungsprozess nach. Dies deutet darauf hin, dass er seinen bisherigen Werdegang im gesamtbiographischen Sinne bereits und wiederholt reflektiert und Zusammenhänge für sich sucht und aufdeckt. Er rahmt seine Antworten zu den Fragen zum Studium und dem ersten Unterrichten durch eigene (schul-)biographische Erlebnisse und stellt so fortwährend selbstreferentielle Bezüge her. Im Verlauf des Interviews beschreibt er sich wiederholt selbst als Schüler und weist sich Eigenschaften zu, die vor allem sein Sozial- und Leistungsverhalten betreffen. Auf sozialer Ebene charakterisiert er sich als unsicher und zurückhaltend. Ein Einzelgänger, jemand der „alleine gesessen“ hat. Er arbeitet nicht gerne in Gruppen, weil er da stets das Gefühl hatte, aufgrund seiner sehr guten Leistungen und schulischen Fähigkeiten, ohnehin alles allein zu machen. Das Lernen fällt ihm nicht schwer, sein Abitur schließt er mit Bestnote ab. Sowohl die natur- als auch die geisteswissenschaftlichen Fächer liegen ihm. Er ist zudem sportlich und musikalisch, ein intellektueller Allrounder, er sei „breit aufgestellt“. Dies führt zu einem hohen Selbstwert im Bereich der schulischen Leistung. Die Beziehungen zu den Lehrer:innen sind entsprechend gut. Individuelle Schwachstellen markiert er auf der Ebene der Persönlichkeit im Bereich der Gestaltung sozialer Beziehungen zu den Mitschüler:innen. Mit seinem Einserabitur hätte er vielerlei studieren können, doch er entschied sich schlussendlich für das Lehramtsstudium mit der Intention, an den persönlichen Schwachstellen, die er zu der damaligen Zeit für sich markiert hat, zu arbeiten und eine, wie er sagt, Persönlichkeit, zu werden. Eine Person, die in einem engen Zusammenhang zu seiner Berufswahl steht, ist seine Mutter. In seinem Aufwachsen erlebt er sie als überarbeitet und überlastet, mit häufigen Phasen des „ausgebrannt Seins“. Schon als Kind zieht er eine Verbindung aus den täglichen Anforderungen, die sich aus der Berufsarbeit ergeben und dem eigenen psychischen Wohlergehen. Aus diesen Beobachtungen und Verknüpfungen heraus, beschließt er für sich, einen Beruf zu wählen, der ihm diese Erschöpfungszustände erspart. Der Lehrerberuf scheint ihm hier auch aus dieser Perspektive passend. Es ist ihm ein wichtiges Anliegen, nicht am Beruf zu erkranken, sondern sich ein schönes Leben zu machen, mit viel Freizeit und Erholung. Mit diesen beiden Begründungslinien, zum einen dem Anspruch der Entwicklung einer selbstsicheren Persönlichkeit sowie einem späteren Job nachzugehen, der einen nicht an die psychischen Grenzen bringt, beginnt er sein Studium. Die erste Phase des Studiums erlebt er als, wie er sagt, sehr entspannt. Tim spielt Fußball, trainiert Schiedsrichter:innennachwuchs, macht Musik mit einer Band und schafft es dennoch die Studienleistungen zu erbringen. Sein

hohes Leistungsniveau aus der Schule kann er weiterhin halten. Kurzum genießt er die Zeit, auch unter dem Aspekt, von dem, für ihn als sehr herausfordernd erlebtem, Elternhaus weg zu sein. In dieser Phase entwickelt er sich auch unter Persönlichkeitsaspekten weiter. Als Beispiel erzählt er von einem Schiedsrichter:innenworkshop, den er selbst gibt und an dem er persönlichen wachsen konnte, indem er sich als zunehmend sicherer und selbstbewusster wahrnimmt.

Mit fortlaufendem Studium beginnt eine Phase, in der er eine persönliche Veränderung spürt. Diese Phase beginnt, so sagt er, mit dem fünften Semester. Er belegt gemäß Studienplan Seminare, welche inhaltlich das Berufsziel näher rücken lassen. Hier werden für ihn neue Themen angesprochen, welche einen stärkeren Bezug haben zur beruflichen Tätigkeit, sowohl aus didaktischer als auch aus bildungswissenschaftlicher Perspektive. Er beginnt, wie er sagt, „wach zu werden“ und markiert hier den eigentlichen Beginn seines Studiums. Er berichtet von einem Seminar der Schulpädagogik, in dem er mit den sogenannten Paradoxien des Unterrichts konfrontiert wird: *„Da is man Fälle durchgegangen und hat geguckt, welche Reibungspunkte hat man und ja im Seminar und ja in dem Seminar hab ich auch verstanden, dass Schule immer ein Spannungsfeld ist und das es nie richtig läuft weils immer Punkte gibt die man gar nich erreichen kann ähm genau das waren drei Seminare, die mich wirklich auch im Denken weitergebracht haben“* (TA_CZT_Pos 68). Zudem beginnt er sich stärker in bestimmte Themen einzulesen und sich mit Politik und gesellschaftlichen Fragen auseinanderzusetzen. Er nimmt sich als zunehmend fragend und wissbegierig wahr, mit dem Anspruch, unterrichtliche Prozesse verstehen und tiefer durchdringen zu wollen. Zudem finden in dieser Zeit auch die ersten Schulpraktischen Übungen (SPÜs) statt. Als für ihn besonders herausfordernd ist eine Unterrichtsstunde im Fach Physik, die er an einer Schule abhält, in der Lern- und Unterrichtsprozesse ganz anders ablaufen als zu seiner Schulzeit. Er betont an einigen Stellen und in verschiedenen Kontexten, dass er ein bestimmtes biographisch geprägtes Unterrichtsverständnis hat, welches sich vor allem durch Disziplin und von Lehrer:innen kontrollierten Lernprozesse kennzeichnet. In dieser Schule lernt er nun eine ganz andere Art des Unterrichts kennen. Die Schüler:innen bewegen sich frei, sitzen in einem Kreis zusammen, alles wirkt auf ihn unruhig und unstrukturiert. Aus seiner Perspektive kann er seinen eigenen Unterricht nicht gut halten. Lernformen, die er sich überlegt hat, lassen sich unter den Bedingungen nicht umsetzen und seine Inhalte kann er nicht wie geplant vermitteln. Dennoch übersteht er die Stunde ganz gut, wie er sagt. Was sich jedoch durch diese Erfahrung verstärkt, ist die Unsicherheit, die Sorge der Berufseignung und vor allem auch die tiefsitzende Angst einen Beruf zu haben, der ein an Belastungsgrenzen bringt. Mit diesen praktischen Erfahrungen im Gepäck nimmt er die Universität als theoretischen Lernort für sich anders wahr und entwickelt eine Strategie, um zum einen diese irritierende Erfahrung zu verarbeiten und zum

anderen, um sich vor perspektivischen Herausforderungen zu schützen. Er beschließt, intensiver zu lernen. Lernen nicht im Sinne des reinen „Bestehens“, sondern Lernen als „Verstehen“ und tiefen, weitsichtigen Durchdringens, mit der Idee, sich so zu rüsten für den Beruf. Sein Lernmotiv, „was du jetzt nicht hast, kannst du später einfach nicht verstehen“, prägt seinen Studienalltag. Seine Art des Intellektualisierens und Philosophierens, für den die Hochschule, wie er sagt, einen für ihn nun wertvollen Ort bietet, stößt bei seinen Kommiliton:innen auf wenig Verständnis und Zustimmung. Hier spürt er erneut eine Andersartigkeit, mit der er schon häufig in seinem Leben konfrontiert gewesen ist. Er beginnt sich nun vermehrt mit Dozent:innen auszutauschen und sich überdies selbst zu belesen.

Strukturperspektive

In der Rekonstruktion des Weltbilds in Bezug auf die Arbeitswelt ist Tim durch seine Mutter in den Kindheits- und Jugendjahren stark geprägt worden. Er lernt die Arbeitswelt durch diese Prägung als etwas Bedrohliches kennen. Seine Metaphern diesbezüglich sind stark. Arbeit kann etwas sein, was einen an den Rand bringt, an seine Grenzen, in den Burnout. Da es gesellschaftlich gesehen aber keine Option ist, nicht zu arbeiten, da ja Geld verdient werden muss, sieht er eine Möglichkeit, sich dennoch ein „schönes Leben“ zu machen, in der Berufswahlentscheidung. Als das Thema der beruflichen Orientierung biographisch in den Fokus rückt und er Entscheidungen treffen muss, tauscht er sich mit Lehrer:innen zu ihrem Berufsalltag aus. Er stellt Fragen an sie, die für ihn bedeutend und relevant sind und formt so für sich den Berufswunsch, Lehrer zu werden. Zu Lehrer:innen hat er in seiner Schulzeit grundsätzlich einen guten Draht, da er sehr pflichtbewusst, sowie lern- und sehr leistungsstark ist. Schule ist ein Ort für ihn, an dem er sich wohlfühlt, auch wenn er sich eher als ein Einzelgänger beschreibt.

Zudem berichtet er von zwei besonderen Bezugspersonen, seinem Mathelehrer und seiner Physiklehrerin. Aus seiner Perspektive als Schüler wirkte der Mathelehrer sehr entspannt und stellte für ihn eine echte Persönlichkeit dar. Beiden Lehrer:innen schreibt er zudem die positive Eigenschaft zu, sehr lebendig und interessiert gegenüber den Schüler:innen gewesen zu sein, sie wirkten auf ihn zutiefst „menschlich“ und ihr Handeln war „nicht plastisch“. Diese beiden Bezugspersonen aus dem schulischen Kontext spielten in seiner Berufsentscheidung eine große Rolle und wirkten bildungs- und berufsbiographisch gesehen orientierungsgebend. Schule stellte für ihn eine institutionelle Struktur dar, der er sich leistungsmäßig gewachsen fühlte.

Der Wechsel an der Lernort Hochschule wurde zunächst, wie er sagt, für das Erwachsenwerden genutzt. In einer Passage im Interview beschreibt er die ersten anderthalb Jahre des Studiums

als einen persönlichen Reifungsprozess, welcher zwar äußerlich als Studium an der Hochschule gerahmt war, aber eigentlich jenseits dessen stattgefunden hat.

Den beruflichen Reifeprozess beginnt er für sich erst später und markiert retrospektiv, das fünfte Semester als Beginn. Was zuvor nur ein beiläufiger Ort des Lernens und Ableistens war, wird nun ein Ort des tieferen Einlassens. Er nimmt die Universität nun anders wahr und lernt diese auch anders zu schätzen, weil es hier noch keinen „Berufsdruck“ gibt. Dies steht in engem Zusammenhang mit seinen ersten Ausflügen in die Praxis, die er als herausfordernd und zum Teil überfordernd erlebt hat. Im gesamtbiographischen Zusammenhang liegt die Vermutung nahe, dass alte Ängste der beruflichen Überlastung und deren Konsequenzen, welcher er bei seiner Mutter gesehen und erlebt hat, wieder präsenter wurden. Dies führt ihn in einen kurzfristigen Krisenzustand. Er wählt für sich eine Strategie der Bewältigung, die, rückkehrend an den Lernort Hochschule, zu einem verstärkten Sich-Einlassen auf hochschulische Strukturen und Möglichkeiten führt. Hier gilt es nun, viel Wissen aufzubauen und in tiefere Verstehensprozesse einzutauchen, um sich so für die praktischen Herausforderungen zu rüsten. Dies unterscheidet ihn von vielen anderen Studierenden, die heraus- und überfordernde Situationen beim ersten Unterrichten erlebt haben und etwas mürrisch an die Hochschule kommen, da diese ihnen nicht die entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt haben, die ihnen für das erste Unterrichten hilfreich gewesen wären. Viele Studierenden sehen ein Mehr an Praxis als Schlüssel zum erfolgreichen Übergang in das Referendariat. Tim denkt hier anders und möchte zunächst das mitnehmen, was ihm die Universität bietet, als ein praxisferner Ort, der ihn theoretisch rüstet.

Seine schwierigen Erfahrungen im Rahmen seiner Schulpraktischen Übung (SPÜ) werden dahingehend biographisch relativiert, dass der eigentliche Berufswunsch nicht gefährdet ist. Er sieht die Ursachen für das vermeintliche Scheitern seines Unterrichtsplans in den schwierigen äußeren Bedingungen.

Handlungsweisen

Also ich will lieber Unterricht wirklich verstehen, bevor ich da reingeh (TA_CZT, Pos. 72)

Die erste Phase des Studiums zeigt sich als eine Fortschreibung der Schülerbiographie. Diese Phase ist für ihn eher von privater Relevanz, weil er sich viel Zeit für sich nimmt und seine Hobbies und die Freiheiten genießt, die zum einen das Studium bietet und zum anderen der Fortzug aus dem Elternhaus. Er erfüllt die institutionellen Vorgaben, welche das Studium an ihn stellt, gewissenhaft aber ohne sich wirklich einzulassen. Er erbringt seine Leistungen, was ihm nicht schwerfällt, schreibt Klausuren in seinen Fächern Mathematik und Physik und

verbringt so die erste Phase in einem Modus des Abarbeitens in der Struktur, die ihm von außen vorgegeben ist und im Grunde auch wenig Spielraum der Selbstgestaltung bietet. Auf institutioneller Ebene findet nur ein Wechsel der Lernorte statt.

Das wirklich interessante Entwicklungsfeld ist hier die Zeit jenseits der Universität, im privaten Umfeld. Das Entwachsen aus dem Elternhaus bringt für ihn neue Freiheiten mit sich. Timspricht davon in dieser Zeit eigentlich nicht studiert, sondern die Welt und sich selbst entdeckt zu haben. Nach einer längeren Zeit, die er sich dafür genommen hat, kommt dann eine Phase des „Aufwachens“, die dazu führt, dass der Universität mehr Raum gegeben wird. Es fließt mehr Zeit und Arbeit in das Studium. Neben den zuvor beschriebenen inneren Anlässen sind es vor allem auch die äußeren, welche ihn die institutionellen Bedingungen anders wahrnehmen, deuten und interpretieren lassen. Es rückt innerlich und äußerlich das anvisierte Berufsziel in den Fokus mit allem, was es an Fragen und Herausforderungen mit sich bringt. Eine ganz wesentliche Herausforderung besteht in der Aufgabe des ersten Unterrichtens an einem als neu wahrgenommenen Lernort, der Schule. Eine ihm vertraute Handlungsebene des Lernens und Leistens wird verlassen und ein berufliches Handlungsfeld öffnet sich. Er ist nun mit der Aufgabe betraut, die Perspektive des Lernenden zu verlassen und die eines Lehrenden einzunehmen. Auch wenn er praktische Erfahrungen in der Kinder- und Jugendsportarbeit hat und dort viel anleitet und Wissen weitergibt, erlebt er das unterrichtliche Handlungsfeld als sehr herausfordernd. In der Verarbeitung dieser ersten Unterrichtserfahrungen bleibt Tims Berufswunsch unangefochten, was sich jedoch ändert, ist die Einstellung zur Universität als vorbereitenden Lernort für die spätere Berufspraxis. Er scheint fast froh, wieder an der Hochschule zu sein und verändert sein Lernverhalten sowohl im universitären Kontext als auch privat. Das Freizeitprogramm wird zurückgefahren und es erfolgt ein tieferes Einlassen auf Seminarinhalte. Er zeichnet diesen Prozess als einen Übergang vom „Lernen zum Verstehen“ nach, was für ihn biographisch hoch relevant ist, da dieses Verstehen unterrichtlicher Prozesse ihn am Ende vor Überlastung schützt. Zudem sieht er in den studentischen Arbeitsgruppen eine Möglichkeit, soziale Beziehungen herzustellen und so soziale Fähigkeiten zu trainieren, da dies ebenfalls ein wichtiger Faktor ist, um im Berufsleben gut klarzukommen und überdies ein „schönes Leben“ zu haben. Ein weiterer Gedanke, der ihm zur Zeit des Interviews kommt und auch einhergeht mit den zuvor beschriebenen Veränderungen, ist es, an der Universität zu bleiben, innerhalb der Strukturen, die ihm vertrauter sind und weniger herausfordernd. Er hat sich hierfür bereits einige Handlungsmöglichkeiten überlegt, die hierfür notwendig wären, zum Beispiel Kontakte mit Dozent:innen zu knüpfen oder an Arbeitsgruppen teilzunehmen. Doch scheint er dies zu diesem Zeitpunkt nicht vertiefen oder umsetzen zu wollen und spricht davon, zunächst das Referendariat zu machen.

Philipp Meyer

„Aber was wir jetzt zum Beispiel in diesem Semester machen ist Sozialepistemologie ähm mit Jürgen Habermas Erkenntnis und Interesse (3) @ey das ist echt n beftiger Schinken so und das werden wir den Kindern nichmal im Ansatz zumuten könn@ da kann man den nichma n Textausschnitt geben weil das so vollgespickt ist mit Fachbegriffen und das ist... wir lesen im Prinzip die Habilitationsschrift oder die ursprüngliche Habilitationsschrift von Jürgen Habermas, was er für seine Professur geschrieben hat. Dann hat er das später nochma überarbeitet und das nur als Vor- -lage genutzt. Und das ist sehr komplex und mittlerweile find ichs geil, mittlerweile konnt ich mich dadrin einfuchsen (3) aber es hat kein Bezug, es hat keine Relevanz zu dem späteren Lehrerberuf. Bei mir hat es a- f- aber nich zu was Negativem geführt, es ist eher so dass ich zwiegespalten bin. Zum ein find ich dieses Lehrersein und und Lehrerberuf intressant und toll zum anderen intressiert mich auch das was wir anna Uni machen, diese Fachwissenschaft. Und dass ich dass ich deswegen auch überlege ob ich nich eher versuche mich auf die Uni zu fokussiern“ (PM_CZT, Pos.41).

Sinnperspektive

Philipp stellt sich in seinen Erzählungen selbst als Denker und Freigeist dar. Er beschreibt seine für ihn besonders bedeutenden Erfahrungen im Studium über komplexe Bezugnahmen auf eigene Einstellungen, Ansprüche und im Kontext gesellschaftlicher Fragestellungen. In seinen Fächern, Philosophie und Sozialkunde, fühlt er sich aufgrund seines hohen inhaltlichen Interesses wohl. Dies wird besonders in den Erzählungen zu den Schulpraktischen Übungen (SPÜs) deutlich, in denen er über die einzelnen Themen spricht, welche Inhalt seines ersten Unterrichtens waren. In der Retrospektive beschreibt er sich selbst in Bezug auf das Studium und dem Berufswunsch in einem Wandlungsprozess. Er stellt sich in den Anfängen des Studiums als einen „typischen Partystudent“ dar, der wenig macht und in ständigem Zweifel ist, ob das Studium und auch der Beruf des Lehrers wirklich was für ihn sind. Als eine Begründung für die Berufswahl nennt er ein Argument, welches von mehreren seiner Kommilitonen geteilt werden: „Ja isn sicherer Job und gibt gutes Geld“ (PM_CZT, Pos. 4). Im Zuge seiner Entwicklung während des Studiums stellt er fest, dass eben diese Begründung nicht ausreicht. An einigen Kommiliton:innen sieht er eine ganz wesentliche Fähigkeit, welche er als zwingend erforderlich hält, um Lehrer:in zu werden, als nicht vorhanden: „die könn halt nich vor Leuten stehen und re- also so überhaupt nich vor Leuten stehn und reden“ und „bei aller Liebe die sollten keine Lehrer werden“ (PM_CZT, Pos. 5). Im Rahmen des Interviews nennt er zentrale Erfahrungen, welche ihn zum einen motivieren, Lehrer zu werden und zum anderen, eine Eignung sichtbar machen. Neben der Fähigkeit zu reden und wie er sagt, Menschen für ein Thema zu motivieren und zu

begeistern, betrifft dies Erfahrungen der Wertschätzung und des Gebrauchtseins. Diese beiden Aspekte erlebt er in seinem Sozialpraktikum, was er als besonders prägend darstellt. Drei Wochen betreut er auf einer klinischen Station Kinder mit verschiedenen psychische Störungsbildern. Darunter waren „auch“ Kinder mit ADS, wobei sich das „auch“ in seiner Erzählung auf ihn selbst bezieht, da er, wie an anderer Stelle im Interview erwähnt, ebenfalls eine diagnostizierte ADS hat. Philipp erfährt als Reaktion auf sein Tun in der Hausaufgabenbetreuung und im gemeinsamen Spielen Wertschätzung, Anerkennung und Liebe von den Kindern. Er fühlt sich gebraucht und kann etwas bewirken. Diese Erfahrungen im Praktikum macht er in einer Zeit des Studiums, die er für sich als bedeutungs- und sinnlos erlebt, da es nur darum ginge, Module abzuschließen und Hausarbeiten und Klausuren zu schreiben. Des Weiteren setzt er sich im Zuge des Praktikums mit seinen eigenen, wie er sagt, schwierigen Phasen im Kindheits- und Jugendalter auseinander und sieht einen Sinn der zukünftigen Arbeit darin, Kinder in ähnlichen Phasen zu unterstützen, Themen aufzuarbeiten, zu reden und Grenzen aufzubrechen. Der Anspruch, Grenzen auszureizen und sie zu durchbrechen, durchzieht sich durch viele verschiedene Erzählpassagen. Die Grenzen beziehen sich dabei auf sein eigenes Bezugssystem, seinen Vorstellungen von gesellschaftlich wichtigen Werten sowie seinen persönlichen Weltanschauungen.

In der Selbstdarstellung erlebt sich Philipp in den gehaltenen Stunden als wirkungsvoll mit der Fähigkeit, andere für sich zu begeistern. Dies ist ihm besonders wichtig, er möchte wirken und etwas bewirken. Im Kontext des Unterrichtens bedeutet wirkungsvoll zu sein, dass er Schüler:innen für ein Thema begeistert, sie motiviert und wie er sagt, bei ihnen „ein Licht entfacht“. Dies ist ihm aus seiner Perspektive gelungen, er hat sich als wirkungsvoll erlebt. Die Schüler:innen waren motiviert, haben sich ganz aktiv beteiligt und es ist ihm aus seiner Perspektive gelungen, einige Schüler:innen auf seine Gedankenreise mitzunehmen, sie einzubeziehen und, ebenfalls für ihn besonders relevant, zwischen den einzelnen Schüler:innenantworten, ihren Positionen und Meinungen Bezüge herzustellen. In dem Unterrichtsszenario beschreibt er sich wie folgt: *„Aber wenn ich da vorne steh hab ich das... und ich mich vorbereitet habe das is ganz wichtig hab ich das Gefühl wirklich voll in der Thematik drin zu sein, dann vergess ich alles was außerhalb dieses Raumes is, alle Probleme, Sorgen oder was auch immer da sein mag, so es is dann das was grade zählt und was interessant is und dann machts auch wirklich Spaß innerhalb dieser Thematik dann zu arbeiten, mit den Schülern zu arbeiten, am besten auch noch Bezüge zwischen den verschiedenen Position und Meinung zu beziehn, die dann miteinander ins Gespräch kommen zu lassen“* (PM_CZT, Pos. 28).

Aufgrund seiner „ADS“ fällt es ihm häufig schwer, sich zu fokussieren und den „roten Faden“, wie er sagt, nicht zu verlieren. In den Unterrichtssituationen verfügt er jedoch um die

erforderliche Konzentration und erfüllt die für sich selbst definierten Wirkungskriterien. Neben dem Anspruch, zu wirken und etwas zu bewirken, ist für ihn das Erleben von Wertschätzung besonders wichtig. Dies wurde im Kontext des Sozialpraktikums bereits deutlich. Er fühlt sich dann als wertgeschätzt, wenn das, was er tut, aus seiner Perspektive, bedeutungsvoll ist, er sich gehört fühlt oder ihm durch seine Gegenüber eine positive Wirkung gespiegelt wird. Eine weitere Quelle des Zuspruchs und der Wertschätzung ist für ihn seine Tätigkeit als Tutor im Fach Philosophie. Er beschreibt sich in diesem Setting als Studierender, der anderen Studierenden fachlich etwas beibringt. Er bekommt von den Studierenden viel positives Feedback. Im Vergleich zu dem gehaltenen Unterricht empfindet er sein Tutorium als für ihn bedeutender, da er sich über einen längeren Zeitraum im Lehren ausprobieren kann und Fortschritte einzelner Studierender im Prozess beobachten kann. Philipps Selbstdarstellung ist geprägt von geschilderten Selbstwirksamkeitserfahrungen. Je intensiver das subjektive Erleben von Wirksamkeit, umso bedeutender auch die Lernerfahrung. Das Erleben von Wirkung und Wertschätzung ist für ihn eine besondere Quelle des Zuspruchs. Aufgrund seiner eigenen zum Teil negativen Erfahrungen in der Schulzeit, bedingt durch seine Hyperaktivität und die Diagnose ADS, formuliert er für sich eine ganz eigene Form von Lehrauftrag: *„Und dann is das P- eigentliche Problem nich dass sie hyperaktiv sind oder nich so sind wie die Gesellschaft sie haben will sondern dass (6) °ja sie sich selbst kacke finden.° Vielleicht hab ich auch n Teil von mir in den wiedererkannt weil ichs als... weil ich als Teenager auch teilweise schwierige ähm Phasen hatte und Probleme in der Kindheit. Was dann eher noch n Grund mehr is ähm (3) °da zu helfen und und sowas aufzuarbeiten.° Und das is auch mit n Grund warum ich Philosophie und Sozialwissenschaften studier. Ich glaub da kann man mit Kindern reden und da kann man gewisse (3) Grenzen aufbrechen. Was nich heißt dass ichs schaffe °aber es is n Versuch wert.° (PM_CZT_210105, Pos. 56-57).*

Strukturperspektive

Philipp beschreibt im Erzählverlauf immer wieder Situationen, die geprägt sind von Schwierigkeiten, welche sich aus seinem Freiheitsdrang im Denken und Handeln und den strukturellen vorgegeben strengen und einschränkenden Begrenzungen und Regularien ergeben. Besonders deutlich macht er das an dem Beispiel seines ersten Unterrichtsversuchs im Rahmen der Schulpraktischen Übung (SPÜ) im Fach Philosophie. Schon, dass ihm ein zu planendes Stundenthema vorgegeben wird, findet er für sich schwierig und einschränkend. Sämtliche Vorbereitungshinweise und Materialien zur Planung von Unterrichtsstunden nimmt er wahr, nutzt diese auch, erhebt jedoch für sich den Anspruch, seinen Unterricht nach seinen eigenen Maßstäben und Vorstellungen vorzubereiten und setzt eher auf ein situatives Entwickeln im Stundenverlauf. Im Austausch mit dem Dozenten kommt es daher häufig zu Situationen, in

denen er für seine unstrukturierte Planung stark kritisiert wird. Nach seinem ersten gehaltenen Unterricht im Fach Philosophie kommt es in der anschließenden Gruppenreflexion für ihn zu einem Dilemma. Er selbst empfand seine gehaltene Stunde als positiv, als in seinem Sinne wirkungsvoll. In seiner Eigenwahrnehmung hat er seine persönlichen Ziele erreicht. In der Fremdwahrnehmung haben auch die Schüler:innen ihm ein positives Feedback gegeben. Die Schüler:innen zeigten sich interessiert, konzentriert und sehr aktiv und diskussionsfreudig, am Ende der Stunde wurde sogar euphorisch Beifall geklatscht. Für ihn eine hochbefriedigende Situation. Der Dozent hingegen war in der Summe einzelner Kritikpunkte nicht zufrieden mit dem Unterricht und beschrieb seine Art zu unterrichten als „zu selbstdarstellerisch“, seine Vorgehensweise „zu ungeplant“ und jenseits der Vorgaben zur Gestaltung von Unterricht. Diese Nonkonformität zwischen Eigenbewertung und Fremdbewertung durch einen Dozenten lösen bei ihm Selbstzweifel aus: *„(...) und da hab ich auch mich gefragt ob obs da vielleicht unterbewusst auch son Tick von mir ist sich selbst darzustellen nich dass ich mich jetzt bewusst hinstelle und sach „Boah ja und jetzt kann ich mich aber präsentieren!“ sondern dass das halt unterbewusst passiert so wie manche wenn se nich so recht wissen wohin mit sich dann vielleicht @nervös werden oder so und bei mir geht das dann eher in die Schiene @ genau. Also da da saß ich ja echt die Tage jetzt zu Hause und hab immer wieder darüber nachgegrübelt, das hat auf jeden Fall was in mir ausgelöst“* (PM_CZT_210105, Pos. 4).

Das empfindet er als hart und erlebt in Folge des negativen Feedbacks eine Krisensituation. In der persönlichen Aufarbeitung der Kritik von Kommiliton:innen und dem Dozenten findet er für sich eine Verarbeitungsstrategie. Er wendet das Erlebte in etwas positives, entwickelt Überlegungen wie er sein Lehrverhalten ändern kann und erprobt seine Ideen in seinem Tutorium, mit für ihn positiver Wirkung. Seine Schüler- und Studentenbiographie finden in institutionelle Rahmungen statt, die ihn, wie bereits zuvor beschrieben, in seinem Drang nach Extraversion und sozialer Interaktion eingrenzen. In der ersten Zeit des Studiums begegnet er der Institution Hochschule als Partystudent. Dies ändert sich durch praktische Erfahrungen, welche geprägt sind durch soziale Situationen, in denen er sich in seiner ihm zugewiesenen Rolle in der Interaktion mit Schüler:innen oder Student:innen als wirksam erlebt. Er erkennt an sich die Fähigkeit, andere für ein Thema zu begeistern, anderen etwas beizubringen. Auch wenn er für sich nicht weiß, ob er ein Leben lang Lehrer sein möchte, motivieren ihn diese Erfahrungen mit dem Studium weiterzumachen und ein „Lernstudent“ zu werden. Auch wenn er zum Teil widerwillig die Module abschließt, so ordnet er sich dennoch den Strukturen und strukturellen Vorgabe unter, um das Studium abschließen zu können.

Handlungsweisen

Der starke Drang nach Selbstwirksamkeitserfahrungen veranlasst Philipp dazu, sich als Tutor zu bewerben und so andere Studierenden zunächst unentgeltlich, später bezahlt, zu unterrichten. Er entwickelt während des Studiums ein hohes fachliches Interesse und sieht seine Aufgabe darin, dies zu teilen und fachwissenschaftliche Inhalte zu vermitteln. Da er sich im Handeln in sozialen Situationen als besonders wirkungsvoll erlebt, sucht er sich im Rahmen der institutionellen Strukturen Möglichkeiten, die ihm eine Bühne für dieses Bedürfnis bieten.

7.1.6 Lernen und Bestehen in Widersprüchen

In der Analyse der Handlungs- und Verhaltensweisen der Studierenden unter dem Satz der zuvor explizierten Bedingungen und den jeweiligen Kontexten zeigte sich das Phänomen des „Lernen und Bestehen in Widersprüchen“ als zentral. Das studentische Handeln lässt sich vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen im Lehramtsstudium als passiv-pragmatisch beschreiben, welches vornehmlich darauf abzielt, institutionelle Vorgaben und Pflichten zu erfüllen sowie Leistungsnachweise zu erbringen. Die Hochschule zeigt sich dabei nicht als ein „Ort des Einfindens und Ankommens“, sondern als ein „Ort des Passierens“, wobei „Durchstehen und Durchhalten“ die adäquate Bewältigungsstrategie darstellt. Handeln heißt hier „strategisches Lernen“, um Klausuren zu bestehen und dies auf der Grundlage eines Lernverhaltens, welches mit „Bulimielernen“ beschrieben wird sowie dem strategischen Schreiben von Hausarbeiten. In diesem Modus hat das Lernen eher die transitorische Funktion des „Bestehens“ und „Weiterkommens“, weniger die transformierende Funktion des tieferen „Verstehens“ und „Ankommens“. In wenigen erzählerischen Einzelsequenzen lässt sich das Lernen als biographisches Lernen, in dem auch transformatorisches Potential sichtbar wird, kategorisieren. Umso interessanter und spannender die intensivere Auseinandersetzung mit diesen Erzählpassagen und der Frage, unter welchen strukturellen und individuell-biographischen Bedingungen diese stattfinden. In einigen Fällen zeigte sich ein starkes fachliches Interesse und die damit einhergehende Bereitschaft, auch jenseits der Abwägungen der beruflichen Relevanz tiefer in fachliche Inhalte einzusteigen. Diese stärker wissenschaftliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen geht dann zum Teil auch mit der berufsbiographisch relevanten Frage einher, ob die Universität auch einen Arbeitsort darstellen könnte. Aufgrund der Stellenlage und den Anstellungsbedingungen scheint dies jedoch wenig attraktiv. Ein grundsätzlich stärker fachliches Interesse besteht bei den Studierenden des Fachs Musik. Durch die lange und intensive biographische Verwobenheit mit der Musik, dem Gesang bzw. dem jeweiligen Instrument, besteht eine stärkere Verbindung zwischen der Gesamtbiographie, persönlicher Neigung und individuellem Talent, welche im wissenschaftlichen Kontext vertieft und für das

Lehramt zugespitzt werden. Lernerfahrungen werden hier stärker gesamtbiographisch kontextualisiert und haben Einfluss auf die Wahrnehmung der Bildungsmöglichkeiten, welche der Lernort Hochschule bietet. Was in allen Fällen deutlich hervortrat und sichtbar wurde, sind die biographisch geprägten Lehrer:innenbilder, das biographische Erfahrungswissen in Bezug darauf, was Lehrer:innen wissen und können müssen sowie die aus der eigenen Schulzeit geprägten Vorstellungen von schlechtem und gutem Unterricht. Diese subjektiven Prägungen stellen, wie analytisch gezeigt werden konnte, eine zentrale Referenzfolie dar, wenn es darum geht, angebotene Lerninhalte auf ihre praktische Berufsrelevanz hin zu prüfen und der unmittelbaren Nützlichkeit zu bewerten. Vor diesen gedanklichen Hintergrundkonstruktionen deuten die Studierenden das Studium als viel zu wenig an der Schul- und Unterrichtsrealität orientiert. Diese Sicht und Prüfung der Lerninhalte nach praktischen Ansprüchen wurden in diesem Zusammenhang als „Relevanzbrille“ konzeptualisiert. Diese sortiert entlang der Frage, ob die Lerninhalte berufsrelevant oder berufsirrelevant sind. Wie in der eingefügten tabellarischen Übersicht zu entnehmen (siehe Abb. 14.), sind es vor allem die Merkmalsausprägung des Studienanteils als „sehr hoch“ und der dazugehörigen Einschätzung der Berufsrelevanz als „sehr niedrig“, welche die wahrgenommene Studienstruktur prägen. Sie „lernen, leisten und bestehen“ strategisch gegen eine empfundene Relevanzlosigkeit. Zudem beschreiben die Studierenden ihr Handeln, welches das Lernen betrifft, als einen Modus des Abarbeitens. Dies findet innerhalb von Widersprüchen zwischen strukturell-institutionellen Gegebenheiten und Lernzielen sowie ihren eigenen individuell und schulbiographisch geprägten Lernbedürfnissen statt. Die zentrale Bedingung, welche in das Studium wirkt und ihren Ursprung weit vor dem Beginn des Studiums hat, findet den Ausdruck in den studentischen Annahmen zu den Lernmöglichkeiten einzelner Studienanteile und der dimensional Einordnung und Einschätzung der Nützlichkeit für den späteren Beruf. Kategorisch gesehen sind es vor allem das Ausmaß und die Häufigkeit von berufsrelevanten bzw. berufsirrelevanten Lernangeboten, die in der Dimensionalisierung von einem empfundenen „zu viel“ oder „zu wenig“ Folgen für das subjektive Empfinden von Relevanz, Sinnhaftigkeit, Befriedigung eigener Lernbedürfnisse und in der Folge auch dem strategischen Umgang damit haben. Im studentischen Handeln geht es darum, in den vorfindlichen Strukturen und unter den jeweiligen Bedingungen zu „bestehen“ und dies in einem mehrfachen Wortsinn. Bestehen bedeutet zum einen, die Heraus- und Anforderungen, die an die Studierenden im Kontext des Studiums gestellt werden zu bewältigen, dabei zu bleiben und die erste Phase der Lehramtsausbildung zu beenden. Zum anderen meint das Bestehen, die lern- und prüfungsstrategische Erbringung von erforderlichen Leistungen, um rein formell das Studium erfolgreich abschließen und in die zweite Phase übertreten zu können. Handlungsstrategisch

geht es zu dem Zeitpunkt der Erhebung, im fortgeschrittenen Studium, darum, durch ein kontinuierliches „lernen-leisten-bestehen“ die erste Etappe zum Berufsziel zu erreichen. Das Pendant vom „Durstehen und Durchhalten“ wäre das Abbrechen des Studiums. Dies konnte zum Zeitpunkt des Studiums nicht beobachtet werden, was mit dem fortgeschrittenen Verlauf in Zusammenhang zu bringen sein könnte.

Die folgende Abb. 16 veranschaulicht modellhaft die zuvor dargestellten Zusammenhänge. In der linken Spalte befinden sich die, im paradigmatischen Sinne gewonnenen zentralen Kategorien in ihrem daran angelehnten Stellungsgefüge. In der rechten Spalte die Kernkategorie, welche sich im Kontext des Lernorts Hochschule in der Analyse als zentral herausstellte sowie die jeweiligen Kategorien, die zum Zustandekommen dieses zentralen Phänomens beigetragen haben, sowie der strategische Umgang mit den jeweiligen Bedingungen und Kontexten. Der Lernort Schule stellt für die Studierenden einen demgegenüber stark an der Berufspraxis orientierten Raum dar, auf den im nächsten Kapitel näher eingegangen wird.

Abbildung 16: Modell Lernort Hochschule: „Lernen und Bestehen in Widersprüchen“

Stellung der Kategorien im Bedingungsgefüge des erweiterten Kodierparadigmas	Kategorien zum Modell „Lernen und Bestehen“ Hochschule																														
Ursächliche Bedingungen studentische Annahmen zu den Lernmöglichkeiten in Bezug auf die Einschätzung Berufsrelevanz	„man kann auch erst schwimmen lernen, wenn man drin ist“ <table><tr><td>Bereich und Anteil (hoch/niedrig)</td><td>Praxisnähe</td><td>Schülernähe</td><td>Tätigkeitsnähe</td><td>Berufsrelevanz</td></tr><tr><td>Fächer (sehr hoher Anteil)</td><td>praxisfern</td><td>schülerfern</td><td>tätigkeitsfern</td><td>sehr niedrig</td></tr><tr><td>Fachdidaktik (niedriger Anteil)</td><td>praxisfern</td><td>schülerfern</td><td>tätigkeitsnah</td><td>z.T. hoch</td></tr><tr><td>Bildungswissenschaften (niedriger Anteil)</td><td>praxisfern</td><td>schülerfern</td><td>tätigkeitsfern</td><td>niedrig</td></tr><tr><td>Orientierungspraktikum (niedriger Anteil)</td><td>beobachtend praxisnah</td><td>beobachtend schülernah</td><td>beobachtend tätigkeitsfern</td><td>niedrig</td></tr><tr><td>Schulpraktische Übung (sehr niedriger Anteil)</td><td>praxisnah</td><td>schülernah</td><td>tätigkeitsnah</td><td>sehr hoch</td></tr></table>	Bereich und Anteil (hoch/niedrig)	Praxisnähe	Schülernähe	Tätigkeitsnähe	Berufsrelevanz	Fächer (sehr hoher Anteil)	praxisfern	schülerfern	tätigkeitsfern	sehr niedrig	Fachdidaktik (niedriger Anteil)	praxisfern	schülerfern	tätigkeitsnah	z.T. hoch	Bildungswissenschaften (niedriger Anteil)	praxisfern	schülerfern	tätigkeitsfern	niedrig	Orientierungspraktikum (niedriger Anteil)	beobachtend praxisnah	beobachtend schülernah	beobachtend tätigkeitsfern	niedrig	Schulpraktische Übung (sehr niedriger Anteil)	praxisnah	schülernah	tätigkeitsnah	sehr hoch
Bereich und Anteil (hoch/niedrig)	Praxisnähe	Schülernähe	Tätigkeitsnähe	Berufsrelevanz																											
Fächer (sehr hoher Anteil)	praxisfern	schülerfern	tätigkeitsfern	sehr niedrig																											
Fachdidaktik (niedriger Anteil)	praxisfern	schülerfern	tätigkeitsnah	z.T. hoch																											
Bildungswissenschaften (niedriger Anteil)	praxisfern	schülerfern	tätigkeitsfern	niedrig																											
Orientierungspraktikum (niedriger Anteil)	beobachtend praxisnah	beobachtend schülernah	beobachtend tätigkeitsfern	niedrig																											
Schulpraktische Übung (sehr niedriger Anteil)	praxisnah	schülernah	tätigkeitsnah	sehr hoch																											
Phänomen/Kernkategorie	Lernen und Bestehen in Widersprüchen																														
Kontexte	„vor allem bekommt man von Leuten Dinge gesagt die selber keine Erfahrungen in der Schule gemacht haben“ ▪ „geduldetes“ Teilnehmen an Veranstaltungen (bezogen auf die Fächer) an dezentralen Lernorten ▪ Lehrpersonen ohne Praxiserfahrungen (bezogen auf die Fächer, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften)																														
Handlungs- und interaktionale Strategien	Umgehensweisen: ▪ (weiter)<u>lernen</u> = (weiter)<u>leisten</u> = (weiter)<u>bestehen</u> ▪ „Bulimielernen“ ▪ Dabeibleiben, Absolvieren																														
Intervenierende Bedingungen (lern-)biographische Entwicklungen und Veränderungen	„ich bring nachher den Schülern ja sowieso das bei was ich auch bekomme hab“ ▪ starke Präsenz eigener Schulerfahrungen = „Relevanzbrille“ ▪ subjektives Erfahrungswissen als Wissensressource und Hintergrundkonstruktion zur Bewertung von Lerninhalten beobachtete biographische Lernprozesse (Einzelfälle): ▪ gehen einher mit berufsbiographischen Überlegungen, in die Wissenschaft zu gehen ▪ spezifische Lernerfahrungen werden biographisch kontextualisiert und verändern die Wahrnehmung institutioneller Bedingungen und Bildungsmöglichkeiten																														

Quelle: eigene Darstellung

7.2 Die Studierenden am Lern- und Handlungsort Schule

In diesem Teil der Auswertung wird das subjektive Erleben des ersten Unterrichtens am Lernort Schule und das studentische Handeln unter den jeweiligen institutionellen Bedingungen analysiert. Dabei werden in einem Geflecht aus den Analyseperspektiven die subjektiven Sicht-, Deutungs-, und Handlungsweisen der Studierenden beschrieben und daran anschließend die zentralen Kategorien in einem kausalen Bedingungsgefüge dargestellt:

Bedingungen:

- beziehen sich auf die ursächlichen Bedingungen, d.h. Ereignisse bzw. Vorfälle, welche zum Zustandekommen des Phänomens/der Phänomene beitragen, sich dimensional abbilden lassen und bestimmte Eigenschaften besitzen sowie auf die intervenierenden Bedingungen, welche generell im Zusammenhang mit dem Phänomen stehen und sich in Beziehung setzen lassen

ursächliche Bedingungen:

- verdeutlichen sich in den studentischen Erwartungen und Zielvorstellungen, welche sie an die Schulpraktische Übung (SPÜ) herantragen
- beinhalten studentische Bedeutungszuschreibungen und Relevanzsetzungen bezogen auf dieses Ausbildungsereignis
- fragen nach Übergangskonstruktionen, welche mit dem Wechsel zwischen den Lernorten verbunden sind
- beziehen sich auf Deutungskonzepte in Zusammenhang mit wahrgenommenen Anforderungen und Aufgaben
- rekonstruieren Vorstellungen über Theorie und Praxis

intervenierende Bedingungen:

- beziehen sich insbesondere auf die individuelle Biographie als eine besonders herausgearbeitete Form der intervenierenden Bedingungen
- beziehen sich auf hergestellte biographische Bezüge in mittelbaren und unmittelbaren Zusammenhang mit unterrichtlichen Handlungen und Interaktionen, wenn sie zur Erklärung bestimmter Handlungen/Handlungsmuster herangezogen werden

zeigen sich insbesondere in:

- biographisch geprägten Bilder einer guten Lehrer:in sowohl in der Vorbildfunktion als auch in Bezug auf Negativbilder im Sinne des „es anders machen Wollens“

- weitere bildungsbiographischen Gedächtnisbilder, die im Zusammenhang mit den Erzählungen zum ersten selbst gehaltenen Unterricht genannt werden

Kontext:

- bezieht sich auf kontextuelle Gegebenheiten, welche dicht an dem Phänomen/den Phänomenen sind
- beschreibt, wie Studierende die Lernumgebung und die Umgebungsfaktoren wahrnehmen
- zeigt auf, mit welchen Aufgaben sich die Studierenden im Zusammenhang mit der Lernumgebung konfrontiert sehen (hier auch jenseits des institutionellen Lernkonzepts)
- umfasst die Lernbeziehungen, die die Studierenden am Lernort Schule beschreiben
- beschäftigt sich mit der Wahrnehmung des institutionellen Lernkonzepts „erster Unterricht“ hinsichtlich Vorbereitung, Betreuung und Nachbearbeitung (Feedback)
- fragt nach den Gegebenheiten als Rahmen des sich in-Beziehung-Setzens mit den Schüler:innen

Handlungs- und Interaktionsstrategien:

- fokussiert auf studentisches Handeln vor dem Hintergrund ihrer Deutungen und den wahrgenommenen strukturellen und individuellen Bedingungen im Zusammenhang mit dem ersten Unterrichten und der konkreten Unterrichtssituation sowohl in der konkreten Vorbereitung auf das Unterrichten (hier vor allem das Beobachten), das Unterrichten an sich, sowie der jeweiligen Verarbeitungsweisen

Konsequenzen:

- Konsequenzen, die sich aus der Handlung/ Interaktion als Reaktion bzw. dem Umgang mit den Phänomenen ergeben

Im Kapitel (7.2.6) werden die kategorialen Konzepte, die den jeweiligen Modellkomponenten gemäß des für die Analyse entwickelten Kodierschemas zugewiesen wurden, in einem kausalen Bedingungsgefüge dargestellt.

7.2.1 Bedingungen

7.2.1.1 Studentische Erwartungen an die Schulpraktische Übung (SPÜ)

Unter dem kategorischen Begriff der Erwartungen werden im folgenden Kapitel studentische Annahmen und Vorstellungen gefasst, welche im Zusammenhang mit dem ersten eigenen Unterricht, mit dieser Situation und ihren jeweiligen Interaktionspartner:innen verbunden werden (Erwartungshaltung). Sie sind zeitlich dem eigentlichen Ereignis vorgelagert und, so konnte die Analyse zeigen, determinieren die neue Lern- und Handlungssituationen auf verschiedenen Ebenen. Sie stellen sowohl antizipierend als auch reflektierend Bedingungen dar, die die Schulpraktische Übung (SPÜ) rahmen und auf das Unterrichten einwirken, es fördern, aber auch einengen. Die Erwartungen richten sich zum einen an die Studierenden selbst, umfassen aber auch Erwartungen, die sich an andere Personen und im übergeordneten Zusammenhang auch an die Institutionen Hochschule und Schule richten. Die codierten Erwartungen können analytisch auf drei Ebenen verortet werden. Zum einen die antizipierten Annahmen darüber, was (a) die Schulpraktische Übung (SPÜ) und die jeweiligen Akteure leisten sollen, um den Lernwünschen und Lernbedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden und zum anderen (b) die Annahmen darüber, welche im weiteren Sinn eigenen Antworten, auf die Anforderungen gegeben werden sollen. Zudem wurden analytisch die Erwartungen untersucht, welche (c) von den Studierenden als solche von außen, an die eigene Person richtend, wahrgenommen werden. Diese Erwartungen ließen sich, dieser Abstraktionslogik folgend, auf den verschiedenen Ebenen kategorisch nach Bezugsgruppen bündeln, auf die sie jeweils projiziert werden.

Zu a) Erwartungen an Andere

„Ich meine der Dozent is ja nich mehr anna Schule, der is ja anna Uni. Und ich möchte doch von jemandem was hörn der schon n bisschen Erfahrung hat und der (3) ja auch nochmal vielleicht andre Tipps gibt, andre Anregungen, auch die Klasse kennt und genau weiß „OK vielleicht...“ worans vielleicht in dem Moment gelegen hat oder so. Also weiß ich nich das is ja nochmal ne ganz andre Sichtweise auch. Oder der dann auch mal sagt „Ja das ist alltagstauglich, so könnt ihr dis machen. Und ähm das könnt ihr später gut für eure Stunde nutzen, beftet dis mal gut weg“ oder so. Weil (3) von wem solln wir sonst was lern irgendwie“ (AF_CZT, Pos. 39).

Die folgende Abbildung zeigt zunächst abstrakt die verschiedenen Interaktionspartner:innen, an die sich die Erwartungen der Ebenen (a) richten und zudem die jeweilige funktionale

Forderung, die sich daraus ableiten ließ, plakativ zusammengefasst in einer funktionalen Kernerwartung.

Abbildung 17: Erwartungshorizonte der Studierenden

Dozierende	Lehrer:innen vor Ort	Kommiliton:innen	Schüler:innen
Vorbereitungsfunktion Feedbackfunktion	Vorbildfunktion Feedbackfunktion	Feedbackfunktion	Resonanzfunktion
Erkläre mir, wie ich es machen soll! Sag mir, ob ich es gut gemacht habe!	Zeige mir, wie du es machst, damit ich es nachmachen kann! Sage mir, ob ich es gut gemacht habe!	Sagt mir, wie ich es gemacht habe!	Zeigt mir an, ob ich es richtig mache!

Quelle: eigene Darstellung

Am Interaktionsgeschehen rund um die Schulpraktische Übung (SPÜ) sind viele verschiedene Personen beteiligt, denen aus studentischer Perspektive Funktionen zugeschrieben werden und die demnach verschiedene Erwartungen erfüllen sollen, welche sich an diese Personen richten und eng verbunden sind mit bestimmten Lernbedürfnissen. Die Dozierenden sollen auf das erste Unterrichten vorbereiten und im Anschluss ein Feedback geben. Die Lehrer:innen vor Ort sollen vor allem als Expert:innen und Könnern:innen zeigen, wie sie unterrichten und wiederum den selbstgehaltenen Unterricht bewerten. Die Kommiliton:innen sind vor allem für das Feedback wichtig, ihnen kommt auch eine Bewertungsfunktion zu. Im konkreten unterrichtlichen Geschehen, in situ, haben die Schüler:innen eine Art Resonanzfunktion. Sie zeigen in einem ganz unmittelbaren Zusammenhang an, ob der Unterricht gelingt. Arbeiten die Schüler:innen gut mit, ist die Klasse insgesamt ruhig, verstehen sie die gestellten Aufgaben, agieren und reagieren sie wie geplant. Die Erwartungen sind zahlreich sowie vielfältig und wirken auf die Handlungssituationen im unterrichtlichen Geschehen ein. Sie haben, so zeigte sich, Einfluss auf die Wahrnehmung, die Durchführung und die Verarbeitung des ersten Unterrichts.

Zu b) eigene Erwartungen an die eigene Person

„Man hört... man sieht ja auch viele Lehrer die einfach das mit den Schülern nicht gebacken bekomm und davor hatt ich halt auch Angst dass ich das einfach nicht gebacken bekomme dass die Schüler... also dass ich mich nicht durchsetzen kann“ (TS_CZT, Pos. 144)

Die Erwartungen an die eigene Person (b) umfassen die Annahmen und Ansprüche, welche die Studierenden an sich selbst richten. Übergeordnet spiegelt sich in den so kodierten Äußerungen der Anspruch wider, den eigenen subjektiven Vorstellungen der Lehrer:innenrolle auf der Verhaltens- und Handlungsebene zu entsprechen. Die Analyse zeigt, dass diese Erwartungen stark an subjektive Erfahrungen aus der Vergangenheit und aus der Schüler:innenperspektive geknüpft sind. Die Erwartungen, welche die Studierenden an sich richten, beziehen sich auf die unterrichtliche Tätigkeit an sich und einem aus verschiedenen Richtungen geprägtem Bild dessen, was eine Lehrer:in in der Aufgabe des Unterrichtens alles können muss. Während die Verantwortung der Vorbereitung auf Seiten der Dozierenden liegt, sehen sie sich in Bezug auf die konkrete Tätigkeit des Unterrichtens in zunehmender Eigenverantwortung. Sie erwarten von sich, diese neue Aufgabe eigenverantwortlich zu bewältigen. Es zeigte sich eine Perspektivenverschiebung hinsichtlich des Rollenverständnisses vom Lernenden zum Lehrenden, welche auch unterschiedliche Erwartungen an die eigene Person mit sich bringen.

Zu c) fremde Erwartungen an die eigene Person

„Sie müssen die Stunde so bringen als wären Sie der Klassenlehrer. Die Schüler den dürfen keine Defizite entstehen. Es wird am Ende n Test geschrieben. Also Sie müssen das so durchziehen wie n wirklicher ... wie n richtiger Lehrer“ (RR_CZT, Pos. 140)

Die Wahrnehmungen der Erwartungen anderer (c) beziehen sich hier auf die normativ gegebenen und/oder subjektiv konstruierten Annahmen darüber, was die jeweils anderen Interaktionspartner:innen im vorbereitenden, nachbereitenden bzw. unterrichtlichem Geschehen von ihnen im engeren und weiteren Sinne erwarten. Es handelt sich hierbei also um analytisch zusammengefasste Erwartungserwartungen.

Die Studierenden haben sich im Rahmen der Interviews sprachlich zu ihren Ideen und Vorstellungen darüber geäußert, was andere am unterrichtlichen sowie vor- und nachbereitenden Interaktionsgeschehen von ihnen erwarten. Zum einen entwickeln sich diese Ideen und Vorstellung auf Grundlage der Wahrnehmung der in konzeptionellen

Lernarrangements vorhandenen versprach- und verschriftlichten Lern- und Leistungsanforderungen. Hierbei handelt es sich um Erwartungen in Form konkreter Aufgaben. Trotz formaler Gleichheit werden, so konnte die Analyse zeigen, subjektiv unterschiedliche Erwartungen abgeleitet. Zum anderen gibt es Erwartungen, die vom Gegenüber in den verschiedenen antizipierten oder tatsächlich stattfindenden Interaktionssituationen nicht sprachlich geäußert werden, jedoch als subjektive Erwartungserwartungen in die Situationen einfließen. In diesem Teil der Analyse zu den wahrgenommenen Erwartungen der Anderen ging es darum, die sprachlichen Äußerungen, welche die eben beschriebenen Erwartungserwartungen anzeigen, freizulegen und zu schauen, was für Ideen sich abstrakt darüber rekonstruieren lassen. Diese Ideen sind analytisch von zentraler Bedeutung, da sie gemeinsam mit den anderen Erwartungen (a) – (b) auf verschiedenen Ebenen das Handeln beeinflussen. Die Erwartungen in ihren unterschiedlichen Ausprägungen und Dimensionen der verschiedenen Ebenen verdichten sich zu einer Art Rollenbild mit einem Rollenverständnis, welches sich aus eigenen Ansprüchen und den Wahrnehmungen der Erwartungen Anderer mit der sukzessiven Einnahme dieser Rolle ausschärft.

Für die Studierenden stellt die Schulpraktische Übung (SPÜ) einen langersehnten und bedeutenden Moment in ihrer berufsbiographischen Entwicklung dar. Die Erwartungen und Lernannahmen, welche an dieses Ausbildungsereignis herangetragen werden, haben aus Studierendenperspektive für die berufsbildungsbiographische Entwicklung eine hohe Bedeutung. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass noch weit bevor dieses Ereignis stattfindet, Hoffnung und Wünsche auf reale Unterrichtserfahrungen hierher verlagert werden. Wie die Abbildung 14 im Kapitel 7 bereits zeigt, sind sie hier in besonderer Weise ihrer beruflichen Tätigkeit nah, es fühlt sich real an und wird erfahrbar. Sprachlich zeigt sich die Besonderheit, mit denen die Studierenden verschiedenen Ausbildungsanforderungen begegnen unter anderem in den Modalverben, mit *denen* die Tätigkeitsverben verbunden sind im Spektrum von *müssen*, *dürfen* und *können*. Hier zeigt sich auch eine chronologische Aufeinanderfolge: man muss etwas, um dann etwas zu dürfen. Die Modalitäten, in deren Spektrum sich die verschiedenen studentischen Tätigkeiten im Zusammenhang mit dem Lehramtsstudium verorten lassen, deuten ebenfalls auf einen zentralen berufsbiographischen Entwicklungsschritt hin. Bezogen auf die Schulpraktische Übung (SPÜ) und das erste Unterrichten drückt sich dies in einem „man darf jetzt etwas machen“ aus. Während das theoretische Studium sich als eine Aneinanderreihung von Aufgaben und Tätigkeiten darstellen lässt, welche getan werden müssen, ist das erste Unterrichten sowie die konkrete Vorbereitung darauf etwas, was getan werden darf. Im Bereich der Vorleistungen, die erbracht werden müssen, sind es die didaktischen Vorbereitungen, welche zwar am Lernort Hochschule stattfinden, aber in eine

gezielte Vorbereitung und mit einer bedeutenden Brückenfunktion an den neuen Lernort Schule überleiten. Das Dürfen bezieht sich aber auch auf eine Reihe von Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, um zu unterrichten. Man muss in einem bestimmten Semester sein und die entsprechende Didaktikvorlesung und die Übung dazu absolviert haben, um dann diese Veranstaltung belegen zu dürfen und unterrichten zu können. Das Modalverb *können*, steht hier in direktem Bezug zum unterrichtlichen Handeln.

Die Schulpraktische Übung (SPÜ) als ein erwartungsgeladenes Ausbildungselement mit Ereignischarakter

In der Analyse zeigte sich die Schulpraktische Übung (SPÜ) als ein Ausbildungselement, welches sich als ein bedeutendes Ereignis über verschiedene Charaktereigenschaften abbilden lässt.

Es zeigt sich als ein Geschehen, das den bisherigen Studienablauf als ein besonderes und erwartungsgeladenes Ereignis unterbricht und mit verschiedenen Veränderungen einhergeht. Auf verschiedenen Ebenen war eine Zunahme analytisch beobachtbar, welche charakteristisch für dieses Ereignis waren und als Merkmale kurz aufgelistet werden:

- zunehmende Konkretisierung eigener und fremder Erwartungsbilder bezogen auf das eigene Unterrichten
- zunehmende Verknüpfung eigener Unterrichtserfahrungen aus der Schüler:innenperspektive
- Zunahme des Aktivitätsniveaus
- Zunahme der wahrgenommenen beruflichen Bedeutsamkeit im berufsbiographischen Kontext
- Zunahme der gedanklichen Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen zur Berufswahl, hier vor allem der Berufseignung.

Ganz allgemein nehmen die Erwartungen, die die Studierenden an sich und andere am Lernprozess Beteiligte stellen, auf verschiedenen Ebenen zu. Die Studierenden erwarten von sich selbst eine eigene intensive Auseinandersetzung und Vorbereitung mit dem und auf den ersten Unterricht. Sie steigern ihr eigenes Aktivitätsniveau und erhöhen ihr Engagement. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass sie der Vorbereitung zeitlich viel Raum einräumen, sie suchen vermehrt die Bibliothek auf, nutzen die Lernthecken der jeweiligen Fachdidaktiken, tauschen sich vermehrt mit Kommiliton:innen aus, beziehen Freunde und Bekannte in ihren Vorbereitungsprozess mit ein. Sie übernehmen in Bezug auf den eigenen Vorbereitungs- und im weiteren Sinne den eigenen Lernprozess mehr Aufgaben und auch Verantwortlichkeiten. In

Bezug auf die studentischen Erwartungen sei abschließend an dieser Stelle nochmal explizit auf die Zunahme der wahrgenommenen beruflichen Bedeutsamkeit im berufsbiographischen Kontext hingewiesen. Die ersten Unterrichtserfahrungen werden als hoch berufsbedeutend eingestuft und laden dieses Ereignis in besonders hohem Maße mit Erwartungen, Bedeutung, Wichtigkeit im bildungs- und berufsbiographischen Sinn und einer besonderen Tragweite auf. Diese hohe Aufladung bedingt, so ein zentrales Ergebnis der Analyse im Bereich der Bedingungen für Handlungssituationen im Kontext des ersten eigenen Unterrichts, einen enormen Druck, welchen die Studierenden spüren und welchen sie bewältigen müssen.

7.2.1.2 Studentische Zielvorstellungen

„Wie ist das? Wie geht das? Gefällt mir das überhaupt? Und äh ja macht es Spaß? Kann ich das?“ (RR_CZT, Pos. 30)

Im Rahmen der Schulpraktischen Übung (SPÜ) sind die Studierenden zum einen mit den Zielsetzungen Anderer konfrontiert und des Weiteren mit den eigenen, persönlich gesetzten Zielen. Die fremden Zielsetzungen sind institutionell vorgegeben und spiegeln sich in sehr konkreten Leistungsanforderungen wider. Sie sind seitens der Universität curricular verankert und werden von den entsprechenden Fachdidaktiken ausformuliert und an die Studierenden weitergegeben. Im Zuge der Analyse wurden die subjektiven Wahrnehmungen dieser externen Zielvorgaben im analytischen Bereich des Kontextes verortet und weiter ausdifferenziert. Im Folgenden soll es um die letztgenannten Zielsetzungen gehen, die persönlichen. Sie umfassen die studentischen Formulierungen zu persönlichen Zielsetzungen in der subjektiven Auseinandersetzung mit den antizipierten und erwünschten Ergebnissen. Sie entstehen unter anderem in individueller Auseinandersetzung mit übergeordneten Zielen, wie etwa den Studien- und Berufszielen. Die meisten Studierenden aus dem Sample haben in der Schulpraktischen Übung (SPÜ) erstmalig die Möglichkeit, selbst Unterricht zu planen und eigenständig zu unterrichten. Im Sprachgebrauch der Studierenden werden die konkreten Erzählungen hierzu eingeleitet unter anderem mit dem Zusatz „das erste Mal“ oder „die erste Möglichkeit sich auszuprobieren“. Unter aller Zielvorstellungen, welche sich als solche über verschiedene Arten sprachlicher Äußerungen kodieren ließen, zeigt sich das Ziel der *Eignungsbestätigung* als kategorial zentral. Ausprobieren meint also hier, das erstmalige Tun, ganz im Sinne der Wortbedeutung, sich und sein Können auf etwas hin zu prüfen, hier auf die Eignung zum Unterrichten. Woraus eine Eignung retrospektiv, nach dem Erleben des ersten Unterrichts, konkret abgeleitet wird, liegt der Auswertungslogik folgend im Bereich der Konsequenzen und wird später näher beleuchtet. Die studentischen Zielsetzungen, so zeigte die Analyse, handeln sich vor allem an

folgenden Fragestellungen ab: „*Wie ist das? Wie geht das? Gefällt mir das überhaupt? Und äh ja macht es Spaß? Kann ich das?*“ (RR_CZT, Pos. 30). Diese berufsbiographisch so hochrelevanten Fragestellungen sind neben den Erwartungen ganz zentrale Bedingungen und rahmen diese neue Handlungssituation. Chronologisch im Ausbildungsverlauf findet die Möglichkeit des sich Ausprobierens in realen Unterrichtssettings im sechsten Semester statt. Aus studentischer Perspektive ist dies in Hinblick auf die Idee des sich Ausprobierens und des Überprüfens, ob das Unterrichten einem liegt und ob man den eigenen und fremden Erwartungen entsprechen kann, zu spät. Dementsprechend ist die Überprüfung des „kann ich es oder nicht“ etwas, was aus studentischer Sicht möglichst zu Beginn des Studiums geklärt werden sollte. Der erste Unterricht dient, wie zuvor beschrieben, dem Ziel der Überprüfung des „Könnens“ und den ausdifferenzierbaren Ideen, welche Fähigkeiten damit einhergehen und in der unterrichtlichen Performanz sichtbar unter Beweis gestellt werden sollen. Die Überprüfung erfolgt zum einen in situ, indem die Klasse auf verschiedene Weise anzeigen kann, ob erfolgreich und gut unterrichtet wird oder nicht. Bereits während der Unterrichtssituation scheinen die Studierenden spüren zu können, ob das, was sie tun, erfolgreich ist oder nicht, ob es „funktioniert“. Das Wort „funktionieren“ kam in diesem Zusammenhang sehr häufig vor. Ein weiteres Ziel ist es demnach, einen reibungslosen Stundenablauf zu gewährleisten. Die Tätigkeit des Unterrichts hat, wenn man die Erzählzusammenhänge der Studierenden betrachtet, weniger den Charakter des sich Ausprobierens als den des Funktionierens. Das Ziel besteht darin, in der Rolle und Verantwortung der Lehrkraft eine gut funktionierende Unterrichtsstunde zu gestalten: „*Aber für mich ging es halt erstmal nur darum die Stundenplanung zu schaffen, die Stunde so durchzubringen, mit den Schülern umzugehen, das hinzubekommen und letztendlich das zu erreichen was man als Ziel hat*“ (RR_CZT, Pos. 118). Ganz allgemein hat der Unterricht „funktioniert“, wenn der zunächst fiktive Entwurf für die Unterrichtsstunde real deckungsgleich umgesetzt werden konnte. Dieser Unterrichtsentwurf ist das zentrale Planungsmedium. Ganz verkürzt steht am Ende jeder gehaltenen Unterrichtsstunde die zentrale Frage „hat es so funktioniert wie geplant“. Neben diesen Zielstellungen, die vorwiegend auf das Unterrichten als Tätigkeit fokussieren, sind es auch emotionale Aspekte, die anzeigen, ob eine Eignung erfahr- und fühlbar ist. Ganz zentral sind dabei die Faktoren „Spaß haben“ sowie „sich wohl fühlen“. Diese wurden als in vivo code übernommen und zeigten in der Beantwortung der Frage nach der Eignung eine analytisch besondere Relevanz im Bereich der Konsequenzen.

7.2.1.3 Vorstellungen von gutem Lehrer:innensein und gutem Lehrer:innenhandeln

„Man will ja auch nicht Feind sein man kann aber auch nicht nur Freund sein“ (AF_CZT, Pos. 57)

In diesem Kapitel geht es um die Befassung mit studentischen Vorstellungen darüber, wie Lehrer:innen zum einen sein und zum anderen handeln sollten. Die wünschenswerten persönlichen Charaktereigenschaften und das wünschenswerte Verhalten bedingen sich wechselseitig, weshalb eine analytische Trennung nicht sinnvoll ist. Diese studentischen Vorstellungen zeigen sich als Ideale, welche sich als Vergleichsmuster rekonstruieren lassen, dem auch die eigene Unterrichtspraxis folgen soll. Es zeigten sich eine Reihe Merkmale von idealen Persönlichkeitseigenschaften und unterrichtlichem Verhalten, welche über die studentischen Zuschreibungen ein Bild formen, welches sowohl in der Vorbereitung, der Durchführung und der Verarbeitung als Orientierung dient. Zudem formen sich, so ein Ergebnis der Analyse, Maßstäbe und Kriterien, welche in der Konsequenz bereits den ersten eigenen Unterricht zu einer persönlichen Leistungssituation machen, persönlichen Leistungsdruck auslösen und über emotionale Zustände beschrieben werden.

Die normativen Setzungen auf Charakter- und Verhaltensebene finden ihren Sprachausdruck im „man soll, man muss, man darf nicht“. Sie geben vor, wie eine Lehrer:in sein und handeln soll/muss und wie das Sein und Handeln zu bewerten ist. Dies wurde unter anderem deutlich in den Erzählungen zu Lehrer:innenbeobachtungen, sowohl in der Retrospektive auf die eigene Schulzeit blickend, als auch im Laufe verschiedener Hospitationen und den Beobachtungen anderer Studierender in der Tätigkeit des Unterrichtens: *„da gabs ganz verschiedene Charaktere also eine die zum Beispiel super vor der Klasse stand, wo man sich gedacht hat die hat ne super Lehrerpersönlichkeit und die geht... also auch wenn da grade irgendn Junge rumflachst und mit ihr Scherze oder grade Scherze macht oder äh unruhig is und die Klasse grade aufwühlt oder was auch immer weil er grade denkt er muss Quatsch machen. Sie hat immer total cool reagiert und hat das... die Situation wieder äh beruhigt und ähm war sehr straight (3) und super durchgeplant und hat guten Unterricht gemacht. Ähm aber eine andere Studentin zum Beispiel die wie ich fand überhaupt nicht vor die Klasse gehörte so also die war immer son ganz stilles Mäuschen, hat sich nicht getraut irgendwie mal die Stimme zu erheben ähm und oder is dann immer auch ganz schnell zickig geworden wenn dann die Schüler nich ruhig warn und hat sie immer gleich „Or seid doch mal ruhig jetzt!“ und „Pssst!“ und „Pscht!“ und also so so Sachen die halt nicht gehn vor der Klasse also irgendwie kein kein Durchsetzungsvermögen“ (LS_CZT, Pos. 118).* Die untenstehende Abbildung fasst nah am Sprachgebrauch der Studierenden vorgenommene Zuschreibungen und deren Bewertung zusammen. Es zeigt sich eine beeindruckende Einigkeit darüber, wie eine Lehrer:in im Idealfall sein soll. Diese Zuschreibungen zeigten sich eng verwoben mit persönlichen Erlebnissen aus

der eigenen Schulzeit und werden erzählerisch mit Emotionen untermalt, die mit einer bestimmten und sehr präsenten guten oder schlechten Lernatmosphäre verknüpft sind.

Abbildung 18: Charakterliche Zuschreibungen Lehrer:innenbilder

positiv	Negativ
entspannt	zickig
interessiert an den Schüler:innen	arrogant
selbstbewusst	streng
gut gekleidet	unsicher
humorvoll	unstrukturiert
cool	schwach
sicher	autoritär
durchsetzungsstark	langweilig
dickes Fell	desinteressiert
motivierend	demütigend
differenziert/kontrovers	nur leistungsstarke Kinder beachtend
alle Kinder mitnehmend	überwältigend

Quelle: eigene Darstellung

Während der Analyse zu den studentischen Vorstellungen über ideales Sein und Verhalten von Lehrer:innen wurde eine Annahme besonders deutlich gemacht. Sie nehmen an, dass zwischen verschiedenen Ansprüchen an Beziehungsgestaltung in Lehrsituationen ein „idealer“ Mittelweg gefunden werden muss. Beschrieben wurde dies im Kontext von „Freiheit und Kontrolle“ sowie „Nähe und Distanz“. Diese Begriffspaare verbleiben in einem unkonkreten Bild. Es wird an keiner Stelle deutlich, wie konkret ein gutes Maß an zum Beispiel Freiheit aussehen kann oder wie sich zu viel Nähe ausdrückt. Sie wissen jedoch um das „zu viel oder zu wenig“, welches für das Empfinden von gelingendem oder nicht gelingendem Unterricht entscheidend ist.

7.2.1.4 Vorstellung der Studierenden über die „Theorie“ und die „Praxis“

In diesem Bereich der Bedingungen geht es darum, die studentischen Vorstellungen von „Theorie“ und „Praxis“ sowie die wechselseitige Herstellung von Bezügen zwischen diesen beiden Bereichen herauszuarbeiten. Diese Vorstellungen sind dem eigentlichen Handlungsereignis, dem ersten Unterrichten, zeitlich vorgelagert und wirken, so zeigte die Analyse, prägend auf dieses ein. Theorie und Praxis werden in den studentischen Erzählungen

vorwiegend zweigliedrig dargestellt. Es existieren zwei parallele Lernorte mit je eigenen Lernmöglichkeiten und Handlungsansprüchen, welche sich als ein „Ort der Theorie“ und ein „Ort der Praxis“ rekonstruieren lassen. Im Sprachgebrauch der Studierenden werden die Begriffe Theorie und Praxis häufig gebraucht. Dabei ist auffallend, dass diese Bezeichnungen weniger verwendet werden, um die theoretischen und praktischen Lerninhalte in Bezug zu setzen, sondern vielmehr um sie von- und gegeneinander abzugrenzen. In Bezug auf den studentischen Anspruch der Berufsvorbereitung während des Studiums, wird der Lernort Schule zumeist als der einzig geeignete Ort dargestellt, an dem praktisches Handeln erprobt, angewandt und erfahren werden kann. Diesen handlungspraktischen Tätigkeiten wird berufsvorbereitend eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Zwar gibt es in den Interviews vermehrt Hinweise darauf, dass auch die Theorie in der Vorbereitung auf die Praxis eine Bedeutung hat, es lässt sich jedoch nicht rekonstruieren in welcher Weise. Die Schulpraktische Übung (SPÜ) bildet aus Sicht der Studierenden eine der wenigen Momente im Studium, in denen beide Lernorte unmittelbar miteinander verbunden werden. In einer Gruppe von fünf bis sechs Studierenden des gleichen Fachs, findet eine gemeinsame Wanderbewegung aus der Hochschule in die Schule statt. Diese ist hochschulseitig von Dozierenden der Fachdidaktik organisiert, strukturiert und begleitet. Die Erzählungen, die diesen Übergang beschreiben, sind gekennzeichnet durch Emotionalität und beschreiben Gefühle der Freude, Neugier, Aufregung, aber auch der Ängste und Sorgen, die sich aus diesem für sie wichtigen Schritt ergeben: *„Ja ähm für mich persönlich wars auch der erste Schritt auf unbekanntes Terrain sozusagen also. In den Praktikas vorher hat man ja auch nur in der Klasse hinten gesessen und sich das angeguckt und jetzt dann wirklich mal da vorne zu stehn (3) war was ganz Neues, war auf jeden Fall aufregend“ (LS_CZT, Pos. 194).*

Als theoretisches Rüstzeug für diese neuen Aufgaben in der neuen Position des Lehrenden, dienen vor allem die Wissensbestände rund um die konkrete didaktische Planung und den darauf aufbauenden Unterrichtsentwurf. Was deutlich wird, ist, dass die Schulpraktische Übung (SPÜ) im Vergleich zu anderen Studienanteilen insbesondere für das didaktisch-theoretische Vorwissen das höchste Transferpotential bietet. Das Theoriewissen aus den Fächern scheint hier wenig hilfreich, da die Fachinhalte sich nicht oder in nur sehr geringem Umfang in den Schul- und Unterrichtskontext einbetten lassen. Die Frage: „Nützt und wie nützt mir das theoretische Wissen in der praktischen Tätigkeit?“ lässt sich aus den Daten heraus als zentral verallgemeinern und verweist auch an dieser Stelle auf die Brille der generellen Nützlichkeitserwägungen und Relevanzsetzungen, durch welche die Studierenden auf Studieninhalte und Studienaufgaben blicken. In der didaktischen Vorbereitung auf das erste Unterrichten zeigt sich die größte Passung und Verzahnung von theoretisch Gelerntem und der unmittelbar praktischen Anwendung. Theoretisches Wissen hat, diesem studentischen

Verständnis folgend, eine handlungsanleitende und eine handlungssichernde Funktion. Nach dem ersten Unterrichten, bzw. dem Sammeln erster praktischer Erfahrungen, bietet sich für die Studierenden eine gegenbezügliche Transfermöglichkeit. Befinden sie sich wieder am Lernort Universität, kann nun dieses, über eigene Erfahrungen gewonnene praktische Tätigkeitswissen, in Seminardiskussionen miteinbezogen werden. Trotz dieser verschiedenen Transferpotentiale, die formuliert werden, bleibt die dichotome Betrachtungsweise bestehen, *„weils schon n Unterschied is ob man in der Theorie lernt wie Unterricht sein sollte oder ob mans dann ausprobirt und selbst °auf die Schnauze fällt auf gut Deutsch gesagt“* (MM_CZT, Pos. 4). Diese zweigliedrige Konstruktion von Theorie und Praxis durchzieht sich durch sämtliche Erzählpassagen, sowohl in der Vorbereitung auf, aber vor allem auch in der Nachbearbeitung des ersten Unterrichts. Resümierend und rückblickend scheint der erste Unterricht eine Aufgabe, auf die man theoretisch nicht vorbereitet werden kann. So verbleibt das erste Unterrichten im Bild erster Schwimmbewegungen im kalten Wasser, die nur dort vollzogen und erlernt werden können. Folgendes Zitat veranschaulicht sehr bildhaft und eindrücklich eben diese metaphorische Betrachtungsweise. Es gibt Dinge, die man tun muss, um sie zu begreifen und fassbar machen zu können. Es ist naturgegeben so: *„[...] dass man Hitze oder Kälte erst begreifen kann wenn mans anfässt. Genauso wie man nem Blinden auch nich Farben erklärn kann. Das is... @dis sind so gewisse Dinge die muss man erleben@ und vielleicht gehört das dazu“* (PM_CZT, Pos. 46).

Die Praxis wird aus studentischer Perspektive konstruiert als „die Welt des Tuns“ und die Theorie sollte im besten Fall der Praxis andienen und auf sie vorbereiten. Dieser Anspruch bleibt im gesamten Studium weitestgehend unerfüllt bzw. findet nur in der didaktisch-theoretischen Vorbereitung auf die ersten Unterrichtsversuche Erfüllung. Auch wenn eine Einigkeit darüber besteht, dass die Theorie wichtig sei, bleibt im Rahmen der geführten Interviews unklar, wo genau, außerhalb der benannten Schnittstellen des Unterricht-Planens nach didaktischen Regeln, die Bedeutung liegt. Diese ließ sich aus den vorliegenden Interviews nicht rekonstruieren.

7.2.1.5 Praktische Vorerfahrungen

Ein weiterer und wesentlicher Aspekt, welcher sich kategorisch im Bereich der ursächlichen Bedingungen verortet und einen wesentlichen Einfluss auf das erste Unterrichten hat, ist das Vorhanden- oder auch Nichtvorhandensein praktischer Vorerfahrungen. Als Vorerfahrungen wurden verschiedenen Erfahrungen codiert, welche im Zusammenhang mit der Vorbereitung, der Durchführung oder Nachbereitung der Schulpraktischen Übung (SPÜ) in einen erzählerischen Zusammenhang gebracht werden, im Zeitraum des Studiums (auch außerhalb der Universität) liegen und als beeinflussend kenntlich gemacht wurden. Diese umfassen:

- Erfahrungen im Rahmen anderer universitärer Praktika
- Erfahrungen in Sportvereinen (Trainer:in)
- Erfahrungen als Tutor:in
- Erfahrungen in der Anleitung von Kinderchören
- Sprecherfahrungen im erweiterten Sinne (Referate, Vorführungen)
- selbst beobachtete Unterrichtspraxis
- Übernahme einzelner Unterrichtspassagen im Kontext von Hospitationen
- bereits absolvierte Unterrichtsversuche
- berufliche Erfahrungen außerhalb der Universität (Arbeit im Kinderheim)

Die so kodierten Vorerfahrungen haben einen unterschiedlich starken Einfluss. In der Begegnung und Bewältigung der Aufgabe des Unterrichtens, sind es vor allem ähnlich anspruchsvolle Erfahrungen, welche als „besonders hilfreich“ bewertet werden. Ein Studierender berichtet von einem universitären Tutorium, welches er eigenständig durchführt. Hier sieht er nicht nur sehr viel Transferpotential in der Wechselwirkung beider Lern- und Erfahrungsbereiche, sondern im Tutorium auch eine Stärkung seiner Kompetenzen im Lehren, welche ihm an vielen Stellen „praktisch“ zu Gute kommen. Auch die Musikstudent:innen berichten, dass sie im Kontext des Studiums bereits Erfahrungen sammeln können, welche in Vorbereitung auf das Unterrichten hilfreich sind. Diese Erfahrungen konkretisieren sich in dem Erlernen von Fähigkeiten, welche es zum „selbstbewussten Auftreten“ braucht. Diese umfassen das sichere Sprechen vor einer Gruppe, das Anleiten von Aufgaben und das Vermitteln von Wissen. Dieses muss sich auch nicht unmittelbar auf den Schulkontext beziehen, denn auch beispielsweise im Anleiten von Chören oder Trainieren von Kinder- und Jugendmannschaften liegt laut den Student:innen Übungspotential. Dieses „Einüben“ bestimmter Tätigkeiten führt zu Tätigkeitswissen und steigert Lehrkompetenzen. Dies sehen sie als hilfreich an, um den Anforderungen des ersten Unterrichtens im Rahmen der Schulpraktischen Übung (SPÜ), gelassener und gestärkter gegenüberzutreten zu können.

Auch das Nichtvorhandensein von Erfahrungen wurde als fehlende Vorerfahrung codiert und bezieht sich an dieser Stelle generell auf fehlende Unterrichtserfahrungen, sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung von Unterricht. Auch wenn bestimmte Vorerfahrungen hilfreich sind, bedarf es nach den Studierenden das gesamte Unterrichtsgeschehen und möglichst authentische, reale Bedingungen, damit eine Erfahrung zu einer „echten Lehr- und Lernerfahrung“ wird, die den Lerngehalt bietet, den es für die Berufsvorbereitung braucht. Es besteht die Annahme, dass das Lehren am besten dort gelernt

wird, wo es real stattfindet, im Klassenraum und das man am erfolgreichsten lernt, wenn man im Konzept des „Learning by Doing“ unter realen Bedingungen selbst lehrt. Je realitätsnäher und anspruchsvoller das jeweilige Setting, umso wertvoller und hilfreicher werden aus studentischer Sicht die Lernerfahrung und die Vorbereitung auf den späteren Beruf eingeschätzt. Der Ort der Theorie bietet durchaus hilfreiche Möglichkeiten, *vorbereitende Erfahrungen* zu sammeln, die bedeutenderen *praktischen Lernerfahrungen* bedürfen jedoch eines realen Handlungskontextes am Ort der Praxis.

7.2.2 Kontexte

Dieses Kapitel fragt nach den kontextuellen Gegebenheiten, welche das erste Unterrichten ganz unmittelbar rahmen, dicht an den Phänomenen liegen bzw. in einem engen Zusammenhang stehen. Der Kontext lässt sich als ein besonderer Satz von Bedingungen darstellen, im Rahmen derer, die Handlungen und Interaktionen der ersten Planung und Durchführung des eigenen Unterrichts stattfinden. Er beschreibt auf verschiedenen Ebenen und Dimensionen, wie die Studierenden die Handlungsumgebung, den Lernort „Klassenraum“ und die jeweiligen Umgebungsfaktoren wahrnehmen und beobachten. Wie bereits gezeigt werden konnte, ist das erste Unterrichten ein besonders bedeutungsgeladenes Ereignis. Bei den meisten Studierenden ist es das erste Mal, das sie an einer Schule und in einer Klasse eine ganze Unterrichtseinheit alleine unterrichten. Die geschilderten Eindrücke rund um dieses Ereignis am unmittelbaren Ort des Geschehens sind vielfältig, lassen sich in Bezug auf Merkmale und Charakteristika abbilden und werden zum Teil sehr lebendig und emotional beschrieben. Die Kategorie der Kontexte zeigt zudem an, mit welchen konkreten Aufgaben sich die Student:innen konfrontiert sehen und wie sie diese für sich einordnen. Ein weiterer analytischer Schwerpunkt, welcher sich aus der Analyse der Kontexte ergibt, drückt sich in den Lernbeziehungen aus, von denen berichtet wird und fragt in diesem Zusammenhang nach dem dort zu verortenden Einfluss auf die unmittelbare Handlungssituation. Zudem stellt sich hier die übergeordnete Frage, wie das Lernkonzept der Schulpraktischen Übung (SPÜ) und die institutionelle Ausgestaltung allgemein in Bezug auf die Vorbereitung, die Betreuung und die Nachbereitungen/Feedback der ersten Erfahrungen im Unterrichten wahrgenommen und bewertet werden.

Lernumgebungen und Umgebungsfaktoren/am Ort des Geschehens

Schule/ Schulform/ Schulumgebungen

Der erste Eindruck der Schule entsteht bereits während des Betretens des Schulhofs und den Beobachtungen und Wahrnehmungen zur Schulumgebung. Im Sample wurden bewusst

unterschiedliche Schulformen und Schulstandorte gewählt. So findet sich eine Privatschule in einem gut situierten Wohnviertel, eine Gesamtschule in einem der soziökonomisch schwachen Randbezirke der Stadt, ein Gymnasium in der Innenstadt, ein Musikgymnasium und eine Schule in staatlicher Trägerschaft mit reformpädagogischen Konzepten in einer ebenso gut betuchten Wohngegend. Mit den Erzählungen und Beschreibungen zur Schule werden Eindrücke kenntlich gemacht, die besonders auffallend sind. Besonders eindrücklich wurden die Beobachtungen zu den Privat- und den sozialen Brennpunktschulen beschrieben. Beide fallen durch Besonderheiten und Aspekte auf, welche im Vergleich zur eigenen Schulzeit einen Fremdheitscharakter haben und wenig vertraut sind. So berichtet ein Studierender seine ersten Wahrnehmungen beim Betreten des Schulgeländes wie folgt: *„...und dann sind mir halt schon die ganzen Schüler entgegengekommen, och die warn jünger als mein kleiner Bruder die da rauchend standen wo ich schon dachte „Humm“ und (Stadtteil und Schulname) da dachte man ja sowieso schon „Uh OK was da f... also was das fürn Milieu ist“ (LS_CZT, Pos. 8).*

Noch bevor es in die Klasse geht, werden Eindrücke aufgesogen, die eventuell wichtige Informationen liefern. Die Verarbeitung dieser Informationen verdichten sich in den Erzählungen und lassen sich als stereotypische Vorannahmen codieren, auf deren Grundlage sich ein erstes Bild der Schule und der Schüler:innen formt. Kategorisch betrachtet, lassen sich diese Wahrnehmungen und deren Verarbeitung als subjektive Vorbereitung auf den „Ort des Geschehens“ deuten. Mit den Vorannahmen, welche sich auf erste Beobachtungen stützen, kündigen sich erste Schwierigkeiten und Herausforderungen an, welche einen Einfluss haben „könnten“ und so Eingang finden in die Planung des Unterrichtens. Im oben genannten Zitat wird dies recht deutlich. Der Studierende beobachtet Schüler:innen, die noch sehr jung sind und rauchen, dies passt offensichtlich zu den stereotypischen Vorurteilen, die sich auch aus der Lage der Schule und dem jeweiligen sozialen Milieu ergeben. Bereits die ersten Eindrücke machen schon auf Schwierigkeiten aufmerksam und gehen mit Ängsten und Sorgen einher und der Frage, ob sie diesem Schüler:innenklientel gewachsen sind.

Eine weitere Schulart, welche über die Ersteindrücke umfassend beschrieben wird, ist die Privatschule. Auch hier scheint es stereotypische Vorstellungen darüber zu geben, wie die Schüler:innen sind und welche Besonderheiten und Herausforderungen in Bezug auf das Unterrichten zu erwarten wären. Zudem weisen die geschilderten Beobachtungen auf Andersartigkeiten hin, welche sich im Vergleich zum eigenen Schul- und Unterrichtserleben ergeben bzw. davon abweichen. Zur Illustration ein Beispiel einer auf einen Studierenden befremdlich wirkenden Beobachtung einer Unterrichtsszene an einer privaten Schule mit reformpädagogischen Lern- und Unterrichtskonzepten: *„...die ham in Gruppentischen gesessen ähm zusammenhängend auch ähm geben halt so das Feeling also [I: Mhm] die haben halt auf Socken gesessen oder*

mit so Hausschuhen [I: Mbm] sind die halt rumgelaufen, es war Teppich, es war sehr ähm ja wohnzimmerähnlich [I: Mbm] so mit Blumen, Bildern, alles drum und dran“ (TA_CZT, Pos. 30).

Die räumliche Gestaltung und die Unterrichtsatmosphäre sind ganz andere als jene, die der Studierende aus seiner eigenen Schulzeit kennt. Aus seiner Wahrnehmung heraus beschreibt er die Lernumgebung als ein privates gemütliches Wohnzimmer. Die Kinder tragen Hausschuhe oder nur Socken, laufen auf Teppichen und sitzen im Kreis zusammen. Das ist für ihn eine sehr fremde und befremdlich wirkende Situation und weicht im starken Maße von selbst Erlebtem ab. Zudem sind die Schüler:innen unterschiedlich alt, da zwei Jahrgangsstufen zusammen unterrichtet werden. Aus diesen Beobachtungen heraus entstehen erste Irritationen sowie Unsicherheiten und es wird schnell klar, dass Unterricht hier anders verläuft als es dem Gewohnten und Vertrauten entspricht. Die Planung der Stunde, die er halten möchte, baut auf den eigenen, selbsterlebten Konzepten von Unterricht auf und bricht sich hier bereits an den vorfindlichen Strukturen sowie dem übergeordneten Verständnis von Lernen und der Gestaltung von Lehr-Lernsettings.

In beiden Situationen, die geschildert und mit Zitaten verdeutlicht wurden, zeigt sich die Bedeutung kontextueller Faktoren, welche von den Studierenden wahrgenommen und als maßgeblicher Einfluss auf das eigene Unterrichten verarbeitet und gedeutet werden. Diese Wahrnehmungen und Deutungen verunsichern, irritieren und fordern sie heraus. Es sind insbesondere die Beobachtungen, die auf Fremdheit und auf Unbekanntes verweisen, welche noch bevor der erste Unterricht überhaupt stattgefunden hat, in einer Art vorauseilender Sorge um das Scheitern, Begründungen für dieses sein können. Wie soll es angesichts der Umstände möglich sein, gut zu unterrichten? Spricht doch bereits in den Beobachtungen zur Ausgangslage viel dafür, dass Unterrichten hier eine Herausforderung besonderer Art darstellt.

Eigenschaften der jeweiligen Klasse und der Schüler:innen

Besonders interessant auch die Frage, was genau die Studierenden während der ersten Unterrichtshospitation beobachten, auf was sie ihren Fokus richten und welche Beobachtungsaspekte ihnen in der Planung des eigenen Unterrichts als besonders relevant erscheinen. Die Analyse zeigte eine Beobachtungsfokussierung auf das Klassenverhalten im Allgemeinen und einzelner, besonders auffälliger Schüler:innen. In der folgenden Tabelle sind die durch die Studierenden beobachteten Eigenschaften der jeweiligen Klassen im allgemeinen und einzelner Schüler:innen im Speziellen dargestellt. Im Zusammenhang mit den kontextuellen Faktoren, welche den ersten Unterricht rahmen, ist es vor allem die Kategorie der *Klassen- und Schüler:inneneigenschaften*, welche aus studentischer Sicht einen maßgeblichen Einfluss auf die Unterrichtsdurchführung haben und in der Planung berücksichtigt werden müssen.

Abbildung 19: Beobachtete Eigenschaften der Klasse und der Schüler:innen

Beobachtete Eigenschaften der Klasse	Beobachtete Eigenschaften der Schüler:innen
ruhige Klassen/ temperamentvolle Klassen	brave Schüler:innen/ freche Schüler:innen
jüngere Jahrgangsstufen/ ältere Jahrgangsstufen	leistungsstarke Schüler:innen/ leistungsschwächere Schüler:innen
Klassen einer Privatschule/ Klassen einer öffentlichen Schule	Störenfriede/Mitmacher:innen/Anwesende
leichte Klassen/anspruchsvolle Klassen	diszipliniert/undiszipliniert
laute Klassen/stille Klassen	

Quelle: eigene Darstellung

Was den Studierenden sofort auffällt ist, ob es sich hier um eine grundsätzlich ruhige, disziplinierte oder unruhige, undisziplinierte Klasse handelt. Ganz salopp formuliert, drängt die erste Frage: „Geht hier unterrichten gut?“, gefolgt von „Machen die Schüler:innen mit und hören sie darauf, was die Lehrerin oder der Lehrer sagt?“. Dem untergeordnet sind die Beobachtungen einzelner Kinder, welche durch besonderes Verhalten auffallen. Es gibt Schüler:innen, welche auf verschiedene beobachtete Arten die Unterrichtsruhe stören. Stören meint hier, dass sie dazwischenrufen, ohne sich zu melden, undiszipliniert sind, Arbeitsanweisungen nicht befolgen oder zum Beispiel den Unterricht verschlafen. Zudem fallen Schüler:innen durch intensive Mitarbeit, zügiges Arbeiten und schnelles Erledigen der Aufgaben besonders auf. Sowohl jene Undisziplinierten als auch die Eifrigen scheinen herausfordernd und müssen in besonderer Weise in der Planung und der Unterrichtsdurchführung berücksichtigt werden. Diese Beobachtungen wirken insofern vorbereitend, als dass sich darüber Gedanken gemacht wird, wie man dem Schüler:innenverhalten handlungsstrategisch begegnen kann. Für die Übereifrigen sollte es zum Beispiel extra Aufgaben geben, die von ihnen so genannte „didaktische Reserve“. Auf die Störenfriede muss im Unterrichtsgeschehen besonders geachtet werden, sie stehen unter Verdacht, den Unterrichtsfluss und die Unterrichtsruhe zu beeinflussen.

Eigenschaften der beobachteten Lehrpersonen und Lehrer:innenverhalten

Ein weiterer analytisch interessanter Aspekt betrifft die Auseinandersetzung mit den Beobachtungen und Wahrnehmung der Studierenden während der Hospitation, welche sich auf Eigenschaften und Verhalten der jeweils beobachteten Lehrkraft beziehen. Auch hier machen

sich die Studierenden ein umfassendes Bild darüber, wie die jeweiligen Lehrer:innen auftreten, welches Verhalten sie zeigen, wie sie die Schüler:innen ansprechen und wie sie mit ihnen interagieren. Das so beobachtete Verhalten und Auftreten lässt sich analytisch in positive und negative Aspekte sowie in gutes/nachahmenswertes und schlechtes/abgelehntes Verhalten unterteilen.

Abbildung 20: Eigenschaften und Beschreibungen von Lehrer:innen und Lehrer:innenverhalten

Eigenschaften/Beschreibungen der Lehrer:innen	Eigenschaften/Beschreibungen des Lehrer:innenverhaltens
positiv: Alter (jung), modern gekleidet, motiviert	positiv: die Klasse im Griff haben, streng aber dennoch zugewandt, humorvoll, methodisch einfallsreich
negativ: ältere Lehrkräfte, weniger modern, unmotiviert	negativ: zu streng, frontaler Unterricht, wenige Methoden, zu flapsig

Quelle: eigene Darstellung

7.2.2.1 Wahrnehmung der Lernkonzepte

Die untenstehende Abbildung gibt einen Überblick über die verschiedenen Phasen der Schulpraktischen Übung (SPÜ). Die Grundstruktur, die sich aus den Erzählungen rekonstruieren ließ und sich in weiten Teilen auch mit den Beschreibungen in den Modulhandbüchern deckt, ist bei allen ähnlich. Die konkrete Ausgestaltung unterscheidet sich und ist von Fachdisziplin zu Fachdisziplin zum Teil sehr unterschiedlich. Diese Unterschiedlichkeit stellt für die Studierenden meist eine ganz eigene Art der Bewältigungsanforderung dar, der sie entgegenkommen müssen. Die von außen betrachtete, formal konzeptuelle Gleichheit (siehe Abb. 21.) stellt sich in der jeweiligen Ausgestaltung und im realen Erleben als eine Ungleichheit dar. Aus dieser konzeptuellen und inhaltlichen Ungleichheit ergeben sich Schwierigkeiten, welche an verschiedenen Stellen von den Studierenden thematisiert werden und, so zeigte die Analyse, zusätzliche Orientierungsleistungen nötig machen. Dies vor allem in der Frage des: Wie ist es denn nun richtig? Woran soll ich mich orientieren?

Ohne konkret auf die unterschiedliche Ausgestaltung einzugehen, zeigt sich bei allen Studierenden ein hohes Maß an Überforderung, sowohl organisatorisch, wie bereits

angesprochen, aber vor allem auch in den Leistungsanforderungen, welche im Rahmen der Schulpraktischen Übungen (SPÜs) an sie gerichtet werden. Es müssen eine Reihe von Seminarleistungen erbracht werden, welche sich rund um den ersten Unterricht ranken und schlussendlich auch einer Bewertung unterzogen werden. Neben dem persönlichen Leistungsdruck, welcher sich in den Fragen zur Berufseignung ausdrückt, entsteht ein hoher Anforderungs- und Leistungsdruck in einer über mehrere Wochen andauernden Leistungsbewertungssituation. Neben der Frage, des „Kann ich überhaupt unterrichten?“, stellen sich zudem die Fragen, „Schaffe ich rechtzeitig alle Vorarbeiten einzureichen?“ und „Bewertet der Dozierende meine Leistung mit „bestanden“?“

Neben dem Schreiben des Kurzentwurfs und der intensiven Unterrichtsvorbereitung muss ein Langentwurf angefertigt werden, welcher den Umfang einer Hausarbeit hat und zumeist noch vor dem ersten Unterricht an die Dozierenden zur Bewertung versandt wird. Diese Anforderung bewerten die Studierenden allesamt als überfordernd.

Abbildung 21: Ablauf aller Schulpraktischen Übungen (SPÜ)

Vorbereitung	Unterrichtsversuch (1/2)	Nachbereitung
• Vorbereitungsseminare an der Hochschule • Beobachtung von Unterricht in der jeweiligen Klasse • Entwicklung des Studentenentwurfs/Langentwurf	• meist zwei selbst gehaltene Unterrichtsstunden • in einigen Fällen gemeinsames Unterrichten mit Kommiliton:in	• Reflektionsrunden im direkten Anschluss an den eigenen Unterricht • Selbsteinschätzung • Fremdeinschätzung

Quelle: eigene Darstellung

Bereist die Einschreibeverfahren in die Seminare sind recht unterschiedlich und werden als unterschiedlich hürdenreich empfunden. Allen gemein ist, dass die Studierenden wenig Gestaltungsspielraum sehen und sich dem Procedere fügen und auch fügen müssen. Je nachdem welchen Seminargruppen sie zugeordnet werden, ergeben sich meist erste Schwierigkeiten aufgrund von Terminkollisionen, da ja auch der Seminarbetrieb weiterläuft und zudem andere Vorlesungen und Seminar besucht werden müssen.

Die Vorbereitungen auf das erste Unterrichten finden in unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Ausgestaltung statt. Einige Fächer bieten sehr umfangreiche Vorbereitungen an, was die Studierenden sehr schätzen, andere ganz minimal, was wiederum kritisiert wird.

Bevor die Studierenden unterrichten, finden zunächst die sogenannten Hospitationen statt. Die Studierenden beobachten eine Unterrichtsstunde und gewinnen so einen ersten Eindruck über die Schule, die Klasse und die unterrichtende Klassenlehrer:in. Auf welche Aspekte sie hier besonders achten, wurde bereits dargestellt. Dieses erste Erleben der Klasse schätzen die Studierenden unter dem Aspekt der Vorbereitung als besonders hilfreich ein. Hier wird das Setting für ihren ersten Unterricht bereits spür-, erfahr- und erlebbar. Alle Eindrücke werden aufgesogen und es ergeben sich gedankliche Ableitungen für die Planung der eigenen zu haltenden Stunde. Alles scheint hier wichtig und wird sich besonders eingeprägt. Die Erzählungen sind meist sehr lebendig und zeigen die Aufregung, die in dieser Phase der Vorbereitung aufkommt und sich bis zum ersten Unterrichten verstärkt. Zudem lassen die Erzählungen einen Ernstcharakter erkennen, welcher ganz deutlich im Zusammenhang mit der neuen Rolle der Lehrer:in steht, auch wenn dies zunächst nur antizipativ und im Geiste „durchgespielt“ wird. Die Bühne ist bekannt, ebenso die Mitwirkenden. Die Planung der Stunde kann sich nun auch schon am vorfindlichen, am gegebenen Umfeld orientieren.

Obgleich die universitätsseitigen, hochschuldidaktischen Vorbereitungen auf das erste Unterrichten als wertvoll, wichtig und dienlich angesehen werden, bleibt aufseiten der Studierenden die Skepsis, ob eine „richtige“ Vorbereitung überhaupt möglich sei. Trotz des bekannten Unterrichtssettings, den Hilfestellungen beim Erstellen des Unterrichtsentwurfs und den Lehrübungen unter den Kommiliton:innen, verbleiben die ersten Unterrichtsversuche im Bild des „...ins kalte Wasser geworfen werdens“. Zwar wirken die Lehrkonzepte und die konkrete Umsetzung als heranzuführend und unterstützend, dennoch scheint die Aufgabe, das „vor der Klasse stehen“, etwas, das man nur im Tun selbst erlernen kann.

7.2.2.2 Lernbeziehungen

„ich finde Sie sind eine Lehrerpersönlichkeit“ (AF_CZT, Pos. 69)

An dieser Stelle möchte ich auf die Lernbeziehungen zwischen den Studierenden und den jeweiligen Dozierenden eingehen. Wie die Analyse zeigte, ist die Zusammenarbeit mit dem Dozierenden ein ganz wesentlicher Aspekt, der an verschiedenen Stellen der Interviews und in der Schilderung der verschiedenen Phasen der Schulpraktischen Übung (SPÜ) von entscheidendem Einfluss ist. Einige Dozierende werden als sehr streng, mit zu hohen Anforderungen und wenig Empathie beschrieben, andere als sehr zugewandt, hilfsbereit und

wohlwollend. Die Studierenden haben bestimmte Erwartungen an die Hochschullehrenden, welche unterschiedlich erfüllt werden. Zunächst werden jene Dozierenden als besonders positiv bewertet, die der Vorbereitung viel Zeit einräumen und zu denen sich ein persönliches Vertrauensverhältnis entwickelt. Dabei scheint es wichtig, dass auf die Situation der Studierenden eingegangen wird, wenn es darum geht die Anforderungen anzupassen und flexibel zu gestalten. In der zusammenfassenden Darstellung zu den Lernbeziehungen ließen sich zwei Typen rekonstruieren: jene Dozierende, welche dem ersten Unterrichten einen Ernstcharakter und jene, welche dem ersten Unterrichten einen Übungscharakter verleihen. Dies führt zum einen, im ersteren Fall, zur Steigerung des persönlichen Leistungsdrucks und Steigerung der inneren Anspannung und im zweiten Fall, zur Relativierung des persönlichen Leistungsdrucks und Senkung der Aufregung. Den Dozierenden wird aus studentischer Perspektive eine Bewertungsfunktion zugeschrieben. Neben der subjektiven Selbsteinschätzung der Eignung, stellen sie eine äußere Instanz dar, welche die Unterrichtsvorbereitung und die Unterrichtsdurchführung bewerteten. Für die Studierenden ist eine positive Rückmeldung zur Performance sehr wichtig und bedeutend. Nicht nur im Sinne der Leistungsbewertung und des Bestehens, sondern auch als Rückmeldung zur Berufseignung. Der Begriff der „Lehrer:innenpersönlichkeit“ fällt neben dem Prädikat ein „Lehrer:innentyp“ zu sein, vor der Klasse „bestehen“ zu können oder „das Zeug dazu zu haben“ relativ häufig.

7.2.3 Handlungs- und Interaktionsstrategien

Die Schulpraktische Übung (SPÜ) ist gekennzeichnet durch eine Vielzahl von neuen Handlungsanforderungen, die sich aus der neuen Lernsituationen, den neuen Lernaufgaben und den neuen Lernorten ergeben. Das übergeordnete handlungsstrategische Ziel besteht zunächst darin, das fachdidaktischen Modul „Schulpraktische Übung“ (SPÜ) zu bestehen, um im Studienverlauf in Richtung Abschluss der ersten Phase weiter voranzuschreiten. Ein weiteres Ziel geht mit dem Anspruch einher, unterrichtliches Können unter Beweis zu stellen und sich selbst und andere von der Eignung für den Lehrer:innenberuf zu überzeugen. Bevor es zum ersten Unterricht kommt, gibt es eine Reihe von vorbereitenden Maßnahmen, welche getroffen werden müssen. Es besteht zu jeder Zeit innerhalb der verschiedenen Phasen ein hohes Maß an Arbeitsaufwand sowie ein erhöhtes Maß an erforderlicher Interaktion und Kommunikation zwischen den Studierenden einer Studiengruppe und den Dozierenden, welche die Ausbildungssituation betreuen und begleiten. Insgesamt erstreckt sich der praktische Lernprozess über 14 Semesterwochenstunden und beinhaltet ein oder zwei Unterrichtsversuche, welche in Absprache mit den Dozent:innen konzipiert, koordiniert,

vollführt und reflektiert werden müssen. Obgleich das eigene Unterrichten von den Studierenden herbeigesehnt wird, beschreiben sie, wie bereits an anderen Stellen verdeutlicht, diese Zeit als sehr belastend. Sowohl während der Gespräche im Verlauf des Semesters als auch rückblickend in den Interviews, wird die Zeit als sehr anforderungsreich, anspruchsvoll und überfordernd erlebt. Das studentisch formulierte sprachliche Bild des „ins kalte Wasser geworfen werdens“ zeigt sich in mehreren Interviews und Erzählpassagen und lässt sich analytisch und dieser Metaphorik folgend, als ein Bewältigungshandeln in einer Überlebenssemantik rekonstruieren.

Die als positiv, negativ oder neutral bewerteten Erfahrungen des Unterrichtens stehen, so zeigte die Analyse, in einem maßgeblichen Zusammenhang zu kontextuellen Bedingungen, welche insbesondere in den zeitlich nachgelagerten Reflektionen zur Sprache gebracht und als Erklärung für so interpretierte gelingende oder misslingende unterrichtliche Interaktionsgeschehnisse herangezogen werden. Besonders wichtig ist zum einen die Lernbeziehung zwischen den Studierenden und den Dozierenden und hier eingeschlossen die Qualität der fachdidaktischen Vorbereitungen, zum anderen sind es die Eigenschaften der jeweiligen Klasse, in der das Unterrichten stattfindet, welche in einem kausalen Zusammenhang zum Gelingen oder Misslingen des eigenen Unterrichtens stehen.

Im Folgenden werden die studentischen Handlungs- und Interaktionsstrategien vor dem Hintergrund ihrer Deutungen, den wahrgenommenen strukturellen und individuellen Bedingungen sowie den jeweiligen Kontexten fokussiert, welche im Zusammenhang mit dem ersten Unterrichten stehen.

7.2.3.1 Erstes Unterrichten am Handlungsort Schule

Umgang mit Emotionen

Das Ausbildungsereignis „Schulpraktische Übung“ (SPÜ) wird in den Gesprächen, sowohl im Rahmen der Interviews als auch in denen der aktiven Feldbeobachtungsphase sehr emotional beschrieben. Es kommt, so zeigte die Analyse, eine Lebendigkeit in das Studium, die quer zum bisher erlebten, theoretischen Studium steht und entsprechend mehr und andere Emotionen freisetzt. Es zeigen sich Aufregungen, Sorgen und Ängste, aber auch Vorfreude. Die Studierenden haben zumeist sehr hohe Ansprüche an ihr unterrichtliches Handeln und mit diesen steigt proportional die Sorge, eben jenen nicht entsprechen zu können. Im schlimmsten Fall drohen Erfahrungen des Scheiterns oder des sich „nicht Wohlfühlens“ in der neuen Rolle. In der Verarbeitung dieser ersten Lehrererfahrung ist das „Wohlgefühl“ aus der Sicht der Studierenden ein ganz zentraler Indikator und Hinweis darauf, auf dem richtigen beruflichen

Weg zu sein. Auch, wenn es zu schwierigen Handlungssituationen kommt oder zu Planabweichung, das „Sich-Wohlfühlen vor der Klasse“ ist das zentrale Bewertungskriterium, aus dem eine berufliche Passung abgeleitet wird. Prozessual betrachtet, ändern sich die Emotionen, sowohl im Verlauf des Semesters, als auch im Stundenverlauf. Am Anfang ist die Aufregung groß und die Beschreibung von Ängsten und Sorgen weben sich in die Erzählungen ein. Diese Ängste beziehen sich in der zusammenfassenden Auswertung vor allem auf das Schüler:innenverhalten und lassen sich auf folgende Fragen abstrahieren:

- Arbeiten die Schüler:innen mit?
- Kann ich die Kontrolle über das Lerngeschehen behalten?
- Kann ich den Unterrichtsplan umsetzen?
- Wie reagieren die Schüler:innen auf mich?
- Nehmen die Schüler:innen mich ernst?

Die Studierenden wissen um die Unvorhersehbarkeit des Schüler:innenverhaltens. Die Anzahl unbekannter Variablen ist sehr groß. Auch, wenn der Unterrichtsplan durch die Feinplanung und Vorstrukturierung eine gewisse Vorhersehbarkeit unterstellt und sich als eine Art prophylaktische Ungewissheitsreduktion nachzeichnen lässt, bleibt ein nicht zu unterschätzendes „Restrisiko“. Die Ängste lassen sich charakteristisch über diese oben genannten Fragen, welche einem starken Kontrollimpuls folgen, beschreiben. Ein strategischer Umgang ist eine intensive Vorbereitung, ein Stundenplan. Dieser Plan, verbleibt man im studentischen Bild der „erste Schwimmbewegungen in unbekannten Gewässern“, hat die Funktion eines Ankers. Man schwimmt mit einer Art Rettungsweste und reduziert so Ängste vor Kontrollverlust und sichert sich so, überspitzt formuliert, das Überleben. Im Unterrichtsverlauf nimmt die Aufregung und Angst zumeist ab. Stellt sich das Gefühl von Kontrolle ein, reduziert sich die Aufregung und die Handlungen fließen ineinander über, die Interaktion mit den Schüler:innen ist ebenso im Fluss, das Geschehen verbleibt im Plan und es stellt sich ein Wohlfühl ein. Während des Unterrichtens kommt es dann jedoch bei einigen Studierenden zu herausfordernden und als schwierig bewerteten Situationen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird. Zumeist handelt es sich um Situationen, die durch einen Kontrollverlust gekennzeichnet sind, in denen es zu einem Bruch zwischen Plan und realer Durchführung kommt. Hier steigen die Emotionen der Angst und Aufregung auf ein hohes Maß an. Diese Gefühlsregungen geben Handlungsvorschläge, die im Wesentlichen dazu dienen, die Kontrolle wiederherzustellen und in den Plan zurückzufinden. Dies sind zumeist Disziplinierungsmaßnahmen, wie das Erheben der Stimme, Sanktionen und in einigen Fällen, der Abbruch des Unterrichts bzw. von Unterrichtssequenzen. In einigen Erzählungen zeigten die Studierenden sich erschrocken über ihre spontanen Handlungsimpulse, welche in solchen

schwierigen Situationen zum Vorschein kamen. In den meisten dieser erzählerischen Beispiele gelingt es den Studierenden die Situation irgendwie zu „meistern“, in nur einem erlebten Fall führte das Erleben von Kontrollverlust zu einer Art Schockstarre, in der keine Handlung mehr stattfand und die Situation bis zum Klingeln am Unterrichtsende ausgehalten werden musste. Im Folgenden werden diese kritischen Vorfälle nochmal spezifischer charakterisiert, ebenso die von den Studierenden als positiv bewerteten Handlungssituationen.

Merkmale als schwierig bewertete Handlungssituationen und ergriffene Maßnahmen

Die Erzählungen der Studierenden beinhalten Unterrichtssituationen, welche als besonders herausfordernd und als handlungsstrategisch schwer oder gar nicht zu bewältigen wahrgenommen werden. In der separaten Betrachtung wurden Vorfälle gesammelt und analysiert, welche:

- zum Abbruch von Lerneinheiten und/oder zur Handlungsunfähigkeit führten
- dazu geführt haben, dass von außen eingewirkt werden musste
- als besonders belastend/schwierig beschrieben wurden
- starke Unsicherheiten evoziert haben
- starke Diskrepanz zwischen eigentlicher Planung und Umsetzung

Die untenstehende Tabelle zeigt an, welche Bedingungen und Kontexte jeweils zu diesen Situationen geführt haben und wie diesen auf der Handlungsebene begegnet wurde. Besonders interessant ist zu beobachten, dass den als besonders schwierigen, heraus- und überfordernden Situationen ein hohes Maß an Lernpotential zugeschrieben wurde. Gemäß dem Prinzip, „aus Fehlern lernt man“, wurden diese Erfahrungen als besonders lehrreich gedeutet. Im Folgenden werden die charakteristischen Merkmale als so codierter kritischer Vorfälle im Bedingungsgefüge tabellarisch dargestellt

Abbildung 22: Charakteristische Merkmale kritischer Vorfälle

Bedingungen (ursächlich/intervenierend)	Kontext (Eigenschaften Klasse/Schüler:in)
<u>ursächlich:</u> wenig Unterrichtserfahrung unbekannte Klasse unbekannte Lernkonzepte der Schule Tandemunterricht/gemeinsamer Unterricht mehrere SPÜs parallel Abstimmungsschwierigkeiten <u>intervenierend:</u> Unsicherheit/Unerfahrenheit lähmende Gefühle (Aufregung/Angst) Krankheit unzureichende Vorbereitung (Zeitmangel, Doppelbelastungen)	<u>Klasse:</u> undiszipliniert sehr lebendig laut/unruhig schwierige Altersstufe Schulumfeld <u>einzelne Schüler:in:</u> „Störenfriede“ lautes Dazwischenrufen ohne Melden keine Mitarbeit/Schlafen Handybenutzung

Quelle: eigene Darstellung

Kritische Vorfälle werden von den Studierenden kontextuell und im Bedingungsgefüge erzählerisch nachgezeichnet. Dies lässt sich vor diesem Hintergrund als eine Art der strategischen Verarbeitung deuten. Es werden bestimmte Zusammenhänge aufgezeigt, die ursächlich zu sein scheinen und im engen Zusammenhang mit schwierigen Handlungssituationen stehen. Die obenstehende Darstellung verdeutlicht die abstrahierten, als ursächlich und intervenierend codierten Bedingungen, sowie die kontextuellen Faktoren, welche aus studentischer Sicht im Verdacht stehen, das Unterrichten im Allgemeinen zu erschweren und/oder unvorhersehbar zu machen. Ursächlich ist aus studentischer Perspektive vor allem die fehlende Lehrerfahrung, es gibt noch keinen Erfahrungsschatz, auf den im Handlungsgeschehen zurückgegriffen werden und der handlungsleitend wirken könnte. Ein Abgleich mit einer ähnlichen Situation und als bewährt bewertete Handlungsmaßnahme, kann aufgrund dessen noch nicht erfolgen. Zudem ist die Klasse gänzlich unbekannt. Die Studierenden haben zwar ihren Handlungsplan (Unterrichtsplan) und antizipieren in diesem auch das zu erwartende Schüler:innenverhalten, dennoch gibt es unbekannte Variablen, die entscheidender Teil der Handlungsgleichung sind. Sie können nicht wissen, ob der Unterrichtsplan aufgehen kann, da dies abhängig ist von zum Beispiel den Eigenschaften der

Klasse und anderen Faktoren. Einige Merkmale wirken sich ungünstig aus. Ist die Klasse an sich unruhig oder undiszipliniert, ist es schwieriger zu unterrichten und den Plan in die Umsetzung zu bringen. Indikatoren sind der Lärmpegel, der sich aus einer unruhigen Schüler:innenschaft ergibt, weil sich z.B. unterhalten wird. Hier ist es zunächst nötig, für Ruhe zu sorgen und die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, als zentrale Voraussetzung für „funktionierenden“ Unterricht. Wie bereits erwähnt, ließ sich in den Erzählungen ein funktionales Verständnis von Unterricht rekonstruieren. Neben diesen allgemeinen Eigenschaften einer Klasse, welche im Verdacht stehen das Unterrichten zu erschweren, sind es einzelne Schüler:innen und ihr Verhalten, welche als schwierig beschrieben werden und ein besonderes Handeln nötig machen. Einige Kinder „stören“ den Unterricht durch Gesprächigkeit, Unruhe oder anderes Verhalten und erfordern in der Situation selbst bereits eine zum Beispiel disziplinierende Handlung. Das Handeln muss diesen Gegebenheiten angepasst werden, um Störungen zu minimieren und den geplanten Unterrichtsfluss aufrechterhalten zu können. Im Grunde dienen die Handlungsmaßnahmen dazu, Ruhe herzustellen und Voraussetzungen zu schaffen, in dem der Unterrichtsplan in seinen Grob- und Feinzielen in die Durchführung gebracht werden kann. Unterricht folgt einer bestimmten Logik, einem bestimmten und zum Teil sehr individuellem Unterrichtsverständnis, welches die Kontrolle des Lerngeschehens rahmt und sichergestellt werden muss. Die nun dargestellten Handlungsmaßnahmen dienen, so zeigte die Analyse, der Herstellung einer kontrollierten Lehr-Lernsituation und der Minimierung störender Einflüsse. Kritische Handlungssituationen lassen sich dabei über bestimmte Merkmale beschreiben, auf die entsprechend reagiert wird.

Abbildung 23: Ablauf kritischer Handlungssituationen und Handlungsmaßnahmen

Merkmale kritischer Handlungssituation	Handlungsmaßnahmen zur Herstellung eines erwünschten Unterrichtszustands
Anweisungen werden durch die Schüler:innen nicht so umgesetzt wie geplant	Didaktische Maßnahmen (erneutes Instruieren/Erklären der Aufgabenstellung)
einzelne Schüler:innen „stören“/ irritieren	Disziplinierungsmaßnahmen durch Strenge/Erheben der Stimme
gesamte Klasse wird unruhig	Disziplinierungsmaßnahmen durch Strenge/Erheben der Stimme
Unterrichtsgeschehen wird unübersichtlich Zeitplan kann nicht eingehalten werden	Improvisation/ Abbruch von Unterrichtseinheiten/ Veränderung des Unterrichtsplans
Unterrichtsgeschehen lässt sich nicht mehr kontrollieren	Hilflosigkeit/keine Handlungen mehr möglich/ Eingriff von außen

Quelle: eigene Darstellung

Die Darstellung zeigt die Merkmale als kritisch erlebter Handlungssituation und die gewählten Handlungsmaßnahmen. Im Wesentlichen sind dies erzieherische Maßnahmen zur Disziplinierung, zur Verhaltenskontrolle und zur Herstellung eines der Situation beherrschenden Einflusses. Im Folgenden wird exemplarisch und ausschnitthaft eine als kritisch bewertete Situationen dargestellt, in denen sich die handlungsstrategischen Maßnahmen zeigen, die jeweils gewählt wurden, um aus der Perspektive des jeweils unterrichtenden Studierenden einen erwünschten Unterrichtszustand herzustellen.

Textsequenz 1: Abbruch einer Unterrichtssequenz/ Unterbrechungsbehandlung

„...ähm meine Stunde, wo ich ähm die Phase abbrechen musste ähm war erstmal noch weil die andere SPÜlerin das nicht geschafft hatte, gab es noch eine 30minütige Arbeitsphase ein Protokoll und danach haben wir uns hinten in Kreis gesetzt, um zu signalisieren so jetzt gehts los aber die kamen halt zehn Minuten aus der Einzelarbeit und das war ein bisschen schwierig die runterzubringen ähm und danach kam direkt dies Handlungsmodell wo die auch dicht nebeneinander stehen und was machen sollen ähm (räuspern) ja natürlich

stellen sich die Freunde zu den Freunden und ich hatte das Gefühl die brauchen erstmal eine Pause wo die fünf Minuten komplett (unverständlich) bevor die wieder aufnahmefähig sind (lachen) mhh genau dann hab ich die abgebrochen ähm ja danach waren die auch sehr still also weil ich auch ein bisschen böse wurde ja und da haben die denn aber auch irgendwie auch mitgemacht und das nich so also ich hatte schon das Gefühl dass ich als Autorität so wahrgenommen werd“ (TA_CZT, Pos. 16).

Im oben genannten Beispiel schildert ein Studierender eine Unterrichtssituation, in der er zunächst stark im Außen bleibt und Ursachen und Faktoren aus einer Beobachtungsperspektive schildert. Die Akteurperspektive wird erst in der Beschreibung einer Unterbrechungshandlung deutlich, welche als handelnde Konsequenz auf den Zustand der Lerngruppe, als plausibel und folgerichtig dargestellt wird. Das „Böse-Werden“ ist aus seiner Sicht erfolgreich, die Klasse ist plötzlich still, hört zu und folgt seinen Anweisungen. Dieses Abbruchs- und Disziplinierungshandeln wertet er als erfolgreich, zudem erfährt er so ein Gefühl von Autorität. Er nimmt im Unterrichtsgeschehen wieder eine übergeordnete Position ein und bemächtigt sich der Situation, was wiederum wichtig ist, um seinen Unterrichtsplan fortführen zu können. In seinem Verständnis sollen Lehrkräfte autoritär sein und für Disziplin sorgen, dies ist eine zwingende Voraussetzung für gelingenden Unterricht.

Merkmale als positiv bewerteter Handlungssituationen

Die Erzählungen der Studierenden beinhalten auch Unterrichtssituationen, welche als besonders positiv und gelingend bewertet werden. In der separaten Betrachtung wurden in diesem Sinne Vorfälle gesammelt und analysiert in denen folgende Aspekte benannt/umschrieben bzw. deutlich wurden (Auszug):

- gelingende Umsetzung des Unterrichtsplans
- positives Schüler:innenfeedback in Interaktionssituationen
- positive Erlebnisse von Wirksamkeit
- als positiv beschriebene Arbeitsatmosphäre

Die untenstehende Tabelle zeigt an, welche Bedingungen und Kontexte jeweils zu diesen Situationen geführt haben und welche Handlungen genannt und in einem Zusammenhang zum Gelingen gebracht werden.

Abbildung 24: Charakteristische Merkmale positiv bewerteter Handlungssituationen

Bedingungen (ursächlich/intervenierend)	Kontext (Eigenschaften Klasse/Schüler:in)
<u>ursächlich:</u> Vorbereitung Betreuungssituation gemeinsamer Unterricht enge Betreuung <u>intervenierend:</u> sicheres Auftreten Angst lässt zunehmend nach positive Gefühle von Wirksamkeit Erfahrungen in unterrichtsähnlichen Tätigkeiten gute/ausreichende Vorbereitung	<u>Klasse:</u> ruhige Klasse höhere Klassenstufe diszipliniert „lieb“ <u>Schüler:innen</u> interessiert/engagiert beteiligen sich/sind diskussionsfreudig setzen Anweisungen sofort um „hören“

Quelle: eigene Darstellung

Auch hier zeigt sich in den studentischen Erzählungen eine kontextuelle Einbettung und ursächliche Zuschreibung einzelner Situationen. So sind es wieder die Eigenschaften der Klasse und einzelner Schüler:innen, welche das als so bewertetes erfolgreiches Lehrer:innenverhalten begünstigen. Ruhige, disziplinierte Klassen und interessierte Schüler:innen, die auf das hören, was gesagt wird, sind ganz entscheidend und lassen sich als Merkmale positiv bewerteter Situationen hervorheben. Doch auch ursächliche und intervenierende Bedingungen wirken positiv auf die Handlungssituationen ein. Hier sind es vor allem die Qualität der Vorbereitungen die hochschulseitig stattgefunden haben, aber auch die individuellen Vorbereitungen, welche als ursächlich angesehen werden. Besonders günstig wirken sich zudem auch Vorerfahrung aus.

Abbildung 25: Zusammenhang Merkmale und Handlungsmaßnahmen

Merkmale positiv bewerteter Handlungssituation	Positiv bewertete Handlungsmaßnahmen
Unterrichtsplan kann zeitlich umgesetzt werden (im Plan und in der Zeit sein)	Abgleich Uhrzeit/Planung, im Plan bleiben, Zeit im Blick behalten
Schüler:innen befolgen Arbeitsanweisungen	Arbeitsaufträge gut formuliert, gut erklärt
Schüler:innen sind ruhig, hören zu, lassen sich anleiten	Disziplinierungsmaßnahmen (Erheben der Stimme, Hinweise), wenn nötig wirksam
Schüler:innen arbeiten mit, sind aktiv, melden sich viel	der Inhalt ist interessant gestaltet, die Interaktion mit den Schüler:innen läuft gut

Quelle: eigene Darstellung

Im Folgenden wird exemplarisch und ausschnitthaft eine als positiv und gelingend wahrgenommene Lehrsituation dargestellt:

Textsequenz 3: „funktionierende“ Schüler:inneninteraktion

„Für mich wars wirklich schön weil es hat so alles funktioniert. Ich hatte mir bestimmte Fragen schon vorher auch äh zurechtgelegt für an die Schüler/innen und (3) in den meisten Fällen kam genau die Antwort die ich mir vorher überlegt hatte bei einigen Stellen wars sogar wesentlich besser da konnte man aber dann gleich so äh sagen „Super woher weißt du das?“ und sowas. Ähm von daher war das richtig schön ist natürlich schwierig wenn man die Klasse nur einmal gesehen hat also weil bei der Klasse in Bio wo wir sind war das halt deutlich schon zu sehen dass die wirklich ruhig sind und zuhören und und und und nett sind und deswegen hat das auch sehr gut ähm (3) funktioniert und im Endeffekt bin ich rausgegangen und hab gesagt „Super das hat geklappt hast dich wohlgefühlt (4) schön!“ (RR_CZT, Pos. 32).

Was sich hier sehr eindrücklich zeigt, ist die Bedeutung des „Sich-Wohlfühlens“. Dieses Wohlgefühl steht in engem Zusammenhang mit den positiven Grundgefühl der Lage Herr zu sein und es zeigt sich hier wieder das funktionalistische Verständnis von Unterricht. Funktionieren meint einen besonders hohen Deckungsgrad von vorheriger Planung und

tatsächlichem Geschehen in der Interaktion mit den Schüler:innen. Besonders deutlich wurde dies anhand der Beobachtung, dass die Schüler:innenantworten mit den Antworten, welche im Rahmen der Planung antizipiert wurden, übereinstimmten und zum Teil sogar besser waren. Diese als positiv erlebte Interaktion zwischen ihm als Lehrenden und den Schüler:innen und der funktionierende Unterrichtsfluss, führt zu einem positiven Gefühl – der Unterricht hat „geklappt“. In diesem Zusammenhang ist es ihm wichtig zu erwähnen, dass auch die Klasse insgesamt eine ruhige war und die Schüler:innen zuhören und nett sind. Eine erwähnenswerte und offensichtlich wichtige Voraussetzung für gelingenden Unterricht, in dem das Funktionieren gesichert und die Kontrolle gewahrt werden soll. Alle unterrichtlichen Handlungen dienen diesem Ziel und sind auf diesen Zweck gerichtet, weshalb auch die Kernkategorie für die Aufgabe des ersten Unterrichtens am Lernort Schule so benannt wurde.

7.2.4 Funktionieren sichern und Kontrolle wahren

Die untenstehende tabellarische Darstellung (siehe Abb. 26), stellt das Modell zur zentralen Kategorie des praktischen Lernorts Schule „Funktionieren sichern und Kontrolle wahren“ mit den zentralen Kategorien (linke Spalte) sowie deren Stellung im Bedingungsgefüge des Kodierparadigmas (rechte Spalte) dar. Mit dem Übergang vom Lernort Hochschule an den Lernort Schule kommen vielzählige Handlungsanforderungen auf die Studierenden zu. Sie nehmen zumeist erstmalig die Rolle einer Lehrkraft ein und halten ihren ersten selbst geplanten Unterricht. Erzählerisch wird ein Stellungs- und Perspektivenwechsel im Klassen- und Unterrichtsgeschehen beschrieben. Das erste Mal steht man „vor“ einer Klasse und trägt die Verantwortung für das Lerngeschehen. Das unterrichtliche Handeln ist durch die aufwendige Planung stark vorstrukturiert. Diese Planung wird als sehr zeit- und arbeitsintensiv beschrieben und wird in diesen Punkten durch die Studierenden zunächst unterschätzt.

Der Unterrichtsentwurf stellt eine Art Blaupause dar, auf deren Grundlage unterrichtliches Handeln sehr konkret und in einzelnen Phasen vorgegeben wird. Unterrichten heißt zunächst, gut und nach allen Regeln der Fachdidaktik zu planen, verbunden mit dem Anspruch, diesen Plan möglichst fehlerfrei umzusetzen. Der taktgenaue Entwurf ist die zentrale Handlungsrichtlinie und wirkt, um in der Metaphorik der zentralen Kategorie zu bleiben, wie eine Rettungsweste, welche noch vor dem Sprung in das kalte Wasser das Überleben sichern soll.

Eine Stunde zu unterrichten heißt, viele Vorbereitungsstunden zuvor, genaue Lernprozesse abzubilden, um Lern- und Stundenziele zu erreichen. Bevor es also in das „kalte Wasser“ geht, wird sich theoretisch warm geschwommen und dies in einer tabellarischen Unterrichtssimulation sämtlicher Phasen, die sogar das Schüler:innenverhalten versucht vorherzusagen.

Es zeigte sich, dass hier eine didaktisch gute Vorbereitung in Absprache und mit der Hilfe der Dozierenden als sehr hilfreich empfunden wurden. Doch auch bei bester Vorbereitung und Rettungsweste, muss das Unterrichten an sich, allein bewältigt werden. Der Beginn der ersten Stunde wird rückblickend in allen Interviews sehr emotional beschrieben. Gefühle der Angst, die sich als körperliche Erscheinungen, wie Zittern, Erröten, Versprechen zeigen, deuten auf die hohe Bedeutung und die Anspannung, die damit einhergehen, hin. Diese starken Gefühle der Aufregung werden u.a. verursacht und begleitet von der Frage, ob sie denn überhaupt unterrichten können und sich und dem Dozierenden dies auch handelnd unter Beweis stellen können? Trotz des Unterrichtsentwurfs wissen sie bereits um die Unvorhersehbarkeiten, die für die unterrichtende Tätigkeit ein zentrales Merkmal ist. Auch eine noch so genaue Planung sichert keinen reibungslosen Ablauf. So hat man es doch hier mit Kindern zu tun und in diesem Fall mit Kindern, welche sie nicht kennen.

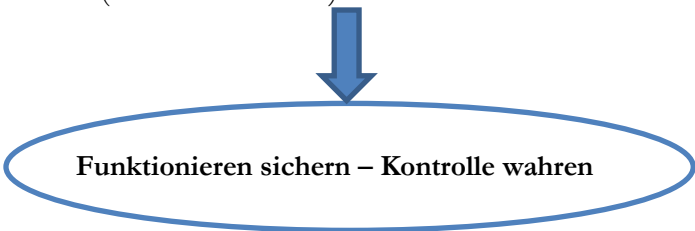
So gut und nach allen Regeln der Kunst die Unterrichtsplanung auch gestaltet sein mag, die Umsetzung in situ, so wissen sie, ist eine Anforderung eigener Größe, in die man nur durch wiederholtes Tun hineinwachsen kann.

Die Frage der Berufseignung spielt in der Vorbereitung auf die Schulpraktische Übung (SPÜ) eine ganz zentrale Rolle. Interessanterweise verblasst diese im Verlauf und wird nach dem Unterrichten in den Erzählungen nicht mehr thematisiert. Auch als schwierig oder überfordernd eingeordnete Unterrichtssituationen stellen eine Eignung nicht in Frage. Sie werden als besonders lehrreich gedeutet, da hier das meiste Potential gesehen wird, Fehler zu erkennen und aus ihnen zu lernen. Erfahrungen, die tendenziell eine Eignung in Frage stellen könnten, werden mit den schwierigen kontextuellen Rahmungen in Verbindung gesetzt und den jeweiligen Bedingungen, wie zum Beispiel der Tatsache, dass es das erste Mal ist, das selbst unterrichtet wird. So wird aus der zuvor gedeuteten Leistungssituation, eine Übungssituation, in der Fehler willkommen und kein Beleg für eine Untauglichkeit sind.

Da es sich aber um eine persönliche und institutionelle Leistungssituation handelt, ist auch das Feedback des Dozierenden bedeutend, die den Unterricht ebenso bewerten. Der Begriff der Lehrer:inpersönlichkeit wird hier häufig als eine Etikettierung genutzt, die anzeigt, ob die Studierenden ganz grundsätzlich Fähigkeiten und Eigenschaften gezeigt haben, welche unabhängig von gelungenen oder nicht gelungenen unterrichtlichen Einzelsituationen, auf eine vorhandene Lehrer:inpersönlichkeit hinweisen. Eine Besonderheit, welche den Prozess der Lehrer:innenprofessionalisierung kennzeichnet, ist die lange biographische Vorprägung des Berufsbildes durch die selbsterlebte Schulzeit. Zumeist sind es dreizehn Jahre Schul- und Unterrichtserfahrungen, welche als biographisches Gepäck mit in das Studium hereingetragen werden und die Wahrnehmungs- und Handlungsweisen prägen. Analytisch stellte sich die Frage,

in welchen Situationen diese Erfahrungen virulent und erzählend mit aktuellen Handlungssituationen und Situationsbeschreibungen verknüpft werden. Zusammenfassend zeigt sich, dass es insbesondere die biographisch geprägten Vorstellungen von subjektiv bewerteten gutem und schlechten Lehrer:innenhandeln sowie guten oder schlechten Unterricht sind, welche als Bedingung auf das Handeln wirken. In der Erläuterung von unterrichtlichen Handlungsvollzügen und deren situativer Beschreibung, werden diese nicht auf einer Bewusstseins- und durch Erzählungen verknüpft. Vielmehr weben sich diese Vorstellungen in unterschiedlichste Erzählpassagen ein und legen analytische Verbindungen und Zusammenhänge nahe. Ganz eindrücklich zeigt sich das in dem Wunsch, negative Unterrichtserfahrungen in der aktuellen Realität umzukehren, in einer Idee des „so will ich es auf keinen Fall machen“. So sollen die Schüler:innen positive Unterrichts- und Lernerfahrungen machen, die ihnen selbst nicht zu Teil wurden. Dies lässt sich auch als Versuch einer Heilung solcher Erlebnisse deuten. Aus diesen zahlreichen Erfahrungen entstehen für die verschiedenen Tätigkeitsfelder bestimmte Anforderungen und subjektiv bildhafte Konstruktionen einer idealen Lehrperson, die sie selbst gern erlebt und perspektivisch gerne sein wollen. Diese Bilder wirken zumeist ganz unbewusst in die Planung von Unterricht und die Durchführung ein. Sie geben Handlungsideale vor, welche einem subjektiv kreierten Bild von guten Unterrichten und Lehrer:innensein folgen. So wirken diese in aktuell zu planende und dann durchzuführende Handlungen ein. Die eigene Schüler:innenbiographie unterrichtet mit und rahmt das Handeln als zentrale Bedingung. Dennoch erleben die Studierenden den Perspektivenwechseln und den Vollzug des eigenen Unterrichts als eine biographisch gesehen ganz neue Aufgabe. Bei aller Vorkenntnis und dem recht stabilen Gefühl „man weiß ja eigentlich wie es läuft“ werden die ersten Momente und häufig auch der weitere Verlauf des ersten Unterrichts, als eine Aufgabe beschrieben, welche neu, ungewohnt, erregungsgeladen und hoch anspruchsvoll ist. Denn, „man tut es ja zum ersten Mal“. Im konkreten Tun und im Sammeln dieser realen Erfahrungen, so lässt sich aus den Ergebnissen zeigen, liegt für die Studierenden die eigentliche und die wichtigste Berufsvorbereitung. Die folgende Abbildung (siehe Abb. 26) fasst die Analyseergebnisse zu studentischen Verhalten in ersten Unterrichtssituationen nochmal modellhaft zusammen.

Abbildung 26: Modell Lernort Schule: Funktionieren sichern und die Kontrolle wahren

Stellung der Kategorien im Bedingungsgefüge des erweiterten Kodierparadigmas	Kategorien zum Modell Schule														
Ursächliche Bedingungen „...davor hat ich auch halt Angst dass ich das einfach nicht gebacken bekomme...also dass ich mich nicht durchsetzen kann“ Phänomen/Kernkategorie Kontexte Handlungs- und interaktionale Strategien	❖ Überprüfung der Berufseignung ❖ Orientierung am idealen Berufsselbst ❖ Leistungs-/Bewährungssituation ❖ Ereignischarakter/Berufsinitiation ❖ (überemotionalisiert)  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Merkmale der Klasse</th><th>Merkmale Schüler:innen</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Disziplin</td><td>Mitarbeit</td></tr> <tr> <td>Gehorsamkeit</td><td>Störpotential</td></tr> <tr> <td>Aufnahmefähigkeit</td><td>Lernbereitschaft</td></tr> <tr> <td>Arbeitstempo</td><td>Umsetzungsfähigkeit</td></tr> <tr> <td>Soziales Umfeld</td><td>Diskussionsfreude</td></tr> <tr> <td>Schulform</td><td></td></tr> </tbody> </table> Umgehensweisen: Unterrichtliche Handlungen zur Herstellung von: • Disziplin • Kontrolle • Umsetzung des Unterrichtsentwurfs • Gewissheit • Selbstwirksamkeit	Merkmale der Klasse	Merkmale Schüler:innen	Disziplin	Mitarbeit	Gehorsamkeit	Störpotential	Aufnahmefähigkeit	Lernbereitschaft	Arbeitstempo	Umsetzungsfähigkeit	Soziales Umfeld	Diskussionsfreude	Schulform	
Merkmale der Klasse	Merkmale Schüler:innen														
Disziplin	Mitarbeit														
Gehorsamkeit	Störpotential														
Aufnahmefähigkeit	Lernbereitschaft														
Arbeitstempo	Umsetzungsfähigkeit														
Soziales Umfeld	Diskussionsfreude														
Schulform															
Intervenierende Bedingungen (lern-)biographische Prägungen	Vorerfahrungen Persönliche Eigenschaften Biographisch geprägte Bilder von gutem und schlechtem Unterricht Biographisch geprägte Lehrer:innenbilder														

Quelle: eigene Darstellung

8 Die Ergebnisse Teil B – Entwicklung der Kernkategorie

In diesem Teil der Ergebnisdarstellung werden die, aus den jeweiligen Handlungskontexten Hochschule und Schule generierten, zentralen Kategorien mit den jeweils bedeutendsten Eigenschaften verbunden und eine Kernkategorie, welche in der Lage ist, das studentische Verhalten in beiden Lern- und Handlungssphären zu erklären, entwickelt und expliziert. Die Entwicklung der Kernkategorie setzt sich zusammen aus den in der Berichtslegung dargestellten Teilkategorien zum Lernort Hochschule und Schule.

8.1 Die Kernkategorie in der Darstellung kontextübergreifender Bedingungs dynamiken

Zentrale Kategorie Hochschule:

Lernen und Bestehen in Widersprüchen (Kap. 7.1.6)

Zentrale Kernkategorie Schule:

Funktionieren sichern und Kontrolle wahren (Kap. 7.2.4)

Zentrale Kernkategorie Hochschule und Schule:

Herstellung berufsbiographischer Entscheidungsstabilität
(im Modus der Bewältigung)

Die Unterscheidung zwischen den beiden Lernorten ist eine analytische Trennung, welche jedoch die Strukturparallelität im gesamten Prozess der Datenauswertung durchgehend berücksichtigte. Die Herausforderung bestand darin, eine Kernkategorie zu entwickeln, welche in der Lage ist, das studentische Verhalten in den sehr unterschiedlichen Lern- und Handlungsorten zutreffend kernkategorisch zu erfassen. In einer sehr zeitaufwändigen und intensiven Auseinandersetzung mit den Daten ist es gelungen, ein allen studentischen Handlungen inhärentes Ziel aufzuspüren, welches ganz grundlegend ist und das Handeln motiviert, strukturiert und den Handlungsmodus charakterisiert. Im Grunde dienen alle Handlungen der *Herstellung der berufsbiographischen Entscheidungsstabilität*. Der Handlungsmodus lässt sich am treffendsten als eine Bewältigung verschiedener individueller und institutioneller

Anforderungen beschreiben, welcher vor allem Stabilisierungshandlungen umfasst. Die Wanderungsbewegungen aus dem Lernort Hochschule an den Lernort Praxis lassen sich auch als Übergang zwischen zwei verschiedenen Statuspassagen rekonstruieren, welcher ein hohes Maß an Bewältigungsleistungen fordert, da er mit der Überwindung spezifischer Problemlagen und dem Umgang mit starken Emotionen einhergeht. Das kernkategorische Modell ist in der Lage diesen Übergang und das Verhalten der Studierenden unter den jeweiligen intervenierenden und ursächlichen Bedingungen, sowie der Kontexte zu erklären. Zudem werden das biographische Wissen und die subjektiven Überzeugungen, welche sich aus den studentischen Erzählungen im Zusammenhang mit der Schulpraktischen Übung (SPÜ) rekonstruieren ließen, im besonderen Maße berücksichtigt. Das studentische Verhalten als Ausdruck und Ergebnis verschiedenster struktureller und individueller Bedingungen und Einflüsse, werden in der folgenden Abbildung über das kausale Bedingungsgefüge, welches zum Zustandekommen des zentralen Phänomens beigetragen hat, in einem Geflecht aus den verschiedenen Analyseperspektiven modellhaft dargestellt.

Dem folgt eine kurze Beschreibung der entsprechenden subjektiven Sicht- und Deutungs- und Handlungsweisen der Studierenden. Strukturgebend hier das lernbiographisch erweiterte Kodierparadigma. Hierbei wird auf Redundanzen verzichtet und der Fokus auf die Zusammenfügung zentraler Kategorien und ihrer bedeutungsvollsten Eigenschaften im Zusammenhang mit der Kernkategorie gelegt.

Abbildung 27: Modell Herstellung berufsbiographischer Entscheidungsstabilität

Stellung der Kategorien im Bedingungsgefüge des erweiterten Kodierparadigmas	Herstellung berufsbiographischer Entscheidungsstabilität																														
Ursächliche Bedingungen	Probieren geht über Studieren – das Primat der Praxis <table><tr><td>Bereich und Anteil (hoch/niedrig)</td><td>Praxisnähe</td><td>Schülernähe</td><td>Tätigkeitsnähe</td><td>Berufsrelevanz</td></tr><tr><td>Fächer (sehr hoher Anteil)</td><td>praxisfern</td><td>schülerfern</td><td>tätigkeitsfern</td><td>sehr niedrig</td></tr><tr><td>Fachdidaktik (niedriger Anteil)</td><td>praxisfern</td><td>schülerfern</td><td>tätigkeitsnah</td><td>z.T. hoch</td></tr><tr><td>Bildungswissenschaften (niedriger Anteil)</td><td>praxisfern</td><td>schülerfern</td><td>tätigkeitsfern</td><td>niedrig</td></tr><tr><td>Orientierungspraktikum (niedriger Anteil)</td><td>beobachtend praxisnah</td><td>beobachtend schülernah</td><td>beobachtend tätigkeitsfern</td><td>niedrig</td></tr><tr><td>Schulpraktische Übung (sehr niedriger Anteil)</td><td>praxisnah</td><td>schülernah</td><td>tätigkeitsnah</td><td>sehr hoch</td></tr></table>	Bereich und Anteil (hoch/niedrig)	Praxisnähe	Schülernähe	Tätigkeitsnähe	Berufsrelevanz	Fächer (sehr hoher Anteil)	praxisfern	schülerfern	tätigkeitsfern	sehr niedrig	Fachdidaktik (niedriger Anteil)	praxisfern	schülerfern	tätigkeitsnah	z.T. hoch	Bildungswissenschaften (niedriger Anteil)	praxisfern	schülerfern	tätigkeitsfern	niedrig	Orientierungspraktikum (niedriger Anteil)	beobachtend praxisnah	beobachtend schülernah	beobachtend tätigkeitsfern	niedrig	Schulpraktische Übung (sehr niedriger Anteil)	praxisnah	schülernah	tätigkeitsnah	sehr hoch
Bereich und Anteil (hoch/niedrig)	Praxisnähe	Schülernähe	Tätigkeitsnähe	Berufsrelevanz																											
Fächer (sehr hoher Anteil)	praxisfern	schülerfern	tätigkeitsfern	sehr niedrig																											
Fachdidaktik (niedriger Anteil)	praxisfern	schülerfern	tätigkeitsnah	z.T. hoch																											
Bildungswissenschaften (niedriger Anteil)	praxisfern	schülerfern	tätigkeitsfern	niedrig																											
Orientierungspraktikum (niedriger Anteil)	beobachtend praxisnah	beobachtend schülernah	beobachtend tätigkeitsfern	niedrig																											
Schulpraktische Übung (sehr niedriger Anteil)	praxisnah	schülernah	tätigkeitsnah	sehr hoch																											
Phänomen/Kernkategorie	Herstellung berufsbiographischer Entscheidungsstabilität im Modus der Bewältigung																														
Kontexte	v.a. Lernkontexte – theoretisches Studium ohne Praxisbezug, Didaktik als Brückenkonstruktion, Ernst- statt Übungscharakter Initiationsrituelle Bedeutung																														
Handlungs- und interaktionale Strategien	<i>Stabilisierungshandlungen Erreichung Berufsziel</i> Hochschule ← → Schule „Lernen und Bestehen“ „Funktionieren sichern und Kontrolle wahren“ ↓ ↓ <i>Bewältigungshandlungen</i> Herstellung von Sinn Suche nach Zusammenhängen Akzeptanz/Hinnahme Emotionsregulation Kontrollmechanismen „überleben“																														
Emotionen	Versagensangst, Angst vor dem Scheitern, Aufregung und Stresssymptome (Überleben)																														
Intervenierende Bedingungen	Verinnerlichtes Lehrer:innenverhalten (innere Handlungsskripte – wie zB. Disziplinierungsmaßnahmen), Schulrealität konstruiert sich durch die Brille der eigenen Erfahrungen																														
(lern-)biographische Entwicklungen und Veränderungen	Lernbiographische Entwicklungsphänome, transformatorische Ansätze in der Bildungs- und Berufsbiographie																														

Quelle: eigene Darstellung

Mit den ersten eigenen Unterrichtserfahrungen im Lehramtsstudium beginnt für die Studierenden eine neue, eine andere Zeitrechnung, die deutlich mehr auf das Praxis- und Relevanzkonto einzahlt, als das gesamte bisherige Studium. Sie nehmen sich erstmalig in der Rolle der Lehrer:in wahr, sie erproben unterrichtliche Handlungen in authentischen Unterrichtssituationen und interpretieren diese vor allem in Bezug auf die Bestätigung der Eignung. Es ist wie eine Rückspiegelung einer Eignung und eine Bestätigung, den beruflichen Aufgaben gewachsen zu sein. Das sich Wohlfühlen einerseits, die Wahrung der Kontrolle im Lehr-, Lerngeschehen und die Deckungsgleichheit von Plan und Umsetzung sind zentrale Kategorien, welche den Berufswunsch verankern. Diese ersten Übungen sind in ihrer Bedeutung etwas mythisch und initiationsrituell aufgeladen, das erklärt die starken Emotionen von denen berichtet wird, allen voran die Angst zu versagen und den eigenen und fremden Ansprüchen nicht genügen zu können. Über den eigenen und fremden Wertungen steht das Prädikat Lehrer:innenpersönlichkeit, die man entweder hat oder nicht und die sich nur in der Praxis als Bewährungsprobe zeigt. Da eigene Praxiserfahrungen im Studium spärlich gesät sind, wird auf frühere eigenen Schulerfahrungen rekurriert, wenn es darum geht die Aufgabe des ersten Unterrichtens zu gestalten, aber auch in Bezug auf sämtliche Wahrnehmungen eigener und fremder unterrichtlicher Handlungen, welche auf dieser Folie interpretiert werden. Eigene, biographisch geprägte Rollenvorstellungen einer guten oder schlechten Lehrkraft und die subjektiv geprägten Vorstellungen von gutem und schlechtem Unterricht bilden einen Maßstab, ein Vergleichshorizont an dem sich orientiert und ausgerichtet wird. Hinter diesen soeben beschriebenen Wahrnehmungs-, Interpretations-, und Verhaltensmustern verblasst die Bedeutung des Studiums, es stellt nur in wenigen Aspekten eine handlungsrelevante Größe dar oder eine Handlungsorientierung. Das theoretische Studium steht fernab von allem, konnte als ein Unort rekonstruiert werden, der eher transitorisch als transformatorisch, schnellstmöglich passiert werden möchte. Es steht im Widerspruch zum Notwendigen und fordert die Studierenden aufgrund der von ihnen als solche wahrgenommenen auf, gegen eine Sinnlosigkeit anzustudieren. Irgendwie bracht man die Theorie, aber wofür genau, diese Frage bleibt weitestgehend offen. Dieser Tatsache fast zum Trotze geht es im Studium vorwiegend darum, die einmal getroffene Berufswahlentscheidung stabil zu halten und durch das Mäandertal des Studiums hinweg hoch zu halten.

8.2 Die Kernkategorie und ihre zentrale Handlungscharakteristik

An dieser Stelle soll die Handlungscharakteristik der zentralen Kategorie zur Erklärung des studentischen Verhaltens an der Schnittstelle von Hochschule und Schule im Rahmen der Schulpraktischen Übung (SPÜ), welches zuvor ausführlich beschrieben wurden, abgebildet werden (Abb. 30). Aus dieser zusammenfassenden Darstellung ergeben sich dann die zentralen Kernaspekte, welche in der Professionalisierungstheoretischen Verankerung der Kernkategorie (siehe Kap. 9) aufgegriffen und im Kontext des Diskurses zur Theorie- und Praxisverzahnung und sich daran anschließende Professionalisierungsfragen diskutiert werden sollen.

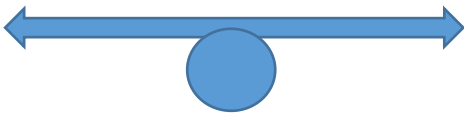
Abbildung 28: Kernkategorie und Handlungscharakteristik

Herstellung	Herstellen eines Zustands innerer Stabilität durch Stabilisierungsmaßnahmen und entsprechende Handlungen/Balanceakt
berufsbiographischer	Stabilisierungshandlungen beziehen sich auf das klar anvisierte Berufsziel, welches erreicht werden soll, starke berufsbezogene Prägungen durch langjährige Schul- und Unterrichtserfahrungen
Entscheidungsstabilität	getroffene Berufswahlentscheidung soll stabil bleiben ↓
im Modus (Handlungscharakteristik)	Stabilisierungshandlungen Berufsziel Hochschule  Schule „Lernen und Bestehen“ „Funktionieren sichern und Kontrolle wahren“
der Bewältigung	Bewältigungshandlungen Herstellung von Sinn Suche nach Zusammenhängen Akzeptanz/Hinnahme Emotionsregulation Kontrollmechanismen „überleben“

9 Kontextuelle Anbindung der Kernkategorie

In diesem Teil der Arbeit geht es darum, das Handlungsmodell der Kernkategorie auf verschiedenen Ebenen anzubinden und zu verankern. Die während der Datenerhebung bewusst gewählte distanzierte Haltung zu Theorie und Empirie, sollte eine abduktive Haltung möglich machen. Dies ist zwingend notwendig, um kreative Auswertungsprozesse im Dialog mit den Daten zu befördern. Nur so konnte eine Kernkategorie sichtbar werden, welche ganz nah an den Studierenden und ihrem subjektiven Erleben des ersten eigenen Unterrichtens, Erklärungskraft für beobachtete Phänomene entfaltet. Um die Ergebnisse im Theorie- und Forschungsfeld anzubinden, werden in Kapitel 9.1 in der Verschränkung des Handlungsmodells mit den ausgearbeiteten professionstheoretischen Zugängen und Erklärungsansätze zur Lehrer:innenprofessionalisierung an der Schnittstelle von Theorie und Praxis (siehe Kap. 3), Rückfragen generiert. Diese ergeben sich aus den Daten und im Abgleich theoretischer und empirischer Ergebnisse. So wird sichergestellt, dass nur Fragen relevant werden, welche aus den Daten und deren Analyse heraus, auch tatsächlich beantwortet werden können. Es geht also vordergründig um die empirischen Erträge, aus denen sich wiederum Anschlüsse ergeben. Hierbei werden bewusst gängige theoretische Begrifflichkeiten aufgegriffen, um so die gewonnen Erkenntnisse im Feld verort- und diskutierbar zu machen (Überblick siehe Abb. 32). In Kapitel 9.2 werden aus diesen Zusammenhängen und unter Berücksichtigung aktueller Ergebnisse im Forschungsfeld, Rückschlüsse und Konsequenzen für die Lehrer:innenbildung gezogen und ebenso diskutiert. Abschließend werden Ideen für weitergehende neue Forschungsprojekte vorgestellt (siehe Kap. 9.3).

Abbildung 29: Kernkategorie – Handlungscharakteristik – Theoretische Referenzkonzepte

Herstellung	Herstellen eines Zustands innerer Stabilität durch Stabilisierungsmaßnahmen und entsprechende Handlungen/Balanceakt
berufsbiographischer	Stabilisierungshandlungen beziehen sich auf das klar anvisierte Berufsziel, welches erreicht werden soll, starke berufsbezogene Prägungen durch langjährige Schul- und Unterrichtserfahrungen
Entscheidungsstabilität	getroffene Berufswahlentscheidung soll stabil bleiben ↓
im Modus (Handlungscharakteristik)	Stabilisierungshandlungen Berufsziel Hochschule  Schule „Lernen und Bestehen“ „Funktionieren sichern und Kontrolle wahren“ Kohärenz Kontingenz
der Bewältigung	Bewältigungshandlungen Herstellung von Sinn, Suche nach Zusammenhängen, Akzeptanz/Hinnahme, transitorisches Bewältigen institutioneller Anforderungen Transition Emotionsregulation, Kontrollmechanismen, „überleben“, rituelle Eingemeindung, Rückgriff auf biographisches Wissen Initiation

9.1 Die Kernkategorie im Kontext professionalisierungstheoretischer Ansätze

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit steht das individuelle *Wahrnehmen* und *Erleben* sowie die in Interaktionen stattfindende *Bewältigung* der Anforderung des ersten eigenen Unterrichtens unter den jeweiligen ursächlichen, intervenierenden und kontextuellen *Bedingungen* im Vordergrund. Das Forschungsinteresse und die sich daraus im Forschungsprozess sukzessiv ergebenden konkretisierten Fragestellungen, wurden in einem analytischen Wechselspiel zwischen der Analyse sozialer Kontexte und Interaktionszusammenhänge aus einer soziologischen Perspektive und der Rekonstruktion biographischer Prozesse aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive beantwortet. Die Kernkategorie stellt im Ergebnis der Analysen, die *Herstellung der Berufswunschstabilität im Modus der Bewältigung* in den Rahmen sowohl strukturell-institutioneller als auch individueller Bedingungen. Die subjektiven Wahrnehmungen, Interpretationen, Verarbeitungs- und Bewältigungsweisen ersten Unterrichtens im Rahmen des Seminars „Schulpraktische Übung“ (SPÜ) werden im Folgenden in Anlehnung an Helsper (2021) in zwei dimensional Bereichen abstrahiert und theoretisch angebunden. Zum einen im Bereich „Wissen und Können“ bezogen auf entsprechende Handlungs- und Prozessphänomene mit Anknüpfungspunkten an passende theoretische Professions- und Erklärungsansätze (siehe Abb. 32). Zum anderen, aus der „individuell-biografischen Perspektive“ bezogen auf die Dimension der individuellen Professionalisierung als biografischer Prozess und der Person des Professionellen in Bezug auf Handlungs- und Prozessphänomene mit ebenso entsprechenden Anknüpfungspunkten (siehe Abb. 32).

Abbildung 30: Die Kernkategorie im Kontext professionalisierungstheoretischer Ansätze

Dimension: ❖ Wissen und Können	Dimension: ❖ Individuelle Professionalisierung als biographischer Prozess
Kompetenztheoretischer Ansatz (Wissenserwerb in Wissenschafts- und Praxisfeldern/ Kohärenz/ Überzeugungen)	Kompetenztheoretischer Ansatz (Überzeugungen/Motive)
	Persönlichkeitsansatz (Persönlichkeitsmerkmale und Orientierungen/Entwicklung und Veränderung)
Symbolisch-interaktionistischer Ansatz (wissenschaftliches Wissen/Reflexionskompetenz/biographische Arbeit/Antinomien)	Symbolisch-interaktionistischer Ansatz (Reflexivität der (Berufs-)Biographie/(berufs-)biographische Reflexion)
Strukturtheoretischer Ansatz (Paradoxien/Antinomien)	Strukturtheoretischer Ansatz (doppelte Professionalisierung - Habitustransformation)
Systemtheoretischer Ansatz (Wissen um Ungewissheit und Nichtwissen/Kontingenz)	
Biographietheoretischer Ansatz (Biographie und Fallarbeit)	Biographietheoretischer Ansatz (berufs-)biographische Reflexivität, Professionalisierung als biographisches Projekt

Quelle: eigene Darstellung

Die Tabelle dient als grobe Orientierung in der Unterscheidung zweier Ebenen zur professionstheoretischen Verortung der Ergebnisse. Es sollen nur die Aspekte aufgegriffen werden, welche sich aus den Daten heraus als besonders anschlussfähig zeigen. Die Studie dient nicht dazu, die theoretischen Ansätze empirisch zu validieren oder zu falsifizieren. Vielmehr soll die Perspektive der Studierenden in die Diskurse mit eingewoben und diskutiert werden. Die innere Struktur der Kapitel „Wissen und Können“ sowie „Professionalisierung als biographischer Prozess“ vollzieht sich in Form von Rückfragen, welche sich im Dialog zwischen dem kernkategorischen Modell und den ausgearbeiteten theoretischen (siehe Kap. 3) und empirischen Bezügen (siehe Kap. 2.2) ergeben. So wird die Nähe zu den Daten als auch die Perspektive der Studierenden als zentrale Blickrichtung gewahrt.

9.1.2 Die Professionalisierung in der Dimension Wissen und Können

Differenz zwischen Wissen und Können, Herstellen von Kohärenz

Wie bereits in der vorliegenden Studie herausgearbeitet und dargestellt, werden die Fragen rund um das Thema der Theorie – Praxis - Verzahnung im Lehramtsstudium breit diskutiert (siehe Kap. 2.1).

In der Verortung meiner Ergebnisse möchte ich zunächst Bezug nehmen auf die Perspektive Neuwegs, welche sich als an die vorliegende Arbeit als besonders anschlussfähig erweist, da sie das vielfach diskutierte Theorie – Praxis Problem aus handlungspsychologischer Sicht, als ein Wissen – Können Problem abbildet (Neuweg 2022) und in der Zusammenfügung mit den Ergebnissen in das Konzept der Kohärenz einführen.

Institutionell-strukturell betrachtet ist das Lehramtsstudium, in dem sich die Studierenden aus dem Sample befinden, ein Differenzkonzept. In Bezug zu Neuweg ist die Beschreibung eines Ausbildungssystems in differenter Logik mit den Beschreibungen der Studierenden auf den ersten Blick annähernd in Deckung zu bringen. Wissensaneignung und Praxissozialisation sind weitestgehend voneinander getrennt. Es existieren zwei differente Welten, zum einen die Welt des Wissens und Denkens, zum anderen die Welt des Könnens, zwischen denen zum Teil unklare Austauschbeziehungen bestehen (vgl. Neuweg 2021, S. 117). Das Ausbildungssystem, in dem sich die Studierenden an der Universität Rostock befinden, orientiert sich an genau dieser Strukturlogik. So ist es auch nicht verwunderlich, dass die Studierenden dies auch genauso beschreiben. Die Schulpraktische Übung (SPÜ) stellt eine von wenigen Ausbildungselementen dar, welche das erste Unterrichten zum Lerngegenstand machen. In der Verschränkung Neuwegs Ausarbeitungen aus einer strukturell-institutionellen und lehrer:innenbildungsdidaktischen Perspektive mit den Erkenntnissen aus den Daten stellt sich die Frage:

Wie nehmen die Studierenden die äußeren Bedingungen an der Schnittstelle zwischen Wissen (Universität) und Können (selbst gehaltener Unterricht) wahr? Wie konstruieren sie diesen Übergang und welche Denkfiguren stehen ihnen für diese Aufgabe zur Verfügung?

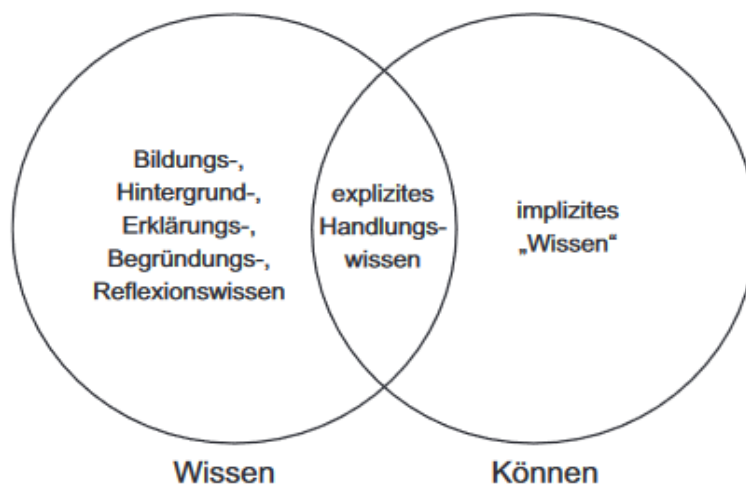
Zunächst zeigt sich, dass es wenig Transferwissen gibt, welches von den Studierenden als nützlich und verwertbar erachtet wird, um in der Praxis „bestehen“ zu können. Der Ort der Hochschule wurde im Analyseprozess als ein Unort rekonstruiert (siehe Kap. 7.1.6), den man möglichst zügig passieren möchte. Es gelingt den Studierenden über weite Strecken nicht, einen Zusammenhang zwischen dem in der Universität erworbenen Wissen und den antizipierten Anforderungen, die sich im Beruf ergeben, herzustellen. Als eine Nebenfolge der Nichtbeziehbarkeit entsteht während des Studienverlaufs eine sehr pragmatische Haltung, welche sich vordergründig an subjektiven Nützlichkeitsvorstellungen orientiert. Folgendes Zitat, kann als ein Ankerbeispiel für eine verbreitet pragmatische Lernhaltung gesehen werden:

„so äh **ich** mach mein Lebramtsstudium **mit** dem Ziel Lehrer zu **werden**. Es gibt auch manche die das so machen und dann aber vielleicht **doch** in die fachliche Richtung gehen aber für **mich** steht am Ende das auf jeden **Fall** und deswegen arbeite ich **darauf** auch hin und bewerte halt für mich auch alles was jetzt im Studium ist nach Nützlichkeit für das was ich **brauche**. Man hört **so** oft dass irgendwie die Leute im Referendariat sagen „Ja kannst du alles die Hälfte oder **fast** alles in die Tonne kloppen das hat eh nix damit zu tun was du dann **machst**. Im Referendariat lernst du **erst** und **da** machst du **alles**.“ (RR_CZT, Pos. 78).

Unter am konkreten Berufsziel orientierten Verwertungskriterien stellt sich im Hochschulstudium die Sinnfrage. Die Kategorie „Lernen und Bestehen in Widersprüchen“ (ausführlich siehe Kap 7.1.6) kann dies ganz deutlich auf den Punkt bringen. So bleibt das Resümee, dass der Ort der Hochschule sich als ein transitorisches Abarbeiten curricularer Anforderungen darstellt, von denen die Studierenden wissen, dass sie nur einen Bruchteil in der Berufspraxis „verwenden“ können. Die studentischen Erfahrungen mit der Schulpraktischen Übung (SPÜ) zahlen einmal mehr auf dieses Konto ein, indem ganz klar deutlich wird, dass das im Hochschulraum erworbene Wissen zu einem sehr großen Teil als irrelevant für das praktische Tun bewertet wird. Das fachdidaktische angeeignete Wissen, hier insbesondere in Bezug auf Unterrichtsplanung, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsgestaltung bildet eine Ausnahme. Die Schulpraktische Übung (SPÜ) wird nach theoretischer Durststrecke in Bezug auf ihre berufsbiographische Bedeutung fast mythisch und initiativ aufgeladen, als eine besondere Möglichkeit ins Tun kommen „zu dürfen“ und endlich etwas zu lernen, von dem man davon ausgeht, dass es berufspraktisch nützlich ist. Zudem entsteht eine Bewährungssituation, in der man sich und der Welt zeigt, dass man es kann. Nach dem ersten Unterrichten nimmt die Skepsis gegenüber der Wissenschaft noch mehr zu. Die Grenzen beider Sphären verhärten sich weiter, weil einmal mehr das Argument bestärkt wird, dass die Theorie, welche sie an der Hochschule erlernt haben, für die Praxis nicht nützlich ist. Es bestätigt sich die konsensuelle Grundskepsis: [...] egal wie ma- gut man sich vor- **vorbereitet** so... °weiß ich nich°. Man kann auch erst schwimm lernen wenn man **drin** is, da kann man **hundert** Mal die Theorie **studiern**(PM_CZT, Pos. 10).

Im Grunde ist dies das passende Gefühl zur Ausbildungssituation, wenn man sich, auf erster Ebene, skizzenhaft das differente Ausbildungssystem anschaut (siehe Abb. 33) -- zwei Welten, mit minimalen Überschneidungen.

Abbildung 31: Wissen und Können in Differenzkonzepten



Quelle: Neuweg 2011, S.41

In Differenzkonzepten, welches auch an der Universität Rostock strukturell grundgelegt ist, werden die Welten des Wissens und des praktischen Könnens als grundsätzlich verschieden betrachtet. Die jeweils korrespondierenden Formen der Weltaneignung sind kategorial verschieden konzipiert. Folgende Merkmale verdeutlichen dies (zusammenfassende Darstellung nach u.a.(Neuweg 2004, 2016, 2011, 2022):

- die Forderung, „praktisches“ oder „persönliches“ Wissen einerseits und „Buchwissen“ andererseits könnten oder müssten nahezu ohne Rest ineinander aufgehen, wird von Grund auf problematisiert
- Wissen ohne unmittelbar darauf beziehbares Können gilt systemlogisch *nicht* als zu vermeidendes träges Wissen, sondern als unverzichtbares Bildungs-, Hintergrund-, Reflexions- oder Begründungswissen, das am Maßstab der unmittelbaren Handlungsrelevanz gar nicht bemessen wird
- Leitidee des Phasenmodells bildet die epistemologische Differenz zwischen explizitem Wissenschaftswissen und implizitem Handlungswissen, aus der eine phasen- und institutionenspezifische Zuordnung von unterschiedlichen Ausbildungsaufgaben abgeleitet wird
- die erste, universitäre Phase hat dabei die Aufgabe, in radikaler Distanz zur Praxis einen wissenschaftlich-forschenden, an der Wahrheitsidee orientierten Habitus aufzubauen und Begründungswissen zu vermitteln

- erst in der zweiten Phase soll die implizite Handlungsgrammatik der Praxis durch Eigenerfahrung, durch Modell-Lernen und durch Teilhabe an communities of practice angeeignet werden
- die dritte Phase der Lehrer:innen(fort)bildung dient der Korrektur der in der Praxis missglückten „Sätze“ durch Neubegnungen mit der expliziten Grammatik pädagogisch-didaktischen Handelns

Theoretisches Lernen an der Universität erfordert demnach und in diesem Konzept mit sehr schlüssigen Begründungen eine Kultur der Distanz von der Praxis und dem Handlungsdruck, gefordert wird vielmehr eine Einlassung auf die Theorie ohne Verwertungsdruck, welches das Lernen zur intellektuellen Seite verkürzen würde (Neuweg 2016).

Die guten Begründungen, welche für ein differentes Ausbildungssystem sprechen, werden von den Studierenden aus dem Sample in ihren Erzählungen zu den Wahrnehmungen und Interpretationen des Studiums jedoch nicht als Erklärungs- und Deutungsfiguren genannt. Auch wenn eine grundsätzliche Einsicht darüber besteht, dass theoretisches Wissen wichtig ist, scheint den Studierenden dieser Teil der Ausbildungsformel zu fehlen, um ein schlüssiges Konzept zu erkennen. Sie oszillieren zwischen verschiedenen Lernwelten, wobei sie in ihren Lernbedürfnissen frustriert und in Bezug auf das Berufsziel dauerirritiert sind.

In diesem Zusammenhang möchte ich im Sinne des kernkategorischen Modells auf das Thema der Kohärenz zu sprechen kommen. Dieses wird seit längerem und im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung wieder intensiv bearbeitet und diskutiert (Degelin; Franken et al. 2019). Dabei geht es zum einen um verschiedene Konzepte und hochschuldidaktischen Bemühungen, welche aus professionalisierungstheoretischer Perspektive im weitesten Sinne dazu dienen sollen, sinnvolle Verbindung von Theorie und Praxis herzustellen. Exemplarisch sei hier das Forschende Lernen genannt, welches in den letzten Jahren zu einer „hochschuldidaktischer Reformformel“ avancierte (Weyland 2019) oder die Konzepte zur Steigerung und Förderung der Reflexionskompetenz, als ein „ambitionierter“ Anspruch, dem als ein Begründungsargument, das ungelöste Theorie-Praxis-Problem bzw. Wissen-Können-Problem zu Grunde liegt (85).Häcker 2019). Zum anderen geht es auch um grundsätzlich theoretische Annäherungen und begriffliche Ausschärfungen auf der Suche nach einem auch kohärenten Verständnis von Kohärenz in der Lehrer:innenbildung und der Frage, ob es nicht gerade auch die Inkohärenzen sind, welche das Potential haben, transitorische Bildungsprozesse in Gang setzen (Sabine Reh und Joachim Scholz 2019; Michael Böhnke 2019). Schulpraktische Lerngelegenheiten, wie die Schulpraktische Übung (SPÜ), fungieren als

Bindeglied zwischen Theorie und Praxis. Der kohärenten Konzeption schulpraktischer Lehrveranstaltungen kommt die Aufgabe zu, in studienorganisatorischer und hochschuldidaktischer Hinsicht sowie auf der Ebene des Individuums einen sinnstiftenden Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Berufspraxis zu generieren (vgl. König; Sautter 2021, S. 38). Kohärenz wird dementsprechend in zweierlei Hinsicht ausdifferenziert, zum einen als *konzeptionell-struktureller Zusammenhang* und zum anderen als das *Nachvollziehen und Wahrnehmen des konzeptionell-strukturellen Zusammenhangs* durch die Lernenden selbst (ebd.). Auf letzteres möchte ich mich im Zusammenhang mit den Daten und der Kernkategorie im Kapitel 9.2 beziehen, wenn es um die Implikationen für die Lehrer:innenbildung geht.

Kontingenz

Der systemtheoretische Professionsansatz betrachtet, indem er sich in einer gesellschaftstheoretischen Perspektive verortet, Professionalität vom Grundsatz her in einer konträr entgegengesetzten Perspektive zum Persönlichkeits- oder Kompetenzansatz. Die professionelle Tätigkeit wird im Rahmen der funktionalen Ausdifferenzierung der Gesellschaft für jene Teilsysteme gefordert, in denen es nicht gelingt, ihre Handlungen der Vermittlung zu formalisieren und zu technisieren, die also ein Technologiedefizit aufweisen (vgl. Helsper, Krüger, Rabe-Kleeberg 2000, S. 6). Die Kategorie der Handlungen mit der Funktion der Vermittlung, finden laut Stichweh in einem dreistelligen Verhältnis zwischen dem Professionellen und seiner Absicht, den Klient:innen und ihrer Haltung zur professionellen Absicht und dem zu vermittelnden Sachbezug statt (ebd.). Interaktionen z.B. zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen befinden sich in diesem funktionalen Teilsystem Bildung in Form dieses Dreiecks. Charakteristisch für dieses Verhältnis sind *Umwägbarkeiten* und *Ungewissheiten*, weil ein noch so absichtsvolles und in Bezug auf die Sache gerichtetes und geplantes Handeln nicht immer zum geplanten Erfolg führt.

Auch Luhmann betont, dass die Thematik der grundsätzlichen Ungewissheit in der Professionellen-Klient:innen-Interaktion eine entscheidende Rolle spielt, wenn es darum geht die Herausforderungen des Lehrer:innenhandeln und das Besondere der Interaktion zwischen Lehrer:in und Schüler:in zu beschreiben (vgl. hierzu Helsper 2021, S. 93). Menschliche Interaktionen generell und die Professionellen-Klient:innen-Interaktion im Besonderen, sind unumgänglich mit Ungewissheit und Unsicherheit verbunden. Dieses ursächliche Phänomen beschreibt Luhmann über den Begriff der Kontingenz. „*Kontingent ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes (Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen. Er setzt die gegebene Welt*

voraus, bezeichnet also nicht das Mögliche überhaupt, sondern das, was von der Realität aus gesehen anders möglich ist“ (Luhmann 1987, S. 152). Kontingenz bezogen auf Handlungen bedeutet demnach, dass eine Handlung so ausgeführt werden kann, aber auch gänzlich anders und dies wiederum bedeutet einen großen Spielraum für eigene Handlungsoptionen und Anschlüsse an die Handlungen anderer. Diese wechselseitige Bezugnahme in Interaktionssituationen zwischen Menschen bezeichnet er als „doppelte Kontingenz“ (Luhmann 1984). Professionelle und Klient:innen begegnen sich demnach mit je spezifischen, aus dem Möglichkeitsraum kontingenter Erwartungen ausgewählter, selektierter Erwartungen. Kontingenz berührt also den Lehrer:innenberuf in den Grundfragen seines professionellen Selbstverständnisses und hier vor allem im Bereich der Wirkungen und Bedingungen professionellen Handelns. Kontingenz gehört somit zu den grundlegenden Gegebenheiten des unterrichtlichen Handelns und findet, jenseits der systemtheoretischen Perspektive, auch Eingang in die Wissens- und Kompetenzforschung, ist relevant für strukturtheoretische Ansätze der Professionsforschung sowie auch für unterschiedliche unterrichtstheoretische Ansätze (Combe 2015). Combe definiert in Anlehnung an die systemtheoretische Perspektive Luhmanns Kontingenz wie folgt: *„Kontingenz bedeutet im Kontext soziologischer und sozialphilosophischer Zeitdiagnosen sowie steuerungstheoretischer Überlegungen das Unbestimmt- und Reflexivwerden des Wissens und Handelns – ein gesteigertes Bewusstsein von Ungewissheit, bezogen auf einen in die Zukunft gerichteten Ausgang. Trotz aller Planung, wissenschaftlicher Prognosen und der Vermessung der Welt bricht das Unverfügbare immer wieder auf“* (ebd.). Dieses Unverfügbare und die immer mitschwingende Unsicherheit in z.B. der Lehrer:in und Schüler:in Interaktion hängt entscheidend damit zusammen, dass Lehrer:innen über keine sichere „Rezeptologie“ oder „Technologie“ verfügen. Eine derartige Technologie würde es erlauben, im Sinne von Kausalketten, die sichere Realisierung der Absicht zu garantieren (ebd.). *„Dies ist aber nicht möglich, weil das jeweilige Gegenüber selbst mit Sinnhaftigkeit und Deutungshoheit ausgestattet ist, also die Dinge auch ganz anders sehen und interpretieren kann als es der oder die Professionelle tut“* (Helsper 2021, S. 94). Da Lehrer:innen über keine Technik verfügt und verfügen kann *„gehört Ungewissheit zu seiner Tätigkeit wie das Amen zur Kirche“* (Andreas Gruschka 2019).

„Die Probleme liegen hier nicht zuletzt im Fehlen ausreichender Technologien, die es ermöglichen können, Fehler zu erkennen und abzustellen. Sinn und Funktion des Systems werden in den Erziehungsprogrammen formuliert und erscheinen dann in der Perspektive dieser Programme. Angesichts eines Defizits an Technologie werden die Werte des Systems semantisch überhöht und gegen Enttäuschungen abgesichert, während sich zugleich praktische Präferenzen einleben, mit denen die Lehrer ebenso wie die Schüler den Alltag überstehen“ (Luhmann 1994, S. 186).

Das Verlangen nach Gewissheit meint laut Gruschka in der pädagogischen Praxis häufig die Entlastung von zu viel Ungewissheit. Es soll am Ende das entstehen, was man sich vorgestellt hat. Dem dienen dann „die bekannten Technologieersatztechnologien, wie perfekte Didaktik, Erziehungsregeln und pädagogische Umweltgestaltungen“ (Gruschka 2016, S. 165). Oder, wie Luhmann schreibt, die eingelebten praktischen Präferenzen, um den Alltag zu bewältigen. Zudem bedarf es der „Ungewissheitstoleranz“ im Umgang mit „offenen, ungewissen, ja teilweise chaotischen Situationen und Interaktionen umzugehen“ (Helsper 2002, S. 92). In Bezug auf die vorliegende Studie und das Modell zur Erklärung von Wahrnehmung und Verhalten in ersten unterrichtlichen Situationen, interessiert im Besonderen:

Werden und wie werden Studierende in ihrer subjektiven Wahrnehmung mit Phänomenen der Ungewissheit und Unwägbarkeit konfrontiert? Machen und wie machen sie diese zum Thema und mit welchen Strategien begegnen sie diesen?

Im Rahmen der studentischen Erzählungen zu den Schulpraktischen Übungen (SPÜs) und der Herausforderung des ersten Unterrichtens haben die Studierenden zahlreiche Situationen geschildert, die zur Phänomenbeschreibung der Kontingenz bzw. der Ungewissheit zu passen scheinen. Die Maßnahmen zur Reduktion von Kontingenz (taktgenaue Planung, Herstellen von Klassenruhe) sind bereits ausführlich beschrieben worden (siehe Kap. 7). An dieser Stelle möchte ich auf das Erleben von Privat- bzw. Alternativschulkonzepten als eine besonders schwierige Kontingenzerfahrung eingehen, welche sich aus der Perspektive der Studierenden durch andere normative Muster, einem anderen Unterrichtsverständnis sowie Schwierigkeiten Interaktionssituationen zu gestalten, kennzeichnen. Stellvertretend für dieses Phänomen hier eine exemplarische Textsequenz:

„Ja also in ähm Mathe war es so, dass die Klasse, die war relativ gut [I: Mhm] also man hatte so 3, 4, 5 mit denen man arbeiten konnte und äh da war eher das Problem, dass man eher die anderen mitziehen musste [I: Mhm] ähm und in der Jenaplan Schule in Physik ähm waren siebte und achte Klasse zusammen [I: Mhm] was ich finde in ner SPÜ äh also es war für mich auf jeden Fall eine Herausforderung, was komplett neues [I: Mhm] weil ich das auch aus meiner Schulzeit so gar nicht her kannte und (räuspern) ja ich bin auch son bisschen an die Grenzen so von meinem Unterrichtsverständnis glaub ich gestoßen [I: Mhm] weil ich viel Wert so auf Disziplinarsachen lege [I: Mhm] irgendwie und (unverständlich) dass die Schüler was machen und da ist es son bisschen ja flappsig“ (TA_CZT, Pos. 10)

Einige der Studierenden waren im Rahmen ihrer Schulpraktischen Übung (SPÜ) aufgefordert, in einem Schul- und Unterrichtskonzept, welches ihnen nicht vertraut ist, zu hospitieren und selbst zu unterrichten. Derartige Erfahrungen wurden in der Analyse als „hier gelten andere Regeln“, codiert. Diese Kategorie umfasst unterrichtliche Interaktionssituationen, welche sich, der Begriffsdefinition Luhmanns folgend, als hochgradig kontingent bezeichnen lassen. Hochgradig deshalb, weil die normativen Orientierungen wie Unterricht „funktioniert“ im Rahmen der Schulpraktischen Übung (SPÜ) als konträr zu den normativen Orientierungen, welche sich aus der eigenen Schulsozialisation ergeben haben, erlebt und beschrieben wurden. Die Vorbereitungen und die genaue Stundenplanung wurden auf einem bestimmten Unterrichtsverständnis aufbauend, konzipiert und davon ausgehend, ein Schüler:innenverhalten antizipiert. Die tatsächlich vorgefundene Unterrichtssituation stellte sich jedoch als ein Interaktionsgeschehen dar, welches „nach anderen Regeln verläuft“ und das antizipierte Verhalten gemäß der Erwartungserwartungen sich als nichtzutreffend zeigte. Die normativen Orientierungen zu üblichen Abläufen im Lehr-Lerngeschehen weichen so stark voneinander ab, dass die Studierenden in eine „Planlosigkeit“ geraten, der sie intuitiv, mit teils rigiden Disziplinierungsmaßnahmen, begegnen. Die Frage, inwieweit das aus lehrer:innenbildungsdidaktischer Perspektive zu verantworten ist, wird im Zuge der Implikationen diskutiert (siehe Kap. 9.2).

Antinomien/Paradoxien

Den symbolisch-interaktionistischen als auch den strukturtheoretischen Positionen ist gemein, dass sie das Arbeitsfeld von Lehrer:innen unter anderem über sogenannten Paradoxien und/oder Antinomien beschreiben. Im Anschluss an Schützes Konzept der Paradoxien (u.a. Schütze 1996, 2000) und den strukturtheoretischen Überlegungen Oevermanns erstellt Helsper (u.a. Helsper 1996) eine Systematisierung und Ausformulierung der Antinomien des Lehrer:innenberufs. Antinomien werden hier als in sich widersprüchliche Anforderungen des Berufs verstanden. Pädagogische Antinomien werden dabei als für pädagogisches Handeln konstitutiv und damit als nicht aufhebbar eingeführt. Das Konzept der pädagogischen Antinomien geht auf eine lange problemgeschichtliche Tradition in der Pädagogik zurück. Aktuell zeichnet sich auch in fachdidaktisch und fachlich relevanten Bereichen der Lehrer:innenbildung eine Diskussion hierzu ab (Helsper 2001; Andreas Bonnet 2020; Binder und Krönig 2021; Laub 2023). Hier wird versucht fach- und fachdidaktisch spezifische Antinomien und entsprechende Herausforderungen und Umgangsweisen herauszuarbeiten und zu entwickeln.

Schlömerkemper versteht in Anlehnung an Friedrich Schleiermacher, Antinomien als das Wechselspiel zweier oder auch mehrerer Prinzipien, Wünsche oder gar Notwendigkeiten, welche jeweils wichtig und berechtigt sind, sich aber im Grunde „logisch“ ausschließen (Schlömerkemper 2017). Er rät diesbezüglich zu einem „antinomischem Blick“ um solche Strukturen und Prozesse genauer wahrnehmen und reflektieren und konstruktiv mit ihnen umgehen zu können (ebd.). Schlömerkemper rät neben dem Aufbau von Wissen, darum das es sie gibt und in welchen Formen sie erscheinen, im Umgang mit den Antinomien, zu einer sogenannten „Antinomie-Sensibilität“. Diese zeichnet sich durch die Bereitschaft aus:

- Handlungssituationen danach zu erkunden, ob bzw. welche Erwartungen, Erfordernisse, Prozesse und Strukturen in Spannungen zueinander stehen,
- welche mehr oder weniger gleichberechtigt sind oder aus verschiedenen Gründen als wichtig eingeschätzt werden,
- und dadurch, mit solchen Widersprüchen anerkennend und konstruktiv umzugehen (Schlömerkemper 2021)

Er unterscheidet im Gegensatz zu Helsper Antinomien und Paradoxien relativ trennscharf. Als „Antinomie“ ist es zu verstehen, wenn in einem Prozess zwei „Gesetze“ als gleich wichtig oder als gleich gültig betrachtet werden müssen oder sollen, die in der Sache gegeneinanderstehen und sich sogar logisch ausschließen können. Der Hinweis auf mögliche „Antinomien“ soll zunächst lediglich darauf aufmerksam machen, dass solche alternative „Gesetze“ wirksam sein können. Dann können Probleme erkennbar und verständlicher werden (vgl. Schlömerkemper 2021, S. 22). Als „Paradoxie“ ist es zu verstehen, wenn eine Entscheidung weder für den einen noch für den anderen Pol einer Antinomie positiv sein kann, weil eigentlich das eine nur zusammen mit dem anderen zu einem günstigen Ausgang führt. Eine Entscheidung würde die Situation noch schwieriger machen, aber sich nicht zu entscheiden, ist keine Option (ebd.). In Bezug auf den Umgang mit Antinomien entwirft er zwischen den positiven und negativen Polen vier mögliche Konstellationen (ebd., S. 22 ff.) sowie idealtypische Verhaltensweisen (ebd., S. 28).

Die Spannungen und Widersprüche, welche das Lehrer:innenhandeln in der Interaktion mit den Schüler:innen kennzeichnet und vor Herausforderungen im Umgang mit diesen stellt, begegnen den Studierenden aus dem Sample dieser Studie bereits in den ersten eigenen Unterrichtsversuchen. Es gibt verschiedene Spannungen und Widersprüche, welche die Studierende wahrnehmen und beschreiben, auch ohne, dass ein Wissen über Antinomien

und/oder Paradoxien des Lehrer:innenhandelns vorliegt. Diese lassen sich in den verschiedenen Antinomien u.a. ausformuliert von Helsper (u.a. 2000, 2002) oder auch in denen von Schlömerkemper verorten und diskutieren. Folgende Frage schließt sich an diese theoretischen Hintergrundgedanken bezogen auf die Daten an:

Werden und wie werden Spannungsmomente erlebt und erzählend beschrieben (auch ohne, dass ein theoretisches Verständnis bzw. ein Wissen um Antinomien/Paradoxien zugrunde liegt)? Welche handlungsstrategischen Herausforderungen stellen sich hierbei? Wie werden diese Momente ausbalanciert und verarbeitet?

Insbesondere im Bereich der Erfahrungen rund um das Thema der „Nähe und Distanz“ in der Lehrer:innen-Schüler:innenbeziehung finden sich zahlreiche Erzählsequenzen (eine ausführliche Beschreibung befindet sich in Kap 7). An dieser Stelle der Arbeit möchte ich jedoch auf Phänomene der ersten unterrichtlichen Erfahrungen eingehen, welche als „Widerspruch zwischen fördern und/oder selektieren“ konzeptualisiert wurden und anhand eines Interviewausschnitts illustriert werden sollen.

*„Na ja das äh (3) ich hab dann halt in in der Gesamtauswertung danach gefragt was ich denn **machen** kann, dann wollt ich halt n Tipp wenn Schüler nich mitarbeiten. Weil ich hab denn halt auch an diesem Schüler **viel** Zeit verlorn weil ich den immer versucht habe zu **ermutigen** und zu **ermutigen** „So schreib mal jetzt mit, schreib mal jetzt mit!“ Die andern warn schon längst fertig und da hab ich dann halt immer noch gewartet dass er mitschreibt. Äh ja wie gesacht die **Lehrkraft** war dann halt **nich** da das heißt die Dozentin saß hinten und ja meinte dann nachher am **Ende** der Stunde ähm dass die Schule halt und auch die Lehrer halt die Selektionsaufgabe ham. Das heißt wenn ein Schüler irgendwann nicht mehr mitarbeitet (3) °ja dann°... und **das** fand ich halt so schockierend dass man quasi Schüler so auf der Strecke **liegen** lässt wenn man... wenn die einfach nicht mitarbeiten. Wobei ich mir dann denke man könnt auch noch an sein **Methoden** vielleicht arbeiten dass man die auch noch vielleicht ja mit einbeziehn kann. °Ja.° Aber es gibt ja auch **lernschwache** Schüler also dis kann man nich ausschließen, das ist mir auch **bewusst** aber es war halt schon **heftig** in meiner **ersten** SPÜ diesen Fall zu haben und danach zu hörn „Ja wir ham die Selektionsaufgabe dann... dann **ist** das halt so.“ „OK“ dacht ich mir @.@. Ja. (TS_CZT, Pos. 44)*

In der differenzierten Darstellung der Antinomien Hespers ist die Anforderung des Förderns einerseits und des Auslesens/Selektierens andererseits auf der institutionell-interaktiven Handlungsebene angesiedelt und auf höhere Ebene abstrahiert unter den „Pragmatischen Paradoxien“. Diese sind wiederum als besonders dramatische Verstrickungen den konstitutiven Autonomien zu zuordnen. Exemplarisch nennt er hier den z.B. Schulzwang, die

Schuldisziplinierung, die Organisationsroutinen und eben auch das Selektionswesen (Helsper 2002, S. 75). Der Widerspruch von Fördern und Auslesen gilt nach Helsper, als „die zentrale Spannung innerhalb der sozialen Institutionalisierung und Organisation des Schulsystems“ (Helsper 2000, S. 152). Die konstitutive Differenzierungsantinomie erfährt durch die enge Kopplung der schulischen Besser-Schlechter-Unterscheidungen an das sogenannte „Berechtigungswesen“ eine besondere Zuspitzung, denn sie wirkt auf zukünftige Lebenschancen ein. *„Diese Kopplung der differenzierenden Lehrerinnenhaltung mit der Vergabe zukünftiger Berechtigungen führt damit zum scharfen Hiatus zwischen der universalistischen Gerechtigkeitsorientierung und der personenbezogenen Stützung und Sorge um Bildungswege und -möglichkeiten der Schülerinnen“* (Helsper 2000, S. 152). Auch Schlömerkemper sieht in seinen Abhandlungen zu den Funktionen der Schule (u.a. 2017) auf der Ebene der Qualifizierung, das Selektieren als einen gegenläufigen Pol, hier jedoch zum „Kompensieren“ bzw. zwischen „Differenzen erstellen und aufzeigen“ versus „Differenzen ausgleichen und kompensieren“ (Schlömerkemper 2017).

In der exemplarischen Erzählsequenz erlebt der Studierende eine Situation, in der ein massiver innerer Konflikt sichtbar wird, der genau diese Antinomie betrifft. Er fühlt sich aufgrund der Reaktion der Lehrer:in in seinem eigenen Wertsystem, nach welchem er seine Handlungen ausgerichtet hat und welche zur Motivation und „Mitnahme“ der Schüler:in dienen, hochgradig irritiert. Doch in dieser starken Verunsicherung, wird er mit der Aussage: *„Ja wir ham die Selektionsaufgabe dann... dann **ist** das halt so“* (TS_CZT, Pos. 44) zurückgelassen. Auch diese hoch problematische Überforderungssituation und die Botschaft der Lehrer:in zum Umgang, sind sehr kritisch zu hinterfragen. Zudem ist die Frage zu diskutieren, ob eine solche Betreuung unter professionalitätsbezogenen Aspekten zu verantworten ist. Auch hier werden in Bezug auf die Implikationen (siehe Kap. 9.2) weitergehende Bezüge hergestellt.

Überzeugungen

Die Überzeugungen (engl. beliefs) von Lehrer:innen sind Gegenstand zahlreicher bildungswissenschaftlich orientierter Forschungsbemühungen. Seit über siebenzig Jahren beschäftigen sich Wissenschaftler:innen mit diesem Konstrukt (Helenrose Fives und Michelle Buehl 2012), welches nach wie vor begrifflich schwer zu greifen ist (u.a. Pajares 1992; Fives; Buehl 2012; Wilde & Kunter 2016, 2023; (Samuel Merk 2020) und deshalb auch als „messy construct“ beschrieben wird (ebd.). Gleichwohl wird die Bedeutung betont und seit jeher prophezeit *„that beliefs ultimately will prove the most valuable psychological construct to teachereducation“* (Pajares 1992, S. 307 f.). In Bezug auf das empirische Material stellen sich folgenden Fragen:

An welchen Stellen im Studium werden die eigenen Schul- und Unterrichtserfahrungen als eine Ressource von Wissen über das Können/Tun virulent? (Fokus Studium)

Werden und wie werden die eigenen Schulerfahrungen und sich daraus ergebene Verständniskonstruktionen/Überzeugungen in der erzählenden Rückschau zu den ersten Unterrichtserfahrungen zum Thema gemacht? (Fokus unterrichtliche Praxis)

Zunächst soll in Anlehnung an Merk (2020) der Begriff ausgeschärft und für diese Arbeit und die vorliegenden Ergebnisse anschlussfähig gemacht werden. Im Anschluss wird das Thema der Überzeugungen in Verbindung zum kompetenztheoretischen Ansatz, hier zu den Arbeiten von Baumert; Kunter (2006) sowie Wilde; Kunter (2016, 2023) gebracht.

Aufgrund der Schwierigkeiten die Überzeugungen begrifflich fassbar zu machen, scheint es sinnvoll, übergreifende Charakteristika zur Beschreibung und Klärung heranzuziehen. Merk bezieht sich hier auf die Arbeiten von Scott (2015) und stellt daraufaufbauend vier verschiedene Aspekte zur Beschreibung dar, welche zudem eine Abgrenzung zu verwandten Konstrukten, wie persönlichen Werten oder auch zu Einstellungen möglich machen (Merk 2020; S. 825 f.):

- 1.) Überzeugungen zeichnen sich dadurch aus, dass es sich um mentale Konstrukte handelt, die von den entsprechenden Individuen für wahr gehalten werden. Daraus resultiert, dass „knowledge“ Wissen eine Spezialform von Überzeugungen darstellt, wenn man deren gängige Definition als „justified true belief“, also den berechtigten, wahren Glauben übernimmt.
- 2.) Überzeugungen gelten nicht als rein kognitiv, sondern als „inextricably linked“ untrennbar mit affektiven, gefühlsorientierten Komponenten verbunden. Es wird gerade in jüngeren Auseinandersetzungen auf die zentrale Rolle von Affekten für die Veränderung von Überzeugungen verwiesen.
- 3.) Überzeugungen zeichnen sich durch Stabilität über die Zeit auch in differentiellen Kontexten aus, was eine Veränderung von Überzeugungen nur durch persönlich relevant empfundene soziale Praktiken wahrscheinlich macht.
- 4.) Überzeugungen haben einen Einfluss auf die Interpretation von und den Umgang mit praktischen Problemen.

In Bezug auf die Funktionen von Überzeugungen, wird in vielen Arbeiten (z.B. Merk 2020; Wilde; Kunter 2016, 2023) Bezug genommen auf die Darstellung und Beschreibung von Fives und Buehl (2012). Sie erfüllen dabei eine Filter-, Rahmen- und Steuerungsfunktion.

Überzeugungen wirken als Filter für die Wahrnehmung (acting as filters). Sie bestimmen, wie Ereignisse wahrgenommen und interpretiert werden und wie mit neuen Informationen umgegangen wird. Überzeugungen bilden einen Rahmen (acting as framing) für die Einordnung und Bewertung von konkreten Unterrichtssituationen. Überzeugungen steuern (acting as guides) zudem direkt das Verhalten der Lehrkraft im Unterricht. Die eigenen Vorerfahrungen und das so erworbene Wissen und Verständnis darüber, wie z.B. guter Unterricht oder eine Lernumgebung und Atmosphäre aussieht, spielen demnach im Rahmen der Schulpraktischen Übung (SPÜ) eine große Rolle, sowohl in den Hospitationen, als auch den selbst zu planenden und zu haltenden Unterrichtseinheiten.

*„so viel didaktische Vorbereitung hatt ich nicht für den Unterricht. Ich habs eber aus dem Bauch heraus wie ichs wie ichs aus meiner alten... aus meinen alten Tagen in der Schule noch kenne aber **so** viel ham wir wie gesacht nicht gehabt in der Didaktik, meiner Meinung nach [...] also es war wirklich sehr sehr intuitiv was ich da gemacht hab. Ich hab nur überlegt **was** in meinem Auge ne gute Lehrerin machen würde und so wirklich Frontalunterricht nur [klopft rhythmisch auf den Tisch] das und das und das, alles aufschreiben, alles übernehmen war für mich halt kein kein Thema und ich wollte halt was **Aktives** machen [...] und ich hab mich an mein alten... an meine alten Lehrer erinnert auch grade in den Geisten- Geisteswissenschaften da hab... hat man ja auch grade Texte gelesen und man hat denn Plakate gemacht und also grade in in AWT und Wirtschaftslehre da ham wir **so** viel Interaktives gemacht und das wollt ich halt also aus meinen Erfahrungen wollt ich irgendwie mit mit reinbring in den Unterricht (LS_CZT, Pos. 28; Auslassung: CZT)*

Die Studierende plant ihre zu haltende Unterrichtsstunde vorwiegend auf der Grundlage eigener Vorstellungen von gutem Unterricht und einer guten Lehrperson in der Verknüpfung mit Selbsterlebtem. Hieraus wird ein Bild dessen kreiert, wie sie gerne sein und auftreten möchte und wie ihr Unterricht an dieser Norm orientiert aussehen kann. Sie hat aus ihren subjektiven Erfahrungen ein Überzeugungssystem entwickelt, welches für die eigene Unterrichtsplanung und Gestaltung wie ein Blueprint wirkt. Auch Wilde und Kunter (2016) betonen das intuitive Wissen als Quelle und handlungsstrukturierendes Element: *„Lehramtsstudierende hingegen sind durch ihre langjährige Schulerfahrung bereits Insider im Schulsystem, sie haben stabile und fest verankerte Überzeugungen über den Schulbetrieb entwickelt. Eine Veränderung ihrer Überzeugungen durch die Ausbildung kann eine Bedrohung für das eigene Weltbild und Wertesystem darstellen“* (ebd., S.308). Die Autor:innen nennen diese Überzeugungen, „intuitive Überzeugungen“ und grenzen diese von den sogenannten „professionellen Überzeugungen“ ab, welche im Gegensatz zum Intuitivem, eine differenzierte Struktur aufweisen, reflektiert sowie begründet wurden und im Einklang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen stehen (ebd.). Im Zuge der Empfehlungen für die

Lehrer:innenbildung (siehe Kap. 9.2) wird der Umgang mit solchen handlungssteuernden, intuitiven Überzeugungen weitergehend diskutiert.

9.1.2 Die Professionalisierung in der Dimension Biographie

Diese Dimension thematisiert in Anlehnung an die synoptische Darstellung der professionstheoretischen Ansätze nach Helsper 2021 (siehe Kap. 3.2) individuell-biographische Aspekte der Professionalisierung. Hier werden eng am Sprachgebrauch der Studierenden und dicht an den Daten, Bezüge zu professionstheoretischen Fragestellungen hergestellt, welche im besonderen Maße persönlichkeitsbezogene Aspekte sowie die biographische Verwobenheit im Professionalisierungsprozess berücksichtigen.

Persönlichkeit

Den einstigen Idealbildern geborener Erzieher:innen oder religiös berufener Pädagog:innen von denen man mittlerweile weiß, dass diese die umfassende Verberuflichung pädagogischer Tätigkeiten nicht hinreichend erfassen kann, stehen moderne Persönlichkeitsansätze gegenüber, welche die Bedeutung der Persönlichkeit von Professionellen betonen. Hier werden unterschiedliche pädagogische Haltungen und habituelle Ausformungen, welche zum Erfolg führen, herausgearbeitet und diskutiert (vgl. Helsper 2021, S. 77). Neben den evidenzbasierten Zugängen in der Diskussion um die Bedeutung der „Lehrer:innenpersönlichkeit“ sind es auch die Bildungswissenschaften, in deren Rahmenmodellen für die Beschreibung und Erklärung professioneller Kompetenz auch die Lernvoraussetzungen, zu denen die Persönlichkeitsmerkmale gehören, welche zu einem positiveren Umgang mit den Persönlichkeitsansätzen in der Lehrer:innenbildung beigetragen haben (Mayr Johannes 2014). Im Dialog mit dem Datenmaterial und dem Persönlichkeitsansatz sollen nachfolgend zur tieferen Auseinandersetzung mit dem Persönlichkeitsansatz die folgenden Fragen beantwortet werden.

*Wird und wie wird der Begriff der Lehrer:innenpersönlichkeit von den Studierenden beschrieben und diskutiert?
Welche Persönlichkeitsmerkmale werden genannt und wie stehen diese im Zusammenhang mit der eigenen Person in der Aufgabe und der Entwicklung des Lehrer:innenseins?*

In der Gesamtbetrachtung der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung mit persönlichen Merkmalen und Interessen in der Lehrer:innenbildung zeigen sich zwei verschiedenen Positionen, welche zum einen die Entwicklung einer Lehrer:innenpersönlichkeit als ein Ziel der Lehrer:innenbildung formulieren, also von einer Veränderbarkeit ausgehen,

wobei der Begriff unscharf und diffus wirkt. Zum anderen Positionen, die auf den Grundannahmen beruhen, dass Persönlichkeitsmerkmale sehr stabil, wenig veränderbar und genetisch determiniert sind (Rothland 2021). Bezugnehmen und in einen Zusammenhang mit den vorliegenden Ergebnissen bringen, möchte ich an dieser Stelle die Arbeiten von Mayr (2014) sowie Mayr und Neuweg (Mayr; Neuweg 2006, Mayr; Neuweg u.a. 2020; Mayr; Neuweg 2023). Jenseits von normativen Vorgaben und Idealentwürfen werden in diesen Ausarbeitungen auf empirischer Grundlage sowie grundlegender Persönlichkeitstheorien vor allem nicht-kognitive Dispositionen, wie Persönlichkeitsmerkmale und Interessen (zusammenfassend: Personenmerkmale), in Verbindung zu erfolgreichem professionell-pädagogischem Handeln gebracht. Lehrer:innenpersönlichkeit bezeichnet hierbei „das Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrer:innenberuf bedeutsam sind“ (Neuweg und Mayr Johannes 2023). Mayr und Neuweg haben auf Basis verschiedenster Studien, welche zum Großteil auf den sogenannten Big Five bzw. Big Six Modellen basieren, eine tabellarische Übersicht erstellt, anhand derer Zusammenhänge zwischen diesen Personenmerkmalen und der Bewährung im Lehramtsstudium und im Lehrer:innenberuf dargestellt sind (siehe Abb. 34). Hervorgehoben sind die Kriterien, welche sich auf das Studium und die inkludierte Praxis beziehen. Die in der Abbildung 34 angeführten Beziehungen wurden überwiegend auf der Grundlage von Selbsteinschätzungen Lehramtsstudierender ermittelt, was vielfach als Schwachstelle diskutiert wird. Dies lässt sich nach Mayr; Neuweg (u.a. 2023) dadurch relativieren, dass man bezüglich der dargestellten Zusammenhänge zu keinen anderen Kernaussagen gelangt, wenn die Verhaltens- und Leistungskriterien durch Schüler:innen, Peers oder durch geschulte Beobachter:innen eingeschätzt werden bzw., wenn man Noten als Kriterien verwendet. Bezogen auf Unterscheidungsdimensionen zur Ermittlung des Befindens in Bezug auf Zufriedenheit sowie Belastung seien ohnehin die Selbstangaben ausschlaggebend (vgl. hierzu u.a. Mayr; Neuweg 2023, S. 106). Aus der in Tabelle 34 dargestellten Ergebnisse lässt sich herauslesen, dass eine Prognostizierbarkeit eher in Bezug auf die affektiven Kriterien als die kognitiven oder die aktionalen möglich ist. Sehr gut belegt ist zudem die Bedeutung von Personenmerkmalen, insbesondere des Merkmals Neurotizismus bzw. Belastbarkeit, für das Erleben beruflicher Beanspruchung (ebd.).

Abbildung 32.: Zusammenhänge zwischen Personenmerkmalen und der Bewährung im Lehramtsstudium und im Lehrer:innenberuf nach Mayr; Neuweg 2023, S. 107; Hervorhebung: CZT)

Prädik- toren	Kriterien	Lernstrategien im Studium	Akademische Leistungen (Noten, umgepolt)	Praxisleistungen (Noten, umgepolt)	Päd. Handlungskompetenz im Praktikum	Belastung im Praktikum	Zufriedenheit im Studium	Päd. Handlungskompetenz im Beruf	Belastung im Beruf	Zufriedenheit im Beruf
<i>Persönlichkeits- merkmale</i>	Neurotizismus	~	--	-	--	++	~	--	+++	--
	Extraversion	~	0	+	++	--	+++	++	--	++
	Offenheit für Erfahrungen	++	+	0	0	0	++	++	~	++
	Verträglichkeit	+	+	0	+	0	+	0	~	++
	Gewissenhaftigkeit	+++	++	++	++	---	+++	+++	-	+++
<i>Interessen</i>	Praktisch-technische Interessen	+	0	0	+	-	0	+	-	0
	Intellektuell-for- schende Interessen	++	0	0	+	0	++	+	0	0
	Künstlerisch-sprach- liche Interessen	++	+	0	+	0	++	+	0	+
	Soziale Interessen	++	+	+	++	-	++	++	0	+
	Unternehmerische Interessen	++	0	0	++	-	++	+	--	+
	Konventionelle Interessen	+	0	0	++	-	+	+	--	+
	Berufsspezifische Interessen	++	+	+	+++	-	+	+++	--	++

Erläuterung Mayr; Neuweg 2023 (nach Mayr, 2014, und Mayr, Hanfstingl & Neuweg, 2020; aktualisiert 2022);
Hervorhebung: CZT:

-, --, --- bzw. +, ++, +++ = negativer bzw. positiver Zusammenhang von geringer, mittlerer oder großer praktischer Bedeutsamkeit (Varianzaufklärung ab 14 %; Klassifikation nach Astleitner, 2003)

~ = widersprüchliche Befundlage bezüglich der Richtung des Zusammenhangs;

0 = kein Zusammenhang

Rothland (2021) betont, dass die Forschungsbefunde generell auf kein lehrberufs- bzw. lehramtsspezifisches Persönlichkeitsprofil hinweisen. „Die Ausprägungen der einzelnen Faktoren von Stichprobe zu Stichprobe sind zum Teil erheblich, sodass in der Summe kein einheitliches Bild von den Persönlichkeitsmerkmalen angehender Lehrkräfte gezeichnet werden kann. Oder anders formuliert: Die „Lehrerpersönlichkeit“ bzw. das lehramtsspezifische Persönlichkeitsprofil gibt es nicht“ (ebd., S. 193). Dennoch, so argumentieren Mayr und Neuweg (2023), weisen sie im Allgemeinen stärkere soziale und künstlerisch-sprachliche Interessen auf als die Durchschnittsbevölkerung. Zudem zeigen sich erhöhte Werte in der Extraversion, die für eine gute Passung zum Lehrer:innenberuf sprechen (ebd., S. 109). Mit Verweis auf die TEDCA Studie in Österreich können sie zudem zeigen, dass es in Einzelfällen neben der Veränderung der persönlichen Interessen, auch bei den Big Five zu markanten Veränderungen kommen kann. So gab es Befragte, welche bei sich selbst eine deutliche Zunahme der Belastbarkeit festgestellt haben, weil sie mit herausfordernden Aufgaben konfrontiert und bei deren Bewältigung durch Dozent:innen, Mentor:innen und Kommiliton:innen unterstützt wurden. Zudem haben sie selbst zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung beigetragen. Bei anderen Persönlichkeitsdimensionen wie der Extraversion und der Offenheit wurde besonders oft auch der private Lebensbereich als bedeutsam genannt (ebd., S. 110). Dies spricht für eine individuellere Perspektive auf das Individuum und seine gesamtbiographische Entwicklung. Vor dem Hintergrund der zuvor genannten Ausarbeitungen, soll nun die Perspektive der Studierenden aus dem Sample, stellvertretend über ein Ankerzitat eingebracht und diskutiert werden:

„da gabs ganz verschiedene **Charaktere** also eine die zum Beispiel **super** vor der Klasse stand, wo man sich gedacht hat die hat ne **super** Lehrerpersönlichkeit und die geht... also auch **wenn** da grade irgendn Junge **rumflachst** und mit ihr **Scherze** oder grade **Scherze** macht oder äh **unruhig** is und die Klasse grade **aufwühlt** oder was auch immer weil er grade denkt er muss **Quatsch** machen. Sie hat immer total **cool** reagiert und hat das... die Situation wieder äh **beruhigt** und ähm war sehr **straight** (3) und **super durchgeplant** und hat guten **Unterricht** gemacht. Ähm aber eine **andere** Studentin zum Beispiel die wie ich fand **überhaupt nicht** vor die Klasse gehörte so also die war immer son ganz stilles **Mäuschen**, hat sich nicht getraut irgendwie mal die **Stimme** zu erheben ähm und oder is dann immer auch ganz schnell **zickig** geworden wenn dann die Schüler nicht **ruhig** warn und hat sie immer gleich „Or seid doch mal **ruhig** jetzt!“ und „**Pssst!**“ und „**Pscht!**“ und also so so **Sachen** die halt nicht **gehn** vor der Klasse also irgendwie kein **Durchsetzungsvermögen** ähm die dann auch während... also nachdem sie sone **Erarbeitungsphase** gemeinsam mit den **Schülern** gemacht hatte ebend auch nach hinten kam und meinte „Or das is **gar** nichts für mich“ und also das fand ich dann n bisschen **schwierig** wenn dann sowas aber auch in der **Auswertung schön geredet** wird (LS_CZT, Pos. 118)

Generell lässt sich empirisch zeigen (siehe auch Kap. 7.2.1.2), dass der Begriff der „Lehrer:innenpersönlichkeit“ in den studentischen Erzählungen häufig genutzt wird, was nicht zuletzt auch daran liegt, dass dieser in den Reflektionsrunden nach den ersten Unterrichtsstunden als „Prädikat“ vergeben wird. Es zeigt sich die verbreitete Ansicht, dass Lehrer:innenpersönlichkeit etwas ist, was man entweder hat oder eben nicht hat. Es zeigten sich eine Reihe Merkmale von idealen Persönlichkeitseigenschaften und unterrichtlichem Verhalten, welche über die studentischen Zuschreibungen ein Bild formen, welches sowohl in der Vorbereitung, der Durchführung als auch der Verarbeitung als normative Orientierung dient. Zudem formen sich, so ein Ergebnis der Analyse, Maßstäbe und Kriterien, welche in der Konsequenz bereits den ersten eigenen Unterricht zu einer persönlichen Leistungssituation machen, persönlichen Leistungsdruck auslösen und über emotionale Zustände beschrieben werden. Schließlich geht es darum, sich und der Welt zu zeigen, dass man unterrichten kann und vor allem, dass man eine „Lehrer:innenpersönlichkeit“ ist. Die normativen Setzungen auf Charakter- und Verhaltensebene finden ihren Sprachausdruck im „man soll, man muss, man darf nicht“. Sie geben vor, wie eine Lehrerin sein und handeln soll bzw. muss und wie das Sein und Handeln zu bewerten ist. Dies wurde unter anderem deutlich in den Erzählungen zu Lehrer:innenbeobachtungen, sowohl in der Retrospektive auf die eigene Schulzeit blickend, als auch im Laufe verschiedener Hospitationen und den Beobachtungen anderer Studierender in der Tätigkeit des Unterrichtens.

Biographisches Wissen

In den Kapiteln 3.4 und 3.5 dieser Arbeit wurden bereits ausführlich die Verbindungen von Konzepten der Biographie mit den Konzepten der Profession über die sogenannten Berufsbiographischen Ansätze dargestellt und diskutiert. Professionalität wird hierbei als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem gesehen. Prozesse des Kompetenzaufbaus sowie der Kompetenzentwicklung, die Übernahme eines beruflichen Habitus, die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Spanne der beruflichen Lebenszeit, aber auch die Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere stehen hier im Mittelpunkt. Dadurch kommt eine stärker individualisierte, breiter kontextualisierte und lebensgeschichtlich-dynamische Perspektive in die Vorstellung von Lehrer:innenprofessionalität (vgl. Terhart 2011, S. 208). Im berufsbiographischen Ansatz wird z.B. die doppelte Kontingenz, welche zuvor bereits angesprochen wurde, als sich über die gesamte Biographie erstreckend betrachtet. Es besteht hier zum einen Ungewissheit hinsichtlich der erfolgreichen Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben und zum anderen unterliegt die Bearbeitung selbst den Unsicherheiten, die berufsinhärente wie äußere sozialisatorische

Einflüsse auf diesen Prozess haben (Cramer und Drahmann 2019). An dieser Stelle der Arbeit möchte ich einen vertieften Blick auf das biographische Wissen werfen, welches durch individuelle Schul- und Unterrichtserfahrungen langfristig aufgebaut wurde. Lehramtsstudierende haben bei ihrem Eintritt ins Studium bereits etwa 14000 Unterrichtsstunden erlebt, was beinahe 30 Prozent der Gesamtschulzeit einer Lehrperson entspricht (Ostermann 2015). Die Erfahrungen der eigenen Schulzeit wirken nicht nur auf der expliziten und damit reflexiv zur Verfügung stehenden Ebene, sondern betreffen ebenfalls das implizite Wissen. Dies verdeutlichen z.B. Studien zum Schüler:innen-, bzw. Lehrer:innenhabitus. Das komplexe Konstrukt des Lehrer:innenhabitus bildet im Zuge professionstheoretischer Betrachtungen zum Lehrer:innenberuf eine wichtige theoretische Bezugsgrundlage aktueller Forschungsarbeiten (Kramer und Pallesen 2019; Kahlau 2023). So kann u.a. Helsper zeigen, dass sich ein ganz spezifischer Schüler:innentyp für ein Lehramtsstudium entscheidet und, dass im Schüler:innenhabitus bereits der „Schattenriss“ eines Lehrer:innenhabitus und im späteren Lehrer:innenhabitus immer noch Grundzüge des Schüler:innenhabitus verankert sind (vgl. Helsper 2019, S. 59). Auf der Grundlage theoretischer und idealtypischer Überlegungen entwickelt Helsper (2018, 2019) eine Heuristik zu Reproduktions- bzw. Transformationslinien vom Schüler:innen- zum Lehrer:innenhabitus, auf deren Grundlage sich die Entwicklung vom Schüler:innen- zum Lehrer:innenhabitus in den Blick nehmen lässt.

Um implizites Erfahrungswissen zu integrieren, wird auf der Ebene der Professionsbildung diskutiert und angeregt, Räume für Biographie- und Erinnerungsarbeit zu schaffen (vgl. hierzu Völter 2018). Bildungsinstitutionen wie Schule und Hochschule sollten sich dahingehend prüfen lassen, ob die in ihnen organisierten Prozesse der Wissensbildung und Professionalisierung, biographisches Wissen sowie das Wissen der Biographieforschung überhaupt als Kernbestand der seriösen Wissensbildung zulassen (vgl. ebd., S. 482). Durch biographische Kontextualisierungen von professionellem Handeln kann, so Völter (2018), auf Dauer Distanz zu unbewusst ablaufenden Handlungsmustern und mithin mehr Professionalität erreicht werden. Für die Verbindung des Konzepts der Profession mit dem Konzept der Biographie bzw. dem biographischen Lernen bedeutet dies, dass Professionen anspruchsvolle Studieninhalte, lebenslange Lernprozesse und eine Verantwortlichkeit dafür voraussetzen. Dabei muss auch die Bereitschaft und Fähigkeit entwickelt werden, wissenschaftlich hergestelltes Wissen und wissenschaftliche Sprache mit anderen Quellen des Wissens, z. B. mit dem biographischen Wissen zu kombinieren und sie situations- und fallbezogen in eine professionelle Praxis umzusetzen (ebd., S. 479).

In der aktuellen Lehrer:innenbildung wird biographischen Elementen eine wesentliche Rolle im Lernen zugesprochen (vgl. Arnold et al. 2011, S. 72 f.), was nicht zuletzt auch auf die an Profil gewonnene erziehungswissenschaftliche Biographieforschung zurückzuführen ist (Krüger und Marotzki 1996).

Für Lehramtsstudierende wird der Zugang zur eigenen Lernbiographie als ein zentraler Ausgangspunkt ihrer professionellen Entwicklung verstanden (Arnold et al. 2011). So setzen sich Praktikant:innen mit ihren Biographien als Schüler:innen auseinander. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund häufiger negativer Schulerfahrungen (vgl. hierzu Helsper und Böhme 2004) von besonderer Bedeutung. Lernen im Rahmen der Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiographie lässt sich nach Arnold et.al. (2011, S. 73) im Kontext von Praktika beispielsweise anhand der folgenden Fragen initiieren:

Welche Stärken und Schwächen zeichnen mein eigenes Lernverhalten aus und welcher Unterricht hat mein Lernen besonders gefördert?

Der kontinuierliche Diskurs über das eigene Lernen rückt so die Perspektive der Schüler:innen in den Fokus. Er ermöglicht des Weiteren die aktive Konstruktion des pädagogischen, (fach-) didaktischen und disziplinären Wissens, indem das im Studium erworbene Wissen nicht übertragen, sondern an eigenen Lern- und Lehrerfahrungen gespiegelt wird und so die Praxis ihrerseits um theoretische Erklärungen und Erkenntnisse bereichert (vgl. Hascher 2011, S. 73, Neuß 2019, 2009, S. 906 f.) Folgendes Zitat steht stellvertretend für die studentischen Auseinandersetzungen mit dem eigenen Lernverhalten im Rahmen der ersten Erfahrungen des Unterrichtens:

„also bei mir wars sehr ich hab alleine gesessen in ner Schulzeit [I: Mhm] ähm Gruppenarbeiten war ich oft so die treibende Kraft [I: Mhm] weshalb ich die Gruppenarbeiten auch nicht mochte [I: Mhm] ähm und es gab aber aber auch wenig Gruppenarbeiten [I: Mhm] also es lag eher der Fokus darauf so irgendwie was zu schaffen stofflich äh stoffmäßig und ja (3) also deswegen hab ich wahrscheinlich auch so in mir drinne son sone kleine Abschreckung vor Gruppenarbeiten [I: Mhm] weshalb es auch für mich eine Herausforderung ist [I: Mhm] ähm aber ich weiß halt, dass ähm Gruppenarbeit eigentlich gut sind [I: Mhm] und das es halt auch Schüler irgendwie zum Beispiel gibt [I: Mhm] ähm die davon nicht so profitieren [I: Mhm] genau. [I: Ok] Ja und das ist wahrscheinlich auch die Herausforderung so mich selber wo ich denn selbst an Grenzen stoße (JAS_CZT, Pos. 20).

Unter Rückbezug auf eigenes biographisches Erleben setzt sich der Studierende mit dem Thema der Gruppenarbeit auseinander. Seine schlechten Erfahrungen mit dieser Methode stehen im Widerspruch zu dem vermutlich im Studium erworbenen Wissen, das Gruppenarbeiten etwas Positives sind, von denen Schüler:innen profitieren können. Er selbst ist von Gruppenarbeiten „abgeschreckt“ und sieht Herausforderung, welche ihn an seine Grenzen stoßen lassen. Dies ist ein sehr passendes Beispiel für die enge Verwobenheit von biographisch Erlebtem zu didaktisch erlerntem Wissen, was in besonderer Weise zur Herausforderung und zum Problem wird, wenn man eine Methode mit den Schüler:innen planen und durchführen soll, mit der selbst nur negatives verbunden wird. Die aktuelle Aufgabe, eine Gruppenarbeit zu planen, wird durch die Brille der subjektiven Wahrnehmung und vor allem der Interpretation, die daraus folgt, nämlich das Gruppenarbeiten etwas Schlechtes sind, bei dem nur einer die ganze Arbeit macht, zu einem Problem. Dieses Problem ließe sich in Seminaren die biographisch-sensitiv die eigenen Schulerfahrungen in Lernprozesse miteinbezieht, gut zum Thema machen. Der Studierende könnte lernen, welcher Planungen und Maßnahmen es bedürfe, um Gruppenarbeiten so zu gestalten, dass kooperatives Zusammenarbeiten der Schüler:innen gefragt ist, bei dem eine Aufgabenzielstellung nur dann erreicht werden kann, wenn alle zur Lösung und Zielerreichung beitragen.

Die Bedeutung der Förderung der Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die eigene Biographie, welche vor allem im Kontext biographisch-reflexiver Lehrer:innenbildung diskutiert wird (Bolland und Spahn 2016; Neuß 2009, 2019), spiegelt sich auch in den Forderungen der KMK an didaktisch-methodische Ansätze der Bildungswissenschaften in der Lehrer:innenbildung wider und bezieht sich auf die Analyse und Reflexion der eigenen biographischen Lernerfahrungen mit Hilfe theoretischer Konzepte (KMK 2004).

Eine diskutierte didaktische Möglichkeit stellt die sogenannte Fallarbeit dar, sie fokussiert primär die Entwicklung von Reflexionskompetenz, verknüpft mit der Erarbeitung sachbezogener Erkenntnisse. Die in der Fallbearbeitung geforderte wissenschaftlich-distanzierte Haltung wird allerdings immer wieder durch Rückgriffe auf biographische Erfahrungen durchbrochen (Lüsebrink 2006; 2014), ähnlich wie in dem o.g. Beispiel, was wiederum die Forderung einer biographisch-reflexiven Lehrer:innenbildung argumentativ stützen kann. Im Rahmen ihrer Arbeit mit Studierenden zeigte sich, dass immer wieder biographische Erfahrungen als Wissensressource zur Fallarbeit genutzt werden (vgl. Lüsebrink 2006). Dies spricht dafür, dass biographische Erfahrungen Lehramtsstudierender nicht nur in unter Zeit- und Handlungsdruck stehender Unterrichtspraxis von Relevanz sind, sondern auch in der wissenschaftlich-distanzierten, druckentlasteten Reflexion eine Rolle spielen und daher systematisch als Quelle von Wissen einbezogen werden müssen (vgl. Lüsebrink 2014). So

fordert auch Helsper, dass neben dem kasuistischen Wissen auch ein selbstreflexives (berufs-)biographisches Wissen erforderlich ist, der sogenannte biographisch-(selbst-)reflexive Wissenstypus. Dies begründet er aus seiner bereits angesprochenen habitustheoretischen Perspektive dadurch, dass die Herausbildung eines pädagogischen Lehrer:innenhabitus immer mit dem Gesamthabitus der Person verbunden ist (vgl. Helsper 2002b, S. 91 ff.). Die didaktischen Möglichkeiten, das biographischen Wissen reflexiv in formelle Bildungsprozesse miteinzubeziehen sowie die Möglichkeiten der Biographiearbeit im Kontext Schulpraktischer Übungen (SPÜ) werden in Kapitel 9.2.3 weitergehend diskutiert.

9.2 Implikationen für die Lehrer:innenbildung

Im Folgenden sollen aus der Zusammenfassung der Ergebnisse und deren referenztheoretische Anbindung Implikationen für die Lehrer:innenbildung abgeleitet werden. Die *Herstellung berufsbiographischer Entscheidungsstabilität im Modus der Bewältigung* wird dabei wieder auf den zwei Ebenen verortet, welche sich aus der Analyse der Daten heraus, als geeignete Abstraktionsebenen gezeigt haben. Auf der strukturell-institutionellen Ebene wird die *Herstellung von Kohärenz als institutionelle Aufgabe* diskutiert. Zudem werden Maßnahmen zur Unterstützung eines hohen Kohärenzgefühls unter Rückbezug auf das Salutogenesemodell (Antonovsky) und das Kohärenzkonzept (Keupp u.a. 1996) in Bezug zu einer gelingenden Bewältigung erster schulpraktischer Anforderungen und der Stärkung von Bewältigungsressourcen gesetzt (siehe Kap. 9.2.1). Daran anschließend werden über die Biographie und im Rahmen biographietheoretischer Bezugskontexte auf der Ebene der Sozialwelt, Aspekte von Struktur und Handeln, die Subjekt- und die Objektperspektive, sowie die Gesellschaft und das Individuum in der Weise zusammengebracht, als dass die Notwendigkeit biographischer Arbeit im berufsbiographischen Such- und Verortungsprozess der Lehramtsstudierenden diskutiert wird (siehe Kap. 9.2.2).

9.2.1 Kohärenzherstellung als institutionelle Aufgabe

„[...] aber denn wenn man erstmal so in der Materie drinne ist, die ersten 20 Minuten überlebt hat **dann** geht das“ (TS_CZT, Pos. 6)

Schulpraktische Lerngelegenheiten, wie die Schulpraktische Übung (SPÜ), fungieren als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis bzw. Wissen und Können und sollen ein verbindendes Element darstellen. Kohärenz in diesem Sinne meint in studienorganisatorischer sowie hochschuldidaktischer Hinsicht, auf der Ebene des Individuums, einen sinnstiftenden

Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Berufspraxis herzustellen (vgl. König; Sautter 2021, S. 38). Kohärenz wird dementsprechend in zweierlei Hinsicht ausdifferenziert, zum einen als *konzeptionell-struktureller Zusammenhang* und zum anderen als das *Nachvollziehen und Wahrnehmen des konzeptionell-strukturellen Zusammenhangs* durch die Lernenden selbst (ebd.). Auf letzteres möchte ich mich nun beziehen und die Herstellung von Kohärenz sowie die Stärkung des Kohärenzgefühls als institutionelle Aufgabe über mögliche Implikationen ausformulieren. Die Student:innen sind, so konnte die Studie zeigen, permanent in ihren eigenen Lernbedürfnissen frustriert und studieren im Bewältigungsmodus gegen eine Studierlogik an, die für sie nicht nachvollziehbar zu ihrem anvisierten Berufsfeld passt. Es fehlen ihnen übergeordnete, sinnstiftende Zusammenhänge und somit über weite Strecken die Orientierung. Dies wiederum führt dazu, dass die Herstellung von Kohärenz, welche wichtig ist, um in der Handlungsfähigkeit zu bleiben und nicht in eine berufliche Identitätsfindungskrise³ zu geraten, eine Bewältigungsleistung bleibt, denen individuell strategisch unterschiedlich begegnet wird. Die Steigerung des individuellen Kohärenzgefühls könnte, so eine These, als (generalisierbare) Bewältigungsressource auf verschiedene Weise und in verschiedenen Bereichen institutionell unterstützt werden. Dies ist ergänzend zu den bereits angesprochenen Ansätzen und auch kritischen Diskussionen rund um das Thema der Herstellung von Kohärenz in der Lehrer:innenbildung zu betrachten (siehe Kap. 9.1.2 dieser Arbeit sowie die kritische Auseinandersetzung hierzu von Georg Hans Neuweg (2024)). Diese bereits ausformulierten Betrachtungen auf das Thema der Kohärenz werden nun aus pädagogischer Perspektive unter Rückbezug auf das Salutogenesemodell (Antonovsky) und das Kohärenzkonzept (Keupp u.a.) erweitert. Daraus werden in Bezug auf die Kernkategorie Empfehlungen für die erste Phase der Lehrer:innenbildung abgeleitet.

Das Salutogenese Modell von Aaron Antonovsky (1997) in Verbindung mit der Suche nach Sinn und Orientierung im Lehramtstudium sowie der Bewältigung praktischer Anforderungen im Konzept des Kohärenzgefühls nach Keupp (1997)

In seiner Arbeit als Medizinsoziologe stieß Antonovsky im Jahre 1970 auf eine für ihn vorher unvorstellbare Tatsache. In seiner Studie ging es um eine Untersuchung von Frauen

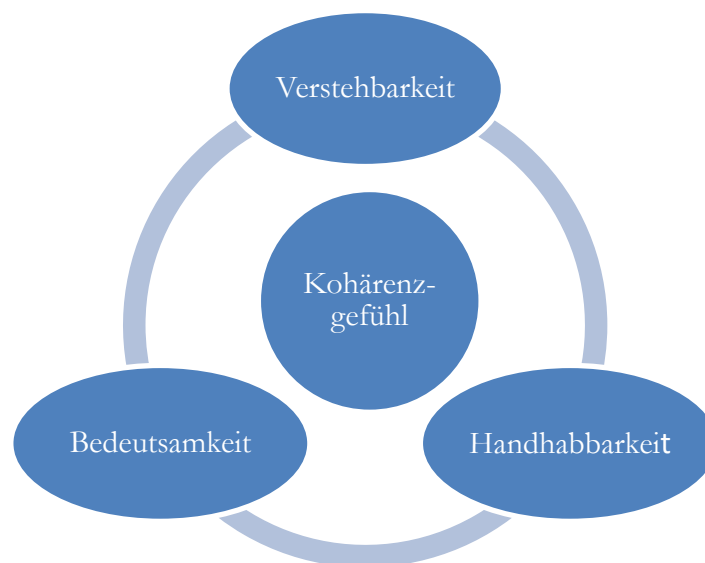
³ Zu betonen bleibt, dass die Studierenden aus dem Sample im Studium bereits weit vorgeschritten sind. Sie befinden sich im sechsten Semester aufwärts und ziehen einen Abbruch des Studiums nicht mehr in Betracht. Das bedeutet, dass sie trotz Unsicherheiten und Schwierigkeiten, das Studium beenden wollen. Nur zwei der Befragten, welche als kontrastierende Fälle in das Sample integriert wurden, ziehen auch eine wissenschaftliche Laufbahn in Betracht. Dies jedoch erst nach dem Studium. Zudem diskutieren sie diese Alternative eher als eine Möglichkeit, die aufgrund der Stellenknappheit und den Fragen, wie es danach weiter geht, nicht intensiv verfolgt wird.

verschiedener ethnischer Gruppen in Israel, die sich im Klimakterium befanden. Einer dieser Gruppen bestand aus Frauen, die zwischen 1914 und 1923 zwischen 16 und 25 Jahre alt und in Mitteleuropa geboren waren. Die Feststellung das 29 Prozent einer Gruppe von Überlebenden des Konzentrationslagers im Ergebnis eine gute emotionale Gesundheit bescheinigt bekamen, obwohl sie so viel eigenes Leid erfuhren, war für ihn eine derartig dramatische Erfahrung, die ihn zur Formulierung eines salutogeneseschem Modells veranlasste (Antonovsky 1997). Der Begriff Salutogenese bildet dabei den Gegenbegriff zur Pathogenese.

„Eine pathologische Orientierung versucht zu klären, warum Menschen krank werden, warum sie unter eine gegebene Krankheitskategorie fallen. Eine salutogenesische Orientierung, die sich auf die Ursprünge der Gesundheit konzentriert, stellt eine radikal andere Frage: Warum befinden sich manche Menschen auf der positiven Seite des Gesundheits- Krankheits- Kontinuums oder warum bewegen sie sich auf den positiven Pol zu, unabhängig von ihrer aktuellen Position zu?“ (Antonovsky 1997, S. 15).

Die Antwort, die er auf diese Frage entwickelte, ist das Konzept des Kohärenzgefühls (SOC).

Abbildung 34: Das Konzept des Kohärenzgefühls



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Aaron Antonovsky 1997, S. 34 - 38

Die *Verstehbarkeit* ist hierbei als das Ausmaß zu sehen, in welchem man interne und externe Stimuli, also Reize, die von außen kommen, als kognitiv sinnhaft wahrnimmt, als geordnete, konsistente, strukturierte und klare Informationen und nicht als Rauschen, also chaotisch, ungeordnet, willkürlich, zufällig und unerklärlich. Die Studierenden, so konnte die Studie zeigen, erleben die Schulpraktische Übung (SPÜ) in großen Teilen als eine Überforderungssituation, in

der sie dazu aufgefordert sind, sowohl den hohen eigenen als auch fremden Ansprüchen in Bezug auf eine sehr komplexe Aufgabe, auf die sie sich nicht hinreichend vorbereitet fühlen, zu entsprechen. Die beidseitigen Erwartungen an unterrichtlich-praktisches Können stehen dabei in strukturlogischen Widersprüchen, mit denen die Studierenden konfrontiert sind und mit denen sie umgehen müssen. Die praktische Einsozialisation über die Schulpraktische Übung (SPÜ) wird wie ein Kaltstart in das Lehrer:innensein beschrieben, welcher zudem unter dem Druck steht, sich und der Welt zu zeigen, dass man unterrichten und dem anvisierten Berufswunsch entsprechen kann. Die Überlebenssemantik, in der das erste Unterrichten beschrieben wird, macht dies sehr deutlich. Das Verständnis und die Verstehbarkeit der Studienlogik ist als gering einzustufen, es erschließt sich für die Studierenden in weiten Strecken des Studiums nicht, warum die Praxis von ihnen ferngehalten wird und die meisten theoretischen Inhalte in keinem für sie erkennbaren Zusammenhang zu ihren Lernwünschen und Lernbedürfnissen stehen, welche sie aus ihren subjektiven Berufsvorstellungen heraus rekonstruieren. Neben den vor allem auf der Makro- und Mesoebene vielfach diskutierten Maßnahmen zur Schaffung von Kohärenz in der Lehrer:innenbildung (vgl. u.a. Cramer 2020, S. 275, sowie Kap. 9.1 dieser Arbeit), z.B. in Lehrveranstaltungen, in denen durch Forschendes Lernen, Fallarbeit oder Portfolioarbeit explizit ein Bezug zwischen Phasen und Komponenten hergestellt werden soll, sind es auch Maßnahmen auf der Mikroebene, welche nötig sind, wenn die für die Lehrer:innenbildung Verantwortlichen die Herstellung eines positiven Kohärenzgefühls durch kohärente Strukturen als institutionelle Aufgabe verstehen. Das Ausmaß der Verstehbarkeit, welches es zu steigern gilt, bezieht sich nicht nur auf eine ganz transparente und nachvollziehbare Studienstruktur, welche in einem sinnvollen Bezug zum Beruf stehen sollte, sondern auch um das Maß an Verstehbarkeit komplexer unterrichtlicher und schulbezogener Phänomene bezogen auf all das theoretische und empirische Wissen, welches hierfür zu Verfügung steht. Hier sind gerade im Bereich des pädagogischen, aber auch des fachdidaktischen Wissensaufbau die Studienanteile sehr gering und stehen in einem asymmetrischen Verhältnis der professionsbezogenen Ansprüche, welche an die Studierenden im Rahmen der ersten eigenen Unterrichtsversuche gestellt werden. Anhand der Anforderung des Reflektierens wurde dies in dieser Arbeit bereits diskutiert (siehe Kap. 2.1).

Die informell-individuelle Kohärenzherstellung ist zudem abhängig von den Überzeugungen und subjektiven Theorien, dem Paradigma, von dem aus die Gegenstände betrachtet werden, sowie von (Prä-)Konzepten (vgl. Cramer und Rothland 2020; Cramer 2020). Diese Überzeugungen, subjektiven Theorien und präkonzeptuellen Vorstellungen, die aus einer langen Zeit gesammelter Schul- und Unterrichtserfahrungen stammen, sollten in Vorbereitung auf das erste Unterrichten systematisch als „seriöse“ Ressource von Wissen anerkannt und

systematisch mit aufgegriffen werden (vgl. auch Völter 2018). Gerade unter Handlungsdruck, so zeigt die Studie, werden diese virulent und bieten eine Handlungsgrundlage, welche genutzt wird, da andere Ressourcen noch fehlen. Hier reproduziert sich ein Lehrer:innenverhalten aus einer schulkindlichen, weitestgehend unreflektierten und vor allem unprofessionellen Perspektive. Das Maß an Verstehbarkeit zu erhöhen, heißt in diesem Fall, ganz bewusst, Überzeugungen, subjektive Theorien und präkonzeptuelle Vorstellungen sichtbar zu machen und aus einer distanzierten, abständigen Haltung heraus im Lichte von Theorie und Empirie in vor allem pädagogischen und fachdidaktischen Gegenstandsfeldern zu beleuchten und zu diskutieren.

Die Schulpraktische Übung (SPÜ) sollte auf der Basis eines profunden, professionellen Wissens und in reflektierter Haltung zum eigenen Schul- und Unterrichtserleben interdisziplinär betreut werden. Die hier (und in den weiteren Praxisformaten) gemachten Erfahrungen, verdichten sich ebenso zu Überzeugungen, subjektiven Theorien und Präkonzepten und sollten deshalb in weitere universitäre Lernprozesse rück- und eingebunden werden. Sie bieten sich ebenso als interdisziplinäre Lerngegenstände an, welche didaktisch aufgegriffen und in Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse reflektiert werden sollten, um das Ausmaß an Verstehbarkeit für beobachtete unterrichtliche Prozesse und Phänomene zu erhöhen.

Die *Handhabbarkeit* meint im Sinne Antonovskys das Ausmaß, in dem man wahrnimmt, dass geeignete Ressourcen zur Verfügung stehen um Anforderungen, hier die des ersten Unterrichtens, zu begegnen. Das Kohärenzgefühl in Bezug auf die Komponente Handhabbarkeit zu steigern, würde bedeuten, dass die Studierenden sich der Aufgabe, ihren individuellen Lernbedürfnissen und ihrem individuellen Lernweg entsprechend, gewachsen fühlen. Dass sie die Herausforderung annehmen, wohlwissend, sie bewältigen zu können und dabei auf sich selbst, die eigenen Fähigkeiten und auch die Dozierenden sowie anderen Interaktionspartner:innen, die für ihre Ausbildung verantwortlich sind, zu vertrauen (vgl. Antonovsky 1997, S. 33). Hierfür wäre es u.a. notwendig, die Schulpraktische Übung (SPÜ) als einen Lern- und Übungsraum auszugestalten, welcher nicht unter Bewertungs- und Leistungsdruck steht und eine „sanfte“ Einsozialisation in Teilentwicklungsschritten möglich macht. Zudem ist ein gutes Mentoring und Coaching, welches vielfach diskutiert und sich als empirisch wirksam gezeigt hat, besonders wichtig (Reintjes et al. 2018; Schnebel 2020).

Bedeutsamkeit im oben genannten Modell ist das motivationale Element zur Beurteilung des Kohärenzgefühls. Es bezeichnet das Ausmaß, in dem man das Leben, hier und in Zusammenhang mit dem kernkategorischen Modell bezogen auf das berufliche Leben und deren einzelne Entwicklungsschritte und Meilensteine, als (emotional) sinnvoll empfindet. Aufgaben, die sich hier stellen sind „eher willkommene Herausforderungen [sind] als Lasten,

die man gerne loswerden würde“ (Antonovsky/Franke 1997, S. 34). Die Bedeutsamkeit der Schulpraktischen Übung (SPÜ), so konnte die Studie zeigen, wird als sehr hoch eingeschätzt und wirkt in Bezug auf die biographische Bedeutung in der Vorbereitung auf den Beruf fast überladen. Die Studierenden stehen unter dem hohen und sehr emotionsgeladenen Druck, eine Eignung für den Lehrer:innenberuf handelnd unter Beweis stellen zu müssen, um sich das Prädikat „Lehrerpersönlichkeit“ zu verdienen. Das theoretische Studium wiederum verblasst in der Bedeutung, weil es sich in der Durchführung von Unterricht als wenig brauchbar zeigt. Die Bedeutsamkeit des Studiums wird als sehr gering eingeschätzt, während die Schulpraktische Übung (SPÜ) in der Bedeutung überproportional steigt. In der Auswertung wurde konzeptionell für dieses Ausbildungselement ein Ereignischarakter herausgearbeitet, der einem Initiationsritus ähnelt. Für diese hohe, vor allem berufsbiographisch relevante Bedeutung, stehen jedoch auf Handlungsebene und auch im Ausmaß der Verstehbarkeit unterrichtlicher Prozesse, noch keine geeigneten Ressourcen zur Verfügung. Erfolgreiches Bewältigen der Schulpraktischen Übung (SPÜ) und dessen Anforderungen, bzw. das Coping, hängt vom Zusammenspiel aller drei Komponenten ab, wobei nicht jeder, der ein hohes Maß an Verstehbarkeit hat, auch in der Lage ist, die Situation gut zu handhaben. Oder jeder, der das subjektive Gefühl hat, die Situation des ersten Unterrichts handhabbar gemeistert zu haben, auch ein hohes Maß an Verstehbarkeit besitzt. Vielmehr sind diese drei Bestandteile des Kohärenzgefühls bei jedem einzelnen individuell und in einem unterschiedlich hohen Maße vorhanden. Auf der Grundlage des Kohärenzgefühls im Modell der Salutogenese, entwickeln Keupp u.a. die Bedeutung dessen für das Bewältigungshandeln und die Identitätskrisen, welche dann entstehen, wenn das Kohärenzgefühl sehr niedrig ist und auf keine Handlungsoptionen zurückgegriffen werden kann, die für eine gelingende Bewältigung notwendig wären. Wenn ein Abbruch des Studiums nicht mehr in Frage kommt, weil das Studium zu weit fortgeschritten ist, kann eine besondere „Gefährdungsquelle“ darin begründet sein, dass das Berufsziel Lehrer:in die einzige Option ist. Es gibt nur wenige Möglichkeiten, ein Lehramtsstudium zu absolvieren und dann in einem anderen Teilbereich des Schul- und Bildungswesens zu arbeiten. Es gibt also im Ergebnis des Studiums nur diesen einen beruflichen Identitätsentwurf. Doch Arbeit, verstehen wir sie im Sinne von Keupp, ist ein Identitätsprojekt, ein Rahmen, in dem man persönliche Bedürfnisse, Ziele und Fähigkeiten unterbringen und evaluieren kann. Daraus lassen sich im besten Fall neue Identitätsprojekte generieren, die zum Beispiel mit dem Wunsch verbunden sind, andere Dinge auszuprobieren (vgl. Keupp u.a. 1997, S. 122 f.). Desto mehr Identitätsprojekte man auf breiter Ebene entwickelt, indem man sich fragt: „Was kann ich noch?“⁴, „Was könnte ich machen,

⁴ vgl. Alheit 2010, S. 227: Alheit spricht in diesem Zusammenhang von präskriptivem Wissen

wenn ich diesen Job verliere?“, „Wo kann ich meine Fähigkeiten noch einsetzen?“ und der wichtigste Aspekt, „Was habe ich dazu gelernt und wie kann ich weiter lernen und an mir arbeiten um flexibel zu sein?“⁵, umso unanfälliger wird die Identität, sollte man feststellen, dass der Lehrer:innenberuf einem in einigen Teilbereichen nicht liegt. Doch diese Auswege, diese Möglichkeiten, sind im Lehrer:innenberuf nicht gegeben und so bleibt das „Stabilhalten“ der Berufswahlentscheidung, allen Widrigkeiten und Schwierigkeiten zum Trotz, auch über das Studium hinaus, eine biographische Herausforderung besonderer Art. Die Arbeit am beruflichen Selbst, unter Berücksichtigung der Gesamtbioographie sowie persönlicher Merkmale und Eigenschaften, sollte daher vor allem im Lehramtsstudium einen Platz finden. Dies setzt voraus, dass dieser Dialog zugelassen wird und neben guter Beratung in Bezug auf Eignung, Laufbahneempfehlungen und studienbegleitendes Coaching auch andere berufliche Optionen aufgezeigt werden (vgl. auch Mayr; Neuweg; Mayr). Besonders notwendig wird in diesem Berufsfeld sowie bereits bei dessen Anbahnung die Identitätsarbeit, welche laut Keupp u.a. als ein Passungsprozess zu verstehen ist, „bei dem vergangene, gegenwärtige und zukunftsbezogene Selbsterfahrungen unter verschiedenen Identitätsperspektiven reflektiert und zu Teilidentitäten zusammengefasst werden“ (Keupp 1997, S. 217). Dies wird im Wesentlichen durch „Selbstnarrationen“ erreicht (ebd., S. 207 f.). Eine Möglichkeit und ein Raum für solche Selbstnarrationen bietet die so genannte Biographiearbeit, welche ich in Bezug auf die Herstellung berufsbiographischer Entscheidungsstabilität als zentral sehe und im Folgenden diskutieren möchte.

9.2.2 Biographiearbeit im Lehramtsstudium

*„Also dass man sein **Berufswahl**... dass man seine Berufswahl **hinterfragt** is glaub ich auch **ganz** wichtig. Dass man **nich** einfach sagt „Joa ich **mach** das“ und irgendwie durchs **Studium** komm und dann am **Ende** so wenn man im **Ref** is @ „Ja **Moment** mal. **Will** ich das **überhaupt**?“ Dann **isses** schon fast zu **spät**.@ Von daher isses auch ganz **wichtig** dass man sich da... (3) na ja dass man **zumindest** mal... dass son **Zweifel** aufkommt mit dem man sich **ausnander** setzt. Das heißt ja nich dass man gleich sein komplettes **Leben** infrage stelln muss aber **zumindest** ne... °ja is auch ne kritische **Auseinandersetzung** is sehr (3) **wertvoll**. **Mir** hats viel gebracht.“ (PM_CZT, Pos. 54).*

Wie in den Ergebnissen gezeigt werden konnte, wird die eigene Biographie im Lehramtsstudium besonders an der Schnittstelle von Theorie und Praxis relevant. Eigene biographische Wissensbestände, welche sich über eine sehr lange Zeit intensiver Schul- und Unterrichtserfahrungen addiert haben, bilden einen Erfahrungscode, welcher die Wahrnehmung und Interpretation sämtlicher Ausbildungsereignisse beeinflusst. Dieser

⁵ vgl. Marotzki 2006, S. 68: Marotzki spricht in dem Zusammenhang von einer diachronen Verortung unter den Fragestellungen: Wer bin ich? Wie bin ich der geworden? und Wo will ich hin? An dieser Stelle meiner Arbeit beziehen sich die Überlegungen nur auf den Teilbereich Beruf und berufliche Entwicklung.

Erfahrungscode bildet eine Referenzfolie, auf deren Grundlage Wahrgenommenes interpretiert und Handlungen ausgerichtet werden. Diese Prozesse laufen zumeist unbewusst ab und werden in der Lehrer:innenbildung bislang nur wenig systematisch-didaktisch aufgegriffen (Miethe 2021; beier und piva 2021).

Unter Rekurs auf den berufsbiographischen Professionsansatz der Lehrer:innenbildung und der Verknüpfung zur Biographieforschung sehe ich auf der Grundlage meiner intensiven Auseinandersetzung einen fruchtbaren theoretischen Bezugskontext, welcher über die Biographie, auf der Ebene der Sozialwelt, Aspekte von Struktur und Handeln, die Subjekt- und Objektperspektive, sowie die Gesellschaft und das Individuum zusammenbringt (vgl. hierzu auch Alheit 2010, S. 226). Alheit betont u.a., dass die Biographie einen Charakter der historischen Einmaligkeit hat und zudem eine Offenheit gegenüber der Zukunft. Biographisches Handeln und biographische Sinnkonstruktionen sind aufgrund dessen subjektive Leistungen, die auf „gesellschaftliche Strukturen“, „Orientierungsmuster“ und „institutionalisierte Prozeduren“ angewiesen sind (ebd., S. 227). Trotz dieser Abhängigkeit, die sich zeigt, antworten die Individuen nicht bloß auf gesellschaftlich Vorgegebenes, als eine Art Reiz-Reaktions Mechanismus. Hier kritisiert Alheit die Begriffe „Bewältigung“, „Coping-Strategien“ oder „Verarbeitungsmuster“ als unzureichende Termini, weil sie eben dies unterstellen. Das Biographiekonzept umfasst die Dialektik, bzw. die Interdependenz von Individuum und Gesellschaft. Diese Verknüpfung ist in Anlehnung an die Überlegungen Anthony Giddens keine reine Kausalkette, sondern „die narrativ rekonstruierbare Geschichte eines Falles, eine generative Struktur, die zugleich strukturiertes und strukturierendes Element im gesellschaftlichen Prozess ist“ (Alheit 2010, S. 227). Die Relevanz dieser Überlegungen für u.a. Bildungsprozesse im Lehramtsstudium als entscheidende Ressource für Bewältigungshandeln ließe sich wie folgt darstellen:

„Wenn Lernprozesse als „intaktes“ durch den je besonderen biographischen Erfahrungscode strukturiert werden, neue Erfahrungen also nicht durch die „externe“ Struktur des Gegenstandes, die curriculare Logik oder die Widerständigkeit der sozialen und materiellen Welt determiniert, sondern in die gewordene Struktur einer Lebensgeschichte hineingenommen und perspektivisch verarbeitet werden, dann muss man die Lebensgeschichte im Bildungsprozess reflexiv einbeziehen, mehr noch: die narrativ darstellbare Lebensgeschichte ist die entscheidende Ressource zum immer neu geforderten Prozess der Vergewisserung der eigenen Identität“ (Alheit 2010, S. 227).

In Hinblick auf die Bildungsarbeit mit Studierenden spielt die Berücksichtigung der jeweils individuellen Biographie eine ganz wesentliche Rolle, da sie bereits ein über die Jahre gefestigten

biographischen Erfahrungscode im Sozialraum Schule entwickelt haben. Deren systematische Entschlüsselung sollte im Bildungsprozess reflexiv miteinbezogen werden, denn Biographien vermitteln uns Sozialität in einer Weise wie das Individuum sie selbst gestaltet hat und auf deren Grundlage das Handeln ausgerichtet wird. Biographie kann verstanden werden, „als eine [...] Aufschichtung von Erfahrungen, die [...] in unser Handeln eingehen“ (Gudjons 1992, S. 16). Die Rekonstruktion dessen wiederum kann Ausgangspunkt bzw. Ressource für Lern- und Identitätsbildungsprozesse sein, weil sie in sich, der Biographieträger:in gar nicht unmittelbar bewusst, eine Menge an Potentialen bereithält (vgl. Alheit 2010, S. 227).

Die Biographiearbeit hat viele Anregungen von der Biographieforschung erhalten, hat jedoch einen anderen Fokus, indem sie auf biographisches Verstehen und die Weiterentwicklung der Biographie bezogen auf mögliche Zukunftsentwürfe gerichtet ist (vgl. hierzu Miethe 2011, S. 76-88; Miethe 2021, S. 184 ff.). Im Lehrer:innenbildungsdiskurs wird der Fähigkeit zur Selbst- (Reflexion) eine hohe Bedeutung beigemessen und unter Bezugnahme professionstheoretischer Ansätze als Schlüsselqualifikation im Professionalisierungsprozess bezeichnet (Berndt, Häcker und Leonhard 2017). Zudem verdeutlichen biographisch ausgerichtete Studien, dass Sicht- und Betrachtungsweisen von Lehrkräften von deren eigenen biographischen Erfahrungen beeinflusst werden, was wiederum bedeutsam für die Reflexivität bzw. die Entwicklung eines reflexiven Blickes auf das eigene berufliche Handeln ist (Epp, 2022; Hörnlein, 2019, Fabel-Lamla, 2004). Für Professionalisierungsprozesse, in denen Reflexivität eine ganz wesentliche Bedingung ist, wird daher die Verknüpfung von beruflicher und privater Biographie in der wissenschaftlichen Diskussion schon länger als zentral und in der Lehrer:innenprofessionalisierung als eine berufsbiographische Entwicklungsaufgabe gesehen (Terhart, 2011).

Jenseits der Diskussion um didaktische Möglichkeiten, das biographischen Wissen reflexiv in formelle Bildungsprozesse miteinzubeziehen (vgl. u.a. Beier; Piva 2021; (Epp 2021) soll im Sinne der Kernkategorie, Biographiearbeit in einem ganz ursprünglichen und an der Sozialpädagogik orientiertem Sinne diskutiert werden. Biographiearbeit meint hier, unter Rekurs auf die oben angesprochenen theoretischen Referenzkonzepte, „eine strukturierte Form der Selbstreflexion in einem professionellen Setting, in dem an und mit der Biografie gearbeitet wird“ (Miethe 2011, S. 24). *„Die strukturierte Form der Selbstreflexion beschreibt eine Abgrenzung zu [...] alltäglichen Handlungen und Überlegungen. Ein professionelles Setting macht deutlich, dass es sich um ein Arbeitsfeld handelt, in dem professionelle, mit diesem Ansatz vertraute, Personen tätig sind [...] an und mit der Biographie meint, dass die Biographie der explizite Gegenstand ist. Biographiearbeit kann damit abgegrenzt werden von Veranstaltungen, bei denen es zwar auch zu biographischen Erkenntnissen kommen kann, diese aber nicht das*

Hauptziel sind“ (Mieth 2021, S. 185; Auslassung: CZT). Ergänzend zu biographieorientierten Seminaren und einer persönlichkeits sensiblen Lehrer:innenbildung (Mayr Johannes 2014; Neuweg und Mayr Johannes 2023) sollten auch an der individuellen Biographie ausgerichtete Beratungs- und Coachingsettings einen unterstützenden Beitrag für die herausgearbeiteten lehramtsstudien spezifischen Bewältigungsanforderungen leisten. Hierfür könnten Angebote zum Beispiel von den Zentren für Lehrer:innenbildung zur Verfügung gestellt werden. Ausgangspunkt für Beratungskonzepte könnte u.a. das oben ausformulierte Kohärenzkonzept sein. Zudem sollten kommunikative und auch kollektive Räume aufgemacht werden, in denen Platz ist für berufsbiographieorientierte Selbstnarrationen. In Bezug auf die ersten schulpraktischen Erfahrungen am Lernort Schule und deren Reflektion könnte in Anlehnung an Keupp u.a. (1997, S. 216 f.) die Frage „Wer bin ich hier und wer will ich sein“ prozessual aufgelöst werden in relationale Fragen wie:

Wer bin ich in Bezug auf frühere Schul- und Unterrichtserfahrungen von mir?

Wer bin ich unter Bezug auf die Rückmeldungen der Anderen?

Wie soll ich mich und wie will ich mich in dieser Aufgabe darstellen?

Wie passt die situationale Selbsterfahrung zu meinem inneren Bild von mir als Lehrer:in?

Wie groß ist die Differenz zwischen dem, was ich gerne werden und wie ich sein möchte und dem wie ich mich in dieser Aufgabe wahrgenommen habe, zu dem wo ich jetzt stehe?

Wo liegen Herausforderungen für meine weiteren Entwicklungen?

Die Beantwortung der Fragen gilt es in der Entwicklung eines beruflich stabilen Identitätsgefühls als Ausgangspunkt für weitere (biographische) Lernprozesse zu nutzen. Hierbei könnte die Schulpraktische Übung (SPÜ), sofern man trotz kritischer Stimmen und Befunden daran festhält, als ein bewertungsfreier Übungsraum ausgestaltet werden, wo genau solche Fragen vordergründig sind und thematisiert werden dürfen.

Zudem sollte, insbesondere in der konsekutiven Ausgestaltung der Lehrer:innenbildung, eine chronologische, bildungsbiographische Verortung der ersten schulpraktischen Erfahrungen stattfinden, welche der Strukturlogik entspricht. Es ginge dann nicht darum, zu beweisen das man Lehrer:in kann, sondern man es eben noch nicht kann und auch gar nicht können muss. Im konsekutiven Phasenmodell sind die Lernziele andere und das ist auch gut so. An dieser Stelle möchte ich mich nochmal auf Neuweg (2022) beziehen: *„Es geht in der ersten Phase darum, sich vor allem zweier Denkfiguren zu besinnen: der Denkfigur Brille bei der systematischen Vermittlung bildungswissenschaftlichen Wissens und der Denkfigur Reflexion im spezifischen Sinne nicht der Praxisreflexion,*

sondern der Habitusformation“ (ebd. 276), wobei bei letzterem die Biographiearbeit im engeren und weiteren Sinne einen entscheidenden Beitrag leisten kann.

So schreibt Neuweg: *„das Vorwissen der Lerner ist gezielt und differenziert zu thematisieren, subjektive und objektive Theorien sind bewusst zu relationieren, und es sind Gelegenheiten zu nutzen, um der Sprache die Sache zur Seite zu stellen“* (ebd.).

Im besten Fall können dann erste berufspraktische Erkunden dazu führen, dass die Studierenden wohlwollend auf den Lernort Hochschule blicken und den berufsbiographisch so sinnvollen Wunsch verspüren: „[...] ich will lieber Unterricht wirklich verstehen, bevor ich da reingeh“ (TA_CZT, Pos. 72).

9.3 Anregungen für weitere Forschungstätigkeiten

Insbesondere in Bezug auf die Biographiearbeit, welche in dieser Arbeit als ganz zentral herausgearbeitet wurde, gibt es noch viel spannenden Diskussions- und Forschungsbedarf. Trotz der Bedeutung, die biographischer Arbeit in Bezug auf die Entwicklung professionellen Lehrer:innenhandelns zuerkannt wird, zeigt sich, dass die bisherigen wenigen biographisch ausgerichteten Lehrveranstaltungen bislang noch nicht forschend in den Blick genommen wurden. Empirische Untersuchungen zu den Wirkungen von biographischer Arbeit bzw. biographisch ausgerichteten Lehrveranstaltungen in der Lehrer:innenbildung stehen bisher noch weitestgehend aus. Ebenso die grundlegenden Fragen, welche Wirkung die verschiedenen Formate auf die Studierenden entfalten und wie diese forschend in den Blick genommen werden könnten. Auch in der Unterscheidung zu traditionellen universitären Wissensangeboten werden Forschungsgegenstände sichtbar, die weitreichende Untersuchungen nötig machen. Zudem stellt sich die Frage, welche Formate der Biographiearbeit es bedürfe, um im Sinne der Kernkategorie die Bewältigungsressourcen der Studierenden in ihrem professionellen Werdegang nachhaltig zu stärken und somit auch einen Beitrag zur Lehrer:innengesundheit zu leisten. Hier sehe ich viele Verknüpfungsmöglichkeiten und Forschungsbedarfe.

In der Recherche in Bezug auf die Forschung zum Abbruch des Lehramtsstudiums zeigt sich zudem, dass Studien, die das biographische Bedingungsgefüge ganz dezidiert hierfür in den Blick nehmen, bisweilen fehlen (vgl. Graber u.a. 2023, S. 192). Hier wären Studiendesigns spannend, die eben diese biographische Verwobenheit aufgreifen und zum Thema machen.

Besonders interessant wäre es auch, das aktuelle Phänomen der Rekrutierung Lehramtsstudierender als Vetreter:innen zu einem sehr frühen Stadium des Studiums zu untersuchen. Auch wenn solche Maßnahmen in Bezug auf den Lehrer:innenmangel

notwendig scheinen, halte ich diese in Bezug auf die Ergebnisse der Studie für sehr, sehr bedenklich.

10 Methodenkritik und Schlussbetrachtung

10.1 Kritische Auseinandersetzung mit dem Forschungsdesign

Das Forschungsdesign sowie die zugrunde gelegten Gütekriterien für qualitativ-sozialwissenschaftliche Forschung wurde sehr ausführlich im Kapitel 5 dargestellt. In dieser, die Studie abrundenden kritischen Auseinandersetzung, möchte ich auf zwei Aspekte näher eingehen die mir besonders relevant erscheinen. Zum einen geht es um den Umgang mit Vorwissen und zum anderen um die Anschlussfähigkeit von Grounded Theory Studien. Hierbei beziehe ich mich vorwiegend auf die Arbeiten von Franz Breuer und Kolleg:innen (Breuer 1996, 2009; Breuer und Muckel 2016; Breuer et al. 2017, 2019) Mey und Mruck (Mey und Mruck 2009, 2011) sowie meinen hierzu bereits ausführliche dargestellten Ausarbeitungen mit jeweiligem Kapitelverweis.

Zum Umgang mit Vorwissen

Die Grounded Theory ist eine qualitative Forschungsmethode, die darauf abzielt, Theorie aus den Daten heraus zu generieren, anstatt bestehende Theorie nur zu testen. Der Umgang mit Vorwissen stellt dabei einen zentralen, jedoch kontroversen Aspekt dar. Klassische Grounded Theory Ansätze (u.a. Glaser & Strauss 1967) betonen die Notwendigkeit, „naiv“ in das Forschungsfeld einzutreten und Vorannahmen so weit wie möglich zurückzustellen, um die unvoreingenommene Generierung von Konzepten aus den Daten zu ermöglichen. Dies wird hier als „theoretische Sensibilität“ bezeichnet, bei der Forscher:innen die Fähigkeit entwickeln sollen, Phänomene aus den Daten heraus zu verstehen, ohne diese durch bestehendes Wissen zu verzerren. Doch gibt es hier verschiedenen Herausforderungen und Kritik, die es zur Kenntnis zu nehmen gibt:

Illusion der Tabula Rasa

Die Vorstellung, dass Forscher:innen ohne Vorwissen oder theoretische Vorannahmen in das Forschungsfeld eintreten können, wird von vielen als unrealistisch kritisiert. Forscher:innen bringen unweigerlich persönliche Erfahrungen, methodologische Präferenzen und theoretische Hintergründe mit, die ihren Blick auf die Daten prägen. Kritiker:innen argumentieren, dass diese Einflüsse anerkannt und reflektiert werden sollten, anstatt sie zu ignorieren.

Reflexive Praxis statt Neutralität

Einige moderne Grounded Theory Ansätze, insbesondere die konstruktivistische Grounded Theory (Charmaz 2006, 2011), betonen, dass Forscher:innen ihre Vorannahmen und das Vorwissen aktiv reflektieren und deren Einfluss auf den Forschungsprozess transparent machen sollten, jene Maßgabe habe ich durchgehend verfolgt. Diese reflexive Praxis wird als Mittel gesehen, um die Glaubwürdigkeit der Forschung zu erhöhen, anstatt einer vermeintlichen Neutralität nachzueifern.

Vorwissen als Ressource

Statt Vorwissen als Hindernis zu betrachten, wird es in der aktuellen Methodendiskussion zunehmend als wertvolle Ressource anerkannt. Vorwissen kann den Prozess der Kategorienbildung und Theoriegenerierung bereichern, indem es eine gezielte Interpretation der Daten ermöglicht. Voraussetzung ist jedoch, dass Forscher:innen kontinuierlich zwischen datenbasierter Offenheit und theoretischer Orientierung balancieren.

Der Umgang mit Vorwissen in Grounded Theory Studien bleibt eine methodologische Gratwanderung. Während die klassische Grounded Theory eine möglichst vorurteilsfreie Datenanalyse anstrebt, plädieren neuere Ansätze für eine reflexive und transparente Integration von Vorwissen. Hier habe ich im Rahmen meiner Arbeit engen Bezug genommen auf die Arbeiten von Franz Breuer und Kolleg:innen (Breuer 1996, 2009; Breuer und Dieris 2010; Breuer und Muckel 2016; Breuer et al. 2017, 2019)

Die Herausforderung im Rahmen meiner Forscher:innentätigkeit bestand darin, das Vorwissen weder zu dominieren noch zu verleugnen, sondern es kritisch zu reflektieren und kontrolliert in den Forschungsprozess einzubringen (siehe auch Kapitel 2., S. 6 f.). Nur so kann die Grounded Theory ihrem Anspruch gerecht werden, theoriegeleitete und zugleich datenbasierte Einsichten zu liefern.

Die Anschlussfähigkeit von Grounded Theory Studien

Trotz ihrer Popularität in den Sozial- und Geisteswissenschaften ist die Anschlussfähigkeit von Grounded Theory Studien oft Gegenstand kritischer Diskussionen (u.a. Kelle 2007). Dies unter anderen in folgenden ausgewählten Aspekten:

Herausforderung der Kontextgebundenheit

Ein zentrales Merkmal der Grounded Theory ist ihre stark kontextgebundene Natur. Theorien, die auf der Basis spezifischer Daten entwickelt werden, reflektieren oft die Besonderheiten des untersuchten Feldes. Diese Kontextgebundenheit kann jedoch die Übertragbarkeit und Anschlussfähigkeit der Ergebnisse einschränken. Andere Forschende können Schwierigkeiten

haben, die entwickelte Theorie auf neue Kontexte anzuwenden. Im Rahmen der Studie wurde daher explizit darauf geachtet Hinweise zur Generalisierbarkeit an den verschiedenen Stellen deutlich zu machen, bzw. auch darauf hinzuweisen in und mit welcher Reichweite sie anwendbar ist.

Methodologische Vielfalt als Stolperstein

Die Grounded Theory umfasst verschiedene methodologische Ansätze, wie etwa die klassisch von Glaser und Strauss entwickelte Variante, die konstruktivistische Grounded Theory nach Charmaz oder pragmatistische Ansätze (ausführlich siehe Kapitel 4.). Diese Vielfalt führt zu unterschiedlichen Interpretationen und Anwendungen der Methode. Dies kann die Anschlussfähigkeit erschweren, wenn andere Forschende nicht wissen, welchen methodologischen Rahmen sie bei der Rezeption und Weiterentwicklung der Theorie berücksichtigen sollen. In dieser Studie wurden konsequent und in der Berichtslegung transparent Bezüge zu grundgelegten methodologischen und methodischen Ansätzen hergestellt.

Theoretische Integration und wissenschaftlicher Diskurs

Ein weiteres Problem ist die häufig unzureichende theoretische Verankerung von Grounded Theory Studien im bestehenden empirischen und theoretischen Forschungsstand. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde explizit darauf geachtet, Anschlüsse an bestehende Theorien herzustellen und kenntlich zu machen.

Die Grounded Theory bietet ein profundes Wissen und elaborierte Methoden zur Entwicklung neuer Theorien, steht aber wie dargestellt wurde in Bezug auf ihre Anschlussfähigkeit in der Kritik. Im Rahmen dieser Arbeit wurde durch eine stärkere Einbettung in den professionswissenschaftlichen Diskurs und methodologisch,- sowie methodische Klarheit angestrebt, die Relevanz sowie die Reichweite zu erhöhen. Dies erforderte ein bewusstes und transparentes Vorgehen, um die Stärken der Methode mit den Anforderungen an wissenschaftliche Anschlussfähigkeit zu verbinden.

10.2 Die Forschungshaltung der Grounded Theory – Ein kurzer Erfahrungsbericht

Nach dem Soziologiestudium und der Entscheidung Bildungswissenschaften zu studieren, kam die Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung in mein Leben und prägte mich maßgeblich. Doch irgendwie blieb die wissenschaftliche, soziologische Einsozialisation und als ich mich wieder mehr mit Erkenntnistheorie, der Chicagoer Schule, Anselm Strauß und dessen Inspiration durch Fritz Schütze beschäftigte, ist der Entschluss gereift, im Rahmen meiner

Dissertation, die Haltung einer Grounded Theory - Forschenden einzunehmen. Die Grounded Theory wird vielfach als eine Forschungshaltung beschrieben, mit der man dem Forschungsinteresse und den befragten und beobachteten Menschen begegnet. Diese Forschungstradition wirkte auf mich so lebendig, so frei, so ganz nach Ezra Park, einem der führenden Programmatiker der Chicagoer Schule:

„Beobachtungen aus erster Hand sind angesagt: Setzen Sie sich in die Empfangshallen der Luxushotels und auf die Treppenstufen von Abrisshäusern, machen Sie es sich auf den Polstergarnituren der Reichen ebenso bequem wie auf den Holzpritschen im Obdachlosenasyll ... Mit einem Wort, machen Sie sich die Hände schmutzig mit realer Forschung!“ (Alheit 1999, S. 2, zitiert nach Burgess 1982, S. 6)

In diesem Sinne wollte ich ebenso die „Ärmel hochkrempeln“, ins Feld gehen und in die Gespräche und mich dabei immer neugierig fragen: „Whats really going on here“? Dieser Anspruch hat mich stets begleitet und steht an sehr vielen Stellen meines Forschungstagebuchs. Er hat mich zudem immer wieder zurückgeholt, wenn ich aufgefordert war, mich außerhalb des Feldes mit bestehenden Theorien und empirischen Studien zu beschäftigen. Ich habe das Erlernen der Grounded Theory und das Umsetzen in meiner eigenen Studie als sehr anspruchsvoll empfunden, denn als „hemdsärmelig“ zu bezeichnen sind die analytischen Verfahren nun wirklich nicht. Um zu lernen und ein Verständnis für die Methodologie und die Methoden zu bekommen, fand ich es erforderlich, neben der ausführlichen Auseinandersetzung mit der Literatur, an Workshops und Interpretationsgruppen teilzunehmen. Ich habe mich im Prozess oft gefragt: Ist das, was ich mache, Grounded Theory? Es dauerte eine Weile, bis ich selbstbewusster sagen konnte: Ja, das ist es! Als besonders hilfreich empfand ich die Ursprungsschriften von Barney Glaser und Anselm Strauss, Anselm Strauss sowie Strauss und Corbin und ihre jeweilig publizierten Studien (Glaser und Strauss 1967; Strauss 1991; Strauss und Corbin 1997b). Durch das Lesen kommt man sukzessive in die Forschungshaltung und bekommt anhand der vielen Beispiele ein Gefühl für die Konzeptbildung. Ich habe diesen Forschungsstil eigenständig für mich entdecken dürfen, dies war unter anderem deshalb möglich, weil mein Betreuer mir hierfür keine Vorgaben gemacht hat, sondern ich frei wählen konnte, welche Methodologie und Methode für mein Forschungsanliegen und meine Fragestellungen passend ist. Ich möchte perspektivisch dieser Forschungslinie treu bleiben und mich zudem tiefer mit den Akzentuierungen und Verfahrenserweiterungen beschäftigen. Besonders spannend finde ich, auch aufgrund meiner Auseinandersetzung, eine Erweiterung um Verfahren, welche das biographische Geworden sein stärker in den Blick nehmen und so Konzepte, denen ein höheres biographisches Emergenzpotential zu eigen ist, noch besser fassen kann. Hier fand ich die Arbeiten von Sandra Tiefel (2005) sehr grundlegend und interessant. Im Rahmen des Qualitativen Forschungsparadigmas, fasziniert mich die Nähe zu den Menschen,

über die wir letztlich schreiben. Die epistemologischen Grundlagen sind mir näher und entsprechen eher meiner Haltung zu den Menschen und ihren subjektiven Sichtweisen auf die sie umgebene Welt. An der Ergebnisdarstellung der Grounded Theory schätze ich die Nähe zum Sprachgebrauch der Befragten oder Beobachteten, so dass jene, die es betrifft, auch in der Lage sind, sich und ihre Problemwelt wiederzuentdecken. Mich reizt zudem die Aufforderung, durch die aufwendigen Prozeduren und das Versinken im Material zu *einer* Kernkategorie zu kommen, zu *einem Schlüsselkonzept*, welches das Handeln unter den jeweiligen Strukturbedingungen auf zutreffendste Weise in sich beheimatet, es zu erklären vermag und widerspiegelt, was tatsächlich aus der Perspektive der Handelnden jeweils vor sich geht. Das hat etwas magisches, was meines Erachtens nur in tiefen kreativen Prozessen stattfinden kann. Mit der Ergänzung um theoretische Referenzkonzepte aus der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in Anlehnung an Sandra Tiefel (2015) konnte ich meinem Bedürfnis bzw. Wunsch, welcher sich im Forschungsprozess zunehmend ergab, dem biographischen Vorwissen mehr Raum zu geben, einlösen. Auch hier ist die Grounded Theory offen für Verfahrenserweiterungen und lädt im Grunde dazu ein, sie fortwährend und dem Gegenstand angemessen zu erweitern.

10.3 Schlussbetrachtung

In der nun folgenden Schlussbetrachtung möchte ich mich, vor allem anschließend an das Kapitel 9.2 der Implikationen für die Lehrer:inneneildung, auf einen aktuellen Trend beziehen. In Zeiten des Lehrer:innenmangels geht es derzeit darum, möglichst schnell, möglichst viele junge Menschen in die Schulen zu bringen, um den Bedarf decken zu können. Hierzu möchte ich jetzt, in Ergänzung zu meinen wissenschaftlichen Ausführungen, eine persönliche Beobachtung miteinbeziehen, welche an dieser Stelle illustrativ auf ein ganz zentrales Problem aufmerksam macht. Als eine von wenigen wird die Modulprüfung der Schulpädagogik im Lehramtsstudium der Universität Rostock, als eine mündliche Prüfungsleistung abgenommen. Trotz hoher zeitlicher Ressourcen in Bezug auf Vorbereitung und Durchführung hält man an diesem Format fest, weil man den Anspruch, welcher damit verbunden ist, nicht loslassen möchte und, weil man sich verantwortlich fühlt, der Wissenschaft und der Profession gegenüber. Die Studierenden müssen sich, je nach Lehramt, mit zwei bzw. drei Themen der Schulpädagogik intensiv auseinandersetzen, dabei sollen sie sich akademischer Arbeitsweisen und Denkfiguren bedienen und sich auf intellektuell anspruchsvolle Weise so tief in Verstehensprozesse begeben, dass sie am Ende in einer akademischen Prüfungsinszenierung ein „Fachgespräch“ mit ihren Dozierenden, den Professor:innen oder Mitarbeiter:innen, zu Phänomenen, welche in engem oder weiteren Sinne in einem Berufsbezug stehen (dies ist der

Vorteil der Bildungswissenschaften), zu führen. Werden die Studierenden entsprechend vorbereitet und in diese wissenschaftsförmige Auseinandersetzung mit schulpädagogischen Themen eingeführt, so durfte ich viele, mich sehr beeindruckende mündliche Prüfungen erleben, in denen die Studierenden zeigen, dass sie sich akademischer Denkfiguren bedienen und diesbezüglich sehr reflektiert aus Theorie und Empirie heraus argumentieren können. In den Nachgesprächen wurde nicht selten von positiven Erfahrungen berichtet, mit Sätzen wie: „Jetzt erst habe ich verstanden, wie wichtig es ist, sich auf diese Weise mit Themen kritisch zu beschäftigen“.

So wie der Lehrer:innenberuf mit negativen Klischees behaftet ist, *„denn Tatsache ist ja, gleich, wo man sich informiert, in der Öffentlichkeit, in der Tradition der wissenschaftlichen Beobachtung oder in der Theorie von Professionen, man findet nur wenig schmeichelhafte Sätze über die Lehrer, und es hilft der Profession nicht, wenn man dieses Bild ignoriert, das Beobachter, aber auch die Berufswissenschaft seit langem zeichnen“* (Tenorth 2006, S. 2), so haben auch die Lehramtsstudierenden, so zeigt die vorliegende Studie, an der Universität mit Vorurteilen zu kämpfen. Die Fächer studieren sie als geduldete Randgruppe, sie sind an keiner Fakultät beheimatet, sondern arbeiten sich von Insel zu Insel, wie ein Studierender es treffend beschreibt. Auch in der Literatur wird nicht selten ein Bild gezeichnet von Lehramtsstudierenden, die von der Praxis getrieben, der Wissenschaft geringschätzig begegnen (Wenzl et al. 2018a). Dem ambitionierten Anspruch an die Lehrer:innenbildner: *„Je mehr es gelingt, die Lehramtsstudierenden als Teilnehmer an der „scientificcommunity“ zu adressieren, umso mehr ist die Lehrerbildung universitär integriert und umso mehr sind die Studierenden integriert im universitären Handlungsraum [...] mit der Ergänzung, dass die Studierenden ein Recht auf diese Integration, haben, auch wenn sie ihnen suspekt ist und schwerfällt“* (Wenzl et al. 2018a), steht jedoch in einem Widerspruch zu dem, was derzeit Programm ist und sich nicht zuletzt im Phänomen der frühen Rekrutierung Studierender als Vertretungslehrer:innen zeigt. So berichten Prüflinge, dass sie gar keine Zeit hatten, sich auf die Prüfung vorzubereiten, weil sie bereits in der Schule tätig sind. Aus diesem Grund argumentieren sie dann über persönliche Erfahrungen und Beispiele, über „ich meine“ oder „ich habe erlebt, dass“, ohne eine kritisch distanzierte Haltung und dem Hinzuziehen von theoretischen und empirischen Erkenntnissen. Und so wird dann auch diese Prüfung abgehakt, dient allein dem „Lernen und Bestehen“ in Widersprüchen und muss „zur Herstellung der Berufswunschstabilität“ irgendwie bewältigt werden.

Die Studierenden befinden sich, wie nachgezeichnet werden konnte, in einem System strukturlogischer Widersprüche und dem Druck von innen und außen irgendwie schon Lehrer:in sein zu müssen. Die Kernkategorie und die entsprechende Handlungscharakteristik kann dies für die Schulpraktische Übung (SPÜ) in der Aufgabe des Unterrichtens sehr passend abbilden. In einem Ausbildungssystem, was wenig kohärente und konsistente Orientierung

bietet, sind die Studierenden auf sich selbst zurückgeworfen und orientieren sich an eigenen Ansprüchen und biographisch geprägten Bildern von Unterricht. Die Aufgabe des ersten Unterrichtens ist dabei eine Bewährungsaufforderung und Initiation, „[...] wenn man die ersten zwanzig Minuten überlebt hat geht’s“. Es bleibt die grundsätzliche Haltung, dass das Unterrichten etwas ist, was man nur in der Praxis selbst erlernen kann und was man nur dadurch kann, dass man es eben auch tut. Und ja, Praxis hat „ihre eigene Dignität“ (Tenorth 2006, S. 592), doch und da schließt sich die Arbeit mit ihren zentralen Erkenntnissen an, ist es Grundaufgabe der Universität das Hintergrund-, Bildungs-, und Reflexionswissen sowie Problemmodelle und Deutungsschemata zu vermitteln um die Wirklichkeit professionell lesen zu können. Das hat *„wenn es gut gemacht ist, praktische Relevanz, weil sich die Perspektiven verbreitern, in denen später praktische Probleme ihre Rahmung erfahren, weil der Raum an Handlungsalternativen sich verbreitert, den man sieht, und weil das praktische Denken, sich am Möglichen und nicht nur am Vorfindlichen zu orientieren lernt“* (Neuweg 2022, S. 276). In seiner Synthese zu der sehr umfassenden Auseinandersetzung mit den Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können nennt er hierfür zahlreiche Beispiele die veranschaulichen, dass es nicht darum geht Techniken zu erlernen, z.B. die der Leistungsfeststellung, sondern um den Leistungsbegriff, die Funktionen von Rückmeldungen und Benotungen sowie die Widersprüche zwischen ihnen. Wenn universitäre Bildung derart gelingt, *„werden die in der Schülerrolle erworbenen Bilder vom Schulehalten destruiert, die Studierenden lernen, abständig auf Schule und Unterricht zu blicken und damit über Phänomenen frei und gelassen zu atmen, in die sie bisher zu verstrickt waren, als dass vorbehaltlose Neugierde irgendeinen Platz gehabt hätte“* (Neuweg 2022, S. 277). Das finde ich einen sehr schönen Gegenentwurf zu den zahlreichen Überlebensmetaphern der Studierenden. Dieses Zitat unterstreicht den Anspruch, Lehrer „zu bilden“, nicht sie „zu machen“. Bildung hier verstanden als ein Transformationsprozess, einem reflexiven Modus des In-der-Welt-Seins, welcher mit veränderten Welt- und Selbstverhältnissen einhergeht (u.a. Koller et al. 2015). Dieses Bildungsverständnis, welches u.a. Koller, Marotzki und Sanders vertreten und das im Transformatorischen seinen Ausdruck findet, steht im Widerspruch zu den Lernprozessen, welche die Studierenden als eine zu bewältigende Transition beschreiben, die ihnen in weiten Teilen überflüssig erscheint.

11 Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2004). Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie (3., durchgesehene Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alheit, P. (1999). Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. http://www.global-systems-science.org/wp-content/uploads/2013/11/On_grounding_theory.pdf
- Antonovsky, A. (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit (A. Franke, Hrsg.). dgvt Verlag.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (2011). Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Klinkhardt.
- Bach, A. (2013). Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen [Dissertation]. Waxmann.
- 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, Prozesse und Effekte (S. 165–182). Waxmann.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- beier, F., & piva, F. (2021). Biographieforschendes Lernen mit Lehramtsstudierenden. Ein sinnvolles Element der Lehrerbildung. In S. Kломfaß & A. Epp (Hrsg.), Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung (S. 201–215). Beltz.
- Besa, K.-S., & Büdcher, M. (2014). Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit von Schulpraktika: Eine Übersicht zum Forschungsstand. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte (S. 129–145). Waxmann.
- Binder, U., & Krönig, F. K. (Hrsg.). (2021). Paradoxien (in) der Pädagogik (1. Auflage). Beltz Juventa.

BMBF. (2014). Bekanntmachung - BMBF. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2014/07/951_bekanntmachung.html

Böhnke, M. (2019). „[...] Lehrer sein dagegen sehr.“ – Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung. In M. Degeling (Hrsg.), Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven.

Bolland, A. (2011). Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung.

Bolland, A., & Spahn, L. (2016). Zum Ansatz des biographischen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In S. Schude, D. Bosse, & J. Klusmeyer (Hrsg.), Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule (S. 55–72). Springer VS.

Bonnet, A. (2020). Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbiographischen Forschung. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth, & A. Rauschenberg (Hrsg.), Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern (S. 27–). Verlag Julius Klinkhardt.

Breuer, F. (Hrsg.). (1996). Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Breuer, F. (2009). Reflexive Grounded-Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis (1. Aufl.). VS, Verl. für Sozialwiss.

Breuer, F., & Dieris, B. (2010). Reflexive grounded theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis (2. Aufl.). VS, Verl. für Sozialwiss.

Breuer, F., & Muckel, P. (2016). Die Praxis der reflexiven Grounded Theory. Beispielhaft erläutert an der Entwicklung erster Theoriefragmente aus den Kodes unterschiedlicher Daten und bereits bestehender Theorien. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis (S. 158–179). Beltz Juventa.

Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2017). Reflexive Grounded Theory. Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. Methods for the 21st century*. SAGE.
- Charmaz, K. (2011). Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded theory reader* (2., aktualisierte und erw. Aufl., S. 181–205). VS, Verl. für Sozialwiss.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn* (R. Keller, Hrsg.). Springer VS.
- Combe, A. (2015). Schulkultur und Professionstheorie Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In J. Böhme (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung Im Diskurs* (S. 117–135). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Cramer, C., & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein - Lehrer(in) werden - die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Verlag Julius Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. <https://doi.org/10.25656/01:23949>
- Deutsches Schulportal. (2023). Bis 2030 fehlen mindestens 81.000 Lehrkräfte. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehtermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/#erklaerung-der-kmk-zu-massnahmen-gegen-den-lehtermangel>
- Dresing, T., & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen* (2. Aufl.). Eigenverlag.
- Ecarius, J., & Fuchs, T. (2012). Biografieforschung. In K.-P. Horn & C. Adick (Hrsg.), *Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft* (Bd. 1–3, S. 195–197). UTB.
- Epp, A. (2021). Mit der Vergangenheit (vorwärts) in die Zukunft. Der Blick nicht-traditioneller Lehramtsstudierender auf ihre ehemaligen Lehrkräfte und ihre zukünftigen Schüler*innen. In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf*.

Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung (S. 158–171). Beltz.

Fix, M. (2023). Von "eigenständiger Prägung" zum "universitären Profil". Zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen und ihres Promotionsrechts in Baden-Württemberg. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 41(1), 75–91. <https://doi.org/10.25656/01:26928>

Fives, H., & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In S. Knapp, M. C. Gottlieb, M. M. Handelsman, & L. VandeCreek (Hrsg.), APA handbook of ethics in psychology. Vol. 2 (1st ed., S. 471–495). American Psychological Association.

Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. (2013). Aufstieg durch Bildung Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Bericht zur Umsetzung 2013. <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Qualifizierungsinitiative-Umsetzungsbericht-2013.pdf>

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Aldine.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2005). Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung (1. Nachdr. der 2., korrig. Aufl.). Huber.

Gröschner, A., & Zordo, L. de. (2022). Lehrkräftebildung in der Hochschule. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), Handbuch Schulforschung (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 1211–1230). Springer VS.

Gruschka, A. (2019). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, P. Rieger, & A. Sabisch (Hrsg.), Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken (S. 162). Springer VS.

Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. H. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven (S. 21–45). Verlag Julius Klinkhardt.

Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus, & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.),

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (S. 81–96). Klinkhardt, Julius.

Häcker, T. (2022). Rezension von: Neuweg, Georg Hans (Hg.): Lehrerbildung, Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können. Münster, New York: Waxmann 2022. Erziehungswissenschaftliche Revue, 21(3).
<http://www.klinkhardt.de/ewr/978383094490.html>

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 (Hrsg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf (Beiheft 51, S. 130–148). Beltz.

Hascher, T. (2011). Vom "Mythos Praktikum". ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 11(3), 8–16.

Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. Zeitschrift für Bildungsforschung, 2(2), 109–129.
<https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>

Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 542–571). Waxmann.

Hascher, T., & Kittinger, C. (2014). Lernprozesse im Schulpraktikum – Analysen aus einer Lerntagebuchstudie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte (S. 221–235). Waxmann.

Hascher, T., & Neuweg, G. H. (Hrsg.). (2012). Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung. Lit.

Helfferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.

Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion - Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen der universitären

Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika, & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142–177). Juventa.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1(3), 7–15.

Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Klinkhardt.

Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1>

Helsper, W. (2016a). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki, & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Verlag Julius Klinkhardt.

Helsper, W. (2016b). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–126). Waxmann; UTB.

Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. Entwurf eines Theorie- und Forschungsprogramms. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 61–76). Waxmann.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung*. UTB; Verlag Barbara Budrich.

Helsper, W., & Böhme, J. (Hrsg.). (2004). *Handbuch der Schulforschung* (1. Aufl.). VS Verl. für Sozialwiss.

Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (1. Aufl.). VS Verl. für Sozialwiss.

Hericks, U., & Kunze, I. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 401–416.

Kahlau, J. (2023). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis-Erfahrungen. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben [Dissertation]*. Verlag Julius Klinkhardt.

Kelle, U. (2007). "Emergenz" vs. "forcing" of empirical data? A crucial problem of "grounded theory" reconsidered. *Historical Social Research, Supplement*, 19, 133–156.

KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2013). Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung.

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf

Koller, H.-C., Marotzki, W., & Sanders, O. (Hrsg.). (2015). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. De Gruyter; transcript.

Kollmannsberger, M. (2013). *Fördern und gefordert werden. Wie Lehramtsstudierende Anforderungen in Praxiskontakten begegnen* [Dissertation]. Ludwig-Maximilians-Universität.

König, J., Rothland, M., & Schaper, N. (2018). *Learning to practice, learning to reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Springer VS.

Košínár, J. (2024). *Chance oder Bedrohung? - Krisenbewältigung in den verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung*. In F. Carl, A. Feidnt, T. Häcker, A. Paseka, & B. Wischer (Hrsg.), *Krise* (S. 56–59). Friedrich Verlag.

Košínár, J., & Gröschner, A., & Weyland, U. (Hrsg.). (2019a). *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde*. Waxmann.

Košínár, J., Leineweber, S., & Schmid, E. (2019b). *Zwischen Innovation und Bewahrung: Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen an Partnerschulen*. In J. Košínár, A. Gröschner, & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 189–205). Waxmann.

Košínár, J., Schmid, E., & Diebold, N. (2016a). *Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung in den berufspraktischen Studien. Rekonstruktion typisierter Relationen von Orientierungen Studierender*. In J. Košínár, S. Leineweber, & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 139–154). Waxmann.

- Košinár, J., Schmid, E., & Leineweber, S. (2016b). Schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen - eine Einführung. In J. Košinár, S. Leineweber, & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 13–30). Waxmann.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Krüger, H.-H., & Marotzki, W. (Hrsg.). (1996). *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., durchges. Aufl.). Leske + Budrich.
- Kunter, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Laub, J. (2023). Antinomien im Geographieunterricht – Möglichkeiten des Umgangs mit didaktischen Antinomien im Geographieunterricht am Beispiel Bildung für nachhaltige Entwicklung. *gwu*, 1, 56–72. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht170s56>
- Legewie, H., & Schervier-Legewie, B. (2004). "Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen". Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 5(3). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562/1218>
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie* (4. Aufl.). Suhrkamp.
- Lüsebrink, I. (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problemverarbeitung. Ausgelegt durch Beispiele aus Schulsport und Sportstudium* (1. Aufl.) [Habilitationsschrift]. Sportverl. Strauß.
- Lüsebrink, I. (2014). Der Ansatz einer biografisch orientierten Fallarbeit, dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (32).
- Lüsebrink, I., Messmer, R., & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biografie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2(1), 21–27.

- Makrinus, L. (2013). Der Wunsch nach mehr Praxis. Lehramtsanwärter im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Qualitative Einblicke in die biographische Relationierung von Schulpraktika und Praxiserfahrungen während des Vorbereitungsdienstes [Dissertation]. Springer VS.
- Marotzki, W. (1990). Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, W., & Tiefel, S. (2013). Qualitative Bildungsforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prenzel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Beltz Juventa.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 189–216). Waxmann.
- Merk, S. (2020). Überzeugungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Verlag Julius Klinkhardt.
- Mey, G., & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In W. Kempf & M. Kiefer (Hrsg.), Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. irena regener.
- Mey, G., & Mruck, K. (Hrsg.). (2011). Grounded theory reader (2., aktualisierte und erw. Aufl.). VS, Verl. für Sozialwiss.
- Meyer, B. E. (2010). Zur Professionalisierung durch Schulpraktika. Wie Lehramtsstudenten Anforderungen in ihren ersten Praxiskontakten begegnen [Dissertation]. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Meyer, B. E., & Kiel, E. (2014). Wie Lehramtsstudierende ihr Praktikum erleben - Selbstbildbeschädigung, Selbstbildbestärkung und Entwicklung. Zeitschrift für Bildungsforschung, 3(1), 23–41. <http://dx.doi.org/10.1007/s35834-013-0075-3>
- Mieg, H. A. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki, & H. A. Mieg (Hrsg.), Handbuch Professionsentwicklung (S. 27–40). Verlag Julius Klinkhardt.

Miethe, I. (2021). Biographiearbeit und Arbeit an und mit Biographie in der Lehrerbildung. In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 184–200). Beltz.

Neuß, N. (2009). Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung. Budrich.

Neuß, N. (2019). Biographisch bedeutsames Lernen – Bestandteil des professionellen Lehrerwissens. In *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 115–128).

Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), **Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen** (S. 1–26). Lit.

Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer "Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 23(43), 33–45.

Neuweg, G. H. (2015). Wozu, wie und wann? Rückfragen an die lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel, man brauche mehr Praxis in der Lehrerbildung.

Neuweg, G. H. (2016). Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel. In J. Košinár, S. Leineweber, & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 31–49). Waxmann.

Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.

Neuweg, G. H. (2024). Kohärenz als Schlüssel zur Verbesserung der Wirksamkeit der Lehrerbildung? In A. Wehner, N. Masanek, K. Hellmann, T. Heinz, F. Grospietsch, & I. Glowinski (Hrsg.), *Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden. Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung?* (S. 14–32). Verlag Julius Klinkhardt.

Neuweg, G. H., & Mayr, J. (2023). *Lehrer:innenpersönlichkeit*. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Waxmann; utb GmbH.

- Nölle, K., & Czerwenka, K. (2014). Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 468–488). Waxmann.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl., S. 70–182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Oser, F., & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 415–421. <https://doi.org/10.25656/01:10405>
- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen* [Dissertation].
- Rackles, M. (2020). *Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse* (1. Auflage). BoD – Books on Demand.
- Radisch, F., Driesner, I., Güldener, T., & Schümann, N. (o. J.). Zusammenfassung zum Abschlussbericht "Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium. Zweite Projektphase. https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/_php/download.php?datei_id=1631638
- Reh, S., & Scholz, J. (2019). Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung. In M. Degeling (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 65–80).
- Reintjes, C., Bellenberg, G., & Im Brahm, G. (Hrsg.). (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Waxmann Verlag.
- Rothland, M. (2018). Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen „Kompetenzentwicklung“ von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. <https://doi.org/10.25656/01:19057>
- Rothland, M. (2021). Die "Lehrerpersönlichkeit": Das Geheimnis des Lehrberufs? <https://doi.org/10.25656/01:22238>

- Rothland, M., & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potential und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die deutsche Schule*, 106(4), 386–397. <https://doi.org/10.25656/01:25902>
- Scheid, C., & Wenzl, T. (2020). Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium.
- Schlömerkemper, J. (2017). Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren. Beltz.
- Schlömerkemper, J. (2021). Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung. Verlag Barbara Budrich.
- Schnebel, S. (2020). Coaching als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 89–90). Verlag Julius Klinkhardt.
- Schnell, C., & Pfadenhauer, M. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Professionssoziologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schubarth, W., Gottmann, C., & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung. Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–219). Waxmann.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl., S. 183–275). Suhrkamp.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: Ein grundlagentheoretischer Aufriss. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49–96.
- Schütze, F. (2016). *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Verlag Barbara Budrich.
- Schütze, F. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit*. UTB; Verlag Barbara Budrich.

Ständige Wissenschaftliche Kommission. (2023). Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Geschäftsstelle SWK.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2023). Masterplan. Lehrkräftebildung neu gestalten. 75 Maßnahmen für die Lehrkräftebildung der Zukunft.
<https://www.stifterverband.org/masterplan-lehrkraeftebildung>

Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.

Strauss, A., & Corbin, J. (1997a). *Grounded theory in practice*. Sage Publ.

Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. Wilhelm Fink.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1997b). *Grounded theory in practice*. Sage Publ.

Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0169-y>

Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*. <https://doi.org/10.25656/01:7095>

Tiefel, S. (2005). Kodierung nach der Grounded Theory lern-bildungstheoretisch modifiziert: Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6(1), 65–84.

Villiger, C. (2015). Lehrer(innen)bildung zwischen Theorie und Praxis. Erörterungen zu einer ungelösten Problematik. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli* (S. 9–17). Waxmann.

Völter, B. (2018). Biographie und Professionen. In H. Lutz, M. Schiebel, & E. Tuidier (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (2., korrigierte Auflage, S. 473–484). Springer VS.

Völter, B., & Reichmann, U. (Hrsg.). (2017). *Rekonstruktiv denken und handeln. Rekonstruktive Soziale Arbeit als professionelle Praxis*. Verlag Barbara Budrich.

Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018a). *Praxisparolen*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018b). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Springer VS.

Wernet, A. (2000). *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. Leske + Budrich.

Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25–64).

Weyland, U., Gröschner, A., & Košinár, J. (2019). Langzeitpraktika en vogue - Einführung in den Themenschwerpunkt. In J. Košinár, A. Gröschner, & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 7–25). Waxmann.

Wilde, A., & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 299–315). Waxmann; UTB.

Wilde, A., & Kunter, M. (2023). Überzeugungen von Lehrer:innen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 337–353). Waxmann; utb GmbH.

Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick u. Alternativen*. Campus Verl.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*.
<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>

Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The Problem-Centred Interview*. SAGE Publications.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Figuren der Relationierung von Wissen und Können, S. 12
- Abbildung 2: Schulpraktische Übung (SPÜ) Universität Rostock, S. 13
- Abbildung 3: Ebenen des Forschungsfelds Praktikum, S. 18
- Abbildung 4: Veränderung der Selbsteinschätzung von Lehramtsstudierenden
in ausgewählten Untersuchungen zur Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerinnen- und
Lehrerbildung, S. 23
- Abbildung 5: Ablauf bedeutsamer Situationen, S. 27
- Abbildung 6: Professionstheoretische Ansätze auf übergeordneter gesellschafts- und
organisationstheoretischer Ebene, S. 46
- Abbildung 7: Professionstheoretische Ansätze auf der Ebene des Wissens und Könnens sowie
der Ebene der individuellen Professionalisierung und der professionellen und interaktionellen
Handlungsebene, S. 47
- Abbildung 8: zusammenfassende Darstellung der Schulpraktischen Übung (SPÜ) an der
Universität Rostock, S. 65/66
- Abbildung 9: Problem-centred Interview communication strategies, S. 68
- Abbildung 10: Direkte und indirekte Daten, S. 69
- Abbildung 11: Transkriptionsregeln, S.71
- Abbildung 12: Das Kodierparadigma nach Anselm Strauss, S. 74
- Abbildung 13: Allgemeines Kodierschema für die Ergebnisdarstellung Teil A, S. 82
- Abbildung 14: studentische Perspektiven auf Praxisnähe, Schüler:innennähe und die
Tätigkeitsnähe, S. 85
- Abbildung 15: Verteilung der Leistungspunkte (LP) im Gesamtcurriculum, S. 86
- Abbildung 16: Modell Lernort Hochschule: „Lernen und Bestehen in Widersprüchen“, S. 111
- Abbildung 17: Erwartungshorizonte der Studierenden, S. 115
- Abbildung 18: Charakterliche Zuschreibungen Lehrer:innenbilder, S. 122
- Abbildung 19: Beobachtete Eigenschaften der Klasse und der Schüler:innen, S. 129
- Abbildung 20: Eigenschaften und Beschreibungen von Lehrer:innen und Lehrer:innenverhalten,
S. 130
- Abbildung 21: Ablauf aller Schulpraktischen Übungen (SPÜ), S. 131
- Abbildung 22: Charakteristische Merkmale kritischer Vorfälle, S. 137
- Abbildung 23: Ablauf kritischer Handlungssituationen und Handlungsmaßnahmen, S. 139
- Abbildung 24: Charakteristische Merkmale positiv bewerteter Handlungssituationen, S. 141
- Abbildung 25: Zusammenhang Merkmale und Handlungsmaßnahmen, S. 142

Abbildung 26: Modell Lernort Schule: „Funktionieren sichern und die Kontrolle wahren“, S. 146

Abbildung 27: Modell: „Herstellung berufsbiographischer Entscheidungsstabilität“, S. 149

Abbildung 28: Kernkategorie und Handlungscharakteristik, S. 151

Abbildung 29: Kernkategorie – Handlungscharakteristik – Theoretische Referenzkonzepte, S. 153

Abbildung 30: Die Kernkategorie im Kontext professionalisierungstheoretischer Ansätze S. 155

Abbildung 31: Wissen und Können in Differenzkonzepten, S. 158

Abbildung 32: Zusammenhänge zwischen Personenmerkmalen und der Bewährung im Lehramtsstudium und im Lehrer:innenberuf, S. 171

Abbildung 33: Das Konzept des Kohärenzgefühls, S. 179

Selbstständigkeitserklärung

Versicherung (Erklärung gemäß § 7 Absatz 2 Buchstaben a der Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock (vom 15.März 2013))

Name: Claudia Zecher-Tatewosjan

Anschrift: Landgut 9e, 18059 Papendorf

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die eingereichte Dissertation mit dem Titel

« [...], wenn man die ersten zwanzig Minuten überlebt hat geht's »

Die Herstellung berufsbiographischer Entscheidungsstabilität Lehramtsstudierender im Modus der Bewältigung.

Eine Grounded Theory Studie zu den subjektiven Wahrnehmungs,-Verarbeitungs,- und Handlungsweisen Lehramtsstudierenden bei den ersten Unterrichtserfahrungen im Rahmen der Schulpraktischen Übung (SPÜ).

selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Ich versichere weiterhin, dass die vorliegende Dissertation weder insgesamt noch ausschnittsweise für die Erfüllung einer Auflage im Sinne von § 6, Absatz 2 und 5 der Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock verwendet wurde und dass sie in keiner anderen akademischen oder staatlichen Prüfung vorgelegt wurde (§ 9, Absatz 7).

Rostock, 07.01.2025

Danksagung

Die vorliegende Arbeit wäre ohne die Unterstützung und Begleitung zahlreicher Personen nicht möglich gewesen. Ihnen allen gilt mein aufrichtiger Dank.

Zunächst möchte ich meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Thomas Häcker, von ganzem Herzen danken. Für die Freiheiten, die er mir in der Themenfindung und methodologischen Ausrichtung ließ, für das Vertrauen in meine Arbeit und die fortwährende Ermutigung, auch in schwierigen Phasen des Forschungsprozesses. Seine konstruktive Kritik und die vielen anregenden Diskussionen haben maßgeblich zum Gelingen dieser Studie beigetragen.

Ein besonderer Dank gilt den Lehramtsstudierenden, die bereit waren, ihre Erfahrungen, Gedanken und Gefühle mit mir zu teilen. Ihre Offenheit und ihr Vertrauen haben diese Studie erst ermöglicht. Ich hoffe, dass ich ihren Erlebnissen in meiner Arbeit gerecht werden konnte.

Den Dozierenden und Mentor:innen, die mir Einblicke in die Schulpraktische Übung (SPÜ) gewährten und den Zugang zum Feld erleichterten, danke ich für ihre Kooperationsbereitschaft und Unterstützung.

Meinen Kolleg:innen am Institut für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und empirischen Bildungsforschung" (ESB) der Universität Rostock und im interdisziplinären Forschungsnetzwerk danke ich für die vielen bereichernden Diskussionen, die wertvollen Rückmeldungen und die kollegiale Atmosphäre, die meine wissenschaftliche Entwicklung geprägt haben. Insbesondere die Interpretationsgruppen und die gemeinsamen Forschungswerkstätten waren für mich eine unschätzbare Bereicherung.

Danken möchte ich auch meiner Familie und Freund:innen, aber insbesondere meinen Kindern Lennard, Helen und Elisa, die mich über die gesamte Zeit des Promotionsprojekts mit viel Geduld, Verständnis und Ansporn begleitet haben. Ihr seid mir das Wichtigste und eine unverzichtbare Stütze. Nicht zuletzt gilt mein Dank Thorsten Dresing und Susann Schnell, die in besonderer Weise zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Ohne die Unterstützung all dieser Menschen wäre diese Studie nicht in dieser Form entstanden. Ihnen allen gebührt mein tiefster Dank.

Rostock, 07.01.2025

Claudia Zecher-Tatewosjan

Anhang

Zusammenfassung der Fragen nach thematischen Blöcken - (in Anlehnung an Helfferich 2011, nach Witzel 1982, 2000, 2012)

Erzählaufforderung	Memo für Nachfragen während des Interviews (falls nicht von alleine angesprochen)	Konkrete Nachfragen/ Konfrontationsfragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Teil I Offene Ausgangsfrage: Kannst du bitte mal so ausführlich wie möglich erzählen, wie du die SPÜ für dich bisher erlebt hast?			Kannst du das bitte genau erzählen! Kannst du bitte konkrete Situationen genau beschreiben? Wie war das genau?
Teil II Vorbereitung Kannst du mal erzählen wie du dich persönlich auf die erste Stunde vorbereitet hast? Gab es persönliche Ziele die du mit der SPÜ für dich verknüpft hast? Kannst du das bitte genau erzählen? Teil III Durchführung SPÜ Erinnere dich bitte an deine erste selbstgehaltene Stunde. Kannst du bitte alles erzählen was dir einfällt? Wie hast du dich in deiner Rolle wahrgenommen? Wenn du auf dein eigenes Verhalten während der SPÜ zurückblickst, wie würdest du das beschreiben?		Wer war am Vorbereitungsprozess beteiligt? Wie bist du bei der Planung genau vorgegangen? Hat die SPÜ einen Einfluss auf deinen Berufswunsch Lehrer zu werden? Kannst du mir das erklären? Kannst du bitte genaue Situationen beschreiben an die du dich besonders erinnerst? Als du vor der Klasse gestanden hast, hast du dich da eher als Lehrer gesehen oder als Student?	Kannst du das bitte genau erzählen! Kannst du bitte konkrete Situationen genau beschreiben? Wie war das genau?

		Was ging dir durch den Kopf? Wonach hast du gehandelt?	
Teil IV Nachbetrachtung/Eigeneinschätzung und Fremdeinschätzung Wie hast du die Nachbesprechungssituation erlebt?		Mit wem hast du dieses Erlebnis noch besprochen, erzähle bitte so genau wie möglich! Wenn du so zurückblickst, gab es Situationen die du besonders gut gemeistert hast? Gab es Situationen in denen du dich im Nachhinein geärgert hast oder sagst, das hätte ich anders machen können, erzähl mal!	Kannst du das bitte genau erzählen! Kannst du bitte konkrete Situationen genau beschreiben? Wie war das genau?
Teil V Theorie und Praxis Wie hast du das Lehramtsstudium bisher erlebt? Wie hast du dich vorbereitet gefühlt? Was bereitet dich deines Erachtens am ehesten auf den Beruf vor?		Gab es Vorlesungen oder Seminare die für dich besonders wichtig waren (auch im Zusammenhang mit der SPÜ)? Fachliche Vorbereitung? Didaktische Vorbereitung? Bezüge zu Inhalten des bildungswissenschaftlichen Studiums? Begründe bitte so genau wie möglich!	Kannst du das bitte genau erzählen! Kannst du bitte konkrete Situationen genau beschreiben? Wie war das genau?
Teil VI Bilanzierung Wenn du jetzt nochmal für dich zurückblickst auf deine erste SPÜ wie schätzt du das insgesamt ein?			Kannst du das bitte genau erzählen! Kannst du bitte konkrete

Was hat das für dich bedeutet?			Situationen genau beschreiben? Wie war das genau?
--------------------------------	--	--	--

Transkriptionsregeln

Allgemein

- der gesprochene Text wird wortwörtlich abgeschrieben
- das schließt ein: grammatikalische Fehler, Versprecher, nicht- sprachliche Laute (z.B. Lachen, Husten, Räuspern, Gähnen...)
- abgebrochene Wörter und Sätze werden als solche transkribiert
- auffallende Pausen (ab 3 Sekunden) werden vermerkt
- umgangssprachlicher Jargon und Dialekt werden übernommen (z.B.: „...hatse halt gemacht, ne.“)
- „Äh, mhm, hmm...“ werden transkribiert
- Dopplungen und Stottern ebenfalls übernehmen
- Nebenergebnisse notieren (z.B. Handyklingeln...)
- expressives vokales Verhalten (ironisch, imitierend...) sowie Betonungen werden hervorgehoben

Anonymisierungen (alle, Namen, Eigennamen, Ortsnamen)

Zeichensetzung

- Sprechsprache kennt keine grammatikalischen Regeln
- Zeichensetzung des Transkripts ist deshalb eine Mischung aus grammatikalischen Regeln und dem Sprachstil eines Erzählers
- d.h. Zeichensetzung erfolgt primär den Betonungen und dem Redefluss des Sprechers
- Verwendung von Interpunktionen (. ? ! , ; : „“ usw.) soll dabei jedoch soweit es geht logische Satzkonstruktionen hervorrufen

Transkriptionsregeln

laute bzw. hervorgehobene Worte	fett	„Da konnte ich nicht ...“
auffallend leise gesprochen	° °	„Da °konnte° ich nicht ...“
auffällige Pause ab 3 Sekunden, Dauer in Sekunden ()		(4)
bei verstellter Stimme bzw. expressivem Sprachverhalten (in Klammern davor)		(ironisch); (zynisch)
nichtsprachliche Äußerungen		(lachen); (husten); (räuspern)
Nebenergebnisse	[]	[Mitbewohner macht störenden Lärm]

unverständliche Sprachanteile	()	„das fand ich (unverständlich)“
abgebrochener Satz	...	„Für gewöhnlich geh ich... Am Sonntag war ich im Schwimmbad.“
abgebrochenes Wort	-	eisk-
lachend gesprochen	@ @	@eiskalt@
kurzes Auflachen		@.@
Überlappung der Redebeiträge	L	I: Eiskalt war das Wasser. L IP: Eiskalt

Format, Layout

- Überschrift enthält: Ort, Datum des Interviews, Namen der Interviewer, Namen der Interviewpartner mit deren Kürzel (Bsp: S. für Stephanie; I1. für Interviewer 1), Dauer des Interviews
- Hinter der Überschrift fortlaufenden Abschnittsumbruch einstellen (über Einfügen - manueller Umbruch)
- Zeilennummern einrichten (über Datei - Seite einrichten - Zeilennummern - für jede Seite neu) – Seitenzahlen nicht vergessen!
- Text: Schriftgröße 12, Times New Roman, Blocksatz, einfacher Zeilenabstand
- jede Sprachsequenz durch das Kürzel des Sprechers einleiten + Doppelpunkt + Tabstopp
- die Interviewaussagen werden den jeweiligen Interviewpartnern zugeordnet (soll nachvollziehbar sein, wer was gesagt hat)
- keine Absätze in der Sprachsequenz

Textbeispiel

- 1 I: Wie haben Sie die Schulvorbereitung so wahrgenommen? (00:21:07)
- 2 S: Na die war... Die wurde ja nu schon im Kindergarten... Das letzte also das letzte
- 3 Kindergartenjahr war ja sowas wie Vorschule. So direkt Vorschule ist das ja nicht mehr und wie
- 4 gesagt, bei Paula ist das ja so, das waren ja geteilte Gruppen zwischen drei und sechs Jahren.
- 5 [trinkt was]. Das hat Vor- und Nachteile aber Nachteile konnte ich eigentlich nicht so erkennen.
- 6 Die Großen haben sich **viel** um die Kleinen gekümmert (6). Wie war die Frage noch mal?
- 7 I: Wie Sie die °Schulvorbereitung so°...
- 8 S: Ach so genau und [Tür knallt laut] huh (3) es wurde ja die richtige Einschulvor-
- 9 Voruntersuchung gemacht und davor ja in gewissen Zeitraum schon mal eine. Bei der Ersten
- 10 im Kindergarten da konnte man als °Elternteil mit bei sein°

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Claudia Zecher-Tatevosjan
Geburtsdatum	09.04.1981
Geburtsort	Rostock

Schulbildung

06/1998 – 07/2001	Gymnasium Evershagen; Abiturnote: 1,9
-------------------	---------------------------------------

Studium

10/2005 – 10/2009	Bachelorstudium der Soziologie und Erziehungswissenschaften an der Universität Rostock
-------------------	---

Abschlußnote: 1,9

10/2009 – 09/2011	Masterstudium der Bildungswissenschaften als Stipendiatin der Friedrich-Ebert-Stiftung
-------------------	---

Abschlußnote: 1,1

Forschung

04/2010 – 10/2010	Evaluation des Forschungsprojekts „MikroPointJobimpuls“ Mitarbeit und Projektleitung, Erstellung und Veröffentlichung eines Prokejtberichts
-------------------	---

02/2012 – 12/2012	Mitarbeit im Projekt „KOSMOS“, Konzeption und Durchführung einer Zielgruppenanalyse
-------------------	--

2023/2024	Mitarbeit im Projekt JÜL „Jahrgangsübergreifendes Lernen“
-----------	---

Lehre

SS 2012	Biographie und Lebenslauf, Politische Bildung und politische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter
---------	--

WS 2011/2012	Lebensbewältigung als Bildungsziel
--------------	------------------------------------

WS 2017/2024	Forschen im Kontext schulpädagogischer Fragestellungen
--------------	--

Tätigkeit als Wissenschaftliche Mitarbeiterin

02/2013 – 12/2018	Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungswissenschaften der Universität Rostock; Bereich: Bildungsforschung
01/2018 – 10/2024	Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Schulpädagogik und Empirische Bildungsforschung (ESB) der Universität Rostock

Veröffentlichungen

10/2010	Abschlussbericht des Forschungsprojekts „BIWAQ“ der Evaluationsstudie zum Projekt „MikroPointJobimpuls“ des AFZ Rostock
10/2018	Das Forschende Lernen als Thema des landesweiten Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung M-V. In: Forschendes Lernen Dokumentation des Tages des Forschendes Lernens am 05. Oktober 2018 an der Universität Rostock, Hrsg.: Universität Rostock Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB)